

Erzählen

Inhaltsverzeichnis:

1. KURZE BESCHREIBUNG DER METHODE	9
2. PRIMÄRE UND SEKUNDÄRE QUELLEN	10
2.1 Primäre Quellen	10
2.2 Sekundäre Quellen	12
2.3 Homepages und zum Teil veröffentlichte Artikel und Interviews einiger Autoren primärer Literatur	15
2.4 Weiteres Quellenverzeichnis (Domain-Liste gesetzter Hyperlinks)	16
3. THEORETISCHE UND PRAKTISCHE BEGRÜNDUNG	20
3.1 Theoretische Begründung	20
3.1.1 Entstehung der Methode	20
3.1.2 Narrative Form	20
3.1.2.1 Narrative Sprachverwendung/Narratives Denken	20
3.1.2.2 Narratives Prinzip	21
3.1.3 Grundlagen und Auswirkungen zwischenmenschlicher Kommunikation (u. zwischenmenschlichen Erzählens)	23
3.1.3.1 Faktoren zwischenmenschlicher Kommunikation	23
3.1.3.2 Modell zwischenmenschlicher Kommunikation	24
3.1.3.3 Kongruenz (Authentizität)	26
3.1.3.4 Kommunikative Störungen	28
3.1.3.5 Grundkonzept mündlicher Kommunikation	29
3.1.3.6 Grundkonzept mündlicher Erzählung	29
3.1.3.7 Modell kommunikativer Dimensionen von Geschichten	31
3.1.4 Mündliches Erzählen und Zuhören	34

3.1.4.1	Erzähentwicklung	34
3.1.4.2	Gestik und Mimik (unter Berücksichtigung ihrer Entwicklung) ...	36
3.1.4.3	Entwicklung und Funktion spontaner Rollenspiele (soziodramatisches Spiel)	38
3.1.4.4	In Szene gesetztes Erzählen (Rollenspiel) und Erzählen (Im engeren Sinn)	40
3.1.5	Entwicklung und Funktion des Ordnungsschemas von Erzählungen (Erzählstruktur)	42
3.1.5.1	Entwicklung des Ordnungsschemas	42
3.1.5.2	Funktion des Ordnungsschemas	43
3.1.6	Mündliches Erzählen (vs. schriftliches Erzählen).....	43
3.1.6.1	Sprechdenken (Sprechen vs. Schriftsprachgebrauch).....	44
3.1.6.2	Hörverstehen (Hören vs. Lesen)	45
3.1.7	Aktives Zuhören.....	45
3.1.8	Assoziation und Geschichten	46
3.1.8.1	Assoziation und authentische Geschichten.....	46
3.1.8.2	Assoziation und fiktive Geschichten	49
3.1.9	Bestandteile und Bauweisen von Geschichten.....	51
3.1.9.1	Elemente einer Geschichte	51
3.1.9.2	Protagonist (Element des Protagonisten).....	52
3.1.9.3	Ereignis (Element der Anfangssituation).....	52
3.1.9.4	Vorher-Nacher-Effekt (Transformation) (Element des Zwischen Anfang und Ende)	53
3.1.9.4.1	Transformation und Funktionalität.....	53
3.1.9.4.2	Transformation und Kausalität	54
3.1.9.5	Botschaft (Element der Endsituation).....	54
3.2	Praktische Begründung.....	54
3.2.1	Aspekte der Lernatmosphäre und Lernumgebung	54
3.2.2	Aspekte der Lernperspektive und des Lernverständnisses.....	55

3.2.3	Aspekt des interaktiven Lernens unter der Betrachtungsweise einer Beziehungsdidaktik	56
3.2.4	Aspekte des sozialen Lernens unter der Betrachtungsweise eines reflexiven- bzw. Meta-Lernens	57
3.2.5	Aspekt der Sprachdidaktik	58
3.2.6	Politisch-pragmatischer Aspekt	59
3.2.7	Aspekt der Entlastung	60
4.	DARSTELLUNG DER METHODE	61
4.1	Rahmenbedingungen und Grundsätze von Erzählsituationen	61
4.1.1	Grundsatz der Sitzanordnung	61
4.1.2	Grundsatz einer aufgeschlossenen Haltung	61
4.1.3	Grundsatz einer Erzähl- und Verhaltensregelung (Regelwerk)	62
4.1.4	Rahmenbedingungen zum Aufbau von Erzähl- und Verhaltensregeln...	63
4.1.5	Aspekt der Erinnerungshilfen zur Umsetzung eines Regelwerks (Rituale).....	64
4.2.	Grundsatz der Berücksichtigung des Kenntnisstands der Lerner	64
4.2.1	Bezogen auf den Aufbau inhaltlich neuen Wissens	64
4.2.2	Bezogen auf die Äußerungen innerer Anliegen junger Lerner	64
4.2.3	Bezogen auf die Sprach- und Sprechentwicklung (Förderung)	65
4.3	Grundsatz des Interessenstands der Lerner (Lebensweltorientierung).....	66
4.4	Rahmenbedingungen des Erzählens (illustrierende Erzählumsetzung).....	67
4.4.1	Sprachliche Umsetzung.....	67
4.4.2	Kompetenz im Erzählen und Zuhören	67

4.4.3	Performanzen	67
4.4.3.1	Gestik und Mimik (Verlebendigung durch Körpersprache)	68
4.4.3.2	Requisiten (Verlebendigung durch Gegenstände)	68
4.4.3.3	Einsetzen der Stimme (Verlebendigung durch lautmalerische Untermalung)	68
4.4.3.3.1	Sprechgeschwindigkeit und Pausen (Verlebendigung durch Nachdruck)	68
4.5	Erzählkreis (und seine Funktionen)	69
4.5.1	Funktion des allgemeinen Geschichtenerzählens und -hörens	69
4.5.2	Funktion des Gesprächs	69
4.6	Erzählwerkstatt	70
4.6.1	Darstellung einer Erzählwerkstatt	71
5.	BEISPIELE	76
5.1	Einführung	76
5.2	Varianten, Vorschläge und Materialien	77
	[Teil I]	77
	Erzählen und Zuhören, Miterzählen und Erzählen lassen	77
01)	Vortragen von Geschichten	77
	<u>Materialien (Hyperlinks):</u> Geschichten zum Erzählen Klassische und moderne Märchen, Fabeln und Sagen (Reime und Gedichte) Geschichten und Märchen in englischer Sprache	
02)	Hörerorientierte Geschichten	84
03)	Miterzählen, Mitsprechen, Mitmachen	84
	<u>Materialien (Hyperlinks):</u> Geschichten zur Sprachförderung	

Sprechverse zur Sprachförderung
Mitmachgeschichten (Aktivgeschichten)

04) Zum Erzählen animieren.....	86
05) Mit Lernern informell philosophieren	87
06) Wiedererzählen des Erzählten	87
07) Methoden zum Finden passender Geschichten.....	89
<u>Materialien (Beispiele / Hyperlinks):</u> Beispiel einer frei kreierten Geschichte auf der Basis aktueller Nachrichten	
08) Erzählen anhand von Mimen- und Gestikspielen.....	91
09) Geschichtenerfinden und Erzählen anhand von Bildimpulsen u. Bildergeschichten.....	91
<u>Materialien (Hyperlinks):</u> Bildimpulse Bildergeschichten (Bilderfolgen) Bildimpuls u. Stichwörter in Kombination	
10) Geschichtenerfinden und Erzählen anhand von Wort- bzw. Erzählkarten	97
<u>Materialien (Hyperlinks):</u> Stichwörter (Reizwortkombinationen)	
11) Erzählen anhand von Erzählfiguren oder Gegenständen.....	98
12) Erzählen anhand von Klang- und Geräuschkulissen	100
<u>Materialien (Hyperlinks):</u> Klang-Archiv	
13) Erzählerisch sachbezogenes Vortragen	100
14) Ersinnen und Verändern von Geschichten.....	101

<u>Materialien (Hyperlinks):</u> Gesetzte Thematiken Themenimpulse (Überschriften) Satzanfänge Unvollendete Geschichten	
15) Erzählen in szenischer Umsetzung	103
<u>Materialien (Darstellungen / Erläuterungen):</u> Figurenspiel Improvisiertes Rollenspiel Angeleitetes Rollenspiel (Personentheater)	
16) Geschichten zur Einführung in Thematiken	107
<u>Materialien (Hyperlinks):</u> Varianten und Vorschläge Physikgeschichten	
17) Wissensaustausch über Erzählbeiträge	107
<u>Materialien (Beispiele / Darstellungen):</u> Dialog der Beispiele (Diskutieren anhand von Erzählbeiträgen) Story-Storming (Großgruppenarbeit mit Geschichtenerzählen)	
[Teil II]	110
Unterrichtsprojekte	110
01) Projekt - Gedichte kreieren	110
<u>Materialien (Hyperlink):</u> A) Grundschule ("Sommergedichte")	
02) Projekt - Digitale Klanggeschichten	110
<u>Materialien (Hyperlink):</u> A) Grundschule (Thema: "Wasser")	
03) Projekt - Digitale Bilderbücher	111
<u>Materialien (Hyperlinks):</u> A) Grundschule ("Schneemanngeschichten") B) Grundschule ("Fischgeschichten") C) Grundschule ("Ein kleines Krokodil")	

04) Projekt - Hörspiel.....	112
<u>Materialien (Hyperlinks):</u>	
A) Kindergartenprojekt ("Der kleine Angsthase")	
B) Sek. I ("Als Sосу sein Dorf rettete")	
C) Sek. I ("Traumbuch")	
D) Sek. I ("Talking Pictures - Der Garten der Lüste")	
05) Projekt - Erzählen in szenischer Umsetzung	113
<u>Materialien (Hyperlink):</u>	
A) Grundschule ("König Kau")	
[Teil III].....	114
Landesweite Projekte.....	114
01) Erzähl- und Zuhörprojekte.....	114
<u>Materialien (Hyperlinks):</u>	
A) Bayrisches Grund- u. Hauptschulprojekt ("Erzählen und Zuhören an Schulen")	
B) Projekt zum gekonnten Hören und Zuhören ("GanzOhrSein")	
[Teil IV].....	115
Mit Geschichtenmodellen arbeiten.....	115
01) Darstellung eines Geschichtenmodells und dessen Faktoren	115
<u>Materialien (Beispiele / Darstellungen):</u>	
Erzählmodell der Heldenreise	
Darstellung des Erzählmodells in fünf Phasen	
Figurenschema (Rollenverteilung in Geschichten)	
Figurenschema (Definierte Protagonisten in Geschichten / Beispielgeschichte)	
Darstellung definierter Protagonisten im übertragenden Sinn	
Darstellung des Figurenschemas (Rollenverteilung) im übertragenden Sinn	
02) Kreieren (Schreiben) eigener Geschichten	121
<u>Materialien (Arbeitsmaterial / Darstellungen):</u>	
Arbeitsblätter (Leitfaden)	
Überprüfung der Transformation, der Kausalität der Ereignisse und der Spannungssteigerung	
Phasenverschiebung (Ereignisumstellung in der Präsentation)	

03) Mit Geschichten über verschiedene Erzählweisen bestimmte Effekte erzielen.....	133
<u>Materialien (Beispiele / Darstellungen):</u>	
Paradise now! (Geschichten positiver Überzeichnung)	
Der Konkurrent hat Probleme (Geschichten mit Standortverschiebung)	
Es war einmal vor langer Zeit (Geschichten mit Zeitverschiebung)	
Anwendungsbereiche im Unterricht	
04) Geschichtenmodell als Planungs- und Analyse- bzw. Reflexionswerkzeug.....	134
<u>Materialien (Beispiele / Darstellungen):</u>	
Darstellung einer gemeinsamen Projektplanung mit Hilfe eines Erzählmodells	
Modell zur Planung	
Modell zur Standortbestimmung eines Projektverlaufs	
Modell zur Verlaufsbeschreibung	
Modell zur Eigenreflexion	
6. REFLEXION DER METHODE.....	145
6.1 Methodenkompetenz.....	145
6.2 Methodenvielfalt.....	149
6.3 Methodeninterdependenz.....	150
7. PRAXISERFAHRUNGEN	153
7.1 Praxiserfahrung Grundschule	153
7.1.2 Praxiserfahrung am Beispiel einer Erzählwerkstattarbeit am Projekt >>Bänkelsang<< (CLAUS CLAUSSEN).....	153
7.2 Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit.....	158

1. Kurze Beschreibung der Methode

Erzählen in mündlicher Form wird als sprachliche Vergegenwärtigung zurückliegender Erfahrungen als Weitergabe in Form von Geschichten verstanden (Vgl. Ehlich, 1983, In: Claussen, Claus, 2006, S.14). Neben dem Erzählen, um persönliche Erfahrungen, wie auch das Erfahrene anderer, nachvollziehend mitzuteilen, kennzeichnet das Erzählen den Versuch, die zentrale Erfahrung menschlicher Bewusstwerdung, die sich aus der Unvereinbarkeit von sozialer Außen- und individueller psychischer Innenwelt ergibt, zu verarbeiten, worüber das Erzählen, verstanden als >>Modus der inneren Vorstellungswelt<< den Lernern in ihrer Sinnsuche und Weltbewältigung verhilft (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.9). Nach WEBER ist Erzählen eine Allerweltstätigkeit: „Man kann etwas erzählen, man kann von etwas erzählen, und es gibt nichts auf der Welt, das nicht zum Gegenstand des Erzählens werden könnte.“ (Vgl. Weber, 1989, In: Claussen, Claus, 2006, S.14-15)

Verstanden wird die Methode des Erzählens als eine aktive und kooperative Erzählpraxis, in der sich die Lerner und die Lehrperson bzw. der Erzähler und die Zuhörer zu einer bewusst arrangierten und definierten kommunikativen Aktivität treffen (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S.19), in der es zweidimensional betrachtet darum geht, Erfahrungen, Gedanken und Thematiken über das Erzählen zum Ausdruck zu bringen, sich damit zu beschäftigen und damit einen Wissenszuwachs zu erlangen, sowie Beziehungen im Sinne von Kommunikation und Kooperation zu gestalten (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.31), d.h. Beziehungen und Beziehungsfähigkeit auf- und auszubauen. Hiermit einhergehend verhilft die Methode in ihrer Bandbreite an Variationsmöglichkeiten, in bewusster und/oder begleitender Ausübung sprachliche und sprecherische Kompetenzen auf- und auszubauen bzw. auszubilden. Dabei verweilt die geistig-aktive Beteiligung der Lerner nicht lediglich im Verlauf der Erzählung selbst, sondern kennzeichnet die Methode des Erzählens auch das, was über das bloße Erzählen und dem bloßen Hören des Erzählten hinausgeht. Hierbei erfolgt über das Erzählen immer auch eine Einladung zu einem im Anschluss der Geschichte vollzogenen Meinungsaustauschs in Form eines Gesprächs, in dem Erfahrungen, Vorstellungen und geknüpfte Assoziationen zu einer gehörten Geschichte untereinander reflexiv erörtert werden können. Entsprechend versteht sich die Methode des Erzählens, über die Grundannahme, dass jeder Beteiligte ein Wissen in sich trägt, welches weitergereicht werden sollte, um sein eigenes System und seine Umwelt besser zu begreifen, als Verständigungsmittel (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.2 u. 6), welches immer einen integralen Bestandteil einer Selbst- und Fremdbeobachtung innehat.

Über ihre Bandbreite in Einsatzort und Variation ist die Methode des Erzählens in allen Jahrgangsstufen des schulischen Sprach- und fächerübergreifenden Unterrichts einsetzbar.

Anmerkung:

Die Methode des Erzählens ist auch bekannt unter der Begrifflichkeit Storytelling. In der Ausarbeitung der Methode wurde auf Literatur, die die Begrifflichkeit Storytelling führt, zurückgegriffen, wurde die Begrifflichkeit jedoch, abgesehen von zitierten Aussagen, im Verlauf der Ausarbeitung nicht verwendet.

2. Primäre und sekundäre Quellen

2.1 Primäre Quellen

Claussen, Claus: Mit Kindern Geschichten erzählen. Konzept - Tipps - Beispiele. Berlin (Cornelsen Verlag) 1. Auflage 2006

Kommentar: Das Buch zeigt auf, wie ein zuhörerorientiertes Erzählkonzept im Unterricht als praxisnahe Form funktionieren kann. Dieses beinhaltet eine Konzeptbegründung, das Schaffen spezifischer Erzählsituationen, didaktische Perspektiven wie auch Leitideen für eine Erzählpraxis im Sinne der Methode des Geschichtenerzählens. Des Weiteren wird auf die Erlernung einer Erzählkompetenz eingegangen. Hier findet man gute und sinnvolle Tipps zum Erzählen von Geschichten. Zum Schluss werden erprobte Praxisbeispiele hinsichtlich der Anleitung von Kindern zum mündlichen Erzählen in verschiedenen Projekten aufgezeigt.

Merkel, Johannes: Spielen, Erzählen, Phantasieren. Die Sprache der inneren Welt. München (Kunstmann Verlag) 2000

Kommentar: Johannes Merkel zeigt die Verwandtschaft zwischen Spielen, Erzählen und Träumen auf, und sieht in ihnen die Bedeutung einer Verarbeitung der zentralen Erfahrung menschlicher Bewusstwerdung, welche sich in der Unvereinbarkeit von sozialer Außenwelt und individueller psychischer Innenwelt zu erkennen gibt. Hierbei beschreibt und erläutert Merkel die kindliche Erzählentwicklung anhand einzelner wichtiger Aspekte in ihrer jeweiligen Bedeutung und Funktion. Er geht auf den Sinn des Spielens, dem frühkindlichen Beginn des Erzählens, welches sich früh in Form eines >>soziodramatischen Rollenspiels<< wieder findet, ein. In weiteren Kapiteln wird dabei auf die Bedeutung der Wechselseitigkeit zwischen Erzählen und Hören und auf die Bedeutung der körpersprachlichen Zeichen in Gestik und Spiel sowie auf ihre Funktion hinsichtlich des Sprach- bzw. Erzählerwerbs, eingegangen. Im Weiteren zeigt Johannes Merkel die nahe Verwandtschaft, die zwischen dem Erzählen und dem Träumen besteht, auf.

Merkel, Johannes: Merkels Erzählkabinett. <http://www.stories.uni-bremen.de/>

Kommentar: Merkels Erzählkabinett teilt sich grob in zwei Teile. Der erste Teil beinhaltet eine Fülle an Geschichten, wie z.B. über Dinge, Tiere, Leute etc., die zum einen in inhaltliche als auch zum anderen in altersspezifische Kategorien eingeordnet sind. Hierbei finden sich spezifische Kategorien von Geschichten, die zum Miterzählen einladen und Geschichten wie auch Verse, die der Sprachbeherrschung (Sprachförderung) dienlich sind. Der zweite Teil des Erzählkabinetts widmet sich unter der Rubrik >>Vom Erzählen<< sowohl den theoretischen Hintergründen als auch Beispielen verschiedenster Varianten des Erzählens im Sprachunterricht, und bietet über informative Artikel einen Einblick über historische Erzählkulturen. Hinsichtlich des theoretischen Hintergrunds des Erzählens finden sich unter verschiedenen Kategorien, Erläuterungen zum Erzählen in Bedeutung und Funktion. Diese reichen von der Struktur und dem Sinn des Erzählens, dieses hinsichtlich der Handhabung gestischer und spielerischer Ausagierung, über die Erläuterung der sprachfördernden Auswirkung des Erzählens bis zu Informationen (Anleitung) für das Erzählen vor anderen. Die einzelnen Artikel sind hierbei zum Teil aus früher erscheinenden Veröffentlichungen, in zum Teil gekürzter als auch ungekürzter Version, entnommen.

Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann: Storytelling - Das Harun-al-Raschid-Prinzip. Die Kraft des Erzählens fürs Unternehmen nutzen. München/Wien (Carl Hanser Verlag) 1. Auflage 2004

Kommentar: Das Buch widmet sich dem Einsatz des Geschichtenerzählens in Bereichen des Wissensmanagements und der PR und Öffentlichkeitsarbeit, als auch im Bereich der Werbung. Hierbei wird erläutert, wie mit Hilfe von Geschichten, als Analyseinstrument aufgefasst, Unternehmensleitbilder entwickelt und unternehmerischer Wandel vorangetrieben werden kann. Gleichsam wird aufgezeigt, wie über das Erzählen von Geschichten kreative Lösungen entwickelt, Widersprüche erkannt und vermieden werden können. Anhand eines vorgestellten Erzählmodells können eigene Geschichten strukturgerecht gebaut und entworfen, anhand zahlreicher Tipps und Hinweisen, die von den Autoren erbracht werden, diese auf das Gelingen hin überprüft werden.

Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann: Storytelling - Das Praxisbuch. München/Wien (Carl Hanser Verlag) 1. Auflage 2006

Kommentar: Das Buch unterteilt sich in drei Abschnitte. Im ersten Teil des Buches erläutern und berichten die Autoren zum Teil aus ihren persönlichen Erfahrungen über die Notwendigkeit einer bestimmten Haltung gegenüber Kommunikation, um ein positives Gelingen der Methode Storytelling unter der gesetzten Zielsetzung von Wissenszuwachs und der Entwicklung von Kommunikation und Kooperation zu gewährleisten. Der zweite Teil des Buches widmet sich dem Grundwissen über Geschichten. Hier werden Elemente aus denen Geschichten bestehen und im Weiteren durch das Wissen darüber zum besseren Verstehen und Vortragen von Geschichten dienen vorgestellt. Hierbei werden sowohl Anregungen und Tipps gegeben als auch Übungen bereitgestellt. Der dritte Teil des Buches widmet sich dem Einsatz der Methode Storytelling. Hier werden unterschiedliche Erzählweisen als Beispielgabe und deren unterschiedlichen Anwendungsgebieten aufgezeigt.

Bartnitzky, Horst: Sprachunterricht heute. Sprachdidaktik - Unterrichtsbeispiele - Planungsmodelle. Berlin (Cornelsen Verlag) 4. Auflage 2006

Kommentar: Das von Horst Bartnitzky verfasste Standardwerk zur Sprachdidaktik, welches sich auf die Leitvorstellung eines kind- und handlungsorientierten Sprachunterrichts stützt, befasst sich mit dem mündlichen und schriftlichen Sprachhandeln. Rückblickend werden die didaktischen Umbrüche der sogenannten >>kommunikativen Wende<< aufgezeigt. Horst Bartnitzky verschafft im Weiteren einen jeweiligen Überblick über die didaktischen Felder, der Lernentwicklung und den Lernzielen mündlichen und schriftlichen Sprachhandelns. In zwei weiteren Kapiteln befasst sich der Autor mit dem Umgang mit Texten und Medien und dem Untersuchen von Sprache, wobei er auch hier die Unterteilung traditioneller und aktueller Wege berücksichtigt und einen jeweiligen Überblick verschafft. Zum Schluss geht Horst Bartnitzky auf den integrativen Sprachunterricht ein, wobei er die Planung und Konzepte mehrsprachigen Unterrichts beschreibt, und Mehrsprachigkeit auf dem Hintergrund einer multikulturellen Gesellschaft als Bildungschance darstellt. Des Weiteren finden sich über das Buch verteilt einige Praxisbeispiele und Realisierungsmöglichkeiten für den Unterricht.

Pabst-Weinschenk, Marita: Freies Sprechen in der Grundschule. Grundlagen-Praktische Übungen. Berlin (Cornelsen Verlag) 2005

Kommentar: Das Buch beinhaltet theoretische Grundlagen des freien Sprechens in der Grundschule. Hierbei geht es um die Bedeutung der Rhetorik, wie z.B. der politischen Bedeutsamkeit und Redelehre, den grundlegenden rhetorischen Fähigkeiten und den

eigenen Normen mündlicher Kommunikation, welche durch die Bedeutsamkeit einer offenen Haltung und körpersprachlichen Gestiken und Mimiken charakterisiert sind. Hierbei nimmt Marita Pabst-Weinschenk Bezug auf die grundlegenden Fähigkeiten des Sprechdenkens und des Hörverstehens, welche im Zusammenhang von Denken und Sprechen und im Vergleich zur schriftlichen Kommunikation dargestellt werden. Des Weiteren wird Bezug auf die Vorbildfunktion der Lehrperson im Sprachunterricht eingegangen. Zum Schluss werden praktische Übungsbeispiele in verschiedenen Formen für das freie Sprechen im Grundschulunterricht beschrieben und Materialien als Kopiervorlage zur Verfügung gestellt.

Schulz von Thun, Friedemann: Miteinander Reden 1 – Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Reinbek bei Hamburg (Rowohlt Verlag) 1998

Kommentar: Das Buch widmet sich der zwischenmenschlichen Kommunikation in Bezug auf ein besseres Verständnis unter Kommunikationspartnern. Der erste Teil des Buches beschäftigt sich mit den Grundlagen, in der die für die meisten Leser bekannten vier Seiten einer Nachricht anatomisch aufgeteilt und diese im einzelnen aus Sicht des Senders einer Nachricht erläutert werden, um im Anschluss dessen das gleiche Verfahren aus Sicht des Empfängers anzuwenden. Hinsichtlich des Empfangens einer Nachricht wird im Weiteren die Begegnung mit dem Empfangsresultat durchleuchtet und zum Ende des ersten Teils die Interaktion als das gemeinsame Spiel von Sender und Empfänger dargestellt. Im zweiten Teil des Buches wird auf ausgewählte Probleme der zwischenmenschlichen Kommunikation anhand der einzelnen vier Seiten einer Nachricht eingegangen und mit anschaulichen Beispielen aus dem Alltag unterlegt dargestellt.

2.2 Sekundäre Quellen

Claussen, Claus: Wer erzählt und warum. In: Die Grundschulzeitschrift H.134 (2000) S.20-22

Kommentar: Hier wird in Kurzform kritisch aufgezeigt, wie sich eine tradierte Erzählpraxis häufig im Schulalltag äußert. Unterschiede zur gewünschten Erzählpraxis werden aufgezeigt, um im weiteren Vorgehen das Kriterium des sozial bestimmten und interaktiven Prozesses innerhalb einer funktionierenden Erzählpraxis darzulegen. Im Weiteren werden unterschiedliche Ansätze der sozialen Dimension des Erzählens und Erzählenlernens anhand von Beispielen verdeutlicht.

Claussen, Claus: Erzählen lernen in der Grundschule. In: Praxis Grundschule H.10 (1991) S.6-12

Kommentar: Hier wird beschrieben, wie Kinder von sich aus erzählen und welche Voraussetzungen hinsichtlich des Erzählens und Zuhörens herrschen müssen, damit dieses gelingt. Erläutert wird, dass es sich beim Erzählen von Geschichten um eine gesellige Praxis des Erzählens handelt, in der sich das Spektrum des monologischen und dialogischen Geschichtenerzählen durch die Variante des gemeinsamen Geschichtenerfindens erweitert. Im Weiteren werden Vorschläge für Erzählsituationen im Unterricht zusammengefasst und kurz beschrieben.

Claussen, Claus: Du erzählst so schön langsam. In: Grundschule H.10 (1999) S.25-26

Kommentar: Hier wird beschrieben, welche erzählerischen und situativen Bedingungen es bedarf, um eine konzentrierte Zuhörerschaft für sich zu gewinnen. Hier werden Requisiten, die als konzentrativen Mittelpunkt dienend den Zuhörer in den Erzählkontext einbinden, benannt.

Claussen, Claus: Die weite Welt selbst beim Wort nehmen - Kinder in Erzählwerkstätten. In: Die Grundschulzeitschrift H.168 (2003) S.6-11

Kommentar: Hier wird beschrieben, wie Lerner eine Erzählkompetenz in >>geselliger Praxis<< erwerben können. Die Beschreibung reicht von der Erläuterung des aktiven Zuhörens von Geschichten im Erzählkreis bis hin zum Erfinden eigener Geschichten in einer Erzählwerkstatt und dem Vortragen derselben vor anderen. Hierbei werden einzelne Stufen bzw. Elemente, die eine Erzählwerkstatt ausmachen, aufgezeigt und genannt.

Ehlich, Konrad: Erzählraum Schule - Ein kleines Plädoyer für eine alltägliche Kunst. In: Grundschule H.2 (2004) S.43-44

Kommentar: Hier wird kritisch aufgezeigt, dass die zu Literatur gewordene Erzählkunst das allgemeine Bild vom Erzählen im Unterricht prägt. Aufgezeigt wird im Folgenden, dass das Erzählen einen berechtigten Platz jenseits dieser Norm hat und es sich beim Erzählen um eine alltägliche Fähigkeit handelt. Im weiteren Verlauf wird erläutert, welche kognitiven Aufgaben beim Erzählen gemeistert werden und wie der Erzähler und die Zuhörer unmittelbar durch beiderseits aktiver Teilnahme durch sprachliche und gestisch-mimischen Mitteln miteinander agieren, worüber im Folgenden eine gemeinsame Weltbewältigung stattfinden kann.

Fuhs, Burkhard: Kinder erzählen lassen - Kinderliteratur als Anlass für Gespräche zwischen den Generationen. In: Grundschule H.7/8 (2004) S.36-37

Kommentar: Hier wird die Besonderheit des alltäglichen Erzählens, welches oberflächlich wie auch tief greifend persönlich sein kann, aufgezeigt. Erläutert werden z.B. die Elemente der Emotion und der Selbstdarstellung beim Erzählen von Geschichten. Im Weiteren werden das Erzählen und das Zuhören als wichtige soziale Kompetenzen benannt, um im Anschluss auf grundsätzliche Schwierigkeiten und Hindernissen der freien Kommunikation in der Schule einzugehen.

Scheffel, Michael: Theorie und Praxis des Erzählens. In: Der Deutschunterricht H2 (2005) S.2-6

Kommentar: Michael Scheffel geht einleitend auf verschiedene Formen des Erzählens innerhalb menschlicher Gesellschaften ein und kennzeichnet das Erzählen als eine elementare kulturelle Handlungsform. Im Weiteren folgt eine kurze Beschreibung älterer und neuerer Richtungen narratologischer Forschungen, welche in ihrer derzeitigen Ausrichtung die strukturellen Merkmale und die pragmatische Funktion des Erzählens hervorhebt. Im Anschluss folgt eine kleine Auswahlbibliographie.

Weisgerber, Bernhard / Hegele, Irmintraut / Humann, Paul / Ingendahl, Werner / Meier, Rolf / Messelken, Hans / Pommerin, Gabriele / Waldinger, Karl-Georg: Handbuch zum Sprachunterricht. Beiträge zur Theorie und Praxis. Weinheim/Basel (Beltz Verlag) 1983

Kommentar: Das Buch teilt sich in verschiedene Thematiken bezüglich des Sprachunterrichts auf. Die einzelnen Thematiken reichen hierbei von sprachtheoretischen, linguistischen, politischen und pragmatischen Aspekten des Sprachunterrichts über dessen Grundlagen bis zur Planung und den Zielen. Im Weiteren werden sowohl der mündliche als auch der schriftliche Sprachgebrauch in ihrer Bedeutung bezüglich des Sprachunterrichts erläutert und auf die Bedeutung der Reflexion über Sprache eingegangen. Die einzelnen Thematiken sind hierbei zum Teil von unterschiedlichen Autoren verfasst.

Schulz, Gudrun: Märchen in der Grundschule. Berlin (Cornelsen Verlag) 1. Auflage 2005
Kommentar: In diesem Buch erläutert Gudrun Schulz, wie über Märchen Lesekompetenz erworben werden kann. Im Weiteren wird der Begriff des Märchens historisch durchleuchtet, die wiedererkennbare Form, Stil und Struktur von Märchen aufgezeigt, um das Märchen im Anschluss mit anderen Arten fiktiver Geschichten wie z.B. der Sage, Legende, Mythos etc. zu vergleichen. Im dritten Teil werden anhand vieler Beispiele Wege zum Umgang mit Märchen aufgezeigt. Die in ihrer Auswahl breit angelegten Beispiele enthalten hierbei jeweils literaturtheoretische Hinweise für den jeweiligen Text, erprobte Unterrichtsvorschläge und zum größten Teil die entsprechenden Texte selbst.

Weller, Rainer: Arbeitstexte für den Unterricht. Kreative Spiele. Stuttgart (Reclam Verlag) 2002

Kommentar: Das Buch umfasst zwei Teile (Erzählendes und Lyrisches) mit insgesamt ca. 40 Beispielen zur kreativen Auseinandersetzungen des schriftlichen Sprachgebrauchs. Die dargestellten Beispiele lassen sich jedoch zum größten Teil auf einen kreativen mündlichen Sprachgebrauch hin übertragen. Literatur ist für Weller ein Material zum eigenständigen kreativen Weitermachen, womit er im Vorwort für den Lehrer deutlich macht, dass die kreative Auseinandersetzung des Schreibens ein kommunikativer Prozess, indem Kontakt zwischen den Lernern aufgenommen wird, ist.

Reich, Kersten: Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. Weinheim/Basel (Beltz Verlag) 3. Auflage 2006

Kommentar: Das Lehr und Studienbuch zeigt auf, wie Lernen in Schule und Weiterbildung erfolgreich und lernerbezogen gestaltet werden kann. Hierbei werden wichtige Grundfragen der Didaktik, wie z.B. die Beziehungsdidaktik, konstruktivistische Grundannahmen und ihre Ansätze wie auch theoretische und praktische Zugänge der Didaktik thematisch erläutert und dargestellt. Des Weiteren wird auf Aspekte des Lernens wie auch auf den Aspekt der Planung als Handlungsplanung eingegangen.

Reich, Kersten: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Weinheim/Basel (Beltz Verlag) 5. Auflage 2005

Kommentar: In diesem Buch entwickelt Kersten Reich den argumentativen Ansatz einer systemisch-konstruktivistischen Pädagogik, wobei Fragen pädagogischer als auch Fragen psychologischer Theorien behandelt werden. Es werden unterschiedliche Modelle der Kommunikation unter dem jeweiligen Aspekt des Inhalts und der Beziehung einer Nachricht vorgestellt, die Unterscheidung zwischen Inhaltskommunikation und Beziehungskommunikation getroffen, wobei die Beziehungskommunikation als wesentliches Ziel pädagogischer Arbeit ausgemacht wird. Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion werden als neue Muster pädagogischen Denkens dargestellt, im Weiteren die Macht der Rekonstruktion in der pädagogischen Arbeit kritisch behandelt. Es folgt eine Darstellung des pädagogischen Gedankens John Deweys (5 Handlungsstufen des Lernens) und Erläuterungen zur Arbeit mit Methoden am Beispiel Célestin Freinet (Methoden um Vorgaben geschickt umzusetzen? / Methoden um eigene Sichtweisen in den pädagogischen Prozess zu integrieren?). Neben dem anschließenden Verweis auf den Methodenpool, werden Grundprinzipien einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik im Vergleich zu Typen alter Pädagogik aufgezeigt und erläutert, Grundpostulate und Thesen einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik erschlossen.

2.3 Homepages und zum Teil veröffentlichte Artikel und Interviews einiger Autoren primärer Literatur

Claus Claussen

Homepage: <http://www.noch-eine-geschichte.de>

Kommentar: Neben der Vorstellung seiner Person, unterhält die Internetseite u.a. aktuelle Termine zu Veranstaltungen Claus Claussens als Geschichtenerzähler an Grundschulen (Termine können vereinbart werden), Informationen über künftige Erzählprojekte, Geschichten die zur freien Verfügung stehen und eine Link-Liste von Erzähl- und Hörprojekten.

Johannes Merkel

Homepage: <http://www.stories.uni-bremen.de>

Kommentar: Siehe Punkt 2.1/Primäre Literatur: Merkel, Johannes: Merks Erzählkabinett.

Artikel:

Kommentar: Veröffentlichte Artikel Johannes Merks aus anderen Zeitschriften u.a., finden sich auf seiner Homepage unter: <http://www.stories.uni-bremen.de>. Weg zu den Artikeln: Linker Rahmen der Internetseite - klicken auf: Vom Erzählen.

Karolina Frenzel, Michael Müller und Hermann Sottong

Homepage: <http://www.sys-kom.de>

Kommentar: Die Internetseite der >>System + Kommunikation<< erlaubt einen Einblick in narrative Methoden für Unternehmen. Hierbei finden sich u.a. Erläuterungen zur Unternehmensanalyse, Markt- und Motivforschung, Kommunikationsentwicklung in Kommunikation und Medien wie auch über Potenziale der narrativen Methode.

Artikel:

Kommentar: Unter: <http://www.sys-kom.de/relaunch/content/index.php?NAV=bibliothek> [Domain: <http://www.sys-kom.de>] finden sich veröffentlichte Artikel der jeweiligen Autoren zum Herunterladen (Themen: Methode Storytelling, Storytelling als Intervention, die Kraft von Geschichten zur Verbesserung und Planung int. Kommunikation u.a.).

Marita Pabst-Weinschenk

Homepage: <http://user.phil-fak.uni-duesseldorf.de/~pabst/> [Domain: <http://www.uni-duesseldorf.de>]

Kommentar: Neben der eigenen Vita, Vorstellungen eigener Publikationen, Seminarinformationen und einer großen Fülle an Ratgeber-Literatur (Deutsch als Fremdsprache, Gesprächsführung, Grammatik, Rhetorik, Medienrhetorik, Verständlichkeit - Stil u.a.) unterhält die Internetseite Verlinkungen zum Forum >>Sprech-Kontakte<< (Forum für Fachleute und Interessenten der Sprech-Kommunikation aus verschiedenen Fachgebieten zum gemeinsamen Austausch zukünftiger Themen und aktuell didaktischen Fragestellungen), zur >>DGSS e.V.<< (Deutsche Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung e.V.) und zur >>Initiative Hören e.V.<<, die Informationen, Erläuterungen und Stellungnahmen zu Hörprojekten bereithält. Unter Projektmanagement (Weg zum Projektmanagement: Linker Rahmen der Internetseite - klicken auf: Projektmanagement), finden sich Informationen, Materialien und Übungen für ein effektives Projekt-Management. Erläuterungen zum mündlichen Sprachgebrauch finden sich als eine Stichwortartige Power-Point Präsentation in pdf-Format unter >>Präsentation des sprechwissenschaftlichen Ansatzes<< und >>Präsentation über

Rhetorik-Konzepte<< (*Rhetorik-Schulprojekte: Wie kann man in kurzer Zeit im Bereich Rhetorik und Sprecherziehung Sinnvolles vermitteln?*) (Weg zu den pdf-Dateien: Hauptrahmen der Internetseite - runterscrollen - klicken auf: Präsentation des sprechwissenschaftlichen Ansatzes bzw. Präsentation über Rhetorik-Konzepte.)

Friedemann Schulz von Thun

Homepage: <http://www.schulz-von-thun.de>

Kommentar: Neben der eigenen Vita, Literaturhinweisen in eigener Sache, Veröffentlichungen, Interviews und Fortbildungsangeboten des Schulz von Thun - Instituts, finden sich weitere hinweisende Informationen und Erläuterungen zum Modell zur Kommunikation. Unter >>Verbreitung der Kommunikationslehre<< finden sich Literaturhinweise, in denen die Autoren, aus unterschiedlichsten gesellschaftlichen Bereichen und Wissenschaftsdisziplinen blickend, die Kommunikationspsychologie inhaltlich aufgreifen und das von Schulz von Thun entworfene Modell der Kommunikation u.a. integriert behandeln bzw. nutzen.

2.4 Weiteres Quellenverzeichnis (Domain-Liste gesetzter Hyperlinks)

Geschichtenportale (und Verwandtes)

<http://www.stories.uni-bremen.de>

Kommentar: Siehe Punkt 2.1/Primäre Literatur: Merkel, Johannes: Merklers Erzählkabinett.

<http://www.noch-eine-geschichte.de>

Kommentar: Siehe Punkt 2.3/Homepages und zum Teil veröffentlichte Artikel und Interviews der Autoren primärer Literatur - Claus Claussen - Homepage.

<http://www.kigatreff.de>

Kommentar: Die >>Kigatreff<< Internetseite bietet einen kleinen Inhalt an Mitmachgeschichten und gibt Tipps zu Turnen und Rhythmik im Kindergarten. Des Weiteren werden fachliterarische Neuerscheinungen vorgestellt und eine >>Kigatreff - Datenbank<< unterhalten.

<http://www.kinderreimeseite.de>

Kommentar: Die >>Kinderreimeseite<< bietet einen hohen Fundus an Geschichten Gedichten, Reimen, Liedern, Märchen, Fabeln und Sagen verschiedener Autoren.

<http://www.kinderbunt.com>

Kommentar: Die >>Kinderbunt<< Internetseite bietet Malvorlagen, Geschichten und Lieder für Kinder.

<http://www.kidsville.de>

Kommentar: Die Internetseite >>Kidsville<< bietet eine Mitmachstadt für Kinder. Hierbei werden Kinder zur Mitgestaltung eingeladen, indem sie z.B. unter der Rubrik >>Cafe Creativ<< eigene Geschichten und Gedichte veröffentlichen können. Gedacht ist die Internetseite als eine spielerische, ästhetische und partizipative Mitgestaltung, die als attraktiver Einstieg in das Medium Internet verhelfen soll.

<http://www.spiegel.de> (Sub-Domain: <http://gutenberg.spiegel.de>)

Kommentar: Internetseite des >>Spiegel Online<<. Das >>Projekt Gutenberg<< stellt kostenlose Literatur verschiedener Art zur Verfügung.

<http://www.maerchenlexikon.de>

Kommentar: Die Internetseite >>Märchenlexikon<< bietet eine frei zur Verfügung gestellte Fülle von Märchen und Sagen.

<http://www.mainlesson.com>

Kommentar: Die Internetseite >>The Baldwin Online Children`s Literature Project - Bringing Yesterday`s Classics to Today`s Children<< unterhält eine Fülle von Geschichten aus verschiedenen Genres in englischer Sprache.

<http://physikfuerkids.de>

Kommentar: Bei der Internetseite >>Physik für Kids<< handelt es sich um ein Projekt, welches an der Universität Oldenburg gegründet wurde. >>Physik für Kids<< unterhält u.a. Experimente zum Selbermachen, Informationen zum Sonnensystem, Informationen zu interessanten Erfindungen in der Physik und Vorstellungen bekannter Physiker in narrativer Form.

<http://www.ronald-henss-verlag.de> (Sub-Domain: <http://www.kurzgeschichten-verlag.de>)

Kommentar: Internetseite des >>Dr. Ronald Henss Verlag<<. Unter der Rubrik >>Kurzgeschichten Online<< finden sich veröffentlichte Kurzgeschichten und Gedichte verschiedener Autoren.

Bildungsportale (und Verwandtes)

<http://www.fachdidaktik-einecke.de>

Kommentar: Die Internetseite >>Online-Didaktik Deutsch<< stellt fachdidaktische Texte und Materialien für den Deutschunterricht der Sekundarstufe I und II zur Verfügung. Des Weiteren gibt es theoretische Hintergründe, Informationen und Vorschläge zu einzelnen Fachdidaktiken, sowie eine Fülle an Literaturhinweisen und Internetadressen zum Deutschunterricht.

<http://digitale-schule-bayern.de>

Kommentar: Die Internetseite >>digitale-schule-bayern<< bietet ein Fächerportal mit frei verfügbaren Materialien von Lehrern für Lehrer, Schüler und Eltern.

<http://vs-material.wegerer.at>

Kommentar: Die Internetseite bietet ein Portal verschiedener Fächer mit frei zur Verfügung gestellten Unterrichtsmaterialien.

<http://www.deutschalsfremdsprache.in>

Kommentar: Die Internetseite >>Deutsch-als-Fremdsprache<< stellt eine Fülle an kostenlosen Arbeitsblättern (Unterrichtsmaterialien) für Unterricht und Nachhilfe zur Verfügung.

<http://www.mittelschulvorbereitung.ch>

Kommentar: Die Internetseite >>Mittelschulvorbereitung<< stellt eine Fülle von Arbeitsblättern für den Deutschunterricht verschiedener Kategorie zur Verfügung (Schweiz).

<http://www.storyarts.org>

Kommentar: Die Internetseite >>Story Arts Online<< unterhält eine kleine Einführung über das Erzählen bzw. Geschichtenerzählen im Unterricht, stellt Artikel über >>Storytelling<< bereit und bietet weiterführende Linklisten (explizit für Lehrpersonen).

Des Weiteren unterhält die Internetseite eine kleine Geschichtensammlung, eine Fülle an Variationsvorschlägen des Erzählens und Geschichtensammelns sowie knappe Darstellungen bzw. Beispielgaben zum Erzählen im fächerübergreifenden Unterricht (Sprache: Englisch).

<http://www.mediaculture-online.de>

Kommentar: Bei der Internetseite >>mediaculture-online<< handelt es sich um ein Portal für Medienpädagogik, Medienbildung und Medienkultur des Landesmedienzentrum Baden-Württemberg. Das Portal unterhält neben aktuellen Informationen des Medienkulturbereichs u.a., zum Beispiel eine Bibliothek mit frei zur Verfügung stehenden Erläuterungen und Darstellungen verschiedener Autoren zu unterschiedlichen Thematiken, wie etwa zum Thema Medienpädagogik, Medienethik, Hörfunk/Hörspiel/Hören oder Sprechen/Schreiben. Des Weiteren unterhält die Internetseite ein Tonarchiv und eine Fülle an Beispielen im Unterricht durchgeführter Medienprojekte verschiedener Jahrgangsstufen. Die aufgeführten Projekte behandeln unterschiedliche Thematiken, sind dabei eng mit dem Kreieren eigener Texte und dem Vortragen derselben verbunden und immer auf die Erlernung medialer Kompetenzaneignung fokussiert. Die jeweiligen Projektinformationen bieten eine übersichtlich gestaltete Unterrichts- bzw. Projektverlaufsbeschreibung, wobei dem Benutzer weitere Informationen und Materialien zur Durchführung des jeweiligen Projekts, wie auch Ergebnisse jeweiliger Projektarbeiten zum Herunterladen zur Verfügung, stehen.

<http://www.bmukk.gv.at> (Sub-Domain: <http://www.mediamanual.at>)

Kommentar: Die Internetseite der >>Mediamanual<< ist eine interaktive Plattform des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (Österreich) und ist gedacht für eine aktive Medienarbeit an Schulen.

<http://www.musik-im-unterricht.de>

Kommentar: Die Internetseite >>Musik-im-Unterricht<< der Referenten des Instituts für Lehrerfortbildung Rheinland-Pfalz beinhaltet Informationen zu Fortbildungsangebote, Verbänden und Organisationen, Schulbuchverlagen etc. und stellt Materialien für den Unterricht zur Verfügung.

<http://www.goethe.de>

Kommentar: Internetseite des >>Goethe-Institut<<

<http://www.schulministerium.nrw.de> (Sub-Domain: <http://www.learn-line.nrw.de>)

Kommentar: Bildungsportal des >>Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen<<.

<http://www.bpb.de>

Kommentar: Internetadresse der >>Bundeszentrale für politische Bildung<<.

<http://www.km.bayern.de>

Kommentar: Internetadresse >>Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus<<.

<http://www.zuhoeren.de>

Kommentar: Internetadresse >>Stiftung Zuhören <<.

Weitere

<http://www.hoerspielbox.de>

Kommentar: Die Internetseite >>Hoerspielbox<< bietet ein frei zugängliches Klang-Archiv und unterhält Informationen zur Radiokunst und zu Hörspielen.

<http://www.uni-duesseldorf.de>

Kommentar: Internetseite der >>Universität Düsseldorf<<

<http://www.schulz-von-thun.de>

Kommentar: Internetseite von >>Friedemann Schulz von Thun<<.

<http://www.sys-kom.de>

Kommentar: Internetseite der >>System + Kommunikation<<.

<http://www.uni-muenchen.de>

Kommentar: Internetadresse >> Ludwig Maximilians-Universität München, Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -Didaktik << [Sub-Domain: <http://www.fak11.lmu.de/fakultaet> der >> Fakultät für Psychologie und Pädagogik <<].

<http://www.phdl.at>

Kommentar: Internetseite der >>Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz<<.

<http://www.tierpark-nordhorn.de>

Kommentar: Internetadresse des >>Tierpark Nordhorn<<.

<http://www.thw-nordhorn.de>

Kommentar: Internetadresse der >>Bundesanstalt Technisches Hilfswerk<< - Technisches Hilfswerk Ortsverband Nordhorn.

3. Theoretische und praktische Begründung

3.1 Theoretische Begründung

3.1.1 Entstehung der Methode

Erzählt und gedacht wird, seit es den Mensch gibt. Bereits die ältesten uns bekannten Hochkulturen verfassten Schriften in Form von Geschichten. Schon seit jeher werden Wissen, Erfahrungen und Grundüberzeugung in Form von Geschichten ausgetauscht und tradiert, heutige Wissenschaftsbereiche wie Historie, Kultur, Recht, Ethik und Religion in Form von Geschichten von Generation zu Generation übermittelt (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.16 u. 44 u. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2004, S.7). Noch heute spielt das mündliche Erzählen im Alltag eine große Rolle. Ereignisse werden alltagssprachlich weitergegeben, indem die Geschehnisse, oft angeregt durch Erzählungen anderer, (weiter-) erzählt werden (Vgl. Bartnitzky, Horst, 2006, S.35). Menschen informieren sich über Geschichten, kommunizieren mit Hilfe von Geschichten und reflektieren und verarbeiten Erlebtes anhand von Erzählungen (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2004, S.50-51). Der einzelne Mensch ist demnach ein erzählendes Wesen. Erzählend übermittelt der Mensch seine Erlebnisse, Erfahrungen, Träume und Fantasien (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S.14). Geschichten sind damit Speicher der Denkmuster der Menschen, in denen sich individuelle Werte, Einschätzungen und Vorstellungen, d.h. Sinnzuschreibungen, zeigen (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2004, S.51). Geschichten, die sich Menschen untereinander erzählen, sind somit immer Ausdruck ihrer Identität, ihres Bewusstseins und der Beziehung zu anderen. Entsprechend kann die Menschheit als ein kollektiv erzählendes Wesen, als ein sich gegenseitig erzählender und zuhörender Organismus, betrachtet werden, indem sich jeder Einzelne durch das gegenseitige Erzählen und Zuhören die Welt erschließt und zu Eigen macht (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2004, S.6-7).

3.1.2 Narrative Form

3.1.2.1 Narrative Sprachverwendung/Narratives Denken

Die narrative Sprachverwendung setzt in der kindlichen Entwicklung früh ein. Neben der für die narrative Sprachverwendung kennzeichnenden und hörbaren sprachlichen Tempusform (Vergangenheitsform um Vergangenes mitzuteilen), lässt sich erkennen, wie Kinder damit beginnen, sich über ihre inneren Vorstellungen mit Hilfe von geringen sprachlichen und mimischen Ausdrucksmitteln mitzuteilen (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.67-68). BRITTON unterscheidet hierbei zwischen zwei Sprachverwendungen, und teilt diese in >>teilnehmendes<< (Rolle des Teilnehmers) und >>betrachtendes<< (Rolle des Zuschauers) Sprechen ein. Die Sprache in der Rolle des Teilnehmers findet sich hierbei in Gesprächen, in denen z.B. argumentiert, gestritten und überredet, d.h. Sprache benutzt wird, um an einer gemeinsamen Aufgabe zu arbeiten. Hierbei werden Vorstellungen vergangener Erfahrung festgelegt um die aktuelle Situation zu deuten, ihr einen Sinn zu verleihen und auf sie einzuwirken. Die Sprache in der Rolle des Zuschauers (Betrachters) findet sich dagegen in der Wiederbelebung vergangener Erfahrungen, oder um Erfahrungen als Gegenstände der Betrachtung auszudenken. Hierbei wird versucht, die Einheitlichkeit und den Zusammenhang der Erinnerung früherer Erfahrungen zu sichern bzw. Erfahrungen zu bearbeiten, womit die Sprache in der Rolle des Zuschauers die Funktion Erfahrungen zu verarbeiten erhält (Vgl. Britton, 1979, In: Merkel, Johannes, 2000, S.68/69). Hierbei macht MERKEL deutlich, dass sich die jeweils unterschiedlichen

Sprechweisen nicht allein durch ihre jeweiligen sprachlichen Zeichen und Regeln unterscheiden, sondern es sich vielmehr um zwei verschiedene, d.h. spezifischer ausgedrückt um zwei gegensätzliche Formen handelt, die Erfahrungen jeweils unterschiedlich verarbeiten und organisieren. Das heißt, nach BRITTONS Kennzeichnung, dass sich das betrachtende Sprechen vom tätigen Eingreifen des teilnehmenden Sprechens, und der darauf aufbauenden kognitiven Durchdringung der Umwelt, abgrenzt bzw. nicht in der sozialen Welt gehandelt, sondern solches Handeln in der Vorstellung nachbildet, wird (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.69).

BRUNER unterscheidet hierbei zwischen einem >>logisch-wissenschaftlichen<< bzw. >>argumentativen<< und einem >>narrativen<< Denken, wobei das >>narrative<< Denken, welches Wahrnehmungen auf anderer Art verarbeitet und eine eigene Realität konstruiert, nach FRENZEL u.a. als eine Wiederentdeckung der fehlenden anderen Seite des Denkens betrachtet werden muss (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.16). Dabei bedarf es zum Verstehen und Handeln und um über die Realität zu kommunizieren die Seite des >>logisch-wissenschaftlichen<< bzw. >>argumentativen<< und des >>narrativen<< Denkens. Beide Denkartens verschaffen sich hierbei einen jeweils unterschiedlichen Zugang zur Welt und machen erst gemeinsam, in ihrem Zusammenspiel, die Breite menschlicher Erfahrungen aus. Dieses impliziert, dass die jeweiligen Denkartens nicht gegeneinander austauschbar sind, d.h., dass sich weder die eine Art des Denkens auf die andere Art des Denkens zurückführen lässt, noch die eine Art des Denkens zugunsten der anderen Art des Denkens vernachlässigt werden kann, ohne das breite Spektrum des Denkens zu verfehlen (Vgl. Bruner, 1986, In: Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.14-15 u. Merkel, Johannes, 2000, S.69).

STERN versteht unter der narrativen Sprachverwendung ein >>erzählendes Selbststempfinden<<, indem er den Blickwinkel von der Bearbeitung der gegenständlichen Umwelt und der Beeinflussung der sozialen Umwelt (nach Brittons Formulierung die Rolle des Teilnehmers), auf die Selbstwahrnehmung des Individuums, verschiebt. Hierbei sieht Stern im >>erzählenden Selbststempfinden<< die Fähigkeit, eigene lebensgeschichtliche Erfahrungen in einen sinnvollen Zusammenhang zu gliedern, sobald sich das Kind in den Anfängen der Sprachbeherrschung immer weiter von der körperlich-sinnlichen Wahrnehmung entfernt und sich mehr und mehr auf sprachliche Konzepte bezieht (Vgl. Stern, 1992, In: Merkel, Johannes, 2000, S.69-70). Diesen Gedanken aufgreifend, spricht Merkel perspektivisch erweiternd von einem >>Modus der inneren Vorstellungswelt<<, indem sich Kinder durch das erzählende Reden (und über fiktive Spiele) Geltung verschaffen (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.92), d.h. über das erzählende Reden die zentrale Erfahrung menschlicher Bewusstwerdung, die sich aus der Unvereinbarkeit von sozialer Außen- und individueller psychischer Innenwelt ergibt, zu verarbeiten (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.9).

3.1.2.2 Narratives Prinzip

Im Gegensatz zum rein argumentativen Denken, welches Fakten und Sachverhalte isoliert oder lediglich in vordefinierten Zusammenhängen betrachtet bzw. sich an Einzelheiten und Teilaspekten orientiert, werden Fakten (Akteure und Sachverhalte), von denen die Geschichte erzählt, mit ihrer Umgebung in merkbarer Form zueinander in Beziehung gesetzt, worüber ein Zusammenhang des Gesamtprozesses geschaffen wird (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.20). Geschichten sind ein Instrument der Vernetzung. Indem Inhalte über das Verbinden und Verknüpfen in eine sinnvolle und bedeutende Ordnung gebracht bzw. in eine Beziehung gesetzt werden, lässt sich für die Zuhörer über diesen Zusammenhang immer mehr erkennen als die Summe der

eigentlichen Fakten, Regeln und Gesetze. Indem Inhalte in konkrete Situationen bzw. konkrete Umwelten eingebettet werden, liefern Geschichten immer einen konkreten Kontext mit, und machen Thematiken so für die Zuhörer eher sichtbar (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2004, S.10). „Erlebtes wird in eine Ordnung gebracht, Zusammenhänge werden hergestellt, Ereignisse, Veränderungen, Handlungen werden strukturiert, Wissen mit einem konkreten Kontext verknüpft.“ (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2004, S.58) Hierbei ist wichtig, dass das >>logisch-wissenschaftliche<< bzw. >>argumentative<< Denken im Zuge des narrativen Denkens seinen Platz behält, um z.B. im Anschluss, bei der Beschäftigung mit dem noch nicht Realen (Idee/Vision), zu prüfen, wie die Idee/Vision letztlich real werden kann. Einseitig >>logisch-wissenschaftliches<< bzw. >>argumentatives<< Denken erstarrt in Fakten, schafft nichts Neues und blendet relevante Zusammenhänge und Wirkfaktoren aus. Einseitig narratives Denken läuft hingegen ebenso Gefahr, wichtige Realitätsbereiche auszugrenzen, indem sich Geschichten und Möglichkeiten ohne Anbindung an die Realität verlieren (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.23).

Geschichten sind immer >>ganzheitlich<<, da sie inhaltliche und emotionale Elemente in einen Zusammenhang bringen. Geschichten sind damit systemischer als eine reine Beschreibung von Fakten und kennzeichnen damit kein Fakten- sondern Zusammenhangswissen, und schließt neben den abstrakten Überlegungen auch Empfindungen mit ein (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2004, S.26). Neben dem Wissensgehalt enthalten Geschichten somit eine emotionalisierende Wirkung, die, durch das erwünschte Agieren der Zuhörer auf die Erzählung, sowie mit dem Erzählen einer Geschichte selbst, individuelle Denk- und Sichtweisen anderer zulässt. Hierüber wird nicht nur analytisch rational gedacht, sondern auch soziale und emotionale Intelligenz gefördert (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2004, S.26-27).

Hierbei liefern Geschichten immer ein bestimmtes Bild, knüpfen am Bestehenden und bereits Bekannten an, verbinden das Bekannte mit dem Unbekannten bzw. das Eigene mit dem Fremden und lassen Inhalte über einen anderen Blickwinkel aus einer anderen Perspektive erscheinen (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2004, S.11). Individuelle Perspektiven zeichnen sich hierbei über die Interpretation von Gegenwart aus, zu der viele unterschiedliche Varianten der Vergangenheit existieren. Hierbei lassen sich übereinstimmende Fakten erkennen, sagen diese Fakten jedoch unterschiedliches aus, da sie in individuellen Zusammenhängen erscheinen und mit je unterschiedlicher Bedeutung versehen sind (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2004, S.237). Zuhörer können sich über Geschichten Anderer in individuelle Perspektiven mit ihren zusätzlichen Elementen hineinversetzen und den Raum der Möglichkeiten erweitern, indem Sachlagen anders beurteilt, Optionen erkannt und Alternativen erfahren werden (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2004, S.11). Neben einem bestimmten Bild liefern Geschichten immer auch ein ganzes Bild, welches den Zuhörern erlaubt, wesentliche Strukturen zu überblicken. Das Gesamte im Überblick schafft Orientierung, motiviert und befähigt die Lerner, aktiv und eigenständig zu Handeln (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2004, S.174).

Geschichten schaffen ein narratives Grundelement von Lehr- und Lernprozessen, indem Deskription und Narration (Vermitteln und Erzählen) miteinander verknüpft werden (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.3). Nach JOHANNES MERKEL hängt die Erinnerungsleistung des durchschnittlichen Gedächtnisses von einem

sinnhaften Ganzen, von der Struktur eines sinnvollen und verbindenden Zusammenhangs der Einzelheiten, ab (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.187). In Geschichten verarbeitete und über Geschichten geäußerte Informationen liefern die entsprechenden Bezüge (Zusammenhang der Fakten unter Berücksichtigung der Emotionen) und lassen sich im Gegensatz zu abstrakten Erklärungen und beschreibenden Informationen schneller verstehen und behalten (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2004, S.9). Neben dem Aspekt des sinnhaften Ganzen, ergänzt der Zuhörer die einzelnen Informationen der Geschichte aus seiner eigenen Vorstellung und Erfahrung und zieht beim Hören einer Geschichte über seine eigene Vorstellung und Erfahrung die Verbindungslinien zwischen diesen Informationen. Hierbei zieht der Zuhörer Folgerungen, entdeckt Möglichkeiten und erkennt und trifft Unterscheidungen zwischen seiner eigenen Vorstellungs- und Erfahrungswelt und der Vorstellungs- und Erfahrungswelt Anderer. Das Hören von Geschichten kennzeichnet gegenüber dem Hören von Erklärungen und dem Präsentieren von Konzepten entsprechend immer eine höhere geistige Aktivität und Aufmerksamkeit, da beim Hören von Geschichten immer auch mitgedacht wird und daher immer eine schöpferische Eigenleistung mit einhergeht (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2004, S.174-175). Hierbei werden alle geistigen Aktivitäten, d.h. das Abstrakte und das Sinnliche wie auch der Gedanke und das Gefühl, gleichermaßen angeregt. Über die Einbettung der Inhalte in eine konkrete Situation bzw. Umwelt werden die Inhalte für die Lerner greifbar und darüber leichter verständlich, da sie sich in die Situation hineinversetzen können und Geschichten so zum Nahbereich ihres Erlebens werden (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2004, S.9 u. 110).

„Geschichten sind offenbar eine höchst ökonomische Art, mit der Komplexität der Welt umzugehen. Sie setzen unterschiedliche Akteure in einer spannenden, die Emotionen [...] fesselnden und daher gut merkbaren Form zueinander in Beziehungen [...] Sie integrieren in einzigartiger Weise kognitive und emotionale Schemata und werden so zu einem der wichtigsten Interpretationsrahmen, die wir als Menschen zur Deutung unserer Erfahrungen verwenden.“ (Vgl. Simon, 2004, In: Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.44)

3.1.3 Grundlagen und Auswirkungen zwischenmenschlicher Kommunikation (u. zwischenmenschlichen Erzählens)

3.1.3.1 Faktoren zwischenmenschlicher Kommunikation

Tritt eine Person mit einer anderen Person (kommunikativ) in Beziehung, sendet der so genannte Sender dem Empfänger eine Nachricht auf verbaler und nonverbaler Ebene, bestehend aus den Aspekten der Sache, Beziehung, Selbstoffenbarung und dem Appell. In der ein und derselben Nachricht sind entsprechend viele Botschaften gleichzeitig enthalten und der Empfänger muss mit den jeweils vier entsprechenden Empfangsorganen auf die Nachricht reagieren, will er die Nachricht vollständig interpretieren bzw. verstehen. Die >>Klarheit<< der Kommunikation ist somit eine vier-dimensionale Angelegenheit, in der alle vier Aspekte als prinzipiell gleichrangig anzusehen sind (Vgl. Schulz von Thun, Friedemann, 1998, S.15-16 u. 44). Kommunikation beinhaltet jedoch mehr als das bloße Senden und Empfangen von Nachrichten. Der Empfänger reagiert auf die Nachricht, und wird durch diese Reaktion zum Sender einer weiteren Nachricht und umgekehrt. Sowohl der Sender als auch der Empfänger nehmen auf einander Einfluss. Die gegenseitige Einflussnahme kennzeichnet die Interaktion (Vgl. Schulz von Thun, Friedemann, 1998, S.82). Aus der systemischen Beobachtungsperspektive wird Kommunikation aufgrund der wechselseitigen Beeinflussung einzelner Elemente im Prozess der Rückwirkung

entsprechend als zirkulärer Kreisprozess betrachtet (prozessorientiertes und dynamisches Modell) (Vgl. Reich, Kersten, 2005, S.26). „Kommunikation ist ein Wechselwirkungsgeschäft mit mindestens zwei Beteiligten. Persönliche Eigenarten, individuelle Verhaltensweisen sind interaktionsbedingt. Es gehören immer (mindestens) zwei dazu.“ (Vgl. Schulz von Thun, Friedemann, 1998, S.83)

3.1.3.2 Modell zwischenmenschlicher Kommunikation

Abb.1

Das Modell der zwischenmenschlichen Kommunikation nach FRIEDEMANN SCHULZ VON THUN, ist angeregt durch BÜHLER, der zwischen Darstellung (Sachaspekt), Ausdruck (Selbstoffenbarung) und Appell unterscheidet, sowie BATESON/WATZLAWICK, die einen Unterschied zwischen dem Inhalts- und Beziehungsaspekt machen. Der Inhaltsaspekt ist bei BATESON/WATZLAWICK mit dem Sachaspekt gleich zu setzen, wohingegen unter dem Beziehungsaspekt, der Aspekt der Beziehung (im engeren Sinne), der Aspekt der Selbstoffenbarung und der Aspekt des Appells vereint sind (Vgl. Bühler, K. u. Watzlawick, P. In: Schulz von Thun, Friedemann, 1998, S.30).



Die vier Seiten (Aspekte) einer Nachricht - ein psychologisches Modell der zwischenmenschlichen Kommunikation nach Friedmann Schulz von Thun, in darstellerischer Abwandlung nach Karolina Frenzel u.a..

(Vgl. Schulz von Thun, Friedemann, 1998, Abb.4, S.30 u. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, Abb.2, S.29).

(zu Aspekt 1)

Sachinhalt

Der Sachaspekt drückt aus, worüber der Sender informiert. Jede Nachricht enthält mindestens eine Sachinformation, die klar und verständlich mitgeteilt wird (Vgl. Schulz von Thun, Friedemann, 1998, S.13 u. 26).

(zu Aspekt 2)

Beziehung

Der Beziehungsaspekt drückt zwei Arten von Botschaften aus. Der erste Teil des Beziehungsaspekts beinhaltet die Art der erbrachten Kommunikation des Senders. Durch das WIE (wie der Sender den Empfänger anredet) wird zum Ausdruck gebracht, was der Sender vom Empfänger hält. Der zweite Teil des Beziehungsaspekts beinhaltet die Art, wie der Sender zum Empfänger steht. Dieser Teil des Beziehungsaspekts drückt eine bestimmte Art von Beziehung aus. Diese ist Abhängig von der Rolle des Anderen oder z.B. wie formell oder informell der Rahmen ist (Vgl. Schulz von Thun, Friedemann, 1998, S.13 u. 27-28 u. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S. 26).

(zu Aspekt 3)

Selbstoffenbarung

Der Selbstoffenbarungsaspekt beinhaltet das, was der Sender von sich selbst bzw. seiner Persönlichkeit in gewollter Selbstdarstellung oder unfreiwilliger Selbstenthüllung preisgibt. Mit der Nachricht des Senders sind immer Ich-Botschaften verknüpft, womit der Empfänger Informationen über die Person des Senders erhält (Vgl. Schulz von Thun, Friedemann, 1998, S.14 u. 26-27).

(zu Aspekt 4)

Appell

Der Appellaspekt drückt aus, zu Was der Sender den Empfänger veranlassen möchte. Der Sender nimmt Einfluss auf das Denken, Fühlen und Handeln des Empfängers (Vgl. Schulz von Thun, Friedemann, 1998, S.14 u. 29-30).

(zu A)

Sender

(1)	Der Sender einer Nachricht	teilt dem Empfänger Sachinformationen mit.
(2)	Der Sender einer Nachricht	drückt dem Empfänger aus, was er von ihm hält und wie er zu ihm steht.
(3)	Der Sender einer Nachricht	stellt sich dem Empfänger selbst dar.
(4)	Der Sender einer Nachricht	nimmt Einfluss auf den Empfänger im Denken, Fühlen und Handeln.

(Vgl. Schulz von Thun, Friedemann, 1998, S.44).

Im Zusammenhang mit den vier Aspekten einer Nachricht geht beim Sender eine Vorstellung über die Reaktion des Empfängers, die Vorstellung wie der Kommunikationspartner reagieren soll, mit einher.

(zu B)
Empfänger

(1)	Der Empfänger einer Nachricht	versucht die Sachinformationen des Senders zu verstehen.
(2)	Der Empfänger einer Nachricht	zeigt Betroffenheit durch die Botschaft des Beziehungsaspekts und fühlt sich in einer speziellen Art behandelt.
(3)	Der Empfänger einer Nachricht	reagiert auf den Sender, indem er versucht, die Darstellung des Senders personaldiagnostisch zu charakterisieren (Was ist das für einer? Was ist mit ihm los?).
(4)	Der Empfänger einer Nachricht	wertet den Appell aus (Was sollte ich jetzt am besten tun? Wo will er mich hinhaben?).

(Vgl. Schulz von Thun, Friedemann, 1998, S.44).

Die vier Aspekte einer Nachricht des Senders sind als gleichrangig anzusehen, wobei bei jeder Nachricht einzelne Aspekte in den Vordergrund bzw. in den Hintergrund rücken können. Deshalb kann der Empfänger unterschiedlich auf ein und die selbe Nachricht reagieren, da er prinzipiell die freie Auswahl der Seiten hat, mit der er auf die Nachricht reagieren will (Vgl. Schulz von Thun, Friedemann, 1998, S.16 u. 45).

3.1.3.3 Kongruenz (Authentizität)

Die weiter oben beschriebene freie Auswahl des Empfängers auf die vier gesendeten Aspekte einer Nachricht kann zu Kommunikationsstörungen zwischen den Kommunikationsteilnehmern führen. Dieses geschieht, wenn der Empfänger auf einen Aspekt der Nachricht Bezug nimmt, auf die der Sender das Gewicht nicht legen wollte, d.h. der Empfänger verstärkt auf einem bestimmten Ohr, anstatt mit vier Ohren, zuhört (keine Vierohrigkeit) (Vgl. Schulz von Thun, Friedemann, 1998, S.46), oder anders ausgedrückt, die mitvermittelte Absicht der Nachricht des Senders durch den Empfänger anders gedeutet wird (Vgl. Reich, Heike, In: Reich, Kersten, 2005, S.33-34). Eine mit der Absicht nicht konform gehende Deutung ergibt sich hierbei oft durch widersprüchlich gesendete Botschaften (mit gesendete Information auf der Beziehungsebene), die sich durch Inkongruenz zwischen verbaler und nonverbaler Ausdrucksweise ergeben (inkongruente Kommunikation) (Vgl. Reich, Heike, In: Reich, Kersten, 2005, S.37). Bezogen auf die Methode des Geschichtenerzählens kommt es zur inkongruenten Kommunikation, wenn beim Geschichtenerzählen einzelne Aspekte in den Vordergrund bzw. in den Hintergrund rücken, oder, sofern es sich um eine Botschaft handelt, diese falsch interpretiert und damit nicht verstanden wird. Dieses geschieht z.B. wenn Geschichten vom Erzähler nicht gut gebaut sind, der Erzähler das Ziel mit der Botschaft verfehlt oder unbewusst falsche bzw. widersprüchliche Botschaften vermittelt.

Nach CARL ROGERS ist die Kongruenz die Übereinstimmung zwischen drei Bereichen der Persönlichkeit:

	Bezogen auf den Erzähler einer Geschichte
Dem inneren Erleben	Was der Erzähler fühlt u. was sich in dem Erzähler regt.
Dem Bewusstsein	Was der Erzähler für sich davon bewusst mitbekommt.
Der Kommunikation	Was der Erzähler davon mitteilt bzw. nach außen hin sichtbar werden lässt.

(Vgl. Schulz von Thun, Friedemann, 1998, S.115 u. 117)

Je kongruenter bzw. je authentischer der Erzähler einer Erzählung ist bzw. dem Zuhörer erscheint, desto klarer und eindeutiger ist die Nachricht der Geschichte. „Sei du selbst, gib dich nach außen hin so, wie dir innerlich zumute ist. Und als Voraussetzung dafür: Versuche dir selbst klar zu werden, wie dir innerlich zumute ist (offenbare dich dir selbst, erkenne dich selbst)!“ (Vgl. Schulz von Thun, Friedemann, 1998, S.116-117). Gibt sich der Erzähler nicht offen, fühlt sich der Zuhörer verunsichert und misstraut ihm. Der Zuhörer denkt über das Problem der >>Inkongruenz<< nach, ist abgelenkt und kann sich nicht voll und ganz auf die Sache konzentrieren. Im umgekehrten Sinne meint dieses, dass je mehr der Zuhörer zuhört, desto mehr sich der Erzähler verstanden fühlt und dem Zuhörer darüber eine positive Wertschätzung auf der Beziehungsseite entgegen bringt. Dieses wiederum registriert der Zuhörer, und fühlt sich vom Erzähler akzeptiert (Symmetrische Beziehung), um daraufhin selbst kongruent zu kommunizieren (Vgl. Schulz von Thun, Friedemann, 1998, S.117).

Um dem Missverständnis, wonach unter Authentizität verstanden wird, >>immer alles, was in einem ist, herauszulassen, und es im Anschluss das Problem des Empfängers sein zu lassen, und dieser zusehen muss, was er damit anfängt<< vorzubeugen, spricht RUTH COHN von der selektiven Authentizität (ausgewählte Stimmigkeit), die im Gegensatz zur maximalen Authentizität, welche sich durch totale bzw. absolute Offenheit kennzeichnet, als optimale Authentizität „das, was sich an persönlicher Erfahrung im Inneren ereignet, mit optimaler innerer Ehrlichkeit und kommunikativer Klarheit - also authentisch - dem Partner mitzuteilen.“, bezeichnet wird (aus einem Interview mit Ruth Cohn, 1979, In: Schulz von Thun, Friedemann, 1998, S.120-121). Für RUTH COHN sind für die Authentizität zwei Merkmale entscheidend. Zum einen soll sich der Sender über die eigenen Gefühle, der eigenen Motivation und den eigenen Gedanken klar werden, um zum anderen das klar auszusprechen, was gesagt werden soll, so, dass es beim Empfänger ankommt. Hierbei soll sich der Sender gleichzeitig vorstellen, wie das, was in dem Sender selbst (in einem selbst) vorgeht, vom Empfänger gehört wird (Vgl. Schulz von Thun, Friedemann, 1998, S.120). „Nicht alles, was echt ist, will ich sagen, **doch was ich sage, soll echt sein.**“ (Vgl. Ruth Cohn, 1979 In: Schulz von Thun, Friedemann, 1998, S.120)

Stimmigkeit bedeutet für FRIEDEMANN SCHULZ VON THUN, nach RUTH COHNS Beschreibung der selektiven Authentizität, die Übereinstimmung mit der Wahrheit der Gesamtsituation, welche sich aus...

	Bezogen auf die Methode des Geschichtenerzählens
...der inneren Verfassung,	Sind die Erzählung und die Art der Erzählweise authentisch?
der Zielsetzung,	Passen die Geschichte, der Bau der Geschichte und die in der Geschichte enthaltene Botschaft, um das Ziel zu erreichen?
dem Charakter der Beziehung,	Herrscht gemeinsames Interesse? Ist die Beziehung zwischen der Lehrperson und den Lernern bzw. unter den Lernern selbst symmetrisch (demokratisch) angelegt?
der inneren Verfassung des Empfängers u.	Wie kann bei den Zuhörern Interesse geweckt werden? Wie werden die Zuhörer die Geschichte wahrnehmen?
der Forderungen der Lage, zusammensetzt.	Wie kann über die Geschichte verbunden mit der Art der Geschichte und der Erzählweise eine symmetrische Beziehung aufgebaut werden? Wie geht man mit dem Ergebnis heute und in Zukunft um?

(Vgl. Schulz von Thun, Friedemann, 1998, S.121).

3.1.3.4 Kommunikative Störungen

Kommunikative Störungen haben zur Folge, dass Beobachterperspektiven über das Nachfragen häufiger geklärt und gegeneinander abgeglichen werden müssen. Um Missverständnisse zwischen der Absicht des Senders und ihrer Deutung durch den Empfänger in der Kommunikation zu bemerken und aus den Weg zu räumen, bedarf es der bewussten Rückmeldung. Eine bewusste Rückmeldung meint die Mitteilung vom Empfänger (wird zum Sender) an den Sender (wird zum Empfänger) über sein Empfinden der vorangegangenen Mitteilung, d.h. wie der Empfänger das Verhalten visuell und auditiv wahrgenommen, das Wahrgenommene interpretiert bzw. gedeutet und sich in der Situation in Bezug auf seine Emotionen gefühlt hat. Im Weiteren, dass die hinter der Äußerung liegende innere Botschaft des Senders aufgespürt, und neben der personaldiagnostischen Haltung (Was ist das für einer?) ein größeres Verständnis für die Nachricht des Senders erlangt wird. Damit wird aus der eher personaldiagnostischen Haltung eine zusätzlich wohlwollend einfühlende (Empathie) und damit wertschätzende (Akzeptanz) Haltung gegenüber der Nachricht des Senders, und des Senders selbst, eingenommen. Über bewusste Rückmeldungen können entsprechend Missverständnisse vermieden, Klarheit über die Inhalts- und Beziehungsebene verschafft und dem ursprünglichen Sender gleichzeitig Wertschätzung durch Signalisieren wirklichen Zuhörens entgegengebracht,

© Reich, K. (Hg.): Methodenpool. In: URL: <http://methodenpool.uni-koeln.de> 2007 ff

werden (Vgl. Reich, Heike, In: Reich, Kersten, 2005, S.42-43). Das aktive (wirkliche) Zuhören ist nach ROGERS für Gesprächstherapeuten und nach GORDON für Erzieher eine wichtige Kommunikationsfähigkeit (Vgl. Rogers, in Tausch, 1979, u. Gordon, 1972, In: Schulz von Thun, Friedemann, 1998, S.57). Hierbei steht primär die Selbstoffenbarungsseite der vier Seiten einer Nachricht beim Erzählen im Vordergrund, in dem Bemühen, sich in die Gefühls- und Gedankenwelt des Senders (Erzählers) einzufühlen und dessen Inhalte (Selbstoffenbarungsanteile) einführend zu entdecken und gleichsam zurück zu übersetzen, so dass der Sender (Erzähler) mehr zu sich selbst kommt und verleitet wird, (weiter) zu erzählen (Vgl. Schulz von Thun, Friedemann, 1998, S.57-58). Empfindungen sollten daher durch bewusste Rückmeldungen immer überprüft werden. Hierbei sollten Rückmeldungen nach GORDON immer einen hohen Selbstkundgabeanteil in Form von Ich-Botschaften enthalten, indem sich der Rückmelder in seinem Befinden selbst beschreibt und sich nicht auf den Anderen bezieht. Hierbei wiederum spielt die Selbstwahrnehmung eine relevante Rolle, um eigene Gefühle überhaupt mitteilen zu können (Vgl. Reich, Heike, In: Reich, Kersten, 2005, S.44).

3.1.3.5 Grundkonzept mündlicher Kommunikation

Als Grundkonzept der mündlichen Kommunikation gilt das Gespräch, welches nach GEISSNER als ein in symmetrischer Kommunikation, als >>offener Prozess des Antwortens und Fragens<<, mit vertauschten Rollen, verstanden werden muss (Vgl. Geißner, 1979, In: Pabst-Weinschenk, Marita, 2005, S.11). Da es unmöglich scheint, sich nur über Gesprächsprozesse zu artikulieren, ist der Mensch gezwungen, sich der als asymmetrische Kommunikationsform bezeichnete Rede anzunehmen. Nach BARTSCH jedoch unterliegt auch die asymmetrische Rede dem dialogischen Prinzip (Vgl. Bartsch, 1979, In: Pabst-Weinschenk, Marita, 2005, S.12). Entsprechend kann das Grundmuster des Gesprächs (Fragen und Antworten) als Orientierung beim Aufbau einer Rede (Erzählung) hilfreich sein. Nach Geißner: „Denn wenn auch für die Rede das Ziel gilt, 'mentale oder reale Handlungen auszulösen', dann gibt es keine andere Möglichkeit, als so zu reden, dass die Hörer mitdenken können und - wenn sie die vorgeschlagenen, argumentativ begründeten oder plausibel erläuterten Handlungsziele akzeptieren - mithandeln. Dies fordert vom Redner [...] angemessen an die steuernden Faktoren der jeweiligen Situation, vor allem an die Verstehensfähigkeit der Zuhörer, eine sprachliche und sprecherische Ausdrucksweise, die den Hörer zum Mitdenken einlädt und zum Mithandeln freilässt.“ (Vgl. Geißner, 1979, In: Pabst-Weinschenk, Marita, 2005, S.12)

3.1.3.6 Grundkonzept mündlicher Erzählung

Anders, als z.B. über ein Gespräch um Erklärung zu bitten oder in einem Gespräch seiner Meinung Gehör zu verschaffen, muss sich der Erzähler einer Geschichte an bestimmte und sich gegenüber dem Gespräch unterscheidbare Ausdrucksweisen bedienen. Im Gegensatz zum Gespräch, in der jeder Beteiligte die Rolle des Teilnehmers verkörpert, befindet sich der Erzähler einer Geschichte im Modus des betrachtenden Sprechens (Vgl. Britton, 1979, In: Merkel, Johannes, 2000, S.68/69). Kennlich bietet jede Geschichte ein eigenständiges und zusammenhängendes Gebilde (Handlungsfolge), welches auf Grund dieses Umstandes, losgelöst vom Gespräch, den Erzähler auffordert, sich aus dem gegebenen Handlungskontext zu lösen. Über den vom Gespräch gelösten Kontext müssen, um die Aufmerksamkeit der Zuhörer von der sinnlich wahrnehmenden Situation in den Wirkungsbereich der Geschichte zu überführen, Handlungen und ihre zugehörigen Situationen in der Vorstellung nachgebildet bzw. nachgestellt werden. Dabei muss der Erzähler die Geschichte, explizit über die Modulation der Stimme und der körpersprachlichen Untermalung in Gestik und Mimik, ausgestalten und nach einem vorgegebenen Muster typischer Erzählhandlungen wiedergeben. Hierbei geht, laut

Untersuchungen, die gestische und spielerische Darstellung über den sprachbegleitenden nonverbalen Ausdruck eines Alltagsgesprächs hinaus. Hierbei kennzeichnet der Modus des betrachtenden Sprechens im Weiteren den Tempusgebrauch, um deutlich zu machen, dass sich das Folgende im Raum der Erzählung und nicht im Hier und Jetzt, der unmittelbaren Gegenwart abspielt, und den Ein- und Ausstieg der Erzählung, und damit den Erzählbeitrag selbst (Vgl. Merkel, Johannes, Merkels Erzählkabinett, <http://www.stories.uni-bremen.de/erzaehlen/sprachfoerderung.html#kap02/kap04/kap06> u. Merkel, Johannes, Vortrag beim Bundesverband Theaterpädagogik/Akademie Remscheid vom 28.04.07, In: Merkel, Johannes, Merkels Erzählkabinett, <http://www.stories.uni-bremen.de/erzaehlen/spracherziehung.html>).

Aus dieser knappen Schilderung geht hervor, dass auch beim Erzählen von Geschichten, wie bei der Rede, die asymmetrische Kommunikationsform, gekennzeichnet durch einen längeren Erzählbeitrag, angenommen werden muss. Jedoch unterliegt auch das Erzählen von Geschichten dem dialogischen Prinzip. „Storytelling ist immer und von Anfang an eine dialogische Methode. Im Wechselspiel zwischen Erzählen und Zuhören, zwischen Weitererzählen und Mitdenken, zwischen Deuten und Weiterdenken der Geschichten und ihrer Botschaften entstehen Energien und neues Wissen, Verständnis und Gespräche [...].“ (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2004, S.76). „Erzählen ist ein fortgesetzter Austauschprozess. Wer eine Geschichte erzählt, löst damit in aller Regel das Erzählen anderer aus [...], und damit ist Storytelling der Gegenpol zur Einweg-Kommunikation. Wer erzählt, spricht damit gleichsam immer auch eine Einladung aus, sich zu beteiligen und mitzuerzählen, in den Austausch einzusteigen.“ (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.5)

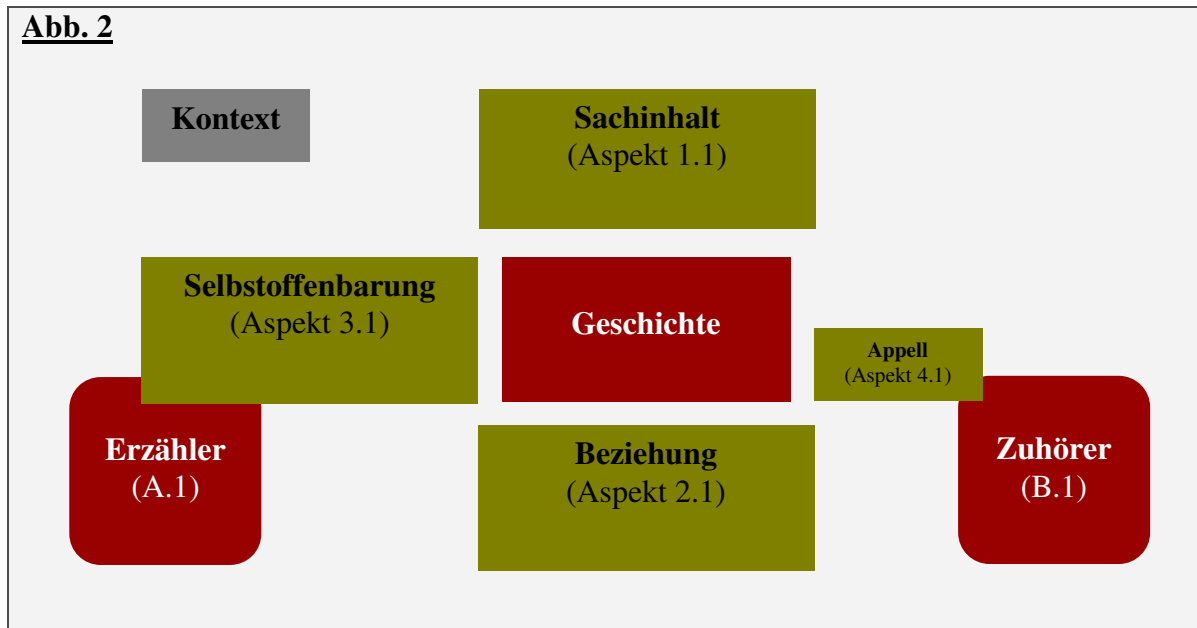
Als die natürliche Urform des Erzählens gilt das >>konversationelle Erzählen<<, ein in alltägliche Unterhaltungen eingebettetes Erzählen, welches für alle Beteiligten durch einen gleichen Zugang zum Rederecht und einem gleichberechtigten freien Äußern charakterisiert ist (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.94). Sowie sich Sprechintervalle in Dialogen über Verständigungssignale (z.B. durch Ansprechen, Fragen stellen, Einlegen kurzer Pausen) regeln, müssen geplante Erzählbeiträge vom Erzähler angekündigt (Das erinnert mich an was, nämlich...) und im Folgenden die Bereitschaft der potenziellen Zuhörer abgewartet werden. Diese signalisieren entsprechend die Bereitschaft oder das Desinteresse an dieser Erzählung. Entsprechend wird über die Ankündigung, eine Geschichte erzählen zu wollen, immer erst das Wort abgegeben, um es ggf. im Sinne einer Aufforderung zum Erzählen zurück zu bekommen (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.94-95). Während des Erzählens von Geschichten muss der Erzähler Rücksicht auf die Zuhörer nehmen und sich zwischenzeitlich von den Zuhörern das Interesse, mit der Erzählung fortzufahren, durch Aufforderung bestätigen lassen. Damit läuft das Erzählen zwischen Erzähler und Zuhörer unter dem dialogischen Prinzip, unter ständiger Abstimmung und Rückkopplung, weiter (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.96). Neben der gerichteten Aufmerksamkeit auf die Zuhörer, muss sich der Erzähler ebenso auf die Entfaltung der Handlungen und Ereignisse der Geschichte konzentrieren. Hierbei verschiebt sich in dramatischen Momenten zwischenzeitlich die Aufmerksamkeit, d.h. auf die Fokussierung des Inhalts und der Wiedergabe der Geschichte. Entsprechend befinden sich sowohl der Erzähler als auch die Zuhörer zum einen in der gelebten Gegenwart der Erzählsituation, in der der Erzähler auf die Reaktionen der Zuhörer eingeht, als auch im Geschehen der Geschichte selbst, in der der Erzähler versucht mit seiner Darstellung zu beeindrucken, zu unterhalten oder zu überzeugen (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.93).

3.1.3.7 Modell kommunikativer Dimensionen von Geschichten

Das leicht veränderte Modell der kommunikativen Dimensionen von Geschichten nach KAROLINA FRENTZEL u.a. ist angeregt durch das Modell der zwischenmenschlichen Kommunikation nach FRIEDEMANN SCHULZ VON THUN. In dieser Darstellung verkörpern...

	der Erzähler	die Funktion	des Senders	
	der Zuhörer	die Funktion	des Empfängers	
	die Geschichte	die Funktion	der Nachricht	

Abb. 2



(Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, Abb.2, S.29)

In der Methode des Geschichtenerzählens wird die Appellseite einer Geschichte gegenüber den anderen drei Seiten einer Nachricht weniger berücksichtigt bzw. sollte darauf geachtet werden, dass keine Appelle in einer Geschichte enthalten sind. An Stelle des Appells rückt der Raum für kreatives Denken in Planung und Mitdenken zur Problembeseitigung (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.28). Der Appell im Modell der zwischenmenschlichen Kommunikation wird somit, im Modell der kommunikativen Dimension von Geschichten, zum Appell der Einladung eines Gedankenaustauschs.

(zu **Aspekt 1.1**)

Sachinhalt

Mit Geschichten lassen sich Sachinformationen umfangreich schildern. Mit Geschichten kann Komplexität geschaffen oder reduziert werden. Handlungen und Informationen werden in einen Kontext eingebettet, wodurch die Verknüpfungen der einzelnen Elemente sichtbar werden (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.27).

(zu Aspekt 2.1)

Beziehung

Wer Informationen durch das Erzählen einer Geschichte preisgibt oder persönliches offenbart, signalisiert damit Vertrauen und macht dem Zuhörer ein Beziehungsangebot. Unter der Annahme, dass jeder Wissender und Unwissender zugleich ist, wird mit einer Erzählung eine Einladung zum miteinander Nachdenken und um Erfahrungen auszutauschen signalisiert. Durch das symmetrische Beziehungsangebot, wodurch sich der Erzähler und der Zuhörer gegenüber das gleiche Verhalten zeigen, sich gegenseitig kritisieren oder beide Seiten Vorschläge machen und Ratschläge geben, können (Vgl. Schulz von Thun, Friedemann, 1998, S.181), rücken in der Methode des Geschichtenerzählens hierarchische Beziehungsdimensionen in den Hintergrund, sodass eine Kommunikation auf Augenhöhe stattfindet (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.27-28).

(zu Aspekt 3.1)

Selbstoffenbarung

Geschichten schaffen auf zwei Ebenen Unmittelbarkeit. Die erste Ebene kennzeichnet die Wahl mit einer Geschichte zu arbeiten bzw. mit einer Geschichte als Kommunikationsform zu arbeiten. Die zweite Ebene kennzeichnet die Wahl der Geschichte selbst und ihre Art der Erzählung. Spezifischer betrachtet und bezogen auf die zweite Ebene der Unmittelbarkeit, haben Ich-Erzählungen einen sehr großen Offenbarungswert, da sie von eigenen Erfahrungen berichten (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.29). Hierbei offenbaren erzählte Geschichten, explizit die spontan erzählten Geschichten junger Lerner, die Identität, das Bewusstsein, die Wünsche, Hoffnungen und Ängste wie auch die Ideen und Erfahrungen (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S.7). Der Erzähler offenbart, was er weiß und was er nicht weiß, was er fühlt und was er nicht fühlt oder ob er den sozialen Code beherrscht und wie er Sachverhalte/Inhalte bewertet (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.25 u. 27). In anderer Weise, unabhängig von einer Ich-Erzählung, exponiert sich der Erzähler durch eine körpernahe Sprache in Gestik und Mimik (darüber hinaus in Modulation der Stimme) und teilt über diese Darstellung (Erzählweise) immer etwas über sich selber mit (Vgl. Merkel, Johannes / Nagel, Michael, 1982, In: Merkel, Johannes, Merckels Erzählkabinett, <http://www.stories.uni-bremen.de/erzaehlen/vorschulkinder.html>).

(zu Aspekt 4.1)

Appell

Die Appellseite einer Nachricht ist in der Methode des Geschichtenerzählens nicht gleichrangig zu den anderen drei Seiten einer Nachricht zu sehen. Das heißt, Geschichten sollten keine Appelle im Sinne von Handlungsanweisungen, Befehlen, unmittelbaren Aufforderungen oder die Aufforderung, bestimmte Schlüsse und Konsequenzen aus der Geschichte zu ziehen, enthalten (es sei denn, es versteckt sich eine besondere Botschaft in Form einer Fabel oder didaktischen Erzählung hinter der Geschichte), sondern an Stelle dessen den Raum für kreatives Denken in Planung, Mitdenken in der Problembeseitigung und Reflektion öffnen und bereitstellen (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.28).

(zu A.1)
Erzähler

(1.1)	Der Erzähler einer Geschichte	teilt dem Zuhörer Sachinformationen in narrativer Form mit.
(2.1)	Der Erzähler einer Geschichte	Offenbart Informationen und signalisiert damit Vertrauen. Der Erzähler macht dem Zuhörer damit ein Beziehungsangebot und drückt dem Zuhörer aus, was er von ihm hält und wie er zu ihm steht (Symmetrisches Beziehungsangebot).
(3.1)	Der Erzähler einer Geschichte	stellt sich dem Zuhörer durch die Wahl einer Geschichte als Kommunikationsform, durch die Art der Geschichte und durch die Art der Erzählweise, selbst dar.
(4.1)	Der Erzähler einer Geschichte	lädt den Zuhörer zum Mitdenken ein. Darüber hinaus, in anderen Varianten des Geschichtenerzählens, zum Mitagieren und Miterzählen, zum selbst gestalten und selbst Erzählen.

Im Zusammenhang mit den vier Aspekten einer Nachricht geht beim Erzähler eine Vorstellung über die Reaktion des Zuhörers, die Vorstellung, wie der Kommunikationspartner reagieren soll, mit einher. Zieldefiniert vorgetragene Geschichten sollten vom Erzähler entsprechend in ihren Details und die Art des Erzählens geplant und eingeübt, und die Geschichte so aufgebaut werden, dass sie die Zuhörer gedanklich einnimmt, indem der Erzähler die Zuhörer von vorn herein mit in die Geschichte einschließt. Während des Erzählens von Geschichten muss der Erzähler Rücksicht auf die Signale der Zuhörer nehmen und sich zwischenzeitlich von den Zuhörern das Interesse, mit der Erzählung fortzufahren, durch Aufforderung bestätigen lassen, sowie bei z.B. hörerorientierten Geschichten, den Inhalt und den Verlauf der Geschichte anhand der unmittelbaren Rückkopplung organisieren.

(zu B.1)
Zuhörer

(1.1)	Der Zuhörer der Geschichte	versucht die Geschichte (Die Sachinformation) zu verstehen. Der Zuhörer fragt sich, warum eine Geschichte erzählt wird? u. wieso jetzt, zu diesem Zeitpunkt?
(2.1)	Der Zuhörer der Geschichte	zeigt Betroffenheit durch die Botschaft des Beziehungsaspekts und fühlt sich in einer speziellen Art behandelt (Symmetrisches Beziehungsangebot).
(3.1)	Der Zuhörer der Geschichte	reagiert auf den Erzähler, indem er versucht die Darstellung des Erzählers personaldiagnostisch zu charakterisieren (Was ist das für einer? Was ist mit ihm los?) oder sich der Erzählung eines Problems offenbar zu werden (Wo ist das Problem?). Hierbei muss der Zuhörer dem Erzähler während der Geschichte signalisieren fortzufahren.
(4.1)	Der Zuhörer der Geschichte	nutzt seinen Verstand, seine Phantasie, Gefühle, Vorerfahrung und Weltsicht, um an der Lösung mitzuwirken oder interpretiert die Botschaften, die in einer Geschichte enthalten sind, nach individuellem Hintergrundwissen.

Der Zuhörer muss dem Erzähler erkenntliche Signale seiner Aufmerksamkeit senden, dass heißt z.B. spontane Erzählungen junger Lerner ggf. durch interessiertes Nachfragen oder unterstützenden Bemerkungen bzw. Anregungen zum Fortschreiten animieren, um die Lerner in der Situation des eigenen Erzählens verweilen zu lassen.

3.1.4 Mündliches Erzählen und Zuhören

3.1.4.1 Erzählentwicklung

Kinder übernehmen ihre Muttersprache im lebendigen Umgang mit ihren Bezugspersonen in Form bzw. im Rahmen von Gesprächen. Der teilnehmende Sprachgebrauch bezieht sich dabei auf das gemeinsame Handeln, der dialogische Austausch erfolgt dabei immer unmittelbar und vollzieht sich in kurzen Dialogbeiträgen. Im betrachtenden Sprachgebrauch (bereits im Rollenspiel, aufbauend in Erzählungen) hingegen müssen Handlungen (die nie im Hier und Jetzt stattfinden) sprachlich nachgestellt werden, wobei es sich dabei um längere und zudem in sich geschlossene sprachliche Äußerungen handelt. Hierbei geht es immer auch um das Textverstehen beim Hören von längeren in sich geschlossenen Geschichten (Texten) (Vgl. Merkel, Johannes, Vortrag beim Bundesverband Theaterpädagogik/Akademie Remscheid vom 28.04.07, In: Merkel, Johannes, Merkels Erzählkabinett, <http://www.stories.uni-bremen.de/erzaehlen/spracherziehung.html>).

Kinder erwerben die Wortsprache über die körpersprachlichen und lautlichen Äußerungsformen (Vgl. Pabst-Weinschenk, Marita, 2005, S.25). Sie lernen ein Verlangen mit einer Geste, verstärkt durch einen auffordernden Laut, mitzuteilen, bevor sie sich sprachlich ausdrücken können. Kinder wenden in dieser Entwicklungsphase, um einen Gegenstand zu erreichen, gestische Ausdrucksmittel (verstärkt durch einen Laut) an, woraufhin die Bezugsperson den Gegenstand beim Überreichen mit Lautgebilden verbindet. Über die Nachahmung sich wiederholender Lautgebilden, d.h. eine immer wieder von der Bezugsperson mit den gleichen Worten versehenden Handlung, werden diese Worte (Begrifflichkeiten) von Kindern in Benutzung der Hinweisgebärde verwendet und standardisiert. Nach und nach erwerben die Kinder dabei einen ausgeprägten instrumentellen bzw. operativen Sprachgebrauch, indem gestische Hinweisgebärden nach und nach in den Hintergrund rücken, und die Kinder begreifen, ihr Verlangen allein über Wortsprache (in Begleitung illustrierender Gesten) ausführen zu können (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.66-67).

Frühe Formen des erzählenden Sprechens finden sich bei Kindern in ihren Selbstgesprächen vor dem Einschlafen. Hierbei verleiten Laut- und Sprachspiele die Kinder zu einem Monolog, indem die Kinder, angetrieben und ausgerichtet am Sprachklang, aneinander gereichte Laute, einzelne Wörter und Redewendungen durch eigene Wiedergabe einverleiben. Das an dem Sprachklang ausgerichtete erzählende Sprechen verhilft den Kindern hierbei, längere monologische Äußerungen durchzuhalten (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.104). Hierbei fließen neben den reinen Laut- und Wortäußerungen nach und nach erinnerte und imaginierte Handlungen ein. Die Sprachäußerungen beginnen sich um Erinnerungen und Vorstellungen herum zu gruppieren, womit sich die Sprachäußerungen zu erkennbareren Aussagen zusammenfügen und das fortwährende erzählende Sprechen nicht mehr allein auf den Sprachklang angewiesen ist. Vielmehr werden in der weiteren Entwicklung über Sprachklänge Vorstellungen hervorgerufen, die wiederum nach einem sprachlichen Ausdruck drängen (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.70-71). Je mehr die Faszination des Kindes am Laut ihren Reiz verliert, setzen sich Bilder innerer Vorstellungen in den Vordergrund, d.h. dass das kindliche Erzählen eher vom sinnlichen Eindruck angeregt wird. Einhergehend beginnen sich Handlungen im erzählerischen Sprechen immer mehr aufeinander zu beziehen, wobei sich geäußerte Zusammenhänge zu diesem Zeitpunkt der Entwicklung eher zufällig bilden, und eine erst zum späteren Zeitpunkt der Entwicklung vorgestellte Handlungsabfolge das Erzählen steuern wird (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.80-81 u. 104). Die Steigerung einer einheitlichen und aufeinander aufbauenden Handlungsfolge wird hierbei über die Übung, phantastische Einschübe auf die Alltagshandlungen zu beziehen und diese über den Versuch einer Verknüpfung einzugliedern, erlernt. Vorerst bilden sich Geschichten während dieser Entwicklungsphase im Akt des Erzählens selbst (ausgerichtet an Klangfaszination und inneren Bildern) (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.86).

Drei Themenbezüge, die den Erfahrungsbereich des Erlebens eines Kindes entsprechen, können nach MERKEL für das anfängliche erzählerische Sprechen ausgemacht werden. Zum einen sind es die Erinnerungen an den geregelten Umgang mit Personen und Gegenständen des Umfelds (alltägliche Handlungssequenzen und Alltagsverrichtungen), die durch Versprachlichung bewusst gemacht werden. Im Weiteren Erinnerungen an Ereignisse die vom geregelten Ablauf abweichen und ins Gedächtnis gerufen werden (neue Erfahrungen), und zudem Phantasievorstellungen, d.h. die Beschäftigung mit phantastischen und fiktionalen Gestalten, die keine direkte Vorlage zur Lebenswelt liefern (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.72 u. 82). Entsprechend werden erzählbare Geschichten gebildet. Dies geschieht zum einen über das Nachvollziehen bzw. Nachzeichnen von

Erlebnissen und zum anderen über das Ausphantasieren erdachter Handlungen (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.105). Hierbei wird im Erzählen zwischen den drei Elementen, zweidimensional gedacht zwischen den Phantasievorstellungen der eigenen inneren Welt und den Erfahrungen einer äußerlichen konventionellen Welt, hin und her gesprungen bzw. phantastische Einschübe mit Alltagserfahrungen vermischt (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.83 u. 89). Unpassende und Zusammenhangslose Äußerungen entstehen hierbei laut MERKEL durch die spontane Versprachlichung der inneren Bewusstseinstätigkeit. Hierbei werden, unbeeinflusst von allen Strukturregeln, Bilder der inneren Wahrnehmung in eine sprachliche und kommunikative Form verwandelt und unkontrolliert wiedergegeben (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.86 u. 205). Nach APPLEBEE nehmen kindliche Monologe im weiteren Verlauf der Entwicklung die Form eines sozialen Austauschs an, indem kindliche Selbstgespräche in ihrer imaginären Welt an fiktive Zuhörer gerichtet werden (Vgl. Applebee, 1978, In: Merkel, Johannes, 2000, S.74). Hierbei bilden sich Schwerpunkte, an die sich die Aussagen, weiterhin mit Wortassoziationen ohne Handlungslogik vermischt, anlagern und sich zu einem anfänglichen Handlungsstrang ergänzen. Bilden sich Schwerpunkte heraus, an denen sich Handlungen lose herumgruppieren, sich nur lose aufeinander beziehen und in Begleitung von Laut- und Wortassoziationen ohne Handlungslogik zu einem ungefähren Handlungsstrang ergänzen, handelt es sich nicht um ausgeführte Erzählungen, gleichwohl um eine nach BRITTON beschriebene >>verarbeitende<< Form der Sprachverwendung (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.75), welches nach APPLEBEE einen >>betrachtenden<< Sprachgebrauch darstellt und von daher nach MERKEL (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.88) als Erzählungen gehandhabt werden muss. Hierüber lässt sich Vermuten, dass die Fähigkeit des betrachtenden Sprechens einem frühen Alter einzuordnen ist und sich das >>betrachtende<< Sprechen vermutlich schon vor dem >>teilnehmenden<< Sprechen ausbildet (Vgl. Applebee, 1978, In: Merkel, Johannes, 2000, S.75).

Erzählende Passagen kindlicher Selbstgespräche dienen dabei der sprachlichen Selbstfindung, und werden durch die Fähigkeit, Handlungen in erzählender Rede wiederzugeben, ermöglicht. Nach STERN sind Kinder über den narrativen Sprachgebrauch dazu gezwungen, ihre subjektive Perspektive, d.h., wer sie sind und wie sie es im Verhältnis zu den anderen sind, neu zu bestimmen (Vgl. Stern, 1989, In: Merkel, Johannes, 2000, S.76-77). Ein an die Person selbstgerichtetes erzählendes Formulieren bzw. Ausformulieren innerer Vorstellungen (psychische Eigenwelt) dient dabei der Selbstvergewisserung und um die eigene Person in einer gewünschten Perspektive darzustellen (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.77-78). Hierbei werden innere Vorstellungen über das Erzählen nicht nur in eine mittelbare Form gebracht, sondern versucht, der individuell erfahrenden Innenwelt einen in der von verbindlichen Normen dominierenden Außenwelt gültigen Ausdruck zu verleihen, in der sozialen Welt zu integrieren und ihr Anerkennung zu verschaffen. Grenzziehungen zwischen Innen- und Außenwahrnehmung werden hierüber gezogen und eher akzeptiert (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.148-149).

3.1.4.2 Gestik und Mimik (unter Berücksichtigung ihrer Entwicklung)

Das Greifverhalten des Kindes verändert sich im achten Monat von einem instrumentellen Greifen hin zu einer Hinweisgebärde. Das Greifverhalten wird hierbei weniger dringlich, während Kinder sich in dieser Phase der Entwicklung zu einem Gegenstand ausstrecken, nehmen sie Blickkontakt zu ihrer Bezugsperson auf (Vgl. Bruner, 1977, In: Merkel, Johannes, 2000, S.66). Illustrierende Gesten ergänzen in der weiteren Entwicklung die zuvor erworbenen konventionellen Gesten des Greifens und Zeigens, und bauen auf diese auf. Das Kind beginnt durch eigene spielerische Gesten, bildliche Vorstellungen und Erinnerungen in körperliche Bewegungen zu übersetzen und zu illustrieren (Vgl. Merkel,

Johannes, 2000, S.70). Das Kind lernt, Bildinhalte kommunizierbar zu machen, ohne diese vollständig versprachlichen zu müssen (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.183).

Neben dem Wortlaut sind der Sprechausdruck und die Körpersprache in der Rhetorik von hoher Bedeutung. Wortlaut, Sprechausdruck und Körpersprache wirken zusammen und machen den Sinn einer Äußerung deutlich, womit sie mitbestimmend für die Gesamtwirkung der Sprache sind (Vgl. Pabst-Weinschenk, Marita, 2005, S.24). Mündliches Erzählen verläuft entsprechend audiovisuell (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.176), der erzählte Text als eins der Ausdrucksmittel steht wie jede andere mündliche Sprachäußerung in einem Kontext nonverbaler, akustischer und körperlicher Zeichen (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S.41), die über ihre Mitteilung weitere Botschaften vermitteln (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.161). Nach McNEILL unterscheiden sich vier Arten der Gestik. Diese teilen sich in deiktische Gesten, die auf einen bestimmten Ort bzw. Richtung verweisen (zeigen), ikonische Gesten, die über die bedeutungsvolle Beziehung zum Inhalt konkrete Handlungen nachstellen (z.B. eine Spiralbewegung mit dem Zeigefinger beim Sprechen über einen Wasserstrudel), Embleme, die auf Grund ihrer konventionalisierten bzw. sozial verbindlichen Bedeutung nicht spontan im Redefluss gebildet werden (z.B. Daumen nach oben = OK) und taktschlagende Gesten, wie rhythmische Auf- und Abbewegungen mit der Hand, die vermutlich den Sprachrhythmus dirigieren bzw. den Sprachfluss unterstreichen und zentrale Aussagen und Absätze markieren (Vgl. De Ruiter, 1998, nach D. McNeill, 1992, In: Pabst-Weinschenk, Marita, 2005, S.41 u. McNeill/Levy, 1982, In: Merkel, Johannes, 2000, S.162).

Hinsichtlich der einzunehmenden offenen Haltung, sieht LURIJA neben dem Aspekt, dem Zuhörer in einer offenen Haltung zugewandter zu sein, gerade die Möglichkeit, das Formulieren bzw. Erzählen durch Gestik und Mimik zu unterstützen (Vgl. Lurija, 1982, In: Pabst-Weinschenk, Marita, 2005, S.25) bzw. nach KAROLINA FRENZEL u.a. als Performanzen zur Verlebendigung der Geschichte zu nutzen (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.174). Erzählen beschränkt sich nicht auf das bloße Sprechen bzw. auf den bloßen Wortlaut, sondern wird immer durch illustrierende Gesten und Spieleinlagen untermalt. Die Gestik ermöglicht es, sprachliche Informationen um bildliche und imaginative Informationen zu ergänzen, indem innere Vorstellungen in eine mittelbare Formsprache gesetzt werden (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.174). Neben der Gestik bilden hierbei die Mimik (Nuancen des Gesichtsausdrucks) und die Modulation der Stimme die Gefühle der Protagonisten ab, und machen die Inhalte der Erzählung so für die Zuhörer sichtbar und greifbar (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.158). Eine vom Erzähler offen zugewandte Haltung mit direktem Blickkontakt zu den Zuhörern ermöglicht den Zuhörern entsprechend, die mimisch und gestisch eingespielten Untermalungen der Lehrperson sichtbar und situativ sinnvoll (passend) aufzunehmen und ggf. zu kopieren, worüber das Erzählen und Zuhören über das begleitend ausdrucksvolle Ausagieren zu einem szenischen Spiel werden kann.

Nach CLAUS CLAUSSEN bedingen sich Erzählen, Zuhören und Mitmachen gegenseitig, wobei neben dem Erzählen und Zuhören, speziell das gestisch begleitende Ausagieren von Erzähltexten, das Erlernen und Behalten neuer Informationen, nachhaltig stützen (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S.40-42). Nach KENDON erhöht ein durch Gestik begleitendes Reden die Merkfähigkeit und die Gedächtnisleistung (Vgl. Kendon, 1983, In: Merkel, Johannes, 2000, S.163). Nach RISEBOROUGH werden beim Hörer durch begleitende Gestik visuelle Bilder erzeugt und hervorgerufen, womit die Vorstellungsfähigkeit erhöht und vermutlich eine verbesserte Gedächtnisleistung einhergeht (Vgl. Riseborough, 1981, In: Merkel, Johannes, 2000, S.163).

Nach DE RUITER beschränkt sich die gestische Ausdrucksweise nicht auf eine bloße Begleiterscheinung des Sprechens. Der gestische Ausdruck fügt der Äußerung nichts hinzu, sondern gestaltet den Sprechprozess mit, und erleichtert den Abruf von Konzepten aus dem Gedächtnis (Vgl. De Ruiter, 1998, In: Pabst-Weinschenk, Marita, 2005, S. 40-41). Hierbei führt die Geste vor, wozu die Sprache im späteren Verlauf ansetzt (Vgl. McNeil, 1986, In: Merkel, Johannes, 2000, S.164-165). Nach MARITA PABST-WEINSCHENK belegen Beispiele von Redeübungen, dass bei geschlossener Haltung, in der die Gestik unterdrückt wird, vermehrt Sprech-Unflüssigkeiten auftreten (Vgl. Pabst-Weinschenk, Marita, 2005, S.43).

3.1.4.3 Entwicklung und Funktion spontaner Rollenspiele (soziodramatisches Spiel)

So wie Geschichten es erlauben die gelebte Gegenwart durch das Präsentieren von Handlungen zu durchbrechen, durchbrechen Kinder, während ihres spontanen Rollenspiels (spielerische Darstellung bzw. Präsentation), ihre täglichen Erfahrungen, indem sie diese mit nachvollzogenen und ausgedachten Handlungsweisen vermengen, die über die Erfahrungen hinaus gehen (Vgl. Merkel, Johannes, Merkels Erzählkabinett, <http://www.stories.uni-bremen.de/erzaehlen/sprachfoerderung.html#kap01>). Hierbei wird mit dem Rollenspiel eine besondere Weise der Sprachverwendung ausgebildet, eine Sprachverwendung, die sich vom Handlungskontext zwischenmenschlichen Sprechens (Sender und Empfänger) trennt. Hierbei müssen im spontanen Rollenspiel Spielhandlungen und Rollen abgesprochen und diese im Weiteren stellvertretend (präsentierend) dargestellt und umgesetzt werden, um darüber hinaus, nach kurzen dargestellten Spielintervallen, zurück in das Gespräch zu gelangen, um weitere Absprachen zu treffen (Vgl. Merkel, Johannes, Vortrag beim Bundesverband Theaterpädagogik/Akademie Remscheid vom 28.04.07, In: Merkel, Johannes, Merkels Erzählkabinett, <http://www.stories.uni-bremen.de/erzaehlen/spracherziehung.html>). Das sprecherische Moment der Spielsituation, welches sich als getrennt vom Handlungskontext zwischenmenschlichen Sprechens darstellt, kann hierbei nach MERKEL, auf Grund der Parallelen zum Erzählen, als ein in Szene gesetztes Erzählen verstanden bzw. das spontane kindliche Erzählen als versprachlichtes Rollenspiel aufgefasst werden (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.153).

1	Nach SACHS spielen Kinder anfänglich mit Fiktionen, ohne wirkliche Rollen und Handlungen. Kinder gebrauchen Gegenstände in symbolischer Bedeutung und koordinieren die gemeinten Handlungen sprachlich (kein sozio-dramatisches Spiel) (Vgl. Sachs, 1984, In: Merkel, Johannes, 2000, S.155).	Ist die Fähigkeit symbolischen Spielens ausgebildet, können Erinnerungen und innere Vorstellungen von der sinnlich erfahrenen Gegenwart abgelöst und spielerisch-darstellerisch nachgebildet werden (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.155).
2	Hier folgt nach Sachs eine Übernahme von wechselseitigen Rollen (soziodramatisches Spiel), wobei das Spiel selbst zum größten Teil aus dem wechselnden Gebrauch von Gegenständen ohne zusammenhängende Erzählung besteht (Vgl. Sachs, 1984, In: Merkel, Johannes, 2000, S.155).	Werden Rollenmuster beherrscht, können Handlungssequenzen kombiniert werden. Das Überblicken komplementärer Rollen wird möglich (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.155).

3	<p>Im Weiteren wird nach SACHS das Spiel durch Absprachen gestützt, womit einhergehend ein reicherer Rahmen für die Spielfiktion entsteht. Dieser Rahmen beinhaltet einen höheren Anteil an Handlungselementen. Dennoch bleibt die Entwicklung einer zusammenhängenden Erzählung begrenzt. Das Fehlen gemeinsamer Kenntnisse und die Neigung, Handlungen eher den Spielgegenständen unterzuordnen anstatt sie miteinander in Verbindung zu setzen, ist weiterhin sehr präsent (Vgl. Sachs, 1984, In: Merkel, Johannes, 2000, S.155-156).</p>	<p>Erzählende Elemente, Handlungen und Ereignisse (die die Erwartung des sozialen Umgangs durchbrechen) werden über die gegenseitige Abstimmung in das Spiel eingefügt. Eingebraachte Einfälle bereichern die Spielhandlungen an, worüber sich die gemeinsamen Rollenspiele immer mehr zu Erzählungen entwickeln (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.155).</p>
4	<p>Nach RUBIN/WOLF löst sich das Kind im Weiteren von der unmittelbaren Gegenwart ab. Das heißt zusammengefasst, dass das Kind von der anfänglichen Welt pragmatischen Handelns über die zwischenzeitliche Welt des nachahmenden Handelns zur Welt des phantasierenden erzählerischen Handelns wechselt (Vgl. Rubin/Wolf, 1979, In: Merkel, Johannes, 2000, S.156).</p>	<p>Die sich steigernden aufeinander aufbauenden Handlungssequenzen weichen mehr und mehr von den Alltagshandlungen ab, wobei innere Vorstellungen und Regungen in das Spiel überführt werden. Aus dem Rollenspiel wird ein Phantasiespiel. Innere Vorstellungen können in die Außenwelt gebracht und über das Spiel erfahrbar und mitteilbar gemacht werden (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.156).</p>

Ersteres Spielen kindlicher Entwicklung spiegelt sich im Zweckbefremden von Gegenständen wieder, indem diese >>symbolisch<< benutzt bzw. mit neuem Sinn bestückt, werden (Die Schüssel, die sich das Kind auf dem Kopf setzt, wird zum Helm...verkehrt herum auf dem Tisch gestellt, zum Berg). Diese einfachen Symbolsetzungen kennzeichnen dabei die sich entwickelnde Fähigkeit des Kindes, sich nach und nach von der unmittelbaren sinnlichen Wahrnehmung zu lösen. Um im Rollenspiel Andere darzustellen (z.B. in körperlicher Bewegung), bedarf es einer wesentlich komplexeren Wahrnehmung als auch einer komplexeren Tätigkeit in der Darstellung bzw. Präsentation, und zudem, sich über einen längeren Zeitraum von der sinnlich erfahrenen Gegenwart lösen, und die verkörperte Rolle über einen längeren Zeitraum halten, zu können (Vgl. Merkel, Johannes / Nagel, Michael, 1982, In: Merkel, Johannes, Merkels Erzählkabinett, <http://www.stories.uni-bremen.de/erzaehlen/vorschulkinder.html>). Mit der Entwicklung eines wechselseitigen Rollenverständnisses müssen Spielfiktionen gemeinsam in Kooperation gefunden, ausgehandelt und eingebrachte Vorschläge in eine für alle befriedigende Vorstellung eingeführt, werden (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.127). Das heißt, dass sich im szenisch dargestellten Spiel die kommunikativen Abstimmungen in den Vordergrund schieben (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.131), und sich Kinder hierbei >>spielend<< das hoch komplizierte soziale Kommunikationsspiel aneignen bzw. zu handhaben lernen. Dabei stellen sich die Kinder immer genauer auf die Erwartungen der Anderen ein, ohne dabei die eigenen Ansprüche aufzugeben (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.139). Über die

wechselseitige Abstimmung regen Erinnerungen des einen Kindes das Gedächtnis des anderen Kindes an, worüber erlebte Vorlagen durch verschiedene Blickwinkel gesehen, und Erinnerungen und Phantasien über die Auseinandersetzung in eine verständliche Form gebracht werden können (müssen) (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.120 u. 127). Hierbei werden Bedeutungen gemeinsam ausgehandelt, d.h. eigene Erfahrungen und Vorstellungen mit den Erfahrungen und Vorstellungen Anderer abgeglichen, und damit spezifische Muster angelegt, mit denen sich die spielenden Kinder sich selbst und ihre Umwelt wahrnehmen (Vgl. Merkel, Johannes, Beitrag in Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (Ersterscheinung), In: Merkels Erzählkabinett, <http://www.stories.uni-bremen.de/erzaehlen/wahrnehmung.html>). Eingebrachte Phantasien erbringen hierbei ein bunteres und bewegteres Bild, machen die Spielfiktionen dadurch reichhaltiger und erlauben ein intensiveres Erleben (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.127). Die Einbringung verschiedenster Phantasien, erlaubt es den Kindern hierbei, für einen längeren Zeitraum in der Spielfiktion (Vorstellungswelt) zu verweilen und das Rollenspiel aufrecht zu erhalten (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.132). Mit der Übernahme einer Rolle, die es zu verkörpern bzw. darzustellen gilt, wird versucht eine Sprache zu sprechen, d.h. einen angemessenen Sprachduktus zu schaffen, der die zu verkörpernde Rolle kennzeichnet und sich darüber gleichsam von der handelnden Sprechweise im Umgang mit anderen Kindern oder Bezugspersonen abgrenzt (Vgl. Merkel, Johannes, Vortrag beim Bundesverband Theaterpädagogik/Akademie Remscheid vom 28.04.07, In: Merkel, Johannes, Merkels Erzählkabinett, <http://www.stories.uni-bremen.de/erzaehlen/spracherziehung.html>). Darüber, das Kinder in ihren Rollenspielen immer wieder andere Personen darstellen, erfahren sie die Kontinuität ihrer eigenen Persönlichkeit (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.139). Nach SINGER und SINGER führt das spontane Rollenspiel hierbei zu einer differenzierten Selbstwahrnehmung, indem >>Phantasie-Ichs<< und zu verkörpernde Rollen angenommen werden, sich das Kind darüber immer mehr aus seiner Umgebung herauslöst und verschiedene Möglichkeiten wahrnimmt, die sonst von äußerlichen Situationen nicht gefordert werden. SINGER und SINGER vermuten hierbei, dass Kinder einen Sinn dafür entwickeln, was man selbst im Vergleich zu anderen möglichen Zuständen ist (Vgl. Singer/Singer, 1990, In: Merkel, Johannes, 2000, S.139). Über die hierdurch gewonnene Selbstwahrnehmung entsteht gleichsam eine genauere Wahrnehmung des Fremden, worüber Beziehungsfähigkeit entwickelt wird (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.139). Dabei klären Kinder über die Darstellung innerer Vorstellungen innerhalb einer Spielfiktion im Weiteren für sich den Unterschied zwischen der eigenen, individuell erfahrenen Innenwelt und der von verbindlichen Normen dominierten Außenwelt (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.149). Hierbei kristallisieren sich Spielfiktionen heraus, die von der vorgefundenen sozialen Wirklichkeit (deutlich) abweichen (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.131-132), weniger strukturiert sind und keinen eindeutigen Abschluss zu erkennen geben (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.120).

3.1.4.4 In Szene gesetztes Erzählen (Rollenspiel) und Erzählen (Im engeren Sinn)

Versteht man kindliche Rollenspiele als ein in Szene gesetztes Erzählen, verschiebt sich in der Entwicklung des Kindes die Gewichtung wesentlicher Bestandteile bzw. Merkmale, die das in Szene gesetzte Erzählen vom Erzählen (im engeren Sinn) unterscheidet. Hierbei gewinnt die betrachtende Position des Erzählers gegenüber der agierenden Position des Mitspielers an wesentlicher Bedeutung (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.153). Das heißt, dass die sprachliche Darstellung gegenüber dem Spiel die Führung übernimmt und sich die ausgespielte Rolle auf die direkte Rede und gestisch-mimische Zeichen verkürzt (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.217).

	In Szene gesetztes Erzählen (Rollenspiel)	Erzählen (Erzählen im engeren Sinn)
1	Spielort u. Spielfiguren werden von den Akteuren festgelegt.	Ort, Zeit und Helden werden vom Erzähler benannt.
2	Ein Ereignis setzt die Spielhandlung in Gang.	Ein Ereignis setzt die Handlung der Geschichte in Gang (Ereignis und Reaktion des Protagonisten).
3	Spielhandlungen können von Fall zu Fall unter Absprache geändert werden.	Der Erzähler ist eng am Strukturschema (Ordnungsschema von Erzählungen) gebunden.
4	Sprachliche und spielerische Darstellung der Rolle. Handelnde Figuren werden repräsentiert, Gegenstände und Requisiten in übertragender Bedeutung eingesetzt (symbolische Verwendung von Gegenständen).	Der Erzähler verlebendigt die Protagonisten durch Modulation der Stimme und illustriert über Gestik und Mimik wichtige Handlungen und Vorgänge (Direkte Rede und gestische Zeichen).
5	Das unmittelbare Vergnügen wird im Spiel ausgelebt (Bemerkungen über das eigene Spiel).	Das Unterhaltsame wird vom Erzähler reflektierend über Bewertungen der erzählten Handlungsweisen geliefert (Evaluierende Kommentare).

(Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.153-154).

Das in Szene gesetzte Erzählen (Rollenspiel) erlaubt den Spielern, sich jederzeit in das Gespräch zurück zu begeben, um die Handlungsfolge anders bzw. umzugestalten (Vgl. Merkel, Johannes, Vortrag beim Bundesverband Theaterpädagogik/Akademie Remscheid vom 28.04.07, In: Merkel, Johannes, Merkels Erzählkabinett, <http://www.stories.uni-bremen.de/erzaehlen/spracherziehung.html>), d.h. aus dem Rollenspiel herauszutreten, um über das Gespräch auf einer >>Metaebene<< die Spielhandlung und seine Fortführung auszuhandeln (Vgl. Merkel, Johannes, Merkels Erzählkabinett, <http://www.stories.uni-bremen.de/erzaehlen/sprachfoerderung.html#kap04>). Beim Erzählen im engeren Sinn hingegen muss ein abstraktes Handlungsschema mit festgelegten Szenen ausgefüllt, d.h. die im Rollenspiel getroffenen Absprachen zu einem sprachlichen Erzähltext ausgeweitet werden, damit die Erzählung von den Zuhörern als eine Erzählung verstanden wird (Vgl. Merkel, Johannes, Vortrag beim Bundesverband Theaterpädagogik/Akademie Remscheid vom 28.04.07, In: Merkel, Johannes, Merkels Erzählkabinett, <http://www.stories.uni-bremen.de/erzaehlen/spracherziehung.html> u. Beitrag in Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (Ersterscheinung), In: <http://www.stories.uni-bremen.de/erzaehlen/wahrnehmung.html>). Die spielerische Darstellung der Rolle bzw. die spielerische Repräsentation der Figuren wandelt sich an den entscheidenden Stellen der Handlung zur Verlebendigung der Protagonisten, d.h. zu einem kurzen Anspielen der handelnden Personen (Protagonisten). Der Erzähler verleiht den Protagonisten hierbei über die Modulation der Stimme und den gestisch und mimisch ausgestaffierten Bewegungen eine jeweils typische Haltung und illustriert über Gestik und Mimik weitere wichtige

Handlungen und Vorgänge (Vgl. Merkel, Johannes, Merkels Erzählkabinett, <http://www.stories.uni-bremen.de/erzaehlen/sprachfoerderung.html#kap02>).

3.1.5 Entwicklung und Funktion des Ordnungsschemas von Erzählungen (Erzählstruktur)

3.1.5.1 Entwicklung des Ordnungsschemas

Das kindliche Erzählen bleibt zu Beginn das Produkt des gelungenen Augenblicks, d.h. abhängig von der Situation in der sie erzählen. Die Situation bestimmt sich hierbei aus der Anregung phantastischer Einschübe, und wie darauf folgend diese Einschübe im Zusammenwirken mit der Bezugsperson (Zuhörer) in mittelbare Form (sprachliche und gestische Form) gebracht werden kann (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.228). So wie das Kind kommunikative Verhaltensweisen über die Nachahmung zu übernehmen lernt (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.117), müssen die Verhaltensweisen und Regeln (Struktur- bzw. Ordnungsschema von Erzählungen), die dem Erzählen zu Grunde liegen und aktiv angewendet werden sollen, über das Hören von Erzählungen und im Weiteren über das wiederholende eigene Erzählen erfahren, aufgenommen und intuitiv gelernt bzw. übernommen (bewusster wahrgenommen) werden (Vgl. Merkel, Johannes, Merkels Erzählkabinett, <http://www.stories.uni-bremen.de/erzaehlen/sprachfoerderung.html#kap05>). Über die Vorlagen der Bezugsperson (Hören und Nachahmen), als auch über den eigenen Erzählversuchen, die durch die Bezugsperson mit hilfreichen Einwüfen und Reaktionen begleitend werden, passen sich Kinder mit ihrem unvollständigen Struktur- bzw. Ordnungsschema von Erzählungen nach und nach einem kulturell verbindlichen Erzählmuster an (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.117). Die Bauformen, Muster und das kommunikative Verhalten erzählenden Sprechens (Erzählerwerb) sind dabei mit dem zwölften Lebensjahr endgültig abgeschlossen, und damit soweit verinnerlicht und verfügbar, dass losgelöst vom gelungenen Augenblick, und ohne Zusammenwirken mit der Bezugsperson, sicher und Modellgerecht erzählt werden kann (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.233).

Anmerkung zur Entwicklung:

Über das Hören frei erzählter Geschichten nehmen Lerner mit mangelnder Sprachbeherrschung das Ordnungsschema von Erzählungen bewusster wahr, als es das Vorlesen von Geschichten gestattet. Schriftliche Erzählungen sind in einer hoch stilisierten Schriftsprache verfasst, und lassen sich, da schriftliche Erzählungen von Beschreibungen durchsetzt sind, die zugrunde liegenden Strukturen eines Ordnungsschemas weniger gut erkennen. Frei vorgetragene Geschichten hingegen wecken durch ihre gestische Erzählweise bei Lernern mit mangelnder Sprachbeherrschung mehr Aufmerksamkeit hervor, und erlaubt es den Lernern darüber hinaus, über die auf das sprachliche Verständnis der Lerner zugeschnittenen Formulierungen, das Durchschauen der Strukturen des Ordnungsschemas zu erleichtern (Vgl. Merkel, Johannes, Merkels Erzählkabinett, <http://www.stories.uni-bremen.de/erzaehlen/sprachfoerderung.html#kap05>). Hierbei erweist sich das freie Vortragen von Geschichten durch eine Bezugsperson hinsichtlich des Erlernens eines Ordnungsschemas im Vergleich zum spontan improvisierten Rollenspiel unter Gleichaltrigen ebenfalls als Vorteil, da anders als im spontanen Rollenspiel unter Gleichaltrigen, welches in seinen Grundformen untereinander abgeschaut wird, das kulturell verbindliche Ordnungsschema aus sicherer Quelle nachgeahmt und übernommen werden kann (Vgl. Merkel, Johannes, Vortrag beim Bundesverband Theaterpädagogik/Akademie Remscheid vom 28.04.07, In: Merkel, Johannes, Merkels Erzählkabinett, <http://www.stories.uni-bremen.de/erzaehlen/spracherziehung.html>).

3.1.5.2 Funktion des Ordnungsschemas

Das Wissen um das Ordnungsschema von Erzählungen ermöglicht es den Menschen schon zu Beginn sowohl im Erzählen selbst als auch beim Hören einer Erzählung, eine Unterscheidung zwischen dem betrachtenden und teilnehmenden Sprechen zu treffen. Ein kulturell verbindliches Ordnungsschema dient damit der Verständlichkeit (auch im eigenen Erzählen) und sichert die wechselseitige Verständigung beim Erzählen (gegenseitige Erwartungshaltung). Im Augenblick des Hörens kann das Gehörte in sinnvolle, aufeinander bezogene Elemente untergliedert, in dieser Form im Gedächtnis einverleibt und die Merkbarkeit gesichert werden (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.188-189). MICHAEL SCHEFFEL sagt: Erzählend überführt der Mensch Geschehen in Geschichten, in denen Ereignisse auseinander und nicht bloß aufeinander folgen. Auf diese Weise ist er in der Lage, zeitliche Sachverhalte zu organisieren und in einen sinnvollen Zusammenhang zu bringen. Neben dem Erinnern, Vergegenwärtigen und Imaginieren von Ereignisfolgen dient das Erzählen also ganz allgemein der Erklärung und damit der kognitiven Bewältigung von raum-zeitlichen Daten (Vgl. Scheffel, Michael, In: Der Deutschunterricht H2 (2005) S.2). KONRAD EHLICH führt aus: „Schon die elementarste, in der kindlichen Sprachentwicklung früh ausgebildete [...] Form des 'und dann...und dann...und dann...' ist nicht trivial. Die Reihung von Ereignissen in eine sprachliche Reihung umzusetzen, verlangt vom Kind die Fähigkeit, Zusammenhänge zu erkennen, Abfolgen zu bestimmen und erzählend festzuhalten, unterschiedliche Ordnungsprinzipien zu erfahren und sich und den Zuhörern zu vergegenwärtigen.“ (Vgl. Ehlich, Konrad, In: Grundschule H.2 (2004) S.44) Strukturierung und Kohärenz haben dabei für junge Lerner eine besondere Bedeutung. JOHANNES MERKEL führt aus: „[...] Der Grundkonflikt erwächst aus dem Zusammenstoß der sozialen Alltagswelt mit der bedrängenden, aus dem Unbewußten gespeisten Innenwelt. Für Kinder ist der Gegensatz zwischen innerer und äußerer Wahrnehmung, den eigenen Phantasien, Wunsch- oder Schreckbildern einerseits, [...], und der festgefügteten sozialen Außenwelt, die sich aus allgemeinen und verbindlichen Bedeutungen zusammensetzt, insgesamt bedrückend und schwer zu begreifen. Der Zusammenstoß der beiden Lebenssphären wird immer wieder als rätselhaft und belastend erfahren und stellt in sich schon so etwas wie einen Konflikt dar. Die wachsende >>Kohärenz<< der Erzählungen verhilft dazu, die phantastischen Einschübe immer besser in die Welt der sozialen Erfahrung zu integrieren und damit zu einem einheitlichen Dritten zu machen.“ (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.234)

Anmerkung zur Funktion:

Erlernte Planung strukturierten Sprechens bedeutet für Kinder, längere aus dem Gespräch gelöste Äußerungen nach dem zugrunde liegenden Strukturschema zu organisieren. Dabei erlernen sie, neben dem sich im eigenen Erzählen in kulturell verbindlicher Weise mitzuteilen, längere, nach einem Ordnungsschema strukturierte Redebeiträge zu organisieren, und sich damit die Grundlage für ein allgemeines Textverstehen anzueignen. Allgemeines Textverstehen wiederum ist Voraussetzung eigener Lese- und Schreibfähigkeit, d.h. Voraussetzung sinngemäßen Lesens und sinngemäßen Verfassens eigener Texte (Vgl. Merkel, Johannes, Merkels Erzählkabinett, <http://www.stories.uni-bremen.de/erzaehlen/sprachfoerderung.html#kap04> u. <http://www. ...html#kap05> u. Vortrag beim Bundesverband Theaterpädagogik/Akademie Remscheid vom 28.04.07, <http://www.stories.uni-bremen.de/erzaehlen/spracherziehung.html>).

3.1.6 Mündliches Erzählen (vs. schriftliches Erzählen)

Beim mündlichen Erzählen (freies Sprechen) entsteht eine Kommunikation als gemeinsames Produkt von Erzähler und Zuhörer. Gegenüber dem schriftlichen Sprachgebrauch, ergibt sich bei einer Gesprächssituation ein direkter Adressatenbezug und

damit eine unmittelbare kommunikative Situation, in der der Zuhörer den Erzähler durch Aufmerksamkeit und Äußerungen verbaler und nonverbaler Art, wie z.B. durch das skeptische Hochziehen der Augenbrauen (Reiz), beeinflusst (Vgl. Bartnitzky, Horst, 2006, S.59 u. Pabst-Weinschenk, Marita, 2005, S.45). Entsprechend ergibt sich zwischen dem Erzähler und dem Zuhörer ein Inhalts- und Beziehungsaspekt, der beim schriftlichen Sprachgebrauch in dieser persönlichen Form nicht zugegen ist. Einhergehend mit der Kommunikation als gemeinsames Produkt, muss der Erzähler auf Grund der unmittelbaren Rückkopplung ggf. auf Zwischenfragen antworten, was das Sprechen gegenüber dem Schriftlichen provisorischer, additiver und redundanter gestaltet (Vgl. Pabst-Weinschenk, Marita, 2005, S.29). Um Zwischenfragen stellen zu können, muss der Zuhörer konzentriert zuhören, was voraussetzt, dass sich der Zuhörer unmittelbar innerlich mit dem beschäftigt, was erzählt wird. Das freie Erzählen wirkt demnach reagierend, wobei der schriftliche Sprachgebrauch, auf Grund der nicht gegebenen unmittelbaren Rückkopplung, spekulativer Art ist (Vgl. Bartnitzky, Horst, 2006, S.59). Wichtige Unterscheidungsmerkmale zwischen mündlichem und schriftlichem Erzählen kennzeichnen sich entsprechend über den Einsatz gestischer und mimischer Mittel, wobei der Erzähler ebenfalls selbst auf Gestik und Mimik, wie auch auf die Modulation der Stimme, hier jeweils als dramaturgisches Mittel eingesetzt, zurückgreift (Vgl. Bartnitzky, Horst, 2006, S.35). Über die Verbundenheit des mündlichen Erzählens und der körperlichen Bewegung in Gestik und Mimik, sind sprachliche Äußerungen, gegenüber dem schriftlichen Erzählen, wiederum für den Zuhörer verständlicher und erleichtern zudem die eigene Äußerung gegenüber dem Schreiben (Vgl. Merkel, Johannes, Vortrag beim Bundesverband Theaterpädagogik/Akademie Remscheid vom 28.04.07, In: Merkel, Johannes, Merkels Erzählkabinett, <http://www.stories.uni-bremen.de/erzaehlen/spracherziehung.html>).

3.1.6.1 Sprechdenken (Sprechen vs. Schriftsprachgebrauch)

Erzählen und Zuhören fördern das Sprechdenken und das Hörverstehen in verschiedenen Rede- und Gesprächsformen, wobei der Prozess des Sprechdenkens und des Hörverstehens in der mündlichen Kommunikation immer aufeinander bezogen sind. Gegenüber dem schriftlichen Sprachgebrauch, wo der Satzbau im Vorfeld gut überlegt sein muss, wird nach KLEIST der Gedanke beim Sprechen erst allmählich verfertigt (Vgl. Kleist, 1805, In: Pabst-Weinschenk, Marita, 2005, S.22), wobei das Formulieren und damit die Planung beim Sprechen zeitlich begrenzt ist (Vgl. Pabst-Weinschenk, Marita, 2005, S.28-29). Entsprechend verlaufen, gegenüber dem Denken und Schreiben, das Denken und Sprechen zueinander parallel, wobei nach WYGOTSKI, zwischen einem Gedanken und dessen Ausformulierung, eine innere Sprache steht, die sich auf die Hauptvorstellungen beschränkt. Diese Hauptvorstellungen werden dann während des Sprechdenkprozesses für den Zuhörer verständlich ausgeformt und wiedergegeben. Voraussetzung für ein gelungenes Ausformulieren innerhalb eines Gesprächs ist daher ein breiter Wortschatz und die Kenntnis vielfältiger Satzmuster (Vgl. Pabst-Weinschenk, Marita, 2005, S.35-36). Gegenüber dem schriftlichen Sprachgebrauch verwendet man beim Sprechdenken einfachere grammatische Formen und einen abwechslungsreicheren Satzbau (Vgl. Pabst-Weinschenk, Marita, 2005, S.17). Im Sprechen erbrachte Wiederholungen sind gegenüber dem schriftlichen Sprachgebrauch erwünscht, damit wichtige Punkte beim Zuhörer verständlich aufgenommen werden können (Vgl. Pabst-Weinschenk, Marita, 2005, S.22). Im Sinne des Erzählens entlasten die Wiederholungen den Erzähler im Moment eines improvisierten Geschichtenerzählens von der Suche nach den richtigen Worten, worüber die Zuhörer zugleich, auf Grund der formelhaften Art, Flüchtigtes rascher aufnehmen können (Vgl. Merkel, Johannes, Merkels Erzählkabinett, <http://www.stories.uni-bremen.de/erzaehlen/sprachfoerderung.html#kap02>).

Im freien Sprechen wird die verbale Sprache nicht nur durch nonverbale Hinweise ergänzt, sondern wirken die Formulierungen beim freien Sprechen gegenüber dem schriftlichen Sprachgebrauch immer nur im Zusammenhang mit der körpersprachlichen und sprecherischen Präsentation, und machen zusammen den Sinn einer Äußerung aus (Vgl. Pabst-Weinschenk, Marita, 2005, S.11 u. 16). Die körpersprachlichen und sprecherischen Präsentationen repräsentieren die gedankliche Gliederung der Inhalte, die Art, wie der Zuhörer einbezogen und wie auf die Sprechsituation Bezug genommen, wird. Mündliche Äußerungen sind damit kontextgebundener und situationsbezogener, da beim Sprechen der Verweis auf Gegenständliches möglich und die Formulierung durch Körpersprache und Sprechausdruck ergänzt wird. Das Verstehen einer Äußerung ist somit abhängig von der Art und Weise, wie man eine Äußerung wiedergibt (Vgl. Pabst-Weinschenk, Marita, 2005, S.28).

3.1.6.2 Hörverstehen (Hören vs. Lesen)

So wie im Sprechdenken das Formulieren und damit die Planung beim Sprechen zeitlich begrenzt ist, verhält es sich beim Hörverstehen hinsichtlich der Aufnahme von Informationen gleichermaßen, da der Rezeptionsvorgang nicht wiederholt werden kann, der Schall der Rede vergänglich und die Merkzeit begrenzt ist (Vgl. Pabst-Weinschenk, Marita, 2005, S.28-29). Entsprechend muss das Geäußerte direkt verstanden (unterstützt durch die formelhafte Art der Wiederholungen im Erzählen), und kann nicht, wie im Schriftlichen, zurückblättern und wiederholt werden, womit der Zuhörer dem Gedankenaufbau des Erzählers sofort folgen können muss (Vgl. Pabst-Weinschenk, Marita, 2005, S.16). Beim Hörverstehen werden Äußerungen aktiv interpretiert, und enthaltene Handlungsanweisungen durchgeführt bzw. bewusst abgelehnt. Nach HÖRMANN'S Analyse-durch-Synthese-Theorie wird das Gehörte entweder mit Hilfe des Vorwissens synthetisiert oder analysiert (Vgl. Hörmann, 1976, In: Pabst-Weinschenk, Marita, 2005, S.45-46). Diese Verarbeitungsprozesse verlaufen weitgehend wechselseitig parallel und interaktiv, und lassen sich nach GUTJAHR und KYRITZ in einen Top-down Verarbeitungsprozess (wissens-, konzept-, schema- und erwartungsgeleitet) und einem Bottom-up Verarbeitungsprozess (daten- und textgeleitet) unterteilen (Vgl. Gutjahr/Kyritz, 1985, In: Pabst-Weinschenk, Marita, 2005, S.46). Entsprechend ist das Zuhören im Sinne des Hörverstehens ein aktiver und intentionaler (ein in Absicht und zweckbestimmter) Prozess (Vgl. Pabst-Weinschenk, Marita, 2005, S.44).

3.1.7 Aktives Zuhören

Unter aktivem Zuhören wird sowohl eine innerliche als auch eine äußerliche Beteiligung der Zuhörer beim Erzählen von Geschichten verstanden. Das Entstehen >>innerer Bilder<< bzw. das sich >>aktiv ein Bild machen<< beim Hören von Geschichten kennzeichnet hierbei die innerliche Beteiligung. Die äußerliche Beteiligung wird gekennzeichnet durch Mimik, Gestik und den verbalen Ausdruck, wobei diese drei letztgenannten Elemente sowohl >>verdeckt<< als auch bewusst eingesetzt in Erscheinung treten können. Als >>verdeckt<< in Erscheinung tretend meint, dass sich die innerliche Beteiligung über erkennbare Zeichen, wie eben über die Mimik und Gestik oder den verbalen Ausdruck, äußert, d.h. aus der Sicht des Erzählers, sich in den Gesichtern, in der Körpersprache oder in Verlautbarung als automatisches Mitmachen der Zuhörer zu erkennen gibt. Bewusst eingesetzte Formen äußerlicher Beteiligung umfassen im Rahmen einer aktuell erzählten Geschichte das gezielte Ausagieren von Passagen der Handlung mit Händen, Füßen und Ganzkörperbewegung als auch das gezielte Mitsprechen von Wörtern, Sätzen, Textpassagen, Wiederholungen und Satzsätzen (Vgl. Claussen, Claus, 2006,

S.40) bzw. dem bewussten und gezielten Einbringen individuell geknüpfter Assoziationen der Zuhörer, wobei letztere wiederum eher der innerlichen Beteiligung zuzuordnen sind.

Aus einem bestimmten Blickwinkel heraus betrachtet, fungiert die Lehrperson als Erzähler selbst, wobei sie neben dem Erzählen einhergehend immer auch die Lerner als Zuhörer im Blick haben muss, um auf diese zu reagieren. In einer ausgeprägten Form des Reagierens werden die Lerner dabei z.B. aktiv in die Geschichte, und hier explizit in den Handlungsaufbau und den Handlungsverlauf einbezogen, indem ihre geäußerten Vorstellungen (innere Beteiligung, erkennbar gemacht über den verbalen Ausdruck im Sinne einer Verlautbarung von Assoziationen) improvisierend in die Geschichte eingebaut werden. Das heißt, aktives Zuhören kennzeichnet sich zum anderen darüber aus, dass Lerner in der Methode des Geschichtenerzählens die Möglichkeit erhalten, über wechselseitiges Interagieren, Ereignisse für sich sinngemäß zu konstruieren, und sich ggf. darüber hinaus unmittelbar durch Verlautbarung am Aufbau und am Verlauf der Erzählung oder weiterführend an Gesprächen, zu beteiligen (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S.12).

Nach ROGERS ist das aktive Zuhören für Gesprächstherapeuten und nach GORDON für Erzieher eine wichtige Kommunikationsfähigkeit (Vgl. Rogers, in Tausch, 1979, u. Gordon, 1972, In: Schulz von Thun, Friedemann, 1998, S.57). Hierbei steht in der Aufmerksamkeit des Empfängers primär die Selbstoffenbarungsseite des Erzählers beim Hören einer Geschichte im Vordergrund, in dem Bemühen, sich in die Gefühls- und Gedankenwelt des Senders einzufühlen und deren Inhalte (Selbstoffenbarungsanteile) einführend zu entdecken. Von hoher Bedeutung ist in diesem Fall, dass nicht diagnostizierend oder entlarvend, d.h. wertend auf den Sender reagiert wird, sondern dem Sender die einfühlsame Entdeckung gleichsam zurückübersetzt wird, sodass der Sender mehr zu sich selbst kommt und verleitet wird, (weiter) zu erzählen (Vgl. Schulz von Thun, Friedemann, 1998, S.57-58). Im übertragenden Sinn, bezogen auf das Erzählen von Geschichten, heißt das, dass die Lehrperson das Erzählen und die Gespräche der Lerner aufzugreifen versucht. Erzählungen werden durch gezieltes Nachfragen an- und weiterleitet oder über >>verdeckte<< jedoch erkennbare Zeichen das Verstehen und damit Wertschätzung zum Ausdruck gebracht bzw. den erzählenden Lernern in ihrem Erzählen durch Interesse und Zustimmung in Form eines erwartungsvollen Blicks oder eines zustimmenden Nickens bestätigt und sich damit innerlich am Gehörten und damit in Form einer Anteilnahme beteiligt (Vgl. Merkel, Johannes, Merkels Erzählkabinett, <http://www.stories.uni-bremen.de/erzaehlen/zuhoeren.html>).

3.1.8 Assoziation und Geschichten

3.1.8.1 Assoziation und authentische Geschichten

Authentische Geschichten schaffen einen schnellen und unmittelbaren Zugang zum realen Umfeld, indem sie an den Rahmenbedingungen der Zuhörer in z.B. Arbeit, Schule, Freizeit (Hobbys/Alltag), Kommunikation etc. anknüpfen und an die Beobachtungen, Erlebnisse und Erfahrungen der Zuhörer anschließen (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.34-36). Hierbei sind authentische Geschichten immer konkret, da sie immer den konkreten Kontext eines Ereignisses oder einer Ereignisfolge beinhalten. Sie erzählen von konkreten Personen und ihrer konkreten Tätigkeit innerhalb eines ganz bestimmten Umfeldes (im Gegensatz zu einer abstrakten Beschreibung von Sachverhalten, welches theoretische Überlegungen (Fakten) als Ausgangspunkt nimmt). Hierbei bringen authentische Geschichten Ideen auf den Punkt, veranschaulichen neue Gedanken und erklären oder transportieren Erfahrungen wie individuelle Erlebnisse und Erinnerungen. Sie schaffen einen unmittelbaren Zugang zum realen Umfeld, indem sie an den

Rahmenbedingungen anknüpfen, unter denen die Zuhörer arbeiten, lernen und leben (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.19/36-37 u. 195-196). Das Konkrete ist für die Zuhörer nachvollziehbar und ermöglicht einen direkten Vergleich mit dem eigenen Erfahrungsbereich und der eigenen Erlebniswelt. Hierbei fällt es den Lernern über die mitgelieferte Anschlussfähigkeit leichter, persönliche Kontexte beim Hören der Erzählung zu schaffen. Werden sodann aus persönlichen Erfahrungen, Einschätzungen und Lebenshintergründen persönliche Zusammenhänge beim Hören einer Geschichte geschaffen, identifizieren sich die Zuhörer verstärkt mit der Geschichte, und ermöglichen so einen intensiveren Lernprozess. MARITA PABST-WEINSCHENK führt aus: „Richtiges Zuhören setzt voraus, dass wir und innerlich mit dem beschäftigten, was wir hören, dass wir versuchen, es auf dem Hintergrund unserer eigenen Erfahrungen nachzuvollziehen, um es zu verstehen.“ (Vgl. Pabst-Weinschenk, Marita, 2005, S.44). Über das Hineinversetzen in die geschilderte Welt ist es den Zuhörern möglich, präzise Fragen zu stellen und einer anschließenden Diskussion (formell oder informell via Gespräch) mehr Anteilnahme und Teilhabe zu haben. Dabei macht der Erzähler über die Authentizität einer Geschichte dem Zuhörer das Angebot, sich über das Konkrete und Reale, dem Hier und Jetzt des Zuhörers, zu verständigen bzw. über eine Realität, die die Zuhörer aus ihrer Umgebung oder Erlebniswelt teilen, zu sprechen. Dabei bringen authentische Geschichte über ihren konkreten Kontext automatisch die Frage nach den Realisierungsmöglichkeiten und den Bedingungen und Voraussetzungen mit sich, und zeigen auf oder geben Hinweise darüber, dass etwas unter bestimmten Umständen realisiert werden kann bzw. realisiert werden konnte. Der Gebrauch authentischer Geschichten zu einem bestimmten Thema versachlicht damit die Diskussion von vornherein, die ggf. im Anschluss an die erzählte Geschichte folgt (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.35-38).

Möchte man einen engeren Rahmen setzen, um z.B. Themen aus dem beruflichen/schulischen Feld oder die Interessen der Zuhörer mit der Geschichte zu verbinden, um Ideen und Lösungen aus dem jeweiligen Feld zu erhalten oder Botschaften zu vermitteln, bieten sich zum Erzählen entsprechend authentische Geschichten an. Klare Botschaften oder weiterführende Zielsetzungen (das, was über die Geschichte hinaus geht) müssen hierbei durch die Vorbereitung im Erzählen und einem durchdachten Bau der Geschichte geschickt herauskristallisiert werden. Geschichten sollten dabei so geschlossen und schlüssig sein, dass man die Geschichten als Zuhörer ohne weitere Erklärung versteht und gleichzeitig offen genug, um als Angebot zum Assoziieren, Mit- oder Weiterdenken zu fungieren. Entsprechend sollten Geschichten eng genug sein und einen bestimmten Themenbereich setzen, um Orientierung zu geben, jedoch weit genug, um verschiedene Sichtweisen und Fokussierungen der einzelnen Zuhörer zuzulassen (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S. 182-183). Das heißt auch, dass neben der eigenen Botschaft, die man zum Ausdruck bringen möchte, die Assoziationen der Zuhörer als ebenso wichtig, und hierbei nicht als richtig oder falsch, anzusehen sind. Die Assoziationen der Zuhörer sind, wie die Geschichte selbst, ein wichtiger Teil der Methode des Geschichtenerzählens, gerade dann, wenn sich die Möglichkeit bietet, mit den Zuhörern über die Geschichte zu sprechen. Als Erzähler sollte man entsprechend das, was man mit der Geschichte ausdrücken will, nie höher bewerten als das, was die Zuhörer mit der Geschichte assoziieren, und somit die Botschaft nie korrigieren, indem man die Botschaft im nachhinein (richtig) erklärt (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.182-183). „Wer auf seine Geschichte und die Intelligenz seiner Zuhörer vertraut, wird nie restlos drüber aufklären, welchen Sinn seine Story hat, sondern dem >>zuhörenden Verstand<< etwas übrig lassen, was ihn beschäftigt und fordert.“ (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.32).

Trotz gesetzten engeren Rahmens und den damit verbundenen Versuch der >>Assoziationseingrenzung<<, ist zu bedenken, dass die Zuhörer ihre Assoziationen beim Hören von Geschichten jeweils aus einem individuellen Erfahrungshintergrund heraus knüpfen. Neue Informationen werden nach bestimmten Strukturen und Kategorien (Wahrnehmungsweisen) eingegliedert und bewertet, Strukturen und Kategorien, die auf Basis früherer Wahrnehmung gebildet wurden. Hierbei bilden die Sinneseindrücke (die zuhörende Erzählung) den Rohstoff, die im Weiteren über bzw. durch feststehende Strukturen und Kategorien verarbeitet werden, welches zusammengenommen die Wahrnehmung kennzeichnet. Das heißt, dass alle Wahrnehmung von Strukturen und Kategorien geprägt ist bzw. gesteuert wird. Aus der Gewöhnung (kulturelles Umfeld) gebildete und bestehende Wahrnehmungsweisen heraus entstehen entsprechend unterschiedliche Sichtweisen und Sinngebungen, d.h. individuell geknüpfte Schlussfolgerungen des Gehörten (Vgl. Merkel, Johannes, Merkels Erzählkabinett, <http://www.stories.uni-bremen.de/erzaehlen/wahrnehmung.html>).

Anmerkungen zu authentischen Geschichten:

Wie in dem Punkt Bestandteile und Bauweisen von Geschichten noch aufgezeigt wird, unterliegen Geschichten einem kulturell gültigen Bauplan bzw. Schema. Ein Geschichtenschema dient dem Zuhörer zum einen, die Geschichte überhaupt als Geschichte zu erkennen, und zum anderen, über die Struktur des Aufbaus, den Inhalt (das Erzählte) folgerichtig zu entziffern. Das heißt, dass Geschichten, die auf erlebte oder gehörte Erlebnisse basieren, immer nur bedingt authentisch sind bzw. sein können, da der Erzähler hinsichtlich seiner Präsentation, die erlebten oder gehörten Handlungen dem kulturell gültigen Geschichtenmuster anpassen muss, indem der Erzähler die entsprechenden Handlungen umstellt und verändert, d.h. die >>wirklichen<< Erlebnisse umformt, ausgestaltet oder reduziert, um darüber eine präsentative und wirkungsvolle Erzählung zu gewährleisten. Hierbei ist im Weiteren darauf hinzuweisen, dass schon im konversationellen Erzählen die Reaktionen der Zuhörer, als auch das zwingende Füllen von Erinnerungslücken, den Verlauf und den Inhalt der Erzählung mitbestimmen. Hierbei übergeht der Erzähler potenziell langweilige Details und schmückt dabei wiederum andere Passagen, die die Zuhörer in die Geschichte hineinziehen sollen, aus. Hierbei wird ggf. die Reihenfolge der Ereignisse vom Erzähler umgestellt, um eine bessere Wirkung zu erzielen, Erinnerungslücken immer mit wirkungsvollen und kausalitätsgerechten Einbringungen gefüllt. Beobachten lassen sich die im konversationellen Erzählen gebrachten Umformungen nicht (kaum), da in der Erinnerung nicht das >>tatsächliche<< Erlebnis abgespeichert wird, sondern dieses in Form einer Erzählung geschieht. Hierbei passt sich die gleiche Erzählung hinsichtlich einer wirkungsvolleren Form der Erzählung von mal zu mal, d.h. im wiederholenden Erzählen, mehr und mehr an (Vgl. Merkel, Johannes, Merkels Erzählkabinett, <http://www.stories.uni-bremen.de/erzaehlen/geschichten.html>).

Der positive Nebeneffekt über das Erbringen eines Kontextes über das Erfahrungswissen der Zuhörer ist das unvermeidliche Erzeugen einer symmetrischen Kommunikation. Es herrscht eine Gleichheit zwischen den Kommunikationspartnern, da im Erfahren, Erleben und Beobachten jeder ein eigener Experte ist, und entsprechend jeder eine eigene Geschichte zum Thema beitragen kann (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.27-28).

Geht es um die Glaubwürdigkeit des Erzählens und um die Glaubwürdigkeit der Geschichte, vermitteln authentische Geschichten Sicherheit, da sie durch das Befragen von Zeugen, oder, sofern sich die Geschichten im eigenen Erfahrungsbereich oder der

Erlebniswelt widerspiegeln, mit Hilfe der eigenen Beurteilungsfähigkeit (Selbsterfahrung), überprüfbar sind. Hiermit bekommt der Zuhörer durch das Hinterfragen der Plausibilität und dem Hinterfragen der Logik der Ereignisse und Zusammenhänge die Möglichkeit, die Geschichten auf ihre Wahrscheinlichkeit hin zu überprüfen (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.36-37).

3.1.8.2 Assoziation und fiktive Geschichten

Werden Geschichten erzählt, um grob formuliert in ein Thema einzuführen, mit dem sich die Zuhörer während und im Anschluss der Geschichte auseinandersetzen sollen (engerer Rahmen), ergibt sich bei fiktiven Geschichten wie z.B. Märchen, Fabeln, Sagen und literarische Erzählungen die Problematik einer Komplexität von Bezügen, d.h. das Problem einer zu weit gefächerten Assoziationsvielfalt und -breite. Eine weitere Problematik fiktiver Geschichten zeigt sich hierbei in der nicht gegebene direkte Anbindung gemeinsamer Realität von Erzähler und Zuhörer, d.h. dass ohne diesen konkreten Kontext gemeinsamer Realität (den authentische Geschichten mit sich bringen) eine zu hohe Interpretationsmöglichkeit der einzelnen Zuhörer besteht und in Folge dessen bei den Zuhörern unterschiedlichste und nicht voraussehbare Assoziationen ausgelöst werden, die einer Themenbehandlung im engeren Rahmen nicht dienlich sind (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.34-35).

Aus einem anderen Blickwinkel heraus betrachtet, spricht SCHULZ, im Sinne eines Märchens, von einem mittleren Maß an Komplexität fiktiver Geschichten (Vgl. Schulz, Gudrun, 2005, S.19). Für Märchen kennzeichnend sind dabei bestimmte Faktoren, die sich in der Dominanz der Handlung, den Verzicht auf detaillierte Beschreibungen, die Vorliebe für das Formelhafte wie auch die Eindimensionalität und Isolation des Helden, zeigen (Vgl. Wardetzky, 1992, In: Schulz, Gudrun, 2005, S.19).

Dominanz der Handlung	<p>Dominanz der Handlung meint, dass es sich nach LÜTHI in Märchen um ein wieder erkennbares allgemeines Schema handelt, und sich in Form von Kernvorgängen wie Schwierigkeiten/Überwindung, Kampf/Sieg und Aufgabe/Lösung, darstellt, wobei er in diesen Kernvorgängen menschliche Verhaltensweisen und Unternehmungen erkennt (Vgl. Lüthi, 1979, In: Schulz, Gudrun, 2005, S.25).</p> <p><u>Allgemeines Märchenschema (In fünf Kategorien)</u> Phase I berichtet über das Eingangereignis. Die Situation des Helden wechselt, der Held wird veranlasst ein Ziel zu erreichen, ggf. eine Änderung des momentanen Zustands zu bewirken. Hierbei folgt auf die Veranlassung in Phase II die innere Reaktion des Helden. Die Phase III kennzeichnet im Weiteren den Hauptbestandteil, und kann als Kategorie des Versuchs aufgefasst, werden. Hierin wird der Held motiviert eine Reihe von offenen Aktionen auszuführen, und sich an diesen zu probieren, worüber sich in Phase IV als Konsequenz zu erkennen gibt, ob der Held sein Ziel erreichen bzw. eine Änderung des momentanen Zustands bewirken, konnte. In Phase V schließt sich der Verlauf als Reaktion in Form verschiedener Informationstypen. Hierbei können emotionale und kognitive Antwort auf die Erreichung des Ziels gegeben oder Ereignisse, die sich direkt aus der</p>
------------------------------	--

	Zielerreichung ergeben genannt, werden. In einer weiteren Variante schließt sich dabei eine zusammenfassende Moral an, die darüber berichtet, was der Held in der Erreichung des speziellen Ziels gelernt hat bzw. die hinweisend ermahnt, die Bedeutungslosigkeit des angestrebten Ziels zu bedenken. Neben dem formalen Operationsschema einer klassischen Märchenstruktur, kennzeichnet das Märchen im Weiteren die Darstellung des im Innern des Helden ablaufenden Prozesse (Vgl. Stein/Trabasso, 1982, In: Merkel, Johannes, Merkels Erzählkabinett, http://www.stories.uni-bremen.de/erzaehlen/geschichten.html).
Verzicht auf detaillierte Beschreibungen	Der Verzicht auf detaillierte Beschreibungen lässt sich z.B. in den Andeutungen des Ortes, da wo das Märchen spielt, erkennen. In der Regel finden Märchen an nicht weiter erläuterten Orten wie z.B. im Wald, bei einem Brunnen oder in einem Turm etc. statt (Vgl. Schulz, Gudrun, 2005, S.27-28).
Vorliebe für das Formelhafte	Die Vorliebe für das Formelhafte meint die Antithesen, die sich z.B. in schön und hässlich, fleißig und faul, klug und dumm etc. zeigen (Vgl. Schulz, Gudrun, 2005, S.27-28).
Eindimensionalität u. Isolation des Helden	Eindimensionalität meint, dass der Held (Protagonist) zumeist der menschlich-diesseitigen Welt angehört (Bei dem Märchen >>Der Froschkönig<< ist es die Königstochter), wobei die jeweiligen Gegner oder Helfer, die im Märchen immer auf den Helden bezogen sind, der Außenmenschlichen Welt angehören (Bei dem Märchen >>Der Froschkönig<< ist es der Frosch) (Vgl. Lüthi, 1979, In: Schulz, Gudrun, 2005, S.25). Über diese mitgegebene Isolation des Helden können sich die Lerner explizit auf den Helden des Märchens konzentrieren und den jeweiligen Weg des Helden gedanklich mitverfolgen (Vgl. Schulz, Gudrun, 2005, S.26-27).

Im Weiteren entspricht die im Märchen gegebene Polarisierung in gut und böse und der entsprechende Sieg über das Böse laut SCHULZ dem Gerechtigkeitsempfinden junger Lerner, womit dieses Gerechtigkeitsempfinden einhergehend bestärkt wird (Vgl. Schulz, Gudrun, 2005, S.20). Explizit junge Lerner erfahren sich selbst in Märchen, da gerade in märchenhaften Erzählungen, die Kleinen und Schwachen Gefahren überwinden müssen (subjektiv empfundene Machtverhältnisse), dieses in der Regel auch gelingt, und den Lernern dadurch vermittelt wird, dass es Gefahren im Leben gibt, die überwunden werden können (Vgl. Schulz, Gudrun, 2005, S.13). Märchen enden, nach Überwindung diverser Gefahren und Schwierigkeiten, in der Regel positiv für den Protagonisten (Märchen enthalten eine positiv-optimistische Erzählweise), wobei sich die Lerner an positiv besetzten erfahrenen Emotionen vorangegangener Märchen erinnern und dieses Erleben mit einem neuen Märchen in Beziehung setzen. Nach WARDETZKY bilden Lerner bei der Rezeption (Interpretation) von Märchen emotionale Schemata aus, um ihren emotionalen Erfahrungsbereich zu strukturieren (Vgl. Wardetzky, 1992, In: Schulz, Gudrun, 2005, S.13-14).

Nach LÜTHI entspricht das Märchen den Bedürfnissen des kindlichen Geistes und ermöglicht den Lernern das Üben ihrer Vorstellungsmechanismen. Bei raschen Übergängen oder Verwandlungen der Märchenfiguren, die in Märchen gang und gebe sind, denken sich die Lerner in die Situation hinein und erleben diese mit großer Intensität (Ausbildung der Fantasie und Vorstellungskraft) (Vgl. Lüthi, 1995, In: Schulz, Gudrun, 2005, S.19). Hierbei entwickeln gerade jüngere Lerner beim Hören fiktiver Geschichten Vorstellungsbilder, die mit eigenen Assoziationen, Gefühlen und Stimmungen besetzt und verknüpft werden (Vgl. Schulz, Gudrun, 2005, S.12). Ein übermäßiger Konsum in Form eines inaktiven Hörens von Märchen behindert jedoch die produktive Phantasie (Vgl. Merkel, Johannes, Merkels Erzählkabinett, <http://www.stories.uni-bremen.de/erzaehlen/maerchenbrauchen.html>). Für jüngere Lerner ist es beim Hören von Geschichten wichtig, und dieses schließt Märchenerzählungen mit ein, sich während der Erzählsituation über ihre Assoziationen, die aus ihrer alltäglichen Wahrnehmung stammen oder sich auf die unmittelbaren Märchenphantasien ergeben, zu äußern (Vgl. Merkel, Johannes, Merkels Erzählkabinett, <http://www.stories.uni-bremen.de/erzaehlen/ton.html>), und über die interaktive Variante des Geschichtenerzählens, in der die Lerner den Geschichtenaufbau und den Geschichtenverlaufs unmittelbar während der Erzählsituation mitbestimmen, ihre eigenen Phantasiegeschichten kreieren.

3.1.9 Bestandteile und Bauweisen von Geschichten

3.1.9.1 Elemente einer Geschichte

Nach QUASTHOFF steht im Mittelpunkt einer Geschichte stets ein >>Ereignis<< bzw. eine >>Ereignisfolge<<, die gewissen Minimalbedingungen von Ungewöhnlichkeit entsprechen muss (Vgl. Quasthoff, 1980, In: Claussen, Claus, 2006, S.17). Neben dem Element des >>Ereignisses<< bzw. der >>Ereignisfolge<< bestehen nach KAROLINA FRENZEL u.a. Geschichten aus den Elementen des Protagonisten (der ein Ereignis erlebt), einer Anfangssituation (Ereignis), einer Endsituation (das Ergebnis des Ereignisses), und dem Zwischenliegenden von Anfang und Ende (Transformation bzw. Ereignisfolge) (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.76). Das heißt, dass die Grundform einer jeden Geschichte einem Dreischritt nachgeht. Dieser besteht aus dem >>Anfangszustand<<, in der der Ort, die Zeit und der Held benannt und die Situation, in der sich der Held befindet oder hineingerät, geschildert, wird, der >>Veränderungsphase<<, in der das Ereignis in das Leben des Helden eingreift und den Helden zur Reaktion zwingt, zum Handeln auffordert um sich mit dem Ereignis auseinanderzusetzen und sich zu bewähren, und dem >>Endzustand<<, in der der Held die Auseinandersetzung zu einem Ergebnis bzw. die Geschichte zu einem Schluss bringt (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2004, S.273-274 u. Merkel, Johannes, 2000, S.190).

Das heißt zusammengefasst, und in Bezugnahme auf BRITTONS Unterscheidung des teilnehmenden und betrachtenden Sprechens, dass die Erzählung vom Erzähler durch den Übergang in das betrachtende Sprechen aus der laufenden Gegenwart ausgegrenzt werden muss, um im Gebrauch der Rolle des Beobachters, den Held, die Zeit und den Ort der Handlung zu benennen, ein Ereignis in das Leben des Helden einfallen und sich diesen damit auseinandersetzen zu lassen, um diese Auseinandersetzung im Verlauf zu einem Ergebnis zu führen, womit der Erzähler zurück in die Rolle des Teilnehmers verfällt, und damit zu erkennen gibt, die zuvor verlassene Gegenwart wieder betreten zu haben (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.190).

3.1.9.2 Protagonist (Element des Protagonisten)

Im Mittelpunkt einer jeden Geschichte steht zumindest eine Person, die die logisch, kausal verknüpfte Abfolge der Ereignisse erlebt oder miterlebt hat. Neben dem Protagonisten treten in der Regel noch andere Figuren auf (Nebendarsteller), die jeweils eine bestimmte Rolle in der Geschichte verkörpern (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.88 u. 90).

Die Grundvoraussetzung für das Interesse an vorgetragene Geschichten ist die Identifikation mit dem Protagonisten (Held). Das heißt, dass der Protagonist zum einen in seinem Handeln (Zielerreichung, Problemlösen, in seinen Ideen) ein erkennbares Merkmal haben und dem Zuhörer ähnlich sein sollte. Zum anderen sollte der Kontext, die Situation, in der sich der Held befindet, für den Zuhörer ähnlich oder zumindest interessant sein (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.88). Erzählt wird mit einer Geschichte der Veränderungsprozess, die Transformation von Zustand A zu Zustand B. Der Protagonist löst die Transformation zwischen Anfangs- und Endzustand aktiv oder passiv aus, durchlebt oder erleidet die Transformation und steht somit im Mittelpunkt des Veränderungsprozesses und damit im Mittelpunkt der Geschichte (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.90). Der Protagonist kann zum einen der Erzähler selbst (Erzählweise in Ich-Form) oder eine Gruppe (Erzählweise in Wir-Form) und zum anderen der Weggefährte des Protagonisten, sein, womit der Erzähler zur Nebenfigur wird (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.90-92). Die Erzählung aus der Sicht einer Nebenfigur birgt den Vorteil der größeren Distanz des Erzählens zum Geschehen, da der Protagonist kommentiert und kritisch reflektiert werden kann. Mit wachsender Distanz fungiert der Erzähler als Nebenfigur des Protagonisten immer mehr zum Berichterstatter, wobei er hierbei im gleichen Maße an Authentizität und damit an Glaubwürdigkeit einbüßt (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.92).

3.1.9.3 Ereignis (Element der Anfangssituation)

Die Grundlage einer Geschichte ist immer ein Ereignis, welches ein Erlebnis, was geschehen ist oder geschehen könnte, wiedergibt (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.19). Kindliche Selbstgespräche beruhen auf Ereignisse, die sich zum Erzählen anbieten. Hierbei kennzeichnet ein phantastischer Einschub, der in die geordnete Alltäglichkeit (Alltagsverrichtungen) einbricht, das auslösende Ereignis. Dieser phantastische Einschub steht unvermittelt im losen Raum und muss in einen sinnvollen und in sich schlüssigen (kausalen) Ablauf integriert werden (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.88). Die Integration, und damit die Frage, ob sich ein Ereignis (phantastischer Einschub) zum Erzählen anbietet, ist davon abhängig, inwiefern das unerwartete Ereignis an Bedeutung durchscheinen lässt. Je nach dem, entsteht eine entsprechende Spannung, die aus dem unerwarteten Ereignis eine Geschichte werden lässt (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.199).

Es gibt oftmals mehrere Erlebnisse in einer Geschichte, wobei sich immer ein zentrales Ereignis als der wichtigste Dreh- und Angelpunkt, wie z.B. eine Schwierigkeit die überwunden werden musste, herauskristallisiert. Kleinere Ereignisse, die mit einer zweckorientiert vorgetragene Geschichte erzählt werden, sollten sich auf das zentrale Ereignis beziehen und um dieses gruppiert sein. Geht mit dem Erzählen einer Geschichte eine Absicht einher wie z.B. zu motivieren, Wissen, Werte oder Visionen zu vermitteln oder einen Sachverhalt zu illustrieren, sollte die Erzählung auf den Kern fokussiert werden. Einhergehend sollten Ereignisse, die mit dem Dreh- und Angelpunkt nichts zu tun haben, gestrichen werden, zumal eine authentische Geschichte nichts an ihrer Authentizität

verliert, wenn nicht minutiös erzählt wird. Unwichtige Details provozieren vielmehr unnötige Fragen der Zuhörer, lenkt in Folge dessen die Zuhörer vom Kern der Geschichte ab und führt sie von der Botschaft der Geschichte oder mit der gewollten Fragestellung zum weiteren Nachdenken, weg (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.53-55 u. 57).

„**Nicht alles, was echt ist, will ich sagen**, doch was ich sage, soll echt sein.“ (Vgl. Ruth Cohn, 1979 In: Schulz von Thun, Friedemann, 1998, S.120)

3.1.9.4 Vorher-Nacher-Effekt (Transformation) (Element des Zwischen Anfang und Ende)

Neben den formalen Anfangs- und Endpunkten hat der Zuhörer bei bestimmten Folgen von Handlungen, Erlebnissen und Ereignissen, ein Gefühl für das natürliche Ende einer Geschichte. Das gefühlte Ende ist dann erreicht, wenn alle Fragen zu Beginn oder während der Geschichte beantwortet wurden oder ein erkennbarer Veränderungsprozess während des Verlaufs der Geschichte stattgefunden hat. Das heißt, dass sich der Endzustand vom Anfangszustand unterscheiden muss, damit die Geschichte für die Zuhörer interessant ist (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.73 u. 76). Was als Ende einer Geschichte erwartet wird, hängt entsprechend stark von ihrem Anfang und ihren aufgeworfenen Fragen oder den Problemen, die zu Anfang überwunden werden mussten, ab. Es geht demnach im Erzählen von Geschichten immer auch um die Differenz zwischen dem Anfang und dem Ende einer Geschichte, also z.B. um die Botschaft einer Lösung oder Veränderung, die durch die Transformation (Differenz zwischen Anfang und Ende) deutlich vermittelt bzw. erzählt und nicht erklärt wird. Die Triebfeder der Transformation ist das zentrale Ereignis, wie der Konflikt, den es zu lösen gilt, oder das Problem, was gemeistert werden muss (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.75/79/82-83). Das zentrale (auslösende) Ereignis (herausragendes Ereignis oder überraschender Einfall), als Triebfeder benannt, kennzeichnet MERKEL als Eckstein, der jede Erzählung in Gang bringt und das gesamte Gefüge trägt. Dieser Eckstein muss >>gesetzt<<, und um den Eckstein herum einzelne Bausteine in bestimmter Reihenfolge angefügt, werden (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.195-196). Dadurch gewinnt das formale Operationsschema eine in ihm angelegte Dynamik, indem mit dem auslösenden Ereignis zugleich die Frage eines Ergebnisses bzw. einer Lösung aufgeworfen, d.h. ein schlüssiges Ende der Erzählung erwartet, wird. Damit ergibt sich eine auf den Ablauf der Erzählung gerichtete >>inhaltliche<< Kategorie, in der sich Erlebnisse dann ausformen, sofern Erwartetes oder Erwartbares von überraschenden Ergebnissen durchkreuzt wird (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.196).

3.1.9.4.1 Transformation und Funktionalität

Da die Grundaussage der Botschaft durch den Unterschied zwischen Anfang und Ende bestimmt wird, und die einzelnen Ereignisse in einer Geschichte als Botschaft relevant erscheinen sollen, müssen der Anfang und das Ende einer Geschichte aufeinander bezogen sein und entsprechend zusammenpassen. Denn erzählt wird der Veränderungsprozess, die Transformation von Zustand A zu Zustand B. Ereignisse bzw. Fragen oder ein gewisser Stand der Dinge müssen sich während oder zum Ende der Geschichte aufgeklärt, beantwortet oder verändert haben, damit der Zustand A, der sich zu Zustand B wandeln soll, eine Funktion erhält. Das Herausheben des zentralen Ereignisses hängt demnach ebenfalls von der Transformation ab, da diese dem zentralen Ereignis (der Anfangspunkt / das Problem) seine Funktion verleiht (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.79 u. 102).

3.1.9.4.2 Transformation und Kausalität

Damit die Transformation selbst für den Zuhörer der Erzählung plausibel erscheint, müssen die einzelnen Schritte bzw. Geschehnisse, die von A über die Transformation zu B führen, im Sinne einer logischen, kausal verknüpften Abfolge der Ereignisse aufeinander bezogen sein (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.109). Das heißt, die Handlungselemente müssen auseinander hervorgehen, und jeden einzelnen Schritt als die unausweichliche Folge des vorhergegangenen Schritts erscheinen lassen. Bezogen auf die beiden Ebenen der Wahrnehmung, d.h. bezogen auf die psychische Innenwelt und der jedem Individuum verbindlich erscheinenden äußerlichen Welt, heißt das, ungewöhnliche Ereignisse (z.B. phantastischer Einzug), verstanden als psychische Bilder, die in den gesellschaftlichen Alltag einbrechen, in die Welt der sozialen Wahrnehmung einzufügen bzw. in den geregelten Lauf der Dinge einzugliedern (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.209). Dazu MERKEL: „Auf den Einfall, der die Erzählung in Gang setzt, oder das seltsame Erlebnis, das sie auslöst, folgt der Versuch, diese disparaten Elemente miteinander zu verknüpfen und in ein ausgewogenes Verhältnis zu bringen. Erzählungen versetzen die soziale Erfahrung der Erzähler mit den inneren Strebungen und Phantasien oder beleben, wenn wir mehr auf fiktionales Erzählen abheben, die phantasierten Aktivitäten mit den Figuren und Verhaltensweisen, die wir täglich wahrnehmen. Ob eine Geschichte gelingt, hängt davon ab, wie genau wir beide Ebenen unserer Wahrnehmung miteinander zu verzahnen verstehen, wie weit sie sich gegenseitig durchdringen oder nebeneinander stehen bleiben.“ (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.200)

3.1.9.5 Botschaft (Element der Endsituation)

Gut erzählte Geschichten enthalten eine klare Botschaft, wobei ein und dieselbe Geschichte verschiedene Botschaften vermitteln kann, je nachdem, in welchem Kontext die Geschichte erzählt wird (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.64-65 u. 67).

3.2 Praktische Begründung

Die pragmatisch ausgerichtete (handlungsorientierte) Methode des Erzählens versteht sich als Methode des offenen Wissens- und Gedankenaustauschs und ermöglicht den Lernern, aus Sicht der systemisch-konstruktiven Didaktik, einen offenen Lernprozess unter den Perspektiven eines konstruktiven, re- und dekonstruktiven Lernens (offener Lernprozess auf der Basis des Findens, Entdeckens und Enttarnens/Relativierens). Neben der unbedingten Form des freien und lebendigen Erzählens und dem Merkmal einer kreisförmigen Sitzkonstellation (Erzählkreis), die in allen denkbaren Erzählsituationen zugegen sein sollte, lassen sich die Erzählwerkstattarbeit und das Gespräch, als zwei weitere integrale Bestandteile, die die Methode prägen und mitbestimmen, ausmachen. Die Erzählwerkstattarbeit muss dabei als ein potentieller Bestandteil, das Gespräch als ein zum Erzählen im symbiotischen Verhältnis stehender Bestandteil, verstanden und aufgefasst werden [**Verhältnis gegenseitigen Nutzens: Vom Erzählen zum Gespräch, um über das Gespräch zurück in ein >>in das Gespräch eingebettetes Erzählen<< zu gelangen**] (Zum Merkmal des Erzählkreises und zum potentiellen Bestandteil der Erzählwerkstatt siehe Punkt 4/Darstellung).

3.2.1 Aspekte der Lernatmosphäre und Lernumgebung

Über eine gesellige Runde des Erzählens von Geschichten kann eine angenehme Lernatmosphäre, welche als notwendige Voraussetzung zum Aufbau nachhaltigen Wissens gegeben sein muss, geschaffen werden. Über die enge Verbundenheit der Methode des Erzählens mit einem Erzählkreis und einer Erzählwerkstatt, schafft die Methode eine konsequent gestaltete und wider erkennbare, d.h. im Zuge dessen eine motivierende

Lernumgebung, in der die Lerner ein selbsttätiges und selbst bestimmendes/lernerorientiertes Lernen, d.h. ein auf Partizipation ausgelegtes und auf Freiheit hin angelegtes Lernen, praktizieren können. Darüber hinaus ermöglicht die Methode des Erzählens über die symbiotische Verbundenheit mit dem Gespräch ein diskursives, d.h. ein auf offene Dialoge ausgerichtetes Lernen, indem die Lerner in jeglichen Erzählsituationen, d.h. in einer gemeinsamen Praxis (Erzählwerkstattarbeit incl.), miteinander interagieren (Vgl. Reich, Kersten, 2006, S.24-25/162 u. 208-209). Der Sozialbezug gilt dabei als grundlegende Bedingung zur Entwicklung der Lerner und ist dabei von hoher Bedeutung, um anregende und akzeptierende Geselligkeit herzustellen und das Leben und Lernen als gemeinsame Aufgabe zu verstehen (Vgl. Bartnitzky, Horst, 2000, S.19).

3.2.2 Aspekte der Lernperspektive und des Lernverständnisses

Lernen findet immer in bestimmten Situationen und Kontexten statt (Kontext- und situationsbezogenes Lernen). Geschichten erzeugen bestimmte Situationen, wobei ferner die Struktur von Geschichten, d.h. dass in Beziehungssätzen von Elementen und Faktoren als erkennbarer Zusammenhang, den Lernern ein erleichtertes (Lern-)Verständnis erlaubt. Zugleich kommt die Methode des Erzählens dem produktiven Denken, welcher nach WERTHEIMER in den Bereich der Kreativität zu verorten und durch konstruktive Tätigkeiten charakterisiert ist, entgegen. Nach WERTHEIMER gibt es im Denken die Tendenz Unklarheiten und Unordnungen aufheben zu wollen, worüber aus konstruktivistischer Sicht passende (nicht richtig oder falsch) Lösungen gesucht und konstruiert werden. Das Hören wie auch das Kreieren und Erzählen eigener Geschichten ermöglicht den Lernern dabei eigene Gedanken zu entwerfen, um das Gehörte bzw. den Gedanken im Kreieren und späteren Erzählen plausibel und zu einer passenden (ganzheitlichen) Gestalt zu konstruieren, d.h., Unvollständiges in der Suche nach Prägnanz durch konstruktive Eigenlösungen zu vervollständigen. Ein auf Eigenlösungen gerichtetes produktives Denken und kreatives Lernen bedarf nach WERTHEIMER im Weiteren eines Antriebs, welcher sich in einem zur Verfügung gestellten Raum des Einfalls (Finden, Entdecken und Enttarnen/Relativieren als kreativer Prozess) auf Basis innerer Spannung und starker Emotionen in Form eigener Betroffenheit (Staunen) zeigt (Emotionale Reaktion = Emotionales Lernen). Die emotionale Reaktion des Staunens wiederum erzeugt bei den Lernern Neugier, welches nach GUILFORD als grundlegendes Motiv kreativen Lernens ausgemacht werden kann. Geschichten berücksichtigen dabei immer den affektiven und kognitiven Bereich des Lernens, was für ein ganzheitliches Lernen erforderlich ist. Geschichten enthalten einen Ereigniskern und sind dabei immer problemorientiert. Geschichten ermöglichen es, einen entsprechend großen Kontrast, d.h. eine Differenz von Bekanntem und Unbekanntem, welches von den Lernern als spannendes Element entdeckt, und im Weiteren bei den Lernern das Begehren und die Neugierde auf den Lerngegenstand weckt, zu erzeugen. Bauen Geschichten auf bereits Bekanntes auf, und werden die Lerner dabei gleichzeitig mit etwas Neuem konfrontiert, werden darüber sowohl vorhandene kognitive wie auch emotionale Muster verstört. Dadurch werden die Lerner in ein Staunen versetzt, welches wie weiter oben bereits angedeutet, die Neugier weckt und damit den kreativen Prozess fördert. Letzteres geschieht im Sinne eines divergenten Denkens, welches das Denken in und aus vielen Richtungen bzw. Perspektiven oder Blickwinkeln, in Einbezogenheit des Imaginären, berücksichtigt (offener Gedanken- und Wissensaustausch) (Vgl. Reich, Kersten, 2006, S.197-199).

3.2.3 Aspekt des interaktiven Lernens unter der Betrachtungsweise einer Beziehungsdidaktik

Lernen geschieht über Kommunikation, d.h. über die Interaktion in Lehr- und Lernprozessen. Interaktionen der Lerner zwischen sich und dem Lerngegenstand, der Lerner untereinander und zu der Lernperson, gelten dabei als entscheidende Faktoren sinnerfüllten und erfolgreichen Lernens (Vgl. Reich, Kersten, 2006, S.24 u. 31). Als einer der wichtigsten Grundsätze in der Methode des Erzählens zählt der zur Verfügung gestellte Raum und die zur Verfügung gestellte Zeit, um im Anschluss einer gehörten bzw. vorgetragenen Geschichte untereinander in einen Dialog zu treten. Hierbei sollten Themen, übermittelt in Form einer Geschichte, lediglich angeschnitten und nicht abgehandelt werden bzw. sollte versucht werden, die Lerner in einen dialogischen Austausch ihrer je individuellen Eindrücke, Wahrnehmungen und Gefühle bezüglich des Inhalts hineinzuführen, um diese zu erläutern und zu erörtern (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.32 u. Claussen, Claus, 2006, S.14). In Gesprächen verständigen sich soziale Gruppen, Gespräche kennzeichnen dabei immer Aushandlungs- und Diskussionsprozesse (Vgl. Reich, Kersten, 2006, S.24). Über das Erzählen können gemeinschaftlich Erlebnisse und Erfahrungen Anderer erkannt und sich in Folge dessen gemeinschaftlich in Gesprächen darüber verständigt werden. Dabei orientieren sich soziale Gruppen an gemeinsamen Inhalten oder verständigen sich gemeinschaftlich über einen Aushandlungsprozess über Sinn und Werte, d.h. über die je individuelle Sinngebung, welches zu einer wechselseitigen Bereicherung oder Abgrenzung führt (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S.48). Gespräche gelten somit als Basis und Ausdruck geistiger Gemeinschaft und dienen ihrer Bestätigung und Klärung bzw. dem Erhalt und der Festigung von Beziehungen, indem sie Missverständnisse beseitigen und Misstrauen abbauen (Vgl. Weisgerber, Bernhard, 1983, S.247). MICHAEL SCHEFFEL führt aus: „Berücksichtigt man, dass jede Erzählung immer auch einen kommunikativen Akt darstellt, so dient das Erzählen unterschiedlicher Arten von großen oder kleinen Geschichten aber auch dazu, soziale Beziehungen herzustellen, zu vervielfältigen und qualitativ zu differenzieren. Das Erzählen ermöglicht dem Menschen die Stiftung und Erhaltung sozialer Gemeinschaften sowie die Ausdifferenzierung der Identität von Individuen und Kollektiven.“ (Vgl. Scheffel, Michael, In: Der Deutschunterricht H2 (2005) S.2-3)

In der systemisch-konstruktiven Didaktik ist eine gemeinsame Wissensaneignung (Vgl. Reich, Kersten, 2006, S.209), und wie weiter oben beschrieben, explizit in der Methode des Erzählens, über einen gemeinsamen und offenen Gedanken- und Wissensaustausch, erwünscht. Dabei geht es in der Beziehungsdidaktik darum, gemeinsam ein Problem zu erfahren und zu erkennen, und dessen Lösungen individuell oder im Team, über eine offene und handlungsorientierte, d.h. über eine wertschätzende und lösungsorientierte Interaktion, zu finden (Vgl. Reich, Kersten, 2006, S.26). Werden Geschichten in einen authentischen und damit lebensweltbezogenen Kontext eingebettet, können die Lerner das Problem bzw. das Ereignis unmittelbar erleben, gemeinschaftlich erfahren und das Problem als bedeutsame Situation erfassen. Über die Bewusstmachung des Problems kann dessen Lösung und Lösungsweg im Anschluss der Geschichte in Gruppenarbeit erlebend und erfahrend bearbeitet werden (Erzählwerkstattarbeit), worüber die geschaffene Situation zu einer wichtigen bzw. sinnstiftenden Begründung des Lernens für die Lerner wird.

3.2.4 Aspekte des sozialen Lernens unter der Betrachtungsweise eines reflexiven- bzw. Meta-Lernens

Im Hören von Geschichten identifizieren sich die Lerner mit den Akteuren und Ereignissen (mit der Handlung) einer Geschichte oder grenzen sich von diesen ab, worüber Geschichten eine Hilfestellung bei der Erschließung der eigenen Lebenswelt bieten. Indem sich die Lerner beim Hören einer Geschichte ihr eigenes Bild von der Welt machen, stellen sie Vergleiche zwischen sich und der Handlung her. Es wird untersucht und verglichen, einhergehend tritt reflexiv eine Beobachtung des eigenen Systems und der Beziehung zur Umwelt ein (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S.13), welches die Methode des Erzählens zu einer Methode der Selbstbeobachtung bzw. Selbstreflexion werden lässt. Wahrnehmungen kennzeichnen dabei subjektive Wirklichkeiten (subjektive Wirklichkeitskonstruktionen) und sind entsprechend kein universelles Konstrukt, sondern jeweils vermittelt durch die Sozialisationserfahrung eines bestimmten kulturellen Raums und damit immer beeinflusst durch konventionellen Druck (Vgl. Reich, Kersten, 2005, S.20-21). Das heißt, dass hinter jeder Beobachterperspektive (Blickwinkel) ein kulturhistorischer Hintergrund, bestehend aus spezifisch kulturellen Inhalten, eingreift, dem die Beobachter in ihrer Wahrnehmung und Interpretation (Beobachtung) unterlegen sind (Vgl. Reich, Kersten, 2005, S.54 u. 59). Wahrnehmungen und Interpretationen bzw. subjektive Wirklichkeiten sind somit von der Erfahrung her (selektives Element = emotionale Erlebnisse, internalisierte Verhaltensmuster und Kenntnisstand) beeinflusst, wobei neben dem Element der Erfahrung, das jeweilige Element des individuellen Empfindens (perspektivisches Element = Wünsche und Erwartungen) und der sozialen Wahrnehmung (zweckorientiertes Element = Konventionen der Lebenswelt, Übernahme von Rollenkonzepten und soziale Erwartungen) auf die subjektive Wirklichkeitskonstruktion Einfluss nimmt (Vgl. Reich, Kersten, 2005, S.21ff. u. 28). Werden von einem Lerner, im eigenen Erzählen, persönliche Erfahrungen und Einschätzungen oder Empfindungen mit in die Geschichte hineingebracht, müssen diese subjektiven Äußerungen bezüglich der Geschichte von den anderen Lernern in einen zusammenhängenden Kontext gebracht werden. Da dieser Kontext nicht immer bekannt ist, ergibt sich auch hier die Möglichkeit, untereinander in einen Dialog zu treten, um Unverstandenes zu klären bzw. aufzuklären. Diese klärenden Gespräche fördern das Verstehen und Tolerieren anderer Auffassungen und Mentalitäten und bauen Misstrauen ab, da individuelle Interpretationen und Einschätzungen sozial ein- und rückgebunden sind, und somit erlernt wird, andere in ihren Äußerungen verstehen zu können oder selbst verstanden zu werden bzw. Neues zu erfahren oder selber Neues erzählen zu können. Über die soziale Ein- und Rückgebundenheit der je individuellen Bedeutungen, Interpretationen und Einschätzungen, können Lerner erfahren, dass andere Lerner Erzählungen und Beiträge (Inhalte) anders empfinden und wertschätzen (multiperspektivisch), worüber die Lerner die Möglichkeit erhalten, Gefühle, Meinungen, Gedanken, Einschätzungen und Erfahrungen auszutauschen und sich über das jeweils Besondere bzw. über die subjektive Sinngebung von Inhalten auseinander zu setzen. Sprachhandelnd wird dabei an den Erlebnissen und Erfahrungen anderer praktiziert, welches den Lernern bei der Verständigung, Orientierung und Sinnsuche hilft (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S. 48/50-51 u. 78), d.h. neben dem Erlernen, andere Vorstellungen und Absichten zu respektieren und zu tolerieren, sich seiner Selbst über die Vorstellungen anderer bewusst zu werden, welches die Methode des Erzählens zu einer Methode der Fremdbeobachtung und Fremdreflexion werden lässt.

Summa summarum erweitern sich im sozialbezogenen Unterricht über die Methode des Erzählens die Erfahrungen der Lerner durch die Lerner selbst (Interaktions-Lernen unter Gleichaltrigen), da es über die Wahrnehmung der je individuellen Lebenswelt zu einem dialogischen Gedankenaustausch, und darüber zu neuen Aspekten, neuen Sichtweisen und

Themen, führt (Vgl. Bartnitzky, Horst, 2006, S.247). Individuelle Bedeutungen, Deutungen, Interpretationen, Empfindungen, Wertschätzungen und Einschätzungen, d.h. fremde Weltdeutungen und Lebensbilder (Sinngewebungen) können im Vergleich mit Gleichaltrigen, die ihrerseits einen Vergleich mit der Handlung anstellen, und zu anderen Ergebnissen kommen, getroffen werden (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S.11 u. 49-51). KONRAD EHLICH äußert sich wie folgt: „[...] Schule ist heute geprägt von den vielfältigen Kulturen. Die Vergemeinschaftung von Weltwissen, das Teilen von Umgangsweisen mit einer differenzierten, vielfältig gebrochenen und multipel gewordenen Wirklichkeit geschieht in der alltäglichen Kunst des Erzählens. Stiftung von Solidarität ereignet sich durch die gemeinsame Erzählerfahrung. So ist das Erzählen eine zentrale Ressource für die soziale Interaktion und für das Verstehen.“ (Vgl. Ehlich, Konrad, In: Grundschule H.2 (2004) S.44)

Selbst besser verstanden zu werden wie auch selbst andere besser zu verstehen, beinhaltet Selbstfindung, womit das Gespräch über eine Erzählung, und das, was im Gespräch als Prozess sprachhandelnder Auseinandersetzung mit den Anderen darüber hinausgeht, eine identitätsbildende Funktion erhält. Dabei reicht es nicht aus, lediglich auf der grammatisch-semantischen Ebene verstanden zu werden (das Verstehen von Sätzen) oder andere auf der grammatisch-semantischen Ebene zu verstehen, sondern müssen Äußerungen der jeweils Beteiligten auch auf der pragmatischen Ebene erfasst werden, d.h. verstanden werden, wie die Äußerung im Sinngehalt gemeint ist. Für den Prozess der Selbstverwirklichung eignet sich somit das Anschlussgespräch einer Geschichte, womit neben den persönlichen Ansichten auch die Verhaltensweisen im Gebrauch der Sprache und in der Kommunikation miteinander verglichen und unterschieden, als auch durch die Reaktionen der Anderen, das eigene Wirken auf Andere in den Äußerungen hinterfragt und bewusst gemacht werden kann (Provozieren meine Äußerungen? Welche Reaktionen rufen sie hervor?), worüber die Lerner im Weiteren die Möglichkeit erhalten, ihr eigenes Wirken auf Anregungen, Bestätigungen oder Kritiken zu hinterfragen (Wie gehe ich mit Anregungen, Bestätigungen oder Kritik um?) (Vgl. Weisgerber, Bernhard, 1983, S.248-253).

3.2.5 Aspekt der Sprachdidaktik

Die Methode des Erzählens lässt sich aus sprachdidaktischer Sicht als eine rhetorische Methode, die die pragmatische Funktion des Erzählens in den Vordergrund, und die schöne Form des Redens lernspezifisch als sekundäre Instanz einhergehen lässt, beschreiben. Durch das Erzählen selbst und den Gesprächen soll es nach sprachdidaktischen Kriterien bei den Lernern primär zur Handlungsauslösung des Sprechdenkens und Hörverstehens innerhalb verschiedener Erzähl-, Gesprächs- und Redeformen (Kommunikationsformen) kommen (Vgl. Pabst-Weinschenk, Marita, 2005, S.10-12). Damit die Lerner eigenaktiv sprachhandeln, ist es bedeutsam, für die Lerner sinnvolle Sprachlern-Situationen zu schaffen. Geschichten bieten im Zusammenschluss mit dem Gespräch komplexe Handlungssituationen, in denen Sprechakte nötig werden. Geschichten wecken das Interesse und verweilen für die Lerner nicht als isolierte Erzähl-, Sprach- und Sprechübungen, sondern bieten durch ihren situativen Bezug eine Begründung für das Erzählen, Sprechen und sprachliche Handeln, worüber das Üben eigenen Erzählens und Sprechens aus der Verwendung heraus motiviert ist. Dabei aktiviert das Erzählen und das Gespräch die sprachlichen Möglichkeiten der Lerner und regt die Lerner dazu an, über das Gespräch die Möglichkeiten des Sprachhandelns im Sinne des sprachlichen Austauschs, der sprachlichen Erarbeitung und der sprachlichen Verständigung weiterzuentwickeln (Vgl. Bartnitzky, Horst, 2000, S.17-18 u. 21 u. Pabst-Weinschenk, Marita, 2005, S.49).

Das Erzählen von Geschichten und die im Anschluss oder in Unterbrechung des Erzählens geführten Gespräche dienen den Lernern dazu, Sprache bzw. neue Möglichkeiten im Gebrauch von Sprache kennen zu lernen. Die Lerner können sich beim Erzählen von Geschichten in sprachliche Mittel und Möglichkeiten hineinfühlen, und sich neue nutzbare Wörter, Redewendungen, Sätze, Erzählmuster und -schemata zur persönlichen Sprachentwicklung aneignen, um sie im Weiteren selbst anzuwenden. Darüber, dass Lerner über ihren Lernprozess sprechen bzw. zusammen über Lernprozesse gesprochen wird, werden unterschiedliche Funktionen von Gesprächen (Kommunikationsarten und -formen) kennen gelernt und jeweilige Kompetenzen in Kommunikation erworben und/oder erweitert, um in Folge dessen zu erfahren, verschiedenartige Kommunikationsformen in ihrer jeweiligen Gültigkeit einzuschätzen (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S.12 u. 78-79). Anschlussdiskussionen (z.B. Aushandlungsprozesse) dienen dabei der Entwicklung einer humanen Gesprächskultur und stehen als Übungs- und Erfahrungsfeld symmetrischer Kommunikation, in der die Lerner lernen, sich gegenseitig als Gesprächsteilnehmer ernst nehmen und einander aktiv zuhören zur Verfügung (Vgl. Bartnitzky, Horst, 2006, S.27-28). „Das Bemühen, sich einem symmetrischen Interaktionsverhältnis im Gespräch anzunähern, gehört zu den Voraussetzungen wie zu den Zielen der Gesprächserziehung. Es ist zugleich Ausdruck eines demokratischen Gesellschaftsverständnisses, nach dem die Ausübung von Macht durch wenige zu Gunsten der Mitentscheidung und Mitverantwortung Aller zurückgedrängt werden soll.“ (Vgl. Weisgerber, Bernhard, 1983, S.253)

3.2.6 Politisch-pragmatischer Aspekt

Die Demokratie lebt von der Partizipation ihrer Bürger, und damit von der Mündigkeit jedes Einzelnen. In einer demokratischen Gemeinschaft sind Entscheidungen gefordert, die durch Konsensfindung erbracht werden. Um mitreden und mitentscheiden zu können, bedarf es nach der heute vertretenen Demokratiethese, dass Mündlichkeit einen erheblichen Beitrag zur Mündigkeit leistet, die Ausbildung sprachlicher Kompetenz. In ADORNOS Worten: „Mündig ist der, der für sich selber spricht, weil er für sich selbst gedacht hat und nicht bloß nachredet, der nicht bevormundet wird.“ (Vgl. Adorno, 1971, In: Pabst-Weinschenk, Marita, 2005, S.14) Nach GEISSNER äußert sich Gesprächskompetenz wie folgt: „Gesprächsfähig ist, wer im situativ gesteuerten, personengebundenen, sprachbezogenen, formbestimmten, leibhaft vollzogenen Miteinandersprechen - als Sprecher wie als Hörer - Sinn so zu konstruieren vermag, dass damit das Ziel verwirklicht wird, etwas zur gemeinsamen Sache zu machen, der zugleich imstand ist, sich im Miteinandersprechen und die im Miteinandersprechen gemeinsam gemachte Sache zu verantworten.“ (Vgl. Geißner, 1981, In: Pabst-Weinschenk, Marita, 2005, S.14) Die Lerner sollen demnach in der Lage sein, ihre persönlichen Auffassungen und Interessen wirkungsvoll zu versprachlichen, wie auch andere Auffassungen und deren Argumente zu verstehen, kritisch zu verarbeiten und in die eigene Strategie zur Konfliktlösung einzubeziehen. Hier wird von den Lernern verlangt, sich in einem besonderen Maß an Sachlichkeit von der eigenen Position zu distanzieren, um andere Interessen ins eigene Blickfeld nehmen zu können.

Politische Konflikte ergeben sich aus unterschiedlichen politischen Konzepten, die, eng verbunden mit einer Verbesserung der gesellschaftlichen Lage, zukunftsgedacht sind. Zukunftsentwürfe sind nur denkbar über Sprache, und bedienen sich der Kreativität. Entsprechend bedarf es auch aus politisch-pragmatischer Sicht sprachliche Kreativität (verstanden als Entwürfe noch nicht verwirklichter Wirklichkeiten in Sprache, und nicht verstanden als das Hervorbringen von Sätzen, die noch nicht gesagt oder gehört worden sind) zu fördern, da sprachliche Ausdrucksweisen (Qualität der sprachlichen Fassung) über

die Verwirklichung von Zukunftsentwürfen, und damit nach MARITA PABST-WEINSCHENK, die intersubjektive Akzeptanz von Ideen, immer auf der wirksamen und für die anderen nachvollziehbaren Präsentation dieser Ideen innerhalb eines Aushandlungsprozesses, entscheiden. Hierbei geht es nicht um Objektivität sondern um Intersubjektivität, d.h. dass der oder die Gegenüber (Gruppe) den eingebrachten Vorstellungen zustimmen müssen, sofern sie Gültigkeit über den persönlichen Kreis hinaus erlangen sollen. Je mehr Personen aus ihrer subjektiven Sicht den eingebrachten Vorstellungen zustimmen können, umso größere intersubjektive Anerkennung und Gültigkeit wird dabei erlangt (Vgl. Pabst-Weinschenk, Marita, 2005, S.12-13).

In Bezug auf politische Zukunftsentwürfe und deren Diskussionen sollen die Lerner zudem in der Lage sein, verschiedenartig angewandte Mittel der politischen Sprache kritisch analysieren zu können (Vgl. Weisgerber, Bernhard, 1983, S.59-62). Entsprechende Erzählungen dienen dazu, die Lerner in die genannten Situationen hineinzuziehen, um sich z.B. in einer im Anschluss dargestellten Podiumsdiskussion, sprachlich argumentativ zu üben, Konfliktsituationen sprachlich zu bewältigen und diese spezifischen Kommunikationsfähigkeiten zu verbessern. Neben den Aspekten des genauen Zuhörens und Analysierens sieht Drach im Hören das sachlich-bereitwillige >>Zuhörenkönnen<<, welches sich im anständigen Begegnen und Achtung gegenüber der Überzeugung anderer zeigt (Vgl. Drach, 1932, In: Pabst-Weinschenk, Marita, 2005, S.48).

3.2.7 Aspekt der Entlastung

Neben dem Aufbau sozialer Beziehungen, ihrer Vervielfältigung und Differenzierung, der Ausdifferenzierung der eigenen Identität und ihre Verortung in der Welt (Vgl. Scheffel, Michael, In: Der Deutschunterricht H2 (2005) S.2-3), sieht KONRAD EHLICH des Weiteren im Erzählen eine entlastende Funktion der Weltbewältigung bzw. Weltbemächtigung. Er führt aus: „Im Erzählen werden die Erzählenden entlastet. Im Erzählen werden Bedrohungen und Ängste für sie objektivierbar. Die narrative Distanz hilft dazu, Abstand zu Ereignissen zu schaffen, die schwer zu verarbeiten sind. Indem Solidarität gewonnen wird, werden sie erträglicher, [...].“ (Vgl. Ehlich, Konrad, In: Grundschule H.2 (2004) S.44) In Gesprächen findet über das wechselseitige Rollenverhältnis des Senders und des Empfängers somit immer ein Erkenntnisfortschritt statt, indem sich die jeweiligen Teilnehmer gegenseitig anregen, kritisieren oder bestätigen sowie korrigieren. Über das Gespräch lassen sich gleiche Problemlagen bzw. gemeinsame Probleme ausmachen, wobei die gleiche Problemlage des Gegenübers zur sprachlichen Anstrengung und sprachlichen Formulierung motiviert und befähigt (außerhalb einer Gesprächssituation nicht findbar). Probleme, die von den Lernern nicht in Worte gefasst werden können, finden über das Gespräch mit anderen die Bereitschaft aufmerksamen Zuhörens, womit eine Motivation sprachlicher Anstrengung einhergeht. Hierüber können von den Lernern untereinander Formulierungen für das Problem, ggf. durch das Anbieten von Formulierungen, gefunden werden. Über die Formulierung des Problems geht bei den Lernern die Feststellung einher, dass das Problem artikuliert werden kann. Über die Sprache bzw. den sprachlichen Begriff wird das Problem für die Lerner fassbar und damit objektiviert. Hierüber tritt eine Distanz und damit eine Entlastung ein, da dass bis dahin Unsagbare sagbar wird, und darüber eine Lösung des Problems gefunden werden kann (Vgl. Weisgerber, Bernhard, 1983, S.247-248).

4. Darstellung der Methode

4.1 Rahmenbedingungen und Grundsätze von Erzählsituationen

Unter einer aktiven Erzählpraxis versteht Claus Claussen eine Erzählsituation, in der sich die Lerner und die Lehrperson als jeweilige Erzähler und Zuhörer, in bewusst arrangierten und definierten Situationen, zu sprachhandelnden Aktivitäten, im Sinne kontextunabhängigen Sprechens (Erzählen) und Unterrichtsgesprächen, in geselliger Runde treffen (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S.19). Um die bewusst arrangierte und definierte Erzählsituation als eine positive und gelingende Erzählsituation zu gewährleisten, bedarf es bestimmter Rahmenbedingungen und dem Einhalten diverser Grundsätze.

4.1.1 Grundsatz der Sitzanordnung

Im Klassenblock steht die Lehrperson den Lernern frontal gegenüber, womit ein hierarchisches/asymmetrisches Interaktionsverhältnis in Form von vermeintlich >>Wissenden<< und >>Unwissenden<< erzeugt wird, und einen Unterricht in Form eines Frage- und Antwortschemas nahe legt. Ein Stuhl- bzw. Erzählkreis hingegen hebt schon visuell für jeden Lerner erkennbar einen Raum gleichberechtigter Beteiligter (demokratisch/symmetrisches Interaktionsverhältnis) hervor, indem sich die Lehrperson zu den vermeintlich Unwissenden gesellt und für alle erkennbar auf die mitgegebene Sonderrolle verzichtet. Im Weiteren bietet erst die kreisförmige Konstellation die Möglichkeit einer körperlich offenen Haltung, d.h. eines direkten Blickkontakts, der unter Gesprächspartnern bzw. dem Erzähler einer Geschichte und dessen Zuhörer schon hinsichtlich des Aspekts des Entnehmens körpersprachlicher Untermauerung/Unterstützung des Erzählers, gegeben sein muss. Über den direkten Blickkontakt wendet sich der Erzähler den Zuhörern kenntlich zu und zieht die Zuhörer mit in die Erzählung ein. Gleichzeitig öffnet der direkte Blickkontakt dem Erzähler erst den Raum zur unmittelbaren Rückmeldung seiner Erzählung, die er anhand der Wirkung, d.h. das, was das Erzählte bei den Zuhörern unmittelbar auslöst, zu erkennen vermag. Ein Stuhl- bzw. Erzählkreis vermittelt den Lernern das Angebot gemeinsamen und gegenseitigen Erzählens, worüber für jeden Lerner Motive, sprachhandelnd aktiv zu werden, entdeckt, und damit die Möglichkeit einer produktiven Auseinandersetzung des Gehörten via Gespräch in dialogischer Form geboten wird (Vgl. Weisgerber, Bernhard, 1983, S.249-250). Hierbei wirkt eine körperlich offene Haltung dem Zuhörer zugewandter und hinsichtlich einer aktiven Mitgestaltung aufgeschlossener und einladender, worüber gleichzeitig ein symmetrisches Beziehungsangebot gemacht wird (Vgl. Pabst-Weinschenk, Marita, 2005, S.25).

4.1.2 Grundsatz einer aufgeschlossenen Haltung

Neben der körperlich offenen Haltung, die durch eine kreisförmige Sitzanordnung gegeben ist, sind Wissenszuwachs (Lerneffekt), Entwicklung von Kommunikation und Kooperation entscheidend von der inneren Haltung abhängig. Es bedarf entsprechend einer bestimmten Haltung gegenüber Kommunikation und Wissen, welche sich in der Freude an offener Kommunikation, der Wertschätzung gegenüber den Zuhörern und die Neugierde auf das Wissen und die Erfahrungen anderer, ausdrückt. Es bedarf der Bereitschaft auf der Grundannahme, dass jeder, der in Beziehung zu dem Thema oder Anliegen einer Geschichte steht, wichtiges Wissen in sich trägt, über welches ein besseres Verständnis für das eigene System und dessen Umwelt gewonnen werden kann. Zum einen gilt das eigene Erzählen als Angebot an die Zuhörer, selbst zu denken, eigene Erfahrungen zu reflektieren, eigene Ideen zu entwickeln und mit dem Erzähler in einen Dialog zu treten, indem zum anderen als Erzähler selbst, zugehört wird, um das eigene System und seine Umwelt auf

© Reich, K. (Hg.): Methodenpool. In: URL: <http://methodenpool.uni-koeln.de> 2007 ff

eine bestimmte Art hin zu beobachten und Unterscheidungen treffen zu können. Erzählen und Zuhören gehören zusammen. Wer davon überzeugt ist, dass seine eigenen Geschichten ein bestimmtes Potenzial haben, welches weitergegeben werden sollte, muss dieses Potenzial auch Geschichten Anderer unterstellen (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.2/6 u. 9). Vorherrschen soll hierbei eine auf Empathie und Akzeptanz beruhende symmetrische Kommunikation zwischen der Lehrperson und den Lernern, in der die Lerner das Gefühl vermittelt bekommen, selbst eine Stimme zu haben, und nicht durch eine von der Lehrperson ausgeübte Sprachdominanz erdrückt zu werden (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S.9/16/19/23 u. 26). KLEIN äußert sich wie folgt: „Die völlig auf 'den Lehrer hin orientierte Kommunikationsstruktur' drängt 'den Schüler tendenziell in die Situation von jemanden, der auf eine Frage antwortet', und nicht in die 'eines Geschichtenerzählers'.“ (Vgl. Klein, 1980, In: Claussen, Claus, 2006, S.23) „So ist es ein Anliegen der humanistischen Psychologie, uns von den eingefahrenen, klischeehaft-konventionellen Schnellreaktionen zu befreien und uns statt dessen Reaktionen zu ermöglichen, die nicht nur außengeleitet, sondern auch innengeleitet und gleichsam mit dem ganzen Gewicht der eigenen Persönlichkeit versehen sind.“ (Vgl. Schulz von Thun, Friedemann, 1998, S.59)

Lerner erzählen nur Relevantes, sofern sie ein Mindestmaß an Vertrauen vorfinden. Es sollte daher ein für die Lerner spürbarer Rahmen vorherrschen, indem keine vordergründige Ergebnisorientierung vorliegt und die Lerner das Gefühl bekommen, abgefragt zu werden. Der konstruktivistisch-didaktischen Auffassung nach, dass sich jeder Lerner auf Grund unterschiedlicher Erfahrungen und Lebensumstände, sein eigenes Bild von der Welt macht, soll das Erzählen von vornherein so angelegt sein, dass durch das Erzählen keine vermeintliche Objektivität an die Lerner vermittelt, sondern durch Aktivität am Geschichtenerzählen und dem anschließenden Gespräch aller subjektive Vorstellungen zugelassen und intersubjektive Gültigkeiten angestrebt werden. Intersubjektive Gültigkeit wird durch dialogische Kommunikation getroffen (Vgl. Pabst-Weinschenk, Marita, 2005, S.12-13), und schließt implizit die von DRACH kritisch betrachtete Form des Frage-Antwort-Spiels bzw. dem schnellen Antworten auf Fragen, aus (Vgl. Drach, 1922 In: Pabst-Weinschenk, Marita, 2005, S.15).

4.1.3 Grundsatz einer Erzähl- und Verhaltensregelung (Regelwerk)

Um die Lerner zum Erzählen von Geschichten oder zum Gespräch über gehörte Geschichten im Sinne eines Gedankenaustauschs zu animieren, bedarf es, wie bereits erwähnt, einer Atmosphäre des Vertrauens und gegenseitiger Achtung. Eine Atmosphäre des Vertrauens und gegenseitiger Achtung bedarf ein mit den Lernern in Kooperation entworfenes Gesprächsklima, welches durch Erzähl- und Verhaltensregeln festgelegt und für jeden erkennbar gelebt wird. Entscheidende Faktoren eines gut funktionierenden Gesprächsklimas innerhalb einer humanen Gesprächskultur zeichnen sich durch Empathie, d.h. dem gegenseitigen Bemühen von Verständlichkeit und dem Bemühen auf Äußerungen der anderen Teilnehmer mit Interesse und Rücksichtnahme, ohne voreingenommene Kenntnisnahme, ernsthaft einzugehen, aus. Ein in Kooperation entworfenes und gelebtes Regelwerk führt hierbei zu einem Vertrauensverhältnis, welches einen gleichberechtigten Umgang miteinander, und damit die Funktion des Schutzes, gewährleistet (Vgl. Weisgerber, Bernhard, 1983, S.251-252). Hierbei sollen die Lerner durch eine annähernd symmetrische Kommunikation erfahren, in allen denkbaren Erzählsituationen selbst eine Stimme zu haben, die zudem ernst genommen wird. Eng verbunden sollen die Lerner begreifen, dass auch andere den Anspruch haben, ernst genommen zu werden, und damit den Anspruch, dass auch ihre Lernbedürfnisse und Rechte gewahrt werden (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S.36). Hierüber sollen die Lerner erlernen, positive Rückmeldungen unter

Gleichaltrigen zu geben, was auch beinhaltet, eine Bereitschaft zu entwickeln, die Äußerungen des Gegenübers ernst zu nehmen und darauf ernsthaft einzugehen, wie auch die Form einer behutsamen Korrektur und sprachlich weiterführendes Helfen gegenüber Gleichaltrigen anzuwenden. Dieses beinhaltet konkret, dass Lerner ihre ggf. sprachliche Überlegenheit gegenüber anderen Lernern nicht ausspielen und über Beiträge anderer Lerner lachen, sondern Mitlerner zur Teilhabe ermuntern.

So, wie kreatives Arbeiten (= divergente und produktive Denk- und Gestaltungsleistungen) Nonkonformität voraussetzt, ist die Basis kreativer Beiträge innerhalb eines Erzählkreises/einer Erzählwerkstatt die Konformität, d.h. konformes Verhalten gegenüber ausgehandelten und verabredeten Verhaltensnormen, um sich in Inhalten und Beziehungen aufeinander abgestimmt zu orientieren (Vgl. Reich, Kersten, 2006, S.199). Ein(e) unter der humanistischen Gesprächskultur geführter Stuhl- bzw. Erzählkreis oder Erzählwerkstatt soll für die Lerner erkennbar machen, dass sich jeder aktiv am Sprechen und Zuhören bzw. im Aushandeln von Wirklichkeiten beteiligen kann und den Lernern vermitteln, dass ihnen dieses Recht garantiert ist. Im Erzählen soll der Adressat immer der ganze Erzählkreis sein, d.h. dass beim Erzählen immer alle Lerner angesprochen werden und diese darüber das Gefühl erhalten, am Erzählen teilzuhaben. Dabei soll sich jeder Lerner ein Verständnis dafür aneignen, dass immer nur einer spricht, und der Erzähler das Recht hat, zu Ende sprechen zu dürfen. Hierbei sollen und können sich die Lerner (als Zuhörer) entsprechend in Toleranz und Geduld üben und sich über ausgehandelte und abgesprochene Formen kenntlich machen, wie z.B. über Handzeichen aufzeigen, einen Beitrag beisteuern zu wollen, bzw. zeigen zu können, wann ihr Beitrag beendet ist, um das Wort in persönlicher Anrede bzw. im Aufrufen des entsprechenden Namens, weiterzureichen (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S.80 u. Weisgerber, Bernhard, 1983, S.251).

4.1.4 Rahmenbedingungen zum Aufbau von Erzähl- und Verhaltensregeln

Innerhalb einer humanen Gesprächskultur werden die Regeln nicht kategorisch als unveränderbar vorgegeben, sondern mit den Lernern gemeinsam entwickelt, festgelegt und erprobt (Vgl. Bartnitzky, Horst, 2006, S.28) bzw. umgesetzt, d.h. im Anschluss Beziehungskommunikativ erörtert, indem die Regelumsetzung (Verhalten zu Beginn, während und beim Beenden der Erzählsituation) durch die Lerner selbst, durchleuchtet und hinterfragt werden, und somit auf das Gelingen oder Misslingen der Regelumsetzung eingegangen wird. Über den Prozess der Analyse (Reflexion) erfahren die Lerner, dass Verabredungen gegebenenfalls geändert werden müssen.

Für eine vertrauensvolle Erzählsituation soll ein entsprechend von der Lehrperson mit den Lernern gemeinsam ausgearbeitetes Regelwerk, zum Zweck eines geordneten Nebeneinanders und geregelter Miteinanders, entwickelt werden. Ein gemeinsam entwickeltes und festgelegtes Regelwerk schafft ein hohes Vertrauen bei den Lernern, und dient den Lernern, sich während dieses Aushandlungsprozesses der Bedeutsamkeit gemeinsam getroffener Regeln bewusst zu werden, worüber sich bei den Lernern ein allgemeines Verständnis für ein Regelwerk und der Einhaltung desselben gut verankern lässt. Innerhalb eines Erzählkreises können Regeln und Rituale für den Erzählkreis ausgehandelt und verabredet, eingeübt, erprobt, reflexiv erörtert und analysiert, ggf. revidiert und zum Teil in regelmäßigen Abständen neu ausgehandelt und verabredet werden (denkbarer Prozess einer Regelausgestaltung), worüber die Lerner die Bedeutsamkeit von ausgehandelten Verabredungen erfahren. Ein gemeinsam ausgehandeltes und installiertes Regelwerk dient sowohl der Orientierung aller, als auch der Vermittlung von Sicherheit und Schutz, an die Lerner. Über die Schutzfunktion eröffnen sich für jeden Lerner individuelle Chancen, sich in sprachhandelnden Situationen

aktiv zu beteiligen. Einhergehend erfahren die Lerner, dass dieser Schutz jedem gebührt und jeder einzelne die Verantwortung für dessen Umsetzung trägt (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S.79-80).

Gilt es, die Lerner zum sprachlichen Handeln anzuregen, müssen die Situationen sprachlichen Handelns so gewählt sein, dass die Situationen für die Lerner sinnstiftend sind, um authentisch zu handeln. Entsprechende Situationen sind in diesem Zusammenhang die vielfältigen Situationen des Klassenlebens, welches sich z.B. in der gemeinsamen Gestaltung eines Miteinanders (Regelwerk) zeigt. Ein gemeinsames Aushandeln bzw. Entwickeln von Unterrichtsstrukturen, wie z.B. die Struktur eines Erzählkreises oder einer Erzählwerkstatt, als vorgeprägter und genereller Situationsbezug, kommt den Lernern dabei als sinnstiftende Situation sprachlichen Handelns entgegen. Schließt man Lerner in den Aufbau der jeweiligen Lernsituationen mit ein, lässt sich für die Lerner erfahren, dass sie in ihrer Lebenswelt aktiv wirken und in ihr etwas bewirken (Vgl. Bartnitzky, Horst, 2006, S.18-19 u. 246).

4.1.5 Aspekt der Erinnerungshilfen zur Umsetzung eines Regelwerks (Rituale)

Rituale eines funktionierenden Erzählkreises sollen mit Lernern zur Orientierung (Hilfe) und Erinnerung an ein Regelwerk eingeübt werden. Die Regeln sollen für die Lerner überschaubar gehalten und nützlich und durch Rituale zur Unterstützung an die Erinnerung des Regelwerks untermalt werden. Um eine spezifische sprachhandelnde Situation (Erzählkreis) zu kennzeichnen, bieten sich klangliche und/oder visuelle Zeichen zur Eröffnung und/oder Schließung dieser an. Um den jeweiligen Erzähler kenntlich zu machen, können kleine Requisiten (z.B. Erzählstab oder Erzählstein) installiert werden. Regelplakate, die für jeden Lerner während der sprachhandelnden Situation sichtbar sein sollten, dienen der unmittelbaren Orientierungshilfe des vereinbarten Regelwerks (unmittelbare Selbstreflexion) (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S.36 u. 82-87).

4.2. Grundsatz der Berücksichtigung des Kenntnisstands der Lerner

Die Rahmenbedingungen des Kenntnisstands der Lerner beziehen sich auf die Altersstufe und der Feststellung typisch altersspezifischer Kennzeichen.

4.2.1 Bezogen auf den Aufbau inhaltlich neuen Wissens

Inhaltlich sollten vorgetragene Geschichten dem Kenntnisstand der Lerner entsprechen, indem Geschichten auf die Erfahrungswelt der Lerner bezogen sind. Gleichzeitig sollten Geschichten Elemente des Neuen in sich bergen, damit die Lerner in ihren Bann gezogen werden und Neues erfahren können (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S.21 u. 38). Werden dabei mit den Inhalten einer Geschichte kognitive Dissonanzen erzeugt, folgen die Lerner dem Verlauf und lassen sich auf einen Gedankengang ein (Vgl. Pabst-Weinschenk, Marita, 2005, S.66). Entsprechend sinnvoll ist es, das bereits Gewusste der Lerner durch neue Situationen herauszufordern, zumal nach RESNICK bereits Gewusstes besonders aktiviert wird, sofern Lerner mit einer neuen Situation konfrontiert werden (Vgl. Reich, Kersten, 2006, S.208-209).

4.2.2 Bezogen auf die Äußerungen innerer Anliegen junger Lerner

In der Methode des Geschichtenerzählens liegt die Fokussierung auf das Mitteilungsbedürfnis der Lerner, und damit auf das Anliegen bzw. auf den Inhalt ihrer jeweiligen Äußerungen (formale Eigenschaften von Erzählungen rücken in den Hintergrund). Das primäre Ziel der Methode ist es, die Lerner zum Erzählen anzuregen, d.h. ihnen den Raum zu ermöglichen, sich ihrer Umgebung mitzuteilen und mit ihrer Umgebung in Kontakt zu treten. Innere Anliegen, wie Wünsche oder Eigenschaften und

Fähigkeiten, werden hierbei offenbart, um von anderen anerkannt zu werden, um sich selbst über andere wahrzunehmen und um sich darüber gegenüber seiner selbst bewusst zu werden. Dabei sollten die Lerner immer erfahren, dass ihre Versprachlichung innerer Regungen anerkannt werden, um sie in ihrer Entwicklung eines stabilen und gestärkten Selbstbildes zu unterstützen (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S. 101 u. 103). Dieses setzt ein emphatisches Verhalten vonseiten der Lehrperson gegenüber den Sprachäußerungen (Sinnggebung und Gefühl) der Lerner voraus.

4.2.3 Bezogen auf die Sprach- und Sprechentwicklung (Förderung)

Hinsichtlich der Sprach- und Sprechentwicklung sollten immer die jeweils individuellen Kompetenzen im Sprechen und damit die je unterschiedlichen Sprachentwicklungsrückstände einzelner Lerner berücksichtigt werden (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S.20-21). Hierbei sollte im Sprachunterricht an den vorhandenen Kompetenzen der Lerner zur weiteren Sprachentwicklung angesetzt und, angesichts der konstruktivistischen Lerntheorien, der Fokus auf die Eigenaktivität der Lerner gerichtet werden. Es gilt entsprechend die sprachlichen und sprecherischen Kompetenzen der Lerner wahrzunehmen und herauszufordern, indem die Lerner mit sprachhandelnden Situationen konfrontiert und zum sprachlichen Handeln angeregt werden. Durch eigenaktives Handeln in und durch Sprache ergibt sich hierbei für die Lerner die Möglichkeit, ihre bisherigen sprachlichen Kompetenzen auszubauen (Vgl. Bartnitzky, Horst, 2006, S.18). Hierbei ist die sprachliche Aktivität der Lerner nicht auf das Einprägen und Wiederholen (Imitation) von Sprachmitteln und grammatischen Strukturen aus ihrer Umgebung beschränkt. Die sprachliche Produktion geht über das bloße Reproduzieren von Sprache hinaus, womit der Spracherwerb als Prozess des aktiven Nachschaffens und eigenständigen Weiterführens von Sprache beschrieben werden muss (Vgl. Weisgerber, Bernhard u.a., 1983, S.347-348). Gerade das aktiv-experimentelle Sprachhandeln (freies Erzählen), eine als Probe operative Untersuchungsmethode im handlungsorientierten und aktiv-entdeckenden angewandten Sprachgebrauch, verhilft den Lernern in der bewussten Reflexion ihrer Sprache (ihres Sprachgebrauchs). Eigenes sprachliches Handeln ist Ausgangslage und Grundlage des Nachdenkens, eine sprachbezogene Schwierigkeit, eine Auffälligkeit und/oder eine sprachliche Aufgabe fordert dabei das Nachdenken über Sprache heraus (Vgl. Bartnitzky, Horst, 2006, S.217). Der Spracherwerb wird entsprechend als ein aktiver Prozess des Sprachlernens verstanden, indem die Lerner aus ihrer Wahrnehmung heraus die zugrunde liegenden Regeln konstruieren und darüber ihr eigenes Sprachhandeln leiten (unbewusste Regelbildungen). Dabei müssen die Lerner die sprachlichen Möglichkeiten ihrer Muttersprache für sich selbst entwickeln und eine Stimmigkeit zwischen dem, was gesagt werden soll (dem Gemeintem = Sinngehalt) und dem sprachlichen Ausdruck (sprachliche Form = Sinngestalt) herstellen und empfinden (Vgl. Bartnitzky, Horst, 2006, S.10 u. 253).

Anmerkung:

Dieses meint für die Lehrperson, die sich in der Entwicklung befindende Erzählkompetenz der Lerner im Blick zu haben. Didaktisch soll sich die Lehrperson an der Funktion des Erzählens im Alltag und an den vorhandenen Kompetenzen der Lerner orientieren. Einfache Erzählweisen, auch in Bezug einer erwartbaren Heterogenität der Lerner, sollen akzeptiert werden, um im weiteren Verlauf darauf aufzubauen. Entsprechend muss die Begreifungskraft der Lerner im Vorfeld realistisch und nicht wünschenswert eingeschätzt werden. Voreiliges korrigierendes Eingreifen der Lehrperson würde den Raum der Funktion des Erzählens im Alltag, und die vorhandenen Kompetenzen der Lerner in ihrer Auseinandersetzung mit der Sprache verengen und nicht öffnen. Dieses beinhaltet konkret, dass bei Erzählungen vonseiten der Lerner nicht tradierte Formen der Beurteilung und Bewertung hinsichtlich bestimmter Kriterien, d.h. die formalen Eigenschaften von

Erzählungen, im Vordergrund stehen, sondern die Methode des Erzählens von Geschichten an der Funktion des Erzählens im Alltag und am Kenntnisstand (Vermögen) der Lerner ausgerichtet ist. Hierbei sollen nach MARITA PABST-WEINSCHENK die von den Lernern gewählten Formulierungen von den Lehrpersonen aufgegriffen werden, da gerade mit den von den Lernern ausgewählten Formulierungen, das Erleben verbunden ist (Vgl. Pabst-Weinschenk, Marita, 2005, S.55), d.h. andersherum, dass Geschichten lernerorientiert in verstehbarer Sprache und geeigneter Erzählweise vorgetragen, und die Begreifungskraft der Lerner im Vorfeld realistisch eingestuft werden sollte (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S.32). Blickrichtungswechsel meint demnach, von den Lernern her zu denken, und die bei explizit jungen Lernern individuell erkennbaren Suchbewegungen, Versuche und Experimentierfreudigkeit und Auseinandersetzungen mit mündlichen (und schriftlichen) Texten, zu unterstützen und durch periodische Reflexion zu begleiten. Entsprechend fungiert die Lehrperson nicht als Korrekturinstanz, sondern als emphatischer Unterstützer, der die Perspektiven der Lerner übernehmen kann und immer zugegen ist (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S.9/16 u. 23).

4.3 Grundsatz des Interessenstands der Lerner (Lebensweltorientierung)

Inhaltliche und thematische Interessen der Lerner sind in der Methode des Geschichtenerzählens sowohl hinsichtlich des Erzählens von Geschichten selbst, sowie in der Beteiligung an Gesprächsrunden, von hoher Bedeutung. Hier bietet sich z.B. an, die Lerner nach ihren Interessen zu Hinterfragen und die genannten Schwerpunkte als Geschichte verpackt (verarbeitet) vorzutragen. Dabei sollten interessensgeleitete Geschichten, aus Erfahrungswerten CLAUS CLAUSSENS für die Lerner subjektiv neu jedoch gleichzeitig Identität stiftende Hinweise und Identifikationsfiguren (Handlungsträger der Geschichte) enthalten. Interessensgeleitete Geschichten sollten sich mit den Problemen und Konflikten der Lerner auseinandersetzen und Spannung, Abenteuer oder Emotionales, wie z.B. Freude oder Trauer enthalten, und beim Hören einer Geschichte das Ausleben von Fantasie ermöglichen (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S.38-39).

Sprachliches Handeln sollte entsprechend auf Inhalte, die für die Lerner subjektiv bedeutsam sind oder als bedeutsam erlebt werden, gerichtet sein. Entsprechend sollten sich Inhalte sprachlichen Handelns auf die Lebenswelt der Lerner beziehen. Subjektiv bedeutsame Inhalte können z.B. die Klärung eines aktuellen Streits zwischen den Lernern oder ein Gespräch (ein Erzählen) animierender Themen wie z.B. Tiere oder Hobbys etc. sein. Objektive Themen, die für die Lerner in der Gegenwart und Zukunft wichtig sind, müssen für die Lerner in ihrer Wahrnehmung subjektiv bedeutsam werden, um mit diesen Themen zu lernen. Zu den objektiven Themen zählen z.B. aktuelle politische Themen wie Frieden als Aufgabe oder der Erhalt natürlicher Ressourcen (Vgl. Bartnitzky, Horst, 2006, S.19-20 u. 245). HORST BARTNITZKY äußert sich wie folgt: „Inhaltsbezogene Ansätze fußen auf einer humanen Gesprächskultur. Hierbei sind die Inhalte so gewählt, dass sie die Kinder unmittelbar betreffen, weil Kinder von ihnen betroffen sind und weil sie Kinder unmittelbar betroffen machen. Es sind Inhalte, über die Kinder mit ihren Sichtweisen und Zugängen ins Gespräch miteinander kommen, eigene Deutungen und Meinungen entwickeln, die nicht von der Lehrerin vorab als das eine gültige Muster lernzielgemäß formuliert wurden.“ (Vgl. Bartnitzky, Horst, 2006, S.29)

4.4 Rahmenbedingungen des Erzählens (illustrierende Erzählumsetzung)

4.4.1 Sprachliche Umsetzung

Hinsichtlich der sprachlichen Umsetzung einer Geschichte ist zu überlegen, mit welchen sprachlichen Mitteln Geschichten als Werkzeug zur Spracherlernung und -förderung dienen können. Zu berücksichtigen sind hierbei die Umgangs- und Alltagssprache der Lerner wie auch einfache Satzstrukturen, die in Folge in den je eigenen Sprachgebrauch übernommen werden können. Hinsichtlich der Zielsetzung einer Auseinandersetzung des Gehörten via Anschlussgespräch sollten die Geschichten durch konkrete bzw. handlungsbezogene Aussagen, wie auch mit einfachen Dialogen bestückt, d.h. für die Lerner verständlich und nachvollziehbar gemacht werden (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S.21). Dabei gilt, dass Lerner einerseits Sprachvorlagen brauchen, die sie verstehen und mehr und mehr selbst anwenden können, die dabei jedoch gleichzeitig leicht über dem Niveau ihrer Sprachverwendung liegen, um ihre Sprachkenntnisse zu erweitern (Vgl. Merkel, Johannes, Merkels Erzählkabinett, <http://www.stories.uni-bremen.de/erzaehlen/sprachfoerderung.html#kap03>).

4.4.2 Kompetenz im Erzählen und Zuhören

Hinsichtlich des Erzählens und Zuhörens übt die Lehrperson eine Vorbildfunktion aus. Die Lehrperson ist Vorbild in der Art ihres Sprechens, ihrer Art der Mitteilung, Darbietung und Erörterung. Die Lerner orientieren sich am positiven wie am negativen Sprachverhalten der Lehrperson und ahmen dieses nach. Übt die Lehrperson selbst beim Hören einer Geschichte ein für die Lerner sichtbar konzentriertes Zu- und Hinhören aus, erzeugt dieses bei den Lernern ebenfalls Muster, an die sie sich im Weiteren orientieren (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S.34-35).

4.4.3 Performanzen

Neben den Aspekten, dass die Botschaft einer Geschichte wesentlich vom Veränderungsprozess der Ereignisse, der Differenz zwischen dem Anfang und dem Ende einer Geschichte abhängt (Transformation), Geschichten hinsichtlich des Inhaltsaspekts unter Berücksichtigung des Kenntnisstands der Lerner gut durchdacht und Geschichten hinsichtlich der Form in sprachlicher Kompetenz und Anwendung spezieller Erzählschemata gut gestaltet sein müssen, ist die Erzählweise von hoher Bedeutung. Hierbei handelt es sich um Performanzen, mit deren Hilfe Geschichten verlebendigt, d.h. lebendig erzählt werden, um Vorstellungen oder Erlebnisse bei den Lernern zu wecken, sowie den Inhalt und den Sinn fassbar zu machen (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S.128). Eine lebendige Art der Erzählung weckt bei den Lernern Aufmerksamkeit und lässt die Lerner Geschichten erleben. Über das Erleben einer Geschichte werden die Lerner mit in die Geschichte hineingezogen, womit ihnen ein Raum für mögliche Assoziationen, Gefühle und innerliche Bilder zur Verfügung gestellt wird. Hierbei kann generell mit vielen kleinen Details gearbeitet werden, um das Gesamtbild zu evozieren. Alle verfügbaren Details, die man für die Art einer Verlebendigung des Erzählens einer Geschichte einsetzt, sollten hierbei gut überlegt und der Kontext bzw. die Situation der Zuhörer gut bedacht sein, damit der Inhalt (ggf. in Form einer Botschaft) oder die Form der Umsetzung von den Lernern nicht falsch interpretiert oder verstanden wird (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.148/151 u. 161). Zur Verlebendigung einer Geschichte bieten sich die Körpersprache in Form von Gestik und Mimik, Requisiten in Form kleiner Gegenstände wie auch das gezielte Einsetzen der Stimme in lautmalerischer Untermalung, an.

4.4.3.1 Gestik und Mimik (Verlebendigung durch Körpersprache)

Der Erzähltext selbst ist nur eins der Ausdrucksmittel einer Erzählung und steht im Kontext gestischer und mimischer Zeichen. Beim Geschichtenerzählen sollte das Erzählte expressiv ausagiert, Geschichten immer in motorisch gestützter Begleitung erzählt werden, um die Geschichte bzw. den Inhalt zu Verlebendigen und anschaulich zu gestalten. Hierüber lassen sich die Lerner zum einen eher in die Geschichte hineinziehen und zum anderen, von einer wechselseitigen Beziehung der Sprach- und Bewegungsentwicklung ausgehend, das Erlernen und Behalten von Informationen und Wissen nachhaltig fördern (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S.40-42).

4.4.3.2 Requisiten (Verlebendigung durch Gegenstände)

Neben dem körpersprachlichen Einsatz bieten sich Hilfsmittel in Form von Gegenständen als Requisite, unter der Voraussetzung, dass sie zur Geschichte passen, zur Verlebendigung an. Hierbei ist wichtig, dass den Gegenständen eine klare Rolle und einen festen Platz zugeordnet werden (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.168-169). Nach Claus Claussen dienen mit hinein gebrachte Gegenstände, neben dem Aspekt der Verlebendigung, dem Aspekt der nachhaltigen Stütze beim Erlernen und Behalten neuer Informationen (ähnlich der Gestik und Mimik). In diesem Zusammenhang bieten sich des Weiteren als konzentrativen Mittelpunkt und als nachhaltige Stütze kleine mnemotechnische Hilfen, optische und akustische Zeichen während des Geschichtenerzählens an (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S.32).

4.4.3.3 Einsetzen der Stimme (Verlebendigung durch lautmalerische Untermalung)

Adjektive wie z.B. das Wort >>heiß<< sollten vom Erzähler umschrieben werden, damit die Erzählung die Sinne der Zuhörer anspricht. Das heißt, dass Klänge, Gerüche, Eindrücke, Empfindungen oder Zustände bzw. Szenen (Gebrüll eines Löwen) durch Worte und Geräusche/Töne veranschaulicht werden sollten. Hierbei sollten eigene Emotionen mit in die Geschichte hineingebracht werden und das Erzählen entsprechend in Lautstärke, Tonhöhe und Sprechgeschwindigkeit variieren (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S.129-130), um mit Worten oder Geräuschen/Tönen, die Emotionen und damit z.B. persönliche Spannung, Freude oder Missmut, Hektik, Geschwindigkeit oder Druck sichtbar zu machen. Das heißt, dass die Emotionen der einzelnen Figuren in der Geschichte nicht benannt sollen, sondern gezeigt bzw. erzählt werden soll, was die Emotionen bei den Figuren auslösen. Bezogen auf Raum und Zeit heißt dieses, dass zum einen Wege, Entfernungen und Orte durch Details, die anschaulich machen, wie weit oder lang und groß etwas ist, für den Zuhörer fühlbar gemacht, und zum anderen, ein zeitliches Fenster durch Vergleiche, Bilder und Worte erlebbar gemacht werden soll. Räumliche Begebenheiten können dabei z.B. durch das Nennen von Einzelheiten in der Situation, zeitliche Begebenheiten z.B. durch das Aufzeigen der Veränderung zwischen früher und heute, erlebbar und anschaulich gemacht werden (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S. 151-153/156/160-161/170-171 u. 176-177).

4.4.3.3.1 Sprechgeschwindigkeit und Pausen (Verlebendigung durch Nachdruck)

Um Sachverhalte zu veranschaulichen und ihnen Nachdruck zu verleihen, kann entsprechend mit Modulation und Betonung im Sinne von Rufzeichen, wie z.B. mit der Stimme nach oben gehend, um ein Fragezeichen, oder mit der Stimme nach unten gehend, um einen Punkt, zu setzen, gearbeitet werden. Setzt man kurze Pausen im Erzählen von Geschichten vor dem Höhepunkt der Ereignisse ein, weckt dieses die Erwartung der Zuhörer auf das was kommt und hebt zudem die Wichtigkeit des Folgenden hervor (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.160-161/170-171 u. 176-177). Dabei helfen deutliche Betonungen gerade jüngeren Lernern, Wichtiges von

Unwichtigen zu unterscheiden zu lernen (Vgl. Pabst-Weinschenk, Marita, 2005, S.65). Bezogen auf die Erzählung im Ganzen, sollte auf Tempo und Pausen geachtet (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S.129) und der Erzählung genügend Raum und Zeit gegeben werden. Kurze Pausen machen Geschichten verständlicher, indem sie die jeweilige Geschichte in Einleitung, Hauptteil und Schluss gliedern. Je deutlicher dabei die Gliederung, wie z.B. durch gezielt eingesetzte Zwischenfragen, die die Ausführung in kleinere Informationspakete unterteilt, gesetzt ist, desto besser können die Lerner dem Inhalt der Geschichte folgen (Vgl. Pabst-Weinschenk, Marita, 2005, S.65).

Audio-Datei:

<http://www.mediaculture-online.de/Sprecherziehung.812+M5e5cb090faf.0.html>

Kommentar: >>Ratschläge für einen schlechten Redner<<. Satire von Kurt Tucholsky (1930) (gesprochen von Christian Hörburger) (Länge: ca. 6 Min.) [Domain: <http://www.mediaculture-online.de>] (Audio-Datei). Weg zur Audio-Datei: klicken auf: Tondokument (lässt sich mit der Standard-Anwendung öffnen).

4.5 Erzählkreis (und seine Funktionen)

Der Erzählkreis wird als eine spezifisch hochkommunikative Ausprägung des so genannten Stuhlkreises betrachtet, in dem sich die Lerner und die Lehrperson, ggf. auf ein gemeinsam geeinigtes Zeichen in Form eines Stuhl- oder Kissenkreises, im Klassenzimmer treffen. Hierbei kennzeichnet der Erzählkreis eine spezifische Erzählsituation, die zu vielen Zwecken im Kontext des sprachhandelnden Geschichtenerzählens dient (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S.77). „Der Erzählkreis ist jener unterrichtliche Ort, an dem es im gleichberechtigten und geregelten Umgang miteinander um Teilnahme an den sprachlich vermittelten Erlebnissen und Erfahrungen anderer, um den Aufbau von tragenden sozialen Beziehungen wie auch um Verständigung, Orientierung und Sinnsuche geht.“ (Vgl. Purmann, 2000, In: Claussen, Claus, 2006, S.78)

4.5.1 Funktion des allgemeinen Geschichtenerzählens und -hörens

Der Erzählkreis ist die Situation, in der Geschichten in verschiedenster Variation vorgetragen bzw. Geschichten in verschiedenster Variation gehört werden. Hierbei stellt der Erzählkreis den Lernern die Zeit zur Verfügung, Erlebnisse und Vorstellungen in Form von Geschichten in gestischer und mimischer Begleitung gegenseitig darzubieten, als auch Geschichten in geselliger und genüsslicher Atmosphäre aktiv zu hören (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S.76-77).

4.5.2 Funktion des Gesprächs

Übergehend fungiert der Erzählkreis als die Situation, in der im Anschluss über das je individuell Gehörte (alle Arten von Geschichten und Beiträgen) gesprochen oder diskutiert bzw. eine Erzählung über Nachfragen und Aufklärung reflexiv verarbeitet und erörtert werden kann (Funktion der Rückmeldung und Reflexion). Dabei führt das Ziel der Methode des Geschichtenerzählens, wie weiter oben angedeutet, hin zu sprachhandelnden Aktivitäten unterschiedlicher Art, wie z.B. zu einem informellen Gedankenaustausch bzw. zu einem informellen philosophieren, als auch zu einem eher formellen Wissensaustausch, in dem es um die Bearbeitung spezifisch festgelegter Themen geht. Unter einem gezielten Wissensaustausch wird hier die Auseinandersetzung über ein von der Lehrperson im Vorfeld festgelegtes Thema verstanden, was sich in seiner Art, d.h. durch seinen gesetzten engeren Rahmen bzw. durch seine engere Zweckorientiertheit in spezifischer Themenbehandlung vom informell gehaltenen Gespräch abgrenzt. Hierbei können zu

spezifisch gewählten und im Vorfeld festgelegten Thematiken je individuelle Erfahrungen und Erlebnisse und damit immer spezifisches Wissen (individuelles Expertenwissen) aus je unterschiedlichen Blickwinkeln in Form von Erzählbeiträgen (Erlebnisgeschichten) vorgetragen und sich darüber ausgetauscht werden (Aspekt des Vergleichens von Sinngebungen). Über authentische Erlebnisgeschichten werden sowohl die Protagonisten (Personen) als auch das Erlebnis selbst im Konkreten erkennbar, und schildern darüber hinaus immer eine bestimmte Tätigkeit bzw. ein bestimmtes Verhalten in einem bestimmten Zusammenhang, und berücksichtigt damit immer auch emotionale Faktoren, die mitbestimmend für bestimmte Handlungen und Einstellungen (Denk- und Handlungsmuster) sind (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.37-38 u. 199). Darüber hinaus können über erbrachte Erörterungen Diskussionen entstehen und Aushandlungsprozesse geführt werden (Aspekt des Aushandelns von Sinngebungen). Die bewusst arrangierte und definierte interaktionsbezogene Erzählsituation des Erzählkreises schafft in seinen verschiedenen Funktionen damit den Raum sprachhandelnder Aktivitäten, in dem sich jeder sprachlich entfalten, einander erzählt und demokratisch miteinander gesprochen werden kann (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S.78-79).

Im Weiteren dient der Erzählkreis der gemeinsamen Planung und Analyse von Projekten (Projektarbeit), womit der Erzählkreis als wichtiger Bestandteil einer zum späteren Zeitpunkt beschriebenen Erzählwerkstatt als auch zum Ort allgemeiner Planungen und Absprachen von z.B. Schulprojekten wird (Funktion der Planung und Analyse).

Innerhalb eines Erzählkreises können Regeln und Rituale für den Erzählkreis ausgehandelt und verabredet, eingeübt, erprobt, reflexiv erörtert und analysiert, ggf. revidiert und zum Teil in regelmäßigen Abständen neu ausgehandelt und verabredet werden (denkbarer Prozess einer Regelausgestaltung unter dem Aspekt der Entwicklung und Einübung einer humanen Gesprächskultur), worüber die Lerner die Bedeutsamkeit von ausgehandelten Verabredungen erfahren (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S.79).

4.6 Erzählwerkstatt

Die Erzählwerkstatt als spezifisches Lern-Arrangement bietet im Handlungsfeld Geschichtenerzählen den Rahmen für eine Werkstattarbeit (Vgl. Claussen, Claus, 2003, In: Claussen, Claus, 2006, S.88) und lehnt sich gedanklich an die Lern- und Schreibwerkstatt an. Die Lerner erhalten die Möglichkeit zum Finden und Ersinnen von Geschichten (eine eigene Geschichte finden und zu gedanklichen Skript entwickeln), Geschichten zu formen und vorzubereiten (kreativ verfassen, konzipieren, durchdenken und strukturieren), Geschichten untereinander zu erörtern und eigene Geschichten vorzutragen (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S. 88). Die Erzählwerkstatt begleitet den Prozess des Verfertigen und Erzählens von Geschichten dabei vom Anfang bis zum Ende, und stellt die entsprechende Zeit und die entsprechenden Materialien zur Verfügung. Hierbei können die Lerner das Erzählen und Vorbereiten (Planen) von Geschichten innerhalb einer Werkstattarbeit in Eigenverantwortung übernehmen, d.h. z.B. die Idee zu einer Geschichte, das Zeitfenster zum Verfertigen dieser Geschichte, das Erproben und Überdenken eines potenziellen Zwischenergebnisses mit anderen, wie auch dessen potenzielle Überarbeitung und dem finalen Vortragen (das Erzählen der Geschichte) vor Anderen im Erzählkreis, in eigener Verantwortung bestimmen und vollziehen (Förderung und Zuwachs an Selbstständigkeit durch gegebene Entscheidungs- und Handlungsfreiräume) (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S.27/79 u. 89). Nach BARTNITZKY und CHRISTIANI gelangen die Lerner in freier Arbeit „an selbst gewählten Aufgaben auf selbst gewählten Wegen mit selbst gewählten Mitteln an selbst gewählte Ziele (Sinnmoment, Moment der Selbstdifferenzierung), und

denken planend und reflektierend über ihr Tun nach (Planungsmoment, Reflexionsmoment).“ (Vgl. Bartnitzky/Christiani, 1998, In: Bartnitzky, Horst, 2006, S.32)

4.6.1 Darstellung einer Erzählwerkstatt

Die hier dargestellte Erzählwerkstatt bezieht sich auf den Entwurf CLAUS CLAUSSENS (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S.91), wobei sich die von JOHN DEWEY (Vgl. Reich, Kersten, 2006, S.189-190) entworfenen fünf Handlungsstufen des Lernens integrieren lassen, was im Folgenden dargestellt werden soll.



Situation des Anfangs

Der Erzählkreis dient als Situation des Anfangs eines Gesamtprozessverlaufs einer Erzählwerkstatt, indem z.B. eine am Ende offen gehaltene Geschichte vorgetragen wird, die dann von den Lernern im weiteren Verlauf anhand einer schöpferischen Werkstattarbeit neu-, oder zu Ende konstruiert werden soll. Hierbei können erste Abmachungen unter den Lernern erfolgen, indem jeder für sich entscheidend, die Sozialform einer Einzel-, Partner- oder Kleingruppenarbeit bestimmt bzw. aushandelt (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S.89 u. 94-95).

Erste Handlungsstufe des Lernens (Emotionale Antwort)

Über eine vorgetragene Geschichte mit einem z.B. offenen oder ungewöhnlichen Ende etc., kommt es bei Lernern zu einer Unerwarteten Erkenntnis, welches zu einer Lösungssuche antreibt. Das Unerwartete löst bei den Lernern eine emotionale Reaktion aus, welches die Lerner dazu befördert, sich auf den Sinn des Lernens bzw. in Bezug auf die hier dargestellte Werkstattarbeit, auf den Sinn des Kreierens einer eigenen Geschichte, einzulassen. Ausschlaggebend ist für DEWEY die emotionale Reaktion, um sich der Situation oder des Problems gewahr zu werden, jeweilige zu erkennen und sich mit ihnen auseinandersetzen zu wollen (Zur ersten Handlungsstufe des Lernens nach Dewey, vgl. Reich, Kersten, 2006, S.190-191).

Situation der Mitte

Projekte, wie z.B. das Ersinnen und Erfinden einer Geschichte in einer Erzählwerkstatt, gelten als Paradebeispiel für Mitentscheidendes und mitverantwortliches Lernen, die nach HORST BARTNITZKY per Definition >>demokratisches Handeln<< sind. Durchgehendes demokratisches Sprechen zeigt sich in der Planung (Treffen u. Begründen von Absprachen), den Zwischengesprächen und den Nachbesprechungen innerhalb einer Projektarbeit, und verläuft dabei sowohl auf der inhaltlichen Ebene (Entscheidungen über Projektziel und Arbeitsplanung), wie auch auf der metakognitiven Ebene (Entscheidungsfindungen, Vereinbarungen und der Wunsch nach Einzelarbeit oder das Arbeiten in Kooperation) (Vgl. Bartnitzky, Horst, 2006, S.32). Weitere Faktoren, die eine Werkstattarbeit charakterisieren, erschließen sich dabei im Raum der Erprobung, in der die Lerner die Möglichkeit erhalten, ihre Ergebnisse und einhergehend das Erzählen zu erproben, um die Geschichte im Anschluss innerhalb eines >>offizielleren<< Rahmens mit mehr Sicherheit vorzutragen. Der Raum der Erprobung kennzeichnet im Weiteren eine differenzierte und individuelle Unterstützung und/oder Beratung seitens der Lehrperson (weiterführende Werkstattgespräche). Die in der Erprobung vorgetragenen Geschichten erlauben der Lehrperson, Rückmeldungen, und damit ein Zwischenergebnis, zu liefern, anhand dessen die Lerner ihre ersonnenen Geschichten reflektierend, in einen inneren Dialog tretend, überarbeiten können (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S.79/89 u. 95-96). Die unterstützende bzw. beratende Funktion Seitens der Lehrperson meint hierbei spezifischer betrachtet, dass die Lehrperson als Mehrwischer, Impulsgeber, Planer, Helfer, Berater, Ermöglicher, Moderator, Visionär oder Evaluateur fungieren kann, und sich darüber summa summarum zwei verkörperte Rollen ergeben, die von der Lehrperson verkörpert werden können und unentwegt von der Lehrperson eigenständig reflektiert werden muss. Die von der Lehrperson zu verkörpernden Rollen zeigen sich dabei zum einen in einer eher klassischen Lehrerrolle rekonstruktiver Wissenspräsentation oder in einer eher zeitgemäßer Lehrerrolle konstruktiver Gestaltung (Vgl. Reich, Kersten, 2006, S.25-27), wobei letztere Rollenverkörperung den Lernern erlaubt, die für sich passenden Handlungen eigenständig zu erarbeiten, um für sich passende Lösungen zu erhalten.

Anmerkung:

Im Prozess des kreativen Schaffens während einer Werkstattarbeit können Lerner in Einzelarbeit ihren eigenen Ideen nachgehen, müssen hingegen in Partner- oder Gruppenarbeit Ideen begründet und ihre Umsetzung ausgehandelt werden. Dabei findet in Partner- oder Gruppenarbeit ein Austausch individueller und gemeinsamer Erfahrungen, Meinungen, Einschätzungen und Vorstellungen, statt. Über Sichtweisen anderer erfahren Lerner hierbei einen Impulsgewinn, welcher neue Ideen zu erwecken vermag und den Lernern in ihrer Kreativität verhilft (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S. 89 u. 94). Entsprechend ergibt sich während einer Partner- oder Gruppenarbeit eine ständige Situation von kommunikativen Aushandlungsprozessen (Demokratisches Sprechen), worüber

einhergehend der Erwerb von Kommunikationsfähigkeit und -stärke gefördert wird. HORST BARTNITZKY spricht in diesem Zusammenhang von einem >>Modellfall für ein demokratisches Gemeinwesen<<, und fasst >>demokratisches Sprechen<< als mitwirkendes sprachliches Handeln zusammen, welches sich konkret durch das Vortragen der eigenen Meinung und dem Anhören der Gegenmeinungen, der Konsensfindung, Handlungen zu planen, zu vereinbaren und zu entscheiden, über eigenes und gemeinsames Handeln miteinander nachzudenken und rückzumelden wie auch Diskussionen und Vereinbarungsgespräche zu führen, zeigt (Vgl. Bartnitzky, Horst, 2006, S.34).

Angemerkt sei im Weiteren, dass das individuelle Lernen in Einzelarbeit zu einem späteren Zeitpunkt rückgebunden werden muss, damit sowohl die Anerkennung des Geleisteten und der Sinn des Auseinandersetzungsprozesses mit der Thematik für den Lerner erkennbar wird (Rückgebundenheit z.B. im Vortragen der ersonnenen Geschichte, einer entsprechenden Rückmeldung und das Sprechen untereinander über den Arbeits- und Lernprozess) (Vgl. Reich, Kersten, 2006, S.222).

Zweite Handlungsstufe des Lernens (Definition des Problems)

Nachdem die emotionale Reaktion erfolgt ist, werden die Lerner aktiv, indem sie an bereits Gewusstem anschließen (Gewusste Situation = das Wissen um Geschichten), um darüber die neue Situation zu bestimmen (Neue Situation = offenes oder ungewöhnliches bzw. nicht passendes Ende der Geschichte). Hierbei geht mit der emotionalen Reaktion eine intellektuelle Reaktion einher, indem das Ereignis oder das Problem je individuell eingeordnet, beschrieben, mitgeteilt und/oder diskutiert wird (Angemerkt sei, dass die zweite Handlungsstufe des Lernens sowohl in die Situation des Anfangs als auch in die Situation der Mitte verortet werden kann) (Zur zweiten Handlungsstufe des Lernens nach Dewey, vgl. Reich, Kersten, 2006, S.190).

Dritte Handlungsstufe des Lernens (Hypothesenbildung)

Ist die neue Situation definiert bzw. ausgemacht, erhalten die Lerner die Möglichkeit, sich für eine für sie vertrauten Methode bisheriger Untersuchungen zu entscheiden (z.B. das Zurückgreifen auf die in der Vergangenheit angefertigten Geschichten, die als Orientierung und Impulsgewinn dienen, das Recherchieren an unbekanntem Geschichten, deren Ende ebenfalls als Impulsgewinn und Ideengeber dienen oder ein Gedankenaustausch unter den Lernern innerhalb einer frei gewählten Partner- oder Gruppenarbeit...Brainstorming, etc.). Hierbei können Hypothesen gebildet, zusammengetragen und gesammelt werden (Zur dritten Handlungsstufe des Lernens nach Dewey, vgl. Reich, Kersten, 2006, S.190).

Vierte Handlungsstufe des Lernens (Testen und Experimentieren)

Um Lösungen erfolgreich handlungsbezogen zu leisten, können die Lerner ihre aufgestellten Hypothesen im weiteren Verfahren des Geschichtenkreierens ausprobieren (Learning by doing), worüber ein hohes Lerninteresse erzeugt, eine Einsicht in den Sinn des Lerngegenstandes und eine erbrachte Behaltensleistung erzielt wird. Im Sinne einer Erprobung kann das Ergebnis bzw. Zwischenergebnis anhand reflexiver Hilfen vonseiten der Lehrperson und/oder anderer Lerner untersucht werden (Zur vierten Handlungsstufe des Lernens nach Dewey, vgl. Reich, Kersten, 2006, S.190).

Situation des Endes

Am Ende dieses Prozesses dient der Erzählkreis dem Vortragen und Zuhören der vollendeten Geschichten, und wird im Prinzip zur Situation des Anfangs. Gleichzeitig dient er in anderer Hinsicht als das Ende schöpferischer Werkstattarbeit, in dem das Produkt vorgetragen, Rückmeldung unter Gleichaltrigen vernommen und ggf. über den Inhalt wie auch über die Herangehensweise im Verfertigen einer Geschichte bzw. über den Prozessverlauf in Planung, wechselseitigen Informierens und Lösungsfindungen gesprochen und diskutiert wird (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S. 49/78-79 u. 89).

Fünfte Handlungsstufe des Lernens (Anwendung)

Das durch die Erfahrung mit den Lerngegenständen erworbene Wissen bedarf einer anschließenden und kontinuierlichen Anwendung, worüber gezeigt werden kann, was das Lernergebnis zu erreichen vermag. Kontinuität fördert das sichere Anwenden und das Behalten im Lernen. Bezogen auf das Geschichtenkreieren in einer Erzählwerkstatt heißt das, dass neben dem Präsentieren schöpferisch-kreativer Leistungen, die Ergebnisse und damit die Geschichten gesammelt und zu jedem Zeitpunkt für die Lerner zugänglich bleiben müssen, um zu einem späteren Zeitpunkt ggf. als Orientierungshilfe darauf zurückgreifen zu können. Das heißt auch, dass den Lernern die frei gewählten Methoden im Kreieren eigener Geschichten in zukünftigen Auseinandersetzungen bereitgestellt werden sollen (Zur fünften Handlungsstufe des Lernens nach Dewey, vgl. Reich, Kersten, 2006, S.190).

Weitere Hilfen:

Als unterstützende Hilfe im Prozess einer schöpferischen Werkstattarbeit soll hierbei das Erzählregal, als eine erkennbare Station voller Materialien, genannt werden. Hier finden die Lerner Impulse in Form von z.B. Erzählkarten, Bilder und Bilderfolgen, Finger und Handpuppen, Figuren aus unterschiedlichen Zusammenhängen und offene zu bearbeitende Geschichten etc.. Im Weiteren finden sich in einem Erzählregal Materialien und Produktionsmittel zum Entwerfen von Skripten und ersonnenen Ereignisketten, die den Lernern in ihren mündlich vorgetragenen Erzählschemata als Erzählhilfe dienen wieder. Als weitere Unterstützung zum Erarbeiten und Vortragen eigener Geschichten liegen Anleitungen und Methoden zur Vorgehensweise in einem Erzählregal zur freien Verfügung bereit. Wichtig in diesem Zusammenhang ist die freie Entscheidung der Lerner in der Methodenwahl ihres Vorgehens. Im Weiteren sind die Beispiele und Lernspuren, die ebenfalls sichtbar in einem Schrank oder Regal als Geschichtensammlung dienen, zu nennen. Als Geschichtensammlung dienen die Beispiele und Lernspuren als Anregung neuer und weiterer Geschichten, und machen das von den Lernern geleistete jederzeit sichtbar (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S. 91-93 u. 97).

Materialien (Hyperlinks):

Märchenwerkstatt (mit Materialien für ein Erzählregal)

<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/maerchen/medio/index.html>

*Kommentar: Darstellung, Vorschläge (Ideen) und nützliche Materialien für eine **Märchen-Werkstatt** [Domain: <http://www.schulministerium.nrw.de> / Sub-Domain: <http://www.learn-line.nrw.de>]. Hierbei finden sich ein kurzer Beitrag zu den Voraussetzungen von Märchen und diverse Ideen und Vorschläge zum Schaffen von Zugängen (Situationen) zur Beschäftigung mit Märchen in einer >>Märchenerzählwerkstatt<<. Damit verbunden werden Vorschläge gegeben und Beispiele bereitgestellt, d.h. Materialien zu Erzählanlässen, und im Weiteren vorstellbar zum Aufbau eines Erzählregals zur Verfügung gestellt (Materialien, auf die während einer*

Werkstattarbeit zurückgegriffen werden können und den Lerner immer zur Verfügung stehen). Materialien und Beispiele sind zum Teil in der Ausarbeitung als Hyperlink gekennzeichnet wieder zu finden (**5te und 6te Jahrgangsstufe, ggf. Primarstufe**). Ausgesuchte Materialien für den Aufbau/Ausbau eines Erzählregals (Erzählwerkstatt) finden sich in Form einer Sammlung aus Märchenmotiven (I), 99 Märchengestalten (II) und einem Leitfaden einer Märchenstruktur (III) [Domain: <http://www.schulministerium.nrw.de> / Sub-Domain: <http://www.learn-line.nrw.de>]. Weg zum Material (I): klicken auf: Bausteine sammeln: Märchenmotive - dann klicken auf: Märchenmotiven. Weg zum Material (II): klicken auf: Verwirrspiele - dann klicken auf: 99 Märchengestalten. Weg zum Material (III): klicken auf: Bauformen erkennen: Märchenstrukturen - dann klicken auf: Bauplan

http://vs-material.wegerer.at/deutsch/pdf_d/sprechen/erzaehl_Werkstatt.pdf

*Kommentar: **Auflistung verschiedener Variationen von Erzählanlässen bzw. zum Geschichtenerfinden** (Sandra Gabriel) [Domain: <http://vs-material.wegerer.at>]. Das Material dient Lernern ebenfalls als Ideen und Impulsbringer hinsichtlich einer frei gewählte Themen- und Ansatzwahl (Variantenwahl) im Geschichtenerfinden innerhalb einer Werkstattarbeit (Material für das Erzählregal) (**Keine Altersangabe - Im Prinzip alle Jahrgangsstufen**) (pdf Format).*

5. Beispiele

5.1 Einführung

Die hier dargestellten Beispiele zeigen verschiedene Variationsmöglichkeiten von Erzählanlässen auf und bietet im Weiteren eine kleine Anzahl ausgesuchter Materialien, auf die in Form integrierter Hyperlinks zugegriffen werden kann. Das als Hyperlink gesetzte Material ist von den jeweiligen Autoren nicht immer explizit zum Geschichtenerfinden und freien Erzählen gedacht, sehr wohl jedoch zum Geschichtenerfinden und freien Erzählen zu gebrauchen. Verstanden werden sämtliche Materialien als Arbeitsmaterial, auf das von der Lehrperson zugegriffen und für den Unterricht verwendet werden kann. Gleichzeitig soll das ausgesuchte Material Impulse vermitteln, eigene Ideen zu entwerfen und das ausgesuchte Material eigenständig zu verändern, zu kombinieren und auszubauen (Geschichten, Märchen...incl.). Gedacht sind sämtliche Materialien (Geschichten, Märchen...incl.) ebenso als Werkstattmaterialien, die den Lernern in ausgedruckter Form als Impulsgewinn und Orientierungshilfe immer frei zur Verfügung stehen, um z.B. eine eigene Geschichte zu kreieren (kann ggf. der Anfang des Erstellens eines Erzählregals voller Materialien sein).

Punkt 5.2/Varianten, Vorschläge und Materialien, teilt sich grob in drei Teile. Unter >>Erzählen und Zuhören, Miterzählen und Erzählen lassen<< (Teil I) finden sich viele Variationsmöglichkeiten von Erzählanlässen mit entsprechenden Materialien. Unter >>Unterrichtsprojekte<< (Teil II) werden ausgesuchte Unterrichtsprojekte vorgestellt, die als einzelne Projekt-Bausteine das Kreieren eigener Geschichten oder das Entwerfen von Dialogen u.a. aufweisen. Angelegt sind die vorgestellten Projekte zum Erwerb medialer Kompetenzen, lassen sich die jeweiligen Projekte jedoch ebenso gut in abgespeckter Form ohne mediale Vertonung u.a. ausführen. Unter >>Landesweite Projekte<< (Teil III) finden sich landesweit durchgeführte Erzähl- und Zuhörprojekte. Unter >>Mit Geschichtenmodellen arbeiten<< (Teil IV) wird ein Erzählmodell, und im Weiteren das Arbeiten mit dessen Hilfe, anhand von Beispielen dargestellt und erläutert. Arbeitsblätter (Leitfaden) zum Kreieren eigener Geschichten werden dabei zur Verfügung gestellt.

5.2 Varianten, Vorschläge und Materialien

[Teil I]

Erzählen und Zuhören, Miterzählen und Erzählen lassen

01) Vortragen von Geschichten

Die von der Lehrperson frei vorgetragenen Geschichten sollten explizit den jüngeren Lernern immer die Möglichkeit bieten, sich intensiv an der Erzählung zu beteiligen, sodass sie die Erzählung mit Hand- und Erzählgesten begleitend ausagieren können (Vgl. Claussen, Claus, 2002, In: Claussen, Claus, 2006, S.40). Sofern Geschichten vorgetragen werden, in der während der Erzählung von den Lernern sprachlich begleitend Wiederholungen mitgesprochen werden sollen, erhält die Möglichkeit zum Ausagieren in Mimik und Gestik eine weitere triftige Bedeutung, da das begleitende wiederholende Mitsprechen zusammen mit der Gestik und Mimik eine innige Verbindung eingeht. Die Sprach- und Bewegungsentwicklung stehen zueinander in wechselseitiger Beziehung, und fördern das Erlernen und nachhaltig das Behalten von Informationen. Entsprechend ist es von hoher Wichtigkeit, dass die Lehrperson generell selbst, während des Erzählens von Geschichten, ihre Erzählung expressiv ausagiert, um der innigen Verbindung gerecht zu werden und den Lernern damit ein besseres und nachhaltigeres Lernen zu ermöglichen. Kleine Requisiten (Erzählfiguren oder Gegenstände) dienen hierbei ebenfalls als Konzentrationsmittelpunkt beim Erzählen einer Geschichte, und begleiten, ähnlich wie die Geste, darüber hinaus in unterstützender Funktion die Verarbeitung bzw. >>Speicherung<< des Gehörten. Anmerkend soll hierbei betont werden, dass alle Geschichten, die man zu hören bekommt, Mitmachgeschichten sind. Das zuvor Geschilderte beschränkt sich auf das äußere Mitmachen (verbales, gestisches und mimisches Mitmachen), soll hier aber im Weiteren nochmals darauf aufmerksam gemacht werden, dass Zuhörer beim Hören von Geschichten immer innere Bilder erzeugen, indem sie sich in die Geschichte verlieren und diese (er)leben. Kennzeichnend für innere Vorgänge sind wiederum die äußerlichen Vorgänge, an denen die Erzählperson ausmachen kann (erkennbar über Gesichtsausdruck und Körpersprache), was im genaueren, und wie die Erzählung im allgemeinen, die Gedanken der Zuhörer einnimmt, d.h. was bei den Lernern an inneren Vorgängen stattfindet, um darauf bezüglich der Erzählung zu reagieren und den weiteren Verlauf der Erzählung ggf. improvisierend umzugestalten (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S.40/42 u. 57).

Materialien (Hyperlinks):

Geschichten zum Erzählen

<http://www.stories.uni-bremen.de/dinge/dinge.html>

*Kommentar: 24 **Geschichten** aus Merkels Erzählkabinett [Domain: <http://www.stories.uni-bremen.de>] **über Dinge**, wie z.B. über eine schlaflose Badewanne, einen hemmungslosen Staubsauger oder einen feinfühligem Tortenheber etc. Die Geschichten eignen sich sowohl für den Kindergarten als auch für die Primarstufe (**Lebensalter 2-10 Jahre**). Vereinzelt Geschichten lassen sich für die Sprachförderung und zum Miterzählen nutzen. Zutreffendes Alter und Eignung wird beim Anklicken der ausgewählten Geschichte im linken Rahmen der Internetseite angezeigt.*

<http://www.stories.uni-bremen.de/tiere/tiere.html>

*Kommentar: 16 **Geschichten** aus Merkels Erzählkabinett [Domain: <http://www.stories.uni-bremen.de>] **über Tiere**, wie z.B. über einen Hahn, der goldene Eier legte, einem Krokodil an der Ampel oder einen Mann, der seinen Hund Kuh nannte etc. Die Geschichten eignen sich sowohl für den Kindergarten als auch für die Primarstufe (**Lebensalter 2-10 Jahre**). Vereinzelt Geschichten lassen sich für die Sprachförderung und zum Miterzählen nutzen. Zutreffendes Alter und Eignung wird beim Anklicken der ausgewählten Geschichte im linken Rahmen der Internetseite angezeigt.*

<http://www.stories.uni-bremen.de/schokokuesse/schokokuesse.html>

*Kommentar: 10 **Geschichten** aus Merkels Erzählkabinett [Domain: <http://www.stories.uni-bremen.de>] über Schokoküsse und andere Küsse. Ein Schokokuss auf Reisen. **Ein Schokokuss erlebt Abenteuer**. Die Geschichten eignen sich sowohl für den Kindergarten als auch für die Primarstufe (**Lebensalter 2-10 Jahre**). Zutreffendes Alter und Eignung wird beim Anklicken der ausgewählten Geschichte leider nicht angezeigt.*

<http://www.stories.uni-bremen.de/leute/leute.html>

*Kommentar: 37 **Geschichten** aus Merkels Erzählkabinett [Domain: <http://www.stories.uni-bremen.de>] **über Hände, Füße und ganzen Leuten**, wie z.B. über einen Fresssack, einem Jungen, der immer alles falsch verstand oder einem Geist im Kühlschrank etc. Die Geschichten eignen sich sowohl für den Kindergarten als auch für die Primarstufe (**Lebensalter 2-10 Jahre**). Vereinzelt Geschichten lassen sich für die Sprachförderung und zum Miterzählen nutzen. Zutreffendes Alter und Eignung wird beim Anklicken der ausgewählten Geschichte im linken Rahmen der Internetseite angezeigt.*

<http://www.stories.uni-bremen.de/meier/meier.html>

*Kommentar: 11 **Geschichten** aus Merkels Erzählkabinett [Domain: <http://www.stories.uni-bremen.de>] **über kuriose Verhaltensweisen des Herrn Meier**. Die Geschichten eignen sich sowohl für den Kindergarten als auch für die Primarstufe (**Lebensalter 2-10 Jahre**). Vereinzelt Geschichten lassen sich für die Sprachförderung und zum Miterzählen nutzen. Zutreffendes Alter und Eignung wird beim Anklicken der ausgewählten Geschichte im linken Rahmen der Internetseite angezeigt.*

<http://www.stories.uni-bremen.de/naechte/naechte.html>

*Kommentar: 5 eher **längere Geschichten** aus Merkels Erzählkabinett [Domain: <http://www.stories.uni-bremen.de>] zum gemeinsamen Hören. Die Geschichten eignen sich sowohl für den Kindergarten als auch für die Primarstufe (**Lebensalter 2-10 Jahre**).*

Genannte Geschichtenvorschläge nach Lebensalter sortiert

<http://www.stories.uni-bremen.de/zwei/zwei.html>

*Kommentar: 33 Geschichten aus Merkels Erzählkabinett [Domain: <http://www.stories.uni-bremen.de>] für den Kindergarten (**Lebensalter 2-4 Jahre**). Hierbei handelt es sich um Geschichten, die allesamt in den inhaltlichen Kategorien wie z.B. Dinge, Tiere, Schokoküsse etc. zu finden und hier nach Altersgruppen aufgeteilt sind. Vereinzelt Geschichten lassen sich für die Sprachförderung und zum Miterzählen nutzen. Die zutreffende Eignung wird beim Anklicken der ausgewählten Geschichte im linken Rahmen der Internetseite angezeigt.*

<http://www.stories.uni-bremen.de/vier/vier.html>

*Kommentar: 82 Geschichten aus Merkels Erzählkabinett [Domain: <http://www.stories.uni-bremen.de>] für den Kindergarten und für die Primarstufe (**Lebensalter 4-7 Jahre**). Hierbei handelt es sich um Geschichten, die allesamt in den inhaltlichen Kategorien wie z.B. Dinge, Tiere, Schokoküsse etc. zu finden und hier nach Altersgruppen aufgeteilt sind. Vereinzelte Geschichten lassen sich für die Sprachförderung und zum Miterzählen nutzen. Die zutreffende Eignung wird beim Anklicken der ausgewählten Geschichte im linken Rahmen der Internetseite angezeigt.*

<http://www.stories.uni-bremen.de/sieben/sieben.html>

*Kommentar: 44 Geschichten aus Merkels Erzählkabinett [Domain: <http://www.stories.uni-bremen.de>] für die Primarstufe (**Lebensalter 7-10 Jahre**). Hierbei handelt es sich um Geschichten, die allesamt in den inhaltlichen Kategorien wie z.B. Dinge, Tiere, Schokoküsse etc. zu finden und hier nach Altersgruppen aufgeteilt sind. Vereinzelte Geschichten lassen sich für die Sprachförderung und zum Miterzählen nutzen. Die zutreffende Eignung wird beim Anklicken der ausgewählten Geschichte im linken Rahmen der Internetseite angezeigt. Verwiesen sei hier auf die spezifisch gekennzeichnete Rubrik **Langes**: <http://www.stories.uni-bremen.de/langes/langes.html> Kommentar: 3 lange Geschichten aus Merkels Erzählkabinett, und auf die spezifisch gekennzeichnete Rubrik **Jule und Lisa**: <http://www.stories.uni-bremen.de/jule/jule.html> Kommentar: 9 Geschichten aus Merkels Erzählkabinett über Jule und Lisa, die diverse Abenteuer erleben [jeweilige Domain: <http://www.stories.uni-bremen.de>].*

<http://www.kurzgeschichten-verlag.de/kindergeschichten/index.html>

*Kommentar: 51 eher **längere Kinder- und Jugendgeschichten und Märchen** verschiedener Autoren (Thema: Verschieden) [Domain: <http://www.ronald-henss-verlag.de> / Sub-Domain: <http://www.kurzgeschichten-verlag.de>]. Diese sind sowohl in sich abgeschlossen als auch mit einem offenen Ende versehen (dienen der Werbung/dem Zweck des Buchkaufs). Sämtliche Geschichten können von der Lehrperson verändert bzw. gekürzt werden und bieten sich als Geschichtenanfänge zur weiteren Bearbeitung Seitens der Lerner an.*

http://www.kinderbunt.com/html/geschichten_fur_kinder.html

*Kommentar: 12 kurze Kindergeschichten verschiedener Autoren [Domain: <http://www.kinderbunt.com>]. Hierbei handelt es sich um Geschichten aus **verschiedenen Thematiken**, wie z.B. einer Geburtstagsgeschichte oder Geschichten aus der Tierwelt. Die Geschichten eignen sich für den **Kindergarten, ggf. für die Primarstufe**.*

<http://www.noch-eine-geschichte.de/>

*Kommentar: 7 kürzere als auch längere Geschichten Claus Claussens (**Thema: Verschieden**) [Domain: <http://www.noch-eine-geschichte.de>]. Die Geschichten sind für den **Kindergarten und die Primarstufe** geeignet, eine der vorgestellten Geschichten kann als Tischtheater inszeniert werden. Weg zu den Geschichten: Hauptseite - klicken auf: Noch eine Geschichte (pdf Format).*

<http://www.kinderreimeseite.de/50185293550240a0a/index.html>

*Kommentar: Kurze und lange Kindergeschichten verschiedener Autoren in alphabetischer Auflistung (**Thema: Verschieden**) [Domain: <http://www.kinderreimeseite.de>] (**Lebensalter 4-14 Jahre**).*

Klassische und moderne Märchen, Fabeln und Sagen

Klassische Märchen

http://gutenberg.spiegel.de/?id=5&xid=969&kapitel=1#gb_found

*Kommentar: Sehr große Auswahl an Märchen der **Gebrüder Grimm** [Domain: <http://gutenberg.spiegel.de>].*

http://gutenberg.spiegel.de/?id=5&xid=968&kapitel=1#gb_found

*Kommentar: Eine Auswahl an irischen Elfenmärchen der **Gebrüder Grimm** [Domain: <http://gutenberg.spiegel.de>].*

http://gutenberg.spiegel.de/?id=5&xid=46&kapitel=1#gb_found

http://gutenberg.spiegel.de/?id=5&xid=47&kapitel=1#gb_found

http://gutenberg.spiegel.de/?id=5&xid=3233&kapitel=1#gb_found

*Kommentar: Sehr große und kleinere Auswahl an Märchen **Hans Christian Andersens** (verschiedene Übersetzer) [Domain: <http://gutenberg.spiegel.de>].*

<http://www.maerchenlexikon.de/etexte/inhalt.htm>

*Kommentar: Eine sehr große Auswahl an **Märchen, Mythen und Sagen** verschiedener Autoren (Gebrüder Grimm, Hans Christian Andersen und viele mehr - zum Teil auch in englischsprachiger Variation) [Domain: <http://www.maerchenlexikon.de>].*

<http://www.kinderreimeseite.de/50442194e70f19e01/index.html>

*Kommentar: Märchen **verschiedener Autoren** in alphabetischer Auflistung (Klassisch bis unbekannt) [Domain: <http://www.kinderreimeseite.de>] (**gedacht für das Lebensalter 4-14 Jahre**).*

Klassische Märchen neu erzählt

<http://www.stories.uni-bremen.de/maerchen/maerchen.html>

*Kommentar: 17 **altbekannte jedoch neu erzählte Märchen** aus Merkels Erzählkabinett [Domain: <http://www.stories.uni-bremen.de>]. Zum Beispiel Hans im Glück, der als 16 Jähriger vom Onkel ein Luxusauto geschenkt bekommt, und.... Die Märchen eignen sich sowohl für den Kindergarten als auch für die Primarstufe (**Lebensalter 2-10 Jahre**). Vereinzelte Geschichten lassen sich für die Sprachförderung und zum Miterzählen nutzen. Zutreffendes Alter und Eignung wird beim Anklicken der ausgewählten Geschichte im linken Rahmen der Internetseite angezeigt.*

<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/maerchen/foyer/lesen.html>

*Kommentar: Sehr große Auswahl an **neu ausgedachter Märchen** (zum Teil auf Basis klassischer Märchen) in alphabetischer Auflistung (**von Lerner geschrieben – alle Jahrgangsstufen**) [Domain: <http://www.schulministerium.nrw.de> / Sub-Domain: <http://www.learn-line.nrw.de>].*

<http://digitale-schule-bayern.de/dsdaten/443/14.4.pdf>

*Kommentar: **Umgeschriebenes Märchen** von Annette Kautt (**Rotkäppchen** - frei nach den Gebrüdern Grimm) [Domain: <http://digitale-schule-bayern.de>] (**keine Altersangabe**) (pdf Format).*

<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/maerchen/medio/index.html>

Kommentar: Ergebnisbeispiel einer neu inszenierten Märchengeschichte (Thema: Frau Holle) und ein Leitfaden für eine Neuinszenierung (Thema: Rotkäppchen) [Domain: <http://www.schulministerium.nrw.de> / Sub-Domain: <http://www.learn-line.nrw.de>]. Weg zum Ergebnisbeispiel (Frau Holle): klicken auf: Märchen neu inszenieren - dann klicken auf: Der Mond, die Schwestern und andere Himmelskörper. Weg zum Leitfaden (Neuinszenierung Rotkäppchen): klicken auf: Märchen neu inszenieren - dann klicken auf: Rotkäppchen (5te und 6te Jahrgangsstufe, ggf. Primarstufe).

<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/maerchen/foyer/lesen.html#anderswo>

Kommentar: Auswahl an neu ausgedachter Märchen von Lerner anderer Länder in deutscher Sprache (Chile, Kanada, England etc.) [Domain: <http://www.schulministerium.nrw.de> / Sub-Domain: <http://www.learn-line.nrw.de>].

Fabeln

<http://www.kinderreimeseite.de/50185293cb009ac05/index.html>

Kommentar: Fabeln verschiedener Autoren in alphabetischer Auflistung [Domain: <http://www.kinderreimeseite.de>] (2 Seiten – Bitte Link beachten) (gedacht für das Lebensalter 4-14 Jahre).

Sagen

<http://www.kinderreimeseite.de/50185293f012bbb17/index.html>

Kommentar: Sagen verschiedener Autoren in alphabetischer Auflistung [Domain: <http://www.kinderreimeseite.de>] (2 Seiten – Bitte Link beachten) (Lebensalter 4-14 Jahre).

http://gutenberg.spiegel.de/?id=5&xid=970&kapitel=1#gb_found

Kommentar: Sehr große Auswahl deutscher Sagen der Gebrüder Grimm [Domain: <http://gutenberg.spiegel.de>].

(Reime und Gedichte)

Jahreszeiten

<http://www.kinderreimeseite.de/501852935014a8913/50185293500ee2320/index.html>

*Kommentar: **Frühlingsreime** verschiedener Autoren in alphabetischer Auflistung [Domain: <http://www.kinderreimeseite.de>] (8 Seiten – Bitte Link beachten) (Lebensalter 4-14 Jahre).*

<http://www.kinderreimeseite.de/501852935014a8913/50185293500ee4b23/index.html>

*Kommentar: **Sommerreime** verschiedener Autoren in alphabetischer Auflistung [Domain: <http://www.kinderreimeseite.de>] (5 Seiten – Bitte Link beachten) (Lebensalter 4-14 Jahre).*

<http://www.kinderreimeseite.de/501852935014a8913/50185293500ee5526/index.html>

*Kommentar: **Herbstreime** verschiedener Autoren in alphabetischer Auflistung [Domain: <http://www.kinderreimeseite.de>] (3 Seiten – Bitte Link beachten) (Lebensalter 4-14 Jahre).*

<http://www.kinderreimeseite.de/501852935014a8913/50185293500ee6229/index.html>

*Kommentar: **Winterreime** verschiedener Autoren in alphabetischer Auflistung [Domain: <http://www.kinderreimeseite.de>] (4 Seiten – Bitte Link beachten) (Lebensalter 4-14 Jahre).*

Bestimmte Anlässe

<http://www.kinderreimeseite.de/501852935014a8913/50185294c2015001c/index.html>

Kommentar: **Oster-Reime** verschiedener Autoren in alphabetischer Auflistung [Domain: <http://www.kinderreimeseite.de>] (2 Seiten – Bitte Link beachten) (**Lebensalter 4-14 Jahre**).

<http://www.kinderreimeseite.de/501852935014a8913/501852945208acb03/index.html>

Kommentar: **Weihnachts-Reime** verschiedener Autoren in alphabetischer Auflistung [Domain: <http://www.kinderreimeseite.de>] (3 Seiten – Bitte Link beachten) (**Lebensalter 4-14 Jahre**).

<http://www.kinderreimeseite.de/501852935014a8913/501852949f1471b02/index.html>

Kommentar: **Geburtstagsreime** verschiedener Autoren in alphabetischer Auflistung [Domain: <http://www.kinderreimeseite.de>] (**Lebensalter 4-14 Jahre**).

<http://www.kinderreimeseite.de/501852935014a8913/50185294a014e6405/index.html>

Kommentar: **Faschings-Reime** verschiedener Autoren in alphabetischer Auflistung [Domain: <http://www.kinderreimeseite.de>] (**Lebensalter 4-14 Jahre**).

<http://www.kinderreimeseite.de/501852935014a8913/50185294c20099212/index.html>

Kommentar: **Scherz-Reime** verschiedener Autoren in alphabetischer Auflistung [Domain: <http://www.kinderreimeseite.de>] (**Lebensalter 4-14 Jahre**).

<http://www.kinderreimeseite.de/501852935014a8913/50185293d7056a007/index.html>

Kommentar: **Trostreime** verschiedener Autoren in alphabetischer Auflistung [Domain: <http://www.kinderreimeseite.de>] (2 Seiten – Bitte Link beachten) (**Lebensalter 4-14 Jahre**).

Verschiedenes

<http://www.kinderreimeseite.de/501852935014a8913/501852937513f5e37/index.html>

Kommentar: **Verschiedene Reime** verschiedener Autoren in alphabetischer Auflistung [Domain: <http://www.kinderreimeseite.de>] (25 Seiten – Bitte Link beachten) (**Lebensalter 4-14 Jahre**).

<http://www.kinderreimeseite.de/501852935014a8913/50185293501463910/index.html>

Kommentar: **Volksreime** verschiedener Autoren in alphabetischer Auflistung [Domain: <http://www.kinderreimeseite.de>] (4 Seiten – Bitte Link beachten) (**Lebensalter 4-14 Jahre**).

<http://www.kinderreimeseite.de/501852935014a8913/501852947a1330703/index.html>

Kommentar: **Tierreime** verschiedener Autoren in alphabetischer Auflistung [Domain: <http://www.kinderreimeseite.de>] (12 Seiten – Bitte Link beachten) (**Lebensalter 4-14 Jahre**).

<http://www.kinderreimeseite.de/501852935014a8913/501852946e12d8b01/index.html>

Kommentar: **Berufe-Reime** verschiedener Autoren in alphabetischer Auflistung [Domain: <http://www.kinderreimeseite.de>] (3 Seiten – Bitte Link beachten) (**Lebensalter 4-14 Jahre**).

<http://www.kinderreimeseite.de/501852935014a8913/501852935504af92f/index.html>

Kommentar: **Abzählreime** verschiedener Autoren in alphabetischer Auflistung [Domain: <http://www.kinderreimeseite.de>] (5 Seiten – Bitte Link beachten) (**Lebensalter 4-14 Jahre**).

<http://www.kinderreimeseite.de/501852935014a8913/50442195f20d5a403/index.html>

Kommentar: **Zweiteiler** verschiedener Autoren in alphabetischer Auflistung (**Lebensalter 4-14 Jahre**) [Domain: <http://www.kinderreimeseite.de>].

<http://www.kinderreimeseite.de/501852935014a8913/50185294b90238301/index.html>

Kommentar: **Vierzeiler** verschiedener Autoren in alphabetischer Auflistung [Domain: <http://www.kinderreimeseite.de>] (**Lebensalter 4-14 Jahre**).

<http://www.kinderreimeseite.de/501852935014a8913/50185293a0034fd07/index.html>

Kommentar: **Zungenbrecher** verschiedener Autoren in alphabetischer Auflistung [Domain: <http://www.kinderreimeseite.de>] (3 Seiten – Bitte Link beachten) (**Lebensalter 4-14 Jahre**).

http://vs-material.wegerer.at/deutsch/d_lesen_gedicht1.htm#anfang

Kommentar: 23 **Gedichte** verschiedener Autoren [Domain: <http://vs-material.wegerer.at>] unterschiedlich inhaltlicher Kategorien. Hierbei finden sich Gedichte z.B. zum Thema Jahr, Wochentage und Abfälle, als auch Gedichte unter den Kategorien: Gedichte rund um uns Menschen, Gedichte über die Natur, Tier-Gedichte und Muttertagsgedichte (**eher Primarstufe**) (pdf Format).

<http://www.kinderreimeseite.de/50185293ed031aa09/index.html> (Teil I)

<http://www.kinderreimeseite.de/540054971313b1c01/index.html> (Teil II)

Kommentar: Große Auswahl an **Versen, Reimen, Gedichten und Geschichten** moderner Autoren (Teil I u. II) in alphabetischer Auflistung [Domain: <http://www.kinderreimeseite.de>] (Teil I hat 19 Seiten – Bitte Link beachten) (**Lebensalter 4-14 Jahre**).

Geschichten und Märchen in englischer Sprache

http://www.mainlesson.com/info/k_books.shtml (**Kindergarten**)

http://www.mainlesson.com/info/g1_books.shtml (**Jahrgangsstufe 1**)

http://www.mainlesson.com/info/g2_books.shtml (**Jahrgangsstufe 2**)

http://www.mainlesson.com/info/g3_books.php (**Jahrgangsstufe 3**)

http://www.mainlesson.com/info/g4_books.shtml (**Jahrgangsstufe 4**)

http://www.mainlesson.com/info/g5_books.shtml (**Jahrgangsstufe 5**)

http://www.mainlesson.com/info/g6_books.shtml (**Jahrgangsstufe 6**)

<http://www.mainlesson.com/displaystoriesbytitle.php> (**ca. 10.000 Geschichten**)

Kommentar: *The Baldwin Project / Bringing Yesterday's Classics to Today's Children* [Domain: <http://www.mainlesson.com>]. Weg zu den Geschichten und Märchen: klicken auf: frei zugängliche Geschichten sind blau gekennzeichnet.

<http://www.storyarts.org/library/nutshell/index.html>

Kommentar: 36 kurze Geschichten – *Stories in a Nutshell – Retold short versions of folktales from around the world* (gedacht zum Wiedererzählen) (**Thema: Verschieden**) [Domain: <http://www.storyarts.org>] (**Primarstufe**).

<http://www.storyarts.org/library/aesops/index.html>

Kommentar: 26 kurze Geschichten – *Alphabetically organized selections of Aesop's fables* (**Thema: Verschieden - A bis Z**) [Domain: <http://www.storyarts.org>] (**Primarstufe**).

02) Hörerorientierte Geschichten

In einer weiteren Variante wird das Erzählen von Geschichten als gemeinsame Unternehmung im Sinne eines begleitenden und flexiblen Interagierens während des Erzählens praktiziert. Hier erfolgt das Erzählen von Geschichten als ein Erzählen in unmittelbarer Dialogform, womit versucht wird, die Lerner interaktiv in die Geschichte einzubinden, sodass die Lerner nicht darauf beschränkt werden, die Geschichte einfach nur zu hören, sondern durch das wechselseitige Interagieren die Möglichkeit bekommen, in Bezugnahme ihrer eigenen Lebenshintergründe und persönlichen Erfahrungen, Ereignisse aus der Geschichte für sich sinngemäß zu konstruieren, und sich an den Aufbau und Ablauf einer Geschichte zu beteiligen (kooperative Teilhabe). Der unmittelbare Kontakt beim freien Erzählen von Geschichten, ermöglicht der Lehrperson in diesem Fall, sich eher am Zuhörerkreis als an der Geschichte zu orientieren. Hierbei können Ideen, die von den Lernern beim Erzählen der Geschichte eingebracht werden, von der Lehrperson in den Ablauf improvisierend intrigiert, anhand anderer eingebrachter Äußerungen, die Geschichte ggf. in die Länge gezogen oder abgekürzt, werden (vom der textorientierten Darbietung zur Hörerorientierten Darbietung). Indem sich die Lerner im Weiteren dem vortragenden Erzähler während des Erzählens durch Fragen oder anderweitigen Bemerkungen kundtun, kann im Besonderen direkt und situationsbezogen auf Besonderheiten eingegangen werden, indem das Besondere direkt besprochen oder geklärt wird (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S.12/16-17/44 u. 119). Hierbei werden die von vornherein so angelegten Erzählungen durch Zwischenfragen und Zwischenbemerkungen nicht zerrissen, sondern erzielen darüber eher einen Gewinn hinsichtlich ihrer Reichhaltigkeit und Komplexität (Vgl. Merkel, Johannes, Merkels Erzählkabinett, <http://www.stories.uni-bremen.de/erzaehlen/sprachfoerderung.html#kap06>).

03) Miterzählen, Mitsprechen, Mitmachen

Sowie Geschichten von den Lernern begleitend durch z.B. Hand- und Erzählgesten ausagiert werden können, ergibt sich in einer speziellen Variante der Methode des Geschichtenerzählens die Gelegenheit, dass Lerner in die Erzählung eingebettete Wiederholungen in Form von Wörtern, markanten Sätzen oder Textpassagen mitsprechen. Die in die Geschichte mit hinein gebrachten Wiederholungen zum Mitsprechen werden hierbei durch den direkten Blickkontakt der Lehrperson zu den Lernern von den Lernern besser ver- und aufgenommen (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S.40 u. 44). Das Wiederholen markanter Sätze aus einer Geschichte ist hierbei für die Sprachförderung sehr relevant, da sich durch das Wiederholen der so genannten >>Formeln<<, diese eher einprägen, und von Lernern, als Satzvorlage und im Weiteren als eigene Satzbildung, eher in ihre eigenen Erzählungen integriert werden (Vgl. Merkel, Johannes, Merkels Erzählkabinett, <http://www.stories.uni-bremen.de/erzaehlen/spracherziehung.html>). Darüber hinaus fördert die Variante des Geschichten(mit)erzählens explizit die Lerner, die sprachlich gehemmt sind bzw. ermutigt die Lerner allgemein, sich verstärkt am Sprechen und Erzählen zu beteiligen. Zudem fördern zum Mitsprechen geeignete Wiederholungen die Konzentration auf den Inhalt der Geschichte, da es für die Lerner reizvoll sein kann, genau auf die sich wiederholenden Passagen zu achten (konzentriert zu warten) und darüber den Verlauf der Geschichte besser zu vernehmen (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S.40 u. 44). Dabei haben Wiederholungen und Reihungen für die Lerner einen weiteren hohen Reiz, da diese Elemente die Geschichte tragen, die Erwartungen lenken und zugleich einen Sprachrhythmus erzeugen, der die Lerner zum Mitagieren einlädt (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S.17).

Materialien (Hyperlinks):

Geschichten zur Sprachförderung

<http://www.stories.uni-bremen.de/sprachfoerderung/sprachfoerderung.html>

*Kommentar: 42 Geschichten aus Merkels Erzählkabinett [Domain: <http://www.stories.uni-bremen.de>] für den Kindergarten und die Primarstufe (**Lebensalter 4-10 Jahre**). Hierbei handelt es sich um Geschichten zur **Förderung der deutschen Sprache**, aufgeteilt in Geschichten zur Erweiterung des Wortschatzes, Geschichten, die grammatische Regeln vermitteln (Vergangenheit, Plural, Adjektive, Präpositionen, Pronomen, Konditional, Verneinung, Komparation, Imperativ, Subjekt-Verb-Entsprechung), Geschichten, die die Satzbildung unterstützen und Geschichten, die das Sprachbewusstsein sensibilisieren. Dabei handelt es sich um Geschichten, die allesamt in den inhaltlichen Kategorien wie z.B. Dinge, Tiere, Schokoküsse etc. zu finden und hier der Rubrik Sprachförderung zugeordnet, sind. Die zutreffende Altersklasse wird beim Anklicken der ausgewählten Geschichte im linken Rahmen der Internetseite angezeigt.*

Sprechverse zur Sprachförderung

<http://www.stories.uni-bremen.de/verse/verse.html>

*Kommentar: Ca. 50 (2 X von A-Z) Sprechverse zur Unterstützung der **Lautbildung** aus Merkels Erzählkabinett [Domain: <http://www.stories.uni-bremen.de>]. Hierbei wird versucht, unterschiedliche Aussprachemöglichkeiten und verwandte Lautbildungen in den Sprechversen zu vereinen, darüber zu vergleichen und ihre Lautqualität erfahrbar zu machen. Anregende Vorstellungen und Handlungen stehen hierbei im Vordergrund (**Lebensalter 2-10 Jahre** – jedoch keine spezifische Kennzeichnung).*

Mitmachgeschichten (Aktivgeschichten)

<http://www.stories.uni-bremen.de/mitterzaehlen/mitterzaehlen.html>

*Kommentar: 33 **Geschichten zum Miterzählen** aus Merkels Erzählkabinett [Domain: <http://www.stories.uni-bremen.de>]. Die Geschichten eignen sich sowohl für den Kindergarten als auch für die Primarstufe (**Lebensalter 2-10 Jahre**). Dabei handelt es sich um Geschichten, die allesamt in den inhaltlichen Kategorien wie z.B. Dinge, Tiere, Schokoküsse etc. zu finden und hier der Rubrik Miterzählen zugeordnet, sind. Die zutreffende Altersklasse wird beim Anklicken der ausgewählten Geschichte im linken Rahmen der Internetseite angezeigt.*

<http://www.kigatreff.de/cont/mm.php3?var=mallg.txt>

*Kommentar: 12 Mitmachgeschichten [Domain: <http://www.kigatreff.de>] für den **Kindergarten**. Hierbei handelt es sich um leicht zu verstehende Geschichten, die sich in **Spaßgeschichten, Lückengeschichten, Bewegungsgeschichten und Geräuschgeschichten** unterteilen. Weg zu den Geschichten: Hauptseite - klicken auf: Rechter Rahmen der Internetseite*

<http://www.kinderreimeseite.de/50185293550240a0a/501852949e1313d01/501852949e1315904.html>

*Kommentar: Eine Mitmachgeschichte von Anke Schiermeyer [Domain: <http://www.kinderreimeseite.de>], in der die Lerner die Möglichkeit bekommen, während des Geschichtenverlaufs eigene **Vorstellungen zu äußern** (es werden an bestimmten Punkten der Geschichte offene Fragen an die Lerner gestellt) und im Weiteren an **experimentellen Zaubertricks Teil zu haben**.*

04) Zum Erzählen animieren

Als wesentliches Ziel der Methode des Geschichtenerzählens zählt das Animieren der Lerner zum eigenständigen Erzählen, wozu das vorweg eigene Erzählen einer Geschichte dienlich sein kann. Hierbei können die Lerner schon während des laufenden Geschichtenerzählens animiert werden, mitzuerzählen, indem der Erzähler im Prozess des Erzählens an wesentlichen Punkten der Geschichte in die Zuhörerrunde fragt, wie sie sich in ihrer Vorstellung hinsichtlich dieser Situation verhalten hätten bzw. verhalten würden. Hierbei haben explizit jüngere Lerner (explizit Vorschulkinder, in der Entwicklung übergehend in die Primarstufe) im eigenen Erzählen größere Probleme, ihre Ideen und Vorstellungen zu einer Geschichte anzuordnen bzw. zu formen und sich verständlich auszudrücken (springen mit ihren Einfällen hin und her, zumal noch keine Ausgebildete Vorstellung, wie eine Geschichte aufgebaut sein muss, zu Grunde liegt) (Vgl. Merkel, Johannes, Merkels Erzählkabinett, <http://www.stories.uni-bremen.de/erzaehlen/sprachfoerderung.html#kap12>).

Über das genauere Nachfragen unterlassener Handlungsschritte (unterstützendes Erzählen) seitens der Lehrperson (erfolgt über das aktive konzentrierte Zuhören seitens der Lehrperson) verhilft es den erzählenden Lernern, ihre Geschichte strukturgerechter aufzubauen und der Kausalität einer Geschichte mehr und mehr gerecht zu werden (positive Erfahrung regt zum weiteren bzw. erneuten Erzählen an). In anderen Situationen vermögen sich die Lerner im gemeinsamen Erzählen über gemeinsam Erlebtes gegenseitig zu stützen und gegenseitig anzuregen (Vgl. Merkel, Johannes, Merkels Erzählkabinett, <http://www.stories.uni-bremen.de/erzaehlen/spracherziehung.html>).

Auffallend ist im Erzählen jüngerer Lerner des Weiteren, das sich ihre eigenen Ideen und Vorstellung mit dem just gehörten Inhalten der vorweg gehörten Geschichte verschmelzen, und sich die Geschichten entsprechend inhaltlich sehr ähneln (hierbei werden auch der Rhythmus der gebotenen Geschichte übernommen). Hierbei ist darauf hinzuweisen, dass sich jüngere Lerner in der Entwicklung, d.h. im Versuch, Geschichten struktur- und erzählgerecht wiederzugeben, befinden, und ein Geländer, sprich ein just gehörtes Strukturmodell, brauchen, um ihre eigenen Geschichten zu organisieren (Vgl. Merkel, Johannes, Merkels Erzählkabinett, <http://www.stories.uni-bremen.de/erzaehlen/vorschulkinder.html>). Dabei tritt neben dem Nichtüberblicken von Erzählstrukturen, sowohl für jüngere Lerner als auch für Lerner höherer Alterstufen, die der deutschen Sprache weniger mächtig sind, die nicht gegebene sprachliche Ausdrucksfähigkeit als weiteres Hindernis eigenen Erzählens zu Tage. Auch hier bietet das Animieren und unterstützende Erzählen vonseiten der Lehrperson Hilfestellungen, sich über das freie Erzählen längerer sprachlicher Äußerungen zu üben (Vgl. Merkel, Johannes, Merkels Erzählkabinett, <http://www.stories.uni-bremen.de/erzaehlen/spracherziehung.html>). Primär relevant ist es für jüngere Lerner, die sich noch in der weiteren Sprach- und Sprechentwicklung befinden, selbst zu erzählen, womit der Inhalt der Erzählungen an vermeintlicher Priorität verliert. Im Vergleich zu anderen Geschichten, fällt es jungen Lernern leichter, Tageserlebnisse sprachlich wiederzugeben, von Erlebnissen zu berichten, die in Bezug auf den routinierten Alltag etwas Außergewöhnliches aufzeigen und deshalb als erzählenswert erscheinen. Im Berichten vor anderen ordnen sie dabei ihre Erinnerungen, werden sich ihrer Erinnerungen bewusst und üben sich in der Versprachlichung ihrer Erinnerungen, d.h. lernen, ihre Gedanken in sprachliche Formulierung umzusetzen.

Hierbei verhilft den Lernern ein zur Verfügung gestellter Raum, in dem sie sich deutlich (spielerisch-szenisch) in Gestik und Mimik entfalten und vor allem ihre Rede mit Gesten unterstreichen, können da sprachliche Formulierungen im Erzählen größere Schwierigkeiten bereiten als die sprachlichen Formulierungen des handelnden Umgangs (Vgl. Merkel, Johannes, Merkels Erzählkabinett, <http://www.stories.uni-bremen.de/erzaehlen/spracherziehung.html>).

bremen.de/erzaehlen/sprachfoerderung.html#kap06). Neben der Gelegenheit, sich über das eigene Erzählen im Sprach- und Sprechverhalten zu üben, erhalten die Lerner die Gelegenheit, über das eigene Erzählen, Erlebnisse und Vorstellungen zu äußern um sich darüber zu offenbaren. Hierüber lässt sich für die Lehrperson erkennen, was die einzelnen Lerner bewegt, welches im Weiteren Anregung (Material) weiterer selbst entworfener Geschichten, die von der Lehrperson zurückerzählt werden, bietet (Vgl. Merkel, Johannes, Merkels Erzählkabinett, <http://www.stories.uni-bremen.de/erzaehlen/sprachfoerderung.html#kap11>).

05) Mit Lernern informell philosophieren

Wie im Laufe der Ausarbeitung angedeutet, geht die Methode des Geschichtenerzählens über das bloße Erzählen und bloße Hören von Geschichten hinaus, und vollzieht sich des Weiteren in anführenden Gesprächen bzw. erlaubt es die Methode, konversationelles Erzählen in Gespräche einzubetten, d.h. den Raum für Erzählbeiträge offen zu halten. Hierbei sollten Inhalte jeweils so gewählt sein, dass sie die Lerner unmittelbar betreffen oder inhaltliche Themen aufgegriffen werden, die vonseiten der Lerner in den Erzählkreis eingebracht werden. Es gilt über die eigenen Sichtweisen und Zugänge der Lerner in das Erzählen zu kommen, und unter der Sichtweise der Subjektivität der Lerner und ihrer Eigenkonstruktion von Welt einen Raum zur Entwicklung eigener Deutungen, Vorstellungen und Meinungen zu schaffen und zu gewährleisten. Hierbei gilt es, die Lerner in ihrer eigenen Denkarbeit zu unterstützen. Das Philosophieren mit und unter den Lernern selbst, fördert die Kommunikation unter Partnern, in dem die Lerner erlernen, den Gesprächs- bzw. Diskussionspartner ernst zu nehmen und die Sprache als Mittel zur Deutung der Welt und zur Entwicklung des eigenen gedanklichen Horizonts, zu nutzen. Nachgedacht und erzählt werden kann z.B. über die eigene Identität, über das Zusammenleben mit anderen, über Trauer und Krankheit, das Leiden und Sterben wie auch über die Welt und deren Geschehnisse wie z.B. Krieg und Umweltkatastrophen. Hierbei wird die Mündlichkeit als wichtiges Medium des Nachdenkens und der Verständigung, von Zuspruch und Widerspruch, von Fragen und Antworten genutzt. Aus solchen Erzählungen können sich im folgenden lernergeleitete Diskurse über Streitsituationen, d.h. Pro-Contra-Gespräche bzw. debattierendes Sprechen (Begründen und Argumentieren) ergeben oder abgeleitet werden (Vgl. Bartnitzky, Horst, 2006, S.29-32 u. 55).

06) Wiedererzählen des Erzählten

Das Wiederholen vom Erzählten fördert gezielt das aufmerksame Zuhören und den mündlichen Sprachgebrauch.

° Ein Lerner erzählt einem anderen Lerner z.B. ein Erlebnis oder eine erfundene Geschichte. Dieser erzählt dann das Gehörte im Erzählkreis nochmals für alle anderen Lerner. Der erste Lerner kontrolliert, ob das Erzählte korrekt wiedergegeben wurde.

° Eine weitere Variante wäre das Interviewen unter den Lernern. Zwei Lerner interviewen z.B. einen Lerner nach seinem Hobby und dessen Besonderheiten. Im Anschluss erzählen die interviewenden Lerner den anderen Lernern die jeweiligen Antworten. Der interviewte Lerner kontrolliert, ob seine Antworten korrekt wiedergegeben wurden (Vgl. Bartnitzky, Horst, 2006, S.43).

◦ Das Wiedererzählen des Erzählten durch andere lässt sich des Weiteren mit einem Würfelspiel in Gruppenform durchführen. Die einzelnen Gruppen von vier bis sechs Lernern werden durch ein Losverfahren ermittelt. Innerhalb der einzelnen Gruppen legt jeder Teilnehmer einen Gegenstand als Spielfigur auf ein für die einzelnen Gruppen ausgelegtes Stück Backpapier. Um diese Spielfigur herum wird mit einem Filzstift ein Kreis gezogen (Ausgangsbasis). Der erste Lerner beginnt zu würfeln, und bewegt seinen Gegenstand, der Zahl des Würfels entsprechend, schrittweise von der eigenen Ausgangsbasis weiter. Hierbei zieht der Lerner, der Zahl des Würfels entsprechend, weitere Kreise, die im Folgenden als Stationen dienen. Auf der letzten Station verweilt die Spielfigur des Lerners, womit der Lerner eine Aufgabe, die eine Episode aus seinem Leben zum Thema hat, stellt. Diese Aufgabe wird von dem Lerner neben der innehabenden Station notiert (für alle sichtbar) um sofort über die Episode aus dem Leben zu erzählen. Dieses Vorgehen wird der Reihe nach von jedem Lerner der Gruppe wiederholt (nach und nach entsteht ein Spielfeld ähnlich dem des >>Mensch-ärgere-dich-nicht<< Spiels). In den weiteren Runden des Würfelspiels gelangen die Lerner sowohl auf bereits beschriebene Aufgabenfelder, womit die Lerner anhand der Thematik ihre eigene Geschichte erzählen, als auch auf noch nicht mit einer Aufgabe versehenen Stationen, welche dann, durch den Lerner, durch eine weitere Aufgabenstellung zum Aufgabenfeld wird. Die Lerner erhalten zum einen die Möglichkeit, anhand einer selbst gewählten Thematik, zum Erzählen zu kommen, und zudem ihre eigene Geschichte mit anderen Geschichten zum Thema zu hören und zu vergleichen.

Eine aufbauende Variante dieses Würfelspiels ergibt sich, wenn jeder Lerner die Aufgabe erhält, eine gehörte Geschichte am folgenden Tag wiederzuerzählen. Hiermit erhält der Lerner die Aufgabe, sich des bereits Gehörtem bewusst zu werden und seine eigenen Gedanken hinsichtlich der Erzählung zu reflektieren. Der ursprüngliche Erzähler wiederum kann im Folgenden auf Besonderheiten der reproduzierten und wiedererzählten Geschichte eingehen und diese aufzeigen. Eine denkbare Variante innerhalb diese Variante wäre z.B. das Wiedererzählen in selbst gewählten Formen wie z.B. in Form einer Kurzgeschichte, Fabel oder Märchen. Hierbei lässt sich für den ursprünglichen Erzähler eine weitere Unterscheidung treffen, die durch die besondere Erzählform (literarische Form) einhergeht. Diese aufbauenden Varianten sind allerdings abhängig von den Jahrgangsstufen (Vgl. Weller, Rainer, 2002, S.8-10).

◦ Eine kleine Gruppe von Lerner verlässt den Raum. Die übrigen Lerner denken sich anhand eines Bildes eine Geschichte aus, indem sie Fragen hinsichtlich des Bildes untereinander klären (Was ereignet sich auf dem Bild? Was passierte vorher? Was passiert danach?). Im Anschluss wird die Geschichte von einem Lerner der Klasse einem hereingeholten Lerner erzählt. Dieser erhält im Folgenden den Auftrag, die gehörte Geschichte dem nächsten hereingeholten Teilnehmer zu erzählen. Dieses Verfahren wiederholt sich, bis kein weiterer Teilnehmer draußen verweilt. Ziel ist es, die Lerner eine zusammenhängende Geschichte wiedergeben zu lassen. Hierbei nimmt jeder Erzähler individuellen Einfluss auf die Geschichte, da der Erzähler erzählte Unvollständigkeiten durch eigene Erfindungen ergänzen bzw. füllen muss und sich zudem und deshalb selbst in die Geschichte hineinbringt. Während des jeweiligen Erzählens werden die Geschichten Stichwortartig protokolliert, um sie im Anschluss auf Besonderheiten (Unterschiede) hin vergleichen und interpretieren zu können (Vgl. Weller, Rainer, 2002, S.11-13).

◦ Lerner können anhand spezifischer Fragen in Einzel- oder Kleingruppenarbeit Mitbürger interviewen, die interviewten Personen zum Erzählen bringen, um im Anschluss über diese Erzählung vor der Klasse zu berichten (erzählen). Während des Interviews sollen sich die

Lerner Notizen über die Äußerung wie auch dem Verhalten der interviewten Personen machen. Neben der Möglichkeit, das eigene Herantreten an fremde Personen zu üben und zu reflektieren, können Lerner sich darin üben, Erzähltes unter Berücksichtigung der eigenen Gefühlswelt wieder zu erzählen. Des Weiteren können sich die Lerner, sofern in Gruppen gearbeitet wurde, innerhalb der eigenen Gruppe austauschen und das Erlebte untereinander vergleichen (Vergleich der Objektivität bzw. Eindruck der Situation – in Gruppenform wird ein Lerner das Interview führen, wobei der oder die Andere(n) als Beobachter, und damit mit einem gewissen Abstand zum Geschehen, teilnehmen). Bei Gruppeneinteilung unter der gleichen Aufgabenstellung lassen sich im Vergleich innerhalb der gesamten Klasse, Besonderheiten bzw. Unterschiede einzelner Erzählungen der interviewten Personen miteinander vergleichen (Vgl. Weller, Rainer, 2002, S.82-84).

° Eine spezifische Variante des Interviews ist die Reportage aus der Vergangenheit. Hier sollen Lerner explizit ältere Mitbürger interviewen. Empfohlen wird hier, das Thema einzugrenzen, da ältere Generationen aus ihren Erfahrungen in der Regel sehr viel zu erzählen haben (Vgl. Weller, Rainer, 2002, S.95-96). Das Interviewen einer älteren Generation kann sich über informelles Sprechen als Projekt entwickeln. Angenommen, es wird informell über den zweiten Weltkrieg und dessen Auswirkungen gesprochen, bieten sich zur weiteren Klärung bzw. Vertiefung des Themas Zeitzeugen zur Erklärung an. Denkbar wäre hier ein Altersheim zu besuchen, um die älteren Mitbürger hinsichtlich des Themas zu interviewen. Über die Erzählungen älterer Generationen lassen sich für die Lerner zudem Vergleiche von heute und damals ziehen, und einhergehend die eigene heutige Umwelt (Alltag der Lerner) mit ihren vermeintlichen Selbstverständlichkeiten bewusst werden. Hier bietet sich zudem eine Absprache unter den Lehrkräften, in diesem Fall eine Verbindung zwischen Sprach- und Geschichtsunterricht, an.

07) Methoden zum Finden passender Geschichten

° Ähnlich wie bei den hörerorientierten Geschichten, in denen die Lehrperson als Erzähler unmittelbar improvisierend auf Bemerkungen der Lerner eingeht, um diese in den Ablauf der Erzählung zu integrieren, können kurze Geschichten (oder gesammelte Ideen/Stichwörter) der Lerner aufgegriffen werden, um diese dann, von der Lehrperson ausgestaltet, d.h. in einen geschichtenartigen Zusammenhang eingegliedert, als zusammenhängende Geschichte zurück zu erzählen. Der Identifikationsgehalt der Lerner mit der Geschichte ist in diesem Falle sehr hoch, da es sich hier um Geschichten aus der unmittelbaren Erfahrungswelt (Alltag) der Lerner handelt (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S.111-112 u. Merkel, Johannes, Merkels Erzählkabinett, <http://www.stories.uni-bremen.de/erzaehlen/sprachfoerderung.html#kap12>).

Materialien (Hyperlinks):

Beispiel einer frei kreierte Geschichte auf Basis aktueller Nachrichten

Alltagsthemen, für die Lerner Interesse zeigen, können von der Lehrperson als Geschichte verpackt, ggf. neu inszeniert und als Abenteuergeschichte mit einem z.B. glücklichen Ende versehen, vorgetragen werden.

Nachrichtenmaterial (Beispiel: Ausbruch des Seehundes >>Hannes<< aus dem Nordhorner Tierparkgelände - 30/08/2004)

Jede Menge Berichte und Zwischenberichte über den Ausbruch und dessen Fortgang aus Zeitung, Funk und Fernsehen (ca. 50 Berichterstattungen - gekennzeichnet als Seehund 01, Seehund 02 etc. - bitte runterscrollen, primär Berichte aus 2004) finden sich unter:

<http://www.tierpark-nordhorn.de/index.php?id=26> [Domain: <http://www.tierpark-nordhorn.de>]. Ein ausgewählter Zwischenbericht (01/09/2004) findet sich unter: <http://www.tierpark-nordhorn.de/index.php?id=124&type=4&art=156>. Ein weiterer Zwischenbericht des THW Nordhorn (03/09/2004), welcher an der Suchaktion beteiligt war, findet sich unter: <http://www.thw-nordhorn.de/index.php?action=31082004> [Domain: <http://www.thw-nordhorn.de>].

Zur Beispielgeschichte (Ergebnisgeschichte)

>>Seehund Hannes und seine Reisen<< (Kurzgeschichte) von Heidrun Gemähling. Zu finden unter anderem in: <http://www.online-roman.de/tiere/tiere-023.html> [Domain: <http://www.online-roman.de>]. Tipp: Die Beispielgeschichte kann an verschiedenen Punkten unterbrochen und als Geschichtenanfang zum Geschichtenerfinden und Erzählen dienen (*Keine Altersangabe – eher Primarstufe*).

◦ Es können mit den Lernern anhand von Problemen neue Geschichten erfunden werden. Erfahren die Lerner ein Problem, mit welchem sie sich identifizieren können, und wird ihnen ein Lösungsweg angedeutet, wie das Problem durch eine eigene Geschichte überwunden werden kann, beschäftigen sich die Lerner mit diesem Problem, den aufkommenden Fragen, und suchen nach einer Lösung (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S.110).

◦ Beispiel einer nach Claus Claussen entwickelten Strategie zum >>problemlösenden Geschichtenerfinden<<. Hier am Beispiel des Straußenvogels, der gerne fliegen möchte, aber nicht fliegen kann:

	<u>Abfolge von Schritten</u>	<u>Beispiel</u>
1	Das Problem den Kindern nahe bringen.	Der Strauß möchte auch fliegen.
2	Wie ist das Problem entstanden?	Die anderen Vögel haben es alle gelernt. Er hat es nicht geschafft. Sein Wunsch entsteht.
3	Lösungsideen sammeln. Mind-Map erstellen. Zeit lassen!	Fleißig üben! Künstliche Flügel schaffen. Flugmaschinen bauen. Langen Anlauf nehmen etc.
4	Lösungsideen >>auf die Reihe bringen<<, anhand des >>Roten Fadens<< oder des >>Erzählflusses<< als Folge von Ereignissen. Wiederholtes Mislingen. Zeit lassen.	Alle Versuche zu fliegen scheitern dramatisch... bis dann...
5	Die >>rettende<< Idee, z.B. die Hilfe von anderen.	...die anderen Vögel tragen den Flugapparat des Straußes an langen Fäden bis in die Wolken...

(Vgl. Claussen, Claus, 2006, S.110)

◦ Generell lassen sich Geschichten anhand seltsamer Alltagserlebnisse konstruieren. Hierbei kann das Außergewöhnliche zum Eckstein der Erzählung werden, um welchen herum unter der Fragestellung, was vorher passiert sein könnte oder hätte weiter passieren können, eine Geschichte erfunden wird. Im Weiteren können Ereignisse mit Hilfe eigener Phantasie kombiniert, und zu einer zusammenhängenden Geschichte verfasst werden (Vgl. Merkel, Johannes, Merkels Erzählkabinett, <http://www.stories.uni-bremen.de/erzaehlen/sprachfoerderung.html#kap11>).

08) Erzählen anhand von Mimen- und Gestikspielen

◦ Pantomimen (quasireal / vorgespilte Tätigkeiten) können als Erzählanlass dienen. Pantomimische Gesten lassen sich oft in einem Satz fassen bzw. raten, und können zudem als Anlass dienen, eine Geschichte unter der Fragestellung: Was passierte vorher? bzw. Was passiert im Folgenden?, zu erfinden (Vgl. Bartnitzky, Horst, 2006, S.42 u. 242).

09) Geschichtenerfinden und Erzählen anhand von Bildimpulsen u. Bildergeschichten

Die Neigung, zusammenhangslosen Bildern einen zusammenhängenden Sinn zu verleihen, indem die Übergänge von Bild zu Bild unwillkürlich assoziiert werden, lässt sich als Sprechanlass in der Spracherziehung u. -förderung gut nutzen. Dabei präsentieren Bilder vermittelte Handlungen und sprechen lediglich die visuelle Wahrnehmung und die innere Vorstellung an, d.h. stellen einen weniger wirksamen Sprechanlass dar, als es das gemeinsame Handeln erlaubt. Dieses allerdings erweist sich aus anderer Sicht als Vorteil, da anders als im handelnden Umgang, wo das aktive Handeln (Tun) im Vordergrund steht und durch die Sprache umspielt und differenziert wird, sich im Betrachten von Bildern, die abgebildete Handlung erst vollständig über das Sprechen erschließt (Vgl. Merkel, Johannes, Merkels Erzählkabinett, <http://www.stories.uni-bremen.de/erzaehlen/sprachfoerderung.html#kap03>). Hierbei müssen Bilder (Inhalt), als Grundlage des freien Erzählens, durch Worte und Redemittel ersetzt werden. Ausdrucksstarke Mittel zum Verlebendigen statischer Bilder finden sich hierbei in Gestik und Mimik, und vor allem in der Versprachlichung durch das Umschreiben der Adjektive, wieder. Stimmlich dargestellte Zustände wie z.B. das Gebrüll eines Löwen wirken für die Zuhörer dabei wiederum eindrucksvoller als ein Bild des gleichen (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S.121).

◦ Die Lerner können zu einer gehörten Geschichte ein Bild ihrer Wahl malen. Welche Szene der Geschichte gemalt wird, liegt in der Entscheidung der Lerner. Mit den einzelnen Bildern ergeben sich neue Möglichkeiten des Erzählens (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S.56).

◦ Die einzelnen gemalten Bilder der Lerner werden der Geschichte nach in erzählter Reihenfolge aufgehängt. Nun erzählt jeder Lerner orientiert am eigenen Bild diesen bestimmten Teil der gehörten Geschichte selbst in eigenen Worten. Die Geschichte wird so von allen Lernern noch mal erzählt (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S.56).

◦ Als Gruppe können Bilderfolgen gemalt werden, wobei die Geschichte dann von der Gruppe abwechselnd in eigenen Worten vorgetragen wird. Denkbar ist hier die Form eines gemeinsam durch Bilder oder Zeichnungen entworfenen Poster oder Leporellos, was den Lerner zu einem späteren Zeitpunkt zum erneuten Geschichtenerzählen verhilft (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S.57).

◦ Bilder eines Geschichtenablaufs können ebenfalls von den Lernern auf einzelne Seiten eines Buches geklebt werden. Dieses Buch hilft den Lernern als Orientierung beim Erzählen einer Geschichte, die einzelnen Bilder können zudem beim Erzählen, für alle sichtbar, in die Runde gezeigt werden (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S.59).

Gesetzte Bildkarten

Die Lerner sollen anhand von gesetzten Bildkarten eine Geschichte erzählen. Diese >>Bildimpulse ohne Text<< haben einen eher großen Rahmen, und enthalten verschiedene Varianten der Durchführung (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S.65).

◦ Offene Bildimpulse können zeichnerisch oder malerisch ergänzt oder vervollständigt werden. Die Lerner können sich so in die eigene Geschichte hineinarbeiten, um diese im Anschluss zu erzählen (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S.66).

◦ Nach G. RODARI können ungewöhnliche Kombinationen von Bildimpulsen, die die Fantasie der Lerner provozierend herausfordert, gestellt werden (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S.66).

◦ Es können der Geschichte nach Bilder (oder Wortkarten) (durcheinander in einzelne Teile zerlegt) zur Verfügung gestellt werden. Diese werden dann von den Lernern entsprechend geordnet, um die Geschichte in eigenen Worten zu erzählen. Während des Ordners der Bilder oder Wortkarten ergeben sich unter den Lernern Gespräche über die Zuordnung. Die Lerner sind zudem aufgefordert, sich die gehörte Geschichte in Erinnerung zu rufen, um die einzelnen Bild- (oder Wortkarten) der richtigen Reihenfolge nach zuordnen zu können (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S.58).

◦ Als Minimalisierung von Bildkarten, können Erzählzeichen als Basis zum Erzählen von Geschichten dienen. Der Indianischen Tradition nach werden Bildzeichen auf einer Kuhhaut geklebt, an denen im Anschluss, als Stütze zum Erzählen, eine Geschichte erzählt wird (Vgl. Claussen, Claus, In: Praxis Grundschule H.10 (1991) S.9).

◦ Eine weitere Variante ist das Erzählen anhand von Situationsbilder mit Personen. CLAUS CLAUSSEN schlägt hier die Variante vor, die einzelnen sichtbaren Momente auf den Erzählkarten als >>eingefrorene Momente<<, die einen Prozess darstellen, zu betrachten. In dieser Erzählsituation geht es nun darum, nicht das Sichtbare zu beschreiben, sondern um eine Erzählung und damit um eine >>Verlebendigung<< bzw. Dynamisierung des Statischen. Hierbei werden nicht drei Geschichten anhand dreier Bilder, sondern eine Geschichte anhand dreier Bilder erzählt (Vgl. Claussen, Claus, In: Praxis Grundschule H.10 (1991) S.8).

Materialien (Hyperlinks):

Bildimpulse

http://digitale-schule-bayern.de/ds.py?sid=d951adbdd547b42d7b&_controller=DSCController2&faecherid=30&hemaid=443&doc_id=18#chapters

Kommentar: 9 Bildimpulse Manfred Bofingers als Vorlage zum Geschichtenerfinden, Erzählen und Berichten (Thema: Verschieden) [Domain: <http://digitale-schule-bayern.de>] (Keine Angabe zur Altersklasse) (doc und pdf Format).

http://digitale-schule-bayern.de/ds.py?sid=d951adbdd547b42d7b&controller=DSController2&faecherid=30&hemaaid=443&doc_id=12#chapters

*Kommentar: 26 Bildimpulse von Peter Thulke und Eckehart Weiß zum Geschichtenerfinden und Erzählen. Hierbei handelt es sich um Bildimpulse, in derer die jeweiligen Gegenstände, die auf dem Bild zu sehen sind, mit dem selben Buchstaben **beginnen** [Domain: <http://digitale-schule-bayern.de>] (**Primarstufe**) (doc, jpg und pdf Format).*

http://digitale-schule-bayern.de/ds.py?sid=d951adbdd547b42d7b&controller=DSController2&faecherid=30&hemaaid=443&doc_id=15#chapters

*Kommentar: 13 Bildimpulse von Kat Menschik als Vorlage zum Geschichtenerfinden, Erzählen und Beschreiben (**Thema: Verschieden**) [Domain: <http://digitale-schule-bayern.de>] (**Keine Angabe zur Altersklasse**) (doc und pdf Format).*

http://digitale-schule-bayern.de/ds.py?sid=2a51adbdd547b43cd0&controller=DSController2&faecherid=30&themaaid=450&Klasse_id=6&Textart_id=68#docs

*Kommentar: 6 Bildimpulse (**Tier-Fantasiebilder**) von Miquel Carreras als Vorlage zum Geschichtenerfinden und Erzählen [Domain: <http://digitale-schule-bayern.de>] (**5te und 6te Jahrgangsstufe**) (html, doc und pdf Format).*

http://digitale-schule-bayern.de/ds.py?sid=d951adbdd547b42d7b&controller=DSController2&faecherid=30&hemaaid=443&doc_id=3#chapters

*Kommentar: 5 Bildimpulse von Jörg Tomaschoff als Vorlage zum Geschichtenerfinden, Erzählen und ggf. zum Nachdenken/Diskutieren (**Thema: Verschieden**) [Domain: <http://digitale-schule-bayern.de>] (**Unterstufe und Mittelstufe**) (doc und pdf Format).*

<http://www.kidsville.de/schauspiel/mitgemacht.php?id=1>

*Kommentar: 7 Bildimpulse als Vorlage zum Geschichtenerfinden und Erzählen. Hierbei handelt es sich um **Werke berühmter Maler**, wie z.B. Vincent van Gogh und Franz Marc u.a. [Domain: <http://www.kidsville.de>]. Zwei weitere Bilder Edvard Munchs finden sich unter <http://www.mittelschulvorbereitung.ch/content/GD/GT24hSchrei.pdf> (Der Schrei / pdf Format) und <http://www.mittelschulvorbereitung.ch/content/GD/GT24iEifersucht.pdf> (Eifersucht / pdf Format) [jeweilige Domain: <http://www.mittelschulvorbereitung.ch>] (**eher alle Jahrgangsstufen**).*

http://digitale-schule-bayern.de/ds.py?sid=d951adbdd547b42d7b&controller=DSController2&faecherid=30&hemaaid=443&doc_id=17#chapters

*Kommentar: 25 X 2 **Märchenbildimpulse** (schwarz-weiß und farbig) von Eckhard Lange als Vorlage zum Geschichtenerfinden und Erzählen [Domain: <http://digitale-schule-bayern.de>]. Hierbei handelt es sich um gegenwartsbezogene (in die heutige Zeit versetzte) Märchenbilder (Märchen werden wahr) (**Keine Angabe zur Altersklasse**) (doc und pdf Format).*

Bildimpulse und Bildergeschichten (Bilderfolgen)

http://digitale-schule-bayern.de/ds.py?sid=af51adef8f47c13bf1&controller=DSController2&faecherid=30&themaid=443&doc_id=4#chapters

Kommentar: 10 Bildimpulse und Bildergeschichten von Andreas Kurz als Vorlage zum Geschichtenerfinden und Erzählen (Thema: Verschieden) [Domain: <http://digitale-schule-bayern.de>] (eher Unterstufe) (doc und pdf Format).

http://digitale-schule-bayern.de/ds.py?sid=d951adbdd547b42d7b&controller=DSController2&faecherid=30&themaid=443&doc_id=2#chapters

Kommentar: 28 Bildimpulse und Bildergeschichten von Eckhard Lange als Vorlage zum Geschichtenerfinden und Erzählen (Thema: Verschieden) [Domain: <http://digitale-schule-bayern.de>] (eher Unterstufe) (doc und pdf Format).

http://digitale-schule-bayern.de/ds.py?sid=d951adbdd547b42d7b&controller=DSController2&faecherid=30&themaid=443&doc_id=28#chapters

Kommentar: 6 Bildimpulse und Bildergeschichten (Bilderfolgen) von Gisela Kalow als Vorlage zum Geschichtenerfinden und Erzählen (Thema: Verschieden) [Domain: <http://digitale-schule-bayern.de>] (Primarstufe) (doc, jpg und pdf Format).

http://digitale-schule-bayern.de/ds.py?sid=d951adbdd547b42d7b&controller=DSController2&faecherid=30&themaid=443&doc_id=6#chapters

Kommentar: 9 Bildimpulse und Bildergeschichten von Monika Pellkofer-Grießhammer als Vorlage zum Geschichtenerfinden, Erzählen und Beschreiben (Thema: Verschieden) [Domain: <http://digitale-schule-bayern.de>] (Keine Angabe zur Altersklasse) (doc und pdf Format).

http://www.deutschalsfremdsprache.in/index.php?SUBJECT=&actualid=55&which_set=56

Kommentar: 28 Bildimpulse und Bildergeschichten aus unterschiedlich inhaltlichen Kategorien verschiedener Zeichner als Vorlage zum Geschichtenerfinden und Erzählen (Thema: Verschieden) [Domain: <http://www.deutschalsfremdsprache.in>] (Keine Angabe zur Altersklasse – eher Unterstufe) (pdf Format).

http://www.fachdidaktik-einecke.de/5_Schreibdidaktik/bildgeschichten.htm

Kommentar: 6 Bildimpulse und Bildergeschichten als Vorlage zum Geschichtenerfinden, Erzählen und Berichten (Thema: Verschieden) [Domain: <http://www.fachdidaktik-einecke.de>] (5te-7te Jahrgangsstufe).

Bildergeschichten (Bilderfolgen)

http://digitale-schule-bayern.de/ds.py?sid=d951adbdd547b42d7b&controller=DSController2&faecherid=30&themaid=443&doc_id=21#chapters

Kommentar: 5 Bildergeschichten (Comic-Zeichnungen) von Tine Neubert als Vorlage zum Geschichtenerfinden und Erzählen [Domain: <http://digitale-schule-bayern.de>] (Unterstufe) (doc, jpg und pdf Format).

http://digitale-schule-bayern.de/ds.py?sid=d951adbdd547b42d7b&_controller=DSController2&faecherid=30&hemaaid=443&doc_id=16#chapters

*Kommentar: 5 Bildergeschichten (und Bastelanleitungen) von Daniel Nikol als Vorlage zum Geschichtenerfinden und Erzählen (**Thema: Verschieden**) [Domain: <http://digitale-schule-bayern.de>] (die Bildergeschichten sind als Bildergeschichte gekennzeichnet) (**Unterstufe**) (doc und pdf Format).*

http://digitale-schule-bayern.de/ds.py?sid=d951adbdd547b42d7b&_controller=DSController2&faecherid=30&hemaaid=443&doc_id=1#chapters

*Kommentar: 36 Bildergeschichten (Bilderfolgen) von Peter Thulke als Vorlage zum Geschichtenerfinden, Erzählen und Berichten (Berichte nach Bilderfolgen) (**Thema: Verschieden**) [Domain: <http://digitale-schule-bayern.de>] (**Unterstufe**) (doc und pdf Format).*

http://digitale-schule-bayern.de/ds.py?sid=d951adbdd547b42d7b&_controller=DSController2&faecherid=30&hemaaid=443&doc_id=36#chapters

*Kommentar: 22 Bildergeschichten (Bilderfolgen) **a 10 Einzelbilder** von Peter Thulke als Vorlage zum Geschichtenerfinden und Erzählen (**Thema: Verschieden**) [Domain: <http://digitale-schule-bayern.de>] (**Primarstufe**) (jpg Format).*

http://digitale-schule-bayern.de/ds.py?sid=d951adbdd547b42d7b&_controller=DSController2&faecherid=30&hemaaid=443&doc_id=20#chapters

*Kommentar: 7 Bildergeschichten (Bilderfolgen) von Eckhard Lange als Vorlage zum Geschichtenerfinden und Erzählen (**Thema: Verschieden**) [Domain: <http://digitale-schule-bayern.de>] (**Keine Angabe zur Altersklasse**) (doc und pdf Format).*

http://digitale-schule-bayern.de/ds.py?sid=d951adbdd547b42d7b&_controller=DSController2&faecherid=30&hemaaid=443&doc_id=7#chapters

*Kommentar: Über 50 Bildergeschichten zu **Mutter und Sohn** (zum Teil gedoppelt, dabei in schwarz-weiß oder farbig zur Auswahl) von Peter Thulke als Vorlage zum Geschichtenerfinden und Erzählen [Domain: <http://digitale-schule-bayern.de>] (**Keine Angabe zur Altersklasse**) (doc, jpg und pdf Format).*

http://digitale-schule-bayern.de/ds.py?sid=d951adbdd547b42d7b&_controller=DSController2&faecherid=30&hemaaid=443&doc_id=8#chapters

*Kommentar: 14 Bildergeschichten (6-19) von Peter Thulke als Vorlage zum Geschichtenerfinden und Erzählen (**Hauptdarsteller der jeweiligen Bildergeschichten ist ein Wurm**) [Domain: <http://digitale-schule-bayern.de>] (**Keine Angabe zur Altersklasse**) (doc, ppt und pdf Format).*

http://digitale-schule-bayern.de/ds.py?sid=2a51adbdd547b43cd0&controller=DSController2&faecherid=30&themaild=450&Klasse_id=5&Textart_id=65#docs

*Kommentar: 6 Bildergeschichten von Andreas Dauven/Eckehart Weiß/Miquel Carreras als Vorlage zum Geschichtenerfinden und Erzählen (Thema: **Verschieden**) [Domain: <http://digitale-schule-bayern.de>] (5te und 6te Jahrgangsstufe) (html, doc und pdf Format).*

<http://gutenberg.spiegel.de/?id=19&autorid=88>

Kommentar: 50 Bildergeschichten (schwarz-weiß) Wilhelm Buschs als Vorlage zum Geschichtenerfinden und Erzählen [Domain: <http://gutenberg.spiegel.de>].

<http://www.musik-im->

[unterricht.de/Fischer/Die%20Moldau%20von%20Friedrich%20Smetana.pdf](http://www.musik-im-unterricht.de/Fischer/Die%20Moldau%20von%20Friedrich%20Smetana.pdf)

Kommentar: Bildergeschichte zu Friedrich Smetanas >>Die Moldau<< zum Geschichtenerfinden und Erzählen [Domain: <http://www.musik-im-unterricht.de>] (Keine Altersangabe - eher Primarstufe) (pdf Format).

Des Weiteren sind Bildkarten, in Verbindung mit Stichwörtern, eine weitere Möglichkeit einer gesetzten Aufgabe des Geschichtenerzählens. Das Erzählen, anhand von ausdrucksstarken Bildern mit Text, wie z.B. mit Sprechblasen, gekoppelt, erleichtert den Lernern hierbei die Begegnung mit dem Inhalt. Hierbei sollen in der Variante >>Bildimpulse mit kurzem Text<< das Bild und die Textaussage miteinander verknüpft werden. Im Gegensatz zu den >>Bildimpulsen ohne Text<< kann diese Vorgehensweise als eine Aufgabenstellung mit einem eher kleinen Rahmen betrachtet werden (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S.65).

° Eine Möglichkeit, den eher kleinen Rahmen der Aufgabenstellung zu erweitern, ergibt sich, indem mehrere Bild- oder Wortimpulse von den Lernern selbst kombiniert werden, um einen eigenen Ablauf der Geschichte zu bestimmen (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S.66).

Materialien (Hyperlinks):

Bildimpuls und Stichwörter in Kombination

<http://digitale-schule-bayern.de/dsdaten/450/150.pdf>

*Kommentar: Kombination aus Bildimpuls und Stichwörtern von Helke Hilbig als Vorlage zum Geschichtenerfinden und Erzählen (Thema: **Bauarbeiten im Urlaub**) [Domain: <http://digitale-schule-bayern.de>] (Unterstufe) (pdf Format).*

<http://digitale-schule-bayern.de/dsdaten/450/149.pdf>

*Kommentar: Kombination aus Bildimpuls und Stichwörtern von Helke Hilbig als Vorlage zum Geschichtenerfinden und Erzählen (Thema: **Flugzeug**) [Domain: <http://digitale-schule-bayern.de>] (Unterstufe) (pdf Format).*

<http://digitale-schule-bayern.de/dsdaten/450/148.pdf>

*Kommentar: Kombination aus Bildimpuls und Stichwörtern von Helke Hilbig als Vorlage zum Geschichtenerfinden und Erzählen (Thema: **Strand und Ferien**) [Domain: <http://digitale-schule-bayern.de>] (Unterstufe) (pdf Format).*

Anmerkung:

Jegliche, als Hyperlink gekennzeichnete Materialien von Bildimpulsen und Bildergeschichten bzw. Bilderfolgen, können von der Lehrperson eigenständig mit Stichwörtern bzw. Reizwörtern versehen und damit das Repertoire der Variante >>Bildimpuls/Bildergeschichten mit Stichwörter in Kombination<< erweitert, werden.

10) Geschichtenerfinden und Erzählen anhand von Wort- bzw. Erzählkarten

Es kann anhand von Erzählkarten erzählt werden. Anhand von verschiedenen Wörtern, die auf einzelnen Karten notiert und gesammelt werden oder im Vorfeld gesammelt und aufbewahrt wurden, kann mit deren Hilfe (als Anhaltspunkt oder >>roter Faden<<) eine Geschichte von Lernern frei erzählt werden (Vgl. Claussen, Claus, In: Praxis Grundschule H.10 (1991) S.8).

° Anhand eines Erzählthemas (Leitidee), wie z.B. Gespenstergeschichten, werden alle Ideen im Brainstorming genannt und auf einzelne Karten notiert. Der entwickelte Wortschatz wird in Wortfeldern gesammelt und kann ggf. zu engeren Wortfeldern, wie z.B. Wörter zu den Gespenstergerauschen, strukturiert werden. Im Anschluss wird anhand der Struktur eine Gespenstergeschichte entwickelt und erzählt (Vgl. Bartnitzky, Horst, 2006, S.36-37).

° Auf Karten notierte Wörter können zusammenhangslos gewählt oder aus einer Kiste gezogen werden (willkürliche Wörterkonstellation), die dann von den Lernern in einen Erzählzusammenhang gebracht werden müssen, um anhand dessen eine Geschichte zu erzählen (Vgl. Bartnitzky, Horst, 2006, S.52).

° Das gleiche Prinzip, um anhand von Wortkarten zu erzählen, ergibt sich mit einem zuvor zusammengestellten und gesammelten Kartensatz. Es kann anhand dieser zusammenhängenden Wörtern eine Geschichte erzählt werden (Vgl. Bartnitzky, Horst, 2006, S.52).

° Kartensätze können unterbrochen bzw. abgehackt werden, um die Geschichte anhand eines anderen bzw. neu erfundenen Ablaufs anders zu erzählen (das Verändern von Geschichten) (Vgl. Bartnitzky, Horst, 2006, S.52).

° Kartensätze können in der Reihenfolge variiert werden, indem z.B. das Ende zum Anfang wird. Dieses ergibt eine neue Erzählkonstellation für das Erzählen einer bekannten Geschichte (Vgl. Bartnitzky, Horst, 2006, S.52).

° Während eines Pro-Contra-Gesprächs können die einzelnen Argumente stichwortartig notiert und anschließend in eine begründete Reihenfolge gebracht, die entsprechenden Gegenargumente zugeordnet und im Anschluss erzählerisch vorgetragen werden (Vgl. Bartnitzky, Horst, 2006, S.52).

Materialien (Hyperlinks):

Stichwörter (Reizwortkombinationen)

http://digitale-schule-bayern.de/ds.py?sid=2a51adbdd547b43cd0&_controller=DSCController2&faecherid=30&themaild=450&Klasse_id=6&Textart_id=77#docs

Kommentar: Reizwortkombination von Helke Hilbig als Vorlage zum Geschichtenerfinden und Erzählen (Thema: Davongekommen) [Domain: http://digitale-schule-bayern.de]. Weg zu den Stichwörtern: Von der Stichwortliste zur Erzählung – klicken auf: doc (Unterstufe) (doc Format).

http://vs-material.wegerer.at/deutsch/pdf_d/texte/ReizwortgeschichteWinter.pdf

Kommentar: Reizwortkombination von Sandra Heigl als Vorlage zum Geschichtenerfinden und Erzählen (Thema: Winter) [Domain: http://vs-material.wegerer.at] (Keine Angabe zur Altersklasse – eher Primarstufe) (pdf Format).

http://vs-material.wegerer.at/deutsch/pdf_d/texte/ReizwortgeschichteGoldring.pdf

Kommentar: Reizwortkombination von Sabine Kainz als Vorlage zum Geschichtenerfinden und Erzählen (Stichwortkombination: Goldring, Wunderkraft...) [Domain: http://vs-material.wegerer.at] (Keine Angabe zur Altersklasse – eher Primarstufe) (pdf Format).

http://vs-material.wegerer.at/deutsch/pdf_d/texte/ReizwortgeschichteGeist.pdf

Kommentar: Reizwortkombination von Sabine Kainz als Vorlage zum Geschichtenerfinden und Erzählen (Stichwortkombination: Geist, Keller...) [Domain: http://vs-material.wegerer.at] (Keine Angabe zur Altersklasse – eher Primarstufe) (pdf Format).

http://vs-material.wegerer.at/deutsch/pdf_d/texte/Reizwortgeschichtenkartei.pdf

Kommentar: 18 Reizwortkombinationen von Sabine Kainz als Vorlage zum Geschichtenerfinden und Erzählen (Thema: Verschieden) [Domain: http://vs-material.wegerer.at] (Keine Angabe zur Altersklasse – eher Primarstufe) (pdf Format).

http://vs-material.wegerer.at/deutsch/pdf_d/texte/reizwortgeschichten.pdf

Kommentar: 7 Reizwortkombinationen von Katharina Winkelhofer als Vorlage zum Geschichtenerfinden und Erzählen (Thema: Verschieden) [Domain: http://vs-material.wegerer.at] (Keine Angabe zur Altersklasse – eher Primarstufe) (pdf Format).

http://vs-material.wegerer.at/deutsch/pdf_d/texte/Reizwortgeschichten2006.pdf

Kommentar: 20 Reizwortkombinationen von Michaela Judtmann als Vorlage zum Geschichtenerfinden und Erzählen (Thema: Verschieden) [Domain: http://vs-material.wegerer.at] (Keine Angabe zur Altersklasse – eher Primarstufe) (pdf Format).

11) Erzählen anhand von Erzählfiguren oder Gegenständen

CLAUS CLAUSSEN empfiehlt das Aufheben und zur Verfügung stellen von Equipment und Requisiten etc., was zum Vortragen im Allgemeinen, und zum erneuten Vortragen einer Geschichte, zu einem späteren Zeitpunkt, verhilft (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S.56).

° Requisiten, die beim Erzählen als Arrangement kleiner Szenen benötigt wurden, der Situation beim Erzählen entsprechend wechselnd, können abfotografiert werden. Diese Fotos dienen wie Erzählbilder zum erneuten Erzählen von der Geschichte in eigenen Worten. Hierbei können die kleinen Szenen, mit den zur Verfügung stehenden Requisiten,

anhand der Fotos nachgestellt werden. Es ergibt sich so eine intensivere Auseinandersetzung mit der Geschichte (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S.57).

◦ Geschichten aus dem Alltag der Lerner können von den Lernern selbst aufgegriffen, und durch einen Geschichtenspieltisch nachgestellt werden (Sandkasten und Tischgeschichten), indem die Lerner passendes Gestaltungsmaterial zusammentragen (z.B. Äste, Steine, Muscheln etc. in Verbindung mit Tüchern, Figuren etc.) (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S.58-59 u. Claussen, Claus, In: Praxis Grundschule H.10 (1991) S.11).

◦ Es kann anhand von Erzählfiguren, im Sinne einer Erzählfamilie, eine Geschichte erzählt werden. Gegeben sind hier z.B. Bilder von Vater, Mutter, Großvater, Großmutter, Untervermieter etc. und Bilder von alltäglichen Gegenständen. Die Möglichkeit, die Familie personell aufzustocken (z.B. durch ein Baby) ist hierbei gegeben. Generell sollen die Personen der Erzählfamilie mit den Lernern zusammen erstellt werden. Gedacht ist die Erzählsituation der Erzählfamilie als ein Angebot, auf das die Lerner ständig zurückgreifen können. Der wichtige Aspekt dieser Erzählsituation ist, dass eine Erzählfamilie die persönlichen Erfahrungen von den Lernern direkt mit einbezieht. Erfahrungen können von den Lernern durchgespielt (erzählt) oder fantasievoll, über die Realität hinausgehend, weiter gespielt (darüber hinaus erzählt) werden (Vgl. Claussen, Claus, In: Praxis Grundschule H.10 (1991) S.8).

◦ Es kann anhand von Erzählfiguren, in Sinne einer Clique, eine Geschichte erzählt werden. Dieses Beispiel ähnelt dem der Erzählfamilie, bezieht sich die Erzählsituation jedoch ausdrücklich auf die Erfahrungen der Lerner mit Gleichaltrigen, und ist zur Aktivierung eigener Erfahrungen geeignet. Auch diese Form der Erzählsituation soll für die Lerner, wie die Erzählsituation der Familie, über einen längeren Zeitraum, als ein Mittel, auf das stetig zurückgegriffen werden kann, vorhanden sein (Vgl. Claussen, Claus, In: Praxis Grundschule H.10 (1991) S.8).

◦ Es kann anhand von z.B. Stein und Muschel erzählt werden. Stein und Muschel symbolisieren in diesem Zusammenhang Imagination und exotische Ereignisse. Es sollen fremde Situationen zum Erzählen geschaffen werden. Zum Beispiel könnte ein Stein mit einem fremden Schriftzeichen versehen sein, was zum Erzählen anregt (Vgl. Claussen, Claus, In: Praxis Grundschule H.10 (1991) S.9-10).

◦ Es bietet sich zum Erzählen zudem eine Erzählkiste aus den Ferien an. Die Erzählkiste aus den Ferien bietet den Anlass, Ferienerlebnisse erzählerisch wieder zu geben. Hier bietet sich an, die Kiste mit Erinnerungsstücken aus den Ferien zu füllen, anhand derer die Lerner dann ihre Ferienerlebnisse erzählen können (Vgl. Claussen, Claus, In: Praxis Grundschule H.10 (1991) S.10).

◦ Ein Seesack, gefüllt mit Gegenständen, kann zum Geschichtenerzählen dienen. Erinnerungsstücke lassen die Lerner an bestimmte Begebenheiten erinnern und erzählen (Vgl. Claussen, Claus, In: Praxis Grundschule H.10 (1991) S.12).

◦ Anhand von gezogenen Gegenständen kann eine Geschichte erfunden werden. Hierbei soll jeder Gegenstand in der Geschichte vorkommen. Beim Vortragen der Geschichte können die Zuhörer über konzentriertes Zuhören raten, um welche gezogenen Gegenstände es sich handelt (Vgl. Weller, Rainer, 2002, S.91-92).

12) Erzählen anhand von Klang- und Geräuschkulissen

° Lerner bereiten in Kleingruppen eine Folge von Geräuschen vor. Hierzu können bereitgestellte Instrumente als auch andere Utensilien, die bei entsprechendem Gebrauch ein Geräusch hervorbringen, wie z.B. ein Bleistift, ein Tisch oder ein Blatt Papier etc., verwendet werden. Die Folge der Geräusche sollte, wie ein Lied, eine Struktur und einen bestimmten Rhythmus erkennen lassen. Ist eine liederähnliche Folge von Geräuschen entworfen, sollte diese entweder auf Kassette aufgenommen oder soweit eingeübt sein, damit es für die anderen Lerner vorgetragen werden kann. Im Weiteren denken sich die Lerner anhand ihrer Folge von Geräuschen eine passende Geschichte aus, die parallel zur Geräuschkulisse vortragen werden soll. Hier bedarf es wahrscheinlich im Folgenden eine Anpassung der Geschichte zur Geräuschkulisse, oder andersherum, eine Anpassung der Geräuschkulisse zur Geschichte.

Eine weitere Variante wäre das reine Vorspielen der Geräuschkulisse ohne erzählerische Begleitung, wobei sich die anderen Lerner während des Zuhörens assoziative Stichpunkte notieren, anhand derer im Folgenden eine Geschichte entworfen werden kann. Diese Geschichten können im Folgenden verglichen und der jeweilige Autor seine Gedanken zur Geräuschkulisse erläutern (Vgl. Weller, Rainer, 2002, S.144).

Materialien (Hyperlinks):

Klang-Archiv

<http://www.hoerspielbox.de/frameset.htm>

*Kommentar: Frei zugängliches **Klang-Archiv** [Domain: <http://www.hoerspielbox.de>]. Hierbei können Töne und Geräusche unterschiedlichster Art (Löwe, Bagger...) gesucht und mit der Standard-Anwendung geöffnet werden. Anhand der Geräusche können Geschichten erfunden und allgemein dazu erzählt, eine Geschichte, die von der Lehrperson vorgetragen wird, mit Hilfe der Einblendung vorab heraus gewählter Geräusche untermalt werden. Hierbei bieten sich eine assistierende Person und ein vorab gemeinsames Erproben der Inszenierung an. Denkbar ist das Klang-Archiv ebenfalls als ständiges Zugriffsmaterial zum Geschichtenkreieren als PC-Bestandteil eines Erzählregals innerhalb einer Erzählwerkstatt. Gute Hörergebnisbeispiele von >>Erzähl- und Medienwerkstattarbeiten<<, in der Geschichten u.a. als Hörspiel in Hilfenahme eingefügter Klänge gestaltet wurden, finden sich unter: [Punkt 5/Beispiele – Teil II/Unterrichtsprojekte – 02\) Projekt - Digitale Klanggeschichten - A\) Grundschule \(Thema: "Wasser"\)](#) und in [04\) Projekt - Hörspiel - B\) Sekundarstufe I \("Als Soso sein Dorf rettete"\)](#).*

13) Erzählerisch sachbezogenes Vortragen

° Beim sachbezogenen Vortragen sollen die Lerner eine Thematik, wie z.B. ein Hobby oder ein Haustier, durch planvolles Sprechen in freier Form darstellen. Neben dem von den Lernern selbst gewählten Thema, soll die Entscheidung des Aufbaus des Redebeitrags ebenfalls bei den Lernern liegen. Der Aufbau des Redebeitrags beinhaltet neben dem Strang des Erzählens (planvolles Sprechen bzw. die Reihenfolge der Informationen) das Recherchieren und Nutzen von Informationsquellen wie z.B. Lexika und Sachbücher, dem Vorbereiten von eigenen Erzählhilfen in Form von Stichwörtern und dem Anfertigen von Anschauungsmaterial wie z.B. Folienbilder, die der Veranschaulichung und einhergehend das Verstehen der Thematik dienen. Durch das sachbezogene Vortragen können Sprechakte wie Erklären und Informieren als Fähigkeit (mündliche Rede) und damit der Mut bzw. das Selbstbewusstsein, vor anderen zu sprechen, gefördert werden. Planvolles Sprechen und didaktische Kompetenz können ausgebildet werden, indem die Lerner

versuchen ihr selbst gewähltes Thema interessant und verständlich zu machen. Zudem gilt das sachbezogene Vortragen als wichtiges schulisches Ziel mündlichen Sprachgebrauchs und fächerübergreifenden Anliegen (Vgl. Bartnitzky, Horst, 2006, S.40-41).

Anmerkung:

Materialien zum Berichten finden sich auch in den Materialien: Bildimpuls und Bildergeschichten (Bilderfolgen)

14) Ersinnen und Verändern von Geschichten

° Zum Erfinden neuer Geschichten bieten sich gehörte Geschichten als Grundbasis an. Gehörte, und damit bekannte Geschichten, sollen von den Lernern hinsichtlich des Anfangs, der Mitte oder des Endes ausgebaut oder verkürzt und damit verändert werden. Kurze Texte als Geschichtenanfänge skizzieren einen situativen Rahmen, erzeugen >>innere Bilder<< und eröffnen bei Lernern einen Raum zum Erzählen. Entsprechend können Einleitungs- und Schlussformeln angeboten werden, die voraus denkend aufzeigen, wie die Geschichte enden könnte, bzw. zurückdenkend aufzeigen, wie die Geschichte verlief (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S.64 u. 66).

° Ebenfalls können Themen zum Erfinden einer Geschichte gesetzt werden. Diese haben der Thematik nach einen großen Rahmen, wie z.B. Fantasiegeschichten, oder einen kleinen Rahmen, wie z.B. Tiergeschichten bzw. spezifischer und entsprechend mit verringerter Rahmung, Elefantengeschichten (Vgl. Kohl, 2003, u. Beck/Claussen, 2001, In: Claussen, Claus, 2006, S.65).

° Es kann aufeinander aufbauend und von den Lernern nacheinander, d.h. reihum erzählt werden. Etwas am Anfang sprachlich spontan geäußertes oder vorgegebenes wird von den Lernern in einem Erzählkreis, der Reihe nach, durch weitere Sätze, Satzbruchstücke oder Bemerkungen, weiter ausgebaut. Hierbei soll sich das Nachfolgende auf das Vorausgegangene beziehen (Vgl. Claussen, Claus, In: Praxis Grundschule H.10 (1991) S.7). Bei diesen so genannten >>Kettenerzählungen<< kann der Einstieg, und damit die erste Episode, von der Lehrperson erzählt werden, woran die Lerner anschließend, allein oder in Gruppen, weitere ausgedachte Episoden erzählend anfügen (Vgl. Merkel, Johannes, Merkels Erzählkabinett, <http://www.stories.uni-bremen.de/erzaehlen/spracherziehung.html>).

Materialien (Hyperlinks):

Gesetzte Thematiken

http://vs-material.wegerer.at/deutsch/pdf_d/texte/Beschreibungen.pdf

*Kommentar: 13 Beispielvorgaben bzw. Themen von Katharina Winkelhofer, die sowohl für das Geschichtenerfinden als auch zur Vorlage zum Beschreiben dienen (**Thema: Verschieden**) [Domain: <http://vs-material.wegerer.at>] (**Keine Angabe zur Altersklasse – eher Primarstufe**) (pdf Format).*

http://vs-material.wegerer.at/deutsch/pdf_d/texte/Kartei%20Sprachanl_sse.pdf

*Kommentar: 6 Beispielvorgaben bzw. Themen von Elke Schnelle die sowohl für das Geschichtenerfinden als auch zur Vorlage zum Beschreiben dienen (**Thema: Verschieden**) [Domain: <http://vs-material.wegerer.at>] (**Keine Angabe zur Altersklasse – eher Primarstufe**) (pdf Format).*

Themenimpulse (Überschriften)

http://vs-material.wegerer.at/deutsch/pdf_d/texte/erlebniserzaehlungen.pdf

*Kommentar: 22 Beispielvorgaben bzw. Themen (Überschriften) von Katharina Winkelhofer zum Geschichtenerfinden (**Erlebnisgeschichten**) [Domain: <http://vs-material.wegerer.at>] (**Keine Angabe zur Altersklasse – eher Primarstufe**) (pdf Format).*

http://vs-material.wegerer.at/deutsch/pdf_d/texte/liste_Erlebniserzaehlungsthemen%20.pdf

*Kommentar: 52 Beispielvorgabengaben bzw. Themen (Überschriften) von Sabine Kainz zum Geschichtenerfinden (**Erlebnisgeschichten**) [Domain: <http://vs-material.wegerer.at>] (**Keine Angabe zur Altersklasse – eher Primarstufe**) (pdf Format).*

http://vs-material.wegerer.at/deutsch/pdf_d/texte/ErlebniserzaehlungKartei.pdf

*Kommentar: Eine **Erlebniserzählungskartei** von Sabine Kainz zum Geschichtenerfinden [Domain: <http://vs-material.wegerer.at>]. Hierbei handelt es sich um sieben **verschiedene Themenbereiche** mit jeweils bis zu fünfzehn verschiedenen Beispielvorgaben (Überschriften) (**Primarstufe**) (pdf Format).*

http://vs-material.wegerer.at/deutsch/pdf_d/texte/Fantasiegeschichten.pdf

*Kommentar: 20 Beispielvorgaben bzw. Themen (Überschriften) von Katharina Winkelhofer zum Geschichtenerfinden (**Fantasiegeschichten**) [Domain: <http://vs-material.wegerer.at>] (**Keine Angabe zur Altersklasse – eher Primarstufe**) (pdf Format).*

<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/maerchen/medio/index.html>

*Kommentar: 33 Beispielvorgaben (Überschriften) zum Geschichtenerfinden und Erzählen (**Thema: Denk dir mal ein Kind...**) [Domain: <http://www.schulministerium.nrw.de> / Sub-Domain: <http://www.learn-line.nrw.de>]. Weg zum Beispielmateriale: klicken auf: Erlebnisse, Wünsche, Ängste - dann klicken auf: Beispielen (5te und 6te Jahrgangsstufe, ggf. Primarstufe).*

Satzanfänge

<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/maerchen/medio/index.html>

*Kommentar: 20 Beispielvorgaben **ungewöhnlicher Satzanfänge** zum Geschichtenerfinden und Erzählen (**Thema: Verschieden**) [Domain: <http://www.schulministerium.nrw.de> / Sub-Domain: <http://www.learn-line.nrw.de>]. Weg zum Beispielmateriale: klicken auf: Erzählen zu ungewöhnlichen Anfängen - dann klicken auf: Ungewöhnliche Anfangssätze (5te und 6te Jahrgangsstufe, ggf. Primarstufe).*

<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/maerchen/medio/index.html>

*Kommentar: 11 Beispielvorgaben einer **Umkehrung klassischer Märchen** der Gebrüder Grimm zum Geschichtenerfinden und Erzählen (**umgeschriebene Satzanfänge**) [Domain: <http://www.schulministerium.nrw.de> / Sub-Domain: <http://www.learn-line.nrw.de>]. Weg zum Beispielmateriale: klicken auf: Gegen den Strich - dann klicken auf: Umgeschriebene Satzanfänge (5te und 6te Jahrgangsstufe, ggf. Primarstufe).*

Unvollendete Geschichten

http://vs-material.wegerer.at/deutsch/d_text_weiter.htm

*Kommentar: **Geschichtenanfänge und Erzählthemen** von verschiedenen Autoren zum Geschichtenerfinden (**Thema: Verschieden**) [Domain: <http://vs-material.wegerer.at>]. Hierbei handelt es sich um Materialien für die **3te und 4te Jahrgangsstufe** (ist gekennzeichnet) (pdf Format).*

http://vs-material.wegerer.at/deutsch/pdf_d/texte/Da_fehlt_doch_der_Anfang.pdf

*Kommentar: Material zum Geschichtenerfinden von Astrid Sagmeister [Domain: <http://vs-material.wegerer.at>]. Hierbei ist jeweils **der Schluss der Geschichte vorgegeben**, womit der Anfang der Geschichte erfunden werden muss (**Keine Angabe zur Altersklasse**) (pdf Format).*

<http://digitale-schule-bayern.de/dsdaten/431/105.pdf>

*Kommentar: Ein von Regina Heinke und Eckehart Weiß **vorgegebener Märchenanfang (Märchen: Aschenhans)** zum Geschichtenerfinden und Erzählen [Domain: <http://digitale-schule-bayern.de>] (**6te Jahrgangsstufe**) (pdf Format).*

<http://www.padl.ac.at/ZIP/material/vs/d/schrei/geheim.htm#gesch>

*Kommentar: 7 **Geschichtenanfänge** zum Geschichtenerfinden und Erzählen (**Thema: Verschieden**) [Domain: <http://www.phdl.at>] (**4te Jahrgangsstufe**).*

<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/maerchen/medio/index.html>

*Kommentar: 4 **Beispielvorgaben von Märchenanfängen** zum Märchen bzw. Geschichtenerfinden und Erzählen [Domain: <http://www.schulministerium.nrw.de> / Sub-Domain: <http://www.learn-line.nrw.de>]. Weg zum Beispielmateriale: klicken auf: Erzählen zu traditionellen Anfängen - dann klicken auf: Vier Anfänge (5te und 6te Jahrgangsstufe, ggf. Primarstufe).*

15) Erzählen in szenischer Umsetzung

Materialien (Darstellungen / Erläuterungen):

Figurenspiel

Erzählungen können im Sinne eines Figurentheaters nachgestellt und nacherzählt werden. Handlungsträger (Hauptfiguren) der Geschichte, können z.B. in Form von Handpuppen oder Fingerpuppen, in einen entsprechenden (passenden) Rahmen gesetzt werden, von wo aus die Lerner die Erzählung nachstellen, oder in einen Rahmen gesetzt werden, von wo aus die Lerner die Erzählung eigenständig weiterdenken können. Innerhalb der zweiten Variante können die Lerner den Handlungsträgern selbst erdachte Motive, Probleme oder Absichten zuordnen, und so neue Geschichten erfinden (Vgl. Claussen, Claus, 2000, In: Claussen, Claus, 2006, S.66).

Im alleinigen Figurenspiel müssen den einzelnen Spielfiguren nicht allein Stimmen verliehen, sondern vor allem Antworten gegeben werden, da sich im Gegensatz zum lebendigen Mitspieler (soziodramatisches Spiel), die Spielfiguren stumm verhalten. Hierbei müssen die Spielfiguren ebenso in Bewegung versetzt und die Bewegung wiederum sprachlich parallel geschildert werden, da sich der Sinn der dargestellten Tätigkeit ansonsten nicht erschließt (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.141). Nach FEIN kennzeichnet das Figurenspiel das Bindeglied zwischen dem Spiel (spontanes Rollenspiel)

© Reich, K. (Hg.): Methodenpool. In: URL: <http://methodenpool.uni-koeln.de> 2007 ff

und dem Erzählen (im engeren Sinn), da die Lerner beim Erfinden des Erzähltextes für das Figurenspiel, die betrachtende Position einnehmen müssen und das Geschehen vom Außenstandpunkt erzählt werden muss (Vgl. Fein, 1995, In: Merkel, Johannes, 2000, S.141).

Variationen des Figurenspiels wären...

...das Fingerpuppentheater	Kleine, aus festem Papier geschnittene Figuren, die an den Fingern der Lerner befestigt werden. Die spielerisch-szenische Umsetzung kann am Tisch vollzogen werden.
...das Schuhkartontheater	Entsprechend dem Fingerpuppentheater. Der offene Schuhkarton dient als Guckkastenbühne.
...das Projektorspiel	Als Schattentheater zu verstehen. Die Kulisse wird auf eine Folie gemalt. Die Figuren werden an einem Steg befestigt und auf der projizierten Folie geführt.
...das Marionettentheater	Von den Lernern in Eigenarbeit entworfene und hergestellte Fantasiefiguren.

(Vgl. Bartnitzky, Horst, 2006, S.43).

Wie in Punkt 3.1/Theoretische Begründung bereits erläutert, kennzeichnet das anfänglich von jungen Lernern praktizierte soziodramatische Spiel den Versuch, innere Vorstellungen in mittelbarer Form zu verwandeln (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.140). Hierbei vollzieht und trägt sich das spontane Rollenspiel über die in den Vordergrund gesetzten kommunikativen Abstimmungen (Rücksprache), in denen sich Spielfiktionen herauskristallisieren, die von der vorgefundenen Wirklichkeit abweichen (Vgl. Merkel, Johannes, 2000, S.130-132). Entsprechend werden Szenen und Rollen sowie die Handlungsführung in spontan entstandenen Rollenspielen nach Bedarf geändert. Anders verhält es sich hingegen bei Rollenspielhandlungen, die darauf ausgelegt sind, Vorlagen szenisch wiederzugeben. Hierbei muss die Handlungsfolge der Vorlage beachtet werden, zumal die Rollen durch die vorgegebene Handlung beschränkt ist (Vgl. Merkel, Johannes, Merkels Erzählkabinett, <http://www.stories.uni-bremen.de/erzaehlen/spracherziehung.html>). Die Methode des Geschichtenerzählens bietet hierbei verschiedene Varianten von Erzählen in szenischer Umsetzung bereit, anhand derer die spontane Spielfähigkeit (spontanes Rollenspiel) zu einem bewusst darstellenden Spiel (Angeleitetes Rollenspiel) weiter entwickelt werden kann. Das allmähliche Überführen in eine strukturiertere Darstellstellungsform überführt die Lerner hierbei zur allmählichen Übernahme konventionellen Theaterspielens, welches eine feste Handlungsfolge und eine weit höhere Übersicht des gesamten Geschehens abverlangt. Die allmähliche Hinwendung zum angeleiteten Rollenspiel ist für Lerner hierbei von hohem Nutzen, da Lerner über das angeleitete Rollenspiel zum einen sich selbst über den >>fremden Blick des Anderen<< in ihrem Verhalten besser wahrnehmen zu lernen verstehen und zum anderen in der Fähigkeit gefördert werden, andere Perspektiven wahrnehmen zu können (Vgl. Merkel, Johannes, Merkels Erzählkabinett, <http://www.stories.uni-bremen.de/erzaehlen/wahrnehmung.html> u. <http://www.stories.uni-bremen.de/erzaehlen/spracherziehung.html>).

© Reich, K. (Hg.): Methodenpool. In: URL: <http://methodenpool.uni-koeln.de> 2007 ff

Improvisiertes Rollenspiel

Zur weiteren intensiven Auseinandersetzung mit einer Geschichte bietet sich ein szenisches Nachspielen bzw. Weiterspielen als Erzählen in szenischer Umsetzung an. Dabei wird die Erzählung in Inhalt und Form nicht einfach besprochen, sondern die einzelnen Handlungen in Szenenfolge aufgelöst und dargestellt, der Inhalt ggf. durch nicht erzählte Szenen ergänzt worüber alternative Handlungsverläufe erspielt werden (Vgl. Ingendahl, Werner, In: Weisgerber, Bernhard, 1983, S.260-261).

° Für eher jüngere Lerner bietet sich hierbei die Variante an, eine Geschichte vorzutragen und die Rollen zur Darbietung (Nacherzählung) direkt im Anschluss zu verteilen, um die Erzählung improvisierend nachspielen zu lassen.

Bevor die szenische Umsetzung startet, kann der Einstieg der Geschichte vorgetragen werden, um einen günstigen Einstieg zu gewährleisten. An den Punkten, an denen die Lerner stocken und/oder weit von der Vorlagenerzählung abweichen zu drohen, kann die Lehrperson unterstützend eingreifen, indem sie (nicht korrigierend) erzählende Sätze einfügt, um die Erzählung in szenischer Umsetzung wieder anzutreiben (Vgl. Merkel, Johannes, Merkels Erzählkabinett, <http://www.stories.uni-bremen.de/erzaehlen/wahrnehmung.html>). Eingreifen kann die Lehrperson zudem, indem sie von vornherein mitspielt, und aus der Rolle heraus sprachliche Anregungen gibt, welches die Lerner nicht allein zum Fortgang der Darstellung befähigt, sondern zudem von den Lernern übernommen werden und darüber ihr sprachliches Repertoire erweitern (Vgl. Merkel, Johannes, Merkels Erzählkabinett, <http://www.stories.uni-bremen.de/erzaehlen/spracherziehung.html>).

° In höheren Jahrgangsstufen kann die zugrunde liegende Handlungsfolge mit den Lernern im Vorfeld abgesprochen werden.

Anstelle des unterstützenden Eingreifens der Lehrperson können hier kleine Kärtchen mit Stichworten versehen verwendet werden, an deren man sich in der Darstellung orientiert. Hierbei würden im weiteren Verlauf der szenischen Darstellung nur die Dialoge improvisierend gesprochen und dargestellt werden (Vgl. Merkel, Johannes, Merkels Erzählkabinett, <http://www.stories.uni-bremen.de/erzaehlen/spracherziehung.html>).

Anmerkungen zur Spracherziehung:

Die Entwicklung vom spontanen Rollenspiel über das hier dargestellte improvisierte Rollenspiel zum angeleiteten Rollenspiel, verläuft entsprechend von improvisierten Rollendialogen hin zu wörtlich einstudierten Dialogen und damit zu verbindlichen Formulierungen. Diese, nach strukturiert vorgegebenen Vorlagen ausgerichtete Darstellung, unterstützt dabei im Weiteren Verlauf der Sprachentwicklung die Einübung und Beherrschung eines allgemeinen Textverständnisses, da die Lerner, hier bereits im improvisierten Rollenspiel, immer die Gesamthandlung im Blick haben und den Stellenwert der jeweils einzelnen szenischen Handlungen realisieren müssen. Darüber hinaus müssen die Lerner für ihre darstellenden Rollen die jeweils angemessenen Formulierungen finden und den entsprechenden Sprachduktus über die gesamte Spieldauer, der Situation entsprechend angepasst, beibehalten. Hierbei ist die rollenspezifische Sprachverwendung, gegenüber dem alltäglichen Sprachgebrauch, stilisierter, womit zusammengefasst über das Erzählen in szenischer Umsetzung, hinsichtlich des improvisierenden wie auch angeleiteten Nachspielens von Erzählungen, die Wortwahl wie auch die Satzbildung und Fähigkeiten im Formulieren stilisierten

Sprechens gefördert werden (Vgl. Merkel, Johannes, Merkels Erzählkabinett, <http://www.stories.uni-bremen.de/erzaehlen/spracherziehung.html>).

Angeleitetes Rollenspiel (Personentheater)

Im angeleiteten Rollenspiel werden soziale Situationen und die dazugehörigen Rollen vorgegeben, die dann, verkörpert durch die Lerner, darstellerisch ausgefüllt werden. Diese so genannten quasirealen Spiele ahmen die Realität nach, simulieren die Realität und können die Realität verändern (Vgl. Bartnitzky, Horst, 2006, S.42).

° Alltagsszenen können von den Lernern nachgespielt und vergegenwärtigt werden. Hier geht es darum, im Probehandeln sprachliches Verhalten zu üben, wie z.B. den Umgang mit der (einer alltäglichen) Situation des >>Zuspätkommens<< (Vgl. Bartnitzky, Horst, 2006, S.42).

° In einem angeleiteten Rollenspiel können Lerner quasireale Konflikte nachspielen, indem Streitfälle und mögliche Lösungen durchgespielt sowie eine spielerische Nachahmung gesellschaftlicher Rollen ausgeübt werden. Hierbei sollten die Regeln für das Rollenspiel in Zusammenarbeit erarbeitet und ausgehandelt, die Besetzung der Rollen gemeinsam bestimmt und das Ziel der Veranstaltung definiert werden. Zwischen den einzelnen Szenen, als auch nach Beendigung des Rollenspiels, können Gespräche über die jeweilige oder jeweiligen Situationen bzw. Gespräche über das jeweilige Verhalten (Darstellung von Argumenten auf der Inhalts- und Beziehungsebene) geführt, werden, um sowohl die Lösung selbst als auch die Darstellung (Lösungsprozess) zu hinterfragen (Vgl. Bartnitzky, Horst, 2006, S.42 u. 55-56).

Werden zurückliegende Streitfälle zwischen den Lernern, unter den Lernern, in vertauschten Rollen dargestellt, müssen im Vorfeld jeweils Argumente für darzustellende Ansichten gesammelt und formuliert werden. Über die Vorbereitung kommt es hierbei nicht zu einer Beliebigkeit in Einstellung und Argumentation, sondern wird die Fähigkeit, sich in die Argumentation des Gegners hinein zu denken, und sich gleichzeitig von der eigenen Einstellung und folgend seiner Argumentationslinie zu distanzieren, gefördert (Vgl. Weisgerber, Bernhard, 1983, S.257-258). Hierbei zieht die Variante des >>angeleiteten und dargestellten Erzählens<< andere Fächer, wie z.B. Geschichte, mit ein, innerhalb dessen die Darbietung nachgeahmter gesellschaftlicher Rollen (und Rollenverhältnisse) kognitiv durchdrungen werden kann.

Anmerkung:

Angeleitete Rollenspiele bieten einen Handlungsrahmen für nachgeahmte und simulierte Situationen aus allen Lebensbereichen und stellen die jeweilige Situation selbst dar, in der Erfahrungen und Vorstellungen sprachhandelnd zum Ausdruck gebracht werden (aus einem bestimmten Lebensbereich / Blickwinkel). Das angeleitete Rollenspiel bietet hierbei den Raum zum Probehandeln, das Erproben von Möglichkeiten, in denen Alternativen durchgespielt und auf Brauchbarkeit überprüft werden können. Innerhalb dieses praktischen Erprobens handeln und erfahren Lerner Lebenssituationen in ihrer ganzen Komplexität (Vgl. Inghendahl, Werner, In: Weisgerber, Bernhard, 1983, S.260-261).

Anhang: Kamishibai = Japanisches Erzähltheater

<http://www.musicameccanica.it/kamishibai%20d.htm>

Kommentar: Darstellung der Variante des Erzählens mit Hilfe des Kamishibai = Japanisches Erzähltheater (incl. Photos eines japanischen Erzähltheaters) [Domain: <http://www.musicameccanica.it>].

16) Geschichten zur Einführung in Thematiken

Um in Thematiken einzuführen, können zu Beginn Geschichten erzählt werden, die mit Erfahrungswissen (Umfeld) der Zuhörer gestaltet sind, sodass die Zuhörer mit ihren im Vorfeld gemachten Erfahrungen am Inhalt der Geschichte anknüpfen können. Im Weiteren können Geschichten inhaltlich so gestaltet werden, dass sie die wichtigsten Faktoren des zu behandelnden Themas enthalten, sodass ein Bild geliefert wird, auf das sich die späteren faktischen Ausführungen beziehen. Hierbei wird eine konkrete Basis, auf die sich die abstrakten Ausführungen vorstellbar beziehen können, geschaffen (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.178).

Materialien (Hyperlinks):

Varianten und Vorschläge

Varianten und Vorschläge zum Erzählen und Geschichtenerzählen im fächerübergreifenden Unterricht finden sich unter:

<http://www.storyarts.org/lessonplans/acrosscurriculum/index.html#science>

Kommentar: Die Internetseite zeigt stichwortartig Möglichkeiten des Erzählens in >>Storytelling and Science<<, >>Storytelling and Math<< und >>Storytelling and Social Studies<< für den Unterrichtsgebrauch auf [<http://www.storyarts.org>] (Sprache: Englisch).

Physikgeschichten

<http://physikfuerkids.de/historie/index.html>

*Kommentar: Hier finden sich kurze Geschichten über Berühmtheiten der Physik (Galilei, Einstein u.a.), dargestellt in kleinen Ich-Erzählungen, die das jeweilige Leben als auch ihre jeweiligen Erfindungen und Entdeckungen beschreiben [Domain: <http://physikfuerkids.de>]. Gutes Material um mit Geschichten in Thematiken der Physik einzuführen (**Primarstufe**).*

17) Wissensaustausch über Erzählbeiträge

Materialien (Beispiele / Darstellungen):

Dialog der Beispiele (Diskutieren anhand von Erzählbeiträgen)

° Hier wird für eine bestimmte Zeit im Meeting, in einer Diskussion oder für ein Gespräch die Regel aufgestellt, dass jeder Beitrag, jede Meinung und jedes Pro und Contra mit einem konkreten Beispiel aus der Praxis/Alltag erzählt werden muss (z.B. dieses und jenes geht nicht, weil..., ich habe es auf diesem Weg probiert und aus diesen Gründen hat es nicht funktioniert). Der Austausch von Beispielen fördert beiderseits die Akzeptanz, da aus der Praxis erzählt und nicht einfach eine Meinung wieder gegeben wird. Entsprechend werden Gegenbeispiele anstatt Gegenargumente erbracht. Die Herangehensweise, über Beispiele zu kommunizieren, lässt eine konkrete, anschauliche, realitätsnahe, wertschätzende und

konstruktive Diskussion zu und lässt die Diskussion schnell auf wesentliche Punkte kommen (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.202).

Anwendung im Unterricht

Die Variante des >>Dialog der Beispiele<< lässt sich in allen Situationen, wo es darum geht, die Lerner in der Planung eines Projekts teilhaben zu lassen, einsetzen. Die Lerner erhalten die Möglichkeit, ihre eingebrachten Erfahrungen über die Beispielaufgabe zu reflektieren und damit auf die Logik hin zu überprüfen oder durch Vermutungsäußerungen einen Vergleich zum bereits Bekannten zu ziehen, um sich darüber der Logik bewusst zu werden.

Story-Storming (Großgruppenarbeit mit Geschichtenerzählen)

Empfohlen ist eine Teilnehmeranzahl von 50-100 (Story-Storming, mit dem Ziel, in kurzer Zeit viele verschiedene Geschichten zu hören, bedarf einer Mindestanzahl an Teilnehmern), wobei diese Variante des Erzählens mir auch bei einem Klassenverbund von ab 20 Lernern in ihrer Umsetzung vorstellbar ist. Bei der Wahl der Räumlichkeit sollten die Rahmenbedingungen stimmen und eine gute Atmosphäre für Kommunikationsqualität (Erzählstimmung) vorherrschen. Es bedarf genügend Tische und Stühle (falls keine Tische vorhanden sind, können Stuhlkreise (Erzählkreise) gebildet werden), Moderationskarten/Notizblöcke und Stifte.

Ablauf

Zuerst muss ein Briefing über das Thema und den Ablauf der Veranstaltung durch den Workshop - Leiter gehalten werden. Das Briefing muss klar formuliert und verständlich sein, um über den Auftrag und die Ziele der Veranstaltung aufzuklären. Damit die Teilnehmer Geschichten zum Thema erzählen, bedarf es demnach einer präzisen Darstellung über die Zieldefinition, eine Darstellung über das, worum es gehen soll bzw. über das, was man erreichen möchte (z.B. Wissen zu vermitteln, ein Projekt zu planen, etwas Bestehendes zu analysieren oder unterschiedliche Arbeitsgruppen, Mitarbeiter, Mitschüler etc. eines bestimmten Bereichs oder Schule kennen und finden zu lernen). Entsprechend sollten die Geschichten den aufgeführten potentiellen Zieldefinitionen nach authentisch sein und aus einem bestimmten Umfeld stammen. Den Teilnehmern muss klar gemacht werden, welchen Sinn und Zweck der Workshop in Zusammenhang mit der Veranstaltung hat, und wie es nach der Veranstaltung weiter gehen soll. Der zweite Teil des Briefings schildert den weiteren Ablauf des Workshops. Hier werden die Teilnehmer darauf aufmerksam gemacht, dass die jeweilige Geschichte, die in einer Kleingruppe vorgetragen wird, das Zeitlimit von 3 Minuten nicht überschreiten darf (KAROLINA FRENZEL u.a. sagt aus der Erfahrung, dass 2 Minuten annonciert werden sollten, damit die zeitliche Begrenzung von 3 Minuten eingehalten wird). Die zeitliche Begrenzung zwingt den Erzähler sich auf das Wesentliche seiner Geschichte zu konzentrieren und die Geschichte auf den Punkt zu bringen.

Zum aktiven Einstieg in den Workshop werden Zweiergruppen gebildet. Jeder der beiden Teilnehmer einer Gruppe hat 5 Minuten Zeit, seine Geschichte zu finden und dem Gegenüber vorzutragen. Der Zuhörer ist dem Erzähler beim ersinnen (finden) seiner Geschichte durch Fragen, die er an ihn stellt, behilflich. Dem Erzähler werden dadurch Momente seiner Geschichte wieder oder besser bewusst. Als nächstes werden Kleingruppen gebildet, wobei sich die jeweiligen Partner der Zweiergruppe trennen. Jede Kleingruppe bestimmt (sofern dieser nicht im Vorfeld festgelegt wurde) einen Teilnehmer als Dokumentator. Dieser fungiert weiterhin ebenso als Erzähler seiner eigenen Geschichte, als auch als Zuhörer der Geschichten anderer. Der Dokumentator legt für jede

Geschichte eine Karte an, um auf dieser einen Titel für die Geschichte und den Namen des Erzählers (Autors) zu notieren, und die Geschichte im Weiteren mit wenigen Stichworten zu beschreiben.

Nun erzählt jeder der Reihe nach die gerade in der Zweiergruppe gefundene Geschichte, ohne darüber während des Erzählens oder im direkten Anschluss zu diskutieren. Der Workshop-Leiter achtet auf den Zeitfaktor, und fordert die Teilnehmer alle 2-3 Minuten auf, den Erzähler zu wechseln. Der Dokumentator der Kleingruppen ist damit entlastet und kann sich voll und ganz auf die Geschichten konzentrieren - und seine eigene vortragen. Sind in der jeweiligen Kleingruppe alle Geschichten erzählt, werden neue Kleingruppen gebildet, so dass völlig neue Kleingruppen entstehen und möglichst keine Geschichten von den Teilnehmern doppelt gehört werden. Die zweite Tischrunde (Erzählkreis) beginnt.

Nach Beendigung des Erzählens in den Kleingruppen soll sich jeder Teilnehmer überlegen, welche Geschichte ihn am meisten beeindruckt hat. Hierbei kann der Moderator Auswahlkriterien, wie z.B. welche Geschichte am meisten überrascht hat oder welche Geschichte untypisch ist und nicht das Normale widerspiegelt. Hat sich der Teilnehmer für eine Geschichte entschieden, tritt er auf den Erzähler der Geschichte zu. Es gruppieren sich so eine Anzahl der Teilnehmer um bestimmte Erzähler. Diese werden auf die Bühne gebeten, um die Geschichte vor allen Teilnehmern noch mal zu erzählen. Der Workshop kann durch die Präsentation beendet bzw. beschlossen, oder durch verschiedene Arten der Reflexion und Diskussion weitergeführt werden.

Fazit

Mit einem Workshop des Story-Storming lassen sich in kurzer Zeit eine hohe Anzahl an Geschichten austauschen. Hierbei hört jeder Teilnehmer eine Vielzahl an Geschichten zu einem bestimmten Thema. Durch das Erzählen von Geschichten erfahren die jeweiligen Zuhörer in entspannter Aufmerksamkeit etwas über das, was das Aufgabenfeld oder Interesse unmittelbar oder mittelbar betrifft. Sie erfahren z.B. etwas über Andere, die in ähnlichen Situationen andere Lösungen und Strategien entwickelt haben, über andere Denkweisen und Ideen, über typische Muster, Fehler oder Problemstellungen (etwas typisch alltägliches, was nicht bewusst war), über andere Blickwinkel auf Gegebenheiten, Kunden, Lerner, Situationen etc. oder über Aufgaben, Probleme oder Leistungen die von anderen erbracht werden. Neben dem Effekt, dass sich die Teilnehmer des Story-Storming Workshops untereinander besser kennen lernen, lernen die Teilnehmer ein besonderes Mittel kennen, das Wissen untereinander teilt und darüber hinaus konkret und ernsthaft über Projekte sprechen oder auf besonderem Wege über Probleme, Lösungen und Kooperation kommunizieren lässt. Am effektivsten ist es, wenn jeder Teilnehmer seine Geschichte mehrmals erzählen kann, und gleichzeitig keine Geschichten doppelt zu hören bekommt. Das mehrmalige eigene Erzählen derselben Geschichte birgt den Vorteil, dass die Geschichte von mal zu mal besser und intuitiv auf den Punkt gebracht wird (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.205-210).

[Teil II]

Unterrichtsprojekte

01) Projekt - Gedichte kreieren

Materialien (Hyperlink):

A) Grundschule ("Sommergedichte")

<http://www.mediaculture-online.de/Grundschule.572+M5d6cef545b4.0.html>

*Kommentar: Hierbei handelt es sich um ein Projekt des >>kreativen Umgangs mit Sprache in Form des Kreierens eigener Gedichte<< [Domain: <http://www.mediaculture-online.de>]. Dabei dienen vorgegebene Gedichte als Anregung, eigene Gedichte in Einzel-, Partner oder Gruppenarbeit zu verfassen, einzüben und klassenintern als auch in der Öffentlichkeit vorzutragen bzw. zu vertonen (**3te und 4te Jahrgangsstufe**). Die Internetseite bietet eine Auflistung der fachlich und methodisch vorauszusetzenden und angestrebten Kompetenzen. Unter: Ausführliche Modulbeschreibung / Lehrerinformation: Unterrichtsverlauf: findet sich eine ausführliche Unterrichts- bzw. Projektverlaufsbeschreibung. Des Weiteren finden sich unter: Material zum Download: Unterrichtsmaterial: Das Konzept des Projekts, Zwischenergebnisse und eine Gedichtssammlung (doc Format). Unter: Was aus dieser Unterrichtseinheit entstehen kann: Ergebnis: Ergebnisse in Form vertonter Gedichte (wma Format).*

02) Projekt - Digitale Klanggeschichten

Materialien (Hyperlink):

A) Grundschule (Thema: "Wasser")

<http://www.mediaculture-online.de/Grundschule.572+M591e0356fc4.0.html>

*Kommentar: Hierbei handelt es sich um ein kreativ und zielorientiertes Projekt des >>Kreierens eigener Fantasiegeschichten zum Thema Wasser<< [Domain: <http://www.mediaculture-online.de>]. Die einzelnen Fantasiegeschichten werden nach Fertigstellung frei vorgetragen oder nach einer Reinschrift vorgelesen und hierbei in Form kooperativen Arbeitens durch unterschiedliche Klangerzeugern (eingespielten Klängen) begleitend vertont (Die Lerner erstellen hierbei eine Art >>Partitur<<). Arbeiten in Kooperation / Gruppenarbeit (**3te und 4te Jahrgangsstufe**). Die Internetseite bietet eine Auflistung der fachlich und methodisch vorauszusetzenden und angestrebten Kompetenzen. Unter: Ausführliche Modulbeschreibung / Lehrerinformation: Unterrichtsverlauf: findet sich eine ausführliche Unterrichts- bzw. Projektverlaufsbeschreibung. Des Weiteren finden sich unter: Material zum Download: Unterrichtsmaterial: Arbeitsanweisungen und Zwischenergebnisse (doc Format). Unter: Was aus dieser Unterrichtseinheit entstehen kann: Ergebnis: Fertiggestellte und vertonte Hörbeispiele (mp3 Format).*

03) Projekt - Digitale Bilderbücher

Materialien (Hyperlinks):

A) Grundschule ("Schneemanngeschichten")

<http://www.mediaculture-online.de/Grundschule.572+M5e73af54457.0.html>

*Kommentar: Hierbei handelt es sich um ein Projekt des Kreierens eigener Geschichten und dem Basteln symmetrischer Figuren (Digitales Bilderbuchprojekt I). Diese werden im Weiteren in den PC eingescannt, um sie in ein Präsentationsprogramm einzufügen und mit dem erfundenen Text zu versehen [Domain: <http://www.mediaculture-online.de>]. Das Projekt kann in abgespeckter Form als ein >>Kreieren eigener Geschichten und dem Erstellen zugehöriger Bilder<< verstanden werden. Im Anschluss könnte dann, der Tradition des >>Bänkelsängers<< nach, zu den Bildern frei erzählt werden. Einzel-, Partner oder Gruppenarbeit (**1te und 2te Jahrgangsstufe**). Die Internetseite bietet eine Auflistung der fachlich und methodisch vorauszusetzenden und angestrebten Kompetenzen. Unter: Ausführliche Modulbeschreibung / Lehrerinformation: Unterrichtsverlauf: findet sich eine ausführliche Unterrichts- bzw. Projektverlaufsbeschreibung. Des Weiteren finden sich unter: Material zum Download: Unterrichtsmaterial: Hintergrundinformationen zum symmetrischen Falten (doc Format). Unter: Weiterführende Informationen: Mediaculture-Online: Eine Erläuterung zum PC-Gebrauch im Kunstunterricht (pdf Format). Unter: Was aus dieser Unterrichtseinheit entstehen kann: Ergebnis: Ein Ergebnisbeispiel (ppt Format).*

Zwei weitere digitale Bilderbuchprojekte (II und III) verhalten sich in ihrer Art der Durchführung ähnlich. Informationen, Materialien, Zwischenergebnisse und Ergebnisbeispiele lassen sich dabei, wie im digitalen Bilderbuchprojekt I, abrufen.

B) Grundschule ("Fischgeschichten")

<http://www.mediaculture-online.de/Grundschule.572+M56f8ea22300.0.html>

*Kommentar: Eigene Geschichten werden als Bildergeschichten gestaltet und im Vortragen mit Klängen/Geräuschen unterlegt (Digitales Bilderbuchprojekt II) [Domain: <http://www.mediaculture-online.de>]. Partner- oder Gruppenarbeit (**3te und 4te Jahrgangsstufe**).*

C) Grundschule ("Ein kleines Krokodil")

<http://www.mediaculture-online.de/Grundschule.572+M55b069133ca.0.html>

*Kommentar: Aus dem Blickwinkel medialer Techniken kann das >>digitale Bilderbuchprojekt III<< als ein aufbauendes Modul zu den >>digitalen Bilderbuchprojekten I und II<< verstanden werden. Eingeübte mediale Kenntnisse aus den >>digitalen Bilderbuchprojekten I und II<< sind hierbei vorausgesetzt, Erkenntnisse über technisch-mediale Möglichkeiten werden kombiniert und erweitert (Klänge/Geräusche einbinden, Textsprechen, Scannen u.a.). Einzel-, Partner oder Gruppenarbeit (**3te und 4te Jahrgangsstufe**).*

04) Projekt - Hörspiel

Materialien (Hyperlinks):

A) Kindergarten ("Der kleine Angsthase")

<http://www.mediaculture-online.de/Radio-Hoerspiel.391+M5b702334fbd.0.html>

*Kommentar: Hierbei handelt es sich um ein vom **Kindergarten** St. Elisabeth Höchenschwand durchgeführtes Hörspiel-Projekt [Domain: <http://www.mediaculture-online.de>]. Als Projekt-Bausteine können hierbei das eigene Liedtexten, das Umschreiben (Umgestalten) einer vorgegebenen Geschichte und das anschließende Textsprechen ausgemacht werden. Unter: Ergebnisse und Infos können unter Projektergebnisse einzelne Hörspielergebnisse als Audio-Dateien herunter geladen werden (Lassen sich mit der Standard-Anwendung öffnen). Unter Zusatzinformationen gibt es ausführliches Informationsmaterial in Form einer Projektbeschreibung. Unter Technik findet sich eine Auflistung verwendeter Technik, Ausrüstung und Materialien (pdf Format).*

B) Sekundarstufe I ("Als Sосу sein Dorf rettete")

<http://www.mediaculture-online.de/Radio-Hoerspiel.391+M54a8910070c.0.html>

*Kommentar: Hierbei handelt es sich um ein von der Medien-AG der Justus-von-Liebig-Schule durchgeführtes Hörspiel-Projekt der **6ten Jahrgangsstufe** [Domain: <http://www.mediaculture-online.de>]. Als Projekt-Bausteine können hierbei das Umschreiben (Umgestalten) eines vorgegebenen Hörspieldrehbuchs in Dialogform und das anschließende Textsprechen, ausgemacht werden. Unter: Ergebnisse und Infos kann unter Projektergebnisse das Hörspielergebnis als Audio-Datei herunter geladen werden (Länge: ca. 8 Min.) (Lässt sich mit der Standard-Anwendung öffnen). Unter Zusatzinformationen gibt es ausführliches Informationsmaterial in Form einer Projektbeschreibung und eine Auflistung verwendeter Technik, Ausrüstung und Materialien (pdf Format).*

C) Sekundarstufe I ("Traumbuch")

<http://www.mediaculture-online.de/Radio-Hoerspiel.391+M55d746845d0.0.html>

*Kommentar: Hierbei handelt es sich um ein vom Friedrich-Spee-Gymnasium Trier durchgeführtes Hörspiel-Projekt der **7ten Jahrgangsstufe** [Domain: <http://www.mediaculture-online.de>]. Als Projekt-Bausteine können hierbei das eigene Verfassen eines >>Traumbuchs<< und das anschließende Textsprechen ausgemacht werden. Unter: Ergebnisse und Infos kann unter Projektergebnisse ein Ausschnitt aus dem Hörspiel als Audio-Datei herunter geladen werden (Lässt sich mit der Standard-Anwendung öffnen). Des Weiteren findet sich unter derselben Rubrik das entsprechende Hörspielmanuskript (pdf Format). Unter Zusatzinformationen gibt es ausführliches Informationsmaterial in Form einer Projektbeschreibung. Unter Technik findet sich eine Auflistung verwendeter Technik, Ausrüstung und Materialien (pdf Format).*

D) Sekundarstufe I ("Talking Pictures - Der Garten der Lüste")

<http://www.mediaculture-online.de/Gymnasium.577+M50028d66752.0.html>

Kommentar: Hierbei handelt es sich um ein Erzähl- und Medienprojekt einer 7ten und 8ten Jahrgangsstufe, in der die Lerner einen auf kreativer Weise unverstellten und eigenen Zugang zu einem Kunstwerk finden (Gruppenarbeit) [Domain: <http://www.mediaculture-online.de>]. Hierbei erstellen die Lerner anhand des Altarbilds >>Der Garten der Lüste<< (Hieronymos Bosch) eigene Skripte, die Teilausschnitte des Bildes zum Leben erwecken und zum Reden bringen. Anschließend werden die einzelnen Skripte (Teilausschnitte) vertont, als Hörsequenz ausgearbeitet, im Anschluss zusammengeführt und interpretiert (kann auch szenisch/frei sprechend aufgeführt werden). Die Internetseite bietet eine Auflistung der fachlich und methodisch vorauszusetzenden und angestrebten Kompetenzen. Unter: Ausführliche Modulbeschreibung / Lehrerinformation: Unterrichtsverlauf: findet sich eine ausführliche Unterrichts- bzw. Projektverlaufsbeschreibung. Des Weiteren finden sich unter: Material zum Download: Unterrichtsmaterial: Zwischenergebnisse (Schülerskripte) (doc Format). Unter: Weiterführende Informationen: Mediaculture-Online: finden sich Informationen zum Audioschnitt mit >>Audacity<<, einem kostenlos zur Verfügung stehenden Audioschnittsystem (Kompatibel mit den Betriebssystemen Windows, Mac und Linux).

05) Projekt - Erzählen in szenischer Umsetzung

Materialien (Hyperlink):

A) Grundschule ("König Kau")

<http://www.mediaculture-online.de/Grundschule.572+M5d537ca9fe8.0.html>

Kommentar: Hierbei handelt es sich um ein Projekt, in dem anhand einer vorgegebenen Rahmenhandlung eigene Geschichten kreiert und die einzelnen Geschichten (Episoden) im Weiteren innerhalb des Klassenverbands in eine Reihenfolge gebracht werden, um anhand eines >>Storybord<< die szenische Umsetzung zu erstellen. Einzelne Szenen können als Video aufgenommen werden, um einen Film zu gestalten. In anderer Form kann die Geschichte als Theaterstück im Ganzen aufgeführt werden. [Domain: <http://www.mediaculture-online.de>]. Einzel-, Partner und/oder Gruppenarbeit (3te und 4te Jahrgangsstufe). Die Internetseite bietet eine Auflistung der fachlich und methodisch vorauszusetzenden und angestrebten Kompetenzen. Unter: Ausführliche Modulbeschreibung / Lehrerinformation: Unterrichtsverlauf: findet sich eine ausführliche Unterrichts- bzw. Projektverlaufsbeschreibung. Des Weiteren finden sich unter: Material zum Download: Unterrichtsmaterial: Die Geschichte des >>König Kau<<, Dokumentationen und Zwischenergebnisse (doc Format). Unter: Weiterführende Informationen: Mediaculture-Online: Informationen zu einem Grundschulvideoprojekt, allgemeine Informationen zur Videoarbeit und Informationen über den Gebrauch von Mikrofonen. Unter: Was aus dieser Unterrichtseinheit entstehen kann: Ergebnis: Ergebnisbeispiele einzelner Szenen der Umsetzung (wmv Format).

[Teil III]

Landesweite Projekte

01) Erzähl- und Zuhörprojekte

Materialien (Hyperlinks):

A) Bayrisches Grund- und Hauptschulprojekt ("Erzählen und Zuhören an Schulen")
<http://www.br-online.de/wissen-bildung/thema/erzaehlen/index.xml> (Internetseite außer Betrieb)

*Kommentar: Hierbei handelte es sich um eine Darstellung des bereits abgeschlossenen Modellprojekts >>Erzählen und Zuhören an Schulen<<, welches an zehn bayrischen **Grund- und Hauptschulen** durchgeführt wurde, um die Lerner gezielt mit verschiedenen Möglichkeiten des Erzählens und Zuhörens vertraut zu machen (Kompetenzförderung im eigenen wirkungsvollen und erfolgreichen Erzählen sowie im konzentrierten und gekonnten Zuhören) [Domain: <http://www.br-online.de>]. Die Startseite enthielt mehrere Unterrubriken von Erzählmöglichkeiten (Varianten bzw. Sub-Projekte wie z.B. Radio und Erzählen, Storym@iling, Erzählcafé), Materialien und Beispiele (Download), Audiodateien, kurze Beiträge theoretischer Hintergründe des Erzählens, die Erläuterung einer Erzählwerkstatt, sowie weiterführende Informationen (Literatur, Linkliste, Info-Termine) und eine Erläuterung der Projektidee. Eine kurze Zusammenfassung bzw. eine kurz zusammengefasste Beschreibung des durchgeführten Modellprojekts in seinen einzelnen Elementen findet sich unter: http://www.stmuk.bayern.de/imperia/md/content/pdf/kulturfonds/flyer_erz_hlen_und_zuh_ren_logo_neu.pdf [Domain: <http://www.km.bayern.de>]. Ein mit Evaluationsanteilen verfasster Abschlussbericht zum durchgeführten Modellprojekt findet sich unter: http://www.zuhoeren.de/fileadmin/pdf/Evaluationsbericht_ErzaehlenundZuhoeren.pdf [Domain: <http://www.zuhoeren.de>].*

Weitere interessante Projektinformationen anderer Projekte als auch praxisbezogenes Hintergrundwissen rund um das Zuhören findet sich unter: <http://www.zuhoeren.de/funktionsnavigation/home.html> (Weg: Projekte u.a.) [Domain: <http://www.zuhoeren.de>].

B) Projekt zum gekonnten Hören und Zuhören ("GanzOhrSein")

http://www.paed.uni-muenchen.de/~gos/ganz_ohr_sein/

*Kommentar: Hierbei handelt es sich um das von der >>Ludwig Maximilians-Universität München, Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -Didaktik<< geleitete Projekt >>GanzOhrSein<<, ein modulares Handlungsmodell zu >>Hörenfördern<< und >>Hörenmachen<< - Förderung zum gekonnten Hören und Zuhören, welches an zehn **Grundschulen**, zwei **Hauptschulen**, ein **Gymnasium** und eine weitere Schule aus Mailand durchgeführt wurde [Domain: <http://www.uni-muenchen.de> / Fakultät für Psychologie und Pädagogik: <http://www.fak11.lmu.de/fakultaet>]. Inhaltlich gibt es theoretische Erläuterungen und Informationen zu den Zielen des Projekts, der Bedeutung des Zuhörens, zur Schulpraxis, zum Zuhörfördernden Unterricht und zur Evaluation (Weg: Linker Rahmen der Internetseite: Theorie). Unter Praxis (Linker Rahmen der Internetseite) werden unter >>Hören fördern und Hören machen<< acht Rubriken von Sub-Projekten (Hörclub, Theater, Bildende Kunst, Musik, Raumgestaltung, Klangumwelt, Sprechen und*

Sprache und Radio) dargestellt und erläutert. Unter der Rubrik >>Sprechen und Sprache<< http://www.paed.uni-muenchen.de/~gos/ganz_ohr_sein/praxis_sprechen_sprache.htm geht es dabei vor allem um die systematische Integration der Zuhörförderung im Deutschunterricht unter den jeweiligen Aspekten >>Sprechen und Sprache, Stimme, Kommunikationsverhalten sowie Erzählen und Erzählkunst<<.

[Teil IV]

Mit Geschichtenmodellen arbeiten

01) Darstellung eines Geschichtenmodells und dessen Faktoren

Materialien (Beispiele / Darstellungen):

Erzählmodell der Heldenreise

Das Erzählmodell der Heldenreise ist eines der ältesten Erzählmodelle der Menschheit. Der amerikanische Mythenforscher JOSEPH CAMPELL entdeckte im Vergleichen von Mythen und Sagen aus unterschiedlichen Kulturen und Zeiten immer wieder den gleichen Ablauf, den er als Heldenreise bezeichnete. Für CAMPELL bildet das bestimmte Ablaufschema ein grundsätzliches menschliches Erleben ab, womit CAMPELL im Weiteren die Häufigkeit dieses Vorkommens erklärt. Es finden sich im Modell der Heldenreise alle zuvor genannten Bausteine, wie die Besetzung der Rollen (Protagonisten), Einstiegspunkt, Transformation (Konflikt als Triebfeder), Funktionalität/Kausalität (>>histoire<< u. >>discours<<) und Botschaft wieder. Mit dem Strukturmodell der Heldenreise lassen sich Geschichten erzählgerecht entwerfen (z.B. eine Geschichte über das Erreichen eines Ziels), wobei das Erzählmodell darüber hinaus, als Orientierungshilfe im Prozess einer Projektplanung und/oder einer Projektanalyse bzw. -reflexion dienlich ist. JOSEPH CAMPELL hat den Ablauf der Heldenreise in 18 Phasen beschrieben, wobei im Weiteren das von KAROLINA FRENTZEL u.a. auf fünf Phasen reduzierte Modell dargestellt wird (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.118/121-122 u. 130 u. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2004, S.253-256).

Darstellung des Erzählmodells in fünf Phasen

Der Ruf des Abenteurers (Phase 1)

Der Held der Geschichte lebt sein normales und alltägliches Leben in seiner gewöhnlichen Umgebung. In dieser trauten und vertrauten Welt ergibt sich ein Problem, welchem er nachgehen muss.

Der König genießt sein Leben auf dem Schloss. Die Prinzessin wird entführt.

Der Aufbruch ins Unbekannte (Phase 2)

Der Held bereitet sich zur Reise in eine Welt, die er bisher noch nie betreten hat, vor. Hierbei überschreitet der Held die Grenze zum Unbekannten. Hierbei lassen andere Instanzen (Außenstehende/Gegenspieler), den Helden die Schwelle des Unbekannten häufig nicht überschreiten. Überwindet der Held die Instanz die sich ihm in den Weg stellt, geht das Abenteuer los.

Der König denkt über den Versuch einer Befreiung nach. Derweil wollen die Berater des Königs, den König aus Sicherheitsgründen vom Versuch einer Befreiung, und damit von der Reise ins Unbekannte, abraten. Der König entscheidet sich für den Versuch der Befreiung und bereitet sich auf eine lange Reise vor, verlässt sein Schloss, damit seine alltägliche und gewohnte Umgebung, und bricht auf in ein unbekanntes Terrain.

Der Weg der Prüfungen (Phase 3)

Der Held muss sich während der Heldenreise diversen Gefahren und Prüfungen stellen und diese bestehen, um das Ziel zu erreichen.

Dem König begegnen auf seiner Befreiungsreise (Abenteuerreise) diverse Gefahren, wie z.B. einem Riesen, den der König bekämpfen muss, oder einem Zauberer, der den König anhält diverse Rätsel zu lösen, um den Weg der Befreiung und damit das Abenteuer weiter nachgehen zu können.

Der Schatz (Phase 4)

Der Held hat sein Ziel erreicht (scheint sein Ziel erreicht zu haben).

Eine letzte Instanz, ein weiterer Riese stellt sich dem König in den Weg. Ist dieser Riese vom König besiegt, ist die Prinzessin befreit (scheint befreit).

Die Rückkehr (Phase 5)

Hierbei ist immer zu bedenken, dass das vermeintliche Ziel zu allererst als Zwischenziel aufgefasst werden muss, da der Held unter weiteren Gefahren, das Ziel unbeschadet nach Hause, d.h. in die gewöhnliche Umgebung bzw. in die traute und vertraute Welt, zurückzuführen hat. Im übertragenen Sinn heißt das, das Erreichte (Zwischen-)Ziel (z.B. ein Ergebnis oder eine Vereinbarung) in den Alltag zu integrieren, zu leben und vorzuleben bzw. umzusetzen.

Aus der Gefangenschaft befreit, muss der König die Prinzessin unbeschadet auf das Schloss zurückbringen. Hierbei müssen auf dem Rückweg neue Gefahren, ggf. weitere Riesen und Zauberer, bewältigt werden.

(Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.122-125 u. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2004, S.257-263).

Figurenschema (Rollenverteilung in Geschichten)

Rollenmodell nach GREIMAS (Grundkonstellation der Beteiligten)

- 1) Der Held verfolgt ein Ziel!
- 2) Der Held hat zuvor einen Auftrag erhalten oder beauftragt sich selbst.
- 3) Der Held erreicht das Ziel – es gibt einen Nutznießer (ggf. der Held selbst).
- 4) Der Held hat, während er sein Ziel erreicht, Helfer, die ihn begleiten und unterstützen und Gegenspieler, die ihn auf dem Weg zum Ziel hindern, an seiner Seite.

Auftraggeber	→	Wunschobjekt / Ziel	→	Nutznießer
		↑		
Helfer	→	Held	←	Gegenspieler

(Rollenmodell nach Greimas; vgl. auch Grimm 1996, S.172, In: Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, Abb.5, S.94).

Figurenschema (Definierte Protagonisten in Geschichten / Beispielgeschichte)

Ähnlich wie Geschichten aus einzelnen Phasen bzw. einem Phasenverlauf (Erzählmodell) bestehen, enthalten Geschichten neben dem eigentlichen Protagonisten in der Regel diverse >>Randfiguren<<, die dem Helden auf seiner Abenteuerreise in einer unterstützenden oder hinderlichen Funktion, d.h. dem Helden in der Funktion des Helfers oder in der Funktion des Gegenspielers, begegnen, begleiten oder entgegentreten.

Beispielgeschichte/-darstellung

Der Ruf des Abenteuers (Phase 1)

Es war einmal vor langer Zeit, der König schlenderte gerade durch seinen beträchtlichen Garten seines Schlosses, ...

Der Aufbruch ins Unbekannte (Phase 2)

...da berichtete ihm ein Gewährsmann (**HEROLD**) von der Entführung der Prinzessin. Verzweifelt, anfänglich stumm vor Trauer und Wut, überdrüssig seiner engsten Berater (**SCHWELLENHÜTER**), die um des Königs Leben fürchteten und ihn deshalb von der vermeintlichen Idee, die Prinzessin befreien zu wollen, abrietten, begab sich der König am nächsten Morgen zur weisen Frau (**MENTOR**) seines Reichs, die dem König sogleich die entsprechenden Waffen für die Befreiung der Prinzessin in die Hand und ihm zudem ihre weisen Ratschläge mit auf den Weg gab.

Der Weg der Prüfungen (Phase 3)

In das Abenteuer der Befreiung aufgebrochen, dauerte es nicht lange, bis der König, der ein und der selben Person in verschiedensten Gewändern (**GESTALTWANDLER**) begegnete, wonach der König kaum zuzuordnen in der Lage war, ob diese Gestalt nun eine hinderliche oder unterstützende Funktion verkörpern würde. Andere, hierbei eine große boshafte, und viele kleinere skurrile Gestalten um diese herumgruppiert

(GEGENSPIELER u. des GEGENSPIELERS HELFER), kreuzten den Weg des Königs, und griffen ihn an, um ihn am Weiterkommen zu hindern. Gemeinsam mit seinen Begleitern (**GEFÄHRTEN**) und hilfsbereiten Gestalten (**HELFER**), denen man begegnete (der König war nicht allein aufgebrochen, es sammelte sich vielmehr eine kleine Armee um ihn herum, zumal er noch eine größere Armee eines befreundeten Nachbarkönigsreichs erwartete, um die letzte und vermutlich größte Schlacht am Ort der Gefangenschaft zu schlagen... und tunlichst zu gewinnen), konnten die Angreifer allesamt in die Flucht geschlagen werden.

Der Schatz (Phase 4)

Am Ort der Gefangenschaft, düster und Furcht erregend erscheinend, von einer Vielzahl von gegnerischen Kriegern umstellt (**HÜTER DES HORTS**), wartete der König mit seinen Begleitern vergebens auf des befreundeten Königs Hilfe (**GOTT MIT TÖNERNDEN FÜSSEN**), womit das Versprechen, was dieser gab, nicht eingehalten wurde und die Hoffnung, die in dieser Hilfe lag, wie eine Seifenblase zerplatzte. Dennoch entschied sich der König dazu, das Verlies der Gefangenschaft anzugreifen und hatte Glück, dass einer seiner begabtesten Begleiter (**TRICKSER**) die gegnerische Armee durch geschürte Intrigen so austricksen konnte, dass die Befreiung letztlich gelang. Hätte sein begabtester Begleiter seine Kompetenzen im letzten Moment gegen den König ausgespielt, und dazu wäre er durchaus in der Lage gewesen, so hätte die Befreiung, so lässt sich vermuten, nicht geklappt.

Die Rückkehr (Phase 5)

Kurze Zeit später, einige Gefahren mussten auf dem Rückweg noch bewältigt werden, man entschied sich zwischenzeitlich sogar einen anderen, hierbei längeren aber vermutlich sichereren Weg zu gehen, gelangten alle zurück auf das vertraute Schloss, und leben heute alle...

(Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.122-129).

Darstellung definierter Protagonisten im übertragenden Sinn

Sowie die Kenntnis eines Erzählmodells und die Rollenverteilung der einzelnen Protagonisten, ist die Kenntnis typischer Geschichtenfiguren, im Bauen eigener Geschichten, analysieren von Geschichten oder in der Planung von Projekten, von Nutzen. Im übertragenden Sinn, ausgemacht an einer Projektplanung (mit Hilfe des Phasenmodells der Heldengeschichte), dessen Verlauf über einige Wochen erfolgt, sollen die einzelnen >>Randprotagonisten in Märchengestalt<< in Form von realen Personen und/oder Situationen bzw. Umstände dargestellt werden.

Beispiel/Darstellung

Ruf des Abenteurers (Phase 1)

Montag, 08:00 Uhr, Klassenraum 0815...und alles geht seinen gewohnten Gang, bis...

Aufbruch ins Unbekannte (Phase 2)

...die Lehrperson, den Klassenraum betretend, die Idee, ein bestimmtes Projekt durchführen zu wollen, äußert (**HEROLD = Die Lehrperson oder ggf. die Lerner selbst**). Nach einem längeren Für und Wider, d.h. ggf. zeigen einzelne Lerner zu Beginn Desinteresse oder äußern Bedenken, ggf. müssen die allgemeinen Umstände des zur Verfügung bereitstehenden Raums drastisch verändert werden (**SCHWELLENHÜTER = Die Lerner, Umstände oder ggf. die Lehrperson selbst**), entscheiden sich alle Beteiligten für die Durchführung des Projekts. Nach überschreiten dieser Schwelle

(Befürwortung des Projekts, Veränderung der Umstände als möglich bekundet), bedarf es, sich informativ zum Projekt zu erkundigen, sich ggf. Hilfe und Beratung einzuholen (**MENTOR = eine andere erfahrene Lehrperson, ggf. die Parallelklasse, die zuvor ein ähnliches Projekt betreute**).

Der Weg der Prüfungen (Phase 3)

Während des Projektverlaufs begleiten, helfen und beraten sich die Lerner jeweils gegenseitig und erhalten unterstützende Hilfe von der Lehrperson (**GEFÄHRTE DES HELDEN = Die Lerner selbst (untereinander) / HELFER = Die Lehrperson**). Hierbei treten während des Projektverlaufs Schwierigkeiten unterschiedlicher Variation zu Tage. Das kooperative Arbeiten klappt nur bedingt, es kommt häufig zu Streitereien unter den Lernern, in dessen Verlauf sich kleine und sich gegenüberstehende Gruppen/Parteien bilden. Zudem stehen die Osterferien ins Haus, d.h. das das Projekt, welches einer fast täglichen Pflege bedarf, zu scheitern droht (**GEGENSPIELER und die HELFESHELFER DES GEGENSPIELERS = Die Lerner unter sich, ggf. die Lehrperson oder widrige und unvorhersehbare Umstände / Hierbei können die genannten Gegenspieler ebenso die Gestalt eines TRICKERS oder GESTALTWANDLERS annehmen, indem sie sowohl eine hinderliche als auch helfende Funktion übernehmen (können)**).

Der Schatz (Phase 4)

Unter der Problematik der Umstände (Osterferien) erlangen die Lerner die Hilfe des Hausmeisters der Schule, der sich bereit erklärt, sich während der Osterferien um das Projekt zu kümmern. Der Hausmeister erweist sich damit als Retter des Projekts (**Hüter des Horts = Der Hausmeister wird in diesem Fall, durch seine projekt-lebensrettende Funktion, zum zeitlich relevantesten Helfer**). Würde der Hausmeister nach seinem Versprechen wider Erwarten in den Urlaub fahren und sich folglich nicht um das Projekt kümmern, würde er zum **GOTT MIT TÖNERNDEN FÜSSEN**, zum Akteur, der sein Versprechen nicht hält und alles zum Scheitern bringt (zu verbringen mag).

Die Rückkehr (Phase 5)

Nach Beendigung des Projekts erfolgen die abschließenden Arbeiten einer geführten Dokumentation, ggf. das Reflektieren des Projekts, anhand dessen Fakten eine Ausarbeitung in narrativer Form erarbeitet und vorgetragen werden kann.

Darstellung des Figureschemas (Rollenverteilung) im übertragenden Sinn

- 1) Die Lehrperson oder die Lerner selbst verfolgen das Ziel einer Projektdurchführung!
- 2) Die Lerner haben zuvor einen Auftrag erhalten oder beauftragen sich selbst (bringen den Vorschlag ein).
- 3) Die Lerner durchführen das Projekt und leiten/begleiten es zu einem in allen gewünschten Punkten erfolgreichen Abschluss. Über den Lernerfolg werden die Lerner selbst zum Nutznießer.
- 4) Während des Projektverlaufs unterstützen sich die Lerner gegenseitig, gerade dann, wenn über äußere Umstände und Gegebenheiten das Projekt zu scheitern droht.

<p>Auftraggeber = Lehrperson oder die Lerner selbst</p>	<p>→</p>	<p>Wunschobjekt / Ziel = Lernerfolg durch produkt-, prozess- und handlungsorientiertes Arbeiten in Kooperation</p>	<p>→</p>	<p>Nutznießer = Die Lerner selbst</p>
<p>↘</p>		<p>↑</p>		
<p>Helfer = Lehrperson u. Hilfe unter Gleichaltrigen im kooperativen Arbeiten. Eine von Außen eingeholte Hilfe und Beratung</p>	<p>→</p>	<p>Held = Die Lerner</p>	<p>←</p>	<p>Gegenspieler = z.B. widrige Umstände, unvorhersehbare technische Probleme oder unkooperatives Arbeiten (inklusive Lehrperson)</p>

(Rollenmodell nach Greimas in darstellerischer Abwandlung; vgl. auch Grimm 1996, S.172, In: Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, Abb.5, S.94).

02) Kreieren (Schreiben) eigener Geschichten

Erläuterung zu den Arbeitsblättern

Anhand der nach dem Modell der Heldenreise entworfenen Arbeitsblätter können eigene Geschichten erfunden und geschrieben werden. Unter >>Bausteine<< finden sich die einzelnen fünf Phasen der Heldenreise, die mit zugehörigen Fragen bezüglich der jeweiligen Phase (Situation) bestückt sind und als Orientierung dienen. Unter >>Hinweise/Textverfassen<< finden sich Anregungen im Allgemeinen und übertragenden Sinn. Unter >>Kontrolle<< finden sich Anregungen, Tipps und Überprüfungsfragen hinsichtlich der Herausarbeitung des Ereignisses, der Überprüfung der Botschaft (die vermittelt werden soll), der Überprüfung der Transformation und zur Heraushebung und Charakterisierung der/des Protagonisten (Zur Anregung und zum Inhalt der Arbeitsblätter: Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.45-46, 60-63, 82-89, 71/75, 101-109, 122-125 u.163 und Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2004, S.257-263).

Materialien (Arbeitsmaterial / Darstellungen):

Arbeitsblätter (Leitfaden)

	<u>Bausteine</u>	<u>Hinweise/Textverfassen</u>	<u>Kontrolle</u>
P H A S E 1 D E R R U F D E S A B E N T E U	Der König genießt sein Leben auf dem Schloss.	<u>Allgemein:</u> Was macht den Normalzustand aus? Zum Beispiel: <u>Bezogen auf eine Erfolgsgeschichte aus dem beruflichen Alltag:</u> Wie ist die alltägliche berufliche Situation? Was ist an der alltäglichen Tätigkeit so interessant? ----- ----- ----- ----- ----- -----	WER? Dient der Protagonist als Identifikationsfigur? Gehen Thema und Interessenstand konform? Der Protagonist und die Alltäglichkeit müssen deutlich herausgearbeitet und klar erkennbar sein!
	Wie lässt sich der Alltag des Helden zu Beginn der Geschichte beschreiben?	<u>Allgemein:</u> Was ist das Ziel, der Wunsch, der Auftrag? Was ist das Problem, die	WANN & WO? Sind die Zeit und der Ort des Geschehens

Schwierigkeit, der Konflikt? Was kennzeichnet das Ungewöhnliche aus?

benannt?

Zum Beispiel:

Bezogen auf eine Erfolgsgeschichte aus dem beruflichen Alltag:

Was ist die neue Herausforderung in der beruflichen Tätigkeit? Eine Herausforderung welche sich von der alltäglichen Tätigkeit abgrenzt.

Worin genau besteht der Ruf des Abenteurers?

WAS?
Eine Triebfeder muss vorhanden und deutlich herausgearbeitet sein.

Allgemein:

Eigener Wunsch / eigene Zielsetzung?
Externer Wunsch / externes Bestreben?
Freude oder Zweifel über die ungewöhnliche Situation?

Zum Beispiel:

Bezogen auf eine Erfolgsgeschichte aus dem beruflichen Alltag:

Eigenes Projektanliegen / eigener Vorsatz? Externes Projektanliegen / Auftrag von Außen? Freude über den Projektauftrag? Zweifel, ggf. Überforderung?

Von wem kommt der Ruf?

Wie reagiert der Held auf den Ruf?

Jegliche Figuren sollten durch ihre Merkmale charakterisiert sein und nicht kommentiert oder beschrieben werden. Dabei müssen die Figuren in ihren Merkmalen durchgängig konsequent und

P
H
A
S
E

2

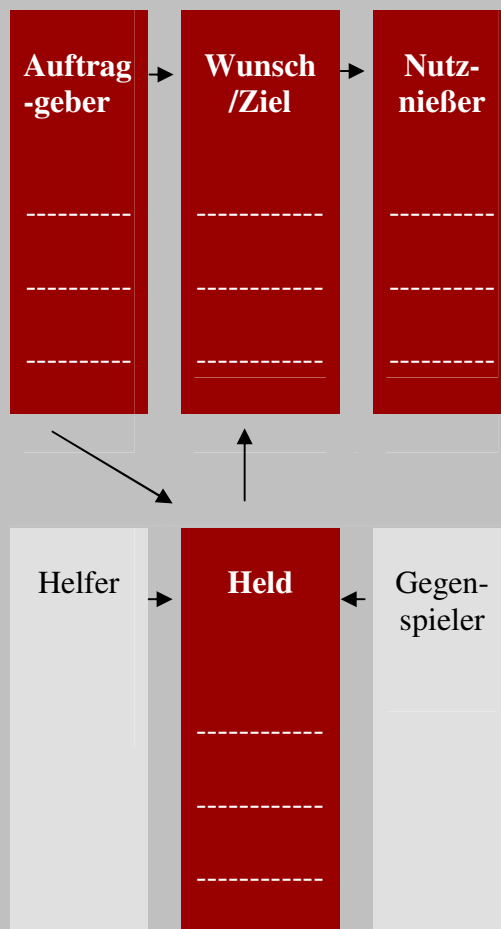
D
E
R

A
U
F
B
R
U
C

Der König denkt über den Versuch einer Befreiung nach.

Welche Grenze muss zu Anfang überwunden

Erste Rollenverteilung



Allgemein:

Abwägen zwischen Pro und Contra.

Zum Beispiel:

Bezogen auf eine Erfolgsgeschichte aus dem beruflichen Alltag:

Eigenen Anliegen / eigenen Vorsätzen nachgehen / nicht nachgehen? Die Genehmigung für das Projekt einholen? Externen Auftrag annehmen / ablehnen? Selbstzweifel, den Projektauftrag realisieren zu können, bei Seite räumen? Kollegen vom Projekt / der Mitarbeit am Projekt überzeugen?

wieder
erkennbar sein.

Wer ist der
Held /
sind die Helden?

Wer ist der
/ sind die
Auftraggeber?

Was ist das Ziel
/ die Ziele / der
Nutzen?

Wer ist der
/ sind die
Nutznießer?

Passen die
Besetzungen gut
zu der
Botschaft?

Sind die Rollen
richtig besetzt?

Fehlt eine
wichtige Rolle?

werden?
Was sind die ersten Schritte in die Richtung der Überwindung?

Berater raten dem König von dem Versuch einer Befreiung ab.

Gibt es einen Schwellenhüter der den Aufbruch in das Abenteuer versperrt?

Wie kann die erste Hürde überwunden werden?

Der König entscheidet sich für einen Befreiungsversuch und beginnt mit der Vorbereitung.

Allgemein:
Contra Punkte. Selbstzweifel? Zweifel von Außen?

Zum Beispiel:

Bezogen auf eine Erfolgsgeschichte aus dem beruflichen Alltag:
Muss die Erlaubnis, den Projektauftrag anzunehmen, erteilt werden? Überzeugungsarbeit? Kein Kapital, das Projekt zu realisieren? Kapital beschaffen? Gläubiger finden? Engste Mitarbeiter raten vom Projektauftrag ab? Aus Neid? Aus Erfahrungsgründen? Vertrauen auf die Ratschläge engster Mitarbeiter?

Allgemein:
Pro überwiegt. Vorbereitung für die Auseinandersetzung mit dem Ungewöhnlichen. Erfahrungswerte bewusst machen / Rat einholen.

Bei einer Mehrzahl an Protagonisten sind die jeweiligen Beziehungen / Interaktionen (mit-) kennzeichnend.

Es können Dialoge geschrieben werden.

Zum Beispiel:

Bezogen auf eine Erfolgsgeschichte aus dem beruflichen Alltag:

Projektauftrag wird erteilt. Vertrauenswürdige Mitarbeiter werden nach ihren Erfahrungen / Wissen befragt und/oder für die Beteiligung am Projekt gewonnen.

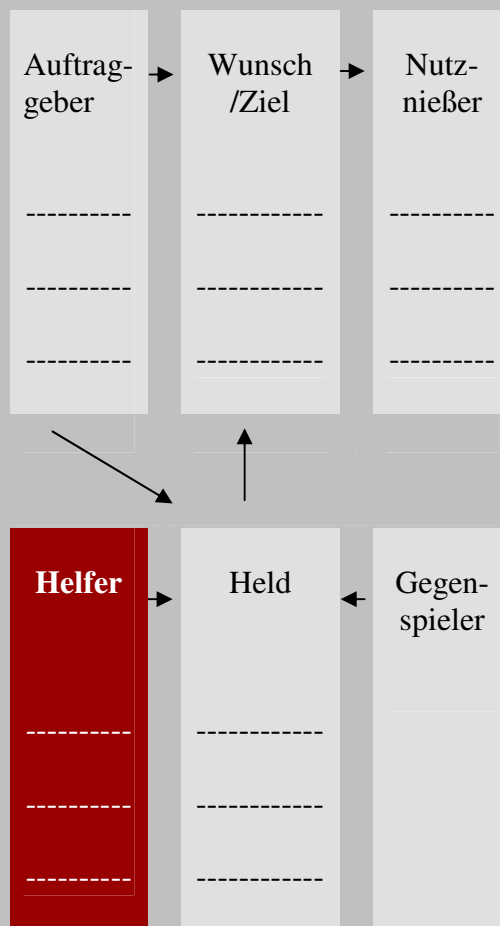
Welche Gefährten / Helfer begleiten den Helden?

Welche Hilfsmittel werden mitgenommen?

Protagonisten als Helfer müssen zur Handlung passen und innerhalb ihrer eine Funktion übernehmen

Hilfsmittel die benannt werden müssen in ihrer Funktion passen und im Verlauf der Handlung in Erscheinung treten

Zweite Rollenverteilung



**P
H
A
S
E** **Der König muss während seiner Abenteuerreise Gefahren überwinden.**

Allgemein:

(Weitere) Schwierigkeiten, Probleme und Konflikte die es im Verlauf der Zielerreichung zu überwinden gilt.

3

D
E
R
W
E
G
D
E
R
P
R
Ü
F
U
N
G
E
N

Welche Gefahren
warten auf dem
Weg zum Ziel?

Zum Beispiel:

Bezogen auf eine Erfolgsgeschichte
aus dem beruflichen Alltag:

(Weitere) Schwierigkeiten, Probleme
und Konflikte, die das Projekt während
des Verlaufs aus technischen,
finanziellen oder personellen Gründen
fast zum Scheitern brachten.

Spannung sollte
erzeugt werden,
indem neben
dem WAS auch
das WARUM
erklärt wird.

Erzählend und
Beschreibend
formulieren und
an den
Konflikten,
Problemen und
Schwierigkeiten
/ Überlegungen
und
Entscheidungen
des/der
Protagonisten
teilhaben lassen
(nicht erklären).

Wird die
Transformation
deutlich?

Erklärt sich die
Transformation
durch sich
selbst?

Erklärt sich die
Transformation
aus dem zuvor
Geschehenen?

Sind die
einzelnen
Schritte nach-
vollziehbar?

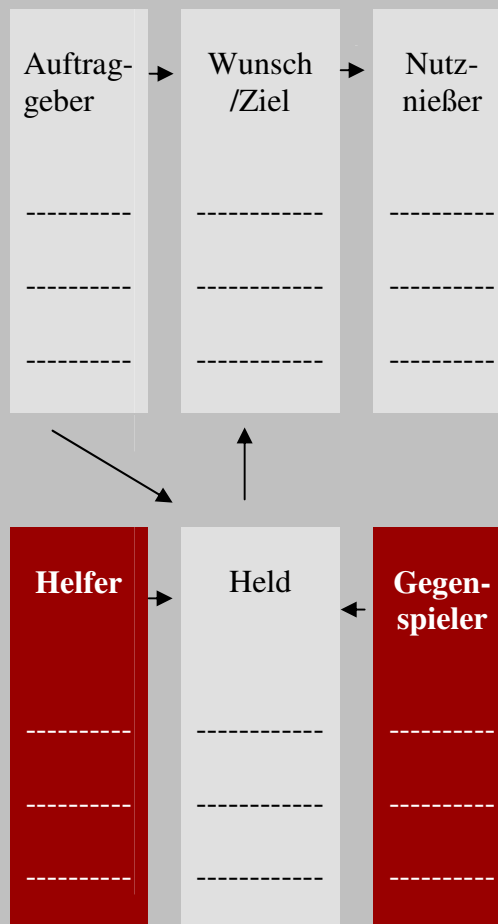
Welche
Gegenspieler
tauchen auf?

Welche
zusätzlichen
Helfer tauchen
auf?

Stimmt die
kausale Abfolge
der Ereignisse?
Folgen die
Ereignisse
logisch
aufeinander?

Entwickelt sich
der Endzustand
aus dem
Anfangszustand
?

Dritte Rollenverteilung



Was gehört/was
gehört nicht in
die Geschichte?

Hat jedes
Element der
Ereignisse eine
Funktion?

Welche
Auswirkungen/
Funktionen
haben die
einzelnen
Ereignisse auf
die / für die
Transformation?

Werden Neben-
bedeutungen
vermittelt?

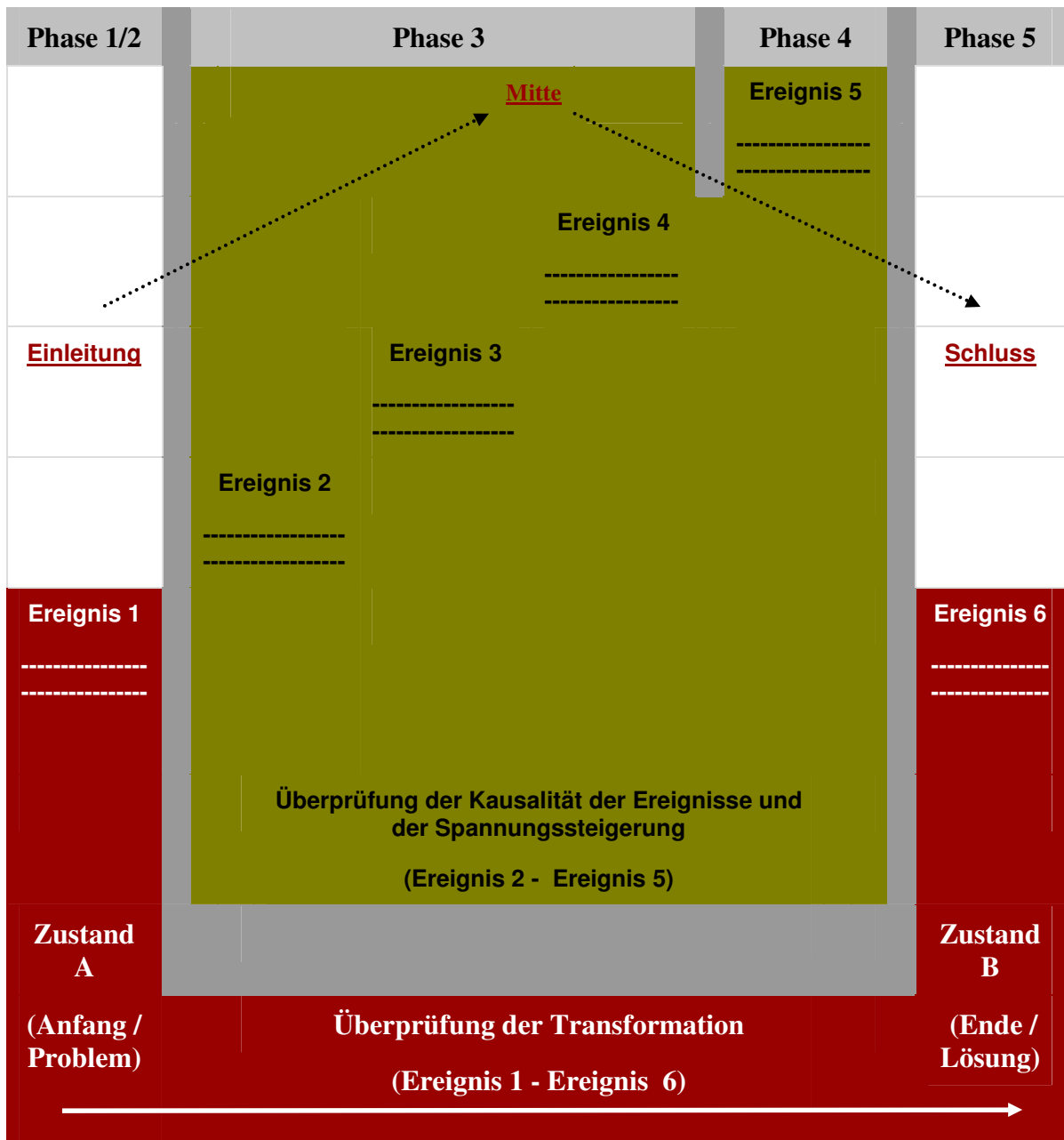
Wirken die
Neben-
bedeutungen
unterstützend/
bereichernd oder
widersprüchlich/
hinderlich?

P
H
A
S
E
Eine letzte Instanz stellt sich dem König in den Weg. Ist die letzte Instanz vom

Allgemein:
Die letzte Schwierigkeit, das letzte Problem oder der letzte Konflikt vor Erreichung des Ziels muss bewältigt werden.

R Ü C K K E H R	und/oder gelebt werden.	
	-----	Was sind die erwartbaren Endsituationen meiner Geschichte?
	-----	Kann ich die Geschichte zu Ende erzählen?
Wie bringt der Held den Schatz zurück	-----	
Welche Gefahren oder Probleme tauchen dabei noch auf?	-----	Bleiben bei den Zuhörern evtl. Fragen offen?
Wie ist der Zustand, wenn der Schatz nachhaltig gesichert ist?	-----	

Überprüfung der Transformation, der Kausalität der Ereignisse und der Spannungssteigerung



Phasenverschiebung (Ereignisumstellung in der Präsentation)

>>Histoire<< und >>Discours<<

Eng verbunden mit der Transformation in Zusammenhang mit der Plausibilität sind die aus dem französischen Sprachgebrauch entnommenen Begrifflichkeiten der >>histoire<< und >>discours<<. >>Histoire<< bezeichnet die eigentliche Reihenfolge der Ereignisse, und gibt die Reihenfolge der Ereignisse, so wie sie von der Logik her aufeinander folgen, wieder. >>Discours<< hingegen bezeichnet die Reihenfolge der Präsentation der Ereignisse. Entsprechend können mit Hilfe des >>discours<<, unter Berücksichtigung der Plausibilität (>>histoire<<), mit Vorschau und Rückblenden gearbeitet und Spannungslinien im Sinne einer Dramaturgie des Erzählens erzeugt werden (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.113 u. 114).

Bsp. 1)

Abgewandeltes Beispiel einer ergebnisorientierten Geschichte, in der die Zuhörer zum Einstieg in die Geschichte vor eine Tatsache gestellt werden, die es zu lösen gilt:

<u>>>histoire<<</u>	<u>>>discours<<</u>	
	Einstiegspunkt	
Phase 1	(Der Ruf des Abenteuers)	Die Prinzessin wird entführt.
	Was passiert jetzt?	
Phase 2	(Der Aufbruch ins Unbekannte)	Der König bereitet sich darauf vor die Prinzessin zu befreien und beginnt die Reise.
Phase 3	(Der Weg der Prüfungen)	Der König muss diverse Schwierigkeiten überwinden.
Phase 4	(Der Schatz)	Die letzte Hürde: Der König befreit die Prinzessin.
Phase 5	(Die Rückkehr)	Der König bringt die Prinzessin unversehrt auf das Schloss zurück.

(Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.115-117).

In einer ergebnisorientierten Geschichte verläuft der >>discours<< unverändert zur >>histoire<<. Das heißt, die Geschichte wird ihrer logischen Abfolge nach erzählt. Das Interesse des Zuhörers liegt im Spannungsmoment der erzählten Ereignisse und des Ergebnisses (Wird das Ziel erreicht oder nicht erreicht?).

Bsp. 2)

Abgewandeltes Beispiel einer auslöserorientierten Geschichte, in der die Zuhörer zum Einstieg in die Geschichte mit dem Ergebnis einer Tatsache konfrontiert werden:

>>histoire<<	>>discours<<	
	Einstiegspunkt	
Phase 5	(Die Rückkehr)	Der König hat die Prinzessin unversehrt auf das Schloss zurückgebracht.
	Was war passiert?	
Phase 1	(Der Ruf des Abenteuers)	Die Prinzessin wurde entführt.
Phase 2	(Der Aufbruch ins Unbekannte)	Der König bereitete sich darauf vor, die Prinzessin zu befreien und begann die Reise.
Phase 3	(Der Weg der Prüfungen)	Der König musste diverse Schwierigkeiten überwinden.
Phase 4	(Der Schatz)	Die letzte Hürde: Der König hat die Prinzessin letztlich befreit.

(Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.115-117).

Das Interesse liegt bei dieser Erzählweise beim Wie? Wie war das möglich? Wie fiel die Entscheidung für die Befreiung? Wie waren die Vorbereitungen und Schwierigkeiten, sofern es welche gab? Wie konnte die Prinzessin befreit werden? Wie war der Weg zurück?

Bsp.3)

Abgewandeltes Beispiel einer Geschichte, in der die Zuhörer zum Einstieg in die Geschichte mit dem dramatischen Höhepunkt konfrontiert werden:

>>histoire<<	>>discours<<	
	Einstiegspunkt	
Phase 4	(Der Schatz)	Die letzte Hürde: Der König befreit die Prinzessin.
	Was war passiert?	
Phase 5	(Die Rückkehr)	Der König bringt die Prinzessin unversehrt auf das Schloss zurück.
Phase 1	(Der Ruf des Abenteuers)	Die Prinzessin wurde entführt.
Phase 2	(Der Aufbruch ins Unbekannte)	Der König bereitete sich darauf vor, die Prinzessin zu befreien und begann die Reise.
Phase 3	(Der Weg der Prüfungen)	Der König musste diverse Schwierigkeiten überwinden.

(Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.115-117).

Beginnt die Geschichte unmittelbar vor ihrem dramatischen Höhepunkt, wissen die Zuhörer nicht, was vorher passiert ist und was passieren wird. Entsprechend wird die Neugierde in zwei Richtungen gelenkt. Es wird zum einen Spannung erzeugt, die Zuhörer möchten dem Verlauf des dramatischen Höhepunktes folgen und Vermutungen schüren, und zum anderen kommt es zur Rückblende, zur Aufklärung der Vergangenheit und zur Auflösung, wie es dazu kam (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.111).

03) Mit Geschichten über verschiedene Erzählweisen bestimmte Effekte erzielen

Materialien (Beispiele / Darstellungen):

Paradise now! (Geschichten positiver Überzeichnung)

° Hier werden z.B. die Abläufe des beruflichen Alltags und damit die Geschichten so erzählt, dass alles ideal, perfekt und übertrieben positiv erscheint (Lügengeschichten). Zweck dieser Angehensweise vom Erzählen solcher Geschichten ist es, dass sich die Zuhörer kritisch z.B. mit den Abläufen des beruflichen Alltags auseinandersetzen.

Durch die positive Überzeichnung wird der Zuhörer zur konstruktiven Kritik angeregt. Dem Zuhörer wird durch die verherrlichte Darstellung klar, was in den Abläufen des beruflichen Alltags schief läuft (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.178).

Der Konkurrent hat Probleme (Geschichten mit Standortverschiebung)

° Hier geht es darum, negative und schwierige Geschichten aus dem Alltag eines Unternehmens bei einem fiktiven Konkurrenten spielen lassen. Nach jeder erzählten Episode geht vom Erzähler der Satz >>das so etwas im eigenen Unternehmen nie passieren könnte<< einher.

Durch diesen Perspektivenwechsel erhält der Zuhörer die Möglichkeit, gelassener und weniger betriebsblind auf eigene Fehler zu achten, um über eine sachliche Auseinandersetzung über nötige Veränderungen zu diskutieren (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.178).

Es war einmal vor langer Zeit (Geschichten mit Zeitverschiebung)

° Hier wird eine Alltagsgeschichte in einen anderen Raum bzw. anderen Ort, der keinen Bezug zur realen Gegenwartswelt hat, und in eine andere Zeit, versetzt, und als Märchen erzählt (Zauberer, Königreiche, Drachen, Schatzkammern, Prinzessinnen).

Diese Erzählweise kann das Erzählen über die Realität erleichtern. Wichtig hierbei ist jedoch, dass der Ort (z.B. eigenes oder fremdes Unternehmen) und die Zeit (z.B. früher oder heute), für die man sich entscheidet, deutlich dargestellt und dem Zuhörer klar ist. Trotz der Verschiebung in einen anderen Raum und in eine andere Zeit soll inhaltlich nah an den wirklichen Ereignissen festgehalten werden, um keine fiktive Geschichte zu erfinden (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.178-179).

Anwendungsbereiche im Unterricht

Alle drei letztgenannten Beispiele lassen sich für die Lehrperson nutzen, um z.B. auf nicht berücksichtigte untereinander ausgehandelte Regelumsetzungen eines Erzählkreises deutlich zu machen. Sowohl die positive Überzeichnung des Fehlverhaltens oder der Perspektivenwechsel, der dieses Fehlverhalten bei einer Parallelklasse spielen lässt, als auch das Fehlverhalten versetzt in Raum und Zeit spielen zu lassen, erlaubt den Lernern, mit einem gewissen Abstand zum Geschehenen, das Erzählen über die Vorkommnisse (Realität) zu erleichtern, konstruktive Kritik zu üben und über eine sachliche Auseinandersetzung über nötige Veränderungen des Regelwerks und der eigenen Umsetzung dessen zu diskutieren. Die Kritik der Lehrperson, als Geschichte erzählt, weckt bei den Lernern Aufmerksamkeit (Menschen lieben Geschichten) und führt beim Hören der Geschichte in den genannten Versionen zur unmittelbaren Selbstreflexion eigenen Verhaltens, indem die Geschehnisse auf die eigene Realität hin transferiert werden.

04) Geschichtenmodell als Planungs- und Analyse- bzw. Reflexionswerkzeug

Das Arbeiten mit einem Erzählmodell dient der Orientierung in Projektplanung und -analyse bzw. -reflexion, in dem anhand der einzelnen Phasen des Strukturmodells Projektverläufe vorab gut geplant und/oder der Verlauf des Projekts gut bestimmt und hinterfragt werden kann. Hierbei dient das Strukturmodell ebenfalls der Eigenreflexion, um hinsichtlich eines Projekts, die eigene Rollenausübung, d.h., z.B. die Lehrperson sich selbst im Zusammenhang mit den Lernern und dem Projektverlauf, zu hinterfragen.

Materialien (Beispiele / Darstellungen):

Darstellung einer gemeinsamen Projektplanung mit Hilfe eines Erzählmodells

Anfänglich werden, für alle Projektteilnehmer sichtbar, die fünf Phasen der Heldenreise auf einer Papierbahn notiert und Karten zum Benennen und Beschriften einzelner Akteure, die irgendwie, selbst für einen kurzen Moment (ggf. von Außen), mit dem Projekt zu tun haben bzw. widrige Umstände, die dem Projekt Schaden zufügen könnten, bereitgestellt. Im Anschluss dieser Vorbereitung (zu Beginn der Planungsveranstaltung) wird den Projektteilnehmern das Modell der Heldenreise erläutert.

Im Weiteren sollen sich die Projektteilnehmer mit der Frage auseinandersetzen, >>WAS<<, bezogen auf das Projekt, in den einzelnen Phasen der Heldenreise zu erwarten ist (Probleme oder Widerstände) und >>WIE<< auf diese möglichen Probleme oder Widerstände reagiert werden kann bzw. es verhindert werden könnte, dass es nicht zu bestimmten Problemen oder Widerständen kommt. Hier erlaubt der Vergleich ausgetauschter authentischer Geschichten (Geschichten als Analysewerkzeug) die Überprüfung der Zusammenhänge von Rahmenbedingungen und Umständen bzw. dem Erreichen eines bestimmten Ziels oder ggf. das Verhalten der Akteure, die irgendwie, selbst für einen kurzen Moment, mit dem Projekt zu tun haben, im Vorfeld vorbereitend zu bestimmen (zu vermuten). Hierbei tragen die Teilnehmer spezielles Erfahrungswissen vergangener Projekte und dessen Umsetzung, oder auch Wissen über die Handhabung im Alltag in sich. Jeder Teilnehmer kann dabei sein Wissen, als einzelner Baustein des Ganzen, und damit als ein beteiligter Akteur, der innerhalb seiner spezifischen Position und Ausführung, einen ganz bestimmten Kontext, neben vielen anderen Zusammenhängen von anderen Akteuren, erlebt hat, schildern und erläutern. Die einzelnen Akteure oder Umstände, die als Problem- oder Widerstandsverursacher (vermutend) geltend gemacht werden, wie auch die eigentlichen Projektakteure, die an einzelnen Phasen des Projekts mitwirken bzw. an bestimmten Bausteinen des Projekts beteiligt sind (Rollenverteilung), werden sodann auf den zur Verfügung gestellten Karten notiert, und an die Entsprechende der fünf Phasen befestigt.

Im Weiteren wird das Projekt (die Ausarbeitung des Projektprozesses), anhand der nun mit Informationen (Wissen u. Vermutungen) bestückten fünf Phasen des Modells der Heldenreise, vorausschauend, in narrativer Form, vorgetragen bzw. erzählt. Durch die Darstellung des Projekts anhand einer Geschichtenerzählung, werden einzelne Bausteine, und damit Funktionen einzelner Akteure (auch potentielle beeinflussende Akteure und Umstände von Außen), in ihren spezifischen Zusammenhängen sichtbar, woraufhin die einzelnen Zusammenhänge ggf. verknüpft oder Abhängigkeiten herauskristallisiert, werden können. Erlebt wird das Projekt anhand der Geschichtenerzählung somit als ein organischer Ablauf, in der jedes Einzelne in ein Ganzes eingebettet ist. Hierbei erhält jeder einzelne Projektteilnehmer, der jeweils als ein Baustein des Ganzen fungiert, ein Gefühl für das Ganze, und damit eine konkrete Vorstellung über den geplanten Projektverlauf und seiner spezifisch tätigen Rolle in diesem (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.38 u. 133-134).

Modell zur Projektplanung

Am Beispiel der Aufzucht von Kaulquappen

<p>1 (Der Ruf des Abenteuers)</p> <p>(Zielsetzung)</p> <p>° Das Ziel der Veranstaltung könnte hier für die Lerner von der Lehrperson im Vorfeld kenntlich gemacht werden.</p>	<p>Was ist das Ziel?</p> <p><i>Das Heranziehen von Kaulquappen zu Fröschen. Das Beobachten und Dokumentieren der Aufzucht und Entwicklung. Eigenverantwortliches u. demokratisches Handeln der Lerner.</i></p>
<p>2 (Der Aufbruch ins Unbekannte)</p> <p>(Standortbestimmung)</p> <p>° Um den aktuellen Stand und den weiteren Verlauf zu bestimmen, bieten sich unterschiedliche Varianten an. Denkbar wäre die Variante, die Lerner aus ihren Erfahrungen (z.B. mit Fischen) oder Vermutungen, unter der Fragenstellung des >>WAS<< getan und >>WIE<< dieses umgesetzt werden könnte, erzählen zu lassen, um diese Äußerungen in Fragen umzuwandeln und entsprechend zu notieren, um im Weiteren anhand dieser Fragen das >>WAS<< und das >>WIE<< zu klären und dingfest zu machen. Hierbei erhält jeder Lerner die Möglichkeit, sich bereits bei der Planung aktiv zu beteiligen. Um über das Erzählen, Ideen oder ggf. bereits Gewusstes zu erfahren, bietet sich z.B. die Variante des >>Dialog der Beispiele<< oder die Variante des >>Story-Storming<< an.</p>	<p>An welchem Punkt der Reise stehe ich? Ziel erreicht? Auf dem Weg zum Ziel?</p> <p><i>Was muss alles bedacht und an Materialien besorgt werden? Was für ein Behälter wird für die Kaulquappen benötigt? Aquarium oder Eimer? Welche Form muss der Behälter haben? Groß, schlank oder hoch? Wie viel Wasser muss der Behälter fassen können? Aus welchem Material muss der Behälter beschaffen sein? Muss der Behälter transparent (eher hell) oder dunkel sein? Muss der Behälter mit Regenwasser, Leitungswasser oder Teichwasser (Fremdtiere?) gefüllt werden? Wo sollte der Behälter stehen? In der Sonne? Im Schatten? Regelmäßig umstellen? Was brauchen die Kaulquappen zum Leben und zur Entwicklung zum Frosch? Brauchen Kaulquappen Nahrung? Müssen Kaulquappen gefüttert werden? Brauchen die Frösche zum späteren Zeitpunkt eine andere Nahrung? Sauerstoffaustausch? Müssen sauerstoffspendende Unterwasserpflanzen gesetzt werden? Dienen Pflanzen zur Nahrung? Werden Steine zum Unterschlupf benötigt? Wie viele Kaulquappen dürfen in den Behälter? Bedarf es weiterer Informationen oder ist der Kenntnisstand über die Aufzucht von Kaulquappen genügend?</i></p> <p><i>Wie soll die Beobachtung und Dokumentation verlaufen? Wer ist für was zuständig?</i></p>

<p>3</p>	<p>(Der Weg der Prüfungen)</p> <p style="text-align: center;"><i>(Das Projekt läuft)</i></p> <p>° Ähnlich wie bei der Standortbestimmung, können die Lerner unter der Fragenstellung >>WAS<< während des Projekts passieren und >>WIE<< auf mögliche Schwierigkeiten reagiert werden könnte, über eigenes Erzählen Ideen und Vermutungen äußern. Auch hier bieten sich die Varianten des >>Dialog der Beispiele<< wie auch die Variante des >>Story-Storming<<, an.</p>	<p>Wer begegnet mir noch? Will mich jemand aufhalten? Ist der Mentor ein >>Gott mit tönernen Füßen<< ? Welche Gefahren kommen auf mich zu?</p> <p><i>Ändert sich die Temperatur des Wassers? Muss das Wasser gepflegt, ggf. gewechselt werden? Wenn ja, wie? Gestell mit Rädern, damit der mit Wasser gefüllte Behälter Transportfähig ist? Muss der Behälter geschützt werden? Müssen die Kaulquappen geschützt werden? Können Kaulquappen über das schulfreie Wochenende alleine überstehen oder bedürfen Kaulquappen täglicher Pflege? Was passiert mit den Kaulquappen, wenn sie sich zu Fröschen entwickelt haben? Was kann unternommen werden, damit die Frösche nicht aus dem Behälter herausspringen?</i></p> <p><i>Wer kümmert sich um was? Wochenplan erstellen? Wer beobachtet und dokumentiert bei Krankheitsfällen? Wer übernimmt? Soll ein Plan erstellt werden? Soll spontan entschieden werden?</i></p>
<p>4</p>	<p>(Der Schatz)</p> <p style="text-align: center;"><i>(Zielerreichung/Ergebnis)</i></p>	<p>Wenn die Sache erarbeitet, entworfen oder geschaffen wurde...</p> <p><i>Wenn sich die Kaulquappen zu Fröschen entwickelt haben...</i></p>
<p>5</p>	<p>(Die Rückkehr)</p> <p style="text-align: center;"><i>(Umgang mit dem Ergebnis)</i></p> <p>° Entsprechend wie bei der Erörterung der Standortbestimmung und dem möglichen Verlauf des Projekts, kann bei dem Umgang mit dem Ergebnis genauso verfahren werden.</p>	<p>...sich Fragen über die Rückkehr stellen. Wie kann das, was geschaffen wurde, im Alltag überstehen bzw. in den Alltag integriert werden?</p> <p><i>...sich Fragen über den weiteren Verlauf stellen. Kann man die Frösche aussetzen? Wann müssen die Frösche ausgesetzt werden? Wo sollen die Frösche ausgesetzt werden? Wie, und auf welchem Weg? Was passiert mit der Dokumentation der Entwicklung? Sollen die erworbenen Kenntnisse (Fakten) zu einem späteren Zeitpunkt von den Lernern in</i></p>

narrativer Form vorgestellt werden? Vor anderen vorgestellt werden?

(Original Titel: Projektplanung u. -reflexion, vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.133).

Anmerkung:

Die Lerner (wie auch die Lehrperson) können sich am Modell der Heldenreise hinsichtlich der Projektplanung orientieren. Zudem erlauben integrierte Varianten des Sprachhandelns, die Lerner von Anfang an am Projekt und dessen Planung teilhaben zu lassen. Durch das gegenseitige Erzählen werden Erfahrungswissen (Reflexion) oder Vermutungen und Ideen deutlich, womit die Lerner neue Sichtweisen erhalten. Da vermutlich einzelne aufgeworfene Ideen nicht in die Realität umgesetzt werden können, erhalten die Lerner die Möglichkeit, im Üben demokratischen Sprechens, auf das jeweilige Pro und Contra einzugehen, Standpunkte zu begründen, um im Weiteren die Umsetzung des Projekts auszuhandeln.

Tipp:

Die von den Lernern ausgehandelte Durchführung des Projekts kann, bevor das Projekt praktisch umgesetzt wird, von der Lehrperson als vorweggenommene Geschichte erzählt werden. Hier dienen die fünf Bausteine des Modells der Heldenreise ebenfalls als Orientierung. Dadurch, dass das Projekt, mit ihren möglichen Hindernissen und den entsprechenden Lösungen, als Geschichte erzählt wird, wird das anstehende Projekt als Ganzes vermittelt, von den Lernern als ein organischer Ablauf erlebt und jedem Lerner seine Rolle des Projekts bewusst. Hierbei können wesentliche Strukturen im Überblick vernommen werden, welches die Voraussetzung für Orientierung ist. Die Orientierung am bevorstehenden Projektverlauf befähigt wiederum die Lerner, sich aktiv, eigenständig (motiviert und engagiert) und selbstverantwortlich zu beteiligen (Vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2004, S.174).

Modell zur Standortbestimmung eines Projektverlaufs

Am Beispiel der Aufzucht von Kaulquappen. Hierbei können, anhand der fünf Bausteine des Strukturmodells der Heldenreise, Projekte während des Verlaufs hinterfragt und ggf. in der Planung verändert werden.

1	<p>(Der Ruf des Abenteuers)</p> <p><i>(Zielsetzung)</i></p> <p>° Die Zielsetzung kann durch die Lehrperson oder durch die Lerner selbst noch einmal</p>	<p>Was ist mein Ziel? Wo stehe ich? Noch vor einer Grenze? Oder schon im Abenteuerland? Was hält mich davon ab die Grenze zu überschreiten? Ist der Schwellenhüter eine Person? Eine Konstellation? Liegt die Schwelle, die überschritten werden muss, in mir selbst?</p> <p><i>Ist das Projekt ins Leben gerufen worden? Wo liegen die momentanen Schwierigkeiten des Projekts bzw. im Projektverlauf?</i></p> <p><i>Wie verläuft die Beobachtung und</i></p>
---	--	--

	<p>genannt werden, um im Weiteren die momentanen Schwierigkeiten innerhalb des Projektverlaufs (ggf. auch hinsichtlich der Beobachtung und Dokumentation) zu benennen.</p>	<p><i>Dokumentation? Inwieweit können sich die Lerner mit überlegend und mitbestimmend am Projektverlauf beteiligen?</i></p> <p><i>Bin ich als Lehrperson selbst die Instanz, die dem Projekt, in allen seinen Bezügen betrachtet, in bestimmten Situationen im Weg steht?</i></p>
<p>2</p>	<p>(Der Aufbruch ins Unbekannte)</p> <p>(Standortbestimmung)</p> <p>° Unter dem Baustein der Standortbestimmung, können die Lerner, wie bereits im Modell der Planung, ihre Erfahrungen und Vermutungen, im Vergleich zu den zurückliegenden Überlegungen, unter den Fragenstellungen des >>WAS<< sich ändern muss und >>WIE<< dieses umgesetzt werden kann, kundtun (mögliche Varianten siehe: >>Modell zur Planung<<)</p>	<p>Welche Schritte soll ich gehen? Was ist der Schatz bzw. das Ziel? Bin ich richtig? Bin ich auf dem richtigen Weg? Kann ich mein Ziel hier und auf diesem Weg überhaupt erreichen?</p> <p><i>Was muss sich bei dem Projekt ändern, damit es zum Erfolg wird? Kann es so, wie das Projekt zurzeit läuft, weiter laufen? Werden sich die Kaulquappen zu Fröschen entwickeln? Oder werden die Kaulquappen alle sterben?</i></p> <p><i>Fällt die Beobachtung und Dokumentation so aus, wie es geplant war? Funktioniert das kooperative Arbeiten zwischen den Lernern?</i></p>
<p>3</p>	<p>(Der Weg der Prüfungen)</p> <p>(Das Projekt läuft)</p> <p>° Die Lerner erhalten die Möglichkeit, sich hinsichtlich der Fragenstellung des >>WAS<< anhand der neuen Planung, schief laufen, und >>WIE<< darauf reagiert werden, kann, zu äußern (Erfahrungswissen und Vermutungen bzw. Ideen auszutauschen).</p>	<p>Welches sind die nächsten Gefahren, Prüfungen? Welche Figuren begegnen mir?</p> <p><i>Welche Schwierigkeiten können bei einer ggf. veränderten Planung auftreten? Sowohl mit dem Projekt an sich, als auch mit der Beobachtung und Dokumentation durch die Lerner.</i></p>

4	<p>(Der Schatz)</p> <p><i>(Zielerreichung/Ergebnis)</i></p>	<p>Wenn der Schatz oder das Ziel erreicht ist,...</p> <p><i>Wenn sich die Kaulquappen zu Fröschen entwickelt haben...</i></p>
5	<p>(Die Rückkehr)</p> <p><i>(Umgang mit dem Ergebnis)</i></p> <p>° Hier können sich die Lerner nochmals über den Umgang mit dem Ergebnis bewusst werden, und sich ggf. eine neue Planung überlegen.</p>	<p>...stellt sich die Frage, wie ich diesen Gewinn unbeschadet nach Hause bekomme. Welche Helfer und Gefährten brauche ich um den Schatz zu erlangen bzw. mein Ziel zu erreichen?</p> <p><i>...sich Fragen über den weiteren Verlauf stellen. Kann man die Frösche aussetzen? Wann müssen die Frösche ausgesetzt werden? Wo sollen die Frösche ausgesetzt werden? Wie, und auf welchem Weg?</i></p> <p><i>Was passiert mit der Dokumentation? Sollen die erworbenen Kenntnisse (Fakten) zu einem späteren Zeitpunkt von den Lernern in narrativer Form vorgestellt werden? Vor anderen vorgestellt werden?</i></p>

(Original Titel: Wo stehe ich in meiner Karriere/mit meiner Tätigkeit, vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.135-136).

Anmerkung:

Auch hier werden durch das gegenseitige Erzählen neue Ideen aus Erfahrungswissen (Reflexion) oder Vermutungen kenntlich gemacht. Die Lerner, sofern es Schwierigkeiten im Projektverlauf gibt, können ihre ursprünglichen Ideen auf Fehleinschätzungen hinterfragen (Analyse - Reflexion) und neue Sichtweisen erhalten. Auch hier werden vermutlich einzelne aufgeworfene Ideen nicht in die Realität umgesetzt werden können, womit die Lerner abermals die Möglichkeit erhalten, im Üben demokratischen Sprechens, die neue Umsetzung bzw. den veränderten Verlauf des Projekts auszuhandeln.

Modell zur Verlaufsbeschreibung

Am Beispiel der Aufzucht von Kaulquappen. Mit Hilfe der fünf Bausteine des Modells der Heldenreise kann im Sinne von Orientierungspunkten ein Projektprozess, mit allen erworbenen Kenntnissen und Sachverhalten, als Geschichte (narrative Form) erarbeitet und darüber rückblickend die Transformation der Ereignisse nachvollzogen, werden.

1	<p>(Der Ruf des Abenteurers)</p>	<p>Wie entstand die Idee für die Gründung des Unternehmens? Wie kam der Kunde auf sie zu und worin bestand sein Problem?</p>
---	---	--

	(Zielsetzung)	<i>Wie entstand die Idee für das Projekt? Wie kam die Lehrperson auf euch zu bzw. wie habt ihr euren Wunsch geäußert? Was waren die Vorstellungen der Lehrperson bzw. was waren eure Wünsche?</i>
2	(Der Aufbruch ins Unbekannte)	Wie fiel die Entscheidung für die Gründung? Welches Angebot haben sie ihm gemacht und wie konnten sie ihn begeistern?
	(Standortbestimmung)	<i>Wie fiel die Entscheidung für das Projekt? Welches Projekt wurde von der Lehrperson vorgeschlagen bzw. welches hattet ihr vorgeschlagen? Welche Projektvorschläge wurden angenommen? Was musste geplant und vorbereitet werden?</i>
3	(Der Weg der Prüfungen)	Welche Schwierigkeiten mussten in den Anfangsjahren überwunden werden? Welche Probleme gab es auf dem Weg zum Ziel dieses Auftrags, die überwunden werden mussten?
	(Das Projekt läuft)	<i>Welche Schwierigkeiten in Planung und Durchführung mussten im Vorfeld und während des Verlaufs des Projekts überwunden werden? Wie verlief das Projekt im Ganzen?</i>
4	(Der Schatz)	Wann wurde klar, dass das Unternehmen erfolgreich sein würde? Wie wurde das Ziel schließlich erreicht?
	(Zielerreichung/Ergebnis)	<i>Wann war abzusehen, dass das Projekt in allen seinen Zielsetzungen erfolgreich sein würde? Was wurde getan, damit das Ziel erreicht wurde?</i>
5	(Die Rückkehr)	Wie konnte dieser Erfolg, auch gegen Widerstände, nachhaltig gesichert werden? Wie konnten die Kundenbedürfnisse langfristig und nachhaltig befriedigt werden?

(Umgang mit dem Ergebnis)

Wie konnten die Frösche in die Freiheit zurück gebracht werden? Wie konnten die entwickelten Frösche in die Freiheit entlassen werden? Welche Schwierigkeiten gab es dabei zu überwinden? Mit welchen Methoden zur Auf- und Weiterverarbeitung während und in Folge des Projekts konntet ihr euch begeistern?

(Original Titel: Die Geschichte des Unternehmens u. Erfolgsgeschichten, vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.130-131).

Anmerkung:

Die Lerner können hierbei das Projekt für sich selbst reflektieren und sich dem Projekt, mit allen seinen Besonderheiten, z.B. Schwierigkeiten, die mit Hilfe einer veränderten Planung überwunden werden mussten, bewusst werden. Wird in einzelnen Gruppen in Kooperation an der Geschichte gearbeitet, können Beobachtungen ausgetauscht und die Darstellung ggf. ausgehandelt werden. Über das Verfassen des Projekts als eine Geschichte, werden über die kausale Reihenfolge Zusammenhänge deutlich und liefern ihre Bedeutung (warum folgte dieses auf jenes) automatisch mit. Wird das Projekt bzw. der Projektverlauf und dessen Ergebnis Außenstehenden in narrativer Form dargestellt, erfahren diese das Projekt zum einen als Ganzes (von der Idee bis zum Ergebnis) und zum anderen, über die Einbettung der einzelnen Handlungen in einen Gesamtkontext, die Beweggründe vorangegangener Handlungen.

Aufarbeitung einer Gruppenarbeit mit Geschichten (Darstellung)

http://www.bpb.de/methodik/J4X0OC,0,0,Anzeige_einer_Methode.html?mid=233

Kommentar: >>Revue passieren lassen<< einer Veranstaltung (Schlussphase einer Gruppenarbeit) mit Hilfe einer Erzählung (Darstellung in fünf Schritten) [Domain: <http://www.bpb.de>].

Modell zur Eigenreflexion

Am Beispiel einer Rollenreflexion der Lehrperson im Projektprozess Kaulquappenaufzucht. Mit Hilfe der fünf Bausteine des Modells der Heldenreise kann, im Sinne von Orientierungspunkten, die eigene Rolle innerhalb des Projektprozesses reflektiert werden.

1 (Der Ruf des Abenteuers)

Sich in die Lage des Kunden versetzen. Sich vor Augen führen, dass man Teil der Abenteuerreise des Kunden ist. Meine Beratung, mein Angebot zählt (Ich bin damit der Schwellenhüter oder der Helfer/Gefährte des Kunden).

(Zielsetzung)

Sich in die Lage der Lerner versetzen. Ich, als Lehrperson, bin für die Lerner generell

		<i>Teil der Abenteuerreise Schule/Projekt. Mein Angebot, meine Beratung bzw. Didaktik zählt. Ich, als Lehrperson, bin in diesem Fall der Schwellenhüter oder der Helfer/Gefährte der Lerner während der Schulzeit/des Projekts.</i>
2	(Der Aufbruch ins Unbekannte)	Zu welchem Schatz ist der Kunde auf dem Weg? Was ist das Ziel des Kunden?
	(Standortbestimmung)	<i>Warum bzw. wodurch wurden die Lerner für das Projekt begeistert? Was wollten die Lerner erreichen? Was wollten die Lerner beobachten und über die Dokumentation an Faziten ziehen? Wie wollten die Lerner das Projekt durch Eigenverantwortlichkeit und Mitbestimmung planen und praktizieren?</i>
3	(Der Weg der Prüfungen)	Am welchem Punkt der Abenteuerreisereise des Kunden komme ich ins Spiel? Welche Rolle übernehme ich auf der Abenteuerreise des Kunden? (Werde ich zum >>Gott mit tönernen Füßen<<?)
	(Das Projekt läuft)	<i>Welche Rolle habe ich als Lehrperson bei der eigenverantwortlichen und mitbestimmenden Planung und Praktizierung des Projekts der Lerner übernommen? Welche Rolle habe ich allgemein und in spezifischen Momenten übernommen bzw. verkörpert? Verkörperung einer klassischen Lehrerrolle rekonstruktiver Wissenspräsentation oder einer zeitgemäßen Lehrerrolle konstruktiver Gestaltung?</i>

Punkt 4 und 5 können erst im nach hinein, dann, wenn der Kunde bzw. die Lerner das Produkt bzw. Projekt für sich nutzen bzw. nicht nutzen konnten, und ihm/ihnen eine Bewertung möglich ist, beschrieben werden.

4	(Der Schatz)	Eine gute oder schlechte Bewertung meiner Beratung bzw. Angebots (Fühlt sich der Kunde mit seinem Produkt verstanden, oder konnte ich seine Bedürfnisse/Wünsche nicht befriedigen und bin mit meinem >>Versprechen<< zum >>Gott mit tönernen Füßen<< geworden?).
----------	---------------------	--

(Zielerreichung/Ergebnis)

Sind die Zielvorstellungen des Projekts in allen ihren Belangen geglückt? Konnten die Lerner über einen längeren Zeitraum am Projekt interessiert werden? Waren die angewandten Arbeitsmethoden die richtigen für die Lerner?

5 (Die Rückkehr)

War ich im nach hinein der Helfer/Gefährte des Kunden? Wird sich der Kunde weiter an mich wenden? (Konnte ich die Bedürfnisse Wünsche nicht erfüllen, wird der Kunde enttäuscht sein und sich nicht weiter an mich halten).

(Umgang mit dem Ergebnis)

Konnte ich, als Lehrperson, meinen Teil zum Gelingen des Projekts beitragen? Sind die Lerner mit dem gesamten Projekt zufrieden, sodass ein weiteres Projekt in ähnlicher Form praktiziert werden könnte/sollte?

(Original Titel: Was erlebt der Kunde mit mir/mit uns/mit unserem Produkt?, vgl. Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann, 2006, S.134).

Anmerkung:

Das Modell der Heldenreise dient hierbei der Lehrperson zur Orientierung einer Analyse des gesamten Projekts (das Projekt an sich, das eigenverantwortliche Mitwirken der Lerner) und damit der Selbstreflexion der eigenen Rolle (als Unterstützer und Helfer der immer zugegen ist) während des Projektprozesses.

6. Reflexion der Methode

6.1 Methodenkompetenz

Die Methode des Geschichtenerzählens versteht sich als ein offener Prozess des Wissensaustauschs, worüber sich die Methode des Erzählens im Grundsatz als eine findende Methode definiert und sich im Gegensatz zu einer suchenden Methode nicht an vordefinierten Fragestellungen orientiert. Über die Grundhaltung der Aufmerksamkeit und Offenheit, d.h. über das vorbehaltlose Zuhören, kann Neues erfahren und Wirklichkeiten, die vielfältiger sind als die eigenen Sichtweisen bzw. Blickwinkel, entdeckt werden. Über die Offenheit des Findens entgeht die Methode dabei dem eingeengten Weg des Suchens, welcher durch vordefinierte Fragestellungen automatisch potenzielles Wissen, Kreativität und Imaginationen der Lerner ausgrenzt und ausblendet, um schlussendlich Antworten zu produzieren, die den Vorstellungen und dem Wissen der/des Fragenden entspricht. Entsprechend grenzt sich die Methode des Erzählens von der fragend-entwickelnden Unterrichtsmethode [[Fragend-entwickelnde Methode](#)], in der die Lehrperson aktiv im Vordergrund und die Lerner in eine passive Lernhaltung gedrückt werden, ab. Die Methode des Erzählens verfolgt vielmehr die Form eines aktiven Lernens, in der sich die Lerner nicht auf gestellte Fragen verlassen, sondern eigene Kommentar-, Frage- und Bewertungshorizonte entwickeln. Die Methode des Erzählens erfüllt hierbei die Kriterien/Aspekte (Perspektiven auf das Lernen) einer konstruktivistischen Didaktik von Lehr- und Lernprozessen, die sich in konstruktiven, re- und dekonstruktiven Handlungsprozessen, als auch im kreativen, sozialen, emotionalen, individuellen und situativen Lernen, zeigen. Die Methode versteht sich hierbei immer als eine Form des Interaktions-Lernens, wo in Form kooperativen Lernens [[Kooperatives Lernen](#)] unter Berücksichtigung des Selbstwerts, der Selbstverantwortung, Selbsttätigkeit, Selbstbestimmung und Selbstachtung (Selbstgesteuertes Lernen) eigene Sichtweisen und Blickwinkel zugelassen, die Möglichkeit eigener kreativer Entwürfe gegeben und imaginäre Vorstellungen sowie Einbrüche realer Ereignisse akzeptiert, werden.

Die Struktur (erkennbare Zusammenhänge), die Geschichten automatisch mitliefern, erleichtert den Lernern das Verständnis (Lernen findet immer in bestimmten Situationen und Kontexten statt - Kontext- und situationsbezogenes Lernen). Geschichten geben immer einen konkreten Zusammenhang wieder, indem sie Menschen (Protagonisten), Dinge, Umstände und Einflüsse miteinander verbinden und verknüpfen und damit zueinander in Beziehung setzen. Geschichten liefern dabei immer eine sinnvolle Ordnung mit, die im Ganzen mehr bedeutet als die Summe ihrer einzelnen Ereignisse und Vorkommnisse. Geschichten können dabei so gestaltet werden, dass sie gegebene Komplexität reduzieren oder diese zusammenhangsvoll abbilden. Geschichten erlauben es, sich Theorien, Ideen, Lösungen, Zusammenhänge etc. als Beispiel anschaulich und plastisch vorzustellen, worüber Lerner im Weiteren gut in thematische Frage- und Problemstellungen (in Thematiken) eingeführt (und thematisch zusammenfassend/nachbereitend herausgeführt) und über ihre greifbaren und vorstellbaren (konkreten) Ausführungen des Abstrakten an Lerngegenstände herangeführt werden können. Über den mitgelieferten Zusammenhang können konkrete Probleme oder Schwierigkeiten erkennbar gemacht bzw. verborgene Probleme wie auch Potenziale/Ressourcen konkretisiert in den Vordergrund gerückt werden. Geschichten schaffen hierbei eine konkrete Basis, auf der konkret aufgezeigt wird, was bezüglich des Problems/der Schwierigkeit geändert bzw. um entdeckte Potentiale/Ressourcen zu nutzen, getan werden kann/muss. Über mitgelieferte konkrete Informationen oder Hinweise kann nach konkreten Ideen und Lösungen gesucht bzw. bezüglich des Problems/der Schwierigkeit oder entdeckter Potentiale/Ressourcen konkret gehandelt werden.

© Reich, K. (Hg.): Methodenpool. In: URL: <http://methodenpool.uni-koeln.de> 2007 ff

Über Geschichten kann inhaltlich am Bestehenden (Kenntnis- und Interessensstand der Lerner) angeschlossen werden, um dieses über eine andere Perspektive, über ein zusätzliches Element oder über den Einbruch des Realen im Sinne einer überraschenden Wendung in ein neues Licht zu rücken (Neue Perspektiven durch die Konstellationen: bekannt - unbekannt, eigen - fremd, gewohnt - ungewohnt etc., eröffnen). Knüpfen Geschichten an der Realität und/oder am Umfeld der Lerner an, und sind Geschichten für Lerner anschlussfähig, erlaubt es die Lerner selbst, als aktiv Hörende, Handlungsträger, Handlungsorte und Ereignisse in die eigene Realität zu transferieren und eigene Gedanken in die Geschichte hinzufügen, Gegengedanken zu entwerfen und weiterführende Gedanken an die Geschichte anzuschließen. Beim mündlichen Erzählen in geselliger Runde entsteht die Faszination über das Geschehen einer Geschichte in Verbundenheit mit der Imaginationskraft der Zuhörer (Akte des Erlebens und Erkennens). Über das Hineinversetzen in die Geschichte identifizieren sich die Lerner mit den jeweiligen Protagonisten und Ereignissen oder grenzen sich von ihnen ab, d.h. reagieren emotional auf die Handlungsträger und/oder auf die Ereignisse (Problem/Thema). Geschichten berücksichtigen dabei immer den affektiven und kognitiven Bereich des Lernens, was für ein ganzheitliches Lernen erforderlich ist. Dabei enthalten Geschichten immer einen Ereigniskern und sind damit immer problemorientiert. Hierbei erlauben es Geschichten den Lernern im Sinne des [Anchored Instruction](#), eigene Wege für ihre Lösungen zu finden. Wird der Ereigniskern einer Geschichte in einem für die Lerner authentischen und damit lebensweltbezogenen Kontext eingebettet [[Problem Based Learning](#)], kann das Problem (Ereignis) unmittelbar erlebt, gemeinschaftlich erfahren und das Problem als bedeutsame Situation erfasst werden. Über die Bewusstmachung des Problems kann dessen Lösung und Lösungsweg im Anschluss der Geschichte in Gruppenarbeit erlebend und erfahrend bearbeitet werden, worüber die geschaffene Situation zu einer wichtigen Begründung des Lernens für die Lerner wird (Erzählwerkstatt: Geschichte mit offenem Ende - konkretes Handeln über das Geschichtenerfinden/das Konstruieren einer Lösung und eines Lösungswegs - Vollendete Geschichte (Lösungsweg/Lösung) vortragen). Das Erzählen von Geschichten erzeugt zusammengenommen betrachtet Situationen, die für den Lernanspruch eines situierten Lernens [[Situiertes Lernen](#)] unabdingbar sind, um dabei insbesondere auf die Aspekte der sozialen, kulturellen und ökologischen Umgebung der Lerner einzugehen.

Ausschlaggebend für die Methode ist das freie und lebendige Erzählen, welches nahe an den kommunikativen Verhaltensweisen eines alltäglichen Gesprächs angelegt ist, und einen unmittelbaren Kontakt unter der Lehrperson und den Lernern gewährleistet. Der unmittelbare Kontakt erweist sich dabei als Vorteil, da der jeweilige Produzent der Erzählung für die Lerner sichtbar und greifbar ist, und darüber innerhalb der Erzählsituation befragt bzw. Gehörtes bezweifelt werden kann. Darüber hinaus ergibt sich im freien Erzählen die Möglichkeit der körpersprachlichen Untermalung/Verlebendigung der Erzählung, worüber sich die Lerner sowohl innerlich als auch äußerlich ausgeprägter beteiligen können (inniger Erleben). Dabei kommt die körpersprachliche Untermalung den Lernern sowohl im Erlernen neuer Begrifflichkeiten als auch allgemein hinsichtlich der Wissensübermittlung und damit dem Lernen und Behalten von Informationen entgegen und fördert dieses nachhaltig. Hierbei dienen Geschichten in Weiteren dazu, Lerner sprachlich interaktiv am Geschichtenerzählen zu beteiligen, worüber die Lerner in Kundgabe von Einfällen zum inhaltlichen Aufbau der Geschichte beitragen und darüber ggf. Fantasien, die sie im Weiteren ohne Kundgabe zu sehr beschäftigen würden und nicht verarbeiten könnten, im Akt des Erzählens abwehren und umlenken. Hierbei werden eigene Erklärungen konstruiert, um eigene Lösungen zu finden und sich darüber selbst

(psychisch) zu entlasten (die Geschichte über das dialogische Erzählen den Gefühlen und Bedürfnissen anpassen). Darüber hinaus hält die Methode des Erzählens eine weitere Fülle an Variationsmöglichkeiten von Erzählsituationen u. -anlässen bereit und ergänzt nicht zuletzt auf Grund des integralen Bestandteils des Gesprächs die Kommunikation um eine weitere Variante. Über eine gesellige Runde des Erzählens von Geschichten kann eine angenehme Lernatmosphäre, welche als notwendige Voraussetzung zum Aufbau nachhaltigen Wissens gegeben sein muss, geschaffen werden.

Das Hören von Geschichten erlaubt es den Lernern, wesentliche Dinge selbst wahrzunehmen und zu interpretieren, sich in Neues hineinzusetzen, eigenständig mitzudenken und ein Nach- und Weiterdenken anzuregen. Dabei dienen Geschichten dazu, Lerner über das Ende der Erzählung hinaus hin zu weiterführenden Gesprächen bzw. Anschlussgesprächen zu verleiten, in denen Unklarheiten oder Besonderheiten etc. geäußert und emotionale Regungen, anders bzw. unterschiedlich beurteilte Sachverhalte, erfahrene Alternativen oder erkannte Optionen etc. untereinander hinterfragt, verglichen oder ggf. neu ausgehandelt werden können. Entsprechend dient das Erzählen von Geschichten als Mittel der Verständigung und Erkenntnisgewinnung, in dem die Methode des Erzählens einen kommunikativen Raum der Wissens- und Gedankenvermittlung als auch des gegenseitigen Wissens- und Gedankenaustausch zur Verfügung stellt. Hierbei können über (Erfahrungs-)Geschichten sowohl (Praxis-)Wissen, Informationen, Ideen, Planungen, Ziele oder Werte etc. vermittelt als auch Ideen geweckt, Impulse als Anstoß gegeben, Fantasie und Kreativität angeregt oder der Blickwinkel und damit verbunden die Aufmerksamkeit geändert bzw. verschoben werden, um neue Sichtweisen zu öffnen.

Beziehungs-Lernen geschieht in Kommunikation, wobei Inhalte und Beziehungen dabei immer in Vermittlung auftreten. Geschichten dienen dabei der kreativen Auseinandersetzung, in der sich die Lerner über die Hilfe einer Erzählung, in einem anschließenden Gespräch, untereinander austauschen und ihr Wissen teilen. Über das Erzählen von Geschichten kann mit Hilfe der Sprache sowohl das eigene als auch das Handeln anderer erfasst, und darüber Beziehungen geschaffen, gefördert, ausgebaut und sich über bestehende Beziehungen versichert werden. Dabei können Lerner über das eigene Erzählen die unüberschaubare und vielgestaltige Welt mit ihren oftmals widersprüchlichen Wahrnehmungen und Fakten in eine zusammenhängende Ordnung bringen, worüber die Lerner ihr subjektives Bild eigener Wirklichkeitsauffassung für andere sichtbar und verstehbar machen. Das heißt, Geschichten zeigen auf, dass die Welt nicht eingleisig und monokausal aufgebaut ist, und öffnen gleichzeitig einen multiperspektivischen Blickwinkel. Lerner hören und interpretieren vorgetragene Geschichten jeweils anders, immer so hörend und interpretierend, wie es ihrem Leben und ihren Erfahrungen, hierbei aus einem je individuellen kulturellen Kontext entsprungen, entspricht. Dabei werden im Erzählen sowie im Gedankenaustausch Größen wie Emotionen, Denkgewohnheiten, Denkmuster und Rahmenbedingungen (verschiedene Hintergründe, die von den Erfahrungen innerhalb eines bestimmten kulturellen Kontext geprägt sind) der Lerner sichtbar, worüber ausdifferenzierte Innenwelten einzelner Lerner kennen gelernt werden können. Dabei kommt es beim Interpretieren zu übereinstimmenden Fakten, die jedoch unterschiedliches Aussagen, je nachdem, aus welchem Blickwinkel und in welchem Zusammenhang die Fakten erscheinen. Geschichten liefern dabei ein ganzheitliches Bild vom Zusammenspiel unterschiedlicher Handlungen und Kulturen, worüber ein Verständnis für Perspektivenvielfalt, bestimmte Zusammenhänge und spezifische Deutungen vermittelt gefördert und ausgebildet werden kann. Gleichzeitig tritt über das Erzählen von Geschichten und dem anschließenden Gedankenaustausch eine Selbstreflexion ein (Methode der Selbstbeobachtung), indem über

die Beobachtung, im Vergleich zu anderen, die eigene Beziehung zur Umwelt hinterfragt wird. Anderes/Neues zu Hören heißt, das eigene Leben mit fremdem Blick zu sehen, die vertraute Realität zu verlassen bzw. das Reale zuzulassen und eine andere Welt mit je unterschiedlichen Wirklichkeitsauffassungen zu betreten, d.h. im Anstellen eines Vergleichs etwas über sich selbst und sein eigenes Leben wie auch etwas von Anderen und deren Leben zu erfahren. Über klärende Anschlussgespräche kann dabei rekonstruiert werden, nach welchem Muster und Maßnahmen, Vorstellungen und Annahmen die jeweiligen Lerner den Fakten je unterschiedliche Bedeutungen zu kommen lassen bzw. zuschreiben. Dabei können verschiedene Blickwinkel festgefahrene Interpretations- und Handlungsmuster aufdecken, verstören und auflösen. Allgemein werden dabei über geführte Gespräche soziale Kompetenzen in z.B. Rücksichtnahme, Verantwortungsbereitschaft, Toleranz, Respekt vor Vorstellungen und Wünschen anderer, Urteilsfähigkeit, Konflikt- und Kritikfähigkeit sowie die Beherrschung der grundlegenden Regeln der zwischenmenschlichen Kommunikation ausgebildet und erlernt.

Geschichten bieten im Zusammenschluss mit dem Gespräch komplexe Handlungssituationen, in denen Sprechakte nötig werden. Geschichten wecken das Interesse und verweilen für die Lerner nicht als isolierte Erzähl-, Sprach- und Sprechübungen, sondern bieten durch ihren situativen Bezug eine Begründung für das Erzählen, Sprechen und sprachliche Handeln, worüber das Üben eigenen Erzählens und Sprechens aus der Verwendung heraus motiviert ist. Hinsichtlich der Spracherziehung bzw. der Ausbildung von Sprach- und Zuhörkompetenzen (Sprachbeherrschung in allen ihren Funktionen und Aspekten) können Lerner dabei über das eigene Erzählen von Geschichten, das Erzählen im Sinne >>kontextunabhängigen Sprechens<<, als eigene Kompetenz entwickeln, welches sich in der Entwicklung von Erzählmotiven, Erzählstrategien und Erzählweisen, letzteres im Sinne dramaturgischer Mittel, dem Einsetzen von Gestik und Mimik, der Stimmführung, artikulierter Aussprache und die Beachtung grammatischer und morphologischer Bildungsregeln widerspiegelt. Zur Wortschatzerweiterung und Begriffsentwicklung können mit Hilfe der Variante einer unmittelbaren sprachlich interaktiven Beteiligung vonseiten der Lerner markante Sätze und Begrifflichkeiten wiederholend mitgesprochen werden, eine Variante des Erzählens, die explizit Lernern mit geringen Sprachkenntnissen verhilft, Sprache (besser) kennen zu lernen, und gleichzeitig die Lerner ermutigt, eigene Äußerungen zu verlaublichen und sich am Sprechen und Erzählen zu beteiligen. Dabei üben Wiederholungen und Reihungen auf die Lerner einen hohen Reiz aus, lenken die Erwartungen, tragen die Geschichte und erzeugen einen Sprachrhythmus, welches zum Mitsprechen und Mitagieren herausfordert. Begleitet die Lehrperson die Erzählung mit gestischer und mimischer Unterstützung, erhalten die Lerner eine anschauliche Ergänzung zu sprachlichen Informationen und regen sprachliche Lernprozesse an.

Durch Gespräche und Diskussionen über gehörte Geschichten ergibt sich ein Lernprozess, worüber verschiedene Formen der Unterhaltung kennen gelernt und Kommunikationsfähigkeit bzw. Sprachhandlungskompetenz im Sinne von Sprechleistungen, die sich in Rede-, Gesprächs-, Kommunikations- bzw. Dialogfähigkeit und dessen Auf- und Ausbau altergemäßer Kommunikationsstärke widerspiegeln erlernt werden. Gespräche finden hierbei in unterschiedlichen Formen statt, worüber die Lerner verschiedene Kommunikationsarten (Kommunikationsformen) und Gesprächssituationen kennen lernen und erproben, und infolgedessen erfahren, verschiedenartige Kommunikationsformen in ihrer jeweiligen Gültigkeit einzuschätzen. Eine ausgebildete Sicherheit im freien Sprechen gilt dabei als Basis kooperativen Arbeitens, da sich in Arbeitsgruppen immer kommunikativ verständigt werden muss. Über die sich

entwickelnde Sprechfähigkeit wird bei den Lernern Sicherheit erzeugt, welches die Lerner dazu bringt, sich aktiv an Aushandlungsprozessen zu beteiligen, indem sie klassenöffentlich auftretend und präsentierend das Wort ergreifen, welches wiederum einhergehend das Selbstvertrauen fördert.

Darüber hinaus lösen Geschichten Interesse aus und wecken die Aufmerksamkeit der Lerner, worüber einhergehend das konzentrierte Zu- und Hinhören gefördert und ausgebildet wird. Die Ausbildung der Zuhörfähigkeit und des Hörverstehens erfährt dabei ihre Relevanz im Erkennen können von Sprache in allen denkbaren Sprechsituationen, Besonderheiten, Zusammenhänge und Querverbindungen von Inhalten als auch andere Mentalitäten und Erfahrungen bestimmter Gruppen und deren Inhalte, Erkenntnisse und Wissen besser zu verstehen, zu vernehmen und zu besprechen, um darüber Beziehungen zu gestalten und zu bestätigen. Sprachlich-fächerübergreifend ist ein ausgebildetes Hörverstehen, z.B. bezogen auf den Sach- und Mathematikunterricht von hoher Relevanz, da die erfolgreiche Teilnahme diesen Unterrichtseinheiten vom Verstehen der jeweiligen Erklärungen oder Aufgaben die es zu lösen gilt abhängt.

Mit Hilfe eines Erzählmodells und dessen vordefinierter Verlaufsunterteilung in einzelne Phasen kann ein übersichtliches und organisiertes Planen von z.B. Projektvorhaben im Ganzen, übersichtlich, nachvollziehbar und verlaufsgerecht vollzogen werden. Ideen, Vorschläge, Erfahrungswissen etc. können dabei anhand einer bestimmten vordefinierten Phase konkret gegeben, die Teilergebnisse konkret gesammelt und über die konkrete Zuordnung für jeden Projektteilnehmer im Ganzen konkret erkennbar gemacht werden (visuell und kognitiv über den Zusammenhang). Im Sinne eines integrierten Analyseinstruments können über Erzählbeiträge, und den daraus entnommenen Erkenntnissen, wie z.B. Emotionen, Denkgewohnheiten, Denkmuster und weitere Rahmenbedingungen wie z.B. der Kenntnis- und Interessesstand wie auch das Selbst in Imagination einzelner Lerner sichtbar gemacht und in die Planung mit einbezogen werden. Das Imaginäre, z.B. in Form von Fantasiegeschichten, kennzeichnet dabei die Vision zum Ausloten neuer Möglichkeiten als Beschäftigung mit dem (noch) nicht Realen (Narratives Denken: Was wäre wenn...?), um darüber die Möglichkeiten der Umsetzung auszuloten und dingfest zu machen (Logisch-wissenschaftliches bzw. argumentatives Denken: Wie müssen wir vorgehen/was müssen wir tun, um/damit...?). Zusammenfassend kann der geplante Projektverlauf (Projektvorhaben von Zielformulierung bis Zielerreichung) als Geschichte formuliert erzählt werden, welches den Lernern den Sinn des Kleinen im nachvollziehbaren Großen, und infolgedessen die Zusammenhänge einzelner Projektphasen und -tätigkeiten, zu erkennen erlaubt. Gleichbedeutend kann nach Beendigung des gesamten Projekts eine Geschichte im Sinne des Ausstiegs als Ergebnissicherung in allen ihren Aspekten der Inhalts- und Beziehungsebene formuliert erzählt, diese im Vergleich mit dem wirklichen Erleben des Projektverlaufs durch die Lerner reflexiv hinterfragt und erörtert werden.

6.2 Methodenvielfalt

Neben der eigenen Variationsvielfalt an Erzähl- und Handlungsmöglichkeiten, lässt sich die Methode des Erzählens zum großen Teil in konstruktivistisch-handlungsorientierte Methoden wie auch in systemisch angelegte Methoden integrieren, wobei die Methode des Erzählens im Weiteren, als Technik definiert (kleine Methode), gleichsam ein fester integraler Bestandteil einzelner Methoden ist. Die Methode des Erzählens lässt sich dabei immer besonders gut in offenen Lehr- und Lernprozessen, in denen es primär darum geht, etwas zu finden, d.h. wo die Bereitschaft aller Beteiligten vorherrscht, unvoreingenommen etwas Neues erfahren zu wollen, einsetzen. Dieses trifft explizit auf dialogische Prozesse

des Interaktions-Lernen zu, in derer via des Gesprächs, hierbei in Form eines in das Gespräch eingebettete Erzählen, Erfahrungs- und Erlebniswissen, Vermutungen und Ideen bis hin zu fantastischen Vorstellungen, ausgetauscht und/oder vermittelt bzw. für deren Inhalte geworben oder für Handlungsprozesse motiviert werden soll (z.B. Mitstreiter zur Realisierung/Umsetzung von Ideen, Konzepte etc. gewinnen).

Entsprechend ist die Methode des Erzählens als Vermittlung- und Informationsinstrument, allgemeiner gesprochen, als Instrument des gegenseitigen Gedankenaustauschs von Wissen, Informationen, Ideen, Zielen, Konzepten und Werten etc., bzw. als Instrument der besonderen und konkreten Aufmerksamkeit und Verdeutlichung, einsetzbar. Um in Thematiken und/oder Gespräche einzuführen, dient die Methode als Motivationsinstrument. Als Planungsinstrument mit integriertem Analyseanteil können anhand von Erzählmodellen Aktivitäten/Projekte organisiert, gegliedert, gestaltet und umgesetzt werden. Eher auf die Beziehungsdidaktik zutreffend, kann die Methode als Analyse- und Beratungsinstrument in Kommunikations- und Aushandlungsprozessen bzw. beziehungsdidaktischen Anliegen fungieren. Hierbei unterhält die Methode über ihren reflexiven Anteil, der über das Erzählen automatisch mitgegeben ist, eine feste Beziehung zum selbst- und fremdreflexiven [Metlernen](#) (Betrachtung der Kommunikation durch Beobachter- und Beobachtungswechsel). Die Methode des Erzählens ist dabei hinsichtlich aller Jahrgangsstufen sowohl im Sprach- als auch fächerübergreifenden Unterricht und in der Erwachsenenbildung (Fortbildung) einsetzbar.

6.3 Methodeninterdependenz

Die Methode des Erzählens steht mit diversen systemisch-konstruktivistisch angelegten Methoden in wechselseitiger Abhängigkeit. Als integraler Bestandteil der Methode des Erzählens gilt das [Gespräch](#), welche zusammengenommen in einem symbiotischen Verhältnis gegenseitigen Nutzens stehen [**Vom Erzählen zum Gespräch, um über das Gespräch zurück in ein >>in das Gespräch eingebettetes Erzählen<< zu gelangen**]. Gespräche kennzeichnen dabei immer Aushandlungs- und Diskussionsprozesse, wobei potentiell die Methode der [Moderation](#), jedoch immer die Methode des [Feedbacks](#), ggf. in Form eines [Reflecting Teams](#), gegeben sein sollte.

Als ein weiterer hervorzuhebender integraler Bestandteil der Methode des Erzählens ist die Erzählwerkstatt, im Sinne einer Werkstattarbeit, zu nennen, die allerdings nicht, wie die Methode des Gesprächs, in einem symbiotischen Verhältnis zum Erzählen steht, sondern als eine Variante der Methode anzusehen ist, und daher nicht als zwingend-integrativ gedacht werden muss. Verstanden und aufgefasst wird die Erzählwerkstattarbeit als eine nach der Methode des [Werkstattunterrichts](#) / der [Freiarbeit](#) definierte Form eines offenen und lernerorientierten Unterrichts im Sinne einer Lernwerkstatt/Lernumwelt, welche den Lernern ein konstruktiv-aktives Lernen durch Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit erlaubt. Innerhalb einer Erzählwerkstattarbeit stehen den Lernen dabei verschiedene Lernsituationen und Materialien zur Verfügung, eine im hohem Maß an persönlicher Freiheit gebotene Wahl- und Entscheidungsmöglichkeit unterschiedlicher Sozialformen kooperativen Arbeitens in [Einzelarbeit](#), [Partnerarbeit](#) oder [Gruppenarbeit](#), die Möglichkeit eigener Lernzielsetzungen, die Selbstbestimmung der Bearbeitung der Lerngegenstände (Interessenswahl und Wahl der Arbeitsform und Planung) und die eigenständige Kontrolle in Zeitpunkt, Arbeitstempo, Arbeitsrhythmus, Stil und Techniken der Erzählwerkstatttätigkeit.

Von hoher Bedeutung selbst entworfener und geleisteter Lern- und Tätigkeitsergebnissen sind deren Präsentation in Form einer [Aufführung](#) und/oder [Ausstellung](#), welches neben

dem Üben freien Erzählens den Sinn geleisteter Arbeit widerspiegelt und deutlich macht. Eng verbunden mit der Aufführung und/oder Ausstellung ist die Methode [Feste und Feiern](#), mit Hilfe dessen abschließend die geglückte Aufführung/Ausstellung als eigenständiges Projekt (separater Planung und Durchführung) zelebriert werden kann. Ein Zusammenschluss von Aufführung, Ausstellung und Feste und Feiern ergibt sich dabei in Erzählfesten. Eine andere Möglichkeit der Darstellung von Geschichten stellt das Internet, in Form der Internetpräsentation, zur Verfügung. Hierbei kann in Form einer [Computerwerkstatt](#)arbeit bzw. in Kooperation (übergreifend) von Bestandteilen einer Computerwerkstatt z.B. der Umgang/die Handhabung von Internetveröffentlichungen und/oder der Audio-Aufnahme von Erzählbeiträgen in MP3-Format und dessen Bearbeitung werkstattübergreifend aktiv erlernt werden. Denkbare Computerwerkstatttätigkeiten ergeben sich dabei in der Methode der [Biografiearbeit](#) (Erinnerungsarbeit), wo mit Hilfe des narrativen Interviews Erzählungen erhoben, diese mit Hilfe einer Audi-Aufnahme gesichert und gesammelt und im Weiteren Vergehen bearbeitet (geschnitten etc.) und reflexiv erörtert werden können.

In größer angelegten [Projektarbeiten](#), in denen z.B. eine Aufgabe/ein Problem in Form des Kreierens einer eigenen Geschichte selbständig bearbeitet und das gesamte Projekt, von der Planung über die Durchführung bis zur Präsentation/Ausstellung der Ergebnisse, von den Lernern organisiert werden soll, verhilft die Methode des [Wochenplan](#) in der Strukturierung einzelner Arbeits- und Aufgabenfelder, die abzuarbeiten sind. Hierbei dient z.B. das >>Erzählmodell der Heldenreise<< mit seiner vordefinierten Phasenunterteilung als Richtschnur und als eine von vornherein spezifisch angelegte Organisationshilfe, um die jeweiligen Methoden [Brainstorming](#), [Clustering](#) und/oder die Methode des [Mind-Map](#) als Ideen Sammlung und Planung zieldefinierter einzusetzen. Hierbei dienen z.B. [Fantasiereisen](#), als potenzieller Bestandteil einer [Zukunftswerkstatt](#) (leicht differenzierte Form zu anderen Werkstätten), in der sowohl auf vorhandenes Wissen als auch auf fantastische Ideen zurückgegriffen wird (Narratives Denken: Was wäre wenn...?, um sich darüber der Planung für die Umsetzung hinzugeben - logisch-wissenschaftliches Denken bzw. argumentatives Denken: Wie müssen wir vorgehen, was müssen wir tun um...?) [Die Methode der Fantasiereisen kann als integrierter Bestandteil bzw. als integrierte Variante der Methode des Erzählens aufgefasst, und im Weiteren sowohl zur Entspannung als auch zur Ausbildung/Förderung von Vorstellungskräften eingesetzt, werden]. Im Sinne der Methode [Einstieg/Ausstieg](#) kann das Ergebnis der gemeinsamen Zielformulierung als Einstieg (im Anschluss des Brainstorming, Clustering oder Mind-Map) oder als Ausstieg (Abschluss) das Ergebnis des Projekts/Projektverlaufs in allen ihren Aspekten der Inhalts- und Beziehungsebene anhand der einzelnen >>Phasen des Erzählmodells<< als Geschichte formuliert erzählt werden [Weiteres: In der Projektmethode [Storyline](#) wird ein Thema in eine relativ in sich geschlossene Geschichte eingekleidet, um eine bedeutungsvolle Lernumgebung für zusammenhängende Lerninhalte zu schaffen].

Als integraler Bestandteil einer Erzählwerkstatt zählt das Erzählregal, welches als ein Ort voller Materialien zum eigenen Geschichtenkreieren etc. geltend gemacht werden kann. Über das Arbeiten/Lernen mit einem Erzählregal kann die Bandbreite an Methoden und Techniken, wie z.B. die des Recherchierens oder die des Anlegen und Betreiben eines [Portfolio](#), welches Lernerfolge in Form von Lernergebnissen als Lernfortschritte anschaulich dokumentiert und den Lernern jederzeit zur Verfügung steht, erhöht (z.B. im Ansatz oder in Vollendung kreierte Geschichten) und damit vonseiten der Lerner Methodenkompetenz erworben werden ([Metakognition](#) beschreibt das eigene Wissen und die eigene Erkenntnis über das eigene Lernen und lässt die Strategie, wie ein Lerner am besten lernt, und wie er dieses Lernen für sich und für andere beschreiben kann, bewusst

werden). Zusammengenommen können die Erzählwerkstatt und das Erzählregal im Sinne der [Atelierarbeit](#) als eine räumliche und materielle Gestaltung des Klassenraums, in Form einer aktiven Teilnahme und demokratisch angelegter Teilhabe Seitens der Lerner, die sich unter Mitbestimmung der Form und des jeweiligen Regelwerks am Aufbauprozess beteiligen können, ausgemacht werden [[Demokratie im Kleinen](#)]. Neben dem demokratischen Auf- und Ausbau eines Erzählregals, können die Lerner im Weiteren über den Aufbau eines Erzählkreises und dessen Regeln, wie auch über das Errichten und Führen einer Erzählwerkstatt und dessen Elemente, d.h. über eine konsequent gestaltete Lernumgebung, (mit-)entscheiden. Eine Erzählwerkstatt kann hier, als Beispiel gegeben, nach einem im Vorfeld festgesteckten und eingeübten Plan spontan/nach Bedarf innerhalb der Klassenräumlichkeit durch Tische und Stühle verrücken etc. installiert (gestaltet) und deinstalliert (rückgestaltet) werden. Hierbei können sich die Lerner z.B. an der Standortbestimmung des Erzählregals, einer >>Erzählprobecke<<, einer >>Rückmeldecke<< und des Computers als integraler Bestandteil eines Erzählregals etc., mitbestimmend beteiligen.

Im Sinne >>kontextunabhängigen Sprechens<< (Erzählen) verhält sich die Methode des Erzählens ebenbildlich zur Methode des szenischen Spiels [[Szenisches Spiel](#)] (in der Ausarbeitung als >>Erzählen im weiteren Sinn<< beschrieben), wobei das szenische Spiel im Weiteren, und hierbei nicht primär des Erzählen Willens, sondern eher theaterpädagogisch ausgerichtet, und damit verstanden als Darstellung und Deutung sozialer Situationen, Haltungen und Beziehungen der darin handelnden Menschen und der Aufarbeitung gemachter Erlebnisse der Spieler und Beobachter eine Querverbundenheit zum [Psychodrama](#) und zum [Rollenspiel](#) aufweist.

Im Sinne der Methode des [Wandertags](#) und der [Erkundung](#) können diese mit Hilfe von Geschichten vorbereitet und/oder im Anschluss anhand gemachter Erfahrungen, gewonnener Erkenntnisse und dem Erleben (Erlebnisse) abgeschlossen, nach- oder aufbereitet werden.

7. Praxiserfahrungen

7.1 Praxiserfahrung Grundschule

7.1.2 Praxiserfahrung am Beispiel einer Erzählwerkstattarbeit am Projekt >>Bänkelsang<< (CLAUS CLAUSSEN)

Begriffserklärung >>Bänkelsang<<

Bänkelsänger luden ihr Publikum auf Kirchweih- und Volksfesten zum Hören von Geschichten aller Art ein. Sie stiegen auf ein >>Bänkel<<, zeigten mit einem Stock nacheinander auf einzelne Bilder und trugen ihre Geschichten singend oder erzählend vor. Bekannt waren die Bänkelsänger für ihre unwahren Geschichten und ihren maßlosen Übertreibungen. Die Bänkelsänger entfachten die Sensation, um diese im Anschluss zufrieden zu stellen.

Ort und Anlass des Projekts >>Bänkelsang<<

Das Projekt Bänkelsang wurde an der Grundschule in Fischbach/Taunus am >>Tage des Buches<< durchgeführt. Für die Ausarbeitung und Einübung stand den Lernern der Klassen- und Kopiererraum zur Verfügung. Das anschließende Vortragen der Geschichte fand im Lesesaal statt.

Jahrgangsstufe und Zeitfaktor

Das Projekt wurde mit Lernern aus der 3ten Jahrgangsstufe der weiter oben genannten Grundschule durchgeführt. Dabei standen 4 Stunden (Vormittag) für die Ausarbeitung, für die Fertigstellung der Requisiten und zum Einüben des freien Vortragens zur Verfügung.

Themenwahl

Zum Thema der Ausarbeitung wählte CLAUS CLAUSSEN die von RODARI entworfene Idee/Variante des >>fantastischen Binoms<< (Rodari, 1992). Die Idee/Variante des >>fantastischen Binoms<< enthält zwei kontrastive Figuren mit unüblichen Charakteren die die Geschichte bestimmen. Im Praxisbeispiel wurde ein **kleiner, mutiger roter Vogel (Figur I)** und ein zu ihm im Kontrast gestellter **großer, überaus ängstlicher Löwe (Figur II)** ausgewählt.

Materialien

Packpapier	Tonpapier	Tesafilm	Zwei kontrastive Figuren in Form einer Kopiervorlage
Pappröhren	Schere	Wachmalstifte	
Kordel	Klebstoff	Kopierer	Zeigestock

Aufgabenstellung und Schwerpunkte

Das Projekt Bänkelsang kann als eine produkt- und prozessorientierte Aufgabe verstanden werden. Das Interesse der Lerner richtet sich auf den Weg der Bearbeitung bzw. Ausarbeitung der Geschichte.

Die Lerner ersinnen sich anhand einer Vorgabe eine eigene Geschichte.

Im Anschluss Verdichten die Lerner, in Kooperation untereinander, die Geschichte auf 10 ausdrucksstarke Einzelbilder mit vielen Details.

Die Lerner haben die Möglichkeit, das Erzählen der Geschichte gemeinsam einzuüben.

Im Weiteren kann das Erzählen mit dem Zeigestock, als Erzählen >>Stück für Stück<<, eingeübt werden.

Das Vortragen der Geschichte vor einem Publikum.

Lernziele

Das Projekt >>Bänkelsang<< wird als ein handlungs- und projektorientierter Sprachunterricht in einer Erzählwerkstatt aufgefasst, in der eine von der Lehrperson ergebnisoffene Aufgabe von den Lernern kreativ umgesetzt wird.

Produktorientierung

Das Ziel dieses Projekts ist das freie Vortragen einer selbst ersonnenen Geschichte vor einem Publikum.

Handlungsorientierung

Die Förderung differenzierter, kreativ sprachlicher Verarbeitung von inhaltlich motivierenden Vorgaben.

Die Entfaltung und Erweiterung vorhandener Sprachkompetenzen.

Das Verbinden individueller Sprachkompetenzen in einer gemeinsamen Sprachhandlungssituation (Projekt).

Das Mitteilungsbedürfnis und die Sprechfreude durch Wertschätzung unterschiedlicher individueller Sprachkompetenzen zu aktivieren.

Das Vermehren der Sprechakte und die Förderung im Gebrauch der jeweils aktuellen Redemittel.

Die Förderung zum unterhaltsamen, spannenden, präzisen und bewusst strukturierten (chronologischen) Erzählen.

Die Anleitung zur bewussten Wahl der Erzählmittel, zur sprachlichen Erarbeitung, Planung und kooperativer Einübung.

Die Stärkung für das Gefühl situationsangemessenen Sprechens und Erzählens.

Das Anleiten der Lerner, sich in Adressaten hineinzusetzen, die Erzählsituation vor einem Publikum zu antizipieren und die Geschichte gekonnt darzubieten.

Vorbereitung

Aus zeitlichen Gründen wurden in diesem Fall beide Handlungsträger in Form von Schwarz-Weiß-Abbildungen, nach links wie nach rechts blickend, in jeweils unterschiedlichen Größen, als Kopiervorlage, sowie ein im Vorfeld entworfenes Plakat im Sinne einer Schautafel, zur Verfügung gestellt (kann durch die Vorgabe und Anleitung der Lehrperson von den Lernern in eigenständiger Arbeit durchgeführt werden). Die Schautafel aus Packpapier, jeweils oben und unten bestückt mit einer Pappröhre wurde mit zehn Rechtecken aus Tonpapier, welche die visuelle Reihenfolge bestimmen, bestückt (beklebt). Um die Schautafel für alle gut sichtbar präsentieren zu können, wurde diese zum Aufhängen mit einer Kordel am oberen Rand versehen.

Projektverlauf

Der Vormittag (Werkstattarbeit)

(Schritt 01 / Erzählkreis)

Den Lernern wurde das Projekt >>Bänkelsang<< in einem Erzählkreis (ein aus Stühlen bestehender Halbkreis) vorgestellt. Das im Vorfeld entworfene Plakat wurde für alle Lerner sichtbar aufgehängt, die beiden Handlungsträger vorgestellt, wobei diese >>ungewohnten<< Handlungsträger bei den Lernern sofort Anklang fanden.

(Schritt 02 / Erzählkreis)

Im weiteren Gespräch kam es vonseiten der Lerner zu der Idee, den überaus ängstlichen Löwen in einem Zookäfig leben zu lassen, aus den ihn der kleine, mutige Vogel befreit. Ein Abbild eines lachenden Löwen zwischen den Handlungsträgern als Kopiervorlage, ließ die Lerner zu dem Schluss kommen, dass der Löwe am Ende wieder froh sein würde, zurück im Käfig zu sein. Diese, wie auch andere Ideen, wurden notiert. Am Ende der Ideensuche standen mehr Ideen als die ausgemachten zehn Felder der Schautafel zu Verfügung. Dennoch konnten aus diesem Ideenpool zwei Felder der Schautafel spezifisch lokalisiert werden. Zum einen der Anfang (Feld 1), welches den Löwen in einem Käfig zeigen sollte. Zum anderen das Ende (Feld 10), welches den Löwen, sozusagen wieder zurück im Käfig, und vor allem glücklich über diesen Zustand, zeigen sollte.

Nach Festlegung des Anfangs und dem Ende der Geschichte, wurde über die erbrachten Ideen im Zusammenhang mit den acht weiteren Feldern diskutiert. Die Lerner argumentierten ihre Sicht der Dinge, bis sich schließlich auf acht weitere Ideen bzw. Episoden der Geschichte geeinigt wurde. Diese lauteten:

der böse Hund	die unheimliche Hyäne	die wilden Bienen	das Feuer
die unerwarteten Mäuse	der stachelige Kaktus	die gefährlichen Autos	der Drache in der Höhle

Beobachtung:

Diese acht Episoden wurden der Reihenfolge nach offen gehalten. Die Lerner argumentierten, die Reihenfolge erst festlegen zu können, nachdem die einzelnen Episodenbilder fertig gestellt und damit sichtbar seien.

(Schritt 03 / Erzählkreis)

Im Weiteren wurde die Zuordnung der Lerner zu den einzelnen fertig zu stellenden Bildern organisiert. Es bildeten sich Partnergruppen und Dreiergruppen, ein Lerner bevorzugte das Arbeiten am Episodenbild in Einzelarbeit.

Beobachtung:

Die Lerner fingen in ihrer jeweiligen Partner- oder Gruppenarbeit an, über die fertig zu stellenden Bilder zu diskutieren. Die Diskussionen verliefen sowohl konsensorientiert, als auch mit Konflikten ohne Einigung, wobei in diesem Falle von außen vermittelt wurde.

(Schritt 04 / Erzählwerkstatt)

Nachdem sich die Lerner in ihrer jeweiligen Gruppe auf die Art und Weise ihres fertig zu stellenden Bildes geeinigt hatten, kopierten die Lerner die entsprechenden Handlungsträger und malten diese aus. Diese wurden entsprechend auf das Bild geklebt, um im Anschluss die Umgebung, und damit das gesamte Bild, zu vervollständigen.

Beobachtung:

Die Geschichte wurde in Gesprächen entworfen. Während der Fertigstellung der Bildersuchten die Lerner auch zwischen den Gruppen das Gespräch. Sie waren neugierig gegenüber den anderen Bildern. Im Weiteren war festzustellen, dass sich bereits Geplantes hinsichtlich der Fertigstellung der jeweiligen Bilder ständig veränderte, indem etwas Detailliertes hinzugefügt oder weggelassen wurde.

(Schritt 05 / Erzählkreis)

Nachdem die einzelnen Episodenbilder fertig gestellt waren, setzten sich alle Beteiligten zurück in den Erzählkreis. Hier erzählte jede Arbeitsgruppe ihre Episode der Geschichte. Die jeweiligen anderen Lerner hörten konzentriert zu.

(Schritt 06 / Erzählkreis)

Nach der erzählerischen Darstellung der einzelnen Episoden wurde die Reihenfolge der Episoden (Episodenbilder) gemeinsam von den Lernern festgelegt.

Beobachtung:

Über den im Vorfeld wechselseitigen informellen Austausch beim Fertigen der einzelnen Episodenbilder, konnten sich die Lerner schnell auf die Reihenfolge der einzelnen Episodenbilder einigen. Die einzelnen Episodenbilder wurden der abgesprochenen Reihenfolge nach auf die Schautafel befestigt. Es fand ein Probeablauf der Geschichte statt, wobei es zu einer Änderung im Ablauf der Geschichte kam.

Während des Probeablaufs zur Festlegung der Reihenfolge ergaben sich im Weiteren Schwierigkeiten im Erzählen der Übergänge von Bild zu Bild. Unklar blieb zunächst, wer diese Übergänge erzählerisch darstellen sollte. Es folgte eine Diskussion unter den

Lernern, wobei als Ergebnis festgehalten wurde, dass die jeweils Nachfolgenden den Part der Übergänge erzählerisch gestaltend übernehmen sollten.

(Schritt 07 / Erzählwerkstatt)

Nachdem die Reihenfolge und damit letztlich die Geschichte für alle deutlich war, wurden die Bilder auf ihren zugehörigen Platz der Schautafel geklebt.

(Schritt 08 / Erzählwerkstatt)

Als nächstes folgte das Einüben der Geschichte, um sie vor einem Publikum frei erzählen zu können. Hier übte sich jeder Erzähler anhand des Episodenbildes, welches vorzutragen es galt.

Beobachtung:

Während die Lerner ihre Episode der Geschichte einübten, kam es bei den Lernern zu erzählerischen Veränderungen. Die ersten mündlich und interaktiv konzipierten Fassungen wurden von den Lernern mündlich überarbeitet. Des Weiteren fertigten sich einige Lerner kleine Notizzettel mit Stichwörtern an, anhand derer sie die Geschichte besser einüben konnten.

(Schritt 09 / Erzählkreis)

Nachdem die einzelnen Gruppen ihre Geschichten gut eingeübt hatten, wurde den Lernern der Zeigestock, mit dem beim freien Erzählen die einzelnen Episodenbilder gezeigt werden sollten, vorgestellt.

Beobachtung:

Hierbei ergaben sich folgende Fragen bzw. Feststellungen seitens der Lerner: Die Frage, wer die Geschichte bzw. die jeweilige Episode vorträgt? Die Feststellung, dass der Zeigestock beim Beenden des Erzählens einer Episode weitergereicht werden müsse.

Zur selbst gestellten Frage, wer die jeweils einzelnen Episoden vortragen sollte, erörterten die Lerner im Folgenden zwei Varianten des Vorgehens. Zum einen war vorstellbar, dass derjenige die jeweilige Episode vorträgt, der sie aus der jeweiligen Gruppe am Besten beherrscht. Zum anderen war vorstellbar, dass das Erzählen abwechselnd vollzogen werden konnte.

(Schritt 10 / Erzählkreis)

Nachdem alles ausgearbeitet, jedem die Geschichte bekannt und sich die einzelnen Gruppen auf ein Einzel- oder abwechslungsreiches Gruppenerzählen geeinigt hatte, wurde das Erzählen der Geschichte mit parallelem Zeigen der einzelnen Episodenbilder eingeübt.

Beobachtung:

Der erste Erzähler (Lerner) wandte sich mit dem Rücken zu den anderen Lernern, und fing an, seine Episode der Geschichte vorzutragen. Hierbei kamen von den anderen Lernern die ersten Einwände, da sie keinen Blickkontakt zu dem Erzähler aufnehmen konnten. Entsprechend wurde diese Situation von allen Beteiligten erörtert. Fragen der Rhetorik standen im Mittelpunkt, erörtert wurde das >>Ich-Bezogene<< und das >>Adressaten-Bezogene<< Erzählen. Als problemlösende Antwort einigten sich die Lerner auf die

Variante, dass ein Lerner das entsprechende Episodenbild zeigt, während ein anderer Lerner die Episode der Geschichte frei vorträgt. Dieses Vorgehen wurde im Weiteren eingeübt.

Der Nachmittag (Präsentation)

(Schritt 11 / Bühne)

Die Schautafel wurde in Anwesenheit der Zuhörer im Lesesaal entrollt. Erzählerisch und mit dem Zeigestock zeigend wurden die einzelnen Episoden (und damit die gesamte Geschichte) arbeitsteilig vorgetragen.

Ergebnisgeschichte (Schilderung):

Die Zuhörer erlebten eine Geschichte, in der ein kleiner, mutiger Vogel einen überaus ängstlichen Löwen aus seinem Käfig befreite. Der Löwe, nun in Freiheit, begegnete einem heftig bellendem Hund, einer ekelhaft lachenden Hyäne und einer Schar unerwartet auftretender Mäuse. Ebenfalls machte der überaus ängstliche Löwe eine schmerzliche Erfahrung mit einem großen stacheligen Kaktus und einer Schar angriffslustiger Bienen. Es folgten hupende Autos und zuletzt ein Feuer speiender Drache. Am Ende befand sich der überaus ängstliche Löwe wieder zurück im Käfig, erleichternd lachend. Neben dem Akt der Befreiung fungierte der kleine, mutige rote Vogel als Weggefährte, indem er dem überaus ängstlichen Löwen in allen Lebenslagen seines Abenteuers half, riet und ermutigte (Vgl. Claussen, Claus, 2006, S.136-142).

7.2 Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit

Bezüglich meiner Schulzeit lässt sich aus meiner eigenen Erfahrung sagen, dass das Erzählen im engeren Sinn weder durch die Lehrpersonen noch den Lernern, weder im Sprach- noch im fächerübergreifenden Unterricht berücksichtigt wurde. Explizit im Deutsch- und Fremdsprachunterricht, wo es immer auch darum gehen sollte, als Lerner eigenaktiv Sprache für sich und über Andere zu erfahren, sich mit Sprache vielschichtig auseinanderzusetzen und sich über den eigenen Sprachgebrauch (das eigene Erzählen) Sprache anzueignen bzw. zu erlernen, sprachen und artikulierten sich in der Regel nur die Lehrpersonen, die die stilistische Ausrichtung im Umgang mit Sprache grundsätzlich in den Fokus bzw. Vordergrund rückten. Lerner erhielten dabei selbst im Fremdsprachunterricht nur selten bis gar nicht die Möglichkeit, durch eigene Erzählbeiträge eigenaktiv in Sprache einzutauchen und diese zu erproben (bezogen auf den Fremdsprachunterricht muss hier die Nichtberücksichtigung des freien Sprechens durch die Lerner im Allgemeinen kritisiert werden). Als ein weiteres Defizit im Hinblick auf das Erzählen bezüglich meiner zurückliegenden Schulzeit ist anzumerken, dass den Lernern weder die Zeit noch der Raum zur Verfügung gestellt wurde, subjektive Gedanken und Ideen (ggf. Gegensätzliches) anhand von Erzählbeiträgen kontextgebunden und damit Kontext aufzeigend vorzutragen, um auf diese Weise jeweils einen anderen Blickwinkel bzw. eine andere Sichtweise der Dinge (gerade in Bezug auf Beziehungsarbeit) verstehbar (eindeutig) darzulegen. Erzählbeiträge von Seiten der Lehrpersonen, um Kontexte aufzuzeigen, gab es ebenfalls nur in einem sehr geringen Maß, die zur Weihnachtszeit schon obligatorische Weihnachtsgeschichte wurde in der Regel vorgelesen (nicht frei erzählt) und die Lerner ohne Reflexion auf die gehörte Geschichte in die Weihnachtsferienzeit verabschiedet. Summa summarum lässt sich sagen, dass von Seiten der Lerner durchweg viel gehört und durchweg wenig erzählt bzw. wenig gesprochen wurde. Das Zuhören der Lerner vollzog sich dabei grundsätzlich als ein passives Zuhören,

ein Zuhören aktiver Art im Sinne des Nachfragens oder im Sinne des Beitragens eigener Gedanken und Ideen, um die Erzählbeiträge mit zu gestalten, auszubauen und/oder in eine gewünschte Richtung zu lenken, wurde durch die Lerner nicht vollzogen.