



Universitätslehrgang
„Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen (PFL) -
Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit“

ABSCHLUSSARBEIT

ES WAR EINMAL,
ES WAR KEINMAL...

LEHRERIN UND SCHÜLER_INNEN
EINER ERSTEN VOLKSSCHULKLASSE ÜBEN SICH IM
FREIEN ERZÄHLEN

Natalja Pinter

Wien, 2016

Anschrift der Verfasserin/des Verfassers

Natalja Pinter
VS-Pfeilgasse
Pfeilgasse 42b
1150 Wien
nataljapinter@hotmail.com

Zitiervorschlag:

Pinter, N. (2016). Abschlussarbeit im Rahmen des Universitätslehrgangs „Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen – Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit“. Klagenfurt: Alpen-Adria Universität Klagenfurt

INHALTSVERZEICHNIS

ABSTRACT	1
EINLEITUNG	1
Ausgangslage	3
1 SPRACHERWERB BEI KINDERN MIT ANDERER ERSTSPRACHE.....	4
1.1 Das Dilemma der einsprachigen Sprachdiagnostik.....	6
1.2 Bildungssprache.....	6
1.3 Durchgängige Sprachbildung	7
1.3.1 „Scaffolding“ mit Blick auf die Erzählung.....	8
2 ERZÄHLEN.....	10
2.1 Die Rolle des Märchens	11
2.2 Die Rolle des Erzählers.....	11
2.3 Die Kinder in der Rolle des Erzählers	14
3 ERZÄHLSITUATIONEN MIT KINDERN.....	16
3.1 Darkos Erzählungen.....	18
3.2 Ranas Erzählungen.....	22
3.3 Alis Erzählungen	27
4 BEISPIELE AUS DER ERZÄHLWERKSTATT	30
4.1 Geschichtenbaukasten.....	30
4.2 Erzähltisch.....	32
4.3 Erzähltheater: “Kamishibai”	33

5 MEHRSPRACHIGES ERZÄHLEN	35
6 AUSBLICK.....	38
LITERATUR.....	41

ABSTRACT

Storytelling is an ancient art and part of our common human culture. Research on storytelling in primary education emphasizes its positive impacts on language development. The first part of the analysis covers the theory of second-language acquisition in primary school. The second part presents a study of a teachers personal development as a storyteller in the first class of a primary school. Additionally, the analysis focuses on narrative competence of pupils with German as a second language, using three examples of pupils retelling stories during a period of a schoolyear. In the third part three successful examples of storytelling methods in the classroom are shown. The final part is on multilingual storytelling in the classroom and its impact on children.

EINLEITUNG

Als Volksschullehrerin in Wien, habe ich mir in der Vergangenheit immer wieder Gedanken dazu gemacht, wie ich allen meinen 25 Schüler_innen mit unterschiedlichsten Lern- und Sprachbiografien in einer beschränkten Zeitspanne Sprachförderung für alle anbieten kann. Wie schaffe ich es, Sprachunterricht zu gestalten, der den einen Teil der Klasse nicht unterfordert und langweilt, gleichzeitig jedoch den anderen nicht überfordert und ermüdet?

Anstoß für den Schwerpunkt »Erzählen« fand ich bei der Beschreibung des Projekts »Sprachlos?« von Wardetzky und Weigel (2008).

Der ausschlaggebende Aspekt, warum ich auf das Erzählen von Geschichten den Schwerpunkt setze, ist die Tatsache, dass viele Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch, relativ wenig sprachlichen Input in der Zweitsprache erfahren, da in ihrem Alltag die Erstsprache stark dominiert. Erzählen ist eine der wichtigen Gelegenheiten für die Kinder erworbene sprachliche Kompetenz anzuwenden.

Meine zentrale Fragestellung zu Beginn des Schuljahres lautete: Wie kann die Erzählkompetenz der Lehrperson mit Blick auf die Sprachförderung mehrsprachiger Schüler_innen, verbessert werden?

Darunter fallen noch folgende Teilfragen:

- Wie kann im Laufe des Jahres die Erzählkompetenz der Kinder in Deutsch gesteigert werden?
- Welche Methoden – im Sinne vom narrativem Scaffolding - eignen sich besonders gut, um das Erzählen der Kinder zu fördern?
- Wie kann es gelingen mehrsprachiges Erzählen zu fördern?

Welche Antworten und Lösungswege ich zu diesen Fragestellungen fand, möchte ich in dieser vorliegenden Arbeit erläutern.

Die Arbeit ist wie folgt strukturiert: Zu Beginn beleuchte ich den Spracherwerb von Kindern mit anderer Erstsprache, sowie die Schwierigkeiten der Sprachdiagnostik in mit Blick auf Mehrsprachigkeit. Nicht ungeachtet lassen will ich den Begriff der Bildungssprache, der Durchgängigen Sprachbildung und des Scaffolding, da meiner Meinung nach, egal auf welche Unterrichtsmethoden wir Wert legen, wir diese Begriffe als Lehrkräfte verinnerlichen und bei unserer Arbeit stets berücksichtigen sollten.

Im Hauptteil der vorliegenden Arbeit geht es daraufhin spezifisch ums Erzählen. Vorerst erläutere ich, warum diese grundlegende Kulturtechnik einen hohen Stellenwert genießen sollte, welche Erzählgattung ich als Schwerpunkt wählte und warum Märchen einen positiven Einfluss auf die Ausbildung der Erzählkompetenz haben.

Das Kapitel »Die Rolle des Erzählers« beleuchtet meine Fortschritte im freien Erzählen, denn mein Ziel war, dass ich mich im Laufe des Jahres im freien Erzählen übe und perfektioniere. Neben meinen eigenen Fortschritten interessierte mich besonders die Entwicklung der Erzählkompetenz der Schüler. Anhand von drei Fallbeispielen dokumentiere ich mittels Tonaufnahmen und Transkriptionen den erzielten Lernfortschritt.

Die vorgetragenen Märchen bearbeiteten wir mit unterschiedlichen handlungsorientierten Methoden in den sogenannten Erzählwerkstätten. Einige Beispiele aus diesen Werkstätten werden exemplarisch näher beleuchtet. Schließlich wollte ich erfahren, wie und ob sich mehrsprachiges Erzählen positiv auf die Schüler_innen auswirkte.

Ausgangslage

Im Schuljahr 2015/16 war ich Teamlehrerin in den beiden ersten Klassen einer Wiener Volksschule, die just die plurielle Sozietät Österreichs repräsentiert. Die Schule ist keine »Brennpunktschule«, einige Kinder kommen aus Familien mit hohen, andere aus Familien mit geringem Bildungsgrad. Während des Schuljahres sind vier Kinder aus Afghanistan und Syrien dazugekommen, die keine Deutschkenntnisse hatten. In den ersten beiden Klassen sprechen 60% der Kinder eine andere Erstsprache als Deutsch. Neben Deutsch werden in den beiden Klassen 16 Sprachen gesprochen. Die sprachlichen Kompetenzen in Deutsch variieren stark. Rund elf (von 50 Kindern) haben geringe Deutschkenntnisse und können dem Unterricht schwer folgen. Meistens unterrichtete ich in der Rolle der Klassenlehrerin, die Möglichkeit die Klasse in Gruppen zu teilen war wegen der geringen Teamstunden nicht möglich.

1 SPRACHERWERB BEI KINDERN MIT ANDERER ERSTSPRACHE

Das erreichte Kompetenzniveau in Deutsch als Zweitsprache wird von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst. Der erste Kontakt zur deutschen Sprache setzt zum unterschiedlichen Zeitpunkt im Leben der Kinder ein. Manche Kinder sind hier geboren, werden aber in den ersten Lebensjahren ausschließlich in ihrer Erstsprache sozialisiert. Andere wiederum haben früh Kontakt zu Deutsch, z.B. in der Krippe. Ein weiterer Faktor ist die Quantität und Qualität an Deutschkontakten. Daraus ergeben sich unterschiedliche Normalitätserwartungen der Sprachkompetenz beim Schuleintritt des Kindes. Doch in der Praxis gelten die einheitlichen sprachlichen Anforderungen unserer Bildungsinstitution, ohne dabei die durchwegs üblichen Prozesse der Zweitsprachaneignung ausreichend zu berücksichtigen.

Die sprachpädagogisch orientierte Position bekräftigt, dass die Erstsprache bei der Identitäts- und Kognitionsentwicklung eine wichtige Rolle spielt. Eine hohe Sprachkompetenz in der Erstsprache beeinflusst positiv den Erwerb der Zweitsprache. Folglich sollte die Erstsprache nicht vernachlässigt oder gar unterdrückt werden.

Die Schwellenhypothese nach Cummins (1976) geht davon aus, dass wenn eine der beiden Sprachen auf einem gewissen Niveau beherrscht wird, eine kognitiv anspruchsvolle Sprachverwendung gewährleistet wird. Oder andersherum – beginnt der Zweitspracherwerb zu einem Zeitpunkt, bei dem gewisse Schwellen in der Erstsprache nicht überschritten wurden, könne dies zu Fehlentwicklungen in der Zweitsprache führen. Nun drohe diesen Kindern der Semilingualismus (»doppelte Halbsprachigkeit«), d.h. in beiden Sprachen liegen geringe Kompetenzen vor. Jahre später modifizierte Cummins diese Theorie und argumentierte mit der Interdependenztheorie, da sich die Erst- und Zweitsprache in einem wechselseitigen Verhältnis entwickeln und gegenseitig beeinflussen (Cummins 2006, S.45ff.). Vygotskij (2002, S.351) meinte dazu schon:

»Das Kind eignet sich die Fremdsprache an, wenn es das Bedeutungssystem in der Muttersprache bereits beherrscht, und überträgt es in die Sphäre der anderen Sprache. Und umgekehrt: Die Aneignung der Fremdsprache bahnt den Weg für die Beherrschung der höheren Formen der Muttersprache. Dies gestattet es dem Kind, die Muttersprache als den speziellen Fall eines sprachlichen Systems zu verstehen, und gibt ihm folglich die Möglichkeit, Erschei-

nungen der Muttersprache zu verallgemeinern, und das wiederum bedeutet, sich seiner eigenen Sprechoperationen bewusst zu werden und sie zu beherrschen.«

Das sprachliche Wissen in der Erstsprache beeinflusst den Erwerb der Zweitsprache. Zum Beispiel können Strukturen der Herkunftssprache auf die Grammatik der Zweitsprache übertragen werden. Ebenso greifen Kinder beim Erwerb des Wortschatzes auf ihr Vorwissen zurück. Um den Zweitspracherwerb unter diesen Aspekten analysieren zu können, müsste man jedoch eine exzellente Kenntnis in beiden Sprachen aufweisen (Jeuk 2007, S.188).

Bei einigen unserer »Sorgenkinder« vermuten wir, dass sie im familiären Bereich wenig differenzierten sprachlichen Input in ihrer Erstsprache erhalten. Obwohl die Kinder zwei, drei Jahre einen Kindergarten besucht hatten, sind ihre Deutschkenntnisse gering. Um jedoch aussagekräftige Erklärungen bieten zu können, müsste einerseits erfahren werden, welches Bildungsniveau die Eltern (allen voran die Mütter) aufweisen. Denn Studien ergaben, dass ein wichtiger Faktor bei der kindlichen Erzählkompetenz das Bildungsniveau der Mutter darstellt (Fekonja-Peklaj et al., 2010). Andererseits ist die Qualität mancher Kindergärten zu hinterfragen, die ja im Idealfall eine kompensatorische Aufgabe übernehmen.

Die ökonomisch orientierte Position unserer Schulpolitik vertritt die Auffassung, Deutsch sollte so früh wie möglich gefördert werden mit dem Ziel, so schnell wie möglich das Sprachniveau der Kinder mit Erstsprache Deutsch zu erreichen, ohne die mitgebrachten sprachlichen Kompetenzen zu berücksichtigen. Diese Submersionsprogramme führen dazu, dass sich Kinder über Jahre hinweg überfordert fühlen. Die Kinder mit geringen Deutschkenntnissen sind einem hohen Druck ausgesetzt, dem deutschsprachigen Unterricht zu folgen. Im Rahmen von Beobachtungen in den beiden ersten Klassen äußerte sich diese Überforderung so, dass manche Schüler_innen übertrieben langsam Aufgaben lösen (z.B. Schreibaufgaben), sich immer wieder vom Unterrichtsgeschehen ausklinken, mit dem Schreibzeug spielen, manchmal sogar laut seufzen und den Kopf aufstützen. Viele Lehrer_innen, mich eingeschlossen, verspüren jedoch den Druck, die Kinder in der kurzen Zeitspanne auf ein sprachliches Mindestniveau zu hieven und räumen den Kindern, wie auch sich selbst, nicht genügend Zeit, Kreativität und lustbetontes Lernen ein.

1.1 Das Dilemma der einsprachigen Sprachdiagnostik

Sprachdiagnosen richten sich vordergründig an Kinder mit Deutsch als Erstsprache. Um den Spracherwerb von Kindern mit anderer Erstsprache richtig einzuschätzen, muss daher immer auch die Erstsprache mit einbezogen werden. Eine reine Bestandsaufnahme der Sprachkompetenz in der Zweitsprache berücksichtigt nicht die bilinguale Kompetenz des Kindes.

Unsere Schulen orientieren sich noch immer an der Altersnorm Einsprachiger und nicht an den Kriterien sprachlichen Lernens, die relevant für die Sprachaneignung sind (Reich 2010, S.164). Bei der Sprachdiagnostik ist es notwendig, mehrsprachige Verfahren zum Einsatz kommen zu lassen, denn eine reine Analyse in der Zweitsprache »verschleiert unter Umständen die Erwerbsstände von Schülerinnen und Schülern hinsichtlich der Begriffsbildung, der Fähigkeit zur Bildung mentaler Modelle, der sozialen Kognition und des textsortenspezifischen Wissens.« (Gantefort 2013, S.97)

Es war in den beiden ersten Klassen nicht möglich den Sprachstand der Schüler_innen mit anderer Erstsprache (16 an der Zahl) in dieser zu bewerten. In der Schule gibt es nur eine muttersprachliche Lehrerin für BKS. Sie kommt jede zweite Woche eine Stunde in die Klasse. Da sie nur einige Stunden in der Schule ist, fällt es schwer mit der Lehrerin gemeinsam zu arbeiten. In den ersten Klassen haben die Kinder mit türkischer Erstsprache im Vergleich zu den Mitschüler_innen unter Berücksichtigung der Lernjahre die meisten Sprachschwierigkeiten in der Zweitsprache Deutsch. Da wir keine türkischsprachige Lehrkraft in der Schule haben, konnte der Sprachstand und somit auch die für meine Arbeit relevante Erzählkompetenz der Schüler_innen in ihrer Erstsprache nicht festgestellt werden. Diese wichtige Beobachtung fehlte im Laufe des Prozesses, da nicht eruiert werden konnte, ob es dem Schüler bloß an idiomatischem Wissen in der Zweitsprache fehlte oder auch an expressivem Wissen in der Erstsprache.

1.2 Bildungssprache

Nach Habermas ist Bildungssprache ein Sprachregister, dass Schulwissen und bildungs- und fachsprachliches Wissen transportiert:

»Die Bildungssprache ist die Sprache, die überwiegend in den Massenmedien, in Fernsehen, Rundfunk, Tages- und Wochenzeitungen benutzt wird. Sie unterscheidet sich von der Umgangssprache durch die Disziplin des schriftlichen Ausdrucks und durch einen differenzierten, Fachliches einbeziehenden Wortschatz; andererseits unterscheidet sie sich von Fachsprachen dadurch, daß sie grundsätzlich für alle offensteht, die sich mit den Mitteln der allgemeinen Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen können.« (Habermas 1978, S.330)

Die Bildungssprache hat die Aufgabe, komplexe Inhalte in anspruchsvollen Zusammenhängen sinnhaftig zu vermitteln.

Mit dem Schuleintritt werden die Kinder mit der schulischen Bildungssprache konfrontiert. Sie lernen neben der mündlichen die schriftliche Form kennen und neben der alltäglichen Kommunikation, das Verstehen und Formulieren von Bildungstexten. Ergebnisse verschiedener Testungen zeigen auf, dass bei einem großen Teil der Kinder und Jugendlichen die Deutschkenntnisse nicht ausreichen, um schulische Herausforderungen zu meistern. Der Übergang von der deutschsprachigen Alltagskommunikation zur Bildungssprache ist vor allem bei Kindern mit anderer Erstsprache nicht gelungen (Reich 2010, S.165).

1.3 Durchgängige Sprachbildung

Sprachliche Bildung ist als Kontinuum zu verstehen. Vorhandene Fähigkeiten werden herausgefordert und weiterentwickelt.

Reich (2013, S.62ff.) beschreibt vier Dimensionen der Durchgängigen Sprachbildung:

- Die bildungsbiographische Dimension meint den Zuwachs an sprachlichem Wissen und Können mit zunehmendem Lernalter, wobei der Bildungsverlauf durchschnitten wird. Diese Schnittstellen und Übergänge (Kindergarten – Volksschule – Unterstufe) bedürfen besonderer Aufmerksamkeit.
- Die situativ-thematische Dimension erklärt den Zuwachs an Registern für bestimmte Situationstypen und Themen, die Sprachbildung überschreitet die Fachgrenzen. Es bedarf der Zusammenarbeit diverser beteiligter Instanzen, damit es zur kumulativen Sprachbildung kommt.

- Die sprachsozialisatorische Dimension betrifft die Verbindung von Schule mit den Bildungseinrichtungen und anderen Institutionen bzw. Personen, vor allem Eltern.
- Die interlinguale Dimension berücksichtigt die Mehrsprachigkeit, diese wird als Voraussetzung für Bildung und als Ressource verstanden.

1.3.1 „Scaffolding“ mit Blick auf die Erzählung

»Wenn wir also untersuchen, wozu das Kind selbständig fähig ist, untersuchen wir den gestrigen Tag. Erkunden wir jedoch, was das Kind in Zusammenarbeit zu leisten vermag, dann ermitteln wir damit seine morgige Entwicklung.« (Vygotskij 1987, S.83)

Nach Vygotskij sind pädagogische Maßnahmen erfolversprechend, wenn sie in die Zone der nächsten Entwicklung fallen. Liegen die Maßnahmen auf dem aktuellen Entwicklungsstand des Kindes, lernt es nichts dazu. Werden die Maßnahmen oberhalb der Zone der nächsten Entwicklung angesetzt, ist das Kind überfordert. Wichtig ist also zu ermitteln, welche Hilfestellungen benötigt das Kind um in der Zone der nächsten Entwicklung gefördert zu werden.

Das Konzept des Scaffolding ist ein ebenfalls von FörMig lancierter Ansatz für bildungssprachförderliche Maßnahmen. Im Vordergrund steht die kooperative Konstruktion von Diskursen in der Erwachsenen-Kind-Interaktion, die als Motor der sprachlichen Entwicklung verstanden wird. Unter Bezug auf die Entwicklungstheorie Vygotskijs werden Schüler_innen systematisch sprachliche Hilfen angeboten, die auf der Ebene der nächsten Zone der Entwicklung als stützendes Gerüst wirken (Gantefort 2013, S.98). Die Sprachanregung liegt idealerweise immer knapp über dem individuellen Sprachvermögen des Kindes.

»Und ähnlich wie die Aneignung einer neuen Sprache nicht durch erneute Hinwendung zur gegenständlichen Welt und Wiederholung des bereits durchlaufenen Entwicklungsprozesses erfolgt, sondern ein anderes bereits früher angeeignetes sprachliches System, das zwischen der neu anzueignenden Sprache und der Welt der Dinge steht, so ist auch die Aneignung eines Systems wissenschaftlicher Begriffe nicht anders möglich als über eine solche vermittelte Beziehung zu Objektwelt, nicht anders als über andere, bereits früher erarbeitete Begriffe.« (Vygotskij 2002, S.274f.)

Interessant für die Förderung der Erzählkompetenz ist die begleitende sprachliche Unterstützung, die den Kindern geboten wird, um eine Geschichte zu erzählen. Die soziale Interaktion ist von Bedeutung, denn das Lernen ist eine Verinnerlichung gemeinsamen - in diesem Fall insbesondere sprachlichen - Handelns. (Schramm 2007, S.169) Zum Narrativen Scaffolding zählen z.B. didaktische Fragen, Spiegelungen und affektive Markierungen. (mehr in Kapitel: Erzählsituationen mit Kindern)

2 ERZÄHLEN

»Die meisten Menschen sind im Grundverhältnis zu sich selbst Erzähler« (Musil 2013, S.650)

Erzählen ist eine der grundlegendsten Kulturtechniken des Menschen. Schapp (1953) präzisiert Musils Gedanken und meint, »dass der Mensch eine durch und durch narrative Existenz führt, dass er in allen seinen Handlungs- und Lebensvollzügen »in Geschichten verstrickt« ist und das Geschichten das grundlegende Medium sind, in dem uns überhaupt Sinnhaftes zugänglich ist.«

Claussen (2006) plädiert dafür, sich im Unterricht unter den vielzähligen Sprachförderprogrammen für das tradierte Narrative zu entscheiden. Geschichtenerzählen ist im so genannten Erzählalter (vom 4. bis 8. Lebensjahr) fundamental bedeutsam und kann bei der Sprachentwicklung der Kinder wichtige Funktionen übernehmen, »vor allem auch mit Blick auf jene permanent öffentlich diskutierten, multikausal bedingten Sprachdefizite bzw. Sprachentwicklungsrückstände großer Teile der nachwachsenden Generationen.« (Claussen 2006, S. 8)

Erzählungen begleiten uns im Alltag. In der Familie, unter Freunden und in größeren Kreisen erzählen wir von wahren Begebenheiten oder von fiktiven Vorstellungen. Wir informieren, unterhalten und belehren. Aufgrund der vielfältigen narrativen Ausdrucksweisen ist wichtig, dass wir den Begriff des Erzählens für die vorliegende Arbeit auf die wichtigsten Aspekte einschränken.

Bei der Textgattung handelt es sich weitgehend um »Märchen«, vor allem klassische Märchen der Brüder Grimm und H.C. Andersen. Klassische Märchen aus dem Grund, da viele Märchen den Kindern schon bekannt sind und ich mich zuerst mit diesem Genre näher beschäftigen wollte. Den Kindern möchte ich im Laufe der vier Volksschuljahre schrittweise eine breitere Palette an Geschichten anbieten. Klassische Märchen bieten dafür eine gute Grundlage. Betonen möchte ich, dass andere Erzählgattungen nicht minder wichtig sind. Vor allem frei erzählte Geschichten sind für Kinder von großer Bedeutung, wobei es sich hier um erfundene oder wirklich erlebte Geschichten handeln könnte.

2.1 Die Rolle des Märchens

Märchen beeinflussen positiv die Ausbildung der Erzählkompetenz. Sie bilden ein strukturelles Vorbild, zum anderen werden Elemente von Märchen im Dialog mit Erwachsenen (Eltern und Lehrer_innen) häufig diskutiert und in verschiedenen Variationen reproduziert. Märchen bereichern die Sprache der Kinder mit poetischem Wortschatz, Wendungen und Formulierungen. Über das kontinuierliche Erzählen erfolgt dies ungezwungen und unbewusst (Wardetzky 2008, S.40).

Der Aufbau von Märchen und auch anderen Erzählungen folgt einer bestimmten Logik. Der Erzähler stellt zu Beginn die Handlungssituation dar. Die Erzählung wird durch den Bezug auf den Höhepunkt kohärent, der häufig eine Komplikation darstellt. Der erwartete Handlungsablauf wird durch ein Hindernis oder eine Erschwernis gestört. Durch die Lösung der Komplikation teilt der Erzähler dem Zuhörer den Ausgang der Geschichte mit (Flader, Hurrelmann 1984, S.225).

Besonders geeignet sind Märchen mit repetitiven Formen, wiederkehrenden Versen und Reimen. Beim Beispiel der Frau Holle konnte ich beobachten, dass gerade diese Verse den Kindern lange in Erinnerung blieben, da sie Gefallen an ihnen fanden. Beim Nacherzählen der Geschichte waren die Kinder bei den Versen »Zieh mich raus, zieh´mich raus. Ich bin schon längst ausgebacken!« darauf erpicht, diese vor der Gruppe zu wiederholen und fielen anderen Kindern ins Wort.

Womöglich sind gerade die Härte und Unbedingtheit, mit denen in Märchen Konflikte geführt und gelöst werden, für die Kinder von Wert. Sie werden ermutigt, beim Erfinden eigener Geschichten in Konfliktfelder vorzustößen, die sie real bedrängen (Dehn et al. 2012, S.120). Wardetzky (2008, S.41) geht einen Schritt weiter und meint: »Wenn man Kinder während der Märchenrezeption beobachtet, dann wird deutlich, dass sie (...) Zerreißproben erwarten. Mit Bagatellen kann man sie nicht lange unterhalten.«

2.2 Die Rolle des Erzählers

»Der Erzähler aktiviert – spontan oder wohlkalkuliert – alle Möglichkeiten seines expressiven Repertoires und macht sich damit verständlich, auch wenn einzelne Worte

unverständlich bleiben.« (Wardetzky 2008, S.52) Diese Verständigungsebene macht das Erzählen auch für Kinder mit geringen Sprachkenntnissen spannend. Mit dem direkten Blickkontakt ladet der Erzähler die Kinder auf die Geschichtenreise ein. Wardetzky betont immer wieder die notwendige Professionalität der Erzähler. Dem stimme ich nur zum Teil zu. Denn dieser Anspruch würde dazu führen, dass gar nicht erzählt werden würde, denn wer kann sich schon selbst als professioneller Erzähler bezeichnen? Im Gegenteil – je mehr Lehrer_innen sich trauen würden regelmäßig Geschichten zu erzählen, desto mehr Kinder kämen in den Genuss dieser meist vernachlässigten Kulturtechnik.

Die Erzählkunst ist jedoch lernbar. Claussen fordert zu Recht eine Verankerung der Erzählkunst in der Aus- und Weiterbildung (Claussen 2006, S.14).

Wenn Professionalität der Erzähler erwartet wird, erstickt die wertvolle Arbeit schon im Keim. Dieser Aspekt ist der Grund, warum so wenige Lehrer_innen in den Klassen erzählen. Viele trauen sich nicht, denn wer kann schon behaupten, dass er frei vor einer Klasse Geschichten erzählen kann? Doch es ist eine Frage von Übung. Meine anfängliche Unsicherheit verwandelte sich in Begeisterung. Die ersten Erzählungen kosteten mich eine Überwindung, im Laufe des Schuljahres fiel es mir immer leichter und so nahm ich auch andere Möglichkeiten wahr, meine Geschichten an die Kinder zu bringen. Ich erzählte slowenisch-deutsche Geschichten in der Bücherei Wien, im Kindergarten meines Sohnes und in der slowenischen Kindergruppe.

Mein persönliches Ziel war es, mich im Laufe des Schuljahres im freien Erzählen zu perfektionieren. Fast jede Woche erzählte ich den Kindern ein Märchen. Ich hatte davor keinerlei Erfahrungen mit freiem Erzählen gemacht. Mittels Unterrichtsdokumentationen, Videoaufnahmen und kollegialen Feedbacks versuchte ich meine Erzählungen zu reflektieren, zu analysieren und daraus neue, bessere Strategien zu entwickeln.

Wichtig war die Vorbereitung der Erzählung. Märchen teilen sich in Bildern mit. Über diese Bildkompositionen versuchte ich den Inhalt zu erfassen. Meine Übungsabläufe ähnelten sich, zuerst las ich die Geschichte aufmerksam ein paar Mal durch, dann erzählte ich sie mir teilweise selbst laut auf Deutsch vor. Danach kamen meine beiden Söhne dran. Die Geschichte erzählte ich ihnen auf Slowenisch, das war eine besonders gute Übung. Einerseits konnte ich sie mir inhaltlich gut einprägen, da ich sie

übersetzte und andererseits stellte der Rahmen Erzähler – Zuhörer eine Generalprobe dar. Danach erzählte ich die Geschichte zuerst in der 1b, ein paar Tage später in der 1a. Nach einigen Wochen und einigen erzählten Märchen merkte ich, dass es mir immer leichter fiel, mir den Inhalt der Geschichten zu merken. Diese Tatsache motiviert. Denn Erzählen lernen kann nur durch das Erzählen selbst gelernt werden.¹

Im Laufe des Schuljahres versuchte ich mich durch Recherche und Lektüre auf verschiedene Aspekte zu konzentrieren, die meinen Erzählungen einen Feinschliff geben würden.

Ein Aspekt ist das bildhafte Erzählen. Es fördert Imagination. Alles was den Zuhörer_innen sichtbar werden soll, erhält einen Akzent. Um die Phantasie der Kinder zu unterstützen, sollten vor allem Substantive akzentuiert werden. (Zobus 2000, S.40)

Während meiner Erzählungen merkte ich, dass manche Kinder unaufmerksam wurden, ihre Blicke senkten und ihre Gedanken abschweiften. Bei Erzählungen, die ich mit schauspielerischen Elementen spickte, gelang es mir weitaus besser, die Aufmerksamkeit der Kinder bis zum Schluss der Geschichte zu halten. Bei Beobachtungen von Kolleg_innen wurde ebenfalls die positive Wirkung von Requisiten auf die Kinder betont. Darum begann ich meine Erzählungen mit Requisiten und Puppen zu unterstützen, um dann nach und nach diese Elemente im Sinne eines Erzählgerüsts wieder abzubauen.

Erzählen ist ein dialogischer Vorgang und braucht Zuhörer_innen. Der Zuhörer einer Erzählung beeinflusst das Zustandekommen der Erzählung. Durch die Kurzkommentare, Nachfragen, u.ä. dokumentiert er sein Verstehen und sein Interesse im Ablauf des Erzählvorganges (Flader, Hurrelmann 1984, S. 225).

Das Zuhören ist nicht passiv, wer zuhört, macht dem Erzähler durch diverse Signale deutlich, ob ihn die Erzählung interessiert oder langweilt. Somit beeinflusst er die Art und Weise des Erzählens. Die Beteiligung der Zuhörer hängt davon ab, welchen Raum der Erzähler ihnen dafür gibt, wie er die Reaktionen aufnimmt und weiter verwendet. Beobachten konnte ich, dass ich zu Beginn mit dieser Kommunikation Schwierigkeiten hatte, da ich mich sehr auf den Inhalt und Darbietung der Geschichte konzentrierte und weniger auf die kleinen Zuhörer_innen vor mir im Raum. Erst im

¹ Liste der erzählten Märchen im Anhang

Laufe der Zeit, mit zunehmender Sicherheit beim Erzählen, eröffnete ich den Dialog und ließ mich mehr und mehr auf die Kinder ein.

Die Erzählstunden verliefen nicht immer gut. Mit meiner Kollegin, der muttersprachlichen Lehrerin für BKS, erzählten wir gemeinsam die Geschichte »Ogledalce-Spieglein«, eines kroatischen Autors. Da die Kollegin nur selten an der Schule ist und wir keine Vorbereitungszeit hatten, verlor die Erzählung an Dynamik und somit auch die Aufmerksamkeit der Schüler_innen. Im Gegensatz glückte mir die Erzählung in der Parallelklasse um einiges besser, da übernahm ich den kroatischen Part selbst. Die Kinder mit BKS als Erstsprache waren begeistert, als sie die Sätze verstanden und die Geschichte kam allgemein besser an als in der 1a. Daraus folgerte ich, dass ohne Übung eine Erzählstunde zu zweit nicht gelingen kann. Außerdem verliert die Erzählung an Dynamik und Spannung, sobald ich den Faden verliere und mich unsicher fühle.

2.3 Die Kinder in der Rolle des Erzählers

Das alltägliche Erzählen ist eine komplexe kommunikative Aufgabe und stellt einen wichtigen Bestandteil unserer sozial-interaktiven Kompetenz dar. Denn Erzählen lernt ein Kind nur unter günstigen Bedingungen, es braucht eine Bezugsperson, die ihm zuhört und behilflich ist. Da viele Kinder diese Bezugspersonen im familiären Kreis nicht haben, muss die Schule wie bei vielen anderen aktuellen Problemen auch beim Erzähllernen die kompensatorische Funktion übernehmen. (Merkelbach 1995, S.33)

Leider finden wir im Unterrichtsgeschehen selten Zeit Erzählsituationen zu schaffen. Der Erzählkreis, die Erzählwerkstätte sollte allgemein stärker berücksichtigt werden.

Mit der Erzählung bekommen die Kinder eine sprachlich ausgearbeitete und strukturierte Vorlage. Sie erkennen die Muster und Gesetzmäßigkeiten von Erzählungen. Wenn sie diese wiedergeben, werden außer der Erinnerungsfähigkeit auch sprachliche Fähigkeiten geübt. Allein durch die Wiederholung von Wörtern und Sprachformen bereichern die Kinder ihren Wortschatz und verbessern ihren Stil (Becker 2001, S. 201).

Beim Erzählen verwendet das Kind das erste Mal eine kontextunabhängige Sprache, es muss grundlegende pragmatische Kompetenzen erwerben, die für die Bildungssprache von Bedeutung sind. Das Kind muss lernen beim Thema zu bleiben und es zu strukturieren, Textfragmente mit Hilfe sprachlicher Mittel (Konjunktionen, Pronomina) zu verbinden und es dann mittels direkter Rede und Kommentare zu gestalten. Hinzu kommen die Charakterisierung der Akteure und die Beschreibung der Schauplätze. (Gogolin et al. 2011, S.186)

In meiner Arbeit mit der Klasse fiel der sprachförderlichen Interaktion beim Erzählen eine wichtige Bedeutung zu. Nachdem der Text in erzählter Form vorgegeben wurde, führt der kommunikative Umgang mit dem Text die Kinder zu eigenen Erzählversuchen.

Bei der Beobachtung der Kinder beschränkte ich mich auf die Form der Nacherzählung. Die Nacherzählung ist eine Reproduktion mit auditiver Vorlage, die formulierte Geschichte wird wiedergegeben. Ich wählte diese Erzählform, da die Schüler_innen mittels der Erzählvorlage eine große Hilfe bei der Strukturierung und Verbalisierung erhalten. Erschwerend für die Schüler_innen ist jedoch bei der Nacherzählung der Faktor des Memorierens, der bei anderen Erzählformen keine Rolle spielt (Becker 2001, S.64).

Um eine Geschichte nacherzählen zu können, sind folgende kognitive Anforderungen zu bewältigen: (Becker 2001, S.64)

- Die Geschichte muss kognitiv verarbeitet werden. Da die Versprachlichung schon erfolgt ist, ist das von Vorteil.
- Die Geschichte muss zu einer mentalen Repräsentation abstrahiert werden.
- Sie muss gespeichert werden.
- Akteure, Handlung, Zeit und Ort müssen in einem Konzept strukturiert werden.
- Dieses mentale Konzept muss formuliert werden.

Ich war mir bewusst, dass einige Kinder mit der sprachlichen Komplexität der erzählten Märchen überfordert waren. Sie konnten dem Inhalt nicht folgen und verloren die Aufmerksamkeit beim Zuhören. Mich interessierte vor allem, ob die Kinder im Laufe der Zeit an Aufmerksamkeit und Konzentration gewinnen und ob sich sprachliche Fortschritte bei den Nacherzählungen bemerkbar machen.

3 ERZÄHLSITUATIONEN MIT KINDERN

Am Anfang des Schuljahres beobachtete ich eine Gruppe von acht Schüler_innen mit anderer Erstsprache als Deutsch. In der Gruppe und einzeln erzählten sie die gehörten Märchen nach. Manche der Schüler_innen konnten die gestellte Aufgabe, die Nacherzählung des Märchens, mühelos bewältigen. Vor allem Kinder, deren Deutschkenntnisse sehr gut sind und die generell erzählfreudig sind. Ich fokussierte mich jedoch auf Kinder mit niedrigen, dennoch unterschiedlichen Deutschkompetenzen.

Ich wollte erfahren:

- ob sich die Kinder den Inhalt merkten
- wenn nicht, ob sie sich an den Inhalt von Textfragmenten erinnern
- ob die Erzählfähigkeit und Erzählfreude gesteigert werden konnte

Um die Steigerung der Erzählkompetenz zu beobachten, wählte ich drei Kinder der 1.a Klasse, deren Erzählungen ich im Abstand einiger Monate mit dem Aufnahmegerät aufzeichnete. Alle drei Kinder erlern(t)en Deutsch deutlich versetzt nach der Erstsprache, gesprochen wird vom sukzessivem Zweitspracherwerb.

Darkos Erstsprache ist Serbisch, er lebt erst seit zwei Jahren in Österreich und lernte in kurzer Zeit sehr gut Deutsch. Er bekommt zu Hause viel Unterstützung, da seiner Mutter eine gute Ausbildung sehr wichtig ist. Darko erbringt in der Schule durchwegs gute Leistungen.

Ranas Erstsprache ist Türkisch, sie besuchte zweieinhalb Jahre den Kindergarten. Am Schulanfang sprach sie jedoch wenig Deutsch und besuchte vorerst den Sprachförderkurs. Sie machte im Laufe des Jahres große Fortschritte.

Auch Alis Erstsprache ist Türkisch. Er besuchte zwei Jahre vor Schuleintritt den Kindergarten in Wien, sprach aber zu Schulbeginn fast kein Deutsch. Beobachtungen ergaben, dass die Mehrzahl der Kinder im Kindergarten zweieinhalb Jahre lang guten, intensiven Sprachkontakt brauchen, bevor sie flüssig sprechen können. (Dehn et al. 2012, S. 76) Laut Aussage der Mutter sprachen die Pädagog_innen dort mit ihm deutsch, die Kinder untereinander eher türkisch. Wir können leider nicht nachvollziehen, ob Ali im Kindergarten ein ausreichendes sprachliches Angebot erhielt und ob

er regelmäßig den Kindergarten besuchte. Dieser Fall zeigt wiederum auf, wie wichtig eine Zusammenarbeit an der Schnittstelle Kindergarten und Volksschule wäre. Da Ali nicht in den Hort geht, nehme ich an, dass er außerhalb der Schule kaum Input in deutscher Sprache erhält. Ali besuchte außerdem den Sprachförderkurs, seine dürftigen sprachlichen Fortschritte im Laufe des Jahres stellen unser Team im kommenden Schuljahr vor eine herausfordernde Aufgabe.

Die Aufnahmen fanden meist in Einzelgesprächen statt, manche auch in der Kleingruppe. Es geht hierbei ausschließlich um Nacherzählungen der vorgetragenen Geschichten im Klassenraum. Bei der Analyse orientierte ich mich nach dem Modell zur Erzählentwicklung von Boueke et al. (1995) und Becker (2001).

Die Nacherzählungen der Kinder sind grundsätzlich pädagogisch motivierte Lehr- und Lernsequenzen. Die Inhalte der Erzählung sind bekannt, daher ist der Erzähler, im Vergleich zu einer dem Rezipienten unbekanntem Geschichte, im Vorteil. Der Lehrperson fällt es leichter, den Erzähler auf die Relevanzpunkte der Geschichte hinzuweisen, da er diese kennt.

Die folgenden Beispiele zeigen, dass die Kinder mit der Aufgabenstellung insgesamt überfordert waren, da sie ohne Fremdinitiation die Geschichten nicht nacherzählen konnten. Dessen war ich mir bewusst, mich interessierte vielmehr, ob sie mit meinen Anregungen die Erzählung in den nötigen Grundzügen wiedergeben konnten.

Offensichtlich ist die hohe Zahl der Fremdinitiationen ein Indiz dafür, dass sich die Kinder mit dem Nacherzählen der Geschichten noch schwer tun. Nicht zu vernachlässigen ist jedoch der Faktor der grundsätzlichen Sprechfreudigkeit, die nicht unbedingt mit den strukturellen Fähigkeiten zusammenhängt.

Bei der Unterrichtsanalyse zur Lehrer-Schüler-Interaktion ist mir aufgefallen, dass ich in vielen Aspekten dem typischen Lehrerschema folge. Verstärkung ist positiv, Lob begrüßenswert, doch setze ich es zu überschwänglich ein. Ich sollte das Feedback sparsamer einsetzen, wie z.B. »ja«, »richtig« und nicht wie für mich üblich »super!« oder »bravo!«.

Wie auch die Mehrheit der Lehrer_innen das seit Jahrzehnten praktiziert, folge ich dem Muster der Initiation-Reply-Evaluation-Sequenz.² Die Lehrer-Schüler Interaktion wird von der Lehrperson initiiert, es folgt eine Schülerantwort und endet wieder mit einer evaluativen Handlung der Lehrperson (Richert 2005, S.46). Ich gehe davon aus, dass ich wie die meisten Kolleg_innen diese starre Rollenverteilung, bei der die Lehrperson ihre Position in der Beziehungsebene zu den Schüler_innen klarstellt, verinnerlicht habe.

(Transkription nach HIAT)

((xs))	x-sekündige Pause
...	Abbruch
/	Reparatur
•,••, •••	kurze, mittlere, lange Pause unter 1 Sekunde
´, `	steigende, fallende Intonation

3.1 Darkos Erzählungen

Darko erzählt mir die Geschichte, die wir gemeinsam mit dem Geschichtenbauplan vier Tage vorher erzählt haben. Das Plakat mit selbstgemalten Szenen der Geschichte hängt an der Wand. Wir setzen uns an den Tisch vor die Klasse. Hier ein Auszug, das Ende seiner Nacherzählung.

Lehrer-Schüler Gespräch, 5.11.2015

- L Bekam er (Anm. der Zwerg) den Teppich wieder zurück?
D Ja´.
L Aha.
D Er nahmte den Glücksstein. •
L Hm!
D Und nehmt, ... und verzauberete den Zauberer in einen Baum.

² nach dem Konversationsmodell von Mehan (1979)

- L Wirklich? •• Und dann?
- D ((1s)) Ähm •••
- L Ist er nach Hause geflogen?
- D Neein, •• weiter nach die Suche.
- L Há! Und? • Fand er was?
- D Ja! ...
- L Was denn?
- D ((3s)) Den Schatz. ...
- L Ja! • Den Schatz fand er wo? Im Wald?
- D Neeein, in •• Wie sagt ma das? Ein Schloss.
- L Haá, wirklich. War er allein im Schloss?
- D Nein. '... Hm • und - ich kann dir auch den Schluss sagen noch. • Und dann • der König und der Zwerg waren beste Freunde • an den Welt.
- L Wirklich? Schön! Super.

Darko hatte sich die Geschichte nicht gut gemerkt. Die meisten seiner Aussagen waren kurze Antworten auf meine Fragen. Ein richtiger Erzählfluss kam trotz vermehrter Fremdinitiierung nicht zustande. Nur zwei Aussagen in diesem Abschnitt erzählte Darko von alleine »verzauberte den Zauberer in einen Baum« und »der König und der Zwerg waren beste Freunde«. Das Plakat mit den einzelnen Bildern, Szenen hing neben uns, doch Darko orientierte sich nicht daran. Etwas befremdlich fand er das Lehrer -Schülergespräch, da er das erste Mal alleine mit mir vor der Klasse war.

Darko versucht das Präteritum zu bilden, hat noch einige Schwierigkeiten mit der korrekten Form »nahmte, verzauberete«. Doch die Bildung von falschen Formen lassen Rückschlüsse auf den Erwerbsstand der Lernenden ziehen. Wir erkennen »an welcher Aneignungsaufgabe der oder die Betreffende gerade arbeitet, wo Sprachförderung also ein besonders leichtes Spiel hat.« (Reich, 2009, S.32)

Ungünstig war meine Fragestellung im Perfekt. »Ist er nach Hause geflogen?« Hier hätte ich im Präteritum bleiben sollen, da die Geschichte im Präteritum erzählt wurde. Kasusbildung im Akkusativ kann Darko schon gut (den Zauberer, in einen Baum, den Schatz, u.a.).

Die meisten meiner Fragen sind didaktische Fragen. Gleich drei Fragen sind vorsätzlich inhaltlich falsch gestellte Fragen (»Ist er nach Hause geflogen?« »Im Wald?« »War er allein im Schloss?«) Die Fragen waren für Darko motivierend, er beantwortete sie.

In einer Kleingruppe von sieben Kindern, 16.1.2016

Darko erzählt den Teil der Geschichte von „Frau Holle“, indem Goldmarie in den Brunnen sprang. Als Unterstützung hatte Darko die Puppe Goldmarie, den Brunnen und die Spule in der Hand. Er benutzte dies auch (warf die Spule in den Brunnen) und sah die Requisiten während der Erzählung auch an:

- Darko und sie •• jeden Tag ((2s)) spülen?
- L ((flüstert)) spinnen
- Darko ((wiederholt)) Spinnen. Und ihre Finger waren blutig. Und ••• Hm ((hörbarer Seufzer)) die Spüle, und, sie wollte die Spüle waschen und •• und ist in den • Brunnen gefallen. ...
- L Ja? •• Und Goldmarie •• hat
- Darko Und Goldmarie • ist reingesprungen. •• Sie landete auf einer Wiese.
- L Bravo. • Ende? •• Sehr gut.

Darko erinnert sich nicht an das neue, ihm unbekannte Wort „spinnen“. Es erfolgt eine fremdinitiierte Fremdkorrektur. Genauso hatte er Schwierigkeiten mit dem Wort „Spule“. Nachdem er sich an die „Spüle“ erinnerte, verlief die Erzählung sorgloser.

Darko verwendete das gewöhnliche Perfekt „ist in den Brunnen gefallen“, aber auch das Präteritum „landete“. Hier kann ich nicht einschätzen, ob er sich das von der Geschichte gemerkt hat, denn er hörte mittlerweile einzelne Teile der Geschichte schon von anderen Kindern.

Nachdem Darko abbricht, forderte ich ihn auf weiterzuerzählen „Und Goldmarie •• hat“. Die Intention glückt, Darko erzählt weiter, hört dann aber bald auf, wahrscheinlich weil hier die Szene von Goldmarie am Brunnen endet.

Nach anfänglichem zögerlichem Erzählen konnte sich Darko an die ganze Geschichte erinnern. Darko überlegt bevor er Teile der Geschichte erzählt. Er spricht vergleichsweise schnell. Bei manchen Details nahm er es nicht so genau und erzählte diese Teile des Märchens mit eigenen ausgedachten Elementen weiter.

- D Der Besitzer wollte ihn töten, halt, äh, nicht mehr so gut riechen könnte.
L Ja´.
D ((3s)) Und dann ging er mit. ••
L Gut, ja´.
D Und ••• nicht nach einer langen Zeit trafen sie die Katze`.••
L Ja´.
D ((2s)) Die könnte nicht Mäuse mehr fangen, weil sie zu alt war, und da •• und ((2s)) der Besitzer • wollte sie •• auch töten.
L Hm´.
D Dann ging sie auch mit.
L Ja´.
D ((2s)) Uuund • dann auf einem Bauernhof trafen sie noch den •• Hahn´((2s)) uuund ••• die Besitzerin wollte ihn den Hals abdrehen. (lacht)
L Ja´. (lacht kurz)
D Und dann ging er auch mit und dann´ •• spät und sie / aber dann haben sie dieses kleine, dieses Haus gesehen, wo die Räuber waren`.
(...)
D Und dann schlieften sie. Der Hund an der Hintertüür, •• die Katze in der Küche, •• der Esel in •• Stall und der Hahn ganz oben auf dem Dach.
L Ja´.
D Und der Rã / der erste Räuber kommt dann nochmal zurück´.
L Ja´.

Darko erzählte die Geschichte durchwegs in der Vergangenheit, diesen Teil fast ausschließlich im Präteritum (außer »haben sie dieses kleine, dieses Haus gesehen«). Manchmal ist er noch unsicher mit der Bildung der richtigen Form - »trafen - trafen« »könnte – konnte«, »schlieften« und »kommt«.

Offensichtlich fand Darko Gefallen an einigen Wendungen im Märchen, wie »den Hals umdrehen«, wobei er es noch nicht ganz korrekt wiedergeben konnte (»Hals abdrehen«).

Im Vergleich zu den anderen Erzählungen war Darkos Erzählfreude um einiges größer. Dies ist deutlich anhand der Fremdinitiierungen abzulesen. Bei der ersten Geschichte im November waren viele Nachfragen notwendig («Und dann?«, »Fand er was?« usw.). Das knappe, confirmative »Ja« zeugt bloß von Zuhörerinteresse und motiviert den Erzähler mit der Geschichte fortzufahren.

3.2 Ranas Erzählungen

(16.11.2015)

Rana sollte den Teil „im Dienst bei Frau Holle“ erzählen. Andere Kinder waren zappelig, sie wollten auch drankommen. Grund für die Pausen bei Rana ist ihr Spiel mit den Puppen und Requisiten.

- R Goldmarie, • du musst • die Polster schütteln, •• dass die ((1s)) ((Kinder sagen es ihr ein „Federn fliegen“)) Federn run •...• Schnee fliegen. ••• Da schlüt / schüttelt sie. ((3s, Rana schüttelt das Kissen)) Dann kann kann sie • bei Brunnen. ((2s))
- L Fertig?
- R Hm. Bei Brunnen muss sie noch rein.
- L Okay. •• Sie kam zum´
- R Toor. ((2s)) Dann kommt die • goldenee ((2s)) Und die alle? ((Unverständliches in Bezug auf die Requisiten)) ((2s))
- L Und? •• Was passierte mit dem Gold?
- R Dann ist sie • ganz mit Gold ••• geworden.
- L Bedeckt. Ja´
- R Bedeckt. •• Dann Ende.
- L Bravo! Gut.

Hier ein Beispiel missglückter Interaktion. Ich bin während des Erzählens offensichtlich ungeduldig, nach kurzen Pausen hake ich nach, die Korrektur „geworden-bedeckt“ ist schlampig. Hier hätte ich den ganzen Satz wiederholen sollen „Ihr ganzer Körper war mit Gold bedeckt.“ Am Anfang hätte ich anstatt dem unpassenden „Fertig?“ fragen sollen, ob sie noch weiter erzählen möchte oder nicht.

Rana wurde etwas verunsichert, da ihr die Mitschüler einsagten „Federn fliegen“. Sie wollte wahrscheinlich „runter“ sagen, baute dann doch noch den fehlenden „Schnee“ mit ein. Rana will korrekt sprechen, es folgt eine selbstbestimmte Korrektur „schlüt schüttelt“. Das Präteritum von kommen ist ihr noch nicht geläufig und artikuliert es als „kann“, später als »kommt«. Sie bleibt nicht konstant in einem Erzähltempus, da sie vom Präsens ins Perfekt wechselt und umgekehrt.

(18.2.2016)

Bei der Nacherzählung von »Hänsel und Gretel« nahmen die Kinder die selbstgebastelten Figuren zur Hand und spielten verschiedene Szenen durch. Die Figuren verleiteten die Kinder sofort dazu, in die Rollen zu schlüpfen. Sie verwendeten die direkte Rede und eine den Rollen passende prosodische Gestaltung der Stimme (hohe und tiefe Stimmlagen, Akzente, Klang).

- L Wie heißt denn die Geschichte?
- R •• Äh •• mh ••
- L Wie heißt denn dieser Bub? ((4s)) Hänsel?
- R Hänsel und sein kleine Schwester ((2s))
- L Gretel
- R Gretel
- L Ja. •• Mmh. • Wie, wie / was war denn das für eine Geschichte? Kannst du dich erinnern an die Geschichte? Was passierte?
- R Dann hat die Papa • gesagt »Ihr muss raus von Haus gehen.« ((1s)) Dann ••• die / sie war / sie haben geschlafen, dann •• sind, • / sie haben eine Haus gesehen •• da war ganz viele Zucker, dann hatte die Hexe gesagt »Wer friss von meine Zuckerhaus?«
- L Ja, stimmt. Ja.
- R Dann •• »Kommt herein!« hat ((2s)) sie gesagt. Dann sind sie reingekommen, dann ((1s)) hat sie sein Brud / Hänsel, gesperrt. Dann hat die Hexe ein •• »Ess diese •• ess diese Zucker!« ••• Dann hatte •• Hänsel • sein Hand • hier, hier so geriffen. Dann hat • die Hexe, dann hatte •• die Schwester in Ofen reingeschmissen!
- L Wen hat sie reingeschmissen?
- R Die Hexel!
- L Ahaa! Und was passierte mit der Hexe?
- R •• Äh •• Dann ist die Hexe ge ... •• brennt.

L Aha!

R Dann hat sie seine Bruder gerettet!

L •• Gut!

R Und dann • ist sein Papa gekommen, dann hat er gesagt ((2s)) dann ((2s)) waren sie ganz glücklich und seine Mutter – das war nicht seine richtige Mutter –

L Ja.

R Da / die andere war die richtige Mutter.

L Okay.

R Dann ((2s)) ist sie / dann Papa / die Papa hat ((2s))

L Sie sind nach Hause? Oder wohin sind sie denn / Wohin gingen sie denn?

R Nach Hause.

L Und die Geschichte?

R ist Endee!

Rana macht große Fortschritte im mündlichen Sprachgebrauch. Sie kann die Geschichte aufbauen, Sätze sinnvoll verbinden. Eindeutig ist, dass sie sich einen größeren Wortschatz aneignete, da sie viel erfolgreicher passende Wörter findet und damit sinnvolle Sätze bildet. Verwundert hat mich zuerst, dass Rana die zweite Person Mehrzahl (fast richtig) anwendet: »Ihr muss raus von Haus gehen« und »Kommt herein«. Wahrscheinlich hat es jedoch damit zu tun, dass die Kinder diese Anrede in der Klasse so oft hören. Somit ist ihnen die im Alltag eher selten verwendete zweite Person Mehrzahl geläufig. Bei den Pausen während der Satzbildung fällt auf, dass sich Rana bemüht, richtig zu sprechen, passende Wörter zu finden und diese korrekt zu bilden. Im Vergleich zur vorherigen Erzählung blieb sie diesmal stets im Vergangenheitstempus. Auffällig ist der häufige Gebrauch des temporalen Konnektors »dann«. Diesen inflationären Gebrauch von »dann« in dieser Altersgruppe beschrieb Boueke et al. (1995, S.181) als korrekte Form der Referenzfortsetzung. Einzelne Konzepte von Objekten und Ereignissen werden zueinander in Beziehung gebracht, es ist eine unabdingbare Voraussetzung für diverse Texte, die Flexibilität der Kinder in diesem Alter ist jedoch noch eingeschränkt.

Die Geschichte »Die Stunde der Angeberei« stammt von Julia Klein, einer Geschichtenerzählerin, die im Rahmen von FörMig in Bremen das Projekt »Erzählwerkstatt« leitete (Klein 2008).

(31.3.2016)

- R (...) Ich kann von euch allen schneller laufen, aber dann kommt die Leopard. •• Der Leopard sagt: »Ich kann von euch allen noch schneller laufen!«
- (...)
- R Der Frosch´
- L Was sagte der Frosch?
- R »Ich kann von euch allen ••• hoch springen.« Springte er, ((lächelt unsicher)) sprang er, sprang er
- L Er sprang und sprang und sprang.
- R Sprang.

Die Geschichte eignet sich wunderbar fürs Üben der Steigerung von Adjektiven wie auch des Präteritums starker Verben. Für die Kinder mit geringen Deutschkenntnissen war die Steigerung von Adjektiven eine gute und schaffbare Übung, wohingegen das Bilden des Präteritums starker Verben für die Kinder mit guten Deutschkenntnissen eine gewisse Herausforderung darstellte. Bei Rana wird dies deutlich. Die Steigerung der Adjektive schafft sie recht gut »lauter stampfen«, »schneller laufen«. Schwierigkeiten hat sie bei »hoch fliegen« und »hoch springen«, dieses Adjektiv steigerte sie nicht. Ich ließ es so stehen und korrigierte sie nicht. Die Bildung der richtigen Verbform im Präteritum ist erwartungsgemäß nicht erfolgt, da sie sich noch nicht auf dieser Kompetenzstufe befindet. Sie versucht es jedoch, zuerst sagt sie »springte er«, schmunzelte und versuchte es mit »sprang er«. Da sie dies zweimal wiederholte, korrigierte ich sie und Rana wiederholte die korrekte Form.

In einer Kleingruppe, 19.5.2016

- R Es war eine •• Esel und • er war •• so viel alt. Und da wollte er ••• im ((2s)) hm ((4s)) ooh, ich weiß das nicht!

- L Die Stadt? An die Stadt erinnerst du dich nicht? Wie die Stadt heißt? **Bremen**
- R Bremen
- L Ja´.
- R Der Stadt heißt Bremen. ((2s)) Und da war ein alte Hund und wollte / maulte: »Waff! Waff!«
- D (lacht) »Maulte?« Meinst du bellte`.
- R ((2s)) Hat / •• Da • sagt der ••• »Mein / Sie wollte mich •• mich / Er hat mich raufge/ rausgewerfen.
- (...)
- R Und da´•• hatten sie ein Haus gesehen. Und dort war ein Räuber, das ess/ essen war. Die •• die Esel sitzte • da wo die Fenster ist und die Hund sit / schau / sitzte wo / von Esel Rücken und die Katze sitzte von Hunds Rücken und der Huhn sitzte von Katze Kopf, von Katzen seinen Kopf.
- L Wer, wer saß auf dem Kopf der Katze?
- R Hahn!
- L Der Hahn, ja.

Ranas Erzählfreude ist groß, sie bemüht sich und will reüssieren. Ersichtlich schon beim Einstieg, denn mit gehobener, lauter Stimme beginnt sie zu erzählen: »Es war eine Esel«. Da sie vieles korrekt wiedergeben will, es aber nicht schafft, ärgert sie sich (»oh ich weiß das nicht!«). Rana hat das Potenzial motivierende Anregungen gut aufzunehmen und diese zu integrieren. Sie erzählt eigenaktiv, scheut sich nicht schwierige Wörter und Sätze zu gebrauchen, z.B. »rausgewerfen«, ein fast korrekt gebildetes starkes Partizip Perfekt.

Darkos Lachen und seine Korrektur hat sie etwas irritiert, da sie miauen und bellen zu einem Wort formte. Doch sie fing sich wieder und fuhr mit der Erzählung fort. Im zweiten Teil wird offensichtlich, dass sie sich den Inhalt merkte, doch nach Wörtern und Formulierungen ringt. Schwierigkeiten bereitete ihr das Abendmahl der Räuber, die Formulierung »Die Katze setzte sich auf den Rücken des Hundes« und die Differenzierung »Huhn / Hahn«.

Weil jedoch ihre Motivation sehr hoch ist, profitiert sie mehr als manch andere Kinder von solchen Unterrichtseinheiten.

3.3 Alis Erzählungen

Ali sagt grundsätzlich nur Wörter und Sätze, die er gut kennt. Meistens prägt er sich ritualisierte Äußerungen ein, die er dann korrekt ausspricht »Darf ich bitte aufs Klo«. Spontan spricht er ungern und beteiligte sich nicht bei den Erzählstunden. Immer wieder befragte ich ihn zu den Inhalten der erzählten Geschichten. Ich hatte den Eindruck, dass er dem Inhalt meistens nicht folgen konnte, denn wenn er antwortete, waren seine Sätze zusammenhanglos.

In einer Kleingruppe von sieben Kindern, 16.1.2016

- A Goldmarie •• innn • in • in njü ... in njüss ((unverständlich)) sie jeden Tag ((andere Kinder rufen dazwischen »muss sie« und »Brunnen«)) muss sie in Brumen.

Ali hat Schwierigkeiten mit der Lautdifferenzierung. Er hört wohl gut, wiederholt aber die Wörter oft falsch. Zwei Kinder fielen ihm ins Wort und riefen »Brunnen«, Ali wiederholte es jedoch als »Brumen«. Ähnlich auch beim Wort »muss«, das er als »njüss« artikuliert. Goldmarie hat er sich durch das oftmalige Wiederholen gemerkt, genauso auch »jeden Tag«.

(18.2.2016)

- L Kannst du dich erinnern, wie diese Geschichte hier heißt?
- A •• Mmh • ja, in in in zwei Kinder in hier kommen und • und Hexe in hier kommen und Hexe sagt »Komm her, ich bin dir • immer« • ähm ••• warte •• »essen geben« •••
- L Aha! Die Hexe will ihnen Essen geben?
- A Ja!
- L Und was macht die Hexe dann wirklich?
- A ((gestikuliert und setzt Figurenspiel ein)) Und dann in Bub Kinder in nehmen • so macht »Tsch! Hilfee! Hilfee!« ((hohe laute Stimme))
- L Wo fällt er hin? Wie heißt denn der Bub?
- A Mmmh ••• Ich weiß nicht.
- L Hänsel.
- A Hänsel. ••• In He, in Hexe in Hänsel so eine, eine gemacht »Tsch! Hilfee! Hilfee!«
- L Was hat sie gemacht, mit Hänsel?

- A •• Ähm. •• In Hexe • eine • eine • in hier in so gemacht •• und dann, und dann in Händ »Hilfee!« ((gestikuliert))
- L Aha, weißt du, die Hexe, die hat ihn eingesperrt.
- A Ja!
- L Die hat ihn ...
- A Das ja!
- L Die hat ihn so eingesperrt. Und was ist / Was passierte dann?
- A Und dann, die Mädchen •• kommen und Hexe ((1s)) in Ofen •• schla/ schlag »Tsch!« So ((zeigt, wie Gretel die Hexe schubst)).
- L Aaah. Das Mädchen, wie heißt das Mädchen?
- A Mmmh. ((2s))
- L Weißt du's nicht ••• Gretel.
- A Und dann in Hexe in Ofen ((Schwer verständlich, wohl Gretel gemeint)) • in Ofen, Ofen schlagen. Ähhmm • Mädchen • Was ist das in Mädchen Name?
- L Gretel.
- A In Gretel kommen und dann so gemacht ((Stimme wird laut und hoch)) und die Hexe in Ofen schlageen! ((2s))
- L Okay. Die Hexe •• verbrannte im Ofen.
- A Ja!
- L Was machten Hänsel und Gretel?
- A ((1s)) In hier • in, in Mama und Papa laufen. ...
- L Okay. •• Ja. ((2s)) Und die Geschichte?
- A Fertig! Ende!

Ali merkte sich den Ablauf von einem Teil der Geschichte, konnte diesen mit Hilfe von Gestik und Stimmmodulation auch wiedergeben. Vor allem aber liegt der Fortschritt darin, dass Ali das erste Mal bereitwillig erzählte. Hilfreich für Ali waren die Figuren und das Rollenspiel, da er sich nicht genötigt fühlte in Sätzen zu erzählen, sondern auch onomatopoeische Ausrufe tätigen konnte (»Tsch!« und »Hilfee!«). Diese lautmalerischen Äußerungen gehören zu affektiven Mitteln, mit denen die Erzählung emotional gestaltet wird. Ali nutzt diese vor allem, um seinen fehlenden Wortschatz zu kompensieren.

Ali lässt Artikel noch aus, außer bei den beiden Beispielen »die Mädchen« und »die Hexe«. Erst beim Transkribieren fiel mir auf, dass Ali stets das Wort »in« benutzt.

Meistens im Kontext des Artikels. Wahrscheinlicher ist jedoch, dass es eine Art Füllwort ist. Ali überbrückt mit dem Wort »in« sowohl den fehlenden Wortschatz wie auch fehlende Grammatikkenntnisse.

In einer Kleingruppe, 19.5.2016

- A In einmal in eine Bau und eine in ••• Hund in Bau / in Hund sagt: »Ich bin in ((2s)) krrrk.« (Handbewegung beim Hals) ((2s)) hmm.
- L Aber was war zu Beginn. (...) Wer wollte nach Bremen?
- A Hmm. ••• Hund?
- L Der Hund war zuerst, der nach Bremen wollte? War nicht zuerst der Esel, der nach Bremen wollte?
- A Nein!
- (...)
- L Was machten diese vier Tiere?
- A ((2s)) Gehen eine Haus und Haus in drinn eine Räuber.
- L Gut
- A Und in Räuber alles genehmen und in ((2s)) Esel kommen ((1s)) und •• in Räuber so schibs. (zeigt mit den Armen)
- L Okay´.

Ali hat weiterhin Schwierigkeiten dem Inhalt einer Geschichte zu folgen. Klar deutlich wird dies zu Beginn seiner Erzählung. Er beginnt mit dem Hund und ist sich trotz Nachfrage sicher, dass es der Hund war, der als Erster nach Bremen wollte. Wie schon bei Hänsel und Gretel nutzt Ali lautmalerische Äußerungen »krrrk«, um die fehlenden Wörter zu kompensieren. Da er die Geschichte nicht vollständig verstand, malte er sich einzelne Szenen aus, wie z.B. »Räuber alles genehmen« und dass der Esel den Räuber schubste.

Deutlich bei diesem Beispiel wird auch, dass Ali Teile der Geschichte auslässt bzw. sie inhaltlich falsch nacherzählt. Die Verbzweitstellung gelingt ihm nicht immer.

Positiv ist aber, dass Ali zumindest Erzählversuche startet. Darum glaube ich, dass er bei Sprechanschlüssen viel mehr Möglichkeiten bekommen sollte zu Wort zu kommen. Tatsache ist jedoch, dass Ali sehr oft abwesend ist, nicht zuhört und sich in der Klasse mit 25 Kindern häufig unbemerkt ausklinken kann.

4 BEISPIELE AUS DER ERZÄHLWERKSTATT

Es folgen drei handlungsorientierte Unterrichtsbeispiele aus der Erzählwerkstatt, die sich zur Förderung der Erzählkompetenz in der Volksschule gut eignen. Der Unterricht wird mit dem Einsatz von Spiel und Kreativität bereichert. Die Erzählung entsteht in Paar- bzw. Gruppenarbeit und die Kooperation ermöglicht somit, dass Kinder von einander lernen.

4.1 Geschichtenbaukasten

Mit dem Geschichtenbaukasten von Gruschka können Kinder mit einfachen Anweisungen eine Geschichte spannend einführen, ausbauen und zum Schluss führen. Mit Handlungskarten wählen sich die Kinder Orte, Helden und Gegenspieler aus und hangeln sich damit entlang der Fragefelder des Geschichtenbauplans.³



Den Geschichtenbaukasten setzte ich einige Male in der Kleingruppe und im Klassenverband ein. Durch die offenen Fragen sind vor allem sprachgewandte Kinder sehr motiviert den Verlauf der Geschichte zu beeinflussen und wollen zu Wort kommen.

men und ihre Ideen einbringen. Dies führte dazu, dass immer wieder dieselben Kinder die Geschichte bauten, die schüchternen bzw. Kinder mit geringen Deutschkenntnissen brachten sich nicht wirklich ein. Vorteilhaft ist, dass dieses Konzept des Geschichtenbauplans an das Verfassen von Schrifttexten heranführt. Die Kinder konzipierten die Sätze, diktierten sie und ich notierte sie. »Die Kinder erfahren dabei die `Zerdehnung` der sprachlichen Produktion beim Schreiben ebenso wie die konservierende Funktion der Schrift.« (Gogolin et al. 2011, S.188) Aus den abgetippten Texten und den dazugezeichneten Szenen entstanden Geschichtenplakate. Ganz zufrieden war ich mit dem netten Geschichtenbauplan jedoch nicht, da sich die leistungsschwachen Kinder nicht einbrachten und durch den relativ großen Zeitaufwand von ca. einer Unterrichtsstunde auch nicht aufmerksam blieben.



³ siehe auch: http://www.donbosco-medien.de/_files_global/downloads/6/geschichtenbauplan.pdf

4.2 Erzähltisch

Der Erzähltisch ist eher in der Elementarpädagogik als in der Primarschule zu finden. Doch hat er meiner Meinung nach noch in der ganzen Volksschulzeit Anspruch auf einen Platz in der Klasse. Mit dem Erzähltisch wird eine konkrete, dreidimensionale Wiedergabe einer Geschichte dargestellt. Zum Einsatz kommen selbstgebastelte Puppen und Gegenstände, die eine wichtige Rolle in der Geschichte spielen. In der Phase des Vorspielens (Modeling) ist die Erzählerin das Modell für die Kinder und spielt die Geschichte am Erzähltisch vor. In der zweiten Phase unterstützt sie die Kinder beim Nachspielen der Geschichte, in der dritten spielen die Kinder selbstständig am Erzähltisch und können selber kreativ sein.



Das erste Mal spielte ich die Geschichte »Frau Holle« in Form eines Puppentheaters vor, die Requisiten ähnelten selbstgebastelten Modellen. Danach bastelten wir die Figuren, Orte und Meilensteine des Märchens mit den Kindern nach. Sie bastelten meist zu zweit und schrieben Namenskärtchen dazu. Der Erzähltisch war sehr einladend und die Kinder waren sofort motiviert die Geschichte durchzuspielen. Viele wollten sie der Klasse vorspielen, für alle fehlte jedoch die Zeit. Einige Tage war der Erzähltisch auch in der Pause noch ein beliebter Spielort. Effizienz bewies der Er-

zähltisch in der Arbeit mit der Kleingruppe (s. Kapitel »Erzählsituationen mit Kindern«). Mit Unterstützung der Puppen und Gegenstände fällt es den Kindern leichter sich an die Geschichte zu erinnern. Die Wortkärtchen helfen den Kinder, die sich sprachlich schwer tun, z.B. merkte sich Ali das Wort Brunnen nicht und las es von der Wortkarte vor. Der Erzähltisch ist also ein geeignetes Sprachgerüst für die Kinder, das nach den Prinzipien des Scaffolding nach Gebrauch eingesetzt wird (Puppen, Wortkärtchen).

Mit dem Spiel nehmen sie die Rolle der Protagonisten ein und berücksichtigen somit die wörtliche Rede. Die Kinder sehen den Erzähltisch vor sich, der sie von einer Szene zur anderen führt und sie somit ans Erzählen erinnert. Im Beisein des Publikums, sei es der Lehrerin oder der Mitschüler_innen, schlüpfen die Kinder in die Rolle des Erzählers und verfallen somit nicht ins reine Spiel.

4.3 Erzähltheater: “Kamishibai”



Das Kamishibai stammt aus Japan und war dort bis in die 1950er Jahre als Straßenkino reisender Händler beliebt. Der bühnenartige Kamishibai-Rahmen, die wechselnden Bildkarten und der Erzähler kommen dem Theater sehr nahe. Als mobiles Medium vermittelt es Geschichten und Informationen durch bildgestütztes Erzählen.

Das Publikum ist nicht nur auf den Erzähler fokussiert, sondern vor allem auf die wechselnden Bilder. Diese stützen die Erzählung der Kinder und sie verlieren schneller ihre Erzählhemmungen (Gruschka, Brandt 2012, S.9). Einige Geschichten erzählte ich mit dem Kamishibai, manche frei erzählten Märchen gaben die Kinder mit dem Kamishibai wieder. Die Kinder zeichneten zu zweit eine Szene des Märchens »Kalif Storch« und gemeinsam erzählten sie das Märchen nach. Durch die Arbeit in Paaren haben Kinder, die Deutsch noch nicht gut können, die Möglichkeit den sprechenden Part auszulassen und sich nur kreativ auszudrücken (siehe Foto). Vor allem für Kinder, die der Schrift noch nicht mächtig sind, ist der Kamishibai vorteilhaft, da sie ihre Gedanken in Bilder und Bilder in Sprache umsetzen können. Um es trefflicher auszudrücken – Es entsteht Kino im Kopf (Gruschka, Brandt 2012, S.47).

5 MEHRSPRACHIGES ERZÄHLEN

Die auf Deutsch erzählten Geschichten wandelten sich mit der Zeit und mit der wachsenden Selbstsicherheit in zwei- und mehrsprachige Geschichten. Anfangs ließ ich vor allem Englisch einfließen, später BKS, Russisch und andere Sprachen. Mich interessierte vor allem wie die Reaktionen der Kinder auf den mehrsprachigen Input ausfiel und ob dieser übernommen würde.

Zu Beginn warfen einige Kinder ein, dass sie diese Sprache nicht verstehen würden, die meisten störte es nicht. Manche meinten sogar stolz, sie hätten alles verstanden, obwohl es nicht ihre Erstsprache war.

In der russischen Erzählung von Wsewolod Garschin »Die Reise der Fröschin« beließ ich die Fröschin russischer Abstammung und legte auf den Tisch neben mir den Schummelzettel, da ich Russisch im Grunde nicht kann. Interessant war die Reaktion von Katia, eine Schülerin mit russischer Erstsprache – sie war unbeeindruckt von den russischen Einlagen. Umso erfreuter die Reaktion manch anderer Kinder, mit polnischer, serbischer und georgischer Erstsprache. Diese meinten stolz und froh, sie verstünden alles. Im Gegensatz dazu äußerte sich Argjira (Erstsprache Albanisch) im Gespräch über die Geschichte: »Die Fröschin hat russisch geredet, glaub ich. Ich hab gar nix verstanden.« Aus diesen Reaktionen folgere ich, dass es manchen Kindern nichts ausmacht, Sätze in einer ihnen fremden Sprache zu hören. Wiederum andere sind irritiert, da sie meinen, der Geschichte nicht folgen zu können. Manche Kinder haben einen positiven Zugang und glauben vieles zu verstehen, obwohl dem nicht so ist. Z.B. Michael mit georgischer Erstsprache, der selbstbewusst Sätze auf Deutsch übersetzte, die in der Geschichte auf Russisch gar nicht vorkamen.

Vor Weihnachten erzählte ich die Geschichte »Sterntaler« und bestückte diese mit einigen Kostümen und schauspielerischen Elementen. Meine Studienkollegin Jutta Majcen beobachtete diese Stunde und kommentierte: »(...) Gleichzeitig werden spielerisch Elemente von Mehrsprachigkeit eingebaut, die die Kinder wie selbstverständlich aufnehmen. Nur von einem Kind kommt bei deinem ersten englischen Satz die Frage „Was heißt das?“, alle weiteren englischen Sätze werden durch deine Mimik und Gestik erklärt und den Kindern ist klar, was gesprochen wird.« Wir teilten die

Klasse in zwei Gruppen und spielten die Geschichte nach. Ich meinte beiläufig, dass sie auch andere Sprachen benützen können und zwei Kinder sagten einzelne Sätze in ihrer Erstsprache auf (Mina auf Russisch, Luka auf Serbisch).

Im Jänner erzählte ich die Geschichte »Als die Raben noch bunt waren« mit dem Erzähltheater, Kamishibai. An einem Punkt der Geschichte verteidigen die verschiedenfarbigen Raben vehement ihre Farbe »Blau! Blau!«. und ich fügte hinzu: »Blue! Blue!«. Die Schüler_innen reihten sich nacheinander ein und riefen »Blau!« in ihren Erstsprachen. Interessant war zu beobachten, dass sich manche Schüler an die Bezeichnung der Farben in ihrer Erstsprache nicht erinnern konnten, sich darüber auch ärgerten. Da ein deutschsprachiger Schüler auch mitmachen wollte, deklarierte er Steirisch als eigene Sprache und übersetzte die Farben ins Steirische. Die zwei türkischsprachigen Schülerinnen meldeten sich erst bei der vierten Farbe, vielleicht aus Unsicherheit, vielleicht fiel ihnen auch der türkische Ausdruck vorher nicht ein.

Alexander fragte bei der darauffolgenden Arbeit Kevin, einen Schüler mit chinesischer Erstsprache, was denn wohl »rot« auf Chinesisch hieße. Problematisch war es, dass es weder mir noch den Kindern gelang, das Wort einigermaßen korrekt zu wiederholen. Kevin war mit unserem »hung se« nicht zufrieden, wirkte irritiert. Ich folgerte daraus, dass Kevin, obwohl er gut Chinesisch kann, seine Sprache nicht selbstbewusst einbringt. Er erwartet befremdliche Reaktionen, da er weiß, dass seine Sprache für alle anderen fremd und vielleicht auch belustigend klingt.



Bei dieser Geschichte gelang es das erste Mal sehr viele Reaktionen in den Erstsprachen der Schüler_innen zu sammeln. Der Grund lag darin, dass die Kinder recht einfache Wörter (hier Farben) übersetzen können, nicht aber ganze Sätze in ihrer Sprache artikulieren müssen. Darum nahm ich mir vor, diese Art Einsatz von Mehrsprachigkeit öfter in die Erzählungen einzubauen.

Bei einer anderen Geschichte, in der Englisch, Französisch und Slowenisch hinzukam, war interessant, dass ein Kind (Erstsprache Serbisch), Slowenisch als Serbisch erkannte. Mustafa freute sich und behauptete, Arabisch wäre vorgekommen. Denn »télescope« das sei Arabisch. Dies war ein guter Einwurf um Etymologie und Internationalismen im Unterricht zu beleuchten.

Richtig begeistert war Mustafa, als sich der Großwesir Mansour in der »Geschichte vom Kalif Storch« als wahrer Araber entpuppte. Mustafa saß mitten in einer Gruppe von Kindern und bemühte sich die einzelnen Passagen des Großwesirs schnellstmöglich auf Deutsch zu übersetzen. Dafür heimste er bewundernde Blicke seiner Mitschüler_innen ein.

Daraus folgere ich:

- Durch das Einbinden der Erstsprachen der Schüler_innen in die Erzählung, werden auch die Kinder zum aktiven Zuhören und Mitmachen angeregt, die sich sonst selten sprachlich äußern. Teilweise kommentieren sie die Geschichte in ihrer Sprache, teilweise übersetzen sie schnell die einzelnen Passagen den anderen Kindern und sind somit stolz auf den Wissensvorsprung, den sie haben.
- Gestik und Mimik, wie auch die Wiederholung des Inhalts auf Deutsch, benachteiligen den Erzählfluss nicht und die Klassenkameraden können problemlos dem Inhalt der Erzählung folgen. Besonders gut tut es, wenn Schüler_innen, die selten mehr wissen als die übrigen Kinder der Klasse, plötzlich im Rampenlicht stehen und neugierigen Klassenkameraden rasch erklären müssen, was wohl der Hase gesagt hatte.
- Auch die Freude der Kinder, dass ihre Sprache Teil des Unterrichts wird, ist deutlich erkennbar und somit ein wichtiger Motivationsfaktor.

6 SCHLUSSFOLGERUNGEN UND AUSBLICK

Zu Beginn des Schuljahres war mein Ziel die Erzählkompetenz von mir und die meiner Schüler_innen zu verbessern. Ich wollte verschiedene Methoden ausprobieren und beobachten, welche mich diesem Ziel näherbringen und welche nicht. Schwerpunkt war stets die Sprachförderung mehrsprachiger Schüler_innen.

Ich beschloss, mich ausschließlich auf Märchen zu konzentrieren, da der poetische Wortschatz und die repetitiven Verse eine besondere Wirkung auf Kinder haben. Ich konnte beobachten, dass auch Kinder mit geringen Deutschkenntnissen bei ihren Nacherzählungen sich speziell diese Verse merkten und wiederholten.

In meiner Rolle als Erzählerin fühlte ich mich im Laufe des Jahres immer wohler. Die Kinder gewöhnten sich an die wöchentliche Erzählstunde und forderten sie ein. Rückblickend wurde mir klar, dass ich von Geschichte zu Geschichte wie an einer Leiter die Sprossen emporstieg und mich verbesserte. Doch der Prozess der Steigerung meiner eigenen Erzählkompetenz ist noch längst nicht abgeschlossen. Ich unterschätzte im Vorfeld den nötigen Zeitaufwand, den ich brauchte um die Geschichten einzuüben und sie dann wirklich frei erzählen zu können. Dies war mit ein Grund, warum ich einige Erzählstunden auslassen musste (s. Anhang Liste der erzählten Märchen). Außerdem fehlte mir professionelles Feedback, denn die Kolleg_innen konnten mir trotz Bemühungen keine konstruktive Kritik geben. Da sie nicht vom schauspielerischen Fach sind, fanden sie meine Erzählungen durchwegs gut und beanstandeten an meiner Darbietung nichts. Dies brachte mich aber keinen Schritt weiter. Darum möchte ich in Zukunft an Fortbildungen von professionellen Erzähler_innen teilnehmen.

Ein weiterer Vorsatz ist mein Repertoire zu erweitern und mich im kommenden Schuljahr verstärkt mit Geschichten anderer Länder und Kulturen zu befassen. Der Grund ist nicht nur die damit erwartende positive Bestärkung der Schüler_innen aus dem jeweiligen Kulturkreis, sondern auch meine Neugier und Faszination für gerade dieses Genre.

Einige meiner Kolleg_innen baten mich im kommenden Schuljahr, auch in deren Klassen Geschichten zu erzählen. Für mich wird dies eine Möglichkeit mehr sein, das Erzählen vor Publikum zu üben.

In meiner empirischen Studie ging es um die Sprachhandlung von Kindern; dazu wählte ich drei Kinder, die im Laufe des Schuljahres die von mir erzählten Geschichten wiedergaben. Ihre Nacherzählungen nahm ich auf und transkribierte diese. Der Prozess der detaillierten Sprachanalyse mit Hilfe der Transkription war äußerst aufschlussreich. Erst durch das genaue Hinschauen wurde mir klar, welche Sprachkompetenzen sie aufwiesen und welche nicht.

In den Erzählwerkstätten beschäftigten wir uns im Klassenverband mit dem Geschichtenerzählen. Erprobte Erzählhilfen, wie z.B. das Kamishibai und der Erzählisch, fördern vor allem durch ihren motivierenden Charakter die Erzählkompetenz der Kinder. Sehr vorteilhaft wirkte sich auch das Einbinden der Erstsprachen der Schüler_innen aus. Kinder, die sonst eher still sind, konnten sich vor den Mitschüler_innen profilieren und ihr Wissensvorsprung wurde positiv wahrgenommen. Mehrsprachiges Erzählen in der sprachheterogenen Gruppe führte zu interessanten Gesprächen über Sprachen und förderte somit das Sprachbewusstsein der Schüler_innen.

Höhepunkt im Geschichtenjahr der 1a war ein selbst erfundenes mehrsprachiges Schattentheater, das wir gemeinsam mit der Theaterpädagogin Özge Dayan am Ende des Schuljahres aufführten. Im Laufe von zwei Monaten entwickelten wir gemeinsam eine Geschichte rund ums Thema Freundschaft, bastelten die Figuren und übersetzten einzelne Passagen in andere Sprachen. Vor allem aber erfuhren die Kinder durch die kreative theaterpädagogische Arbeit mit einer professionellen Schauspielerin neue Möglichkeiten sich auszudrücken, sei es mit Hilfe von Bewegung, Gestik, Mimik oder Sprache. Die durchaus anstrengende Arbeit im Vorfeld wurde mit der erfolgreichen Aufführung für Eltern und Mitschüler_innen belohnt.

Theaterpädagogik geht zwar über die Arbeit der Erzählwerkstätten hinaus, beinhaltet jedoch auch wichtige Komponenten des Erzählens. Sich vor das Publikum zu stellen und selbstbewusst zu sprechen, kann positiv die Steigerung der Erzählkompetenz der Kinder beeinflussen.

Ich selbst fühle den Druck, Leistungen der Schüler_innen in materieller Form hervorzubringen und vorzulegen. Erzählwerkstätten produzieren meist kein Produkt zum Anfassen und Aufbewahren. Dennoch ist der prozessorientierte dem weit verbreiteten ergebnisorientierten Unterricht vorzuziehen.

Aus der positiven Erfahrung ergibt sich dieses Plädoyer – und das vor allem an mich selbst: Weg vom schulischen Alltag, angehäuft mit Arbeitsblättern hin zum kreativ-pädagogischen, kommunikativen, handlungsorientierten Unterricht.

LITERATUR

Altrichter, H. & Posch, P. (2007). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Baid Heilbrunn: Klinkhardt

Becker, T. (2001). Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform. Baltmannsweiler: Schneider

Boueke, D., Schüle, F., Büscher, H., Terhorst, E., Wolf, D. (1995). Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten. München: Fink

Claussen, C. (2006). Mit Kindern Geschichten erzählen. Konzept – Tipps – Beispiele. Berlin: Cornelsen

Cummins, J. (2006). Sprachliche Interaktionen im Klassenzimmer: Von zwangsweise auferlegten zu kooperativen Formen von Machtbeziehungen. In P. Mecheril, T. Quehl (Hrsg.), Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule (S.36-62). Münster: Waxmann

Dehn, M., Oomen-Welke, I., Osburg, C. (2012). Kinder & Sprache(n). Was Erwachsene wissen sollten. Seelze-Velber: Klett/ Kallmeyer

Fekonja-Pekljaj, U., Marjanovič-Umek, L., Kranjc, S. (2010). Children's storytelling: the effect of preschool and family environment. In: European Early Childhood Education Research Journal, Vol.18, No.1, March 2010, 55-73

Flader, D. & Hurrelmann, B. (1984). Erzählen im Klassenzimmer. Eine empirische Studie zum freien Erzählen im Unterricht. In K. Ehlich (Hrsg.), Erzählen in der Schule (S.223-249). Tübingen: Gunter Narr

Gantefort, Ch. (2013). ‚Bildungssprache‘ – Merkmale und Fähigkeiten im sprachtheoretischen Kontext. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel, H. Reich (Hrsg.), Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert (FörMig Edition Bd. 9, S.71-105). Münster: Waxmann

Gogolin, I., Dirim, I., Klinger, T., Lange, I., Lengyel, D., Michel, U., Neumann, U., Reich, H., Roth, H., Schwippert, K. (Hrsg.) (2011). Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms (FörMig Edition Bd. 7.). Münster: Waxmann

Gogolin, I. (2013). Mehrsprachigkeit und bildungssprachliche Fähigkeiten. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel, H. Reich (Hrsg.), Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert (FörMig Edition Bd. 9, S.7-18). Münster: Waxmann

Gruschka, H. & Englert, S. (2008). Geschichten-Erfinder. Mit Kindern freies Erzählen üben. München: Don Bosco

Gruschka, H. & Brandt, S. (2012). Mein Kamishibai. Das Praxisbuch zum Erzähltheater. München: Don Bosco

- Habermas, J. (1978). Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. *Merkur* 32, 327-342
- Jeuk, S. (2007). Zweitspracherwerb im Anfangsunterricht – erste Ergebnisse. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (186-202). Freiburg im Breisgau: Fillibach
- Klein, J. & Merkel, J. (2008). Sprachförderung durch Geschichtenerzählen. Handlungsorientierte Materialien für die gezielte Spracharbeit. Hamburg: Persen
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Merkelbach, V. (1995). Was alles erzählen heißt, wozu es gut ist und wie Kinder es lernen. In C. Claussen & V. Merkelbach, *Erzählwerkstatt. Mündliches Erzählen* (S.25-34). Braunschweig: Westermann
- Musil, Robert (2013 [1930-33]). *Der Mann ohne Eigenschaften*. Köln: Anaconda Verlag
- Oehlmann, Ch. (2001). *Einfach erzählen! Ein Übungsbuch zum freien und gestalteten mündlichen Erzählen*. Paderborn: Junfermann Verlag
- Reich, H. (2009). Aufbauende Sprachförderung unter Nutzung der FörMig-Instrumente. In D. Lengyel, H. Reich, H. Roth, M. Döll (Hrsg.), *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung (FörMig Edition Bd. 5, S.25-34)*. Münster: Waxmann
- Reich, H. (2010). Die Sprachaneignung von Kindern in Situationen der Zwei- und Mehrsprachigkeit. In BMBF Referat Bildungsforschung: *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen (Bildungsforschung Band 29/II, S.165-171)*, Berlin
- Reich, H. (2013). Durchgängige Sprachbildung. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel, H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert (FörMig Edition Bd. 9, S.55-70)*. Münster: Waxmann
- Richert, P. (2005). *Typische Sprachmuster der Lehrer-Schüler-Interaktion. Empirische Untersuchungen zur Feedbackkomponente in der unterrichtlichen Interaktion*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- Schapp, Wilhelm (1985 [1953]). *In Geschichten verstrickt. Zum Sein von Ding und Mensch*. Frankfurt a. M.: Klostermann
- Schramm, K. (2007). Interaktion bei Grundschul Erzählungen in Deutsch als Zweitsprache: Exemplarische Analysen und Exploration für ein relationales Datenbank-Design. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (168-184). Freiburg im Breisgau: Fillibach
- Vygotskij, L.S. (2002 [1934]). *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. Weinheim und Basel: Beltz

(Vygotskij) Wygotski, L. (1987). Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln: Pahl-Rugenstein

Wardetzky, K. & Weigel, Ch. (2008). Sprachlos? Erzählen im interkulturellen Kontext. Erfahrungen aus einer Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider

Zobus, U. (2000): »Erzähl – Erzähl!« Von der Lust aufs Erzählen und dem Weg zum Gelingen. Dortmund: modernes lernen

Internetquellen:

http://www.donbosco-medien.de/_files_global/downloads/6/geschichtenbauplan.pdf

<http://erzaehltische-im-kindergarten.blogspot.co.at>

ANHANG

Liste der erzählten Geschichten 2015/16:

September:

Der Löwe und die Maus

Der Wolf und die sieben Geißlein

Vier Freunde der Savanne

Oktober:

Die Prinzessin auf der Erbse

Froschkönig

Der Hase und der Igel (dt., engl)

Das hässliche Entlein (dt., engl.)

November:

Spieglein/Ogledalce (dt./BKS)

Die Reise der Fröschin (dt./russ.)

Der Fischer und seine Frau (dt./fries. Aussagen)

Dezember:

Sterntaler (dt./engl.)

Jänner:

Frau Holle

Als die Raben noch bunt waren (mehrsprachig, mit Kindern)

Das Schlafsternchen (dt., slow., engl. und franz.)

Februar:

Hänsel und Gretel

Die Rübe (dt., russ.)

März:

Die Stunde der Angeber

Däumelinchen

April:

Die Geschichte des Kalifen Storch (dt./arabisch)

Die Bremer Stadtmusikanten (dt., engl., arab., BKS, portug.)

Mai:

Des Kaisers neue Kleider

Danach Erzählpause:

Gemeinsames Erarbeiten eines mehrsprachigen Theaterstückes »Vier dicke Freunde« mit der türkischen Schauspielerin/ Regisseurin Özge Dayan