



Lisa Schulz:

Der Erzählkreis Förderung von Erzählkompetenz in der Grundschule

© Redaktion LINSE (Linguistik-Server Essen); Erscheinungsjahr: 2012

Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Geisteswissenschaften - Germanistik/Linguistik |
Universitätsstraße 12, 45117 Essen | <http://www.linse.uni-due.de>

Alle Rechte vorbehalten. Vervielfältigung, Übersetzung, Mikroverfilmung und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen ist nur mit ausdrücklicher Genehmigung der Redaktion gestattet.

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	3
2. MÜNDLICHKEIT	4
2.1 Mündliche Kommunikationskompetenz – Kennzeichen und Merkmale mündlichen Erzählens	4
2.2 Mündliche Kommunikation = Schlüsselqualifikation	6
2.3 Lehrplanbezug	7
2.4 Unterrichtskommunikation	8
3. DIE ENTWICKLUNG VON ERZÄHLKOMPETENZ.....	9
3.1 Begriffsbestimmung „Erzählen“	9
3.2 Das Modell zur Beschreibung von Erzählinteraktion nach Hausendorf und Quasthoff	10
3.3 Entwicklung mündlicher Erzählkompetenz bei Kindern	12
4. DER ERWERB VON ERZÄHLFÄHIGKEIT IN DER GRUNDSCHULE	13
4.1 Der Erzählkreis	13
4.1.1 Interaktionsschema nach Flader und Hurrelmann.....	14
4.1.2 Der Umgang mit dem Erzählkreis im Unterricht.....	17
4.2 Kritik am Erzählkreis nach Becker-Mrotzek	18
4.3 Alternative Erzählförderung	20
5. FAZIT	22
6. LITERATURVERZEICHNIS	24

1. Einleitung

Sprechen und Kommunizieren in der Schule sind nicht gleichzusetzen mit dem kommunikativen Alltagsverhalten, es unterscheidet sich sogar maßgeblich davon. Die Institution Schule gibt zahlreiche Rahmenbedingungen und Umstände vor, die der alltäglichen, bis zum Schuleintritt praktizierten mündlichen Kommunikation von Kindern völlig fremd sind. Auf einmal müssen sie sich rederechtlich in eine sehr große Gruppe einfügen und ihre sprachlichen Beiträge bestimmen ihre Leistung mit. Zudem dienen sie nicht mehr nur der Weitergabe von Erlebnissen und dem Berichten von Erfahrungen. Aus diesen institutionellen Gründen ist es nicht möglich, die alltägliche Form des Erzählens problemlos in unterrichtliche Prozesse zu integrieren.

In Form der sehr weitverbreiteten Unterrichtsmethode des Erzählkreises wird häufig versucht, dass Erzählen zum Unterrichtsgegenstand zu machen, wobei man zumeist Gefahr läuft, es so stark zu verändern, dass es mit dem alltäglichen Erzählen nichts mehr gemein hat. Aus diesem Grund ist es sehr wichtig, didaktisch sinnvoll mit dem Erzählkreis umzugehen und die Förderung mündlicher kommunikativer Kompetenz authentisch und gemäß der unveränderbaren Rahmenbedingungen der Institution Schule in den Unterricht zu integrieren.

In dieser Arbeit wird der Einsatz und der Umgang mit dem Erzählkreis thematisiert und es soll geklärt werden, inwiefern dieser dazu geeignet ist, Erzählkompetenz in der Grundschule zu fördern. Dazu wird der Bereich Mündlichkeit zunächst allgemein betrachtet, indem der Fokus auf mündliche Kommunikationskompetenz gelegt wird und einige Merkmale mündlichen Erzählens aufgezeigt werden, sowie der Begriff ‚Unterrichtskommunikation‘ näher beleuchtet wird. Nachdem ein kurzer Bezug auf den Lehrplan des Landes Nordrhein-Westfalen vorgenommen wurde, wird spezieller die Entwicklung von Erzählkompetenz in den Blick genommen. In Kapitel vier soll der Erwerb von Gesprächskompetenz durch den Erzählkreis herausgestellt und der Umgang sowie die Kritik und mögliche Alternativen aufgezeigt werden.

2. Mündlichkeit

2.1 Mündliche Kommunikationskompetenz – Kennzeichen und Merkmale mündlichen Erzählens

Die mündliche Kommunikation hat im gesamten Leben eines jeden Menschen eine sehr große Bedeutung. Im Unterricht ist sie funktionell gesehen zugleich Lernmedium, Lerngegenstand sowie Lernziel und nimmt somit eine entscheidende Rolle ein. Die Mündliche Kompetenz stellt demnach eine Basisqualifikation dar und muss bereits in der Grundschule ausführlich gefördert werden.

Dazu soll nun zunächst dargelegt werden, was überhaupt unter mündlicher Kommunikationskompetenz verstanden wird und welche Merkmale mündlichem Erzählen zueigen sind.

Kompetenz beschreibt das erlernte, intuitive Wissen eines Sprechers und bezeichnet „erlernbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, in bestimmten Bereichen immer wieder Anforderungen gewachsen zu sein und Probleme zu lösen.“¹ Dieser Begriff taucht wissenschaftsgeschichtlich nach Suttner & Charlton² zunächst in der Linguistik auf, wo unter der „menschlichen Sprachkompetenz die Fähigkeit eines idealen Sprecher-Hörers [verstanden wird, (L.S.)], unendlich viele grammatisch korrekte Sätze einer Sprache zu erzeugen.“³ Noam Chomsky unterschied diesbezüglich zwischen Kompetenz und Performanz, was den Unterschied zwischen Sprachfähigkeit und aktueller Sprachverwendung betrifft. Die Kompetenz bezeichnet somit die Gesamtheit des sprachlichen Wissens eines Sprecher-Hörers.⁴

Laut Becker-Mrotzek soll unter mündlicher Kommunikation „prototypisch die aktuelle Verständigung zwischen mindestens zwei Aktanten verstanden werden, die sich in einem gemeinsamen Sprechzeit-Raum befinden, so dass die Kommunikation auf der Grundlage akustischer und visueller Wahrnehmungen verbal und non-verbal (körperlich) erfolgen kann.“⁵ Um von einem Gespräch oder einer Gesprächskompetenz zu sprechen, müssen die genannten Aktanten bestimmten Bedingungen und Anforderungen mündlicher Kommunikation gerecht werden. Zu diesen zählen die Interaktivität, die Medialität, die Institutionalität sowie die Kulturalität.

Unter Interaktivität wird die gleichzeitige Anwesenheit eines Sprechers und eines Hörers verstanden, wodurch ein gemeinsamer Sprechzeit-Raum zur Verfügung steht, auf den sich frag-

¹ Bremerich-Vos et al. 2009, S. 14.

² Vgl. Suttner & Charlton 2002, S. 130 f.

³ Becker-Mrotzek 2009, S. 66.

⁴ Vgl. Microsoft Encarta Enzyklopädie 2007 .

⁵ Becker-Mrotzek 2009, S. 69.

los bezogen werden kann. Hierbei treten häufig deiktische Ausdrücke auf und neben der Sprache kommen auch non-verbale Mittel zum Einsatz. Das Gespräch wird dabei zu einem miteinander handeln und integriert u.a. Interjektionen, Mimik und Gestik der Aktanten. Medialität meint, dass bei einem Gespräch Sprache in Form von Mündlichkeit auftritt und somit die Sprecher und Hörer gleichzeitig anwesend sind und sich somit sehen *und* hören können. Der Aspekt der visuellen Gegenüberstellung wird allerdings in einigen Ausnahmen, wie z.B. einem Telefongespräch außer Kraft gesetzt. Die Flüchtigkeit erlangt bei der Medialität einen wichtigen Stellenwert und es kommt zu einer Parallelität von Planung, Produktion und Rezeption, da mündliche Äußerungen in der Interaktion nicht geplant, überarbeitet oder revidiert werden können. Die Bedingung der Institutionalität besagt, dass Gespräche zumeist einen institutionalisierten Zusammenhang haben, wodurch Agenten und Klienten bestimmte Rollen zugewiesen werden. Die Anforderung der Kulturalität umfasst, dass bedingt durch kulturelle Differenzen in jedem Gespräch unterschiedliche Denkmuster, Fragestellungen und Hintergründe beachtet werden müssen.⁶

Damit von der Fähigkeit mündlicher Kompetenz gesprochen werden kann, müssen diese Rahmenbedingungen beachtet und erfüllt werden.

Zusätzlich zu den aufgezeigten äußeren Grundvoraussetzungen weist das Erzählen auch interne Merkmale auf, die es zu beachten gilt.

Mündliches Erzählen findet zumeist im Alltag und vor allem in außerschulischen Kontexten statt und muss immer unter diesem Hintergrund betrachtet werden. Es umfasst Situationen, in denen zwei oder mehr Beteiligte sich sprachlich austauschen, wobei zumeist persönliche Erlebnisse zugrunde liegen.⁷ Die Erzählung bildet innerhalb des Gespräches eine komplexe, über die Grenzen einzelner Äußerungen hinausgehende Einheit, bei der mindestens ein Erzähler und ein Zuhörer notwendig sind. Sie weist einen typischen inneren Aufbau auf und ist somit vom einbettenden Gespräch abgegrenzt, bleibt jedoch immer Teil des Gesprächs. Folglich charakterisieren Ohlhus und Stude mündliches Erzählen anhand dreier Aufgaben, mit denen sich Erzähler und Zuhörer auseinander setzen müssen, damit die Erzählung gelingt.⁸

Die erste Aufgabe ist die der *Kontextualisierung*, welche die Organisation, die Interaktion und die Relevanz der mündlichen Erzählung umfassen. Dies bedeutet, dass eine Unterhaltung durch ein gemeinsames Agieren organisiert wird und für alle Beteiligten erkennbar sein muss, wo Anfang und Ende der Erzählung sind bzw. wer erzählt und wer zuhört. Des Weiteren ist es notwendig, dass deutlich wird, inwiefern der Beitrag für das laufende Gespräch relevant ist.

⁶ Vgl. Becker-Mrotzek 2009, S. 70 ff.

⁷ Vgl. Ohlhus/Stude 2009, S. 471.

⁸ Ebd., S.471 ff.

An zweiter Stelle nimmt der Aufbau einer Erzählung eine wichtige Stellung ein. Die innere Struktur sollte durch Anbahnung, Ausgestaltung und Auflösung bestimmt sein. Durch diese Aufgabe der *Vertextung* werden die Erwartungen der Zuhörer erfüllt und die Erzählung erhält eine Strukturierung. Das dritte Aufgabenfeld ist das der (*sprachlichen*) *Markierung*, womit die Ebene der konkreten Formulierung gemeint ist, welche den Einsatz bestimmter sprachlicher oder nicht-sprachlicher Formen umfasst, die dem Zuhörer helfen den Beitrag zu verstehen und ihm zu folgen. Beispiele für sprachliche Markierungen sind „plötzlich“, „aber“, „es war einmal“ aber auch detaillierte Beschreibungen und Bewertungen, die der Indizierung der internen Struktur und des Erzählgenres dienen.⁹

Diese Aufgabenfelder nach Ohlhus und Stude sowie die aufgezeigten Bedingungen mündlicher Kommunikation nach Becker-Mrotzek sind im Folgenden nützlich, um zu bestimmen, was genau mündliches Erzählen ausmacht und zu zeigen, „welche Aspekte narrativer Kompetenz es in der Betrachtung des Erwerbs sowie im Rahmen einer Didaktik des mündlichen Erzählens zu berücksichtigen gilt“¹⁰.

2.2 Mündliche Kommunikation = Schlüsselqualifikation

Jeder sprachliche Akt ist Bestandteil kommunikativer Praktiken, da in allen möglichen Alltagssituationen das Gesprochene unabdingbarer Bestandteil ist, sei es im Rahmen eines Kaffeeklatsches, einer Dienstbesprechung, einer Rede, eines Vorstellungsgesprächs oder eines Kundengesprächs.¹¹ Aus diesem Grund stellt mündliche Kommunikation eine unerlässliche Schlüsselqualifikation eines jeden Menschen dar. Dieser Ansicht ist auch Brünner, die ganz deutlich herausstellt, dass „Rede- und Gesprächskompetenz [...] unentbehrliche Schlüsselqualifikationen und der vielleicht wichtigste Teil sozialer Kompetenz“¹² sind. Eine hohe Berechtigung haben somit die bildungspolitischen Tendenzen und Vorgaben, im Deutschunterricht berufsrelevante Qualifikationen und Kompetenzen auch im mündlichen Bereich wichtiger zu nehmen. Als zentrale Grundlage für beruflichen Erfolg müssen die SuS darauf vorbereitet werden, in beruflichen Situationen sach-, situations- und adressatengerecht zu kommunizieren.¹³ In der Grundschule stehen diese Qualifikationen natürlich noch nicht primär im Vordergrund, aber genau hier werden die Grundsteine für die spätere mündliche Kommunikationskompetenz gelegt.

⁹ Vgl. Ohlhus/Stude 2009, S. 471 ff.

¹⁰ Ohlhus/Stude 2009, S. 473.

¹¹ Vgl. Fiehler 2009, S. 25.

¹² Brünner 2007, S. 39.

¹³ Vgl. Brünner 2007, S. 39.

Aus diesem Grund ist die Vermittlung dieser Kompetenz in den Lehrplänen der Primarstufe auch bereits enthalten.

2.3 Lehrplanbezug

Betrachtet man den Lehrplan des Landes Nordrhein-Westfalen, so wird deutlich, dass dem Bereich Erzählen eine wichtige Stellung eingeräumt wird. In den Aufgaben und Zielen wird formuliert, dass der Deutschunterricht die Kompetenzen der SuS im Bezug auf die alltägliche Verständigung erweitern soll und die Kinder zum bewussten Sprachhandeln ermutigt werden. Bereits in diesem Teil lässt sich das Thema dieser Arbeit, der Erzählkreis, in den Kernlehrplänen wiederfinden, da „sprachliches Lernen der Kinder [...] herausfordernder, bedeutsamer und lebensnaher Situationen“ bedarf und „anregende Gesprächs- und Erzählanlässe sowie Situationen, in denen Schülerinnen und Schüler Vorträge und Präsentationen gestalten, [...] Teil des Unterrichts“¹⁴ sein sollen. Der Lehrplan untergliedert das Fach Deutsch in vier Bereiche, wobei sich der erste komplett dem Schwerpunkt „Sprechen und Zuhören“ widmet, womit „der Mündlichkeit im muttersprachlichen Unterricht eine Bedeutung beigemessen [wird, (L.S.)], die sie bis dahin nur in den Fremdsprachen hatte“¹⁵. Dieser Teil beschreibt Sprechen und Zuhören als ein soziales Handeln, bei dem es unter anderem darum geht, eigene Gedanken und Gefühle auszudrücken, Informationen zu geben und zu verarbeiten und auf andere einzuwirken, wobei gelingende mündliche Verständigung differenzierte Ausdrucksmöglichkeiten auf der verbalen und der nonverbalen Ebene erfordern. SuS lernen sich in Gesprächen, z.B. dem Erzählen im Morgenkreis, an gemeinsam erarbeitete Regeln zu halten, eigene Positionen sachlich und fair zu vertreten, die Überlegungen anderer zu bedenken und ggf. die eigene Sichtweise zu revidieren. Schwerpunkte in diesem Bereich sind das *verstehende Zuhören*, *Gespräche führen* zu können und in der Lage zu sein, *zu anderen zu sprechen*. An dieser Definition wird deutlich, „dass Sprechen und Zuhören in ein Netz von Kompetenzen eingewoben ist, das nicht nur für die mündliche Kommunikation wichtig ist“¹⁶. Der vierte Punkt, welcher allerdings im Bezug auf das Erzählen nicht so sehr relevant ist, ist das *szenische spielen*.¹⁷

Dies zeigt, dass der Kernlehrplan „die Zielvorgaben der mündlichen Kommunikation [...] in den beiden Teilbereichen Sprechen und Zuhören“¹⁸ beschreibt, wobei in „allen curricularen

¹⁴ Lehrplan Deutsch.

¹⁵ Bremerich-Vos et al. 2009, S. 43.

¹⁶ Ebd.

¹⁷ Vgl. Lehrplan Deutsch.

¹⁸ Eriksson 2009, S. 148.

Vorgaben für den mündlichen Bereich zusätzlich sprachreflexive- und strategische Ziele formuliert [werden, (L.S.)], die zumeist in einem separaten Kompetenzbereich gefasst werden (z.B. Sprache und Sprachgebrauch untersuchen, Reflexion über Sprache)¹⁹.

2.4 Unterrichtskommunikation

Bei der Kommunikation in Schulen, speziell bei der Unterrichtskommunikation, handelt es sich um eine Form der institutionellen Kommunikation, die zum Zwecke der Definition der Unterrichtskommunikation an dieser Stelle kurz aufgezeigt werden soll.

Institutionen sind gesellschaftliche Formen und Strukturen, in denen Sprecher und Zuhörer als Agenten und Klienten auftreten und jeweils eine bestimmte, vorher zugewiesene Rolle einnehmen.²⁰ Um den an sie gerichteten Anforderungen gerecht zu werden, sind Institutionen auf „eine spezifische Menge kommunikativer, insbesondere sprachlicher Ressourcen“²¹ angewiesen. Institutionen werden für das Erreichen ihrer individuellen Ziele von den Mitgliedern einer Gesellschaft genutzt und diese Nutzer werden als Aktanten bezeichnet. Aktanten lassen sich ihrer Funktion nach unterteilen in Agenten und Klienten.²² Agenten verfügen über ein professionalisiertes Handlungswissen, während die Klienten meist ohne dieses Wissen in den Handlungsraum der Institution eintreten. Das Wissen beider Aktanten muss aufeinander bezogen werden, damit die institutionellen Prozesse erfolgreich vollzogen werden können. Die Aktanten haben von der Institution Schule vorgegebene Handlungsspielräume, die ihnen Grenzen auferlegen und die Klienten werden durch die Schulpflicht zur Teilhabe an der Kommunikation der Institution geradezu gezwungen, weshalb Schule in der heutigen Gesellschaft einen Lebensabschnitt von nahezu allen Menschen darstellt.²³

Bei unterrichtlicher Kommunikation kann es sich daher durchaus um Zwangskommunikation handeln, die dazu führen kann, dass sich die Klienten Wege suchen, sich der Kommunikation zu entziehen. Die Freiheit des einzelnen Schülers ist nicht nur dadurch begrenzt, dass er der Schulpflicht Folge leisten muss, sondern auch dadurch, dass er innerhalb der Institution Schule sowohl formal durch die Vergabe des Rederechts, dessen Vergabe hier völlig anders erfolgt als im Alltag, als auch inhaltlich in seiner Kommunikation eingeschränkt ist.²⁴ Die Kommunikation im Unterricht ist außerdem dadurch gekennzeichnet, dass es einen großen Unter-

¹⁹ Eriksson 2009, S. 148.

²⁰ Vgl. Becker-Mrotzek 2009, S. 70.

²¹ Ehlich 2009, S. 330.

²² Vgl. Ehlich 2009, S. 3.29 f.

²³ Ebd.

²⁴ Vgl. Becker-Mrotzek 1997, S. 339.

schied bezüglich der Anzahl der Klienten und Agenten gibt. In der Regel gibt es einen Lehrer, der auch einen viel höheren Redeanteil hat, als die ihm zugeordneten circa 30 Schüler.

Dazu kommt, dass aufgrund der unterschiedlichen Rollen von Klienten und Agenten ein deutliches Wissensgefälle zwischen beiden Gruppen vorhanden ist, das sich auf die Kommunikation in der Institution auswirkt. So ist die Kommunikation im Unterricht dadurch gekennzeichnet, dass der Lehrer viel mehr (unterrichtsbezogenes) Wissen hat als seine Schüler. Sein Bestreben soll es sein, dieses Wissensgefälle abzubauen, da der Zweck der Schule neben der Selektion-, Allokation und Legitimationsfunktion, vor allem die Wissensweitergabe ist.

Im Folgenden wird dargestellt ob- und wenn ja wie- es möglich ist, vor dem Hintergrund dieser Bedingungen mithilfe des Erzählkreises die mündlichen Erzählfähigkeiten von Schülern zu fördern.²⁵ Zunächst wird aber noch die Entwicklung der Erzählkompetenz dargelegt.

3. Die Entwicklung von Erzählkompetenz

3.1 Begriffsbestimmung „Erzählen“

So gut wie keine andere sprachliche Verständigungsform ist so allgegenwärtig wie das Erzählen und keine stellt sich in Interaktionsprozessen unterschiedlichster Art als so vielseitig verwendbar dar.²⁶ Auch im alltäglichen Sprachgebrauch tritt der Begriff „Erzählen“ in unterschiedlichen Zusammenhängen auf und um diese verschiedenen Bedeutungen und Kontexte sprachlich und inhaltlich voneinander trennen zu können, ist es notwendig, eine Differenzierung vorzunehmen.²⁷

Aus diesem Grund werden im Folgenden die Definitionen verschiedener Sprachforscher aufgezeigt.

Laut Flader und Hurrelmann stellt das Erzählen eine „sprachliche Vergegenwärtigung einer zurückliegenden singulären Erfahrung“²⁸ dar, die es dem Zuhörenden möglich macht, an den Erlebnissen einer anderen Person teilzuhaben. Diese sogenannte „sprachliche Vergegenwärtigung“ wird durch die inhaltliche Gestaltung der Erzählung vollzogen, wobei es sich dann um eine Erzählung handelt, wenn das Kind persönlich in das Ereignis verwickelt war und sich dieses durch ein Minimum an Ungewöhnlichkeit auszeichnet. Damit dem Zuhörer die Teilhabe ermöglicht werden kann, muss die erzählte Geschichte für die Zuhörer gedanklich nach-

²⁵ Vgl. Ehlich 2009, S. 27 ff.

²⁶ Boueke et al. 1995, S. 13.

²⁷ Vgl. Gossen 2011, S. 7.

²⁸ Flader/Hurrelmann 1984, S. 224.

vollziehbar sein, wobei eine Strukturierung der Geschichte in eine Einleitung, einen Höhepunkt und eine Auflösung das Verständnis gewährleistet und die erzählte Geschichte auszeichnet.²⁹

Erzählen kann in eine Reihe von Subtypen untergliedert werden. Konrad Ehlich unterscheidet zwischen zwei verschiedenen Erzähltypen, wobei er unter dem „Oberbegriff“ ‚erzählen 1‘ viele alltagssprachliche Handlungen wie Beschreiben, Berichten, Wiedergeben, Schildern, Darstellen und Erzählen versteht.³⁰ Das Erzählen im engeren Sinne umfasst den „Unterbegriff“ des ‚erzählen 2‘ und „bezeichnet und besitzt distinktive charakteristische Funktionen und Strukturen“³¹. Der Oberbegriff beschreibt demnach allgemein die Weitergabe von Geschehenem und ‚erzählen 2‘ zeichnet sich durch eine Selbsterlebtheit der wiedergegebenen Erlebnisse aus, bei der das Erzählen einer Geschichte im Sinne der „Herstellung einer gemeinsamen Welt“³² der Erzählung verstanden wird.

Becker-Mrotzek stellt einige sprachliche Handlungsformen heraus, die typisch für Erzählungen sind. Dazu zählen die schnelle, direkt Wechselrede, das szenische Präsens, der sprechaktbezeichnende Ausdruck „sagen“ sowie eingeschobene Ankündigungen und Abschlüsse, wie z.B. „So jetzt kommt’s“ oder „Das war’s“.

Abschließend lassen sich als zentrale Funktionen des Erzählens das gegenseitige Unterhalten und das gemeinsame Bewerten von Wissen und der Identitätsgewinn in Form von Bewunderung, Mitleid oder Freude, herausstellen.³³

3.2 Das Modell zur Beschreibung von Erzählinteraktion nach Hausendorf und Quasthoff

Das Interaktionsmodell von Hausendorf und Quasthoff soll an dieser Stelle den interaktiven Erzählprozess etwas näher beleuchten und „fünf erzählrelevante Probleme im Sinne von nacheinander zu bewältigenden Aufgaben“³⁴ vorstellen, bei denen Erzählen immer als etwas Selbsterlebtes betrachtet wird.

Das Modell zur Beschreibung von Erzählinteraktion beinhaltet, dass die Rekonstruktion von erzählinteraktionsspezifischer Erwartbarkeiten auf drei verschiedenen Stufen abläuft, wodurch das Modell sich in drei Beschreibungsebenen gliedert. Die sogenannten *Jobs* beschreiben

²⁹ Vgl. Gossen 2011, S. 16 f.

³⁰ Vgl. Ehlich 1980, S. 129 f.

³¹ Becker 2011, S. 9.

³² Ehlich 1980, S. 138 f.

³³ Vgl. Becker-Mrotzek, in: Bräuer (2011), S. 36.

³⁴ Hausendorf/Quasthoff 1996, S. 133.

die Gesamtheit der Teilnehmer am Gespräch, die pragmatisch konstituierten *Mittel* beziehen sich auf die einzelnen Beteiligten in ihrer Sprecher- oder Zuhörerrolle und die syntaktisch-lexikalisch konstituierten *Formen* betrachten Sprecher und Zuhörer in ihrer Interaktion getrennt voneinander.³⁵ In dieser Arbeit werden lediglich die Jobs „als strukturelle Aufgaben narrativer Interaktion“³⁶ überblicksartig aufgezeigt.

Der erste, in einem Gespräch zu erledigende Job ist die ‚*Darstellung von Inhalts- und/ oder Formrelevanz*‘. Dies bedeutet, dass bei der Absicht des Erzählers eine längere Passage zu berichten, muss er diese einleiten, damit erwartbar werden kann, was nun folgt. Somit muss „der Eintritt in die Diskurseinheit thematisch bezüglich der Form der Interaktion“³⁷ einen kohärenten Anschluss an den vorhergegangenen turn-by-turn-talk bieten. Gleichzeitig muss gewährleistet sein, dass die Erzählung angebracht ist und der Zuhörer zustimmt. Eine Geschichte kann also nur erzählt werden, wenn die Interaktanten sich wechselseitig einem bestimmten thematischen Bezugsrahmen stellen, der Inhalt zum vorherigen Gespräch passt und gleichzeitig Formrelevanz gegeben ist, was bedeutet, dass Erzählen als Aktivität angemessen ist.

Der zweite Job des ‚*Thematisierens*‘ umfasst, dass der Inhalt der Erzählung grob umrissen wird, damit ein nahtloser Übergang erfolgen kann und der Eintritt in eine narrative Diskurseinheit erwartbar gemacht wird.³⁸

‚*Elaborieren und Dramatisieren*‘ als dritter Job kann als Kernaufgabe des Erzählens charakterisiert werden, wobei elaborieren die rudimentäre Darstellung des Themas meint und dramatisieren die Ausgestaltung durch Markierungen etc. umfasst. Dramatisieren geht also über den Vorgang des Elaborierens hinaus, es geht darum, den Erzählgegenstand in Form einer „szenischen Erzählung“ zu präsentieren. Der vorletzte Job des ‚*Abschließens*‘ markiert einen Umschlagpunkt, der die Aktanten dazu bringt, eine Diskurseinheit zu beenden.

Der fünfte Job des Interaktionsmodells von Hausendorf und Quasthoff, das ‚*Überleiten*‘, beschreibt die strukturelle Aufgabe einen bruchlosen Anschluss an die abgeschlossene Gesprächseinheit zu finden und Sprech- und erzählte Situation durch bestimmte Aktivitäten zu verknüpfen. Die Diskurswelt der Erzählung muss dafür inhaltlich verarbeitet werden, damit keine Probleme in Form von Sprecherwechsel, Referenzorientierung oder Themenprogression auftreten.³⁹ Erst wenn ein Erzähler in der Lage ist, all diese Jobs eigenständig zu übernehmen, kann von einer ausgereiften Erzählfähigkeit gesprochen werden.

³⁵ Vgl. Hausendorf/Quasthoff 1996, S. 128.

³⁶ Hausendorf/Quasthoff 1996, S. 133 ff.

³⁷ Ebd.

³⁸ Vgl. Hausendorf/Quasthoff 1996, S. 135 f.

³⁹ Ebd., S. 137 f.

3.3 Entwicklung mündlicher Erzählkompetenz bei Kindern

Mündliches Erzählen ist zumeist im außerschulischen Bereich verankert, die Förderung und Unterstützung dieser Kompetenz gilt aber auch als zentrales Lernziel im Deutschunterricht der Grundschule. Somit beginnt der Erwerb mündlicher Erzählfähigkeit bereits vor der Einschulung und die Kinder bringen Fähigkeiten mit, die sie im Alltag erworben haben und mit dem Eintritt in die Schule in dieser Institution immer weiter ausgestalten werden.⁴⁰ Bei diesem Prozess durchlaufen die SuS mehrere Stufen, die sich vor allem auf den Bereich der Ver-textung beziehen (siehe Kap. 2.1).

Der Erwerb von Erzählfähigkeit findet stets in konkreten Situationen statt und beginnt mit einzelnen, lokal in das Gespräch eingebundenen Äußerungen und wird Schritt für Schritt in sich strukturiert und ausgebaut. Die wichtigsten Stadien des Erwerbs von Erzählkompetenz sind nach einschlägigen Studien zumeist mit dem Ende der Schulausgangsphase abgeschlossen.⁴¹ Boueke et al. nennen vier Phasen, aus deren Perspektive sich die interne Organisation einer Erzählung ergibt und welche Kinder durchlaufen haben müssen, damit sie über eine ausgereifte Erzählfähigkeit verfügen.

In der ersten Phase herrscht eine isolierte Darstellung vor, bei der die dargestellten Ereignisse unverbunden nebeneinander stehen und lediglich lokale Verknüpfungen vorhanden sind. Diese wird abgelöst durch eine lineare, der zeitlichen Abfolge verpflichteten Reihung, wobei die Ereignisse temporal verknüpft sind und eine Einzelbeschreibung die nächste auslöst. Die dritte Phase umschreibt, dass bei der strukturierten Darstellung die Ereignisse in einen Zusammenhang gebracht werden und der Planbruch in der Geschichte sprachlich zum Ausdruck kommt. Die höchste Stufe, die mit dem Abschluss der Grundschule erreicht sein kann und soll, ist die narrativ strukturierte Darstellung einer Erzählung. Diese Ereignisdarstellung ist um den Planbruch strukturiert und affektiv markiert. Der Erzählerwerb endet jedoch nicht mit dem Erreichen dieser Stufe.⁴² Ein Text gilt laut Boueke et al. nur dann als Geschichte, wenn alle relevanten Ereignisse vorhanden sind, die Linearisierung zu einer kohärenten Ereignisfolge führt, ein Bruch der eigentlich zu erwartenden Ereignisverläufe erfolgt und die emotionale Qualifizierung der entstandenen Ereignisfolgen gelungen ist.⁴³

Damit das Kind höhere Stufen erreichen kann, greift es auf die bisher erlangten Fähigkeiten zurück, ist aber auf Impulse seiner Umwelt angewiesen. Wesentliche Ressourcen stellen dabei

⁴⁰ Vgl. Ohlus/Stude 2009, S. 473 f.

⁴¹ Ebd.

⁴² Ebd.

⁴³ Vgl. Boueke et al. 1995, S. 75.

zum einen Interaktionen dar, in denen das Kind selbst als Sprecher auftritt und zum anderen Modelle von Erzählungen kompetenter Sprecher, die es in seiner Umwelt findet. Als dritte Ressource lässt sich die explizite Instruktion einer Lehrkraft auflisten, welche in der Institution Schule versucht, die Erzählkompetenz der SuS bewusst zu fördern.⁴⁴

4. Der Erwerb von Erzählfähigkeit in der Grundschule

4.1 Der Erzählkreis

Kinder erwerben ihre Sprache im Laufe der ersten Lebensjahre mühelos und gebrauchen sie zumeist mit Unbekümmertheit und Natürlichkeit in ihrem alltäglichen Leben. In der Grundschule werden sie dann mit einer neuen sozialen und kulturellen Situation konfrontiert, die dafür verantwortlich ist, diese Fähigkeiten institutionell zu fördern und gleichzeitig diese Unbedarftheit der Alltagserzählung nicht zu zerstören.⁴⁵ Der mündliche Sprachgebrauch findet in der Institution Schule „in verschiedensten Hinsichten unter anderen Vorzeichen statt, als es viele Kinder von zu Hause gewohnt sind“⁴⁶, wodurch die Kinder „vom vertrauten und privaten in den öffentlichen Sprachgebrauch“⁴⁷ übertreten. Dieser Widersprüchlichkeit gerecht zu werden ist Auftrag und Aufgabe der Lehrperson und muss durch die Unterrichtskommunikation realisiert werden, da sie „ein immer wichtiger werdender Teil des sprachlichen Erziehungsauftrags der Schule“⁴⁸ darstellt.

Der Erzählkreis stellt dabei eine der wenigen Unterrichtsformen dar, „in denen Kinder in der Grundschule systematisch die Gelegenheit zur Produktion komplexer sprachlicher Einheiten erhalten“⁴⁹ und soll dazu dienen, Formen des alltäglichen Lebens in den Unterricht zu übertragen. Ihm kommt in der Primarstufe nach wie vor eine wichtige Rolle zu, zumeist in Form eines Gesprächskreises am Montagmorgen, in dem die SuS über ihre Erlebnisse am Wochenende berichten können.⁵⁰

Besonders in der Grundschule brauchen Kinder einen „verlässlichen, markanten Anfangspunkt“⁵¹ ihres Tages, um sich danach strukturiert den anstehenden Aufgaben zuwenden zu können. Kinder sollen in der Schule miteinander und voneinander lernen und der Morgen-

⁴⁴ Vgl. Ohlhus/Stude 2009, S. 474.

⁴⁵ Vgl. Bremerich-Vos et al. 2009, S. 45.

⁴⁶ Bremerich-Vos et al. 2009, S. 45.

⁴⁷ Ebd.

⁴⁸ Hausendorf/Quasthoff 1996, S. 323.

⁴⁹ Ebd.

⁵⁰ Becker-Mrotzek 2011, S. 38.

⁵¹ Hoyer, Sabine 2002, S. 54.

kreis, Stuhlkreis oder Stehkreis stellt sich als ein äußeres Zeichen dieser täglichen Zusammenkunft dar. Er symbolisiert, dass jeder gleichberechtigt ist, die eigenen Kräfte in Ruhe gesammelt werden können und man sich für die kommende Herausforderungen öffnet. Der Erzählkreis ermöglicht den Tag von Anfang an mitzugestalten und sich einen Überblick darüber zu verschaffen, was heute kommt und dadurch Sicherheit zu erlangen. Zusätzlich zu diesen, jedes Kind individuell und persönlich betreffenden Auswirkungen des Erzählkreises, soll dieser die SuS zu einer Gemeinschaft verbinden, in der jeder seine privaten Erfahrungen berichten und mit den Klassenkameraden teilen kann.⁵² Die Gesprächsinhalte werden zumeist innerhalb des Klassenverbandes bestimmt und auch konkrete Regeln, wie z.B. das Rederecht und die Möglichkeit Rückfragen und Kommentare zu geben werden festgelegt. Die Kinder müssen somit lernen, dass immer nur einer spricht, sie sich aber jederzeit an der Erzählung eines anderen Kindes beteiligen können und somit intensives Zuhören und gezieltes Nachfragen wichtig sind. Der Erzählkreis ist häufig ein Sitzkreis ohne Tische, bei dem es jedem Schüler möglich ist, den jeweils anderen zu sehen. Eine Besonderheit des Erzählkreises ist, dass die Einführung in die Erzählung und die Rückführung in das Gespräch vom Lehrer übernommen werden.⁵³

Im Mittelpunkt dieser Unterrichtsmethode steht somit natürlich die Vermittlung spezifischer mündlicher Fähigkeiten, doch trotzdem stellt sich die Frage, welche Funktionen der Erzählkreis haben *kann* bzw. welche er haben *sollte*.

4.1.1 Interaktionsschema nach Flader und Hurrelmann

Interaktion stellt eine der wichtigsten, wenn nicht entscheidendsten Voraussetzungen für den Erwerb mündlicher Kommunikationskompetenz dar. Kinder lernen Erzählen demnach in der gemeinsamen Interaktion mit ihren Eltern, indem diese ihre Erzählbemühungen durch Nachfragen unterstützt werden oder angezeigt wird, wenn in der Geschichte etwas fehlt oder unklar ist.⁵⁴

Aufgrund dieser Wichtigkeit von Interaktion haben Flader und Hurrelmann in ihrer Studie „Erzählen im Klassenzimmer“ ein Interaktionsschema des freien Erzählens entwickelt. Sie haben untersucht, ob es mit dem freien Erzählen im Unterricht gelingen kann, dass Erzählen zum Medium wird, „über das Kinder ihre lebensgeschichtlichen Erfahrungen ins Klassen-

⁵² Vgl. Hoyer, Sabine 2002, S. 54 ff.

⁵³ Vgl. Gossen 2001, S. 21.

⁵⁴ Vgl. Becker-Mrotzek 2011, S. 37.

zimmer einbringen können.“⁵⁵ Ausgangspunkt für ihre Untersuchung war die Annahme, dass freies Erzählen im Klassenzimmer schulischen Einflüssen unterliegt, „die bewirken, dass ein freies Erzählen, wie wir es in alltäglichen Kontexten finden, nicht ohne weiteres möglich ist.“⁵⁶

Die Basis des Schemas bildet die Erzählaufforderung durch die Lehrkraft, danach fordert der Lehrer in Phase II einen bestimmten Schüler auf zu erzählen, wobei es im Erzählkreis auch möglich ist, reihum zu erzählen. Die Phase III ist durch die Umsetzung in Form der Erzählung durch den Schüler bestimmt. In einer vierten Phase ist eine Kernerweiterung möglich, in der der Lehrer eine Überarbeitung initiieren kann, sofern die Erzählung überarbeitungsbedürftig ist. Gründe für eine mögliche Notwendigkeit einer Überarbeitung können sein, dass die Erzählung inkorrekt oder ausbaufähig ist oder aber nicht dem geforderten Thema entspricht. Die fünfte Phase des Interaktionsschemas nach Hurrelmann bildet den Abschluss der Geschichte. Während des Erfüllens dieses Schemas können sowohl durch den Lehrer als auch durch die SuS schemastützende Aktivitäten erfolgen. Der Lehrer führt solche Hilfestellungen aus, wenn die Bereitschaft zur Erzählabgabe stockt oder das Verstehen der Zuhörer gefährdet ist. Die Mitschüler können diese Aktivitäten ausführen, indem sie einen Kommentar abgeben oder kurze Dialoge bezüglich eines interessanten Punktes der Geschichte einfließen lassen.⁵⁷

Durch „den Transfer der Form des alltäglichen Erzählens in die Unterrichtssituation“⁵⁸ ergeben sich bei der Förderung im Unterricht für den Lehrer und die Schüler eine Reihe von möglichen Konflikten. Flader und Hurrelmann unterscheiden zwischen drei Maximenkonflikten.

Der erste Konflikt ist der der ‚*Spontaneität vs. Aktivitätsfestlegung*‘, der entsteht, wenn die Aufforderung des Lehrers nicht auf eine Erzählbereitschaft des Schülers trifft. Beim Erzählen im Alltag herrscht eine spontane sprachliche Handlung vor, die selbst initiiert wird, im Gegensatz zur Situation im Erzählkreis, bei der der Lehrer zum Erzählen animiert. In diesem Konflikt sieht der Lehrer sich damit konfrontiert, zwangsweise Erzählanlässe herzustellen, die jedoch unter den Bedingungen des alltäglichen Lebens spontan und frei erfolgen.⁵⁹ Bei dem zweiten Maximenkonflikt, der in Folge des Interaktionsschemas nach Flader und Hurrelmann auftaucht, handelt es sich um die ‚*Symmetrie der Interaktion vs. der Korrekturverpflichtung des Lehrers*‘. Hierbei zeigt sich wieder die Diskrepanz zwischen Alltags- und Unterrichtskommunikation, da in einer nicht initiierten Erzählung durch den Zuhörer in der Regel nie

⁵⁵ Flader/Hurrelmann 1984, S. 224.

⁵⁶ Ebd.

⁵⁷ Vgl. Flader/Hurrelmann 1984, S. 224 ff.

⁵⁸ Flader/Hurrelmann 1984, S. 237.

⁵⁹ Vgl. Flader/Hurrelmann 1984, S. 237 ff.

Korrekturen auf einer syntaktischen oder grammatischen Ebene erfolgen, lediglich inhaltliche Nachfragen können auftreten, wenn der Verstehensprozess gefährdet ist. In alltäglichen Situationen „sieht sich der Lehrer [allerdings] in der Pflicht die Erzählung zu korrigieren“⁶⁰, insbesondere wenn inhaltliche Aspekte der Geschichte unstimmig sind. Die SuS müssen hierbei akzeptieren, dass ein asymmetrisches Verhältnis vorherrscht und sich darauf einlassen, die Erzählung gegebenenfalls überarbeiten zu müssen.⁶¹ Bei der dritten Maxime ‚*Thematisierung von Subjektivität vs. objektivierbarer Lerngehalte*‘, muss beachtet werden, dass im Zentrum der Erzählung die persönliche Erfahrung des Schülers steht, der Lehrer als Zuhörer somit zwar offen für dessen subjektive Erfahrungen sein muss, aber gleichzeitig auch immer einen objektivierbaren Lernfortschritt sichern muss. Der Schüler befindet sich somit in einem Zwiespalt, in dem er ein persönliches Erlebnis erzählen soll, andererseits aber das Ereignis klar und gut strukturiert darstellen muss. Folglich ist der Schüler in seiner Erzählung nicht wirklich frei und der Lehrer fühlt sich verpflichtet, bei Ungenauigkeiten zu unterbrechen und Erklärungen zu den Geschichten der Erzähler abzugeben.⁶²

In Erzählkreisen erzählen die Schüler ihren Lehrern mit zunehmender Klassenstufe häufig Geschichten, bei denen es sich eher um ein Aufgabenlösen als um ein gegenseitiges Erzählen handelt, bei dem Erlebtes gemeinsam verarbeitet und bewertet wird.⁶³ Flader und Hurrelmann kommen zu dem Ergebnis, dass die Rahmenbedingungen der Unterrichtskommunikation häufig dazu führen, dass es in der Institution Schule nicht zu einer freiwilligen Erzählsituation kommen kann. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn der Lehrer größeren Wert auf die Korrektur der Erzählung legt, als auf den Inhalt angemessen zu reagieren. Dann empfindet das Kind das Erzählen als eine Unterrichtsleistung, die erbracht werden muss. Eine solche Zweckentfremdung kann dazu führen, dass die Kinder nur noch erzählen, um „die wohlwollende Aufmerksamkeit des Lehrers zu gewinnen“⁶⁴. Zwei typische Merkmale, die für jene Zweckentfremdung sprechen, sind das Aneinanderreihen von Erlebnissen innerhalb einer Erzählung und das Aneinanderreihen von Erzählungen innerhalb eines Erzählkreises. Es geht dann nicht mehr darum, sich gegenseitig etwas Erlebtes zu erzählen, die Kinder knüpfen auch nicht mehr an die Erzählungen anderer Kinder an, sondern es wird nur erzählt, um die vom Lehrer erwünschte Leistung zu erbringen.⁶⁵

⁶⁰ Becker-Mrotzek 2011, S. 38.

⁶¹ Vgl. Flader/Hurrelmann 1984, S. 237 ff.

⁶² Vgl. Becker-Mrotzek 2011, S. 38.

⁶³ Vgl. Gossen 2011, S. 74 ff.

⁶⁴ Gossen 2011, S. 18

⁶⁵ Vgl. Gossen 2011, S. 18

Flader und Hurrelmann sehen aber trotzdem Möglichkeiten, das freie Erzählen in den Unterricht zu integrieren. Dafür ist es allerdings absolut notwendig, dass eine Reihe von Bedingungen und Regeln eingehalten werden, welche im folgenden Kapitel erläutert werden sollen.⁶⁶

4.1.2 Der Umgang mit dem Erzählkreis im Unterricht

Der Einsatz des Erzählkreises im Unterricht zur Förderung der mündlichen Kommunikationskompetenz erfordert einige „Prinzipien des zuhörenden Umgangs“⁶⁷, die von der Lehrkraft zu beachten sind. Diese Überlegungen sollen ermöglichen, die Diskrepanz des alltäglichen Erzählens und des Erzählens im Erzählkreis zu minimieren.

Der Erzählkreis sollte von den SuS bewusst wie eine private Erzählsituation in angenehmer Atmosphäre wahrgenommen werden. Um dies zu erreichen, sollte der Erzählkreis in einen freien Raum ohne Notendruck eingebettet werden. Dafür kann es hilfreich sein, ihn bewusst an Anfang oder Ende des Unterrichts zu legen und durch klangliche Hinweise vom Unterricht abzugrenzen. Es muss „eine Situation geschaffen werden, die dem alltäglichen Erzählen möglichst nahe kommt und von der üblichen Unterrichtssituation möglichst weit entfernt ist“⁶⁸. Des Weiteren sollte Erzählen nicht erzwungen werden und nur stattfinden, wenn auch tatsächlich etwas Erzählenswertes geschehen ist.⁶⁹ Das bedeutet zudem, dass der Erzählkreis nicht zu einem starren Ritual verkommen darf, sondern Situationen erkannt werden müssen, die das Erzählen motivieren und „vor allem die kommunikativen, inhaltsbezogenen Funktionen des Erzählens nutzen und eben gerade nicht das Erzählte als Aktivität verordnen“⁷⁰.

Hausendorf und Quasthoff definieren einige Regeln, die für eine erfolgreiche Förderung mündlicher Kompetenz im Erzählkreis unbedingt eingehalten werden müssen. Dazu zählen, dass das Kind seine narrative Diskurseinheit möglichst selbstständig durchführen und abschließen können sollte und außerdem die Gelegenheit haben sollte, selbst Diskurseinheiten zu initiieren. Des Weiteren sollte die Aktivität des Lehrers als Zuhörer lediglich den eigenen kommunikativen Erwartungen entsprechen und niemals einem Bewertungsschema gerecht werden wollen. Das bedeutet, dass der Lehrer in einem symmetrischen Verhältnis zum Erzähler steht und „[e]xplicite Korrekturen der lexikalischen oder syntaktischen Formen“⁷¹ grundsätzlich unterlassen werden sollten. Das beinhaltet auch, dass der Lehrer den Schüler nicht

⁶⁶ Vgl. Flader/Hurrelmann 1984, S. 240 ff.

⁶⁷ Hausendorf/Quasthoff 1996, S. 337.

⁶⁸ Becker-Mrotzek 1997, S. 343.

⁶⁹ Vgl. Ohlhus/Stude 2009, S. 478.

⁷⁰ Ohlhus/Stude 2009, S. 479.

⁷¹ Hausendorf/Quasthoff 1996, S. 338.

unterbrechen darf, seine kindlichen Erfahrungen ernst nehmen und zum Mittelpunkt des Interesses machen muss. Sprich der Lehrer sollte sich wie ein ganz normaler Zuhörer verhalten und Kommentare aus Leistungsgesichtspunkten auf jeden Fall vermeiden, allenfalls persönliche Eindrücke reflektieren, wie z.B. „Da warst du bestimmt froh, als...“ und nicht „Das hast du aber schön erzählt“⁷².

Zur Optimierung der Förderung im Erzählkreis sollte die Lehrperson auch selbst erzählen. Dies sollte auf die kindlichen Zuhörer zugeschnitten, aber keinesfalls künstlich erfolgen. Das Erzählen des Lehrers zeigt den SuS bereits erwähnte Modelle auf, an denen sie ihre eigene Erzählung orientieren können und führt durch den gegenseitigen Austausch zu einer angenehmen Gesprächssituation und führt zu einem verbesserten Vertrauensverhältnis.⁷³

Becker-Mrotzek weist darauf hin, dass eine grundsätzliche Voraussetzung ist, sich dieser paradoxen Situation bewusst zu sein, und „daß sich die institutionellen Rahmenbedingungen nicht dadurch ändern oder verbessern, daß sie einfach ignoriert werden“⁷⁴, sondern es absolut notwendig ist, dass die Lehrkraft der Situation nicht durch Unwissenheit ausgeliefert ist. Somit sind „konkrete Kenntnisse über das sprachliche kommunikative Handeln“⁷⁵ ausschlaggebende Punkte für eine erfolgreiche Förderung mündlicher kommunikativer Kompetenz.

4.2 Kritik am Erzählkreis nach Becker-Mrotzek

Der Erzählkreis stellt in der Grundschule ein weitverbreitetes und anerkanntes Unterrichtsverfahren dar, das in der Didaktik jedoch sehr kritisch diskutiert wird und einer Einhaltung vieler verschiedener Regeln auf Seiten der Lehrkraft nötig macht.⁷⁶

So werfen Fienemann und von Kügelgen dem Erzählkreis vor, eine „Zwangskommunikation“ zu praktizieren, die mit dem alltäglichen Erzählen so gut wie nichts mehr zu tun habe und auch Becker-Mrotzek bezeichnet das Erzählen im Unterricht als „zweckentfremdet“.⁷⁷

In dieser Arbeit sollen die negativen Aspekte des Erzählkreises exemplarisch am Beispiel der Kritik von Becker-Mrotzek ausgeführt werden.

Die Mündlichkeit stellt für die Institution Schule eine tragende Rolle dar, da im Unterricht überwiegend mündlich kommuniziert wird. Nichtsdestotrotz unterscheidet sich die alltägliche Kommunikation stark von der Unterrichtskommunikation, da diese wesentlich durch die Insti-

⁷² Vgl. Becker-Mrotzek 1997, S. 343.

⁷³ Vgl. Hausendorf/Quasthoff 1996, S. 338.

⁷⁴ Becker Mrotzek 1997, S. 342.

⁷⁵ Ebd.

⁷⁶ Becker-Mrotzek 2011, S. 31.

⁷⁷ Vgl. Ohlhus/Stude 2009, S. 477.

tution und ihre Rahmenbedingungen geprägt ist. Aus diesem Grund ist es nicht möglich, Alltagskommunikation mit schulischer Kommunikation gleichzusetzen, da die Mündlichkeit im Unterricht dem Lehren und Lernen und nicht dem zwanglosen Austausch dient, sehr viele Personen daran beteiligt sind und somit eigene Regeln z.B. bezüglich des Rederechts vorherrschen.⁷⁸

Die Unterrichtskommunikation führt dazu, dass die sprachlichen Handlungsmuster des Alltags umfunktioniert und auf diese zugeschnitten werden, was starke Auswirkungen auf die Motivation der SuS haben kann. Dazu zählen z.B. das Rederecht oder die Lehrerfrage. Die Verfahren für die Verteilung des Rederechts im alltäglichen Diskurs folgen ganz bestimmten Prinzipien, die nicht auf Gespräche in der Schule übertragbar sind. Im Unterricht ist der Lehrer der Agent der Institution zur Vergabe des Rederechts und die SuS müssen sich melden und drangenommen werden, um sprechen zu dürfen. Des Weiteren wird das Frage-Antwort-Muster eines alltäglichen Gesprächs gebrochen und ad absurdum geführt, da normalerweise bei Unwissenheit eine Frage gestellt wird und dann diejenigen antworten, die die Antwort kennen. Die Lehrerfrage wird aber vom Wissenden an die Unwissenden gestellt und zwar nicht nur an einen einzigen, sondern zunächst an alle SuS, wobei schließlich nur einem das Rederecht zu Teil wird und somit alle anderen – unter kommunikativen Gesichtspunkten – „umsonst“ überlegt haben. In dieser sowieso so schon stark veränderten kommunikativen Situation der Institution Schule verändern die primären Ziele der Vermittlung von Wissen und der Bewertung von Leistungen die Gesprächsrahmung zusätzlich. Daraus ergibt sich, dass die Erzählfreiheit des einzelnen Schülers nicht nur formal durch die Vergabe des Rederechts und die Lehrerfrage beschnitten ist, sondern auch inhaltlich den institutionellen Bedingungen und den Erwartungen des Lehrers gerecht geworden werden muss.⁷⁹

Trotz dieser Kritik betont Becker-Mrotzek, dass das Erzählen in den Lehrplänen eine wichtige Rolle spielt, weshalb es im Unterricht z.B. in Form des Erzählkreises geübt werden soll. Er kritisiert jedoch, dass aus den bereits aufgezeigten Gründen auch in dieser Unterrichtsmethode keine, mit dem alltäglichen Erzählen vergleichbare Situation aufkommen kann. Neben den unveränderbaren Unterschieden, die einfach zwischen Alltag und Institution Schule vorherrschen, kommt dem Verhalten und dem Umgang der Lehrkraft in der Erzählförderung eine sehr wichtige Rolle zu. Lehrer neigen häufig dazu, die Erzählungen formal zu kommentieren, Nachfragen bei sprachlichen Unklarheiten zu stellen oder Erzähltechniken zu bewerten. Weitere große Gefahren des Erzählkreises sind nach Becker-Mrotzek auch, dass der Inhalt der

⁷⁸ Becker-Mrotzek 1997, S. 330.

⁷⁹ Vgl. Becker-Mrotzek 1997, S. 334 ff.

Erzählung nochmal zusammengefasst wird, damit die Mitschüler einen Lernzuwachs daraus ziehen können und die Lehrer sich insgesamt zu sehr an ihren eigenen Vorstellungen einer guten Erzählung orientieren.⁸⁰ Auf Schülerseiten führt ein falsche Erzählförderung dazu, dass der Erzählkreis zunehmend zu einer Unterrichtsaufgabe wird und die SuS unter Konkurrenzdruck geraten und sich mit erfundenen Geschichten zu übertrumpfen versuchen, wodurch der ursprüngliche Zweck eines geselligen persönlichen Erzählen völlig verloren geht.

Aus diesen Gründen ist es unbedingt notwendig, die in Kapitel 4.1.2 aufgezeigten "Regeln" für das Erzählen im Unterricht zu beachten, da man sonst Gefahr läuft, dass der Versuch das Erzählen zum Unterrichtsgegenstand zu machen genau zur Folge hat, sich von einem authentischen erzählen von Geschichten zu entfernen.⁸¹

4.3 Alternative Erzählförderung

Der Erzählkreis ist nach wie vor in Grundschulen sehr verbreitet, obwohl er sich ständiger Kritik ausgesetzt sieht. So sind sich Kritiker einig, dass der Erzählkreis zur Folge hat, die alltägliche Form des Erzählens zwanghaft in unterrichtliche Prozesse zu integrieren, was aber aufgrund der grundsätzlich unterschiedlichen Intentionen von Schule und Alltag unmöglich ist.

Ist aufgrund dieses Dilemmas der Erzählkreis nun grundsätzlich abzulehnen?

Dies ist mit Sicherheit nicht der Fall, doch sollte der Einsatz dieser Unterrichtsmethode, wie bereits in den vorhergegangenen Kapiteln ausführlich erläutert wurde, didaktisch vorüberlegt und entsprechend vorbereitet werden. Die Förderung der Erzählkompetenz ist ein sehr wichtiger Bestandteil des Unterrichtes und sollte deshalb auf gar keinen Fall in den Hintergrund treten. Der Erzählkreis nimmt dabei schon seit langer Zeit eine große Rolle ein, doch es gibt auch viele andere Möglichkeiten, authentische Erzählsituationen in den Unterricht zu integrieren und somit die mündliche Kommunikationskompetenz der SuS zu fördern.

Eine Möglichkeit der Erzählförderung ist, den SuS immer wieder neue und herausfordernde Erzählanlässe zu bieten und sie mit verschiedenen Textstimuli zu konfrontieren. Diese können laut Tabea Becker durch die Entwicklung und Darbietung unterschiedlicher Textformen herbeigeführt werden und auf mehrere Arten und Weisen in das Unterrichtsgeschehen integriert werden.⁸²

⁸⁰ Vgl. Becker-Mrotzek 1997, S. 340 ff.

⁸¹ Ebd.

⁸² Vgl. Becker 2011, S. 54 f.

Becker differenziert zwischen Bildergeschichten, Nacherzählungen, Erlebniserzählungen und Phantasiegeschichten und stellt heraus, dass jede Erzählform jeweils einen anderen Aspekt der Erzählerentwicklung begünstigt. Durch diese entwicklungsorientierte Relevanz der verschiedenen Formen ist aus ihnen ein hoher didaktischer Wert abzuleiten, welcher für die Förderung mündlicher kommunikativer Kompetenz unerlässlich ist.⁸³

„Bildergeschichten“ und „Erlebniserzählungen“ zählen zu den Formen, denen in der Primarstufe die meiste Aufmerksamkeit zukommt, die aber entweder eher ungeeignet sind, den Erzählerwerb optimal zu unterstützen oder durch mangelnde Rezeptionen der Lehrenden geprägt sind.⁸⁴ Aus diesen Ergebnissen zieht Becker den Schluss, dass es nötig ist, den Erzählformen der „Nacherzählung“ und der „Phantasiegeschichte“ eine verstärkte Rolle zukommen zu lassen und, dass in der Didaktik von Narration ein Umdenken nötig ist, um mündliche Kompetenz didaktisch richtig zu fördern. Nacherzählungen führen dazu, dass das Erinnerungsvermögen trainiert wird und auch gleichzeitig bedeutende sprachliche Fähigkeiten gefördert werden, da die Kinder durch die strukturierte und sprachlich ausgearbeitete Vorlage ihren Stil und Wortschatz erweitern und rhythmische Elemente in ihre Erzählungen übernehmen. Die vorgegebenen Strukturen veranlassen die Kinder Muster und Gesetzmäßigkeiten von Erzählungen zu übernehmen und sich für eigene Geschichten an diesen Modellen zu orientieren. Die Phantasiegeschichte bietet eine weitere formale Alternative zur Erlebniserzählung des Erzählkreises an. Nach Beckers Forschungen zeigte sich, dass die SuS in dieser Form am besten ihre Erzählfähigkeiten entfalten und eher in der Lage sind, Kohäsion herzustellen und affektive Mittel zu erwerben. Sie stellt somit die Form da, in der sich entscheidende Phasen des Erzählerwerbs am frühesten vollziehen und die diesen maßgeblich vorantreiben kann, da sie die größte Möglichkeit der freien Entfaltung bietet.⁸⁵

Die Studien von Tabea Becker widersprechen nicht dem Einsatz des Erzählkreises, sondern fordern erstens die häufigste Erzählform der Erlebniserzählung um weitere Formen zu ergänzen und zweitens bekräftigen sie, dass „eine stärkere Unterstützung auf der sprachlichen Ebene nötig [ist, (L.S.)], und zwar im Sinne von bewußter Interaktion und veränderten textuellen Normbergiffen“⁸⁶.

⁸³ Vgl. Becker 2011, S. 198.

⁸⁴ Ebd., S. 199 f.

⁸⁵ Vgl. Becker 2011, S. 199 ff.

⁸⁶ Becker 2011, S. 202.

5. Fazit

Das Unterrichtsgeschehen ist ein sehr vielschichtiges und komplexes Zusammenspiel von kommunikativen, sozialen, emotionalen und kognitiven Prozessen, wobei dem kommunikativen Geschehen eine Schlüsselrolle zukommt.⁸⁷

Es ist sehr wichtig, dass Erzählkompetenz bereits in der Grundschule gefördert wird. Der Erzählkreis stellt dafür eine wichtige Unterrichtsmethode dar, erfordert jedoch eine ausführliche didaktische Vorbereitung und die Einhaltung und Beachtung vieler Bedingungen und Regeln.

In der vorliegenden Arbeit wurde der Erzählkreis auch von kritischen Seiten beleuchtet und aufgezeigt, dass er keinesfalls einfach als tägliches oder wochenbeginnendes Ritual angesehen werden darf, in dem jeder Schüler irgendetwas berichtet. Es ist absolut bedeutsam, dass die erläuterten Regeln beachtet werden und die Lehrkraft sich der Paradoxie zwischen Alltag und Institution Schule bei der Erlebniserzählung bewusst ist.

Erinnere ich mich an meine eigenen Erfahrungen durch Praktika in der Grundschule, so stellt der Erzählkreis eines der ersten Unterrichtsmethoden dar, die ich bewusst wahrgenommen und auch in mehreren Schulklassen immer wieder angetroffen habe. Ich habe ihn als eine Sozialform in Erinnerung, in der Schüler und Lehrer sich – inhaltlich außerhalb des Unterrichtsgeschehens – treffen und die Möglichkeit besteht, persönliche Erfahrungen zu berichten und die SuS ohne Leistungsdruck frei erzählen können.

Im Rahmen dieser Arbeit ist mir klar geworden, dass diese Ansichten vom Erzählkreis sehr oberflächlich waren und es absolut wichtig ist, dieser Unterrichtsmethode mehr didaktische Aufmerksamkeit zu schenken und sie nicht nur als einen unverbindlichen Ort für „Plaudereien“ anzusehen. Schüler wissen sehr schnell, dass alle von ihnen erbrachten Leistungen in der Schule bewertet werden und so kann es schnell zu einem Redezwang kommen, wodurch die Kinder sich nicht trauen zu schweigen, sondern sich in der Pflicht fühlen, irgendetwas zu erzählen. Dies kann häufig dazu führen, das SuS aus Angst vor schlechter Bewertung, Bloßstellung vor Mitschülern oder Unsicherheiten beginnen, Geschichten zu erfinden.

Auf Lehrerseite werden ebenfalls Schwierigkeiten deutlich, da diese sich in einer paradoxen Situation befinden, da Erzählungen in jeder Form zugelassen werden sollen und der Lehrer ein guter Zuhörer sein muss, gleichzeitig ist es aber auch seine Aufgabe, die Erzählfähigkeit der Schüler zu fördern. Damit eine Auflösung dieser widersprüchlichen Situation möglich ist, könnte der Erzählkreis z.B. hin und wieder in kleinen Gruppen, ohne Leitung der Lehrkraft, erfolgen. In dieser Situation sind die Kinder freier darin zu entscheiden, was sie erzählen

⁸⁷ Vgl. Becker-Mrotzek/Vogt 2001, S. 4.

möchten, wem sie es erzählen möchten und müssen sich keine Sorge um eine mögliche Leistungsbewertung machen. Kleingruppen machen zudem möglich, dass die Erzählsituation authentischer wird, denn in dem Moment, wo es sich um Mitschüler handelt, die die Erzählung wirklich interessiert, werden sinnvolle Nachfragen gestellt, die den Erzähler möglicherweise in seiner Erzählfertigkeit weiterbringen. Soll der Erzählkreis dennoch genutzt werden, um die Erzählfähigkeit zu fördern, so ist dies durchaus möglich, aber es ist absolut notwendig, die in dieser Arbeit aufgezeigten Regeln und Rahmenbedingungen zu beachten. Wird der Erzählkreis in dieser Weise umgesetzt, kann er den Unterricht bereichern, da durch ihn eine vertrauensvolle Atmosphäre entsteht und die Kinder sich untereinander besser kennen lernen.

6. Literaturverzeichnis

BECKER, TABEA (2011): Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

BECKER-MROTZEK, MICHAEL (1997): Mündliche Kommunikation in der Schule. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Germanistische Arbeitsbücher. Werkstattbuch Deutsch: Texte für das Studium des Faches, Band 1. Münster: Verlag.

BECKER-MROTZEK, MICHAEL (2011): Der Erzählkreis als Exempel für die Besonderheiten der Unterrichtskommunikation. In: Bräuer, Christoph & Ossner, Jakob (Hrsg.): Kommunikation und Interaktion im Unterricht (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 80), Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, S. 31- 44.

BECKER-MROTZEK, MICHAEL & VOGT, RÜDIGER (2001): Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. Tübingen: Niemeyer

BECKER-MROTZEK, MICHAEL & BRÜNNER, GISELA (2004): Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. Frankfurt a.M.: Lang, S.7 ff.

BECKER-MROTZEK, MICHAEL (2009): Mündliche Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Erschienen in: Ulrich, Winfried (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Baltmannsweiler: Schneider, S. 66-81

BREMERICH-VOS, ALBERT & GRANZER, DIETLINDE & BEHRENS, ULRIKE & KÖLLER,OLAF (HRSG.) (2009): Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. Berlin: Cornelsen

BOUEKE, DIETRICH & SCHÜLEIN, FRIEDER & BÜSCHER, HARTMUT & TERHORST, EVAMARIA & WOLF, DAGMAR (1995): Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten. München: Fink.

EHLICH, KONRAD (HRSG.) (1984): Erzählen in der Schule. Tübingen: Narr.

EHLICH, KONRAD (2009): Unterrichtskommunikation. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Erschienen in: Ulrich, Winfried (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Baltmannsweiler: Schneider, S. 327-346

EHLICH, KONRAD (1980): Erzählen im Alltag. Frankfurt. Suhrkamp

EHLICH, KONRAD (1980): Der Alltag des Erzählens. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): Erzählen im Alltag. Frankfurt. Suhrkamp

ERIKSSON, BIRGIT (2009): Bildungsstandards für die Grundschule. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Erschienen in: Ulrich, Winfried (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Baltmannsweiler: Schneider, S.144-159.

FIEHLER, REINHARD (2009): Mündliche Kommunikation. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Erschienen in: Ulrich, Winfried (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Baltmannsweiler: Schneider, S.25-49

FIENEMANN, JUTTA & VON KÜGELGEN, RAINER (2006): Formen mündlicher Kommunikation in Lehr- und Lernprozessen. In: Bredel, Ursula et al. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache, 2. Auflage, Band 1. Schöningh: Paderborn. S. 133- 147.

FLADER, DIETER UND HURRELMANN, BETTINA: Erzählen im Klassenzimmer. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): Erzählen in der Schule. Tübingen 1984, S. 223 – 240.

GOSSEN, CLAUDIA (2001): Freies Erzählen in der Grundschule. Eine empirische Studie. unveröff. Examensarbeit (http://www.uni-koeln.de/becker-mrotzek/pdf/Gossen_Erzaehlen_2001.pdf). Köln.

HAUSENDORF, HEIKO & QUASTHOFF, ULRIKE (1996): Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Opladen: Westdt. Verl.

HOYER, SABINE (2002). Und jedem Anfang wohnt ein Zauber inne. In: Die Grundschulzeitschrift. Band 151. Seelze: Friedrich Verlag. S. 54-56.

MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN – WESTFALEN (Hrsg.) (2008): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein. Frechen: Westfalen

MOREK, MIRIAM (2007): Aktueller Stand der fachdidaktischen Diskussion. In: Deutsch differenziert, Band 4. Braunschweig: Westermann. S. 8-10.

OHLHUS, SÖREN & STUDE, JULIANE (2009): Erzählen in der Grundschule. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Erschienen in: Ulrich, Winfried (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Baltmannsweiler: Schneider, S.471-487.

QUASTHOFF, UTA (2009): Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Erschienen in: Ulrich, Winfried (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Baltmannsweiler: Schneider, S. 84- 102.