

<b>O</b>	<b>EINLEITUNG .....</b>	<b>4</b>
<b>A</b>	<b>THEORETISCHE GRUNDLAGEN .....</b>	<b>7</b>
<b>1</b>	<b>Linguistik des Erzählens .....</b>	<b>7</b>
1.1	Was ist Erzählen? .....	7
1.2	Wie wird erzählt?.....	9
1.3	Warum wird erzählt? .....	12
1.4	Erzähentwicklung .....	14
1.5	Definition des Erzählens.....	16
<b>2</b>	<b>Erzählen in der Grundschule .....</b>	<b>17</b>
2.1	Die Diskursform Erzählen .....	17
2.2	Richtlinien und Lehrpläne .....	19
2.3	Der Montagmorgen-Kreis .....	21
2.4	Empirische Untersuchung von FLADER/HURRELMANN ..	23
2.5	Resümee .....	24
<b>B</b>	<b>EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG.....</b>	<b>26</b>
<b>3</b>	<b>Ziel der Untersuchung.....</b>	<b>26</b>
<b>4</b>	<b>Darstellung der Schule .....</b>	<b>26</b>
<b>5</b>	<b>Methodische Vorgehensweise .....</b>	<b>27</b>
5.1	Untersuchungskriterien.....	27
5.1.1.	Mitteilungsbedürfnis .....	27
5.1.2	Rezeptionsverhalten .....	27
5.1.3	Länge der Erzählung.....	28
5.1.4	Struktur der Erzählung .....	28
5.1.5	Einfluß des Lehrers auf die Struktur der Erzählung .....	28

<b>5.2</b>	<b>Zur Auswahl des Erzählkorpus.....</b>	<b>30</b>
<b>5.3</b>	<b>Zur Wahl des Aufnahmegerätes.....</b>	<b>30</b>
<b>5.4</b>	<b>Zur Wahl des Transkriptionssystems .....</b>	<b>31</b>
<b>6</b>	<b>Analyse der Erzählkreise .....</b>	<b>32</b>
<b>6.1</b>	<b>Darstellung der aufgezeichneten Erzählkreise.....</b>	<b>32</b>
<b>6.1.1</b>	<b>Erste Klasse.....</b>	<b>32</b>
6.1.1.1	Mitteilungsbedürfnis .....	33
6.1.1.2	Rezeptionsverhalten .....	34
<b>6.1.2</b>	<b>Zweite Klasse .....</b>	<b>34</b>
6.1.2.1	Mitteilungsbedürfnis .....	35
6.1.2.2	Rezeptionsverhalten .....	35
<b>6.1.3</b>	<b>Dritte Klasse.....</b>	<b>36</b>
6.1.3.1	Mitteilungsbedürfnis .....	37
6.1.3.2	Rezeptionsverhalten .....	37
<b>6.1.4</b>	<b>Vierte Klasse .....</b>	<b>38</b>
6.1.4.1	Mitteilungsbedürfnis .....	39
6.1.4.2	Rezeptionsverhalten .....	39
<b>6.2</b>	<b>Vergleich der Kommunikations- und Ausdrucksmöglichkeiten in den verschiedenen Altersstufen unter Berücksichtigung der vorgestellten Untersuchungskriterien.....</b>	<b>40</b>
<b>6.2.1</b>	<b>Erste Klasse.....</b>	<b>40</b>
6.2.1.1	Erzählung Peter: ..... Geburtstag der Mutter.....	40
6.2.1.2	Erzählung Kind X:..... Autoskooter .....	42
6.2.1.3	Erzählung Christoph:..... Trödelmarkt .....	43
6.2.1.4	Zusammenfassender Vergleich der drei Erzählungen hinsichtlich des Untersuchungsschwerpunktes ...	45
<b>6.2.2</b>	<b>Zweite Klasse .....</b>	<b>46</b>
6.2.2.1	Erzählung Andreas: ..... Drachensteigen .....	46
6.2.2.2	Erzählung Nora: ..... Christians „Geständnis“ .....	49
6.2.2.3	Erzählung Lehrer und Kinder: ... Gefährlicher Hund .....	52
6.2.2.4	Zusammenfassender Vergleich der drei Erzählungen hinsichtlich des Untersuchungsschwerpunktes ...	53

<b>6.2.3</b>	<b>Dritte Klasse.....</b>	<b>54</b>
6.2.3.1	Erzählung Vanessa: ..... Spielen mit Mama.....	54
6.2.3.2	Erzählung Magdalena: ..... Wildpark Schmidt.....	57
6.2.3.3	Erzählung Pascal: ..... Heimbacher Burg.....	60
6.2.3.4	Zusammenfassender Vergleich der drei Erzählungen hinsichtlich des Untersuchungsschwerpunktes. ...	64
<b>6.2.4</b>	<b>Vierte Klasse .....</b>	<b>65</b>
6.2.4.1	Erzählung Kind 8: ..... Ausflug nach Hollerath.....	65
6.2.4.2	Erzählung Kind 1: ..... Trödelmarkt .....	68
6.2.4.3	Erzählung Kind 6: ..... Arztbesuch .....	69
6.1.2.4	Zusammenfassender Vergleich der drei Erzählungen hinsichtlich des Untersuchungsschwerpunktes ...	70
<b>6.3</b>	<b>Lehreräußerungen und ihre Bedeutung für den Erzählkreis ...</b>	<b>70</b>
<b>6.3.1</b>	<b>Erste Klasse.....</b>	<b>71</b>
<b>6.3.2</b>	<b>Zweite Klasse .....</b>	<b>71</b>
<b>6.3.3</b>	<b>Dritte Klasse.....</b>	<b>72</b>
<b>6.3.4</b>	<b>Vierte Klasse .....</b>	<b>73</b>
<b>7</b>	<b>Ergebnisse der Untersuchung.....</b>	<b>74</b>
<b>C</b>	<b>RESÜMEE.....</b>	<b>78</b>

## **Literaturverzeichnis**

## **Eidesstattliche Erklärung**

## **Anhang**

## **CD s**

## O EINLEITUNG

*„Ich habe beim Erzählen nie Angst gehabt, doch bei dir und einigen anderen Lehrern“, sagte der Friseur und schaute den Lehrer an, „habe ich nach einer Weile die Lust verloren, weil ihr nicht meine Geschichten, sondern meine Sprachfehler verfolgt habt“ (SCHAMI 1991, S.46).*

Woher kommt sie, diese Angst mancher Menschen, anderen von selbst Erlebtem zu erzählen? Ist sie immer da - oder nur dann, wenn es um Erzählen in einem institutionellen Rahmen geht? Der Friseur scheint genau dies anzudeuten. Erzählen ist eine grundlegende Form von Kommunikation. Man erlebt seine Umwelt, nimmt sie mit allen Sinnen wahr, fühlt dabei und will das Erlebte anderen Menschen mitteilen. Kinder im Vorschulalter machen das ganz selbstverständlich. Der erste Tag im Kindergarten: „Wie war’s?“ Und schon sprudeln die Worte aus dem Dreijährigen heraus. Mama und Papa sollen erfahren, was er erlebt hat. Kinder organisieren ihr Umfeld, ihre Erfahrungen und ihr Wissen über das Erzählen. Doch für manche Menschen geht scheinbar irgendwo auf dem Weg in die Welt der Erwachsenen der unverkrampfte Umgang mit der eigenen mündlichen Erzählung verloren.

Die Vermutung liegt nahe, daß für Defizite beim Erzählen genau die Institution verantwortlich gemacht werden kann, die Kinder auf dem Weg zu jungen Erwachsenen über neun, zehn oder gar 13 Jahre begleitet. Deshalb stehen am Anfang der vorliegenden Untersuchung Fragen zur Mündlichkeit in der Schule: Wie wird in der Schule das mündliche Erzählen gefördert? Ist eine Förderung im System Schule überhaupt möglich oder hemmen ihre Voraussetzungen und Bedingungen die Weiterentwicklung mündlicher, erzählerischer Fähigkeiten?

Zweifellos ist die Mündlichkeit für den Unterrichtsalltag von besonderer Bedeutung. Allerdings wurde sie gegenüber dem schriftlichen Sprachgebrauch zuletzt vernachlässigt (vgl. QUASTHOFF 2000,

S.34). Angesichts der großen Bedeutung des Mündlichen in allen Lebensbereichen ist dies kaum nachzuvollziehen. Deshalb ist die neuere Sprachdidaktik bemüht, die Mündlichkeit als eigenständiges Lernziel neben der Schriftlichkeit zu etablieren. Damit erfährt auch das Erzählen als Aufgabenschwerpunkt des mündlichen Sprachgebrauchs vermehrt Berücksichtigung (vgl. KÖCHLING 2000, S.46).

Indes bleibt die Frage, inwieweit die Institution Schule geeignet ist, mündliches Erzählen so zu fördern, daß es eine unverkrampfte, alltägliche Erfahrung bleibt oder wieder wird. Bereits 1984 haben FLADER und HURRELMANN in einer empirischen Studie zeigen können, daß auch das sogenannte „freie Erzählen“ im Unterricht schulischen Einflüssen unterliegt. Angeregt durch diese Forschungsergebnisse wird in dieser Arbeit untersucht, ob sich in den letzten Jahren sprach- und erzähl-didaktischer Forschung Möglichkeiten zur Integration des freien Erzählens in den Schulalltag ergeben haben.

Dabei ist es wichtig, die empirischen Untersuchungsergebnisse mit einer theoretischen Grundlage in Verbindung zu bringen. Folglich gliedert sich die Arbeit in drei Abschnitte:

Im ersten Teil der Arbeit werden die theoretischen Überlegungen meiner Arbeit dargestellt, welche die Grundlage für die Analyse der empirischen Untersuchung bilden. Neben der Darstellung der Erzähentwicklung und einer Definition des Erzählens werden wesentliche Widersprüche thematisiert, die sich aus dem Erzählen in der Grundschule ergeben.

Der zweite Teil der Arbeit befaßt sich mit der empirischen Untersuchung.

Ziel meiner Untersuchung ist es, zu überprüfen, inwieweit das sogenannte freie Erzählen im Montagmorgen-Kreis der Grundschule schulischen Einflüssen unterliegt. Anhand ausgewählter Untersuchungskriterien zur Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit der Kinder wird eine festgelegte Anzahl von Erzählungen aus den vier verschiedenen Erzählkreisen analysiert.

Im abschließenden Resümee wird die eingangs gestellte Fragestellung aufgegriffen und in ihren wesentlichen Aussagen zusammengefaßt. Daraus gewonnene Kenntnisse über das Lehrerverhalten als Faktor schulischer Einflüsse und den Montagmorgen-Kreis als bevorzugte Einrichtung für alltägliches Erzählen geben einen Ausblick auf weitere mögliche Untersuchungen zur gestellten Problematik.

Anhand der empirischen Arbeit wird also der Versuch unternommen, exemplarisch darzulegen, ob und wie das Lehrerverhalten innerhalb des Erzählkreises schulische Einflüsse begünstigt oder hemmt.

Es sei darauf hingewiesen:

Der Einfachheit halber verwende ich in der Arbeit bei Bezeichnungen für Personen stets die männliche Form; weibliche Personen sind hier selbstverständlich gleichermaßen mit einbezogen.

## **A THEORETISCHE GRUNDLAGEN**

### **1 Linguistik des Erzählens**

#### **1.1 Was ist Erzählen?**

In der Alltagssprache wird der Begriff „Erzählen“ in unterschiedlichen Kontexten verwendet. Um die verschiedenen Bedeutungen sprachlich und inhaltlich voneinander zu trennen, bedarf es einer Differenzierung.

FLADER/HURRELMANN (1984, S.224) sehen im Erzählen eine „sprachliche Vergegenwärtigung einer zurückliegenden singulären Erfahrung, die dem Hörer/den Hörern die Teilnahme an fremdem Erleben ermöglicht.“

EHLICH (1983, S.128f) unterscheidet zwischen einem „Oberbegriff“ (Erzählen 1) und einem „Unterbegriff“ (Erzählen 2) des Erzählens. Der Oberbegriff umfaßt all die sprachlichen Tätigkeiten, die der Bedeutung des Erzählens ähnlich sind und in der Umgangssprache oft synonym gebraucht werden. Dazu zählen Verben wie berichten, beschreiben, mitteilen, informieren, schildern, darstellen und andere. Demgegenüber zeichnet sich der Unterbegriff des Erzählens durch eine Selbsterlebtheit der wiedergegebenen Erlebnisse aus. Die vom Sprecher erfahrenen Erlebnisse stellen das dar, was im allgemeinen unter der Geschichte der Erzählung verstanden wird.

QUASTHOFF (1980, S.27) hat für die Erzählung im Gespräch charakteristische Grundelemente festgestellt und differenziert zwischen inhaltlichen und formalen Beschränkungen. Die inhaltlichen Beschränkungen definieren den Begriff der Geschichte innerhalb der Erzählung, die formalen Beschränkungen geben Auskunft über typische Ausdrucksmittel alltäglicher Erzählungen. Sie machen deutlich, daß eine

Erzählung sich von anderen narrativen Diskursmustern dahingehend unterscheidet, daß sie „eher eine szenisch vorführende, weniger eine sachlich darstellende Repräsentation vergangener Handlungen/Ereignisse“[ist].

„Inhaltliche Beschränkungen“:

- Der Text referiert auf eine zeitlich zurückliegende Handlung/Ereignisfolge. Dieser Referent des Textes wird im folgenden (mit Gülich 1976) ‚Geschichte‘ genannt.
- Die Geschichte des Erzähltextes ist ein singuläres Ereignis, ist also zeitlich und lokal eindeutig identifizierbar.
- Die Geschichte erfüllt gewisse Minimalbedingungen von Ungewöhnlichkeit. ‚Ungewöhnlich‘ wird dabei relativ zu den Erwartungen der in der Geschichte Beteiligten und/oder den an allgemeinen Normen orientierten Erwartungen verstanden.
- Der Sprecher ist identisch mit einem der Aktanten (Agent, Opfer, Beobachter...), der in die erzählte Geschichte verwickelt ist.

„Formale Beschränkungen“:

- Evaluative und expressive Sprachformen
- Direkte Rede, in der die Stimmführung und Formulierung einer Nachahmung der redenden Figuren (oder auftauchender Geräusche) versucht wird.
- Ein hoher Detailliertheitsgrad in der Repräsentation der Geschichte, ‚Atomisierung‘ des Ereigniskontinuums zumindest in einigen Phasen
- Die Verwendung des szenischen Präsens zumindest in den atomisierten Passagen der Erzählung.“ (QUASTHOFF 1980, S.27/28).



Die Geschichte ist also Gegenstand der Erzählung und ein in sich strukturiertes Geschehen.

Diese Struktur faßt EHLICH (1983, S.140) folgendermaßen zusammen:

„Das Unerwartete bildet das Organisationszentrum für die Geschichte und damit für die Struktur dessen, was erzählt wird, was im Erzählen umgesetzt wird.“ Das Unerwartete möchte aufgeklärt, gelöst und bewertet werden. Dadurch wird auch der Zuhörer in das vom Erzähler erlebte Geschehen involviert und fordert die Auflösung der Geschichte. Somit löst das Unerwartete, der Bruch, eine Handlungsfolge aus.

Sei es die Komplikation bei LAVBOV/WALETZKY, das Unerwartete bei EHLICH oder der Planbruch bzw. die Gegensatzrelation bei QUASTHOFF - ihnen gemein ist der Neuigkeitsgehalt, das Ungewöhnliche der Erzählung, das deren Erzählwürdigkeit sichert.

## **1.2 Wie wird erzählt?**

Die Grundstruktur alltäglicher Erzählungen wurde von LABOV/WALETZKY herausgearbeitet, auf deren Grundlage differenziertere Strukturmodelle entwickelt wurden. Sie besteht aus den linear aufeinander aufbauenden Strukturelementen Orientierung, Komplikation, Evaluation, Auflösung und Coda.

Die Orientierung, gleichbedeutend mit dem Begriff der Exposition, hat die Funktion einer Einleitung. Der Hörer erfährt alle wesentlichen Aspekte, die nötig sind, um der Handlung der Geschichte folgen zu können. Sie dient „zur Orientierung des Zuhörers in bezug auf Person, Ort, Zeit und Handlungssituation“ (LABOV/WALETZKY 1973, S.112).

Die Komplikation bezieht sich auf den Moment des Unerwarteten in der Geschichte. Die Auflösung ergibt sich als Handlungsfolge aus der Komplikation. Sie beinhaltet die Reaktion, den Umgang mit dem Unerwarteten seitens der in die Geschichte involvierten Personen.

Die Evaluation ist zwischen Komplikation und Auflösung einzuordnen. Sie gibt die subjektiven Einstellungen und persönlichen Erfahrungen

gen des Erzählers wieder und hat somit bewertenden Charakter. Eine Erzählung ohne Evaluation ist keine vollständige Erzählung, da sie dann kein Ziel hat (vgl. LABOV/WALETZKY 1973, S.114).

Die Coda stellt den Abschluß der Erzählung dar. Die in der Orientierung aufgebaute Handlungssituation wird verlassen; nachfolgende Sprecheraktivitäten beziehen sich nicht mehr auf den eigentlichen Handlungsablauf der erzählten Geschichte. Die Vergangenheit wird als erzählte Zeit ausgeblendet und die Gegenwart als gesprochene Zeit eingeführt. Die Coda stellt das Verbindungsglied zwischen Geschichte und Erzählung dar (vgl. LABOV/WALETZKY 1973. S.114).

EHLICH (1983, S.143) übernimmt im wesentlichen die von LABOV/WALETZKY entwickelte Erzählstruktur. Er unterscheidet jedoch bei den Strukturelementen zwischen einem „geschichtenbezogenen“ und einem „Sprecher-Hörer-orientierten“ Teil innerhalb der Erzählung. Die Komplikation und auch die Auflösung bezieht EHLICH auf die inhaltliche Erzählstruktur, da sich diese Elemente in der Geschichte der Erzählung ereignen. Exposition, Evaluation und Coda hingegen stellen das formal strukturelle Gerüst der Erzählung dar. Sie schaffen den interaktionellen Rahmen zwischen Erzähler und Zuhörer. Im Unterschied zu LABOV/WALETZKY beschränkt EHLICH die Evaluation nicht nur auf den Erzähltext. Bewertungen seitens der Zuhörer können die Interaktion zwischen Erzähler und Zuhörer ebenfalls sichern.

SCHU (1994, S.58) unterscheidet „explizite“ und „implizite“ Evaluationen.

Explizite Evaluationen haben bewertenden Charakter. Der Erzähler gibt seine subjektiven Einstellungen und Gefühle wieder. Dies geschieht meist durch Teilsätze, Phrasen oder Lexeme, die das Ereignis auf emotionaler Ebene darstellen. Objektive Sachverhalte werden subjektiv erlebt.

Implizite Evaluationen beziehen sich auf formale Mittel. Dazu zählen paralinguistische Faktoren, das Mittel der Wiederholung, des histori-

schen Präsens und das der Atomisierung des Ereigniskontinuums. Durch explizite Evaluationen werden aus dem gesamten Erzähl- und Ereignisverlauf besonders wichtige Stellen und Handlungsabläufe hervorgehoben. Insbesondere der Höhepunkt, das Unerwartete der Erzählung zeichnet sich durch implizite Evaluationen aus. Der Einsatz von Evaluationen ist nach SCHU nicht zwingend notwendig. Bewertungen können auch vom Zuhörer vorgenommen werden, ohne daß sie vom Erzähler explizit formuliert werden.

Neben einer rein textuellen Strukturierung des Erzählens gibt es auch kognitive Strukturierungsmöglichkeiten. Dabei steht nicht im Vordergrund, WIE erzählt, sondern WAS erzählt wird.

QUASTHOFF (1980, S.46) unterscheidet zwischen „originaler Geschichteserfahrung“ und „kognitiver Geschichte“.

Die originale Geschichteserfahrung ist als das in der Vergangenheit erlebte singuläre Erlebnis zu verstehen. Die kognitive Geschichte ist die gedankliche Rekonstruktion dessen. Inhalt dieser kognitiven Geschichte sind nur Erlebnisse, die eine Erzählwürdigkeit aufweisen. Des Erzählens würdig ist ein Erlebnis dann, wenn der Ablauf des Geschehens durch etwas Unerwartetes oder Ungewöhnliches gestört wird. Es tritt eine „Bruchstelle“ auf, die den erwarteten Handlungsverlauf verändert. Es kommt zu einem Widerspruch zwischen der planmäßigen Ereignisfolge und dem tatsächlichen Gang der Dinge. Diese Bruchstelle wird auch „Gegensatzrelation“ genannt und stellt den Mittelpunkt der kognitiven Geschichte dar (vgl. QUASTHOFF 1980, S.46f).

Der Produktion einer Erzählung liegt ein „Erzählplan“ (QUASTHOFF 1980, S.88) zugrunde, der durch Interaktionsprozesse seitens des Erzählers und des Zuhörers zustandekommt. Der Erzählplan legt fest, welche Ereignisse auf welche Art und Weise in der Erzählung berücksichtigt werden. QUASTHOFF (1980, S.89) bezeichnet diesen Erzählplan als „Relationsstruktur, die auf der Grundlage der Gegensatzrelation erstellt wird“. Wesentliche Elemente der Erzählung, die kognitive Geschichte, intendierte Ziele etc. werden durch ihre Beziehung zueinander bestimmt und durch den Erzähler in bezug auf ihre funktionale

Bedeutsamkeit festgelegt. Die Relationsstruktur gliedert den Erzählvorgang.

### 1.3 Warum wird erzählt?

Dem Erzählen werden - je nach Kontext und Interpretation - verschiedene Funktionen zugeordnet.

Bei FLADER/GIESECKE (1980, S.212) steht die „Sinnfunktion“ des Erzählens im Vordergrund:

„Für das Erzählen sehen wir das Bedürfnis als grundlegend an, den Alleinbesitz eines wichtigen Ereignisses aufzuheben, in dem einem anderen Menschen die Teilnahme daran ermöglicht wird“. Nicht die Darstellung von Sachverhalten, sondern die Befriedigung eines menschlichen Bedürfnisses ist die wesentliche Funktion von Erzählungen.

QUASTHOFF (1980, S.156) spricht dem Erzählen kommunikative und interaktive Funktionen zu. Sie unterscheidet in ihrer Funktionsbestimmung konversationeller Erzählungen drei verschiedene Funktionstypen:

- die „primär sprecherorientierten“ Erzählungen
- die „primär Hörerorientierten“ Erzählungen
- die „primär kontextbezogenen“ Erzählungen.

Der Begriff „primär“ gibt lediglich Hinweise auf die Schwerpunktsetzung innerhalb eines Funktionstyps. Er grenzt die unterschiedlichen Typen nicht voneinander ab. Die Übergänge sind fließend.

Primär sprecherorientierte Erzählungen dienen der Selbstdarstellung des Erzählers und haben Entlastungsfunktion. QUASTHOFF unterscheidet zwischen kommunikativer und psychischer Entlastung. Kommunikative Entlastung findet in Erzählungen statt, die für den Erzähler eine alltägliche emotionale Relevanz haben. Dient das Erzählen jedoch dem Auf- und Verarbeiten von nachhaltigen Erlebnissen, spricht QUASTHOFF von psychischer Entlastung.

Primär Hörerorientierte Erzählungen dienen der Information und Belustigung. Man findet sie in Gesellschaft und an Orten, wo die Kommunikation zwangfrei abläuft, wie in Gaststätten, im Urlaub, unter Freunden etc. Rein informelle Erzählungen sind meistens „fremdinitiiert“ (QUASTHOFF 1980, S.156); die Erzählung wird von außen, vom Hörer, angefordert.

Die Funktionen Beleg und Erklärung finden in primär kontextbezogenen Erzählungen Berücksichtigung. Der Beleg ermöglicht Rückschlüsse auf den Wahrheitsgehalt oder die Gültigkeit der Erzählung. Die Erklärungsfunktion ermöglicht die Verständnissicherung innerhalb von Interaktionen zwischen mehreren Personen. Nach QUASTHOFF wird also aus dem Inhalt der Geschichte die Funktion der Erzählung ersichtlich.

EHLICH (1983, S.137) stimmt grundlegend mit den Funktionsbestimmungen konversationeller Erzählungen überein. Darüber hinaus unterscheidet er zwischen „funktionalisiertem Erzählen“, den „inneren Funktionen“ des Erzählens und einer „Tiefenstruktur“ des alltäglichen Erzählens.

Funktionalisiertes Erzählen meint „Erzählen in Funktionsbereichen“ wie Schule, Gericht, Krankenhaus etc. Der Zweck des Erzählens unterliegt der Funktionalität der jeweiligen Institution und kann von den an der Interaktion beteiligten Personen unterschiedlich gedeutet und verwendet werden. Dies führt mitunter zu Konflikten, wenn zum Beispiel das Mitteilungsbedürfnis eines Schulkindes mit den Erklärungen des Lehrers nicht korreliert.

Die innere Funktion des Erzählens siedelt EHLICH auf privater Ebene an. Sie ist vergleichbar mit QUASTHOFFS primär Hörerorientierten Erzählungen, wo Belustigung, Unterhaltung, Vergnügen etc. im Vordergrund des Erzählinteresses stehen.

„Die Tiefenfunktion des Erzählens ist zu beschreiben als das Herstellen einer gemeinsamen Welt“ (EHLICH 1983, S.139). Der Sprecher präsentiert das erlebte Ereignis so, daß der Hörer Anteil daran nehmen

kann. Ihm ist es möglich, die Perspektive des Erzählers nachzuvollziehen, wenn nicht sogar zu teilen.

#### **1.4 Erzählentwicklung**

Vorschulisch haben Kinder durch Familie und Institutionen wie Kindergarten oder ähnliches schon eine gewisse, grundlegende mündliche Kommunikationsfähigkeit erworben, die in Abhängigkeit vom Umfeld der Kinder, der sozialen Schicht, der Bildung der Eltern und den daraus resultierenden mündlichen Kommunikationsstrukturen innerhalb der Familie differiert.

HAUSENDORF/QUASTHOFF (1991, S.256) haben ein Modell entwickelt, das darlegt, wie sich die sprachliche Erzählfähigkeit unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Voraussetzungen weiterentwickeln kann. Dabei steht das individuelle Erzählvermögen des Kindes im Vordergrund. Grundlegender Gedanke des Modells ist die Interaktion zwischen den Teilnehmern der Erzählung, also die Interaktionsstruktur zwischen kindlichem Erzähler und erwachsenem Zuhörer. Dabei geht es darum, zu untersuchen, inwieweit Kinder in der Lage sind, eine Erzählung in einen entsprechenden Gesprächskontext einzubinden und ihn sprachlich strukturiert umsetzen zu können.

Die allgemeine Annahme, die dem Erzähler dabei eine aktive und dem Zuhörer eine passive Rolle zuschreibt, wird von HAUSENDORF/QUASTHOFF revidiert. Die kindliche Erzählfähigkeit wird durch das Zusammenspiel von Kind und Erwachsenem herausgebildet und entwickelt. Das bedeutet, daß sowohl vom Erzähler als auch vom Zuhörer Aufgaben übernommen werden müssen, um die dialogische Struktur der Erzählung zu sichern. Dies geschieht nach bestimmten regelhaften Mustern, die je nach Alter der Kinder differieren. Die Erwachsenen-Kind-Interaktion orientiert sich also am Alter und am jeweiligen Entwicklungsniveau des Kindes. Der Umgang mit dem Kind samt aller darin eingeschlossenen verbalen Aktivitäten, vollzieht sich intuitiv und verfolgt das Ziel, adäquat miteinander zu kommunizieren.

Dabei steht nicht eine bewußte sprachliche Förderung des Kindes im Vordergrund (vgl. QUASTHOFF 2000, S. 39).

Der erwachsene Zuhörer unterstützt das Kind beim Abwickeln bestimmter Erzählschritte, indem er, je nach Entwicklungsstand des Kindes, den Verstehenshintergrund sichert („in xy ist z passiert“), die Erzählung eröffnet („da ist xy kaputt gegangen, oder?“) oder Hinweise auf eine mögliche Antwort des Kindes gibt („Was hat xy denn mitgebracht?“).

Gerade bei jüngeren Kindern (etwa Fünfjährigen), die nicht von allein aus einem Gespräch heraus eine Erzählung einleiten, kann man das Gespräch derart lenken, daß man die Erzählung vom Kind geradezu einfordert. QUASTHOFF (2000, S.39) spricht in diesem Zusammenhang von einem „kommunikativen Zugzwang“. Fragen wie „Was ist denn da passiert?“ oder „Was war denn da eben los?“ erleichtern den Kindern den Einstieg in die Erzählung.

Bei älteren Kindern (etwa Siebenjährige) fordert man die Erzählung nicht mehr auf diese Weise ein. Der erwachsene Zuhörer nimmt den Kern der Geschichte vorweg, in dem er die Aussage isoliert in den Raum stellt („Herr X war aber sehr böse auf euch“). Dies ist für das Kind eine implizite Aufforderung zu erzählen, wie es dazu gekommen ist.

Diese Erzählung wird nur noch unter dem Aspekt der „Entwicklungsbedürftigkeit“ (QUASTHOFF 2000, S.39) behandelt. Der Erwachsene signalisiert, wo es noch besser gemacht werden könnte. Damit unterstützt er die Abwicklung einer guten Erzählung.

Jede Äußerung des Kindes wird als produktiver Beitrag für die Interaktion verstanden. Da sich die Erwachsenen-Kind-Interaktion an den Äußerungen des Kindes orientiert, sind die Beiträge des Erwachsenen immer auf den Entwicklungsstand des Kindes abgestimmt. Es gibt Erzählungen, die einen hohen Redeanteil und Einflußfaktor eines erwachsenen Zuhörers haben, ohne daß das Kind aber die Erzählerrolle verliert. Diese sind, unabhängig von der Einflußnahme eines Erwachsenen, Kindererzählungen, wenn das Erlebnis des Kindes Gegenstand

der Erzählung bleibt und die Äußerungen der Kinder ernst genommen werden. Das noch unvollständige kindliche Erzählen wird durch die gegebene Interaktion mit einem Erwachsenen nicht vorrangig kompensiert, sondern gefördert. Durch das gemeinsame Erzählen kann sich die kindliche Erzählfähigkeit entwickeln, so daß übernehmende Erzählanteile des Erwachsenen mehr und mehr zurückgehen und vom Kind übernommen werden.

## 1.5 Definition des Erzählens

Das Alter der Kinder und die Besonderheiten des schulischen Erzählens sind wichtige Aspekte, die zum bisherigen Erzählbegriff ergänzt werden müssen.

Zu den wesentlichen Faktoren, welche die schulische Erzählsituation von anderen unterscheiden, zählen die Klassengröße, die Anwesenheit eines Erwachsenen als Lehrperson und das Alter der Kinder, welches je nach Klasse zwischen sechs und elf Jahren liegt. Wesentlich ist auch der Stellenwert oder die Bedeutung des Erzählens in der Klasse - sowohl aus Sicht der Lehrperson als auch aus Sicht der Kinder. Das Erzählen von erlebten Ereignissen ist eine sehr persönliche Art des Sich-Mitteilens und setzt, gerade in bezug auf die Anzahl der Zuhörer, ein Grundvertrauen in die Klassengemeinschaft voraus.

Erzählen soll im weiteren Verlauf der Arbeit, als eine „sprachliche Vergegenwärtigung einer zurückliegenden singulären Erfahrung [verstanden werden], die dem Hörer/den Hörern die Teilnahme an fremdem Erleben ermöglicht“ (FLADER/HURRELMANN 1984, S.224).

Die „sprachliche Vergegenwärtigung der zurückliegenden singulären Erfahrung“ wird durch die inhaltliche Gestaltung der Erzählung vollzogen.

Es handelt sich dann um eine Erzählung, wenn das Kind persönlich in das Ereignis verwickelt war und sich dieses durch ein Minimum an Ungewöhnlichkeit auszeichnet.

Um „dem Hörer/den Hörern die Teilnahme an dem fremden Erleben“ zu ermöglichen, muß die erzählte Geschichte für die Zuhörer gedank-



lich nachvollziehbar sein. Eine Strukturierung der Geschichte in eine Einleitung, einen Höhepunkt im Sinne einer Ungewöhnlichkeit, und eine Auflösung dieser Ungewöhnlichkeit gewährleistet das Verständnis und sollten die erzählte Geschichte auszeichnen.

Eine Erzählung kann auch gemeinsam geleistet werden, wenn die Befriedigung und Umsetzung des kindlichen Erzählbedürfnisses im Vordergrund der Erwachsenen-Kind-Interaktion steht.

## **2 Erzählen in der Grundschule**

### **2.1 Die Diskursform Erzählen**

Die Diskursform Erzählen fällt unter den Bereich der funktionalen Pragmatik. Unter funktionaler Pragmatik versteht man die „Rekonstruktion des Zusammenhangs von gesellschaftlichen Zwecken des sprachlichen Handelns auf der einen und seinen Formen auf der anderen Seite. Ein zentrales Ziel besteht darin, das Verhältnis von sprachlichen Strukturen und kommunikativen Funktionen zu erklären“ (BECKER-MROTZEK 1995, S.17).

Die Mündlichkeit ist für den Unterrichtsalltag von besonderer Bedeutung, wurde aber, gegenüber dem schriftlichen Sprachgebrauch, in den letzten Jahren vernachlässigt. In der neueren Sprachdidaktik ist die Wichtigkeit des mündlichen Sprachgebrauchs wiederentdeckt und verstärkt in Form des Erzählens im Unterricht berücksichtigt worden (vgl. KÖCHLING 2000, S.46).

Erzählen fördert zum einen die Interaktion zwischen den Schülern untereinander, zum anderen die zwischen Schüler und Lehrperson. Werden selbst erlebte Geschichten erzählt, können sich die Kinder in ihren Erzählungen darstellen und mitteilen. Dabei ist es wichtig, daß das Erzählen als ein freiwilliger Beitrag des Kindes gewertet wird. Es soll als Angebot und nicht als Aufforderung verstanden werden. Nur dann ist alltägliches Erzählen in der Schule möglich. Ist die Lehrperson mehr

an der Korrektur der Erzählung als an deren Inhalt interessiert, empfinden die Kinder das Erzählen als eine Pflicht, als eine zu erbringende Unterrichtsleistung, die einer Bewertung unterliegt. Das Erzählen wird zweckentfremdet (vgl. BECKER-MROTZEK 1997, S.342).

Das Aneinanderreihen von Erzählungen ist ein Charakteristikum des zweckentfremdeten Erzählens. Dies kann sich auf zwei Ebenen vollziehen:

- Aneinanderreihen von Erlebnissen innerhalb einer Erzählung
- Aneinanderreihen von Erzählungen innerhalb eines Erzählkreises

Kinder reihen Erlebtes aneinander; dabei geht es weniger darum, die Mitschüler am Erlebten teilhaben zu lassen, als darum, die wohlwollende Aufmerksamkeit des Lehrers zu gewinnen. Charakteristisch für das Aneinanderreihen von einzelnen Erlebnissen innerhalb einer Erzählung ist der vermehrte Gebrauch der Konjunktion ‚und‘ oder die Verbindung ‚und dann‘. So werden, wenn schon nicht auf inhaltlicher Ebene, die Sätze auf einer formalen miteinander verknüpft. Das Aneinanderreihen von Erzählungen innerhalb des Erzählkreises äußert sich vorrangig darin, daß die Kinder nacheinander von ihren Erlebnissen erzählen, ohne Bezug auf die Erzählungen ihrer Mitschüler zu nehmen (vgl. KLEIN, S.278).

Nach KLEIN (1980, S.278) ist dieses Phänomen auf die schulische Situation zurückzuführen. Aus dem Sich-etwas-Erzählen der Schüler wird durch die dominante Position des Lehrers ein Gemeinsam-dem-Lehrer-etwas-Erzählen. Erfundene Phantasiegeschichten, die beispielsweise daraus resultieren können, haben mit dem alltäglichen Erzählen nicht viel gemein. Aber auch das „Nicht-erzählen-Wollen“ liegt im Entscheidungsspielraum des Kindes und sollte widerspruchlos akzeptiert werden.

Den Kindern das Erzählen zu vermitteln, ohne formal und strukturell behrend einzugreifen, steht der Institution Schule mit ihrem Lehrauftrag konträr gegenüber. Die Institution Schule ist an ihren Lehrauftrag gebunden und verpflichtet, ihn einzuhalten. Deshalb ist es von Bedeutung, die schulischen Gegebenheiten dahingehend zu verändern, daß

das alltägliche Erzählen als Aufgabenschwerpunkt des mündlichen Sprachgebrauchs angemessen umgesetzt werden kann (vgl. BECKER-MROTZEK 1997, S.342).

Der Montagmorgen-Kreis ist eine Möglichkeit, den Sprachraum des Kindes ansprechend zu gestalten. Verstehen die Kinder diesen Kreis als Einladung zu einem persönlichen Gespräch und nicht als eine schulische Gesprächsrunde, kommt man dem Ziel des zwangfreien Erzählens ein Stück näher (vgl. BECKER-MROTZEK 1997, S.343).

## **2.2 Richtlinien und Lehrpläne**

Der mündliche Sprachgebrauch ist in mehrere Aufgabenschwerpunkte unterteilt, die nicht strikt voneinander zu trennen sind. In den Richtlinien und Lehrplänen, in denen der Aspekt des Erzählens berücksichtigt wird, heißt es, daß die Kinder „einander erzählen und einander zuhören [lernen sollen]“ (KULTUSMINISTERIUM VON NRW 1985, S.23). Dem spontanen Mitteilungsbedürfnis der Kinder soll Rechnung getragen werden. Es soll als Ansatz dazu dienen, sowohl das Erzählen als auch das Zuhören gezielt zu fördern (vgl. EBENDA, S.23).

In den Klassen eins und zwei sollen die Kinder lernen, von Erlebnissen zu erzählen, Geschichten zu erfinden und den Geschichten anderer zuzuhören. In den Klassen drei und vier liegt der Aufgabenschwerpunkt auf dem Aufbau längerer Erzählgewinnungen sowie auf dem aktiven Zuhören. Die Kinder sollen lernen, Rückfragen zu stellen, um Erläuterungen, genauere Erklärungen und Beschreibungen zu bitten (vgl. KULTUSMINISTERIUM von NRW 1985, S.25).

Der Aufgabenschwerpunkt „Gespräche führen“ steht mit dem schulischen Erzählen in einem engen Zusammenhang, da das Erzählen eine spezifische Form des Gesprächs ist. Die Kinder sollen lernen, „sich frei [zu äußern] und auch den anderen Mut dazu [zu] machen, Gesprächsregeln [zu] finden und sich auf Gesprächsregeln ein[zulassen], Zustimmung und Widerspruch [zu] formulieren, [sich] angemessen deut-

lich [zu] artikulieren und andere darum [zu] bitten“ (KULTUSMINISTERIUM von NRW 1985, S.25).

In den Klassen drei und vier sollen die Kinder lernen, „den eigenen Beitrag zurückstellen [zu] können zugunsten des Gesprächsverlaufs“ und „die eigenen Äußerungen auf vorangegangene Äußerungen [zu] beziehen“ (EBENDA, S.25).

Die Schwierigkeiten, die sich bei der unterrichtlichen Umsetzung des Aufgabenschwerpunktes „Gespräche führen“ ergeben, werden von BECKER-MROTZEK (1997, S.339) aufgezeigt:

Die mit der Schule einhergehenden, festgelegten Interaktionsstrukturen innerhalb der mündlichen Kommunikation lassen den erwähnten Aufgabenschwerpunkt fraglich erscheinen. Das Rederecht im Unterricht wird vom Lehrer vergeben, Wissensvermittlung ist vorrangiges Unterrichtsziel, und die Beiträge der Kinder werden in Form von Zensuren bewertet. Mit dem Wissen um diese Hintergründe wird es Kindern schwerfallen, ihre eigene Meinung frei zu äußern und andere dazu zu ermutigen. Auch das Formulieren von Widersprüchen und die Einsicht, den eigenen Beitrag zugunsten des Gesprächsverlaufes zurückzustellen, werden nur schwer einsichtig.

Es besteht keine Kohärenz zwischen den Kommunikationsstrukturen innerhalb der Schule und den zu Grunde liegenden Richtlinien bzgl. des mündlichen Sprachgebrauchs. Es erscheint sinnvoller, wie VOGT (1995, S.50) formuliert, den Aufgabenschwerpunkt „Gespräche führen“ auf eine „Art ‚Geschäftsordnung für den Unterricht‘“ zu reduzieren, die das weniger hoch gesteckte Ziel verfolgt, notwendige kommunikative Fähigkeiten innerhalb der Schule zu erlangen.

Der Montagmorgen-Kreis wird als eine Chance betrachtet, die kommunikativen Strukturen dahingehend zu verändern, daß die Kinder in einer zwanglosen, dem Schulalltag fremden Atmosphäre, vom Wochenende erzählen oder ihre Meinungen austauschen können.

### 2.3 Der Montagmorgen-Kreis

Der Montagmorgen-Kreis eröffnet die gemeinsame Schulwoche der Kinder. Nach dem Wochenende haben viele Kinder das Bedürfnis, ihre Erlebnisse vom Wochenende mitzuteilen. Dieser Wunsch des informellen Austausches wird im Montagmorgen-Kreis berücksichtigt.

„Die günstigsten Gesprächssituationen sind die, die sich zwanglos ergeben, weil sie auf Freiwilligkeit beruhen und ein momentanes Kommunikationsbedürfnis [...] befriedigen“ (POTTTHOFF et al.1995, S.35). In gut funktionierenden Erzählkreisen finden die Gespräche zwischen den Kindern oder zwischen Kindern und Lehrperson statt. Die Gesprächsinhalte werden in der Klasse gemeinsam entwickelt. Es besteht die Möglichkeit, frei vom Wochenende zu erzählen, es ist aber auch durchaus legitim, sich auf ein bestimmtes Thema festzulegen. Das wird innerhalb des Klassenverbandes individuell gehandhabt.

Der Montagmorgen-Kreis ist eine spezielle Form des Sitzkreises. Charakteristisch für den Sitzkreis ist das Fehlen der Tische. Die Kinder sitzen, mit oder ohne Stühle, in einer einem Kreis ähnlichen Runde zusammen. Wichtig ist, daß der Blickkontakt zu jedem Gesprächsteilnehmer gewährleistet ist. Es kann eine „Face-to-Face Kommunikation“ (BECKER-MROTZEK 1997, S.34) stattfinden, in der Gestik und Mimik das Gespräch unterstützen. Der Montagmorgen-Kreis unterliegt, insbesondere anfänglich, noch weiteren prinzipiellen Regelungen, die einen reibungslosen Ablauf der Gespräche gewährleisten sollen. Das Rederecht muß eindeutig vergeben sein. Die Kinder sollten wissen, wer spricht und wem sie ihre Aufmerksamkeit schenken sollen. Es ist wichtig, den Kindern deutlich zu machen, daß sie sich an den Beiträgen der anderen Kinder beteiligen können. Wortmeldungen werden üblicherweise mit Handzeichen angemeldet. Dadurch wird dem erzählenden Kind signalisiert, daß jemand etwas fragen oder man sich selbst zu diesem Thema äußern möchte. Das Wissen, eigene Erfahrungen auch in die Erzählungen der anderen Kinder einbringen zu können, motiviert die Kinder und ermöglicht ein echtes Gespräch. Das reine Nacheinandererzählen von Wochenenderlebnissen kann demgegenüber sehr

schnell Desinteresse am Erzählkreis und am Zuhören hervorrufen. Nach Beendigung einer Erzählung wird das Rederecht entweder durch den Erzähler selbst oder durch die Lehrperson weitergegeben (vgl. POTTHOFF 1995, S.38ff).

Im Erzählkreis können die Kinder unvermittelt mit dem Erzählen der eigentlichen Geschichte beginnen. Die Einführung in die Erzählsituation und auch die Rückführung in die Gesprächsstrukturen außerhalb des Montagmorgen-Kreises werden zu Beginn und am Ende des Erzählkreises von der Lehrperson übernommen

Die Einübung der kommunikativen Grundregeln des Fragens und Bezug-Nehmens auf die Inhalte des Gesagten ist zusätzlich unter dem Aspekt des von PIAGET (1979, S.80) geprägten Ausdrucks des „Egozentrismus“ von Bedeutung: Kinder im Kleinkind- und Vorschulalter sind in ihrer Wahrnehmung derart eingeschränkt, daß sie sich als Mittelpunkt des Geschehens empfinden. Personen, Vorgänge und Dinge: sie unterliegen einer subjektiven Darstellung und Beurteilung durch das Kind. Eine Dezentrierung vom Subjekt zum Objekt vollzieht sich im Grundschulalter und sollte deshalb unterstützt werden (vgl. BINDER 1989, S.22). Wenn Kinder Personen erwähnen und davon ausgehen, daß alle Zuhörer wissen, wer diese Personen sind und in welcher Beziehung sie zueinander stehen, ist es sinnvoll, dem Kind zu verdeutlichen, daß man mit diesen Personen nicht gleichermaßen vertraut ist. Aufmerksames Zuhören und gezieltes Nachfragen stellen die wesentlichen Grundelemente eines Erzählkreises dar. Sie gewinnen unter diesem Aspekt zusätzlich an Bedeutung und sollten entsprechend ihrer Funktionszuschreibung berücksichtigt werden.

Diese grundsätzlichen Anforderungen an einen Erzählkreis können individuell verschieden umgesetzt werden. Die Aufmerksamkeit der Kinder auf den Erzähler kann beispielsweise durch einen Gesprächsstein oder einen ähnlichen Gegenstand unterstützt werden. In einem kleinen Klassenzimmer ist es vielleicht nicht möglich, einen Sitzkreis zu bilden, so daß die übliche Sitzordnung eingehalten werden muß.

Dies stellt kein Problem dar, solange die Kinder sich untereinander sehen können.

Ausschlaggebend für einen gelungenen Montagmorgen-Kreis ist die Absprache hinsichtlich der Gesprächsstrukturen zwischen Kind und Lehrperson, sodaß eine zwanglose Atmosphäre entsteht, die alltägliches Erzählen ermöglicht. Einen zusätzlich integrativen Charakter hat der Montagmorgen-Kreis dann, wenn die im Erzählkreis angesprochenen Themen auch in den weiteren Unterrichtsverlauf eingebunden werden können.

## 2.4 Empirische Untersuchung von FLADER/HURRELMANN

FLADER und HURRELMANN (1984, S. 223-241) haben eine empirische Studie zum ‚freien‘ Erzählen im Unterricht durchgeführt. Anhand eines von ihnen entwickelten Interaktionsschemas, welches den Ablauf des freien Erzählens im Klassenzimmer darlegt, konnten sie aufzeigen, daß sich freies, alltägliches Erzählen vom sogenannten freien Erzählen in der Schule unterscheidet. Die wesentlichen Konflikte, die ein freies Erzählen in der Schule widersprüchlich erscheinen lassen und die Verbindung schulischen Lernens mit den alltäglichen Erfahrungen der Kinder erschweren, sind zusammengefaßt folgende:

- Erzählungen werden in der Schule meist vom Lehrer eingefordert und entsprechen somit keinem spontanen Mitteilungsbedürfnis der Schüler.
- Korrektur- und Verbesserungsvorschläge des Lehrers innerhalb der Erzählung stellen nicht den Inhalt, sondern die Präsentationsform der Erzählung in den Vordergrund.
- In nichtschulischen Erzählungen steht die Verarbeitung einer persönlichen Erfahrung des Erzählers im Erzählinteresse, während in der Schule der Lehrer aus erzähldidaktischer Sicht zusätzlich einen objektiven Lernfortschritt des Erzählers abschätzen soll.

Anhand dieser Beispiele wird deutlich, daß die Institution Schule mit ihrem Lehrauftrag dem freien Erzählen in der Schule konträr gegenübersteht.

Trotz der bestehenden Schwierigkeiten sehen FLADER und HURRELMANN (1984, S.240f) Möglichkeiten zur Integration des freien Erzählens in den Unterricht. Wenn die Kinder und nicht der Lehrer die Erzählsituation einfordern, wenn es möglich ist, in der Schule eine dem Erzählen entsprechende Atmosphäre zu schaffen, die sich durch ein Maß von Persönlichkeit und Vertrautheit vom alltäglichen Schulklima absetzt und wenn der Lehrer sich weitgehend aus der Bearbeitung und Auseinandersetzung mit den Erzählungen zurücknimmt, dann ließe sich schulisches Lernen und alltägliches Erzählen angemessen miteinander verbinden.

## 2.5 Resümee

Als Fazit der theoretischen Grundlagen werden im folgenden die zentralen Aspekte noch einmal herausgestellt:

- Erzählen ist linguistisch definiert.
- Eine Erzählung bezieht sich auf ein zurückliegendes Ereignis, ist vom Erzähler selbst erlebt und erfüllt inhaltlich ein Minimum an Ungewöhnlichkeit.
- Strukturell sorgen die Elemente Einleitung, Höhepunkt (im Sinne der Ungewöhnlichkeit) und Auflösung für einen klaren Aufbau der Erzählung.
- Erzählen ist ein Entwicklungsprozeß und kann durch eine Erwachsenen-Kind-Interaktion, die sich am Erzählniveau des Kindes orientiert, erlernt und präzisiert werden.
- Ihrem Mitteilungsbedürfnis kommen Kinder hauptsächlich durch das Erzählen nach.



- Schulische Strukturen erzeugen unnatürliche Erzählbedingungen.
  1. Die Erzählsituationen unterliegen einer Strukturierung und Bewertung von „oben“.
  2. Die Gelegenheiten zum Erzählen sind auf bestimmte Zeiten festgelegt und begrenzt.
  3. Die Anzahl der an der Erzählung beteiligten Kinder ist unnatürlich hoch. 20 oder mehr Kinder richten ihre Aufmerksamkeit jeweils auf ein erzählendes Kind.
- Alltägliches Erzählen ist nicht ohne weiteres in die Schule integrierbar. Man ist jedoch bemüht, vorherrschende Diskrepanzen durch erzähl-didaktische Veränderungen abzubauen.

Die im folgenden dargestellte Untersuchung basiert auf den ausgeführten Erkenntnissen und orientiert sich an der von FLADER und HURRELMANN durchgeführten Studie zum freien Erzählen im Klassenzimmer.

## **B EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG**

### **3 Ziel der Untersuchung**

Ziel der Untersuchung ist es, anhand einer Strukturanalyse des freien Erzählens in der Grundschule Dreiborn zu überprüfen, inwieweit das sogenannte freie Erzählen im Montagmorgen-Kreis schulischen Einflüssen unterliegt.

Anhand von Erzählkreisanalysen soll aufgezeigt werden, welche Auswirkungen das Lehrerverhalten auf die Struktur und die Darstellung kindlicher Erzählungen hat und ob in diesem Zusammenhang der Montagmorgen-Kreis eine Möglichkeit darstellt, das freie Erzählen in die schulische Kommunikation zu integrieren.

### **4 Darstellung der Schule**

Mit 110 Kindern ist die Katholische Grundschule Dreiborn eine einzügige, kleine Landschule. Dreiborn ist ein Dorf in der Eifel und in die Stadt Schleiden eingemeindet. Die Kinder kommen aus dem Zentraldorf Dreiborn und vier umliegenden Nachbardörfern.

Das Schulgebäude stammt aus dem Jahre 1929. Ein alter Sportplatz gleich neben dem Schulgelände kann zusätzlich als Pausenhof genutzt werden, so daß dem Bewegungsdrang der Kinder Rechnung getragen werden kann.

Die Schule ist mit Lehrpersonal gut besetzt. Jeder Lehrer ist Klassenlehrer und unterrichtet fast alle Fächer in seiner Klasse. Die Klassenstärke liegt zwischen 20 und 33 Kindern. Offener Unterricht, Freiarbeit, differenzierte Leistungsbeurteilung, Begegnung Schule (hier: Englisch) und Brauchtumpflege sind einige Schwerpunkte aus dem Schulprogramm. Die individuelle Förderung des Kindes und der Erziehungsgedanke stehen als Leitbilder im Vordergrund.

## **5 Methodische Vorgehensweise**

### **5.1 Untersuchungskriterien**

Grundlage meiner empirischen Untersuchung stellen Aufzeichnungen von insgesamt vier Montagmorgen-Kreisen dar, je einen aus den Schuljahren eins bis vier. Die Erzählkreise werden anhand von fünf Untersuchungskriterien analysiert. Im folgenden wird konkret auf diese Kriterien eingegangen.

#### **5.1.1. Mitteilungsbedürfnis**

Das Mitteilungsbedürfnis der Kinder im Erzählkreis ist ein wichtiges Untersuchungskriterium, um die Freiwilligkeit der Beiträge zu untersuchen, da der Wunsch, sich anderen mitzuteilen, ein grundlegendes Merkmal von freiem Erzählen ist. Je mehr Kinder sich zum Erzählen melden, desto höher ist das Mitteilungsbedürfnis der Kinder einzustufen. Zusätzliche Aussagen, die über das Verhalten der Kinder und Lehrer getroffen werden, basieren auf schriftlichen Notizen, die während des Erzählkreises angefertigt wurden. Art und Anzahl explizit verbalisierter Erzählaufforderungen des Lehrers haben hinsichtlich des Mitteilungsbedürfnisses zusätzlich Aussagecharakter.

#### **5.1.2 Rezeptionsverhalten**

Das Rezeptionsverhalten umfaßt die Aspekte „Zuhören können“ und „Bezug auf etwas nehmen können“. Der Aspekt des Zuhörens ist anhand von Transkripten lediglich anhand des grundsätzlichen Geräuschepegels in der Klasse und durch Ermahnungen zur Ruhe und zum Zuhören überprüfbar.

### **5.1.3 Länge der Erzählung**

Die Länge der Erzählung wird anhand folgender Aspekte untersucht, die, im Zusammenhang betrachtet, Auskunft über die Lehrer-Schüler-Interaktion geben:

- Erzähldauer (zeitliche Länge der eigentlichen Erzählung)
- Anzahl der Wörter (Verhältnis von Sprechanteilen zwischen Lehrer und Schüler)
- Die naheliegende Vermutung, daß eine lange Erzählung automatisch auch eine gute Erzählung ist, ist kritisch zu hinterfragen.
- Das Verhältnis von Lehrer-Schüler Sprechanteilen im Vergleich kann Auskunft über die Erzählfähigkeit des Kindes geben.

### **5.1.4 Struktur der Erzählung**

Der Struktur einer guten Erzählung liegt ein logischer Aufbau der Geschichte zugrunde (vgl. KAPITEL 1.4). Die Erzählungen der Kinder sollen dahingehend untersucht werden, ob sie einem logischen Aufbau folgen und für den Zuhörer nachvollziehbar und verständlich sind. Gedankensprünge, die in der sprachlichen Umsetzung oft mit Ellipsen oder Satzabbrüchen einhergehen, wirken sich eher negativ auf die Struktur und die sprachliche Darstellung der Erzählung aus.

### **5.1.5 Einfluß des Lehrers auf die Struktur der Erzählung**

Dieses Kriterium untersucht die sprachlichen Äußerungen des Lehrers in bezug auf die Erzählungen der Kinder. Anhand von Kommentaren, Verbesserungen, Hilfestellungen, expliziten Erzählaufforderungen und der Eröffnung und Beendigung des Erzählkreises werden grundsätzliche Einstellungen und Vorstellungen deutlich, die der Lehrer Erzählungen zugrunde legt.

In Gesprächen erfolgt die Verteilung des Rederechts üblicherweise durch das Prinzip des Sprecherwechsels. Findet eine sogenannte „Fremdwahl“ statt, übergibt der aktuelle Sprecher das Rederecht an den nachfolgenden Gesprächsteilnehmer. Die Fremdwahl kann durch direktes Ansprechen des nachfolgenden Sprechers, oder aber auch nonverbal vollzogen werden (Kopfnicken, Blick). Bei der sogenannten „Selbstwahl“ ergreift derjenige, der etwas sagen möchte, selbst das Wort, wenn der aktuelle Sprecher seinen Beitrag beendet hat. Das Ende des Beitrages ist häufig an der Länge einer Pause erkennbar (vgl. BECKER-MROTZEK 1997, S.335).

In Erzählungen wird das Prinzip des Sprecherwechsels normalerweise außer Kraft gesetzt, da das Rederecht dort für einen längeren Zeitraum beim Erzähler liegt.

Bezieht man den Sprecherwechsel auf das Erzählen in der Grundschule, so muß man diesen nochmals genauer differenzieren. Der Lehrer übernimmt in der Schule meist gesprächsorganisierende Funktionen und verteilt nach dem „Melden-Drannehmen-Prinzip“ das Rederecht an die Kinder.

Der Sprecherwechsel findet in den Analysen nur unter dem Aspekt der Selbst- oder Fremdwahl zu Beginn einer Erzählung Berücksichtigung. Dieses Kriterium ermöglicht Aussagen über die Freiwilligkeit der Beiträge und gibt Aufschluß über den Einfluß des Lehrers als Gesprächsorganisator.

Ob sich der Einfluß des Lehrers fördernd oder hemmend auf die Erzählentwicklung des Kindes auswirkt und inwieweit das Verhalten des Lehrers in der gemeinsamen Interaktion dem Kind individuell angepaßt ist, sind zwei weitere relevante Untersuchungsaspekte der vorliegenden empirischen Arbeit.

Die ersten beiden Kriterien Mitteilungsbedürfnis und Rezeptionsverhalten der Kinder sind ausschließlich im Hinblick auf den gesamten Erzählkreis zu untersuchen, während einzelne Erzählungen hinsichtlich der Kriterien Länge der Erzählung, Struktur der Erzählung und Einfluß des Lehrers auf die Struktur der Erzählung untersucht werden.

## 5.2 Zur Auswahl des Erzählkorpus

Da die Strukturanalyse von vier vollständigen Erzählkreisen den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen würde, ist ein Teilkorpus an Erzählungen für die Strukturanalyse wie folgt zusammengestellt worden. Bei der Materialerhebung sind, unter Einbezug der dargelegten Untersuchungskriterien, je eine schlechte, eine durchschnittliche und eine gute Erzählung ausgewählt worden. Die Klassifikation in schlechte, mittelmäßige und gute Erzählungen basiert auf unterschiedlichen Untersuchungsschwerpunkten, die sich bei der Sichtung des Materials herauskristallisiert haben:

- Klasse eins: Verhältnis der Sprechanteile innerhalb der Lehrer-Schüler-Interaktion
- Klasse zwei: Aspekt des Miteinander-Erzählens
- Klasse drei: Verhältnis von Lehrererwartung versus Schülerfragen
- Klasse vier: Struktur der Erzählungen

Die Festlegung auf eine schlechte, eine durchschnittliche und eine gute Erzählung liegt darin begründet, einen differenzierten Untersuchungsrahmen zu schaffen, der zum einen einen möglichst breit gefächerten Einblick in die Unterschiede innerhalb der einzelnen Erzählkreise ermöglicht und der zum anderen auch klassenübergreifende Vergleichsmöglichkeiten zulässt.

## 5.3 Zur Wahl des Aufnahmegerätes

Bei der Wahl des Aufzeichnungsmediums wurden Erfahrungen berücksichtigt, die ich bereits bei vorab durchgeführten Untersuchungen bzgl. kindlichen Erzählens gemacht habe.

Um die gewohnte Erzählsituation nicht unnötig zu entfremden, fiel die Entscheidung auf den Einsatz eines Tonbandgerätes. Der AIWA Digi-

tal Audio Tape Recorder HD-S 200 entspricht den Anforderungen, die für das Aufzeichnen von Erzählkreisen von Bedeutung sind. Das Aufnahmegerät zeichnet sich durch eine hohe Aufnahmequalität aus, die insbesondere dann wesentlich ist, wenn Kinder gleichzeitig sprechen oder der Erzählkreis sich über den gesamten Klassenraum erstreckt. Die kleine Größe des Gerätes war von Vorteil, weil dessen Platzierung zusammen mit einem kleinem Mikrophon in der Erzählkreis- oder Klassenmitte nicht zu lange die Aufmerksamkeit der Kinder erregte. Die leichte Bedienbarkeit und die Möglichkeit der automatischen Markierung von Erzählkreisanfängen und Erzählkreisenden waren weitere Vorteile, die bei der Auswahl berücksichtigt wurden.

Der anfänglich als Ergänzung gedachte Einsatz einer Videokamera zur bildlichen Dokumentation des kindlichen Erzählens wurde abgebrochen. Bei manueller Kameraführung gestaltete es sich schwierig, die Kinder zeitgleich mit dem Erzählbeginn zu fokussieren. Deshalb sind die unvollständig aufgenommenen Erzählungen für die Analyse der Erzählkreise nicht brauchbar.

Die Verschriftlichung der aufgezeichneten Erzählkreise wurde durch das Überspielen der Audio Tapes auf CD s erleichtert. Die Einteilung der Erzählungen in vierminütige Erzählsequenzen ermöglicht einen schnellen Wechsel von einer Erzählung zur anderen.

#### **5.4 Zur Wahl des Transkriptionssystems**

Transkriptionen dienen der Verschriftlichung gesprochener Sprache. Beim Transkribieren werden die Besonderheiten mündlicher Kommunikation und die genauen Formen des Gesprochenen bewahrt. Diese Art der Verschriftlichung nennt man „literarische Umschrift“ (EHLICH/REHBEIN 2001, S.2). Wort- und Konstruktionsabbrüche, Interjektionen, dialektale Lautungen und andere für Gespräche typische Charakteristika werden originalgetreu ins Schriftliche überführt. Der Gesprächsverlauf wird durch die Verschriftlichung zeitverzögert dargestellt und ermöglicht dadurch eine genaue Analyse des Gesprochenen.

Der ausgewählte Erzählkorpus wurde mit HIAT verschriftlicht. „HIAT steht für **H**albinterpretative **A**rbeitstranskriptionen und wurde von EHLICH und REHBEIN entwickelt. Es bezeichnet ein Transkriptionsverfahren [...], in dem die Zeitverhältnisse des Miteinandersprechens exakt wiedergegeben werden (EHLICH/REHBEIN 2001, S.1).

Halbinterpretativ bedeutet, daß bei der Verschriftlichung des Gesagten schon interpretative Entscheidungen vorgenommen wurden. Es ist insofern ein Arbeitstranskript, als daß es bei Bedarf jederzeit präzisiert und erweitert werden kann. HIAT ist insbesondere deshalb für die Verschriftlichung der Erzählkreise ausgewählt worden, weil dessen Partiturschreibweise es ermöglicht, gleichzeitiges Sprechen mehrerer Personen im Transkript darzustellen. HIAT-Transkripte werden in zwei Richtungen gelesen: die gewohnte Links-Rechts-Richtung, die dem normalen Gesprächsverlauf folgt und die vertikale Leserichtung von oben nach unten, die es möglich macht, gleichzeitig Gesprochenes nachzuvollziehen.

## **6 Analyse der Erzählkreise**

### **6.1 Darstellung der aufgezeichneten Erzählkreise**

#### **6.1.1 Erste Klasse**

25 Kinder besuchen die erste Klasse der Grundschule Dreiborn. Der Montagmorgen-Kreis ist gleich zu Beginn des Schuljahres eingeführt worden. Es wird kein eigentlicher Erzählkreis gebildet, sondern die Kindern bleiben während der Erzählstunde auf ihren Plätzen sitzen. An je zwei aneinandergestellten Tischen sitzen je vier Kinder. Der für das Erzählen wichtige Blickkontakt kann hergestellt werden, wenn die Kinder sich in Richtung des erzählenden Kindes drehen. Der Erzählkreis wird vom Lehrer kurz eingeleitet, bevor die Kinder mit ihren Erzählungen beginnen.



Folgende Regelungen kennzeichnen den Ablauf des Erzählkreises:

- Der Lehrer fordert zum Erzählen auf.
- Das angesprochene Kind beginnt mit der Erzählung.
- Je nach Erzählniveau des Kindes greift der Lehrer in die Erzählung ein und erfragt fehlende Informationen. Dabei orientiert er sich an den sogenannten W-Fragen (Wer? Wie? Was ? Warum? Wann?).
- Das Kind antwortet auf die vom Lehrer gestellten Fragen.
- Der Lehrer beendet die Erzählung entweder durch
  - eine positive Rückmeldung („schön“, „prima“, „gut“)
  - ein zusammenfassendes Statement („da hast du ja ein gutes Geschäft gemacht“)
  - einen Ausdruck der Registration („aha“)
- Danach fordert er ein anderes Kind zum Erzählen auf.

Der zuweilen einem Frage-Antwort-Schema gleichende Erzählverlauf in diesem ersten Schuljahr liegt im Alter der Kinder begründet. Zu Beginn des ersten Schuljahres sind Kinder noch nicht in der Lage, selbständig zu erzählen. Das Kind erzählt also zusammen mit dem Lehrer. Die Aufgabe des Lehrers besteht darin, unterstützende, dem Erzählniveau des Kindes entsprechende, individuelle Hilfestellungen zu geben, die den Verstehenshintergrund sichern (vgl. KAPITEL 2).

Das Verhältnis der Sprechanteile ist in dieser Klasse Untersuchungsschwerpunkt, da die Lehrer-Schüler Interaktion sehr ausgeprägt ist. Ob das Lehrerverhalten und seine Äußerungen an das jeweilige Erzählniveau des Kindes angepaßt sind, soll im Mittelpunkt der Analyse stehen.

#### 6.1.1.1 Mitteilungsbedürfnis

18 von 25 Kindern haben sich durch Erzählungen in den Montagmorgen-Kreis eingebracht. Die Beiträge der Kinder wurden alle freiwillig geleistet. Der Lehrer erteilte nur den Kindern das Rederecht, die sich

per Handzeichen meldeten. Es wurden keine Kinder zum Erzählen aufgefordert, die sich nicht gemeldet hatten. Wie die Zahl der erzählbereiten Schüler zeigt, zeichnet sich die Klasse eins durch ein hohes Mitteilungsbedürfnis aus.

#### 6.1.1.2 Rezeptionsverhalten

Von der in einer ersten Klasse üblichen Unruhe abgesehen, hörten die Kinder den Erzählungen der Mitschüler zu. Der Lehrer mußte zweimal explizit zum Zuhören auffordern (Erzählung Christoph, Erzählung Alana).

Bei manchen Erzählungen haben Mitschüler auch direkt bezug zur Erzählung genommen und sich spontan dazu geäußert (Erzählung Patrick, Erzählung Kind X).

### 6.1.2 Zweite Klasse

Die zweite Klasse setzt sich aus 25 Kindern zusammen.

Der Erzählkreis findet im hinteren Teil des Klassenzimmers statt. Die Kinder sitzen mit ihrem Sitzkissen auf dem Boden und bilden einen Kreis, so daß jeder jeden sehen kann. Der Lehrer ist in den Kreis integriert und sitzt inmitten der Kinder auf dem Boden. Er leitet den Erzählkreis mit der Feststellung ein, daß es bestimmt etwas vom Wochenende zu erzählen gibt und weist zusätzlich darauf hin, daß die Kinder Fragen stellen können, wenn sie etwas nicht verstanden haben oder sich zu dem Thema äußern möchten (CD1, Track 1, 0.00-0.18).

Der Erzählkreis in zweiten Schuljahr läuft folgendermaßen ab:

- Der Lehrer vergibt das Rederecht an ein Kind.
- Das Kind erzählt eine selbsterlebte Geschichte.
- Der Lehrer interveniert, wenn ihm wichtige Informationen für das Verstehen der Geschichte fehlen. Zusätzlich ist er vereinzelt be-

müht, Aspekte der Erzählung in einen schulischen Zusammenhang zu bringen (Erzählung Christina, Erzählung Andreas).

Ansonsten hält er sich weitgehend aus den Erzählungen der Kinder und den Beiträgen der Mitschüler heraus und übernimmt lediglich erzählorganisatorische Funktionen.

- Der Lehrer beendet die Erzählung durch einen Schlußkommentar und gibt das Rederecht an ein anderes Kind weiter.

Dieser Erzählkreis lebt von einem regen Austausch untereinander. Die Kinder äußern sich spontan zu den Erzählungen und müssen ihre Beiträge nicht per Handzeichen ankündigen. Auch der Lehrer wird in den Erzählkreis mit einbezogen und zum Erzählen aufgefordert (CD 1, Track 3, 3.47-3.50). Dieses mit einander Erzählen ist Untersuchungsschwerpunkt in Klasse zwei und wird anhand ausgewählter Erzählungen analysiert.

#### 6.1.2.1 Mitteilungsbedürfnis

24 von 25 Kindern haben von sich aus etwas vom Wochenende erzählt. Lediglich Viktoria äußert sich, trotz Aufforderung des Lehrers, nicht (CD 1 Track, 3, 3.27-3.40). Dem Lehrer scheint es wichtig, daß alle Kinder erzählen bzw. die Möglichkeit dazu erhalten (CD 1, Track 8, 1.00-1.03). Deshalb wird Viktoria am Ende des Erzählkreises wiederholt angesprochen. Auf gezielte Fragen des Lehrers antwortet sie kurz und knapp (CD 1, Track 8, 1.25-1.41).

Das Mitteilungsbedürfnis scheint in dieser Klasse recht hoch zu sein. Das Nicht-erzählen-Wollen von Viktoria wird eher widerwillig akzeptiert.

#### 6.1.2.2 Rezeptionsverhalten

Spontane Äußerungen zu den Erzählungen ihrer Mitschüler, Gelächter und Zwischenrufe weisen auf ein gutes Rezeptionsverhalten der Kinder hin. Sie nehmen Bezug zu den Erzählungen ihrer Mitschüler. Dies ist

nur durch aufmerksames Zuhören möglich. Der rege Austausch, der weniger durch den Lehrer als durch die Schüler selbst organisiert ist, bestätigt die Fähigkeit des Zuhörens und des Bezug auf etwas nehmen Könnens. Der Lehrer fordert die Kinder während des gesamten Erzählkreises nicht einmal zur Ruhe auf, jedoch muß ein Kind „gebremst“ werden, weil es einem anderen ins Wort fällt (CD 1, Track 6, 1.34-1.36).

### **6.1.3 Dritte Klasse**

Die Klasse drei ist mit 33 Kindern die größte Klasse der Schule. Wegen eines, relativ zur Klassenstärke, kleinen Raumes ist es nicht möglich, eine Erzählstunde im klassischen Montagmorgen-Kreis durchzuführen. Die Kinder bleiben auf ihren Stühlen sitzen. Die Anordnung der Tische entspricht der aus Klasse eins. Je zwei aneinander gestellte Tische ergeben eine Vierergruppe. Wenden sich die Mitschüler dem Erzähler zu, ist die Möglichkeit des Blickkontaktes also gewährleistet. Der Lehrer leitet den Erzählkreis ein und legt mit seinem Einschub, nur etwas Lehrreiches vom Wochenende hören zu wollen, das Thema des Erzählkreises fest. Zusätzlich verlangt er von den Kindern, sich gegenseitig gut zuzuhören, um gegebenenfalls auch Fragen an den Erzähler richten zu können ( CD 2, Track 2, 1.50-2.27).

Der Verlauf des Erzählkreises zeichnet sich im dritten Schuljahr durch folgende Regelmäßigkeit aus:

- Der Lehrer vergibt das Rederecht an ein Kind.
- Das Kind erzählt eine selbsterlebte Geschichte.
- Der Lehrer organisiert eine „Fragerunde“. In dieser Fragerunde haben die Mitschüler oder der Lehrer selbst die Möglichkeit, Fragen an den Erzähler zu richten. Fragen oder Äußerungen des Lehrers stellen meist einen Bezug zum Unterricht her.

- Der Lehrer vergibt das Fragerecht an diejenigen Kinder, die ihre Frage per Handzeichen ankündigen. Spontane Äußerungen sind nicht zulässig.
- Der Erzähler beantwortet die ihm gestellten Fragen.
- Der Lehrer beendet die Fragerunde und erteilt einem anderen Schüler das Wort.

Diese vom Lehrer initiierte Fragerunde steht im Mittelpunkt der Analyse. Richten die Kinder ihre Fragen aus persönlichem Interesse an den Erzähler oder fühlen sie sich durch den Lehrer dazu verpflichtet?

#### 6.1.3.1 Mitteilungsbedürfnis

In Klasse drei erzählen 12 von 33 Kindern. Es läßt sich nicht genau sagen, ob grundsätzlich weniger Kinder Lust haben, etwas vom Wochenende zu erzählen, oder ob die vom Lehrer vorgenommene Eingrenzung auf lediglich lehrreiche Erlebnisse die Kinder am Erzählen hindert. Der Lehrer betont innerhalb des Erzählkreises insgesamt dreimal, daß nur Lehrreiches oder Vernünftiges erzählt werden darf (CD 2, Track 3, 2.32-2.37; CD 2, Track 4, 2.00-2.02; CD 2, Track 6, 2.02-2.07).

Die Beiträge der zwölf erzählenden Kinder sind freiwillig geleistet worden. Der Lehrer hat nur diejenigen Kinder zum Erzählen aufgefordert, die sich auch gemeldet haben. Im Vergleich zu den Klassen eins und zwei ist das Mitteilungsbedürfnis eher gering.

#### 6.1.3.2 Rezeptionsverhalten

Die Kinder hören sich grundsätzlich gut zu. Rückmeldungen an den Erzähler durch Gelächter (CD 2, Track 2, 3.52-3.56), Ausrufe des Erstaunens (CD 2, Track 3, 0.08) und zum Teil sinnvolle Fragen zum Inhalt des Erzählten (CD 2, Track 3, 3.04-3.06) bestätigen die Aufmerksamkeit der Zuhörer. Dennoch ist es sehr laut und unruhig in der Klasse. Der Lehrer mahnt insgesamt zehnmal zur Ruhe (zum Beispiel CD 2, Track 3, 0.55-0.58; CD 2, Track 3, 3.03; CD 2, Track 4, 1.36) und

fordert manche Kinder auf, lauter zu sprechen, weil ihre Erzählungen sonst akustisch nicht verständlich seien. Dies ist zum einen auf den hohen Geräuschpegel in der Klasse zurückzuführen, zum anderen reden die aufgeforderten Kinder sehr leise (CD 2, Track 3, 3.26; CD 2, Track 4, 1.07). Die zur eigentlichen Erzählung parallel laufenden Gespräche zwischen den Schülern untereinander können nicht ganz verhindert werden. Es wird deutlich, daß die Aufmerksamkeitsfokussierung auf ein erzählendes Kind bei einer Klassenstärke von 33 Kindern große Schwierigkeiten mit sich bringt.

#### **6.1.4 Klasse vier**

23 Kinder besuchen das vierte Schuljahr. Auch hier wird am Montagmorgen kein Erzählkreis gebildet, sondern die in der Klasse vorherrschende Sitzordnung beibehalten. Die Anordnung der Tische entspricht derjenigen in den Klassen eins und drei. Der Lehrer leitet den Montagmorgen-Kreis nicht ein. Das Zeigen eines Erzählsteines wird von den Kindern als implizite Erzählaufforderung verstanden (CD 1, Track 10, 3.47-3.48).

Der Erzählkreis folgt in Klasse vier folgenden Regeln:

- Das Kind, welches den Erzählstein besitzt, hat das Rederecht.
- Nach Beendigung seiner Erzählung bestimmt das Kind den nächsten Erzähler, indem es den Stein an einen Mitschüler seiner Wahl weitergibt, der sich per Handzeichen gemeldet hat.
- Wenn niemand mehr etwas zu erzählen hat, wird der Erzählstein an den Lehrer zurückgegeben.

Das Untersuchungsinteresse in diesem Erzählkreis richtet sich auf den strukturellen Aufbau einzelner Erzählungen.

#### 6.1.4.1 Mitteilungsbedürfnis

In dieser Klasse erzählen zwölf von 23 Kindern etwas vom Wochenende. Obwohl über die Hälfte der Kinder erzählt, scheint das Mitteilungsbedürfnis der Kinder nicht sehr hoch zu sein. Der Lehrer fordert die Kinder während des Erzählkreises insgesamt sechsmal zum Erzählen auf. Er spricht die Kinder zum Teil persönlich an und fordert mehrmals eine Erzählung vergebens ein (CD 1 Track 14, 3.44.Track15, 0.14). Manche Erzählungen wirken erzwungen (CD 1, Track 14, 0.20-0.30). Man kann keine konkrete Aussage darüber machen, ob die Kinder ihre Wochenenderlebnisse nur nicht mehr mit a l l e n Klassenkameraden u n d/o d e r dem Lehrer teilen möchten, oder ob sie der vom Lehrer ausgeübte Druck, etwas zu erzählen, abschreckt.

#### 6.1.4.2 Rezeptionsverhalten

Das Rezeptionsverhalten der Kinder beschränkt sich auf ein paar wenige Äußerungen, die sich durch kurzes Gelächter (CD 1, Track13, 3.06ff) oder Ausrufe des Ekels (CD 1. Track14, 2.36) zu Erzähltem zeigen. Der Lehrer meldet sich, von den oben beschriebenen Erzählaufforderungen abgesehen, lediglich einmal in der Erzählung von Kind 3 durch einen spontanen Ausruf (CD1, Track11, 1.43) zu Wort, und in der Erzählung von Kind 5 reagiert er mit einem kurzen Schmunzeln (CD 1, Track 12, 1.08) auf Erzähltes. Die ansonsten vorherrschende Stille während des gesamten Erzählkreises deutet zwar darauf hin, daß die Kinder sich gegenseitig zuhören, aber auch darauf, daß sie nicht wirklich an den Wochenendereignissen ihrer Mitschüler interessiert sind.

## 6.2 Vergleich der Kommunikations- und Ausdrucksmöglichkeiten in den verschiedenen Altersstufen unter Berücksichtigung der vorgestellten Untersuchungskriterien

Anhand der unter 5.1.3 - 5.1.5 erläuterten Kriterien wird der ausgewählte Erzählkorpus jeweils klassenweise analysiert. Die jeweils drei Erzählungen einer Klasse werden hintereinander bearbeitet; es wird mit der schlechten begonnen und mit der guten geendet. Ein Vergleich der drei Erzählungen schließt die Analyse innerhalb eines Erzählkreises ab.

### 6.2.1 Erste Klasse

#### 6.2.1.1 Erzählung Peter: Geburtstag der Mutter

##### a) Länge der Erzählung

- Erzähldauer: 30 Sekunden
- Verhältnis gesprochener Wörter  
zwischen Lehrer und Schüler 63:13

In dieser kurzen Erzählung von 30 Sekunden Länge besitzt der Lehrer fast fünfmal so viele Sprechanteile wie der Schüler. Der Lehrer ist in dieser Erzählung dominant.

##### b) Struktur der Erzählung

Peter erzählt in der Einleitung, daß seine Mutter Geburtstag hatte (Anhang S.7, Fläche 1). Darauf möchte der Lehrer bestätigt wissen, daß sie schön gefeiert haben (Anhang S.7, Fläche 2), ob und was Peter der Mutter geschenkt hat (Anhang S.7, Flächen 3/4) und wer zu Besuch gekommen war (Anhang S.7, Flächen 6-9).



Peter beantwortet die Fragen kurz und knapp (Anhang S.7, Flächen 2,3,4,7,9).

Streng linguistisch liegt hier keine Erzählung vor. Peter gibt lediglich eine kurze Orientierung, die vom Lehrer erweitert wird. Es wird kein Höhepunkt im Sinne einer Ungewöhnlichkeit angesprochen, eine Auflösung dessen gibt es demzufolge auch nicht.

Durch die Informationsfragen des Lehrers werden lediglich die äußeren Gegebenheiten des Geburtstages präzisiert.

c) Einfluß des Lehrers auf die Struktur der Erzählung

Peter wird vom Lehrer zum Erzählen mit einer konkreten Frage aufgefordert; es liegt eine Fremdwahl vor.

Die Fragen des Lehrers sind sehr einengend gestellt. Entweder hat Peter die Möglichkeit, mit ja oder nein zu antworten (Anhang S.7, Flächen 3 und 7), mit nur einem Wort (Anhang S.7, Flächen 4/5) oder die Antwort ist schon in die Frage impliziert (Anhang S.7, Flächen 2 und 6/7). Die Dominanz des Lehrers in dieser Interaktion ist nicht von der Hand zu weisen. Nimmt der Lehrer soviel Einfluß auf Peters Erzählung, weil dieser die Erzählleistung nicht erbringen kann, oder kann Peter nicht erzählen, weil ihn die Fragen des Lehrers zu sehr eingrenzen? Der Lehrer scheint über das private Umfeld des Kindes informiert zu sein, denn sonst könnte er Peter nicht nach der Anwesenheit von Lisa und Matthias fragen (Anhang S.7, Flächen 7). Das läßt die Vermutung zu, daß er Peter gut kennt und auch sein Erzählniveau beurteilen kann. Wenn dem so sein sollte und seine Interventionen als Hilfeleistung zur Förderung der Erzählkompetenz gedacht sind, so verfehlen sie dennoch ihr Ziel. Die kindliche Erzählfähigkeit wird durch das Zusammenspiel von Kind und Erwachsenenem herausbildet (vgl. KAPITEL 2). Peter kommt aber in der gesamten Interaktion nicht zu Wort.

Der Einfluß des Lehrers wirkt sich eher erzählhemmend auf Peter aus.

6.2.1.2 Erzählung Kind X:

Autoskooter

a) Länge der Erzählung

- Erzähldauer 30 Sekunden
- Verhältnis gesprochener Wörter  
zwischen Lehrer und Schüler 27:55

Die Erzählung ist, wie auch bei Peter, 30 Sekunden lang. In der vorliegenden Erzählung sind die Sprechanteile anders gewichtet. Das Kind hat einen höheren Sprechanteil als der Lehrer.

b) Struktur der Erzählung

Das Kind leitet die Erzählung mit einer Ortsangabe ein; es war auf der Kirmes und auf dem Trödelmarkt (Anhang S.9, Fläche 1). Danach kommt es direkt auf das wesentliche Ereignis zu sprechen, das Autoskooterfahren (Anhang S.9, Fläche 3). Den Höhepunkt stellt das dreimalige Nacheinanderfahren dar (Anhang S.9, Fläche 4).

Der Lehrer greift die vom Kind schon scheinbar abgeschlossene Geschichte noch einmal auf, indem er das dreimalige Fahren betont und somit in den Vordergrund stellt (Anhang S.9, Fläche 5). Er stellt im weiteren Verlauf eine Ergänzungsfrage (Anhang S.9, Flächen 5/6), eine Erweiterungsfrage (Anhang S.9, Flächen 8/9) und eine Folgefrage (Anhang s.9, Flächen 9/10). Das Kind beantwortet die Fragen, so daß die Erzählung linguistisch zu Ende geführt wird. Der Höhepunkt, das dreimalige Fahren mit dem Autoskooter, wird durch den Aspekt des Zusammenstoßes erweitert, der eine Folgefrage nach sich zieht und eine Auflösung verlangt. Die vom Kind begonnene Erzählung bis zum Höhepunkt wird also durch die Fragen des Lehrers so weitergeführt, daß eine Auflösung verlangt und auch vom Kind geleistet wird.

Hier liegt eine Erzählung mit Einleitung, Höhepunkt und Auflösung vor.

c) Einfluß des Lehrers auf die Struktur der Erzählung

Das Kind beginnt seine Erzählung unmittelbar nachdem die vorherige Erzählung geendet hat. Es kommt zu keiner Erzählaufforderung durch den Lehrer, so daß eine Selbstwahl vorliegt.

Nachdem das Kind seine Erzählung beendet hat, baut der Lehrer die Erzählung weiter aus. Die von ihm gestellten Fragen sind jedoch auch einengend formuliert, da sie eine „Ein-Wort-Anwort“ ermöglichen (Anhang S.9, Flächen 8/9, 9/10, 10/11). Das Kind beantwortet die ersten beiden Fragen über das nötige Maß hinaus. Es erklärt, wer mit wem gefahren ist (Anhang S.9, Flächen 6/7) und gibt in der nächsten Antwort zusätzlich darüber Auskunft, daß es mehr als einen Zusammenstoß verursacht hat (Anhang S.9, Fläche 9). Die letzten beiden Antworten beschränken sich, der Fragestellung entsprechend, auf jeweils ein Wort (Anhang S.9, Flächen 10, 11). Eine erklärende Erläuterung, warum es nicht aufs Lenkrad gefallen ist, wird von einem anderen Kind geleistet (Anhang S.9, Fläche 11). Dieses Kind scheint seinem Mitschüler gut zugehört zu haben und leistet einen abschließenden Beitrag zur Erzählung.

In dieser Lehrer-Schüler-Interaktion sind die Sprechanteile des Kindes höher als die des Lehrers. Das Kind leistet den Hauptteil der Erzählung. Dies liegt nicht zuletzt darin begründet, daß das Kind die Fragen des Lehrers ausführlicher beantwortet als nötig. Es hat sich eigenständig mehr eingebracht und ist, zumindest nicht direkt, auf das vom Lehrer initiierte Frage-Antwort-Schema eingegangen.

6.2.1.3 Erzählung Christoph:

Trödelmarkt

a) Länge der Erzählung

- Erzähldauer: 1.09 Minuten
- Verhältnis gesprochener Wörter  
zwischen Lehrer und Schüler 58:148

Die Erzählung ist 1.09 Minuten lang und sticht alleine schon durch ihre Dauer aus den Erzählungen hervor. Der Schüler hat einen fast dreimal so hohen Sprechanteil wie der Lehrer. Das Kind scheint über eine hohe Erzählfähigkeit zu verfügen.

b) Struktur der Erzählung

Christoph beginnt seine Erzählung mit der einleitenden Information der Ortsangabe (Anhang S.11, Flächen 1/2). Der Lehrer schafft den Übergang zur weiteren Erzählung, in dem er inhaltlich an die Aussage Christophs anknüpft (Anhang S.11, Fläche 2). Christoph erzählt von zwei Autos, die ihm gut gefallen haben (Anhang S.11, Flächen 3/4), möchte aber auf etwas anderes hinaus. Das ist daran zu erkennen, daß er dem Lehrer keine Antwort auf die Frage gibt, ob er sich die Autos gekauft hat. Er ignoriert die Frage des Lehrers und kommt auf den Höhepunkt zu sprechen. Ein Spielzeug, welches er so genau und detailliert in Aussehen und Funktionsweise beschreibt, wie es ihm möglich ist (Anhang S.11, Fläche 4 - Anhang S.12, Fläche 12). Damit entspricht er dem hohen Detaillierungsgrad in der Repräsentation einer Geschichte, wie sie von QUASTHOFF als formale Beschränkung einer Geschichte eingefordert wird (vgl. KAPITEL 1).

Als der Lehrer meint, verstanden zu haben, welches Spielgerät Christoph beschreibt, faßt er die Funktion des Spielgerätes zusammen (Anhang S.12, Flächen 12/13). Christoph fällt dem Lehrer ins Wort, um dessen Aussage zu korrigieren. Er möchte deutlich machen, wie er seine Beschreibung verstanden wissen haben will (Anhang S.12, Flächen 13-15). Für den Lehrer ist die Geschichte an dieser Stelle beendet. Er kommentiert die Richtigstellung von Christoph und erteilt einem anderen Kind das Rederecht (Anhang S.12, Fläche 15). Christoph unterbricht den Lehrer ein zweites Mal, um noch eine weitere Ergänzung anzuführen (Anhang S.12, Flächen 15/16). Der Lehrer widmet seine Aufmerksamkeit daraufhin erneut Christoph und leitet das Ende der Geschichte mit der Frage ein, ob Christoph sich das Spielgerät von seinem eigenen Geld gekauft hat oder ob es ihm von der Mutter finanziert

wurde (Anhang S.12, Flächen 16/17). Christophs ausführliche Antwort, daß er es von seinem Geld gekauft und sogar noch Geld übrig habe, stellt die Auflösung der Geschichte dar (Anhang S.12, Flächen 17-20). Der Kommentar des Lehrers, ein gutes Geschäft gemacht zu haben, bestätigt Christophs positives Gefühl beim Kauf dieses Spielgerätes (Anhang S.12, Flächen 20/21).

c) Einfluß des Lehrers auf die Struktur der Erzählung

Christoph wird vom Lehrer mit der Frage, was er am Wochenende gemacht habe, zum Erzählen aufgefordert. Es liegt eine Fremdwahl vor. Danach hält sich der Lehrer aus der eigentlichen Erzählung weitgehend heraus. Dies wird von den Ergebnissen bezüglich des Untersuchungskriteriums „Länge der Erzählung“ unterstützt. Das Kind baut die Erzählung eigenständig auf und erfüllt die Bedingungen, die an eine Erzählung gestellt werden.

Drei der vier Lehrerfragen haben eher einengenden Charakter (Anhang S.11, Flächen 4/5, 15/16, 19), da sie eher eine „Ein-Wort-Antwort“ herbeiführen, als Christoph Raum für eine ausführlichere Antwort zu lassen. An einer Stelle der Erzählung äußert er jedoch ein interessiertes „Ja?“ (Anhang S.11, Fläche 8) und gibt dem Schüler damit zu verstehen, daß er am weiteren Verlauf der Geschichte interessiert ist.

Der Lehrer bleibt in dieser Erzählung im Hintergrund. Das Kind hat wesentliche höhere Sprechanteile als der Lehrer und strukturiert seine Erzählung selbst.

6.2.1.4 Zusammenfassender Vergleich der drei Erzählungen hinsichtlich des Untersuchungsschwerpunktes

Untersuchungsschwerpunkt der ersten Klasse ist das Verhältnis der Sprechanteile in der Lehrer-Schüler-Interaktion.

Generell läßt sich sagen, daß das Erzählen im ersten Schuljahr hauptsächlich ein gemeinsames Erzählen ist oder sich zumindest durch Hilfestellungen des Lehrers zur Sicherung des Erzählhintergrundes aus-

zeichnet. Inwieweit sich die Interventionen des Lehrers nun fördernd oder hemmend auf die Erzählungen der Schüler auswirken, steht im Untersuchungsinteresse des ersten Schuljahres.

Nach der Analyse der Erzählungen läßt sich festhalten, daß es von der Erzählkompetenz des Kindes abhängt, wie stark der Lehrer auf die Erzählungen der Kinder Einfluß nimmt. Die beschriebenen einengenden Fragen des Lehrers ziehen sich durch alle drei Erzählungen. Kinder, die eine ausgebildete Erzählkompetenz besitzen, sind in der Lage, sich über das Minimum einer Ein-Wort-Antwort hinwegzusetzen (vgl. Christoph, vgl. Kind X (teilweise)). Schwächere Kinder übernehmen das vom Lehrer initiierte Frage-Antwort-Schema und werden in ihrer Erzählfähigkeit nicht gefördert (vgl. Peter). Um die kindliche Erzählkompetenz herauszubilden, muß die individuelle Erzählfähigkeit des Kindes berücksichtigt werden. Dies ist in dieser Klasse nicht der Fall. Der Lehrer organisiert seine Sprechanteile in jeder Erzählung ähnlich und geht nicht auf die individuellen Fähigkeiten der Kinder ein. Dies äußert sich zusätzlich in den Erzählaufforderungen des Lehrers. Der Lehrer fordert die Erzählung eines Kindes stets mit einer einleitenden Frage ein. Das erleichtert den Kindern prinzipiell den Einstieg in die Erzählung, obwohl manche Kinder diese Hilfestellung möglicherweise nicht benötigen (vgl. KAPITEL 2).

## 6.2.2 Zweite Klasse

### 6.2.2.1 Erzählung Andreas: Drachensteigen

#### a) Länge der Erzählung

- Erzähldauer: 1.32
- Verhältnis gesprochener Wörter  
zwischen Lehrer und Schüler 97 : 40; (97 : 112)

Die Erzählung von Andreas ist 1.32 Minuten lang. Beim Vergleich der Sprechanteile läßt sich festhalten, daß der Lehrer doppelt soviel spricht

wie Andreas. Betrachtet man aber die Äußerungen aller Schüler im Vergleich zu denen des Lehrers (97 : 112), so dreht sich das Ergebnis, und die Kinder haben insgesamt mehr Sprechanteile.

b) Struktur der Erzählung

Andreas wird zum Erzählen aufgefordert (Anhang S.21, Fläche 1) und erzählt einleitend, daß sie einen Drachen haben steigen lassen (Anhang S.21, Flächen 1/2). Er gibt nicht an, wer mit „wir“ gemeint ist. Wenn Andreas davon ausgeht, daß seine Zuhörer wissen, wer mit „wir“ gemeint ist, hat er den kindlichen Egozentrismus noch nicht überwunden (vgl. KAPITEL 3). Die Einleitung bleibt unvollständig. Der Lehrer fordert Andreas auf, weiterzuerzählen (Anhang S.21, Flächen 2/3). Andreas kommt auf eine Wiese zu sprechen, wird aber am Beenden des Satzes von einem zuhörenden Mitschüler gehindert, weil dieser dachte, daß das nicht Andreas' Drachen gewesen sei (Anhang S.21, Flächen 3/4).

Andreas stellt richtig, daß das sein neuer Drachen gewesen ist. Damit gibt er in diesem Satz das Ungewöhnliche bekannt. Er hat einen **n e u e n** Drachen (Anhang S.21, Flächen 4/5). Der Lehrer ignoriert den Einwurf eines Kindes und fragt nach dem Aussehen des Drachens (Anhang S.21, Fläche 6).

Andreas bleibt in seiner Beschreibung sehr oberflächlich und knapp (Anhang S.21, Flächen 6/7). Entweder ist nur die Größe des Drachens für Andreas wesentlich, oder es fällt ihm schwer, ihn näher zu beschreiben. Der Lehrer stellt daran anschließend eine Informationsfrage (Anhang S.21, Fläche 7). Die Antwort ist ähnlich kurz (Anhang S.21, Fläche 8). Daraufhin lachen die Kinder. Es ist nicht genau festzustellen, ob sie über die Antwort von Andreas lachen oder über die angebliche Unkenntnis des Lehrers darüber, wie man einen Drachen steigen läßt.

Der Lehrer möchte, daß Andreas erklärt, wie er den Drachen hat steigen lassen (Anhang S.21, Fläche 9). Bevor Andreas zu Wort kommt, äußern sich zwei Kinder spontan und wollen ihr Wissen einbringen

(Anhang S. 21, Fläche 9 – Anhang S.22, Fläche 10). Der Lehrer unterbricht die Kinder, da er das Drachensteigen von Andreas erklärt bekommen möchte (Anhang S.22, Flächen 10/11). Andreas beginnt mit seiner Erklärung und erhält eine Korrektur durch den Lehrer, der die Aussage von Andreas verallgemeinert (Anhang S.22, Fläche 12). Er führt den angefangenen Satz nicht zu Ende und macht eine Pause, um Andreas die Möglichkeit zu geben, den Satz zu vervollständigen. Der Lehrer und Andreas sagen gleichzeitig „hochwerfen“ und der Lehrer führt den Satz fort mit der Frage, ob man nach dem Hochwerfen direkt ziehen muß (Anhang S.22, Fläche 13).

An dieser Stelle mischt sich Katharina ein und erklärt, daß man mit dem Ziehen auch gleichzeitig laufen muß. Der Lehrer greift Katharinas Bemerkung auf (Anhang S.22, Fläche 14), richtet seine nächste Frage aber wieder an Andreas (Anhang S.22, Flächen 15/16).

Andreas antwortet wieder nur sehr knapp (Anhang S.22, Fläche 16). Der Lehrer möchte abschließend noch wissen, wie hoch der Drachen nach Andreas Einschätzung wohl geflogen ist (Anhang S.22, Flächen 16/17). Die Antwort von Andreas bleibt akustisch unverständlich. Der Lehrer gibt Andreas mit der Höhenangabe des Kirchturms eine Vergleichsgröße an (Anhang S.22, Fläche 17). Andreas kann nun sagen, daß der Drachen nicht so hoch gestiegen ist wie der Kirchturm (Anhang S.22, Fläche 17). An dieser Stelle äußern sich mehrere Kinder unverständlich. Ein Kind rundet die Erzählung von Andreas ab, indem sie vermutet, Andreas' Drachen gesehen zu haben und daß dieser nicht richtig in die Luft gestiegen sei (Anhang S.22, Fläche 18 – Anhang S.23, Fläche 21). Die Erzählung endet an dieser Stelle.

Nach der gelieferten Definition liegt hier keine richtige Erzählung vor. Die von Andreas geleistete Einleitung bleibt unvollständig. Der Höhepunkt der Geschichte ist objektbezogen und daher eher subjektiver Art. Eine Auflösung ergibt sich nicht aus dem Handlungszusammenhang, sondern wird vom Lehrer und mehreren Schülern zusammen erarbeitet.



c) Einfluß des Lehrers auf die Struktur der Erzählung

Die Erzählung wird explizit mit einer Frage vom Lehrer eingefordert, um Andreas den Einstieg in eine Erzählung zu erleichtern. Die Fremdwahl hat die Funktion einer Hilfestellung.

Der Lehrer möchte die Erzählfähigkeit des Kindes fördern. Obwohl Andreas über keine gute Erzählfähigkeit verfügt ( vgl. Anhang S. 21, Flächen 3/4), sind seine Aufforderungen an ihn derart formuliert, daß Andreas genügend Freiraum hat, seine Antwort selbst zu formulieren und zu strukturieren (Anhang S.21, Flächen 2/3, 9). Er gibt Hilfestellungen, wenn Andreas Formulierungsschwierigkeiten hat (Anhang S.22, Flächen 12/13) und seine inhaltlichen Fragen sind derart konzipiert, daß es Andreas freisteht, kurz und knapp zu antworten oder sich über das nötige Minimum hinaus zu äußern (Anhang S.21, Fläche 6, Anhang S.22, Flächen 15/16). Der Lehrer begibt sich hier in die Rolle des Unwissenden (Anhang S.21, Flächen 8/9) und erhöht damit auch das Selbstbewußtsein von Andreas, der mehr weiß als der Lehrer. Absichtlich ignoriert er zu Anfang Bemerkungen anderer Kinder, um das Vertrauen in Andreas Erzählfähigkeit zu verstärken.

Der Lehrer weiß um die Erzählschwächen des Kindes und geht individuell auf sie ein. So gibt er Andreas beispielsweise eine Vergleichsgröße an, als er bemerkt, daß Andreas von alleine nicht einschätzen kann, wie hoch sein Drachen geflogen ist (Anhang S.22, Fläche 17).

Mit schlecht bewertet wurde die Erzählung von Andreas aufgrund der unvollständigen Struktur der Erzählung und seiner schwach ausgeprägten Erzählfähigkeit. Hinsichtlich des festgelegten Untersuchungsschwerpunktes des Miteinander-Erzählens ist dies aber eine gute Erzählung. Die Wertigkeit „schlecht“ ist in diesem Falle eine relative Größe.

Nicht nur der Lehrer gibt Andreas bei der Abwicklung der Erzählschritte Hilfestellungen, auch die Mitschüler unterstützen Andreas. Katharina hilft ihm zu erklären, wie man einen Drachen steigen läßt (Anhang S.22, Fläche 13) und bringt die Geschichte zum Abschluß (Anhang S.23, Flächen 19-21).

6.2.2.2 Erzählung Nora: Christians „Geständnis“

a) Länge der Erzählung

- Erzähldauer: 1.12 Minuten
- Verhältnis gesprochener Wörter  
zwischen Lehrer und Schüler 13:130 (13:158)

Die Erzählung von Nora ist mit 1.12 Minuten ein bißchen kürzer als die von Andreas. Am Verhältnis der Sprechanteile von Lehrer und Schüler läßt sich feststellen, daß die verbale Präsenz des Lehrers unwesentlich ist.

b) Struktur der Erzählung

Nora leitet ihre Erzählung damit ein, daß sie auch auf dem Geburtstag war, von dem in der Erzählung zuvor schon die Rede gewesen war. Direkt im Anschluß an die Information, daß sie dort mit Sabrina gespielt hat, spricht sie die Ungewöhnlichkeit ihrer Geschichte an. Christian findet sie süß. Einleitung und Höhepunkt werden von Nora schon im ersten Satz verbalisiert (Anhang S.25, Flächen 1-3). Im weiteren Verlauf ihrer Erzählung geht sie genauer auf den Ablauf des Geburtstages ein. Sie erzählt, daß sie mit Sabrina, Christian und Diana gespielt hat, und daß sie Christian ein Fensterbild geschenkt haben, auf dem eine Zehn abgebildet ist (Anhang S.25, Fläche 3 – Anhang S.26, Fläche 11). Im Zusammenhang mit dem Geschenk gibt sie zu, sich zuerst nicht getraut zu haben, Christian ein von ihr gemachtes Bild zu geben (Anhang S.26, Flächen 13/14). Diese Scheu resultiert aus der Sympathie Christians zu Nora und stellt somit eine Erweiterung des Höhepunktes dar. Christian findet Nora süß, und sie traut sich daraufhin nicht, ihm ihr Bild zu schenken. Der Lehrer greift ihre Unsicherheit auf und ermutigt sie darin, Christian das Bild noch zu geben (Anhang S.26, Flächen 14/15). Nora sagt, daß sie das auch inzwischen getan hat und löst somit die Ungewöhnlichkeit im Sinne der Unentschlossenheit auf (Anhang

S.26, Fläche 15). Im weiteren Verlauf klären die Kinder ein besonderes Ereignis der Party auf, nämlich ob dem Hund die Chips wohl geschmeckt haben (Anhang S.26, Flächen 15/16). Der Geburtstag scheint von mehreren Kindern der Klasse besucht worden zu sein, denn obwohl die Frage inhaltlich nicht an Noras Erzählung anschließt, wissen die Kinder, was gemeint ist, und diskutieren darüber (Anhang S.26, Fläche 17 – Anhang S.27, Fläche 21).

Der Erzählaufbau ist von Nora selbständig geleistet worden. Sie gibt eine kurze Orientierung, leitet zum Höhepunkt über und löst diesen auch auf. Die Geschichte folgt einem logischen Aufbau und ist gedanklich klar strukturiert.

### c) Einfluß des Lehrers auf die Struktur der Erzählung

Nora wird mit dem Aufruf ihres Namens zum Erzählen aufgefordert. Es liegt eine Fremdwahl vor.

Ansonsten bleibt der Lehrer in dieser Erzählung im Hintergrund, was sich auch im Vergleich der Sprechanteile von Lehrer und Schüler zeigt. Lediglich an einer Stelle der Erzählung äußert sich der Lehrer zur Erzählung von Nora. Die Äußerung des Lehrers ist als Ratschlag zu bewerten (Anhang S.26, Flächen 14/15) und dient nicht einer inhaltlichen oder formalen Korrektur. Der Lehrer fungiert an dieser Stelle nicht als Lehrer, sondern als eine Vertrauensperson, denn Nora gibt in ihrer Erzählung sehr Persönliches von sich preis. Der Lehrer ist sich dessen bewußt und verhält sich der Situation entsprechend angemessen.

Die Erzählung ist primär sprecherorientiert, da das Erlebnis für Nora eine emotionale Relevanz hat und sie sich durch das „Sich-Mitteilen“ entlastet (vgl. KAPITEL 1.3).

Unter dem Aspekt des Miteinander-Erzählens ist diese Erzählung als durchschnittlich eingestuft worden, da die Beiträge der anderen Kinder eher unbedeutend für die Erzählung sind. Bemerkenswert ist, daß Nora einen Mitschüler anspricht und ihn so kurz mit in die Erzählung einbindet (Anhang S.26, Flächen 12/13).

6.2.2.3 Erzählung Lehrer und Kinder: Gefährlicher Hund

a) Länge der Erzählung

- Erzähldauer: 56 Sekunden
- Verhältnis gesprochener Wörter  
zwischen Lehrer und Schüler 66:104

Die Erzähldauer beträgt 56 Sekunden und ist somit die kürzeste der drei ausgewählten Erzählungen. Vergleicht man die Sprechanteile zwischen Lehrer und Schüler, so wird deutlich, daß der Schüler einen höheren Sprechanteil besitzt .

b) Struktur der Erzählung

Der Lehrer wird vom Kind angesprochen. Die Erzählaufforderung wird implizit gegeben, da das Kind fragt, ob der Lehrer samstags bei ihnen zu Hause vorbeigefahren sei (Anhang S. 29, Fläche 1). Der Lehrer reagiert darauf mit der Gegenfrage, ob er gesehen wurde (Anhang S.29, Flächen 1/2). Das Kind bejaht die Rückfrage des Lehrers (Anhang S.29, Fläche 2). Der Lehrer ist jetzt einem unausgesprochenen „Erzählzwang“ ausgesetzt, weil die Kinder wissen möchten, was der Lehrer gemacht hat. Er begründet seinen Aufenthalt in Dreiborn damit, ein bestimmtes Haus gesucht zu haben (Anhang S.29, Flächen 2/3). Er bestätigt im weiteren, dabei auch Elenas Haus gesehen zu haben (Anhang S.29, Flächen 3-5) Dies wird durch gegenseitiges Nachfragen bestätigt (Anhang S.29, Flächen 5/6). Ein Kind weiß anzumerken, daß die Familie Mertgens eine kleine Katze besitzt und fragt Elena, ob diese immer noch so klein sei (Anhang S.29, Flächen 6/7). Der Lehrer nimmt die angefangene Erzählung wieder auf, so daß die Frage des Kindes unbeantwortet im Raum stehen bleibt. Er kommt auf den Hund der Familie Mertgens zu sprechen und vertraut den Kindern an, daß er sich vor Hunden fürchtet (Anhang S.29, Fläche7 – Anhang S.30, Fläche 10). An dieses Geständnis des Lehrers anschließend tauschen sich die Kin-

der über ihre unterschiedlichen Erfahrungen mit dem Hund aus (Anhang S. 30, Flächen 10-14) und kommen zu dem Schluß, daß die Angst des Lehrers berechtigt ist (Anhang S. 30, Flächen 15-17).

In diesem Fall liegt streng linguistisch keine Erzählung vor. Der Lehrer leitet zwar eine Erzählung ein, indem er den Grund seines Aufenthaltes in Dreiborn angibt, jedoch fehlen Höhepunkt und Auflösung als wesentliche Strukturelemente einer Erzählung.

c) Der Einfluß des Lehrers auf die Struktur der Erzählung

Interessant ist die Erzählaufforderung an den Lehrer. Es liegt eine Fremdwahl durch den Schüler vor (Anhang S.29, Fläche 1). Dies macht deutlich, daß der Lehrer nicht nur äußerlich ein Teilnehmer des Montagmorgen-Kreises ist, indem er mit den Kindern auf dem Boden sitzt, sondern daß er auch von den Kindern als potentieller Erzähler in den Kreis integriert wird.

Der Lehrer ist lediglich zu Anfang der Erzählung präsent. Nachdem die Gründe seines Besuches in Dreiborn aufgeklärt worden sind, vertiefen die Kinder das vom Lehrer angesprochene Thema. Die Kinder organisieren sich selbst, und der Lehrer tritt gänzlich in den Hintergrund.

6.2.2.4 Zusammenfassender Vergleich der drei Erzählungen hinsichtlich des Untersuchungsschwerpunktes

Der Untersuchungsschwerpunkt liegt im zweiten Schuljahr auf dem Aspekt des Miteinander Erzählens.

Miteinander-Erzählen soll als ein gegenseitiges Aufeinander-Eingehen verstanden werden und nicht unbedingt als ein gemeinsames Erzählen eines Erlebnisses.

Mit Hilfe seiner Mitschüler und der des Lehrers war es Andreas möglich, vom Drachen steigenlassen zu erzählen. Nora hat Vertrauen zum Lehrer und in die Klassengemeinschaft und erzählt von ihrem Verehrer Christian. Der Lehrer gesteht den Kindern seine Angst vor Hunden ein.

Das Miteinander-Erzählen funktioniert also auf einer Vertrauensbasis, in der der Lehrer aus seiner oftmals dominanten Rolle zurücktritt. Der Lehrer differiert in der Qualität seiner Erzählaufforderungen. Ist die Erzählfähigkeit bei Kindern nicht so gut entwickelt, erleichtert der Lehrer dem Kind mit einer Frage den Einstieg in die Erzählung. Kinder, die bereits besser erzählen können, erhalten das Rederecht durch die Nennung ihres Namens. Die Schüler haben in diesem Erzählkreis die Gelegenheit, über Selbstwahl das Rederecht zu erlangen. Der Lehrer hat sich aus den Erzählungen der Kinder weitgehend herausgenommen; es wurden keine Verbesserungen und Korrekturvorschläge an den Erzählungen der Kinder vorgenommen. Er greift lediglich dann ein, wenn der Verstehenshintergrund gefährdet ist und das Kind Hilfestellungen beim Abwickeln wesentlicher Erzählschritte braucht (vgl. Erzählung Andreas). Das hat zur Folge, daß einige Erzählungen der Kinder streng linguistisch gar keine sind, da wichtige Strukturelemente einer Erzählung nicht berücksichtigt werden. Die Kinder sind aber, vielleicht auch gerade deshalb, erzählerisch aktiv und gegenüber ihren Mitschülern sehr aufmerksam.

### 6.2.3 Dritte Klasse

#### 6.2.3.1 Erzählung Vanessa: Spielen mit Mama

##### a) Länge der Erzählung

- Erzähldauer: 0.46
- Verhältnis gesprochener Wörter  
zwischen Lehrer und Schüler 51:54

Die Erzählung ist mit 0.46 Minuten relativ kurz. Die fast ausgeglichenen Sprechanteile zwischen Lehrer und Schüler deuten darauf hin, daß weder der Lehrer noch der Schüler in dieser Erzählung eine dominante Rolle einnehmen.

b) Struktur der Erzählung

Vanessa leitet ihre Erzählung damit ein, am Sonntag noch Hausaufgaben gemacht zu haben, um danach noch mit ihrer Mutter zu spielen (Anhang S.38, Flächen 1-3).

Der Lehrer kommentiert diese Einleitung lediglich mit einem „aha“ (Anhang S.38, Fläche 3), ein Kind fragt direkt im Anschluß, was sonst noch passiert sei (Anhang S.38, Fläche 3). Es verstreicht ein Moment, bis Vanessa auf diese Frage antwortet. Sie spricht die Klasse auf ein vergangenes Projekt an (Anhang S.38, Flächen 5/6), erhält jedoch keine Rückmeldung. Sie insistiert an dieser Stelle und erwähnt eine Person namens Dino, mit dem sie immer lustige Sachen gemacht haben (Anhang S.38, Flächen 7/8). Dino wird von Vanessa nicht näher beschrieben. Bei Vanessa stellt sich an dieser Stelle, ebenso wie bei Andreas die Frage, ob der kindliche Egozentrismus (vgl. KAPITEL 3.3) schon überwunden worden ist oder eine mögliche Erklärung für das „Nicht-Vorstellen“ der Person ist.

Der Lehrer beurteilt das Erzählte als „interessant“, greift aber direkt im Anschluß die Aussage Vanessas aus der Einleitung noch mal auf, daß es schön ist, mit der Mutter zu spielen (Anhang S.38, Flächen 8/9). Vanessa fällt ihm ins Wort und sagt, daß die Mutter keine Zeit hatte (Anhang S.38, Flächen 9/10). Diesen Einwurf greift der Lehrer auf. Er faßt zusammen, was Vanessa im Grunde sagen will, nämlich daß die Mutter in der Woche keine Zeit hat, um mit ihr zu spielen, sich diese Zeit am Wochenende aber nimmt (Anhang S.38, Fläche 10 – Anhang S.39, Fläche 11).

Hier liegt keine Erzählung vor. Vanessa leitet ihre Erzählung zwar ein, beendet sie aber schon mit der Einleitung. Die Frage des Kindes „Und dann“ ist ein eindeutiger Hinweis darauf, daß bis zu diesem Zeitpunkt der Erzählung für die Zuhörer nichts Interessantes mitgeteilt wurde. Vanessas weitere Ausführungen sind für den Zuhörer nicht verständlich nachvollziehbar. Werbungen, Dino und lustige Sachen sind wesentliche Anhaltspunkte, werden jedoch nicht zueinander in Verbin-

dung gesetzt. Eine mögliche Erklärung für die mangelhafte Strukturierung der Erzählung könnte eine unzureichend entwickelte Erzählfähigkeit sein, die es Vanessa nicht möglich macht, die Erlebnisse gedanklich zu ordnen und strukturiert darzustellen. Logischer erscheint jedoch, daß Vanessa ihre Erzählung mit den beiden ersten Sätzen schon beenden wollte und durch die Frage ihres Mitschülers in eine Fortführung „gezwungen wurde“. Die relativ langen Sprechpausen unterstützen diesen Erklärungsansatz (Anhang S.38, Flächen 4 und 6).

Vanessas Einwand, daß Mama keine Zeit hat, erscheint für den Zuhörer im Hinblick auf die einleitenden Sätze widersprüchlich. Dieser Widerspruch wird vom Lehrer aufgelöst, in dem er die Aussage Vanessas dahingehend interpretiert, daß die Mutter innerhalb der Woche keine Zeit hat, mit Vanessa zu spielen, am Wochenende aber schon (Anhang S.38, Fläche 10 – Anhang S.39, Fläche 11)). Stellt diese vom Lehrer gemachte Schlußfolgerung den Kern der eigentlichen Erzählung dar, findet sich darin die fehlende Ungewöhnlichkeit der Erzählung wieder. Diese Ungewöhnlichkeit ist jedoch subjektiver Natur, da das Spielen mit der Mutter lediglich für Vanessa von besonderer Wichtigkeit ist. Für die Struktur der Erzählung ist sie demnach irrelevant, da sie von Vanessa nicht explizit verbalisiert worden ist und somit von ihren Mitschülern nicht erkannt werden konnte.

Es ist -wenn auch unvollständig- eine primär sprecherorientierte Erzählung, da das Spielen mit der Mutter für Vanessa eine emotionale Relevanz besitzt.(vgl. KAPITEL 1.3).

#### b) Einfluß des Lehrers auf die Struktur der Erzählung

Vanessa wird zwar vom Lehrer zum Erzählen aufgerufen, er verhält sich aber davon abgesehen während der Erzählung sehr zurückhaltend. Er läßt Vanessa ungestört erzählen und greift weder inhaltlich noch formal korrigierend ein. Er stellt seinen Anspruch an lediglich lehrreiche Erzählungen zurück und gibt Vanessa, trotz einer inhaltlichen wie strukturierten unzureichenden Erzählung ein positives Feedback (Anhang S.38, Fläche 8). Dies läßt vermuten, daß Vanessas Erzählbedürf-



nis gering ist und der Lehrer sie durch die positive Bestätigung dazu ermutigen möchte, sich öfter zu beteiligen. Der Lehrer faßt den Inhalt der Erzählung abschließend zusammen, damit Vanessas Erzählung einen verständlichen Sinn erhält.

Die Zurechtweisung eines anderen Kindes, sich erst melden zu müssen, bevor eine Frage gestellt werden darf, demonstriert die dominante Rolle des Lehrers innerhalb des Erzählkreises. Jede Meldung durch Handschlag ankündigen zu müssen, widerspricht einer natürlichen Erzählsituation und läßt sie in diesem Falle überflüssig erscheinen (Anhang S.38, Fläche 4). Kein anderes Kind wollte sich an dieser Stelle zur Erzählung Vanessas äußern, so daß er keinem Mitschüler das Rederecht geraubt hätte. Im Gegenteil, Vanessa, die zu diesem Zeitpunkt das Rederecht besaß, gab durch ihre längere Sprechpause eine Möglichkeit des Sprecherwechsels vor (vgl. KAPITEL 6.1). Die Zurechtweisung des Lehrers wurde vorgenommen, um den von ihm festgelegten und strukturierten Ablauf des Erzählens nicht zu stören. Eine Frage wird nur dann berücksichtigt, wenn sie „ordnungsgemäß“ gestellt ist.

#### 6.2.3.2 Erzählung Magdalena:

Wildpark Schmidt

##### a) Länge der Erzählung

- Erzähldauer: 1.38 Minuten
- Verhältnis gesprochener Wörter  
zwischen Lehrer und Schüler: 45:133 (45:166)

Die Erzählung ist mit 1. 38 Minuten durchschnittlich lang. Die Sprechanteile von Lehrer und Schüler weisen darauf hin, daß das Rederecht vorrangig beim Schüler liegt. Magdalena spricht ungefähr dreimal soviel wie der Lehrer, faßt man alle Schüleräußerungen zusammen (siehe Klammer), überwiegen die Sprechanteile vierfach.

b) Struktur der Erzählung

Magdalena wird am Beginn der Erzählung einmal kurz vom Lehrer mit der Aufforderung unterbrochen, lauter zu sprechen (Anhang S 41, Fläche 1).

Daraufhin beginnt sie mit ihrer Erzählung noch einmal von vorne. Magdalena erzählt von einem Besuch im Wildpark Schmidt. Dort war sie mit ihrer Schwester Franziska, mit Sabrina, Vincence und Katharina. In welcher Beziehung die angesprochenen Personen zueinander stehen, wird dem Zuhörer nicht näher erklärt. Magdalena erzählt von den vielen Tieren, die sie gesehen haben: es gab Ziegen, Meerschweinchen, Wildschweine, Enten und auch Gänse zu bestaunen (Anhang S.41, Flächen 1-10). Den Höhepunkt ihrer Erzählung, der gleichzeitig auch schon die Auflösung impliziert, stellt ein Stock, ein Baum im Wasser dar, der so angemalt war, daß man dachte, er wäre ein Krokodil (Anhang S.41, Fläche 10 – Anhang S.42, Fläche 13). Magdalenas Erzählung endet an dieser Stelle.

Der Lehrer kommentiert kurz das Ungewöhnliche der Geschichte (Anhang S.42, Fläche 14) und fragt, wo der Wildpark denn gewesen sei (Anhang S.42, Flächen 14/15). Magdalena beantwortet die Frage.

Der Lehrer greift die Antwort auf, in dem er sie wiederholt und durch eine geographische Angabe ergänzt (Anhang S.42, Flächen 15/16). Daraan anschließend eröffnet er die Fragerunde (Anhang S.42, Fläche 17).

Kevin fragt, ob das Krokodil getarnt gewesen ist (Anhang S.42, Flächen 18/19). Magdalena betont an dieser Stelle, daß das Krokodil nicht echt, sondern lediglich auf ein Holzstück gemalt war (Anhang S.42, Flächen 19/20). Der Lehrer gibt das Wort an Vanessa weiter, die sich erkundigt, ob das Krokodil grün oder andersfarbig angemalt war? Sie wiederholt ihre Frage noch einmal, weil sie die Antwort von Magdalena nicht verstanden hatte (Anhang S.42, Fläche 21 – Anhang S.43, Fläche 23).

Die Erzählung von Magdalena folgt einem logischen Aufbau. Die Einleitung gibt Auskunft, mit wem sie im Wildpark gewesen ist, die Über-

leitung zum Höhepunkt erfolgt über das Aufzählen der Tiere, die sie gesehen habt. Die Ungewöhnlichkeit wird mit der Beschreibung schon aufgelöst. Der Baum sah aus wie ein Krokodil, war aber gar keins.

Die Erzählung von Magdalena beinhaltet die wesentlichen Strukturelemente einer Erzählung in Form von Einleitung, Höhepunkt und Auflösung. Auch Magdalena scheint den kindlichen Egozentrismus noch nicht überwunden zu haben, denn sie scheint keine Notwendigkeit darin zu sehen, die in der Einleitung erwähnten Personen über deren Namen hinaus den Zuhörern vorzustellen. Die von ihr beschriebenen Aktivitäten der Personen sind prinzipiell unwichtig für den Aufbau der Erzählung, scheinen für sie selbst aber wichtig zu sein. Werden sie als Ergänzung betrachtet, stören sie den strukturierten Aufbau der Erzählung nicht.

### c) Einfluß des Lehrers auf die Struktur der Erzählung

Das Rederecht wird Magdalena vom Lehrer erteilt. Es liegt eine Fremdwahl vor.

Aus der eigentlichen Erzählung Magdalenas hält sich der Lehrer vollständig heraus. Sein Kommentar „rawiniert, rawiniert“ (Anhang S.42, Fläche 14) bezieht sich auf den Inhalt der Erzählung und bekundet damit seine Zufriedenheit, daß es eine lehrreiche Erzählung ist. Mit seiner Frage, wo der Park denn gewesen sei (Anhang S.42, Flächen 14/15) möchte er eine wesentliche Information der Einleitung einfordern; wahrscheinlich hat er die Ortsangabe zu Beginn der Erzählung akustisch nicht wahrgenommen.

Mit seiner Erklärung, daß Schmidt nicht weit von Dreibern weg ist (Anhang S.42, Flächen 15/16), stellt der Lehrer einen Bezug zum Sachunterricht her und gibt eine lehrreiche Zusatzinformation. Die Fragen der beiden Kinder spiegeln den Einfluß des Lehrers in gewisser Weise wider. Beide Fragen wirken aufgesetzt, da sie keinen logischen Sinn ergeben. Kevins Frage ergibt keinen Sinn, weil die Antwort in der Erzählung von Magdalena enthalten ist. Der als Krokodil umfunktionierte Baum bezeichnet das Ungewöhnliche der Erzählung und wird

explizit von Magdalena verbalisiert (Anhang S.41, Fläche 12 – Anhang S.42, Fläche 13). Der Baum ist getarnt, nicht das Krokodil. Kevin scheint das durcheinander zu werfen, was als ein Indiz dafür gewertet werden kann, daß er sich bei der Frage nicht viele Gedanken gemacht hat. Vanessa sollte als Schülerin des dritten Schuljahres wissen, daß Krokodile grün sind, so daß keine andere Farbe in Frage kommt, um einen Baum erfolgreich als Krokodil zu tarnen. Ihre Frage wirkt ähnlich unpassend.

Der Einfluß des Lehrers bezieht sich hier nicht auf die eigentliche Erzählung. Es erscheint naheliegend, daß die vom Lehrer eingeleitete Fragerunde Druck auf die Kinder ausübt. Sie fragen ihre Mitschüler, weil der Lehrer es gerne sieht und nicht, weil es sie wirklich interessiert.

#### 6.2.3.3 Erzählung Pascal:

#### Heimbacher Burg

##### a) Länge der Erzählung

- Erzähldauer: 2.58 Minuten
- Verhältnis gesprochener Wörter  
zwischen Lehrer und Schüler: 163:116 (163:215)

Die Erzählung ist mit 2.58 Minuten eine lange Erzählung. Der Lehrer hat mehr Sprechanteile als Pascal, betrachtet man jedoch die Schüleräußerungen insgesamt, so überwiegen sie die des Lehrers.

b) Struktur der Erzählung

Pascal erzählt in der Einleitung, daß er sonntags mit seinen Eltern und seiner Schwester die Heimbacher Burg besucht hat. Sie sind dort einen Turm hochgegangen und er erzählt weiter, daß seine Schwester da beinahe runtergefallen wäre. Der Beinahe-Sturz der Schwester stellt den Höhepunkt seiner Erzählung dar, der durch das „beinah“ die Auflösung impliziert. (Anhang S. 45, Flächen 1-7).

Der Lehrer reagiert auf den Höhepunkt der Erzählung nur mit einem kurzen Kommentar, greift den Besuch der Burg aber direkt auf (Anhang S.45, Flächen 7-9). Alle an Pascal gerichteten Fragen beziehen sich entweder direkt auf die Heimbacher Burg (Anhang S.45, Flächen 10/11, Anhang S.46, Flächen 14/15) oder aber auf durchgenommene Aspekte einer Sachunterrichtseinheit zum Thema Burgen (Anhang S.45, Flächen 7/8, 9/10; Anhang S.46, Flächen 12/13). Nachdem der Lehrer nach Beendigung seiner Fragen den Interessantheitsgrad der Erzählung mehrmals hervorhebt (Anhang S.46, Flächen 16-18), eröffnet er die Fragerunde (Anhang S.46, Flächen 18/19), auf die an dieser Stelle nicht weiter eingegangen wird, da sie für die Struktur der Erzählung keine Relevanz besitzt.

Die Erzählung von Pascal ist logisch aufgebaut und besitzt die wesentlichen Strukturelemente Einleitung, Höhepunkt und Auflösung.

Der Lehrer fordert zusätzlich Informationen über die Burg ein, die mit der eigentlichen Geschichte, daß seine Schwester beinahe den Turm runtergefallen wäre, aber nichts zu tun haben.

c) Einfluß des Lehrers auf die Struktur der Erzählung

Auch Pascal wird das Rederecht vom Lehrer erteilt, so daß eine Fremdwahl vorliegt.

Der Lehrer ist an dem lehrreichen Aspekt der Erzählung interessiert. Dies wird schon direkt zu Beginn deutlich, wenn er sich nach Beendigung der Erzählung nicht auf den vermiedenen Sturz der Schwester, sondern auf die Burg bezieht (Anhang S. 45, Flächen 7/8). Er nimmt die

Erzählung von Pascal zum Anlaß, um auf eine Sachunterrichtseinheit zum Thema Burgen Bezug zu nehmen. Seine Frage, ob Pascal denn auch das Blatt zur Besichtigung der Burg mitgenommen habe, stellt den Zusammenhang zwischen dem Besuch der Burg und der Schule explizit her (Anhang S.45, Flächen 9/10). Die darauf folgenden Fragen wirken unterschwellig wie Prüfungsfragen, ob auch etwas von den vermittelten Inhalten behalten wurde (Anhang S.45, Flächen10/11; Anhang S.46, Flächen 12/13). Bei der abschließenden Frage nach dem Bergfried setzt der Lehrer das Wissen des Schülers als selbstverständlich voraus (Anhang S.46, Flächen 14/15).

Das Interesse des Lehrers an den lehrreichen Aspekten, die sich durch den Besuch Pascals auf der Heimbacher Burg ergeben, wird durch seine abschließenden Wertungen (Anhang S.46, Flächen 16-18) nochmals hervorgehoben.

Der Einfluß des Lehrers läßt sich auch anhand der Fragerunde belegen. Die Fragen der Kinder beziehen sich auf lehrreiche Inhalte, was dem typischen Frageverhalten eines Kindes normalerweise widerspricht. Ein Kind fragt nach einem Laufgang, auf dem sich immer gewehrt wurde (Anhang S. 46, Flächen 19/20). Sobald der Lehrer realisiert hat, was das Kind mit Laufgang gemeint hat, korrigiert er es (Anhang S.46, Fläche 21 – Anhang S.47, Fläche 22). Er wiederholt das Wort Wehrgang noch einmal und sein Kommentar „ja richtig“ (Anhang S.47, Fläche 22) könnte als Bestätigung des Lehrers an die „gute“ Frage des Schülers ausgelegt werden, der damit die Frage des Schülers als eine inhaltlich lehrreiche bewertet.

Die darauf folgende Frage, wer denn Pascal und seine Familie auf den Turm geführt hat (Anhang S.47, Flächen 23/24), wird vom Lehrer nicht weiter beachtet und lediglich mit einem „hm“ (Anhang S.47, Fläche 26) kommentiert. Auffällig ist hier, daß das Kind den zweiten Teil seiner Frage abbricht. Das „wo man...“ (Anhang S.47, Fläche 24) läßt vermuten, daß das Kind auf etwas Bestimmtes hinweisen wollte, was sich allgemein in dem Turm einer Burg befindet. Bricht das Kind seine Frage ab, weil ihm das ‚Etwas‘ nicht mehr einfällt und es sich vor dem Lehrer nicht die Blöße geben will, etwas im Sachunterricht Gelerntes

vergessen zu haben? Vanessas Frage, die sich konkret auf das Blatt aus dem Sachunterricht bezieht (Anhang S.47, Flächen 26-29) wird von dem Lehrer mit einem lobenden „oui“ (Anhang S.47, Fläche 28) bewertet. Daran wird zum einen das Interesse des Lehrers an guten, lehrreichen Fragen deutlich, zum anderen belegt es die Vermutung, daß die Kinder ihre Fragen nicht in ihrem eigenen, sondern im Interesse des Lehrers formulieren. Christian fragt, ob die Burg auch einen großen Vorbau hat. Seinen Fehler, daß es nicht Vorbau, sondern Vorburg heißt, bemerkt er sofort und korrigiert ihn unverzüglich (Anhang S.47, Fläche 30).

Die zusammenfassende Bemerkung des Lehrers im Anschluß an Christians Frage, daß Pascal all diejenigen Dinge auf der Burg gesehen hat, die im Unterricht auch schon besprochen wurden (Anhang S.47, Fläche 30 – Anhang S.48, Fläche 33) macht deutlich, daß die Fragen der Kinder aus Sicht des Lehrers als Wissensreproduktion gewertet werden. Mit dem Satzanfang „Siehste, also das was ihr alles da gelernt habt...“ (Anhang S.47, Fläche 30 – Anhang S.48, Fläche 31) unterstellt er den Kindern (zu Recht), daß sie ihre Fragen auf der Grundlage ihres im Sachunterricht erworbenen Wissens über Burgen formuliert haben. Damit legt er auch seine Erwartungshaltung an lehrreiche Fragen explizit fest. Dies widerspricht nicht zwangsläufig der Möglichkeit, daß die Fragen nicht gleichzeitig auch die Neugier der Kinder an Pascals Erzählung befriedigt haben, erscheint aber eher fragwürdig. Der Beinahe-Sturz von Pascals Schwester wird beispielsweise in keiner Frage der Kinder aufgegriffen.

Die Frage des Lehrers, ob ihm denn auch Ritter Kunibert begegnet sei (Anhang S.48, Flächen 33/34), wird von Pascal verneint. Mit seiner Ergänzung, daß Ritter Kunibert aber auf dem Blatt abgebildet ist, will er dem Lehrer sein Wissen demonstrieren (Anhang S. 48, Flächen 34/35).

Die Frage von Nicole, ob sie noch ins Frauenhaus gegangen sind (Anhang S.48, Fläche 36) wirkt durch das auf die Frage folgende Gelächter nicht so aufgesetzt wie andere Fragen. Der Lehrer bagatellisiert die Assoziation der Kinder, daß ein Frauenhaus etwas Belustigendes ist, in-

dem er auf die Normalität der Einrichtung hinweist (Anhang S.48, Flächen 37/38). Die Frage, ob die Burg Heimbach eine Wasserburg ist (Anhang S.48, Fläche 39), wird von Pascal verneint und erklärt (Anhang S.48, Fläche 40).

Der Lehrer nimmt die Erklärung von Pascal auf und weist wiederholt darauf hin, daß die im Sachunterricht besprochenen Aspekte von Pascal auch gesehen wurden (Anhang S.48, Fläche 40 – Anhang S.49, Fläche 45).

Dem Lehrer ist es wichtig, den Kindern den Bezug zwischen Schule und Alltag deutlich zu machen. Zum Abschluß der Fragerunde eröffnet er den Kindern, daß sie auch einmal die Dreiborner Burg besichtigen werden, die eine Wasserburg ist (Anhang S.49, Flächen 45-49). Dadurch wird dann auch den anderen Kindern die Möglichkeit gegeben werden, ihr Wissen aus der Schule im Alltag anwenden zu können.

#### 6.2.3.4 Zusammenfassender Vergleich der drei Erzählungen hinsichtlich des Untersuchungsschwerpunktes

Der Untersuchungsschwerpunkt liegt im dritten Schuljahr auf dem Verhältnis von Lehrererwartung und Schülerfragen.

Anhand von Vanessas Erzählung wird deutlich, daß der Lehrer seine grundsätzliche Erwartung an lehrreiche Erzählungen dem Erzählniveau des entsprechenden Kindes anpaßt. Um die Erzählfähigkeit von Vanessa zu fördern, ermutigt er sie zum Erzählen und hebt positive Aspekte hervor.

Durch die Einschränkung des Lehrers, nur lehrreiche Erzählungen hören zu wollen, unterliegt der Erzählkreis permanent schulischen Einflüssen, was sich in den Fragen der Kinder innerhalb der anderen beiden Erzählungen niederschlägt. Die im Anschluß an die Erzählungen gestellten Fragen sind in allen Beispielen lehrerorientiert formuliert. Damit wird nicht die Neugier des Kindes befriedigt, sondern der vom Lehrer gestellten Erwartungshaltung entsprochen. Die Lenkung der Kinder durch den Lehrer wird durch die von ihm geführte Fragerunde



unterstützt. Da das Rederecht lediglich durch den Lehrer vergeben wird und per Handzeichen „angemeldet“ werden muß, werden spontane Äußerungen der Kinder, die ein wesentliches Merkmal alltäglicher Erzählungen darstellen, von vorneherein unterbunden (vgl. Erzählung Vanessa). Nicht nur spontane Äußerungen innerhalb einer Erzählung, sondern auch das eigentliche Erzählbedürfnis kann nicht spontan befriedigt werden. Das Rederecht zum Erzählen wird nur durch den Lehrer vergeben, indem er das jeweilige Kind mit Namen aufruft. Jede Erzählung wird durch Fremdwahl initiiert.

#### 6.2.4 Vierte Klasse

##### 6.2.4.1 Erzählung Kind 8

##### Ausflug nach Hollerath

###### a.) Länge der Erzählung

- Erzähldauer: 1.58 Minuten

Der Untersuchungsaspekt Verhältnis gesprochener Wörter zwischen Lehrer und Schüler kann bei der Analyse der Erzählungen der vierten Klasse nicht berücksichtigt werden, da sich der Lehrer aus den Erzählungen vollständig zurückzieht. Ohne eine vergleichende Größe kann über das Verhältnis der Sprechanteile keine Aussage gemacht werden. Aus demselben Grund entfällt die Analyse der Erzählungen anhand des Untersuchungskriteriums „Einfluß des Lehrers auf die Struktur der Erzählung“.

Die Vergabe des Rederechts wird über den Erzählstein geregelt. Der Lehrer übernimmt im Normalfall keine gesprächsorganisierenden Funktionen. Die Kinder geben nach Beendigung ihrer Erzählung den Stein an ein anderes Kind weiter, welches etwas erzählen möchte.

Es kann hier nicht ohne weiteres zwischen Fremd- und Selbstwahl unterschieden werden. Es liegt eine Fremdwahl durch die Mitschüler vor,

die aber durch eine Selbstwahl bestimmt ist, da die Kinder den Stein nur an ein Kind weitergeben, welches auch erzählen möchte.

### b) Struktur der Erzählung

Das Kind sagt zu Beginn seiner Ausführungen, daß sie nach Hollerath gefahren sind, um bei der Freundin der Mutter Michael Schumacher zu gucken (Anhang S.60, Flächen 1-4). Der Zuhörer erfährt, daß es mit den zwei kleinen Kindern der Mutter der Freundin spazieren gegangen ist (Anhang S.60, Flächen 4-7). Auf ihrem Spaziergang sind ihnen mehrere Dinge begegnet oder aufgefallen, die man thematisch folgendermaßen zusammenfassen kann:

- Sie haben Kastanien gesammelt (Anhang S.60, Flächen 7-9; Anhang S. 61, Flächen 14/15).
- Die Schwester des Erzählers hat ein loses Brett im Zaun gefunden, durch das sie alle hindurch klettern konnten. Ihre Vermutung, daß ein Fuchs hinter dem Zaun lebt, hat sich jedoch nicht bestätigt, da sie keinen gesehen haben (Anhang S.60, Flächen 10 – Anhang S.61, Fläche 19).
- Sie sind einem alten Mann begegnet, von dem die Kinder annehmen, daß er Maler ist. Sie haben hinter dem Zaun bunte Reifen gesehen und es „sah so aus wie ´n Zirkus“ (Anhang S.61, Flächen 20-22).
- Die Schwester hat sich weh getan und am Knie geblutet (Anhang S.61, Fläche 22-24).
- Sie sind alle noch mit dem Puppenwagen spazieren gegangen und haben dabei eine schwarze Katze auf einem Baum sitzen sehen (Anhang S.62, Flächen 25-28).

Das Kind beendet seine Ausführungen mit der Aussage, daß sie danach nach Hause gefahren sind (Anhang S.62, Flächen 28/29).

Hier liegt keine Erzählung vor. Die Geschichte ist weder gedanklich nachvollziehbar, noch zeichnet sie sich durch die Strukturelemente Einleitung, Höhepunkt und Auflösung aus. Beide Kriterien bedingen

einander. Eine Einleitung ist in den ersten Sätzen noch gegeben. Der Zuhörer erfährt, daß sie nach Hollerath zur Freundin der Mutter gefahren sind, um dort Michael Schumacher zu gucken. Sie ist mit den beiden kleinen Kindern der Freundin spazieren gegangen (Anhang S. 60, Flächen 5-7). Unvollständig ist die Einleitung insofern, daß der Zuhörer nicht erfährt, wer „wir“ (Anhang S.60, Fläche 2) eigentlich waren. Im weiteren Verlauf taucht die Schwester des Erzählers auf, ohne daß sie vorher erwähnt worden ist. Auf Seite 60, Flächen 6/7 sagt sie „[...] mit denen bin ich dann noch spazieren gegangen [...]“, so daß das Auftauchen der Schwester auf Seite 60, Fläche 10 den Zuhörer irritiert. Ein Höhepunkt und eine Auflösung dessen sind im weiteren Verlauf der Geschichte nicht festzumachen.

Das Kind reiht seine Erlebnisse des Spaziergangs einfach aneinander, wobei die Ereignisse nicht in einer zeitlich chronologischen Reihenfolge aneinander gefügt werden. Der Mann wird auf S.60, Fläche 7, losgelöst von einem inhaltlichen Zusammenhang, erwähnt und erst gegen Ende der Erzählung (Anhang S.61, Fläche 20) wieder aufgenommen. Unvollständige und grammatikalisch fehlerhafte Sätze werden in die Länge gezogen und (Anhang S.60, Fläche10 – Anhang S.61, Fläche 15f) erschweren zusätzlich das Verständnis des Gesagten.

Charakteristisch für das Aneinanderreihen von einzelnen Erlebnissen innerhalb einer Erzählung ist der vermehrte Gebrauch der Konjunktion ‚und‘ oder die Verbindung ‚und dann‘ (vgl. KAPITEL 3.1) Das Kind benutzt insgesamt zehn mal ‚und‘ oder ‚und dann‘. So werden, wenn schon nicht auf inhaltlicher Ebene, die Sätze auf einer formalen miteinander verknüpft. Auffällig ist auch das Fehlen jeglicher Bewertungen. Der Zuhörer erfährt nicht, ob es für den Erzähler beispielsweise spannend war, durch den Zaun zu klettern, oder ob der Schwester das blutende Knie Schmerzen verursacht hat, oder ob sie sich vor der schwarzen Katze auf dem Baum gefürchtet haben.

Die Bewertung eines Ereignisses ist jedoch für eine Erzählung wesentlich (vgl. KAPITEL 1.2) und zugleich ein Kriterium, welches die Erzählung von einem Bericht unterscheidet, der sich jeder Stellungnahme enthalten und objektiv sein soll (vgl. REHBEIN 1984, S.93).

6.2.4.2 Erzählung Kind 1:

Trödelmarkt

a) Länge der Erzählung

- Erzähldauer: 1.47 Minuten

b) Struktur der Erzählung

Das Kind leitet seine Erzählung damit ein, daß es mit der Mutter auf dem Trödelmarkt war. Die Tatsache, daß die für den Erzähler bestimmte Hose wesentlich billiger war als eine über einen Katalog erworbene, leitet den Höhepunkt ein, der aus der Frage des Kindes besteht, ob es die Hose anziehen darf, wenn der Fotograf in die Schule kommt. Die Erlaubnis der Mutter, die Hose anziehen zu dürfen, stellt die Auflösung der Geschichte dar (Anhang S. 64, Flächen 1-10).

Bis zu diesem Punkt liegt hier eine Erzählung vor, die sowohl gedanklich als auch formal klar strukturiert ist.

Der Anhang des Kindes, samstags noch Äste und Moos für das Schulfach Werken gesammelt zu haben (Anhang S.64, Flächen 10-12) stellt die Klassifikation der Geschichte als Erzählung wieder in Frage. Das Sammeln von Moos und Ästen hat mit der eigentlichen Geschichte, nämlich dem Kauf der Hose, nichts zu tun und ist, im Zusammenhang betrachtet, nicht als Erzählung zu bewerten.

Die gesamte Geschichte erscheint vielmehr durch das „Anhängsel“ wie ein Aufzählen von allen Erlebnissen des Wochenendes. Das erzählende Kind gebraucht insgesamt fünf mal ‚und‘ oder ‚und dann‘ (Anhang S. 64, Flächen 2, 6, 7, 10, 11), was den Eindruck einer Aufzählung auf der formalen Seite verstärkt. Eine Bewertung wird durch den Erzähler implizit vorgenommen. Durch die Frage, ob die neue Hose zum Anlaß des Besuches des Schulfotografen angezogen werden darf (Anhang S.64, Flächen 7-9) wird die Hose vom Erzähler als etwas Besonderes bewertet. Explizite Bewertungen werden aber nicht vorgenommen

(vgl. KAPITEL 1.2). Trotz einer klaren gedanklichen Gliederung liegt hier keine Erzählung vor.

6.2.4.3 Erzählung Kind 6: Arztbesuch

a) Länge der Erzählung

- Erzähldauer: 21 Sekunden

b) Struktur der Erzählung

Es liegt formal eine vollständige Erzählung vor. Der Besuch beim Arzt, um ein neues Medikament zu bekommen, stellt die Einleitung für den Zuhörer her (Anhang S.66, Flächen1/2). Der Höhepunkt wird dadurch gekennzeichnet, daß die Vene schon halb zu ist (Anhang S.66, Fläche 3). Das Herabsetzen der Dosis auf die Hälfte der Medikamentenstärke stellt, zusammen mit dem anschließenden Einkaufsbummel, die Auflösung des Höhepunktes dar (Anhang S.66, Flächen 3-6).

Auch hier sind innerhalb der Erzählung keine expliziten Bewertungen vorgenommen worden. Die Tatsache, daß dem Arztbesuch ein Einkaufsbummel folgt, kann auf inhaltlicher Ebene als eine Belohnung für den erfolgreichen Befund bewertet werden und ist somit Teil der Erzählung.

Obwohl in dieser Erzählung die Verknüpfung der Sätze vollständig durch ‚und‘ oder ‚und dann‘ vorgenommen wird, liegt hier keine bloße Aneinanderreihung von Ereignissen vor. Der Einkauf mit dem Vater schließt sich zeitlich direkt an den Arztbesuch an, so daß eine Verbindung zwischen Arztbesuch und Einkaufen besteht. Hier liegt, trotz der kurzen Erzähldauer von 21 Sekunden, eine Erzählung vor.

#### 6.1.2.4 Zusammenfassender Vergleich der drei Erzählungen hinsichtlich des Untersuchungsschwerpunktes

Der Untersuchungsschwerpunkt liegt im vierten Schuljahr auf der Struktur der Erzählungen.

Im Vergleich der drei Erzählungen zeigt sich, daß nicht unbedingt die Länge einer Erzählung auch deren Qualität bestimmt. Die längste Erzählung ist am schlechtesten bewertet worden, die kürzeste als die beste von den dreien. Auffällig in allen drei Objekten ist der vermehrte Gebrauch der Konjunktion ‚und‘ oder der Verknüpfung ‚und dann‘, der in den ersten beiden Erzählungen das Aneinanderreihen der Wochenenderlebnisse auf formaler Seite stark unterstützt hat.

Legt man bei der Analyse der drei Erzählungen den unter 7.1 beschriebenen Ablauf des Erzählkreises zugrunde, so werden die Ergebnisse von KLEIN bestätigt, daß aus dem ursprünglichen Sich-etwas-Erzählen der Schüler ein dem Gemeinsam-dem-Lehrer-etwas-Erzählen wird. Letzteres äußert sich vorrangig darin, daß die Kinder sich nacheinander von ihren Erlebnissen erzählen, ohne Bezug auf die Erzählungen ihrer Mitschüler zu nehmen. Die Erzählungen werden innerhalb des Erzählkreises aneinandergereiht (vgl. KAPITEL 3.1).

### **6.3 Lehreräußerungen und ihre Bedeutung für den Erzählkreis**

Anhand des Kriteriums der Lehreräußerungen soll die grundsätzliche Erwartungshaltung des Lehrers an den Montagmorgen-Erzählkreis untersucht werden.

Der Aspekt der Lehreräußerungen beinhaltet einleitende und/oder beendende Formulierungen im Erzählkreis, bezieht sich aber auch auf Äußerungen des Lehrers, die zwischen verschiedenen Erzählungen gemacht werden. Die Analyse wird klassenweise vorgenommen.

### 6.3.1 Klasse eins

Der Lehrer in Klasse eins leitet den Erzählkreis mit der Ankündigung dessen ein. Die darauffolgende Frage, was die Kinder am Wochenende erlebt haben, eröffnet den Erzählkreis. Es gibt keine thematische Vorgabe, so daß die Kinder frei vom Wochenende erzählen können (Anhang S.5, Flächen 1/2).

Die Rückführung des Erzählkreises in die schulische Unterrichtssituation gibt Aufschluß über die Erwartungshaltung des Lehrers an die Erzählsituation. Die Äußerung „mit frischer Kraft“ (Anhang, S.14, Fläche 1) macht deutlich, daß der Lehrer im Montagmorgen-Erzählkreis eine Möglichkeit für die Kinder sieht, sich entlastend auszutauschen. Nach Beendigung des Erzählkreises hat man genügend Kraft „getankt“, um sich gänzlich auf die schulischen Inhalte konzentrieren zu können.

### 6.3.2 Klasse zwei

Auch in Klasse zwei wird das Thema des Erzählkreises offen formuliert. Die Kinder können sich frei zum Wochenende äußern. Die zusätzliche Bemerkung, daß sie ihre Mitschüler ansprechen und auch Fragen stellen dürfen, macht deutlich, daß dem Lehrer die Interaktion innerhalb der Klassengemeinschaft wichtig ist. Er sagt nicht, daß man ihn bei Unklarheiten ansprechen soll, so daß er sich aus seiner Lehrerfunktion gleich zu Beginn des Erzählkreises bewußt zurücknimmt (Anhang S.19, Flächen 2-5).

Am Ende des Erzählkreises wird deutlich, daß der Lehrer darauf achtet, daß alle Kinder etwas erzählt haben (Anhang S.32, Flächen 4/5). Der Lehrer möchte den Erzählkreis beenden, weil er davon ausgeht, daß alle Kinder zu Wort gekommen sind. Es wird den Kindern an dieser Stelle eine letzte Möglichkeit eingeräumt, Vergessenes nachzutragen (Anhang S.32, Flächen 1/2). Anhand der darauffolgenden Überlegungen der Kinder, wer erzählt hat und wer nicht, wird deutlich, daß

sich die tendenzielle Haltung des Lehrers, von jedem Kind einen Beitrag zu erhalten, auf die Kinder übertragen hat (Anhang S.32, Flächen 2-5).

Die am Ende des Erzählkreises vom Lehrer gezielt gestellten Fragen an Viktoria, deren Nicht-erzählen-Wollen zu einem früheren Zeitpunkt akzeptiert worden war, lassen, allgemein betrachtet, eine Freiwilligkeit der Beiträge fraglich erscheinen (Anhang S.32, Flächen 6-9).

### **6.3.3 Dritte Klasse**

Der Lehrer leitet den Erzählkreis explizit ein, grenzt das Thema der Erzählungen aber, anders als in den Klassen eins und zwei, auf lehrreiche Erlebnisse ein (Anhang S.36, Flächen 1-5). Mit der Aufforderung an die Kinder, sich gegenseitig gut zuzuhören wiederholt er eine grundlegende, wichtige Gesprächsregel des Erzählkreises. Zusätzlich weist der Lehrer ausdrücklich darauf hin, daß gezielte Nachfragen zu den Inhalten der Erzählungen möglich sind. Diese sollen an den Erzähler gerichtet werden, so daß auch hier einen Zurücknahme des Lehrers aus dem Erzählkreis zu vermuten ist (Anhang S.36, Flächen 5-11).

Die den Erzählkreis abschließende Frage des Lehrers, ob noch jemand etwas erzählen will (Anhang S.53, Fläche 1), macht deutlich, daß der Lehrer die Erzählungen der Kinder als freiwillig geleistete Beiträge einordnet.

Grundsätzlich liegt dem Erzählkreis der Anspruch auf lediglich lehrreiche Erzählungen zugrunde, der sich in mehreren Lehreräußerungen bzw. Erzählaufforderungen manifestiert. Mit Erzählaufforderungen, die oft als Frage formuliert sind, betont er explizit die Wichtigkeit des lehrreichen Inhalts (Anhang S.51, Flächen 1/2).

Der den Erzählkreis abschließende Satz, indem er den Kindern ein Lob für ihre Erzählungen ausspricht und sich bei ihnen für die interessanten Beiträge bedankt, zeigt den Kindern, daß sie seine Erwartungen erfüllt haben (Anhang S.53, Flächen 3/4).



#### 6.3.4 Vierte Klasse

Weder die Einführung des Lehrers in den Erzählkreis noch die Beendigung des Kreises geben Auskunft über die Erwartungshaltung des Lehrers an diesen. Mit dem Hinweis auf den Erzählstein wird der Kreis vom Lehrer eröffnet (Anhang S.58, Fläche 1) und mit einem „Scheint nix mehr zu kommen“ (Anhang S.72, Fläche 1) beendet.

Erzählaufforderungen des Lehrers geben aber Aufschluß über seinen Anspruch an den Erzählkreis. Der Montagmorgen-Kreis erscheint dem Lehrer um so gelungener, je mehr Kinder etwas vom Wochenende erzählen. Nicht die Qualität, sondern die Quantität der Erzählungen steht für den Lehrer im Vordergrund des Erzählkreises. Die explizite Erzählaufforderung an Corinna (Anhang S.68, Flächen 1) ist sehr deutlich formuliert. Der Lehrer weist Corinna auf mögliche Ereignisse hin, die sie vielleicht erlebt haben könnte (Anhang S.68, Fläche 1/2).

Er übt (unterschwellig) Druck auf die Kinder aus, indem er wiederholt und nachdrücklich zum Erzählen aufruft. Dabei spricht er nicht nur Corinna direkt auf mögliche Ereignisse an (Anhang S. 68, Flächen 3/5). Die Aufforderung „Überlegt mal“ (Anhang S.68, Fläche 6) nimmt der Erzählsituation jede Spontaneität und Freiwilligkeit und macht jeden weiteren Beitrag zu einer Unterrichtsleistung. Christian läßt sich durch den Lehrer zum Erzählen überreden (Anhang S.68, Flächen 8-11). Nachdem Christian dem Lehrer den Gefallen getan hat, etwas vom Wochenende zu erzählen, wiederholen sich die Erzählaufforderungen des Lehrers mit gleicher Deutlichkeit. Corinna wird, zu einem späteren Zeitpunkt, ebenso wie andere Kinder, erneut angesprochen (Anhang S.70, Flächen 1-8).

Der Lehrer kann ein Nicht-erzählen-Wollen nur schwer akzeptieren und setzt den Stein als zusätzliches Druckmittel ein (Anhang S.70, Flächen 8/9). Sein Mißfallen darüber, daß Marion ein zweites Mal erzählen möchte, obwohl andere Kinder noch gar nichts erzählt haben, äußert sich in seiner Bemerkung „Marion hat schon viel erzählt. Ich hätt lieber noch nen anderen“ (Anhang S.70, Flächen 7/8).

Der Lehrer fördert mit seinem Verhalten und seiner Erwartungshaltung an den Erzählkreis und die Kinder das stupide Aneinanderreihen von Erzählungen. Der vom Lehrer ausgeübte Druck, etwas zu erzählen, treibt die Kinder in die Enge und widerspricht dem eigentlichen Sinn eines Erzählkreises.

## **7 Ergebnisse der Untersuchung**

Hinsichtlich des Ziels meiner Untersuchung, zu überprüfen, inwieweit das freie Erzählen im Montagmorgen-Kreis schulischen Einflüssen unterliegt, bin ich, in Anlehnung an die von FLADER und HURRELMANN aufgestellten Möglichkeiten zur Integration des freien Erzählens in den Unterricht, zu folgenden Ergebnissen gekommen:

Das gemeinsame Erzählen im Erzählkreis der ersten Klasse unterliegt in zweierlei Hinsicht schulischen Einflüssen.

Äußerlich ähnelt der Erzählkreis einer schulischen Unterrichtssituation. Es wird kein Erzählkreis im eigentlichen Sinne gebildet. Der Lehrer steht vor der Klasse und wird als zentrale Person wahrgenommen. Die gesprächsorganisierende Funktion des Lehrers vermindert zusätzlich das Zustandekommen einer privaten, sich vom Schulalltag abgrenzenden Erzählatmosphäre. Inhaltlich unterliegt der Montagmorgen-Erzählkreis des ersten Schuljahres schulischen Einflüssen, da der Lehrer nicht auf die individuelle Erzählfähigkeit der Kinder eingeht. Generell einengend gestellte Fragen des Lehrers organisieren den Ablauf der Erzählung und werden folglich vom Lehrer beeinflusst. Kinder, die über eine ausgebildete Erzählkompetenz verfügen, können sich gegebenenfalls über die einengenden Fragen des Lehrers hinwegsetzen, während sich Kinder mit einer schwächeren Erzählkompetenz an den Lehrerfragen orientieren.

Generell ist der Lehrer bemüht, dem hohen Mitteilungsbedürfnis der Kinder durch den Montagmorgen-Kreis gerecht zu werden. Die Gestal-

tung des Kreises und das Lehrerverhalten können das freie Erzählen jedoch nicht überzeugend integrieren.

Im Erzählkreis der zweiten Klasse werden die von FLADER und HURRELMANN vorgestellten Möglichkeiten zur Integration des freien Erzählens in den Unterricht weitgehend umgesetzt.

Eine für den Schulalltag untypische Erzählsituation wird durch einen Sitzkreis im hinteren Teil der Klasse geschaffen. Der Lehrer ist selbst Teilnehmer dieses Kreises. Obwohl das Rederecht weitgehend durch den Lehrer vergeben wird, organisieren sich die Kinder innerhalb der Erzählungen größtenteils selbst. Der Lehrer nimmt sich so weit wie möglich aus dem Erzählkreis zurück.

Schulischen Charakter erhält der Montagmorgen-Kreis der zweiten Klasse durch den Anspruch des Lehrers, daß möglichst jedes Kind etwas erzählen soll. Damit wird den Erzählungen der Kindern jegliche Spontaneität genommen, die aber ein wesentliches Merkmal für freies Erzählen darstellt.

Daß der Erzählkreis des dritten Schuljahres gänzlich schulischen Einflüssen unterliegt, kann an mehreren Punkten festgemacht werden.

Die thematische Einschränkung der Erzählungen auf lediglich lehrreiche Erzählungen erzeugt eine typische Unterrichtssituation. Lehrreiche Erzählungen widersprechen dem spontanen Mitteilungsbedürfnis eines Kindes, so daß der Kreis für die Schüler weniger als eine Einladung zum Gespräch, sondern als eine schulische Gesprächsrunde zu verstehen ist. Zusätzlich erzeugt die dominante Stellung des Lehrers eine schulische Atmosphäre. Die Unterdrückung spontaner Äußerungen durch eine Meldepflicht widerspricht dem freien Erzählen ebenso wie die vom Lehrer initiierte Fragerunde nach Abschluß einer jeden Erzählung.

Nicht das Mitteilungsbedürfnis der Kinder, sondern die Anforderungen des Lehrers charakterisieren den Erzählkreis dieses dritten Schuljahres.

Der Montagmorgen-Kreis des vierten Schuljahres ist im eigentlichen Sinne gar kein Erzählkreis.

Die Erzählungen der Kinder werden aneinandergereiht, ohne daß der Lehrer oder Mitschüler in irgendeiner Form Bezug zu den Erzählungen nehmen.

Die wesentlichen Elemente eines Erzählkreises, eine Face-to-Face-Kommunikation, aufmerksames Zuhören und gezieltes Nachfragen, Interaktionsstrukturen zwischen den Schülern untereinander oder zwischen Lehrer und Schüler finden keinerlei Berücksichtigung. Die Erzählungen werden durch nachdrückliche Erzählaufforderungen des Lehrers regelrecht erzwungen und nehmen den Erzählungen jeglichen freiwilligen Charakter. Aus der eigentlichen Funktion des Erzählkreises, daß sich die Schüler gegenseitig etwas erzählen wird ein Gemeinsam-dem-Lehrer-etwas-Erzählen.

Dieser Erzählkreis basiert weder auf dem Mitteilungsbedürfnis der Kinder, noch lassen die schulische Erzählatmosphäre und das Lehrerverhalten ein freies, alltägliches Erzählen zu.

Die Schwierigkeit, das freie Erzählen in den Montagmorgen-Kreis der Grundschule zu integrieren, wird anhand der paradoxen Situation deutlich, daß sich das schulische Erzählen immer mehr vom alltäglichen Erzählen unterscheidet. Dieser Konflikt kommt auch in den Erzählkreisen der vorliegenden Untersuchung zum Tragen.

Die Richtlinien zum Erzählen geben allgemein vor, dem Mitteilungsbedürfnis der Kinder gerecht zu werden, um darauf aufbauend das Erzählen und auch das Zuhören gezielt zu fördern.

In den Klassen eins und zwei steht das Erzählen von Erlebnissen und das Zuhören von Geschichten im Mittelpunkt des Lehrauftrages. Das hohe Mitteilungsbedürfnis der Kinder in diesem Alter ist hilfreich, den Anforderungen gerecht zu werden.

Während der Lehrer in Klasse eins die Richtlinien nur bedingt umsetzt, weil er die Erzählfähigkeit des Kindes durch seine einengenden Lehrerfragen eher hemmt als unterstützt, werden die Kinder in Klasse zwei

durch die zurückhaltende Rolle des Lehrers im Erzählkreis im Erzählen und Zuhören angemessen gefördert.

In den Richtlinien der Klassen drei und vier liegt der Aufgabenschwerpunkt auf dem Aufbau längerer Erzählzusammenhänge sowie dem Aspekt des aktiven Zuhörens.

Der Lehrer in Klasse drei ist bemüht, das aktive Zuhören der Kinder zu fördern, indem er eine Fragerunde initiiert. In dieser Fragerunde haben die Kinder die Möglichkeit, Rückfragen zu stellen und um Erläuterungen und Erklärungen zu bitten. Hier kommt das Paradoxon zum Tragen. Je intensiver der Lehrer bemüht ist, die Richtlinien umzusetzen, desto mehr wird das alltägliche Erzählen verfremdet.

Die Kinder der Klasse vier sind weder in der Lage, längere Erzählzusammenhänge herzustellen, noch sind sie im aktiven Zuhören geübt. Sie reihen ihre Wochenenderlebnisse lediglich aneinander und nehmen keinerlei Bezug zu den Erzählungen ihrer Mitschüler. Hier hat der Montagmorgen-Kreis sein Ziel in jeder Hinsicht verfehlt. Er ist weder in der Lage, dem Mitteilungsbedürfnis der Kinder gerecht zu werden, noch nutzt er seine Möglichkeiten, die Richtlinien umzusetzen.

## C RESÜMEE

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß das freie Erzählen in allen vier Montagmorgen-Kreisen der Grundschule Dreiborn schulischen Einflüssen unterliegt.

Wie sich in der vorliegenden Untersuchung zeigt, wirkt sich das Lehrerverhalten als ein wesentlicher Faktor für den Umfang schulischer Einflüsse nachhaltig auf die Struktur und Darstellung kindlicher Erzählungen aus.

Das von FLADER/HURRELMANN (1984, S.241) geforderte Interaktionsklima, „in dem Erzähler und Zuhörer glaubwürdig symmetrische Interaktionsrollen einnehmen [...]“, ist erreicht, wenn Schüler die Korrekturen des Lehrers als notwendige Hilfestellung anerkennen und sich trotzdem in ihren Erzählungen angenommen fühlen. Das verlangt vom Lehrer, seine Rolle als Lehrender mit der des Zuhörers in ein ausgewogenes Verhältnis zu überführen. Asymmetrische Interaktionsrollen, in denen der Lehrer entweder zu dominant oder zu passiv agiert, können vermieden werden, wenn der Lehrer sich auf Korrekturen beschränkt, die den Aufbau und das Verständnis der Erzählung sichern. Je ausgeglichener die Interaktionsstrukturen zwischen Schüler und Lehrer verlaufen, desto eher ist freies Erzählen in schulischen Situationen integrierbar, desto eher sind alltägliche Erfahrungen mit schulischem Lernen zu kombinieren.

Der Montagmorgen-Kreis ist eine recht verbreitete Einrichtung in den Grundschulen und hat sich allgemein als eine adäquate Möglichkeit im Unterrichtsalltag etabliert, dem Mitteilungsbedürfnis der Kinder gerecht zu werden. Es ist jedoch kritisch zu hinterfragen, ob der Montagmorgen-Kreis tatsächlich allen Kindern gleichermaßen das Erzählen selbsterlebter Ereignisse ermöglicht. Einige mögliche Probleme seien hier angesprochen:

- Kinder aus sozial schwachen Familien, die in ihrer Wochenendgestaltung und Erlebensvielfalt oftmals eingeschränkt sind, können sich durch den Montagmorgen-Kreis benachteiligt fühlen.

- Erstarrt der Montagmorgen-Kreis zu einem Ritual, dann läuft der Erzählkreis Gefahr, daß sich immer dieselben erzählfreudigen Kinder darstellen und mitteilen, so daß schüchterne und stille Kinder in den Hintergrund gedrängt werden.
- Schenkt man der Annahme Beachtung, daß das Bedürfnis der Kinder, sich persönlich der gesamten Klasse mitzuteilen, mit zunehmenden Alter abnimmt, erscheint ein regelmäßiger, aber unreflektierter Einsatz eines Montagmorgen-Kreises in den Klassen drei und vier fragwürdig.

Die Gestaltung des Erzählkreises ist im wesentlichen von der Einstellung und dem Verhalten des Lehrers abhängig, so daß sich eine bewußtere Reflexion der Lehrerrolle förderlich auf die Durchführung und den Erfolg von Erzählkreisen auswirken kann.

Neben dem Erzählkreis gibt es weitere didaktische Möglichkeiten, das freie Erzählen in der Schule zu fördern. Exemplarisch sei hier das Buch von CLAUS CLAUSSEN und VALENTIN MERKELBACH: „Erzählwerkstatt. Freies Erzählen“ genannt, in dem eine Vielzahl von Vorschlägen und Ideen enthalten sind, mündliches Erzählen in Form einer Erzählwerkstatt in den Unterrichtsalltag zu integrieren.

Die Kommunikationsstrukturen der Grundschule Dreiborn erfüllen die Richtlinien des mündlichen Sprachgebrauchs nur bedingt.

Die Vergabe des Rederechts durch den Lehrer und die Wissensvermittlung als vorrangiges Unterrichtsziel erschweren die Umsetzung des Aufgabenschwerpunktes „Gespräche führen“ auch in den Montagmorgen-Kreisen der Grundschule Dreiborn (vgl. insbesondere Erzählkreise Dritte Klasse/4). Somit scheint die Forderung von VOGT, die Vermittlung kommunikativer Fähigkeiten auf den Bereich der Schule zu beschränken, gerechtfertigt (vgl. KAPITEL 3.2).

Hinsichtlich der Studie von FLADER und HURRELMANN, deren Forschungsergebnisse Motivation der vorliegenden Arbeit sind, kann nach Auswertung der Montagmorgen-Kreise der Grundschule Dreiborn kein wesentlicher Fortschritt in sprach- und erzähl)didaktischer

Entwicklung zur Integration des freien Erzählens in den Unterricht beobachtet werden.

Jedoch lassen sich aus diesen Ergebnissen keine allgemeingültigen Schlüsse über die Möglichkeiten der Integration des freien Erzählens in den Unterricht ziehen, da die untersuchten Montagmorgen-Erzählkreise eine zufällige Auswahl darstellen und daher nicht als repräsentativ für die Integration des freien Erzählens in den Unterricht anzusehen sind.

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, daß es einer umfangreicheren Untersuchung bedarf, um allgemeingültige Aussagen über den Montagmorgen-Kreis als Möglichkeit zur Integration des freien Erzählens in den Unterricht zu formulieren.

Neben dem Lehrerverhalten als wesentlichem Faktor für den Umfang schulischer Einflüsse erscheint es sinnvoll, zusätzliche Kriterien wie beispielsweise die Zusammensetzung der Klasse (Ausländeranteil, Schichtzugehörigkeit), die Größe der Klasse und die gängigen Unterrichtsmethoden des Lehrers in der Untersuchung zu berücksichtigen, da diese Faktoren das Lehrerverhalten maßgeblich beeinflussen.

Fächerübergreifenden Charakter hätte eine vergleichende Untersuchung von Montagmorgen-Kreisen zwischen Klassen städtischer und ländlicher Schulen. Dies wäre nicht nur hinsichtlich der Erzählkreisgestaltung und damit auch hinsichtlich des Lehrerverhaltens interessant, sondern gäbe zusätzlich Aufschluß über Gemeinsamkeiten und Unterschiede bezüglich der Wochenendgestaltung bei Land- und Stadtkindern.