



BA Fachbezogene Bildungswissenschaften

Hochschuldidaktische Handreichungen

Sprach- und Literaturdidaktik im Elementarbereich

Mündlichkeit

Prof. Dr. **Johannes Merkel**

Herausgegeben
von

Jochen Hering

und

Sven Nickel



Universität Bremen

Hochschuldidaktische Handreichung

Mündlichkeit

Prof. Dr. Johannes Merkel

Handreichungen zur Entwicklung der
Sprach- und Literaturdidaktik
im Elementarbereich
BA Fachbezogene Bildungswissenschaften

Impressum

Herausgegeben von
Jochen Hering
und
Sven Nickel

Text
Johannes Merkel
und
Julia Klein

Layout
Birte Meyer-Wülfing

Foto Titelbild
Photocase

Gefördert durch die
Robert-Bosch-Stiftung

Bremen, Oktober 2007

Vorwort

Die Reihe

Die „Hochschuldidaktischen Handreichungen“ zur Entwicklung der Sprach- und Literaturdidaktik in der Elementarbildung sind Teil der Arbeit an der Studiengangsentwicklung „Bachelor of Arts (BA) Fachbezogene Bildungswissenschaften“ an der Universität Bremen. In diesem polyvalenten Studiengang können sich Studierende für eine Tätigkeit im Elementarbereich und/oder in der Schule qualifizieren. Dieser Studiengang entstand in Zusammenarbeit eines Hochschulverbundes mit der Robert-Bosch-Stiftung (PiK: Profis in Kitas). Die vorliegenden Bremer Handreichungen skizzieren ein professionorientiertes Curriculum für die sprachdidaktische und literarisch-ästhetische Arbeit im Elementarbereich.

Die Handreichungen sind digital erhältlich unter

www.elementargermanistik.uni-bremen.de.

Die Herausgeber

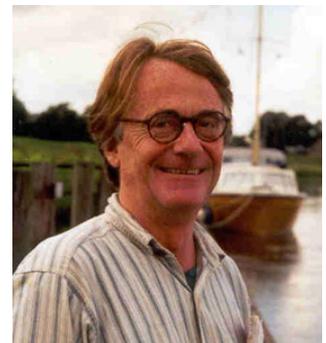
Dr. Jochen Hering ist Professor für Literatur- und Mediendidaktik an der Universität Bremen.

Dr. Sven Nickel ist Dozent für Didaktik der Schriftsprache an der Universität Bremen.

Die AutorInnen

Johannes Merkel

Dr. Johannes Merkel ist Professor für Vorschulerziehung mit dem Schwerpunkt Medien für Kinder am Studiengang Sozialpädagogik der Universität Bremen. Seine gegenwärtigen Arbeitsgebiete sind die Sprachförderung in Kindergarten und Grundschule, insbesondere für Migrantenkinder; sowie Sozialarbeit in der Schule. Er hat zahlreiche Arbeiten zum Thema Erzählen und zur kulturellen Sozialisation von Kindern und Jugendlichen veröffentlicht. Zudem ist er Autor von Kinderbüchern, Kindertheaterstücken und Kindergeschichten.



Kontakt

Merkels Erzählkabinett: www.stories.uni-bremen.de.

Julia Klein

Julia Klein ist Theaterpädagogin und Geschichtenerzählerin/-autorin sowie Mitarbeiterin der *Erzählwerkstatt* an der Universität Bremen, eines der Bremer Länderprojekte im BLK Modellprogramm FörMig. Sie leitet bundesweit Erzählveranstaltungen sowie Seminare zu den Themen: Sprachförderndes Erzählen in Kindergarten und Grundschule/Vom Hören zum Lesen, vom Erzählen zum Schreiben/Lebendiges Vorlesen für LesepatInnen, PädagogInnen, StudentInnen/Geschichtenerfinden und -improvisieren für Kinder und Erwachsene.

Julia Klein ist Preisträgerin bei GEIST BEGEISTERT, ein Wettbewerb des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Rahmen des Jahres der Geisteswissenschaften.



Kontakt

Julia Klein: www.geschichtenhaendlerin.de.

Inhalt

A Ziele und Anlagen des Moduls	5
B Die Bausteine des Moduls Mündlichkeit	7
Baustein 1	
Theorie der mündlichen Kommunikation	7
Baustein 2	
Sprechen im Gespräch	9
Baustein 3	
Textverstehen und Literalität	11
Baustein 4	
Theorie mündlichen Erzählens	13
Baustein 5	
Erzähltraditionen	15
Baustein 6	
Entwicklung der Erzählfähigkeit	18
Baustein 7	
Erzählen vor und mit Kindern	20
Baustein 8	
Textarten	23
Baustein 9	
Mündlichkeit, Schrift und Medien	27
Literaturverzeichnis	29
Anhang	31
1 Zum Einüben und Erfinden von Erzählungen	31
1.1 Wie aus Texten Erzählungen werden	31
1.2 Übungen zur gestischen und spielerischen Darstellung	34
1.3 Das Geschichtenerfinderspiel	35
2 Erzählen in Einrichtungen und Schulen	36
2.1 Auswertungsbogen für Erzählstunden	36
2.2 Kriterien zur Bewertung von Erzählungen	37
2.3 Interaktives Erzählen von „Kettenerzählungen“	37
2.4 Dialogspiel nach einer Erzählung	39
2.5 Nachspielen von Erzählungen	42
3 Rhetorische Übungen für die Studierenden	44
3.1 Gleichberechtigte Gesprächssituationen	44
3.2 Hierarchische Gesprächssituationen	45
3.3 Übungen zum Diskutieren	46
3.4 Übungen zum Vortragen	48

A Ziele und Anlagen des Moduls

Das Modul Mündlichkeit hat die zwischenmenschliche sprachliche Interaktion, ihre Entwicklung in der Kindheit bis in die ersten Schuljahre hinein sowie Schulung und Förderung mündlicher Sprachverwendung zum Gegenstand.

Ziele des Moduls

Das Modul Mündlichkeit soll die teilnehmenden Studierenden befähigen, mündliche Kommunikation und mündliche Sprachverwendung von Kindern im Elementarbereich sowie von Schülern der Primarstufe anzuregen und zu fördern. Über die Sprecherziehung sollen insbesondere Kinder, die aufgrund zu geringer Anregung in ihrem familiären Lebensbereich Rückstände ihrer kommunikativen und sprachlichen Fähigkeiten zeigen, sowohl Kinder mit deutscher Muttersprache wie solche, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, so gefördert werden, dass sie diese Rückstände aufholen und in ihrer mündlichen Sprachverwendung angemessene kommunikative Kompetenzen erreichen. Die Lehrinhalte und -verfahren des Moduls leiten sich deshalb von den Zielen ab, die in den Einrichtungen des Elementarbereichs sowie in den Grundschulen angestrebt werden.

Grundsätzliche Ziele der Spracherziehung im Elementarbereich:

- Klare, verständliche und sinngemäße Artikulation beim Sprechen,
- Angemessenes Kommunikationsverhalten im Zweier- wie im Gruppengespräch,

Die speziellen Probleme und therapeutischen Verfahren bei physiologischen oder psychischen Sprachstörungen gehören nicht mehr zum eigentlichen Gegenstandsbereich des Moduls.

Diese Ziele beziehen sich grundsätzlich auf zwei Bereiche:

- Einerseits soll die Gesprächsfähigkeit im alltäglichen Umgang verbessert und die Kinder befähigt werden, sich in unterschiedlichen Sprechsituationen angemessen und flexibel zu verhalten.
- Andererseits sind Formen und Verhaltensweisen eines formalisierten und öffentlichen Sprechens zu vermitteln, darüber Textverstehen anzuregen und auf schriftliche Sprachverwendung vorzubereiten.

Im Einzelnen sind folgende Ziele einer angemessenen Sprecherziehung anzustreben:

- Umgang mit einfachen vom Gespräch abgelösten „monologischen“ Sprachäußerungen,
- Anregung des Textverstehens.

Grundsätzliche Ziele der Spracherziehung im Primarbereich:

- Kooperatives Verhalten und sprachlicher Austausch in Arbeitsgruppen und Gesprächsrunden,
- Verständliche und sinngemäße Aussprache im Gespräch,
- Beherrschung „monologischer“ Sprechweisen (Erzählen, Berichten, Meinung äußern etc), auch beim Vortrag vor einer Arbeitsgruppe oder Klasse,

- Angemessenes körperliches Auftreten und non-verbaler Ausdruck in Sprechsituationen,
- Nutzung erster schriftlicher Aufzeichnungen für Kommunikation, Diskussion und Vortrag (Korrespondenzen führen, Vortragen nach Stichworten etc),
- Sensibilisierung für Sprechsituationen (anhand von Ton- oder Videoaufnahmen).

Aus diesen Zielsetzungen leiten sich Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten ab, die die Studierenden im

Verlauf des Moduls in folgenden Bereichen erwerben sollen:

Theoretische Kenntnisse:

- Verständnis von Formen und Funktionen der menschlichen Kommunikation sowie der grundlegenden Theorien und der gesellschaftlichen Bedeutung von Kommunikationsweisen,
- Kenntnisse der gesellschaftlichen Funktion und der Formen mündlicher Kommunikationsweisen in historischen Kulturen,

- Vergleich der Rolle mündlicher Kommunikation im Verhältnis zu anderen gesellschaftlichen Kommunikationsweisen (Schrift, Medien),
- Bedeutung mündlichen Kommunizierens im Prozess des Spracherwerbs in früher Kindheit sowie in der vorschulischen Entwicklung,

- Einführung in die Didaktik der mündlichen Sprech- und Spracherziehung des Elementar- und Primarbereichs.

Praktische Fertigkeiten

- Sichere Beherrschung der verschiedenen Formen des zwischenmenschlichen Sprechens durch die Studierenden vom alltäglichen Gespräch bis zu ihren formalisierten Formen (z.B. Interview, Diskussion, Vortrag),
- Fähigkeit, mündliche Sprachverwendungen von Kindern zu analysieren und auf den Stand ihrer Sprachbeherrschung zu beziehen,
- Praktische Erfahrungen bei der Vermittlung mündlicher Kompetenzen in Einrichtungen und Schulen und ihre methodische und didaktische Reflexion.

Durchführung der Lehrveranstaltungen des Moduls

Das Modul setzt sich aus einer Reihe von Bausteinen zusammen, die im Prinzip aufeinander aufbauen, aber nicht zwingend in der hier beschriebenen Reihenfolge zu behandeln sind. Im Verlauf des Moduls sollen die Studierenden jedoch mit den Themen aller Bausteine vertraut gemacht werden. Es ist Sache der Lehrenden daraus eine für ihre Lehrsituation angemessene Themenfolge zu entwickeln.

Thematisch sind die Arbeitsvorschläge des Moduls breit angelegt. Jeder Arbeitsschritt wird durch knappe Bemerkungen eingeleitet, die jeweils die Grundlinie des gesamten Moduls skizzieren. Danach folgen die wesentlichen Themen des Abschnitts und Literaturan-

Die einzelnen Bausteine umfassen jeweils

- Wesentliche theoretische Grundlagen zum Thema,
- Übungen, die für das eigene Kommunikationsverhalten sensibilisieren und es darüber der bewussten Reflexion zugänglich machen,
- Einübung praktischer Fähigkeiten und Handlungsweisen der Spracherziehung im Umgang mit Kindern.

Die theoretischen Grundlagen in den einzelnen Bausteinen können vom Dozenten vorgetragen, von Stu-

Die inhaltliche Arbeit wird jeweils durch Übungen ergänzt, die den Studierenden Einsicht in ihr Kommunikationsverhalten geben und ihnen erlauben sollen, es bewusster wahrzunehmen und zu steuern. Diese Übungen beschränken sich nicht nur auf die Voraussetzungen, die Studierende für ihre Lehrtätigkeit brauchen, sie sollen zugleich deren rhetorische Fähigkeiten im Studium insgesamt verbessern. Im Text des Modulvorschlags sind nur die Übungen eingefügt, die sich direkt auf die behandelten Themen beziehen. Ergänzende Texte, Vorschläge für Übungen und Erzählungen finden sich im Anhang.

Die Arbeit des Moduls soll zugleich von praktischen Erfahrungen der Studierenden begleitet werden, die jeweils in der Veranstaltung vorbereitet, berichtet und diskutiert werden. Dabei geht es einerseits darum, den sprachlichen Umgang und die Sprechweisen von

gaben. Alle diese Angaben sind als Arbeitsvorschläge zu betrachten, die von den Dozenten entsprechend abgeändert werden können, wobei die Grundlinie beibehalten werden sollte: Vom Verständnis und der Schulung des Sprechens im Gespräch zum kontextunabhängigen Sprechen bis zu schriftlichen und medialen Kommunikationsweisen.

Sofern es Überschneidungen zu anderen Modulen des Studiengangs gibt, sollten sie im vorliegenden Modul natürlich gestrichen werden.

dierenden erarbeitet und referiert, in Arbeitsgruppen erschlossen oder in individueller Hausarbeit von allen Studierenden vorbereitet und dann in der Sitzung diskutiert werden. Für die einzelnen Abschnitte werden jeweils Literaturhinweise gegeben. Sie verweisen im Allgemeinen auf übersichtliche Zusammenfassungen oder Grundlagentexte. Sie sind vom Dozenten beziehungsweise bei Bearbeitung von Referaten durch die Studierenden um die themenspezifische Literatur zu ergänzen.

Kindern wahrzunehmen, zu dokumentieren und zu analysieren, andererseits Lehreinheiten in Schulklassen zu erproben. Art und Umfang dieser Praxisanteile sind von den Dozenten festzulegen.

Inhalte, Übungen und Praxiserfahrungen erscheinen in einem inhaltlichen Zusammenhang innerhalb der Bausteine und Arbeitsschritte. Es bietet sich an, innerhalb jedes Bausteins jeweils theoretisch ausgerichtete und praxisorientierte Teile zu verbinden. Übungen und Praxisanteile können aber auch gesondert in eigenen Veranstaltungen angeboten werden. Entscheidend ist, dass die Teilnehmenden beide Bereiche bearbeiten und sich der Verzahnung und Wechselseitigkeit dieser Kompetenzen bewusst sind.

B Die Bausteine des Moduls Mündlichkeit

Baustein 1:

Theorie der mündlichen Kommunikation

Zwischenmenschliche Kommunikation ist mit den Modellen technischer Nachrichtenvermittlung nur unzureichend zu beschreiben. Sie ist stets eingebettet

in soziales Verhalten und setzt die Fähigkeit voraus, sich in die Perspektive des Kommunikationspartners zu versetzen.

Erster Schritt: Modelle der zwischenmenschlichen Kommunikation

Die von der technischen Nachrichtenübermittlung inspirierten Sender-Empfänger-Modelle können die komplexen Systeme der Kodierung sprachlicher Botschaften, ihrer Ver- und Entschlüsselung durch die Kommunikationspartner sowie die komplexen Regelsysteme erklären, die Sprachen den Sprechern und Hörern zur Verfügung stellen.

Zwischenmenschliches Sprechen jedoch ist nicht auf Nachrichtenübermittlung zu reduzieren. Sprache erlaubt die Handlung der Gesprächspartner zu beeinflussen sowie die eigene Handlungsweise an den Erwartungen der anderen auszurichten. Sprechen ist „Sprachhandeln“ und damit soziales Handeln.

Themen:

- Das linguistische Sender-Empfänger-Modell der sprachlichen Kommunikation
- Die psycholinguistischen Modelle (Watzlawick und Schulz von Thun)
- Das soziologische Modell der zwischenmenschlichen Interaktion (Habermas)
- Das Konzept der Koordination des Verhaltens (Maturana/Varela)

Literatur

- Habermas, J. (1973): Stichworte zu einer Theorie der Sozialisation. In: Habermas, J.: Kultur und Kritik, Frankfurt.
- Maturana, H. R./Varela, F. (1987): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. München (Kap. 8-10).
- Schulz von Thun, F. (1987): Psychologische Vorgänge in der zwischenmenschlichen Kommunikation. In: Fittkau, B. et al. (Hg.): Kommunizieren lernen (und umlernen), Aachen.
- Watzlawick, P./Beavin, J./Kackson, D. (1969): Menschliche Kommunikation. Bern: Huber.

Zweiter Schritt: Zeichensysteme der menschlichen Kommunikation

Alle personale zwischenmenschliche Kommunikation erfolgt in einem komplexen Gewebe von sprachlichen und außersprachlichen Zeichen.

Da zwischenmenschliche sprachliche Begegnung stets eingebettet ist in soziales Handeln, sind die sprachlichen Kodierungen zu ergänzen durch die breite Palette sprachbegleitender und nonverbaler Mitteilungen und in ihrem Verhältnis zu den sprachlichen Botschaften zu berücksichtigen.

Während in den sprachlichen Mitteilungen vor allem die bewussten Absichten der Sprechenden vermittelt werden, drücken sich in den sprachbegleitenden Mitteilungen vorzugsweise die (psychischen und sozialen) Beziehungen zwischen den Kommunikationspartnern aus, die nur über psychologisch und soziologisch ausgerichtete Modelle der Interaktion zu erfassen sind.

Themen:

- Die sprachliche Kodierung (phonetisch/semantisch/syntaktisch)
- Die sprachbegleitenden Mitteilungen:
- Paraverbale Mitteilungen (Stimmführung)
- Die nonverbalen Mitteilungen

- Ellgring, H. (2004): Nonverbale Kommunikation. Einführung und Überblick. In: Rosenbusch, H. S./Schober, O. (Hg.): Körpersprache und Pädagogik. Hohengehren.
- Kendon, A. (1998): Die wechselseitige Einbettung von Geste und Rede. In: Schmauser, C./Noll, T. (Hg.): Körperbewegungen und ihre Bedeutungen. Berlin.
- Müller, C. (1998): Beredte Hände. Theorie und Sprachvergleich redebegleitender Gesten. In: Schmauser, C./Noll, T. (Hg.): Körperbewegungen und ihre Bedeutungen. Berlin.
- Traunmüller, H. (2004): Paralinguale Phänomene. In: Ammon, U. et al. (Hg.): Soziolinguistik. Berlin.
- Volmert, J. (1995): Sprache und Sprechen. Grundbegriffe sprachwissenschaftlicher Konzepte. In: Volmert, J. (Hg.): Grundkurs Sprachwissenschaft. München.
- Wallbott, H. G. (2003): Gestik und Mimik beim Sprechen. In: Rickheit, G. et al. (Hg.): Psycholinguistik. Berlin.

Übung zum Gesprächsverhalten:

Teilnehmer nehmen alltägliche Gesprächssituationen auf.

Beispielsweise

- während der Pause in der Cafete,
- beim Einkaufen,
- beim Spaziergang mit einem Kind.

Die Aufnahmen werden in veränderten Geschwindigkeiten (Schnelllauf, Zeitlupe) betrachtet, auf das Verhältnis von sprachlicher Äußerung und nonverbialem Verhalten hin ausgewertet und von Studierenden in der Veranstaltung vorgeführt und kommentiert.

Dritter Schritt: Artikulation

Artikulierte Sprechen setzt die rhythmische Segmentierung des Lautstromes sowie angemessene Melodieführung und Betonung voraus. Die Lautproduktion menschlicher Sprachen erfordert eine komplizierte Steuerung der beteiligten Sprechorgane, die in früher Kindheit ausgebildet wird. Dieser Prozess ist anfällig für Störungen sowohl aufgrund physiologischer wie psychischer Ursachen.

Zunächst erleichtern sich Kinder die Artikulation, indem sie Laute auslassen oder so verändern, dass sie

leichter auszusprechen sind und korrigieren das im Verlauf der weiteren Sprachentwicklung.

Im Kindergarten und bis in die Grundschule hinein zeigen zahlreiche Kinder noch undeutliche Aussprache bis hin zu Störungen der Artikulation (Stottern, Poltern etc). Sofern dieses Thema nicht in andern Modulen angesprochen wird, sollte es hier in einem Arbeitsschritt behandelt werden.

Themen:

- Physiologie des Sprechens
- Sprechmelodie und Rhythmus
- „Normale“ Vereinfachung der Aussprache beim Spracherwerb
- Logopädische und therapeutische Verfahren zur Behandlung von Problemen mit der Artikulation

- Mannhard, A./Scheib, K. (2005): Was Erzieherinnen über Sprachstörungen wissen müssen. München.
- Pompino-Marschall, B. (2000): Einführung in die Phonetik. In: Hoffmann, L. (Hg.): Sprachwissenschaft. Berlin.
- Reimann, B. (2003): Die Entwicklung der vokalen Kommunikation. In: Rickheit, G. et al. (Hg.): Psycholinguistik. Berlin.

Baustein 2:

Sprechen im Gespräch

Erster Schritt: Was ist ein Gespräch?

Zwischen Sprechenden und Hörenden bestehen in Gesprächen grundsätzlich wechselseitige Beziehungen: Wer spricht, braucht den Hörenden als Ansprechpartner, andererseits hat der Hörende das prinzipielle Recht, die Rollen umzukehren, selbst zum Sprecher zu werden und gehört zu werden.

In gleichberechtigten Gesprächssituationen hat jeder Teilnehmer Zugang zum Rederecht, in hierarchischen ist dieses Recht ungleich verteilt. Hinter der Hierarchie stehen soziale Machtunterschiede. Beim Interview oder beim Verhör hat der Interviewer bzw. der Richter das Recht zu fragen, der Befragte die Aufgabe zu antworten. Beim Vortrag hat der Vortragende die Pflicht zu sprechen, die Zuhörer sprechen nur so weit mit, wie es das Vortragskonzept erlaubt (z.B. nachträgliche

Diskussion). Auch Unterricht stellt eine prinzipiell hierarchische Kommunikation dar, die vom Unterrichtenden aus didaktischen Gründen aufgebrochen werden kann.

Die geregelte Abfolge von Sprechen und Zuhören (Turntaking) wird in Gesprächen über nonverbale und sprachliche Signale geregelt, die im Allgemeinen nicht bewusst wahrgenommen werden. Während der Sprecher-Hörer-Wechsel in Zweiergesprächen im Allgemeinen problemlos verläuft, stellen Gespräche in Gruppen höhere Anforderung an die geregelte Abfolge der Gesprächsbeiträge. Für formalisierte und themenzentrierte Gespräche wird deshalb häufig ein Teilnehmer mit der Gesprächsleitung (Diskussionsleiter, Moderator) betraut.

Themen:

- Zeichen und Verhaltenweisen zur Regelung des Gesprächsverhaltens
- Gleichberechtigte und hierarchische Gesprächssituationen
- Formen des Gesprächs
- Zweiergespräch
- Gruppengespräch
- Themenzentrierte Diskussion
- Interview
- Moderierte Diskussion
- Mediale Gesprächsformate (Interview, moderierte Diskussion, Talkshow etc.)

Literatur

- Henne, H. (1977): Gesprächsanalyse. Aspekte einer pragmatischen Sprachwissenschaft. In: Wegner, D. (Hg.): Gesprächsanalyse. Hamburg.
- Geißner, H. (1998): Gespräche im Alltag. In: Geißner, H. et al. (Hg.): Gesprächsführung. Führungsgespräche. St. Ingbert.

Übung zu alltäglichen Gesprächssituationen:

Von einzelnen Teilnehmern werden alltägliche Gesprächssituationen nachgestellt, auf Video aufgenommen und auf das Gesprächsverhalten hin besprochen. Beispielhafte Vorschläge:

- Zwei Frauen treffen sich beim Einkaufen im Supermarkt. Sie kennen sich flüchtig und beginnen ein Gespräch.
- Jemand grüßt einen anderen. Der weiß mit ihm nichts anzufangen und fragt, woher er ihn kennen will.
- Zwei Arbeitskollegen unterhalten sich beim Essen in der Mittagspause über den letzten Urlaub und ihre Urlaubspläne. Ein Dritter setzt sich zu ihnen an den Tisch, mischt sich mit einem neuen Thema ein.
- Ein(e) Studierende(r) befragt ein(e) andere(n) nach den Fragen des Prüfers.

Übungen zu hierarchischen Gesprächssituationen im Anhang 3.2.

Zweiter Schritt: Das Gesprächsverhalten muss gelernt werden

Schon in den ersten Lebensmonaten, und längst vor dem Spracherwerb, werden Kinder zu Gesprächspartnern ihrer Betreuer und darüber in die Grundformen des Dialogs eingeführt, der dann zunehmend sprachlich geführt wird. Zunächst jedoch stellen sich die Betreuer auf die Bedürfnisse und Erwartungen des Kindes ein.

Im Umgang mit Gleichaltrigen müssen die Kinder dann lernen, sich auf die Erwartungen ihrer Gesprächspart-

ner einzustellen, in Gesprächsrunden müssen sie sich in die Gruppe einfügen. Der Schulunterricht erfordert über längere Zeiträume zuzuhören und auf gestellte Fragen zu antworten. Offener Unterricht erfordert die Fähigkeit, mit anderen in einer Arbeitsgruppe themenorientiert zusammenzuarbeiten.

Themen:

- Entwicklung des Dialogs in früher Kindheit
- Der vorsprachliche Dialog des Säuglings
- Die Hinführung zum sprachlichen Austausch („intuitive elterliche Didaktik“)
- Der Dialog mit Gleichaltrigen
- Gesprächserziehung im Kindergarten
- Der „Morgenkreis“
- Planungsgespräch
- Lehrer-Schüler-Kommunikation
- Der lehrerzentrierte Unterricht
- Arbeiten in Arbeitsgruppen
- Berichten und Vortragen von Schülern

Literatur

Berthold, S. (2004): Methoden zur Schulung des nonverbalen Verhaltens im Rede- und Gesprächsunterricht. In: Schober, O. (Hg.): Körpersprache im Deutschunterricht. Praxisanregungen zur nonverbalen Kommunikation für alle Schulstufen. Hohengehren.

Kolthoff, M. (2006): Gesprächskultur mit Kindern. Weinheim.

Pabst-Weinschenk, M. (2005): Freies Sprechen in der Grundschule. Berlin: Cornelsen.

Potthoff, U./Steck-Lüschow, A./Zitzke, E. (1998): Gespräche mit Kindern. Berlin: Cornelsen.

Vogt, R. (2004): Gesprächsfähigkeit im Unterricht. In: Knapp K. et. al. (Hg.): Angewandte Linguistik. Tübingen.

Praxis Kindergarten und Grundschule

Mit einer Kindergartengruppe oder einer Grundschulklasse werden Aktivitäten besprochen, geplant und durchgeführt, die gemeinsame Diskussionen und Entscheidungen verlangen (z.B. Vorbereitung eines Ausflugs, Bau einer Hütte, Produktion einer Hörkassette etc).

Diese Aktivität erfordert:

- Informationen einzuholen und darüber zu berichten,
- Material und Werkzeug bzw. Proviant zu beschaffen,
- die Folge der Arbeitsschritte festzulegen oder einen Plan anzufertigen.

Übung im Anhang 3.2.3.: Studierende spielen Schule

Baustein 3

Textverstehen und Literalität

Über den Dialog mit den betreuenden Bezugspersonen wird grundsätzlich Sprache erworben und wird in den folgenden Jahren im Austausch mit Erwachsenen, aber auch mit Gleichaltrigen die Sprachbeherrschung weiter verbessert. Im Laufe der Vorschuljahre muss eine neue Sprachverwendung hinzukommen: Die Fähigkeit längere, aus dem Kontext von Gesprächen abgelöste Sprachäußerungen zu verstehen und selbst von sich zu geben. Sie bereitet das Verstehen von Texten vor und legt eine entscheidende Grundlage für „Literalität“, denn damit wird zugleich das Verständnis von strukturierten sprachlichen Beiträgen überhaupt gefördert und der Umgang mit schriftlichen Texten vorbereitet.

Dieser Zwang zum planend strukturierten Sprechen bedeutet, dass Kinder lernen, längere, von einem Gesprächszusammenhang unabhängige Äußerungen nach einem zugrunde gelegten Strukturschema zu organisieren. Sie erwerben darüber zugleich die grundsätzlichere Fähigkeit längere, nach einem Ordnungsschema strukturierte Redebeiträge zu organisieren.

Dem mündlichen Erzählen von Geschichten und Erlebnissen kommt für die Entwicklung des Textverstehens und Textäußerns eine entscheidende Rolle zu, da hier zum ersten Mal eine feststehende Strukturfolge beachtet und in Sprache, Gestik und Spiel ausgeführt werden muss. Zweitens müssen die einzelnen Handlungsschritte der Erzählung mit den vorhergehenden Handlungen verknüpft werden und sich konsequent daraus ableiten lassen. Sie müssen deren

innere „Kohärenz“ beachten, eine Anforderung, die auf jeweils spezifische Weise auch alle anderen Textarten verlangen (und die deshalb über den Umgang mit Erzählungen ausgebildet werden kann).

Ähnlich wie die Erzählung über die sprachlich-gestische Darstellung Handlungen mitteilt, die nicht mehr anschaulich zu erfahren sind, stellen weitere Textarten über die sprachliche Konstruktion Ereignisfolgen, Räume, Sachbezüge und Zusammenhänge her, die der sinnlichen Wahrnehmbarkeit der Kommunikationspartner entzogen sind. Die einfacheren Textarten (Beschreiben, Berichten) rekonstruieren dabei Dinge und Zusammenhänge, die sich an anderen Orten und zu anderen Zeiten in der wahrnehmbaren Welt befinden oder ereignen. Die Beschreibung eines Zimmers erzeugt ein inneres Bild dieses Zimmers. Eine Gebrauchsanweisung listet die Handlungsschritte in der erforderlichen Reihenfolge auf. Mit dem argumentierenden Sprechen und Schreiben wird jedoch auch diese Anschaulichkeit verlassen und eine eigenständige sprachliche Sphäre jenseits der Wiedergabe der erfahrbaren und greifbaren Welt geschaffen: Es werden damit innere Zusammenhänge und kausale Beziehungen zwischen Gegenständen und Handlungen benannt, der Zustand des Zimmers wird aus den Gewohnheiten des Bewohners abgeleitet, die richtige Reihenfolge beim Gebrauch mit der Funktionsfähigkeit des Gerätes begründet etc.

Erster Schritt: Metasprache und Literalität

Schon Kinder im Kindergarten beginnen ein Gefühl für die Eigenständigkeit der Sprache zu entwickeln. Während sie früher darauf bestanden, dass jeder Gegenstand nur mit einem Wort bezeichnet werden darf, belustigen sie sich jetzt mit der Doppeldeutigkeit von „Teekesselchen“, erfinden „Geheimsprachen“ und Nonsense-Sätze usw. Dazu kommen das Verständnis von Zeichen und die ersten Versuche, selbst zu „schreiben“.

Diese Entwicklungen können durch einen spielerischen Umgang mit Sprachmaterial und Schrift unter-

stützt werden und bilden einen wichtigen Grundstock für Schriftspracherwerb und „Literalität“.

Zugleich spielen Kinder in diesem Alter unermüdlich Rollenspiele. Dazu müssen sie Rollenzuweisungen und Spielhandlungen gegenseitig absprechen und vorgestellte Handlungen über sprachliche Setzungen konstruieren. In den Handlungen und Rollen löst sich ihre Sprachverwendung aus dem realen Kontext (Spielplatz) und sie beziehen ihre Äußerungen auf den abgesprochenen imaginären Kontext der Spielhandlung („dekontextualisiertes“ Sprechen).

Themen:

- Metasprachliche Wahrnehmungen
- Was heißt „Literalität“?
- Vorstufen der Literalität im Kindergarten
- Die Sprachverwendung kindlicher Rollenspiele

- Andresen, H. (2004): Interaktion. Zeichen und Bedeutungsrepräsentationen bei Vorschulkindern. Aspekte der Beziehungen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit in einer entwicklungsorientierten Perspektive. In: Zeitschrift für Kultur- und Bildungswissenschaften, Heft 17, S. 57- 71.
- Apeltauer, E. (2003): Literalität und Spracherwerb. Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturvielfalt im Unterricht. Flensburg.
- Feilke, H. (2001): Was ist und wie entsteht Literalität?. In: Pädagogik 6.
- Näger, S. (2005): Literacy. Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur. Freiburg.

Übung: Analyse kindlicher Rollenspiele

- Die Studierenden nehmen ein kindliches Rollenspiel auf Video auf und analysieren es auf die sprachlichen Aussagen beim Rollenhandeln im Verhältnis zu den Absprachen über das Rollenhandeln (Metasprache).

Praxis Kindergarten:

- Um den Kindern die vielfältigen Zeichen, auf die sie in ihrer Umwelt treffen, zugänglich und bewusst zu machen, wird mit ihnen ein (nach Möglichkeit begehbare) Plan bzw. Modell der Umgebung der Einrichtung erstellt, auf dem die Wohnhäuser der Kinder, die Wege zur Einrichtung sowie die Verkehrszeichen und die Schilder von Geschäften und Gaststätten eingetragen oder aufgestellt werden.

Zweiter Schritt: Was sind Texte?

Nicht nur schriftliche Sprachäußerungen können als „Texte“ bezeichnet werden und nicht alle schriftlichen Aufzeichnungen ergeben Texte (z.B. Notizen, Einkaufszettel etc).

Unter einem Text ist eine längere in sich zusammenhängende sprachliche Äußerung zu verstehen, die abgelöst von der Gesprächssituation mitgeteilt wird. In solchen Äußerungen beziehen sich nicht nur die einzelnen Sätze aufeinander („Kohäsion“), die gesamte Äußerung ist in einer satzübergreifenden Struktur organisiert („Kohärenz“). In diesem Sinn sind auch

entsprechende mündliche Äußerungen bereits als Texte anzusprechen.

Mündliche wie schriftliche Texte können nach ihrer jeweiligen Struktur und Funktion in „Textsorten“ oder „Textarten“ unterschieden werden.

Die Fähigkeit Texte in mündlicher Rede angemessen zu verstehen und selbst zu erzeugen bereitet die Erarbeitung der entsprechenden schriftlichen Texte vor.

Themen:

- Kohäsion und Kohärenz in Texten
- Textarten und ihre Strukturen
- Textverstehen und Textproduktion

- Gadler, H. (2006): Praktische Linguistik. Tübingen.
- Haueis, E. (2003): Formen schriftlicher Texte. In: Bredel, U. et al. (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache, Bd. 1. , Paderborn.
- Jungbluth, K./Schlieber-Lange, B. (2004): Text. In: Ammon, U. et al. (Hg.): Soziolinguistik, Bd. 1. Berlin.

Zwischenbemerkung zum Thema Erzählen

Wegen seiner Bedeutung für Kinder im Elementar- und Primarbereich erfordert Erzählen in seinen verschiedenen Aspekten eine breitere theoretische und praktische Beschäftigung. Wegen dieser Bedeutung wird Erzählen hier auf vier Bausteine aufgeteilt.

Über Erzählungen werden in dieser Altersgruppe Erfahrungen, Gefühle und Einstellungen aufgenommen und mitgeteilt, die anders sprachlich noch kaum ausgedrückt werden können.

Erzählungen fördern und entwickeln die Phantasie, indem sie mit sprachlichen und darstellerischen Mitteln Handlungen vorstellbar machen, die nicht im sinnlichen Hier und Jetzt, sondern im Phantasieraum des Dort und Damals spielen.

Die über das Hören von Erzählungen geweckte Lust auf Geschichten motiviert zum eigenständigen Lesen. Das ist insbesondere für Kinder aus Elternhäusern, in denen wenig gelesen wird, von entscheidender Bedeutung.

Über tradierte Erzählungen sowie über Erzählungen der Kinderliteratur werden sie in literarische Sprechweisen, Stoffe und Darstellungsformen eingeführt.

Über das Hören oder Lesen von Erzählungen werden Kinder dazu angeregt, sich selbst Geschichten ausdenken und zu erzählen und damit erste literarische „Texte“ zu gestalten. Erzählungen stellen zugleich die erste Aufsatzaufgabe in der Grundschule dar.

Baustein 4:

Theorie mündlichen Erzählens

Erster Schritt: Erzählen als Kommunikation, Erzählen in Gesprächen

Das Erzählen in Gesprächen sprengt den geordneten Ablauf von Dialogbeiträgen, da ein Teilnehmer über lange Zeit das Rederecht beansprucht. Aber auch während dieser monologischen Rede läuft die nonverbale und verbale Verständigung zwischen den Zuhö-

ren und dem Erzähler weiter, der seinen Text nach diesen Reaktionen improvisiert. Der Erzähler kann deshalb seine Textproduktion fortlaufend am Verständnis der Hörer ausrichten.

Themen:

- Kommunikatives Verhalten beim „konversationellen“ Erzählen.
- Die Interaktion zwischen Erzähler und Hörern während der Erzählung.
- Die Gestaltung des Erzähltextes nach den Reaktionen der Zuhörer.

Literatur

Merkel, J. : Vom Erzählen und Zuhören, in: Merkels Erzählkabinett. Vom Erzählen. www.stories.uni-bremen.de.

Quasthoff, U. M. (1987): Sprachliche Formen alltäglichen Erzählens. In: Erzgräber, W./Groetsch, P. (Hg.): Mündliches Erzählen im Alltag. Fingiertes Erzählen in der Literatur. Tübingen.

Sacks, H. (1970): Das Erzählen von Geschichten innerhalb von Unterhalten. in: Kolseth, R./Sack, F. (Hg.): Zur Soziologie der Sprache. Opladen.

Übung Erzählrunde

(entweder alle Teilnehmenden oder Unterteilung in Gruppen):

Die Studierenden erzählen sich gegenseitig Geschichten, die sie erlebt oder von denen sie gehört haben, möglicherweise zu einem festgelegten Thema, z.B.

- Erinnerungen an Erzählungen, die sie in der Kindheit hörten,
- Streiche aus der Kindheit oder
- ein für den Erzähler bezeichnendes Erlebnis etc.

Eine Erzählrunde wird mit der Videokamera aufgenommen und die Aufnahme wird zur Behandlung der oben genannten Themen herangezogen.

Zweiter Schritt: Die Struktur von Erzählungen

Erzählen erlaubt, die gelebte sinnliche Gegenwart zu verlassen und Handlungen mitzuteilen, die nicht im Hier und Jetzt, sondern im Dort und Damals spielen. Diese vom alltäglichen Sprechen abweichende Sprachverwendung verläuft in spezifischen Verhaltensweisen und Strukturen, die dem Erzähler ermöglichen, eine Erzählung zu gestalten und dem Hörer erleichtern, sie zu verstehen.

Anders als Gesprächsbeiträge, die auf die Äußerung des Vorredners antworten, haben Erzählungen feste Vorgaben zu beachten:

- Erstens einem festen Bauplan zu folgen („story schema“)
- Zweitens alle Handlungen auseinander hervorgehen zu lassen („Kohärenz“)
- Drittens die entscheidenden Handlungssituationen szenisch darzustellen.

Im Gegensatz zum Lesen geschriebener Texte, das auch nachträgliches Verstehen ermöglicht, müssen die Zuhörenden mündlicher Erzählungen alle Infor-

mationen im Augenblick des flüchtigen Hörens aufnehmen können. Das Strukturschema sichert die Verständlichkeit der Erzählung, da dieses Ordnungsprinzip von den Hörenden erwartet wird und deshalb vom Erzähler als Grundstruktur beachtet werden muss. Er kann darüber in jedem Abschnitt seiner Erzählung die wesentlichen Handlungselemente überblicken.

Die Begründung aller folgenden aus den vorhergehenden Handlungsschritten sichert den Zusammenhang und die Folgerichtigkeit der Erzählung und erlaubt den Zuhörenden, den Ereignissen zu folgen. Die szenische Darstellung wichtiger Handlungssituationen sichert die Vorstellung der an fiktiven Schauplätzen ablaufenden Erzählhandlung durch die Zuhörenden.

Themen:

- Das Storyschema
- Vergleich mit den Bauformen eines klassischen Märchens.
- Das Schema als Voraussetzung für die Organisation der Erzählung und das Verständnis des Hörers
- Kombination von Episoden zu längeren Erzählungen
- Die Kohärenz
- Die Logik des auslösenden Ereignisses
- Verkettung und Zusammenhang der erzählten Handlungen
- Ausführung und Abschluss aller Handlungselemente
- Szenische Gestaltung
- Erzählende Passagen
- Szenische Darstellung (Direkte Rede)
- Bewertende Bemerkungen (Evaluationen)

Literatur

Labov, W./Waletzki, J. (1972): Erzählanalyse. Mündliche Versionen persönlicher Erfahrungen. In: Ihwe, J. (Hg.): Literaturwissenschaft und Linguistik, Bd.2. Frankfurt.

Merkel, J. (2000/2007): „Ich sage dir, was du erzählst“ und „Die hilfreiche Fee dankt ab“. In Merkel, J. : Spielen, Erzählen, Phantasieren. Die Sprache der inneren Welt. München: Kunstmann/Neuaufgabe Bremen: edition lumière.

Merkel, J.: Was Geschichten ausmacht. In Merkels Erzählkabinett. Vom Erzählen. www.stories.uni-bremen.de.

Übung:

- Analyse der von den Studierenden erzählten Geschichten auf Struktur, Kohärenz und sprachlich-szenische Gestaltung.

Dritter Schritt: Die Rolle von Gestik und Spiel beim Erzählen

Erzählen wird stets von körperlicher Darstellung begleitet, die die Aufgabe hat, das ferne Geschehen für den Zuhörer/Zuschauer vorstellbarer zu machen. Denn Gestik und Spiel beim Erzählen erzeugen in der Vorstellung der Zuhörenden, die eigentlich Zuschauer sind, anschauliche Bilder.

Darstellende (ikonische oder repräsentationale) Gesten illustrieren vor allem den Erzähltext, kurze Spieleinlagen wichtige szenische Handlungen. Anders als

im Rollenspiel (oder im Theater) werden die Rollen nur zeichenartig kurz angespielt und ständig gewechselt.

Die grundsätzliche Darstellungsweise besteht darin durch die stellvertretende Teilhandlung die ganze Rollenfigur zu veranschaulichen (z.B. durch das Mienenspiel die ganze Person zu charakterisieren oder mit einer den Vogelkopf darstellenden Handbewegung den ganzen Vogel zu spielen).

Themen:

- Darstellende (ikonische) und andere Formen der Gestik
- Die ikonische Geste als zeichenhaft verkürztes Spiel
- Bilderzeugung durch gestische Darstellung
- Verhältnis von Gestik, Spiel und sprachlicher Gestaltung beim Erzählen

Literatur

Merkel, J. (2000/2007): „In die Luft gemalte Zeichen“. In Merkel, J.: Spielen, Erzählen, Phantasieren. Die Sprache der inneren Welt. Kunstmann/Neuaufgabe Bremen: edition lumière. [auch in: Merkels Erzählkabinett. Vom Erzählen. www.stories.uni-bremen.de].

Übung:

- Teilnehmer erzählen vor den Teilnehmern.
- Die Erzählungen werden aufgenommen und unter dem Gesichtspunkt betrachtet, wie sich die Erzählenden dabei bewegen, welche Gesten sie einsetzen und wo sie ihre Helden nachspielen.

Baustein 5:

Erzähltraditionen

Mit dem Erzählen vor einem Publikum wird (vor allem in der deutschen Tradition) das Vortragen von „Märchen“ assoziiert. Märchen wurden in Europa zu einer Zeit in ländlichen Gebieten weiter erzählt, als sich in der städtischen Kultur längst Theater und Lektüre als Unterhaltungsmedien durchgesetzt und die fahrenden Sänger und Jahrmarktsunterhalter abgelöst hatten. In

außereuropäischen Kulturen blieb das Erzählen das beherrschende Unterhaltungsmedium bis zum Aufkommen der modernen Massenmedien. In Europa wurden die Stoffe der mündlichen Volksliteratur (auch die anderer Kulturkreise) im 19. Jh. zur Kinderlektüre und prägender Teil der Kinderliteratur.

Erster Schritt: die europäischen Volksmärchen

Unter Märchen verstehen wir vor allen die „Zauber-märchen“, in denen magische Helfer den Helden beistehen und sie ins Märchenglück führen. Neben den Märchen gab es jedoch zahlreiche weitere Erzähl-gattungen und Erzählstoffe (Legenden, Sagen, Schwänke, Anekdoten, Witze), die wie die Märchen in immer neuen „Varianten“ abgewandelt und weiter erzählt wurden. Mit dem Aufkommen schriftlicher Unterhaltungsliteratur seit dem 16. Jh. wurde die Unterhaltung durch

mündliches Erzählen vor allem in ländlichen Gebieten weiter gepflegt und passte sich dabei in Umfang und Erzählstoffen den Interessen und Lebensweisen dieser Schichten an.

Diese Erzählungen wurden im 19. Jh. von bürgerlichen Gelehrten (z.B. den Gebrüder Grimm) als nationales Literaturgut gesammelt und als Lesetexte veröffentlicht.

Themen:

- Erzähler, Erzählgelegenheiten und Erzählstil der europäischen Märchenerzähler
- Die Gattungen der Volkserzählungen
- Die Entdeckung des Märchens als nationales literarisches Gut in der deutschen Romantik und die Sammlung der Brüder Grimm.

Literatur

Bausinger, H. (1999): Märchen, In: Enzyklopädie des Märchens, Bd. 9. Berlin.

Schmidt, J. (1982): „De kann usen Härgott un'n Dübel aneenleigen“. Märchenerzähler und ihre Zuhörer. In: Merkel, J./Nagel, M. (Hg.): Erzählen. Die Wiederentdeckung einer vergessenen Kunst. Reinbek: Rowohlt [auch in: Merkels Erzählkabinett. Vom Erzählen. www.stories.uni-bremen.de].

Pöge-Alder, K. (1994): Märchen als mündlich tradierte Erzählungen des Volkes?. Frankfurt a. M.

Uffer, L. (1983): Von den letzten Märchengemeinschaften in Mitteleuropa. In: Wehse, R. (Hg.): Märchenerzähler. Erzählgemeinschaft. Kassel.

Zweiter Schritt: Außereuropäische Erzähltraditionen

In schriftlosen Kulturen diente das Erzählen einerseits der Sicherung der kulturellen Tradition (vor allem der religiösen Mythen), andererseits der alltäglichen Erbauung und Zerstreung. Aber auch in Schriftkulturen (wie dem islamischen Orient, Indien, China) blieb die

literarische Unterhaltung überwiegend mündlich und wurde von professionellen Erzählern in den Städten angeboten und von Generation zu Generation weiter gegeben.

Themen:

- Beispiel Westafrika: Das Publikum erzählt mit
- Beispiel Orient: Erzählen als Beruf
- Die Sammlung von 1001 Nacht
- Die literarische Form der Rahmenhandlung
- Die Herkunft der Erzählungen
- Die Rezeption in Europa

- Littmann, E. (1953): Nachwort zu „Die Erzählungen aus den 1001 Nächten“, Bd.6. Frankfurt: Insel.
- Merkel, J. (1987): Nachwort zu „Eine von 1000 Nächten. Märchen aus dem Orient“. München: Kunstmann [auch In: Merkels Erzählkabinett. Über das Erzählen. www.stories.uni-bremen.de].
- Merkel, J. (1986): Shehrezad und ihre Schwestern. Nachwort zu „Löwengleich und Mondenschön. Orientalische Frauenmärchen“. München: Kunstmann [auch in: Merkels Erzählkabinett. Über das Erzählen. www.stories.uni-bremen.de].
- Nagel, M. (1982): „Sieh, damit wir sehen!“. Erzählen in westafrikanischen Kulturen. In: Merkel, J./Nagel, M. (Hg.): Erzählen. Die Wiederentdeckung einer vergessenen Kunst. Reinbek: Rowohlt [auch in: Merkels Erzählkabinett. Über das Erzählen. www.stories.uni-bremen.de].

Dritter Schritt: Märchen als Kinderunterhaltung

Märchen waren ursprünglich keine Kinderunterhaltung, Kinder wurden oft sogar davon ausgeschlossen. Erst durch die Sammlungen und Publikation als Buchtexte werden sie im 19. Jh. zu „Kinder- und Hausmärchen“, die den Kindern nun vor allem vorgelesen wurden. Sie werden mit Illustrationen versehen, die die fremde Lebenswelt dieser Erzählungen veranschauli-

chen und darum eine „märchenhafte“ Bildwelt erzeugen, die sich dann in medialen Produktionen immer weiter in den Vordergrund schiebt. Ende des 19. Jh.s werden Märchen für das Kindertheater adaptiert und liefern im 20. Jh. Vorlagen für Medienproduktionen der kommerziellen Kinderkultur (Hörspiele, Comic, Film, Fernsehen, Computerspiele).

Themen:

- Märchen als Lesestoff und Unterhaltung der Kinderliteratur
- Der Wechsel von der offenen Erzählung zum literarischen Wortlaut
- Die Funktion der märchenhaften Erzählungen in der Kinderliteratur: Anregung von Gegenwelten und Schulung der Phantasie
- Die Rolle der Illustrationen in Märchen-sammlungen und Bilderbüchern
- Der Einfluss der Märchen auf die „Phantasierzählung“ der Kinderliteratur
- Märchen in medialer Aufbereitung
- Die Verbreitung der Märchen in den verschiedenen Medien
- Die Darstellung des Zaubenhaften bei der medialen Gestaltung

- Heidtmann, H. (2007): Von Dornröschen bis zum Shrek. In: Barsch, A./Seibert, P.(Hg.): Märchen und Medien. Hohengehren.
- Merkel, J. (1977): Pflege des Gemüts durch volkstümliche Literatur. In: Kuhn, A./Merkel, J.: Sentimentalität und Geschäft. Berlin.
- Petzoldt, L. (2002): Märchen, Mythen, Sagen. In: Lange, G. (Hg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur, Bd.1. Hohengehren.
- Rölleke, H. (2007): Von Menschen, denen wir Grimms Märchen verdanken. In: Barsch, A./Seibert, P.(Hg.): Märchen und Medien. Hohengehren.

Übung

- In einer Gesprächsrunde berichten Studierende, auf welche Weise und in welchen Medien sie in der Kindheit mit Märchenstoffen bekannt wurden. Sie berichten weiter, welche Gefühle sie in der Erinnerung damit verbinden.
- Die Äußerungen werden ausgewertet, indem die Präsentationsweise in den verschiedenen Medien mit den Erinnerungsbildern und erinnerten Gefühlen verglichen werden.

Vierter Schritt: Die Wiederentdeckung des Erzählens

In den letzten beiden Jahrzehnten wurde öffentliches Erzählen in vielen Ländern wieder entdeckt und zu einer eigenständigen Form der Kulturveranstaltung. Neben Auftritten in pädagogischen Einrichtungen und Erzählabenden für erwachsenes Publikum werden Erzählfestivals organisiert, auf denen professionelle Erzähler auftreten.

Dabei werden Märchenstoffe aus allen Ländern, aber auch Geschichten nach literarischen Vorlagen oder für das öffentliche Erzählen geschriebene Geschichten geboten. Die öffentliche Präsentation einzelner Erzähler vor zahlendem Publikum in einer der Theaterauf-

führung vergleichbaren Vorstellung erfordert die professionelle künstlerische Ausgestaltung von Gestik, Mimik und Spiel bis hin zu artistischen Einlagen. Das Publikum stellen zu einem guten Teil nach wie vor Kinder. Dennoch konnte sich die Erzählvorstellung auch als Sparte der Erwachsenenunterhaltung etablieren.

Gleichzeitig wurde Erzählen in pädagogischen Einrichtungen neu ausgerichtet. Während, insbesondere in Deutschland, unter Erzählen lange das Vortragen überlieferter Märchen verstanden wurde und mit der Debatte um Wert oder Bedenklichkeit von Märchen

auch das Erzählen weitgehend aus pädagogischen Einrichtungen verschwunden war, wurde und wird es nunmehr zunehmend als sinnvolles pädagogisches

Angebot im Elementar- und Primarbereich entdeckt und das Repertoire über die überlieferten Erzählstoffe hinaus erweitert.

Themen:

- Erzählen als öffentliche Kulturveranstaltung (für erwachsenes Publikum)
- Das tradierte Rezitieren von Märchentexten
- Die Erzählung als theatrale Vorstellung
- Erzählen als Teil öffentlicher Kinderkultur
- Erzählen und Erzähler in pädagogischen Einrichtungen
- Die herkömmliche Behandlung der Märchen im Unterricht
- Erzählen in Einrichtungen des Elementarbereichs
- LehrerInnen als Erzählende in der Grundschule

Erzählen in Europa. Ein Länderreport. In: www.erzaehlen.de.

Literatur

Baustein 6:

Entwicklung der Erzählfähigkeit

Sprechen lernen Kinder im Gespräch mit den Betreuern, die ihre Äußerungen stützen und anregen. Auch die kommunikativen und sprachlichen Strukturen des Erzählens werden in der Kindheit im Umgang mit den Betreuern übernommen. Voraussetzung dafür ist, dass

den Kindern ausreichend erzählt wird, damit sie die damit verbundenen sprachlichen und kommunikativen Verhaltensweisen kennen und selbst anwenden lernen.

Erster Schritt: Entwicklung der Erzählfähigkeit im Kindesalter

Erzählen ermöglicht, vorgestellte Handlungen und damit individuelle Phantasien sprachlich und gestisch zu kommunizieren. Kinder machen früh Anstrengungen, ihre inneren Bilder mitzuteilen; es dauert aber sehr lange, bis sie die vielfältigen kommunikativen Mittel des Erzählens sicher beherrschen.

Schwierigkeit macht es ihnen, einerseits die feste Struktur zu beachten, denn anders als beim Rollenspiel, das von Szene zu Szene neu abgesprochen

werden kann, muss nun ein durchgehendes Muster beachtet und von Anfang an überblickt werden. Andererseits sind die entscheidenden Handlungen sprachlich detailliert auszuschnüffeln. Erzählende Kinder neigen dazu, entweder knapp und cursorisch zu erzählen oder sich in Einzelheiten zu verlieren.

Themen:

- Anfänge erzählenden Sprechens
- Alltagserzählung und Phantasiegeschichte
- Spontanes und planendes Erzählen (Beachtung von Schema, Kohärenz und szenischer Gestaltung)

Literatur

Boueke, D./Schüle, F. (1991): Kindliches Erzählen als Realisierung eines narrativen Schemas. In Ewers, H.H. (Hg.): Kindliches Erzählen. Erzählen für Kinder. Weinheim.

Fatke, R. (1994): Phantasiegeschichten. In: Fatke, R. (Hg.): Ausdrucksformen des Kinderlebens. Bad Heilbrunn.

Merkel, J. (2000/2007): „Gestammelte Bilder“ und „Die hilfreiche Fee dankt ab“. In: Merkel, J.: Spielen, Erzählen, Phantasieren. Die Sprache der inneren Welt. Kunstmann/Neuaufgabe Bremen: edition lumiére. [auch in: Merkels Erzählkabinett. Vom Erzählen. www.stories.uni-bremen.de].

Praxis Kindergarten und Grundschule:

- Studierende lassen sich von Kindern im Kindergarten und in der Grundschule Geschichten erzählen und nehmen sie auf.
- Das erfordert einige Vorbereitungen: Die Kinder müssen mit den Studierenden vertraut sein. Tonaufnahmen sind dann relativ problemlos möglich, Videoaufnahmen können Rückwirkungen auf die Kinder haben. Die Bereitschaft zu sprechen kann dabei von einer Puppe als vermittelnder Figur angeregt werden. Zugleich sind die Kinder meist zum eigenen Erzählen bereit, wenn ihnen zuvor eine Geschichte erzählt wurde.
- Die kindlichen Erzählungen werden dann analysiert und auf inhaltliche Tendenzen, Textgestaltung und Darstellung hin betrachtet.

Siehe die Kriterien zur Bewertung von Erzählungen im Anhang 2.2.

Zweiter Schritt: Dekontextualisiertes Sprechen

Erzählen erfordert eine vergangene oder ausgedachte Handlungsfolge mit sprachlichen und gestischen Zeichen mitzuteilen. Dabei treten die Erzählenden aus dem Kontext der Erzählsituation heraus, um in die erzählte Handlung einzutauchen. Der Rahmen, der im Gespräch durch den aktuellen Kontext des Sprechens

gestellt wird, wird nun gesprengt. Mit sprachlichen Mitteln muss der Kontext der fernen erzählten Handlungen hergestellt werden.

Wer erzählt, spricht in einem ständigen Rollenwechsel: Einerseits berichtet er vom Standpunkt der aktuellen Erzählsituation und blickt dabei auf die erzählten Er-

eignisse, zugleich spricht er in den Szenen der erzählten Handlung vom Standpunkt und in den Rollen der erzählten Figuren und deren Handlungen. Dieser Per-

spektivwechsel sowie das Sprechen in vorgestellten Kontexten werden in den kindlichen Rollenspielen vorbereitet.

Themen:

- Dekontextualisiertes Sprechen im Rollenspiel
- Erzählungen als (sprachlich-gestische) Re-Konstruktion vergangener oder vorgestellter Handlungen.
- Der doppelte Bezug des Erzählenden auf die Erzählsituation und die erzählten Handlungen

Literatur

- Merkel, J. (2000/2007): Improvisierte Geschichten. In: Merkel, J. : Spielen, Erzählen, Phantasieren. Die Sprache der inneren Welt Kunstmann/Neuaufgabe Bremen: edition lumière. [auch in: Merkels Erzählkabinett. Vom Erzählen. www.stories.uni-bremen.de].
- Merkel, J. : Gestisches Erzählen und darstellendes Spiel in der Spracherziehung. In: Merkels Erzählkabinett. Vom Erzählen. www.stories.uni-bremen.de.
- Singer, J. L. (1995): Die Entwicklung der Phantasie. Spielen und Geschichtenerzählen als Vorstufen des Lesens. In: Franzmann, B. et al. (Hg.): Auf den Schultern von Gutenberg. Berlin.

Baustein 7:

Erzählen vor und mit Kindern

Dieser Baustein soll den Studierenden die Fähigkeit vermitteln, selbst vor Kindern zu erzählen und sie mit Verfahren vertraut machen, die Kinder zum eigenen

Erzählen und zum Ausdenken eigener Erzählungen anregen.

Erster Schritt: Erzählen lernen

Privat in Familie und Freundeskreis werden ständig Erlebnisse und Phantasien ausgetauscht. In öffentlichen Situationen und vor Publikum bereitet Erzählen den meisten Menschen Schwierigkeiten. Sinn dieses Bausteins ist es, den Studierenden die Fähigkeit zu vermitteln mit einer Erzählung vor einer begrenzten Zuhörerschaft aufzutreten.

In einem Kompaktseminar (Wochenendveranstaltung oder mehrere Nachmittage) üben die Studieren-

den unter Anleitung eines erfahrenen Erzählers, wie der schriftliche Text einer Geschichte in eine mündliche gestische und spielerische Erzählung verwandelt wird. Sie arbeiten dabei in Zweiergruppen. Zum Abschluss des Trainings erzählen sie ihre Geschichten vor allen Teilnehmern.

Die Erzählungen werden auf Video aufgenommen, gemeinsam angesehen und besprochen.

Themen

- Auswahl von erzählbaren Textvorlagen
- Memorieren der Handlungsfolge der Erzählungen
- Darstellung in Gestik und Spiel
- Einüben sprachlicher Formeln

Siehe Anhang 1.1. „Wie geschriebene Geschichten zu mündlichen Erzählungen werden“ und 1.2. „Übungen zur gestischen und spielerischen Darstellung“

Literatur

Claussen, C. (1995): Erzählen lernen in der Grundschule. In: Merkelbach, V./Claussen, C. (Hg.): Erzählwerkstatt. Braunschweig.

Zweiter Schritt: Erzählaufritte

Beim Erzählen in pädagogischen Einrichtungen sollte über einen längeren Zeitraum und in einer regelmäßigen Folge erzählt werden (Faustregel: mindestens in sechs Folgen). Erst über das wiederholte Hören von Erzählungen können die Strukturen von Geschichten und Verhaltensweisen des Erzählens so weit durchschaut werden, dass Kinder selbst zu erzählen beginnen.

Diese Erzählstunden beginnen möglichst mit festen Ritualen, die die Erzählung vom üblichen Tageslauf abgrenzt.

Bewährt hat sich dafür, einen für die Geschichte bezeichnenden Gegenstand mitzubringen, der feierlich aus einem Behälter (Koffer, Korb, Tasche etc) geholt wird und mit der folgenden Erzählung zu tun hat (z.B. in Form von Tierfiguren, Alltagsgegenständen etc).

Dieser Gegenstand kann auch zunächst durch einen Fühlsack abgetastet und geraten werden. Nach seiner Enthüllung darf gemutmaßt werden, was er wohl mit der folgenden Erzählung zu tun hat.

Diese Gegenstände können in einem Regal sichtbar aufbewahrt werden und dienen dann als Erinnerungszeichen.

Sie können zugleich als Einstieg dienen, um die Geschichte in der nächsten Erzählstunde gemeinsam mit den Kindern zu rekonstruieren, ehe eine weitere Geschichte erzählt wird. Beim wiederholenden Erzählen werden die Kinder so weit wie möglich mit einbezogen, indem sie gefragt werden, wie die Geschichte weitergeht, was der Held danach wohl gemacht hat.

Dieses beteiligende („interaktive“) Erzählen ist auch schon beim ersten Präsentieren der Geschichte möglich, indem an wichtigen Stellen nachgefragt wird, was die Zuhörer wohl an der Stelle des Helden gemacht hätten. Diese Erzählweise bietet sich insbesondere bei „Kettenerzählungen“ und zum Zweck der Sprachförderung an (Sprechanlass).

Themen:

Anleitung für pädagogische Erzählstunden:

- Erzählritual,
- Symbolgegenstände,
- Interaktives Erzählen,
- Wiederholung und Rekonstruktion von Erzählungen
- Berichte über die Erfahrungen mit dem Erzählen und Austausch von Vorschlägen

Literatur

Claussen, C. (2000): Erzähl mal was!. Donauwörth.

Praxis Kindergarten und Grundschule

- Die Teilnehmer erzählen mehrmals hintereinander (möglichst im wöchentlichen Rhythmus) in Einrichtungen des Elementarbereichs oder Schulklassen der Grundschule.
- Sie füllen zu jeder Erzählstunde einen Bogen aus. Diese Aufzeichnungen werden zur Reflexion der Erzählerfahrungen von einer Arbeitsgruppe ausgewertet.

Siehe den Auswertungsbogen im Anhang 2.1.

Dritter Schritt: Spracherziehung durch Erzählen

Die gestische und spielerische Darstellung, die lebendiges Erzählen begleitet, erlaubt auch Zuhörern mit eingeschränkten Sprachkenntnissen, die wesentlichen Handlungselemente zu verstehen. Neugier und Begeisterung für die Geschichten bringen sie dazu, genauer auf die sprachlichen Aussagen zu hören, um die Erzählung vollständig zu verstehen.

Die verschiedenen Standpunkte, die er einnehmen muss, verlangen vom Erzähler eine vielfältige und vom Alltagsgebrauch abweichende Sprachverwendung. In den Erzählpassagen verwendet er eine stilisiertere Sprechweise. In den direkten Reden muss er eine charakteristische (wiederum vom eigenen Sprachgebrauch abweichende) Diktion für jede Figur seiner Geschichte entwickeln. Schließlich gebrauchen Erzähler zahlreiche sich wiederholende Formulierungen, die

das Verstehen der Erzählung beim flüchtigen Hören erleichtern.

Diese „Formeln“ prägen sich den Hörern ein und können auch zur gezielten Sprachförderung genutzt werden.

Dafür eignen sich besonders so genannte „Kettenerzählungen“, in denen sich Episoden mit Variationen wiederholen. Solche Erzählungen sind leichter durchschaubar und vervielfachen die sich wiederholenden Formeln, die sich als Vorlagen für grammatische Regeln und Satzkonstruktionen prägen.

Von Kindern (zunächst mündlich) ausgedachte Episoden können aufgeschrieben und zusammen mit der Eingangs- und der Schlussepisode zu einer neuen Erzählung zusammengefügt werden.

Siehe Beispiele für „Kettenerzählungen“ im Anhang 2.1. und 2.2.

Themen:

- „Interaktives Erzählen“: während des Erzählens Sprechansätze bieten
- Unterstützung des Verständnisses durch Gesten und Spiel
- Formeln als Sprachvorlagen
- „Kettenerzählungen“ und „Grammatikgeschichten“
- Nachbereitung von Erzählungen im Unterricht

Literatur

Geschichten zur Sprachförderung. In: Merkels Erzählkabinett. Sprache fördern. www.stories.uni-bremen.de.

Merkel, J. (2006): Erzähl du mir, dann erzähl ich dir". Wie mit dem Erzählen von Geschichten die Sprachbeherrschung gefördert werden kann. Bremen [in: Merkels Erzählkabinett. Vom Erzählen. www.stories.uni-bremen.de.

Vierter Schritt: Mit Kindern Geschichten erfinden

Erzählungen regen Kinder bald zum eigenen Erzählen an. Sie haben jedoch zunächst oft noch Schwierigkeiten, eine vollständige Erzählung zustande zu bringen. Durch stützende Vorgaben der Pädagogen oder beim gemeinsamen Erfinden in einer Gruppe wird ihnen das Erfinden der Erzählung erleichtert. Zugleich können im Grundschulunterricht die Erzählungen als Vorlagen für schriftliche Fassungen dienen.

Ohne Vorbereitung können Kinder sich zu Kettenerzählungen neue Episoden ausdenken und sie spontan in die laufende Erzählung einfügen. Der Erzähler überlässt dann einem Kind für eine Episode die Erzählerrolle. Wenn die Erzählbereitschaft der Kinder

erschöpft ist, erzählt er den Abschluss der Geschichte. Pädagogen oder Erzähler können sich, nachdem sie erzählt haben, von den Kindern Geschichten diktieren lassen und dabei durch Nachfragen auf Lücken und Widersprüche hinweisen, die dann gemeinsam geglättet und ergänzt werden können.

Sollen sich Kinder eigene Geschichten ausdenken, hilft ihnen oft die Anregung durch scheinbar zufälliges Material, das Einfälle und Vorstellungen auslöst. Da Erzählungen sich aus bildhaften Handlungsszenen und sprachlichen Erzähltexten zusammensetzen, kann das Ausdenken von Geschichten entweder über Spielgegenstände und Bildfolgen oder über sprachliche Elemente stimuliert werden.

Themen:

- Episodenerzählungen erzählen und dazu neue Episoden erfinden lassen
- Methodische Verfahren, um zu Geschichten anzuregen:
- Erzählungen diktieren lassen und durch Nachfragen vervollständigen,
- Erzählungen nach einer Folge unzusammenhängender Bilder ausdenken,
- Figuren auf Bildhintergründe kleben und Geschichten dazu erfinden,
- Mit Hilfe einer Reihe von Gegenständen Geschichten erfinden („Schachtelgeschichten“ nach Claus Claussen),
- Das „Geschichtenerfinderspiel“ (nach Claus Claussen).

Literatur

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

Claussen, C. (2006): Mit Kindern Geschichten erzählen. Berlin (zu verschiedenen Erzählprojekten, u. a. den „Schachtelgeschichten“ S.131-173).

Kohl, E. M. (1995): Spielzeug Sprache. Ein Werkstattbuch. Neuwied.

Merkel, J. : Wie man zu erzählbaren Geschichten kommt. In: Merckels Erzählkabinett. Vom Erzählen. www.stories.uni-bremen.de.

Rodari, G. (1999): Grammatik der Phantasie. Leipzig.

Übung zum Geschichtenerfinden:

Ausgehend von Bildmaterial:

- Die Studierenden schneiden aus alten Zeitschriften wahllos Bildausschnitte aus. Dann erhalten sie eine Reihe zufällig ausgewählter Bilder und legen diese Bilder in Zweiergruppen zu einer Bildfolge, zusammen, indem sie dazu eine Geschichte assoziieren. Diese Geschichte wird dann den übrigen Teilnehmern anhand der ausgewählten Bildfolge erzählt.
- Mögliche Fortführung: Die Bildserien werden getauscht und die neue Gruppe denkt sich mit dem gleichen Bildmaterial eine neue Geschichte aus.

Ausgehend von Sprachmaterial:

- Nach den Kategorien des Erfinderspiels werden Stichworte auf Karteikarten geschrieben. Wiederum in Zweiergruppchen denken sich die Teilnehmenden eine Geschichte aus, indem sie die Kärtchen in eine entsprechende Reihenfolge bringen und dafür die auf den Kärtchen genannten sprachlichen Elemente verwenden..

Siehe dazu das „Geschichtenerfinderspiel“ (nach Claus Claussen) im Anhang 1.3.

- Die entstandenen Entwürfe werden von den Studierenden daraufhin diskutiert und abgeändert, wie weit sie die Anforderungen an eine erzählbare Geschichte erfüllen.

Siehe Kriterien zur Bewertung im Anhang 2.2.

In Gesprächen wird unter anderem auch berichtet, beschrieben, planend vorausgesehen, erklärt und argumentiert. Diese Redeweisen benötigen häufig längere Redebeiträge und tendieren deshalb dazu, sich aus den kurzen Wechselreden des alltäglichen Gesprächs zu lösen. Zu monologischen Äußerungen ausgeweitet, werden sie zu Texten, die eine in sich stimmige Struktur erfordern, um gesprochen und verstanden zu werden.

Solche monologischen Redeweisen bilden die Vorstufen zu schriftlichen Textarten, wie sie in der Aufsatzdidaktik der Schule erarbeitet werden. Sie werden bereits in Gesprächen angeregt, wenn durch Nachfragen dazu aufgefordert wird, genauer zu berichten, zu be-

schreiben oder zu argumentieren. Die Strukturen, die solche Redebeiträge erfordern, folgen einerseits kulturellen (und davon abgeleitet schulpädagogischen) Mustern, andererseits müssen sie von den Sprechenden nach ihren Kommunikationsabsichten jeweils abgeändert und ausgerichtet werden.

Die Anschaulichkeit, die beim Erzählen durch die gestisch-spielerische Darstellung erreicht wird, wird beim Vortragen der sachbezogenen Textarten durch Anschauungsmaterial unterstützt, das die fernen Räume oder Zeiten durch Beschreibung, durch Gegenstände, Bild oder Ton illustriert. Selbst die abstrakte Begründung stärkt ihre Überzeugungskraft durch die Veranschaulichung in der graphischen Darstellung.

Erster Schritt: Berichten und Beschreiben

Berichten wird, gerade im alltäglichen Sprachgebrauch, häufig mit dem Erzählen von Erlebnissen verwechselt; es ist davon jedoch zu unterscheiden: Während die Erzählung einem verbindlichen Handlungsmuster folgt (auch bei der „Erlebniserzählung“), werden beim Berichten Handlungen oder Eigenschaften in einer systematischen Anordnung mitgeteilt. Das Ordnungsprinzip der Darstellung muss nun vom Sprecher nach der Logik der berichteten Gegenstände gewählt werden. Bezieht sich der Bericht auf Handlungen bietet sich die chronologische Folge dieser Handlungen an. Das gilt für den Erlebnisbericht, aber auch für die Gebrauchsanweisung, die die Handlungsschritte für die Benutzung eines Gerätes vermittelt. Für die Darstellung geplanter Handlungen bietet sich die in die Zukunft gerichtete chronologische Reihenfolge an. Geht es um die Darstellung von Eigenschaften, werden sie nach der räumlichen Anordnung oder den aufeinander aufbauenden Funktionen mitgeteilt.

Diese Textform wird meist als „Beschreiben“ gekennzeichnet, steht jedoch in enger Verbindung mit dem einfachen Berichten.

Bereits im Kindergarten können Kinder von ihren Aktivitäten berichten oder geplante Aktivitäten besprechen. Durch Nachfragen kann dabei die Erzieherin auf den inhaltlichen Zusammenhang der Äußerungen und auf vollständiges Berichten achten.

In der Grundschule sollte die Lehrkraft auf der Verständlichkeit und Vollständigkeit von Berichten bestehen, wie sie im Morgenkreis nach dem Wochenende üblich sind. Dabei ist zu beachten, dass – anders als in der herkömmlichen Aufsatzdidaktik – auch Berichte und Beschreibungen durchaus nach persönlichen Gesichtspunkten angelegt werden (und angelegt werden dürfen).

Themen:

- Berichten und Beschreiben als sprachliche Darstellung nicht gegenwärtiger Handlungen, Zustände, Vorgänge etc.
- Die Bedeutung der Anschaulichkeit und die Verwendung von Anschauungsmaterial
- Strukturierung des Themas
- Die Rolle der subjektiven Perspektive beim Beschreiben und Berichten

Literatur

- Rinck, M. (2003): Verstehen von Raumbeschreibungen. In: Rickheit, G. et al. (Hg.): Psycholinguistik. Berlin.
- Stutterheim, C. von/Kohlmann, U. (2003): Erzählen und Berichten. In: Rickheit, G. et al. (Hg.): Psycholinguistik. Berlin.
- Wintermantel, Margret (2003): Verstehen von Personenbeschreibungen. In: Rickheit, G. et al. (Hg.): Psycholinguistik. Berlin.

Praxis Kindergarten und Grundschule:

- Die Studierenden machen in einer Einrichtung Ton- oder Videoaufnahmen, indem sie die Kinder nacheinander zu einem festen Thema berichten lassen. Sie suchen durch Nachfragen, genauere Beschreibungen und Ergänzungen zu erhalten.
- Sie analysieren die Äußerungen auf die Fähigkeit der Kinder hin, erstens am Thema zu bleiben, zweitens die Regeln einer Gruppenbefragung einzuhalten.

Themenbeispiele:

- Meine liebsten Spielzeuge
- Mein Zimmer
- Mein Lieblingsessen
- Wie ich meinen Geburtstag feiere

Zweiter Schritt: Erklären und Argumentieren

Beim Beschreiben wie beim Berichten werden räumlich oder zeitlich strukturierte Feststellungen getroffen. Indem Feststellungen aufeinander bezogen werden, stellt sich die Frage, wie und in welchem Zusammenhang die verschiedenen Zustände stehen. Ist der Boden der Küche von Porzellanscherben übersät, so fragt sich der Hörer/Leser nach der Ursache der Veränderung. Wenn die friedlichen Spaziergänger plötzlich hektisch auseinander rennen, ist zu klären, was sie dazu veranlasst. Solche Erklärungen geben zunächst Eindrücke und Einstellungen wieder, sie erfolgen als Meinungsäußerung.

Meinungsäußerungen bilden den Ausgangspunkt jeder Diskussion. Sie sind subjektiv ausgerichtet und emotional gefärbt, sie dürfen selbst Vorurteile zum Ausdruck bringen. Es ist ja gerade der Sinn der Diskussion, diese über die Konfrontation mit anderen Urteilen zu relativieren und im Verlauf des Diskutierens abzubauen. In jedem Fall stellt die Meinungsäußerung den entscheidenden ersten Schritt für die Änderung eigener Einstellungen dar. Erst indem Einstellungen und Gefühle verbalisiert werden, können sie ausreichend ins Bewusstsein treten und damit der sprachlichen Bearbeitung zugänglich werden.

Auch wenn die schiere Meinungsäußerung vor der Klasse oder Gruppe für Schüler schon ein großer Schritt sein kann, sollte es dabei nicht bleiben. Zu jeder Meinung sollte eine Begründung gefordert werden, wobei es zunächst nicht um überzeugende oder stichhaltige Gründe geht, sondern darum, dass über-

haupt Gründe gesucht und geliefert werden. Sie werden zunächst so kontrovers und unvereinbar ausfallen wie die Meinungen.

Sie erlauben jedoch im nächsten Schritt weiter zu fragen, inwieweit die angegebenen Gründe mit überprüfbaren Tatsachen untermauert werden können. „Tatsachen“ sind dabei nicht mit der einzig gültigen „Wahrheit“ zu verwechseln, auch sie fallen selten genug eindeutig aus oder bleiben unwidersprochen. Sie beziehen sich jedoch nicht mehr allein auf Einstellungen und Begründungen einzelner Personen, sondern müssen sich auf (mehr oder weniger) übereinstimmende Wahrnehmungen, Beobachtungen, Feststellungen einer ganzen Reihe von Personen zurückführen lassen. Sie dürfen deshalb eine intersubjektive Gültigkeit oder Zeugenschaft beanspruchen.

Argumentative Begründungen können dabei nach dem Modell von Ursache und Wirkung gegeben werden. Dafür müssen die dafür verantwortlichen Faktoren aus ihrem vielfältigen Zusammenhang gelöst und in einer einsehbaren Folge von Ursache und Wirkung angeordnet werden. Sie können auch als wechselseitige Prozesse beschrieben werden, wenn sich die beteiligten Faktoren gegenseitig beeinflussen (systemisches Modell).

Themen:

- Die Rolle von Erfahrung und Emotion bei der Meinungsbildung
- Die Objektivität als Leitbild wissenschaftlichen Argumentierens
- Das Modell der linearen Kausalität
- Die Rückkopplung im systemischen Modell

Literatur

Geißner, H. (1998): Argumentationspraxis. In: Geißner, H. et al. (Hg.): Gesprächsführung. Führungsgespräche. St. Ingbert.
Van der Meer, E. (2003): Verstehen von Kausalitätszusammenhängen. In: Rickheit, G. et al. (Hg.): Psycholinguistik. Berlin.

Übung Debattierclub

- Je drei Teilnehmer sitzen sich an einem Tisch gegenüber, zwischen ihnen ein Diskussionsleiter.
- Jede Gruppe bekommt eine These für und wider, über die sie als Mannschaften gegeneinander diskutieren.
- Das Publikum oder eigens bestimmte Punkterichter entscheiden, wer von den beiden Mannschaften überzeugender diskutierte.
- Anschließend werden diese Entscheidungen begründet und mit dem Publikum diskutiert.

Siehe dazu weitere Vorschläge für Diskussionsübungen im Anhang 2.3.

Praxis Kindergarten und Grundschule:

Konfliktregelung

Das Verfahren der Konfliktregelung über Mediation wird als Rollenspiel auf einen ausgedachten Konflikt zwischen Schülern angewendet:

- Der Konflikt wird dargestellt und eventuell nach den Wünschen und Einwendungen der Schüler verändert.
- Vorweg werden die Regeln der Konfliktbereinigung festgelegt: Jeder kommt zu Wort. Eine Form der Entscheidung wird gemeinsam abgesprochen. Die Teilnehmer erklären sich mit dem Verfahren einverstanden.
- Danach werden beide Seiten gehört und nach den Gründen ihres Verhaltens gefragt.
- Neutrale Beobachter werden gehört.
- Schließlich wird eine Entscheidung getroffen (entweder von einer Person, einem Gremium oder allen Beteiligten per Abstimmung)
- Das Spiel wird möglichst aufgezeichnet und ausgewertet.

Dritter Schritt: Vortragen

Vortragen heißt zunächst längere sprachliche Ausführungen vor einer Zuhörerschaft zu machen. Das erfordert neben der Redefähigkeit auch ein angemessenes körperliches Auftreten und begleitende nonverbale Mitteilungen, die ein gutes Selbstbewusstsein des Redenden voraussetzen. Die kommunikativen Anforderungen des Vortrags können andererseits aber geübt und darüber kann das Selbstbewusstsein gestärkt werden.

Übung und Selbstvertrauen für den Vortrag können zunächst durch das Vortragen fester Texte gefördert werden, die entweder auswendig vorgetragen oder vorgelesen werden. Über den Vortrag fester Texte kann Aussprache und Gefühl für die rhythmisch-melodischen Elemente der Sprache ausgebildet werden.

Das Vortragen von ansprechenden Versen oder Lieblingstexten (die Kinder oft auswendig beherrschen) kann bereits im Kindergarten als Vorstufe zum Vortragen gepflegt werden. Sachbezogenes Vortragen wird Kindergartenkinder meist überfordern, sollte aber frühzeitig im Grundschulunterricht angeregt und geübt werden.

Die längere Rede, eben der Vortrag, hat aber auch inhaltliche Konsequenzen: Von einem Vortrag erwartet

man nicht nur, dass er länger dauert als der Redebeitrag in einer Besprechung, er weckt auch die Erwartung, über Zusammenhänge aufzuklären. Und dafür wird dem Redner ja eine längere zusammenhängende Redezeit zugestanden.

Diese Erwartung bedingt den (üblichen) Aufbau eines Vortrags: Nach einleitenden Worten werden Gegenstände, Zustände oder Verhaltensweisen beschrieben und anschließend wird nach deren Zusammenhang und Ursachen gefragt. Der (wissenschaftlich orientierte) Vortrag sucht die Erklärungsmodelle, die von verschiedenen Fachvertretern vorgebracht werden, zu vergleichen und über die Darstellung kontroverser Argumentationen zu einer eigenen Position zu gelangen. Damit schließt er neben dem Berichten und Beschreiben auch das Diskutieren und Argumentieren mit ein.

In der pädagogischen Arbeit kann die Aufgabe gestellt werden, mit altersgemäßen Themen vor der Gruppe oder Klasse aufzutreten und darüber einerseits die Fähigkeit zum öffentlichen Auftreten zu fördern, andererseits Grundlagen für das Schreiben der entsprechenden Aufsatzarten zu legen.

Themen:

- Vortragen von auswendig gelernten Texten
- Die Bedeutung sinngemäßen lauten (Vor-) Lesens
- Rhetorik öffentlichen Vortragens
- Themen und Verfahren des Vortragens in der Grundschule

Übung „Vortrag spielen“:

Einzelne Teilnehmer bekommen auf einem Zettel ein Thema mit kurzen Erläuterungen. Sie haben 5 Minuten Zeit, um sich Stichworte zu notieren und danach 10 Minuten über ihr Thema zu sprechen.

Die Vorträge werden auf Video aufgenommen und dann nach folgenden Gesichtspunkten betrachtet:

- Nonverbales Verhalten des Vortragenden (Stellung/Bewegung/Gestik)
- Strukturierung des Vortragstextes
- Reaktionen auf und Interaktionen mit den Zuhörern

Weitere Vorschläge für Übungen zum Vortragen im Anhang 2.4.

Praxis Grundschule:

- Die Studierenden regen in einer regelmäßigen Vortragsstunde (einmal wöchentlich) Berichte und Vorträge von Schülern vor der Klasse an.
- Die Schüler können allein oder als Kleingruppe vortragen. Die Studierenden unterstützen sie, indem sie mit ihnen eine Struktur (Gliederung) absprechen, die Gliederungspunkte als Stichworte festhalten und ihnen helfen, geeignetes Anschauungsmaterial zu finden.
- Die Vorträge werden dann von den Schülern anhand der (auf Kärtchen notierten) Stichworte vorgelesen, möglichst auf Video aufgenommen und mit den Schülern besprochen.

Mögliche Themen:

- Die Sammlungen der Kinder
- Eigene Hobbys
- Umgang mit Geräten

Baustein 9:

Mündlichkeit, Schrift und Medien

Sprechen, Schreiben und Medien stehen als Verfahren der privaten und öffentlichen Kommunikation in einem engen Zusammenhang, zugleich aber unterscheiden sie sich grundsätzlich in ihrer Formensprache und ihren Zielsetzungen. Die mündliche Sprachverwendung wird beim Schreiben nicht einfach verschriftlicht,

sondern führt in Wortwahl und Satzstellung zu einer speziellen schriftlichen Diktion. Die medialen Formate nutzen sowohl gesprochene wie geschriebene Sprache in einer sehr spezifischen Mischung, die von Medium zu Medium unterschiedlich gestaltet wird.

Erster Schritt: Entstehung der Schrift

Schriftlose Gesellschaften entwickelten Techniken des Memorierens, um kulturelle Traditionen zu erhalten und weiterzugeben. Mit der Entstehung der Schrift wurde ein sichereres System der Bewahrung gefun-

den, das man zunächst nur für die Rechnungsführung und zur Überlieferung heiliger Texte benutzte. Die verschiedenen Schriftsysteme bedingten unterschiedliche Formen der Schriftverwendung.

Themen:

- Die Überlieferung in schriftlosen Kulturen
- Die historische Entstehung der Schrift
- Die verschiedenen Formen der Schrift und des Schreibens

Literatur

Ehlich, K. (1994): Funktion und Struktur schriftlicher Kommunikation. In: Günther, H./Ludwig, O. (Hg.): Schrift und Schriftlichkeit. Berlin.

Zweiter Schritt: Sprechen und Schreiben

Beim Schreiben wird von den körperlichen und non-verbalen Zeichen abstrahiert, die allenfalls als Satzzeichen noch erscheinen. Zugleich ändert sich die Wortwahl und die Satzkonstruktion. Die Schwierigkeit beim Schriftspracherwerb liegt darin, dass mit dem Alphabet nicht nur ein neues Kodierungssystem, sondern zugleich die anders geartete schriftliche Sprach-

verwendung gelernt werden muss. Dennoch stehen Sprechen und Schreiben in einem wechselseitigen Verhältnis. Schon Kinder im Kindergarten können mit Zeichen und Buchstaben vertraut gemacht werden. In der Schule kann der (Aufsatz-) Unterricht durch Formen längerer monologischer Sprachäußerungen unterstützt werden.

Themen:

- Vergleich der mündlichen mit der schriftlichen Sprachverwendung
- Rückwirkung des schriftlichen auf den mündlichen Sprachgebrauch (Schriftliche Diktion von Vorträgen etc.)
- Verhältnis von mündlicher und schriftlicher Sprachbeherrschung in der Sprachentwicklung
- Zeichen und Schrift in der Elementarerziehung
- Schreibenanlässe in der Sprecherziehung

Literatur

Blumenstock, L. (2004): Spielerische Wege zur Schriftsprache im Kindergarten. Weinheim.

Nerius, D. (2005): Gesprochene und geschriebene Sprache. In: Ammon, U. et al. (Hg.): Soziolinguistik. Berlin.

Dritter Schritt: Mündlichkeit, Schrift und Medien

Die auditiven und audiovisuellen Medien sind, anders als die Schrift, in der Lage mündliche Rede festzuhalten und wiederzugeben. Sie erweitern also mündliche und personale Sprachverwendung über die örtliche und zeitliche Begrenzung der zwischenmenschlichen Kommunikation hinaus. Dafür haben sie eigenständige Formate ausgebildet. Sie geben aber nicht einfach

wieder, was und wie es gesprochen wurde, sondern filtern ihre Botschaften nach schriftlichen Vorgaben und nutzen Schrift in ihren Formaten als zusätzliche Informationsquelle. Die Computertechnologie erlaubt darüber hinaus, alle verfügbaren nicht personalen Kommunikationsweisen in einem zentralen Medium zusammenzuführen.

Themen:

- Die sekundäre Mündlichkeit der Medien (z.B. Sprache der Kommentatoren, Interaktivität in Medien)
- Verhältnis von Bild, Dialog und Erzähltext im Comic
- Bild, Sprechen und Schrift in den digitalen Medien

Literatur

Kepser, M. (2003): Sprachunterricht und neue Medien. In: Bredel, U. et al. (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache, Bd.2. Paderborn.
Schmitz, U. (2005): Sprache und Massenkommunikation. In: Ammon, U. et al. (Hg.): Soziolinguistik. Berlin.

Übung:

- Eine kurze Film- oder Fernsehsequenz wird ohne Ton betrachtet und danach geraten, wovon die Sequenz handelt. Anschließend wird die Sequenz mit Ton angesehen.
- Alternativ: Ein Cartoon wird mit abgedeckten Panels und Sprechblasen kopiert, die leeren Stellen werden von den Studierenden ausgefüllt. Danach wird die Kopie des Originals verteilt.

Praxis Grundschule

Über ein für die Schüler wichtiges Ereignis wird eine Tonreportage hergestellt. Sie wird nach einem in der Klasse oder Gruppe erarbeiteten Konzept aus folgenden Elementen montiert:

- Originalaufnahmen bei dem Ereignis selbst
- Interviews, die im nachhinein mit den Beteiligten geführt werden,
- Gesprochener Text eines Kommentators etc.

Dabei kann auf die unterschiedliche Sprachverwendung in den verschiedenen Sprachsituationen hingewiesen und sie im Unterricht thematisiert werden.

Übung: Fernsehdiskussion

- Zu einem Thema wird eine moderierte Diskussion im Stil des Fernsehens gespielt. Die Teilnehmer der Runde erhalten kurze Angaben entweder zu ihrem Beruf oder ihrer Position zum Thema, oder beides. Sie haben 5 Minuten Zeit um sich darüber Gedanken zu machen, während die Tische und Stühle für die Runde aufgestellt werden.
- Dann führt der Moderator ins Thema ein, bittet jeden Teilnehmer sich vorzustellen und ein Statement abzugeben und eröffnet die Diskussion, die nun über eine festgelegte Zeitspanne läuft. Am Ende öffnet der Moderator die Diskussion für die Zuschauenden.

Siehe dazu die Vorlagen im Anhang unter 3.3.2.

Literaturverzeichnis

Literaturverzeichnis

- Allhoff, D.-W./Allhoff, W. (2006): Präsentation. Vortrag. Rede. In: Allhoff, D.-W./Allhoff, W.: Rhetorik und Kommunikation. 14.Aufl. München.
- Andresen, H. (2004): Interaktion. Zeichen und Bedeutungsrepräsentationen bei Vorschulkindern. Aspekte der Beziehungen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit in einer entwicklungsorientierten Perspektive. In: Zeitschrift für Kultur- und Bildungswissenschaften, Heft 17, S. 57- 71.
- Apeltauer, E. (2003): Literalität und Spracherwerb. Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturvielfalt im Unterricht. Flensburg.
- Bausinger, H. (1999): Märchen. In: Enzyklopädie des Märchens, Bd. 9. Berlin.
- Becker-Textor, I./Michelfeit, G. (2000): Was Kindergeschichten erzählen. Kindern zuhören. Kinder verstehen lernen. München.
- Berthold, S. (2004): Methoden zur Schulung des nonverbalen Verhaltens im Rede- und Gesprächsunterricht. In: Schober, O. (Hg.): Körpersprache im Deutschunterricht. Praxisanregungen zur nonverbalen Kommunikation für alle Schulstufen. Hohengehren.
- Blumenstock, L. (2004): Spielerische Wege zur Schriftsprache im Kindergarten. Weinheim.
- Boueke, D./Schülein, F. (1991): Kindliches Erzählen als Realisierung eines narrativen Schemas. In Ewers, H.H. (Hg.): Kindliches Erzählen. Erzählen für Kinder. Weinheim.
- Claussen, C. (1995): Erzählen lernen in der Grundschule. In: Merkelbach, V./Claussen, C.: Erzählwerkstatt. Mündliches Erzählen. Braunschweig, S.83-116.
- Claussen, C. (2000): Erzähl mal was!. Donauwörth.
- Claussen, C. (2006): Mit Kindern Geschichten erzählen. Berlin.
- Ehlich, K. (1994): Funktion und Struktur schriftlicher Kommunikation. In: Günther, H./Ludwig, O. (Hg.): Schrift und Schriftlichkeit. Berlin.
- Ellgring, H. (2004): Nonverbale Kommunikation. Einführung und Überblick. In: Rosenbusch, H. S./Schober, O. (Hg.): Körpersprache und Pädagogik. Hohengehren.
- Erzählen in Europa. Ein Länderreport. In: www.erzaehlen.de.
- Fatke, R. (1994): Phantasiegeschichten. In: Fatke, R. (Hg.): Ausdrucksformen des Kinderlebens. Bad Heilbrunn.
- Feilke, H. (2001): Was ist und wie entsteht Literalität?. In: Pädagogik 6.
- Gadler, H. (2006): Praktische Linguistik. Tübingen.
- Geißner, H. et al. (Hg.) (1998): Gesprächsführung. Führungsgespräche. St. Ingbert.
- Geschichten zur Sprachförderung. In: Merkels Erzählkabinett. Sprache fördern. www.stories.uni-bremen.de.
- Habermas, J. (1973): Stichworte zu einer Theorie der Sozialisation. In: Habermas, J.: Kultur und Kritik, Frankfurt.
- Haueis, E. (2003): Formen schriftlicher Texte. In: Bredel, U. et al. (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache, Bd. 1. , Paderborn.
- Heidmann, H. (2007): Von Dornröschen bis zum Shrek. In: Barsch, A./Seibert, P.(Hg.): Märchen und Medien. Hohengehren.
- Henne, H. (1977): Gesprächsanalyse. Aspekte einer pragmatischen Sprachwissenschaft. In: Wegner, D. (Hg.): Gesprächsanalyse. Hamburg.
- Jungbluth, K./Schlieber-Lange, B. (2004): Text. In: Ammon, U. et al. (Hg.): Soziolinguistik, Bd. 1. Berlin.
- Kendon, A. (1998): Die wechselseitige Einbettung von Geste und Rede. In: Schmauser, C./Noll, T. (Hg.): Körperbewegungen und ihre Bedeutungen. Berlin.
- Kepser, M. (2003): Sprachunterricht und neue Medien. In: Bredel, U. et al. (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache, Bd.2. Paderborn.
- Kohl, E. M. (1995): Spielzeug Sprache. Ein Werkstattbuch. Neuwied.
- Kolthoff, M. (2006): Gesprächskultur mit Kindern. Weinheim.
- Labov, W./Waletzki, J. (1972): Erzählanalyse. Mündliche Versionen persönlicher Erfahrungen. In: Ihwe, J. (Hg.): Literaturwissenschaft und Linguistik, Bd.2. Frankfurt.
- Littmann, E. (1953): Nachwort zu „Die Erzählungen aus den 1001 Nächten“, Bd.6. Frankfurt: Insel.
- Mannhard, A./Scheib, K. (2005): Was Erzieherinnen über Sprachstörungen wissen müssen. München.
- Maturana, H. R./Varela, F. (1987): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. München (Kap. 8-10).
- Merkel, J. (1977): Pflege des Gemüts durch volkstümliche Literatur. In: Kuhn, A./Merkel, J.: Sentimentalität und Geschäft. Berlin.
- Merkel, J. (1986): Shehrezad und ihre Schwestern. Nachwort zu „Löwengleich und Mondenschön. Orientalische Frauenmärchen“. München: Kunstmann [auch in: Merkels Erzählkabinett. Über das Erzählen. www.stories.uni-bremen.de].
- Merkel, J. (1987): Nachwort zu „Eine von 1000 Nächten. Märchen aus dem Orient“. München: Kunstmann [auch in: Merkels Erzählkabinett. Über das Erzählen. www.stories.uni-bremen.de].
- Merkel, J. (2000/2007): „Gestammelte Bilder“ und „Die hilfreiche Fee dankt ab“. In: Merkel, J.: Spielen, Erzählen, Phantasieren. Die Sprache der inneren Welt. Kunstmann/Neuaufgabe Bremen: edition lumière. [auch in: Merkels Erzählkabinett. Vom Erzählen. www.stories.uni-bremen.de].
- Merkel, J. (2000/2007): „Ich sage dir, was du erzählst“ und „Die hilfreiche Fee dankt ab“. In Merkel, J. : Spielen, Erzählen, Phantasieren. Die Sprache der inneren Welt. München: Kunstmann/Neuaufgabe Bremen: edition lumière.
- Merkel, J. (2000/2007): „In die Luft gemalte Zeichen“. In Merkel, J.: Spielen, Erzählen, Phantasieren. Die Sprache der inneren Welt. Kunstmann/Neuaufgabe Bremen: edition lumière. [auch in: Merkels Erzählkabinett. Vom Erzählen. www.stories.uni-bremen.de].
- Merkel, J. (2000/2007): Improvisierte Geschichten. In: Merkel, J. : Spielen, Erzählen, Phantasieren. Die Sprache der inneren Welt Kunstmann/Neuaufgabe Bremen: edition lumière. [auch in: Merkels Erzählkabinett. Vom Erzählen. www.stories.uni-bremen.de].
- Merkel, J. (2006): Erzähl du mir, dann erzähl ich dir“. Wie mit dem Erzählen von Geschichten die Sprachbeherrschung gefördert werden kann. Bremen [in: Merkels Erzählkabinett. Vom Erzählen. www.stories.uni-bremen.de.
- Merkel, J. : Gestisches Erzählen und darstellendes Spiel in der Spracherziehung. In: Merkels Erzählkabinett. Vom Erzählen. www.stories.uni-bremen.de.
- Merkel, J. : Vom Erzählen und Zuhören, in: Merkels Erzählkabinett. Vom Erzählen. www.stories.uni-bremen.de.
- Merkel, J. : Wie man zu erzählbaren Geschichten kommt. In: Merkels Erzählkabinett. Vom Erzählen. www.stories.uni-bremen.de.
- Merkel, J.: Was Geschichten ausmacht. In: Merkels Erzählkabinett. Vom Erzählen. www.stories.uni-bremen.de.
- Müller, C. (1998): Beredte Hände. Theorie und Sprachvergleich redebegleitender Gesten. In: Schmauser, C./Noll, T. (Hg.): Körperbewegungen und ihre Bedeutungen. Berlin.

- Nagel, M. (1982): „Sieh, damit wir sehen!“. Erzählen in westafrikanischen Kulturen. In: Merkel, J./Nagel, M. (Hg.): Erzählen. Die Wiederentdeckung einer vergessenen Kunst. Reinbek: Rowohlt [auch in: Merkels Erzählkabinett. Über das Erzählen. www.stories.uni-bremen.de].
- Näger, S. (2005): Literacy. Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur. Freiburg.
- Nerius, D. (2005): Gesprochene und geschriebene Sprache. In: Ammon, U. et al. (Hg.): Soziolinguistik. Berlin.
- Pabst-Weinschenk, M. (2005): Freies Sprechen in der Grundschule. Berlin: Cornelsen.
- Petzoldt, L. (2002): Märchen, Mythen, Sagen. In: Lange, G. (Hg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur, Bd.1. Hohengehren.
- Pöge-Alder, K. (1994): Märchen als mündlich tradierte Erzählungen des Volkes?. Frankfurt a. M.
- Pompino-Marschall, B. (2000): Einführung in die Phonetik. In: Hoffmann, L. (Hg.): Sprachwissenschaft. Berlin.
- Potthoff, U./Steck-Lüschow, A./Zitzke, E. (1998): Gespräche mit Kindern. Berlin: Cornelsen.
- Quasthoff, U. M. (1987): Sprachliche Formen alltäglichen Erzählens. In: Erzgräber, W./Groetsch, P. (Hg.): Mündliches Erzählen im Alltag. Fingiertes Erzählen in der Literatur. Tübingen.
- Reimann, B. (2003): Die Entwicklung der vokalen Kommunikation. In: Rickheit, G. et al. (Hg.): Psycholinguistik. Berlin.
- Rinck, M. (2003): Verstehen von Raumbeschreibungen. In: Rickheit, G. et al. (Hg.): Psycholinguistik. Berlin.
- Rodari, G. (1999): Grammatik der Phantasie. Leipzig.
- Röllerke, H. (2007): Von Menschen, denen wir Grimms Märchen verdanken. In: Barsch, A./Seibert, P.(Hg.): Märchen und Medien. Hohengehren.
- Sacks, H. (1970): Das Erzählen von Geschichten innerhalb von Unterhalten. in: Kolseth, R./Sack, F. (Hg.): Zur Soziologie der Sprache. Opladen.
- Schmidt, J. (1982): „De kann usen Härgott un'n Dübel aneenleigen“. Märchenerzähler und ihre Zuhörer. In: Merkel, J./Nagel, M. (Hg.): Erzählen. Die Wiederentdeckung einer vergessenen Kunst. Reinbek: Rowohlt [auch in: Merkels Erzählkabinett. Vom Erzählen. www.stories.uni-bremen.de].
- Schmitz, U. (2005): Sprache und Massenkommunikation. In: Ammon, U. et al. (Hg.): Soziolinguistik. Berlin.
- Schulz von Thun, F. (1987): Psychologische Vorgänge in der zwischenmenschlichen Kommunikation. In: Fittkau, B. et al. (Hg.): Kommunizieren lernen (und umlernen), Aachen.
- Singer, J. L. (1995): Die Entwicklung der Phantasie. Spielen und Geschichtenerzählen als Vorstufen des Lesens. In: Franzmann, B. et al. (Hg.): Auf den Schultern von Gutenberg. Berlin.
- Stutterheim, C. von/Kohlmann, U. (2003): Erzählen und Berichten. In: Rickheit, G. et al. (Hg.): Psycholinguistik. Berlin.
- Traunmüller, H. (2004): Paralinguale Phänomene. In: Ammon, U. et al. (Hg.): Soziolinguistik. Berlin.
- Uffer, L. (1983): Von den letzten Märchengemeinschaften in Mitteleuropa. In: Wehse, R. (Hg.): Märchenerzähler. Erzählgemeinschaft. Kassel.
- Van der Meer, E. (2003): Verstehen von Kausalitätszusammenhängen. In: Rickheit, G. et al. (Hg.): Psycholinguistik. Berlin.
- Vogt, R. (2004): Gesprächsfähigkeit im Unterricht. In: Knapp K. et. al. (Hg.): Angewandte Linguistik. Tübingen.
- Volmert, J. (1995): Sprache und Sprechen. Grundbegriffe sprachwissenschaftlicher Konzepte. In: Volmert, J. (Hg.): Grundkurs Sprachwissenschaft. München.
- Wallbott, H. G. (2003): Gestik und Mimik beim Sprechen. In: Rickheit, G. et al. (Hg.): Psycholinguistik. Berlin.
- Watzlawick, P./Beavin, J./Kackson, D. (1969): Menschliche Kommunikation. Bern: Huber.
- Wintermantel, Margret (2003): Verstehen von Personenbeschreibungen. In: Rickheit, G. et al. (Hg.): Psycholinguistik. Berlin.

Anhang

Der Anhang dient zur Ergänzung der vorgeschlagenen Übungen und praktischen Tätigkeiten.

1 Zum Einüben und Erfinden von Erzählungen

1.1 Wie aus Texten Erzählungen werden

Der erste Schritt: Die Textvorlagen auswählen

Traditionelle Erzähler hörten ihre Geschichten und erzählten sie weiter. Das ist uns nur noch für kurze Alltagsgeschichten oder Witze geläufig. Selbst Erzählungen aus mündlicher Tradition, die wir pauschal als „Märchen“ bezeichnen, suchen wir uns aus einer Textsammlung aus.

Wer heute ein Märchen frei erzählen will, ist auf eine schriftliche Textvorlage angewiesen. Die erste Frage, die sich ihm stellt, ist: Welches Märchen will ich erzäh-

len? Er verwirrt etwas, in den Hunderten von Märchensammlungen aus aller Herren Länder zu blättern, die die Regale unserer Buchhandlungen und Bibliotheken füllen. Diese Qual der Wahl kann man niemandem abnehmen, aber es ist sinnvoll als Faustregeln festzuhalten: Keine Geschichte erzählen, die einen nicht selbst begeistert, so tiefsinnig oder symbolträchtig sie auch unter psychologischen, pädagogischen oder anderen Gesichtspunkten erscheinen mag.

Der zweite Schritt: Die Geschichte einprägen

Niemand ist in der Lage nach einmaligem Hören auch nur eine einzige Seite Text wörtlich wiederzugeben. Dennoch können wir ein Alltagserlebnis, das wir eben gehört haben, sofort weitererzählen. Dabei konzentrieren wir uns beim Hören wie beim Weitererzählen auf einzelne wesentliche Elemente, die uns die ganze Geschichte überblicken lassen und an denen entlang wir einen Wortlaut improvisieren.

Was macht überhaupt eine Geschichte zu einer Geschichte? Wir wissen sofort, ob wir es mit einer ‚Geschichte‘ zu tun haben oder mit einer anderen Textsorte. Nach den Aussagen der Textverarbeitungstheorie arbeiten wir mit einem abstrakten Schema, das uns

erlaubt, eine Geschichte als solche zu erkennen, das beim Hören oder Lesen unsere Erwartungen steuert, das uns hilft, die Erzählungen zu speichern und - das gilt nun vor allem für mündliche Erzählungen - auch ermöglicht, sie schon nach einmaligem Hören wiederzugeben. Dieses Schema wird als abstraktes Regelsystem begriffen, in etwa in der Weise, wie jede Sprache ein Regelsystem der Satzbildung kennt, das uns erlaubt, einen Satz zu beginnen, ohne schon zu wissen, wie wir ihn zu Ende sprechen.

Das Geschichtenschema

Wer?

Eine Geschichte hat einen Hauptfigur (das kann ein Mensch, ein Tier oder auch ein Gegenstand sein).

Wo? Wann?

Zu Beginn wird die Ausgangslage der Hauptfigur beschrieben.

Was passiert?

In Gang kommt die Geschichtenhandlung durch ein Ereignis, das in das Leben der Hauptfigur eingreift. Das kann eine Bedrohung, eine brennende Sehnsucht, eine Aufgabe oder ein Problem sein. Die gewohnte Ordnung wird durcheinander gebracht und die Hauptfigur muss sich dazu verhalten.

Was folgt darauf?

Geschichten nehmen einen anderen Verlauf, als ihre Helden beabsichtigen und erwarten. Gerade diese überraschenden Wendepunkte machen Geschichten anziehend und „spannend“. Am Ende ist es der Dümme, der die dicksten Kartoffeln erntet oder der Wunsche geht ganz anders in Erfüllung, als der Held sich das vorstellte.

Wie endet die Geschichte?

Zum Schluss muss gesagt werden, ob und wie die Sehnsucht erfüllt, die Aufgabe gemeistert, das Problem gelöst wurde.

Das einfache Schema wird als Grundbaustein begriffen, und auch als ‚Episode‘ bezeichnet. Kompliziertere Strukturen entstehen durch Variation und Verkettung von Episoden. Ein Beispiel, das im europäischen Volksmärchen häufig zu finden ist, wäre die variierte dreimalige Wiederholung der gleichen Aufgabe, die erst beim dritten Mal gelöst wird wie in den verbreiteten Märchen von den drei Brüdern. Für den Erzähler sind diese Grundstrukturen deshalb von Bedeutung, weil sie den Grundrhythmus seiner Erzählung darstellen, und es lohnt sich, sich diese Grundmodelle klar zu machen, sie sind nicht ganz so formal und beliebig, wie es auf den ersten Blick erscheint.

Wie aber bin ich in der Lage, die Handlungen meiner Geschichte in allen ihren Verästelungen im Gedächtnis zu speichern und wiederzugeben? Diese Handlungsfolge prägen wir uns vor allem in Form von Bildern ein, d.h. wir lassen im Akt des Erzählens eine Art inneren Film vor uns ablaufen und gestalten ihn in Worten und Gesten. Für die Abfolge der Handlungen (oder des Übergangs von einer Bildsequenz zur nächsten) benutze ich eine stichwortartige Zusammenfassung der Episode. Bei jedem einzelnen Stichwort taucht eine Serie von Bildern auf, die ich dann wiederum erzählend in sprachliche Formulierungen umwandle.

Gute Geschichten haben so etwas wie eine eigene Handlungslogik, die beim Erzählen zu beachten ist und

die sich von unserer Alltagslogik beträchtlich unterscheidet. Habe ich den Däumling einmal in die Welt gesetzt, brauche ich mir um die „realistische“ Wahrscheinlichkeit seiner Abenteuer keine Gedanken mehr zu machen, solange sie für ein daumenlanges Menschlein durchführbar scheinen. Ich muss ihn aber auch über die Eigenschaften eines daumengroßen Winzlings wieder nach Hause zurückkehren lassen, da sonst die innere Logik durchbrochen würde. Der Schluss hat also auf der Linie dieser inneren Konsequenz zu liegen. Erzählungen lassen sich deshalb auch verstehen als ein Set von Regeln, die der Erzähler mit dem Einstieg setzt und dann in seiner Erzählung bis zum Ende zu berücksichtigen hat.

Die Handlungsfolge der Vorlage kann unter Beachtung des Strukturschemas, der inneren Logik der Handlung und eines eindeutigen Schlusses nach Bedarf abgewandelt werden. Das sollte vor allem dann geschehen, wenn der Handlung die nötige Konsequenz fehlt oder uns bestimmte Teile der Erzählung gegen den Strich gehen. Das haben auch die traditionellen Erzähler nicht anders gehalten: Diesem kreativen Umgang mit Erzählstoffen und Motiven verdanken wir die zahlreichen „Varianten“ überlieferter Märchen.

Die Handlungsfolge muss dann genau vorgestellt und eingepreßt werden.

Faustregeln für das Memorieren der Erzählung

- Den Text drei Mal (laut) lesen bzw. einander vorlesen, dann weglegen,
- sich die Ereignisse wie einen inneren Film vergegenwärtigen,
- den Ablauf unter Umständen neu gliedern oder umgestalten.

Der dritte Schritt: Gestische Darstellung

Die gestische Darstellung ist für den Erzähler mehr als beliebiges Ausschmücken. Das erklärt sich aus dem Erzählen selbst: Erzählen heißt ja, die gegenwärtige Situation, auf die sich sprachliches Handeln in der Alltagskommunikation bezieht, zu verlassen und sich in der Vorstellung in eine vergangene oder fiktive Handlungssituation zu begeben. Im Gegensatz zur Rede, die auf die gegenwärtige sinnlich erfahrbare Handlung bezogen ist, muss das Umfeld nun in der Vorstellung konstruiert werden.

Gestische Darstellung unterstützt die Vorstellungsfähigkeit. Darstellende Gestik arbeitet mit verkürzten Spielhandlungen. Jedem Spiel aber liegt eine Vorstellung zugrunde, die es in stellvertretender „symbolischer“ Aktivität zu realisieren sucht. Deshalb rufen diese verkürzten gestischen Spiele im Betrachter wieder Vorstellungsbilder hervor.

Ich nehme aus der Gesamthandlung oder dem Gesamtbild eine Bewegung oder ein Detail heraus und bilde es im Bewegungsraum meiner Hände vor dem Körper ab.

Ich bin dabei nicht auf die Hände beschränkt, Bewegungen der Füße, des Kopfes etc können ebenso gestisch benutzt werden. Ich erzeuge damit in der Vorstellung des Zuhörers/Zuschauers das Bestreben, sich

Siehe dazu die Übungen zur Darstellung in 1.2.

Der vierte Schritt: Formeln entwickeln

Beim wiederholten Erzählen schleifen sich feststehende Wendungen ein, die bald zum unverzichtbaren Bestand dieser Geschichte gehören: Gelungene Formulierungen ebenso wie einzelne Dialogpassagen unserer Helden.

Im Gegensatz zum Lesen, wo die Wiederholung stört, erleichtert die wiederholende Formel dem Hörer das Aufnehmen der Erzählung. Dem Erzähler schafft es einen Ruhepunkt in der ständigen improvisierenden Formulierung.

Zum Erzählen literarischer Vorlagen

Auch kürzere literarische Texte, Kurzgeschichten, Novellen oder Geschichten aus Kinderbüchern können als Vorlagen mündlicher Erzählungen dienen. Dabei sind allerdings die Unterschiede zwischen einer mündlichen und einer geschriebenen Erzählung zu berücksichtigen.

Der Erzähler berichtet in erster Linie von den Handlungen seiner Helden, innere Entwicklungen oder Überlegungen der Helden oder Sichtweisen und Bewertungen des Erzählers lassen sich nur in knapper Form in die Erzählung einfügen: Beim Hören sind solche Betrachtungen nur schwer aufzunehmen. Märchen „übersetzen“ deshalb die innere Entwicklung in äußere

das ganze Bild vorzustellen. Wie alle nonverbalen Signale sind gestische Zeichen nicht präzise, sie werden erst im Kontext der Erzählung fixiert. Einmal festgelegt können sie immer wieder benutzt werden und rhythmisieren die Erzählung ganz ähnlich wie die sprachlichen Formeln, von denen noch die Rede sein wird.

Die gestische Darstellung erfordert etwas Vorbereitung. Um für eine Geschichte eine sprachliche Form zu finden, die vor einem kleineren Publikum erzählbar ist, hat man sie nur einige Male drauflos zu erzählen, am besten zunächst vor guten Bekannten. Beim dritten oder vierten Mal liegt sie dann schon ganz gut auf der Zunge. Die gestische Darstellung muss etwas bewusster angelegt werden. Man hat allerdings auch hier die Möglichkeit, zunächst vor wenigen Zuhörern zu erzählen und dabei darauf zu achten, wie uns an bestimmten Stellen die Hand zuckt oder welches Mienenspiel wir andeuten etc. Sobald man diese Impulse bewusster wahrnimmt und vergrößert, erhält man eine Darstellungsweise, die den eigenen Möglichkeiten gut entspricht.

Zur Vorbereitung einer Erzählung ist es sinnvoll, bewusst nach solchen festen Formulierungen zu suchen. Das einfachste Verfahren dafür ist wiederum, eine Geschichte mehrmals in unverfänglicher Situation zu erzählen, und darauf zu achten, welche Wendungen sich einschleifen.

An dramatischen Punkten erfolgende Dialoge oder solche, die eine Figur kennzeichnen, sollte man wörtlich zur Verfügung haben und dafür jetzt, aber eben erst jetzt, wieder auf die Textvorlage zurückgreifen.

re Handlung und bewähren sich auch unter diesem Gesichtspunkt als robuste „Erzählstückl“. Beim Schreiben lassen sich dagegen vergleichsweise bescheidene Handlungen so ausformulieren, dass sie im Leser Spannung und Interesse wecken, von ihm verfolgt und aufgenommen werden können.

Die Auswahl der Vorlage ist hier also mit besonderer Sorgfalt vorzunehmen.

Um eine geschriebene Erzählung in freier mündlicher Version wiederzugeben, muss ihr eine klare, übersichtliche und abgeschlossene Handlung zugrunde liegen.

Die mündliche Erzählung literarischer Vorlagen soll das Lesen nicht ersetzen, kann aber vor allem in der

Schule einen Anreiz zum eigenen Lesen bieten. Das Erzählen erlaubt die Geschichte in einer Sprache zu präsentieren, die eingängiger ist als die literarisch

stilisierte Sprache, zugleich kann es aber das Interesse am Original wecken.

1.2 Übungen zur gestischen und spielerischen Darstellung (Julia Klein)

Mit den folgenden Übungen lässt sich der mimische, gestische und stimmliche Ausdruck anregen

Übung 1: Pantomimische Geschenke

- Eine Person holt aus der Mitte des Kreises einen unsichtbaren Gegenstand und überbringt ihn einer anderen Person, die sich daraufhin bedankt und dabei den Gegenstand benennt: „Danke für den Rucksack!“
- Kann in Zweiergruppen, die sich abwechselnd Gegenstände anbieten, oder auch im Kreis gespielt werden, bis alle einen Gegenstand verschenkt haben.

Übung 2: Die geheime Truhe

- Eine Person öffnet pantomimisch eine Truhe und entdeckt darin etwas (z.B. Schokolade, stinkende Socken, Spinnen etc.). Sie reagiert mit ihrem Gesichtsausdruck stumm, aber deutlich auf den Inhalt. Ihr Gegenüber beobachtet sie und versucht zu erraten, was die erste Person gesehen hat.
- Wird in Zweiergruppen oder auch in einer Kleingruppe gespielt, wobei dann mehrere Personen angeben, was in der Truhe gesehen wurde.

Übung 3: Alles kann gespielt werden

- Alle stehen im Kreis. Eine Person macht einen Vorschlag und die anderen stellen das Vorgeschlagene dar (z.B. einen wütenden Hausmeister, eine Kaffeekanne, einen Papagei etc). Sie bleiben in der Haltung stehen, bis der nächste einen Vorschlag in die Runde wirft und sich alle in die vorgeschlagene Figur verwandeln.

Diese Übung kann gezielt auf unterschiedliche Körperbereiche bezogen werden:

- Die vorgeschlagenen Figuren werden ganzkörperlich dargestellt (Mensch, Tier, Gegenstand).
- Vorgeschlagene Gefühle werden mit dem Gesicht und der Körperhaltung dargestellt.
- Sie werden nur mit einem Arm verdeutlicht (z.B. Vogelkopf, Schlange, wehende Fahne etc).
- Es werden über Gesten typische Handgriffe einzelner Berufe dargestellt.

Übung 4: Mit Händen und Füßen sprechen

- In Zweiergruppen.
- Die eine Person überlegt sich eine alltägliche Handlungsweise mit klarem Anfang und Ende (z.B. Nagel in die Wand klopfen, im Kochtopf rühren, würzen und probieren etc.). Die zweite Person beobachtet sie dabei und errät, was gemeint war.
- Dann überlegt sich die zweite Person einen Weg (z.B. die Treppe zum Dachboden hinaussteigen, zur Straßenbahn rennen und einsteigen etc.). Sie versucht ihn wortlos darzustellen, die andere Person rät, was damit gemeint war.

1.3 Das Geschichtenerfinderspiel

Dieses Spiel stellt eine vereinfachte Version des von Claus Claussen entwickelten Geschichtenerfinderspiels dar.

Literatur

Claussen, C. (1995): Erzählen lernen in der Grundschule. In: Merkelbach, V./Claussen, C.: Erzählwerkstatt. Mündliches Erzählen. Braunschweig, S.83-116.

Elemente des Erzählspiels

- Landschaften und Orte (z.B. Wald, Insel, Großstadt, Autobahnraststätte, Rathausplatz etc)
- Zeiten (z.B. Uhrzeit, Datum, Jahr, Lebenszeit, historische Epoche)
- Helden (Menschen, Tiere, Phantasiegestalten)
- Eigenschaften (von Lebewesen oder Gegenständen)
- Fortbewegungsmittel (z.B. Wandern, Reiten, Autofahren etc)
- Alltagsgegenstände (z.B. Gabeln, Hosenkнопfe, Kugelschreiber etc.)
- Wunderdinge (Zaubergegenstände wie das Tischlein-deck-dich oder technische Geräte mit unglaublichen Möglichkeiten wie den Computer, der Gedanken liest)
- Ereignisse (z.B. Autounfall, Schneekatastrophe, Brieftasche finden etc)
- Handlungen (z.B. Über die Straße gehen, Haus kaufen, Bank überfallen)

Spielregeln

- Man nimmt eine Zeitkarte, von den übrigen Kategorien je drei Karten.
- Die Karten werden entsprechend der Struktur in eine Reihenfolge gelegt.
- Kann man eine Karte nicht unterbringen oder setzt die Phantasie aus, legt man diese Karte auf den Stapel zurück und nimmt die oberste vom Stapel.

2 Erzählen in Einrichtungen und Schulen

2.1 Auswertungsbogen für Erzählstunden

Nach den Erzählstunden in Einrichtungen und Schulen sollten die Studierenden ihre Erfahrungen möglichst schriftlich festhalten. Diese Notizen stehen dann spä-

ter für eine Auswertung zur Verfügung. Es bietet sich an, dazu einen Fragebogen wie den folgenden zu benutzen.

Auswertungsprotokoll für Erzählstunden

Titel der erzählten Geschichte:

Datum des ersten Erzählens:

Klassenstufe, Alter der Kinder, Besonderheiten zur Gruppe:

Wie wurde die Erzählaktion begonnen? Wurden zum Erzählen Materialien benutzt? Welche?

Anmerkungen zum Erzählverlauf

(auffällige Reaktionen, besondere Fragen, spontane Veränderungen, spannende Einwürfe...)

Wurde im Anschluss eine weiterführende Aktion durchgeführt? Welche?

(Gespräch, Spiel, Arbeitsbogen...)

Wurde die Geschichte wieder aufgegriffen?

Wann und wie?

Freie Ideensammlung

(Ideen zur Geschichte, zu Arbeitsmaterial, zu Spielaktionen, zur Verwendung im Unterricht)

2.2 Kriterien zur Bewertung von Erzählungen

Eine detaillierte Analyse mündlicher Äußerungen fordert sehr viel Zeit und Arbeitsaufwand und sie kann sich auf sehr viele Faktoren beziehen. Hier geht es nicht darum, ausführliche Analysen zu leisten, sondern einige handhabbare Kriterien zu benennen, nach denen Erzählungen (von Erwachsenen wie von Kindern) eingeschätzt werden können.

Mündliche Erzählungen können einmal auf die Textstruktur hin betrachtet werden, die eine Erzählung von andern Textsorten unterscheidet.

Anders als Gesprächsbeiträge, die auf die Äußerung des Vorredners antworten, haben Erzählungen feste Vorgaben zu beachten:

- Wie weit werden die wesentlichen Elemente des Geschichtenschemas (Einführung des Helden, von Ort und Zeit der Erzählung/Außerordentliches Ereignis/Reaktion des Helden darauf/Ergebnis) beachtet?
- Wie weit werden die wichtigen dramatischen Handlungen der Erzählung in Rede und Gegenrede ausgestaltet?
- Wie weit werden feststehende, sich wiederholende Redewendungen (Formeln) benutzt?

Erzählungen können auch (wie andere Sprachäußerungen) auf die sprachliche Gestaltung der einzelnen Äußerungen hin betrachtet werden.

Anders als Gesprächsbeiträge, die auf die Äußerung des Vorredners antworten, haben Erzählungen feste Vorgaben zu beachten:

- Wie weit sprechen die Erzählenden in vollständigen und regelrechten Satzkonstruktionen?
- Wie weit weicht der Sprachgebrauch der Erzählenden von ihrer alltäglichen Sprachverwendung ab (Verwendung schriftsprachlicher Formulierungen)?

Erzählungen können schließlich auf ihre kommunikative „Performierung“ hin betrachtet werden (sofern die Erzählung in Bild und Ton festgehalten wurde):

Anders als Gesprächsbeiträge, die auf die Äußerung des Vorredners antworten, haben Erzählungen feste Vorgaben zu beachten:

- Wie weit werden die Erzählhandlungen von gestischen und spielerischen Darstellungen begleitet und ergänzt?
- Wie weit reagiert der Erzählende auf die Rückmeldungen der Zuhörer?

2.3 Interaktives Erzählen von „Kettenerzählungen“

So genannte Kettenerzählungen bieten die Möglichkeit, Kinder schon während des Erzählens als Miterzählende einzubinden. Sie werden dann aufgefordert, nach dem Vorbild der bereits erzählten Episoden eine eigene Episode einzufügen. Dazu sind sie besonders

dann angeregt, wenn sie dafür auch sichtbar die Erzählerposition einnehmen (also z.B. sich auf den „Erzählerstuhl“ setzen).

Die folgende Geschichte eignet sich auf einfache Weise zum Miterzählen der Zuhörer.

Der gestellte Dieb

Johannes Merkel

Es war einmal ein Eichhörnchen, das hatte den ganzen Herbst Nüsse gesammelt, damit es im Winter etwas zum Beißen hätte. Das Eichhörnchen wohnte in einer hohlen Eiche. Es vergrub die gesammelten Nüsse in der Erde gleich neben seiner Eiche. Dann würde es im kalten Winter nicht weit zu laufen haben, wenn es Nüsse zum Beißen haben wollte. Darum war das Eichhörnchen ganz zufrieden und freute sich auf den Winter.

Aber es war noch gar nicht richtig Winter geworden, da hörte es eines Nachts ein seltsames Geräusch. Es hörte sich ungefähr so an.

(Hier wird das Geräusch vorgeführt, das im Folgenden erkennbar variiert werden muss, bis es bei der Begegnung mit dem Jungen wieder zu hören ist.)

"Ach, da ist nur jemand, der pupst," sagte sich des Eichhörnchen und schlief weiter.

Aber was musste es am nächsten Morgen entdecken? Vor seiner Eiche war die Erde aufgegraben und ein Dieb hatte den ganzen Vorrat an Nüssen geklaut. Da war das Eichhörnchen vielleicht wütend.

"Na warte!" sagte es sich. "Ich habe dich pupsen hören, und darum werde ich dich finden und du musst mir meine Nüsse ersetzen".

Und es machte sich auf den Weg, um den Dieb zu finden, der die Nüsse geklaut hatte.

Als das Eichhörnchen loslief, traf es auf dem Weg ein junges Kätzchen.
"Hast du mir vielleicht heute Nacht meine Nüsse geklaut?" fragte das Eichhörnchen.
"Ich trinke Milch und fresse Mäuse. Was soll ich denn mit Nüssen?" fragte das Kätzchen zurück.
"Kannst du vielleicht mal pupsen?" fragte das Eichhörnchen.
"Wenn du meinst" sagte das Kätzchen und pupste. Das klang so.
"Nein, du hast meine Nüsse nicht geklaut". Und damit ging das Eichhörnchen weiter.

Als das Eichhörnchen weiterging, traf es auf einen Fuchs.
"Hast du mir vielleicht heute Nacht meine Nüsse geklaut?" fragte das Eichhörnchen.
"Na klar," lachte der Fuchs. "Ich habe mir einen Nusskuchen davon gemacht".
Da wusste das Eichhörnchen nicht, ob er es verkohlen wollte und deswegen sagte es: "Kannst du vielleicht mal pupsen?"
"Lieber nicht!" meinte der Fuchs. "Ich pupse so furchtbar, dass du vor Schreck umfällst". Und damit ging er weiter.
Das fand das Eichhörnchen sehr verdächtig, deswegen folgte es ihm heimlich, bis der Fuchs pupsen musste. Das klang so.
"Nein, du hast meine Nüsse nicht geklaut". Und damit ging das Eichhörnchen weiter.

Als das Eichhörnchen weiterging, lag da eine Schachtel auf dem Weg.
"Hast du mir vielleicht heute Nacht meine Nüsse geklaut?" fragte das Eichhörnchen.
Aber die dumme Schachtel verstand doch gar nicht, was das Eichhörnchen von ihm wollte. Und dass sie nichts antwortete, fand das Eichhörnchen sehr verdächtig.
"Kannst du vielleicht mal pupsen?" fragte das Eichhörnchen.
Da klappte der Wind den Deckel der Schachtel auf und zu. Das klang so.
"Nein, du hast meine Nüsse nicht geklaut". Und damit ging das Eichhörnchen weiter.
Wen hat das Eichhörnchen wohl noch alles gefragt, ob er seine Nüsse geklaut hat?

(Da ihnen mit den Episoden auch die Formulierungen für den Dialog vorgegeben wurden, können auch Kinder mit geringen Sprachkenntnissen eine neue Episode anfügen. Die Erzählung wird von den Kindern ergänzt, so lange sie weiter erzählen möchten, möglichst indem alle eine eigene Episode beisteuern. Danach wird der Schluss erzählt)

Schließlich traf das Eichhörnchen einen Jungen, der kam auf dem Fahrrad gefahren und kaute Nüsse.
"Hast du mir vielleicht heute Nacht meine Nüsse geklaut?" fragte das Eichhörnchen.
"Wie kommst du denn darauf?" fragte der Junge. "Ich kann Nüsse nicht ausstehen".
Und dabei grinste er auch noch. Das fand das Eichhörnchen sehr verdächtig, deswegen sagte es: "Kannst du vielleicht mal pupsen?"
"Aber natürlich", meinte der Junge. Und er drückte auf die Hupe, die er am Fahrrad hatte. Das klang so.
"Nein, du hast meine Nüsse nicht geklaut". Und damit wollte das Eichhörnchen schon weitergehen.
Aber als der Junge wieder aufs Fahrrad stieg, musste er plötzlich pupsen. Das klang so. Das war doch genauso derselbe Ton, den das Eichhörnchen in der Nacht gehört hatte, in der sie Nüsse geklaut wurden!
"Du bist der Dieb!" schrie das Eichhörnchen.
Da lachte der Junge nur und nickte. "Ich habe dich doch durch meinen Feldstecher beim Nüsse Vergraben beobachtet. Und dann habe ich sie mir in der Nacht geholt".
Aber das Eichhörnchen heulte. "Bitte, gib mir meine Nüsse wieder. Sonst habe ich den Winter über nichts zu beißen."
Da musste der Junge dem Eichhörnchen doch alle Nüsse ersetzen, oder? Glaubt ihr, er gibt ihm die Nüsse zurück?
Von wegen. "Hättest du eben besser aufpassen müssen!" lachte der Junge, und fuhr einfach davon.
Das konnte sich das Eichhörnchen doch nicht gefallen lassen. Als der Junge nämlich losfuhr, sprang es schnell auf den Gepäckträger. Der Junge ahnte nicht, dass das wütende Eichhörnchen hinter ihm mitfuhr.
Bevor er das Rad in die Garage stellte, sprang das Eichhörnchen ab und versteckte sich. Aber kaum war der Junge ins Haus gegangen, kam es aus dem Versteck und biss beide Reifen durch. Das klang so.
Als der Junge wieder Fahrrad fahren wollte, waren beide Reifen platt. Er versuchte sie aufzupumpen, aber die Luft entwich durch die Löcher, die das Eichhörnchen gebissen hatte. Das klang so.
"Wer hat mir in meine Reifen gestochen?" jammerte der Junge. "So eine Gemeinheit! Wenn ich den erwische!"
Da kam das Eichhörnchen aus seinem Versteck und lachte: "Hättest du eben besser aufpassen müssen".

Der Junge griff nach dem Hofbesen und schlug damit nach dem Eichhörnchen. Aber das Eichhörnchen sprang in das Werkzeugregal. Da schlug der Junge nach dem Werkzeugregal und das ganze Regal fiel um. Das Werkzeug kullerte auf den Boden, es schepperte und krachte. Diesen Krach hörte der Opa des Jungen und kam gelaufen. "Was fällt dir ein?" schimpfte der Opa.

"Das gemeine Eichhörnchen!" heulte der Junge. "Es hat mir beide Reifen durchgebissen!"

Das Eichhörnchen schaute unter dem Regal vor und schimpfte: "Und wer hat mir meine Nüsse geklaut?"

Da sagte der gute Opa zu dem gemeinen Jungen: "Die Nüsse musst du von deinem Taschengeld bezahlen! Dafür kaufe ich dir dann auch zwei neue Reifen".

So bekam das Eichhörnchen seine Nüsse wieder und der Junge zwei nagelneue Reifen.

Als es seinen neuen Vorrat an Nüssen vergrub, passte das Eichhörnchen aber ganz genau auf, dass ihm dabei niemand zuschaute.

(aus Merkels Erzählkabinett, www.stories.uni-bremen.de)

2.4 Dialogspiel nach einer Erzählung

Nach Erzählungen, die Episoden reihen, können die standardisierten Dialoge für Sprechspiele genutzt werden. Dazu werden diese Dialoge in einer einfachen spielerischen Anordnung in veränderten Variationen gesprochen

Dafür muss allerdings der Ablauf der Geschichte gut bekannt sein. Das folgende Beispiel führt eine Erzählung und ein anschließendes Sprechspiel vor.

Der Zirkusbesuch

Johannes Merkel

Zirkus liebt Robert über alles, aber leider hat er nur selten Gelegenheit, den Zirkus zu besuchen. Darum freute sich Robert, als ihn Oma und Opa in den Zirkus einluden. Wie hätte er auch ahnen sollen, was ihn da erwartete?

Und das lag daran, dass Roberts Oma schlecht sieht und deswegen eine dicke Brille tragen muss. Leider ist sie auch sehr vergesslich und sie merkte erst kurz vor der Vorstellung, dass sie ihre Brille vergessen hatte. Roberts Opa dagegen sieht immer noch ausgezeichnet, nur leider hört er schlecht. Aber das will er nicht zugeben, deshalb weigert er sich, ein Hörgerät zu tragen.

Im Zirkus sitzt Robert zwischen Oma und Opa. Die Vorstellung beginnt, der Zirkusdirektor kommt auf einer Giraffe geritten und begrüßt die Zuschauer.

„Warum hat das Pferd so einen langen Hals?“ fragt Roberts Oma.

Robert erklärt: „Das ist eine Giraffe, auf der reitet der Direktor, um die Zuschauer zu begrüßen.“

„Du hast Recht!“ meinte die Oma. „Jetzt seh’ ich das auch.“

Der Opa hat was gehört, aber nicht richtig verstanden und fragt: „Was hast du gesagt?“

Der Zirkusdirektor ist mit der Giraffe längst schon verschwunden. Darum schreit Robert Opa ins Ohr: „Der Direktor ist auf einer Giraffe geritten, um die Zuschauer zu begrüßen.“

„Was erzählst du mir da? Das habe ich doch selber gesehen!“ beschwert sich der Opa.

Danach kommen zwei Elefanten in die Arena getrottet. Auf einen Pfiff des Dompteurs stellen sie sich auf die Hinterbeine und tanzen Walzer.

„Was machen die denn da?“ fragt Roberts Oma.

Robert erklärt: „Es sind Elefanten, die Walzer tanzen.“

„Du hast Recht!“ meinte die Oma. „Jetzt seh’ ich das auch.“

Der Opa hat wieder was gehört, aber nicht richtig verstanden und fragt: „Was hast du gesagt?“

Die Elefanten sind längst wieder hinter der Arena verschwunden. Darum schreit Robert dem Opa ins Ohr: „Die Elefanten haben sich auf die Hinterbeine gestellt und Walzer getanzt.“

„Was erzählst du mir da? Das habe ich doch selber gesehen!“ beschwert sich der Opa.

„Ja, soll das denn jetzt die ganze Vorstellung so weitergehen?“ denkt sich Robert. „Muss ich jetzt der kurzsichtigen Oma dauernd erklären, was da unten los ist und dem schwerhörigen Opa dauernd wiederholen, was der sowieso schon gesehen hat?“

Na warte, denkt sich Robert weiter. Inzwischen ist ein Dompteur mit zwei Löwen in die Arena gekommen. Der Dompteur hält den Löwen einen brennenden Reifen hin und dann springen die Löwen durch den Reifen.

„Was machen denn die Löwen?“ fragt Roberts Oma.

Was glaubt ihr, was Robert der Oma erklärt? „Ein Löwe hält dem Dompteur den Feuerreifen hin. Der Dompteur nimmt Anlauf, jawohl und jetzt hechtet er mitten durch den brennenden Reifen. Bravo bravissimo!“ ruft er und klatscht mit den Zuschauern.

„Du hast Recht!“ meinte die Oma. „Jetzt seh' ich das auch.“

Der Opa hat wieder was gehört, aber nicht richtig verstanden: „Was hast du gesagt?“

Die Löwen sind mit dem Dompteur schon wieder verschwunden. Und was schreit Robert dem Opa ins Ohr? „Ein Löwe hat dem Dompteur den Feuerreifen hingehalten. Der Dompteur hat Anlauf genommen und ist mitten durch den brennenden Reifen gehechtet.“

„Na so was!“ wundert sich der Opa. „Das hab ich ja gar nicht gesehen.“

Jetzt kommt ein Artist in die Arena gesprungen und wirbelt in ständigen Saltos im Kreis herum, dass einem ganz schwindlig wird davon.

„Was hüpfst der denn dauernd herum?“ fragt Roberts Oma.

Was glaubt ihr, was Robert jetzt seiner Oma erklärt? „Stell dir vor! Er reitet auf einem dressierten Floh! Der Floh springt mit ihm drei Meter hoch und macht mit seinem Reiter einen Salto nach dem andern. Wahnsinn!“

„Du hast Recht!“ meinte die Oma. „Jetzt seh' ich das auch.“

Der Opa hat wieder was gehört, aber nicht richtig verstanden: „Was hast du gesagt?“

Der Saltospringer ist längst wieder hinter der Arena verschwunden. Und was schreit Robert dem Opa ins Ohr? „Der Artist ist auf einem dressierten Floh geritten. Der Floh ist mit dem Reiter drei Meter hoch in die Luft gesprungen und hat mitsamt dem Reiter einen Salto nach dem anderen gemacht.“

„Na so was!“ wundert sich der Opa. „Das hab ich ja gar nicht gesehen.“

Unten stapft ein Clown in die Arena. Er stolpert, fällt hin. Steht wieder auf, stolpert und fällt wieder hin. Dann steht er wieder auf, stolpert und fällt wieder hin. Da haut er sein Bein und fängt an zu heulen, und die Tränen schießen ihm meterweit aus den Augen.

„Was heult der denn so laut herum?“ fragt Roberts Oma.

Was glaubt ihr, was Robert jetzt seiner Oma erklärt? „Weil er dauernd stolpert, haut er sein Bein und heult so furchtbar, dass die Arena voll Wasser läuft. Aber er kann gar nicht schwimmen und jetzt muss er ertrinken!“

„Du hast Recht!“ meinte die Oma. „Jetzt seh' ich das auch. Das ist ja furchtbar!“

Der Opa hat wieder was gehört, aber nicht richtig verstanden: „Was hast du gesagt?“

Der Clown ist längst laut heulend hinter der Arena verschwunden. Und was schreit Robert dem Opa ins Ohr? „Der Clown ist dauernd gestolpert, dafür hat er sein Bein gehauen. Das hat ihm so wehgetan, dass er heulen musste und die ganze Arena von seinen Tränen voll Wasser gelaufen ist. Aber er konnte doch nicht schwimmen und ist ertrunken.“

„Na so was!“ meint da der Opa. „Das hab ich ja gar nicht gesehen.“

Als die Vorstellung vorbei war, sagte der Opa zur Oma: „Das ist ja nicht zu glauben, was die heute alles machen im Zirkus! Zu unserer Zeit war das ganz anders. Meinst du wirklich, dass der Dompteur durch den brennenden Reifen gesprungen ist?“

„Aber natürlich!“ meinte die Oma. „Das hab ich doch selbst gesehen!“

„Aber dass ein Artist auf einem Floh reitet, wie kann es so was geben?“ sagte der Opa.

„Warum denn nicht?“ meinte die Oma. „Das hab ich doch selbst gesehen!“

„Aber bestimmt ist der Clown nicht in seinen Tränen ertrunken!“

„Doch, doch!“ behauptete die Oma. „Das hab ich doch selbst gesehen!“

Und was glaubt ihr, machte der Opa? Der ging gleich am nächsten Tag zum Augenarzt und erklärte ihm, dass er irgendwie nicht mehr richtig sieht.

„Wie kommen Sie denn darauf?“ fragte der Augenarzt.

„Na gestern im Zirkus, da hat mein Enkel immer Sachen gesehen, die ich gar nicht sehen konnte.“

Der Augenarzt untersuchte seine Augen und stellte fest: „Glückwunsch, mein Lieber! Sie haben nicht die geringste Sehschwäche.“

„Was haben Sie gesagt?“ fragte der Opa.

„Dass Sie ausgezeichnet sehen! Aber vielleicht sollten Sie sich mal ein Hörgerät anschaffen.“

„Nein, nein. Ich höre ausgezeichnet,“ antwortete der Opa. „Aber ich fürchte, unser Robert braucht schon bald eine Brille.“

(aus Merckels Erzählkabinett, www.stories.uni-bremen.de)

Dialogspiel zum Zirkusbesuch

1.

Jeweils vier Schüler sprechen die Dialoge beim Zirkusbesuch:

Vor der Klasse stehen drei Stühle für Robert, Oma und Opa.

Ein Schüler aus der Klasse: Ein Dompteur kommt mit zwei Elefanten in die Arena. Die Elefanten tanzen Walzer.

Oma: Was machen die denn da?

Robert: Oma, das sind Elefanten, die Walzer tanzen.

Oma: Jaja, jetzt sehe ich das auch!

Der Schüler aus der Klasse: Der Dompteur verschwindet mit den Elefanten hinter der in die Arena

(oder: Kurzes Musikstück von einem Kassettengerät spielen)

Opa: Was hast du gesagt?

Robert: Opa, das waren Elefanten, die Walzer tanzten.

Opa: Was sagst du mir das? Das habe ich doch selbst gesehen!

2.

Der nächste Schüler aus der Klasse: Ein Dompteur kommt mit Löwen in die Arena. Der Dompteur hält den Löwen einen brennenden Reifen hin. Die Löwen springen durch den brennenden Reifen.

Oma: Was machen die denn da?

Robert: Oma, das sind Löwen. Sie halten dem Dompteur einen brennenden Reifen hin. Und der Dompteur springt durch den brennenden Reifen.

Oma: Jaja, du hast Recht! Jetzt sehe ich das auch!

Der Schüler aus der Klasse: Der Dompteur und die Löwen verschwinden hinter der Arena.

(oder: Kurzes Musikstück von einem Kassettengerät spielen)

Opa: Was hast du gesagt?

Robert: Oma, das waren Löwen. Sie hielten dem Dompteur einen brennenden Reifen hin. Und der Dompteur sprang durch den brennenden Reifen.

Opa: Na so was! Das habe ich gar nicht gesehen!

Der nächste Schüler aus der Klasse denkt sich die nächste Zirkusnummer und sagt sie an.

Oma: Was machen die denn da?

Der Schüler, der Robert spielt erfindet eine Antwort (im Präsenz)

Oma: Jaja, Jaja, du hast Recht! Jetzt sehe ich das auch!

Der Schüler aus der Klasse: Die Artisten/Tiere verschwinden hinter der Arena.

(oder: Kurzes Musikstück von einem Kassettengerät spielen)

Opa: Was hast du gesagt?

Robert wiederholt seine Erfindung in der Vergangenheit.

Opa: Na so was! Das habe ich ja gar nicht gesehen!

(Die Schüler, die vor der Klasse sprechen, können von Szene zu Szene wechseln.)

2.5 Nachspielen von Erzählungen

Prinzipiell lassen sich alle Geschichten in einfachen Spielformen nachspielen. Das kann ohne Zuschauer geschehen, indem die Spielenden über das Spiel die Geschichte nachempfinden und sich genauer einprägen, oder auch als kleine Aufführung vor Publikum. Anders als im Rollenspiel, wo Kinder sich von Szene zu Szene etwas neue Handlungen ausdenken können, müssen sie beim Spielen vor Publikum die ganze Geschichte übersehen können, um sich mit ihrer Rolle angemessen einzufügen. Die zugrunde liegende Geschichte muss deshalb in allen Einzelheiten bekannt

sein, und daran scheitern Aufführungen oft noch in der Grundschule.

Die Erzählung sollte deshalb möglichst mehrmals erzählt worden sein. Beim Einstudieren sollte die pädagogische Kraft nicht mit Anweisungen arbeiten, sondern eher erzählend eingreifen (also nicht anzuweisen: Mache das und das!, sondern einen erzählenden Satz einfügen: Und er machte das und das.)

Die Geschichte vom Specht lässt sich leicht in eine einfache Aufführung umsetzen, weil sie so schlicht und übersichtlich ist.

Der heiratswillige Specht

Julia Klein

Es war einmal ein Specht, der wollte heiraten. Aber nicht irgendjemanden, nein, er wollte nur die Größte und Stärkste heiraten.

So flog er zur Sonne und sagte: „Sonne, du bist die Größte und Stärkste, willst du mich heiraten?“

Die Sonne musste lachen, als sie den kleinen Specht herumflattern sah und sie sagte: „Ich bin groß und stark, aber ich kenne jemanden, der ist größer und stärker als ich.“

„Wer ist das?“, fragte der Specht.

„Das ist die Wolke. Sie schiebt sich einfach vor mich und ich bin nicht mehr zu sehen.“

Da flog der Specht zur Wolke und sagte: „Wolke, du bist die Größte und Stärkste, willst du mich heiraten?“

Die Wolke antwortete dem Specht: „Ich bin groß und stark, aber ich kenne jemanden, der ist größer und stärker als ich.“

„Wer ist das?“, fragte der Specht.

„Das ist der Wind, der pustet mich einfach davon.“

Da flog der Specht zum Wind und sagte: „Wind, du bist der Größte und Stärkste, willst du mich heiraten?“

Der Wind pustete dem Specht zu: „Ich bin groß und stark, aber ich kenne jemanden, der ist größer und stärker als ich.“

„Wer ist das?“, fragte der Specht.

„Das ist der Baum, den kann ich nicht umblasen.“

Da flog der Specht zum Baum und sagte: „Baum, du bist der Größte und Stärkste, willst du mich heiraten?“

Der Baum knarrte dem Specht zu: „Ich bin groß und stark, aber ich kenne jemanden, der ist größer und stärker als ich.“

„Wer ist das?“, fragte der Specht.

„Das ist die Spechtin, die hämmert mit ihrem Schnabel Löcher in mich hinein und eines Tages falle ich noch um.“

Da flog der Specht zur Spechtin und sagte: „Spechtin, du bist die Größte und Stärkste, willst du mich heiraten?“

Und was glaubt ihr was die Spechtin antwortete? Sie sagte ja und die beiden heirateten noch am gleichen Tag.

(aus Merkels Erzählkabinett, www.stories.uni-bremen.de)

Die Spielfassung kann der Erzählung hier fast unverändert folgen. Bei komplizierteren Geschichten ist eine eigene Spielform zu erarbeiten.

Erzähler: Es war einmal ein Specht, der wollte heiraten. Aber nicht irgendjemanden, nein, er wollte nur die Größte und Stärkste heiraten. Darum flog er zur Sonne.

Specht: „Sonne, du bist die Größte und Stärkste, willst du mich heiraten?“

Sonne: „Ich bin groß und stark, aber ich kenne jemanden, der ist größer und stärker als ich.“
 Specht: „Wer ist das?“
 Sonne: „Das ist die Wolke. Sie schiebt sich einfach vor mich und ich bin nicht mehr zu sehen.“
 Erzähler: Da flog der Specht zur Wolke:
 Specht: „Wolke, du bist die Größte und Stärkste, willst du mich heiraten?“
 Wolke: „Ich bin groß und stark, aber ich kenne jemanden, der ist größer und stärker als ich.“
 Specht: „Wer ist das?“
 Wolke: „Das ist der Wind, der pustet mich einfach davon.“
 Erzähler: Da flog der Specht zum Wind
 Specht: „Wind, du bist der Größte und Stärkste, willst du mich heiraten?“
 Wind: „Ich bin groß und stark, aber ich kenne jemanden, der ist größer und stärker als ich.“
 Specht: „Wer ist das?“
 Wind: „Das ist der Baum, den kann ich nicht umblasen.“
 Erzähler: Da flog der Specht zum Baum.
 Specht: „Baum, du bist der Größte und Stärkste, willst du mich heiraten?“
 Baum: „Ich bin groß und stark, aber ich kenne jemanden, der ist größer und stärker als ich.“
 Specht; „Wer ist das?“
 Baum: „Das ist die Spechtin, die klopft mit ihrem Schnabel Löcher in mich und eines Tages falle ich noch um.“
 Erzähler: Da flog der Specht zur Spechtin.
 Specht: „Spechtin, du bist die Größte und Stärkste, willst du mich heiraten?“
 Erzähler: Und was antwortete die Spechtin? Sie sagte ja und die beiden heirateten noch am gleichen Tag.

(In Merkels Erzählkabinett, www.stories.uni-bremen.de. finden sich zahlreiche weitere Vorlagen für Erzählungen)

3 Rhetorische Übungen für die Studierenden

In den folgenden Übungen werden Sprechsituationen nachgestellt, für die die Teilnehmenden kurze schriftliche Anweisungen bekommen und nach einiger Bedenkzeit die angewiesenen Sprechrollen improvisieren. Diese Situationen werden nach Möglichkeit auf

Video aufgenommen, gemeinsam angesehen und besprochen.

Diese Spielanweisungen sind allerdings nur Vorschläge, die nach Bedarf geändert werden oder zu weiteren rhetorischen Spielsituationen anregen sollen.

3.1 Gleichberechtigte Gesprächssituationen

3.1.1 Fröhliches Wiedersehen

(Gleiche Anweisung für beide TeilnehmerInnen)

Du triffst eine Freundin/einen Freund zu Semesteranfang auf dem Flur in der Uni. Ihr habt euch jahrelang nicht mehr gesehen, sie/er beginnt ebenfalls hier an

der Uni zu studieren. Ihr begrüßt euch mit einer Umarmung und beginnt zu erzählen, was ihr alles gemacht habt, seit ihr euch nicht mehr getroffen habt. Nach einiger Zeit geht ihr Arm in Arm weg.

3.1.2 Anmache in der Disco

(TeilnehmerInnen erhalten unterschiedliche Anweisungen)

1: Du unterhältst dich mit einer Freundin/einem Freund über Flirten und Anmache. Du erzählst ihr/ihm bis in alle Einzelheiten, wie blöd dir einer/eine doch neulich nachts in der Disco/Kneipe gekommen ist und wie du ihn/sie hast abblitzen lassen.

2: Du hörst dir die Schilderungen deiner Freundin/deines Freundes an, gibst zwischendurch kurze Kommentare dazu ab und erklärst ihr/ihm schließlich haarscharf, warum der Kerl/diese Tante sich so idiotisch verhält.

3.1.3 Die Einmischung

(Zwei Studenten/innen unterhalten sich in der Cafete. Ein Dritter setzt sich dazu und drängt sich ins Gespräch.)

1 und 2: (*gleiche Vorgabe für beide*): Du unterhältst dich in der Cafete mit einem/einer Freund/in darüber, was ihr in den Semesterferien getrieben habt. Ein/e Fremde/r setzt sich zu euch an den Tisch, mischt sich in die Unterhaltung ein, geht euch mit einem abwegigen Thema, das er/sie ständig anspricht, auf die Nerven. Wie verhaltet ihr euch?

Der Dritte: Du setzt dich in der Cafete zu zwei Leuten an den Tisch, mischst dich in ihr Gespräch ein und versuchst dein Thema zu platzieren: Die steigende Arbeitslosigkeit. Dabei gäbe es doch ein einfaches Mittel, das Problem aus der Welt zu schaffen, und du begreifst nicht, dass sonst noch niemand drauf gekommen ist: Ein Arbeitsloser kostet doch die Gesellschaft mehr als ein Student. „Also packt die Arbeitslosen in die Unis, da qualifizieren sie sich weiter, und die Sache ist geritzt“.

3.2 Hierarchische Gesprächssituationen

3.2.1 Prüfungsgespräch

Der Prüfling: Du hast eine mündliche Prüfung zu bestehen, für die insgesamt 10 Minuten Zeit zur Verfügung steht.

Du darfst dir ein Thema aussuchen, gibst es an und beginnst nach Aufforderung durch die Prüfer darüber zu referieren. Die Prüfer unterbrechen dich nach einiger Zeit und du hast auf ihre Nachfragen oder Einwendungen zu antworten.

Die Prüfer: Du bist Prüfer in einer mündlichen Prüfung von 10 Minuten Dauer. Neben dir sitzt ein/e zweite/r Prüfer/in.

Die/Der Kandidat/in gibt zu Beginn das Prüfungsthema an und du forderst sie auf, darüber zu referieren. Nachdem ihr sie/ihn kurze Zeit reden lasst, beginnt ihr dazwischen zu gehen, nachzufragen oder Einwände zu formulieren.

Nach dem Ende der Prüfung schickt ihr die/den Kandidatin/en raus, diskutiert das Prüfungsergebnis, vergibt eine Note und teilt sie der/dem Kandidatin/en mit.

3.2.2 Ein Bewerbungsgespräch

Eine Jury soll eine Stelle für Öffentlichkeitsarbeit in einem führenden Reiseunternehmen besetzen.

Die Juroren: Du bist Mitglied einer Jury, die Bewerber für eine Stelle für Öffentlichkeitsarbeit in einem führenden Reiseunternehmen auswählen soll.

Die Bewerber: Du bewirbst dich für eine Stelle für Öffentlichkeitsarbeit in einem führenden Reiseunternehmen. Du hast die Aufgabe, nach drei Minuten Bedenkzeit fünf Minuten über ein Thema zu sprechen, das dir die Auswahljuroren stellen. Danach berät die Jury über deine Eignung für die Stelle

Die Jury gibt dem Bewerber unvorbereitet ein Thema vor, dazu drei Minuten Bedenkzeit und danach genau fünf Minuten Redezeit, um das Thema zu entwickeln.

Die Themen sind:

- Massentourismus - Ausdruck einer demokratischen Gesellschaft

- Ferntourismus - Quelle der Völkerfreundschaft und der internationalen Verständigung
- Sanfter Tourismus - Alternative zum ungebremsten Verbrauch von Ressourcen

Zur Beurteilung zählen die Juroren die Argumente, die der Bewerber in der gegebenen Redezeit vorbringt. Nach der Redezeit stellen sie Fragen, die von der Gegenposition zu dem vom Bewerber eingenommenen Standpunkt ausgehen (z.B. beim Argument Tourismus zerstöre die Dritte Welt: „Aber schafft das nicht auch Arbeitsplätze?“).

Nach der Vorstellung des Kandidaten beurteilen sie Argumentation und Auftreten des Bewerbers. Die Zuschauer haben dabei beratende Stimme. Am Schluss entscheidet die Jury die Reihenfolge der Kandidaten.

3.2.3 Schule spielen

LehrerIn: Du spielst die/den Lehrer/in, die/der vor seinen Schülern redet und redet.

Du suchst dir dazu ein Thema aus (das dir vielleicht aus deiner Schulzeit noch lebhaft in Erinnerung ist). Du gibst am Beginn das Fach bekannt.

Du stellst Fragen an die Schüler, nimmst mal die Schüler dran, die sich melden und gerne mitmachen, mal forderst du die unaufmerksamen Schüler auf, zu antworten und versuchst sie in Schach zu halten, indem du mit schlechten Zensuren drohst.

Erster Schüler: Du bist ein/e aufmerksame und strebsame Schüler/in, meldest dich häufig und suchst der/m Lehrer/in zu gefallen.

Zweiter Schüler: Du findest Schule nicht gerade super, aber was gerade Thema ist, interessiert und begeistert dich. Du stellst Fragen, um es genauer mitzubekommen.

Dritter Schüler: Du sitzt die Schule ab. Der Unterricht interessiert dich nicht die Bohne. Du suchst dich zu verstecken und etwas für dich zu machen, das dir die Langeweile vertreibt.

Vierter Schüler: Dich ödet die Schule nur an. Du suchst zu stören und aufsässig zu sein, wo es nur geht. Du machst die/den Lehrer/in lächerlich und gibst absichtlich falsche Antworten.

Fünfter Schüler: Der Unterricht ist dir egal. Du spielst den Klassenclown und suchst den andern Schülern/innen Eindruck zu machen durch Spielchen, die du hinter dem Rücken der Lehrerin/des Lehrers inszenierst oder durch Blödsinn, den du verzapfst, wenn du aufgerufen wirst.

3.3 Übungen zum Diskutieren

3.3.1 Übung zu kontroverserem Diskutieren

(Vier Diskutanten, die sich über das Thema „*Wirkungen des Fernsehens auf Kinder*“ streiten und dazu erst die eine, nach einem abgesprochenen Zeichnen die gegenteilige Position vertreten.)

Position 1: Fernsehen bildet. Im Fernsehen können Kinder die Welt weit über das hinaus kennen, was sie selbst in ihrer Umgebung erfahren könnten oder was ihre Eltern ihnen beibringen könnten. Fernsehen erweitert deshalb ständig den Horizont des Kindes.

Gegenposition 1: Wirklich wahrgenommen und gelernt wird, überhaupt, aber insbesondere von Kindern doch nur, was sie mit ihren eigenen Sinnen wahrnehmen und womit sie handfest und aktiv umgehen können. Eine Fernsehsendung dagegen ist schon fast vergessen, sobald der Titel der nächsten Sendung auf der Mattscheibe erscheint.

Position 1: Das Fernsehen macht Kinder nur nervös. Die Actionszenen, die ihnen da ständig vorgeführt werden, erzeugen Impulse, selbst zu handeln. Diese Impulse werden aber nicht ausgelebt, sondern unterdrückt, weil ja schon gleich der nächste Eindruck wieder davon ablenkt. Im Ergebnis führt das zu ziellosem Hampeln und erzeugt die steigende Zahl hyperaktiver Kinder.

Gegenposition 2: Das Fernsehen bringt die Kinder dazu, still zu sitzen und sich auf eine Sache zu konzentrieren. Die Aufmerksamkeit ist dabei nicht zerstreut und von allen möglichen Dingen der Umgebung abgelenkt, wie bei anderen alltäglichen Aktivitäten. Fernsehen fördert darum die Konzentrationsfähigkeit und das Durchhaltevermögen der Kinder.

3.3.2 Moderierte Podiumsdiskussion

(Eine Diskussionsrunde im Stil des Fernsehens diskutiert über das Problem der wachsenden Arbeitslosigkeit und seine Lösung. Dazu werden Tische im Stil dieser Runden aufgestellt. Ein Moderator leitet die Diskussion. Die Zahl der Diskutanten kann nach Bedarf verkleinert werden.)

ModeratorIn: Du moderierst eine Podiumsdiskussion über das Problem der wachsenden Arbeitslosigkeit und seine Lösung.

Zunächst gibst du den Zuschauern das Thema bekannt, danach forderst du die Teilnehmer auf, sich mit Namen und beruflichen Tätigkeiten vorzustellen.

Danach bittest du sie nacheinander, jeweils ein kurzes Statement zur Frage der Arbeitslosigkeit und ihrer Bewältigung abzugeben.

Position 3: Fernsehen hilft gerade den Kindern, die im Elternhaus nicht so sehr gefördert werden, ihren Rückstand gegenüber besser gestellten Familien aufzuholen. Ihre Phantasie und ihr Denkvermögen wird durch die Sendungen angeregt und sie können damit die Nachteile ihrer familiären Sozialisation ausgleichen.

Gegenposition 3: Fernsehen fördert doch nur scheinbar die Intelligenz. Die Förderung in der Familie beruht darauf, dass mit den Kindern geredet und gespielt wird. Da im Fernsehen alles in Bilder verpackt wird, wird das Denken, das mit der Sprachfähigkeit entwickelt wird, behindert. Fernsehen vergrößert deshalb den Abstand zwischen Kindern aus besser gestellten Familien und den Kindern der Unterschichten.

Position 4: Fernsehen hilft Aggressivität abzubauen. Denn indem Kinder ihre aggressiven Impulse im Fernsehen wahrnehmen und dabei abreagieren, müssen sie sie nicht mehr in ihrer Umwelt ausleben. Fernsehen trägt somit zu einer besseren Bewältigung zerstörerischer Neigungen bei.

Gegenposition 4: Fernsehen knüpft an aggressive und zerstörerische Neigungen an und verstärkt sie. Da das den Kindern in der fiktiven Realität des Fernsehens ständig vorgemacht wird, verlieren sie das Unterscheidungsvermögen zwischen Realität und Schein und versuchen nachzuahmen, was sie gesehen haben. Kein Wunder, dass Kinder immer brutaler und aggressiver werden.

Anschließend steigst du mit den gegensätzlichsten Positionen in die Diskussion ein und bittest die Teilnehmer, sich dazu zu äußern. Wenn zwei gleichzeitig reden, greifst du ein. Wenn es Pausen gibst, forderst du einzelne Teilnehmer zu einer Äußerung auf.

Schließlich öffnest du irgendwann die Runde zum Publikum hin, und lässt die Zuschauer Fragen stellen und Beiträge äußern.

TeilnehmerIn 1: Du denkst dir einen Namen und eine berufliche Tätigkeit für dich aus, die du am Beginn der Diskussion präsentierst. Den Namen schreibst du in großen Buchstaben auf eine Karte, die du vor dir aufstellst.

Deine Stellung zum Problem der Massenarbeitslosigkeit:

In der Marktwirtschaft regiert der Markt. Wer nicht mithalten kann, fliegt eben raus. Sozialklimbim hat da

nichts zu suchen und schwächt nur die internationale Wettbewerbsfähigkeit des Standortes Deutschland.

TeilnehmerIn 2: Du denkst dir einen Namen und eine berufliche Tätigkeit für dich aus, die du am Beginn der Diskussion präsentierst. Den Namen schreibst du in großen Buchstaben auf eine Karte, die du vor dir aufstellst.

Deine Stellung zum Problem der Massenarbeitslosigkeit:

Die christliche Nächstenliebe gebietet die soziale Einbindung des Eigentums. Das gehört zu den zentralen Werten und Errungenschaften der abendländischen Kultur. Sie zu missachten ist kurzsichtig und treibt langfristig in den moralischen und früher oder später auch wirtschaftlichen Ruin.

TeilnehmerIn 3: Du denkst dir einen Namen und eine berufliche Tätigkeit für dich aus, die du am Beginn der Diskussion präsentierst. Den Namen schreibst du in großen Buchstaben auf eine Karte, die du vor dir aufstellst.

Deine Stellung zum Problem der Massenarbeitslosigkeit:

Die Marktwirtschaft muss sozial ausgerichtet sein. Das erhält nicht nur den sozialen Frieden, sondern kurbelt letzten Endes auch den Markt an und schafft damit Arbeitsplätze. Nur wenn die unteren Bevölkerungsschichten auch konsumieren können, wird der innere Markt angekurbelt und die Wirtschaft floriert.

TeilnehmerIn 4: Du denkst dir einen Namen und eine berufliche Tätigkeit für dich aus, die du am Beginn der Diskussion präsentierst. Den Namen schreibst du in großen Buchstaben auf eine Karte, die du vor dir aufstellst.

Deine Stellung zum Problem der Massenarbeitslosigkeit:

Man muss die Großkonzerne und die Finanzmacht der Banken zerschlagen. Sie platzieren ihr Kapital, wo es gerade ein paar Mark mehr Rendite oder Zinsen abwirft, und ruinieren damit bedenkenlos nationale Wirtschaften. Dagegen muss man den Mittelstand mit staatlichen Maßnahmen fördern, der die lokale Wirtschaft stärkt und Arbeitsplätze schafft.

TeilnehmerIn 5: Du denkst dir einen Namen und eine berufliche Tätigkeit für dich aus, die du am Beginn der Diskussion präsentierst. Den Namen schreibst du in großen Buchstaben auf eine Karte, die du vor dir aufstellst.

Deine Stellung zum Problem der Massenarbeitslosigkeit:

Man sollte wieder einen Arbeitsdienst einführen, dann sind die Leute von der Straße und es lassen sich billig Zukunftsinvestitionen (Straßenbau z.B. oder Umweltschutz) durchführen.

TeilnehmerIn 6: Du denkst dir einen Namen und eine berufliche Tätigkeit für dich aus, die du am Beginn der Diskussion präsentierst. Den Namen schreibst du in großen Buchstaben auf eine Karte, die du vor dir aufstellst.

Deine Stellung zum Problem der Massenarbeitslosigkeit:

Arbeitslosigkeit lässt sich nur im Rahmen des ökologischen Umbaus der Gesellschaft bekämpfen: Man muss die Energiekosten radikal verteuern und die Arbeitskraft billiger machen, zum Beispiel, indem man die Lohn- und Einkommensteuer abschafft und Schwarzarbeit legalisiert.

TeilnehmerIn 7: Du denkst dir einen Namen und eine berufliche Tätigkeit für dich aus, die du am Beginn der Diskussion präsentierst. Den Namen schreibst du in großen Buchstaben auf eine Karte, die du vor dir aufstellst.

Deine Stellung zum Problem der Massenarbeitslosigkeit:

Die einzig sinnvolle Lösung liegt in der Bildung. Jeder Arbeitslose sollte auf Staatskosten weiterqualifiziert werden. Zum Beispiel könnte man dafür die Unis öffnen und überhaupt eine Art Schulpflicht für Arbeitslose einführen. Damit wären auch die ganzen arbeitslosen Lehrer beschäftigt.

3.4 Übungen zum Vortragen

3.4.1 Das Vortragsspiel

Bei diesem Spiel haben die Teilnehmenden freie Hand, Themen zu konstruieren, so abstrus und verrückt sie auch klingen mögen. Die Bedingung ist, dass sie dafür auch Argumentationen liefern, die in sich konsequent und plausibel klingen, ohne dass sie sich durch Tatsachen oder Machbarkeit legitimieren müssen. Schließlich kommt es darauf an, diese Konstruktionen überzeugend vorzutragen.

Themenfindung

Jeder Teilnehmer schreibt zwei beliebige oder aus einem angegebenen Themenbereich bezogenen Begriffe auf Zettel und faltet sie zum Los zusammen.

Zweiergruppen ziehen insgesamt vier Lose und formulieren eine Themenstellung, in der mindestens zwei Begriffe vorkommen.

Die Gruppen entwickeln zu dem Thema eine These bzw. Fragestellung, die sich auch seltsam und abgefahren anhören darf.

Argumentationen

Zu den Thesen werden Argumente gesucht, die dafür und dagegen sprechen und in Spalten aufgelistet

Die Argumente werden zu einer aufeinander aufbauenden Argumentationslinie verbunden.

Daraus wird eine Gliederung für das Thema erarbeitet.

Vortragen

Diese Argumentation wird in einem Stichwortmanuskript festgehalten, das als Vorlage für ein Kurzreferat dient und entweder vom Verfasser selbst oder von einem andern vorgetragen wird. Im zweiten Fall nimmt der Verfasser dazu Stellung.

Nach dem Vortrag stellen die Zuhörer Fragen an den Vortragenden.

Eine Jury kann den Vortrag (eventuell mit Punkten) bewerten nach:

- Auftreten
- Argumentation
- Verständlichkeit
- Medieneinsatz
- Diskussionsfähigkeit

(falls mit Video aufgenommen, beurteilt sie es nach dem ausgewerteten Band).

Das Publikum nimmt zu den Bewertungen der Jury Stellung.

3.4.2 Themen für improvisierte Vorträge

(Statt der zufallsgenerierten Vortragsthemen können den Rednern Nonsense-Themen gestellt werden, die nach kurzer Bedenkzeit und einigen Notizen vorgetragen werden. Dazu eine Auswahl zur Anregung)

- Behördlich verordnetes Zwangstanzen zur Heilung kleptomanischer Veranlagung im Jugendalter,
- Der Einsatz von Lügendetektoren zur Verbesserung der Redekultur im Deutschen Bundestag,
- Aussetzen in der Eiswüste als wirksames Verfahren zur Bekehrung unverbesserlicher Atheisten,

- Aus dem Weltraum in die Atmosphäre eindringende Krankheitskeime als nachweisbare Ursachen für den Ausbruch von Epidemien,
- Die Auswirkungen des mechanischen Weckerklingelns auf die Kulturentwicklung im 20. Jahrhundert,
- Die Rückwirkungen übermäßiger Jahrmarktbesuche auf die geistige Entwicklung von Kindern und Jugendlichen.