

„Hilf mir zu erzählen!“

Ein Leitfaden zur Unterstützung in Erzählsituationen

Natalie Niederer Ein Bereich der Pragmatik, der sowohl für den Alltag mit Familie und Freunden als auch für die Schule relevant ist, ist das Erzählen. Das Erzählen ist eine Kommunikationsform, die alltäglich vorkommt, bei der aber Kinder mit Schwierigkeiten ein gezieltes Unterstützungsangebot brauchen, um an Erzählsituationen in schulischen Kontexten teilhaben zu können.

Beim Erzählen werden Emotionen vermittelt und es wird versucht, die Zuhörenden in die Geschichte einzubinden. Auf den ersten Blick erscheint Erzählen einfach. Es ist jedoch eine komplexe Tätigkeit, in die „viele einzelne sprachliche Handlungen einfließen“ (Knapp 2011, 38). Unterschiedliche Teilkompetenzen wie „phonologische, lexikalische, semantische, morphologische und syntaktische Kompetenzen“ (ebd. 36), sind nötig, die zusammenwirken und eingesetzt werden müssen, um diese sprachliche Hand-

lung zu vollziehen. Dies wird erst klar, wenn Erzählungen von Kindern mit Schwierigkeiten nicht zu verstehen sind.

Erzählerwerb

Erste, meist knappe und bruchstückhafte kindliche Erzählungen sind um das zweite bis dritte Lebensjahr zu beobachten. Die Erzählversuche sind in der Regel nur durch wissende Nachfragen der erwachsenen Bezugsperson in den alltäglichen Geflechterm Erzählungen (Wagner 1986) möglich.


Mit etwa vier Jahren sind bei vielen Kindern deutliche Fortschritte im Nacherzählen von Bilderfolgen zu beobachten. Obgleich noch arm im Detail weisen die Geschichten weitestgehend Struktur und Markierung der Hauptfigur als thematisches Subjekt auf. Um das 6. Lebensjahr vollzieht sich eine spürbare Veränderung der Erzählkompetenzen. Die Hörerorientierung

Material

M1
Mein Erzählleitfaden (Diff. 1)
Seite 22

M2
Mein Erzählleitfaden (Diff. 2)
Seite 22

M3 
Mein Erzählleitfaden (Diff. 3)

M4 
Wortkarten

M5
Pfeil zum Anklebmen
Seite 21



Auf unserer Webseite

OLDENBOURG KLINK

erhalten Sie unter

[www.foerdermagazin.de/](http://www.foerdermagazin.de/fomg20190319)

fomg20190319 weiteres

Material zum Beitrag.

und die Komplexität der Ereignisdarstellung nehmen zu. Der Umfang des gemeinsamen Wissens wird oft noch überschätzt und es findet sich eine „Kennzeichnung der eigenen Sicht auf die erzählten Ereignisse“ (vgl. Guckelsberger/Reich 2008, 88/89). Auch werden bereits Quellen des erzählten Ereignisses genannt. Spezifische sprachliche Mittel wie *heute noch*, *zuerst*, *und dann* und unterschiedliche Tempusformen werden zur zeitlichen Strukturierung genutzt.

Gegen Ende der Grundschulzeit verfügen Kinder in der Regel über die nötigen sprachlichen Mittel, um „die kommunikativen Aufgaben beim Erzählen weitgehend zu bewältigen“. Kausale, temporale und adversative Beziehungen können hergestellt und neue Aktanten eingeführt werden. Das Erzählte wird nun auch stilistisch konturiert, indem beispielsweise direkte Rede eingesetzt wird. Aufgrund schulischer Einflüsse und bestenfalls vermehrten Leseerfahrungen verbessert sich die Erzählfähigkeit noch bis ins Erwachsenenalter hinein (vgl. ebd., 89).



Illustration: Marine Ludin

Erzählen – eine Reihe von komplexen Handlungen

Je nachdem, in welcher Situation erzählt wird, werden unterschiedliche Erzählformen genutzt. Es wird zwischen der Höhepunkterzählung und der Geflechterzählung unterschieden (vgl. Füssenich/Menz 2014, 63, nach Wagner 1986). Geflechterzählungen sind dialogisch und alle Erzählbeiträge gleichberechtigt. Die Erzählp partner erzählen gemeinsam von einem Erlebnis. Die **Geflechterzählungen** sind Voraussetzung für die anspruchsvolleren Höhepunkterzählungen (ebd. 63 f.). Bei der gelungenen Höhepunkterzählung muss den Zuhörern zunächst eine Orientierung gegeben werden. So wird meist am Anfang die Handlungssituation inklusive ausreichender Informationen über die handelnden Personen, Ort und Zeit vorgestellt, damit die Zuhörer alles verstehen können. Bei Bedarf werden die Angaben während der Erzählung erweitert (vgl. Knapp 2011, 39).

Typisch für das Erzählen ist die chronologische **Wiedergabe von Ereignisfolgen**. Es genügt jedoch nicht, die Ereignisse in ihrer Reihenfolge darzustellen. Die Zuhörer möchten zudem wissen, welche Intention der Erzählende verfolgt und wie das Ereignis und die Folge zusammenhängen. Es müssen also **handlungslogische Zusammenhänge** hergestellt werden (ebd.). Zudem weisen monologisch orientierte **Höhe-**

punkterzählungen (Wagner 1986) eine bestimmte Struktur auf. In ihnen ist in der Einleitung eine Orientierung zu geben. Darauf folgt meist eine Kette von Ereignissen, woran sich ein besonderes Ereignis, die Komplikation, anschließt. Diese führt zum Höhepunkt, durch den die dargestellten Ereignisse bewertet werden. Die Geschichte wird mit einer Koda abgeschlossen (vgl. Knapp 2011, 40, nach: Labov/Waletzky 1973).

Förderung des Erzählens

Vor allem Kinder, die im Erzählerwerb noch nicht weit fortgeschritten sind, brauchen eine kompetente Erzählperson, am besten einen Erwachsenen, um erzählen zu lernen. Diese regt meist intuitiv zum Erzählen an, kann zur Weiterführung der Geschichte und auch zur Ausgestaltung des Höhepunktes beitragen oder zeigen, wie die Ereignisse bewertet werden können (vgl. Knapp 2011, 43). Aber auch die Kommunikation unter Kindern treibt diesen sprachlichen Bildungsprozess bedeutend voran (vgl. Füssenich/Menz 2014, 76). Daher sollten möglichst viele Situationen geschaffen werden, in denen Kinder sich gegenseitig erzählen können. Zudem können sich mündliches und schriftliches Erzählen ergänzen (Knapp 2011, 43). In einer Erzählsituation ist neben dem Erzählen auch das Zuhören von großer Bedeutung (vgl. Füssenich/Menz 2014, 75). Der aktive Zuhörer spielt bei der Förderung des Erzählens eine wichtige Rolle. Der Zuhörer kann dem Erzähler signalisieren, dass er die Erzählung (nicht) versteht, ob er die Einschätzung des Erzählers teilt, oder er kann Rückfragen stellen (vgl. Knapp 2011, 42).

Eine viel genutzte Form der Förderung des mündlichen Erzählens ist der Erzählkreis (vgl. Knapp 2011, 43). Es handelt sich hierbei meist um typische Höhepunkterzählungen. Diese Erzählkreise, oft auch Morgenkreise genannt, wurden aufgrund ihrer Künstlichkeit und Zwanghaftigkeit bereits häufig kritisiert (vgl. Kotthoff 2010, 182). Zentral ist vor allem der Kritikpunkt, dass sich Kinder, die nicht gut erzählen können, unter Umständen im Erzählkreis blamieren und mit dieser Methode allein kaum gefördert werden (vgl. Knapp 2011, 44). Es gibt jedoch auch Argumente, die für das Nutzen eines Erzählkreises sprechen. So bieten diese je nach „Machart eine Möglichkeit, narrativ am Leben der anderen teilzunehmen“ (Kotthoff 2010, 182). Schülerinnen und Schüler bekommen die Gelegenheit, von Erlebnissen zu erzählen. Durch Erzählkreise kann somit eine Verknüp-

fung von schulischem und familiärem Leben stattfinden. Es entsteht ein gemeinsames Wissen in der Klasse, auf das zurückgegriffen werden und das zur Klassenidentität beitragen kann. Zudem lassen sich innerhalb des Erzählkreises auch grammatische Kompetenzen fördern (vgl. Knapp 2011, 43/44).

Entscheidet sich eine Lehrkraft für die Etablierung eines Erzählkreises, so sollte dieser so gestaltet werden, „dass auch Kinder, die sprachlicher Förderung bedürfen, sich ohne Angst vor Blamage einbringen können und gefördert werden“ (ebd. 44).

Dies berücksichtigt der Erzählleitfaden, der den Kindern dabei helfen soll, sich auf eine Erzählsituation vorzubereiten und eine Stütze dabei sein soll, im Erzählkreis verständlich von den eigenen Erlebnissen zu erzählen.

Der Erzählleitfaden zur Unterstützung

Vorbereitung

Die verschiedenen Erzählleitfäden (**M1**, **M2**, **M3**) werden laminiert, der Orientierungspfeil (**M5**) wird nach Anleitung gestaltet. Bei den Erzählleitfäden **M1** und **M2** werden an den dafür vorgesehenen Flächen Klettverschlüsse angebracht. Die Wortkarten (**M4**) werden ebenfalls laminiert, ausgeschnitten und mit dem Gegenstück des Klettverschlusses versehen. Zudem sollten immer Blankokarten zur Verfügung gestellt werden, die die Schülerin/der Schüler selbst beschriften und gestalten kann, um die Inhalte des zu Erzählenden nicht einzuschränken oder vorzugeben. Zudem braucht das Erzählkind einen abwischbaren Folienstift. Natürlich kann es immer ergänzend Gegenstände (Eintrittskarten, Gebasteltes, Fotos o. Ä.) von seinen Erlebnissen mitbringen.

Die Schülerin oder der Schüler muss zunächst Zeit erhalten, die Erzählung vorzubereiten. Dies kann bereits am Wochenende zu Hause, je nach Schulsetting vor Unterrichtsbeginn oder in freien Lernzeiten geschehen. Das Kind erhält hierfür abhängig von den vorliegenden individuellen Schwierigkeiten, z. B. zusätzliche grammatikalische Schwierigkeiten, Wortfindungs- und Wortabrufschwierigkeiten, von der Lehrkraft einen Erzähl-Leitfaden (**M1**, **M2** oder **M3**) und ggf. die dazugehörigen Wortkarten. Es bereitet mit oder ohne Lehrperson die Erzählung vor und bringt den gestalteten Erzählleitfaden zur Unterstützung und Orientierung in die Erzählsituation mit. Der Pfeil kann als Orientierung von Punkt zu Punkt geschoben werden. Bei der Vorbereitung der ersten Erzählung mit dem Erzählleitfaden sollte die Lehrkraft immer unterstützend dabei sein und als Beispiel vorangehen.

Differenzierung

- Bei **M1** sind für Schülerinnen und Schüler mit grammatikalischen Schwierigkeiten Satzmuster vorgegeben. Diese werden durch die Wortkarten ergänzt.
- Beim Erzählleitfaden **M2** muss das Kind die Sätze selbst formulieren. Es kann hierzu Wortkarten erhalten (z. B. als Unterstützung bei gegebenen Wortfindungs- und Wortabrufstörungen), bei denen die Satzenden weggeschnitten wurden. Dies kann ebenfalls für Schülerinnen und Schüler erfolgen, die (noch) nicht lesen können.
- Bei **M3** sind die Fragen als Leitfragen für eine strukturierte Erzählung zu sehen. Das Kind kann sich bei Bedarf Notizen machen.

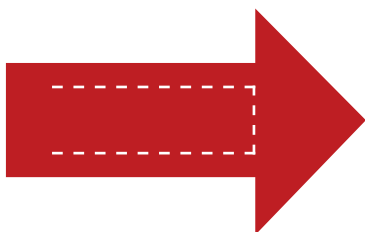
Natalie Niederer • Sonderschullehrerin •
Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum
mit dem Förderschwerpunkt Sprache •
Erich Kästner-Schule Reutlingen

Literatur

- Füssenich, I./Menz, M. (2014): Sprachliche Bildung. Sprachförderung. Sprachtherapie. Grundlagen und Praxisanregungen für Fachkräfte in Kitas. Berlin
- Guckelsberger, S./Reich, H. H. (2008): Diskursive Basisqualifikation. In: Ehlich K./Bredel U./Reich H.H. Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung (Bildungsforschung Band I). Berlin, 83–93
- Knapp, W. (2011): Pragmatik: Sprachlich handeln. In: Knapp, W. u.a. (Hg.): Sprechen, schreiben und verstehen. Sprachförderung in der Primarstufe. Seelze, 36–47
- Kotthoff, H. (2010): Gesprächsfähigkeit: Erzählen, Argumentieren, Erklären. In: Huneke et al (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 1. Baltmannsweiler, 177–201
- Labor, W./Waletzky J. (1973): Erzählanalyse. In: Ihwe, J. (Hg.): Literaturwissenschaft und Linguistik, Bd. 2. Frankfurt a. M.
- Wagner, Klaus R. (1986): Erzähl-erwerb und Erzählungs-Typen. In: Wirkendes Wort, H. 2, 142–156

Pfeil zum Anklebmen am Erzählleitfaden

M5



Anleitung:

1. ausschneiden
2. laminieren
3. an den gestrichelten Linien mit einem Cuttermesser einschneiden



☒ 1. Wann?

Am Montag	Am Dienstag	Am Mittwoch	Am Donnerstag	Am Freitag
Am Samstag	Am Sonntag	Am Wochenende	In den Ferien	

2. Wo war ich?

- ☐ ... war ich ...
☐ ... waren wir ...



3. Wer war dabei?

- ☐ ... war dabei.
☐ ... waren dabei.

Klettverschlusspunkt

Klettverschlusspunkt

4. Was habe ich gemacht? Was habe ich erlebt?

- ☐ Ich bin ...
☐ Wir sind ...
☐ Ich habe ...
☐ Wir haben ...

Klettverschlusspunkt



5. Wie war es?

Klettverschlusspunkt



☒ 1. Wann?

Am Montag	Am Dienstag	Am Mittwoch	Am Donnerstag	Am Freitag
Am Samstag	Am Sonntag	Am Wochenende	In den Ferien	

2. Wo war ich?



3. Wer war dabei?



Klettverschlusspunkt

Klettverschlusspunkt

4. Was habe ich gemacht? Was habe ich erlebt?



5. Wie war es?

Klettverschlusspunkt

Klettverschlusspunkt



Wo war ich?

<p>die Berge</p> 	<p>der See</p> 	<p>das Meer</p> 	<p>der Spielplatz</p> 
in den Bergen.	an einem See.	am Meer.	auf dem Spielplatz.
<p>das Schwimmbad</p> 	<p>die Stadt</p> 	<p>das Restaurant</p> 	<p>der Garten</p> 
im Schwimmbad.	in der Stadt.	in einem Restaurant.	im Garten.
<p>das Kino</p> 	<p>die Geburtstagsfeier</p> 	<p>die Party</p> 	<p>die Hochzeit</p> 
im Kino.	auf einer Geburtstagsfeier.	auf einer Party.	auf einer Hochzeit.
<p>der Wald</p> 	<p>das Zimmer</p> 	<p>der Erlebnispark</p> 	
im Wald.	in meinem Zimmer.	in einem Erlebnispark.	

Wer war dabei?

<p>die Mutter</p> 	<p>der Vater</p> 	<p>die Geschwister</p> 	<p>die Schwester/ die Schwestern</p> 
Meine Mutter	Mein Vater	Meine Geschwister	Meine Schwester/ Meine Schwestern
<p>der Bruder/ die Brüder</p> 	<p>die Familie</p> 	<p>die Großeltern</p> 	<p>die Oma</p> 
Mein Bruder/ Meine Brüder	Meine Familie	Meine Großeltern	Meine Oma
<p>der Opa</p> 	<p>die Freundin</p> 	<p>der Freund</p> 	<p>die Freunde</p> 
Mein Opa	Meine Freundin	Mein Freund	Meine Freunde
<p>der Nachbar</p> 	<p>die Nachbarin</p> 		
Mein Nachbar	Meine Nachbarin		

1. Wann?



2. Wo war ich?



3. Wer war dabei?
















4. Was habe ich gemacht?
Was habe ich erlebt?








5. Wie war es?



Was habe ich gemacht? Was habe ich erlebt?

<p>reiten</p> 	<p>schwimmen</p> 	<p>Fahrrad fahren</p> 	<p>Ski fahren</p> 
geritten.	geschwommen.	Fahrrad gefahren.	Ski gefahren.
<p>wandern</p> 	<p>Fußball spielen</p> 	<p>draußen spielen</p> 	<p>Playstation spielen</p> 
gewandert.	Fußball gespielt.	draußen gespielt.	Playstation gespielt.
<p>puzzeln</p> 	<p>Lego bauen</p> 	<p>lesen</p> 	<p>malen</p> 
gepuzzelt.	Lego gebaut.	gelesen.	gemalt.
<p>kochen</p> 	<p>backen</p> 	<p>chillen</p> 	
gekocht.	gebacken.	gechillt.	

Wie war es?

<p>Es war toll.</p> 	<p>Es war schön.</p> 	<p>Mir hat es nicht gefallen.</p> 	<p>Es war doof.</p> 
<p>Es war toll, weil ...</p>	<p>Es war schön, weil ...</p>	<p>Mir hat es nicht gefallen, weil ...</p>	<p>Ich fand es doof, weil ...</p>
<p>Es war langweilig</p> 			
<p>Es war langweilig, weil ...</p>			