

Juliane Stude und Anja Wildemann

# Erzählen kann doch jeder!?

## Erzählerfahrungen, Geschichtenwissen und narrative Kompetenzen

Frühe narrative Erfahrungen prägen die Erzähentwicklung des einzelnen Kindes. Dabei zeigt sich eine große Vielfalt an Erzählanlässen und -formen. Der Grundschulunterricht hat die Aufgabe, an individuelle Erzählerfahrungen anzuknüpfen bzw. solche Erfahrungen zu initiieren und zu erweitern.

### Frühes Erzählen im Dialog

Kinder sammeln ihre ersten Erzählerfahrungen in ihrem unmittelbaren Lebensumfeld – das ist vor allem die Familie. Dort begegnen ihnen Alltagserzählungen und in der Regel auch fiktionale Erzählungen, die medial vielfältig realisiert werden, wie beispielsweise im mündlichen Erzählen, Vorlesen, als Audiogeschichten oder in Bilderbüchern und Filmen. Diese frühen Begegnungen mit Erzählungen variieren außerdem hinsichtlich ihrer Funktionalität, Intention, Abstraktheit und sprachlichen Gestaltung. Aber immer spielt die Interaktion zwischen Erwachsenem und Kind eine zentrale Rolle.

Erwachsene übernehmen dabei zunächst den Part des Erzählers und bieten damit narrative Muster an, die die Kinder nach und nach in das eigene Erzählen integrieren. Die Erwachsenen agieren aber auch als Zuhörer und eröffnen den Kindern so einen Erzählraum, in dem sie oftmals eine aktive, mitgestaltende Rolle einnehmen, indem sie die Erzählung des Kindes ergänzen, wenn es beispielsweise zu Auslassungen von Inhalten kommt, die aber für das Verstehen des Erzählten relevant sind.

Besonders förderlich ist das, wenn die Ergänzungen durch den Erwach-

senen in angemessener Weise realisiert werden, also so, dass das Kind stets ausreichend Gelegenheit hat, seine Geschichte zu erzählen (s. **Kasten**). In der Eltern-Kind-Erzählung lässt sich außerdem beobachten, dass Eltern in der Regel ein gutes Gespür für die Erzähentwicklung ihres Kindes haben und sich bei zunehmender Erzählfähigkeit nach und nach zurückziehen (vgl. Andresen 2011, Klann-Delius 2005).

### Mündliches Erzählen findet in Gesprächen statt

Mündliches Erzählen ist eingebettet in Gespräche und damit in kommunikative Zusammenhänge, in denen ein stetiger Austausch zwischen Erzähler und Zuhörer stattfindet. Eine Besonderheit des Erzählens ist dabei, dass es innerhalb eines Gesprächs eine abgegrenzte Einheit bildet. Das zeigt sich etwa darin, dass während einer Erzählung der übliche Sprecherwechsel unterbrochen ist und das Rederecht über einen längeren Zeitraum beim Erzähler liegt.

Eine Erzählung ist also in den Gesprächszusammenhang angemessen einzubetten und als eigenständige, mehrere Äußerungen umfassende Einheit wahrnehmbar zu machen. So

ist zum Beispiel kenntlich zu machen, wann ein Erzählbeitrag beginnt und wann er endet (Ohlhus 2013). Mehr noch ist Voraussetzung, überhaupt zu erkennen, wann es passend ist, in ein Gespräch eine Erzählung einzuflechten. In der Erzählerwerbsforschung wird diese wichtige Teilfähigkeit von Erzählkompetenz als sog. Kontextualisierungskompetenz gefasst (Quasthoff 2012, Heller / Morek 2016).

Die Erzähldidaktik hat sich bislang kaum mit der Förderung dieser Facette von Erzählkompetenz beschäftigt, sondern ihr Augenmerk eher auf die Vertextung typischer Strukturelemente sowie die sprachliche Markierung von Erzählungen gerichtet. Studien zum Übergang vom Kindergarten in die Grundschule zeigen jedoch, dass Kindern gerade das Kontextualisieren ihrer Erzählbeiträge oft noch Schwierigkeiten bereitet.

### Aufgaben beim mündlichen Erzählen

Ob es gelingt, eine Erzählung in ein Gespräch einzubetten, ist an bestimmte narrative Aufgaben gekoppelt, die von Erzähler und Zuhörer jeweils gemeinsam bearbeitet werden. Das haben Forschungen zu authentischen Gesprächen offengelegt (Hau-

## KASTEN

**Konzeptionelle Voraussetzungen für eine Fantasieerzählung**

Bei der Fantasieerzählung zeigen Kinder bereits früh Planungskompetenz und narrative Bewusstheit.

**5 Jahre – Vor dem Einstieg in die Erzählung:**

*Ich hab mir schon eine Geschichte ausgedenkt, aber ich überleg noch wie die nen bisschen so so weitergeht.*

**5 Jahre – Zu Beginn der Erzählung:**

*Also der Anfang is ja nich spannend. am Anfang is ja nur n Schloss und n Zauberer darin (2 Sek.). aber weiter?*

**6 Jahre – Vor dem Einstieg in die Erzählung:**

*Soll das als kurze werden? auch Fantasie, oder?*

**8 Jahre – Kurz vor Ende der Erzählung:**

*Tja, das sollte man am liebsten noch auflösen; am Ende; das überleg ich gerade;*

**6 Jahre – Im Anschluss an das Erzählen:**

*Mit den Rittern hatte ich mir das eigentlich n bisschen anders ausgedacht. Aber dann hatte ich den Anfang n bisschen falsch gesagt und dann musste ich den Rest auch n bisschen falsch ... sagen, weil ... sonst würde ... sonst hätte das nicht zusammengepasst.*

sendorf/Quasthoff 2005). Das Schlüsselmodell zeigt die Reihenfolge der einzelnen Aufgaben (s. Grafik).

Der „Schüsselboden“ bildet den Kern und meint den Ausbau der eigentlichen Erzählung. Die „Ränder“ der Schüssel sorgen dafür, dass ein möglichst glatter Wechsel zwischen dem Zug-um-Zug-Gespräch und der Erzählung stattfinden kann. Als erstes ist, etwa durch eine Ankündigung, darauf hinzuweisen, dass im Gespräch eine größere Einheit folgen wird. Ist diese Erwartung etabliert und vom Zuhörer ratifiziert, gilt es eine thematische Passung zwischen der Erzählung und dem vorherigen Gespräch herzustellen.

Nach der Erzählung wird dann zum weiterführenden Gespräch übergeleitet. In diesem schließen sich entweder Folgeerzählungen an, bei der, um im Bild der Schüssel zu bleiben, diese erneut durchlaufen wird (sog. *second stories*), oder es wird das übliche Zug-um-Zug-Gespräch fortgesetzt.

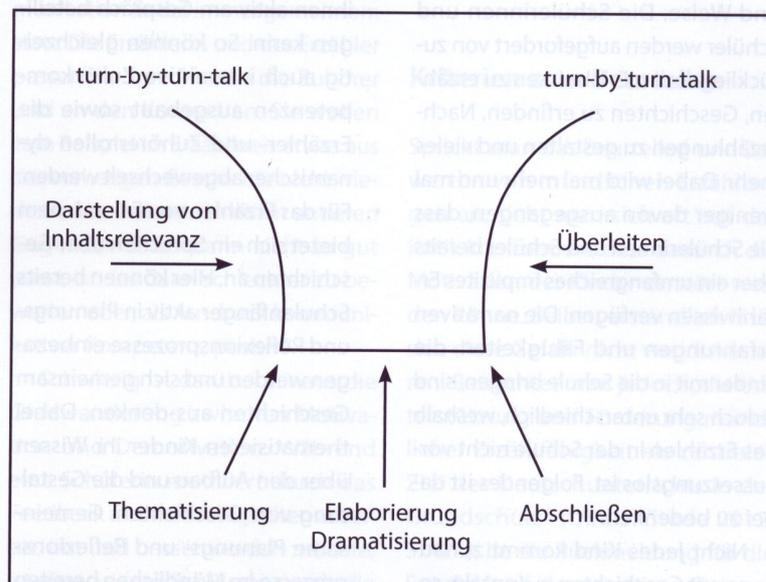
**Erzählformen sind unterschiedlich eingebettet**

Aus den Befunden der Erzählerwerbsforschung ist bekannt, dass sich verschiedene Erzählformen im

Erwerb unterschiedlich entwickeln. Untersuchungen zum mündlichen Erzählen machen deutlich, dass insbesondere das Zusammenspiel zwischen erwachsenen Zuhörern und kindlichen Erzählern in Abhängigkeit von der jeweiligen Erzählform deutlich variiert (Quasthoff/ Stude 2018). Die Erlebniserzählung ist eher dialogisch organisiert. Durch eine stärkere interaktive Zuhörerunterstützung, etwa durch inhaltliche Nachfragen oder Feedbacks zum emotionalen Gehalt der Erzählung, werden die Kinder einerseits mit den Zuhörererwartungen konfrontiert, andererseits

aber auch bei der Durchführung ihres Erzählbeitrags entlastet. Erwerbsunterstützend ist hier das Zuhörverhalten eines vor allem inhaltlich interessierten Zuhörers. Der Vollzug des Erzählens ermöglicht ein *learning by doing*.

Fantasieerzählungen sind im Vergleich dazu stärker monologisch organisiert und werden eher als formale Aufgabe wahrgenommen. Zuhörerunterstützungen fallen bei dieser Erzählform geringer aus. Nachfragen und Feedbacks sind nicht wie bei der Erlebniserzählung inhaltlich in die Geschichte integriert, sondern



Aufgaben zur Einbettung von Erzählungen innerhalb von Gesprächen (nach Hausendorf/Quasthoff 2005)

thematizieren eigens die Erzählung (z. B. „Was könnte dann passieren?“ „Tolle Geschichte!“). Die Kinder „überwachen“ ihre Fantasieerzählung stärker mit einem „Monitoring“ als eine Erlebniserzählung, bei der ihre Aufmerksamkeit mehr auf den Inhalt als auf die Form ausgerichtet ist.

Werden Schulanfänger aufgefordert, sich eine mündliche Geschichte selbst auszudenken, steigen viele von ihnen nicht unmittelbar in eine Erzählung ein, sondern wechseln in eine Art Planungsgespräch, was sich bei Erlebniserzählungen so nicht beobachten lässt. Im Modus eines Redens über die Geschichte handeln sie deren möglichen Handlungsverlauf mit dem Zuhörer aus. Auch Selbstkorrekturen und Kommentare vor, während und nach dem Erzählen führen vor Augen, dass die Fantasieerzählung stärker durch Planung, Monitoring und Reflexion charakterisiert ist (s. **Kasten**). Offenbar verfügen Kinder in dieser Erzählform bereits früh über narrative Bewusstheit (Stude 2013).

### Erzählen lernen durch Erzählen

In der Grundschule wird erzählt, und zwar auf sehr unterschiedliche Art und Weise. Die Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert von zurückliegenden Erlebnissen zu erzählen, Geschichten zu erfinden, Nacherzählungen zu gestalten und vieles mehr. Dabei wird mal mehr und mal weniger davon ausgegangen, dass die Schülerinnen und Schüler bereits über ein umfangreiches implizites Erzählwissen verfügen. Die narrativen Erfahrungen und Fähigkeiten, die Kinder mit in die Schule bringen, sind jedoch sehr unterschiedlich, weshalb das Erzählen in der Schule nicht voraussetzungslos ist. Folgendes ist dabei zu bedenken:

- Nicht jedes Kind kommt zuhause mit Geschichten in Kontakt, so-

dass nicht per se erwartet werden kann, dass narrative Muster vertraut sind und ohne Weiteres angewandt werden können.

- Die Geschichtenerfahrungen sind medial unterschiedlich geprägt, sie können weniger oder stärker schriftbezogen sein.
- Sprachliche Kompetenzen beeinflussen das Erzählvermögen und die Erzählentwicklung des einzelnen Kindes. Hier spielt es auch eine Rolle, ob ein Kind Deutsch als seine zweite Sprache erwirbt und wie weit die zweitsprachliche Entwicklung vorangeschritten ist.
- Das Erzählen lebt außerdem von einem inneren Drang, etwas erzählen zu wollen. Daher ist es auch eine zentrale Aufgabe, Erzählansätze zu schaffen, die zum Erzählen auffordern.
- Für das Erzählen von Erlebtem sollten Situationen geschaffen werden, die die Fähigkeit schulen, die Erzählung in ein Gespräch einzubetten. Gerade Partner- und Kleingruppen erweisen sich hierfür erwerbsförderlich, da die Erzähler das Gesagte passgenauer auf einzelne Zuhörer, aber auch besser auf den Gesprächsverlauf insgesamt zuschneiden können. Zudem erlaubt eine kleine Anzahl an Zuhörern, dass sich jeder von ihnen aktiv am Gespräch beteiligen kann. So können gleichzeitig auch interaktive Zuhörkompetenzen ausgebaut sowie die Erzähler- und Zuhörerrollen dynamischer abgewechselt werden.
- Für das Erzählen von Erfundenem bietet sich ein Sprechen über Geschichten an. Hier können bereits Schulanfänger aktiv in Planungs- und Reflexionsprozesse einbezogen werden und sich gemeinsam Geschichten ausdenken. Dabei thematisieren Kinder ihr Wissen über den Aufbau und die Gestaltung von Geschichten. Gemeinsame Planungs- und Reflexionsprozesse im Mündlichen bereiten

zudem gut auf die Anforderungen vor, die sich später beim schriftlichen Erzählen stellen.

Erzählen lernen Kinder durch Erzählen. Dabei können sie im Unterricht unterstützt werden, indem die individuellen Voraussetzungen und Entwicklungspotenziale wahrgenommen und für das Lernen genutzt werden. Geschieht das auf der Grundlage eines Wissens darüber, wie Erzählungen im Rahmen der kindlichen Entwicklung eingebettet und aufgebaut sind, dann kommt auch die Freude am Erzählen nicht zu kurz.

### Literatur

- Helga Andresen: Erlebtes und Fiktives – Zur Dynamik der Entwicklung von Erlebnis- und Phantasieerzählungen im Vorschulalter. In: Petra Hüttis-Graff / Petra Wieler (Hg.): Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter. Freiburg i. Br.: Fillibach 2011, S. 151–180.
- Heiko Hausendorf / Uta M. Quasthoff: Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung 2005.
- Gisela Klann-Delius: Erzählen in der kindlichen Entwicklung. In: Petra Wieler (Hg.): Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten. Freiburg: Fillibach 2005, S. 13–27.
- Miriam Morek / Vivien Heller: Diskurskompetenz in fachlichen Unterrichtsgesprächen fördern. In: Die Grundschulzeitschrift 297 / 2016, S. 46–50.
- Sören Ohlhus: Erzählen im Unterricht der Grundschule. In: Ulf Abraham / Julia Knopf (Hg.): Deutsch. Didaktik für die Grundschule. Berlin: Cornelsen 2013, S. 180–190.
- Uta M. Quasthoff / Juliane Stude: Narrative Interaktion: Entwicklungsaufgabe und Ressource des Erzählerwerbs. Erscheint in: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik. Themenschwerpunkt: Alltagspraktiken des Erzählens. Herausgegeben von Doris Tophinke und Constanze Spieß; im Erscheinen (2018).
- Uta M. Quasthoff: Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz. In: Michael Becker-Mrotzek (Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider 2012, S. 84–101.
- Juliane Stude: Narrative Bewusstheit als Ressource des Erzählerwerbs – Welche Einsichten uns kindliche Kommentare zum eigenen Erzählen liefern. In: Tabea Becker / Petra Wieler (Hg.): Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien, Konzepte, Perspektiven. Tübingen: Stauffenburg 2013, S. 53–71.