



Integration von Schülerinnen und Schülern mit einer SehSchädigung an Regelschulen

Didaktikpool

Adaptation einer Erzählwerkstatt im Deutschunterricht

Jessica Hadzipasic

2007

Universität Dortmund
Fakultät Rehabilitationswissenschaften
Rehabilitation und Pädagogik bei Blindheit und Sehbehinderung
Projekt ISaR
44221 Dortmund

Tel.: 0231 / 755 5874
Fax: 0231 / 755 4558

E-mail: isar@uni-dortmund.de
Internet: <http://www.isar-projekt.de>





Adaptation einer Erzählwerkstatt im Deutschunterricht

1. Einleitung
2. Erzählwerkstatt nach Claussen und Merkelbach
3. Aufbau der Erzählwerkstatt (Reihenplanung)
4. Adaptation der Materialien (Erzählstrukturplakate, Wort-Bild-Karten, Erzählkasten)

1. Einleitung

Bei dem Übergang von der Grund- zur Hauptschule waren Ziele des Deutschunterrichts im Bereich der mündlichen Kommunikation einerseits die Fortsetzung der Förderung der Erzählfähigkeiten und andererseits die Auflösung der Grundschulstrukturen durch Ablösung des morgendlichen Erzählkreises. Es musste eine Form gefunden werden, in der die Schüler ihre elementaren Fähigkeiten weiter ausbauen konnten, die sich jedoch von der Grundschulmethode weitgehend unterschied. Diese Möglichkeiten bietet eine Erzählwerkstatt nach Claussen und Merkelbach, in der die Schüler nach vorgegebenen Strukturen Geschichten erfinden sollten.

2. Erzählwerkstatt nach Claussen und Merkelbach

Claussen und Merkelbach betonen, dass Sprechen als eigenwertiges sprachliches Handeln gefördert werden sollte. Das Erzählen ist eine Begegnung des partiellen Analphabetismus. Die Förderung der Erzählfähigkeiten begründen Claussen und Merkelbach ebenfalls durch die zunehmende Bedeutung der mündlichen Fähigkeiten im Beruf. Dabei sind der kunstfertige Umgang mit der Sprache, also der ästhetische und improvisatorische Umgang mit ihr, eine zentrale Fähigkeit der sozialen Kompetenz. Bei dem Erzählen werden die Gestik, Mimik, Darstellung, intonatorische Effekte und die Imitation von Rednern als Mittel zur Äußerung eingesetzt. Situationsangemessenheit und sozio-kommunikative Wirksamkeit sollen Mittelpunkt didaktischer Überlegungen sein.

Didaktische Voraussetzungen

Entscheidend für angstfreies Erzählen ist ein durch Vertrauen bestimmtes Klassenklima. Dies hilft einerseits bei dem Abbau von bestehenden Erzählsperren und andererseits bei der Begegnung des Konsumverhaltens „Zuhören statt Reden“. Bei dem Erzählen müssen zwei Arten unterschieden werden: Das spontane Erzählen ist ein unter Hochdruck stehendes Mitteilungsbedürfnis; das geplante, wiederholte Erzählen ein und derselben Geschichte verläuft hingegen in drei Phasen. In der ersten Phase erfolgen Vorübungen, z.B. über sich selbst erzählen, jemand anderes Beschreiben, Reizworterzählungen. In der zweiten Phase erfolgen Übungen zum Erzählen, z.B. das Erzählen nach einem zuvor vorbereiteten Strukturplan. Dabei werden Einsichten in Erzählbedingungen und Erzählstrukturen gewonnen. In der dritten Phase erfolgt das Erzählen als Anwendung des zuvor Gelernten, bei dem alles zum Erzählinhalt werden kann.

Dabei ist das Erzählen verwoben mit der Körperlichkeit des Erzählers.

Ziele

Claussen und Merkelbach betonen, dass das Ziel der Grundschule ist, sich an der Funktion des Erzählens im Alltag und dem Vermögen der Kinder zu orientieren. So sollten entspannte Erzählsituationen geschaffen werden und Vorstufen des Erzählens akzeptieren werden. Die Aufgabe sollte so gestellt sein, dass die Kinder sie auf ein für sie selbst bedeutsames Thema hin zentrieren können. Die Entfaltung der Darstellung des Ereigniskerns soll so behutsam angeregt werden, dass dabei der



auch in den Vorstufen schon enthaltene Ausdruck subjektiver Erfahrung erhalten bleibt. Das Erzählen sollte nicht auf das Herausarbeiten eines Höhepunktes bzw. einer Pointe beschränkt werden.

Das Erzählen in der Sek. I erfolgt als monologisches, dialogisches oder geselliges Erzählen. Monologisch erzählt ein Schüler, der in allen Phasen des Prozesses der Erzählung, also von der Ideenfindung bis zum Erzählen allein arbeitet. Beim dialogischen Erzählen ergänzen sich zwei Schüler im Gespräch und modulieren so ihre Geschichte, bis sie beiden gefällt. Das gesellige Erzählen erfolgt in der Regel mit mehr als zwei Schülern, die gemeinsam den Rahmen festlegen und jeweils einen Teil der Geschichte ausarbeiten. Beim gemeinsamen Erzählen helfen sie sich untereinander durch Tipps zur Wortwahl, zu Ideen, zum Vermeiden von logischen Lücken, etc.

Dabei orientiert sich die Förderung der Erzählfähigkeit an dem Prozess, also am Interesse zum kreativen Phantasieren, am freien Ausdenken, am Miteinander-Aushandeln und Erzählen, an der Entwicklung der Vorstellungskraft und der Fabulierlust. Dabei soll sich die Erzählfähigkeit aller Kinder entfalten, indem sie spielerisch mit den Erzählmitteln umgehen lernen. Sie entwickeln dabei differenzierte sprachliche und dramaturgische Mittel. Durch das gesellige Erzählen sollen die Fähigkeiten des Zuhörens-Könnens, Sich-ausdenken-Könnens, Aufeinander-eingehen-Könnens, Sich-aufeinander-beziehen-Könnens gefördert werden. Im Vordergrund steht nicht länger das Erzählen an sich, sondern die Erzählgenauigkeit durch gemeinsames Suchen nach dem richtigen Wort oder der richtigen Phrase. Ein gemeinsam entwickelter Erzählablauf erzeugt strukturell geordnetes Erzählen mit rethorischen Mitteln, also mit Anfangs- und Endphrasen, Spannungsbögen, Bildhaftigkeit, Pointen, originelle Einfälle, Fragen und Einwänden. Offene Erzählwerkstatt

Die offene Erzählwerkstatt steht im didaktischen Spannungsfeld durch das gemeinsame Erfinden von Geschichten durch Kinder mit unterschiedlichen Erfahrungen, Träumen und Vorstellungen. Dazu notwendig ist eine Übersicht, Anhaltspunkte, bzw. ein Erzählrahmen. Claussen und Merkelbach lösen dies durch den Einsatz von Erzählpartituren.

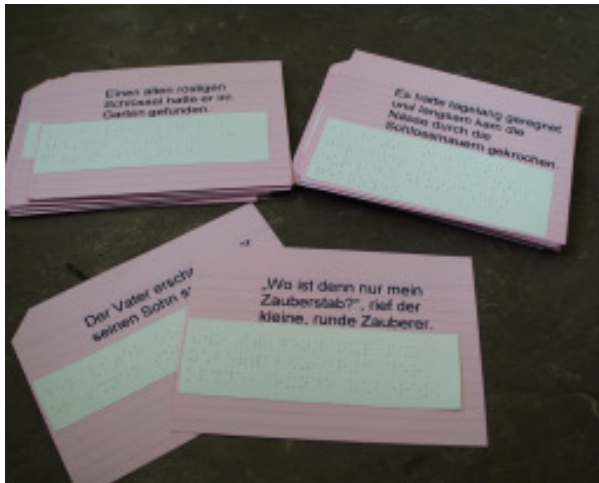
3. Aufbau der Unterrichtsreihen Erzählwerkstatt

In der Reihe mussten sehr unterschiedliche Voraussetzungen berücksichtigt werden. Das mündliche Leistungsniveau reichte von dem Formulieren von Ein- bis Zwei-Wort-Sätzen über die Problematik aufgrund des Deutschlernens als Zweitsprache bis hin zum freien, grammatikalisch richtigem Formulieren mit gehemmten Sprechverhalten. Bezogen auf den Materialeinsatz mussten die unterschiedlichen Anforderungen durch die Sehbehinderungen, sowie durch die Blindheit berücksichtigt werden. Um den unterschiedlichen Interessen und Neigungen der Schüler entgegen zu kommen, waren die Rahmenthemen sehr offen gewählt.

Aufbau der Reihe

Die Schüler der Klasse waren gute Zuhörer. So begann die Erzählreihe mit einer Geschichte, die die Lehrerin erzählte. Die Schüler erhielten den Arbeitsauftrag zuzuhören, um später die Geschichte nacherzählen zu können. Um eine ansprechende Atmosphäre zu erzeugen, saßen alle auf Matratzen. Zur Einstimmung konnten die Schüler zwischen einem Lied zur thematischen Einstimmung oder einem Spiel zur methodischen Einstimmung wählen, bei dem ein Schüler eine Karte mit einem Satz oder einem Satzanfang zieht. Der Schüler liest den Satz vor und erfindet einen dazu. Der nächste Schüler muss einen weiteren Satz hinzuerfinden. Dies geht

weiter, bis ein Schüler die Geschichte beendet, oder keinen weiteren Satz mehr findet. Dann wird eine neue Karte gezogen.

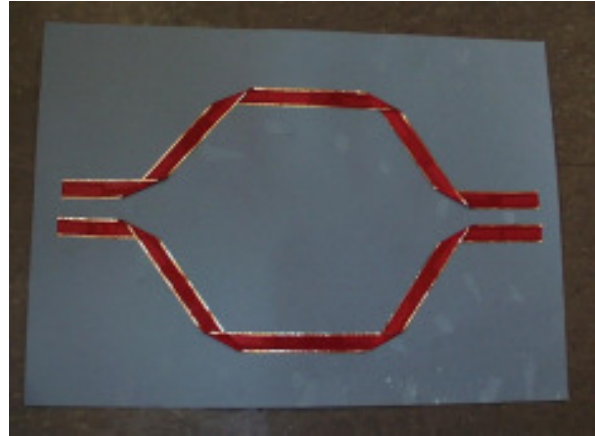


Schafften die Schüler anfänglich drei oder vier Sätze, waren in einer der letzten Unterrichtsstunden zwei und mehr Runden keine Seltenheit. In der Mitte lagen Gegenstände, die thematisch zu der Geschichte passten. Die Gegenstände wurden zunächst von den Schülern benannt. Der blinde Schüler der Klasse erhielt dabei die Möglichkeit sie taktil zu erfahren. Während des Erzählens reichte die Lehrerin passende Gegenstände aus der Mitte herum, die Symbolcharakter für Abschnitte der Geschichte hatten. Der Einsatz von Realgegenständen sollte dabei den Aufbau von Assoziationen fördern. Der blinde Schüler erhielt dabei die Gegenstände als Erster, damit ihm, durch die zeitnahe taktile Erfahrung der Gegenstände zum Geschichtsinhalt, die Assoziation des Gegenstandes als Symbol für einen inhaltlichen Abschnitt ermöglicht werden konnte. Im nächsten Arbeitsschritt wurde ein roter Faden quer durch den Raum gespannt. Die Schüler erhielten den Arbeitsauftrag gemeinsam die Geschichte zu rekonstruieren, indem sie passende Gegenstände für Abschnitte mit Gummibändern an die Leine hängten. Sie sollten dabei auf die Auswahl und die Reihenfolge der Gegenstände achten. Jeweils zwei Schüler erhielten im letzten Arbeitsschritt den Auftrag, anhand des selbstständig hergestellten „roten Fadens“ die Geschichte möglichst detailreich nachzuerzählen. In dieser Unterrichtseinheit wurden die Begriffe roter Faden und Symbol erarbeitet. Alle Schüler kamen darin überein, dass ihnen die Symbolgegenstände das Erzählen erleichterte, da sie ihre Aufmerksamkeit nun nicht mehr primär auf den Handlungsstrang fokussieren musste und sie so mehr auf ihre Ausdrucksweise und auf das Ausschmücken durch Details achten konnten. In der zweiten Unterrichtseinheit erhielten die Schüler den Arbeitsauftrag sich aus einem Kontingent von Bild-Wort-Karten einige auszuwählen, sie in einer Reihenfolge an den roten Faden zu klammern und eine Geschichte dazu auszudenken. Die Vorgabe beschränkte sich hierbei lediglich auf die Einhaltung der zuvor festgelegten Reihenfolge.

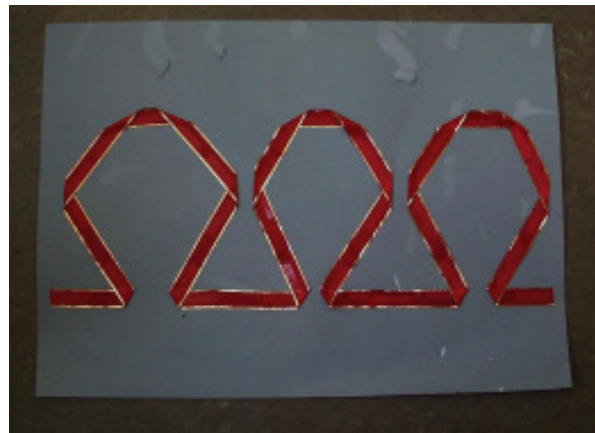


In der dritten Unterrichtseinheit erzählte wieder die Lehrerin.

Das Ziel bestand in dem Erkennen der Erzählstruktur, die von der ersten, einer zeitlich linear verlaufenden Erzählstruktur abwich, indem es zwei parallel verlaufende Handlungsstränge gab (Zwei Freunde trennen sich und finden später wieder zusammen). Der rote Faden mit den entsprechenden Bild-Wort-Karten wurde dazu auf eine graue Pappe geklebt. Die Schüler erarbeiteten gemeinsam die Möglichkeit der Darstellungsform.



In der vierten Unterrichtseinheit erhielten die Schüler eine Vorgabe für den Geschichtsablauf, („Einer muss zwei, bzw. drei oder vier Aufgaben bestehen“) und den Arbeitsauftrag sich gemäß der Vorgabe eine Geschichte auszudenken. Die Anzahl der Aufgaben, die die Hauptfigur erfüllen sollte, richtete sich nach der Anzahl der Schüler, die in einer Gruppe zusammen arbeiteten, sodass jeder Schüler die Möglichkeit erhielt mindestens eine Idee einzubringen.

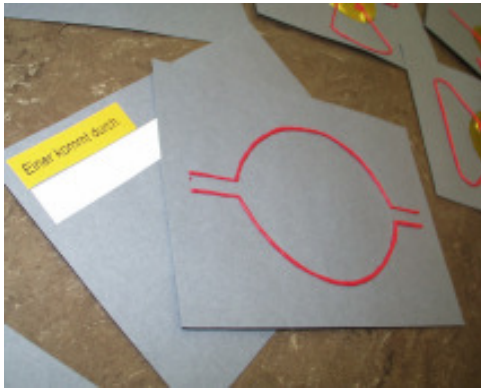


Die Gruppen wurden nach dem Leistungsvermögen zusammengestellt. Für die Regelschüler bestand eine weitere Steigerung im Anforderungsniveau darin, dass sie nun zu viert gesellig erzählen sollten. Zwei lernbehinderte Schüler arbeiteten dialogisch zusammen und eine hör-sehgeschädigte Schülerin erhielt hier die Möglichkeit zur Einzelförderung.

Da nun das Prinzip der Erzählpartituren erfasst worden war, ging es in der fünften Unterrichtseinheit um die Erweiterung des Repertoires an Partituren. Dabei wurde das aufgegriffen und weiterentwickelt, was die Schüler aus ihrer Erinnerung an Geschichten und Erzählungen, die sie kannten, anboten.

Die letzte Phase der Erzählwerkstatt bestand in dem Erzählen einer Geschichte bei freier Wahl der Erzählpartitur aus dem bekannten Repertoire und bei freier Wahl der Sozialform.

In einer zweiten Unterrichtsreihe im folgenden Schuljahr wurde die Erzählwerkstatt weiter ausgebaut. Das Ziel dieser Reihe war das Kennen lernen weiterer Erzählpartituren, die in ihrem Aufbau komplizierter wurden. Beschränkte sich in der ersten Erzählwerkstatt die Modulation der Erzählpartituren auf den zeitlichen Ablauf der Geschichte, kam nun der Faktor Ort hinzu. Es wurden dadurch nicht nur die strukturellen Vorgaben einengender, sondern auch die Symbole auf den Erzählstrukturplakaten wurden diffiziler.



Die erarbeiteten Erzählstrukturen wurden in einem Karteikasten gesammelt und dienen nun als Strukturvorgabe zum Erzählen in der Freiarbeit.

4. Adaptation der Materialien

Zum Einsatz kamen Realgegenstände, Bild-Wort-Karten, Erzählstruktur-Plakate und eine Erzählstruktur-Kartei. Um den Sprachhemmungen zu begegnen wurde auf die Einhaltung der Gesprächsregeln geachtet. Als Anregung wurde das Zimmer mit jeder Stunde zunehmend dekoriert. Der blinde Schüler erhielt eine Fühlkiste mit immer wechselnden Gegenständen, die zum Thema passten.

In der einführenden Unterrichtsreihe wurde der Abstraktionsgrad der Assoziationssymbole immer größer. So wurden zunächst Realgegenstände verwendet, dann Wort-Bild-Karten, bei einigen Schülern später lediglich Stichwortkarten.

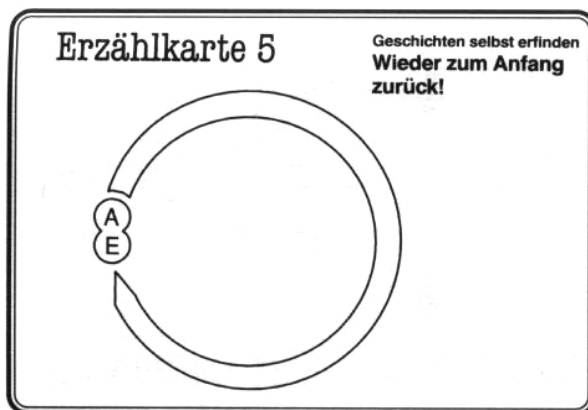
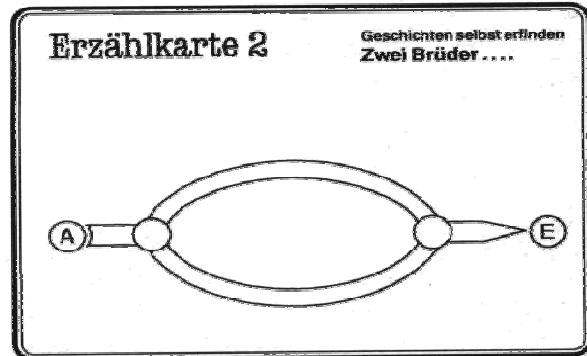
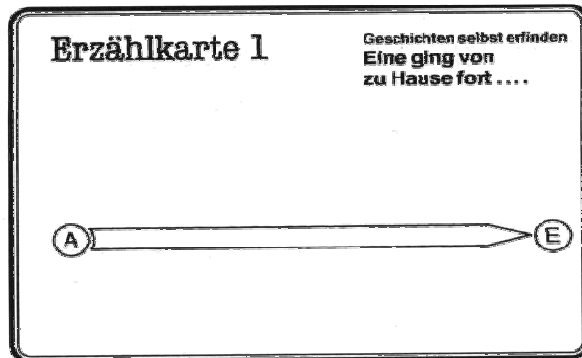
Ebenfalls das Symbol des Handlungsverlaufes wurde abstrakter. Ging es zunächst lediglich um die konkrete Symbolisierung des Begriffes „roter Faden“ durch eine rote Kordel, sollten in einem weiteren Schritt der Handlungsstrang eines etwas komplizierteren Geschichtsverlaufs nachempfunden werden. Durch den Hinweis auf die zeitliche Struktur der erzählten Geschichte, in der zwei Freunde sich trennen und deren unterschiedlichen Erlebnisse sich zur gleichen Zeit ereignen, war der Vorteil einer bilinearen Darstellung der Struktur für die Schüler nachvollziehbar. Diesmal wurde der rote Faden mit Bild-Wort-Karten von den Schülern auf einem Plakat (DIN A3) fixiert.

Visuell bot der Kontrast Rot auf Grau auch für die farbsinnesgeschädigten Schüler einen ausreichenden Kontrast. In den folgenden Stunden wurden graue Plakate verwendet, auf denen rotes samtenes Geschenkband die Erzählstruktur darstellte. Das weiche Geschenkband stellte sich als ein Material mit einer sehr angenehme Tastqualität für den blinden Schüler heraus. Die Bild-Wort-Karten, bzw. die Wort-Karten bestanden aus gelben Karteikarten (A7), die ebenfalls einen guten Kontrast bei der Beschriftung boten. Sie waren groß genug, um ein Bild, Schwarzschrift-Beschriftung und Punktschriftbeschriftung unterzubringen. Wurden sie per Hand beschriftet, war ausreichend Platz für die Ergänzung durch die Punktschrift.



Die DIN A3-Plakate stellten sich anfänglich als maximale Größe für den blinden Schüler heraus, um den Überblick zu behalten. Als zu einem späteren Zeitpunkt die Geschichten immer komplexer wurden, wurden die Plakate zu einer langen Erzählkette zusammengefügt. Da alle Strukturen lediglich in der horizontalen Richtung ausgedehnt wurden, war das Nachempfinden für den blinden Schüler, nach dem Verstehen des Prinzips, problemlos.

Die Erzählpartituren, die Claussen und Merkelbach vorschlugen, waren für die sehbehinderten Schüler zu komplex und für den blinden Schüler taktil nicht nachvollziehbar. So beschränkte ich mich zunächst auf einfache Strukturen und vereinfachte deren Darstellungsweise.



Quelle: Claussen, Claus, Merkelbach, Valentin: Erzählwerkstatt. Mündliches Erzählen. Braunschweig: Westermann, 1995, S. 94, 95

Um den Schülern eine Struktur zu bieten, die sie visuell, wie auch taktil erfahren konnten, veränderte ich die oben dargestellten Originalpartituren. Zur Vereinfachung ließ ich Symbole wie A für Anfang, E für Ende, Ausrufezeichen für bedeutsame Ereignisse weg.

Die Reihe begann mit der Erzählpartitur 1 (Erzählkarte 1), dargestellt durch den roten Faden.

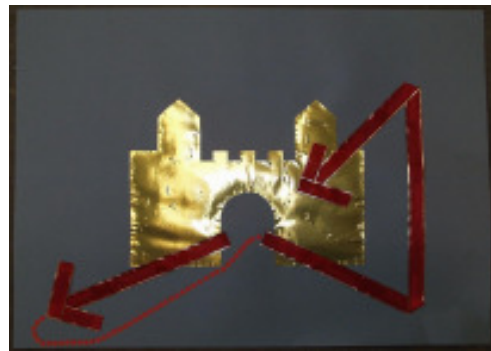
Die zweite Erzählpartitur (Erzählkarte 2) wurde durch zwei rote Fäden dargestellt, die zunächst parallel verlaufen, dann im Halbbogen auseinander gehen, um später wieder parallel zu verlaufen.

Die dritte Erzählpartitur (Erzählkarte 6) wurde durch einen roten Faden dargestellt, der unterschiedlich viele „Berge“ für die Anzahl der zu bestehenden Aufgaben bildete. Dadurch wurde das Verfolgen des ununterbrochenen roten Fadens ermöglicht.



Die Erzählpartituren der zweiten Unterrichtsreihe wurden in ihrem Aufbau komplexer. Einerseits sollte der zeitliche Faktor bestehen bleiben, andererseits sollte nun ebenfalls der Faktor „Ort“ berücksichtigt werden.

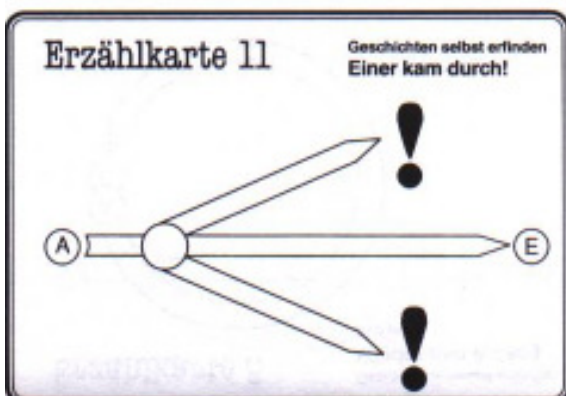
Das Thema der Reihe war „Schloss-Geschichten“. Auf den Plakaten zu der Reihe wurde das Schloss durch ein Haus aus Metallfolie dargestellt.



Auf den Karteikarten musste das Symbol neutraler sein, um auch andere Orte zuzulassen. So wurde auf den Karteikarten der „Ort“ durch einen metallenen Kreis dargestellt.



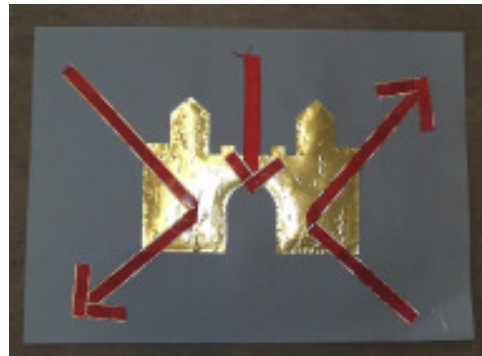
Um weiterhin den Schülern einen guten Überblick zu ermöglichen, wurden die Linien, die zu der Erzählung gehörten mit Klebepunkten miteinander verbunden, sodass es den Schülern möglich war, den Erzählablauf zu erkennen.



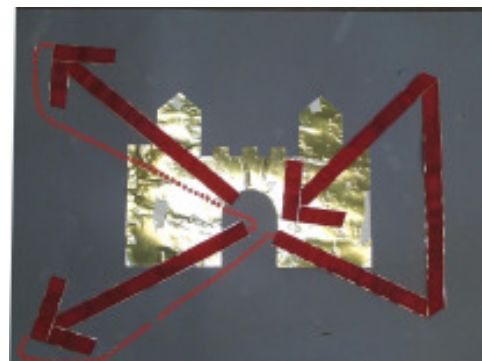


Quelle: Claussen, Claus, Merkelbach, Valentin: Erzählwerkstatt. Mündliches Erzählen. Braunschweig: Westermann, 1995, S. 96, 97

Nach der Wiederholung wurde die vierte Erzählpartitur (Erzählkarte 7) eingeführt: „Drei kommen zum Schloss, zwei gehen wieder, einer bleibt.“



Die fünfte Erzählpartitur (Erzählkarte 12) hieß: „Drei gehen aus dem Schloss, nur einer kommt wieder.“



Da nun sowohl die Symbole für die Erzählpartituren, sowie der Umgang mit ihnen geübt war, stellte ich die übrigen Partituren der Erzählkarte lediglich vor. In Anlehnung an die Plakate waren die Erzählverläufe durch roten Plusterstift auf grauen Karton dargestellt. Das Ort-Symbol war ebenfalls aus Metallfolie. Auf der Rückseite befanden sich die bekannten, wenn auch neutral formulierten, in Schwarzschrift auf Gelb und in Punkschrift. Die erarbeiteten Erzählpartituren dienen nun als Vorlage für die Freiarbeit.

Literatur:

Claussen, Claus, Merkelbach, Valentin: Erzählwerkstatt. Mündliches Erzählen. Braunschweig: Westermann, 1995

Claussen, Claus: Erzähl' mal was! Materialien für das mündliche Erzählen in der Grundschule. Donauwörth: Auer Verlag, 2000

Kultusminister des Landes NRW (Hrsg.): Richtlinien für die Schule für Sehbehinderte (Sonderschule) in Nordrhein-Westfalen. Frechen: Ritterbach, 1991

Kultusminister des Landes NRW (Hrsg.): Richtlinien für die Schule für Blinde (Sonderschule) in Nordrhein-Westfalen. Frechen, 1981

Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch. Frechen, 2001

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sehen, 1998