

# **Lehr-Lerngeschichten als Ausgangspunkt**

## **einer Geschichtenwerkstatt**

**Beschreibung, Einordnung und Bewertung eines  
neuen Narrationskonzepts für Kinder im  
Grundschulalter**

### **Bachelorarbeit**

zur Erlangung des Grades Bachelor of Arts (B.A.)

an der

Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der  
Universität Augsburg

Erstprüferin: Prof. Dr. Gabi Reinmann

Zweitprüfer: Dr. Karl Bauer

Bearbeitungszeitraum: 07. Juli 2008 bis 07. Oktober 2008

### **Kerstin Öchsner**

Von-der-Tann-Str. 44, 86159 Augsburg

kers.oec@web.de

Matrikel-Nummer: 955976

Augsburg, 01. Oktober 2008

## Kurzfassung

Die Arbeit beschäftigt sich mit der Darstellung und Analyse eines neuen Konzepts zur Narration für Kinder im Grundschulalter. Hierbei wurden zwei verschiedene bereits bestehende narrative Konzepte miteinander verbunden: digital vorliegende und mit Bildern hinterlegte Lehr-Lerngeschichten, in die Sachkundethemen integriert sind, und eine Geschichtenwerkstatt, in der unter Anleitung mit Kindern Geschichten erfunden werden. Im Rahmen einer ersten Realisierung des Konzepts wurden zur Integration beider Elemente zuerst bereits bestehende Lehr-Lerngeschichten gezeigt und im Anschluss daran eine weitere Episode unter Einbringung weiterer Sachkundethemen mit den Kindern erfunden, bebildert und vor Publikum präsentiert.

Nach einer kurzen Heranführung an das Thema Narration und einer genaueren Darstellung des Ausgangspunktes wird das Konzept zunächst in Bezug auf kognitive, emotional-motivationale und sprachliche Wirkungen theoretisch verortet. Daraufhin werden im Rahmen von Interviews mit den Projektinitiatoren erhobene Planungshintergründe und Vorbereitungen dargestellt und der Ablauf der ersten Durchführung detailliert geschildert. Auf diesen Interviews basiert auch die im Anschluss erfolgende begleitende Evaluation, in der auf Beobachtungen zu Wirkungen auf die Kinder, sowie festgestellte Schwierigkeiten und Verbesserungsvorschläge eingegangen wird und eine theoriegeleitete Interpretation dieser Beobachtungen erfolgt. Abschließend wird das Konzept durch Experten aus Wissenschaft und Praxis der Narration bewertet und auf Möglichkeiten eines Einsatzes in Schulen eingegangen.

# Inhaltsverzeichnis

<b>Kurzfassung .....</b>	<b>2</b>
<b>Inhaltsverzeichnis.....</b>	<b>3</b>
<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>6</b>
<b>Tabellenverzeichnis.....</b>	<b>6</b>
<b>1 Einführung.....</b>	<b>7</b>
1.1 Relevanz des Themas.....	7
1.1.1 Begriffseingrenzung .....	7
1.1.2 Die Geschichte der Geschichten.....	8
1.1.3 Narration in Unterricht und Schule.....	9
1.1.4 Anforderungen speziell an den Sachunterricht .....	10
1.2 Ziel und Aufbau der Arbeit .....	11
<b>2 Erzählen als Produkt und als Prozess – zwei Konzepte als Ausgangspunkt.....</b>	<b>13</b>
2.1 Die Online-Lernumgebung „Tech Pi & Mali Bu“ .....	13
2.2 Geschichtenwerkstatt bei Hedi Reinmann.....	15
<b>3 Potentiale von Narration .....</b>	<b>17</b>
3.1 Potentiale im kognitiven Bereich.....	18
3.1.1 Wissensformen .....	19
3.1.2 Anwendungsbezogenes und vernetztes Wissen – gemäßigt konstruktivistische Ansätze .....	20
3.1.3 Anwendung von Wissen im Rahmen kreativen Problemlösens.....	21
3.1.4 Lernmotivation und informelles Lernen .....	22
3.2 Potentiale im emotional-motivationalen und sozialen Bereich .....	23
3.2.1 Förderung von Interesse und Motivation .....	24
3.2.2 Orientierung und Horizonterweiterung .....	25
3.2.3 Die Chancen eigenständigen Erzählens: Verarbeitung und Selbstvertrauen .....	26
3.2.4 Entwicklung im sozialen Umfeld.....	27
3.3 Potentiale im sprachlichen Bereich.....	28
<b>4 Ein hybrides Konzept: Geschichtenwerkstatt mit Tech Pi und Mali Bu .....</b>	<b>31</b>
4.1 Evaluationsdesign: Erhebungs- und Auswertungsmethoden .....	31
4.2 Hintergründe .....	34

---

4.2.1	Ziele des Narrationsangebots und Gedanken zu Möglichkeiten einer Umsetzung in Schulen .....	34
4.2.2	Vorbereitung: Lehrplananalyse und Strukturerstellung .....	36
4.3	Ablaufkonzept.....	37
4.3.1	Phase 1: Rezeption .....	38
4.3.2	Phase 2: Produktion .....	38
4.3.3	Phase 3: Präsentation.....	40
<b>5</b>	<b>Begleitende Evaluation und Interpretation der Ergebnisse.....</b>	<b>41</b>
5.1	Reaktionen der Kinder .....	41
5.1.1	Phase 1: Rezeption .....	41
5.1.2	Phase 2: Produktion .....	42
5.1.3	Phase 3: Präsentation.....	45
5.2	Situation der Leiterin .....	45
5.3	Fazit und Verbesserungsvorschläge der Beteiligten .....	46
5.4	Theoretische Verortung der Beobachtungen und Einschätzungen .....	47
5.4.1	Phase 1: Rezeption .....	47
5.4.2	Phase 2: Produktion .....	48
5.4.3	Phase 3: Präsentation.....	50
5.4.4	Situation der Leiterin .....	52
5.4.5	Fazit .....	52
<b>6</b>	<b>Qualitätsanalyse.....</b>	<b>53</b>
6.1	Evaluationsdesign und Vorstellung der Interviewpartner .....	53
6.2	Bewertung und Weiterentwicklung: Ergebnisse der Qualitätsanalyse .....	55
6.2.1	Grundgedanken zum hybriden Konzept und Beurteilung von Potentialen.....	55
6.2.2	Konkrete Bewertungen und Interpretationen zum untersuchten Einzelfall .....	56
6.2.3	Weiterentwicklung des Konzepts und Anwendungsmöglichkeiten in der Schule.....	58
<b>7</b>	<b>Fazit und Ausblick .....</b>	<b>60</b>
7.1	Bildung und Narration .....	60
7.2	Die schulische Realität und der Beitrag der Arbeit .....	61
	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>64</b>
	<b>Anhang A: Ablaufplan Geschichtenwerkstatt mit Tech Pi und Mali Bu.....</b>	<b>71</b>
	<b>Anhang B: Interviewleitfäden .....</b>	<b>72</b>
B.1	Hedi Reinmann I – 05.06.2008 .....	72
B.2	Hedi Reinmann II – 24.06.2008 .....	74
B.3	Frank Vohle – 27.06.2008 .....	75
B.4	Marco Rosenberg – 12.07.2008 .....	79

---

B.5 Experte praktischer Bereich: Norbert Kober – 5.9.2008.....	81
B.6 Expertin wissenschaftlicher Bereich: Andrea Hamann – 13.09.2008 .....	83
<b>Übersicht digitaler Anhang.....</b>	<b>85</b>
<b>Eidesstattliche Erklärung .....</b>	<b>87</b>

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Übersicht über die Ziele der Arbeit, Kerstin Öchsner.....	11
Abbildung 2: Aufbau der Arbeit, Kerstin Öchsner.....	13
Abbildung 3: Aktuelle Startseite der Lernumgebung <a href="http://www.techpi-und-malibu.de">www.techpi-und-malibu.de</a> , Schulen ans Netz e.V. (2007) .....	14
Abbildung 4: Ablauf einer Geschichtenwerkstatt, Kerstin Öchsner.....	17
Abbildung 5: Überblick über die Potentiale von Narration im kognitiven Bereich, Kerstin Öchsner.....	18
Abbildung 6: Überblick über die Potentiale von Narration im emotional- motivationalen und sozialen Bereich, Kerstin Öchsner .....	24
Abbildung 7: Überblick über die Potentiale von Narration im sprachlichen Bereich, Kerstin Öchsner.....	29
Abbildung 8: Ziele einer ersten Verbindung der Elemente, Kerstin Öchsner .....	35
Abbildung 9: Überblick über den Ablauf des Pilotprojekts, Kerstin Öchsner .....	38
Abbildung 10: Mögliche Einteilung einer (Schul-)Doppelstunde (angeregt durch Kober), Kerstin Öchsner .....	59
Abbildung 11: Einige Möglichkeiten, das Konzept und die Lernumgebung weiterzuentwickeln, Kerstin Öchsner .....	63

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht über die drei Wissensformen, Kerstin Öchsner .....	20
Tabelle 2: Ablaufplan über die Geschichtenwerkstatt (lag vor den Interviews vor), Hedi und Gabi Reinmann.....	71

# 1 Einführung

## 1.1 Relevanz des Themas

„Ich bekenne, ich brauche Geschichten, um die Welt zu verstehen.“  
(Siegfried Lenz, *Die Erzählungen*)

### 1.1.1 Begriffseingrenzung

Beschäftigt man sich mit Literatur zum Thema Geschichten, fällt auf, dass es viele unterschiedliche Begriffsverwendungen in diesem Bereich gibt: Geschichten, Erzählungen, Erzählen, Narration. Meist beschreibt der Begriff *Erzählen* den aktiven Prozess des eigenständigen, oft spontanen Darstellens, *Geschichten* und *Erzählungen* stehen dagegen für fertige Produkte (wobei Geschichten eher einen Bezug zum Schriftlichen aufweisen, Erzählungen eher zum Mündlichen). Da im Folgenden alle Formen Berücksichtigung finden sollen, wird hier der Oberbegriff *Narration* gebraucht, der sowohl das Produkt als auch den Prozess umfasst (vgl. z.B. Reinmann & Vohle, 2007, online; Claussen, 1995a, S.37).

Zudem kann gemäß Ehlich (1983) die Tätigkeit des Erzählens nach der Verwendung im deutschen Sprachgebrauch auf zwei verschiedene Weisen aufgefasst werden:

1. Erzählen als Oberbegriff, der mit Verben wie *erzählen*, *berichten*, *mitteilen*, *beschreiben*, *wiedergeben*, *darstellen* definiert wird und i. A. jene alltägliche Form der Informationsweitergabe meint (*erzählen<sub>1</sub>*)
2. Erzählen im engeren Sinn, das sich hauptsächlich auf das bezieht, was wir unter *Geschichte* oder *Erzählung* verstehen, was durch eine innere Struktur, den alltagssprachlichen „Spannungsbogen“, ausgezeichnet ist und oftmals wiederholt erzählt wird (*erzählen<sub>2</sub>*).

In dieser Arbeit wird Erzählen im engeren Sinn verwendet, an manchen Stellen – wenn es sich um spontane Einwüfe und Berichterstattungen handelt – wird jedoch auch *erzählen<sub>1</sub>* einbezogen.

Die spannungsfördernde Struktur haben Labov und Waletzky (1973) analysiert und in fünf Elemente aufgeschlüsselt:

- Orientierung/ Exposition: sie dient der Orientierung des Zuhörers in Bezug auf Person, Ort, Zeit und Handlungssituation und verschafft das für das Verständnis der nachfolgenden Geschichte nötige Wissen.
- Komplikation
- Auflösung

- Evaluation: Hier erfolgt die Bewertung des Erzählten bezüglich der Bedeutsamkeit der Geschehnisse.
- Coda: sie soll die Perspektive wieder auf den Gegenwartszeitpunkt zurückholen.

Van Dijk (1976, S.316-322) reduziert schließlich die obligatorischen Strukturelemente auf Exposition, Komplikation und Lösung. Evaluation und Moral (diese entspricht in etwa der Coda) erscheinen ihm für eine vollständige Erzählung entbehrlich und damit optional.

Diese Struktur wurde für konversationelle, d.h. alltägliche, nichtliterarische Erzählungen, herausgearbeitet, ist jedoch in der Regel auch bei schriftlich ausgearbeiteten, „künstlich“ geschaffenen Geschichten zu erkennen.

### 1.1.2 Die Geschichte der Geschichten

„Die Menschen leben von Geschichten nicht weniger als von Brot, und die Menschheit hat sie vermutlich eher erfunden als dieses“ (Hentig, 2004, S.102). Mit dieser Aussage benennt Hartmut von Hentig in einem Essay Geschichten als eines von zehn elementaren Bildungsmitteln. Er erkennt damit als einer der ersten die Bedeutung, die Geschichten nicht nur in der Bildungslandschaft, sondern auch für die Persönlichkeit spielen können. Dass der Drang nach Geschichten in allen Menschen vorhanden ist und sich ihre Inhalte auf deren Leben auswirken können, erkennen auch Barton und Booth (1990, S.12) und betonen diesen Wert insbesondere für Kinder (ebd., S.26).

Neben der Bedeutung von Erzählen und Geschichten unterstreicht Hentigs Aussage gleichzeitig auch den kaum erfassbaren Zeitraum, den Geschichten nun schon überdauert haben. Die Weitergabe von Erzählungen, und mit ihnen von Wissen, steht in einer langen kulturgeschichtlichen Tradition (Totzke, 2005, S.22): die früheste Schrift ist erst etwa 6000 Jahre alt, gesellschaftliches Wissen musste jedoch auch schon zuvor weitergegeben werden und zwar in mündlicher Form (Ong, 1987, S.10). Um dabei gut erinnerbar und reproduzierbar zu sein, wird Wissen in bilderreiche, konkret-anschauliche und emotional ansprechende Form gebracht und teilweise durch Reim und Rhythmus gestützt. Bei Weitergabe und Präsentation können Wortlaut und Inhalte außerdem an die Bedürfnisse und Kenntnisse des jeweiligen Publikums angepasst werden (Ong, 1987, S.42-51; Totzke, 2005, S.22). In oralen Kulturen war eine narrative Form der Wissensweitergabe sinnvoll und anerkannt, dies änderte sich jedoch mit der Ausbreitung der Schrift: Texte konnten nun nicht mehr auf das jeweilige Publikum abgestimmt werden, sondern mussten so formuliert sein, dass sie unabhängig vom Kontext als wahr gelten konnten. Die Form der Wissensvermittlung wandelte sich somit zu einer Weitergabe von formellem, intersubjektiv kontrollierbarem Faktenwissen und verdrängte die Geschichten aus dem Bereich des „echten Wissens“ (Totzke, 2005, S.28).

Nicht berücksichtigt wurde dabei jedoch, dass formale, wissenschaftliche Fakten aufgrund ihrer Objektivität keine persönliche Orientierung geben können, wohingegen in den narrativen, lebensweltlichen Zusammenhang von Geschichten eingebettete Aussagen diesen Alltagsbezug durchaus herzustellen vermögen (vgl. Hentig, 2004, S.107). Zudem sorgt die erwähnte bildlich-anschauliche und emotional ansprechende Form von Geschichten, in der Zusammenhänge hergestellt und Informationen in einen bedeu-



tungsvollen Rahmen eingebettet werden, für besondere Einprägsamkeit und Memorierbarkeit (vgl. Mandl, Reinmann-Rothmeier, Kroschel, 1995, S.10). Geschichten „erfüllen das Bedürfnis der Menschen nach narrativen Ankern, bildhaften Vorstellungen und einer gemeinsamen Konstruktion von Bedeutung“ (Reinmann-Rothmeier, Erlach, Neubauer, o.J., S.6).

### **1.1.3 Narration in Unterricht und Schule**

Diese Erkenntnis hat sich in den letzten Jahren in Teilen der wissenschaftlichen Welt ausgebreitet und dazu geführt, dass allmählich wieder begonnen wird, sich auch in wissenschaftlichem und didaktischem Zusammenhang wieder mit Geschichten auseinanderzusetzen. Es findet sich eine wachsende Zahl an Unterstützern für einen Einsatz im für Informationsgesellschaften bedeutsamen Bereich des Wissensmanagements von Unternehmen und Organisationen. Als Unterrichtsmethode erlebten Geschichten bereits Anfang des 20. Jahrhunderts einen ersten großen Aufschwung, gerieten jedoch wenige Jahrzehnte später wieder in den Verruf der Unsachlichkeit und die Begeisterung für diese Methode ebte ab (Kahlert, 2005, S.213).

Jetzt wird ihr Wert wiederentdeckt (Binder, 2005, S.254): Man versucht, mit Geschichten sowohl über emotionale und dramaturgische Aspekte Interesse am Inhalt zu wecken, als auch Informationen verständlich zu vermitteln, indem Sachverhalte in eine „sinnhafte Geschehnisfolge“ (Kahlert, 2005, S.214) gebracht werden. Es „sollen Erfahrungen, Wissen, Überlegungen und Empfindungen mitgeteilt, Vorstellungen, Denktionen und Bedeutungserlebnisse übermittelt werden“ (Claussen & Merkelbach, 1995, S.8). Bei der Anwendung dieser Methode geht es also nicht nur um den bloßen Aspekt der Wissensvermittlung, auch die individuelle personale und moralische Entwicklung spielt eine Rolle, ebenso die Sprachförderung (Barton & Booth, 1990. S.26).

Dabei liegt der Schwerpunkt nicht zwangsläufig auf der Rezeption fertiger Geschichten und/oder ihrer Verschriftlichung, sondern zu einem elementaren Teil auf dem mündlichen Erzählen, das nach Meinung einiger Autoren zu oft in der Schule vernachlässigt wird, obwohl Kommunikationsfähigkeit längst als Schlüsselkompetenz gilt (vgl. Huber & Hagen, 2005, S.225; Merkelbach, 1995, S.9f; Claussen, 1995c, S.137; Erhardt, 1997, S.16; Reinmann & Vohle, 2005, S.17). Nicht nur die Rezeption von Geschichten soll im Unterricht verwirklicht werden, es soll auch aktiv durch die Schüler erzählt werden und dies wiederum nicht nur in angeleiteter, zielgerichteter Form, sondern auch als spontanes, kreatives Erzählen, das jedem Menschen als mehr oder weniger stark ausgeprägtes Bedürfnis innewohnt (Merkelbach, 1995, S.13-15). Schließlich soll auch Wert auf die Verwirklichung des „Erzählens als gesellige Praxis“ (Claussen, 1995a, S.35) gelegt werden, in dessen Rahmen gemeinsam erfunden und erzählt wird und Interaktion und Kooperation der Beteiligten gefordert sind. Dies ist besonders relevant vor dem Hintergrund, dass Wagner (1986, S.154-156) in einer Studie feststellte, dass Kinder die Fähigkeit zum monologischen Erzählen von Höhepunktgeschichten erst nach und nach und über den Zwischenschritt des dialogisch-kooperativen Erzählens erlernen.

Bei Betrachtung dieser Facetten von Geschichten und Erzählen liegt es nahe, dass die narrative Unterrichtsform – wenn überhaupt – bisher vorwiegend an Grundschulen zum Einsatz kommt. Insgesamt hat sich nach Meinung einiger Autoren die Methode noch

nicht ausreichend an den Bildungseinrichtungen etabliert (vgl. Merkelbach, 1995, S.14).

#### **1.1.4 Anforderungen speziell an den Sachunterricht**

An das Grundschulfach Sachunterricht im Speziellen werden hohe Ansprüche und Erwartungen gestellt, da es durch seine interdisziplinäre Ausrichtung belastbare sozialwissenschaftliche sowie naturwissenschaftlich-technische Grundlagen für den tiefer greifenden Wissensaufbau bereiten soll (Kahlert, 2005, S.208f; Kahlert, 2001, S.485). Dabei ist „komplizierten Sachverhalten [...] mit einfacher Information nicht beizukommen“ (Holtappels, 1998, S.60). Es müssen vielmehr neue Inhalte mit eigenen Erfahrungen und Vorstellungen der Kinder verbunden werden können (Kahlert, 2005, S.211). Sachunterricht muss erfahrungs-, problem- und handlungsorientiert sein, damit der langfristige Aufbau von überdauerndem Wissen möglich wird. Wichtig ist außerdem die Herstellung von Zusammenhängen, so dass neue Lerninhalte sicher eingeordnet werden und eine lebensweltliche Orientierung erfolgen kann (Holtappels, 1998, S.60). Der Bezug zu Lebenswelt und Alltag der Kinder macht neue Informationen für sie interessant und Wissen anwendbar (Löffler, 1998, S.128).

Neben der Erschließung der Umwelt und der Fundierung des Weiterlernens, sind die Bildung des Individuums und die Ausbildung von Haltungen und Werten, weitere zentrale Ziele des Sachunterrichts (Köhnlein, 2000, S.62-65; Köhnlein, 2001, S.501). Dies entspricht dem Bildungsbegriff nach Köbler (1988, S.259), demgemäß Bildung nicht nur durch die Integration und Synthese von Faktenwissen gekennzeichnet ist, sondern auch durch die Internalisierung des Wissens, ein emotional-motivationales Involviertsein in das Wissen, und schließlich das Bedeutsamwerden des Wissens für moralisches Handeln. Für Köbler bewirkt Bildung somit Identität, worin sich wiederum eine Übereinstimmung mit den o.g. Zielen des Sachunterrichts erkennen lässt.

Betrachtet man jedoch vor diesem Hintergrund die tatsächliche Unterrichtsgestaltung (bzw. die Möglichkeiten dazu) fällt auf, dass Schule dem dargelegten Bildungsbegriff oft nicht gerecht wird bzw. gerecht werden kann: Allzu oft herrscht nur wenig Anwendungsbezug, stattdessen stehen nachprüfbar Noten und Leistungen im Mittelpunkt, die den Schülern die Begeisterung für Inhalte verleiden können (Götzfried, 1997, S.13; Claussen, 1995a, S.36; Gruber, Mandl, Renkl, 2000, S.140). Auch Schlüsselkompetenzen wie Denken in Zusammenhängen, Kommunikations- und Teamfähigkeit werden teilweise vernachlässigt, sei es aufgrund zu voller Lehrpläne oder mangelnden Einsatzes durch die Lehrkräfte (Merkelbach, 1995, S.9-11; Hagen, 2006, S.30; Claussen, 1995c, s.136).

An dieser Stelle können Geschichten ansetzen: ihnen wird zugeschrieben, dass sie am Interesse und den Emotionen der Zuhörer/ Leser ansetzen und die Inhalte so persönlich bedeutsam machen, dass sie Einzelelemente in (neue) Zusammenhänge bringen und einen Bezug zur Lebenswelt herstellen und Orientierungen geben können (vgl. Hentig, 2004, S.107). Sprach- und Kommunikationsfähigkeit können beim gegenseitigen Erzählen geübt werden (Claussen & Merkelbach, 1995, S.8).

## 1.2 Ziel und Aufbau der Arbeit

In der letzten Zeit gab es eine nicht unbeträchtliche Anzahl unterschiedlicher Projekte und Ansätze, die versuchten, Geschichten und Erzählungen zurück in die Schulen zu bringen (z.B. Claussen, 1995a+b; Hagen, 2006). An den o.g. Potentialen von Narration orientieren sich auch diese Arbeit sowie das Projekt, das hierin dargestellt und wissenschaftlich begleitet wird. Ein Ziel ist es, ein neues Konzept zu Narration für Kinder im Grundschulalter bzw. dessen erste Durchführung systematisch zu beschreiben und unter Berücksichtigung der oben erwähnten Potentiale theoretisch zu verorten. Das Konzept versucht, alle zuvor genannten Facetten von Narration zu integrieren und so eine Basis, nicht nur für Wissensvermittlung, sondern auch für Persönlichkeits- und Sprachentwicklung zu schaffen.

Die wissenschaftliche Begleitung des Konzepts beginnt mit dessen Beschreibung. Anschließend werden – als weiteres Ziel der Arbeit – Effekte bei der Umsetzung erfasst und aus ihnen Schlussfolgerungen in Bezug auf die Wirkungen auf die Kinder und in Bezug auf die allgemeine Durchführbarkeit gezogen. Auch Verbesserungsvorschläge werden eingebracht. Abschließend wird das Konzept durch Experten aus den Gebieten der Narration und Pädagogik im Hinblick auf seine Qualität und seine Einsatzmöglichkeiten an Schulen bewertet. Bei dem gesamten Vorgehen ist zu beachten, dass es sich um die nachträgliche Darstellung eines Einzelfalls handelt, so dass keine der Aussagen Allgemeingültigkeit beanspruchen kann. Vielmehr kann auf diese Weise eine Exploration des Feldes erfolgen und es können Anhaltspunkte für eine Weiterentwicklung gesammelt werden: Aus dem Einzelfall wird abgeleitet, inwiefern das Konzept weiter sinnvoll einsetzbar ist.



Abbildung 1: Übersicht über die Ziele der Arbeit

Um diese Ziele zu erreichen, wurden folgende Hauptforschungsfragen formuliert und spezifiziert, um ein gezieltes und systematisches Vorgehen sicherzustellen:

1. Wie kann der Ablauf des untersuchten Narrationsangebots für Kinder systematisch beschrieben werden?
  - Wie gut lassen sich zwei Angebotskomponenten integrieren, die Narration mal mehr als Produkt, mal mehr als Prozess einbringen?
  - Wie lässt sich das praktisch umsetzen und theoretisch begründen?
2. Was wurde beobachtet und wie lassen sich die Beobachtungen einordnen?
  - Welche Beobachtungen in Bezug auf Reaktionen der Kinder wurden gemacht?
  - Welche Situation ergab sich für die Leiterin?
  - Wie können diese Beobachtungen im Rahmen einer theoriegeleiteten Herangehensweise erklärt bzw. interpretiert werden?
  - Wie beurteilen Experten das Konzept?

Die erste Forschungsfrage wird in den Kapiteln 2 bis 4 behandelt, anschließend beschäftige ich mich in den Kapiteln 5 und 6 mit der Beantwortung der zweiten Frage (vgl. Abb. 2).

Zunächst werden die beiden Einzelkomponenten vorgestellt, die dem neuen Konzept zugrunde liegen (Kapitel 2), daran schließt sich ein Abschnitt zu den theoretischen Grundlagen an, in dem die eingangs erwähnten Potentiale von Narration, untergliedert in verschiedene Wirkungsbereiche, geschildert werden (Kapitel 3). Die theoretische Fundierung soll einen allgemeinen Überblick über *mögliche* Effekte und Hintergründe liefern. Die Arbeit beleuchtet das Konzept erst nach seiner Entwicklung und ersten Durchführung, daher mögen nicht alle der hier dargestellten Grundgedanken explizit von Anfang an zugrunde gelegt worden sein. Die groben Hauptbereiche der kognitiven und emotional-motivationalen Wirkungen wurden jedoch bereits im Vorfeld von Frank Vohle, dem wissenschaftlichen Impulsgeber des Konzepts, bedacht.

Um Frage 1 abzuschließen, folgt in Kapitel 4 die systematische Darstellung der Planung und Durchführung der ersten Anwendung des Konzepts, sowie vorab eine Beschreibung des methodischen Vorgehens zur Datenerhebung und -auswertung. In Kapitel 5 erfolgt dann die detaillierte Schilderung der Beobachtungen zum Verhalten der Kinder und zur Situation der Leiterin. Es werden wissenschaftliche Erkenntnisse herangezogen, um diese Beobachtungen zu interpretieren. Nach der Qualitätsanalyse durch die Experten (Kapitel 6) wird ein Gesamtfazit gezogen.

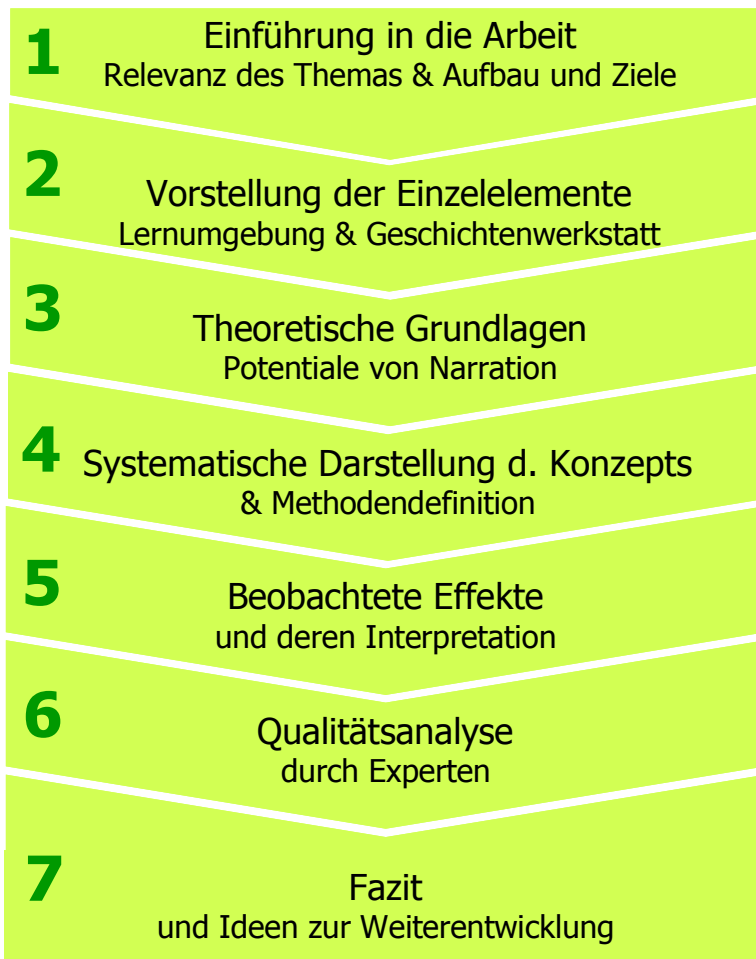


Abbildung 2: Aufbau der Arbeit

## 2 Erzählen als Produkt und als Prozess – zwei Konzepte als Ausgangspunkt

Im Folgenden werden zwei konkrete Konzepte zur Narration im Grundschulalter dargestellt und auf ihre Unterschiede bezüglich ihrer Narrationsformen eingegangen. Diese sind Ausgangspunkt für die Verbindung und Integration der beiden Elemente zu dem neuen Narrationsangebot, das nachfolgend dargestellt und untersucht wird.

### 2.1 Die Online-Lernumgebung „Tech Pi & Mali Bu“

Unter [www.techpi-und-malibu.de](http://www.techpi-und-malibu.de) ist seit 2007 eine digitale Lernumgebung zu finden. Sie wurde entwickelt im Rahmen des Projekts „Naturwissenschaften entdecken!“ im Auftrag von Schulen ans Netz e. V. und von der Ghostthinker GmbH unter Leitung von Frank Vohle produziert (Schulen ans Netz e.V., 2007, online).



Abbildung 3: Aktuelle Startseite der Lernumgebung [www.techpi-und-malibu.de](http://www.techpi-und-malibu.de)

Hier liegen eine Einführungsgeschichte und bislang zwei Lehr-Lerngeschichten in Form von mit animierten Bildern hinterlegten Hörspielen vor. Sie erzählen von dem Außerirdischen Tech Pi und seinem Freund, dem Schmetterling Mali Bu. Die Einführungsgeschichte beschreibt, wie der neugierige und naturwissenschaftlich-technisch begabte Tech Pi aus Versehen von seinem Planeten auf die Erde gerät, dort feststellt, dass er keine Möglichkeit kennt, zurückzukehren und sich mit dem besonnenen Schmetterling sowie einigen Schulkindern anfreundet. In den darauf folgenden Themengeschichten erleben die beiden gemeinsam Abenteuer, in denen sie auf Phänomene aus Natur und Technik stoßen und diese einander und den Schulkindern aus der Einführungsepisode nahe bringen. Die erste Themengeschichte dreht sich um Regen und Regenwürmer, die zweite um das Klima und damit zusammenhängende Phänomene.

In die beiden Themengeschichten wurden Sachkunde-Inhalte aus dem nordrhein-westfälischen Lehrplan der dritten Jahrgangsstufe Grundschule eingearbeitet<sup>1</sup>. Zum einen werden so bereits mit der Handlung Wissens Elemente transportiert, zum anderen bieten die Geschichten auch Anker für den Zugriff auf zusätzliche Materialien wie Online-Ressourcen, Arbeitsblätter und Hinweise auf analoge Ressourcen. Für die Zukunft

<sup>1</sup> Hierbei ist zu beachten, dass die eingearbeiteten Inhalte zwar an der dritten Klasse orientiert waren, jedoch ersten Tests zufolge nicht beide Geschichten sinnvoll in dritten Klassen einzusetzen sind, aufgrund der Art *wie* die Inhalte integriert wurden (Vohle, Transkript S.38, Z.19-21).

ist eine Web2.0-Ausweitung geplant, so dass Schüler und Lehrkräfte die Lernumgebung interaktiv gestalten können. Sowohl die Arbeit Lernender allein vor dem PC als auch gemeinsam im Unterricht ist möglich (Reinmann & Vohle, 2007, online).

Die Leitidee der Geschichten ist, die Fülle unzusammenhängender Themen des Lehrplans miteinander zu vernetzen und in Beziehung zu setzen und so ein nachhaltigeres Lernen und Erinnern zu ermöglichen. Zudem soll der Spaß an Geschichten die Bereitschaft erhöhen, sich mit den Lehrplanthemen auseinander zu setzen (Reinmann & Vohle, 2007, online).

Wendet man hier die Unterscheidung des Begriffs Narration in **Narration als Produkt** (Geschichten) und **Narration als Prozess** (das Erfinden/ Erzählen von Geschichten) an (vgl. 1.1.1), wird deutlich, dass das Kernelement dieser Lernumgebung ein Produkt, nämlich fertige Geschichten sind. Sie werden zwar in gewisser Weise auch vom Sprecher „erzählt“, Ablauf und Wortwahl sind jedoch immer identisch und zudem sind die Geschichten jederzeit abrufbar. Es steht in diesem Konzept also die Narration als Produkt bzw. mögliche Verwendungsweisen für dieses Produkt im Vordergrund.

Die Lernumgebung und die enthaltenen Geschichten befinden sich in der Test- und Weiterentwicklungsphase. Unterrichtssituationen, Einsatzmöglichkeiten und Anwendbarkeit sollen erprobt und neue Geschichten entwickelt werden. In diesem Zusammenhang fand auch der Versuch der Integration der Geschichten in nachfolgend dargestellte Geschichtenwerkstatt statt, den diese Arbeit beleuchtet.

## 2.2 Geschichtenwerkstatt bei Hedi Reinmann

Seit Dezember 2006 veranstaltet Hedi Reinmann während der Schulzeit monatlich zweiteilige Geschichtenwerkstätten in der Stadtbücherei von Wolfratshausen. Es handelt sich dabei um ein von Helga Gruschka (Gruschka & Englert, 2008) entwickeltes und in etlichen Wiederholungen bewährtes Konzept zum Erfinden von Geschichten gemeinsam mit Kindern: Kleine Gruppen – meist zehn bis 15 Kinder im Alter zwischen sechs und elf Jahren – treffen sich an zwei Nachmittagen im Abstand von ein bis zwei Wochen für zwei Stunden.

### Eine Geschichte hören – Rezeption

Am Anfang der ersten Sitzung hören sie zum Einstieg von der Leiterin eine Geschichte, die nach Möglichkeit mit selbst gemalten Bildern in einem Kamishibai<sup>2</sup> hinterlegt wird. Es folgt eine kurze Nachbesprechung dieser Geschichte, in der eventuell auftretende Fragen geklärt werden und/ oder der Inhalt vertieft wird. Hierbei wird den Kindern möglichst viel Raum gegeben, um sich zu artikulieren.

---

<sup>2</sup> japanisch: „Papiertheater“ (kami: Papier, shibai: Theaterspiel); in einen bühnenähnlichen Kastenrahmen mit zwei seitlichen Stützen, der auf den Tisch gestellt werden kann, werden von oben Bilder eingeschoben; beim Erzählen wird dann nacheinander eines hinter das andere gesteckt (vgl. Gruschka & Englert 2008, S. 36f)

### **Eine Geschichte erfinden und bebildern – Produktion**

Dann wird mit der Erfindung einer eigenen Geschichte begonnen. Hierbei gilt: je phantastischere und abenteuerlichere Ideen die Kinder einbringen, desto besser. Für die Struktur dient ein von Helga Gruschka entworfener Bauplan mit zehn Schritten als Leitfaden, der die einzelnen zu erfindenden Elemente und ihre Reihenfolge festlegt. In Gruskas Grundversion liegt der Plan für alle Kinder sichtbar auf dem Tisch und wird nach und nach aufgefüllt; bei Hedi Reinmann sehen die Kinder den Ablaufplan nicht, die genaue Reihenfolge hat sie im Kopf und ordnet beim Sammeln der Kindervorschläge diese auf einem Stichwortzettel den einzelnen Strukturpunkten zu. Damit die Kinder in ihrer langsam entstehenden Geschichte den Überblick behalten, werden von der Leiterin immer wieder fertige Abschnitte zusammengefasst. Gibt es zu viele Vorschläge und keine Einigkeit unter den Kindern wird abgestimmt, in seltenen Fällen ein ganz neues Element aus einer Reihe vorgefertigter Möglichkeiten gezogen. Unter Berücksichtigung des Bewegungsdrangs von Kindern gibt es auch immer mindestens eine kurze Pause. Am Ende des Erfindungsaktes wird die Geschichte von den Kindern – bei Bedarf unter Hilfestellung der Leiterin – noch einmal gemeinsam am Stück erzählt.

Zwischen dem ersten und dem zweiten Nachmittag werden die zusammengetragenen Ideen von der Leiterin verdichtet und in einer logischen Struktur in Textform gebracht. Hier wird darauf geachtet, dass möglichst jedes Kind sich und seine Ideen in der Geschichte wieder findet. Der Text ist gemäß der Bauplan-Struktur in zehn Abschnitte eingeteilt, soweit dies sinngemäß möglich ist.

Zu Beginn der zweiten Sitzung sollen die Kinder, soweit sie können, ihre Geschichte aus dem Gedächtnis noch einmal rekonstruieren, danach wird an jedes Kind einer der zehn Abschnitte verlost (im Falle, dass die Zahl der Kinder über oder unter zehn liegt, werden längere Abschnitte aufgeteilt bzw. übernehmen ältere Kinder zwei Abschnitte<sup>3</sup>). Die Leiterin erzählt nun der Reihe nach jedem Kind noch einmal, was in seinem Abschnitt vorkommt und die Kinder versuchen sich die Inhalte zu merken und überlegen sich Motive, die sie zu ihrem Abschnitt malen können. Der Rest der Sitzung wird für die Bebilderung verwendet, wobei die Leiterin auch hier bei Schwierigkeiten nachhilft und die Kinder während des Malens ihren Abschnitt noch einmal üben lässt.

### **Die Geschichte erzählen – Präsentation**

Werden die Kinder schließlich abgeholt, präsentieren sie zusammen, jeder seinen Abschnitt, die fertige und mit Bildern im Kamishibai hinterlegte Geschichte den Eltern. Erst zum Abschluss bekommen sie ihre Geschichte in Textform ausgehändigt.

Ein Großteil der Kinder, die an dieser Werkstatt in Wolfratshausen teilnehmen, kommt regelmäßig und hat das System bereits verinnerlicht und sich im Geschichtenerfinden geübt, so dass oft weit mehr Ideen zusammengetragen werden, als in eine Geschichte passen.

---

<sup>3</sup> In Gruskas (2008) Grundversion werden bei einer höheren Kinderanzahl die Abschnitte nicht aufgeteilt, sondern doppelt gemalt und erzählt.





Abbildung 4: Ablauf einer Geschichtenwerkstatt

Inhaltlich lässt sich nun eine solche Geschichtenwerkstatt zunächst in drei Hauptschritte einteilen: **Rezeption** der Einführungsgeschichte, **Produktion** einer eigenen Geschichte und deren Bebilderung und schließlich die **Präsentation** vor einem Publikum (vgl. Abb.4). Hierbei wird deutlich, dass in allen drei Phasen der Werkstatt (in ihrer hier beschriebenen Grundversion) hauptsächlich die oben erwähnte Form von Narration als Prozess zum Tragen kommt: erst beim Erzählt-bekommen, dann beim Erfinden und schließlich beim Selbst-Erzählen. Als Produkt existiert für die Kinder nur die fertige Geschichte in Form des Textes, den sie mit nach Hause nehmen.

In den drei genannten Phasen lief auch die erste Realisierung des neuen Narrationskonzeptes ab. Dabei wurden die Elemente Lehr-Lerngeschichten und Geschichtenwerkstatt miteinander verbunden. Somit wurde versucht, zwei Konzepte zu integrieren, die jeweils Erzählen als Produkt bzw. als Prozess in den Vordergrund stellen und dadurch Synergien zu erzeugen.

Dabei lagen der Rezeptionsphase die fertigen digitalen Geschichten zugrunde, in der Produktionsphase wurde unter Einbau weiterer Sachkundelemente eine eigene Geschichte mit diesen beiden Charakteren erfunden und schließlich vor Publikum präsentiert. Wie die Integration im Einzelnen ablief, soll in den Kapiteln 4.2 und 4.3 ausführlich beschrieben werden. Im Anschluss daran werden die in der ersten Realisierung an den Kindern beobachteten Wirkungsweisen und festgestellte Probleme dargestellt und versucht, sie theoriegeleitet zu erklären und/oder zu kritisieren.

Zunächst wird allgemein auf grundlegende Wirkungsweisen eingegangen, von denen bei einem solchen Konzept auszugehen ist.

### 3 Potentiale von Narration

Grundlegende Bildung umfasst nicht nur die Aneignung von Wissen und Kompetenzen, sondern auch die Ausbildung der Persönlichkeit und die Entwicklung Orientierung gebender Einstellungen (vgl. auch Hagen, 2006, S.13). So lässt sich Lernen nach allgemeinem Verständnis definieren als Prozess, bei dem in aktiver „Auseinandersetzung mit der sozialen oder gegenständlichen Umwelt“ Erfahrungen gesammelt „und daraufhin Verhalten oder Einstellungen“ geändert werden (Mandl, Reinmann-Rothmeier, Kroschel, 1995, S.9). Die Entwicklungen, die aus diesem Prozess resultieren und die Verhaltens- bzw. Einstellungsänderung bedingen, betreffen dabei nicht nur (Fakten-) Wissen, sondern auch Kompetenzen, Wertorientierungen, Verhaltensmuster und Motive (Krapp, 2006, S.39). Nach Meixner und Müller (2000, S.103) sind damit Emotion und

Kognition im Lernprozess untrennbar miteinander verbunden. Holtappels (1998, S.61) legt daher nahe, „Sinnzusammenhänge [...] in vielseitigen Lernprozessen mit kognitiven, manuellen, sozialen und emotionalen Zugängen zu verdeutlichen“. Bei Bildung sollte nicht nur der Aufbau von Wissen, sondern auch die Ausbildung der Persönlichkeit erfolgen, wozu Narration – wie sich zeigen wird – viele Gelegenheiten bietet. Da Informationen über die Umwelt zudem überwiegend sprachlich vermittelt und gespeichert werden, kommt auch der Sprachförderung eine besondere Bedeutung in diesem Zusammenhang zu (Becker-Mrotzek & Quasthoff, 1998, S.4).

### 3.1 Potentiale im kognitiven Bereich

Kognition umfasst nach Giest (2007, S.328f) sowohl „die Arten von Informationen, die wir in unserem Gedächtnis haben“ als auch „die Vorgänge, die sich auf die Aufnahme, das Behalten und Verwenden solcher Informationen beziehen“. Kognition bezieht sich, lapidar ausgedrückt, auf den Umgang mit Information bzw. Wissen. Dieser kann bei Narration auf zweierlei Art erfolgen: Erstens, indem Information in Form von Geschichten aufgenommen wird, quasi in diesen „verpackt“ ist und durch sie übermittelt wird (Produkt). Zweitens, indem neues Wissen durch die Konstruktion von Geschichten bewusst gemacht, verstanden oder angeeignet wird (Prozess) (vgl. Fahrenwald, 2005, S.46).

Die im Folgenden beschriebenen Potentiale (vgl. Abb. 5) treffen grundsätzlich für beide Formen der Narration zu, es wird jedoch versucht, einen graduellen Übergang vom rezeptiven zum produktiven Umgang zu berücksichtigen.



Abbildung 5: Überblick über die Potentiale von Narration im kognitiven Bereich

### 3.1.1 Wissensformen

Seit Bildung im modernen Verständnis nicht mehr als bloße Anhäufung von Fakten angesehen wird, findet auch die Diskussion um **explizites** und **implizites Wissen** und dessen Vermittlung immer regere Anteilnahme. Explizites Wissen meint dabei im Wesentlichen begriffliches, abstraktes Faktenwissen, das objektiv, katalogisierbar und jederzeit reproduzierbar sein soll. Hier ist sich der Lernende seines Wissens bewusst. Diese Wissensform entspricht der wissenschaftlichen Tradition des Wissensbegriffs. Implizites Wissen auf der anderen Seite ist konkret, subjektiv, wenig strukturiert und wenig bewusst, was es schwer fassbar und verbalisierbar macht. Es wird nicht theoretisch angeeignet, sondern im Rahmen von Handlungen und Erfahrungen erworben (vgl. Fahrenwald, 2005, S.41-44; Pöppel, 2000, S.22-25).

Während bislang nur das explizite Wissen wissenschaftlich anerkannt war, wurde in den letzten Jahren der Ruf nach Anerkennung und Vermittlung auch von implizitem Wissen laut. Dabei stellte sich besonders die Frage nach Möglichkeiten, dieses wenig bewusste und daher schwer in Worte zu fassende Wissen weiterzugeben, das besonders beim Wissensmanagement innerhalb von Organisationen von Bedeutung ist (vgl. Porschen & Böhle, 2005). Seit einiger Zeit gelten neben Handlungen auch Erzählungen als eine elementare Methode für den Transfer dieser Wissensform, da Geschichten es ermöglichen, Erfahrungen nachzuerleben, statt nur bloße Fakten zu kennen (Barton & Booth, 1990, S.12).

Pöppel (2000) ergänzt die beiden genannten Wissensformen außerdem um das **bildliche Wissen** und betont gleichzeitig die Unmöglichkeit, auf eine der drei Formen zu verzichten. Bildliches Wissen tritt ihm zufolge in Form von Anschauungs-, Erinnerungs- und Vorstellungswissen auf und ist durch große Ich-Nähe, emotionale Färbung und damit individuelle Bedeutsamkeit gekennzeichnet (vgl. Theunert, 2006, S.23). Kahlert (2005, S.211) argumentiert, dass das Bewusstsein des Menschen von seiner Umwelt und die Art, wie er sie sich aneignet, sich in Bildern und Vorstellungen organisieren und nicht in abstrakten Begriffen. Auch Bilder sind kaum explizit vermittelbar, sondern „allenfalls skizzenhaft andeutbar“ (Pöppel, 2000, S.31). Gelingt es jedoch, bildliches mit strukturellem Wissen zu verbinden, also einen Sachverhalt in bildlicher Weise zum Ausdruck zu bringen, kann Wissen (v.a. in Form von Vorstellungswissen) nachhaltig verankert werden. Geschichten als Aneinanderreihung von Bildern aktivieren besonders dieses mit Emotionen verbundene visuelle Wissen, was eine intensive Wahrnehmung und Anteilnahme ermöglicht und so dem Lernprozess zuträglich ist (vgl. Kahlert, 2005, S.211-214; Holtappels, 1998, S.65).

Explizites Wissen	Implizites Wissen	Bildliches Wissen
abstrakt	konkret	konkret
objektiv	subjektiv	subjektiv
explizier- und teilbar	kaum explizierbar	kaum explizierbar
Faktenwissen	Handlungswissen	Anschauungs-, Erinnerungs-, Vorstellungswissen

*Tabelle 1: Übersicht über die drei Wissensformen*

### 3.1.2 Anwendungsbezogenes und vernetztes Wissen – gemäßigt konstruktivistische Ansätze

Konstruktivistisch orientierte Lehr- und Lernansätze sehen Wissen nicht als genaues, objektives Abbild der Realität, sondern als subjektive Konstruktion des Menschen von seiner eigenen, ihm bedeutsam erscheinenden Wirklichkeit. Lernen kann somit nicht einfach als Übertragung von Wissen vom Lehrenden zum Lernenden erfolgen. Vielmehr wird Wissen vom Lernenden selbst im Rahmen von Erfahrungen und sozialer Interaktion konstruiert (vgl. Lankes, 2001, S.336; Löffler, 1998, S.128). Für die Interpretation dieser Erfahrungen spielt das individuelle **Vorwissen** – „umfängliches Wissen, solides Können, ein enges Netz abrufbarer Informationen, Vorstellungen und Bilder“ (Buchinger, 2000, S.31) – eine elementare Rolle: Der Lerner baut auf vorhandenen Wissensstrukturen auf, er aktiviert sein Vorwissen, sucht neues und verknüpft dieses mit vorhandenem Wissen, wobei die bisherigen Strukturen laufend verändert werden (vgl. Lankes, 2001, S.336; Meixner & Müller, 2000, S. 101, Götzfried, 1997, S.14). Haselhorn und Mähler (1998, S.77-79) sehen in einer möglichst vielfältigen Vernetzung und starken Verbindung von Wissensstrukturen die Grundvoraussetzung für den Aufbau von belastbarem Wissen und für effektives Lernen. Dies gilt bereits bei Kindern im Grundschulalter, die sich in einer Entwicklungsphase befinden, in der ein Großteil des vorhandenen Wissens entscheidende Veränderungen erfährt und bisher aufgebaute Theorien über die Welt verworfen werden (müssen). Kahlert (2005, S.210) argumentiert, dass ohne eine Auseinandersetzung mit diesen bisher aufgebauten Theorien und Präkonzepten der Erwerb belastbaren Wissens für Kinder nicht möglich ist. Eine solche Auseinandersetzung kann vereinfacht werden, indem durch sinnvolle Strukturierung von Lernstoff Zusammenhänge (auch zu anderen Wissensgebieten) dargestellt werden, so dass Schüler eigenständig merken, wo sie Defizite und logische Lücken haben und „neue Informationen ‚einsichtig‘ in die vorhandene Wissensbasis“ (Meixner & Müller, 2000, S.105) integrieren können.

Geschichten können hierfür ein sinnvolles Mittel sein: Ihre innere Struktur erfordert stets eine Einordnung in und Darstellung von Zusammenhängen. Das gilt sowohl, wenn Inhalte in Form einer fertigen Geschichte übermittelt werden, als auch, wenn Kinder selbst Wissen in Geschichten einbringen. Beides fördert nachweislich die Wissenseignung (Einsiedler & Martschinke, 1998, S.172). Außerdem bieten Geschichten die Möglichkeit, „Entwürfe von sich selbst, von anderen sowie von sozialen Beziehungen

und natürlichen Gegebenheiten gedanklich durchzuspielen, neue Möglichkeiten zu erfinden, zu testen“ (Kahlert, 1998, S.211) und so das Verständnis für die Komplexität von Zusammenhängen zu trainieren und zu verbessern. Schließlich begünstigt der Austausch in der Gruppe, wie es beim Erzählen oft der Fall ist, die Wahrnehmung eines Sachverhaltes aus verschiedenen Perspektiven: unterschiedliches Vorwissen wird zusammengeführt, komplexere Sichtweisen ermöglicht und so Anregungen zur Veränderung des individuellen Vorwissens gegeben (vgl. Lankes, 2001, S.336; Götzfried, 1997, S.14-16).

In diesem konstruktivistischen Lernprozess spielen also nicht nur die eigenen Erfahrungshorizonte, sondern auch die affektive Lage sowie **situative Kontexte**, d.h. die materielle wie soziale Umwelt, eine Rolle (Meixner & Müller, 2000, S.101; Gruber, Mandl, Renkl, 2000, S.144). Mit der Berücksichtigung situativer Aspekte beim Lernen werden Ziele und Motivationen der Lernenden bedeutsam. Die Informationen sollen im Zusammenhang mit konkreten Situationen präsentiert werden, um die Entstehung „trägen Wissens“ (ebd., 2000, S.139) zu vermeiden und stattdessen unmittelbare, alltagstaugliche **Anwendbarkeit** zu fördern. Wichtig ist dabei nicht nur, dass der Lernprozess in authentische Situationen eingebettet ist, sondern auch, dass diese Situationen den Lernenden relevant erscheinen und sie den Sachverhalt zu eigenen Erfahrungen und zukünftigen Aktivitäten in Beziehung setzen können (vgl. Kahlert, 1998, S.15f). Das gelingt, wenn die Lernaktivität in möglichst realitätsnahe Probleme eingebettet ist und somit die praktische Verwertbarkeit der Information verdeutlicht und ein „Nacherleben“ (Schorb, 1996, S.18) auf Basis möglichst vieler Sinne ermöglicht wird (Lankes, 2001, S.336; vgl. Markova, 1996, S.135). Auch hierfür bergen Geschichten großes Potential: Sachverhalte können in beliebige Zusammenhänge gesetzt und damit der Lebenswelt der Kinder angepasst werden, Anwendungsmöglichkeiten des neu Gelernten können verdeutlicht werden; durch reiche dramaturgische Ausschmückung oder sogar ein Nachspielen besteht die Möglichkeit unterschiedliche Sinne anzusprechen.

### 3.1.3 Anwendung von Wissen im Rahmen kreativen Problemlösens

Der Anwendungsbezug von Wissen umfasst einen weiteren Aspekt: Während bisher davon die Rede war, dass der Lernende in der unmittelbaren Lernsituation erkennen kann, in welchen Situationen ihm das neue Wissen nützlich sein könnte, wird nun die Perspektive darauf gelenkt, dass (neu) erworbenes Wissen in einer späteren (Problem) Situation tatsächlich angewendet und eingebracht wird, der Transfer also auch effektiv erfolgt. Auch bei diesem zweiten Aspekt besteht der Bezug zu einem konkreten Kontext, jedoch noch einmal in verstärkter Form: „Eigentätigkeit ist nicht nur die intensivste Form der Aneignung von Lerninhalten, sondern eröffnet auf Erfahrung basierende Erkenntnisprozesse und Lernen mit Ernstcharakter“ (Holtappels, 1998, S.61). Das gilt auch, wenn man das Wissen nicht unmittelbar als Handlungswissen in praktischer, sondern „nur“ in verbaler Form anwendet. Es gilt als erwiesen, dass **Erklären und eigenständiges Elaborieren** fachliches Verstehen und langfristiges Behalten fördern, häufig sogar erst ermöglichen (Erhardt, 1997, S.16). Wenn Kinder nun in eine selbst erfundene bzw. konstruierte Geschichte eigenes Wissen einbringen, es vielleicht sogar differenziert darlegen oder unterschiedliche Sachverhalte miteinander verknüp-

fen, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass sie dieses Wissen langfristig behalten. Einsiedler und Martschinke (1998, S.171f) erklären dies in Anlehnung an kognitionspsychologische Theorien mit der besonders festen und vielfältigen Verknüpfung mit bereits vorhandenem Wissen. Das Erklären setzt eine besonders intensive Auseinandersetzung mit dem Gegenstand voraus, „wer erzählt, muss sich den zu erzählenden Sachverhalt zunächst selbst klar gemacht haben“ (Kahlert, 2005, S.215). Zusätzlich hat das Erzählen einen ordnenden Effekt: Da die sprachliche Ausarbeitung zur Einhaltung einer sinnvollen Reihenfolge zwingt, werden Zusammenhänge und Abläufe häufig erst in dem Moment der Verbalisierung klar und ungeordnete und vage Vorstellungen nehmen Form an (vgl. Fahrenwald, 2005, S.46; Reinmann & Vohle, 2005, S.14).

Schließlich fördert die Anwendung von Wissen im Geschichtenerfinden in einem gewissen Rahmen **Kreativität und kreatives Problemlösen**. In Anlehnung an Buchinger (2000) wird Kreativität hier sehr weit gefasst als „schöpferisches Potential“ (ebd., S.29) verstanden, das in mehr oder weniger starker Ausprägung jeder Mensch besitzt und das sich „gerade beim jungen, heranwachsenden Menschen [...] besonders lebendig“ (Serve, 2000, S.3) zeigt und entfaltet werden will. Indem in Geschichten realitätsnahe Problemsituationen mental und unter Rückgriff auf bestehendes Vorwissen gelöst werden, erfolgt nicht nur die erwähnte, lernförderliche Anwendung von Wissen, sondern auch der kreative Umgang mit sich stellenden Problemen. Die Kinder folgen dabei dem „teils bewusste[n], teils unbewusste[n] Drang, Aha- und Schlüsselerlebnisse aufgrund von Faszination und Herausforderung aus sich selbst heraus anzusteuern, zu erleben und zu Neuem zu verarbeiten“ (Hüholdt<sup>4</sup>, 1995, S.402). Ein (fiktives) Problem löst den kreativen Prozess aus und sorgt schlussendlich für emotionale Selbsterfahrung bei den Kindern (Hüholdt, 1995, S.411). Für den Anreiz zu diesem Vorgang sind „Lernsituationen mit Aufforderungs- und Fragecharakter“ besonders geeignet, welche sich durch Geschichten in großer Zahl bieten (Buchinger, 2000, S.40).

### 3.1.4 Lernmotivation und informelles Lernen

Alle im Laufe von 3.1 aufgezeigten Potentiale können durch die Freude und das **Interesse** der Kinder am Erzählen und Hören von Geschichten verstärkt werden. Hartinger (2007, S.118f) fasst für Interesse drei zentrale Merkmale zusammen: hohe subjektive Wertschätzung des Interessensgegenstandes, seine Verbindung mit positiven Gefühlen und die freiwillige und erkenntnisorientierte Beschäftigung mit ihm. Beruht die Motivation, sich mit den Inhalten der Geschichten zu beschäftigen auf eben diesem Interesse, wird sie als **intrinsisch** erlebt und sorgt für günstige Auswirkungen sowohl auf das Lernverhalten als auch auf den Lernerfolg (Deci & Ryan, 1993, S.233): Die Lernenden suchen freiwillig nach Möglichkeiten, um ihre Kenntnisse bzw. Fähigkeiten zu erweitern und zu vertiefen und behalten neues Wissen nachhaltig (Krapp, 2006, S.42). Der Wunsch, eine Geschichte später gut erzählen zu können, als attraktives Ziel, kann neben dem Interesse eine zusätzliche Motivation zur Anstrengung darstellen und die Lernqualität außerdem verbessern (Kahlert, 2005, S.215).

---

<sup>4</sup> Im Original einige Textstellen hervorgehoben, hier jedoch nicht relevant

In einem von Interesse bestimmten Lernumfeld kommt es häufig zu **informellem Lernen**, d.h. einem Lernen, das gar nicht bewusst und intentional stattfindet, sondern beiläufig und ohne explizite Lernintention (Krapp, 2006, S.42). Anstrengungen werden hier nicht als solche wahrgenommen. Auch diese Form des Lernens beeinflusst die Qualität der neuen Wissensstrukturen positiv und eignet sich besonders für die Vermittlung impliziten Wissens (Reinmann & Vohle, 2005, S.11). Darüber hinaus fördert es die Selbstständigkeit des Lerners, was gemäß Hartinger (2007) nicht durch fremdgesteuerte Motivation erfolgen kann. Schließlich erlaubt das selbstständige Einbringen von Sachverhalten oder Informationen ein hohes Maß an Selbstbestimmung, was wiederum das Interesse am Gegenstand fördert (Deci & Ryan, 1993). Gerade solche Formen des Lernens kommen trotz ihrer Vorteile in der Schule in aller Regel kaum zum Einsatz. Hier stellen Geschichten ein sinnvoll einzusetzendes Instrument dar.

### **3.2 Potentiale im emotional-motivationalen und sozialen Bereich**

Narrationen haben auch in emotional-motivationaler Hinsicht Auswirkungen auf Menschen (vgl. Abb.6). In diesen emotional-motivationalen Bereich fallen im Zusammenhang mit dieser Arbeit Aspekte persönlicher Bedeutsamkeit: Gefühle, Einstellungen, Ziele, Wünsche und Interessen. Kernpunkt ist hier die Aushandlung und Weiterentwicklung der Identität und Persönlichkeit der Kinder, auch im Hinblick auf soziale Interaktionen, die diese stets beeinflussen.

Zentral ist hierbei das Selbstkonzept, das nach Filipp (1979, zit. n. Faust-Siehl & Speck-Hamdan, 1998, S.114) als die „geordnete Menge aller im Gedächtnis gespeicherten selbstbezogenen Informationen“ zu verstehen ist und zu einem erheblichen Teil durch Interaktion mit der Umwelt geformt wird. Es bestimmt, welche Informationen ausgewählt werden, um das Selbstbild und die Wirklichkeit zu konstruieren und wird herangezogen zur Beantwortung der Frage, „wer wir sind“ (Faust-Siehl & Speck-Hamdan, 1998, S.114). Es steht damit in engem Zusammenhang mit der Identität. Diese – auch als „Kern der Persönlichkeit“ bezeichnet (Haußer, 1995 zit. n. Martschinke, 2001, S.230) – sieht Köbler als Antwort auf die Frage, „nicht wer jemand ist, sondern wie er sich versteht, womit er sich identifiziert und wie er sich zu sich selbst verhält“ (Köbler, 1988, S.260). Diese Frage hat gerade während Kindheit und Jugend eine immense Bedeutung und bedarf der Entwicklung und Aushandlung. Der emotional-motivationale Bereich ist dabei nicht separat zu betrachten: emotional-motivationale Aspekte wirken wiederum indirekt auf Aspekte und Qualitäten des Lernens und Wissens ein und ermöglichen erst grundlegende Bildung (vgl. Köbler, 1988, S.259).



Abbildung 6: Überblick über die Potentiale von Narration im emotional-motivationalen und sozialen Bereich

### 3.2.1 Förderung von Interesse und Motivation

Wie reichhaltig die Potentiale von Geschichten für Aspekte persönlicher Bedeutsamkeit sind, beschreiben Barton und Booth folgendermaßen: „[Story] can reinforce the imaginative framework of the developing child, give validity to important feelings, promote insights, nourish hope, reduce anxieties, and provide a rich fantasy life“ (Barton & Booth, 1990, S.13). Erzählen und Zuhören fordern und fördern nicht nur **Konzentrationsfähigkeit**, sondern auch **Kreativität** und **Phantasie**, was grundlegende Voraussetzungen zur Entwicklung der Persönlichkeit sind (Huber & Hagen, 2005, S.227). Auch hier spielen die eben erwähnten Interessen eine Rolle, die die Grundvoraussetzung zur motivationsbedingten Beschäftigung mit Inhalten sind und neben dem Einfluss auf die Lernqualität auch auf den Verlauf der individuellen Entwicklung einwirken (Krapp, 2006, S.51). Neben bewusst kognitiven Prozessen der Informationsverarbeitung – dem bewussten Einlassen auf eine Sache – sind an der Entwicklung von **Interesse** und **Motivation** auch emotionsgesteuerte Komponenten beteiligt. Nach Krapp (2006, S.48-50), in Anlehnung an Deci und Ryan (1993, S.229f), handelt es sich dabei um drei psychologische Grundbedürfnisse bzw. deren Befriedigung: Kompetenzerleben, Autonomie und soziale Eingebundenheit. Das Bedürfnis nach Kompetenzerleben äußert sich dabei im Bestreben eines Individuums, sich als handlungsfähig und „voll funkti-



onstüchtig“ (Krapp, 2006, S.49) zu erleben, das Bedürfnis nach Autonomie betrifft den Wunsch, auf Basis eigener Entscheidungen und Vorstellungen zu handeln. Das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit schließlich äußert sich im „Bestreben nach befriedigenden Sozialkontakten“ (ebd., S.50). Krapp geht davon aus, dass nur mit einer ausreichenden Befriedigung dieser emotionalen Bedürfnisse<sup>5</sup> Interessen entstehen und aufrechterhalten werden können, die wiederum den Lern- und Verstehensprozess unterstützen (Kahlert, 2005, S.214). Besonders beim *Erfinden* von Geschichten ist von einer Befriedigung der Bedürfnisse in hohem Maße auszugehen. Das gilt insbesondere für den sozialen Bereich, auf den an anderer Stelle noch explizit eingegangen wird (vgl. Kapitel 3.2.4).

Gleichzeitig leisten Geschichten noch einen weiteren Beitrag auf emotionaler Ebene: Man kann Kindern Gefühle nicht beibringen (Barton & Booth, 1990, S.13), doch Geschichten können helfen, komplexe emotionale Erfahrungen und Entwicklungen zu verstehen und zu äußern. Die durch Geschichten entstandenen und im Kopf verankerten Bilder erleichtern das Klassifizieren derselben (Chambers, 1983, S.19+28).

### 3.2.2 Orientierung und Horzonterweiterung

Theunert (1996a und b) stellt fest, dass sich Kinder im Prozess des Heranwachsens an ihrem **Umfeld** orientieren, um Anregungen zum Ausformen von Persönlichkeitsfacetten und zum Bewältigen von (Alltags-)Anforderungen zu finden. Fragen bezüglich Identität, Normen, Werten, Rollen und Verhalten sollen durch die Beobachtung des Umfeldes beantwortet werden können. Geschichten können Antworten „auf warum- und wiewmöglich-Fragen“ (Straub, 1999, S.146) liefern und damit Handlungsanweisungen und Orientierungen geben: In ihnen lassen sich Werte und Normen vermitteln, an denen man das eigene Verhalten orientieren kann (Huber & Hagen, 2005, S.227). Gleichzeitig sorgt der „living context“ (Barton & Booth, 1990, S.13), die lebens- und ereignisnahe Einbettung, für größere Anschaulichkeit, emotionale Annahme und persönliche Bedeutsamkeit. Durch die vielfältigen sprachlichen, dramaturgischen und stilistischen Mittel entspricht Erzähltes in Wahrnehmung und Ausdruck dem alltäglichen Leben und ist damit „näher an den persönlich erlebten Eindrücken und ihren gefühlsmäßigen ‚Tönungen‘“ (Claussen & Merkelbach, 1995, S.7). Kinder können aus Erfahrungen anderer bzw. der Charaktere der Geschichten lernen, diese zu sich in Bezug setzen und so ein besseres Verständnis ihres eigenen Lebens erlangen (Barton & Booth, 1990, S.14+33).

Neue Erkenntnisse über andere Menschen und Welten erlauben außerdem eine **Erweiterung des eigenen Horizonts** und fördern so Verständnis, Akzeptanz und Toleranz (Huber & Hagen, 2005, S.228). Durch die oft vorhandenen Mehrdeutigkeiten und Widersprüche machen Geschichten zudem häufig ein „Weiter- und Selberdenken“ (Fahrenwald, 2005, S.46) möglich oder sogar notwendig. Dieses herauszuarbeiten, kann den Nutzen von Geschichten steigern.

Diesbezüglich kritisiert Hurrelmann (1980, S.326f), dass Texte und Geschichten in der Schule zu oft auf Rekapitulation statt Deutung geprüft werden, d.h. zu sehr darauf geachtet wird, zu sehen, *ob* sie verstanden werden, ohne darauf einzugehen, *wie* sie

---

<sup>5</sup> bei gleichzeitiger rationaler Anerkennung des Gegenstandes

verstanden und gedeutet werden, womit der Wissens- und Erfahrungshorizont ausgeblendet und vernachlässigt wird. Hentig (2004) sieht in der Auswahl der richtigen Geschichten – und deren Vertiefung – eine sinnvolle Möglichkeit, Kindern zu helfen, „starke Personen zu werden“ (ebd., S.108).

Bei ihrer Suche nach Anregungen zur persönlichen Entwicklung (vgl. Theunert, 1996a und b) greifen Kinder auch häufig auf die **Charaktere** von Geschichten zurück. Theunert und Schorb (1996) untersuchten dieses Verhalten in Zusammenhang mit Zeichentrickfiguren aus Fernsehsendungen, jedoch ist davon auszugehen, dass sich die Erkenntnisse zu einem gewissen Grad auch auf die Charaktere erzählter Geschichten übertragen lassen. Gemäß Theunert (1996a, S.151f) übernehmen Kinder dabei einige Handlungs-, Darstellungs- und Wertkonzepte von Figuren, die sie mögen. Diese integrieren sie in ihre eigenen Vorstellungen, in die „Leitbilder“ (ebd., S.151), die sie sich selbst formen, in denen sie ihre Vorstellungen, Wünsche, Träume und Ängste spiegeln und an denen sie sich in verschiedener Hinsicht orientieren. Dabei handelt es sich nicht um die simple Übernahme bzw. Aneignung eines Charakters, sondern vielmehr um ein differenziertes Heraussuchen als geeignet empfundener Facetten, nicht nur der Figuren, sondern des gesamten Umfeldes. Am Ende dient dieser Prozess der Einfindung in soziale (und geschlechtsspezifisch geprägte) Rollen und Positionen, der Orientierung für den Umgang mit Konflikten und der Prüfung und Präzisierung bereits gefundener Handlungs- und Verhaltensmuster, ohne nur auf diese Aspekte beschränkt zu sein (vgl. Theunert, 1996a und Schorb & Theunert, 1996). Die Bedeutung fiktionaler Charaktere für diese Rollenfindung ist nicht zu unterschätzen: Die teilweise Identifikation bewirkt, dass man sich mehr auf die erzählte Auseinandersetzung einlässt und entsprechend mehr lernt (Ahnert, 2006, S.81).

### 3.2.3 Die Chancen eigenständigen Erzählens: Verarbeitung und Selbstvertrauen

Neben Anregungen zur Handlungs- und Verhaltensorientierung, die erzählte Geschichten bieten, eröffnet sich beim aktiven Erzählen von vergangenen Ereignissen und Erlebnissen außerdem die Möglichkeit, diese mit einer gewissen Distanz zu betrachten, mit Zuhörern zu teilen und (Angst-)Gefühle zu äußern. Auf diese Weise werden die **mentale Verarbeitung** des Erlebten und die Extraktion eines Sinns daraus erleichtert und auch innere Vorgänge deutlich und verständlich: Man kann sich von Belastendem befreien (Klein, 1980, S.271; Barton & Booth, 1990, S.17). Wird das Erzählen ausgeweitet auf den fiktiven Bereich, bietet sich die Möglichkeit, sich selbst in imaginäre Situationen zu versetzen und darin zu testen (Barton & Booth, 1990, S. 13). Geschichten sind für den Erzählenden ein Medium der „Selbsterfahrung“ (Wintgens, 1980, S.36). Das Erleben von Gesprächsfähigkeit, des Gelingens, eine eigene Geschichte aufmerksamen und anerkennenden Zuhörern vorzutragen, des „Gehört-Werdens“ (Huber & Hagen, 2005, S.228) fördert nachweislich nicht nur **Selbstvertrauen** und **Selbstwertgefühl** – und mit ihnen wiederum die Motivation und Leistungsfähigkeit –, sondern auch soziale Kompetenzen (vgl. Claussen, 1995b, S.101; Huber & Hagen, 2006, S.8; Erhardt, 1997, S.16). Erfolgreiches Erzählen trägt so einerseits enorm zur Identitätsentwicklung bei und fördert andererseits auch ein vertrauensbestimmtes Klima unter den Schülern einer Klasse (Wintgens, 1980, S.37).

### 3.2.4 Entwicklung im sozialen Umfeld

Gerade für Kinder im Grundschulalter sind soziale Beziehungen essentiell für die Entfaltung der Persönlichkeit sowie für den Wissensaufbau und werden immer wieder in sozialen Interaktionen erprobt, gewandelt und gestaltet (Kahlert, 1998, S.14f). Zudem stellt das Gefühl der **sozialen Eingebundenheit** in diesem Alter eine zentrale Bedingung für eine gesunde psychosoziale Entwicklung dar (Krapp, 2006, S.50). Dabei sind vor allem die Beziehungen zu Gleichaltrigen von Bedeutung, da die Interaktion hier gewissermaßen ‚auf Augenhöhe‘ stattfinden kann und die Kinder ihre persönliche und soziale Identität eigenständig konstruieren können, statt im erzieherischen Rahmen Verhaltensweisen und Einstellungen vorgegeben zu bekommen (Oswald, 1998, S.107). Grundschul Kinder verfügen dabei bereits über ein angemessenes Repertoire an sozialen Fertigkeiten, wie beispielsweise das Austragen von Konflikten, Kooperation, Trost und Hilfe und Rollenspiele, auf deren Basis sie ihre sozialen Kompetenzen erweitern können (Wagner, 2007, S.354).

Luhmann (1984, S.240) konstatiert, dass soziale Systeme über ihre kommunikativen Handlungen bestehen; diese Handlungen werden immer auch im Rahmen des Erzählens von Geschichten realisiert: „To tell a story is a social act“ (Kvideland, 1990, S.15). Dabei ist ein weiteres Mal der Bildhaftigkeit der Inhalte ein entscheidender Vorteil zuzusprechen: Durch die Komplexität, Gefühlsnähe und Bedeutungsvielfalt der Bildsprache gelingt es, Inhalte auf besonders einbindende Weise zu vermitteln. „Es kommt mehr ‚über‘. Das bedeutet: Die Bildersprache schafft mehr Beziehung, sie verbindet stärker“ (Moeller, 1992, S.199). Der reziproke, dialogische und interaktive Charakter *mündlichen* Erzählens trägt zusätzlich zur Förderung eines Gefühl der Verbundenheit bei (Binder, 2005, S.256; Huber & Hagen, 2005, S.228; Ehlich, 1980, S.13). Die soziale Bindung und auf ihrer Basis die **Kommunikationsfähigkeit** sind Voraussetzungen für die Schlüsselkompetenzen kooperatives Handeln und Lernen und Teamfähigkeit (Totzke, 2005, S. 30; Erhardt, 1997, S.15f); diese werden durch die Erarbeitung von Geschichten in Gruppen verstärkt gefördert (Kahlert, 2005, S.215).

Dem Erzählen wohnt der Anspruch inne, verständlich auf Basis gemeinsamen Wissens zu kommunizieren (Kahlert, 2005, S.212). In diesem Zusammenhang bezeichnet Ehlich (1983, S.139) die „Tiefenfunktion des Erzählens“ als das Herstellen von Gemeinsamkeit, von einer „gemeinsamen Welt“<sup>6</sup>. An dieser Stelle ist Kleins Kritik (1980, S.278+282f) einzubringen, der die dominante Position von Lehrpersonen beanstandet: Oft ist nicht die Klassengemeinschaft der Adressat der Erzählung einzelner Schüler, sondern die Lehrkraft. Auf diese Weise sieht Klein den gemeinschaftsstiftenden und kooperativen Charakter von Geschichten in hohem Maße eingeschränkt. Dadurch werden die für Grundschüler besonders wichtigen Beziehungen zu Gleichaltrigen zu wenig realisiert. Hier gilt es darauf zu achten, dass Geschichten auch wirklich im Rahmen der Klassengemeinschaft eingesetzt werden, um das gemeinschaftsstiftende Potential nutzen zu können. Schon das gemeinsame Zuhören – nicht nur der Lehrkraft, sondern auch anderen Schülern – kann in hohem Maße dazu beitragen, dass Einzelne sich mit der Gemeinschaft identifizieren und somit das soziale Miteinander verbessert wird (vgl. Barton

---

<sup>6</sup> Hervorhebung durch den Autor

& Booth, 1990, S.31; Huber & Hagen, 2006, S.8). Das Zuhören fördert außerdem den Prozess, eine Situation mit den Augen des anderen zu sehen und damit die Entwicklung der Fähigkeit zu **Perspektivenübernahme** und **Empathie** (vgl. Reinmann & Vohle, 2005, S.15).

Wird schließlich eine Geschichte gemeinsam in Interaktion erfunden bzw. erarbeitet, fördert das nicht nur die **Kooperationsfähigkeit**, sondern auch das Gemeinschaftsgefühl (vgl. Claussen, 1995a, S.37). Von diesem werden letztlich Ablauf und Qualität des Lernens entscheidend beeinflusst: Das Lernen wird durch neue Erkenntnisse bereichert und neue Potentiale werden geweckt (Mandl, Reinmann-Rothmeier, Kroschel, 1995, S.114).

Claussen (1995a, S.37f) weist dabei darauf hin, dass vor allem im Prozess des gemeinsamen Erzählens und Erfindens oft ein **Spannungsfeld** entsteht, hervorgerufen durch die große Zahl unterschiedlicher Voraussetzungen, Erfahrungen, Vorstellungen und Wünsche, die jeder Einzelne in den Gestaltungsprozess mit- und einbringt. Aufgelöst werden kann es nur durch Aushandlungsprozesse der Beteiligten untereinander, was ein Aufeinander-Eingehen, Sich-aufeinander-Beziehen und aufmerksames Zuhören erfordert: Fähigkeiten, die besonders im Laufe der Grundschulzeit erworben werden müssen (Claussen, 1995b, S.84). Auch in diesem Prozess wird der Horizont der Kinder um die Erfahrungen und Sichtweisen der anderen erweitert und situationsgebundenes Lernen erleichtert (Barton & Booth, 1990, S.34). Durch die soziale Orientierung wird in gewissem Rahmen zudem die Aneignung moralischer Einstellungen und Werte möglich (vgl. Mauermann, 2001, S.240).

Individuelle und soziale Entwicklung lassen sich nicht voneinander trennen, der „Selbstformungsprozess“<sup>7</sup> (Faust-Siehl, 2001, S.236) eines Kindes erfolgt immer auch im sozialen Kontext (ebd., S.234-236). Für beides bietet der Einsatz von Narration einen angemessenen und sinnvollen Rahmen.

### 3.3 Potentiale im sprachlichen Bereich

Auch Sprache hat für die Entwicklung der Persönlichkeit und den Wissenserwerb einen nicht zu vernachlässigenden Stellenwert inne und ist elementarer Bestandteil sozialer Interaktion und Koordination (Hagen, 2006, S.30). Im Rahmen eines konstruktivistisch orientierten Ansatzes zum Wissenserwerb ist die Sprache sogar zentrales Mittel zur Aneignung der „Wirklichkeit“ und der Schaffung eines Konsens' darüber. Der eigene (Wissens-)Horizont wird erweitert, man erhält Einblick in die Sichtweisen und Kenntnisse anderer. Zudem erfolgt durch Kommunikation die Reflexion eigener und fremder Standpunkte, was die Bildung, wiederholte Überprüfung und Veränderung eigener Konzepte nach sich zieht und so die ständige kognitive und psychische Weiterentwicklung sicherstellt (Faust-Siehl & Speck-Hamdan, 1998, S.124). Singer (2002, S.97) bestätigt aus neurologischer Sicht, wie sehr die kognitive Entwicklung von Kindern von ihren Kommunikationskompetenzen und -möglichkeiten abhängt. Letzten Endes werden über sprachliche Muster und Betonungen auch Wertungen und Einstellungen ver-

---

<sup>7</sup> Hervorhebung durch die Autorin

mittelt (Walter, 2003, S.186) und kooperative Kompetenzen in Kommunikationen angeeignet (Erhardt, 1997, S.15).

In diesem Sinne sehen Schreier (1998, S.35) und Claussen (1995b, S.100) es als vorrangige Aufgabe der (Grund-)Schule, **Kommunikationskompetenzen** auszubilden und die aktive und bewusste Gestaltung des Sprechens und auch des Schreibens zu fördern, was sich aufgrund kultureller und sprachlicher Heterogenität besonders an Grundschulen häufig als Herausforderung darstellt.



Abbildung 7: Überblick über die Potentiale von Narration im sprachlichen Bereich

Dass Narration an dieser Stelle ansetzen und den Erwerb und Gebrauch von Sprache fördern kann (vgl. Abb.7), ist wissenschaftlich erwiesen (Faust-Siehl & Speck-Hamdan, 1998, S.124; vgl. Huber & Hagen, 2006; Hemmer-Schanze, 2005). Neben dem Potential zur Förderung konkreter sprachlicher Kompetenzen, auf die im Folgenden noch eingegangen wird, wohnt Geschichten das Vermögen inne, die **Motivation zur Beschäftigung mit Sprache** und sprachlichen Phänomenen zu wecken: nicht nur durch die erwähnte Bildhaftigkeit und Anschaulichkeit, die dafür sorgen, dass Kinder Geschichten mögen. Die Motivation kann – im Sinne der Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan (1993) – gesteigert werden, wenn, z.B. im Rahmen selbständigen Erfindens und Erarbeitens, auf Eigenständigkeit und Autonomie gesetzt wird. Auch beim Selbsterfinden ist die motivationale Einbindung hoch, weil man das Ergebnis der eigenen Arbeit unmittelbar sehen kann und die Rückmeldungen der Zuhörer erfährt (vgl. Claussen, 1995b, S.100; Binder, 2005, S.258). Schließlich können diese positiven Erfahrungen und die Beschäftigung mit Geschichten längerfristig zum Lesen motivieren

und die Bereitschaft zum und Lust am Schreiben steigern (Barton & Booth, 1990, S.38; Hoffmann, 1984, S.219).

Narration birgt eine Reihe von Möglichkeiten, konkrete sprachliche Kompetenzen auszubilden und zu verbreitern. Ein nicht zu unterschätzendes Potential liegt hierbei in der **Erweiterung des Wortschatzes** und des Repertoires an Sprachmustern: Begriffe, Wortzusammenhänge und Redewendungen können durch ihre Einbettung in einen inhaltlichen Zusammenhang leicht verstanden und angeeignet oder neue Verwendungsweisen erkannt werden (Claussen, 1995b, S.100; Barton & Booth, 1990, S.16+37; Walter, 2003, S.177+186). Gerade Kindern mit Migrationshintergrund wird auf diese Weise das Lernen der Sprache und des Sprechens erleichtert (Binder, 2005, S.286), während Muttersprachler gleichzeitig Unterschiede zwischen Schrift- und Sprechsprache erkennen und erlernen können (Barton & Booth, 1990, S.16).

Beim Zuhören wie beim eigenständigen Erfinden haben Kinder außerdem die Gelegenheit, differenzierte **sprachliche, rhetorische** und **dramaturgische Mittel** – Anfangs- und Endphrasen, Bildhaftigkeit, Mimik, Gestik, Intonation, Lautstärke, Stimmfärbung, Spannungsbögen, Pointen, usf. – zu erwerben und den spielerischen Umgang mit ihnen zu üben (Claussen, 1995b, S.84). Da nur ein kleiner Teil an Informationen über die „rationale Sprache“ (Singer, 2002, S.97) vermittelt wird, kommt der Aneignung und Übung auch dieser non- und paraverbalen Muster große Bedeutung zu. Ein vorlesender oder erzählender Erwachsener kann hier als Vorbild fungieren, das zur Nachahmung anregt (Barton & Booth, 1990, S.93). Schließlich üben die Kinder beim gemeinsamen bzw. eigenständigen Erfinden und Erzählen, Informationen strukturell geordnet wiederzugeben und sinnvolle Zusammenhänge herauszustellen, so dass die Geschichte nachvollziehbar wird (Hoffmann, 1984, S.204). Sie lernen „**Erzählgenauigkeit**“ (Claussen, 1995a, S.37): Struktur und Aufbau verschiedener Typen von Geschichten können hier ebenso angeeignet werden wie die Relevanz der Einhaltung der temporalen Abfolge und der Nutzen von Skizzen und Entwürfen (Klein, 1980, S.272; Claussen, 1995b, S.99).

Besonders wenn Geschichten gemeinsam erfunden und erzählt werden, setzt das voraus, dass die einzelnen Teilnehmer sich gegenseitig **zuhören**, um sich aufeinander beziehen zu können (Claussen, 1995a, S.37). In diesem Zusammenhang gewinnt Schreiers (1998) Idee kommunikativen Lernens zusätzlich an Bedeutung, die besagt, oberste Maxime des Lernens sei es, „einander zuzuhören und aufeinander einzugehen“ (ebd., S.35). Dies wiederum stellt beim Einsatz von Narration kaum ein Problem dar: „Das sonst so schwierige Zuhören gelingt auch heutigen Kindern beim Geschichtenerzählen gut“ (Faust-Siehl & Speck-Hamdan, 1998, S.124).

Wie auf den letzten Seiten gezeigt wurde, ermöglicht Narration eine Realisierung umfassender Bildung im Sinne Köblers (1988), bei der Entwicklung auf kognitiver, emotional-motivationaler und sozialer Ebene erfolgt. Auch die Sprache als Medium zur Herstellung von Intersubjektivität und Konsens sowie ihre Verwendung werden gefördert. Wissen, Identität und Sprache sind auf verschiedene Weise miteinander vernetzt und dieser Tatsache kann Rechnung getragen werden, wenn man Narration sinnvoll und bedacht nutzt. Diese Erkenntnis setzt sich jedoch nur langsam im schulischen Alltag

durch, die Konsequenzen daraus werden nur zögerlich gezogen (vgl. Binder, 2005; Claussen, 1995c). Seit das Erzählen vor einigen Jahrzehnten in den Verruf der Unsachlichkeit geriet, wird sein Einsatz an vielen Stellen vermieden, wo er eigentlich großen Nutzen bringen könnte (Kahlert, 2005, S.213). Das Konzept, mit dem sich diese Arbeit beschäftigt, versucht dieser Skepsis entgegen zu wirken und stellt *einen* Versuch dar, Narration in sinnvoller und kontrollierter Weise in der Schule einzusetzen. Dabei macht es sich einen Teil der hier genannten Potentiale zu nutze.

## 4 Ein hybrides Konzept: Geschichtenwerkstatt mit Tech Pi und Mali Bu

Ausgangspunkt und Kernteil der Arbeit war die genaue Darstellung des Narrationsangebots, das Lehr-Lerngeschichten um Tech Pi in die Geschichtenwerkstatt integriert: Planung, Ablauf und Beobachtungen werden genau aufgeführt und ermöglichen eine weitere theoretische Abhandlung. Da ich als Autorin bei dieser ersten Realisierung des Konzepts nicht anwesend war, mussten die nötigen Daten im Nachhinein durch Interviews erhoben werden<sup>8</sup>. Diese Interviews wurden als Datengrundlage sowohl für die Beschreibung als auch für die begleitende Evaluation, die im Anschluss in Kapitel 5 erfolgt, herangezogen und enthielten darüber hinaus einige grundsätzliche Informationen zu den beiden Narrationsangeboten in ihrer Grundform (vgl. Kap. 2). Im Folgenden werden zunächst die Erhebungs- und Auswertungsmethoden für Beschreibung und Evaluation dargestellt. Im Anschluss daran erfolgt eine Übersicht über Ziele, Planungen und Vorbereitungen. Schließlich wird der Ablauf des Projekts anhand von drei unterschiedlichen Phasen dargelegt.

### 4.1 Evaluationsdesign: Erhebungs- und Auswertungsmethoden

Zuerst wurde ein episodisches Interview (vgl. Flick, 2007, S.238-245) mit Hedi Reinmann als Expertin für ihre Geschichtenwerkstatt geführt: Eingangs sollte sie frei aus ihrer Erinnerung heraus den Ablauf der drei Werkstatt-Termine schildern, anschließend wurden noch nicht angesprochene Bereiche anhand eines Leitfadens (s. Anhang B.1) erläutert, Lücken in der Chronologie geschlossen und Verständnisfragen der Interviewerin beantwortet. Ziel dieses Interviews war es, einen ersten Eindruck des Narrationsangebots zu bekommen.

Auf diesem Erst-Interview aufbauend folgten problemzentrierte Interviews (vgl. Flick, 2007, S.210-214) noch einmal mit Hedi Reinmann und mit Frank Vohle und Marco Ro-

---

<sup>8</sup> Aus organisatorischen Gründen konnten nur die beiden Interviews mit der Leiterin Face-to-Face erfolgen, die übrigen mussten dagegen telefonisch geführt werden. Da es bei allen Interviews aber in erster Linie um Informationsvermittlung und kaum um Interpretationen ging, ist eine Vergleichbarkeit problemlos gewährleistet.

senberg, den Beobachtern<sup>9</sup> des Pilotprojekts. Auch hier dienten Leitfäden als Orientierung, legten jedoch den Ablauf nicht bindend fest, so dass weiterhin eine Kombination von Erzählung und Fragen herrschte.

Diese Interviews dienten bei der Rekonstruktion als Hauptquellen, des Weiteren lagen vor:

- Eine von Hedi Reinmann und Medienpädagogin Gabi Reinmann erstellte Übersicht über den gesamten Ablauf mit Vor- und Nachbereitung (lag vor dem ersten Interview vor und diente als Grundlage) (s. Anhang A).
- Ein Audiomitschnitt des Geschichtenerfindungsaktes, der trotz einiger unverständlicher Passagen einen guten Einblick in den Ablauf des Projekts lieferte<sup>10</sup> (s. Anhang C.5.5).
- Materialien und Notizen zum Projekt von Hedi Reinmann und Frank Vohle (s. Anhang D.1 und D.2), sowie ein Protokoll ihres Emailverkehrs zum Resümee dieses ersten Versuchs und Emails, in denen die Interviewten kleinere Nachfragen von meiner Seite beantworteten (s. Anhang C.2).
- Zur genauen Darstellung der einzelnen verwendeten Lehrplanthemen wurde die entstandene Geschichte verglichen mit dem Bayerischen Grundschullehrplan der Jahrgangsstufe 3 (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2000) (s. Anhang D.2 und D.3).

Da Frank Vohle und Marco Rosenberg nur bei der Veranstaltung zur Geschichtenrezeption und -konstruktion anwesend waren und von der Konstruktion überdies der Audiomitschnitt angefertigt wurde, existieren zu diesem Teil detaillierte Informationen, genauso zur Vorbereitung, bei der Frau Reinmann und Herr Vohle zusammenarbeiteten. Dagegen konnten für die Bebilderung und Präsentation nur die Interviews mit Frau Reinmann herangezogen werden.

Ziel dieses ersten empirischen Teils war die detaillierte Beschreibung des Ablaufes und der Eindrücke der Beobachter; Interpretationen des Materials spielten in diesem Zusammenhang eine untergeordnete Rolle und erfolgten in Form von Zuordnungen theoretischer Erkenntnisse. Zur Beschreibung wurde daher – und aufgrund der geringen Materialmenge – das Verfahren einer induktiven Kategorienbildung als spezielles Element zusammenfassender Inhaltsanalyse nach Mayring (2007) in vereinfachter Form angewendet. Hiermit sollte sichergestellt werden, dass die Inhalte gegenstandsnah und ohne Verzerrungen abgebildet werden konnten (vgl. Mayring, 2007, S.75). Als Material

---

<sup>9</sup> Frank Vohle ist der Produzent der Lehr-Lerngeschichten, die als Ausgangspunkt für die Geschichtenwerkstatt herangezogen wurden. Vom ihm stammte die Idee einer Integration von Werkstatt und Lehr-Lerngeschichten und der wissenschaftliche Impuls dazu.

Marco Rosenberg evaluiert den Unterrichtseinsatz der Lehr-Lerngeschichten im Rahmen seiner Masterarbeit und ist auch an der Weiterentwicklung der Lernumgebung beteiligt.

<sup>10</sup> Aufgrund der schweren Verständlichkeit und der späten Bereitstellung (der Mitschnitt lag erst vor dem Interview mit Marco Rosenberg vor) wurde der Audiomitschnitt nicht separat ausgewertet sondern diente nur als ergänzende Hintergrundinformation und Orientierung. Unklarheiten und Widersprüchlichkeiten in den Erinnerungen der Interviewten konnten mit seiner Hilfe an manchen Stellen aufgeklärt werden. Hauptquellen blieben aber die Interviews mit den Beobachtern.



dienten die vier Interviewtranskripte (s. Anhang C.2): ihre Inhalte sollten, dem Ziel dieses Teils der Arbeit entsprechend, systematisch strukturiert und gleichzeitig induktiv ein Beschreibungsmuster aus ihnen herausgearbeitet werden. An die Texte wurden zunächst als Selektionskriterium Fragestellungen angelegt, die definierten, welche Informationen aus den Aussagen gezogen werden sollten:

Grundsätzliches zur Geschichtenwerkstatt von Hedi Reinmann/zu Tech Pi:

- Welche Informationen zum allgemeinen Ablauf einer Geschichtenwerkstatt finden sich in den Interviews?
- Welche grundsätzlichen Informationen zur Lernumgebung finden sich in den Interviews?

Ablauf:

- Welches Ziel wurde mit dieser ersten Realisierung des Konzepts verfolgt?
- Welche Instrumente wurden eingesetzt, um dieses Ziel zu erreichen?
- Welche Schritte wurden zur Vorbereitung unternommen?
- Was wurde an Grundlageninformationen zu dem Projekt gesagt (Teilnehmer, Daten, etc.)?
- Welche einzelnen Schritte liefen ab und wie? Welche Hintergrundgedanken und Ideen der Planer flossen dabei in das Vorgehen mit ein?
- Welche Unterschiede bestehen zur „normalen“ Geschichtenwerkstatt?
- Was für ein weiteres Vorgehen ist für den Schulalltag geplant?

Erfahrungssammlung:

- Wie reagierten die Kinder in den einzelnen Phasen?  
Wo hatten sie Probleme, was gelang ihnen gut?  
Was gefiel ihnen, was nicht?
- Welche Unterschiede wurden in der Wirkung zur „normalen“ Geschichtenwerkstatt beobachtet?
- Welche Schwierigkeiten und Situationen ergaben sich für die Leiterin?
- Was wurde an Verbesserungspotential beobachtet? Was ist das Fazit der Interviewten?

In der Einteilung dieser Fragestellungen ist bereits die Trennung der beiden praktischen Teile in Beschreibung des Konzepts und Evaluation der Erfahrungen zu erkennen, Hintergrundinformationen zu den beiden im Narrationskonzept integrierten Elementen wurden ebenfalls mit aufgenommen und unter Punkt 2 eingegliedert. Als Kodier- bzw. Kontexteinheit wurden Sinneinheiten festgelegt, so konnten sowohl Teilsätze wie ganze Abschnitte und, wenn für den Zusammenhang nötig, auch Konversationen zwischen Interviewtem und Interviewer kodiert werden.

Anhand der Fragestellungen wurden die Texte durchgearbeitet und an jeder Stelle, die eines der Selektionskriterien erfüllte, ein Stichpunkt vermerkt, gleichzeitig wurden die Fragestellungen auf ihre Anwendbarkeit auf den Text überprüft und teilweise revidiert. Auf diese Weise entstand ein Kategoriensystem, innerhalb dessen alle relevanten Text-

stellen einer oder mehreren Kategorien zugeordnet wurden.<sup>11</sup> Beim endgültigen Kodiervorgang wurden zutreffende Passagen aus dem Transkript in einzelne Dokumente zur jeweiligen Kategorie kopiert (s. Anhang C.3). Textstellen, die nicht in das Raster der Kategorien fielen, wurden nicht kodiert. Je nach Bedarf wurden die kodierten Abschnitte in manchen der Dokumente in eine ihrem inhaltlichen Zusammenhang entsprechende sinngemäße Reihenfolge gebracht (diese muss jedoch nicht der Reihenfolge der endgültigen Zusammenfassungen entsprechen).

Um den Aufwand der Materialmenge und dem Zweck entsprechend angemessen zu gestalten, wurde auf anschließende zusammenfassende Abstraktionen und Generalisierungen der Abschnitte verzichtet: Anhand der entstandenen Kategorien-Dokumente wurden die Kapitel 2.1, 2.2, 4.2, 4.3, 5.1, 5.2 und 5.3 geschrieben wobei das Material stark zusammengefasst wurde<sup>12</sup>. Wenn sich Interviewte in ihren Aussagen widersprechen, wird darauf nur dann hingewiesen, wenn es im Rahmen der Zusammenfassung relevant ist; in Fällen, in denen es möglich war, wurde zur Klärung der Widersprüche der Audiomitschnitt der Erfindungsphase der Werkstatt herangezogen. Abschließend wurde das in der Zusammenfassung entstandene Material den Interviewpartnern nochmals zur Validierung vorgelegt.

Die Daten für die Beschreibung von Ablauf und Vorbereitungen, die in den nächsten beiden Punkten erfolgt, wurden hauptsächlich aus den Transkripten, zu einem kleinen Teil auch aus Emails der Veranstalter und deren Notizen gewonnen. Für die Ermittlung der enthaltenen Lehrinhalte wurde neben den Interviewaussagen ein Vergleich zwischen fertiger Geschichte und Lehrplan angestellt und Übereinstimmungen aufgelistet (s. 4.2.2).

## 4.2 Hintergründe

Es wird zunächst die Intention dieses Konzepts dargestellt und Gedanken der Initiatoren zu Möglichkeiten einer Umsetzung in Schulen eingebracht. Danach wird auf die eingesetzten Instrumente und die Schritte bei der Vorbereitung eingegangen.

### 4.2.1 Ziele des Narrationsangebots und Gedanken zu Möglichkeiten einer Umsetzung in Schulen

Der erste Versuch hatte für Frank Vohle, der die Idee entwickelt hatte, drei unterschiedlich priorisierte Ziele:

In erster Linie galt es, im Sinne einer Weiterentwicklung der Onlineumgebung eine neue Lehr-Lernsituation zu kreieren, eine Möglichkeit zu testen, wie die Geschichten

---

<sup>11</sup> Da es nicht um eine quantitative Auswertung der Daten, sondern schlicht die Strukturierung des Materials zu einer ausführlichen Beschreibung des Projekts ging, waren Mehrfachzuordnungen möglich.

<sup>12</sup> Aus Gründen der Übersicht wurden in den Zusammenfassungen manche, einander ähnliche Kategorien zusammengefügt (Ziele & Gedanken zur Übertragung in Schulen, Instrumente & Vorbereitung, Grundlageninformation & Ablauf & Unterschiede, Reaktionen der Kinder & Unterschiede in der Wirkung).

eingesetzt werden könnten. Hier war die Grundidee, herauszufinden, ob Kinder mit den Filmen als Ausgangspunkt für eine Geschichtenwerkstatt arbeiten können und ob sich auf Basis ausgesuchter Lehrplanthemen mit ihnen eine zusammenhängende, realistische Geschichte entwickeln lässt, auch im Hinblick auf eine eventuelle Anwendung im schulischen Sachunterricht. Es stand also die Weiterentwicklung des Instruments im Vordergrund.

Zweiter Punkt war eine Wissensvermittlung an die Kinder, vor allem aber eine Vernetzung von Wissen (vgl. 3.1): Die Lehrplanthemen wurden weniger zum Erwerb *neuen* Sachkundewissens eingebaut, als vielmehr zum Zweck der Vernetzung bereits vorhandener Wissensfragmente. Hier wurde also direkt an den Hauptzweck der bereits bestehenden Tech-Pi-Themengeschichten angeknüpft, wobei bei dieser aktiven Geschichtenkonstruktion mit einer besseren Gedächtnisleistung zu rechnen war. Allerdings musste man unter diesen Umständen davon ausgehen, dass bei Kindern – vor allem kleineren –, die noch kein Wissen in diesem Bereich hatten, auch kaum Wissen aufgebaut werden konnte.

Ein drittes Ziel waren Identitätsentwicklung, Spaß am Erzählen, Förderung von Kreativität und Sprachfähigkeit der Kinder beim kreativen Konstruktionsakt (vgl. 3.2 und 3.3). Diese Wirkungen werden auch einer „normalen“ Geschichtenwerkstatt zugeschrieben.

Bei diesem Konzept stand also eine Mischung der Effekte – Wissensvermittlung/-vernetzung und Identitätsentwicklung – der beiden integrierten Elemente, Lehr-Lerngeschichten und Geschichtenwerkstatt, im Vordergrund.

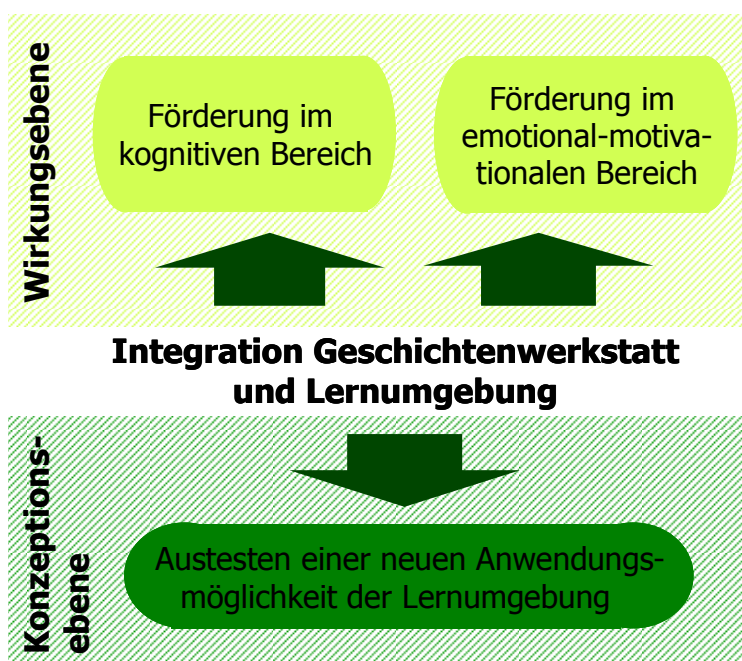


Abbildung 8: Ziele einer ersten Verbindung der Elemente

Die hier genannten Ziele befinden sich somit auf zwei unterschiedlichen Ebenen (vgl. Abb. 8): Die beiden untergeordneten Ziele – Wissenserwerb und Identitätsentwicklung

der Kinder – liegen auf einer Wirkungsebene, besonders in kognitiven und emotional-motivationalen, aber auch sprachlichen Bereichen, wie sie bereits im vorangegangenen Kapitel dargestellt wurden. Der Mehrwert ergab sich hier auf Seiten der teilnehmenden Kinder. Inwieweit diese Ziele erreicht wurden, lässt sich anhand der in der begleitenden Evaluation und Interpretation dargestellten Beobachtungen vermuten, eine weitere empirische Überprüfung fand hier nicht statt.

Das oberste Ziel – das Austesten eines Settings – liegt dagegen auf organisatorisch-konzeptioneller Ebene, der Mehrwert ergab sich für Frank Vohle durch die Weiterentwicklung der von ihm produzierten Lernumgebung in wissenschaftlicher und praktischer Hinsicht. An dieser Stelle setzt auch diese Arbeit an, indem sie versucht, das Konzept und seinen weiteren Einsatz zu bewerten, was besonders im Rahmen der Interpretation der genannten Wirkungen auf die Kinder (den sekundären Zielen) erfolgt.

Genauere Pläne zur Anwendung des Konzepts in Schulen existieren von Vohles Seite derzeit noch nicht. Denkbar wäre ein Set an verschiedenen Einsatzszenarien, teils mit Arbeitsblättern und Texten<sup>13</sup>, teils durch das Erfinden neuer Geschichten, oder auch ganz neue Ansätze. Laut Vohle hat der in Grundschulen momentan vorhandene narrative Anteil bisher eher einen motivationalen Zweck als einen inhaltlichen, so dass er sich aktuell noch keine Grundschulanwendung vorstellen kann, die Narration zur Wissensvermittlung so stark ins Zentrum stellt, wie es bei diesem Konzept der Fall ist<sup>14</sup>. Generell sieht er das Problem, wie narrative, intrinsische Lernprozesse für den Gebrauch in Schulen formalisiert werden können, da die Freiwilligkeit der Teilnahme für ein solches Projekt essentiell ist.

Sollte eine Geschichtenproduktion in irgendeiner Form in Schulen übernommen werden, wäre darauf zu achten, Elemente zur Wissensvertiefung zu integrieren. Dies müsste nach Ansicht von Frank Vohle in separaten Sitzungen stattfinden, da der lineare Erfindungsakt, bei dem dramaturgische Elemente und inhaltliche Konsistenz eine Rolle spielen, zuviel Aufmerksamkeit und Energie erfordert, als dass ein gleichzeitiges genaueres Eingehen auf einzelne Inhalte möglich wäre. Ein denkbarer Schritt könnte es sein, in den Folgestunden nach der Konstruktion einzelne Inhalte genauer zu besprechen. Vorgefertigte Geschichten, auf die die Lehrkräfte zur Lenkung der Kinder zurückgreifen könnten (vgl. den folgenden Abschnitt), sind dabei denkbar. Ein Gedanke wäre außerdem, neu entstandene Geschichten und die zugehörigen Bilder im Netz zugänglich zu machen und so teilnehmende Klassen zu vernetzen. Auch wenn es noch viel zu testen und zu modifizieren gilt: Für eine Projektwoche könnte sich Frank Vohle das Konzept bereits vorstellen.

#### **4.2.2 Vorbereitung: Lehrplananalyse und Strukturerstellung**

Für die Integration der zwei Elemente, Lernumgebung und Geschichtenwerkstatt, sollte die in der Werkstatt normalerweise *erzählte* Einführungsgeschichte durch Tech-Pi-Geschichten als Ausgangspunkt ersetzt werden. Darauf aufbauend sollten die Kinder dann

---

<sup>13</sup> Ein solcher Einsatz befindet sich aktuell in Testphase, vgl. hierzu die Masterarbeit von Marco Rosenberg

<sup>14</sup> Eine Ausnahme bildet eine Anwendung im Rahmen einer Projektwoche.

selbst eine Geschichte um die beiden Charaktere entwickeln, in die Sachkundethemen eingeflochten waren. Um abzusichern, dass der Erfindungsprozess mit den Kindern am Ende eine konsistente und realistische Geschichte ergab, die eine gewisse Anzahl an Wissensthemen enthielt, wurde geplant, bereits im Vorfeld über Bausteine zu verfügen, die das Grundgerüst einer Geschichte vorzeichneten. Vohle sah dies als Schritt, um das Verfahren abzusichern, da der Erfindungsakt durch den Einbau der Lehrplanthemen an Komplexität gewinnen würde. Der bayerische Grundschullehrplan für die Jahrgangsstufe 3 (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2000) wurde systematisch durchgegangen und Stoffgebiete herausgesucht, die sich mit dem Thema Wald in Verbindung bringen ließen. Dieses Hauptthema bot sich aufgrund der Lehrplaninhalte und der Vorlieben der Kinder an.

Unter weitgehender Berücksichtigung von Gruschkas Zehn-Punkte-Bauplan (vgl. 2.2) wurden die gewählten Themen in eine dramaturgisch sinnvolle und verständliche Reihenfolge gebracht und mit abrundenden Elementen aufgefüllt (s. Anhang D.1). Es entstand die Struktur einer fertigen Geschichte in Stichpunkten, die folgende Lehrplanthemen bzw. die Möglichkeiten ihrer Integration enthielt<sup>15</sup>:

- Atmung als Grundfunktion des Körpers und Zusammenhang zwischen Herzschlag- und Atemfrequenz (Aufregung)
- Sinnesleistungen von Auge und Ohr (Sehen und Hören von Naturphänomenen)
- Ausbreitung des Lichts (seine Brechung im Wasser)
- Arbeitserleichterung beim Transport durch Maschinen (Traktor)
- Der Wald als Lebens- und Erholungsraum
- Tiere, Pflanzen und Pilze des Waldes (Fliegenpilz)
- Haupthimmelsrichtungen anhand natürlicher oder technischer Hilfsmittel bestimmen (Sonne und Kompass)
- Kontrollierter Umgang mit offenem Feuer (Lagerfeuer im Wald)
- Magnetische Wirkung (einen Kompass selbst bauen)

Die Vorbereitung erfolgte in einer Interaktion von Frank Vohle und Hedi Reinmann, so dass wissenschaftliche Perspektive und praktisches Erfahrungswissen einfließen.

Die Struktur diente vor allem als Sicherheit, um über ein Grundschema zu verfügen, Variationen innerhalb der einzelnen Punkte durch Impulse der Kinder waren erwünscht. Im Vergleich zu „normalen“ Geschichtenwerkstätten, wo es kaum einer Vorbereitung bedarf, handelt es sich hierbei um ein wesentlich aufwendigeres Vorgehen.

### 4.3 Ablaufkonzept

Der Ablauf lässt sich sinnvoll in die drei eingangs (2.2) erwähnten Phasen einteilen, die unterschiedliche Prozesse ins Zentrum stellen und verschiedene Schritte beinhalten (vgl. Abb. 9).

---

<sup>15</sup> Auflistung in der Reihenfolge des Vorkommens im Lehrplan. In Klammern stehen die konkreten einzelnen Elemente, die Eingang in die Geschichte fanden

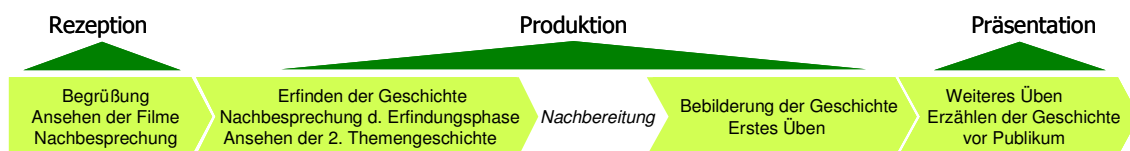


Abbildung 9: Überblick über den Ablauf des Pilotprojekts

### 4.3.1 Phase 1: Rezeption

Nach der geschilderten Vorbereitung ging Hedi Reinmann am 8. April 2008 mit der vorbereiteten Stichwortliste zur Struktur in den ersten Nachmittag einer Geschichtenwerkstatt mit elf Kindern zwischen sechs und zehn Jahren<sup>16</sup>. Sieben der Kinder nahmen bereits seit Monaten an der Werkstatt in Wolfratshausen teil. Frank Vohle und Marco Rosenberg<sup>17</sup> beobachteten das Geschehen im Hintergrund. Kein Teilnehmer war im Vorfeld über die Änderungen informiert, erst bei der Begrüßung wurden diese erläutert.

Statt wie gewohnt eine mit Bildern hinterlegte Geschichte von der Leiterin zu hören, sollten die Kinder diesmal die Lehr-Lernfilme sehen. Die Technik war bereits vorbereitet. Über Beamer sahen die Kinder zunächst die Einführungsgeschichte, in der die Charaktere Tech Pi und Mali Bu vorgestellt werden. Nach einer kurzen Pause folgte die erste Themengeschichte zum Regenwurm.

Im Anschluss fand eine zehn- bis 15-minütige Nachbesprechung mit Verständnisfragen statt. Kernpunkte waren die grobe Rekonstruktion der Einführungsgeschichte und vermittelter Informationen zu Regenwürmern. Auch die Charaktereigenschaften der Figuren wurden mit den Kindern besprochen, da sie Voraussetzung für das Erfinden einer stimmigen neuen Geschichte waren.

### 4.3.2 Phase 2: Produktion

#### Erfindung der neuen Geschichte

Im Anschluss kündigte die Leiterin das Ziel dieser Werkstatt an: Ein weiteres Abenteuer für Tech Pi und Mali Bu zu erfinden, das in der Realität spielte; das einzig außergewöhnliche sollten die Charaktere sein. Hier finden sich bereits elementare Unterschiede zu einer normalen Geschichtenwerkstatt: Erstens enthalten die Geschichten normalerweise so viele phantastische Elemente wie möglich, zweitens werden die Helden der Einführungsgeschichte bei Hedi Reinmann selten übernommen, sondern eine komplett neue Situation erfunden. Eine weitere Änderung kam hinzu, indem auch der Ort des Geschehens, der Wald, vorgegeben wurde, um die Grundvoraussetzung für den Einbau der ausgesuchten Lehrplanthemen zu schaffen.

Zur Konstruktion führte die Leiterin in eine Szene ein und regte die Kinder darauf durch Fragen und Problemstellungen an, nach Schritten zur Lösung der dargestellten Pro-

<sup>16</sup> ca. ein Drittel davon zwischen sechs und acht Jahren, zwei Drittel neun oder zehn.

<sup>17</sup> als an der Weiterentwicklung der Online-Lernumgebung interessierte Wissenschaftler

bleme zu suchen. Diese sollten in etwa der vorgefertigten Struktur entsprechen. Es handelte sich also um ein Steuern über Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge, mit dem die Phantasie der Kinder in bestimmte Richtungen gelenkt wurde. Die Ideen, die diese daraufhin zusammentrugen, wurden meist so lange gesammelt, bis ein Kind auf eine adäquate Lösung gekommen war. Hedi Reinmann blieb hier relativ nah an der geplanten Struktur und gab Tipps und Hinweise<sup>18</sup>. Auch über die Eigenschaften der Charaktere wurde an manchen Stellen versucht, die Kinder zu lenken. Vorkommende Begriffe oder Unklarheiten erklärten nach Möglichkeit die Kinder<sup>19</sup>.

In diesem Vorgehen sieht Frank Vohle ein ebenfalls kreatives Verfahren, das sich vom normalen Erfindungsakt jedoch dadurch unterscheidet, dass es sich eher um eine „gerichtete Kreativität“ (Transkript S.41, Z.13) handelt, er sieht hier eine Form der Kreativität, die „nicht so frei und beliebig, sondern eher zielführend und an ein Problem gekoppelt“ ist (Transkript S.41, Z.17f).

Die Geschichte, die auf diese Weise mit den Kindern entstand, soll an dieser Stelle kurz zusammengefasst werden, da auf einzelne Inhalte noch genauer eingegangen wird<sup>20</sup>:

Tech Pi und Mali Bu langweilen sich und beschließen deshalb, in den Wald zu gehen und Abenteuer zu erleben. Mali Bu ist sehr vorausschauend und packt eine Menge nützliche Utensilien ein. Im Wald angekommen staunt Tech Pi erst einmal über den Anblick der herrlichen Natur, anschließend suchen sie sich einen geeigneten Platz zum Zelten an einem Bach, bauen sich eine Angel, fischen und braten den Fisch über einem Lagerfeuer. Mali Bu trägt Sorge, dass dieses natürlich gelöscht wird, bevor sie schlafen gehen. Am Morgen erwacht Tech Pi viel zu früh, lauscht in die Nacht, hört unheimliche Geräusche und fürchtet sich ein wenig. Als dann aber der Tag anbricht ist er abermals überwältigt vom Naturschauspiel. Sie beginnen den Wald zu erkunden, sehen verschiedene Pflanzen und Tiere und stellen schließlich fest, dass sie sich verlaufen haben. Aus einer Pfütze, einem Blatt und einer durch Reiben aufgeladenen Nadel bauen sie einen Kompass und orientieren sich damit. Auf dem Rückweg entdeckt Tech Pi dann Pilze, die er versucht – unter anderem auch einen Fliegenpilz. Gerade als er hinein beißen möchte kommen die Schulkinder, die die beiden in den Filmen bereits kennen gelernt haben, mit ihren Vätern vorbei und halten ihn auf. Gemeinsam kehren sie zurück zum Zeltplatz.

Bei den beiden vorletzten Punkten des Bauplans wurde von der vorgefertigten Struktur abgewichen: So war geplant, dass Tech Pi den Fliegenpilz isst und dann ins Krankenhaus gebracht wird, dies wurde jedoch von Hedi Reinmann bereits beim Erfindungsakt geändert, um auf Gewalt und Schmerz als Elemente der Geschichte zu verzichten. Aus den zur Rettung Tech Pis vorgesehenen Burschen, die einen Maibaum holen, wurden aufgrund einer Idee der Kinder die Väter der Schulhofkinder. Schließlich wurde der

---

<sup>18</sup> Einen guten Eindruck über das Vorgehen liefert der Mitschnitt des Erfindungsaktes (s. Anhang C.5.5)

<sup>19</sup> bei Betrachtung des Audiomitschnitts lässt sich jedoch erkennen, dass auch von Hedi Reinmann Erklärungen erfolgten (z.B. Werkstatt-Mitschnitt 00:29:28 – 00:29:56)

<sup>20</sup> die bei der Nachbereitung von Hedi Reinmann schriftlich ausgearbeitete Geschichte findet sich im Anhang D.2

Maibaum durch Holz für eine Spielhütte ersetzt, auf diesen Aspekt wird unter Kapitel 5.1.2 noch genauer eingegangen.

### **Abschluss des ersten Werkstatt-Nachmittags**

Nachdem die Geschichte erfunden und auch ein Titel beschlossen war, befragten Frank Vohle und Hedi Reinmann die Gruppe, um die Veranstaltung zu evaluieren. Zentrale Ergebnisse dieser Nachbesprechung werden in Kapitel 5.1.2 aufgeführt. Abschließend wurde den Kindern angeboten, sich noch die zweite Lehr-Lerngeschichte zum Thema Klima anzusehen. Danach wurde erneut kurz auf das Verständnis eingegangen, dann war der erste Nachmittag der Geschichtenwerkstatt zu Ende.

In den folgenden Tagen wurden von Hedi Reinmann die während der Werkstatt gesammelten Ideen der Kinder in die bereits bestehenden Strukturpunkte integriert und zu einer ausformulierten Geschichte verdichtet. Hier fanden auch die erwähnten Änderungen der Ursprungsstruktur statt, abgesehen von dem Maibaum, der erst später geändert wurde. Frank Vohle ergänzte den entstandenen Text an einzelnen Stellen.

### **Narrative Komplettierung und Bebilderung**

Zwei Wochen später, am 22. April, fand der zweite Nachmittag der Geschichtenwerkstatt statt, diesmal ohne Beobachter. Die Gruppengröße hatte sich auf zehn Kinder reduziert. Hedi Reinmann ließ die Kinder die Geschichte noch einmal, soweit möglich, aus dem Gedächtnis erzählen und verlor anschließend die Abschnitte. Diese erzählte sie den Kindern der Reihe nach. Dabei wurden einzelne Elemente noch detaillierter besprochen, was bei der Konstruktion vernachlässigt worden war. Anschließend malten die Kinder zu ihren Abschnitten entsprechende Bilder, wobei sie diesmal auf fertige, auf Papier gedruckte Figuren der Charaktere zurückgreifen konnten. Diese schnitten und malten sie aus und integrierten sie in ihre Zeichnungen. Auch die Inhalte der Abschnitte wurden währenddessen wiederholt. Am Ende des Nachmittags wurde die Geschichte aus Zeitgründen ausnahmsweise nicht den Eltern präsentiert, die Kinder bekamen jedoch wie üblich die fertige Geschichte mit nach Hause und den Auftrag, sich ihre Abschnitte genau anzusehen und zu üben.

### **4.3.3 Phase 3: Präsentation**

In den folgenden Tagen trafen sich die Kinder und Hedi Reinmann an zwei Nachmittagen, um die Präsentation der Geschichte mit den Bildern zu üben. Obwohl Hedi die Kinder anhielt, frei zu erzählen, stellte sich schon beim Proben heraus, dass einige den ausformulierten Text eher auswendig aufsagten.

Den Abschluss des Narrationsangebots bildete die Präsentation. Einmal im Monat bietet der Münchener Erzählverein Goldmund e.V. im Rahmen eines Erzählcafés eine Bühne zum Erzählen. Am 30. April präsentierte die (nur noch achtköpfige) Gruppe die Geschichte samt Bildern im Kamishibai zum Projektabschluss vor Publikum. Zur Sicherheit vor der fremden Zuhörerschaft wurden die Kinder so organisiert, dass jedes jüngere bei seinem Abschnitt ein älteres als „Paten“ dabei hatte: Bei Stocken oder Gedächtnislücken sprangen diese ein und halfen. Da es hier mehr Abschnitte als Kinder gab, ü-



bernahmen manche Kinder mehrere Abschnitte. Hedi Reinmann stellte kurz die Werkstatt und das Projekt vor, dann erzählten die Kinder ihre Abschnitte, wobei sie jedes einzelne ankündigte und im Hintergrund die Bilder wechselte. Auch hier wirkten einige der Erzählungen der Kinder eher aufgesagt, was für sich genommen dem Brauch des Erzählvereines widerspricht, sich jedoch durch die kurze Vorbereitungszeit nicht vermeiden ließ. Die Präsentation endete mit einem reichen Applaus des Publikums.

Wie deutlich wurde, ist auch bei dem Konzept, das sich aus der Kombination von Lernumgebung und Geschichtenwerkstatt ergab, eine Mischung von aktiven und passiven Elementen, von Narration als Produkt und als Prozess erkennbar. Die anfängliche Rezeption der Filme stellt die Narration als Produkt ins Zentrum, bei Präsentation und vor allem Produktion erfolgt ein aktives Erzählen. Die Integration der Elemente führte somit unmittelbar zu einer Integration ihrer jeweils typischen Narrationsform.

## **5 Begleitende Evaluation und Interpretation der Ergebnisse**

Die Begleitende Evaluation beschäftigt sich mit der Darstellung von Wirkungsweisen und Effekten, die bei dem Pilotprojekt beobachtet wurden. Zunächst wird auf das Verhalten und die Reaktionen der Kinder in den einzelnen Phasen des Ablaufs eingegangen, daraufhin werden Besonderheiten und Schwierigkeiten, die sich für die Leiterin in dieser speziellen Geschichtenwerkstatt ergaben, geschildert. Zum Abschluss dieses empirischen Teils werden mögliche Verbesserungsvorschläge der Interviewten eingebracht und deren Fazit aus dem Projekt dargestellt.

Die Daten für die begleitende Evaluation wurden, wie erwähnt, zusammen mit den Daten zur Darstellung von Ablauf und Planung im Rahmen der Interviews erhoben (vgl. 4.1). Es handelt sich hierbei also ausschließlich um subjektive Einschätzungen und Wahrnehmungen der Beobachter, die nur im Zusammenhang der konkreten Situation Gültigkeit besitzen.

Zum Abschluss des Kapitels erfolgt auf der Grundlage theoretischer Erkenntnisse eine Interpretation bzw. Einschätzung der beobachteten Verhaltensweisen und geäußerten Beurteilungen. Auf Basis dieses Schrittes, und der sich unter Kapitel 6 anschließenden Experteninterviews, soll es ermöglicht werden, einzuschätzen, ob und wie das vorliegende Konzept verallgemeinerbar ist.

### **5.1 Reaktionen der Kinder**

#### **5.1.1 Phase 1: Rezeption**

Die zu Beginn gezeigten Filme wurden von den Kindern sehr aufmerksam verfolgt, was nach Einschätzung von Vohle neben dem Neuigkeits- bzw. „Kinoeffekt“ (Vohle, Transkript S.48, Z.24) auch an der kindgemäßen Art gerade des Einführungsfilms lag.

Die Nachbesprechung inklusive der Testfragen ergab, dass die Inhalte – sowohl narrative wie thematische – besonders von den Älteren verstanden worden waren, die einen Wissensvorsprung hatten und sich zudem besser artikulieren konnten und mehr zutrauten. Bei den Kleineren fiel die Feststellung des Verständnisses schwerer, Vohle geht jedoch davon aus, dass das meiste auch von ihnen verstanden wurde. Eine mögliche Ausnahme bildet der Begriff des Zwitter, hier wurde jedoch aus Zeitgründen nicht jeder einzelne Teilnehmer nach seinem Verständnis befragt. Von Seiten der Kindern kamen nur wenige Fragen, allerdings ergab sich eine Diskussion zwischen einer Teilnehmerin und Hedi Reinmann, die sich um das Zerschneiden von Regenwürmern drehte: Das Mädchen hatte gelernt, dass dies möglich sei, ohne dass die Tiere sterben. Reinmann bestand darauf, es sei nicht möglich, Vohle und Rosenberg kannten beide Aussagen. Über das Ende der Diskussion sind sich die Beobachter uneinig, zu einer konkreten Einigung scheint es jedoch nicht gekommen zu sein.

Es ließ sich feststellen, dass den Kindern die Geschichte und die beiden Charaktere gut gefielen. Ein Indikator dafür war neben den positiven Kinderaussagen auch der Aspekt, dass die Namen der Figuren schnell in den Wortschatz der Meisten integriert wurden. Die Figuren wurden bereitwillig für die neu zu erfindende Geschichte übernommen. Auch ihre charakterlichen Eigenschaften – Tech Pis Neugierde und Unbekümmertheit versus Mali Bus Besonnenheit – konnten die Kinder anhand der Filme herausarbeiten.

### **5.1.2 Phase 2: Produktion**

#### **Erfindung der neuen Geschichte**

Es ist laut Vohle davon auszugehen, dass die Kinder, die einflussnehmende Steuerung durch die Leiterin bemerkten, wahrscheinlich jedoch nicht bewusst wahrnahmen: „Also, die haben sicherlich einen Unterschied zu dem anderen Verfahren festgestellt.“ (Vohle, S.52, S.9). Allerdings schienen sie sich daran nicht allzu sehr zu stören und wehrten sich auch nicht dagegen, sondern akzeptierten es, wenn eine Idee nicht angenommen und stattdessen weiter nachgedacht wurde.

Was die Lösung der durch die Fragen der Leiterin dargestellten Probleme anbelangt, differieren die Einschätzungen der Beobachter. Laut Vohle war es für die Kinder herausfordernd und fiel ihnen recht schwer, da sie ihr Vorwissen aktivieren und kombinieren mussten. Hedi Reinmann erlebte das ein wenig anders: Ihr schienen die Kinder kaum mehr Probleme bei der Ideenfindung zu haben, als bei den „normalen“ Werkstätten.

Beim Konstruktionsakt wurden viele Anregungen ausprobiert, die nicht recht passten und von Hedi Reinmann abgelehnt wurden und nicht selten drifteten die Kinder – vor allem die kleineren – in die gewohnte Phantasiewelt ab. Nach Reinmanns Beobachtung fiel diesen jüngeren Kindern der Realitätsbezug besonders schwer: Oft vermittelten sie durch Einwerfen phantastischer Ideen den Eindruck, dass ihnen die Märchenelemente fehlten. Hedi Reinmanns Plausibilitätsargumente für eine Weitersuche in eine andere Richtung wurden jedoch akzeptiert und brauchbare Ideen meist von den älteren Wortführern anerkannt.

Bei diesem Verfahren stellte Hedi Reinmann außerdem fest, „dass Kinder, die sonst schüchtern sind, da mehr noch rauskommen wenn da ein bisschen vorgegeben ist, als wenn man es ganz neu erfindet“ (Transkript S.2, Z.15f). Sie vermutet, dass ihnen durch die Anleitung etwas mehr Sicherheit gegeben wurde.

Ein Wissenselement aus der ersten Themengeschichte wurde von den Kindern sogar in die neue Geschichte übertragen: Beim Bau der Angel erinnerten sie sich daran, dass Regenwürmer zum Atmen an die Oberfläche kommen, wenn die Erde nass wird und gaben den Figuren dieses Wissen an die Hand.

Beim Bau eines Kompasses konnten ältere Kinder explizit ihr Schulwissen einbringen und das Vorgehen erklären, auch beim Brandschutz im Wald kannten sie sich aus. Allgemein hatten die Älteren öfter Gelegenheit – und auch die Begeisterung – sich einzubringen, da sie dem kognitiven Anspruch eher gewachsen waren. Ein weiterer Vorteil für sie war, dass sie bereits über mehr Vorwissen verfügten als die Jüngeren, die oft einen Phantasieweltbezug herzustellen versuchten und ansonsten viel schwiegen. Trotzdem stiegen diese Kleineren nicht aus dem Vorgehen aus, sondern hörten meist intensiv zu und versuchten den Anregungen der Älteren zu folgen. Während diese in der Werkstatt eine Anwendung ihres Wissens lernten, profitierten nach Ansicht von Hedi Reinmann die Jüngeren von dem, was erklärt und dargestellt wurde und lernten so etwas Neues. Dass fast alle Kinder sich untereinander schon kannten, könnte eine Interaktion zwischen Großen und Kleinen erleichtert haben.

Des Weiteren brachten die Kinder – wie bei „normalen“ Geschichtenwerkstätten – viele Elemente und Erfahrungen aus ihrem persönlichen Umfeld ein, die gerade zum aktuellen Thema passten. Bei den Themen Wald und Zelten fiel ihnen besonders viel ein, da fast alle schon Erfahrungen in dieser Richtung gemacht hatten. Marco Rosenberg nimmt an, dass die Erfindung dieser Stellen mit persönlichem Bezug den Kindern auch am meisten Spaß machte.

Frank Vohle äußerte im Interview die Vermutung, dass die in sonstigen Geschichtenwerkstätten nach außen verlagerten Aktivitäten aller Kinder (Brainstorming, Einwerfen spontaner Ideen, lautes Rufen) im geschilderten Narrationsangebot nach innen verlagert wurden: „hier war es stiller, die Kinder dachten mehr nach, waren konzentrierter, waren nach außen hin viel weniger laut, es war an manchen Stellen still“ (Transkript S.41, Z.35f). Er sieht in diesem Verhalten bestätigt, dass die Kinder sehr konzentriert über die Lösung der gestellten Probleme nachdachten und sich mit der Aufgabe auseinanderzusetzen versuchten.

Da die Kinder am Ende dieses Konstruktionsaktes erschöpft wirkten und um sie nicht zu überfordern, wurde auf die übliche abschließende Rekonstruktion der gesamten Geschichte verzichtet.

### **Abschluss des ersten Werkstatt-Nachmittags**

Bei der Besprechung des Erfindungsaktes wurde besonders danach gefragt, ob ihnen im Vergleich mit einer „normalen“ Geschichtenwerkstatt das neue Konzept besser oder schlechter gefallen habe bzw. ob sie die Methode gerne wiederholen würden. Hier ergab sich eine Uneinigkeit, ein Teil zog normale Werkstätten vor, ein Teil diese besondere, ein dritter Teil war indifferent. Spaß gehabt zu haben bestätigten alle, auch konn-

ten sich alle vorstellen noch einmal eine Geschichte mit den beiden Charakteren zu erfinden. Besonders für die Kinder, die schon seit Monaten an der Geschichtenwerkstatt teilnahmen, hatte sich mit dem neuen Narrationsangebot eine interessante Abwechslung eröffnet, auf die sie mit Freude reagierten.

Frank Vohle äußerte nach dem ersten Werkstatt-Nachmittag, dass er die Kinder als „etwas ruhig“ (Transkript, S. 72, Z.7) empfunden habe, insgesamt betrachtet kamen die drei Beobachter aber zu dem Schluss, dass den Kindern die fertige Geschichte sowie der gesamte Erfindungsvorgang trotz der ungewohnten Lenkung und des Realitätsbezuges sehr gefallen hatte und sie recht aufmerksam bei der Sache gewesen waren, zeitweise so aufmerksam, dass sie zu der eingeplanten Pause nach der ersten Hälfte des Erfindungsaktes – und damit zum Unterbrechen des Erfindungsaktes – erst mit einigen Sätzen angeregt werden mussten.

Dass die Kinder trotz geistiger Anstrengungen Freude an dem Konzept hatten, zeigte sich für Frank Vohle auch darin, dass sie am Ende das Angebot, noch den zweiten Themenfilm anzusehen, mit Freude annahmen und auch hier noch aufmerksam zusahen. Da hier die etwas komplexere Analogie zwischen Klimaerwärmung und Fieber eingebracht wurde, die zum Verständnis eine geistige Transferleistung voraussetzt, – möglicherweise auch, weil die Kinder schon müde waren – verstanden die Meisten die Geschichte nicht. Nach einem ersten wenig erfolgreichen Erklärungsversuch durch Frank Vohle wurde an dieser Stelle in Anbetracht der Zeit und der bereits abverlangten mentalen Anstrengungen nicht mehr vertiefend darauf eingegangen.

### **Narrative Komplettierung und Bebilderung**

Als die Kinder zu Beginn des zweiten Nachmittags ihre Geschichte nach zwei Wochen noch einmal aus dem Gedächtnis erzählen sollten, konnten sie sich eigenständig an große Teile erinnern und diese wiedergeben. Am besten waren ihnen die Stellen zu Fliegenpilz, Fischen und Kompass in Erinnerung geblieben.

Wie bereits bei der Beschreibung erwähnt, wurde auf Details der fertigen Geschichte bei der Verlosung und Erzählung der einzelnen Abschnitte genauer eingegangen und komplizierte Themen noch einmal besprochen. Explizit wurde hier auf die Himmelsrichtungen eingegangen und auf den Sonnenstand, den man kennen muss, um zu wissen, welche Richtung man sucht. In der von Hedi Reinmann getippten Geschichte wurde diese Stelle genau beschrieben und in der Gruppe noch einmal für alle verständlich von einem der älteren Kinder erklärt. Reinmann ist der Meinung, dass diese Stelle für den Moment alle verstanden hatten, ob sie allerdings im Gedächtnis blieb, ist unklar.

Bei dieser Nachbesprechung fiel, der Leiterin zufolge, außerdem einem Kind ein logischer Fehler im Aufbau auf: Da es die Pilze, die Tech Pi eifrig versucht, im Herbst gibt, passt der Maibaum, den die Väter und Kinder im Wald schlagen, nicht ganz in das Konzept. Unter Einbeziehung aller Kinder wurde beraten, wie diese Stelle sinnvoll geändert werden könnte und man einigte sich schnell auf Holz für ein Spielhaus.

Insgesamt waren die Kinder mit der fertigen Geschichte jedoch zufrieden oder gar begeistert. Besondere Freude bereitete ihnen die Stelle, an der Tech Pi vor dem Essen des Fliegenpilzes bewahrt wird: hier riefen alle gemeinsam eine Warnung, woran die Kinder viel Freude hatten.

Beim Malen kommt es häufiger vor, dass Kindern nicht gleich ein Motiv zu ihrem Abschnitt einfällt. Im Falle der Geschichtenwerkstatt mit Tech Pi war es eines der Jüngeren, das Probleme hatte: Sein Abschnitt (Nr. 4 in der Geschichte in Anhang D.2) handelte von dem Nachts erwachten Tech Pi, der Geräusche hört und sich ein wenig fürchtet, also von wenig gegenständlichen Dinge. Hier gab Hedi Reinmann Hilfestellung, machte Vorschläge und regte zum Nachdenken an.

Die vorgefertigten, auf Papier gedruckten Figuren verwendeten die Kinder gern und integrierten sie mit Sorgfalt in ihre Bilder. Insgesamt waren sie auch an diesem Nachmittag sehr engagiert bei der Sache.

### **5.1.3 Phase 3: Präsentation**

Wie erwähnt, zeigte sich beim Proben das Problem, dass viele der Kinder ihre Textstellen auswendig gelernt hatten und vortrugen, statt frei zu erzählen. Obwohl Hedi Reinmann versuchte, das freie Sprechen mit ihnen zu üben, blieben auch bei der Präsentation einige Stellen im vorformulierten Wortlaut. Ihre Erklärung dafür ist, dass die Kinder wohl Angst hatten, den Inhalt nicht zu können und daher zu viel lernten. Frank Vohle sieht in Anbetracht der kurzen Zeit, die zum Aneignen der Inhalte zur Verfügung stand, gar keine andere Möglichkeit für die Kinder, als das Auswendiglernen.

Die Nervosität der Kinder vor dem Auftritt schien begrenzt, sie waren gut gelaunt. In der S-Bahn auf der Fahrt nach München hatten sie sich noch ein wenig ausgetobt, erst im Erzählcafé kurz vor ihrem Auftritt verhielten sie sich dann sehr ruhig und ließen sich leichte Nervosität anmerken. Das von Hedi Reinmann erdachte Patenschaftssystem, bei dem größere Kinder den kleineren zur Seite standen, funktionierte sehr gut und erfüllte seinen Zweck: Die Älteren konnten bei Bedarf einspringen und hatten auch ihre eigenen Abschnitte gut in Erinnerung. Die Kinder verhielten sich konzentriert und ließen sich nicht irritieren, was Hedi Reinmann auch den im Publikum sitzenden Müttern zuschreibt. Nach dem Erzählen und dem großen Applaus des Publikums strahlten die Kinder und waren sichtlich stolz auf sich und ihre Leistung.

## **5.2 Situation der Leiterin**

Für die Leiterin bestand in dem Versuchsprojekt die größte Herausforderung in der Lenkung der Kinder entlang der vorgefertigten Struktur hin zu der Geschichte, die in etwa entstehen sollte. Sie empfand es als schwierigen Balanceakt zwischen dem Verfolgen der Struktur und dem Eingehen auf die Ideen der Kinder. Hinzu kam, dass Hedi Reinmann und auch die Kinder es gewohnt waren, so viele phantastische Ideen wie möglich frei zu sammeln und im Laufe der Werkstatt allmählich zu einer Geschichte zu verdichten, statt sich mit realistischen Lösungsansätzen an einer festen Struktur entlang zu hangeln. Wenn die Kinder unangemessene Ideen hatten, musste sie darauf adäquat reagieren und aufpassen, dass die Jungen und Mädchen die Lenkung wenig bemerkten, damit sie die Geschichte am Ende trotzdem als ihre eigene betrachten konnten. Dennoch war an schwierigen Stellen die Steuerung recht stark, was auch den Beobachtern auffiel. Wie bereits erwähnt, gehen jedoch sowohl Reinmann als auch

Vohle und Rosenberg davon aus, dass die Kinder die Anleitung nicht bewusst als solche wahrnahmen.

Aufgrund der ungewohnten Situation war Hedi Reinmann bereits im Vorfeld nervös, am Ende jedoch mit sich, den Leistungen und Ideen der Kinder, die vor allem das Ende der geplanten Geschichte modifizierten, und dem Ergebnis sehr zufrieden: „Es hat besser geklappt, als ich eigentlich befürchtet hatte“ (Transkript S.3, Z.33). Eine weitere Herausforderung stellte die Einbindung besonders der jüngeren Teilnehmer dar, die sich aufgrund des hohen kognitiven Anspruches weniger beteiligen konnten: diese versuchte Hedi Reinmann immer wieder durch direkte Ansprache einzubinden. Der Zeitdruck war ein drittes Problem: Da sich schlecht abschätzen ließ, wie lange die Entwicklungsphase dauern würde, konnte Hedi Reinmann an einigen Stellen nicht ausführlicher auf einzelne Inhalte und Erzählungen der Kinder eingehen.

Schließlich hatte die Vorstrukturierung der Geschichte für die Leiterin einen Vorteil: Die Ausarbeitung der fertigen Geschichte fiel unter diesen Umständen nicht schwer. Beim Üben und der Präsentation sah Hedi Reinmann das Auswendiglernen der Kinder mit Bedauern und versuchte immer wieder Anregungen zum freien Erzählen zu geben.

### **5.3 Fazit und Verbesserungsvorschläge der Beteiligten**

Im Rahmen des gemeinsamen Resümees der Beteiligten wurde zunächst eine allgemeine Zufriedenheit mit dem Ablauf und Ergebnis dieser ersten Realisierung des Konzepts festgehalten. Die starke Steuerung war allen aufgefallen, doch herrschte Unsicherheit, ob mit einer Lockerung des Leitfadens die Einbindung der Wissens Elemente ebenso gut möglich gewesen wäre, zudem in einer Gruppe, die ein vollkommen anderes Vorgehen gewohnt ist. Die Lenkung ist der Grund, warum Hedi Reinmann, ungeachtet des Erfolgs des ersten Versuchs, ihre normalen Werkstätten vorzieht. Trotzdem hat sie vor, dieses neue Konzept noch mit anderen Gruppen zu testen und eventuell auszubauen.

Frank Vohle wie Hedi Reinmann gehen davon aus, dass ein einheitliches Alter der Kinder für zukünftige Realisierungen sinnvoll wäre, Marco Rosenberg sah für diese Gruppe allerdings darin kaum ein Problem, da sich die Kinder bereits kannten.

Bei der Frage nach dem Lerneffekt für die Kinder geht Frank Vohle davon aus, dass sie, wie in einer normalen Geschichtenwerkstatt auch, viel auf der Ebene persönlicher Entwicklung dazu gewonnen haben: Im Rahmen von Erfahrungssammlung, dem Stolz über eine erbrachte Leistung und Lob, der Freude an schöpferischer Tätigkeit. Ergänzend nimmt er eine Anwendung und Verknüpfung bereits vorhandenen (Sachkunde-) Wissens an. Dem stimmt Hedi Reinmann zu und hält eine Anwendung in der Schule für durchaus denkbar.

Marco Rosenberg schließlich bringt die Idee einer interaktiven Erweiterung ins Spiel: Die Kinder könnten dann bei der Geschichtenentwicklung – in einer Werkstatt oder online – aus einem Set an verschiedenen Aktionsmöglichkeiten wählen und den Verlauf somit flexibler gestalten. Auch die Einbringung von Bildern oder anderen Anschauungsmaterialien hält er für sinnvoll.

## 5.4 Theoretische Verortung der Beobachtungen und Einschätzungen

### 5.4.1 Phase 1: Rezeption

Die bei der Rezeption der anfangs gezeigten Filme beobachtete Aufmerksamkeit ist laut Claussen (1995a, S.36) ein Zeichen für echtes Interesse, zumal bei Kindern. Dieses Interesse ist nachvollziehbar vor dem Hintergrund, dass Kinder Zeichentrick generell als speziell für sie gemachtes Programm sehen, weshalb sie sich entsprechend dafür begeistern (Best, 1996, S.57; Theunert, 1996a, S.77). In diesem Sinne kann die von Vohle als aufmerksamkeitsfördernd vermutete „kindgemäße Art“ der Filme durchaus zugrunde gelegt werden. Kritisieren könnte man zu diesem ersten Schritt allenfalls, dass durch das Einspielen der Filme die in üblichen Geschichtenwerkstätten vorhandene erzählerische Vorbildfunktion der Leiterin wegfiel (vgl. Barton & Booth, 1990, S.93), die jedoch im Rahmen einer schulischen Anwendung wenig Relevanz besitzt, da es sich um das Fach Sachkunde handelt, bei dem die Sprachförderung nicht im Vordergrund steht.

Theoretische Erkenntnisse lassen vermuten, dass tatsächlich bei älteren Kindern das Verständnis des thematischen wie narrativen Inhalts der Filme größer war, als bei den jüngeren Zuschauern. Gerhild Nieding (2006) beispielsweise untersuchte die Frage, welche kognitiven Repräsentationen von Kindern beim Verstehen von Texten – und als solchen kann man auch die hier vorliegende Geschichte ansehen – aufgebaut werden und griff dabei auf den Ansatz mentaler Situationsmodelle zurück. Dieser wurde ursprünglich zur Beschreibung des Textverstehens Erwachsener entwickelt und geht davon aus, dass bei der Verarbeitung einer Geschichte drei unterschiedliche Repräsentationen aufgebaut werden: erstens die Repräsentation von Textoberflächenmerkmalen, d.h. der exakte Wortlaut, der nur kurzfristig im Gedächtnis bleibt, zweitens die Repräsentation der präpositionalen Struktur, d.h. der semantische Gehalt der Geschichte. Während diese beiden Repräsentationen textbasiert sind, enthält die dritte Repräsentationsebene, das Situationsmodell, Vorstellungen und Schlussfolgerungen, die über den Text hinausgehen, wobei auf Weltwissen und andere relevante Wissensbestände zurückgegriffen wird. Nieding fand heraus, dass das Textverstehen von Kindern zwar grundsätzlich auf diesen Ansatz zurückgeführt werden kann, sich jedoch aufgrund einer im Vergleich zu Erwachsenen vollkommen anderen Nutzung des Situationsmodells und des Vorwissens, das Textverstehen bei Kindern erst langsam und allmählich entwickelt, sie erst spät zu „Textverstehensexperten“ (Nieding, 2006, S.128) werden.

Diese These wird durch Aussagen Theunerts (1996a) gestützt, die herausstellt, dass Kinder im Vorschulalter Trickfilminhalte weitgehend nur bruchstückhaft realisieren und erst mit zunehmendem Alter Aufbau, Logik und Inhalt ebenso wie Gestaltungselemente bewusst und reflektiert wahrnehmen (ebd. S.77+93f). Am Ende der Grundschulzeit ist diese Fähigkeit weitgehend entwickelt, was eine Schulanwendung im Allgemeinen sinnvoll erscheinen lässt. Gemäß Barton und Booth (1990, S.32) ist zudem die Nachbesprechung eine sinnvolle Methode, das Verständnis und die Herangehensweisen der anderen kennen zu lernen und so die eigene Wahrnehmung etwas zu objektivieren. Dabei kann es auch passieren, dass Kinder an die Grenzen ihrer „naiven Theorien“

(Hasselhorn & Mähler, 1998, S.79) stoßen bzw. geführt werden, von denen sie sich oft nicht gerne und schon gar nicht ohne plausible Gründe trennen – wie es im vorliegenden Beispiel beim Zerschneiden des Regenwurms der Fall war. Hier ist es Aufgabe der Lehrkraft bzw. der Leitung, die Grenzen explizit darzulegen und in sinnvoller Weise zum Bilden neuer Hypothesen anzuregen (vgl. Hasselhorn und Mähler, 1998).

Die Tatsache, dass die Kinder die Figuren Tech Pi und Mali Bu mochten, lässt sich schließlich mit Erkenntnissen aus Theunerts und Schorbs (1996) Studie zur Zeichentrickrezeption durch Kinder begründen: Hier wird festgestellt, dass Kinder besonders Charaktere zu schätzen wissen, die sie zum Lachen bringen, von denen sie Verhaltensanregungen aufnehmen können und die in Themenfeldern wie Freundschaft und Gemeinschaft angesiedelt sind. Ab etwa acht Jahren werden außerdem Beziehungen zwischen Charakteren samt der jeweiligen persönlichen Hintergründe erfasst und reflektiert (Theunert, 1996b), was vermuten lässt, dass nicht alle der jüngeren Teilnehmer am beschriebenen Konzept in vollem Umfang die charakterlichen Eigenschaften der Figuren aufgenommen und verinnerlicht haben. Dies wiederum wäre bei einem Schuleinsatz allerdings weniger ein Problem, da es sich dort in der Regel um Drittklässler handeln würde. Berücksichtigt man schließlich, dass Kinder im Grundschulalter vorwiegend geschlechtsspezifische Anregungen in den Charakteren suchen (vgl. Theunert, 1996b), könnte man kritisieren, dass beide Charaktere maskulin sind bzw. so dargestellt werden und somit für Mädchen wenig Orientierung im Rahmen der Persönlichkeitsentwicklung bieten können.

## **5.4.2 Phase 2: Produktion**

### **Produktion der neuen Geschichte**

Schon Sokrates erkannte den Wert der Methode des Dialogs und ließ seine Schüler sich ihre Erkenntnisse erarbeiten, aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten und vertiefen, indem er ihnen Fragen stellte und sie so zum Nachdenken anregte (Mandl, Reinmann-Rothmeier, Kroschel, 1995, S.115). In der beschriebenen Geschichtenwerkstatt fungierte Hedi Reinmann dementsprechend als „Anreger“ (Claussen, 1995b, S.38) und versuchte, die vielen unterschiedlichen Ideen und (kognitiven) Voraussetzungen der Kinder in einem kooperativen Prozess zusammenzutragen und zu vereinen (vgl. Claussen, 1995b, S.37f). Dieses Vorgehen entspricht der Idee problemorientierten Lernens (vgl. Lankes, 2001), bei welchem durch die „Barriere“ (ebd. S.335) zwischen (mentalem) Ist-Zustand und Ziel und durch eine intrinsische Motivation, diese Barriere zu umgehen, Wissen kontextualisiert erworben und angewandt wird. Ein solches Vorgehen fördert nach Buchinger (2000, S.40) außerdem die Kreativität.

Als problematisch zeigte sich in diesem Zusammenhang die teilweise noch fehlende Fähigkeit der Werkstatt-Kinder, die Probleme nicht nur zu erkennen, sondern auch gedanklich adäquate Lösungen zu finden. Dies erscheint nicht verwunderlich, wenn man berücksichtigt, auf welchem Status psychologischen Wissens bzw. auf welcher geistigen Entwicklungsstufe sie sich befanden: Zwar besitzen bereits Schulanfänger die Fähigkeit, sich in die gedankliche Welt eines anderen hineinzusetzen und aus seiner Perspektive sein Handeln nachzuvollziehen (Hasselhorn & Mähler, 1998, S.81). Allerdings sind gemäß den Entwicklungsphasen nach Piaget meist erst Kinder am Ende des



Grundschulalters in der Lage zu hypothetischem Denken und formaler Logik, davor brauchen sie zum Vollzug gedanklicher Operationen konkret-anschauliche Informationen (Giest, 2007, S.330). Der Großteil der Kinder der untersuchten Geschichtenwerkstatt war also zur Lösung der meisten gestellten Probleme durchaus in der Lage, da sich jedoch dieser Kompetenzbereich bei ihnen gerade noch in der Entwicklung befand, taten sie sich insgesamt noch recht schwer, je jünger desto mehr.

Dass besonders die Jüngeren zudem noch den Phantasiewelt-Bezug herzustellen versuchten, lässt sich ansatzweise durch Theunert (1996a) bestätigen, die herausfand, dass Kinder erst mit zunehmendem Alter Gefallen an Realitätsnähe finden und Wert darauf legen. Diese Erkenntnis bezieht sich zwar auf die Untersuchung von Trickfilmen, lässt sich jedoch auch für erzählte Geschichten vermuten, da es sich bei beiden um narrative Formen handelt. Undeutsch (1974) nennt in diesem Zusammenhang auch den Begriff „Märchenalter“ (ebd., S.86).

Hedi Reinmanns Beobachtung, dass bei dem stärker strukturierten Vorgehen der Geschichtenerfindung besonders schüchterne Kinder aus sich herausgingen, lässt sich durch Lankes (2001) untermauern, die voraussagt, dass ängstliche Lernende oder auch solche mit geringem Vorwissen „von einer hoch strukturierten Lernsituation profitieren“ (ebd., S.337). Claussen (1995a) und Merkelbach (1995) legen in ihren Hinweisen zum Erzählen im Unterricht dar, dass gerade die Stillen einer Aufforderung und Ermunterung bedürfen, sich gegen aufgewecktere Kinder zu behaupten und dadurch letztlich mit gestärktem Selbstvertrauen aus der Situation hervorgehen. Auf der anderen Seite fürchtet Klein (1980), dass durch dieses Vorgehen die Kinder aus ihrer Erzählposition heraus- und in die „Situation von jemandem, der auf eine Frage antwortet“ (ebd., S.283) hineingedrängt werden können. Vor dem Hintergrund problemorientierten Lernens muss das jedoch keine schlechte Entwicklung sein, sondern entspricht vielmehr den Erfordernissen.

Im Rahmen dieses problemorientierten Lernens ist es wahrscheinlich, dass die Kinder einen Bezug zu vorhandenem und neuem Wissen herstellen konnten: beispielsweise stellte das mentale Aus-der-Erde-Locken des Regenwurms eine sinnvolle Anwendung des (neuen) Wissens dar und zeigte konkret, wo ihnen dieses Wissen nützlich sein konnte (vgl. Götzfried, 1997, S.16). Wie bereits unter Punkt 3.1.3 gezeigt, ist dies eine recht verlässliche Methode, belastbares und behaltbares Wissen zu generieren. Auch das gegenseitige Erklären der Älteren für die Jüngeren (z.B. die Funktionsweise des Kompasses) birgt dieses Potential: Wie dargestellt wurde, fördert Erklären das eigene Verständnis und langfristige Behalten und die Motivation, sich weiter mit einem Sachverhalt zu beschäftigen (vgl. Erhardt, 1997, S.16; Mandl, Reinmann-Rothmeier, Kroschel, 1995).

In diesem Sinne kann man davon ausgehen, dass zumindest die Älteren von dieser Vorgehensweise profitierten: nicht nur in kognitiver Hinsicht, sondern im Rahmen des Erlebens eigener Kompetenz auch in Richtung persönlicher Entwicklung (vgl. Deci & Ryan, 1993). Man kann hierin auch die Aushandlung des durch die unterschiedlichen Vorkenntnisse der Kinder entstandenen Spannungsfeldes sehen (vgl. Claussen, 1995a, S.37f) und damit einen Hinweis darauf, dass die Kinder zu Interaktion und Kooperation bereit waren. Stellenweise kann der Erfindungsprozess durchaus als Akt „kollaborativer Gruppenarbeit“ (Speck-Hamdan & Faust-Siehl, 1998, S.122) betrachtet werden, bei

dem unter Berücksichtigung unterschiedlicher Sichtweisen eines Problems neue Lösungen entdeckt werden und die Beteiligten sich gegenseitig weiterbringen.

Zum Erkennen unterschiedlicher Sichtweisen mag auch das Einbringen von Geschichten über persönliche Erlebnisse und Erfahrungen beigetragen haben: Die Kinder hatten Gelegenheit, Perspektiven der anderen kennen zu lernen und so den eigenen Horizont zu erweitern und Perspektivenvielfalt zu erwerben (vgl. Faust-Siehl & Speck-Hamdan, 1998, S.125). Das Erzählen persönlicher Erlebnisse in dialogischer Form ist auch immer ein Zeichen gegenseitiger Zuwendung und schafft Geselligkeit (Hentig, 2004, S.114). Götzfried (1997, S.14) stellt außerdem heraus, dass Kinder ihre Erfahrungen zum Gegenstand zur Sprache bringen können müssen, um den persönlichen Bezug herzustellen, damit sie auf dieser Basis neues Wissen nachhaltig in bisheriges eingliedern können: „In dem Maße, wie es dem Kind gelingt, den Gegenstand des Unterrichts in das Geflecht der eigenen Beziehungen einzubinden, kann jener zum Inhalt von Lernen werden“ (Kahlert, 1998, S.17; vgl. auch Barton & Booth, 1990, S.90).

Dass die Kinder sich am Ende des Erfindungsaktes erschöpft zeigten verwundert nicht, wenn man bedenkt, dass Kinder pro Zeiteinheit nicht so viel Information verarbeiten können, wie Erwachsene (Hasselhorn & Mähler, 1998, S.84). Berücksichtigt man die kognitiven Entwicklungsstadien v.a. der Jüngeren waren es doch recht hohe Ansprüche, die an sie gestellt wurden. Auch das Unverständnis des zweiten Themenfilms lässt sich so erklären.

Gleichzeitig bestätigen die Aussagen der Kinder, Spaß gehabt zu haben, sowie ihr beobachtetes Verhalten, das denselben Rückschluss zulässt, dass das motivationale Potential von Narration realisiert wurde (vgl. 3.2.1).

### **Narrative Komplettierung und Bebilderung**

Dass die Kinder die Geschichte nach zwei Wochen noch gut in Erinnerung hatten, kann als Bestätigung dafür gesehen werden, dass die oben vermuteten Komponenten anwendungsbezogenen und problemorientierten Lernens tatsächlich zum Tragen kamen und eine tiefere Verarbeitung erreicht wurde (vgl. Mandl, Reinmann-Rothmeier, Kroschel, 1995, S.115). Wie gerne Kinder diesen Anwendungsbezug herstellen zeigt sich auch daran, dass einem von ihnen der logische Fehler in der Geschichte auffiel (s. 5.1.2). Betrachtet man die am besten memorierten Themen (Fliegenpilz, Fischen, Kompass) wird nicht nur der Handlungsbezug deutlich, sondern auch der bei den Kindern noch vorhandene Hang zum konkret-anschaulichen Denken (Giest, 2007, S.330). Hierauf lässt es sich auch zurückführen, dass in der beschriebenen Werkstatt das Kind mit dem Abschnitt zu den Geräuschen und Angstgefühlen sich beim Malen so schwer tat.

Die Freude am gemeinsamen Rufen betont nicht zuletzt die Wichtigkeit von Beziehungen zu Gleichaltrigen und des Gefühls sozialer Eingebundenheit für die Kinder (vgl. Krapp, 2006, S.50; Faust-Siehl, 2001, S.236).

### **5.4.3 Phase 3: Präsentation**

Das Erlernen differenzierter sprachlicher und auch rhetorischer Mittel im Sinne einer aktiven und bewussten Beherrschung der Sprache ist, Claussen (1995b) zufolge, „eine

Qualifikation, die Kinder und Jugendliche im Verlaufe ihrer Schulzeit erwerben können sollen“ (ebd., S.100). Richtig eingesetzt können dazu auch Geschichten und ihr Erzählen dienen. Beim Vortragen ihrer Abschnitte zeigten die Werkstatt-Kinder jedoch nicht die gewünschte freie Erzählweise, sondern trugen ihre Textstellen teilweise auswendig vor. Möglicherweise lässt sich dies zum Teil auf die Lernweise zurückführen, die sie sich in der Schule angeeignet haben. Jedenfalls wäre es zu verhindern gewesen, wenn die Kinder die fertigen Texte gar nicht in die Hand bekommen hätten. Stattdessen hätte z.B. das von Claussen (1995a) vorgeschlagene „Erzählgerüst“ (ebd., S.38) eine sinnvolle Alternative darstellen können: der Erzähler erstellt eine Liste mit Schlagwörtern zu seinem Text in der entsprechenden Reihenfolge und schafft sich mit diesen eine Erinnerungshilfe für das freie Erzählen. Neben dieser schon recht fortgeschrittenen Methode dienen gleichzeitig immer auch die Bilder als Gedächtnisstütze. Binder (2005, S.263) empfiehlt zudem, die Übungsversuche der Kinder aufzunehmen und sie so mit ihrer eigenen Sprechwirkung auseinandersetzen zu können. Fraglich bleibt dabei weiterhin, inwieweit solche Anregungen in der knappen Zeit hätten realisiert werden können.

Das von Hedi Reinmann erdachte Patenschaftssystem, bei dem ältere Kinder jüngere beim Erzählen unterstützten, lässt sich auch wissenschaftlich fundieren. Wie Wagner (1986) in einer Arbeitshypothese skizzierte, erfolgt der Erwerb von Erzählkompetenz bei Kindern graduell von den erzählerischen Basissprechakten im Kleinkindalter über dialogische „Geflecht-Erzählungen“ (ebd., S.144), bei denen eine Geschichte gemeinsam vervollständigt wird, zum monologischen Höhepunkt-Erzählen ab etwa dem Ende der Grundschulzeit. Vor diesem Hintergrund kann man annehmen, dass das patenschaftliche System den Fähigkeiten der Jüngeren in der Tat entgegenkam.

Zudem lässt sich vermuten, dass durch dieses System soziales Miteinander und ein Gefühl für soziale Verantwortung bei den Kindern gefördert wurden (vgl. Holtappels, 1998, S.68). Allerdings nehme ich an, dass dies nur im Rahmen eines gewissen Altersunterschieds zwischen den Kindern möglich war. Bei einer Anwendung in der Schule könnte die künstlich geschaffene asymmetrische Situation (Helfender und Hilfsbedürftiger) zwischen genau Gleichaltrigen nach Oswald (1998, S.98) eher unsoziales Verhalten fördern: Vorstellbar wäre z.B., dass der Helfer den Hilfsbedürftigen erniedrigt oder dieser, um das Verhältnis auszugleichen, sich dem Helfenden gegenüber unfreundlich verhält.

Das abschließende Erzählen vor Publikum bot für die Werkstatt-Kinder die notwendige Möglichkeit, die Anwendung des Geübten zu erleben (vgl. Claussen, 1995b, S.99). Im Rahmen des „sozialen Spiegels“ (Martschinke, 2001, S.231) erfolgt Identitätsentwicklung vorwiegend auf der Basis verbaler und nonverbaler Rückmeldungen persönlich als bedeutsam erachteter Personen des Umfeldes, was durch den Applaus und die im Publikum sitzenden Mütter in hohem Maße gewährleistet wurde. Man kann also davon ausgehen, dass dieser Auftritt ihrer persönlichen Entwicklung zuträglich war und sich positiv auf Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl auswirkte.

Gemäß Paperts (1991) Konstruktionismus ist es zudem für die Ausbildung nachhaltigen Wissens wichtig, dass der Lernvorgang im Rahmen der Konstruktion einer „public entity“ stattfindet und der Gegenstand so subjektiv bedeutungsvoll wird. Dementsprechend könnte die Präsentation vor Publikum auch den Wissensstrukturen der Kinder förderlich gewesen sein. Zudem lässt sich davon ausgehen, dass jedes Kind die einge-

flochtenen Sachkundethemen zumindest seines eigenen Abschnittes verstanden haben musste, um zusammenhängend erzählen zu können (vgl. Kahlert, 2005, S.215). Schließlich fördert gemäß Hagen (2006, S.31) die Erfahrung, gehört und beachtet zu werden, auch den Erwerb sozialer Kompetenzen.

#### **5.4.4 Situation der Leiterin**

Der Zwiespalt Hedi Reinmanns zwischen vorgegebener Struktur und dem Einbringen der Ideen der Kinder ist in der Beschreibung nachvollziehbar und auch für die Realisierung in Schulen nicht ganz unproblematisch: Prinzipiell wird in Anregungen zum Erzählen im Unterricht eher gefordert, einen offenen Rahmen zu schaffen und wenig anzuleiten (vgl. Merkelbach, 1995, S.19), dies jedoch würde eine systematische Einbringung von Themen erheblich erschweren. Man kann die Situation der Leiterin hier auch als Erweiterung des von Claussen (1995a) beschriebenen Spannungsfeldes betrachten: Hier gilt es, die Aushandlung nicht nur von Uneinigkeit unter den beteiligten Kindern zu unterstützen, sondern auch die von Unstimmigkeiten zwischen Kinderideen und Geschichte. Flexibles und fundiertes thematisches Wissen sind dafür als wichtige Voraussetzung anzusehen, um die Sicherheit zu gewährleisten, die nötig ist, um sich hin und wieder auch bereitwillig von der Struktur zu entfernen.

Die direkte Ansprache besonders der jüngeren und schüchternen Kinder, die sich weniger am Erfindungsprozess beteiligen konnten, erweist sich beim Blick in die Literatur als sinnvolle Vorgehensweise: Um ein vollkommenes Verstummen und „Abschalten“ dieser Kinder zu vermeiden und ihr Selbstvertrauen zu stärken, empfehlen auch Claussen (1995a, S.37) und Lankes (2001, S.337) direkte Ansprache und Vorgaben durch Strukturiertheit. Dies wiederum könnte sich beim Einsatz in Schulklassen problematisch erweisen, wenn man bedenkt, dass dort oft bis zu drei Mal so viele Kinder zu betreuen und zu beachten sind.

Dass Hedi Reinmann schließlich aufgrund des Zeitdrucks einzelne Inhalte nicht ausführlicher besprechen wollte und stellenweise Erlebnisberichte der Kinder unterband, lässt sich mit Barton & Booth (1990, S.90) oder Hagen (2006, S.27) zwar als wenig Verständnis fördernd kritisieren. Aber in Anbetracht der Tatsache, dass es sich um einen ersten Versuch handelte, bei dem noch vieles unklar war und sich nötige Zeitressourcen nicht genau abschätzen ließen, bleibt diese Kritik eher nebensächlich. Hier handelt sich nur um ein aus Erfahrungsmangel resultierendes Problem.

#### **5.4.5 Fazit**

Im Rahmen dieser theoriegeleiteten Interpretation konnten einige Beobachtungen erklärt, Probleme realisiert und neue Anregungen für den schulischen Einsatz gegeben werden. Es wurde deutlich, dass bei der Rezeption die Entwicklung von Interesse und die Aufnahme von Anregungen zur Persönlichkeitsentwicklung im Mittelpunkt stehen können. Gleichzeitig erfolgt in diesem Rahmen eine erste Heranführung an neue Themen und es wird eine Auseinandersetzung mit ihnen ermöglicht. Für die Produktionsphase lässt sich vermuten, dass aufgrund der problemorientierten Lernsituation reflektiert an neues Wissen herangegangen wurde, auch im Rahmen einer Wahrnehmung der Perspektiven anderer. Dabei sind auch das Alter der Kinder bzw. ihre Entwicklungs-

stufe zu berücksichtigen und ihre dementsprechenden kognitiven Fähigkeiten. Eine Aushandlung unterschiedlicher Perspektiven und Herangehensweisen ist hier notwendig und wurde in der untersuchten Werkstatt vorbildlich realisiert, an vielen Stellen dürfte den Kindern der persönliche Bezug des Gegenstandes deutlich geworden sein. Anzeichen für Wissenserwerb bzw. -vernetzung waren erkennbar, auch der Erwerb sozialer Kompetenzen und Beiträge zur Entwicklung der Persönlichkeit sind in Ansätzen zu vermuten. Die Phase zur Präsentation kann unter Umständen sprachliche und rhetorische Kompetenzen fördern und in starkem Ausmaß ein weiteres Mal der persönlichen Entwicklung dienlich sein. Das angewandte Patenschaftssystem mag außerdem zur Entfaltung sozialen Verhaltens beigetragen haben. Schließlich wurde noch auf Herausforderungen für die Leitung einer solchen Werkstatt eingegangen und Übertragungsmöglichkeiten für die Schule abgewogen.

Es lässt sich aus der theoriegeleiteten Interpretation das Fazit ziehen, dass bei dieser Realisierung des Konzepts in erster Linie Beiträge zur Persönlichkeitsentwicklung der Kinder geleistet wurden. Auch einige Aspekte des Ausbaus sozialer Kompetenzen lassen sich vermuten und Ansätze einer Wissensvermittlung und/ oder -vernetzung. Insgesamt sollten die großen Altersunterschiede zwischen den Kindern nicht direkt als Problemquelle angesehen werden (an manchen Stellen erwiesen sie sich sogar als Vorteil, so z.B. beim Patenschaftssystem). Es ist davon auszugehen, dass für das Verständnis einiger Inhalte und das Nachvollziehen mancher Vorgehensweisen die jüngeren Teilnehmer noch nicht die kognitive Entwicklungsstufe erreicht hatten.

## **6 Qualitätsanalyse**

### **6.1 Evaluationsdesign und Vorstellung der Interviewpartner**

Die Qualitätsanalyse als letzter Schritt im Rahmen der Beschreibung und Einordnung des Narrationskonzepts fußt auf der Auswertung zweier telefonisch geführter Experteninterviews. Ziel war es, auf der einen Seite die konkrete erste Durchführung und dort beobachtete Phänomene zu bewerten, um anschließend auf generelle Anwendungsmöglichkeiten besonders in Schulen einzugehen. Damit hierbei ein möglichst breites Spektrum an Wissen und Ideen zum Tragen kommen konnte, wurden ein Experte aus dem Bereich der narrativen Praxis und ein Experte mit einem wissenschaftlichen Hintergrund in diesem Feld herangezogen.

Um eine Vergleichbarkeit der beiden Interviews und der dadurch gewonnenen Informationen zu gewährleisten, wurde beiden derselbe Leitfaden zugrunde gelegt und nur minimal an die jeweils anzunehmenden Wissenshintergründe angepasst (s. Anhang B.5 und B.6). Das Vorgehen zur Auswertung orientierte sich dabei an den Anregungen von

Meuser und Nagel (2005, S.80-91): Die thematischen Schwerpunkte des Leitfadens<sup>21</sup> wurden für die Auswertung der Interview-Transkripte (s. Anhang C.2) herangezogen, sie dienten als Kategorien, um die über den Text verteilten thematischen Einheiten herauszuarbeiten und zusammenzuführen; auch diesmal handelte es sich bei den Kodier- um Sinneinheiten. Da die zu untersuchende Materialmenge mit zwei Interviews sehr gering ausfiel, wurde auf eine Paraphrasierung verzichtet und beim Durcharbeiten der Transkripte direkt alle relevanten Textstellen einer oder mehreren passenden Kategorien zugeordnet. Alle einer Kategorie zugehörigen Textstellen wurden schließlich in jeweils einem Dokument mit der jeweiligen Kategorie als Überschrift zusammengestellt (s. Anhang C.4). Bei diesem Vorgang erfolgte noch einmal eine Überprüfung der Kategorien und Zuordnungen und gegebenenfalls eine Revision. Textstellen, die auch nach der Revision keiner Kategorie zugeordnet werden konnten und somit im Sinne der durch den Leitfaden implizierten Fragestellungen nicht relevant waren, wurden nicht kodiert.

Die Inhalte der fertigen Kategorien-Dokumente werden in diesem Kapitel systematisch und in zusammenfassender Form wiedergegeben. Verallgemeinerungen beschränken sich dabei auf das vorliegende empirische Material. Beide Experten informierten sich über den genauen Ablauf und das Konzept durch die Lektüre der Texte, die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation des Konzepts für diese Arbeit entstanden (Kapitel 2, 4 und 5). Bei Bedarf konnten zusätzliche Informationen nachgefragt werden.

### **Experte aus dem praktischen Bereich: Norbert Kober**

Norbert Julian Kober ist seit 1991 praktizierender Erzählkünstler. Er gründete den Verein Goldmund, einen gemeinnützigen Verein zur Förderung der Erzählkunst und -forschung und ist Mitbegründer der Initiative „Fahrende Mundwerker“, die sich der Förderung gemeinschaftlichen mündlichen Erzählens verschrieben hat. Er ist außerdem Seminarleiter und künstlerischer Leiter der Goldmund-Erzählakademie und ehrenamtlicher Geschäftsführer der Stiftung Erzählen. Zudem arbeitet er als freier Dozent an der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung in Dillingen (Grundlagen der Kommunikationspsychologie, Konferenzgestaltung, Erzählkompetenzförderung). Sein Promotionsprojekt "Könnerschaft mündlicher Erzählkunst" wird im Oktober 2008 dem Prüfungsausschuss vorgelegt.

### **Expertin aus dem wissenschaftlichen Bereich: Andrea Hamann**

Andrea Hamann schließt gerade ihr Studium der Sozialpädagogik an der FU Berlin ab, in dessen Rahmen sie ihr Interesse an Narration entdeckte und sich im Laufe der Zeit in verschiedenen universitären Veranstaltungen intensiv mit der Materie auseinandersetzte. Seit der Abgabe ihrer Diplomarbeit zu „Narrativität im pädagogischen Kontext“,

---

<sup>21</sup> Hierbei handelt es sich um: die grundsätzliche Meinung vom und Haltung gegenüber dem Konzept; die Bewertung der Einzelelemente und der Art ihrer Verbindung; die Beurteilung von allgemeinen Potentialen des Konzepts; Interpretationen und Bewertungen von im konkreten Einzelfall beobachteten Phänomenen; Sammlung von Einschätzungen zum Einsatz in der Schule und Ideen zur Weiterentwicklung

leitet sie den Aufbau eines digitalen Archivs an der FU Berlin zum Themenbereich der narrativen Pädagogik und plant ihre Doktorarbeit in demselben Fachbereich zu verfassen.

Während Norbert Kober sowohl mit der Geschichtenwerkstatt in ihrer Grundform als auch mit der Online-Lernumgebung recht vertraut ist, hat Andrea Hamann bislang allenfalls im theoretischen Rahmen Erfahrungen mit den beiden Elementen gesammelt.

## **6.2 Bewertung und Weiterentwicklung: Ergebnisse der Qualitätsanalyse**

### **6.2.1 Grundgedanken zum hybriden Konzept und Beurteilung von Potentialen**

Nach ihren ersten grundsätzlichen Gedanken zum Konzept gefragt, äußern sich beide Interviewte positiv. Besonders die Verbindung des bewährten, rein erzählerischen Elements Geschichtenwerkstatt mit dem dezentralen Medium Internet und seinen Anwendungsmöglichkeiten stößt auf Interesse und wird gelobt: „Warum ist darauf nicht schon früher jemand gekommen?“ (Hamann, Transkript S.93, Z.7). Andrea Hamann zeigt sich interessiert an der ihr bis dahin unbekanntem Online-Lernumgebung und den darin enthaltenen Ansätzen zur Wissensvermittlung, äußert jedoch die Vermutung, dass die Computernutzung in der Schule die Konzentration der Kinder mindern könnte, da viele den PC eher als Spielzeug kennen gelernt hätten. Verbunden mit der probaten Methode Geschichtenwerkstatt – und der Betrachtung der Filme über einen Beamer – ließe sich dieser Aspekt jedoch umgehen. Insgesamt erscheint Hamann die Verknüpfung sehr sinnvoll.

Auch Norbert Kober sieht bereits die beiden einzelnen Elemente als „hochnützlich“ (Transkript S.92, Z.27) an und wertschätzt ihre Verbindung: „der Synergie-Effekt entsteht durch die Kombination“ (Transkript S.92, Z.27). Für das hybride Konzept betont er besonders das Potential, (klassen-)gemeinschaftliche Arbeit auch auf den virtuellen Bereich auszuweiten und so Kinder an den sinnvollen Umgang mit dem Medium heranzuführen, während gleichzeitig ein sozialer Rahmen gewahrt werden kann. Wichtig ist ihm, dass „etwas entsteht oder etwas gezeigt wird, was aus der Gemeinschaft kommt und was auch wieder in die Gemeinschaft hinein geht“ (Transkript S.85, Z.47f). Gleichzeitig sieht er durch schulische Verbreitung des Konzepts Chancen, Pädagogen zukünftig mit dem Gebrauch des Internets und anderer neuer Medien vertraut zu machen und ihr Bewusstsein für deren Relevanz zu stärken.

Nach allgemeinen möglichen Wirkungen und Potentialen des Narrationskonzepts gefragt, sind sich beide Experten einig, dass im kognitiven, emotional-motivationalen und sozialen sowie sprachlichen Bereich Effekte zu erwarten seien. In Bezug auf die Wissensvermittlung verweist Kober auf den lange bekannten Umstand, dass die narrative Einbettung von Information diese leichter memorierbar mache als eine abstrakte Vermittlung. Zudem betonen sowohl er wie auch Hamann die Relevanz der Verknüpfung von Wissen mit Emotionen. Hamann weist außerdem auf den Anwendungsbezug durch

den problemorientierten Charakter des Erfindungsaktes hin, der das Einordnen von Wissen erleichtert und Anknüpfungspunkte sowie Motivation für eine freiwillige oder angeleitete nähere Beschäftigung mit den Themen schafft. Auf der Ebene der Identitätsentwicklung schreibt Hamann dem Konzept das Potential zur Förderung des Selbstwirksamkeits-Erlebens und des Selbstbewusstseins zu. Kober ergänzt die Möglichkeit zu „einer psychosozialen Erleichterung des Schullebens und des ganzen Lebens“ (Transkript S.88, Z.39). Schließlich werden von beiden Experten die Potentiale zur Förderung von Sprach- und Ausdrucksfertigkeit (auch emotionaler Ausdrucksfertigkeit), sozialen Kompetenzen wie gemeinsamem Arbeiten und Verhalten in der Gruppe, Kreativität und Konzentrationsfähigkeit betont, Kober schränkt jedoch ein, dass der Grad der Realisierung all dieser Potentiale sehr stark von den Kompetenzen der jeweiligen Leitung bzw. der Lehrkraft abhängt. Auf diesen Aspekt wird im Abschnitt 6.2.3 zur Anwendung an Schulen noch genauer eingegangen.

### **6.2.2 Konkrete Bewertungen und Interpretationen zum untersuchten Einzelfall**

In der untersuchten Geschichtenwerkstatt traten, wie unter 5.1 bis 5.3 geschildert, einige Aspekte auf, die von den Beteiligten im Nachhinein als problematisch angesehen wurden. Vor allem der relativ große Altersunterschied der Kinder und sich daraus ergebende Probleme für Verständnis und Teilnahmemöglichkeiten sowie das Auswendiglernen der Textstellen wurden von Beobachtern und Leiterin ausführlich und ohne rechte Einigung diskutiert. Auch das oftmalige Einbringen privater Erzählungen der Kinder und das Verhalten der Leiterin in Bezug auf die Lenkung und das Zeitmanagement wurden kritisch gesehen, letzteres besonders von Hedi Reinmann selbst. Um hierzu eine objektive Einschätzung zu erhalten, wurden beide Experten im Interview um ihre Meinung zu diesen Aspekten gebeten.

Das Einbringen privater Alltagserzählungen wird von beiden Experten sehr unterschiedlich beurteilt. Kober auf der einen Seite sieht solche Erzählungen als Faktoren, die das Voranbringen der zu erfindenden Geschichte behindern und daher durch Moderationsleistungen der Werkstattleitung eingeschränkt bzw. unterbunden werden müssen. Gelegenheiten zur Einbringung solcher Geschichten sollten ihm zufolge lieber an anderen Stellen geschaffen werden, beispielsweise im sog. Montagskreis in Schulen, in dem sich die Kinder über das vergangene Wochenende und ähnliches austauschen können. Hamann auf der anderen Seite sieht in der Einbringung der Privatgeschichten einen großen Nutzen zur Verbindung der neuen Sachverhalte aus der fiktiven Geschichte mit den eigenen Erfahrungen. Laut ihr wird es den Kindern in diesem Rahmen möglich, sich mit den Figuren zu identifizieren, „unter Rückgriff auf ihre eigenen Erfahrungen sich in die Handlung hineinzusetzen“ (Transkript S.95, Z.46) und so „Problemlösestrategien zu lernen, die dann auch alltagstauglich sind“ (Transkript S.95, Z.48f). Vor dem von Kober eingebrachten Hintergrund, dass es kaum möglich sein wird, eine Geschichte zu Ende zu bringen, wenn man alle beteiligten Kinder – in einer Schulklasse oft über 30 – ihre eigenen Erfahrungen erzählen lässt, wird dieser Nutzen jedoch wieder relativiert. Auch ein Mittelweg dürfte schwierig zu realisieren sein, da man im Sinne einer Gleichberechtigung entweder alle oder keines der Kinder mit seinen Geschichten zu Wort kommen lassen muss. Ein Lösungsansatz könnte es m. E. sein, die Entschei-



derung für oder gegen ein Alltags-Erzählen in der einzelnen Situation unter Berücksichtigung von Aspekten wie Anzahl der Kinder und Vorkenntnisse zum Thema abzuwägen. Bei einem Einsatz in der Schule könnte unter Umständen das Aufteilen der Klasse in Kleingruppen eine Option sein.

Als Ursache für das Auswendiglernen ihrer Abschnitte durch die Kinder im Rahmen der Präsentation vermutet Andrea Hamann, dass sie für die fremde Situation besonders vorbereitet sein wollten, in der sie aus der gewohnten sicheren Gemeinschaft, in der sie sonst ihre Geschichte erzählten, herausgerissen wurden. Möglicherweise nahmen sie auch an, dass diesmal Besonderes von ihnen erwartet würde. Das Auswendiglernen selbst beurteilen die beiden Experten unterschiedlich. Andrea Hamann auf der einen Seite betrachtet es als vollkommen natürlich und sieht das Erlernen von freiem Erzählen eher als optionale zusätzliche Leistung, der viele Kinder möglicherweise noch gar nicht gewachsen sind. Norbert Kober auf der anderen Seite lehnt das wörtliche Aufsaugen eines schriftlichen Textes entschieden ab und verweist auf die Fähigkeit des freien Formulierens als Idealform einer Geschichtenwerkstatt. Einig sind sich beide Experten jedoch darin, dass ein Auswendiglernen nur dadurch hätte vermieden werden können, dass die Kinder ihre Geschichte in Schriftform erst nach ihrer Präsentation erhalten.

Die starke Steuerung durch Hedi Reinmann betrachtet Andrea Hamann als notwendige und sinnvolle Maßnahme, um die Geschichte in die gewünschte Richtung zu bringen und die Kinder immer wieder zu orientieren. Auch Norbert Kober sieht es als in einem solchen Rahmen zu erbringende Leistung an, „das Unordenbare noch zu ordnen. Und das Unordenbare, das sind die Kinder mit ihrer Phantasie und ihren Assoziationen zu gewissen Themen“ (Transkript S.91, Z.7-9). Eine genaue Einschätzung darüber, wann die Steuerung zu stark ist, ist hier allerdings wahrscheinlich nicht realisierbar, sondern müsste immer im Zusammenhang mit der jeweiligen Situation erfolgen. Kober möchte daher auch keine eigene Bewertung abgeben und vertraut auf die Einschätzung Hedi Reinmanns. Ich gehe davon aus, dass die Routine darüber sich im Laufe mehrmaliger Anwendung von selbst ergibt und eine Werkstatt-Leitung die Balance zwischen Lenkung und Kinderideen mit der Zeit findet.

Den Altersunterschied zwischen den Kindern betrachten beide Experten mit einer gewissen Skepsis. Hamann kann sich vorstellen, dass eventuell – wie von Hedi Reinmann vermutet – die Älteren von einer Wissensanwendung profitierten, während sich der Nutzen für die Jüngeren dadurch ergab, dass ihnen Elemente von diesen kindgerecht erklärt wurden und sie die Möglichkeit zum direkten Nachfragen hatten. Sie gibt aber zu bedenken, dass auch die unterschiedlichen Entwicklungsstufen der Kinder zu berücksichtigen sind, die den Kleinen in der gemischten Geschichtenwerkstatt einen Nachteil verschafften, weil sie komplexe Sachverhalte nicht so gut erfassen und auf ihr Umfeld übertragen konnten und weil ihre Erzählfähigkeit nicht der der Großen entsprach. Auch Kober hat die Erfahrung gemacht, dass Jüngere oft durch die (sprachliche) Überlegenheit der Älteren frustriert werden und aus dem Erfindungsvorgang aussteigen, wenn ihnen nicht genug Zeit gegeben und Aufmerksamkeit geschenkt wird. Damit ist zu vermuten – wie auch von den Beteiligten der ersten Durchführung bereits angenommen wurde –, dass die Älteren mehr als die Jüngeren von der Geschichtenwerkstatt profitierten: im Sinne von Wissensanwendung, Sprachentwicklung und Förderung des Selbstbewusstseins, vielleicht auch dem Erlernen von Hilfsbereitschaft und

prosozialem Verhalten. Ein bewusstes ausgleichendes Eingehen auf die Bedürfnisse der Kleineren ist immer eine wichtige Voraussetzung bei Gruppen mit größerem Altersunterschied und wurde m. E. von Hedi Reinmann erkannt und gewissenhaft realisiert.

### **6.2.3 Weiterentwicklung des Konzepts und Anwendungsmöglichkeiten in der Schule**

#### **Anregungen zur Weiterentwicklung**

Ein elementares Ziel dieser Arbeit ist die Ermittlung von Ansätzen zur Weiterentwicklung des Konzepts, besonders im Hinblick auf Anwendungsmöglichkeiten in der Schule. Deshalb war die Erhebung neuer Ideen und problematischer Punkte auch ein wichtiges Element der Experteninterviews.

Zur Verbesserung und Erweiterung schlägt Hamann vor, den Kindern zu Beginn der Geschichtenwerkstatt einen kurzen „Fahrplan“ (Transkript S.98, Z.16) an die Hand zu geben, worin ihnen die folgenden Schritte ausführlich dargelegt werden, um sie darauf vorzubereiten, worauf sie zu achten haben und zu welchem Zweck. Auch eine separate Vertiefung der in der neuen Geschichte behandelten Elemente – wie von Frank Vohle vorgeschlagen (vgl. 4.2.1) – kann sie sich vorstellen, ist jedoch unsicher, ob es die Kinder nicht auch erschöpft bzw. ob die jeweilige Geschichte genug für eine mehrmalige Wiederholung hergibt. Kober empfiehlt unter Verweis auf die Verbindung von Lernumgebung und Geschichtenwerkstatt, das Medium Internet stärker einzubinden, indem die erfundene Geschichte nicht nur mündlich präsentiert, sondern auch als – „im Idealfall von der Klassengemeinschaft in Eigenregie erstellte“ (Transkript S.86, Z.8f) – digitale bebilderte Geschichte wieder in die Lernumgebung eingespeist wird. Auf diesem Wege könnte sie in einer Art „Ping-Pong-Spiel zwischen dem dezentralen Internetmedium und dem gemeinschaftsorientierten Entwicklungsprozess“ (Kober, Transkript S.92, Z.30f) anderen Schulklassen als Ausgangspunkt für eine neue Werkstatt oder zur anderweitigen Verwendung<sup>22</sup> zur Verfügung stehen. Erst dann habe das Konzept die Bezeichnung „hybrid“ wirklich verdient und würde – im Vergleich zu einer schriftlich vorliegenden Geschichte – neue Akzente setzen: „Als Text wird in der Schule genug realisiert“ (Kober, Transkript S.85, Z.26). Zudem sieht er eine Förderung der Akzeptanz bei anderen Schulkindern, Lehrkräften und Klassen, wenn eine zu verwendende Geschichte von einer Klasse der eigenen Schule gestaltet wurde. Kober hält es jedoch auch für wichtig, in direkter Zusammenarbeit mit Pädagogen den unmittelbaren Bedarf an Schulen zu ermitteln und bei der Weiterentwicklung des Konzepts zu berücksichtigen, um sicherzustellen, dass es angenommen wird.

---

<sup>22</sup> Eine Idee hierfür wäre zum Beispiel, in einer digitalen Geschichte bewusst Lücken zu lassen, die den Kindern Anreiz zur selbständigen Recherche geben.

## Anwendung in der Schule

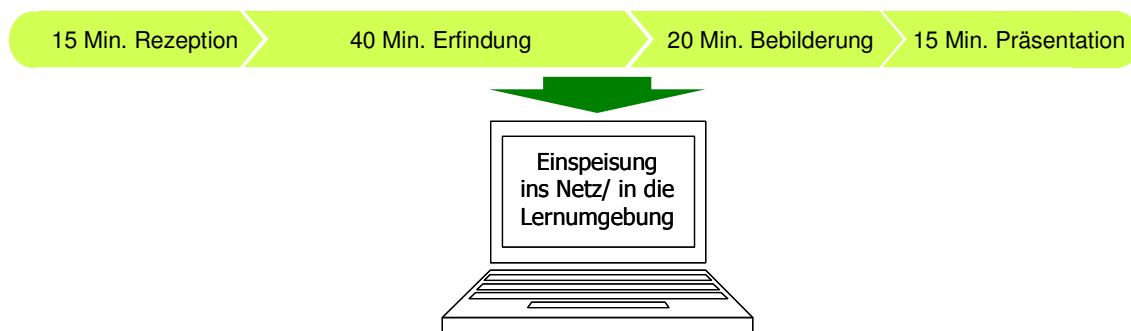


Abbildung 10: Mögliche Einteilung einer (Schul-)Doppelstunde (angeregt durch Kober)

Eine Anwendung an Schulen halten schließlich beide Experten für möglich und sinnvoll (eine Anregung zur Realisierung s. Abb. 10), geben jedoch einige zu berücksichtigende Aspekte zu bedenken, die besonders die Kompetenzen von Schülern und Lehrkräften und die allgemeine Situation in Schulen betreffen.

Besonders unter Berücksichtigung der von Kober vorgeschlagenen Weiterentwicklung im digitalen Bereich ist zu überlegen, ob das Konzept tatsächlich bereits an Grundschulen eingesetzt werden kann, da die technische Kompetenz und auch Ausstattung dort momentan eher gering sind. „So richtig interessant und auch anwendungsorientiert wird es natürlich in dem Augenblick, wo man davon ausgehen kann, dass das einzelne Kind dezentral mit neuen Medien umgeht und dezentral neue Medien erstellen kann. [...] Das ist einem Elfjährigen ohne weiteres zuzumuten, aber einem Achtjährigen wahrscheinlich noch nicht“ (Kober, Transkript S.86, Z.24-29) Hamann ist sich zudem unsicher, ob Grundschüler schon die nötigen Kompetenzen für eine ausführliche Weiterentwicklung und Erfindung einer neuen Geschichte mitbringen. Beide Experten schlagen einen Einsatz ab der fünften Klasse vor, wobei Kober eine Geschichtenwerkstatt wie hier geschildert, d.h. ohne digitales Endergebnis, auch schon zum Einsatz in Grundschulen für sinnvoll hält.

Auch auf Seiten der Fähigkeiten der Lehrpersonen gibt es Einschränkungen zu berücksichtigen, die sich auf die Anwendbarkeit des Konzepts ausüben. Beiden Experten zufolge weisen nicht nur die erzählerischen und Moderations-, sondern auch die technischen Kompetenzen der Pädagogen momentan große Defizite auf. „Die Schulrealität ist die, dass einer von zehn Lehrern in der Lage ist, eine zehnminütige Geschichte zu erzählen und ich schätze mal, im Augenblick einer von 50 Lehrern in der Lage ist, einen Geschichtenbaukasten zu moderieren“ (Kober, Transkript S.89, Z.3-6). Dieses Defizit ergibt sich nicht zuletzt aus der Tatsache, dass im universitären Rahmen keine Ausbildung solcher Kompetenzen realisiert wird und auch kaum eine Weiterbildung in diesem Bereich stattfindet. Wer nicht von selbst Interesse an der Methode narrativer Pädagogik zeigt und sich selbständig informiert, dem bleibt sie unbekannt. Hinzu kommt laut Hamann, dass die Situation in Klassen so beschaffen ist, dass selbst erzählwillige Lehrkräfte es schwer haben, weil viele Kinder nicht gelernt haben zuzuhören. Kober sieht die einzige Möglichkeit, diese Defizite zu beseitigen, in einem Wandel des Selbstver-

ständnisses der Pädagogen und der Gesellschaft an sich. Dies schließt auch eine Veränderung der akademischen Ausbildung ein. Denn da es laut Kober aufgrund des engen Schulbudgets keine Option ist, für die Durchführung einer solchen Werkstatt einen professionellen Erzähler einzuladen, führt kein Weg daran vorbei, die Kompetenzen der Lehrkräfte selbst zu erweitern. Ein erster Schritt hierzu ist die Umstrukturierung der universitären Ausbildung und die Integration narrativer Pädagogik in den Lehrplan, was Hamann zufolge trotz des wachsenden Bewusstseins „für die Kraft der Geschichten“ (Transkript S.100, Z.31) noch ein weiter Weg ist. Ihr Beitrag wird die Empfehlung des Konzepts an ihrer eigenen Universität sein. Sie erhofft sich davon, „dass auch diese Hemmschwelle, die viele haben – gerade in der universitären Ausbildung – dann auch überwunden werden kann, dass man dann weiß: Okay, so konkret kann man das machen“ (Transkript S.101, Z.1-3).

Ein weiteres Problem sind die geringen Kompetenzen im technischen Bereich bzw. das fast vollständige Vermeiden der Arbeit mit neuen Medien besonders durch Grundschulpädagogen. Momentan ist kaum davon auszugehen, dass bei Lehrkräften egal welcher Schulform die Fähigkeiten vorherrschen, eine Geschichte selbst in digitale Form zu bringen und ins Netz zu stellen. Auch hier muss erst langsam ein Bewusstsein für die Relevanz geschaffen werden, bevor mit einem allgemeinen Ausbau dieser Kompetenzen zu rechnen ist. Hinzu kommt schließlich das Problem einer oft recht straffen zeitlichen Organisation an den Schulen, die ein Einbringen neuer, zeitaufwendiger Konzepte erschwert: „eine halbe Stunde für die Geschichte in der Klasse und dann noch einmal zwei Stunden vor dem Computer, das wird keine Akzeptanz finden. Das heißt, der Anwendungsfall wird sein: so einfach wie nur irgendwie möglich“ (Kober, Transkript S.85, Z.14-17). In diesem Zusammenhang weist Kober auch darauf hin, dass bei einer Anwendung im Rahmen des Sachunterrichts dem abschließenden mündlichen Präsentationsteil durch Lehrkräfte recht wenig Bedeutung beigemessen werden könnte, da die Förderung der Sprachfähigkeit kein erklärtes Ziel des Sachkundeunterrichts ist und hier somit auch selten praktiziert wird.

Als Schlussfolgerung ergibt sich für beide Experten, dass eine Schulanwendung des Konzepts in seiner in Kapitel 4 beschriebenen Grundform, in nächster Zeit durchaus vorstellbar und eine allmähliche Verbreitung möglich wären. Die von Kober vorgeschlagene digitale Erweiterung dagegen dürfte noch eine ganze Weile Zukunftsmusik bleiben. Beide würden bzw. werden das jedoch Konzept weiterempfehlen, um zu einem allmählichen Einstellungs- und Fähigkeitswandel an deutschen Schulen beizutragen: „Ich finde es sinnvoll und richtig und vollkommen zukunftsweisend“ (Kober, Transkript S.84, Z.19).

## **7 Fazit und Ausblick**

### **7.1 Bildung und Narration**

„Wissen, Innovationskraft und Kreativität sind die einzigen verlässlichen schöpferischen Kräfte, die Wettbewerbsvorteile in einer Welt ermöglichen, in der Veränderungen sich

immer schneller vollziehen“ (Markova, 1996, S.11). Solche indirekten Aufforderungen finden sich in großer Zahl in wissenschaftlicher wie gesellschaftlicher Literatur, manchmal verbunden mit Vorschlägen und Anregungen zur Umsetzung, manchmal nicht.

Wie zu Beginn dieser Arbeit herausgestellt, gilt grundlegende Bildung nicht als reine, trockene Weitergabe von Information und ihr Ziel ist nicht nur die Entwicklung von kognitiven Strukturen und Faktenwissen (vgl. Markova, 1996, S.38). Vielmehr müssen im Rahmen ihrer Realisierung auch die Ausbildung der Persönlichkeit und die Entwicklung Orientierung gebender Einstellungen erfolgen. Dieser Anspruch wird vermehrt an den schulischen Unterricht gestellt, in dem allzu oft die Aspekte von persönlicher und moralischer Reifung außer Acht gelassen sind. Besonderen Anforderungen unterliegt außerdem der Sachunterricht, in dem eine Vielzahl an Disziplinen vernetzt sind mit dem Ziel, Kindern ihr natürliches und soziales Umfeld nahe zu bringen und sie in ihrer Auseinandersetzung damit so weit zu unterstützen, dass sie sich hinreichend verlässlich orientieren können (Kahlert, 2001, S.486). Sehr deutlich wird dabei, dass dies nur durch einen klaren Anwendungsbezug möglich ist: „Gelingt es nicht, Lernangebote als bedeutsam erkennbar zu machen, werden sie nicht bildend wirken und allenfalls zu ‚trägem‘, in anderen Anwendungssituationen nicht nützlich einsetzbarem Wissen führen“ (Kahlert, 2001, S.489).

Im dritten Kapitel dieser Arbeit wurde dargelegt, welche vielfältigen Potentiale sich im Einsatz von Narration verbergen und an wie vielen Stellen im Unterricht – und außerhalb der Schule – sie ansetzen können. Es handelt sich hierbei um eine sinnvolle Methode nicht nur für die bloße Wissensvermittlung, sondern auch für die personale, soziale und moralische Entwicklung und ebenso die Sprachförderung. Wissen befindet sich bei Narration immer in einem sinngebenden Zusammenhang, der Anwendungsmöglichkeiten aufzeigt und den Horizont erweitert. Auch der motivationale Aspekt von Narration wurde häufig betont, denn Geschichten bereiten Lust, „die immer ein Anzeichen dafür ist, dass wir das brauchen, was sie auslöst“ (Hentig, 2004, S.103).

## **7.2 Die schulische Realität und der Beitrag der Arbeit**

Die vielen Facetten an Einsatz- und Wirkungsmöglichkeiten legen eine Anwendung im schulischen Bereich immer wieder nahe. Gleichzeitig wurde im Verlauf der Arbeit und besonders der Qualitätsanalyse jedoch deutlich, wie groß der Bedarf an Information, Förderung und Weiterentwicklung noch ist und wie wenig die schulische Realität dem entspricht, was nach Meinung vieler Wissenschaftler und Praktiker möglich und sinnvoll wäre. Narration ist kein gängiges Mittel an Schulen, zur anwendungsorientierten Vermittlung von Wissen schon gar nicht. Die Gründe hierfür sind vielfältig und reichen von der Skepsis gegenüber dieser Art der Lehre, über die unzureichende Ausbildung an Universitäten und mangelnde Information bis hin zur Unterrichtstruktur, die ein ausgiebiges Vorbereiten von Stunden oft nicht ermöglicht. An dieser Stelle ist auch anzumerken, dass die Anzahl vorbereiteter narrativer Konzepte und Unterrichtsbeispiele, die den Zeitaufwand für Lehrkräfte senken und ihr Interesse wecken könnten, nicht besonders groß ist.

Im Lauf der letzten Jahre ist dennoch das Bewusstsein für das Potential von Narration gewachsen. An immer mehr Stellen zeigen sich Bemühungen – auch von Seiten der Wissenschaft –, Anregungen für ihren Einsatz zu geben und die gesellschaftliche und akademische Denkhaltung zu verändern. Das in dieser Arbeit ausführlich vorgestellte Konzept stellt einen solchen Ansatz dar: Im Rahmen seiner eingehenden Beschreibung, Verortung und Bewertung wurde versucht, einen genauen und wissenschaftlich fundierten Anwendungsvorschlag zu liefern, der Lehrkräfte so bald wie möglich befähigen soll, Narration aktiv in ihren Unterricht zu integrieren.

Die Entwicklung des neuen Narrationskonzepts wurde ausführlich im Rahmen theoretischer Erkenntnisse zu Narration begründet und seine praktische Umsetzung anschließend detailliert geschildert. Im Rahmen der Darstellung beobachteter Reaktionen und deren anschließender Interpretation sowie der Beurteilung durch Experten wurde deutlich, dass von Wirkungen in allen betrachteten Bereichen (kognitiv, emotional-motivational, sozial, sprachlich) auszugehen ist. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass für den untersuchten Einzelfall die Integration beider Narrationsformen – Erzählen als Produkt und als Prozess – erfolgreich und sinnvoll war. Auch wurde im praktischen Teil der Arbeit auf eventuell auftretende Probleme für die Leitung einer solchen integrierten Geschichtenwerkstatt eingegangen und versucht, Lösungen zu finden.

Es ergibt sich somit die Schlussfolgerung, dass das Konzept durchaus zweckmäßig konzipiert und eingeschränkt bereits zum Einsatz in Schulklassen geeignet ist, da hierin eine Vielzahl der Potentiale von Narration verbunden sind. So wird versucht, einen unmittelbaren Anwendungsbezug herzustellen, der den Kindern die Relevanz eines Sachverhalts nahe bringen kann und sie gleichzeitig zur Beschäftigung mit einem Thema motiviert. Es konnte gezeigt werden, dass für den Einsatz des Konzepts von einer Bildung sowohl im Sinne eines Wissenserwerbs als auch einer persönlichen Entwicklung und Aneignung sozialer Kompetenzen auszugehen ist. Schließlich könnte die Präsentation einer fertigen Geschichte z.B. vor den Eltern der gesamten Klasse zudem die Funktion eines Verbindungsstücks zwischen Schule und Elternhaus einnehmen und so einen Beitrag zu der von vielen geforderten Öffnung von Schule nach außen leisten (vgl. Holtappels, 1998, S.67).

Die drei von Frank Vohle zur ersten Durchführung des Konzepts gesetzten Ziele (vgl. 4.2.1) konnten somit erreicht werden: Ein Nutzen sowohl für Wissensvermittlung als auch Persönlichkeitsentwicklung der teilnehmenden Kinder ist sehr wahrscheinlich (Wirkungsziele). Zudem erfolgte durch die ausführliche Aufarbeitung und Untersuchung dieser Geschichtenwerkstatt im Rahmen meiner Arbeit ein reflektiertes Testen des Konzepts und Ermitteln von Anwendungsmöglichkeiten der Lernumgebung (konzeptielles Ziel).

Weiterentwicklungen des Konzepts in verschiedene Richtungen sind nun denkbar (vgl. Abb. 11) und wurden im Verlauf der Arbeit durch eine Reihe von Vorschlägen und Erkenntnissen angeregt: Um sicherzustellen, dass die komplexen, in die erfundene Geschichte eingebauten Themen ausreichend behandelt und somit von den Kindern verstanden werden, entstand die Idee, diese in separaten Sitzungen unter Rückgriff auf die Geschichte zu vertiefen. Das könnte auch die Skepsis gegenüber dem narrativen Konzept mindern und für größere Akzeptanz sorgen. Unter Berücksichtigung der Un erfahrenheit vieler Lehrpersonen mit der Anwendung narrativer Pädagogik erscheint

mir zudem der Gedanke äußerst sinnvoll, vorgefertigte Geschichtsstrukturen für den Erfindungsvorgang anzubieten. Ein Aufteilen von Klassen in einzelne Kleingruppen für den Produktionsakt erscheint im Rahmen bisheriger Erkenntnisse an vielen Stellen sinnvoll, fraglich ist jedoch die Möglichkeit einer Realisierung.

Auch eine Bereitstellung lückenhafter Filme, um die Kinder zur selbständigen Recherche nach Lösungen bzw. Elementen für die offenen Stellen anzuregen oder ein Set an vorgegebenen Aktionsmöglichkeiten aus denen die Kinder die Fortsetzung der Geschichte auswählen können, sind denkbar. Dies würde jedoch die Möglichkeit zum freien Erzählen durch die Kinder reduzieren. Der Vorschlag von Norbert Kober zur selbständigen Erweiterung der Online-Lernumgebung durch von Klassen eigens produzierte Filme stellt ohne Zweifel die aufwendigste Variante mit den einschneidendsten Veränderungen dar. Hier ist von einer möglichen Realisierung in näherer Zukunft nicht auszugehen. Um eine Annahme des Konzepts an Schulen zu erreichen, muss immer auch der Aspekt des Aufwands für die Lehrkräfte bedacht werden, der bei dieser technischen Gestaltung zu groß wäre. Ob sich dies im Zuge einer Weiterbildung der Lehrpersonen und auch einer Vereinfachung medialer Werkzeuge in nächster Zeit ändern wird, ist momentan noch schwer abzuschätzen.

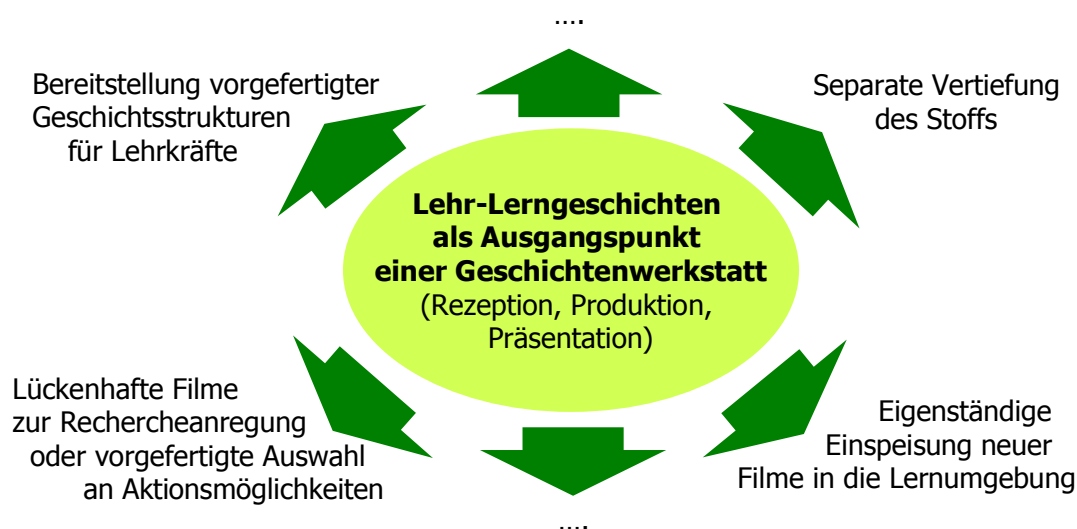


Abbildung 11: Einige Möglichkeiten, das Konzept und die Lernumgebung weiterzuentwickeln

Bedenkt man diese Einschränkung ist m. E. eine baldige Anwendung des Konzepts im schulischen Rahmen möglich. Bis dahin sollte es unbedingt unter Berücksichtigung verschiedener Varianten und Verbesserungsvorschläge weiter getestet und kritisch untersucht werden. Vielleicht kann es so einen Beitrag dazu leisten, dass sich der Einsatz von Erzählen und Geschichten an den Schulen bald wieder etabliert. Dies liegt jedoch nicht nur in den Händen der Wissenschaft, auch Politik, Gesellschaft und der Berufsstand der Lehrkräfte müssen ihren Teil dazu beitragen.

## Literaturverzeichnis

- Ahnert, Lieselotte (2006): Die Perspektive der Entwicklungspsychologie. Möglichkeiten und Grenzen der Nutzung audiovisueller Medien im Kindesalter. In: Theunert, Helga (Hg.): *Bilderwelten im Kopf. Interdisziplinäre Zugänge* (S. 69–86). München: kopaed.
- Barton, Bob; Booth, David (1990): *Stories in the classroom. Storytelling, reading aloud, and roleplaying with children*. Portsmouth NH: Heinemann.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.) (2000): *Lehrplan für die bayerische Grundschule. Jahrgangsstufe 3* [WWW-Dokument]. Online verfügbar unter:  
<http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=7e91d386a33c98d7d1e34308cda6622b> [Datum des Zugriffs: 05.07.2008].
- Becker-Mrotzek, Michael; Quasthoff, Uta (1998): Zu diesem Heft. Unterrichtsgespräche zwischen Gesprächsforschung, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis. In: *Der Deutschunterricht*, 1, Jg. L, 3–13.
- Best, Petra (1996): Die Schlümpfe als Weckdienst - das Zeichentrickangebot des Fernsehens. In: Theunert, Helga; Schorb, Bernd (Hg.): *Begleiter der Kindheit. Zeichentrick und die Rezeption durch Kinder* (S. 57–76). München: Fischer (BLM-Schriftenreihe, 37).
- Binder, Sigrid (2005): Förderung von Erzählkompetenz in der Grundschule. In: Reinmann, Gabi (Hg.): *Erfahrungswissen erzählbar machen. Narrative Ansätze für Wirtschaft und Schule* (S. 254–268). Lengerich u.a: Pabst Science Publishers.
- Buchinger, Hubert (2000): Kreativität in der Grundschule. In: Serve, Helmut J. (Hg.): *Kreativitätsförderung* (S. 27–48). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Basiswissen Grundschule, Bd. 3).
- Chambers, Aidan (1984): *Introducing books to children* (2nd edition). London: Heinemann.
- Claussen, Claus (1995a): Erzählen lernen in der Grundschule. In: Claussen, Claus; Merkelbach, Valentin (Hg.): *Erzählwerkstatt. Mündliches Erzählen* (S. 35–82). Braunschweig: Westermann.
- Claussen, Claus (1995b): Vorschläge für das Erzählenlernen in der Sekundarstufe. Erzählkarten - Erzählpartituren - Erzählkartei - Erzählbaukasten. In: Claussen, Claus; Merkelbach, Valentin (Hg.): *Erzählwerkstatt. Mündliches Erzählen* (S. 83–116). Braunschweig: Westermann.
- Claussen, Claus (1995c): Erzählen in der Fortbildung. In: Claussen, Claus; Merkelbach, Valentin (Hg.): *Erzählwerkstatt. Mündliches Erzählen* (S. 131–142). Braunschweig: Westermann.



- Claussen, Claus; Merkelbach, Valentin (1995): Vorwort. In: Claussen, Claus; Merkelbach, Valentin (Hg.): *Erzählwerkstatt. Mündliches Erzählen* (S.5-8). Braunschweig: Westermann.
- Dijk, Teun A. van (1976): Philosophy of action and theory of narrative. In: *Poetics*, 5, 287-338.
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, Jg. 39, 223–238.
- Ehlich, Konrad (1980): Der Alltag des Erzählens. In: Ehlich, Konrad (Hg.): *Erzählen im Alltag* (S. 11–27). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ehlich, Konrad (1983): Alltägliches Erzählen. In: Sanders, Willy; Wegenast, Klaus (Hg.): *Erzählen für Kinder - Erzählen von Gott. Begegnung zwischen Sprachwissenschaft und Theologie* (S. 128–150). Stuttgart: Kohlhammer.
- Einsiedler, Wolfgang; Martschinke, Sabine (1998): Analyse von Illustrationstypen in Sachunterrichtsbüchern. In: Kahlert, Joachim (Hg.): *Wissenserwerb in der Grundschule. Perspektiven erfahren, vergleichen, gestalten* (S. 171–176). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt (Perspektive Schulpädagogik).
- Erhardt, Ulrich (1997): Kommunikationstraining mit Schülern als Bildungsaufgabe. In: *Grundschulunterricht*, 12, 15–17.
- Fahrenwald, Claudia (2005): Erzählen zwischen individueller Erfahrung und sozialer (Re-) Präsentation. In: Reinmann, Gabi (Hg.): *Erfahrungswissen erzählbar machen. Narrative Ansätze für Wirtschaft und Schule* (S. 37–51). Lengerich u.a.: Pabst Science Publishers.
- Faust-Siehl, Gabriele (2001): Individualentwicklung und Sozialerziehung. In: Einsiedler, Wolfgang; Götz, Margarete; Hacker, Hartmut; Kahlert, Joachim; Keck, Rudolf W.; Sandfuchs, Uwe (Hg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 233–238). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Faust-Siehl, Gabriele; Speck-Hamdan, Angelika (1998): Sich in anderen sehen: Fremd- und Selbstwahrnehmung im Grundschulalter. In: Kahlert, Joachim (Hg.): *Wissenserwerb in der Grundschule. Perspektiven erfahren, vergleichen, gestalten* (S. 111–126). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt (Perspektive Schulpädagogik).
- Flick, Uwe (2007): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (Orig.-Ausg., vollst. überarb. und erw. Neuausg.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch.
- Giest, Hartmut (2007): Kognitive Entwicklung. In: Kahlert, Joachim; Fölling-Albers, Maria; Götz, Margarete; Hartinger, Andreas; Reeken, Dietmar von; Witkowske, Steffen (Hg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (S. 328–338). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Götzfried, Wolfgang (1997): Bedeutungsvolles Wissen im Sachunterricht aufbauen. In: *Grundschule*, 10, 13–16.
- Gruber, Hans; Mandl, Heinz; Renkl, Alexander (2000): Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen. In: Mandl, Heinz; Gerstenmaier, Jochen (Hg.): *Die*

- Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze* (S. 139–156). Göttingen: Hogrefe.
- Gruschka, Helga; Englert, Sylvia (2008): *Geschichtenerfinder-Werkstatt. Mit Kindern freies Erzählen üben*. München: Don Bosco.
- Hagen, Mechthild (2006): *Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Harteringer, Andreas (2007): Interessen entwickeln. In: Kahlert, Joachim; Fölling-Albers, Maria; Götz, Margarete; Harteringer, Andreas; Reeken, Dietmar von; Witkowske, Steffen (Hg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (S. 118–122). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hasselhorn, Marcus; Mähler, Claudia (1998): Wissen, das auf Wissen baut: Entwicklungspsychologische Erkenntnisse zum Wissenserwerb und zum Erschließen von Wirklichkeit im Grundschulalter. In: Kahlert, Joachim (Hg.): *Wissenserwerb in der Grundschule. Perspektiven erfahren, vergleichen, gestalten* (S. 73–89). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt (Perspektive Schulpädagogik).
- Hemmer-Schanze, Christiane (2005): Evaluation von "Erzählen und Zuhören an Schulen". Ergebnisse der ersten Erhebung. In: Reinmann, Gabi (Hg.): *Erfahrungswissen erzählbar machen. Narrative Ansätze für Wirtschaft und Schule* (S. 240–253). Lengerich u.a: Pabst Science Publishers.
- Hentig, Hartmut von (2004): *Bildung. Ein Essay*. Weinheim: Beltz.
- Hoffmann, Ludger (1984): Zur Ausbildung der Erzählkompetenz: Eine methodische Perspektive. In: Ehlich, Konrad (Hg.): *Erzählen in der Schule* (S. 202–222). Tübingen: Narr (Kommunikation und Institution, 10).
- Holtappels, Heinz Günter (1998): Lebenswelt von Kindern - Sozialwissenschaftliche Erkenntnisse und Orientierungen für die Grundschule. In: Kahlert, Joachim (Hg.): *Wissenserwerb in der Grundschule. Perspektiven erfahren, vergleichen, gestalten* (S. 47–71). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt (Perspektive Schulpädagogik).
- Huber, Ludowika; Hagen, Mechthild (2005): Erzählen und Zuhören an Schulen. Ein bayerisches Modellprojekt. In: Reinmann, Gabi (Hg.): *Erfahrungswissen erzählbar machen. Narrative Ansätze für Wirtschaft und Schule* (S. 223–239). Lengerich u.a: Pabst Science Publishers.
- Huber, Ludowika; Hagen, Mechthild (2006): Erzähl uns eine Geschichte - Einführung. In: Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen (Hg.): *Erzähl uns eine Geschichte! Anregungen zum Erzählen und Zuhören für Grundschule und Sekundarstufe* (S. 8–9). Dillingen (Akademiebericht, 415).
- Hüholdt, Jürgen (1995): *Wunderland des Lernens. Lernbiologie, Lernmethodik, Lern-technik* (10. Aufl.). Bochum: Verlag für Didaktik.
- Hurrelmann, Bettina (1980): Erzähltextverarbeitung im schulischen Handlungskontext. In: Ehlich, Konrad (Hg.): *Erzählen im Alltag* (S. 296–334). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Kahlert, Joachim (1998): Beziehungen zu Sachen und Personen entdecken, aufbauen und klären. In: Kahlert, Joachim (Hg.): *Wissenserwerb in der Grundschule. Perspektiven erfahren, vergleichen, gestalten* (S. 13–28). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt (Perspektive Schulpädagogik).
- Kahlert, Joachim (2001): Sachunterricht als fächerübergreifender Lernbereich. In: Einsiedler, Wolfgang; Götz, Margarete; Hacker, Hartmut; Kahlert, Joachim; Keck, Rudolf W.; Sandfuchs, Uwe (Hg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 485–493). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Kahlert; Joachim (2005): Story Telling im Sachunterricht. Lernpotentiale von Geschichten. In: Reinmann, Gabi (Hg.): *Erfahrungswissen erzählbar machen. Narrative Ansätze für Wirtschaft und Schule* (S. 207–222). Lengerich u.a: Pabst Science Publishers.
- Klein, Klaus-Peter (1980): Erzählen im Unterricht. Erzähltheoretische Aspekte einer Erzähldidaktik. In: Ehlich, Konrad (Hg.): *Erzählen im Alltag* (S. 263–295). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Köhnlein, Walter (2000): Wirklichkeit erschließen und rekonstruieren - Herausforderungen für den Sachunterricht. In: Kahlert, Joachim; Inckemann, Elke; Speck-Hamdan, Angelika (Hg.): *Grundschule: sich Lernen leisten. Theorie und Praxis* (S. 59–72). Neuwied: Luchterhand (Beiträge zur Schulentwicklung).
- Köhnlein, Walter (2001): Aufgaben und Ziele des Sachunterrichts. In: Einsiedler, Wolfgang; Götz, Margarete; Hacker, Hartmut; Kahlert, Joachim; Keck, Rudolf W.; Sandfuchs, Uwe (Hg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 493–504). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Köbller, Henning (1988): Bildung und Identität. Begriffliche Klärungen zu einer Aufgabe von Schule und Hochschule. In: *Mitteilungen des Hochschulverbandes*, 5, Jg. 36, 258–261.
- Krapp, Andreas (2006): Interesse an Bilderwelten. Die Perspektive der Pädagogischen Psychologie. In: Theunert, Helga (Hg.): *Bilderwelten im Kopf. Interdisziplinäre Zugänge* (S. 37–52). München: kopaed.
- Kvideland, Reimund (1990): Storytelling in modern society. In: Röhrich, Lutz; Wiehner-Piepho, Sabine (Hg.): *Storytelling in contemporary societies* (S. 15–21). Tübingen: Narr.
- Labov, William; Waletzky, Joshua (1973): Erzählanalyse: mündliche Versionen persönlicher Erfahrung. In: Ihwe, Jens (Hg.): *Literaturwissenschaft und Linguistik. Eine Auswahl Texte zur Theorie der Literaturwissenschaft* (S. 78–126). Frankfurt am Main: Athenäum.
- Lenz, Siegfried (2006): *Die Erzählungen*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- List, Gudula (2006): Text und Bild: Von der Reichweite neurowissenschaftlicher und psychologischer Erklärungsmuster. In: Theunert, Helga (Hg.): *Bilderwelten im Kopf. Interdisziplinäre Zugänge* (S. 87–101). München: kopaed.

- Löffler, Gerhard (1998): Über die Verständigung zwischen Lernenden: In welcher Hinsicht können Lernende sich naturwissenschaftliche Sachverhalte selbständig aneignen. In: Kahlert, Joachim (Hg.): *Wissenserwerb in der Grundschule. Perspektiven erfahren, vergleichen, gestalten* (S. 127–150). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt (Perspektive Schulpädagogik).
- Luhmann, Niklas (1984): *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mandl, Heinz; Reinmann-Rothmeier, Gabi; Kroschel, Evelin (1995): *Lerngeschichten. Lernerfahrungen als wirksamer Zugang zum Lernen*. Lengerich: Pabst Science Publ.
- Markova, Dawna; Powell, Anne R. (1996): *Wie Kinder lernen. Eine Entdeckungsreise für Eltern und Lehrer*. Kirchzarten bei Freiburg: VAK.
- Martschinke, Sabine (2001): Identitätsentwicklung und Selbstkonzept. In: Einsiedler, Wolfgang; Götz, Margarete; Hacker, Hartmut; Kahlert, Joachim; Keck, Rudolf W.; Sandfuchs, Uwe (Hg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 229–233). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Mauermann, Lutz (2001): Moralentwicklung und Werteerziehung. In: Einsiedler, Wolfgang; Götz, Margarete; Hacker, Hartmut; Kahlert, Joachim; Keck, Rudolf W.; Sandfuchs, Uwe (Hg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 238–243). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Mayring, Philipp (2007): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (9. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Meixner, Johanna; Müller, Klaus (2000): Lernumgebungen gestalten. Elemente einer konstruktivistischen Lernkultur. In: Kahlert, Joachim; Inckemann, Elke; Speck-Hamdan, Angelika (Hg.): *Grundschule: sich Lernen leisten. Theorie und Praxis* (S. 101–109). Neuwied: Luchterhand (Beiträge zur Schulentwicklung).
- Merkelbach, Valentin (1995): Zur Didaktik des mündlichen Erzählens. Kritik, Neukonzeption, Unterrichtsvorschläge. In: Claussen, Claus; Merkelbach, Valentin (Hg.): *Erzählwerkstatt. Mündliches Erzählen* (S. 9–24). Braunschweig: Westermann.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (2005): ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hg.): *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. (2. Aufl.) (S. 71–93). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Moeller, Michael Lukas (1992): *Die Wahrheit beginnt zu zweit. Das Paar im Gespräch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Nieding, Gerhild (2006): *Wie verstehen Kinder Texte. Die Entwicklung kognitiver Repräsentationen*. Lengerich: Pabst Science Publ.
- Ong, Walter J.; Schömel, Wolfgang (1987): *Oralität und Literalität. Die Technologisierung des Wortes*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Oswald, Hans (1998): Lernen im Umgang mit anderen Kindern - Erfahrungen aus dem Forschungsprojekt "Alltag der Schulkinder". In: Kahlert, Joachim (Hg.): *Wissens-*

- erwerb in der Grundschule. Perspektiven erfahren, vergleichen, gestalten* (S. 91-110). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt (Perspektive Schulpädagogik).
- Papert, Seymour (1991): Situating Constructionism. In: Harel, Idit; Papert, Seymour (Hg.): *Constructionism. Research reports and essays, 1985 – 1990* (pp. 1–11). Norwood, NJ: Ablex.
- Pöppel, Ernst (2000): Drei Welten des Wissens - Koordinaten einer Wissenswelt. In: Maar, Christa; Obrist, Hans Ulrich; Pöppel, Ernst (Hg.): *Weltwissen - Wissenswelt. Das globale Netz von Text und Bild* (S. 21–39). Köln: DuMont.
- Porschen, Stefanie; Böhle, Fritz (2005): Geschichten-Erzählen im Arbeitsalltag: Story Telling und erfahrungsgeleitete Kooperation. In: Reinmann, Gabi (Hg.): *Erfahrungswissen erzählbar machen. Narrative Ansätze für Wirtschaft und Schule* (S. 52–67). Lengerich u.a: Pabst Science Publishers.
- Reinmann, Gabi; Vohle, Frank (2005): *Erzählen und Zuhören in Organisationen. Arbeitsbericht. (Konzeptpapier)* [WWW-Dokument]. Online verfügbar unter: <http://medienpaedagogik.phil.uni-augsburg.de/downloads/arbeitsberichte/Arbeitsbericht08.pdf> [Datum des Zugriffs: 27.07.2008].
- Reinmann, Gabi; Vohle, Frank (2007): *Narration und digitale Medien* [WWW-Dokument]. Online verfügbar unter: [http://www.lehrer-online.de/narration.php?show\\_complete\\_article=1&sid=18188140890643691621085958595480](http://www.lehrer-online.de/narration.php?show_complete_article=1&sid=18188140890643691621085958595480) [Datum des Zugriffs: 16.05.2008].
- Reinmann-Rothmeier, Gabi; Erlach, C.; Neubauer, A. (o.J.): *Erfahrungsgeschichten durch Story Telling. Eine multifunktionale Wissensmanagement-Methode* [WWW-Dokument]. Online verfügbar unter: [http://www.narrata.de/pdf/StoryTelling\\_LMU-Forschungsbericht\\_NARRATA.pdf](http://www.narrata.de/pdf/StoryTelling_LMU-Forschungsbericht_NARRATA.pdf) [Datum des Zugriffs: 24.07.2008].
- Schorb, Bernd (1996): Zeichentrick, das Angebot des Fernsehens für Kinder. Stand der Forschung und die Untersuchung: Kinder und Cartoons. In: Theunert, Helga; Schorb, Bernd (Hg.): *Begleiter der Kindheit. Zeichentrick und die Rezeption durch Kinder* (S. 9–26). München: Fischer (BLM-Schriftenreihe, 37).
- Schorb, Bernd; Theunert, Helga (1996): Kindliche Rezeptionswünsche und Programmwirklichkeit - Wichtige Ergebnisse und Konsequenzen. In: Theunert, Helga; Schorb, Bernd (Hg.): *Begleiter der Kindheit. Zeichentrick und die Rezeption durch Kinder* (S. 207–214). München: Fischer (BLM-Schriftenreihe, 37).
- Schreier, Helmut (1998): Aufgaben des Sachunterrichts im Lichte konstruktivistischen Denkens. In: Kahlert, Joachim (Hg.): *Wissenserwerb in der Grundschule. Perspektiven erfahren, vergleichen, gestalten* (S. 29–46). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt (Perspektive Schulpädagogik).
- Schulen ans Netz e.V. (Hg.) (2007): *Tech Pi & Mali Bu (Online Lernmodul). Impressum* [WWW-Dokument]. Online verfügbar unter: <http://www.techpi-und-malibu.de/> [Datum des Zugriffs: 17.07.2008].

- Serve, Helmut J. (2000): Kreativität in der Diskussion. Grundlegende Betrachtungen zu einem - auch in der (Grund-)Schulpädagogik - allgegenwärtigen Begriff. In: Serve, Helmut J. (Hg.): *Kreativitätsförderung* (S. 1–9). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Basiswissen Grundschule, Bd. 3).
- Singer, Wolf (2002): Was kann ein Mensch wann lernen. In: Killius, Nelson; Kluge, Jürgen; Reisch, Linda (Hg.): *Die Zukunft der Bildung* (S. 78–99). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Straub, Jürgen (1999): *Handlung, Interpretation, Kritik. Grundzüge einer textwissenschaftlichen Handlungs- und Kulturpsychologie*. Berlin: de Gruyter.
- Theunert, Helga (1996a): Unterhaltung und mehr - Zeichentrickinhalte in der Sicht der Kinder. In: Theunert, Helga; Schorb, Bernd (Hg.): *Begleiter der Kindheit. Zeichentrick und die Rezeption durch Kinder* (S. 77–99). München: Fischer (BLM-Schriftenreihe, 37).
- Theunert, Helga (1996b): Ein Fundus von Orientierungen - Der kindliche Umgang mit Zeichentrickfiguren. In: Theunert, Helga; Schorb, Bernd (Hg.): *Begleiter der Kindheit. Zeichentrick und die Rezeption durch Kinder* (S. 143–206). München: Fischer (BLM-Schriftenreihe, 37).
- Theunert, Helga (2006): Aufwachsen mit Bilderwelten. Die Perspektive der Medienpädagogik. In: Theunert, Helga (Hg.): *Bilderwelten im Kopf. Interdisziplinäre Zugänge* (S. 23–35). München: kopaed.
- Theunert, Helga; Schorb, Bernd (Hg.) (1996): *Begleiter der Kindheit. Zeichentrick und die Rezeption durch Kinder*. München: Fischer (BLM-Schriftenreihe, 37).
- Totzke, Rainer (2005): Erinnern - Erzählen - Wissen: Was haben (Erfahrungs-) Geschichten mit echtem Wissen zu tun. In: Reinmann, Gabi (Hg.): *Erfahrungswissen erzählbar machen. Narrative Ansätze für Wirtschaft und Schule* (S. 19–35). Lengerich u.a: Pabst Science Publishers.
- Undeutsch, Udo (1974): Gutachten über "Schweinchen Dick". In: Silbermann, Alphons (Hg.): *Aggression und Fernsehen. Gefährdet das Fernsehen die Kinder?* (S. 74–87). Tübingen: Katzmann.
- Wagner, Jürgen W. L. (2007): Soziale Entwicklung. In: Kahlert, Joachim; Fölling-Albers, Maria; Götz, Margarete; Hartinger, Andreas; Reeken, Dietmar von; Witkowske, Steffen (Hg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (S. 353–358). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wagner, Klaus R. (1986): Erzähl-Erwerb und Erzählungstypen. In: *Wirkendes Wort*, 2, 142–156.
- Walter, Gisela (2003): *Sprache - der Schlüssel zur Welt. Spiele und Aktionen zur ganzheitlichen Sprachförderung*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Wintgens, Hans-Herbert (1980): Motive und Strategien für das Erlernen des mündlichen Erzählens im Unterricht. In: *Der Deutschunterricht*, 2, Jg. 32, 34–48.

## Anhang A: Ablaufplan Geschichtenwerkstatt mit Tech Pi und Mali Bu

Pilotierung mit 11 Kindern

Geschichtenwerkstatt mit Tech Pi & Mali Bu	„Normale“ Geschichtenwerkstatt
<p><b>Zusätzliche Vorbereitung:</b> Analyse der Zielgruppe hinsichtlich Klassenstufe und Unterrichtsinhalte wegen Zielsetzung „Wissensvermittlung“; <b>Auswahl geeigneter Ankerthemen für Geschichten</b></p>	<p>Außer Vorbereitung von W-Fragen (Vorlage vorhanden) keine weitere Vorbereitung, weil keine explizite Wissensvermittlung</p>
<p><b>Phase I</b> (ein Nachmittag):</p> <p>a. Vorstellung der (speziellen) Rahmengeschichte mit (festen) Akteuren</p> <p>b. Gemeinsames Gespräch über die Geschichte und ihre Akteure zur Klärung von Akzeptanz und Verständnis</p> <p>c. Instruktion für die Konstruktion einer eigenen Tech Pi/Mali Bu-Geschichte mit Vorgabe des Ortes (passend zu etlichen Lehrplanthemen, s.o.)</p> <p>d. Gemeinsame Konstruktion einer Geschichte mit situativer Unterstützung und Versuch, an geeigneten Stellen ausgewählte Themen (über Fragen und kleine Hinweise) einzustreuen (Anfertigen von Notizen seitens der Leiterin)</p> <p>e. Gemeinsame Zusammenfassung der Geschichte</p>	<p><b>Phase I</b> (ein Nachmittag):</p> <p>a. Vorstellung einer (beliebigen) Geschichten</p> <p>b. Gemeinsames Gespräch über die Geschichte und Klärung von Verständnis</p> <p>c. Instruktion für die Konstruktion einer eigenen Geschichte</p> <p>d. Gemeinsame Konstruktion einer Geschichte mit situativer Unterstützung bei Unstimmigkeiten, Inkonsistenzen etc.</p> <p>e. Gemeinsame Zusammenfassung der Geschichte</p>
<p><b>Nachbereitung</b> von Phase I: Entwicklung einer kohärenten Geschichte aus Phase I plus Unterteilung in Abschnitte</p>	<p><b>Nachbereitung</b> von Phase I: Entwicklung einer kohärenten Geschichte aus Phase I Unterteilung in Abschnitte</p>
<p><b>Phase II</b> (ein Nachmittag)</p> <p>a. Auslosung der vorbereiteten Abschnitte</p> <p>b. Vorstellung der „Geschichtenteile“ (an jedes einzelne Kind) plus Instruktion für ein dazugehöriges Bild</p> <p>c. Bilderstellung zum jeweiligen Abschnitt durch die Kinder mit punktueller Unterstützung</p> <p>d. Präsentation jedes einzelnen Bildes plus Geschichte</p>	<p><b>Phase II</b> (ein Nachmittag)</p> <p>a. Auslosung der vorbereiteten Abschnitte</p> <p>b. Vorstellung der „Geschichtenteile“ (an jedes einzelne Kind) plus Instruktion für ein dazugehöriges Bild</p> <p>c. Bilderstellung zum jeweiligen Abschnitt durch die Kinder mit punktueller Unterstützung</p> <p>d. Präsentation jedes einzelnen Bildes plus Geschichte</p>
<p><b>Phase III</b> (ein Nachmittag) Präsentation vor erweitertem Publikum (anderer Ort)</p>	<p><b>Phase III</b> (ein Nachmittag) Präsentation vor Eltern (vertrauter Ort)</p>

Tabelle 2: Ablaufplan über die Geschichtenwerkstatt (lag vor den Interviews vor)

## **Anhang B: Interviewleitfäden**

### **B.1 Hedi Reinmann I – 05.06.2008**

#### **1. Teil: Freies Erzählen**

Wie lief die Geschichtenwerkstatt zur Geschichte von Tech Pi und Mali Bu ab? Datum?

#### **2. Teil: Nachfragen**

##### **Konzept**

- Haben Sie sich dabei grundsätzlich an das von Frau Gruschka entwickelte Konzept für eine Kindergeschichtenwerkstatt gehalten? Bzw. machen Sie das sonst so?

##### **Vorbereitung**

- Wie haben Sie sich vorbereitet?  
Haben Sie sich anders vorbereitet als auf normale Geschichtenwerkstätten?  
Warum? Was ist der Unterschied?
- Wie sind sie vorgegangen, um die Zielgruppe für die Wissensvermittlung zu analysieren und einzugrenzen?
- Was wurde für die Wissensvermittlung eingesetzt/ verändert? Inhaltlich?
- Was war die endgültige Zielgruppe?  
Waren nur „Geschichtenwerkstatt-Neulinge“ dabei oder auch/ nur Kinder, die schon mal an einer Geschichtenwerkstatt teilgenommen haben?
- Wie viele Kinder nahmen teil? Wie kamen sie zu der Geschichtenwerkstatt (haben Sie es ihnen angeboten/ haben sie sich selbst angemeldet?)  
Wussten die Kinder/ Eltern, dass es eine besondere Geschichtenwerkstatt wird?
- Welche Ankerthemen haben Sie sich für die Geschichten ausgesucht? Wozu sollten sie dienen?

##### **Erster Nachmittag**

- Welche war(en) die vorgestellte(n) Rahmengeschichte(n)?
- Wie konzentriert rezipierten die Kinder diese Geschichte? (Im Vgl. zu anderen, „normalen“ Geschichten?)
- Wurden für die Geschichte im Vorfeld neue Begriffe erklärt? Bzw. hinterher besprochen?  
Konnten sie vorher geklärte Begriffe hinterher erinnern?
- Haben Sie im Laufe der Geschichtenwerkstatt (Vorbesprechung, Nachbesprechung, Geschichtenerfinden) irgendwelche Sinnesorgane angesprochen?



Körpersprache, Mimik, Gestik eingesetzt?

- Was ergab das gemeinsame Gespräch über die Geschichte mit den Kindern? (Akzeptanz, Interesse, Verständnis, Neugier, etc.)  
Wie gefiel ihnen die Geschichte?  
Was hielten sie von den Figuren?  
Was hielten sie von der besonderen Form der Präsentation (Film)? Wie reagierten sie darauf?  
Wollten die Kinder über etwas bestimmtes mehr wissen oder sagen? (Die Figuren, die Technik, die Sprecher, die Themen, die Handlung, ...)
- Konnten sie sich Dinge besonders gut merken? Oder schlecht? (Inhalte, Namen, etc.)
- Wieso war in der zu konstruierenden Geschichte der Ort vorgegeben? Welcher? Was war noch vorgegeben? (Vgl. Geschichtenbauplan)  
(Wie sehr haben Sie sich an den Geschichtenbauplan von Frau Gruschka gehalten?)
- Wie wurden die Lehrplanthemen hinein verwoben?  
Wie haben die Kinder diese Anregungen aufgenommen?  
Was waren die eingestreuten Themen?
- Wie leicht fiel den Kindern unter den leicht veränderten Umständen die Konstruktion der Geschichte im Vergleich zu anderen Geschichtenwerkstätten?  
Taten sie sich schwerer/ leichter, waren sie interessierter/ unruhiger? Hatten sie viele Ideen oder musste oft eingegriffen werden?
- Was hielten die Kinder von der fertigen Geschichte?  
Haben sie sie vielleicht im Vergleich mit anderen Geschichten gesehen, die sie schon gehört oder erfunden hatten? Mit der Rahmengeschichte?
- Wie reagierten die Kinder auf das Ende von Tag 1? Waren sie froh, wieder aufstehen und spielen zu können? Wüschteten Sie sich eine Fortsetzung? Waren sie gleichgültig?

### **Nachbereitung**

- War es – im Vergleich zu anderen entwickelten Geschichten – schwieriger oder einfacher, eine kohärente Geschichte zu erstellen?
- Wie lautete die fertige Geschichte?
- Konnten Sie irgendwelche auffälligen Unterschiede im Vergleich zu Geschichten feststellen, die in „normalen“ Geschichtenwerkstätten entstanden sind?  
Wurde sie noch ausgeschmückt? Mit den Kindern oder von Ihnen zu Hause?
- Was waren die einzelnen Abschnitte?

### **Zweiter Nachmittag**

- Die Phase II lief in etwa genau so ab, wie bei jeder anderen Geschichtenwerkstatt auch?

Was waren die einzelnen Schritte?

- War irgendetwas trotzdem anders? Was? Wieso?
- Wie machten die Kinder mit? Was hielten sie von ihren gelosten Abschnitten?
- Wie schwer oder leicht fiel es ihnen, die zugewiesenen Abschnitte zu malen und nachzuerzählen?

### **Dritter Nachmittag**

- Vor wem wurde die Geschichte präsentiert?
- Und wo? Warum gerade an diesem Ort?
- Wie reagierten die Kinder auf die Situation? Waren sie stolz, ängstlich, nervös, lustlos, etc.
- Wie schwer oder leicht fiel ihnen die Präsentation? Mussten Sie oft „eingreifen“? Im Vergleich mit „normalen“ Geschichtswerkstätten?
- Was hielt das Publikum von der Geschichte?

### **Allgemeines**

- Wie lang dauerten die einzelnen Sitzungen jeweils?
- Was war die Rolle von Herrn Vohle und Herrn Rosenberg?
- Wie gefällt Ihnen persönlich die entstandene Geschichte?
- Was halten Sie persönlich von diesem veränderten Konzept?
- Was ist an diesem Konzept neu? Nur die „Einstiegs Geschichte“?
- Würden Sie sagen, Sie haben das Ziel „Wissensvermittlung“ erreicht? Warum? Haben Sie das Gefühl, die Kinder haben etwas gelernt/ mitgenommen in dieser Geschichtenwerkstatt? Was?
- Haben die Kinder/ Eltern noch irgendetwas Besonderes zu diesem Konzept zu sagen gehabt?
- Gab es sonst Besonderheiten, die Ihnen aufgefallen sind? Im Vergleich zu anderen Geschichtenwerkstätten (besonders im Bezug auf die Kinder)?

## **B.2 Hedi Reinmann II – 24.06.2008**

- Wurde in der besonderen Geschichtenwerkstatt das Ganze auch mit bunten Kärtchen auf den Spielplan geklebt?
- Wie genau funktionierte die Anleitung der Kinder?
- Welche der von Ihnen herausgesuchten Lehrplanthemen wurden letzten Endes wie genau verwendet?

- Wenn wir jetzt zusammen die Geschichte durchgehen: Was wurde wie genau besprochen?
- Ist es korrekt zu sagen, dass Sie einen Großteil der Geschichte versucht haben, über den Charakter der beiden Helden zu lenken?
- Waren Herr Vohle und Rosenberg auch beim zweiten Nachmittagstermin dabei?
- Wie gut hatten die Kinder die Geschichte nach zwei Wochen noch in Erinnerung?  
Wie leicht fiel es ihnen davon zu erzählen?  
Hatten sie irgendetwas besonders gut in Erinnerung?
- Wie engagiert waren sie bei der Sache?
- Wie leicht fiel es ihnen, ein Bild zu ihrem Abschnitt zu malen/ fiel ihnen schnell ein Motiv ein?
- Was hielten sie von den vorgefertigten Figuren, die sie aufkleben konnten? Verwendeten sie sie gerne?

### **B.3 Frank Vohle – 27.06.2008**

#### **Grundlegendes zu Tech Pi:**

- An dem Lehrplan welcher Klassenstufe orientiert sich Tech Pi?
- Wie genau haben Sie sich bei dem Pilotversuch am Alter der Kinder orientiert? (Manche waren zu jung, manche zu alt, wie wurde da eine Anpassung ans Alter vorgenommen..?)
- Hedi meinte dazu: „die kleineren waren so begeistert von dem Film, die wollten gar nix wissen, die wollten einfach zuschauen“, aber auch, dass sie das unterschiedliche Alter Problematisch sah (kleinere eher noch in der Phantasiewelt). Wie sehen Sie das?
- Hatten Sie einen Einfluss auf das Alter der Kinder?  
Wenn Sie einen gehabt hätten, hätten Sie dann etwas geändert?

#### **Konzept:**

- Wie kamen Sie auf die Idee, das mal auszuprobieren und Tech Pi in die Geschichtenwerkstatt zu bringen?  
Haben Sie sich etwas Bestimmtes daraus erhofft?
- Das erklärte Ziel war eine Wissensvermittlung: Durch die Integration welcher Elemente wollten Sie dieses Ziel zu erreichen? (theoret. Hintergrund)
- Wie sieht es mit der Wissensvermittlung in einer normalen Geschichtenwerkstatt aus?  
Was waren die expliziten Änderungen?

- Wie weit waren Sie in das neue Konzept eingebunden? In die Planung, Vorbereitung, Durchführung?  
Wie genau kennen Sie sich mit den Geschichtenwerkstätten aus?

### **Vorbereitung:**

- In wie weit haben Sie Frau Reinmann bei der Vorbereitung zu dieser Geschichtenwerkstatt geholfen?  
Wie sind Sie dabei vorgegangen, was waren die einzelnen Schritte?  
Wie hoch würden Sie den Aufwand einschätzen?
- Auf welche Themen fiel die Wahl und warum? (aus dem Lehrplan welcher Klassenstufe?)  
Wie wurden sie im Vorfeld bei der Planung der Geschichte eingebaut?
- Wurden auch Themen eingebaut, die nicht dem Lehrplan entsprechen? (z.B. um die Geschichte runder zu machen, etc.)

### **Rezeption des Films:**

- Welche Filme wurden gezeigt? Warum diese?
- Hatten Sie das Gefühl, dass die Kinder dem Film aufmerksam folgten?
- Hatten Sie das Gefühl, dass alle Inhalte verstanden wurden?
- Hedi meinte, der erste Lehrfilm kam gut an, sie wollten den zweiten auch noch sehen: Glauben sie, das lag am Medium? Oder am Inhalt, oder an beidem?
- Obwohl die Flash-Filme mit den Stimmen mit einer Geschichte + Kamishibai vergleichbar sind, hatte es doch – laut Hedi – eine etwas andere Wirkung. „Es war mehr ihre Welt“. Was halten sie davon?
- Was ergab das gemeinsame Gespräch über die Geschichte mit den Kindern? (Akzeptanz, Interesse, Verständnis, Neugier, etc.)  
Wie gefiel ihnen die Geschichte? Was besonders?  
Wollten die Kinder über etwas Bestimmtes mehr wissen oder sagen? (Die Figuren, die Technik, die Sprecher, die Themen, die Handlung, ...)
- Konnten sie sich Elemente besonders gut merken? Oder schlecht? (Inhalte, Namen, etc.)
- Wurden für die Geschichte im Vorfeld neue Begriffe erklärt?
- Wie genau wurden die Inhalte der Lehrfilme danach mit den Kindern besprochen?  
Wurde nur das besprochen, was den Kindern noch im Kopf war oder auch andere Inhalte? (z. B. Zwitter: konnten sie sich das Wort überhaupt merken?)  
Konnten sie vorher geklärte Begriffe hinterher erinnern?
- Wie genau wurden die Charaktere der beiden Hauptfiguren mit den Kindern noch einmal besprochen, bzw. auf ihre Charaktereigenschaften eingegangen?  
Halten Sie das für sinnvoll? Warum?

- Was hielten die Kinder von den Charakteren? Haben sie darüber gesprochen? Was hielten sie davon, die Figuren in der neuen Geschichte weiter dabei zu haben?
- Haben die Kinder nach dem Film auch gleich auf ihre eigenen Erfahrungen in ihrem persönlichen Umfeld Bezug genommen/ Erzählungen dazu eingebracht?

### **Geschichten-Erfindung:**

- Wie genau funktionierte das mit dem Lenken der Kinder?  
War es schwierig/ leicht Ihrem Eindruck nach? (Gingen sie auf die Hinweise ein; wollten sie lieber eine eigene Idee durchsetzen; wie setzte Hedi durch, dass keine magischen Gegenstände/ Personen eingebaut wurden; wurde abgestimmt?)  
Kamen sie nach den Hinweisen auf die geplanten Punkte, bzw. wurden sie so eingebaut, wie das gedacht war?
- Merkten sie, dass sie gelenkt wurden?
- Welche der aufgelisteten Lehrplanthemen wurden wie ausführlich eingebracht/ besprochen?
- Wurden die einzelnen Themen mit den Kindern noch genauer/ ausführlicher besprochen, als sie in der Geschichte auftauchen? (z.B. Lichtbrechung im Bach, Maibaumfällen, etc.)  
Wollten sie selbst etwas Genaueres dazu wissen und haben gefragt, haben sie vielleicht selbst erklärt/ erzählt, gab es den Fall, dass niemand etwas wusste?
- Bestanden sie auf Vorschlägen die nicht vorgesehen waren/ nicht so gut reinpassten? Wurde abgestimmt?
- Wurden auch Dinge von den Kindern dazu erfunden, die nicht im Plan standen? Wie gut/ schlecht ließen sich die dann einbringen?  
Wie reagierte Frau Reinmann darauf?
- Wie viel der einzelnen eingebrachten Lehrplanpunkte erklärte Frau Reinmann?  
Wie ausführlich?
- Wie interessiert/ motiviert waren die Kinder, nach dieser angeleiteten Form vorzugehen? Gab es Widerstand oder Begeisterung?
- Wie leicht fiel den Kindern unter den leicht veränderten Umständen die Konstruktion der Geschichte? Taten sie sich schwerer, waren sie interessiert/ unruhig? Hatten sie viele Ideen oder musste oft eingegriffen werden?
- Dazu ist ja auch ein gewisses Grundwissen nötig, mindestens ein Kind sollte über das angesprochene Thema ein wenig Bescheid wissen. Wie konnte man davon ausgehen, dass das funktioniert?  
Was wäre gewesen, wenn die Kinder nichts dazu hätten sagen können?
- Gab es Unterschiede in den Verhaltensweisen der Großen gegenüber den Kleinen?

Fielen die ins Gewicht in Bezug auf Verständnis, Thema der Geschichte, Einigkeit unter den Kindern?

Wie gut interagierten die Großen mit den Kleinen?

- Wurden im Laufe der Geschichtenwerkstatt (Vorbesprechung, Nachbesprechung, Geschichtenerfinden) irgendwelche Sinnesorgane angesprochen? Wurden Körpersprache, Mimik, Gestik eingesetzt?
- Was hielten die Kinder von der fertigen Geschichte? Vielleicht im Vergleich mit der Rahmengeschichte?
- Am Ende wird die fertige Geschichte ja immer noch einmal erzählt. Wie gut konnten sich die Kinder an die einzelnen Punkte erinnern? Trat hier vielleicht schon eine Lernwirkung auf?
- Wie reagierten die Kinder auf das Ende von Tag 1? Waren sie froh, wieder aufstehen und spielen zu können? Wünschten Sie sich eine Fortsetzung? Waren sie gleichgültig?
- Für wie sinnvoll halten Sie es, dass die Geschichte eigentlich im Vorfeld schon existiert und so gewissermaßen der Phantasie der Kinder übergeordnet wird?

### **Nachbereitung:**

- Was halten Sie selbst von der fertigen Geschichte? Entspricht das Ergebnis Ihren Erwartungen? Inwiefern?
- Was für einen Eindruck hatten Sie von der Geschichtenwerkstatt (bzw. dem ersten Teil) insgesamt? Waren Sie zufrieden? Haben Sie dazu sonst noch etwas zu sagen?
- Haben Sie sich danach noch mit Frau Reinmann darüber unterhalten? Was kam dabei heraus?
- Hat Frau Reinmann etwas zum Nachbereitungsaufwand gesagt? Oder haben Sie da noch in irgendeiner Form mitgeholfen?
- Was halten Sie davon, dass für die Präsentation einige ihre Texte eher auswendig lernten? Wie sinnvoll ist das?

### **Gesamtansicht:**

- Wie haben die Kinder in den einzelnen Abschnitten (Rezeption, Produktion, (evtl. Präsentation)) reagiert? Wo waren sie besonders interessiert, kamen sie gut mit, etc.?
- Glauben Sie, das Ziel der Wissensvermittlung wurde erreicht und die Kinder haben etwas gelernt? / haben die Inhalte behalten? Alle Inhalte? Welche vielleicht nicht und warum? Haben Sie das irgendwie überprüft/ an irgendwelchen Beobachtungen festgemacht?
- Welcher Schritt war Ihrer Meinung und Erfahrung nach der wichtigste für einen Lerneffekt?

**Übertragung in den Schulalltag:**

- Würden Sie sagen, die Themen wurden ausreichend behandelt? Bzw. sollte es in der Schule genau so ablaufen? Oder ausführlicher?  
Hat der Versuch für Sie irgendwelche neuen Erkenntnisse gebracht?
- In dem Artikel auf Lehrer Online steht, dass das Lernangebot so konzipiert ist, dass die Geschichten weitererzählt oder ergänzt werden können und die Kinder die Geschichte mit neuen, für das Curriculum relevanten Inhalten füllen können. Inwiefern ist das sinnvoll?  
Wie genau stellen Sie sich das praktisch vor? So wie in der Geschichtenwerkstatt? Sollen die einzelnen Themen noch vertieft behandelt werden
- Wie sollte ein weiteres Vorgehen aussehen?
- Glauben Sie, dass eine normale Lehrkraft die erzählerische Kompetenz für dieses Konzept mitbringt, oder wäre es dann sinnvoller, das von einem ausgebildeten Erzähler machen zu lassen?
- Wie wichtig schätzen Sie die Freiwilligkeit für dieses Konzept ein? (Die Teilnehmer waren ja alles motivierte Freiwillige)  
Würde es genauso gut funktionieren, wenn man es in den Unterricht einbindet und die Teilnahme somit verpflichtend ist?

**B.4 Marco Rosenberg – 12.07.2008****Konzept:**

- Wer kam auf die Idee, das mal auszuprobieren und Tech Pi in die GeWe zu bringen? Habt ihr euch etwas Bestimmtes daraus erhofft?
- Was waren die Ziele des Versuchs?
- Welche Erkenntnisse konntest du für dich daraus ableiten?

**Rezeption:**

- Wurden für die Geschichte im Vorfeld neue Begriffe erklärt?
- Hattest du das Gefühl, dass die Kinder dem Film aufmerksam folgten?  
Hattest du das Gefühl, dass alle Inhalte verstanden wurden?  
Wurde nachgefragt?
- Wie genau wurden die gezeigten Filme nachbesprochen?
- Was ergab das gemeinsame Gespräch über die Geschichte mit den Kindern? (Akzeptanz, Interesse, Verständnis, Neugier, etc.)  
Wie gefiel ihnen die Geschichte? Was besonders?  
Wollten die Kinder über etwas bestimmtes mehr wissen oder sagen? (Die Figuren, die Technik, die Sprecher, die Themen, die Handlung, ...)
- Konnten sie sich Elemente besonders gut merken? Oder schlecht? (Inhalte, Namen, etc.)

- Wurde nur das besprochen, was den Kindern noch im Kopf war?  
Oder wurde eine Art Wissenstest gemacht?
- Wie genau wurden die Charaktere der beiden Hauptfiguren mit den Kindern noch einmal besprochen, bzw. auf ihre Charaktereigenschaften eingegangen?  
Ist das sinnvoll? Warum? (Steuerung der Geschichte?)
- Was hielten die Kinder von den Charakteren? Haben sie darüber gesprochen?  
Was hielten sie davon, die Figuren in der neuen Geschichte weiter dabei zu haben?

### **Geschichten-Erfindung:**

- Wie genau funktionierte das mit dem Lenken der Kinder?  
War es schwierig/ leicht deinem Eindruck nach?  
Meinst du, sie merkten, dass sie gelenkt wurden?
- Wie interessiert/ motiviert waren die Kinder, nach dieser angeleiteten Form vorzugehen? Gab es Widerstand oder Begeisterung?
- Wie leicht fiel es ihnen, auf die Steuerungen und Richtungsvorgaben einzugehen?
- Welche der aufgelisteten Lehrplanthemen wurden wie ausführlich eingebracht/ besprochen?
  - Langweilig: wessen Idee?
  - Im Wald darf man kein Feuer machen → wurde das geklärt, dass das eigentlich so ist?
  - Kompass → wussten das mehrere Kinder?
  - Lichtspiegelung/ -Brechung → hat kein Kind erklärt, oder?
  - Bau einer Hütte, wie geht das? → Kam das vor? War von Spielhaus irgendwann die Rede?
  - Krankenhaus/ doch nicht ins Krankenhaus?
- Wurden die einzelnen Themen mit den Kindern noch genauer/ ausführlicher besprochen, als sie in der Geschichte auftauchen? (z.B. Lichtbrechung im Bach, etc.)  
Wussten tatsächlich mehrere Kinder, wie man einen Kompass baut?
- Wurden auch Dinge von den Kindern dazu erfunden, die nicht im Plan standen?  
Wie reagierte Frau Reinmann darauf?
- Wie viel der einzelnen eingebrachten Lehrplanpunkte erklärte Frau Reinmann?  
Wie ausführlich?
- Das Konzept mit der Suche nach Antworten auf Hedi Reinmanns Fragen schien den Kindern schwer zu fallen. Waren sie unruhig oder aufmerksam?
- Gab es Unterschiede in den Verhaltensweisen der Großen gegenüber den Kleinen?  
Fielen die ins Gewicht in Bezug auf Verständnis, Thema der Geschichte, Einigkeit unter den Kindern? Wie gut interagierten die Großen mit den Kleinen?



- Was hielten die Kinder von der fertigen Geschichte?  
Vielleicht im Vergleich mit der Rahmengeschichte?
- Wurde die fertige Geschichte am Ende noch einmal erzählt? Wie gut konnten sich die Kinder an die einzelnen Punkte erinnern?
- Wie reagierten die Kinder auf das Ende des ersten Nachmittags? Waren sie froh, wieder aufstehen und spielen zu können? Waren sie erschöpft am Ende?
- Jetzt noch mal insgesamt gesehen: An welcher Stelle in der Geschichtenwerkstatt waren die Kinder am interessiertesten/ aufmerksamsten/ begeistertsten?
- Haben die Kinder deiner Einschätzung nach auch irgendetwas gelernt?
- Für wie sinnvoll hältst du es, dass die Geschichte eigentlich im Vorfeld schon existiert und so gewissermaßen der Phantasie der Kinder übergeordnet wird?

### **Nachbereitung:**

- Was hältst du selbst von der fertigen Geschichte?  
Entspricht das Ergebnis deinen Erwartungen? Inwiefern?
- Was für einen Eindruck hattest du von der Geschichtenwerkstatt (dem ersten Teil) insgesamt? Warst du zufrieden?  
Hast du dazu sonst noch etwas zu sagen?
- Hast du dich danach noch mit Frank Vohle/ Frau Reinmann darüber unterhalten?  
Was kam dabei heraus?
- Wenn du einen Einfluss auf das Alter der Kinder gehabt hättest, hättest du dann etwas geändert?
- Danach warst du ja nicht mehr dabei? Oder hast noch bei irgendeinem anderen Termin zugesehen?

## **B.5 Experte praktischer Bereich: Norbert Kober – 5.9.2008**

Bewertung des Konzepts aus **praktischer** Perspektive

### **Grundsätzliches:**

- Was halten Sie grundsätzlich von dem neuen Narrationskonzept?  
In ein paar Sätzen, einfach das erste was Ihnen dazu einfällt, vielleicht ist Ihnen auch gleich beim Lesen etwas in den Sinn gekommen?

### **Ausgangspunkt:**

- Wie bewerten Sie die Ausgangskonzepte (Geschichtenwerkstatt und Lernumgebung) jeweils für sich und in ihrem ursprünglichen Einsatzfeld betrachtet?  
Was ist ihr jeweiliger Nutzen?  
Haben Sie mit einem der beiden schon einmal Erfahrungen gesammelt?

- Halten sie die beiden Ausgangskonzepte (Werkstatt und Lernumgebung) für sinnvoll integriert? Warum (nicht)? Was würden Sie ändern?

**Wirkungen/ Potentiale:**

- Im Vorfeld wurden von den Initiatoren Ziele für das Konzept gesetzt: Wissensvermittlung/ -vernetzung, Persönlichkeitsentwicklung/motivationale Einbindung:  
Halten Sie vor diesem Hintergrund das Konzept für sinnvoll? Kann es so wie es beschrieben wurde, diese Ziele erreichen?
- Welche Wirkungen auf die Kinder würden Sie dem Konzept sonst noch zuordnen?

**Konkrete Interpretationen/ Bewertungen des ersten Versuchs:**

- Für wie relevant halten Sie die Möglichkeit zur Einbringung privater Geschichten der Kinder?
- Wie problematisch sehen Sie den Altersunterschied der Kinder im ersten Versuch?  
(Glauben Sie, dass tatsächlich die Älteren von einer Wissensanwendung profitierten, während die Jüngeren neues Wissen aufbauten?)
- Wie sehen Sie die Problematik des Auswendiglernens durch die Kinder?
- Wollen Sie auf eine/mehrere der beobachteten Wirkungen noch genauer eingehen?
- Wie schätzen Sie das Verhalten der Leiterin bei dem ersten Versuch ein?  
Was hätte sie Ihrer Meinung nach anders machen sollen (Steuerung, Zeitdruck,...)? Und warum?

**Anwendung & Weiterentwicklung:**

- Wo sehen Sie noch Defizite bei dem Konzept?
- In welcher Form halten Sie eine zukünftige Anwendung in Schulen für möglich und sinnvoll?  
(vgl. Anregungen Frank Vohles: Stoff in separaten Sitzungen vertiefen, Lehrern vorgefertigte Geschichten an die Hand geben)
- „Laut Frank Vohle hat der in Grundschulen momentan vorhandene narrative Anteil bisher jedoch weniger einen inhaltlichen als motivationalen Zweck, so dass er sich zumindest aktuell noch keine Grundschulanwendung vorstellen kann, die Narration zur Wissensvermittlung so stark ins Zentrum stellt, wie es bei dem neuen Konzept der Fall ist. Generell sieht er das Problem, wie narrative, intrinsische Lernprozesse für den Gebrauch in Schulen formalisiert werden können, da ja die Freiwilligkeit der Teilnahme an einem solchen Projekt eine große Rolle spielt.“ (Zitat aus dieser Arbeit; s. 4.2.1)  
Wie beurteilen Sie das aus Expertensicht?
- Können Lehrer eine solche Werkstatt durchführen oder brauchen sie spezielle Fähigkeiten und Kenntnisse?

- Können Sie sich auch eine Anwendung außerhalb der Schule vorstellen? Inwiefern?
- Würden Sie als Experte das Konzept empfehlen? Wem? In welchem Rahmen?
- Ein paar Hintergründe zu Ihrem Lebenslauf bräuchte ich dann noch, um die Expertensicht zu erklären.

## **B.6 Expertin wiss. Bereich: Andrea Hamann – 13.09.2008**

→ Bewertung des Konzepts aus **wissenschaftlicher** Perspektive

### **Grundsätzliches:**

- Was halten Sie grundsätzlich von dem neuen Narrationskonzept?  
In ein paar Sätzen, einfach das erste was Ihnen dazu einfällt, vielleicht ist Ihnen auch gleich beim Lesen etwas in den Sinn gekommen?

### **Ausgangspunkt:**

- Wie bewerten Sie die Ausgangskonzepte (Geschichtenwerkstatt und Lernumgebung) jeweils für sich und in ihrem ursprünglichen Einsatzfeld betrachtet? Haben Sie mit einem der beiden schon einmal Erfahrungen gesammelt?
- Halten sie die beiden Ausgangskonzepte (Werkstatt und Lernumgebung) für sinnvoll integriert? Warum (nicht)? Was würden Sie ändern?

### **Wirkungen/ Potentiale:**

- Im Vorfeld wurden von den Initiatoren Ziele für das Konzept gesetzt: Wissensvermittlung/ -vernetzung, Persönlichkeitsentwicklung, Motivationale Einbindung:  
Halten Sie vor diesem Hintergrund das Konzept für sinnvoll? Kann es so wie es beschrieben wurde, diese Ziele erreichen?
- Welche Wirkungen auf die Kinder würden Sie dem Konzept sonst noch zuordnen?

### **Konkrete Interpretationen/Bewertungen des ersten Versuchs:**

- Für wie relevant halten Sie die Möglichkeit zur Einbringung privater Geschichten der Kinder?
- Wie problematisch sehen Sie den Altersunterschied der Kinder im ersten Versuch?  
(Glauben Sie, dass tatsächlich die Älteren von einer Wissensanwendung profitierten, während die Jüngeren neues Wissen aufbauten?)
- Wie sehen Sie die Problematik des Auswendiglernens durch die Kinder
- Wollen Sie auf eine/mehrere der beobachteten Wirkungen noch genauer eingehen?

- Wie schätzen Sie das Verhalten der Leiterin bei dem ersten Versuch ein? Was hätte sie Ihrer Meinung nach anders machen sollen (Steuerung, Zeitdruck,...)? Und warum?

### **Anwendung & Weiterentwicklung:**

- Wo sehen Sie noch Defizite bei dem Konzept?
- In welcher Form halten Sie eine zukünftige Anwendung in Schulen für möglich und sinnvoll?  
(vgl. Anregungen Frank Vohles: Stoff in separaten Sitzungen vertiefen, Lehrern vorgefertigte Geschichten an die Hand geben)
- „Laut Frank Vohle hat der in Grundschulen momentan vorhandene narrative Anteil bisher jedoch weniger einen inhaltlichen als motivationalen Zweck, so dass er sich zumindest aktuell noch keine Grundschulanwendung vorstellen kann, die Narration zur Wissensvermittlung so stark ins Zentrum stellt, wie es bei dem neuen Konzept der Fall ist. Generell sieht er das Problem, wie narrative, intrinsische Lernprozesse für den Gebrauch in Schulen formalisiert werden können, da ja die Freiwilligkeit der Teilnahme an einem solchen Projekt eine große Rolle spielt.“ (Zitat aus dieser Arbeit; s. 4.2.1)  
→ Wie beurteilen Sie das aus Expertensicht?
- Halten Sie die Idee von Norbert Kober für verwirklichtbar? (Endergebnis ist wieder ein Film, der im Internet steht oder auf dem Schulserver liegt und als Ausgangspunkt für weitere Bearbeitung dient)
- Können Lehrer damit umgehen, haben sie das Technische Know-How oder auch die Motivation, sich einzuarbeiten?
- Würde das Konzept an Schulen angenommen (von Lehrern, Schülern, Eltern)?
- Kober kritisierte, dass momentan viel zu wenige Lehrer in der Lage wären, das Konzept durchzuführen, eine Geschichte zu erzählen oder gar zusammen mit der Klasse zu konstruieren und auch wenig technische Kompetenzen mitbringen.  
Wie wahrscheinlich ist es, dass das Konzept in näherer Zukunft in der Schule angewendet werden könnte und auch angenommen würde?  
In welcher Form könnte das passieren?
- Können Sie sich auch eine Anwendung außerhalb der Schule vorstellen? Inwiefern?  
Würden Sie als Experte das Konzept empfehlen? Wem? In welchem Rahmen?
- Ein paar Hintergründe zu Ihrem Lebenslauf bräuchte ich dann noch, um die Expertensicht zu erklären.

# Übersicht Digitaler Anhang

## Anhang C: Material zu den geführten Interviews

### C.1 Transkriptionsregeln

### C.2 Interview-Transkripte und E-Mails, in denen nachträglich Fragen der Interviewten beantwortet wurden

C.2.1 Hedi Reinmann I.....	1
C.2.2 Hedi Reinmann II .....	23
C.2.3 Frank Vohle.....	38
C.2.4 Marco Rosenberg .....	62
C.2.5 Mailnotizen aus Konversation Vohle – Reinmann.....	72
C.2.6 Mailkonversation Kerstin Öchsner – Interviewte.....	73
C.2.7 Norbert Kober .....	83
C.2.8 Andrea Hamann.....	93

### C.3 Kategorien-Dokumente: Auswertung Werkstatt Rekonstruktion

C.3.1 Grundsätzliches zur Lernumgebung .....	1
C.3.2 Grundsätzliches zur Geschichtenwerkstatt .....	2
C.3.3 Ziele der ersten Durchführung .....	7
C.3.4 Eingesetzte Instrumente.....	10
C.3.5 Schritte zur Vorbereitung.....	12
C.3.6 Grundlagendaten zum Projekt.....	15
C.3.7 Ablauf.....	16
C.3.8 Unterschiede zur „normalen“ Geschichtenwerkstatt.....	29
C.3.9 Übertragung in Schulen .....	31
C.3.10 Reaktionen der Kinder .....	34
C.3.11 Unterschiede in der Wirkung zur „normalen“ Geschichtenwerkstatt ..	50
C.3.12 Situation der Leiterin .....	51
C.3.13 Fazit und Verbesserungsvorschläge .....	54

### C.4 Kategorien-Dokumente: Auswertung Experteninterviews

C.4.1 Grundsätzliche Meinung vom und Haltung gegenüber dem Konzept ....	1
C.4.2 Bewertung der Einzelelemente und der Art ihrer Verbindung .....	2
C.4.3 Beurteilung von allgemeinen Potentialen des Konzepts.....	5

C.4.4 Interpretationen und Bewertungen von beobachteten Phänomenen ....7

C.4.5 Einschätzungen zum Schuleinsatz und Ideen zur Weiterentwicklung..11

### **C.5 Audio-Dateien**

C.5.1 Hedi Reinmann I

C.5.2 Hedi Reinmann II

C.5.3 Frank Vohle

C.5.4 Marco Rosenberg

C.5.5 Geschichtenwerkstatt Mitschnitt

C.5.6 Norbert Kober

C.5.7 Andrea Hamann

## **Anhang D: Material zur in der Werkstatt erfundenen Geschichte**

**D.1 Stichpunktliste zur Struktur der Geschichte**

**D.2 ausformulierte Tech-Pi-Geschichte**

**D.3 Bayerischer Grundschullehrplan Jahrgangstufe 3; Bereich: Heimat- und Sachkunde**

## **Eidesstattliche Erklärung**

Hiermit erkläre ich, Kerstin Öchsner, geboren am 16.10.1985, an Eides statt, dass ich die vorliegende Bachelorarbeit selbständig angefertigt habe. Es wurden nur die in der Arbeit ausdrücklich benannten Quellen und Hilfsmittel benutzt. Wörtlich oder sinngemäß übernommenes Gedankengut habe ich als solches kenntlich gemacht.

---

Ort, Datum

---

Unterschrift