

**Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie
der Freien Universität Berlin**

Erzählen in pädagogischen Kontexten

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt von

Dipl. Päd.

Ehrhardt, Andrea

Berlin, 2015

Erstgutachter

Prof. Dr. Christoph Wulf

Zweitgutachter

Prof. Dr. Hansjörg Neubert

Disputation: 09. 11. 2015

Inhalt

Einleitung	1
1 Grundlagen des Erzählens in pädagogischen Kontexten	7
1.1 Sprache als Mittel und Ausdruck des Denkens	7
Exkurs: J. G. Herder – Sprache und Denken	10
Exkurs: W. v. Humboldt – Sprache und Welt.....	12
Exkurs: O. F. Bollnow – Sprache und Pädagogik.....	16
Exkurs: W. Gadamer – sprachlich vermittelte Welterkenntnis	20
1.2 Narrativität, Narration und Narratologie	22
Exkurs: L. Wittgenstein – Sprachspiel	28
Exkurs: N. Meder – Sprachspieler.....	34
1.3 Erzählen und Erzählungen	40
Exkurs: W. Benjamin – Sprache, Erzählen und Erzähler.....	57
1.4 Geschichten	62
1.5 Der Mensch als Homo Narrator	73
Exkurs: W. Schapp – „In-Geschichten–Verstricktsein“	78
1.6 Narrative Identität.....	82
Exkurs: P. Ricoeur – narrative Identität.....	89
2 Pädagogische Bedeutung des Erzählens	94
2.1 Erzählerwerb und narrative Kompetenz	94
2.2 Erzählen als sinnstiftende pädagogische Methode	101
2.3 „Lockereres“ Denken	112
2.4 Bezug zwischen Sprechdenken und Hörverstehen	115
2.5 Bildung und erzählend übertragbares Wissen.....	116
2.6 Externalisierung und Weitergabe impliziten Wissens.....	133
Exkurs: M. Polanyi – „The Tacit Dimension“	140
2.7 Märchen als Moral-, Wissens- und Erfahrungsträger	144
Exkurs: B. Bettelheim – Kinder brauchen Märchen.....	154
2.8 Informelles und natürliches Lernen	158
2.9 Erzählende Reflexion in der pädagogischen Arbeit.....	163

3 Erzählen in der pädagogischen Praxis	170
3.1 Aktives Erzählen.....	170
3.2 Zuhören beim Erzählen.....	181
3.3 Erzählen im Schulunterricht.....	187
3.4 Erzählen in der Erwachsenenbildung.....	211
3.5 Storytelling.....	215
3.6 Storyline.....	222
3.7 Didaktische Methodenbeispiele.....	228
4 Fazit und Ausblick	242
5 Literaturverzeichnis	254
Zusammenfassung	291
Abstract	293

Einleitung

Die Auseinandersetzung mit dem Thema „Erzählen in pädagogischen Kontexten“ stellt eine Herausforderung dar. Diese resultiert aus einem Mangel an Veröffentlichungen, die Narrativität und Pädagogik unter einer grundlagentheoretischen Fragestellung erörtern. Trotz der Bedeutung des Erzählens für das Erziehungshandeln und die Bildung spielt es im pädagogischen Diskurs gegenwärtig kaum eine Rolle. Im Unterschied zur Beschäftigungsvielfalt mit dem Thema „Erzählen“ in den Geisteswissenschaften wurde und wird diesem in pädagogischen Kontexten bisher nur ansatzweise Rechnung getragen. Für die Erziehungswissenschaften stehen in erkenntnistheoretischer Hinsicht überwiegend Bestrebungen im Vordergrund, faktische Ereignisse oder theoretische Erkenntnisse zu systematisieren, zu analysieren, diskursiv zu begründen und argumentativ zu sichern. Wissenschaftliche „Sprachspiele“ unterliegen einem epistemologischen Reduktionismus, welcher das Abbild der pädagogischen Kommunikationssituation trübt. Die individuell–biographischen, institutionell–organisatorischen und historischen Bedingungsfaktoren werden nicht angemessen erfasst, obwohl sie zu konstruktiven Einsichten über scheinbar selbstverständliche pädagogische Routineabläufe verhelfen können. Erzählen und sich daraus ergebende Konsequenzen für das pädagogische Handeln sowie die pädagogische Theoriebildung werden nur peripher zum Untersuchungsgegenstand gemacht. Zwar gibt es Überlegungen zu narrativen Methoden, aber in diesen wird Erzählen lediglich unter methodischen Aspekten im Rahmen qualitativer Sozialforschung behandelt. Konzeptionen des „Erzählens in pädagogischen Kontexten“ kämpfen bisher mit dem Grundproblem der Theoriefähigkeit und der wissenschaftlichen Dignität.

Das Erzählen, als ein in den Erziehungswissenschaften kaum bearbeitetes und in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen vielfach nur in programmatischen Leitlinien erforschtes Thema, gilt es systematisch zu vermessen und auf die Pädagogik zu übertragen. Dabei müssen fächerübergreifende, vor allem sprachphilosophische Überlegungen zur Kenntnis genommen, geisteswissenschaftliche Betrachtungen getätigt und erziehungswissenschaftliche Fragen geklärt werden. Es bedarf einer schon lange ausstehenden erkenntnistheoretischen Grundlagenreflexion des Erzählens als pädagogisches Erkenntnis– und praktisches Handlungsprinzip. Stand, Nutzen und Möglichkeiten des Erzählens als pädagogisches Erkenntnis– und praktisches Handlungsprinzip gilt es zu bestimmen. Dabei geht es um die offenen und verdeckten Beziehungen innerhalb des Erzählens, zwischen dem Erzählen und der

Pädagogik sowie den daraus resultierenden Bedeutungen für die Erziehungswissenschaften, wobei von dem Erzählen als Modell gelingenden pädagogischen Handelns ausgegangen wird. Als Ergebnis sind erkenntnistheoretisch interessante, interdisziplinär anregende und für das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaften wichtige Ergebnisse zu erwarten. Diese sind für die Belange der pädagogischen Praxis wie auch aus Sicht der theoretischen Erziehungswissenschaften von Interesse, da sowohl die Ebene der pädagogischen Theoriebildung als auch die des pädagogischen Handelns bedacht wird.

Erzählungen liefern Rückschlussmöglichkeiten auf die Strukturen der Wirklichkeit. Dementsprechend verweist der narrative Ansatz auf die meist unbeachteten, den pädagogischen Alltag strukturierenden und organisierenden Handlungsregeln. Das im Erzählen eingebettete lebensweltlich-phänomenologische Denken generiert Bedeutungen und Strukturen im lebenspraktischen Kontext. Die Trennung von Theorie und Praxis wird überwindbar, da Einzelfall und theoretisch übertragbare Verallgemeinerung als zueinander gehörende Aspekte Berücksichtigung finden.

In der vorliegenden Dissertation sollen die offenen und verdeckten, die zugesprochenen und tatsächlichen Beziehungen zwischen dem Erzählen und der Pädagogik untersucht sowie erörtert werden. Ziel und Erkenntnisinteresse dieser Arbeit liegen auf theoretischer wie auch auf praktischer Ebene, wobei es um den Stand, den Nutzen und die sich bietenden Anwendungsmöglichkeiten des Erzählens in der Pädagogik geht. Zu diesem Zweck wird eine erkenntnistheoretische Grundlagenreflexion des Erzählens als pädagogisches Erkenntnis- und praktisches Handlungsprinzip aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive heraus durchgeführt. Von Interesse sind vor allem die in pädagogischen Kontexten wenig reflektierten Beziehungen zwischen Sprache, Erzählen, Lernen und Erkenntnis wie auch Reflexion, Erfahrung und Methode. Es geht um die verschlungenen, vielfach vergessenen Zusammenhänge zwischen Erzählen, Erziehung und Bildung, also um das Narrative am Pädagogischen und das Pädagogische am Narrativen.

Die Betrachtungen erfolgen auf interdisziplinärer Grundlage, wobei vor allem sprachtheoretische, geisteswissenschaftliche, philosophische wie auch erziehungswissenschaftliche Überlegungen zur Kenntnis genommen werden. Im Anschluss daran werden die daraus hervorgehenden Konsequenzen für das pädagogische Handeln und die pädagogische Theoriebildung erläutert. Dabei liegt der Fokus auf den Anwendungsmöglichkeiten narrativer Elemente im pädagogischen

Setting. Es soll dargelegt werden, dass das Erzählen für die Pädagogik ein wichtiger erkenntnistheoretischer Zugang ist und sich daraus genuin-pädagogische bzw. pädagogisch-theoretische Implikationen ableiten lassen. Als Fazit soll sich ergeben, dass im Erzählen die große Chance für die Pädagogik liegt, die künstliche Trennung zwischen vorwissenschaftlicher Lebenswahrheit, Erfahrung wie auch wissenschaftlicher Erkenntnis aufzubrechen und somit Bildungsprozesse individueller und nachhaltiger zu gestalten. In diesem Kontext werden unter Bildung jene Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen verstanden, die für das Leben des Einzelnen innerhalb eines Kulturraums unverzichtbar erscheinen (vgl. König/Zedler 2002, S. 105).

Die Forschungsfrage und deren wissenschaftliche Bedeutung sind aktuell und resultieren aus dem sich im 20. Jahrhundert vollzogenen wissenschaftlichen Paradigmenwechsel in den Geistes- und Kulturwissenschaften in Form der „sprachkritischen Wende“ bzw. des „Linguistic Turns“ (vgl. Rorty 1992). Für den Durchbruch des Linguistic Turns in den Geisteswissenschaften sind vor allem die aus dem Strukturalismus und Poststrukturalismus hervorgegangenen Arbeiten maßgeblich (vgl. Lévi-Strauss 1978; Foucault 1965, 2002; Butler 1998, 2002; Lacan 1973 – 1980; Irigaray 1976; Kristeva 1999; Barthes 1983, 1988; Eco 1972, 1985, 1987; Derrida 1974, 1977). Im Zuge dessen fand eine verstärkte Hinwendung zum Phänomen der Sprache, ihren Möglichkeiten sowie Bedeutungen statt. Dieser Wechsel resultierte aus der allgemeinen Skepsis gegenüber einer Vorstellung von Sprache als transparentem Medium zur Erfassung und Kommunikation der Wirklichkeit. Da sich Erfahrung nur verbal vermitteln lässt, wendet sich der Blick vom Objekt weg hin zum Subjekt des Erkennens in Form sprachlicher Wendungen. Untersucht wird die Art der Beschreibung der Welt und nicht deren Wesen. Alle Erkenntnis muss entsprechend stets der Logik der Sprache folgen. Die sprachliche Struktur gilt sowohl als Voraussetzung als auch als Grenze des Erkennbaren.

Im deutschen Wissenschaftsdiskurs, vor allem im Bereich der Pädagogik und Bildung, war das Erzählen in unterschiedlicher Begrifflichkeit wie auch Intensität immer präsent, auch wenn es selten direkt thematisiert wurde. Im Laufe der Zeit geriet das Verständnis darüber allerdings in den Hintergrund und musste erneut expliziert werden. Diesen Schritt übernahmen Psychologen, Pädagogen, Ethnologen, Soziologen und Philosophen im Anschluss an die Abkehr von einem rein literarischen Erzählbegriff. Dennoch ist das Erzählen in den Erziehungswissenschaften kaum bearbeitet. Ebenso ist es in den unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen

vielfach nur in programmatischen Leitlinien erforscht. Entsprechend fällt die Anzahl der explizit den Zusammenhang von Narrativität und Pädagogik thematisierenden Publikationen gering aus. Das Erzählen spielt trotz seiner pädagogischen Bedeutung gegenwärtig eine untergeordnete Rolle im deutschen erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Seine möglichen Konsequenzen für pädagogisches Handeln und pädagogische Theoriebildung stehen selten im Fokus. Es mangelt an Veröffentlichungen, welche die Beziehung zwischen Erzählen und Pädagogik unter einer grundlagentheoretischen Fragestellung erörtern. Ebenso existieren wenig Arbeiten, welche explizit deren Zusammenhang und die sich für die Erziehungswissenschaften daraus ergebenden Auswirkungen behandeln. Zwar gibt es Überlegungen zu dem Erzählen in pädagogischen Kontexten und den sich daran anschließenden methodischen Implikationen, aber in diesen wird Erzählen meist nur im Rahmen der qualitativen Sozialforschung behandelt. Konzeptionen einer das Erzählen als natürliches methodisches Element umfassenden Pädagogik kämpfen bisher mit dem Grundproblem der Theoriefähigkeit und wissenschaftlichen Dignität. Es mangelt an einer schon lange ausstehenden erkenntnistheoretischen Grundlagenreflexion des Erzählens als pädagogisches Erkenntnis- und praktisches Handlungsprinzip. Diese Lücke soll mittels dieser Arbeit geschlossen werden.

Die vorliegende Dissertation ist eine erkenntnistheoretische, inhaltsanalytische Arbeit auf rein literarischer Materialbasis. Diese setzt sich interdisziplinär aus philosophischen, anthropologischen, literaturtheoretischen, psychologischen und pädagogisch-didaktischen Abhandlungen zusammen und lässt sich entsprechend wissenschaftstheoretisch verorten.

Für die Bearbeitung des Themas „Erzählen in pädagogischen Kontexten“ wurde eine erkenntnistheoretische Herangehensweise genutzt, wobei jener der Epistemologie inhärenten Pragmatismus besagt, dass sich Erkenntnisse nicht so sehr als wahre, denn als nutzbare Vorteile durchsetzen. Somit unterliegen das derart erhobene Wissen wie auch die darauf basierende Theoriebildung wesentlich dem Kriterium der Nützlichkeit. Mittels einer epistemologischen Betrachtungsweise wird die Verlagerung in das Abstrakte, Grundsätzliche und Theoretische erlaubt. Es werden Diskussionen möglich, die in den zur Debatte stehenden Bereichen andernfalls nicht frei geführt werden könnten. Dadurch kann Bestehendes kritisch hinterfragt und können neue Begründungen gefördert werden. Damit lassen sich Systeme unterstützen, deren Grundlage bisher kritisiert wurde.

Für die Analyse und Interpretation des Textmaterials wurde das Instrument der Inhaltsanalyse genutzt. Dessen Grundprinzip ist ein Verfahren zur Ermittlung der Bedeutung von Texten. Im Rahmen der Bedeutungsentwicklung werden relevante Aspekte in Form von Kategorien expliziert. Die Bedeutungsfeststellung erfolgt dadurch, dass passende Textteile intersubjektiv Kategorien zugeordnet werden mit dem Ziel einer systematischen Gesamtbeschreibung der Textbedeutung (vgl. Mayring 2000).

Die in der Dissertation angewandte wissenschaftliche Methodik basiert auf einer Mischung aus Elementen der Phänomenologie und daran anschließender deskriptiver Pädagogik, Hermeneutik und geisteswissenschaftlichen Pädagogik (vgl. Husserl 2003, 2009; Heidegger 1960; Fischer 1966; Schneider 1971; Groothoff 1975; Dilthey 1968; Grondin 2001; Schleiermacher 1977; Ricoeur 1972; Flitner 1933; Herrmann 1997; Adorno 2006; Rittelmeyer/Parmentier 2007; Nohl 1928/2002, 1970; Berner 1992; Spranger 1924, 1980). Da das Thema des Erzählens in der Pädagogik nur auf diese Art umfassend betrachtet werden kann, besteht das beständige Problem, dass das Thema des Erzählens in pädagogischen Kontexten im Abseits steht und stehen wird, seitdem empirische Arbeiten in den Erziehungswissenschaften eine Vorrangstellung einnehmen.

Die vorliegende Dissertation „Erzählen in pädagogischen Kontexten“ ist in drei Kapitel nebst Einleitung, Fazit und Ausblick, Literaturverzeichnis sowie Zusammenfassung gegliedert. In der Einleitung werden das Ziel und das Erkenntnisinteresse, die Aktualität der Forschungsfrage, deren wissenschaftstheoretische Verortung und der Aufbau der Dissertation dargelegt. In dem ersten Kapitel werden die „Grundlagen des Erzählens in pädagogischen Kontexten“ ausgeführt. Im Rahmen dessen werden in sechs Punkten und den dazugehörigen Exkursen die Theorieansätze der Wissenschaftler Herder, Humboldt, Bollnow, Gadamer, Wittgenstein, Meder, Benjamin, Schapp und Ricoeur im Hinblick auf die Aspekte „Sprache als Mittel und Ausdruck des Denkens“, „Narrativität, Narration und Narratologie“, „Erzählen und Erzählungen“, „Geschichten“, „Der Mensch als Homo Narrator“ und „Narrative Identität“ thematisiert. Es folgt das zweite Kapitel „Pädagogische Bedeutung des Erzählens“. Im Weiteren schließen sich die Schwerpunktsetzungen „Erzählerwerb und narrative Kompetenz“, „Erzählen als pädagogische Methode“, „Lockerer‘ Denken“, „Bezug zwischen Sprechenden und Hörverstehen“, „Bildung, Lernen und narrativ übertragbares Wissen“, „Externalisierung und Weitergabe impliziten Wissens“, „Wissen aus

Erfahrungsgeschichten“, „Märchen als Moral-, Wissens- und Erfahrungsspeicher“, „Lebensweltliches und schulisches Lernen“ und „Narrative Reflexion in der pädagogischen Arbeit“ an. Im Rahmen dessen findet ein Rekurs auf die entsprechenden Theorien von Polanyi und Bettelheim statt. In dem dritten Kapitel wird das „Erzählen in der pädagogischen Praxis“ eingehend betrachtet. Dabei werden die Bereiche „Aktives Erzählen“, „Zuhören beim Erzählen“, „Erzählen im Schulunterricht“, „Erzählen in der Erwachsenenbildung“, „Storytelling“, „Storyline“ und „Didaktische Methodenbeispiele“ eingehend dargestellt. Das Fazit mit Ausblick beinhaltet die Schlüsse aus dem vorher Erarbeiteten bezüglich des praktischen Nutzens und der Vorteile des Erzählens in pädagogischen Kontexten, die daraus resultierenden methodischen Implikationen, theoretischen Erkenntnisse sowie die Konsequenzen für die Erziehungswissenschaften. Am Ende der Dissertation findet sich ein Literaturverzeichnis sowie eine Zusammenfassung.

Wenngleich das Thema „Erzählen in pädagogischen Kontexten“ in einer in sich geschlossenen Arbeit, wie sie dieses Forschungsbemühen darstellt, nur in Aspekten behandelt werden kann, eröffnet sich dennoch die Perspektive, hinreichende Anregungen für die weitere wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema und für die praktische Umsetzung der gewonnenen Erkenntnisse zu bieten.

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet.

1 Grundlagen des Erzählens in pädagogischen Kontexten

1.1 Sprache als Mittel und Ausdruck des Denkens

Die Sprache ist das zentrale Werkzeug der menschlichen Verständigung. Bezogen auf das Gegenüber in Form des Adressaten ist Sprache ein Kommunikationsmittel. Sie ist aber auch das System zum Auffassen, Ordnen, Abwägen, Strukturieren, Analysieren, Bewerten und Transportieren von Gedanken. Sprache wird als bestimmten Regeln folgender Diskurs verstanden, innerhalb dessen Aussagen jedweder Art erst möglich werden. Sie ist ein Zeichensystem bestehend aus Begriffen, Symbolen sowie Definitionen, die vereinbart und vermittelt sind. Dabei gilt: je komplexer der Sachverhalt, desto differenzierter das System. Entsprechend ist Sprache kein neutrales Mitteilungsmedium. Jeder Zugang des Menschen zur Welt ist sprachlich vermittelt sowie geleitet (vgl. Sternberger et al. 1962, S. 9). Die Sprache bestimmt, was wahrgenommen wird, wie es aufgefasst und in welcher Weise es verstanden wird. Die Sprache hilft die Wirklichkeit zu gliedern und zu deuten.

Der Linguistic Turn als sprachphilosophische Wende der Gegenwartsphilosophie (vgl. Rorty 1992) befreite die Philosophie von dem Denken, das von einer sprachunabhängigen tieferliegenden Bedeutungsdimension ausging. Damit wurde die Idee verworfen, dass Sinn und Bedeutung der Welt im Bewusstsein des Subjekts manifestiert sind. Die Annahme der Identität zwischen Wörtern und Dingen wurde verworfen. Das Denken folgte nun nicht mehr der verborgenen Struktur der Dinge, sondern entsprach der Struktur der Sprache. Seitdem gilt der Ansatz, dass Denken ohne Sprache unmöglich ist und nur über Sprache Erkenntnis erlangt werden kann (vgl. Fromme 1997, S. 87). Was nicht durch Sprache formulierbar ist, entzieht sich dem Wissen. Wovon „man nicht sprechen kann, darüber muss man schweigen“ (vgl. Wittgenstein 2008, § 7). Aus dieser Sichtweise heraus besteht die Welt aus Aussagen über Dinge, nicht aber rein aus diesen Dingen selbst (vgl. Wittgenstein 2008, § 1.1). In der pragmatischen Wende des Linguistic Turns wird dieses Denken zu einer Gebrauchstheorie der Bedeutung weitergeführt, wobei Bedeutungen nur im Kontext des konkreten Gebrauchs einer prinzipiell offenen Sprache verstehbar sind. Sie finden ihren Ausdruck in der Vielfalt immer neu zu generierender Sprachspiele (vgl. Wittgenstein 2008). Entsprechend ergibt sich Erkenntnis aus der Analyse und Rekonstruktion der Sprachverwendung und resultiert nicht aus dem unmittelbaren Begreifen einer äußeren „Realität“.

Der Mensch lebt in einer Welt, in der alles einen Namen tragen muss. Nur das, wofür ein Name bzw. Begriff als Bezeichnung geprägt wurde, kann bewusst

wahrgenommen werden. Unbenannte „Dinge“ bleiben verschwommen und hintergründig. Lediglich das in Wort Gefasste ist für den Menschen wirklich (vgl. Bollnow 1966). Die Bezeichnung der Dinge durch Sprache bzw. was in einer einheitlichen Bezeichnung zusammengefasst und was als verschieden voneinander getrennt wird, ist weitgehend willkürlich, da nicht einfach eine in der Wirklichkeit vorhandene Gliederung nachgezeichnet wird.

Sprache nimmt sowohl auf die äußere als auch auf die innere, seelische Welt des Menschen Einfluss. Gefühle und Empfindungen werden erst über die sprachliche Bezeichnung bestimmt und greifbar. Sprache ist hierbei ein Mittel, um die seelische Wirklichkeit zu gliedern und zu deuten. Selbst das Unterbewusstsein bedient sich ihrer (vgl. Nizon 1985, S. 87).

Sprache ist die unhintergehbare Bedingung des Denkens und strukturiert alle menschliche Erkenntnis (vgl. Wittgenstein 1981, S. 70; Wittgenstein 2008, PU § 330; Boas 1911/2009; Sapir 1921/1972; Whorf 1956/1963). Menschliche Denkprozesse werden durch die Eigenheiten der gesprochenen Sprache strukturiert und bis zu einem gewissen Grad gesteuert (vgl. Sapir 1972). Die durch Sprache bereitgestellten Formen und Ausdrucksmöglichkeiten prägen das Denken. Denkweisen und Einstellungen bestimmter Gruppen sind die Resultate ihrer spezifischen Sprechweisen. Sprache ist folglich die Grundlage jedes Gedankens. Entsprechend ist Sprache eine Kulturleistung, wobei alles Konvention ist (vgl. Sapir 1972, S. 17). Sprache ist ein Spiegel sozialer Wirklichkeit und absolut exklusiv. Keine zwei Sprachen sind einander so ähnlich, dass sie dieselbe soziale Wirklichkeit widerspiegeln können. Die erscheinende Wirklichkeit ist das Produkt der Kategorien, welche der Wahrnehmung und dem Denken durch die Sprache oktroyiert worden sind. Das „linguistische System“ ist kein „reproduktives Instrument zum Ausdruck von Gedanken, sondern formt selbst die Gedanken“ (vgl. Whorf 1963, S. 12). Die Grammatik bestimmt, wie Menschen die sie umgebende Natur analysieren. Es ist dem Menschen nicht möglich, dies völlig unparteilich zu tun. Jegliche Bedeutung entstammt letztlich einem kulturrelativen linguistischen Ordnungssystem. Folglich ist das Denken eindeutig von der Muttersprache beeinflusst. Sprache wirkt sich mit ihren grammatischen und lexikalischen Strukturen somit auch auf die Welterfahrung der betreffenden Sprachgemeinschaft aus: hier greift die sog. These der „Abhängigkeit der Begriffsbildung von Sprache“ bzw. die „Sprachdeterminiertheit des Denkens“ – auch „Sapir–Whorf–Hypothese“ genannt. Durch sie werden die Möglichkeiten der Begriffsbildung determiniert oder limitiert. Dies beeinflusst den menschlichen

Umgang mit der Umwelt. Da jede Sprache eine spezifische Weltsicht vermittelt, werden das Denken und Handeln sowie die Erfahrung des Menschen in bestimmter Weise geprägt. Dem „Prinzip der sprachlichen Relativität“ folgend gilt, dass die unterschiedlichen Sprachen die außersprachliche Wirklichkeit nicht in der gleichen Weise aufteilen.

Denken ist jedoch nicht rein sprachdeterminiert. Denn Sprache ist nur ein Faktor, der die menschliche Kognition und das menschliche Verhalten prägt. Das Gehirn besitzt eine eigene Gedankensprache (vgl. Pinker 1966). Objekte und Ideen werden in symbolischer Form gefasst und erst in einem zweiten Schritt an sprachliche Laute geknüpft. So können sprachfrei komplexe Aufgaben gelöst werden. Allerdings ist ein Denken ohne Sprache nur begrenzt möglich. Der Mensch benötigt Wissen, um über komplexe Sachverhalte nachdenken zu können. Dieses kann nicht ohne das gesprochene Wort erlangt werden. Ebenso bedarf es der wörtlichen oder schriftlichen Sprache, um Gedanken zu ordnen.

Es bleibt umstritten, ob unterschiedliche Idiome unterschiedliche Gedanken zulassen. Allerdings finden sich zahlreiche Hinweise darauf, dass sprachliche Unterschiede zumindest einen geringen Einfluss auf unseren Geist und unsere Weltsicht haben können. Dabei ist es maßgeblich, wie breit oder eng der Begriff „Sprache“ definiert wird, was unter „Denken“ verstanden wird und ob Sprache sowie Denken als gleich oder voneinander getrennt betrachtet werden. Sprache und Denken sind insofern unterschiedlich, als dass die inneren Repräsentationen von ihrer Versprachlichung getrennt sind. Sprache und Denken sind dann gleich, wenn die dem Denken zugrunde liegende symbolische Repräsentation Sprache genannt wird.

Das Vorbenannte verdeutlicht, dass Sprache dem Denken Form verleiht und ein Mittel ist, um Denkprozesse zu erfahren, zu produzieren, darzustellen und zu vermitteln (vgl. Saussure 1916/1967, S. 155). Differenzierteres Denken wird erst möglich, wenn es zum artikulierten Denken wird. Eine Wirklichkeit außerhalb des Verbales ist unerreichbar. Somit wird die Reflexion des Denkens zur Sprachkritik. Erst deren Analyse ermöglicht es, Probleme der Erkenntnis, des Handelns und damit auch der gesellschaftlichen Ordnung zu ergründen. Dies führte bereits dazu, dass sich die auf verschiedene Sprachleistungen beziehende interdisziplinäre Beschäftigung mit nichtliterarischen, subjektorientierten Kontexten in den letzten Jahre in Form der „narrativen Wende“ in zwei Richtungen vollzog. Zum einen wurden Theorien als Geschichten über das Funktionieren der Welt, des Sozialen und des Menschen generiert. Zum anderen sollten Erzählungen wie auch andere Diskurssysteme dem

Alltag des Menschen Kohärenz sowie Bedeutung verleihen. Dementsprechend repräsentieren die vergangenen und heutigen narrativen Diskurse die Welt, fassen Wissen über sie zusammen und produzieren gleichsam welches.

Exkurs: J. G. Herder – Sprache und Denken

Der deutsche Glaubensphilosoph, Sprachforscher, Theologe und Dichter Johann Gottfried Herder (1744 – 1803) gilt als Begründer der deutschen Geschichtsphilosophie und Slavistik. Glaubensphilosophen vertreten die neue Richtung der Sprachwissenschaft und Sprachgeschichte, welche Mitte des 18. Jahrhunderts einen enormen Aufschwung erfuhr. Neben den Theorien vom göttlichen Ursprung der Sprache (vgl. Süßmilch 1756/66) und des tierischen Sprachursprungs (vgl. Condillac 1746/1973) entwickelt Herder seine Theorie der vom Menschen erfundenen Sprache. Er ergänzt philosophische Fragen durch eine organisch-anthropologische Fragestellung und setzt darin Welt, Mensch und Sprache gleich. Ebenso bemüht er sich um eine Beschreibung der transzendentalen Bedeutung von Sprache, wobei u. a. eine Auseinandersetzung mit den Theorien von Kant stattfindet.

Herder verfasste 1770 die „Abhandlung über den Ursprung der Sprache“ als Antwort auf die Preisfrage der Berliner Akademie der Wissenschaften. Darin wird gefragt, ob die Menschen Sprache hätten erfinden können, wenn sie sich selbst und ihren natürlichen Fähigkeiten überlassen worden wären. Herder überwindet in der Beantwortung dieser Frage die vorherrschenden theologischen sowie metaphysischen Vorstellungen über den Ursprung und die Entwicklung der Sprache, wodurch er die Grundlage für die deutsche Sprachphilosophie legt. Seine Argumente leitet er u. a. aus dem Bau der alten Sprachen ab. „Der Mensch erfand sich selbst Sprache! – aus Tönen lebender Natur! – zu Merkmalen seines herrschenden Verstandes! – Und das ist, was ich beweise.“ (Vgl. Herder 1770 im Projekt Gutenberg) „Der Mensch ist also als ein horchendes, merkendes Geschöpf zur Sprache natürlich gebildet.“ (Vgl. Herder 1770 im Projekt Gutenberg) Herder widerlegt die bis dahin gängige These vom göttlichen Sprachursprung, indem er aufzeigt, dass der Mensch schon von Anbeginn an Sprache gehabt hat (vgl. Herder 1770 im Projekt Gutenberg). Sprache steht im direkten Zusammenhang mit Vernunft. Ohne Sprache gäbe es keine Vernunft, was den Menschen wiederum vom Tier unterscheidet. Herder bestimmt den Ursprung von Vernunft als das Menschliche am Menschen beim Übergang von dem ausgestoßenen Schrei zu dem artikulierten Wort. Sprache und Vernunft sieht er in einer Art

koevolutionärem Prozess untrennbar miteinander verbunden und sich gegenseitig bedingend.

Menschliche Sprache unterliegt willkürlich bewusster Handhabung und deren Konsequenzen. Sie setzt, neben einem fühlenden Mechanismus in Form von Besonnenheit, auch Dispositionspotenz als Verstand in Form eines Dispositions- und Gebrauchssteuerzentrums voraus. Sprache würde selbst in artikulierter Form „noch immer eine Gattung Gesang“ bleiben, wenn der Laut nicht repräsentative und kommunikative Funktion gewinnen würde (vgl. Herder 1770 im Projekt Gutenberg). Dies geschieht, wenn ein „besonnenes Geschöpf“ den Laut in seiner Zeichenfunktion als Merkmal benutzt. Dabei wählt der Mensch aus einer durch Gegenstände erregten Fülle kaum gliederbarer optischer oder gefühlsmäßiger Reize den akustischen Eindruck aus. Das Gehör, als der „mittlere der menschlichen Sinne“, gilt Herder als „Sinn zur Sprache“ (vgl. Herder 1770 im Projekt Gutenberg). Entsprechend sind akustische Eindrücke rezipier- und vor allem reproduzierbar.

Die Artikulation setzt entsprechend physiologisch und anatomisch gebildete Sprachwerkzeuge wie auch ein Medium, das durch seine physikalische Machart eine deutliche Segmentierung erlaubt, voraus: den Schall und den Ton und das entsprechende Organ in Form des Gehörs. Es stellt sich die Frage, wie der Mensch „eine Sprache, wo ihm kein Ton vertönte“, fand. Wie konnten Lautmerkmale für z. B. Gefühle oder optische Eindrücke gefunden werden? Angelehnt an Locke geht Herder davon aus, dass Gegenstände nur als sinnliche Erscheinungen im Menschen vorhanden sind, die „ineinanderfließen“ können. „Die Seele, die im Gedränge solcher zusammenströmenden Empfindungen und in dem Bedürfnis war, ein Wort zu schaffen, griff und bekam vielleicht das Wort eines nachbarlichen Sinns, dessen Gefühl mit diesem zusammenfloß – so wurden für alle und selbst für den kältesten Sinn Worte. [...] Wir sind ein denkendes sensorium commune, nur von verschiedenen Seiten berührt – da liegt die Erklärung. Allen Sinnen liegt Gefühl zum Grunde, und dies gibt den verschiedenartigsten Sensationen schon ein so inniges, starkes, unaussprechliches Band, daß aus dieser Verbindung die sonderbarsten Erscheinungen entstehen.“ (Vgl. Herder 1770 im Projekt Gutenberg) Dadurch gewinnt jeder Sinn seinen Laut. Entsprechend bedeutet für Herder Sprechenlernen zu „tönen“, was gesehen und gefühlt wird. „Der Sinn zur Sprache ist unser Mittel- und Vereinigungssinn geworden; wir sind Sprachgeschöpfe.“ (Vgl. Herder 1770 im Projekt Gutenberg)

Herders Sprachtheorie steht im Kontext der ihm als sicher geltenden These einer untrennbaren Verbindung von Sprache und Vernunft (vgl. Herder 1770). Der

Mensch wird als Mängelwesen betrachtet, welches erst durch ein Zusammenwirken von Sprache und Vernunft diese Mängel kompensieren kann und zum Menschen wird. Vernunft gilt ihm als „Richtung aller Kräfte“ in Form des Vermögens, die sinnlichen Kräfte in ihrem „triebhaftem Durcheinander“ zu überschauen, zu unterscheiden und zu unterdrücken (vgl. Herder 1770 im Projekt Gutenberg).

Sprache und Vernunft sind die Fähigkeiten, gegliederte, distinkte und überschaubare Einheiten aus dem Feld der Sensationen zu extrahieren. Sprache und Vernunft arbeiten mit Typisierungen und Charakterisierungen auf Basis von Merkmalsbildungen. Das geschieht abstrakt und folgt einer organischen kategorialen Organisation der Sinne und des Verstandes. Dabei gilt, dass der erste Moment der Besinnung die „innere“ Entstehung der Sprache bedingt. Dadurch wird ein freierer „Besinnungskreis“ möglich, die instinktmäßige Beschränkung auf einen engen Bedürfniskreis aufgehoben und letztlich der Mensch zum reflektierten Wesen.

Herder verdeutlicht den Charakter von Sprache als menschliches Mittel zur zweckgebundenen intentionalen Gliederung der Welt, die dem Menschen zu deren Überschaubarmachung und Aneignung dient. Entsprechend hat der Mensch keine „so enge und einförmige Sphäre“ wie das Tier, sondern erhält zur Reflexion fähig den „Vorzug der Freiheit“ und kann sich auf verschiedenen sprachlichen Ebenen weiterbilden (vgl. Herder 1770 im Projekt Gutenberg).

Exkurs: W. v. Humboldt – Sprache und Welt

Der deutsche Gelehrte und Staatsmann Friedrich Wilhelm Christian Carl Ferdinand von Humboldt (1767 – 1835) zählt zu den großen und fortwirkend einflussreichen Persönlichkeiten der deutschen Kulturgeschichte. Er gilt u. a. als Begründer der vergleichenden Sprachforschung und –wissenschaft, wobei sich sein Stil durch romantische und mystische Elemente auszeichnet (vgl. Thomsen 1927). Humboldts Sprachauffassung gilt innerhalb der Linguistik als Wendepunkt vom klassischen zum modernen Sprachparadigma und gilt als Vorläufer des Pragmatismus.

Schwerpunktmäßig beschäftigte er sich mit kulturwissenschaftlichen Zusammenhängen, gestaltete aktiv als Reformers das Schul– sowie Hochschulwesen und wirkte als preußischer Diplomat. Im Bereich der kulturwissenschaftlichen Zusammenhänge interessierten ihn vor allem die Bildungsproblematik, die Sprachtheorie und die analytischen Betrachtungen von Sprache, Literatur und Kunst. Sprachphilosophisch orientiert er sich an Kant und initiiert die Hinwendung der Philosophie zur Sprache. Sprachtheoretisch basieren seine Ansichten auf einem

hermeneutischen Konzept, das sich gegen die herkömmlichen Zeichenauffassungen wendet. Humboldts sprachlicher Forschungsdrang gründet in seinem Menschenbild, in dessen Zentrum die Sprache steht. Er geht davon aus, dass Menschen von sich aus zur Sprache fähig sind (vgl. Humboldt 1994, S. 154).

Sprache als „Organismus“ bzw. „Organ des inneren Seins“ ist eine Einheit, bestehend aus den Momenten Stoff und Form. Stoff ist der Laut als Schallmaterial, ebenso wie die Gesamtheit der sinnlichen Eindrücke und selbsttätigen Geistesbewegungen, die der Begriffsbildung vorausgehen. Unter Form wird die grammatische Geformtheit, aber auch das Beständige und Gleichförmige in der Arbeit des Geistes, die notwendig ist, um den artikulierten Laut als Gedankenausdruck zu formen, verstanden.

Die Sprache gilt Humboldt als Mittel des Denkens, der Bildung und des Selbst. Sprache sei ein „bildendes Organ des Gedanken“ und habe die Aufgabe als „sich ewig wiederholende Arbeit des Geistes, den artikulierten Laut zum Ausdruck des Gedanken fähig zu machen“ (vgl. Humboldt 1994, S. 418 f.). Sprache ist hiernach die grundlegende Voraussetzung des Denkens. Sprache sowie Gedanke sind eins. Sprachlich vollzieht sich die Vermittlung und Objektivierung des Gedankens, eine unleugbare Tatsache der menschlichen Natur (vgl. Humboldt 1994, S. 90).

Sprache beginnt mit dem ersten Akt der Reflexion (vgl. Humboldt 1994). Für Humboldt prägen der Prozess der Reflexion sowie die Bewegung die Struktur des Geistes. Entsprechend besteht das Wesen des Denkens im Reflektieren. Reflektieren beinhaltet die Differenzierung des Denkenden von dem Gedachten. Der Geist muss allerdings in seiner fortlaufenden Tätigkeit kurz ruhen, um reflektieren zu können. Dabei wird das gerade Vorgestellte in eine Einheit gefasst und dadurch als Gegenstand sich selbst entgegengesetzt. Dabei können auch mehrere Einheiten gebildet werden. Diese werden je nach Bedürfnis geistig untereinander verglichen, getrennt und verbunden, um dann als Objekte dem denkenden Subjekt entgegengesetzt zu werden. Die organisierende Tätigkeit des Geistes unterliegt den „Gesetzen des Denkens“ als kategoriale Formen, die zur Verknüpfung mit sprachlich gewonnenen Begriffen führen. Diese Denkformen bilden ein an Sprache gebundenes logisches System, was einer Überschaubarmachung der Welt dient. Dies bedeutet, dass Denken eine Vorstellung objektiviert, ohne dadurch dem Subjekt entzogen zu werden. Sprache, Sprachbildung und Reflexion sind für Humboldt untrennbar miteinander verbunden. Mit dem Akt der Reflexion beginnt die Sprache. Das Wort ist der Abdruck des vom Gegenstand in der Seele erzeugten Bildes. Dies formt der

Mensch wegen der kategorialen Geförmtheit seiner Sinne. Ein Wort bezeichnet immer einen Begriff, wobei Begriffsbildung und Sprachbeziehung dialektisch funktional aufeinander bezogen sind. Aus dem Satzzusammenhang ergibt sich die Begrenzung der Begriffsbedeutung, wobei die Begriffe nicht von den Worten im syntaktischen Zusammenhang zu lösen sind. Es gibt aber die Möglichkeit, eine Sprache zu lernen und so in deren Verständnishorizont hinüberzutreten. Dadurch lassen sich auch neue, unbekannte Welten und Weltdeutungen erschließen (vgl. Humboldt 1994, S. 41 f.). Dabei vollzieht sich die Logisierung als Kategorie gerechte Einordnung des Wahrgenommenen unter die Ordnungsbegriffe von Gruppen und Klassen. Ordnungsbegriffe dienen dazu, sich in der Realität zurechtzufinden und mit anderen über sie sprechen zu können. Dabei fungiert Sprache entsprechend der „Sprachabhängigkeitsthese“ als logische Zwischenwelt zwischen Mensch und Ding, wodurch sie bestimmt, wie was aufgefasst und verstanden wird.

In der Sprache trifft Humboldt eine klare Unterscheidung zwischen Nenn- und Formelementen. In diesem Zusammenhang fasst er „Wortinhalte als Interpretamente der Welt“ und „Sprachformen als Interpretamente der Relationen in der Welt“ auf (vgl. Humboldt 1994). Nennung und Formung sind die Grundfunktionen der Sprache. Der Nennvorgang beinhaltet die gesamte Komplexität des Sprachbildungs- und Sprachgebrauchsprozesses. Ein Wort wird nicht dem einzelnen wahrgenommenen Gegenstand zugeordnet, da Sprache immer nur die im Rahmen der Spracherzeugung selbsttätig geformten Begriffe darstellt. Gemäß dem Gesetz der Sprache wird alles, was in diese hinübergezogen wird, seine ursprüngliche Form ablegen und die der Sprache annehmen. Das ist notwendig, um die Welt in Sprache zu verwandeln und das Symbolisieren der Sprache mittels ihres grammatikalischen Baus zu vollenden. So wirkt Sprache bereits bei der Auffassung des Gegenstandes konstitutiv mit. Durch die sprachliche Bezeichnung eines Dinges wird es als solches wahrgenommen. Wahrnehmung oder Handlung ohne Sprache gibt es nicht. Damit gilt Sprache als „Auffassungsweise“, „Weltansicht“ und dient der „Logisierung“ von Welt (vgl. Humboldt 1994). Der Mensch kann die Dinge nur so auffassen, wie sie ihm sprachlich zugeführt werden. Er ist eingeschlossen in den Verständnishorizont seiner Sprache, lebt in einer durch diese Sprache verstandenen wie auch gedeuteten Welt und dadurch in einer gesicherten Ordnung. Jedoch hat jede Sprache ihren besonderen Verständnishorizont, da jede die Wirklichkeit in ihrer von anderen Sprachen differenten Weise auffasst. Jede Sprache hat ihre eigentümliche „Weltansicht“ oder „Weltanschauung“, die sie den diese Sprache sprechenden Menschen vermittelt.

Dadurch wird die Welt auf eine Weise erschlossen, die andere vorhandene Deutungen ausschließt. Die Grenzen der eigenen Sprache sind damit gleichsam die Grenzen der eigenen Welt. Dabei gilt Sprache im Sinne des „sprachlichen Relativismus“ als einziger Ausdruck von Bewusstsein (vgl. Hörmann 1977, S. 182 f.). Grundsätzlich bleibt damit ein sprachfreier Zugang zur Wirklichkeit verwehrt.

Der Mensch lebt in einer Welt, wo die Dinge ihren Namen haben. Nur so können sie bewusst wahrgenommen werden, wobei eine besondere Bedeutung in den grammatischen Formen liegt, die in direkter Beziehung mit den Denkformen stehen. Diese regeln die Behandelbarkeit des Wortes im Satz und sind die Indikatoren eines sich in der Sprache regenden Geistes. Grammatische Formen, allem voran die Wortarten, gelten ihm entsprechend als Formbahnen der logischen Ordnungsprozesse Sprechender, die den „Gesetzen des Denken durch Sprache“ entspringen (vgl. Humboldt 1994). Sie drücken die Zugehörigkeit des im Wort Gefassten zu den logischen Einteilungsklassen der sprachlichen Weltinterpretation aus und haben „unmittelbar das Subjekt zum Ausgangs– oder Endpunkt ihrer Bedeutung“, ohne dabei subjektivistisch zu sein (vgl. Humboldt 1994). Das sprachhabende Einzelsubjekt ist immer in eine Gemeinschaft eingebunden. Dabei wird ein konkretes Allgemeines in der kategorialen Gliederung seiner geistigen Tätigkeit verwirklicht. Sprachzeichen sind für Humboldt notwendige menschliche Töne, die dieser aussprechen muss, sobald er einen Gegenstand als solchen erkennt (vgl. Humboldt 1994). Diese Töne in Form von Begriffen dienen der Bezeichnung eben jenen Gegenstandes.

Humboldt setzt eine dialektische Einheit von Denken und Sprechen voraus. Diese basiert auf einer Parallelität von Laut– und Bewusstseinsvorgängen. Die Denkkraft benötigt ein Medium für ihre Tätigkeit in Form eines ihr gemäßen, aber dennoch von ihr verschiedenen Stoffs. Dieser muss es ermöglichen, den Vollzug des Gedankens sofort zu äußern, als auch fähig sein, die sich systematisch in Formulierungen strukturierende Funktionsweise des Geistes mitzuvollziehen. Entsprechend muss der Stoff artikulier– und formbar sein. So geht Humboldt z. B. davon aus, dass Erfahrung nicht bloß rezeptives Schauen von etwas Vorgegebenem, sondern stets eine kategorial gesteuerte Gegenstandskonstitution ist. Die Arbeit des Geistes zeigt sich in der Herstellung von Abschnitten in seinen Prozessen, um diese dann zu Einheiten zusammenzufassen. Sprache ist unabdingbar, um die Momente der subjektiven Akte des Geistes als objektive Einheiten behandeln zu können, diese aus sich herauszustellen und sich sowie anderen objektivierend zu vermitteln. Die anschauende Tätigkeit der Sinne im Denken bildet das Objekt. Dabei verbindet sich

die Sinnentätigkeit synthetisch mit der „inneren Handlung des Geistes“ (vgl. Humboldt 1994). Mittels des Sprachlautes wird aus dieser Verbindung die Vorstellung gelöst. Der Sprachlaut ist ein subjektiv ergriffener Laut, der jedoch zeitgleich als objektives Ergon der Sprachgemeinschaft vorgegeben ist. Entsprechend wird die subjektive Vorstellung zum Objekt in Form eines Entfremdungsproduktes einer artikulierenden Charakterisierung. Dadurch kann sie vom Subjekt überschaubar wahrgenommen und vorgestellt werden. Sie kehrt damit als manipulierbares Element in die Verfügbarkeit des Subjektes zurück, wobei sich damit der dialektische Vorgang der Begriffsbildung vollzogen hat. Sprache ist die „ewige Vermittlerin zwischen dem Geiste und der Natur“, ohne die eine „Versetzung in zum Objekt zurückkehrende Objektivität [...] die Bildung des Begriffs, mithin alles wahre Denken unmöglich“ wäre (vgl. Humboldt 1994).

Humboldt geht davon aus, dass Sprachen einen Nationalcharakter haben. Das geht deutlich aus seiner Beschreibung des Unterschiedes zwischen „Sprache“ und „Sprachen“ hervor. Eine gemeinsame Sprache gilt ihm als Voraussetzung für zwischenmenschliches Verstehen in entwickelter Form, was gleichsam die Triebfeder und das Medium wissenschaftlichen Fortschritts darstellt.

Exkurs: O. F. Bollnow – Sprache und Pädagogik

Der deutsche Pädagoge und Philosoph Otto Friedrich Bollnow (1903 – 1991) versucht, die Grundlagen der anthropologischen Pädagogik im menschlichen Leben aufzuzeigen. Dabei fokussiert er die erzieherische Bedeutung der Sprache für die Bildung des menschlichen Weltbilds sowie für die Selbstwerdung des Menschen (vgl. Bollnow 1967, S. 401). Er fragt nach der anthropologischen Funktion gelernter und gesprochener Sprache, wobei es ihm um die Erschließung der Welt in der Sprache und um die Selbstwerdung des Menschen im verpflichtend gegebenen Wort geht. In diesem Exkurs steht jedoch vornehmlich die Funktion der Sprache bei der Erschließung der Welt im Fokus. „Sie bestimmt, was der Mensch in der Welt wahrnehmen kann. Sie leitet das Verständnis dessen, was ihm begegnet. Sie macht es verständlich und verfügbar. Durch die Sprache wird die Wirklichkeit zu einer vertrauten Welt, in der wir uns sicher bewegen können.“ (Vgl. Bollnow 1983, S. 11)

Mittels der Sprache können unwichtige Wahrnehmungen ferngehalten werden. Damit wird die offene „Welt–Gegebenheit“ auf eine für den Menschen bedeutende, in sich geschlossene Umwelt reduziert. Die Sprache als „weltvermittelnde Struktur“ steuert damit die Wahrnehmung und den Zugang zur Welt und somit das ganze

Weltverhalten des Menschen (vgl. Bollnow 1983, S. 2). Die Art und Weise des Auffassens von Welt sowie der Inhalt dessen sind sprachlich bedingt und durch den persönlichen Einbezug des Menschen in seine Welt geprägt. Dies zeigt sich u. a. in der Verwendung von Namen (vgl. Bollnow 1966, S. 125).

Begriffe können nicht abschließend definiert werden, weshalb sich Bollnow gegen die Auffassung des Schulwesens wendet, den Schülern klare Begriffe vermitteln zu müssen (vgl. Bollnow 1966, S. 126).

Sprache liegt generell eine der Weltgegebenheit vorausgehende Weltsicht zugrunde. Entsprechend fassen, gliedern und interpretieren sprachliche „Konzeptionen“ die Dinge in einer bestimmten Weise, wodurch sich eine bestimmte Deutung dieser ergibt (vgl. Bollnow 1965, S. 217). Das sprachlich bestimmte Verständnis der Welt und des Lebens prägt die menschliche Erkenntnis der Wirklichkeit (vgl. Bollnow 1966, S. 125). Dabei gilt jedoch auch, dass Sprache eine einschränkende Funktion besitzt (vgl. Bollnow 1983, S. 12). Die Welt wird sprachlich aus Symbolen aufgebaut, weshalb der Mensch in einer bereits interpretierten Welt lebt und dadurch die wirkliche Realität nie erblicken können wird (vgl. Bollnow 1973, S. 2 f.). Sprachlich wird die Wirklichkeit nicht nur benannt, sondern auch gestaltet (vgl. Bollnow 1966, S. 175). Zeigend und sprechend lässt sich zum einen die äußere Hülle der Dinge durchbrechen und der Kern der Dinge erfassen und zum anderen Welt erschaffen. Der Prozess der sprachlichen Ausprägung der Wirklichkeit lässt sich nicht umkehren (vgl. Bollnow 1964, S. 36). Diese „Macht des Worts“ hängt mit seiner Kraft der Formung des Ungeformten zusammen.

In der Sprache zeigt sich der hermeneutische Bezug des Menschen zu der ihn umgebenden Welt, denn der Sinn einer Sache wird sprachlich expliziert und dadurch erst wahrnehmbar (vgl. Bollnow 1966, S. 174). Die entsprechende Wirklichkeit lässt sich erst realisieren, wenn im Wort die Bedingung der Möglichkeit vorweggenommen wird. Entsprechend formt das Wort die vorab unbestimmte und diffuse Wirklichkeit (vgl. Bollnow 1964, S. 38). Dabei gilt es zu beachten, dass selbst das Wort nicht von Beständigkeit ist (vgl. Bollnow 1973, S. 3). Die Dinge sind nicht immer von sich aus klar bestimmt. Das liegt daran, dass die Ordnung nicht naturgegeben, sondern menschenbestimmt ist und deren Willkür unterliegt (vgl. Bollnow 1966, S. 121 f.). Als Beispiel führt Bollnow die Farbbezeichnungen an. So sind die Grundfarben in Wirklichkeit nicht so, wie wir sie wahrnehmen bzw. bezeichnen. Vielmehr gibt es ein fließendes Kontinuum von Farben in Form des Sonnenspektrums. Dies zeigt, dass die Farbwahrnehmung durch die sprachlichen Farbbezeichnungen beeinflusst wird.

In der Funktion der sprachlichen Ausprägung der Wirklichkeit vollbringt die Sprache eine auf dem Zeigen aufbauende Leistung (vgl. Bollnow 1973, S. 7). Dies ist zwingend notwendig, da die Funktion des Zeigens durch ihre Bindung „an die leibhafte Gegenwart des Bezeichneten“ Grenzen hat (vgl. Bollnow 1966, S. 116; Bollnow 1970, S. 57; Bollnow 1983, S. 5). Der Mensch gewinnt dennoch einen festen Halt in der Welt durch die Benennung der Dinge, da diese damit für den Einzelnen verfügbar werden (vgl. Bollnow 1966, S. 118). Was beim Namen genannt werden kann, wird bekannt und verliert seine Fremdheit (vgl. Bollnow 1966, S. 119 f.). Die Sprache gibt dem Menschen die Grenzen der Welt vor. Da sich der Mensch der „Verstrickung“ in die Wörter nicht entziehen kann, wird auch er begrenzt (vgl. Bollnow 1973, S. 4; Bollnow 1974, S. 7).

Die Macht des Wortes kanalisiert die Wahrnehmung des Menschen auf die Dinge. Dies weist auf die hohe Verantwortung eines jeden Sprechenden hin. Dieser Verantwortung müssen u. a. Erzieher und Lehrer nachkommen. Vor allem Kinder haben noch kein festes Wissen und sind den Worten anderer relativ ungeschützt ausgesetzt. Entsprechend freuen sie sich beim Hören bekannter Worte. Vor allem Kinderreime werden als beglückend empfunden, wenn sie wiederholt in der gleichen Form wiedergegeben werden. Kinder freuen sich an der vollkommen gestalteten und in sich geschlossenen Form dieser Reime. Diese geben dem Kind in einer für es noch unüberschaubaren Welt einen festen Halt.

Die Selbstwerdung und Selbstentfaltung des Menschen vollzieht sich sprachlich (vgl. Bollnow 1983, S. 6). Nur durch Sprache kann der Mensch eine sittliche und verantwortungsbewusste Persönlichkeit ausbilden. Über die sprachliche Erfassung der Welt formt, differenziert, gliedert und bildet sich die Struktur des eigenen Lebens (vgl. Bollnow 1983, S. 20). Entsprechend ist die sprachliche Welt, in der ein Kind aufwächst, prägend für die Struktur dessen Lebens und die Form dessen Wesens. Diese Entwicklung ist ein kontinuierlicher, sprachlicher Prozess.

So wie der Mensch seine Eigenschaften sprachlich feststellt, gliedert und begreift, bildet sich sein inneres Wesen. Entsprechend können Möglichkeiten der Entwicklung durch sprachliche Formen wie Erzählungen vorgeformt und bereitgestellt werden. In diese fließt wiederum das menschliche Verhalten ein, formt damit rückwirkend die menschliche Persönlichkeit und konstituiert die Wirklichkeit neu (vgl. Bollnow 1973, S. 4). Darin liegt die Gefahr des sprachlich Geformten. Worte offenbaren nicht nur die Wahrheit, sie verbergen diese auch. Entsprechend wichtig ist die „Erziehung zur Urteilsfähigkeit“, um im Menschen „die Kräfte zu wecken und zu

befestigen, die ihn befähigen, diesen Einflüssen gegenüber die innere Selbständigkeit zu bewahren“ (vgl. Bollnow 1962, S. 109). Der Mensch gewinnt durch das von ihm Gesagte und im Halten seines Wortes den unwandelbaren Kern seines Selbst. Das bindend ausgesprochene Wort ist ein Ausdruck der Entscheidung und damit unaufhebbar. Es kann höchstens durch eine förmliche Erklärung zurückgenommen werden. Deshalb ist die „Erziehung zum verantwortlichen Umgang mit dem gesprochenen Wort“ bedeutend (vgl. Bollnow 1966, S. 188). Diese bedingt die „Entstehung eines verantwortlichen Selbst“, was sich im vorsprachlichen Bereich nicht entwickeln könnte (vgl. Bollnow 1967, S. 406). Daraus ergibt sich die zentrale Aufgabe der Erziehung bzw. die pädagogische Aufgabe der Selbstkonstitution des Menschen, um den Menschen zur Sprache und damit „zur Erkenntnis dessen, was er verantwortlich versprechen kann, hinzuführen“ (vgl. Bollnow 1966, S. 195). Erziehen bedeutet in der Folge auch immer ein Erziehen zum Gespräch (vgl. Bollnow 1968). Dabei geht er davon aus, dass der Sprechvorgang wesentlich von der Haltung des Partners abhängig ist (vgl. Bollnow 1966, S. 219). Darin gründet die These, dass Sprache im Gespräch entsteht und wirklich wird. Nur im fruchtbaren Dialog ist die Wahrheit enthalten. Somit ist auch das Gespräch die „höchste Vollendung, zu der der Mensch kommen kann“ (Bollnow 1966, S. 220).

Das Gespräch erfordert zwei Voraussetzungen: Hören und Sprechen. Das wahre Gespräch ist nur durch ein sich Lösen von dem natürlichen Sicherungsstreben möglich, um dem Gegenüber offen entgegenzutreten (vgl. Bollnow 1966, S. 223). Aber auch das Hören macht die Überwindung der natürlichen Selbstbezogenheit notwendig. Hören und Sprechen erfordern demzufolge grundsätzlich eine Art Selbstüberwindung. Zu dieser sollte die Erziehung dem Menschen verhelfen. Dies wiederum erfordert auch von dem Erzieher eine Art Selbstüberwindung und „den Verzicht auf Autorität und die Bereitschaft, sich vorbehaltlos selber in Frage stellen zu lassen“ (vgl. Bollnow 1966, S. 224). Für den Erzieher sind vor allem eine offene Gesprächsbereitschaft, die Bereitschaft, Wagnisse einzugehen, und der Verzicht auf die sichernde Autorität notwendig.

Neben der Untersuchung der welterfassenden und sozialisierenden Funktion der Sprache verfolgt Bollnow auch einen als narrativ zu bewertenden Ansatz, der die Dichtung als ursprüngliche Sprache des Menschen ausweist. „Die Dichtung sei die eigentliche Sprache, die Dichtung sei die Ursprache der Menschheit, so heißt es schon bei Hamann, bei Herder, und so, nur wenig modifiziert, auch heute wieder bei Heidegger. In der Dichtung wäre in der reinsten, ‚verdichtetsten‘ Form das

verwirklicht, was allgemein das Wesen der Sprache ausmacht.“ (Vgl. Bollnow 1973, S. 5) Entsprechend thematisiert er die Dichtung als Organ der Weltauffassung und Gestaltung des eigenen Lebens (vgl. Bollnow 1973, S. 5). Die dichterische Darstellung ermöglicht den Zugang zur Welt (vgl. Bollnow 1973, S. 9). Dichtung als Organ der Welterfassung basiert darauf, „dass der Mensch ein in Symbolen lebendes Wesen ist, ein animal symbolicum“ (vgl. Bollnow 1973, S. 9). Dabei hat die Dichtung eine das Leben bereichernde Funktion und bietet ein breites Spektrum an Lebensgestaltungsmöglichkeiten (vgl. Bollnow 1973, S. 10). „Ihre höchste Erfüllung aber findet diese Leistung der Sprache in der Dichtung. Die Dichtung ist im höchsten Grade ein Organ der Welterkenntnis und der Lebensgestaltung. Sie lässt uns sehen, indem sie uns in der reinen Gestalt des dichterischen Werks das erkennen lässt, worin wir die noch ungestalteten Möglichkeiten unsres Lebens wiedererkennen. Von der Reinheit ihrer Gestalten geht eine schon magisch zu nennende Gewalt aus, die unser Leben in ihren Bann zwingt, so dass es sich nach ihnen gestaltet.“ (Vgl. Bollnow 1983, S. 23)

Exkurs: W. Gadamer – sprachlich vermittelte Welterkenntnis

Das Denken des u. a. von Heidegger beeinflussten deutschen Philosophen Hans-Georg Gadamer (1900 – 2000) wird in fast allen Geisteswissenschaften rezipiert. Als sein Hauptwerk gilt „Wahrheit und Methode – Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik“, das 1960 erschien.

Gadamer knüpft in seinem Werk an das bedeutende philosophische Thema der Sprache an und formuliert den zentralen Gedanken, dass das Sein, welches verstanden werden kann, Sprache ist (vgl. Gadamer 1993). Die Dialektik des Verstehens resultiert aus der Unendlichkeit von Sinnbezügen, die jeder Gedanke in sich birgt. Entsprechend kann dasselbe auch immer anders verstanden werden.

Gadamer denkt Sprache vom Logos her. Der Sinnbezug, in dem das Eine auch das Andere ist, wurde von den Griechen „Logos“ genannt. „Logos“ bezeichnet aber auch „Sprache [...] im Sinne von Vernunft beziehungsweise Denken“ (vgl. Gadamer 1993, S. 146), da sprechend das Eine mit dem Anderen verknüpft wird. Jede sprachliche Äußerung trägt ein Sinnganzes, in dem sich das Denken bzw. Verstehen bewegt. Sprache befindet sich auf einer tieferen Ebene des menschlichen Bewusstseins, was auf die Sinntotalität des Logos hindeutet. Gadamer geht es vor allem um die Erfahrung der Unausschöpflichkeit des Sinns. Dies gilt ihm als Basis für ein wirkliches Gespräch, für die Begegnung des Anderen in der gemeinsamen Sprache und für die

Erfahrung der daraus resultierenden Bereicherung. Entsprechend geht es ihm nicht um die rationale Eindeutigkeit von Bezeichnungen und Begriffen.

Die Kunst der Begriffsbildung als Herausbildung des Gemeinsamen zeigt sich im Gespräch. Dabei haben Gespräche ihre eigene Wahrheit und werden nicht durch die Sprechenden kontrolliert. Das damit zusammenhängende Verstehen benötigt Verständigung und ist somit nur sprachlich möglich. Dazu ist die Fähigkeit der empathischen Perspektivübernahme als ein sich Hineinversetzen in das Gegenüber notwendig.

Sprache umfasst die gesamte Weltkonstitution und dient dem menschlichen „In-der-Welt-Sein“. Indem Menschen sprechen, wachsen sie auf und lernen die Welt, die Menschen und letztlich sich selbst kennen (vgl. Gadamer 1967).

Sprache prägt die menschliche Weltartikulation und bedingt das Denken (vgl. Gadamer 1967). Sie ist die Grundstruktur des Ordners, Denkens und Kommunizierens. Durch die gelernte sprachliche Weltauslegung sind Menschen in ihrem Denken und Erkennen voreingenommen. Das geschieht unbewusst, denn ja mehr die Sprache beherrscht wird, umso weniger ist man sich ihrer bewusst. Sprache stellt folglich keinen vorgegebenen Sachverhalt dar, sondern bildet die Grundlage, auf welcher eine Wirklichkeit geformt wird. Ein Sachverhalt wird demzufolge erst durch Sprache sichtbar und greifbar. Aus dieser Erkenntnis heraus resultiert die Idee der „Sprachansicht als Weltansicht“ (vgl. Gadamer 1990, S. 446). Sprache liegt als Mitte zwischen dem Ich und der Welt, wodurch das Sein, als überlieferter Inhalt, wie auch die Darstellung, als sprachliche Form, nicht unterscheidbar sind (vgl. Gadamer 1990, S. 445).

Die Sprache als Geschehen ist weltbildend. In ihr erschließt sich der Horizont der Welt (vgl. Gadamer 1990, S. 447). Die Welt setzt sich aus Begriffen zusammen. Sprechend können Erfahrungen in Begriffe bzw. „Gegenstände“ als denkbare und kommunizierbare Formen geordnet und kann „eine gegenständliche Welt vorgestellt und mitgeteilt“ werden (vgl. Gadamer 1993, S. 147). Worten und Sätzen wird durch den inhaltlich und sachlich konkretisierten Kontext des Sprechens der dafür notwendige „Richtungssinn“ (vgl. Gadamer 1993, S. 153) verliehen. Der Mensch ist somit immer schon von der Sprache umgeben (vgl. Gadamer 1993, S. 150). Aber erst durch die Sprache ist es ihm möglich, eine Vorstellung von der Welt zu bekommen und ein bewusstes Verhältnis zu ihr zu entwickeln. Das wiederum prägt die menschliche Vorstellung von „Realität“, weshalb Sprache tief im menschlichen

Bewusstsein von „Welt“ eingebunden und die eigentliche Grundstruktur des menschlichen Denkens ist (vgl. Gadamer 1993, 148).

Sprache ist unabdingbar, um ein bewusstes Verhältnis zur Welt zu entwickeln. Allerdings kann die Sprache nicht bewusst kontrolliert werden. Sprache ist ein soziales Konstrukt, die in ihrer „Ichlosigkeit“ nicht als Einzelsache existiert, und kann demnach nur in ihrem Vollzug betrachtet werden (vgl. Gadamer 1993, S. 151). Sprache braucht das Sprechen bzw. Gespräch, um Sachverhalte auf ein Gemeinsames zu bringen und Begriffe zu finden. Dabei ist sie gleichsam ein „Spiel“, auf das sich eingelassen wird, um begrifflich zu kommunizieren (vgl. Gadamer 1993, S. 152). Das kann wiederum auch „im inneren Gespräch der Seele mit sich selber“ geschehen (vgl. Gadamer 1993, S. 152).

1.2 Narrativität, Narration und Narratologie

Die Begriffe „narrativ“ und „Narration“ bedeuten so viel wie „erzählend“ oder „zur Erzählung geeignet“. Sie sind als Oberbegriffe sowohl für Geschichten, in Form der Narration als Produkt, als auch für das Erzählen von Geschichten, in Form der Narration als Prozess, zu verstehen.

Lange Zeit bildete mündlich überliefertes Erzähltes den Kern jeder Kultur. Mythen, Fabeln, Märchen, Legenden und Schwänke wurden über Generationen hinweg weitergegeben. Sie konservierten die Geschichte der Gemeinschaft, transportierten Erfahrungen wie auch Lehren und vermittelten moralische Vorstellungen, um Nachkommen in Lebensführung zu schulen und die Gemeinschaft in die Zukunft zu führen. Erzähltes gab Erklärungen über den Aufbau der Welt und übermittelte praktisches, ethisches, religiöses sowie traditionelles Wissen, fungierte folglich als lebendiges Gedächtnis (vgl. Lambert 2008). Das Erzählte entsprang den direkten Erfahrungen der Menschen in ihrer jeweiligen Welt und war somit praktische Philosophie. Nicht zuletzt gilt das Erzählen noch immer als authentischste Form der Unterhaltung sowie ureigene menschliche Fähig- und Fertigkeit und gehört zu den ältesten kulturellen Formen der Menschheit (vgl. Grass 1999). Vor aller medialen Archivierung gab es nichts als die Erinnerung, um von vergangenen Ereignissen zu berichten, und die Fantasie, um von künftigen Dingen zu erzählen. Generationen kamen zusammen, um zu erzählen – so verging die Zeit und wurde zugleich aufbewahrt (vgl. Grass 1999). Ebenso wurden Grundbedürfnisse der menschlichen Existenz befriedigt. Menschen wollen zumindest die Antwort auf bestimmte Fragen erahnen können: Wer bin ich? Wozu lebe ich? Woran kann ich

mich im Leben und Sterben halten? Wohin gehe ich am Ende des Lebens? Der Mensch sucht den Nutzen der Erfahrungen seiner Vorfahren, um das eigene Leben zu gestalten und handhaben zu können.

Erzählen gilt als spezifische Form der symbolischen Ereignispräsentation. Diese hat die Funktionen des Erinnerns, Erzählens, Illustrierens, Lehrens und Lernens. Mündliche Erzählungen können sich in vielfältigen Formen manifestieren: Rede, Lied, Heldenlied, Gerücht, Mythos, Epos, Sage, Legende, Märchen, Rätsel, Schwank und Anekdote. Sie kommen überall dort vor, wo Menschen vertraut miteinander umgehen, Muße, Fantasie und Wertschätzung erfahren und sich Zeit genommen wird, frei zu erzählen wie auch zuzuhören (vgl. Grass 1999).

Das Erzählen ist für alle Menschen notwendig und unvermeidlich. Es entspricht dem sozialen Wesen des Menschen, birgt Möglichkeiten zum sozialen Handeln und der direkten Interaktion. Erzählen ist eine sprachliche und zugleich soziale Handlung, um Ereignisse und Erfahrungen auszutauschen (vgl. Ehlich 1980, S. 20). Der Mensch teilt sich erzählend mit und erfährt darüber soziale Anerkennung (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2004, S. 33). Seiner Natur nach ist er als Geschichtenerzähler ein „Homo Fabulans“ und ein „Homo Narrator“ (vgl. Boeckhorst 1994, S. 8; McAdams 1996a; McIntyre 1987). Damit wird einer Vorstellung des Selbst gefolgt, „dessen Einheit in der Einheit einer Erzählung ruht“ (vgl. McIntyre 1987). Alle Menschen sind in Geschichten und darüber in die Geschichte eingebettet (vgl. Schapp 1985). Als „Homo Narrator“ und somit „a priori erzählendes Wesen“ stellen „die mentalen und interaktionalen Prozesse der Narration“ die „Grundeinheit des menschlichen Wahrnehmens, Denkens und Handelns“ dar (vgl. Weilnböck 2006). Indem Lebensepisoden erzählend geordnet werden, versuchen sie, den einzelnen und oft verwirrenden Erfahrungen des Lebens einen zusammenhängenden Sinn zu geben. Erzählend hervorgebrachte selbstdefinierende Erinnerungen markieren bedeutsame Wendepunkte im Leben eines Menschen. Sie geben Antwort auf die Frage, wer er ist, und helfen, für das eigene Leben Bedeutendes zu erkennen.

Narrativität macht die erzählte bzw. erzählende Konstruktion von Identität möglich (vgl. Giddens 1991; Schami 1998, S. 43). Identität wird erzählend gebildet, indem das Subjekt sich und seinen Erfahrungsstrom in Geschichten organisiert. Dabei schöpft jeder Einzelne aus einem Pool an gesellschaftlich vermittelten Narrationsformen. Jede Kultur, jede Epoche stellt mit ihrem Sinnvorrat an Erzählungen und Geschichten einen Deutungsraum zur Verfügung. Innerhalb dessen kann das eigene Handeln logisch begründet werden. Erzähltes kann so als

Vermittlungsinstanz zwischen individueller Lebenswelt und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen verstanden werden. Aufgrund dessen wird in der heutigen Gesellschaft ein Leben in dem Umfang als wichtig angesehen, in dem es einer bedeutungsvollen Geschichte entspricht. Interessant an den selbstdefinierenden, persönlichen Lebensgeschichten ist die Frage, wie und warum Menschen über ihr Leben erzählen. Darauf lassen sich vier Antworten finden: Menschen sind von Natur aus Geschichtenerzähler; Geschichten bestimmen unseren Alltag; Menschen verfügen über ein implizites Wissen über Geschichten; sie drücken sich über Geschichten aus.

Die Rede von Narrativität hat die sich im 20. Jahrhundert entwickelnde „Narratologie“ als wissenschaftlich–erzähltheoretische Grundlage. Dies resultierte aus der verstärkten wissenschaftlichen Hinwendung zum Phänomen der Sprache, ihren Möglichkeiten sowie Bedeutungen und der damit einhergehenden allgemeinen Skepsis gegenüber einer Vorstellung von Sprache als transparentem Medium zur Erfassung und Kommunikation der Wirklichkeit. Da sich Erfahrungen nur verbal vermitteln lassen, wendet sich der Blick vom Objekt weg hin zum Subjekt des Erkennens in Form sprachlicher Wendungen. Bereits Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts versuchten bedeutende Theoretiker im Rahmen einer „Analytischen Philosophie“ als Sprachphilosophie die Sprache systematisch zu analysieren (vgl. u. a. Frege 1879; Wittgenstein 1922/2003; Russel/Whitehead 1910 - 1913). Auch in anderen Bereichen der Philosophie wie der Phänomenologie und der philosophischen Anthropologie beschäftigen sich Theoretiker aus verschiedenen Perspektiven eingehend mit der Sprache (vgl. Merleau–Ponty 1974, 1993; Cassirer 1923/2001; Heidegger 1950 – 59/2003). Die vielfältigen Wurzeln dieser Denkrichtung können bis Aristoteles und Plato zurückverfolgt werden.

Im 20. Jahrhundert vollzog sich in den Geistes– und Kulturwissenschaften vollends der Linguistic Turn bzw. die linguistische bzw. sprachkritische Wende als ein folgeschwerer wissenschaftlicher Paradigmenwechsel. Ursprünglich bezog sich der Begriff „Linguistic Turn“ auf eine eng umgrenzte Entwicklung in den Kulturwissenschaften, besonders der Linguistik und Semiotik (vgl. Rorty 1992). Für den Durchbruch des Linguistic Turns in den Geisteswissenschaften sind vor allem die aus dem Strukturalismus und Poststrukturalismus hervorgegangenen Arbeiten maßgeblich (vgl. Lévi–Strauss 1978; Foucault 1965, 2002; Butler 1998, 2002; Lacan 1973 – 1980; Irigaray 1976; Kristeva 1999; Barthes 1983, 1988; Eco 1972, 1985, 1987; Derrida 1974, 1977). Diese untersuchen nicht, wie die Welt ist, sondern wie sie beschrieben wird. Dabei gilt, dass alle Erkenntnis stets der Logik der Sprache folgt,

weshalb deren Struktur sowohl Voraussetzung als auch Grenze des Erkennbaren ist. Entsprechend wird Sprache als ein bestimmten Regeln folgender Diskurs verstanden, innerhalb dessen Aussagen jedweder Art überhaupt erst möglich werden. Demzufolge kann Sprache nicht mehr als rein neutrales Medium der Mitteilung gelten. Als unhintergehbare Bedingung des Denkens strukturiert die Sprache alle menschliche Erkenntnis, so dass eine Wirklichkeit außerhalb des Verbalen nicht existiert bzw. unerreichbar ist. Daraus folgt, dass die Reflexion des Denkens zur Sprachkritik wird. Entsprechend ermöglicht erst deren Analyse, Probleme der Erkenntnis, des Handelns und damit auch der gesellschaftlichen Ordnung zu ergründen.

Todorov prägt die Begriffe „Narratologie“ und „Narrativität“, welche von einflussreichen Literaturwissenschaftlern übernommen werden (vgl. Todorov 1972). Seit den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts sind sie unvermindert populär und findet sich in verschiedenen wissenschaftlichen Bereichen direkt oder umschrieben wieder, wobei sie insbesondere in den Geschichts- und Geisteswissenschaften von Bedeutung sind (vgl. Joisten 2007, S. 294). Aus dem strukturalistischen Literaturverständnis, in Kombination mit einer Beschränkung des Untersuchungsgegenstandes auf erzählende Gattungen, entstand die neue Disziplin der Narratologie. Aufgrund dessen gelten die Werke strukturalistischer Literaturwissenschaftler als Kernstück der Narratologie (vgl. Barthes 1983, 1988; Genette 1992, 1998; Bal 1997). Für die Theorien der Narratologie und somit der narrativ fokussierten Wissenschaften sind die linguistischen Thesen von Saussure (1916/1967) richtungsweisend (vgl. Saussure 1916/1967).

Im Zuge des Linguistic Turns vollzog sich eine narrative Wende in zwei Richtungen. Zum einen wurden Theorien in Form narrativer Geschichten über das Funktionieren der Welt, des Sozialen und den Menschen generiert. Zum anderen sollten Erzählungen wie auch andere Diskurssysteme dem Alltag des Menschen Kohärenz sowie Bedeutung verleihen. Dementsprechend wurde wissenschaftlich anerkannt, dass Diskurse die Welt repräsentieren, Wissen über sie zusammenfassen und gleichsam welches produzieren. Gemäß den Vertretern des Narrativismus bildet jeder Mensch sein Selbst in dem Maß aus, wie er als erzählendes Ich Mitglied einer bestimmten sozialen Lebensform wird. Die narrative Konzeption des Selbst will verhindern, dass sich der Mensch als Person in unzusammenhängende Sinneswahrnehmungen, Bewusstseinsinhalte und Handlungen auflöst. Es besteht ein untrennbarer Zusammenhang zwischen Bewusstsein, Handlung, Sprache und Narration. Im Hinblick darauf sind zwei Versionen der Narrativität zu unterscheiden:

die „starke Narrativitätsthese“ und ein „schwacher Narrativismus“. Der schwache Narrativismus setzt ein vorgeordnetes ontologisches Selbst voraus und besagt, dass das Selbst Narrationen produziert. Umgekehrt behauptet die starke Narrativitätsthese, dass das Selbst durch Narrationen konstituiert ist und eine narrative Identität hat.

Aktuell umfasst die Narratologie mehr als nur formalistisch–strukturalistische Ansätze. So greifen diverse Wissenschaftler narrative Strömungen auf, setzen sie fachspezifisch und teilweise interdisziplinär um (vgl. Baacke/Schulze 1985, 1993; Benjamin 1992, 2007; Bruner 1996, 1997a/b, 1999; Claussen 2003, 2004; Kraus 1996, 1998, 2003; Lucius–Hoene/Deppermann 2002; Lübbe 1972, 1978, 1993; Meuter 1995; Quasthoff 1979, 1980, 1983, 2001; Ricoeur 1986, 1996; Schapp 1976, 1981, 1985).

Momentan wird der Begriff „narrativ“ in zwei Varianten verwendet: im Sinne von Erzählung oder im Sinne eines Oberbegriffs (vgl. Boeckhorst 1994, S. 8). Bei der Verwendung von „narrativ“ im Sinne von Erzählung messen Wissenschaftler und Praktiker der narrativen Form besondere Bedeutung für ihre Beobachtungen und Arbeit bei. Narrativ im Sinne eines Oberbegriffs wird mit Bezeichnungen wie Text, Konversation, Dialog oder Diskurs kombiniert. Dieses Verständnis von Narrativität ist an Ideen aus dem Sozialkonstruktivismus, Postmodernismus, der Dekonstruktionstheorie und „Rortys Pragmatismus“ gebunden (vgl. Boeckhorst 1994, S. 8). Der Begriff Postmoderne bezieht sich auf eine kritische Haltung, nicht auf eine Epoche. Als Vertreter dieser Richtung gelten Derrida, Foucault, Lyotard und Wittgenstein. In der postmodernen Denkrichtung werden Geschichten als verknüpfende Darstellung von Zustandsveränderungen definiert. Es existieren Unterschiede dahingehend, welche Komponenten die Vertreter hervorheben und betonen. Vertreter der postmodernen Richtung gehen von Interaktionen aus, deren Zentrum Sprache, Erfahrung und Verstehen bilden. Diese werden als wirklichkeits– bzw. weltgestaltende Kräfte angesehen (vgl. Anderson 1999, S. 50 f.).

Gegenwärtig wird die Narratologie als „Wissenschaft vom Erzählen“, „Erzähltheorie“ bzw. „Erzählforschung“ charakterisiert und vereint in sich die „Theorie des Erzählens“ sowie systematisch entwickelte Vorgaben zur Analyse von Erzählungen. Sie gilt als interdisziplinäre Methode der Geistes–, Kultur– sowie Sozialwissenschaften. Ihr Gegenstands– bzw. Aufgabenbereich geht aktuell über die reine Textwissenschaft hinaus und umfasst alle Kommunikationen und kulturellen Manifestationen, die als Geschichten angesehen werden können oder solche einschließen. Gemäß dieser Perspektive werden Narrationen als verknüpfende Darstellung von Zustandsveränderungen definiert. Entsprechend werden im Rahmen

der Narratologie alle Arten erzählender Texte untersucht. Die Erzählung gilt dabei als ein mündlicher oder schriftlicher Diskurs, welcher Text der Geschichte ist (vgl. Genette 1998). In diesem Text wird eine Abfolge der Ereignisse berichtet. Diese muss nicht identisch mit jener innerhalb der Geschichte sein. Die Erzählung strukturiert die Geschichte mittels Zeit- und Modusangaben. Als Ereignisfolge bildet sie dann das Geschehen der Geschichte.

Der narratologische Untersuchungsbereich erstreckt sich von der erzählenden Literatur (Epik) über die Geschichtsschreibung bis hin zu den Diskurseinheiten in Form von Argumenten, Erklärungen, Erzählungen, Instruktionen, Interviews, Zeitungsartikeln und Witzen. Die entsprechenden Narrationen lassen sich von nicht-erzählenden deskriptiven und argumentativen Textgattungen abgrenzen. Innerhalb der Narratologie wird zwischen Inhalts- und Diskursebene differenziert (vgl. Adorno 1963, S. 43). Auf der Diskursebene geht es um die jeweilige Form der gewählten Darstellungsart und -weise einer Geschichte in bestimmten Medien sowie um den Akt des Erzählens bzw. die Erzählung. Die Reihenfolge der Ereignisse im Text, die Erzählperspektive ebenso wie die verwendeten Darstellungsverfahren wie Beschreiben, Berichten und Erzählen werden untersucht (vgl. Rehbein 1984). Mündlich vorgetragene Beschreibungen, Berichte und Erzählungen sind Großformen des Sprechens, die sich auf einen Sachverhalt außerhalb der gegenwärtigen Sprechsituation beziehen (vgl. Ehlich 1984, S. 67). Dieser Sachverhalt wird über die Erfahrung zu einem Wissenselement des Sprechers verarbeitet. Verbalisiert der Sprecher seine Erfahrung, wird das Wissenselement an Interessierte weitergegeben. Damit regt er bestimmte Prozesse an, die zu einem Wissen über den erzählten Sachverhalt führen. „Beim Beschreiben macht der Hörer ‚einen Gang durch den Vorstellungsraum‘, beim Berichten macht er eine ‚Konzeptualisierung‘ und beim Erzählen partizipiert er an einer fiktiven Reproduktion des Sachverhalts.“ (Vgl. Ehlich 1984, S. 69)

All die vorbenannten Themen und Strukturen der Narratologie können bei entsprechender Umsetzung „zu einem wirklichen Gewinn an Fächerintegration und wissenschaftlichem Erkenntniszuwachs“ werden. Daraus ließen „sich wiederum vielfältige Anwendungsformen und -bereiche für die Narratologie erschließen [...], die z. B. in den Bereichen der Pädagogik, Didaktik, Kulturvermittlung sowie der – auch berufsweltlich relevanten – Kompetenzbildung liegen und an denen die Philologien ihren wohlverdienten Anteil haben könnten“ (vgl. Weilnböck 2006).

Exkurs: L. Wittgenstein – Sprachspiel

Das Spiel ist eine freiwillige Handlung oder Beschäftigung, das innerhalb bestimmter räumlicher und zeitlicher Grenzen vollzogen wird (vgl. Huizinga 2004). Es findet zuerst freiwillig, dann aber nach verpflichtenden Regeln statt, trägt sein Ziel bzw. seinen Zweck in sich selbst und kann nur innerhalb zeitlicher und räumlicher Grenzen existieren. Es ist von den Spielenden abhängig und zeigt sich erst im Gespieltwerden als Spiel. Ebenso ist es ein Prozess, bei dem nicht zwischen dem ausführenden, alles mitbestimmenden Subjekt und dem Spiel als Objekt unterschieden werden kann. Spielen wird von einem Gefühl der Freude, Spannung und Abwechslung vom Alltäglichen begleitet. Das Spiel steht zur Arbeit wie auch zu dem Lebensernst in antonymischer Beziehung. „Mitten in dem furchtbaren Reich der Kräfte und mitten in dem heiligen Reich der Gesetze baut der ästhetische Bildungstrieb unvermerkt an einem dritten, fröhlichen Reiche des Spiels und des Scheins, worin er dem Menschen die Fesseln aller Verhältnisse abnimmt und ihn von allem, was Zwang heißt, sowohl im Physischen als im Moralischen entbindet.“ (Vgl. Schiller 1993, S. 667) Sprache hingegen ist ein Verständigungsmittel, durch das der Mensch mittels lautlicher Zeichen Äußerungen artikulieren kann. Ebenso ist Sprache die Gesamtheit aller sprachlichen Zeichen und grammatischen Regeln. Dabei unterliegt der Sprachgebrauch in der konkreten Sprachgemeinschaft einer Vielzahl von Konventionen. Die Sprache stellt also ein Organon der menschlichen Kommunikation dar, das keine lokalen oder temporalen Begrenzungen erfährt oder auf konkrete Handlungszusammenhänge festgelegt ist.

Trotz der Unterschiede zwischen Sprache und Spiel dient das Spiel, insbesondere das Schachspiel, vielen Linguisten und Sprachphilosophen als Vergleichs- und Erklärungsobjekt für die unterschiedlichen Aspekte der Sprache. So hat sich auch der österreichische Philosoph Ludwig Wittgenstein (1889 – 1951) immer wieder auf den unerschöpflichen Spielbegriff, der sich einer genauen Definition zu entziehen scheint, berufen. Er weist in seiner Sprachspieltheorie vor allem auf die irreduzible Pluralität der unterschiedlichen Sprachspiele hin. Diese können wegen ihrer Eigenheiten nicht immer in einen gemeinsamen Auslegungshorizont integriert werden. Im Rahmen dessen werden entscheidende Denkipulse aus einem angemessenen Verständnis von Spiel gewonnen. Es geht darum, durch die vom Spiel ermöglichten Einblicke der metaphysischen Tradition ihre Grenze aufzuzeigen. Die so gewonnenen Einsichten können im Anschluss daran für neue Denkweisen genutzt werden.

Wittgenstein publizierte zu Lebzeiten nur ein einziges Buch. Der „Tractatus logico – philosophicus“ (1921) wurde zu einem der bedeutendsten philosophischen Werke des 20. Jahrhunderts. Postum wurde sein zwischen 1936 und 1946 entstandenes Werk „Philosophische Untersuchungen“ 1953 veröffentlicht, was einen ebenso maßgeblichen Einfluss ausübte. In diesem finden sich einige überarbeitete und/oder weiterentwickelte Ansätze aus dem „Tractatus“ sowie auch neue Ansätze. In dem Buch „Philosophische Untersuchungen“ werden die Grundgedanken einer Philosophie der normalen Sprache formuliert. Von Bedeutung sind die Funktionsweise der Sprache, ihre Regeln, die Grammatik und generell das Erlernen derselben. Es richtet sich gegen die ideale Sprache, die u. a. Wittgenstein selbst im „Tractatus“ vertritt. Ebenso unterscheidet es sich von dem ersten Werk durch den losen Aufbau in Form einer Sammlung von Aphorismen und Notizen, die mit Nummern gekennzeichnet sind. Wittgenstein verfolgt einen neuen Ansatz, da er annimmt, dass die philosophischen Schwierigkeiten und Probleme des Denkens aus der Mehrdeutigkeit sprachlicher Ausdrücke resultieren, die je nach Art der Verwendung und Kontext Unterschiedliches bedeuten können.

Die Frage nach dem Wesen der Sprache folgt dem Zweck der Untersuchung der Sprache und deren Verbindung zur Wirklichkeit. Dabei ermöglicht der von Wittgenstein hierfür eingeführte Begriff des Sprachspiels, sich von seinen eigenen früheren und überholten Konzeptionen zu distanzieren (vgl. Wittgenstein 2008, § 23). Für ihn gilt nun, dass die Bedeutung eines Wortes „sein Gebrauch in der Sprache“ ist (vgl. Wittgenstein 2008, § 43). Diese Bedeutung wird gelernt, wenn gelernt wird, wie es verwendet wird. Sprache ist für Wittgenstein ein Spiel, in dem Worte nach bestimmten Regeln angeordnet werden, einem Schachspiel gleich. Dabei müssen den Beteiligten die im Vorfeld festgesetzten Regeln bekannt sein. Ein verbindliches Regelwerk lässt sich allerdings nicht aufstellen, da auch immer die außersprachlichen Umstände eine Rolle spielen. Im Folgenden soll auf die Sprache bzw. auf die Sprachspiele aus den „Philosophischen Untersuchungen“ Bezug genommen werden.

Der Begriff des „Sprachspiels“ hebt sich erst in den „Philosophischen Untersuchungen“ eigenständig von dem reinen Vergleich zwischen Sprache und Spiel ab (vgl. Wittgenstein 2008). Dadurch setzt er sich von dem Begriff des „Kalküls“ ab, welcher im „Tractatus logico – philosophicus“ noch als Synonym vorkommt (vgl. Wittgenstein 2008, § 7). Das Sprachspiel ist ein Modell, an dem das Funktionieren von Sprache vereinfacht dargelegt werden kann (vgl. Wittgenstein 2008, § 5). Gleich zu Beginn der „Philosophischen Untersuchungen“ wird als Ausgangspunkt seiner

Überlegungen ein Sprachspiel entworfen, das er später sukzessive ausbaut (vgl. Wittgenstein 2008, § 2).

Das Vorkommen von sprachlichen Äußerungen in konkreten Zusammenhängen bzw. Verwendungssituationen wird „Sprachspiel“ genannt, wobei es viele verschiedene Sprachspiele gibt (vgl. Wittgenstein 2008, § 75). Unter Sprachspiel lässt sich jede Form der sprachlichen Äußerung als unzählige Arten des Zeichen-, Wort- und Satzgebrauchs innerhalb eines praktischen Kontextes verstehen. Das kann von kleinen Lauten bis zu komplexen sprachlichen Systemen reichen (vgl. Wittgenstein 2008, § 23, § 65 – 67). Einige Sprachspiele bauen aufeinander auf, so dass z. B. für die Teilnahme an einem philosophischen Sprachspiel die Kenntnis anderer Sprachspiele erforderlich ist (vgl. Wittgenstein 2008, § 27). Die einzelnen Sprachspiele sind Teil eines komplexen Ganzen, das einem ständigen Wandel unterliegt, da es für Sprachspiele keine feststehenden Regeln gibt (vgl. Wittgenstein 2008, § 18). Regeln können geändert werden oder ergeben sich erst im Verlauf der Verwendung sprachlicher Ausdrücke in einer bestimmten Situation. Allerdings hat jedes Wort und jeder Satz eines Sprachspiels bestimmte Gebrauchsregeln (vgl. Wittgenstein 2008, § 217, § 219). Wittgenstein fragt folglich nicht danach, was eine Regel sei, sondern was es bedeute, einer Regel zu folgen (vgl. Wittgenstein 2008, § 83). Die Regeln für den Sprachgebrauch leiten sich aus den gemeinsam geteilten Konventionen der Menschen innerhalb einer Lebensform ab. Entsprechend ist das Sprachspiel nur innerhalb eines sozialen Kontextes möglich. Sprachspiele sind immer in eine „Lebensform“ eingebettet. Lebensform bezeichnet die Gesamtheit der Handlungsmuster in einer Kultur (vgl. Wittgenstein 2008, § 19, § 23). Die gemeinsame Lebensform ist die Basis der menschlichen Kommunikation (vgl. Wittgenstein 2008, § 241). Sprache wird hier als gesellschaftlich erlernte Kommunikationsform gedacht. Entsprechend ist das Erlernen von Verhaltensregeln der Gesellschaft, als das Erlernen deren Sprachspiele, die Kommunikationsgrundlage. Dieses Lernen findet im Benennen durch den „Lehrer“ bzw. durch das Nachsprechen des „Schülers“ im hinweisenden Lernen statt (vgl. Wittgenstein 2008, § 6, § 7). Wer das Sprachspiel versteht und beherrscht, handelt situativ richtig. Verstehen bedeutet kein Verstehen im tieferen Sinne, sondern lediglich ein Verstehen der Regeln des Sprachspiels und innerhalb dieses Sprachspiels das Zeigen angemessener Reaktionen. Dabei haben Wörter oder Sätze keinen manifesten Bedeutungssinn, sondern können je nach Situation variable Bedeutungen annehmen und voneinander ganz unterschiedliche Reaktionen erfordern. Aufbauend darauf vergleicht Wittgenstein

Sprachspiele mit Werkzeugen in einem Werkzeugkasten, wobei jedes seine spezielle Funktion im Kontext der menschlichen Kommunikation hat.

Die Regeln zum Gebrauch eines Wortes werden mit denen eines Schachspiels verglichen (vgl. Wittgenstein 2008, § 108). Beide basieren auf gewissen Festlegungen, die es zu kennen und einzuhalten gilt. Innerhalb einer Kommunikationssituation sind die sprachlichen Ausdrücke die Spielsteine, mit denen die einzelnen Züge des Spiels vollzogen werden. Dabei wird die Bedeutung eines Wortes durch die Regeln bestimmt, die seine Funktion festlegen. Diese Regeln werden durch die Funktion des Wortes im Alltag bestimmt (vgl. Wittgenstein 2008, § 1, § 421). Diese ist je nach Situation unterschiedlich, entsprechend auch ihr Gebrauch (vgl. Wittgenstein 2008, § 10). Damit wird ein instrumentelles Sprachverständnis ausgedrückt, im Rahmen dessen die Zeichen wie im Spiel verwendet werden können. Somit liegt die Bedeutung des Wortes im Gebrauch, was eng mit dem Begriff des Sprachspiels zusammenhängt. Folglich ist die Bedeutung des Wortes die Art und Weise, wie mit ihm im Rahmen eines Sprachspiels umgegangen wird. Entsprechend wird die Bedeutung eines Wortes im Rahmen der Anwendung bekannt. Diese hängt von der Intention und dem Ziel des Sprechers ab, die das Sprachspiel charakterisieren. Wie in einem Schachspiel werden die Verwendungsregeln für sprachliche Ausdrücke des Sprachspiels Zug um Zug umgesetzt. Diese Regeln werden durch einen Akt der Abrichtung erlernt. Aber erst an der Art und Weise der Verwendung der sprachlichen Ausdrücke zeigt sich, ob die Regeln ihrer Anwendung wirklich verstanden, verinnerlicht und angemessen beherrscht werden (vgl. Wittgenstein 2008, § 29).

Wittgenstein steht dem starren Verhältnis von „Satz, Sprache, Denken, Welt“ kritisch gegenüber, da hierbei die lebensweltliche Verankerung der voneinander unterschiedlichen Sprachspiele missachtet werde (vgl. Wittgenstein 2008, § 23, § 96). Sprachspiele sind immer Begebenheiten des alltäglichen Lebens und resultieren aus der entsprechenden Kommunikation. Die Realisierung des Sprachspiels hängt von der jeweiligen Situation ab. Um erkennen zu können, welches Sprachspiel gespielt wird, muss der entsprechende Kodex den Teilnehmern bekannt sein. Die Einhaltung dessen ist dann wiederum notwendig, um das Sprachspiel gemeinsam spielen zu können. Dabei werden die Verwendungsregeln für bestimmte Wörter Spielzug um Spielzug umgesetzt.

Es gibt eine unbestimmte Anzahl von Sprachspielen, deren Heterogenität in keine allgemeine Einheit überführt werden kann (vgl. Wittgenstein 1984, S. 37). Sprachspiele bilden jeweils für sich ein autonomes Gefüge mit eigenen Regeln. Es

lassen sich zwar durchaus Ähnlichkeiten bzw. verwandte Elemente finden, aber es gibt keinen einheitlichen, alle Arten des Spiels bestimmenden Grundzug (vgl. Wittgenstein 2008, § 18, § 66, § 203). Für Wittgenstein sind Sprachspiele überwiegend bestimmte Gedankenexperimente. Es wird ein relativ eindeutiger Gebrauch von Worten dargestellt, um im Anschluss an einfachen Beispielen ihre Art der Verwendung in der Sprachpraxis zu untersuchen und allgemein zu erläutern. Meist nutzt Wittgenstein die genaue Darstellung von Sprachspielen, um das Entstehen philosophischer Probleme auf falsch ausgelegte Sprachspiele zurückzuführen.

Sprachspiele gründen in der menschlichen Praxis, nur so erhalten sie ihren Sinn (vgl. Wittgenstein 2008, § 7). Entsprechend sind Sprachspiele Verhaltensabläufe, in denen Sprechen und Handeln miteinander verknüpft sind. Auf dieser Basis lassen sich drei Möglichkeiten der Kennzeichnung eines Sprachspiels finden. Die erste Kennzeichnung bezieht sich auf die „Verwendung der Sprache“, bei welcher der Ablauf einer Handlung in allen wichtigen Einzelheiten beschrieben wird (vgl. Wittgenstein 2008, § 1). Die zweite Art der Kennzeichnung bezieht sich auf die Form „das Sprachspiel des ...“, indem die Bezeichnung oder Beschreibung einer Tätigkeit gegeben wird (vgl. Wittgenstein 2008, § 23). Die dritte Kennzeichnung des Sprachspiels bezieht sich auf die Form als den Ausdruck (vgl. Wittgenstein 2008, § 71). Sie umfasst die Menge aller Sprachspiele, in denen der Ausdruck gebraucht wird. Folglich ist es für die Klärung der „Bedeutung“ durch „Gebrauch“ notwendig, viel über die in der ersten oder zweiten Weise gekennzeichneten Sprachspiele herauszufinden. Für alle aufgeführten Sprachspiele gilt, a) dass sie mehr als einmal gespielt werden und dass trotz der Unterschiede zwischen beiden Durchführungen beide Male dasselbe Sprachspiel gespielt wird. Ebenso gilt b), dass Äußerungen und nichtsprachliche Tätigkeiten in näher zu beschreibender Weise regelmäßig miteinander zusammenhängen.

Wird in der Aufzählung der Menge von Regelmäßigkeiten der Ausdruck, um den es eigentlich geht, weggelassen, findet eine Definition einer Stelle in diesen Regelmäßigkeiten statt. Diese definierte Stelle kann als „Rolle im Sprachspiel“ bezeichnet werden. Die Regelmäßigkeiten in Sprachspielen legt die Bedeutung der darin enthaltenen Ausdrücke erst dann fest, wenn die Regelmäßigkeiten für dieses Ergebnis ergiebig genug sind (vgl. Wittgenstein 2008, § 206, § 207). Jede Bedeutung bedarf einer für Ausdrücke mit dieser Bedeutung typische Menge an Verhaltensregelmäßigkeiten. Diese zeigen sich in regelfolgendem Verhalten, was sich dann empirisch als regelmäßiges Verhalten mehrerer Leute charakterisieren lässt,

wenn es für jeden selbst und auch für die anderen selbstverständlich ist sowie eine erlernbare Leistung darstellt. Ein für jemanden selbstverständliches Verhalten lässt sich an einer Reihe von Merkmalen erkennen (vgl. Wittgenstein 2008, § 210 – 213, § 219, § 222, § 223, § 231, § 240). Das Merkmal der erlernbaren Leistung ist für regelfolgendes Verhalten wichtig, da Abweichungen dadurch zu korrigierbaren Fehlern werden, aus denen der Korrigierte lernen kann (vgl. Wittgenstein 2008, § 232 – 237).

Sprachspiele sind offen und lassen sich theoretisch beliebig verändern oder erweitern. Folglich gibt es keine genauen Einschränkungen für deren Gebrauch, was die Praktikabilität der Sprachspiele bedingt. Damit folgt Wittgenstein der Auffassung, dass es meist nicht sinnvoll ist, eine klar definierte und „geschlossene“ Verwendung eines Begriffes zu suchen oder zu fordern (vgl. Wittgenstein 2008, § 66). Die Verwandtschaft von Sprachspielen zeigt sich in diesen Ähnlichkeiten, die deshalb Familienähnlichkeiten genannt werden (vgl. Wittgenstein 2008, § 67). Es gibt nicht nur eine Bedeutung für ein bestimmtes Wort, sondern viele Bedeutungen – je nach Verwendung und damit einhergehender Funktion im betreffenden Sprachspiel. Die Bedeutung des Wortes ergibt sich nicht aus den geistigen Vorgängen des Sprechenden, sondern aus der Gesamtsituation und dem Kontext, in dem dieses Wort benutzt wird (vgl. Wittgenstein 2008, § 43, § 66). Damit soll nicht die Existenz der das Sprechen begleitenden Gedanken allgemein geleugnet werden. Es gilt jedoch, dass parallel zum Sprechen verlaufende geistige Prozesse unnötig sind, um das Funktionieren von Wörtern und sprachlichen Ausdrücken zu erklären. Die Positionierung der das Sprechen begleitenden Denkprozesse zur Erklärung von Sprache und Sprechen ist deshalb zu vermeiden.

Das Genannte führt zu der Erkenntnis, dass nicht außerhalb der eigenen Sprache gedacht werden kann. Dies bedingt einen Übergang von der Vorstellung, dass das Denken einer verborgenen Struktur der Dinge folgt, zu der, dass Denken immer der Struktur der Sprache entspricht. Ohne Sprache ist das Denken unmöglich. „Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt.“ (Vgl. Wittgenstein 2003, Satz 5.6) Wittgenstein führt damit die Sprachphilosophie zu ihrem Höhepunkt, da er alle philosophischen Probleme durch die philosophische Reflexion auf Basis der Untersuchung und Betrachtung der Sprache gelöst sieht (vgl. Wittgenstein 2008, § 109). Die Sprache wird zum Schlüssel zur Erschließung der Welt. Diese linguistische Wende drang weit bin in die Geisteswissenschaften vor und verlagerte die bisherigen

Fragestellungen der Erkenntnistheorie auf das Gebiet der Aussagenlogik im Besonderen und auf das der Sprache im Allgemeinen.

Exkurs: N. Meder – Sprachspieler

Der deutsche Professor für Allgemeine Pädagogik und promovierte Philosoph Norbert Meder (geb. 1947) beschäftigte sich vor allem mit bildungsphilosophischen und didaktischen Themen sowie mit Themen der Wissensgesellschaft, der Wissensorganisation und Informationstechnologie in pädagogischen Handlungszusammenhängen. In seinem erstmals 1987 erschienen und 2004 wesentlich überarbeiteten Werk „Der Sprachspieler – Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien“ entwickelt er eine offene Bildungstheorie in Form des postmodernen Bildungskonzeptes des Sprachspielers. Es geht im Kern darum, wie und was für ein Bildungsideal für die im Wandel befindliche, technisierte Gesellschaft erarbeitet werden kann und umzusetzen ist. „Die postmoderne Gesellschaft als kultureller Horizont sich verwirklichender Sprachspieler ist das pluralistische Spiel von Intensitäten – als der Verweis auf stets andere Möglichkeiten – als ein Netzwerk von Sprachspielen, deren Kontinuität durch die Intensität der Verweisung garantiert ist. Das Zeitalter neuer Technologien ist das Zeitalter der Kunst des Intensiven.“ (Vgl. Meder 2004, S. 66) Das erarbeitete pädagogische Konzept des Bildungsideals vom Sprachspieler basiert auf dem philosophischen Konzept der Sprachspielthese von Wittgenstein (vgl. Meder 2004, S. 9). Um es jedoch zu verstehen, ist das Wissen zahlreicher weiterer philosophischer Diskurse erforderlich (vgl. Meder 2004, S. 22).

Meder betrachtet, verortet und bearbeitet in seinem Werk drei Kernbereiche: den Theoriestatus, die Argumentationslinien und die Verortung in der Allgemeinen Pädagogik. Damit beschreibt er das Selbstverständnis der Bildungstheorie des Sprachspielers. Im Rahmen des Theoriestatus lässt sich feststellen, dass die Theorie des Sprachspielers ein Bildungsideal ist und somit eine normative Theorie oder Werttheorie darstellt. In ihr finden sich Sollenssätze und Werturteile. Diese besagen, wie es sein sollte und wie es richtig sein könnte. Der Fokus dieser fiktionalen Konstruktion liegt auf dem Entwurf eines idealen Zustands (vgl. Meder 2004, S. 10). Die darauf aufbauenden Argumentationslinien gliedern sich in insgesamt vier originäre Topoi der Bildungstheorie des Sprachspielers: „Wissen“, „Reflexion auf Wissen und die Konstitution von Wissen“, „Sprache und Medien“ wie auch „Informationstechnologien und Produktionsverhältnisse“. Dabei wird das

Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien auf zwei Arten betrachtet. Es werden historische Entwicklungslinien aufgezeigt, die sich unter Zuhilfenahme diverser philosophischer Referenzen von der Aufklärung bis zur postmodernen Gegenwart ziehen. Die sich dabei ergebenden Bedeutungsbeziehungen werden systematisch reflektiert, um daraus Argumente für die Bildungstheorie des Sprachspielers zu generieren.

Der Bildungsprozess des Sprachspielers zeigt sich in der Herstellung eines individuellen Verhältnisses zu sich selbst, zur Gesellschaft und zur Welt. Die damit im Zusammenhang stehende Dekonstruktion „ist der Versuch, das Macht–Freiheitsverhältnis in einem konkreten Machtspiel zu Gunsten der Freiheit zu verändern“ (vgl. Meder 2004, S. 251). Dabei wird die Kreativität zu einer extrem wichtigen Eigenschaft für den Sprachspieler, da sie ihm einen entscheidenden Vorteil gegenüber der künstlichen Intelligenz im Rahmen der technischen Vorherrschaft einbringt. Bildung ist für Meder an die Vermittlungsfunktion von Sprache gebunden, wobei von der sprachlichen Konstituiertheit von Selbst–, Fremd– und Weltverhältnissen ausgegangen wird.

Der Sprachspieler durchschaut kritisch die Gewaltmechanismen der Informationsgesellschaft und weiß, dass deren Macht und Gewalt aus der Herrschaft über die Sprache resultieren. Diese Gewalt äußert sich in der vermittelten Zuweisung der Zeichenbedeutung oder der Eliminierung von Bedeutungen aus ihrem Zeichenzusammenhang. Damit ist er der Gebildete in der Informationsgesellschaft. Es ist ihm möglich, im Bildungsprozess ein Verhältnis zu sich selbst, zu anderen und zu der Welt aufzubauen. Es gelingt ihm, sich in ein Verhältnis zu den Konstruktionsprinzipien dieser Verhältnisse zu setzen (vgl. Meder 2004, S. 40, 54, 66). Der Gebildete wird Sprachspieler genannt, weil er spielerische Lösungen für einen unbestimmten Raum findet. Dieser Raum entsteht durch den Bruch in der Sprache, der sich durch die Reflexion des Sprachlichen auf sich selbst bildet und der durch kein geregeltes Verfahren repariert werden kann. Entsprechend lässt er sich einer Art deskriptiven systematischen Pädagogik zuordnen.

Das Sprachspiel der Bildung findet in dem Spannungsfeld zwischen gekonnten Spielzügen innerhalb des Spiels, den das Spiel beginnenden Spielzügen und den das Spiel beendenden Spielzügen statt. Der Sprachspieler hat die Rolle des „Superzeichens“ für die Spielzüge inne, die er zur Performanz bringt. Dabei eröffnet sich im kontingenten Spiel des Sprachspielers mit den „Superzeichen“, als den Zeichen, die den „Verweisungshorizont in Bezug auf andere Möglichkeiten sprachlicher Ausdrücke“

bilden, der Raum des Ästhetischen im Rahmen der interaktiven Konstruktion von Welten (vgl. Meder 1987, S. 176, 185; Meder 1996, S. 154). Durch das Verständnis des Sprachspielers als „Superzeichen“ ist dieser weder der Einheit noch der Rationalität verpflichtet. Dadurch eröffnen sich diesem auch Erfahrungsdimensionen jenseits der Rationalität wie dem Emotionalen (vgl. Meder 1987, S. 108). Die Quellen der Spielzüge sind die geschickten Schachzüge der Herrschenden oder erzwungene Spielzüge der Unterworfenen im offenen Feld von wechselnden Regelsystemen. So bleibt Raum für die fiktionale Konstruktion, aber auch für die Dekonstruktion des machtförmig Konstruierten. Dies ist notwendig, da andernfalls der Erfolg der Innovation der technologischen Entwicklung in der Simulation möglicher Welten gefährdet wäre. In computervermittelten Bildungsprozessen geht es nicht um die Darstellung der besten Welt, sondern um deren bestmögliche Darstellung. Statt um Einheit geht es um Differenz. In dieser feinen Differenz bewahrt der Sprachspieler seine Eigenständigkeit. Dabei ist er um eine Gerechtigkeit bemüht, die „nicht in der Natur des Menschen liegt, sondern auf der Vielfalt der Sprachspiele beruht“ (vgl. Meder 1988, S. 84). Seine Ethik beruht auf dem Spiel und dessen fairer Umsetzung (vgl. Meder 1996, S. 152).

Die unterschiedlichen Sprachspiele werden durch ein Metasprachspiel im interdisziplinären Verfahren der Technologie–Folgen–Abschätzung in einen Zusammenhang gebracht. „Dieses Sprachspiel spielen zu können, soll Bildung im Zeitalter der Technologie, im Zeitalter des Logos der Technik heißen.“ (Vgl. Meder 2004, S. 175) Der Sprachspieler ist der Gebildete im Zeitalter der neuen Technologien. Dieser ist eine Art Netzspinner, der stets auf andere Möglichkeiten hinweist und so deren Intensität garantiert (vgl. Meder 1987, S. 103). Er ist ein Möglichkeitsmensch, der durch sein persönliches Spiel die Unbestimmtheit bestimmt und akzeptiert. Damit verweist er gleichzeitig auf den Freiraum der Bestimmung. Das Unbestimmte wird „als die Bedingung der Möglichkeit des kreativen Prozesses“ (vgl. Meder 1987, S. 101) gewertet.

Die Bewegung des Sprachspielers zeigt sich im kreativen Gebrauch der Semiotik und dem Kontinuum des Zeichenprozesses. Er konstruiert individuelle Weltperspektiven und hebt damit die Geltung herrschender Repräsentationsprinzipien auf. „In der Erfindung neuer Sätze und neuer Regeln dringt der Sprachspieler immer wieder in die Sphäre der Unbestimmtheit ein. Aber nicht wie das Maschinen–Lernen, um neue Regelsysteme zu generieren, sondern um die Kontingenz und die Überraschung als den Ausdruck der Unbestimmtheit anzuzeigen. Damit vernichtet er

nicht Unbestimmtheit, sondern erhält sie als die Wahrheit seiner Faktizität.“ (Vgl. Meder 1987, S. 204) Damit realisiert der Sprachspieler den Widerstreit um das Unsagbare und zeigt die identitätsbildende Kreativität neuer Sprachspiele auf (vgl. Meder 2004, S. 64).

In der virtuellen Welt repräsentiert und erneuert der Sprachspieler das Ästhetische durch seine Bewegungen. Dadurch tritt er „als ästhetische Theorie auf, aber nicht als Kunstwerk“, und erweitert das Verhältnis zur gesellschaftlichen Welt durch eine hochgradig virtuelle und dennoch spielerische Dimension (vgl. Meder 2004, S. 13). Das wirkt sich auf den einzelnen Menschen aus, der sich zunehmend als Sprachspieler und nicht mehr als autonomes Subjekt versteht. Dabei ist die Sprache als das Mittel der Reflexion des Verhältnisses zur Welt gleichsam das Mittel der Reflexion auf dieses Verhältnis und damit doppelt reflexiv, wodurch der gebildete Mensch zum Sprachspieler wird (vgl. Meder 1988, S. 74). Der Sprachspieler ist sich seines doppelt reflexiven Verhältnisses zu sich selbst, zu den anderen und zu der Welt bewusst. Aus dieser Perspektive heraus kann das neuzeitliche autonome Subjekt nicht mehr legitimiert werden. Wird die Einheit der Sprache und des Denkens obsolet, muss von der inneren Einheit des Subjekts abgesehen werden. Die Pluralität der teilweise auch widersprüchlichen Sprachspiele schlägt sich in der sprachlich konstituierten und entsprechend narrativen, nicht einheitlichen Identitätsstruktur nieder. Meder unterscheidet zwischen neuzeitlich-modernen und postmodernen Idealen, wodurch unser Denken und unser Verständnis eines Selbst nicht mehr als Fixpunkt der Identität erscheint. „Intensität, Sensibilität, Differenz und Grundlosigkeit sind die Themen unserer Zeit. Form, Rationalität, Einheit und Grund waren die Themen der Neuzeit und der Moderne.“ (Vgl. Meder 1987, S. 107 f.).

Der Sprachspieler beherrscht das Spiel mit der Sprache im Rahmen der Informationsgesellschaft. Damit bewahrt er sich den nicht zu vergesellschaftenden Rest und schafft über die ihm immer vorausgehende Sprache eine Verbindung zur Welt und zur Gesellschaft. Der Sprachspieler fühlt sich in den „Programmen möglicher Welten“ beheimatet (vgl. Meder 1987, S. 47). Trotzdem erhebt er weder einen Absolutheitsanspruch noch universalen Erkenntnisanspruch für spezifische Sprachspiele (vgl. Meder 2004, S. 41). Dadurch sind rationale, auf Einheit zielende Erkenntnisse nur bedingt gültig. „Was aber in der gesellschaftlichen Praxis zurückbleibt, ist das Bewußtsein der Perspektivität der Sprachspieler; Perspektive ist stets diese und nicht jene, d. h. sie ist stets nur eine im Horizont vieler Möglichkeiten.“ (Vgl. Meder 1987, S. 27)

Da die Suche nach einem allumfassenden bzw. allgemeinen Sprachspiel in der Pädagogik aufgegeben wird, wirkt sich der Moment der Perspektivität auf den Bildungsprozess aus. Somit prägt der Verzicht auf ein umfassendes Bildungsideal den Lehr-Lern-Prozess. Dies zeigt sich darin, dass Sinn nur noch beispielhaft und fragmentarisch in der Kommunikation erfasst werden kann und sich erst im Laufe des Prozesses erschließt (vgl. Meder 1987; Meder 1988, S. 81). Somit lässt sich das Allgemeine nur noch in den aktuellen kommunikativen Verweisungszusammenhängen finden, das dann in der Transduktion als der aktuellen spezifischen Verwendung von Beispielen hervortritt (vgl. Meder 1987, S. 64 f.). Dies tut es jedoch nicht als statistisch Letztes, sondern in Form einer nicht eindeutigen Fortsetzung von Beispielen (vgl. Meder 1987, S. 69). Dabei haben u. a. metaphorische Momente Vorrang vor identifizierenden und kategorisierenden Begriffen (vgl. Meder 1996, S. 155). Damit wird dem ästhetischen Bewusstsein, als Perspektivität, die Einheitlichkeit geopfert. Entsprechend ist der Sprachspieler ein qualitatives Subjekt, das offen für Neues, Unterschiede und Besonderes ist. Seine Aufgabe ist die „Variation des Gegebenen“ (vgl. Meder 1987, S. 27 f.). Dies beinhaltet auch eine Bejahung der Widersprüchlichkeit rationaler Strukturen, was der Impuls für Kreativität und für die Erfindung neuer Sprachspiele ist (vgl. Meder 1987, S. 49). Der Sprachspieler kann durch seine sprachlichen Deutungen neue Sprachspiele und damit neue Welten erfinden, wodurch er die Wirklichkeit mit produziert (vgl. Meder 1987, S. 47). Es geht ihm nicht um eine exakt die Welt abbildende Sprache, sondern um die intersubjektive, kommunikative Art der Produktion eines eigenen, spezifischen Weltbildes als „die Prozedur der Erzeugung eines wahlfreien Textes“ (vgl. Meder 1987, S. 181). Damit übernimmt der Sprachspieler die Verantwortung für die prinzipiell offene Gestaltung der Welt.

Für den Umgang mit der Vielfalt unzähliger Simulationen und den entsprechenden Sprachspielen sind bestimmte Kompetenzen unabdingbar. Die Vermittlung der entsprechenden spezifischen Kompetenzen gehört folglich zu den Aufgaben einer postmodernen Pädagogik. Mögliche pädagogische Ziele können die Ausbildung von Differenz-, Perspektiven- und Übergangsbewusstsein sein, ebenso wie Mehrsprachigkeit, sprachliche Sensitivität oder Kreativität. Hier wird „das Erziehungsziel einer sozial gebundenen, aber dennoch individuell freien Person angesprochen“ (vgl. Meder 1987, S. 65). Der Sprachspieler sollte ein perspektivisches Bewusstsein erlangen und befähigt werden, das Sprachspiel gerecht, fair, selbständig

und kreativ voranzutreiben. Die angesprochene Kreativität beruht auf der Offenheit des Gegebenen (vgl. Meder 1987, S. 101).

Im Rahmen dessen geht es in seinen Simulationen um den sprachlich nicht darstellbaren, nicht identischen Rest, der nicht–sprachlichen, sinnlich–leiblichen Welt (vgl. Meder 1996, S. 158 f.). Die Perspektiven der Sprachspieler überschneiden sich, die es mit ihren jeweiligen Sprachspielen in ihrer Differenz und ihrer spezifischen Perspektive zu akzeptieren gilt. Die Sensibilität für Unterschiede und die „Familienähnlichkeiten der Perspektiven“ implizieren die Möglichkeiten, „auch den anderen Sprachspieler in seiner alternativen Perspektive anzuerkennen“ (vgl. Meder 1987, S. 27). Die Sensibilität des Sprachspielers für Differenz und dessen Einsicht in seine eigene Perspektivität erlauben es ihm, das Spiel eines anderen als Alternative zu seinem eigenen Spielzug anzuerkennen. Somit gibt es keine völlig voneinander getrennten Sprachspiele (vgl. Meder 1988, S. 79). Ein Sprachspieler wird sein Sprachspiel seinem Gegenüber zur Verfügung stellen oder aber auch entgegenstellen, wenn er nicht ausgeschlossen werden möchte.

Die Verortung der Bildungstheorie des Sprachspielers in der Allgemeinen Pädagogik gestaltet sich etwas schwierig. Zum einen sieht Meder die Bildungstheorie des Sprachspielers als Einzeldogmatik neben anderen Bildungstheorien. Zum anderen verortet er sie aber auch in der Disziplin „Pädagogische Dogmatik“, die es in dieser Form bisher in der Erziehungswissenschaft nicht gibt. Vor diesem Hintergrund entwirft Meder eine Binnendifferenzierung der Pädagogik. Er unterscheidet hierbei die „Systematische Pädagogik“ von seiner „Pädagogischen Dogmatik“. Die „Systematische Pädagogik“ behandelt die Grundbegriffe und Ordnungsprinzipien. Dabei werden methodische Überlegungen getätigt, die als Basalstrukturen erziehungswissenschaftlicher Theorie Geltung beanspruchen und Anerkennung finden können. Meders „Pädagogische Dogmatik“ sucht nach dem, wonach sich pädagogisches Handeln ausrichten soll, und untersucht hierzu die aktuell im Umlauf befindlichen Geltungsansprüche. „Ich fasse zusammen: Der Sprachspieler als das Bildungsideal dieser Zeit ist die in eine Figur gefasste Dogmatik, die jeder systematischen Bildungstheorie zur Seite steht, wenn es darum geht, auch Einfluss auf unser Handeln zu haben. Dogmatische Theorie greift in das Handeln der Praktiker ein, indem es Orientierungen, Reflexionsanlässe, Normen und/oder Werte liefert, die in der Praxis bedacht werden sollten. Dogmatische Theorie kann so das missing link zwischen reiner Theorie und der Praxis liefern – und zwar von der Seite der Theorie her.“ (Vgl. Meder 2004, S. 27) Die „Praktische Pädagogik“ gilt Meder als Wissenschaft

von den Erziehungsmitteln und Maßnahmen des Anregens von Bildungsprozessen. Hierzu zählen auch die Erfordernisse einer diese begleitenden „Pädagogischen Katechetik“, um das teils populärwissenschaftliche Gebiet der pädagogischen Ratgeberliteratur wieder an die Erziehungswissenschaft anbinden zu können. Es wird von einem Bildungsbegriff ausgegangen, der die bewusstmachende Befreiung von Meinungen, Vorurteilen, Gewohnheiten, unreflektierten Lebensmustern und Ähnlichem umfasst. Unklar bleibt bei Meder jedoch, ob der Bildung eine normative Bedeutung zukommt.

1.3 Erzählen und Erzählungen

Das Erzählen ist die einfachste und älteste Form der Mitteilung. Es bildet und prägt als basale zentrale Form der menschlichen Kommunikation die Grundlage und Grundmuster aller anderen Mitteilungsformen (vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005, S. 10). Das Erzählen ist „eine kollektive, auf Mündlichkeit basierende Mitteilungsform mit unmittelbarem Praxisbezug“, die trotz unterschiedlicher Ausprägungen universell ist (vgl. Honold, in Benjamin 2007, S. 317). Inhalt, Struktur und Ausgestaltung des Erzählten sind mehrdimensional und von den Bedingungen der jeweiligen Interaktionssituation abhängig (vgl. Wolf 2000, S. 29).

Es gibt weder eine einheitliche Erzähldefinition noch entsprechend einheitliche, dies beschreibende Begriffe (vgl. Meng 1988, S. 10 ff.). Vielmehr herrscht Meinungsverschiedenheit darüber, was genau unter einer Erzählung zu verstehen ist, weshalb sich zahlreiche unterschiedliche Definitionen finden, teilweise aber auch keine genannt werden (vgl. Stein/Policastro 1991, S. 187 ff.; Boeckhorst 1994, S. 8). Unstimmigkeiten in der Auffassung des Erzählbegriffs drücken sich vor allem in der unterschiedlichen Verwendung eines eher strukturell, prozessual oder psychologisch determinierten Erzählbegriffs aus (vgl. Friedrich 1985; Zech 1991). Im Ganzen konnten sich nur wenige Aspekte des Erzählbegriffs in der Fachliteratur verbindlich durchsetzen, und zwar Erzählen als „eine ursprüngliche, wichtige, häufige, sehr variationsreiche, meist komplexe Art geistig–sprachlicher Tätigkeit oder ein Kommunikationsverfahren oder ein Grundtyp sprachlichen Darstellens mit den genannten Eigenschaften“, Erzählen als Bezug auf singuläre, vergangene, „bedeutsame, emotional berührende Geschehnisse aus dem persönlichen Leben“, die im Lebensprozess den Rang von etwas Einmaligem und Besonderem einnehmen, und Erzählen als „erlebnisbetontes Informieren, Darstellen aus subjektiver Sicht“ (vgl. Meng 1988, S. 10 f.).

Als Urform des Erzählens gilt konversationales Erzählen als ein in alltägliche Unterhaltungen eingebettetes Erzählen. Alle Beteiligten haben Rederecht und können sich gleichberechtigt frei äußern. Geplante Erzählbeiträge müssen angekündigt und die Bereitschaft der potentiellen Zuhörer abgewartet werden, die dann ggf. eine Aufforderung zum Erzählen geben (vgl. Merkel 2000, S. 94). Der Erzähler muss Rücksicht auf die Zuhörer nehmen und sich deren Interesse bestätigen lassen, wodurch er dem dialogischen Prinzip folgt und permanenter Abstimmung wie auch Rückkopplung unterliegt (vgl. Merkel 2000, S. 96). Dadurch wird Vertrauen signalisiert und dem Zuhörer ein Beziehungsangebot gemacht. Durch dieses symmetrische Beziehungsangebot zeigen Erzähler und Zuhörer das gleiche Verhalten, können sich gegenseitig kritisieren, Vorschläge machen und Ratschläge geben (vgl. Schulz von Thun 1998, S. 181). Hierarchische Beziehungsdimensionen werden hintergründig und die Kommunikation findet auf Augenhöhe statt (vgl. Frenzel et al. 2006, S. 27 f.).

Soll es zu einer Erzählung im Gespräch kommen, sind bestimmte Aufgaben zu erfüllen (vgl. Hausendorf/Quasthoff 1991, S. 257). Im Rahmen dieser „Jobs“ müssen von dem „Interaktionsteam“ fünf nacheinander zu lösende Aufgaben durchgeführt werden: die Darstellung von Inhalts- und/oder Formrelevanz, das Thematisieren, Elaborieren und Dramatisieren sowie Abschließen und Überleiten.

Erzählkommunikation zeichnet sich durch die narrative Etablierung von Zeitdifferenz sowie eine retrospektive Umgangsform mit Zeiterfahrung und Gegenwartsrelation aus (vgl. Hardmeier 2004). Die Zeitdifferenz wird zwischen der Gegenwart des Erzählvollzugs und einer erzählten Welt von Ereigniszusammenhängen etabliert, zeitliches Geschehen sowie Ereignisse werden retrospektiv in sinnvolle Ereignisabläufe gebracht (vgl. Rösen 1985, S. 53). Dabei wird auch der Umgang mit negativen und positiven Widerfahrnissen von Kontingenz mit eingeschlossen, die sich als solche weder deuten noch erklären lassen (vgl. Schmidt 2004). Erzählkommunikation ist somit eine spezifische Form des Umgangs mit Zeitwiderfahrnissen. Deshalb lässt sie sich auch als „eine anthropologisch universelle Kulturpraxis der Zeitdeutung“ werten (vgl. Rösen 1985, S. 53). In der Erzählkommunikation können aber auch vergangene oder fiktive Welten einer nicht gegenwärtigen Zeit aufgebaut werden (vgl. Becker 2001, S. 52, S. 60 ff.; Honold in Benjamin 2007, S. 339).

Erzählungen beziehen sich auf vergangene Ereignisse, die in einer spezifischen zeitlich-kausalen Aufeinanderfolge aus der aktuellen Perspektive der erzählenden

Person rekonstruiert werden (vgl. Kallmeyer/Schütze 1977). Dabei wird jedoch kein unmittelbares Abbild vergangener Erfahrungen dargestellt. Vielmehr erfolgt eine Darstellung in erzählender Form, welche die elementare Ausdrucksgestalt einer universalen menschlichen Praxis ist. Die narrativ etablierte Zeitdifferenz erlangt Gegenwartsrelevanz, wenn sie in ihrer Funktion und Wirkungsweise völlig auf die Situation ausgerichtet ist und die aktuelle Adressatenschaft im Fokus hat (vgl. Schütze 1975, S. 12; Rösen 1985, S. 53 f.).

Im Zentrum des Erzählens als „spezifische Art des Einbringens zeitlich strukturierter Sachverhalte“ steht die „Darstellung menschlicher oder an menschlichen Handlungsmodellen orientierter Aktivitäten“ (vgl. Hoffmann 1984). Deren Einbettung in Diskurszusammenhänge erfordert zum einen das „Einleiten“ mittels Erzählangebot, Erzählankündigung, Ratifizierungsmöglichkeiten usw. und zum anderen das „Abschließen“, um die strukturellen Grenzen zu markieren (vgl. Hoffmann 1984, S. 240 f.). Es ist notwendig, in die laufende Konversation zurückzuleiten, um z. B. erwartete oder intendierte Anschlusshandlungen des Rezipienten zu ermöglichen. Dazu benötigt der Erzähler mehr Zeit, als es das bloße Mitteilen von Fakten bedarf. Deshalb erfolgt das Erzählen in fünf Punkten: der sprachlichen Konstruktion eines Wandels in der Zeit, dem Vergegenwärtigen eines Ereignisses, das zu einem anderen Zeitpunkt stattgefunden hat, dem Abbilden einer Zeitfolge in den Erzählansätzen, dem Inszenieren von Erinnerungen an vergangene Geschehnisse und der Konstruktion von Ereignis, Welt und Selbst (vgl. Lucius–Hoene 2005; Honold, in Benjamin 2007, S. 306). Sowohl dem Erzähler als auch den um Verstehen bemühten Adressaten dient eine zeitliche Ordnung erzählter Ereignisse als „kognitiver Leitfaden“ (vgl. Dittmar 1978, S. 77). In welcher Reihenfolge erzählt wird, ergibt sich u. a. aus der Erzählperspektive, –situation bzw. –haltung. Das hat zur Konsequenz, dass Erzählungen nicht immer der Chronologie erzählter Ereignisse folgen.

Eine wesentliche Erzählvoraussetzung besteht darin, dass ein Ereignis oder eine Handlung ungewöhnlich und somit erzählenswert ist (vgl. Labov/Waletzky 1973, S. 114; Ehlich 1983, S. 140). Das „Unerwartete“ (vgl. Ehlich 1983) bzw. die „Komplikation“ (vgl. Labov/Waletzky 1973) oder der „Planbruch“ bzw. die „Gegensatzrelation“ (vgl. Quasthoff 1980) verlangt nach Aufklärung, möchte gelöst und bewertet werden, wodurch eine Handlungsfolge ausgelöst wird. Faktizität und Vollständigkeit sind sekundär, was noch dadurch verstärkt wird, dass der Erzähler

sein Weltbild in Form und Inhalt in seine Erzählung aufnimmt (vgl. Seidel 1988, S. 14 ff.).

Der Aufbau der Erzählung aus den global sequenzierten Textbausteinen folgt dem Ablaufmuster Exposition, Episodenfolge, Komplikation und Moral. Die Exposition dient der Orientierung über die Ausgangssituation. Die Episodenfolge läuft als Darstellung der Ereignisse ab. Im Zuge der Komplikation werden der Relevanzpunkt und die Moral der Geschichte herausgearbeitet. Der Relevanzpunkt gilt als Sachverhalt, dessen Repräsentation unmittelbar mit dem Zweck der Darstellung verbunden ist. Auf ihn ist die Logik des Erzählten ausgerichtet. Die Moral ergibt sich aus einer bestimmten Routineformel, Nutzenanwendung oder Anregung am Erzählende. Das Folgen dieses Musters zielt darauf, Erlebtes oder Erfundenes so zu präsentieren, dass der Hörer den Ablauf gedanklich nachvollziehen und die Bewertung durch den Erzähler teilen kann (vgl. Flader/Hurrelmann 1984, S. 224; Honold, in Benjamin 2007, S. 339). Der Hörer soll in die Lage versetzt werden, das Erzählte aus dem Blickpunkt des Erzählers wahrzunehmen und dessen Erfahrungen zu teilen. Entsprechend kann Erzählen auch als „verbale Technik der Erfahrungsrekapitulation“, die in der „Konstruktion narrativer Einheiten“ mit einer „temporalen Abfolge der entsprechenden Erfahrung“ besteht, definiert werden (vgl. Labov/Waletzky 1973, S. 79).

Erzählen ist entfaltetes Berichten des Ergebnisses eines Geschehens und akzentuiert den Verlauf entsprechend. Es gilt als adressierte, serielle, entfaltende Rede mit zwei Orientierungszentren, der Rede über nicht-aktuelle, meist vergangene, zeitlich bestimmte Sachverhalte seitens eines Außenstehenden und der Rede über persönlich Erlebtes, was eben dadurch seine Relevanz erhält. Erzählen ist „erlebnisbetontes Informieren, Darstellen aus subjektiver Sicht“ als „eine ursprüngliche, wichtige, häufige, sehr variationsreiche, meist komplexe Art geistig-sprachlicher Tätigkeit oder ein Kommunikationsverfahren oder ein Grundtyp sprachlichen Darstellens“, der sich auf singuläre, vergangene, „bedeutsame, emotional berührende Geschehnisse aus dem persönlichen Leben“ bezieht, die im Lebensprozess den Rang von etwas Einmaligem und Besonderem einnehmen (vgl. Meng 1988, S. 10).

Im Rahmen des Erzählens vollzieht sich eine Entfaltung aus sachlichen und sprachlichen Gründen. „Entfalten heißt: die Grundlinien des Textes ausziehen, seine Grundgedanken ausführen, seine Bilder auszeichnen.“ (Vgl. Tschirch 1997, S. 32 f.) Dadurch wird dem Rezipienten Zeit verschafft, um sich in eine Geschichte hineinzufinden. Durch das situative Ausschmücken der Anschaulichkeit wird das

Verständnis notwendiger Sacherklärungen geboten, indem wichtige Deutungen aufgezeigt, Motive und Motivationen sachkundig aufgefächert werden und zwischen Geschichte und Lebenssituation des Zuhörers eine Brücke gebaut wird (vgl. Baldermann nach Tschirch 1997, S. 33; Steinwede 1975). Bei dem Entfalten muss auf potentielle Gefahren des Erzählens geachtet werden wie Historisieren, Psychologisieren, Modernisieren und Moralisieren.

Die erlebte Geschichte ist vor ihrer Versprachlichung und kommunikativen Weitergabe vage, vieldeutig und offen. Die Umsetzung in Sprache verlangt kognitive Strukturierungs- und Konkretisierungsleistungen in Form der narrativen Strukturierung des Problems, der kognitiven Ordnungsleistung, der Sinnstiftung, der Realitätskonstruktion, der Identitätsvergewisserung und -herstellung, der Plausibilisierung oder Hinterfragung von Handlungsoptionen, des narrativen Probehandelns, der inhärenten Entwicklung einer Zukunftsperspektive sowie der kollektiven Einordnung und Nutzung kultureller Ressourcen (vgl. Bruner 1987; Rosenthal 1995). Dabei laufen Prozesse ab, welche die Veränderung eines Ausgangszustandes bewirken und Probleme sowie Widersprüche der menschlichen Erfahrung so umwandeln, dass sie verstehbar und handhabbar werden (vgl. Lodge 2007).

Es kann zwischen dem „funktionalisierten Erzählen“, den „inneren Funktionen“ des Erzählens und einer „Tiefenstruktur“ des alltäglichen Erzählens unterschieden werden (vgl. Ehlich 1983, S. 137). Funktionalisiertes Erzählen bezieht sich auf „Erzählen in Funktionsbereichen“ und der Zweck unterliegt der Funktionalität der jeweiligen Institution. Da der Zweck von den an der Interaktion beteiligten Personen unterschiedlich gedeutet und verwendet werden kann, findet sich hier ein gewisses Konfliktpotential. Die inneren Funktionen des Erzählens finden sich auf privater Ebene. Der Tiefenstruktur des Erzählens folgend präsentieren Erzähler das erlebte Ereignis so, dass der Hörer partizipieren kann (vgl. Ehlich 1983, S. 139). Alltägliches Erzählen spielt sich im Bereich des Üblichen, Gewöhnlichen, Tagtäglichen ab und ist kontextabhängig (vgl. Ehlich 1980, S. 16 f.; Stempel 1986). Mit der Alltagserzählung soll die eigene Welterfahrung geteilt werden. Erzählend werden Situationen strukturiert, passende Verarbeitungsmodelle entworfen und Veränderungsmöglichkeiten geboten (vgl. Boothe 1994, S. 51; Hamburger 1998, S. 247; Freud 2010).

Alltagserzählungen setzen sich aus den drei Komponenten Anfangssituation, Positionierung und Entwicklung zusammen. Für die Anfangssituation finden sich in

der Literatur verschiedene Titulierungen wie „Situierung“ (vgl. Brinker 1996), „Setting“ (vgl. Rumelhart 1975; Thorndyke 1977) oder „Orientierung“ (vgl. Labov/Waletzky 1973). Auch von einem „Ist-Zustand“, der einen „Erwartungshorizont“ eröffnet, ist die Rede (vgl. Boothe 2000). Im Rahmen der Situation werden Ausgangslage, Problemstellung und Figurenkonstellation vorgestellt. Dabei ist die beschriebene Handlung („act acion“) eine sprachliche oder parasprachliche, deren soziale Wirkung durch die Positionierung des Sprechers und der erzählten Geschichte beeinflusst wird (vgl. Harré/Langenhove 1999). Die Positionierung umfasst die Stellung der Hauptfigur gegenüber den anderen Figuren der Handlung. Die Entwicklung der Alltagserzählung wird unterschiedlich beschrieben. Manche werten Übergänge von einem Gleichgewicht in ein anderes in Kombination mit „alternativen Elementen“ als typischen Erzählverlauf und entsprechend als charakteristische Eigenschaften alltäglicher Erzählstrukturen (vgl. Todorov 1972). Anderen erscheint die Erzähentwicklung als Folge von „Komplikation“ und „Resolution“ (vgl. Labov/Waletzky 1973) sowie „Fabel“ (vgl. Bal 1997). Auch eine Folge von „Episode“, „Plot“ und „Resolution“ wird als charakteristisch für den Verlauf der Alltagserzählung angesehen (vgl. Rumelhart 1975; Thorndyke 1977). Etwas einfacher gestaltet sich die Beschreibung des Verlaufs der Alltagserzählung als „Entwicklung einer Geschichte“ (vgl. Brinker 1996). Im Verlauf dieser Entwicklung werden Ereignisse, Erlebnisse, Reaktionen, Gedanken und Erkenntnisse behandelt, die sich aus der Ausgangssituation im Laufe des Erzählens ergeben. Die meisten Alltagserzählungen beinhalten eine ungewöhnliche Ereignisfolge. Jedoch kann nicht jedes Erzählen eine Auflösung der Komplikation bieten. Entsprechend kann nicht generell in sich Geschlossenes erwartet werden. Im Inneren einer Erzählung liegt immer eine Entwicklung vor, wodurch es als unwesentlich gilt, ob diese abgeschlossen ist oder nicht. Entsprechend lassen sich Erzählungen als „die in Form einer Diskurseinheit realisierte verbale Rekonstruktion realer oder fiktiver Handlungen oder Ereignisse, die im Verhältnis zum Zeitpunkt des Erzählens zurückliegen oder zumindest als zurückliegend dargestellt werden“, definieren (vgl. Gülich/Hausendorf 2000, S. 373). Diskurseinheiten sind „übersatzmäßige konversationale Elemente, die deutlich von dem sie umgebenden turn-by-turn-talk unterschieden sind“ (vgl. Quasthoff 2001, S. 130). Sie konstituieren das „Prinzip des primären Sprechers“ als spezielle Variante des Sprecherwechsels (vgl. Quasthoff 1990). Im Zuge dessen werden die Erzähler- und Zuhörerrollen festgelegt. Diskurseinheiten haben durch entsprechende Gliederungssignale („discourse

markers“) eine einleitende und abschließende Funktion. Dabei ermöglicht jedes Satzende innerhalb des „turn-by-turn-talk“ eine Übergabe der Sprecherrolle (vgl. Wald 1978, S. 134). In ihrer sequenziellen Realisierung entsprechen Diskurseinheiten intern jeweils einem bestimmten Strukturschema, welches fest mit der Art der entsprechenden Einheit verbunden ist. Beim Erzählen präsentiert sich das Strukturschema anders als beim Erklären. Diskurseinheiten stellen Gegenstände sowie Sachverhalte in einem zeitlichen und räumlichen Bezug dar (vgl. Wald 1978). Der Erzähltext ist eine „Diskurseinheit, die sich inhaltlich auf ein singuläres, für die Beteiligten und/oder den Zuhörer ungewöhnliches Erlebnis in der Vergangenheit bezieht, an dem der Sprecher mindestens als Beobachter beteiligt war und die formal die Charakteristika eines der narrativen Diskursmuster aufweist“ (vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005, S. 10).

Erzählungen sind ästhetische Ausdrucksgestalten, die sich durch Anschaulichkeit kennzeichnen. Charakteristisch für den Inhalt sind Ambiguität, Unbestimmtheit und interpretative Mehrwertigkeit, wodurch sie offen, kontextversibel und auf den Zuhörer zugeschnitten sind. In ihnen werden die Strukturierung des Geschehens, Welt, Beziehungsgestaltung, Perspektive des Erzählers und moralische Ordnung erfahrbar (vgl. Lucius-Hoene 2005). Die Strukturierung des Geschehens umfasst Abfolgen sowie Kausalitäten und dient der Vermittlung wie auch Erfahrungsbildung. Die Welt zeigt sich in der Kontextualisierung des Geschehens und gibt einen Überblick über ihre Beschaffenheit sowie Regeln. Die Beziehungsgestaltung zeigt sich in der Identitäts- und Beziehungsarbeit. Die Perspektive des Erzählers hat intentionale Bedeutung. Die moralische Ordnung umfasst Werte, Verantwortlichkeiten, Begründungen, Rechtfertigungen und handlungsleitende Vorstellungen.

Alle Versuche, prototypische Erzähltypen zu erheben, blieben bislang unbefriedigend, da sich Erzähltypen ständig wandeln (vgl. Gergen/Gergen 1988; Gergen 1995). Jedes Thema, das potentiell einen inneren Wert für den Erzähler hat, kann Gegenstand einer Erzählung werden. Entsprechend ist die Anzahl möglicher Erzählformen unendlich. Allerdings ließen sich in einem zweidimensionalen, evaluativen Raum Auswahl und Ordnung dieser Ereignisse darstellen. Daraus ergeben sich die drei prototypischen Verlaufsformen „progressiv“, „regressiv“ und „stabil“, auf deren Basis sich die potentiellen unendlich vielen Formen von Erzählverläufen beschreiben lassen (vgl. Gergen 1995). Die progressive Verlaufsform entwickelt sich in einer evaluativ positiven Richtung vom Ausgangspunkt hin auf den Endpunkt. Sie

entspricht der Erzählung einer rein positiven Entwicklung des Protagonisten. Die regressive Verlaufsform entwickelt sich in eine negative Richtung. Dabei kommt sie der Erzählung einer katastrophalen Entwicklung gleich. Die stabile Verlaufsform läuft gleichförmig auf einen Zielzustand hin. Sie ist evaluativ neutral.

Die drei prototypischen Erzählverläufe können durch eine Dreiteilung der Erzählung in „Startdynamik“, „Entwicklungsdynamik“ und „Ergebnisformulierung“ ergänzt werden, woraus sich wiederum die neun prototypischen Verlaufsmuster Klimax, Antiklimax, Wiederherstellung nach Desintegration oder Klimax, Approbation, Frustration, Chance, Antichance und unerklärliche Wendung ergeben (vgl. Boothe 2000). Diese Kategorisierung von Erzählverläufen kann allerdings zu Schwierigkeiten führen, da die Zuordnung von vorliegendem Erzählmaterial zu den spezifischen Mustern zu komplex ist, um regulär durchführbar zu sein. Deshalb wird nur dann auf die einzelnen ausformulierten Geschichtenmuster zurückgegriffen, wenn sich das zwanglos und sinnfällig bei einer Erzählung ergibt (vgl. Boothe 2000, S. 106). So lassen sich postmoderne Erzählungen schlecht mittels eines solchen zweidimensionalen evaluativen Raumes beschreiben, da sie meist auf mehrere Endpunkte hin verlaufen (vgl. Gergen 1995). Auch die Grundannahme einer evaluativen Funktion der Erzählung und die Suche nach einem sinnvollen Endpunkt bleiben bei genauerer Betrachtung fragwürdig. In erster Linie liegt dies daran, dass sich die verschiedenen Konzepte im Wesentlichen darin unterscheiden, ob ein Erzähltext als fertiges Prozessprodukt und somit statische Entität strukturell repräsentiert wird oder ob sich die strukturelle Beschreibung auf einen in bestimmter Weise gearteten Prozess bezieht. Innerhalb prozessorientierter Konzeptionen wird grob zwischen kognitiven Prozessen des Produzierens und Verstehens, welche die Erzählung modellieren, und solchen, die das Erzählen und Zuhören als spezielle Art der Interaktion rekonstruieren, unterschieden (vgl. Bartlett 1932; Labov/Waletzky 1973; van Dijk 1983; Quasthoff 1980, 2001). Die diversen Ansätze zusammenfassend lässt sich die Gesamtstruktur von Erzählungen als aus den fünf linear aufeinander aufbauenden Strukturelementen „Orientierung“ bzw. „Exposition“, „Komplikation“ bzw. „Ereignisfolge“ oder „Komplikationshandlung“, „Evaluation“, „Lösung“ bzw. „Auflösung“ und „Coda“ bestehend beschreiben. Bei den Strukturelementen der Erzählung kann eine Unterscheidung zwischen dem „geschichtenbezogenen“ und dem „Sprecher–Hörer–orientierten“ Teil getroffen werden (vgl. Ehlich 1983, S. 143). Da sich die Elemente „Komplikation“ wie auch „Auflösung“ in der Geschichte der Erzählung ereignen, beziehen sie sich auf die inhaltliche Erzählstruktur. Hingegen

stellen „Exposition“, „Evaluation“ und „Coda“ das formal strukturelle Gerüst der Erzählung dar und schaffen so den interaktionellen Rahmen zwischen Erzähler und Zuhörer. Die Orientierung bzw. Exposition erfüllt die Funktion einer Einleitung. Durch sie erlangt der Adressat Klarheit bezüglich der beteiligten Personen, des Ortes, der Zeit sowie der Handlungssituation, damit er der Handlung folgen kann (vgl. Labov/Waletzky 1973, S. 112; Ehlich 1980, S. 144; van Dijk 1983, S. 113). In der Komplikation bzw. Ereignisfolge oder Komplikationshandlung, als eigentlichem Hauptteil der Erzählung, vollzieht sich die Schilderung wirklicher Ereignisse, die das Kriterium der Erzählwürdigkeit erfüllen müssen. Dazu muss das Ereignis für den Erzähler eine Besonderheit und ein ungewöhnliches Erlebnis darstellen. Hierzu zählen Geschehnisse, die den Erzähler emotional berührt haben, oder ein Ereignis, das durch ein plötzliches Geschehen unterbrochen wurde und dadurch eine unerwartete Wendung bekam (vgl. Claussen/Merkelbach 2003, S. 33; Becker 2001, S. 37). Durch die Evaluation, als Art Bewertung, wird die Erzählung begründet. Es ist jener Teil der Erzählung, „der die Einstellung des Erzählers gegenüber seiner Erzählung dadurch anzeigt, dass die relative Wichtigkeit bestimmter narrativer Einheiten mit Bezug auf andere hervorgehoben wird“ (vgl. Labov/Waletzky 1973, S. 118 ff.). Dies kann mittels direkter Fragestellung durch lexikalische Intensifikatoren, durch Aufhalten der Handlung als Suspension, eine symbolische Handlung oder das Urteil eines Dritten geschehen. Ebenso gibt eine Evaluation die Erfahrungen des Erzählers wieder und hat somit bewertenden Charakter. Die Evaluation sollte nicht nur auf den Erzähltext beschränkt werden (vgl. Ehlich 1983). Vielmehr lässt sich die Interaktion zwischen Erzähler und Zuhörer durch Bewertungen seitens der Zuhörer gleichfalls sichern, so dass explizite und implizite Evaluationen unterschieden werden können. Explizite Evaluationen haben einen bewertenden Charakter, da der Erzähler hierbei seine subjektiven Einstellungen und Gefühle wiedergibt. Meist vollzieht sich dies über Teilsätze, Phrasen oder Lexeme, welche das Ereignis auf emotionaler Ebene darstellen. Aus dem gesamten Erzähl- und Ereignisverlauf werden durch explizite Evaluationen besonders wichtige Stellen und Handlungsverläufe hervorgehoben, weshalb selbst objektive Sachverhalte subjektiv erlebt werden können. Implizite Evaluationen beziehen sich auf formale Mittel. Dazu zählen paralinguistische Faktoren, Wiederholungen, historisches Präsens und die Atomisierung des Ereigniskontinuums. Durch implizite Evaluationen wird insbesondere der Höhepunkt, als das Unerwartete der Erzählung, geprägt. Dies bedeutet, dass der Einsatz von Evaluationen nicht zwingend notwendig ist, da Bewertungen auch vom Zuhörer

erfolgen können, ohne dass sie vom Erzähler explizit formuliert werden. Fehlt jedoch der Evaluationsteil, so erhält der Zuhörer keine wie auch immer geartete Information über die jeweilige Bedeutsamkeit der erzählten Geschehnisse für den Erzähler. Es fehlt der Einschnitt zwischen Komplikation und Resultat bzw. Auflösung. Dementsprechend wäre der Zuhörer auch nicht fähig, die Komplikation von der Auflösung abzugrenzen. Somit erweist es sich als notwendig, dass der Erzähler den Punkt maximaler Komplikation besonders hervorhebt. Die meisten Erzählungen haben einen Evaluationsteil als Punkt maximaler Komplikation, welcher genau diese Aufgaben erfüllen kann (vgl. Labov/Waletzky 1973). Die Lösung bzw. Auflösung ergibt sich als Handlungsfolge aus der Komplikation. Sie beinhaltet die Reaktion bzw. den Umgang der in die Erzählung involvierten Personen mit dem Unerwarteten, so dass die Ereignisse der Erzählung zu einem Ergebnis gebracht werden. Die Coda kann angeführt werden, um die Erzählung zu beenden. Sie beinhaltet allgemeine Beobachtungen oder die „Nachwirkungen der Erzählung“ und stellt so den Gegenwartsbezug wieder her (vgl. Becker 2001, S. 24). In ihr wird die in der Orientierung aufgebaute Handlungssituation verlassen, so dass sich anschließende Sprecheraktivitäten nicht mehr auf den eigentlichen Handlungsablauf der Erzählung beziehen. Die Funktion der Coda liegt in einer Verbindung der in der Erzählung beschriebenen Ereignisfolge mit der Gegenwart. Dabei wird die Vergangenheit als erzählte Zeit ausgeblendet und die Gegenwart als gesprochene Zeit eingeführt. So kann sie wieder zu der Situation zurückführen, in der die Erzählung ursprünglich entstanden ist. Folglich stellt die Coda das Verbindungsglied zwischen Geschichte sowie Erzählung dar und kann angeführt werden, um die Erzählung zu beenden.

Neben der rein textuellen Gliederung des Erzählens gibt es auch kognitive Strukturierungsmöglichkeiten. Dabei steht nicht im Vordergrund, wie, sondern was erzählt wird (vgl. Quasthoff 1980, S. 46). Es kann zwischen „originaler Geschichtserfahrung“ und „kognitiver Geschichte“ differenziert werden. Unter originaler Geschichtserfahrung wird das in der Vergangenheit erlebte singuläre erzählwürdige Erlebnis verstanden, wobei die kognitive Geschichte eine gedankliche Rekonstruktion dessen ist. Die dafür notwendige Erzählkompetenz ist „die Gesamtheit des überwiegend impliziten Wissens, das notwendig ist, um in einer gegebenen Kommunikationsgemeinschaft als Erzähler oder Zuhörer an Kommunikationseinheiten des Typs E & Z [Erzählen und Zuhören, A. E.] teilnehmen zu können und zwar so, wie es in dieser Kommunikationsgemeinschaft als ‚normal‘ angesehen wird“ (vgl. Meng 1991, S. 21 f.).

Kenntnisse über das Ordnungsschema von Erzählungen ermöglicht bei dem Erzählen und Hören die Unterscheidung zwischen betrachtendem und teilnehmendem Sprechen. Ein kulturell verbindliches Ordnungsschema dient so dem eigenen Verständnis und ermöglicht die gegenseitige Verständigung beim Erzählen. Das Erzählte kann somit im Augenblick des Rezipierens in sinnvolle und aufeinander bezogene Elemente untergliedert werden. In dieser Form verbleibt es leichter und länger im Gedächtnis (vgl. Ehlich 2004, S. 44; Scheffel 2005, S. 2).

Bei einer Erzählung kann zwischen dem „Höhepunkt-Typ“ und der „Geflecht-Erzählung“ unterschieden werden (vgl. Claussen/Merkelbach 2003, S. 32). Die Geflecht-Erzählung vollzieht sich im Rahmen des dialogischen Erzählens. Dialogisches Erzählen ist gemeinsames Erzählen und Erinnern an ein Erlebnis zweier oder mehrerer Personen. Dabei steht das Kollektiv im Mittelpunkt. Höhepunkt-Erzählungen werden meist von einem Sprecher allein dargeboten. Eine weitere Unterscheidungsmöglichkeit liegt in dem Gehalt des Erzählten, wobei alle Typen reale wie auch fiktionale Anteile haben. Dabei ergeben sich biographische, dokumentarische, anekdotische und literarische Erzählformen. Biographische Erzählformen dienen der Darstellung der Ereignisfolge des eigenen Lebens, die ihre Relevanz aus dem Gesamtzusammenhang ziehen. Dokumentarische Erzählformen dienen der Präsentation selbst erlebter oder übermittelter Ereignisse mit exemplarischem Wert, wobei andere im Mittelpunkt der Ereignisse stehen. Mittels anekdotischer Erzählformen wird ein denkwürdiger Vorfall thematisiert. Literarische Erzählformen werden zur fiktionalen Konstruktion von Welt in schriftlicher Form genutzt.

Erzählungen finden eher in informellen als in formellen Situationen statt. Je nach Erzählanlass lassen sich mündliche und schriftliche Erzählung in die verschiedenen Formen der Erlebniserzählung, Nacherzählung, fiktiven Erzählung oder Bilderzählung unterteilen. Erlebniserzählungen sind in der realen Welt angesiedelt und verbalisieren ein Ereignis. Im Rahmen der Nacherzählung wird eine bereits formulierte Geschichte rekonstruiert. Bei der fiktiven Erzählung wird eine Erzählwelt mit merkwürdigem Ereignis konstruiert. Bilderzählungen haben eine visuelle Vorlage und dienen der Reproduktion einer festgelegten Erzählwelt mit entsprechendem Erzählinhalt. Erzählungen werden unterschiedlich produziert, so dass zwischen „primärer Produktion“ und „Reproduktion“ differenziert werden kann (vgl. Becker 2001). Die Typen der primären Produktion sind neu geschaffene Erzählungen in Form von Fantasiegeschichten oder Erlebniserzählungen, die nicht auf einer schon

existierenden Erzählung basieren. Die Erzählformen der Reproduktion als Bildergeschichten und Nacherzählungen basieren auf schon bestehenden visuellen bzw. sprachlichen Narrationen.

Erzählungen beinhalten institutionalisierte Werte und Wertmaßstäbe. Deshalb lassen sich auch hier diverse Erzähltypen erheben: Verlaufs-, Nach-, Umwelt-, Rahmen- und Weitererzählung, Summarium, Erzählungen zur Entstehung biblischer Geschichten, problemorientierte, biographische und historische Erzählungen usw. Entsprechend existieren differente Erzählweisen wie reflektierend, hermeneutisch, visionär, pessimistisch, optimistisch, beschreibend, kommentierend, erklärend, verschlüsselnd bzw. verschleiern, fragmentarisch, schildernd, monologisch und dialogisch. Daraus lassen sich die Formen „episodisch“, Erzählen einer Begebenheit und/oder Episode, „prozessual“, Erzählen in der Reihenfolge des Geschehens, „sequenziell“, Erzählen einer Textsequenz, und „resultativ“, Erzählen als feststellendes Erzählen, bilden. Diese Erzählformen bedienen sich wiederum reflektierender, zeittraffender oder zeitdilatierender Erzählmethoden.

Der weiter gefasste Erzählbegriff beinhaltet neben dem „Erzählen“ auch das „Beschreiben“, „Berichten“ und „Mitteilen“ (vgl. Boueke/Schüle 1988, S. 387). So kann bei dem Erzählen zwischen einem „Oberbegriff“ als dem Erzählen 1 oder „Kommunikationsmodus B“ und einem „Unterbegriff“ als dem Erzählen 2 oder „Kommunikationsmodus A“ unterschieden werden (vgl. Quasthoff 1980, S. 147; Ehlich 1983, S. 182 f.). Der Oberbegriff umfasst sprachliche Tätigkeiten, die der Bedeutung des Erzählens ähneln und umgangssprachlich oft synonym gebraucht werden. Hierzu zählen u. a. Berichten, Beschreiben, Mitteilen, Informieren, Schildern, Darstellen und andere. Der Unterbegriff des Erzählens zeichnet sich durch Selbsterlebtheit der wiedergegebenen Ereignisse aus. Dabei stellen die vom Sprecher erfahrenen Erlebnisse die Geschichte der Erzählung dar.

Mündlich vorgetragen sind Beschreibungen, Berichte und Erzählungen „Großformen des Sprechens“ (vgl. Ehlich 1984, S. 67). Sie beziehen sich auf einen Sachverhalt außerhalb der gegenwärtigen Sprechsituation. Dieser Sachverhalt ist Teil der Realität und wird über Erfahrung zu einem Wissenselement des Sprechers. Dieses Wissen wird in der Sprechsituation durch dessen Verbalisierung an Interessierte weitergegeben. Dadurch erfolgt im Hörer die Anregung eines bestimmten Prozesses, der letztlich zu Wissen über den verbalisierten Sachverhalt führt. Die drei Großformen Beschreiben, Berichten und Erzählen unterscheiden sich in der Methode, wie dieser Vorgang beim Hörer provoziert bzw. hervorgerufen wird. „Beim

Beschreiben macht der Hörer ‚einen Gang durch den Vorstellungsraum‘, beim Berichten macht er eine ‚Konzeptualisierung‘ und beim Erzählen partizipiert er an einer fiktiven Reproduktion des Sachverhalts.“ (Vgl. Ehlich 1984, S. 69) Das Beschreiben ist eine Verkettung sprachlicher Handlungen mit komplexem Muster. Die Beschreibung kommt selten als Selbstzweck vor. Meist ist sie funktionalisiert und in andere Muster eingebunden wie etwa in didaktische Übungen. Beschreibungen dienen vornehmlich dazu, die Zuhörer über räumliche Aspekte eines Sachverhaltes zu informieren. Beispielsweise im Rahmen wissenschaftlich-erklärender Texte, Erzählungen innerhalb von Gebrauchsanweisungen, als Antwort auf die Frage nach einem Weg usw. Dies dient der Präsentation eines Objektes in seiner Oberflächenform, insbesondere seiner räumlichen Dimension. Darüber kann sich der Adressat eine Vorstellung von dessen Gestalt und Situierung machen. Berichtet wird in erster Linie in institutionellen Kommunikationszusammenhängen. Entsprechend ist der Bericht ein institutionell zentrales Muster. Illokutiv handelt es sich hierbei um eine Verkettung von Aussagen und Behauptungen („Assertionen“). Gegenstand des Berichtens ist ein vergangenes und faktisches Geschehen. Der Sachverhalt wird dann berichtenswert, wenn beim Adressaten ein aktuelles Informationsinteresse besteht. Berichten dient dem Zweck, ein reales, faktisches Ereignis oder eine faktische Ereignisfolge genau und wahrheitsorientiert zusammenzufassen. Das Erzählen als „Erzählen einer selbsterlebten Geschichte“ unterscheidet sich vom Beschreiben oder Berichten darin, dass der Inhalt oder Gegenstand ein „irgendwie ungewöhnliches“ Ereignis ist, was eine ungewöhnliche Wendung der Dinge bewirkt (vgl. Quasthoff 1980, S. 27; Fritz 1982, S. 277; Hoffmann 1984, S. 57; Becker–Mrotzek 1997, S. 341). Es existieren vielfältige Verschachtelungen der Formen des Beschreibens, Berichtens und Erzählens. So können lange Passagen mit Berichtcharakter oder Beschreibungen in eine Erzählung einfließen, aber es kann auch ein Bericht in eine Erzählung eingeschoben werden. Eine Abgrenzung des Erzählens vom Berichten und Beschreiben kann u. a. helfen, im Unterricht anregende Lernsituationen zu schaffen und sinnvolle Aufgaben zu formulieren (vgl. Becker–Mrotzek 1997, S. 342 f.).

Erzählungen sind multifunktional, da sie soziale, kulturelle, moralische Bezüge wie auch Theorien transportieren. Erzählungen weisen meist über die Informationen hinaus, da sie den Gehalt zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft vermitteln. Sie können aber auch der Unterhaltung dienen, wenn sie eine überraschend verlaufene Ereigniskette, vornehmlich in Form unerhörter Begebenheiten und unerwarteter Konsequenzen, präsentieren. Ebenso können Erzählungen der eigenen

Kontemplation dienen. Bestimmte Erzählungen fördern auch das Image des Erzählers und bedingen so dessen Verbesserung.

Der Funktionen des Erzählens und der Erzählung ergeben sich aus der Art der Zielsetzung, den beteiligten Individuen und dem Modus der Beschreibung. Entsprechend stellt sich die funktionelle Reichhaltigkeit der Erzählprozesse in der kommunikativen Realität als ubiquitärer Vorgang dar und umfasst folgende Funktionen: Belegen einer Behauptung im Rahmen einer Argumentation, illustrieren, sich streiten, sich rechtfertigen, über jemanden klatschen, Preisgeben eines Stückes seiner Biographie, Bearbeiten eines Traumes, dem anderen das eigene Selbstbild präsentieren, Festlegen von Status und Rolle, sich einer gemeinsamen sozialen Identität vergewissern, jemanden durch eine gelungene Vorführung unterhalten, individuelles Aufarbeiten historischer Ereignisse, gemeinsam über dasselbe Ereignis informieren, Aussagen vor Gericht, Umwandeln einer institutionellen Beratung in ein privates Gespräch, Präsentieren eines Problems, Lernen einer Fremdsprache und sich am Unterricht beteiligen (vgl. Kirshenblatt–Gimblett 1975; Leodolter 1975; Quasthoff 1979, 1980; Hoffmann 1980; Klein 1980; Wodak 1981; Rehbein 1982; Schütze 1982, 1984; Lehmann 1983; Flader/Hurrelmann 1984; Pomerantz 1984; Bergmann 1987; Mandelbaum 1987; Schwitalla 1988, 1995; Ulmer 1988; Hanke 1992; Schröder 1992; Ochs/Tayler 1992; Apfelbaum 1993).

Der Nutzen des Erzählens besteht folglich darin, Ordnung und Sinn, Verstehen und Erkenntnis, Veränderung und Heilung sowie die Lösung vom „master narrativ“ zu schaffen (vgl. Lucius–Hoene 2005). Ordnung und Sinn entstehen durch die Überführung einer chaotischen und überwältigenden Erfahrung in eine narrative Ordnung, die Herstellung von Kontinuität und Kohärenz des Erlebens sowie von „meaning bridges“. Sinn wird gestiftet, indem Geschehnisse in einen kohärenten Zusammenhang gebracht werden, der sich dem Individuum aus der Gegenwart erschließt. Dies ist elementar für die Orientierung in Vergangenheit und Gegenwart, was sich unweigerlich auf das menschliche Selbstverständnis, dessen Zukunft und somit auf die Identität auswirkt. Erinnerungen, Erfahrungen, Erwartungen, Handeln und Erleiden würden ohne Bezugnahme auf das Erzählen ihren Bedeutungsgehalt verlieren oder unverständlich bleiben. Dabei erschließt sich deren Bedeutung nicht über, sondern durch das Erzählen. Bei dem Erzählen als Erkenntnisprinzip folgt der Selektion einzelner Aspekte die logische Verknüpfung derjenigen Aspekte, die in einer Bedeutungszuweisung münden. Damit kann eine Moral transportiert, eine Botschaft übermittelt, können Begründung und Rechtfertigung geliefert sowie situative und

interaktive Orientierungen gestiftet werden. Bei der Selektion und logischen Verknüpfung bestimmter Aspekte entstammt das Anforderungs- und Bewertungsprinzip dem Zeitpunkt des Erzählens. Die zur Verfügung stehenden narrativen Muster sind prinzipielle Organisationsmuster mit verschiedenen Funktionen: der Erzeugung von Orientierung in Gegenwart, Vergangenheit und Welt, der Vermittlung von Wissen, der Stiftung von Sinn und der Dokumentation des Verarbeitungsprozesses vergangener Geschehnisse. Durch ihre Funktionen bestimmen die narrativen Muster mit, was zur Erfahrung wird. Verstehen zeigt sich in der Art der narrativen Konstruktion des Problems, der Art der narrativen Konstruktion von Beziehungen und der Art der Konstruktion einer narrativen Allianz mit dem Zuhörer. Dabei gibt die Erzähldynamik Hinweise auf die dem Verstehen zugrunde liegende prägende Psychodynamik. Veränderung und Heilung ergeben sich aus der Veränderung des Erzählten und der Schaffung neuer Perspektiven und Bedeutungen sowie anderer Erlebens- und Handlungsmöglichkeiten durch neue Bedeutungen. Die Lösung vom „master narrative“ zeigt sich in dem Erkennen einer dominierenden kulturellen Erzählung als Problemgeschichte und der Loslösung durch die Schaffung einer eigenen Geschichte. Damit wird der Welt erzählend Bedeutung verliehen (vgl. Postman 1997).

Erzählen ist eine unverzichtbare Artikulationsform des Menschen und kommt als soziales Handeln in seiner „Sinnfunktion“ dem menschlichen Verlangen nach kommunikativem Austausch und Interaktion mit anderen Menschen nach (vgl. Boothe 1994; Flader/Giesecke 1980, S. 212). Es wird immer im Sinne eines speziellen Ziels erzählt, u. a. um Empathie und Verständnis zu wecken, für das Aushandeln von Bedeutungen eigener Hypothesen, Sichtweisen und Entwürfe anhand der Hörerreaktion, um den Zuhörer als Projektionsfläche, Verbündeten und Publikum für Probehandlungen zu nutzen, Ansprüche zu legitimieren, sich zu rechtfertigen oder im Rekurs auf eine strittige historische Vergangenheit (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2000). Erzählend wird eine auf menschlichen Erfahrungen und Fähigkeiten gestützte Verbindung hergestellt, wodurch das Erzählte dem Hörer sprachlich, sinngemäß, logisch und erfahrungsgemäß verständlich wird (vgl. Gergen 1997). Diese Verbindung kommt erst im Moment des Erzählens zum Vorschein, was zeigt, dass Erzählen an sich eine kommunikative und vereinigende Funktion hat. Erzählen schafft Beziehungen zwischen den Menschen, um Informationen, Erfahrungen, Gedanken oder Emotionen zu vermitteln bzw. auszutauschen. Erinnerter Welten werden vergegenwärtigt und vergangene Individual- oder Gruppenerfahrungen größerer

Kollektive rekonstruiert. Dadurch verfestigt sich das persönliche Bewusstsein, aber auch das Gruppenbewusstsein im Wandel der Zeit, was die Identität stabilisiert. „Wer auf das Erzählen verzichtet, verzichtet auf seine Geschichten; wer auf seine Geschichten verzichtet, verzichtet auf sich selbst.“ (Vgl. Marquard 2000, S. 93) Da erzählend Erfahrungen und Verständnis vermittelt sowie Beziehungen hergestellt werden, kann es „der Ausrichtung auf ein gutes Leben als Stütze dienen“ (vgl. Ricoeur 1996, S. 194 ff.). Vor diesem Hintergrund bzw. je nach Kontext und Interpretation kann zwischen kommunikativer und interaktiver Erzählfunktion unterschieden werden (vgl. Quasthoff 1980, S. 146). Die kommunikative Funktion ergibt sich daraus, dass Sprache als Medium der Repräsentation von Inhalten und somit zum Erzählen genutzt wird. Die interaktive Funktion resultiert daraus, dass sie ein Mittel zur Vertiefung sozialer Kontakte ist. „Kommunikative Funktionen im Zusammenhang mit dem Erzählen sind beabsichtigte und/oder eingetretene Wirkungen beim Erzähler selbst oder beim Hörer, die der Sprecher mit der Übermittlung des Inhalts der Erzählung zu erzielen beabsichtigt oder in Kauf nimmt. [...] interaktive Funktionen im Zusammenhang mit dem Erzählen sind beabsichtigte Wirkungen, von denen der Sprecher annimmt, dass er sie mit Hilfe des Kommunikationsmodus A (Erzählen), nicht aber mit Hilfe des Kommunikationsmodus B (Berichten, Beschreiben ...) erreichen kann.“ (Vgl. Quasthoff 1980, S. 147) Kommunikative Funktionen sind in ihrer Wirksamkeit auf einen bestimmten Erzählinhalt angewiesen. Empirisch induktiv begründet können sieben kommunikative Funktionen differenziert werden: affektive bzw. psychisch-kommunikative Entlastung als Bewältigung der die Psyche in Ungleichgewicht bringenden Ereignisse, Selbstdarstellung als narrative Identitätsbildung, Belustigung, Unterhaltung, Information, Beleg von Argumenten und Erklärung (vgl. Quasthoff 1980, S. 148 ff.). Im Zuge dieser Funktionsbestimmung lassen sich drei Typen von Erzählungen voneinander abgrenzen, deren Übergänge allerdings fließend sind: „primär sprecherorientierte“ Erzählungen, „primär hörererorientierte“ Erzählungen und „primär kontextbezogene“ Erzählungen (vgl. Quasthoff 1980, S. 156).

Neben den dargestellten Funktionen des Erzählens für den Einzelnen formieren sich diverse anthropologische Funktionen für die menschliche Gemeinschaft. In allen menschlichen Kulturen wird erzählt, innerhalb der Kultur bedient das Erzählen eine integrale Funktion (vgl. Postmann 1997). „Avancierte“, aber auch „primitive“ kulturelle Gemeinschaften haben ihre Erzählungen und Erzählformen, da jede menschliche Kultur auf mündliche Überlieferung zurückgeht.

Wissen aller Art wurde und wird zunächst in Erzählungen von einer Generation zur anderen weitergegeben und bildet auf diese Weise das soziale Gedächtnis. Das können Legenden, Mythen, Sagen, Genealogien und Märchen sein, Lieder und Gedichte, aber auch Sprichwörter, Witze oder Rätsel. Dabei geht und ging es darum, vor allem komplexe Inhalte weiterzugeben, untereinander zu teilen, anzuwenden und neu zu generieren. Werte und Traditionen werden so vermittelt und erhalten. Lebensdienliche Erfahrungen sowie lebenspraktisches Wissen älterer Generationen werden an die Nachfolgenden weitergegeben. Jene Erzählungen und Geschichten wahren die Erinnerung an Herkunft und Geschichte eines Volkes und halten sie im Bewusstsein der Gemeinschaftsmitglieder präsent. Aus einzelnen Erzählungen können grundlegende Informationen extrahiert werden, die eine Kultur von der anderen unterscheidbar machen. Dabei formt sich das Bild einer fremden Kultur über deren Erzählungen, also ihre Mythen, Fabeln, Sagen, aber auch auf der Grundlage alltäglicher Geschichten. Ohne sie gäbe es wenig Auskunft über selbst banalste gesellschaftliche Haltungen und Themen. Eine Gesellschaft ohne Erzählungen ist keine Kultur, da die Verbindungen und Basen fehlen, welche diese überhaupt erst bestimmen. Eine These der Biosoziologie besagt, dass die Geschichte der Menschheit mit der Erfindung des Erzählens beginnt. Dafür gibt es zwar keine empirischen Belege, jedoch definiert sich der Mensch zentral über die Fähigkeit des Erzählens. „Wenn wir nichts mehr zu erzählen haben, sind wir bereits gestorben.“ (Vgl. Bichsel 1997)

Im Rahmen der Multifunktionalität des Erzählens liegt dessen „Unhintergebarkeit“ begründet (vgl. Schapp 1985). Erzählen gilt als unveräußerlich, weil es zudem die Sprache der Erfahrung ist (vgl. Benjamin 2007). Erzählungen wissen anschaulicher als jede Erklärung einen Rat. Erzählend wird auf das Eigene und sich zu eigen Gemachte und somit auf das ganze Leben zurückgegriffen, wodurch erzählte Wahrheit entsteht, die auch gelehrt werden kann (vgl. Benjamin 2007, S. 128). Die Wahrheit einer Erzählung misst sich „nicht in der Rückfrage nach dem Verhältnis zwischen erzählter Wirklichkeit und erlebbarem Vorfall“, sondern erweist sich „im Akt des Erzählens“ (vgl. Otto in Bichsel 1982, S. 125). Erzählen ist dementsprechend „eine verbale Technik der Erfahrungsrekapitulation“, die in einer „Konstruktion narrativer Einheiten“ mit der „temporalen Abfolge der entsprechenden Erfahrung“ „nach ihrem zeitlichen Ablauf“ besteht (vgl. Labov/Waletzky 1973, S. 79; Ziechert/Donath 1954, S. 477). Erzählen ist folglich „eine Art der Verarbeitung, Bewahrung und Weitergabe von Erfahrung“ (vgl. Hausendorf/Quasthoff 1996). „Die

Ausrichtung auf das praktische Interesse ist ein charakteristischer Zug bei vielen geborenen Erzählern.“ (Vgl. Benjamin 2007, S. 106)

Exkurs: W. Benjamin – Sprache, Erzählen und Erzähler

Der Philosoph, Literaturkritiker und Übersetzer Walter Bendix Schönflies Benjamin (1892 – 1940) ist einer der bedeutendsten Kunst- und Literaturkritiker der 20er Jahre des 20. Jahrhunderts. In seinen Arbeiten orientiert er sich u. a. an literarischen Techniken, die er mit seinem speziellen geschichtsphilosophischen Denken verbindet.

In dem für sein Denken grundlegenden Werk „Über Sprache überhaupt und über die Sprache des Menschen“ (vgl. Benjamin 1916/1992) legt er seinen idiosynkratischen Sprachbegriff dar. Dieser bezieht sich nicht allein auf das Wesen der gegenwärtigen Sprache, sondern leitet Sprache auch aus der Schöpfungsgeschichte ab, wodurch er die Sprach- mit der Religionsphilosophie verknüpft (vgl. Benjamin 1992, S. 39 f., S. 48). Dabei zeigt sich dessen Neigung zum empirisch Unhaltbaren, welches er als Darstellungsform des philosophisch Wahren bevorzugt.

Für Benjamin ist „die menschliche Sprache [...] nur Reflex des Wortes im Namen“ (vgl. Benjamin 1992, S. 40) und umfasst „jede Mitteilung geistiger Inhalte“ (vgl. Benjamin 1992, S. 30). Bedingt durch ihre Unmittelbarkeit gilt ihm die Sprache als unendlich. Ihre Grenze sind nicht „verbale Inhalte“, sondern einzig ihr „sprachliches Wesen“ (vgl. Benjamin 1992, S. 32 f.). In dem Medium der Sprache teilt sich „das geistige Wesen der Dinge“ und der Menschen mit, indem dieser alle anderen Dinge benennt (vgl. Benjamin 1992, S. 33, 36, 40). Das Dasein der Sprache erstreckt sich auf jedes Geschehen und jedes Ding in der belebten und unbelebten Natur. Jedem ist es wesentlich, seine geistigen Inhalte sprachlich mitzuteilen. Allerdings ist das geistige Wesen vom sprachlichen Wesen zu unterscheiden, sobald es nicht mehr mitteilbar ist (vgl. Benjamin 1992, S. 31 f.).

Die Menschensprache und die Sprache der Dinge unterscheiden sich durch das geistige Wesen des Menschen. Nur der Mensch kann Dinge benennen (vgl. Benjamin 1992, S. 35). Aber er kann nur durch das sprachliche Wesen der Dinge aus sich selbst zu deren Erkenntnis gelangen. Als das Mitteilbare basieren die Namen auf dieser Erkenntnis (vgl. Benjamin 1992, S. 34 ff.). In der Beziehung zwischen Sprache und Ding gilt, dass Dinge keinen Laut haben, aber sich durch eine stoffliche Gemeinschaft einander mitteilen. Diese Gemeinschaft ist magisch und gleicht damit der sprachlichen Mitteilung. Sprache hat eine immaterielle, magische Gemeinschaft mit den Dingen,

wofür der Laut das Symbol ist (vgl. Benjamin 1992, S. 37 f.). Der Mensch ist durch das Wort, als Name der Dinge, mit der Sprache der Dinge und somit der Welt verbunden (vgl. Benjamin 1992, S. 41, 48). Zwischen der endlichen und der unendlichen Sprache gibt es eine Grenze in Form des Eigennamens. Wobei der Mensch das einzige Wesen ist, das sich selbst benennt, woraus die Sprachen resultieren (vgl. Benjamin 1992, S. 40). Sprache ist auch ein Symbol des Nicht-Mitteilbaren, was im Zusammenhang mit ihrer Beziehung zum Zeichen, Namen und Urteil steht (vgl. Benjamin 1992, S. 48).

In der sprachlichen Gestaltung steht das Ausgesprochene und Aussprechliche neben dem Unausgesprochenen und Unaussprechlichen, wobei im Ausgesprochenen das reine und im Unaussprechlichen das letzte des Geistes liegt (vgl. Benjamin 1992, S. 36 f.). Sprache lässt sich aufgrund ihrer Eigenschaften als Medien verschiedener Dichte ineinander übersetzen, und zwar als „Überführung der einen Sprache in die andere durch ein Kontinuum von Verwandlungen“, und führt so zur Erkenntnis (vgl. Benjamin 1992, S. 42).

Benjamin verfasste neben Abhandlungen zur Sprache, Literaturkritik, Poetik und Theorie des Romans auch seinen Essay „Der Erzähler. Betrachtungen zum Werk Nikolai Lesskows“, erschienen in „Orient und Occident. Staat – Gesellschaft – Kirche. Blätter für Theologie und Soziologie“ (1936). Darin verbindet er seine Betrachtung der Theorie des russischen Novellisten Michail Lesskow mit weitreichenden eigenen Reflexionen der historischen Veränderung und des aktuellen Status des Erzählens. Benjamin beabsichtigt damit eine neue Romantheorie zu formulieren, die der von Lukács (1916) ebenbürtig ist, wobei er jedoch direkt zitierend auf diesen zurückgreift. Entstanden ist dennoch eine eigenständige und bis heute anregende Theorie des Epischen, die sich auf dessen Geschichtlichkeit und Wandel bezieht. Die von ihm entwickelte Theorie des Erzählens beinhaltet sowohl gattungsgeschichtliche als auch gattungstypologische Implikationen, wobei sie jedoch letztlich auf die kulturgeschichtliche Bestimmung des Erzählens als Grundform der sozialen und ästhetischen Kommunikation abzielt. Methodisch verknüpft er hierzu theoretische mit textinterpretativen Aussagen, um seinem Ansatz analytische Evidenz zu verleihen. Dabei verwendet er kontinuierlich die Figur der Stimme. Diese bleibt kein sekundäres Instrument der Literaturanalyse, sondern gewinnt ontologischen Aussagewert, der epistemologisch einzuordnen ist.

In seiner Theorie geht er von den vielschichtigen mündlichen Erzählpraxen in den traditionellen Gesellschaften aus, zu denen das Märchen, die Sage, das Sprichwort sowie der Schwank und Witz zählen. Diese wertet er als Medium des Ausdruckes und

Austausches sozialer Erfahrungen. Wenngleich es nicht direkt benannt wird, findet damit eine methodische Einführung des Gegensatzes von Mündlichkeit bzw. Oralität und Schriftlichkeit bzw. Literalität statt.

Benjamin versteht das Erzählen als essentiell mündlich mit einem festen „naturgeschichtlich“ begründeten Kern, verweist jedoch auch auf Zeugnisse der Literatur von der Antike bis in das späte 19. Jahrhundert. Dies erschwert die Frage nach dem Stellenwert des mündlichen Erzählens. Es werden wesentliche epische Gesetze in Form von Merkmalen großer Erzählungen formuliert: aus der eigenen Erfahrung schöpfen, aus dem Volk kommen, diesem Volk erzählen, ohne Erklärungen auskommen und Geduld für Langeweile aufbringen.

Erzählen birgt die Fähigkeit der Erinnerung und gilt als Motor der Weitergabe gelebter Erfahrung, wobei das als Erfahrung beschriebene Wissen sein eigenes Medium erhält. Akustische Gegebenheiten der Texte werden zu figurativ verfassten, literarischen Artikulationen gebündelt, die ohne eine personale Instanz auskommen. Charakteristisch für das Erzählen sind entsprechend dessen praktischer Bezug, die direkte mündliche Vermittlung von Erfahrungen und dessen kollektive Rezeption. Erzählend kann der Rahmen des einzelnen Lebens überschritten und „Naturgeschichte“ sichtbar gemacht werden. Entsprechend wird unter „Naturgeschichte“ die Geschichte vom Menschen, dem Werden und Vergehen verstanden. Dabei sind auch Begegnungen mit dem Außermenschlichen als der Natur, dem Anorganischen und der Mystik möglich.

Leben und Erzähltes sind miteinander verwoben. Das Erzählte ist eine gemeinsam erfahrene Lebenssituation und das Leben an sich eine Geschichte, die sich fortspinnt und deshalb bis zum Tode hin offen ist. Gleichzeitig bindet der Erzähler das Erzählte in sein eigenes Leben ein, indem er erzählt, wie er von der Begebenheit erfahren hat. Erzähltes bietet dem Zuhörer Rat. Der mündliche Erzähler teilt seine aus dem Leben entnommene Weisheit, die auf dessen Erfahrung gründet (vgl. Benjamin 2007, S. 89). Vor allem mündlich erzählte Geschichten aus dem gelebten Leben vermitteln komplexe individuelle und kollektive Erfahrungen. Dies tun sie unverkürzt, in ganzheitlich–anschaulicher, emotionaler und lebensnah–praktischer Weise. Dabei ist die Sprache begrenzt, da deren ontologischer Charakter nicht der Realität entspricht. Die allgemeine Aufgabe des Erzählers ist, den Inhalt der Erfahrung auf eine solide, nützliche und einmalige Art zu bearbeiten (vgl. Benjamin 2007). Der Rat ist als Vorschlag zu verstehen, wie die sich entwickelnde Geschichte fortgesetzt werden könnte. Der Charakter des geborenen Erzählers ist deshalb oftmals auf das

praktische Interesse ausgerichtet. So führt auch jede wahre Erzählung ihren Nutzen mit sich, mal offen und mal versteckt. Dieser Nutzen mündet in einer Moral, praktischen Anweisungen, Lebensregeln oder einem Sprichwort. Das vom Erzähler Ausgesprochene wird durch die Beglaubigung oder Zeugschaft, die sich durch die Unmittelbarkeit einstellen kann, autorisiert. In der fortgesetzten Wiederholung liegt zumindest ein Versprechen, das sich performativ erfüllen muss. Dem Erzähler geht es nicht um den Sinn des Lebens oder die politische Botschaft. Vielmehr geht es ihm darum, anderen zu helfen, ihr Leben zu bewältigen. Dabei ist das Glück der wichtigste Inhalt der Erzählung. Aber davon zu erzählen, ist das Schwierigste und meist nur in der Negation möglich oder im Märchen.

Benjamin konstatiert einen zunehmenden Verlust der Erzählkompetenz und damit verbunden des Erfahrungswissens. Für ihn liegt eine apokalyptische Bedrohung im drohenden Tod des Erzählers und dem Verlust der Erfahrung durch das Aussterben der Weisheit. Dies resultiert daraus, dass der Rat durch die Information, als neue Form der Mitteilung, in Zweifel gezogen werde. Durch diese „Mittelbarkeit der Erfahrung“ gerät die traditionelle Kunst des Erzählens in den modernen Gesellschaften in eine Funktionskrise. Ebenso wird die Selbstbestimmung des Sprechers zur Herausforderung, wenn er sich Vermittlungsmedien zu bedienen hat. Somit wird es immer weniger Menschen geben, die erzählen können. Das vorher unveräußerlich und gesichert scheinende Vermögen des erzählenden Erfahrungsaustausches scheint zu schwinden. Die Ursache dafür liegt im Werteverlust der Erfahrung, der mit dem Ersten Weltkrieg seinen Anfang nahm. Rat zu haben, wirkt altmodisch, da die Mittelbarkeit der Erfahrung abnimmt. Infolgedessen wissen wir uns und anderen keinen Rat mehr. Denn um sich Rat einzuholen, müsste man Geschichte erzählen können. Ebenso kann ein Mensch sich einem Rat nur so weit öffnen, inwieweit er seine eigene Lage zu artikulieren vermag. „Die Kunst des Erzählens neigt ihrem Ende zu, weil die epische Seite der Wahrheit, die Weisheit, ausstirbt.“ (Vgl. Benjamin 2007, S. 91) Dieses Verschwinden ist eine Begleiterscheinung säkularer geschichtlicher Produktivkräfte, welche die Erzählung allmählich aus dem Bereich der lebendigen Rede entrückt haben und zugleich eine neue Schönheit in dem Entschwinden fühlbar machen. Der Prozess des Niedergangs der Erzählung begann also mit dem Aufkommen des Romans zu Beginn der Neuzeit, welcher mit der Erfindung des Buchdruckes einherging. Den Roman unterscheidet von der Erzählung und dem mündlich Tradierbaren das Gut des Epischen im engeren Sinne durch dessen Angewiesenheit auf das Buch. Der Erzähler nimmt das Erzählte

aus der eigenen oder berichteten Erfahrung, wodurch es zur Erfahrung der Zuhörer wird. Der Romancier hat sich davon abgewendet, da der Ursprung des Romans das Individuum in seiner Einsamkeit ist (vgl. Benjamin 2007, S. 92). Er kann seine wichtigsten Anliegen nicht mehr exemplarisch aussprechen, ist selbst unberaten und kann deshalb auch keinen Rat geben.

Die Erzählung begann mit dem Auftreten der Elemente des Romans ganz langsam in das Archaische zurückzutreten. Zwar bemächtigte sich die Erzählung des neuen Inhaltes, wurde aber von ihm nicht weiter geprägt. Durch die „Mitteilbarkeit der Erfahrung“ geriet die traditionelle Erzählkunst in der modernen Gesellschaft in eine Funktionskrise und auch der Roman erfuhr im ausgehenden 19. Jahrhundert durch das historisch neue System der „Information“ und „Zerstreuung“, in Form der modernen Massenkommunikation, eine Krise, deren Ausgang jedoch noch unbestimmt ist. Benjamin bezieht sich auf die „Presse“, aber es können ebenso Rundfunk und Film dazugezählt werden. Die Presse, als Information und neue Form der Mitteilung, ist der Erzählung ebenso fremd wie der Roman. Jedoch ist sie weitaus bedrohlicher, da sie die epische Form beeinflusst und ihrerseits den Roman einer Krise zuführt. Die Information liefert einen Anhaltspunkt für das Nächste und wird vor der von ferner kommenden Kunde des Erzählers bevorzugt. Die Information ist verständlicher und erfüllt den modernen Anspruch auf prompte Nachprüfbarkeit. Dass die Information plausibel klingt, ist für sie unerlässlich. Die Kunde hingegen borgt sich ihre Plausibilität gern vom Wunder, weshalb die Information mit dem Geist der Erzählung unvereinbar scheint. Die Verbreitung der Information hat so einen entscheidenden Anteil daran, dass die Kunst des Erzählens seltener geworden ist. Alle den Rezipienten erreichenden Begebenheiten sind bereits mit Erklärungen durchsetzt und fast alles Geschehene kommt der Information zugute. Hingegen besteht die Kunst des Erzählens u. a. darin, die wiedergegebene Geschichte dem Rezipienten nicht aufzudrängen und von Erklärungen freizuhalten, wodurch sie eine „Schwingungsbreite“ erreicht, „die der Information fehlt“ (vgl. Benjamin 2007, S. 94).

Für Benjamin ist noch nicht entschieden, ob die literarische Form des Romans der neuen Medienkonkurrenz standhalten kann. Im Kontext dessen werden unterschiedliche Strategien der Krisenüberwindung diskutiert. Dazu zählen die subjektivistische Vertiefung wie bei Proust, die Rückwendung auf mündliche Formen wie Gleichnis oder Rätsel wie bei Kafka und die Öffnung des Romans für ein filmisches Verfahren wie bei Döblin.

1.4 Geschichten

Geschichten sind verknüpfende Darstellungen von Zustandsveränderungen und als das gesellschaftsweit gepflegte Verfahren der Entwicklung von Sinnhorizonten sowie Situationsdefinitionen. Sie tragen den Charakter von Erlebnissen, denen Sinn und Bedeutung gegeben wurden. Deshalb werden Geschichten auch als geronnene Erkenntnisse, Erfahrungs- und Wissensspeicher definiert, in denen Erfahrungswerte, subjektive Theorien, individuelles Wissen wie auch wissenschaftliche Erkenntnisse miteinander verbunden werden. Geschichten regen die Selbstreflexion an, ermöglichen Spekulationen ins Unbekannte ebenso wie die Kommunikation des Nicht-Kommunikativen (vgl. Kraus 1996). Sie bilden die Grundlage von Religion, Legenden und Aberglauben. Auch wenn Geschichten nicht immer wahr sind, beeinflussen sie das, was Menschen als Teil ihrer Realität wahrnehmen. Durch all das bestimmen sie den menschlichen Alltag und sind untrennbarer Bestandteil des alltäglichen Lebens.

Im weitesten Sinne muss jede Geschichte gezeigt, vorgeführt oder sprachlich übermittelt werden, wodurch sie immer auch als Erzählung kenntlich wird (vgl. Kahlert 2005). Zwischen beiden Formen besteht dennoch ein Unterschied, da ein und dieselbe Geschichte auf vielerlei Weise erzählt werden kann (vgl. Genette 1998, S. 16 f.). Denn Erzählungen werden durch Narrationen produziert, die Geschichten zum Inhalt haben.

Dadurch, dass der Erzähler in Geschichten auf sich selbst Bezug nimmt, erfolgt eine Rückbindung der Erzählakte an vergangene Ereignisse (vgl. Wenzel 2004, S. 19). Dem Erzählakt kommt eine besondere Rolle zu, da durch das Erzählen Ereignisse zu temporalen Ganzheiten geformt werden (vgl. Boeckhorst 1994, S. 2). Der Prozess der Geschichtsbildung läuft nachträglich auf Basis des jeweiligen Wissensstandes des Erzählenden ab. Den bereits strukturierten Ereignissen wird so erst ihre Bedeutung verliehen (vgl. Straub 1998, S. 16). Erzähler, die selbst Erlebtes in Geschichtenform mitteilen, transportieren auch immer ihre subjektiven Erfahrungen und Sichtweisen auf das Vergangene.

Nach der kognitiven Wende in der Linguistik und Psychologie versuchten Forscher in den 1960er und 1970er Jahren Geschichtengrammatiken als „story grammars“ zu eruieren, die allen Geschichten zugrunde liegen (vgl. Van Dijk et al. 1972, Labov/Waletzky 1973; Mandler 1984). Sie gehen von einer allgemeinen Geschichtenform aus, mittels derer sich Geschichten von anderen Sprachformen bzw. Textsorten unterscheiden lassen. Fünf Teile der Geschichte werden als

strukturierende Komponenten ermittelt: Einführung, Komplikation, Konfrontation, Auslösung und Konklusion (vgl. Van Dijk et al. 1972, S. 50). Die Einführung spezifiziert den Anfangszustand von Menschen und/oder Situationen. In der Komplikation werden ein oder mehrere Ereignisse aufgezeigt, welche diesen Zustand verändern. Die Konfrontation ist der Versuch, die Komplikation durch die Intervention eines oder mehrerer Aktanten, sog. „agents“, aufzulösen. Im Zuge der Auflösung werden Folgen dieser Handlungen dargelegt, z. B. in Form von Bewertungen. Final wird der Endzustand durch die Konklusion geprägt. Geschichten lassen sich aber auch in die sechs Erzählsegmente Abstract, Orientierung, Komplikation, Evaluation, Resultat und Koda als Struktureinheiten aufteilen (vgl. Labov/Waletzky 1973, S. 124). Der Abstract fungiert als Ankündigung und Legitimation einer Geschichte. Die Orientierung soll dem Zuhörer Klarheit in Bezug auf Person, Ort, Zeit und Handlungssituation bieten. Eine Komplikation dient der Ereignisdarstellung. Die Evaluation wird bewertend angewendet und zur Einschätzung der Bedeutsamkeit einer erzählten Geschichte eingesetzt, weshalb sie meist mit dem Resultat verschmolzen ist. Das Resultat oder auch die „Auflösung“ schließt die Komplikation ab. Das funktionale Instrument der Koda beendet die Geschichte in Form der Antwort auf die Frage „Was ist daraus geworden?“, wodurch die Sprecherperspektive wieder auf den Gegenwartszeitpunkt zurückgeholt wird. Innerhalb der Struktur erzählter Geschichten finden sich vier Typen von Ereignisdarstellungen: isoliert, linear, strukturiert und narrativ strukturiert (vgl. Boueke/Schüleln 1995, S. 133). Mittels des isolierten Typs werden alle dargestellten Ereignisse unverbunden nebeneinandergesetzt. Bei der linearen Ereignisdarstellung erfolgt eine Verknüpfung der Ereignisse untereinander. Im strukturierten Darstellungstyp steht eine der dargestellten Ereignisfolgen im Gegensatz zu der ihr vorausgehenden Darstellung des „normal course of events“ und ist episodisch verankert. In der narrativ strukturierten Ereignisdarstellung wird die episodisch gegliederte Darstellung durch emotionale Qualifizierungen affektiv markiert. Affektive Mittel sind sprachliche Mittel, die es dem Erzähler ermöglichen, seine Erzählung „emotional und evaluativ“ zu gestalten (vgl. Becker 2001, S. 92).

Ab Mitte der 1970er Jahre entwickelte sich eine angeregte Diskussion um grammatikalische, strukturalistische und post-strukturalistische Positionen in der Erzählforschung (vgl. Petersen 1977; Thorndyke/Yekovic 1979, 1980; Wilensky 1983; Wodak 1992). In der Folge zeichneten sich erzähltheoretische Konzepte durch höhere Komplexität aus. Die neue, modifizierte Erzähltheorie über Geschichten

besteht aus einer flexiblen, vorher nicht festgelegten Kombination der Strukturelemente Erzählanlass, Orientierung, Komplikation, Auflösung und Schluss/Coda/Moral (vgl. Böttcher/Becker–Mrotzek 2006, S. 53 f.). Allerdings gilt es zu beachten, dass der Geschichtengrammatik folgende Erzählungen in der Regel eine konventionelle Struktur aufweisen, die sich hierarchisch darstellen lässt. Auf der Ebene 0 steht die Ereignisfolge. Auf der anschließenden ersten Ebene finden sich Anfangsereignisse, auslösende Ereignisse, Folge- und abschließende Ereignisse. Die einzelnen Ereignisse werden innerhalb der Erzählung in einen kausalen oder temporalen Zusammenhang gebracht. Auf der zweiten Ebene findet sich die Episode. Die dritte Ebene ist vielschichtiger, da sie Setting, Komplikation und Auflösung beinhaltet. Das Setting stellt den spezifischen markierten Handlungsraum mit entsprechenden Akteuren, Orten und Zeitpunkten dar. Die Komplikation ergibt sich aus ungewöhnlichen markierten Ereignissen, welche in einem Spannungsverhältnis zu dem normalen Erwartungsverlauf stehen. Über die Rückführung des Ungewöhnlichen in einen normalen, voraussehbaren Ereignisverlauf vollzieht sich die Auflösung. Auf der vierten und letzten Ebene finden sich sowohl Orientierung als auch Schluss. Die Orientierung bietet allgemeine Informationen über den Handlungs- und Ereignisraum des Geschehens, wobei die Geschichte das eigentliche Hauptgeschehen ist. Der Schluss findet sich in der Zusammenfassung, Bewertung sowie Nachgeschichte.

Die Handlung einer Geschichte ist das, was erzählt wird, als die chronologische Abfolge von Ereignissen und Geschehen einer Geschichte. Sie „umfasst die Gesamtheit der handlungsfunktionalen Elemente des Erzählten“ (vgl. Martinez/Scheffel 2003, S. 25). Dabei ist das Ereignis die kleinste Einheit der Handlung. Mehrere davon nacheinander ergeben ein Geschehen, sofern ein Subjekt diese durchläuft. Sie müssen gemäß der Gesetzmäßigkeit der Geschichtengrammatik sorgfältig geplant und miteinander verknüpft werden. Daraus ergeben sich verschiedene Handlungstypen wie vom Problem zur Auflösung, vom Verbrechen zur Auflösung, vom Konflikt, von der Gefahr zur Sicherheit, von der Verwirrung zur Ordnung, vom Dilemma zum Entscheid, vom Unwissen zum Wissen oder von der Frage zur Antwort. Die daraus resultierenden Geschichten lassen sich besser erinnern, je genauer sie einem bestimmten Schema folgen (vgl. Thorndyke 1977). Im Rahmen dessen gilt auch, dass eine Geschichte „erzählträchtig“ sein muss, wenn sie erzählbar werden soll (vgl. Quasthoff 1980, S. 19). Sie sollte also besondere, herausragende, überraschende oder auch gänzlich neue Inhalte hervorbringen und dadurch die Funktion der Unterhaltung, Wissensvermittlung, Darstellung usw. erfüllen, d. h. dem

Kontext entsprechend inhaltsrelevant sein. Dennoch gilt, dass Geschichten aufgrund ihrer nonverbalen Anteile keine rein sprachlich-logischen, in sich geschlossenen Strukturen haben, wodurch sie sich nicht vollständig verbalisieren lassen. Dennoch haben sie als rein relationale Zusammenhänge keinen substantiellen Charakter. Sie sind nicht als Gegenstände zu behandeln, sondern immer in ihren Kontextbindungen zu betrachten. Dabei wird deutlich, dass Geschichten „Alltagsfiktion“ sind, die es als Aktualisierungen des Vergangenen im Sinne einer dramatischen Handlung mit Rollenzuweisungen, unter Regieführung des Erzählers vor einem urteilenden Auditorium, zu verstehen gilt (vgl. Stempel 1980). Vor diesem Hintergrund besitzen Geschichten lediglich ein geringes Maß an Ordnung, Geschlossenheit sowie Invarianz und können als natürliche Interaktionsformen überall vorkommen. Deshalb lassen sich für sie keine universalen Gesetze formulieren. Ebenso sind sie auch nicht als Ausdruck der Strukturodynamik von Systemen interpretierbar, da eine Trennung zwischen Systemstruktur und Geschichte unzuverlässig wäre. Geschichten sind ein komplexes Konglomerat aus intendierten Handlungen, nicht intendierten Widerfahrnissen und Nebenfolgen, weshalb sich ihr Verlauf nicht auf allgemeine Gesetze reduzieren lässt (vgl. Lübke 1977). In einigen Punkten gleichen sich jedoch alle Geschichten. Sie alle referieren auf herausragende Ereignisse innerhalb einer Erzählung, verfügen über den höchsten Indexikalitäts- und Detaillierungsgrad und weisen gewisse strukturelle Formen und Bindung an bestimmte Zeiten, Personen und Orte auf. Auf dieser Grundlage könnte das generelle Wesen von Geschichten klassifiziert werden als Vorkommen aller für die Darstellung relevanten Ereignisse, einer erkennbaren Linearisierung relevanter Ereignisse zu kohärenten Ereignisfolgen, der Etablierung eines „Bruchs“ der eigentlich zu erwartenden Ereignisverläufe, der die Erzählwürdigkeit begründet, sowie der gelungenen emotionalen Qualifizierung der durch den Bruch zustande gekommenen Ereignisfolgen (vgl. Boueke/Schüle 1995, S. 75).

Im Kontext sozialwissenschaftlicher Forschung gelten Geschichten als Kategorien, die narrativ repräsentierte, abstrakte psychische Phänomene umfassen (vgl. Müller 1986). Die Welt ist kein Schauplatz, den die Menschen mit ihren isolierten Entitäten von außen betrachten. Sie befinden sich schon lange vor jeder theoretischen Fassung, Erklärung oder Begründung in Zusammenhängen, wobei diese nicht zwingend die eigenen sein müssen. Vielmehr präsentieren sich diese in Geschichten als „fundamentale Gebilde“ und „letzte Zusammenhänge“, hinter die auch Einzeltheorien der Sozialwissenschaften nicht zurückgehen können. „Und da das

konkrete soziale Leben nur konkret ist, wenn es zusammengenommen wird mit dem individuellen Leben, das dem sozialen Geschehen zugrunde liegt, da das persönliche Element ein konstitutiver Faktor von allem sozialen Geschehen ist, sollte die Sozialwissenschaft nicht an der Oberfläche des sozialen Prozesses bleiben [...], sondern muss die wirklichen menschlichen Erfahrungen und Einstellungen erreichen, die die volle lebendige und aktive soziale Wirklichkeit unterhalb der formalen Organisation der sozialen Institutionen oder hinter den statisch tabellierten Massenphänomenen erreichen. Diese sind ja für sich genommen nur Symptome von unbekanntem sozialen Prozessen und können nur als provisorische Basis für soziologische Hypothesen genommen werden.“ (Vgl. Thomas/Znanięcki 1958, II, S. 1834 f., zitiert nach Fuchs–Heinritz 2000, S. 88) Im Wesentlichen haben Geschichten die vier Inhaltsbereiche subjektive Theorien, individuelles Wissen, wissenschaftliche Erkenntnisse und Objekte zielgerichteten Handelns. Geschichten ziehen damit Realitäten nach sich, die es ohne sie nicht geben würde. Hier liegt die Möglichkeit, Menschen zu berühren, zu bewegen und in den Bann zu ziehen. Denn Geschichten sind zugleich der Raum, in dem eigenen und den Gefühlen anderer begegnet werden kann. Allen Geschichten ist ihr Welt erweiternder Charakter gemein – egal, ob es sich um große, viele Menschen bewegende oder um kleine, persönliche Geschichten handelt. Dadurch regen sie zu Begeisterungsfähigkeit, Gestaltungskraft, Kooperationsfähigkeit, Wir–Gefühl, Verantwortungsbewusstsein, Mut und vieles mehr an. Alles Dinge, die erlebt werden müssen, um gelebt werden zu können: Geschichten entfalten die stärksten Wirkkräfte dort, wo sie erlebt werden.

Die wissenschaftliche Betrachtung des Inhalts von Geschichten wird dadurch erschwert, dass es von ihnen keine zweifelsfreien Originalfassungen gibt. Bereits durch die Rekonstruktionsversuche werden Geschichten verändert und sind nie ganz wiederherstellbar. Sie präsentieren sich als dynamische, unscharfe Phänomene. Somit gibt es eine Vielzahl verschiedener Geschichten. Entsprechend vielfältig ist auch der Charakter von Geschichten. Deshalb ist es notwendig, Geschichten in eine Übersicht zu bringen und eine gewisse Ordnung bzw. Typologie herzustellen. Die Herstellung einer Typologie ist möglich, da elementare gesellschaftliche Grundstrukturen existieren, in denen Wissen über Handlungen organisiert und ein kollektives Muster geschaffen wird. Diese Strukturen können als Grundlage einer Geschichtentypologie dienen, wobei sich die drei Typen Leidensgeschichten, Sieges– bzw. Glücksgeschichten und Geschichten merkwürdiger Begebenheiten unterscheiden lassen (vgl. Rehbein 1982). Ergänzend zu dieser Geschichtentypologie lassen sich

weitere Unterscheidungen treffen, so z. B. in authentische und fiktive Geschichten. Authentische Geschichten knüpfen an die Rahmenbedingungen, Beobachtungen, Erlebnisse und Erfahrungen der Zuhörer an, unter denen sie arbeiten, lernen und leben (vgl. Frenzel et al. 2006, S. 19, 34 ff., 195 ff.). Darüber schaffen sie einen direkten und schnellen Zugang zu deren realem Umfeld. Authentische Geschichten beinhalten immer den konkreten Kontext eines Ereignisses oder einer Ereignisfolge. Es handelt sich um reale Personen und ihre konkreten Tätigkeiten innerhalb eines bestimmten Umfeldes und nicht um theoretische Überlegungen. In ihnen werden Ideen konkretisiert, neue Gedanken veranschaulicht und Erfahrungen, individuelle Erlebnisse und Erinnerungen erklärt und transportiert. Konkretes ist für ist Zuhörer nachvollziehbar. Es ermöglicht ihnen einen direkten Vergleich mit dem persönlichen Erfahrungsbereich und der eigenen Erlebniswelt. Über die inhärente Anschlussfähigkeit wird es ihnen erleichtert, persönliche Kontexte beim Zuhören zu schaffen. Ein intensiverer Lernprozess wird möglich, wenn aus den persönlichen Erfahrungen, Einschätzungen und Lebenshintergründen persönliche Zusammenhänge beim Zuhören geschaffen werden. Der Erzählende bietet dem Zuhörer durch die Authentizität der Geschichte an, sich über die Realität, welche sie aus ihrer Umgebung und Erlebniswelt kennen, zu verständigen. Es wird dem Zuhörer ermöglicht, präzise Fragen zu stellen und sich an einer folgenden Diskussion zu beteiligen. Damit wird das Thema der Diskussion versachlicht und Ideen wie auch Lösungen aus dem persönlichen Umfeld werden mit eingebracht (vgl. Frenzel et al. 2006, S. 35 ff.). „Richtiges Zuhören setzt voraus, dass wir uns innerlich mit dem beschäftigen, was wir hören, dass wir versuchen, es auf dem Hintergrund unserer eigenen Erfahrungen nachzuvollziehen, um es zu verstehen.“ (Vgl. Pabst–Weinschenk 2005, S. 44) Eindeutige Botschaften oder über die Geschichten herausgehende Zielsetzungen müssen sich durch die Vorbereitung im Erzählen und einen durchdachten Aufbau der Geschichte herausfiltern lassen. In sich geschlossene, schlüssige Geschichten sind ohne zusätzliche Erklärung verständlich. Jedoch sollten sie offen genug bleiben, damit sie zum Assoziieren und Mit– oder Weiterdenken anregen. Entsprechend müssen die Geschichten einen bestimmten Themenschwerpunkt setzen, um Orientierung zu bieten, aber gleichzeitig differente Sichtweisen und Fokussierungen der einzelnen Hörer zulassen. „Wer auf seine Geschichte und die Intelligenz seiner Zuhörer vertraut, wird nie restlos darüber aufklären, welchen Sinn eine Story hat, sondern dem ‚zuhörenden‘ Verstand etwas übrig lassen, was ihn beschäftigt und fordert.“ (Vgl. Frenzel et al. 2006, S. 32) Dabei ist die Botschaft des Erzählers genauso bedeutsam wie

die Assoziation des Zuhörers (vgl. Frenzel et al. 2006, S. 182 f.). Die Assoziationen bei den Hörern der Geschichten gründen auf deren individuellem Erfahrungshintergrund. Sie gliedern und bewerten neue Informationen nach bestimmten Strukturen und Kategorien, die sie sich auf Grundlage früherer Wahrnehmungen gebildet haben. Entsprechend individuell fallen auch die Schlussfolgerungen des Gehörten aus. Das Schaffen eines Kontextes über den Einbezug des Erfahrungswissens der Zuhörer erzeugt eine symmetrische Kommunikation. Zwischen den Kommunikationspartner herrscht Gleichheit, da jeder ein eigener Experte im Erfahren, Erleben und Beobachten ist und so seine persönliche Geschichte zum Thema beitragen kann (vgl. Frenzel et al. 2006, S. 27 f.). Authentische Geschichten vermitteln Glaubwürdigkeit, da sie sich im eigenen Erfahrungsbereich oder in der persönlichen Erlebniswelt widerspiegeln und somit durch die Selbsterfahrung überprüfbar sind. Durch ein Hinterfragen der Plausibilität, der Logik der Ereignisse und Zusammenhänge lässt sich die Wahrscheinlichkeit der Geschichte überprüfen (vgl. Frenzel et al. 2006, S. 36 f.). Bei fiktiven Geschichten besteht das Problem einer zu komplexen, nicht vorhersehbaren Assoziationsvielfalt. Damit ist eine direkte Anbindung der Realitäten von Erzähler und Zuhörer nicht gegeben und es besteht kein gemeinsamer Kontext. Der daraus resultierenden hohen Anzahl an Interpretationsmöglichkeiten steht eine Themenbehandlung im engeren Rahmen entgegen (vgl. Frenzel et al. 2006, S. 34 f.). Im Hinblick auf das Thema des Erzählens in pädagogischen Kontexten sind jedoch vor allem Geschichten interessant, die in weiten Teilen entweder vom Lernen und Lehren handeln oder diesem dienlich sind. Dazu zählen vor allem didaktische, fantastische und moralische Geschichten. Didaktische Geschichten thematisieren die Umgangsart der Lehrer mit Aufgaben, Situationen und Problemen des didaktischen Handelns. Es wird dargestellt, wie die Person das Geschehen, die Umstände, Bedingungen, Folgen und vor allem Spielräume ihres Handelns und Verstehens wahrnimmt. Didaktische Geschichten eignen sich zur Vergegenwärtigung des interpretativen Bezugsrahmens dieser Personen. Insbesondere wird Bezug auf die das unterrichtliche Handeln, Können und Wissen bestimmenden Ansichten, Einsichten und Überzeugungen genommen. Der Vorteil des Bezugs auf Unterrichtsgeschichten liegt darin, dass die gleiche didaktische Situation, von einem anderen Standpunkt aus und anhand unterschiedlicher Perspektiven, mit differenten Unterscheidungen und Wertungen dargestellt werden kann. Dies zeigt den Lehrenden, dass sie die Freiheit besitzen, Dinge anders zu bewerten. Darüber hinaus kann von den gemachten Erfahrungen der Kollegen profitiert und gelernt werden, was sich gleichermaßen für das Studium des

Lehramts nutzen lässt. Während Fantasiegeschichten vor allem für die Entwicklung kindlicher Erzählfähigkeit prägend sind (vgl. Becker 2001), liegt die Aufgabe der mit meist großem pädagogischen Elan verfassten moralischen Geschichten in der allgemeinen Aufklärung (vgl. Alzheimer–Haller 2004). Sie zeichnen sie sich durch ihre durchweg stabile Erzählstruktur, „ihre Kürze und ihre alltagsweltlich durchaus profanen Inhalte“ aus und fordern eher implizit als direkt „zur Nachahmung vorbildlichen bzw. zur Ablehnung unangebrachten Handelns ihrer Protagonisten“ (vgl. Alzheimer–Haller 2004, S. 112) auf. Moralische Geschichten zielen stets darauf ab, durch eine besonders anschauliche und die Einbildungskraft herausfordernde Sprache nicht nur den Verstand, sondern auch „das Herz des Menschen“ zu bilden und sie somit zu rational agierenden, emotional ausgeglichenen, sozial engagierten und mündigen Persönlichkeiten zu machen (vgl. Alzheimer–Haller 2004, S. 118). Ihr Tenor liegt darin, dass sich tugendhaftes Handeln immer auszahlt und bei strikter Befolgung letztlich unweigerlich zur Verbesserung der persönlichen oder gesellschaftlichen Verhältnisse führt.

Der Mensch als Homo Narrator braucht Geschichten für ein ausgeglichenes Leben. Sie sind die tragenden Säulen der menschlichen Existenz, da sie Erfahrungen, Erkenntnissen, Wahrnehmungen und Deutungen Gestalt geben. Sie bieten Verstehensansätze, Erklärungen wie auch Orientierung und dadurch Sicherheit (vgl. Bichsel 1997, S. 12). Erst durch das Erzählen und Hören von Geschichten kann der Mensch sich selbst als auch die ihn umgebende Welt verstehen und anderen verständlich machen, Zugang finden und Welt erleben. Vorgänge und Regungen der Denk- und Wahrnehmungsprozesse, Erkenntnisse sowie Emotionen sind nicht im Individuum zu lokalisieren, aber auch nicht von ihm loszulösen und zu objektivieren. Sie konkretisieren sich nur in Geschichten. Vor allem Emotionen treten erst in Geschichten eingebunden auf. Geschichten sind eine Methode zur Beantwortung der Frage nach dem Wesen der menschlichen Einheit in der Einheit ihrer Lebenswelt. Daran schließt sich eine Lehre vom Sein in und durch bzw. mit Geschichten an. Die Rede vom Denken verwandelt sich in eine des Auftauchens von Gliederungen und Zusammenhängen. Das Erzählen von Geschichten gibt der Erfahrung und dem beschriebenen Handeln damit eine konkrete, anschauliche und erinnerbare Form. Das trägt zu dem menschlichen Selbstverständnis bei. „Ein Mann hat eine Erfahrung gemacht, jetzt sucht er die Geschichte dazu – man kann nicht leben mit einer Erfahrung, die ohne Geschichte bleibt.“ (Vgl. Frisch 2004) Jede Kultur und Epoche stellt mit ihrem Sinnvorrat an Geschichten einen Deutungsraum zur Verfügung,

innerhalb dessen der eigene Handlungsraum bestimmt und das eigene Handeln sinnvoll begründet werden kann (vgl. Bichsel 1997, S. 88). Geschichten dienen der Sinnstiftung und bilden ein Repertoire, das Erfahrungen vorformuliert. Diese sind erkenntnistheoretisch von hoher Bedeutung für den Menschen, gelten sie doch als Modelle der Welt. „[...] Verstehen von Handlung und allem, was an Äußerungen, Gesten und Requisiten dazugehört, ein Verstehen von Geschichten [...]. Und um es noch deutlicher zu sagen: es ist ein Verstehen der Dinge ‚als‘ Geschichten. Wir sprechen also deshalb im übertragenen Sinn von erzählenden Gesten, weil unser Verstehen so funktioniert, dass wir narrative Zusammenhänge erschließen oder auch konstruieren.“ (Vgl. Kaul 2005) Jedoch sind Geschichten nicht statisch, da sie im Prozess des Erzählens immer wieder neu konstituiert und verändert werden können. Auf diese Weise ist jeder Mensch in der Lage, sich reflexiv ihnen gegenüber zu verhalten sowie die mit ihnen verbundenen Deutungsmuster zu verändern. Dadurch lassen sich die eigenen Verfügungs- und Handlungsmöglichkeiten gestalten und ggf. sogar erweitern.

Geschichten lösen die Objekt- und Subjektebene auf. Dadurch fungieren sie als Vermittlungsinstanz zwischen individueller Lebenswelt und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, welche den Handlungsraum des Menschen bilden. Indem Menschen erzählen wo, wie und was bei dem Erfahren und Begegnen mitgespielt hat, beleuchten sie ihre ununterbrochene Verbindung, heben Grenzen auf und schaffen Gemeinschaft. Menschen können sich aber auch einzeln über Geschichten in der Welt positionieren. Diese Geschichten fungieren gleichsam als Porträt der dabei zum Tragen kommenden Gesellschaftsverhältnisse. Die soziale Funktion liegt hierbei in den Wechselbeziehungen zwischen Individuum und Gesellschaft sowie den interaktiven Prozessmustern. Diese Wechselbeziehungen dienen der Herausbildung personaler Identität und kollektiver Erinnerung. Aufgrund dessen werden Erinnerungen und damit auch Erwartungen an Gegenwart und Zukunft in Geschichtenform strukturiert.

Geschichten sind für das Verstehen anderer Menschen, für das Zusammenleben, das Sein sowie für das Selbst- und Weltverständnis von grundlegender Bedeutung (vgl. Ricoeur 1987, 1991a/b, 1996). Sie sind eine Möglichkeit, der Zersplitterung des modernen Lebens in eine Vielzahl unverbundener Abschnitte entgegenzuwirken (vgl. McIntyre 1987). Mit ihrer Hilfe lassen sich menschliche Leidenschaften, Ziele, Handlungen sowie Motive reflektieren und wird

verständlich, wodurch dem Chaos des Seins Ordnung und Sinn gegeben werden kann. Die ist allerdings nur bis zu einem gewissen Grad möglich (vgl. Tabucchi 2005).

Im Begriff der „Lebensgeschichte“ vollzieht sich eine bewusste Zusammenführung von Zeit und Erzählung. Die Vergangenheit eines Menschen bildet sich in seiner Geschichte ab und prägt dessen Zukunft. Die biographischen Konstrukte, wie sie Individuen in der Lebenswelt bilden, lassen sich nur hermeneutisch rekonstruieren und interpretieren (vgl. Straub/Sichler 1989, S. 224). Die sich bei der Rekonstruktion und Interpretation vollziehenden Deutungen und Sinnkonstruktionen gelten als Leistungen des Individuums. Mittels derer wird die eigene Biographie zu einem kohärenten Zusammenhang konstituiert und konstruiert. Selbst einzelne Geschichten oder Teilgeschichten werden in einen Kontext eingelassen. Die darin enthaltene „Wahrheit“ setzt sich zusammen aus den Antworten auf die Fragen des „Warum?“ als Frage nach Normen, Traditionen und Ideologien, des „Wie“ als Frage nach der inneren Struktur der Geschichte und des „Was“ als Frage nach der Abfolge von Ereignissen in der Geschichte. Da diese Art der Wahrheit nur ein Konstrukt ist, erhebt sie keinen Anspruch auf Vollständigkeit und/oder Richtigkeit (vgl. Bichsel 1997, S. 2).

Erzählte Lebensverläufe sind untrennbar mit den jeweiligen Lebenskonstruktionen verbunden, da sie individualisiert geschaffen werden. In der Postmoderne werden genaue Anforderungen an den erzählenden Konstrukteur gestellt und wird ein definierter Rahmen vorgegeben. Dem konstruktivistischen Denkansatz nach ist die für Menschen erkennbare und erfahrbare Wirklichkeit dennoch weitgehend selbst konstruiert. Es gibt keine Gesetze, die in den Dingen selbst materiell wirklich wären. Die aktuell geltenden Gesetze sind vom menschlichen Ordnungs- und Strukturbedürfnis geschaffene Prinzipien der Erfahrung, ohne die sie nicht in der Welt leben könnten. Je nachdem, in welchem Kontext ein Individuum steht, wird seine Lebensgeschichte diesem Rahmen angepasst. Dabei ist das Verhältnis von Wissen und Wirklichkeit eine funktionale Anpassung. Menschen verschaffen sich aktiv handelnd Erkenntnis wie auch Wissen und sind bemüht, Informationen aus der Umwelt in ihr Weltbild zu integrieren. Dadurch wird ein Thema geschaffen, das einzelne Episoden und Ereignisse in einen Zusammenhang stellt und zu einem kohärenten Ganzen verknüpft. Lebensthemen werden so gestaltet, dass sie in sich geschlossen wirken. Sie müssen deshalb dynamisch sowie beweglich sein und möglichst alle Lebensdimensionen ebenso logisch wie kohärent mit einschließen. Es

gilt deshalb, die sechs Lebensdimensionen psychisch–geistig, körperlich, sozial, spirituell–transzendent sowie Raum und Zeit zu integrieren (vgl. Maurer 1993).

Geschichten aus dem eigenen Leben zu erzählen, schafft Vertrauen und führt Menschen zusammen. Es wird sich mitgeteilt und die eigene Dimension sichtbar gemacht, wodurch jemand wahrgenommen und verstanden werden kann. Gleichzeitig werden die anderen eingeladen, von sich zu erzählen, wodurch eine wechselseitige Bekräftigung von Identität möglich wird. Diese Wechselseitigkeit birgt ein heilendes und entwicklungsförderndes Potential gegenüber komplexen, unübersichtlichen und modernen Lebenswelten in sich.

Das Wesen und die Funktionen von Geschichten machen sie attraktiv für die Pädagogik, so dass ein vollständiges Wiedergewinnen des Erzählens in diesem Kontext von großem Nutzen wäre. „Ich vermute [...], dass das ‚Eigene‘ der Pädagogik im Narrativen zu entdecken sei.“ (Vgl. Baacke/Schulze 1993, S. 46) Vor allem Alltagsgeschichten weisen vier Momente auf, die für pädagogische Sachverhalte und deren Wahrnehmung im pädagogischen Handeln charakteristisch sind (vgl. Baacke/Schulze 1993). Geschichten sind erstens komplex, so dass sie sich nur schwer in sozialwissenschaftlichen Begriffen und Theorien auflösen lassen. Deshalb beanspruchen sie diskursives Denken, eine anschauende Erkenntnis und deutende Fantasie. Im Rahmen der Geschichten sind zweitens die pädagogisch Handelnden die direkt Betroffenen und Beteiligten. Geschichten haben drittens eine besondere Zeitstruktur und sie sind viertens historisch gebunden, so dass sie sich in Situationen vollziehen, die dem pädagogischen Handeln entsprechen. Dabei sind Geschichten individuelle Fälle, genau wie die Fälle, mit denen es die Pädagogik zu tun hat. „Das Individuum ist höckerig“ [...]. Es sind ja die Höcker, die die Individualität ausmachen, die jedem seinen besonderen Charakter aufprägen. [...] Mir scheint, darum geht es heute: Das höckerige Individuum nicht gleich zu bearbeiten in Hinsicht auf ein normatives Allgemeines, auf das hin der Konsens ohnehin aufgekündigt worden ist, sondern es in seinen Eigenarten, Bedürfnissen und Interessen überhaupt erst einmal freizulegen. Kurz: Den pädagogischen Forscher interessieren die Varianten ebenso wie der Regelfall.“ (Vgl. Baacke/Schulze 1993, S. 57 f.)

Die Anregung, auch biographische Perspektiven und lebensgeschichtliche Erfahrungen in Form entsprechender Geschichten in die Pädagogik aufzunehmen, hat sich in den vergangenen Jahren zu dem Programm einer hermeneutisch und biographisch orientierten, „narrativen“ Pädagogik verdichtet. Qualitative Verfahren, biographische Fallstudien und narrative Interviews haben bereits einen anerkannten

Platz im erziehungswissenschaftlichen Methodenrepertoire gefunden. Es wird anerkannt, dass sich Pädagogik im Umgang mit individuellen Kindern und Jugendlichen in bestimmten Handlungszusammenhängen und konkreten Situationen vollzieht, was von dem Pädagogen eine schnelle und intuitive Auffassungsgabe von Situationen und Menschen verlangt. Dies muss entsprechend Vorrang vor der theoretischen Konstruktion und forschenden Bestandsaufnahme haben. Denn auch Sachinformation lassen sich in Geschichten umfassend schildern und transportieren. Selbst Komplexität kann hergestellt, aber auch reduziert werden. Bei all dem kann zu jeder Zeit die Verknüpfung der einzelnen Elemente in Form von Handlung und Information sichtbar gemacht werden, wenn diese in einen entsprechenden Kontext eingebunden worden sind (vgl. Frenzel et al. 2006, S. 27).

1.5 Der Mensch als „Homo Narrator“

Der Mensch ist als „a priori erzählendes Wesen“ ein Homo Narrator. Dessen Wahrnehmen, Denken und Handeln sind durch „die mentalen und interaktionalen Prozesse der Narration“ definiert, weshalb nur darüber ein Zugang zu ihm möglich ist (vgl. Weilnböck 2006; Schapp 1985, S. 103). Die Frage nach dem Menschen klärt sich in seiner Geschichte und durch seine Geschichte (vgl. Dilthey 1968). Darum ist das Erzählen von Geschichten für alle Menschen genauso notwendig wie unvermeidlich (vgl. Marquard 2000, S. 93). Der Begriff Homo Narrator prägt somit eine Vorstellung des Selbst, „dessen Einheit in der Einheit einer Erzählung ruht“, wodurch alle Menschen in Geschichten und darüber in *die* Geschichte eingebettet sind (vgl. McIntyre 1987). Die Rede vom Individuum kennt deshalb keinen anderen Sinn als diese bzw. dessen Geschichten (vgl. Lübke 1972, S. 106; Schapp 1985, S. 105).

Alle Menschen sind Geschichtenerzähler (vgl. McAdams 1996a). Als Homo Narrator streben sie danach, den einzelnen und oft verwirrenden Erfahrungen des Lebens einen zusammenhängenden Sinn zu geben, indem die Lebensepisoden in Geschichten geordnet werden. Lebensgeschichten sind internalisierte und sich entwickelnde Narrationen des Selbst (vgl. McAdams/Pals 2006). Menschen konstruieren diese, um Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in einen übergeordneten Zusammenhang zu integrieren und so dem Leben ein Gefühl von Einheit, Zielorientierung und Sinn zu geben. Infolgedessen setzen sich Selbst-Narrationen aus frühesten Erinnerungen, Rekonstruktionen der Kindheit, Wahrnehmungen des zukünftigen Selbst oder Erfolgsgeschichten usw. zusammen. Lebensgeschichten vermitteln darüber dem Menschen das Gefühl von Orientierung

und Sicherheit, dienen also der Kohärenz (vgl. McAdams 1996a). Die Korrelation zwischen charakteristischen Anpassungsweisen und Lebensgeschichte zeigt sich in zwei Bereichen. Zum einen gibt es einen positiven Zusammenhang zwischen den individuellen Unterschieden in den Machtmotiven sowie –zielen und den lebensgeschichtlichen Themen. Zum anderen existiert ein positiver Zusammenhang von Motiven und Zielen hinsichtlich der Vertrautheit mit lebensgeschichtlichen Themen. Entsprechend finden sich zehn Schlüsselszenen in narrativen Lebensgeschichten: Höhepunkt, wichtigstes Jugenderlebnis, moralisches Erlebnis, Entscheidungsszene, Szene mit Zielbezug, wichtigstes Kindheitserlebnis, Tiefpunkt, Wendepunkt, Kontinuitätsszene und früheste Erinnerung. Jeder Mensch verfügt über mindestens eine Lebensgeschichte, andernfalls hätte sein Leben keinen erkennbaren Sinn als den der bloßen Existenz an sich. Was den Menschen in seiner Persönlichkeit ausmacht, sind seine „integrativen Lebens–Narrative“ (vgl. McAdams 1996a/b und McAdams 2005). Als individuell konstruierte Lebensgeschichten helfen sie dem Individuum, dem Leben einen höheren Sinn zu verleihen sowie die eigene Identität in der modernen Gesellschaft zu finden (vgl. Giddens 1991). Im Zuge dessen gilt die Fähigkeit zur Erstellung einer eigenen Lebensgeschichte als wichtigste Variable menschlichen Wohlbefindens.

Jeder Mensch hat für sich sowie im Zusammenhang mit allen anderen viele Geschichten zu erzählen, worüber er Zugang zu sich, aber auch zu den anderen Menschen in Gegenwart und Vergangenheit finden kann (vgl. Schapp 1982, S. XV; Schapp 1985, S. 136). Zugang vollzieht sich über Geschichten nicht nur zur Gegenwart, sondern auch zur Vergangenheit. Erzählen lässt sich auf das urmenschliche Bedürfnis nach Sinn und Zusammenhang sowie auf die Funktion der Bedeutungsproduktion zurückführen. Darüber hinaus erzählen Menschen gern und häufig selbst erlebte als auch fremde Geschichten, wodurch sie in Interaktion mit verschiedenen Zuhörern treten, die wiederum Geschichten erzählen. Aufgrund dessen liegt im Erzählen eine dem menschlichen Dasein inhärente sprachliche und zugleich soziale Handlung, um Ereignisse und Erfahrungen auszutauschen (vgl. Ehlich 1980, S. 20). Jeder verursacht Spuren des Lebens in Form von Schrift, Sprache und Handlungen (vgl. Bloch 1985). Als Erinnerungsmedien verweisen sie auf Abwesendes, zeigen in die Vergangenheit und stellen den Bezug zu dem, was war, her. Spuren markieren den Weg von dem einen zu dem anderen Ort. In fundamentaler Weise sind sie somit Anzeiger räumlicher und zeitlicher Beziehungen. Integrative Lebens–Narrative ermöglichen dem Einzelnen, seiner Individualität Ausdruck zu verleihen,

sind aber auch einer von drei Persönlichkeitsleveln in ihrer Beziehung zur Kultur (vgl. Kluckhohn/Murray 1953, S. 53). Ihre Funktion liegt in der Darlegung dessen, was das Leben einer Person in der gesellschaftlich-kulturellen Gegenwart bedeutet und wie sich das Individuum folglich darzustellen bzw. zu verhalten hat (vgl. McAdams et al. 2004).

Geschichten sind ein zentraler Bestandteil des sozialen Lebens aller menschlichen Kulturen. Das resultiert daraus, dass Menschen – als „Geschichten erzählendes Tier“ (vgl. McIntyre 1987) bzw. als „Pan narrans, the storytelling ape“ (vgl. Pratchett 2003) – von Natur aus Geschichtenerzähler sind. Ihre Geschichten dienen sowohl dem Konservieren bzw. Erhalt als auch dem Weitertragen bzw. der Überlieferung von Ereignissen, Wissen, Traditionen und Erfahrung. Folglich sind sie eine natürliche Organisationsform zum sinnvollen Verbinden verschiedener Informationsarten. Geschichten bilden die Grundlage von Religion, Legenden und Aberglauben. Dadurch bestimmen sie den menschlichen Alltag und sind untrennbarer Bestandteil des alltäglichen Lebens. Auch wenn Geschichten nicht immer der Realität entsprechen, beeinflussen sie das, was Menschen als Teil ihrer Realität wahrnehmen (vgl. Bichsel 1997, S. 2).

Menschen haben ein implizites Wissen über Geschichten, was sich u. a. darin zeigt, dass bereits kleine Kinder Geschichten als solche identifizieren können. Sie drücken sich selbst durch Geschichten aus und vermitteln so bedeutsame Inhalte. Geschichten füllen das „Gerüst“ dispositioneller Eigenschaften und charakteristischer Adaptionen mit Inhalt, wodurch Identität entsteht (vgl. Giddens 1991). Der Skript-Theorie zufolge sind Menschen die „Autoren ihres Lebensschauspiels“ (vgl. Tomkins 1962). Ein Skript ist ein Schema, was als Set von Regeln Interpretationen leitet, zu Antworten anregt und beides kontrolliert (vgl. Tomkins 1962). Skripte sind selektiv, da sie gewissen Szenarien Vorzug geben. Skripte sind immer unvollständig und erlauben keine präzisen Vorhersagen, da Menschen in ihren Äußerungen frei sind. Sie werden durch Erfahrungen immer wieder umgeschrieben, was jedoch mit zunehmendem Alter seltener geschieht. „Eine neue Gegenwart generiert immer auch eine neue Vergangenheit und somit einen Teil der Lebensgeschichte.“ (Vgl. Straub/Sichler 1989, S. 22 f.) Jeder Mensch organisiert seine Lebensszenen in einem speziellen Skript und präsentiert diese entsprechend narrativ. Es stehen die zwei Skriptarten „Verpflichtungsskript“ und „Nuclear-Skript“ zur Auswahl (vgl. Demos/Oatley 2004). Im Rahmen des Verpflichtungsskripts verschreibt sich die Person einem Lebensziel, das als Gegenleistung positive Gefühle verspricht.

Entsprechend enthält es langfristige Investitionen mit dem Ziel, Dinge zu verbessern. Das Nuclear-Skript ergibt sich aus der Ambivalenz und Verwirrung über die eigenen Lebensziele. Es beginnt mit einer nuclearen Szene als einer positiven Kindheitsszene, die sich ins Negative umkehrt, und mündet in dem Versuch, diese Szene wieder auszugleichen. Aus der menschlichen Suche nach Macht, Liebe oder beidem ergibt sich die Unterscheidung zwischen Agency, der Kraft, und Communion, der Einkehr, als Leitlinien der Lebensgeschichte. Agency bezieht sich auf die Dominanz und Leistungsmotivation. Hingegen ist Communion die Verträglichkeit in Form von Entgegenkommen oder Altruismus und gilt als Anschlussmotivation. Jedes erzählbare Leben ergibt also immer eine Geschichte (vgl. Bichsel 1997, S. 96). Diese Narrationen beinhalten wiederkehrende Muster, die einen Eindruck von der jeweiligen Person vermitteln und unter Umständen sogar Vorhersagen zulassen. Aufgrund dessen wird in der heutigen Gesellschaft ein Leben in dem Umfang als wichtig angesehen, in dem es einer bedeutungsvollen Geschichte entspricht.

Narrativ hervorgebrachte selbstdefinierende Erinnerungen markieren bedeutsame Wendepunkte im Leben eines Menschen. Sie geben Antwort auf die Frage, wer man ist, und helfen zu erkennen, was im Leben wichtig ist. Ein Leben wird sinnvoll, wenn es erzählt werden kann (vgl. Bichsel 1997, S. 89). Der Mensch ist seine Geschichte (vgl. Benjamin 2007, S. 113). Es gilt in diesem Rahmen zu bedenken, dass das Erzählen ein wesentlicher Teil des menschlichen Lebens ist. Der Mensch kreiert erzählend Konturen, Ordnung und sinnhafte Strukturen in der erlebten und vorgefundenen Wirklichkeit. Erzählungen und Geschichten befriedigen die Bedürfnisse nach narrativen Ankern und plastischen Vorstellungen. Sie bieten die Möglichkeit, Geschehnisse erneut zu erleben und sich somit zu erinnern. Dadurch bringt das Geschichtenerzählen Mehrdimensionalität ins Leben ein. Wobei gilt, dass dafür geöffnete Menschen sensibler und kreativer im Umgang mit der Wirklichkeit sind. In Geschichten vergewissern Menschen sich ihrer Herkunft und können in ihnen auch Zukunft entwerfen. Sie tragen damit zur Identitätsfindung und -bildung bei und schreiben Menschen Merkmale, Eigenheiten, Zusammenhänge sowie Umstände zu, die sie von anderen abheben. Identität formiert sich in einer Lebensgeschichte (vgl. Arendt 1983, S. 186). Der Mensch, das ist seine Geschichte, und Geschichten muss man erzählen (vgl. Marquard 2000, S. 93). Wird er gehört, wird er durch sich selbst, aber auch andere erkannt (vgl. Nizon 1985, S. 120; de Bruyn 1985, S. 19; Forte 2004, S. 250). Die Vergegenwärtigungen von Identität haben stets die Form einer

Erzählung der eigenen Geschichte. Das war so und wird auch immer so bleiben (vgl. Marquard 2000, S. 93).

In der Kindheit werden Erfahrungen als Material für die spätere Lebensgeschichte gesammelt, unabhängig von deren empirischen Wahrheit. Im Laufe der Pubertät werden erste Versuche unternommen, das vorhandene Material in eine sinnvolle Geschichte zu integrieren, wobei häufig persönliche Fabeln entstehen. Ab der Adoleszenz müssen Erfahrungen in narrativer Form gebunden werden. Während dieser Phase gilt das Erstellen einer ideologischen Szenerie, in Form von Glauben und Werten, als zentrale Voraussetzung für eine sinnvolle Lebensgeschichte sowie historische Selbstsicht. Besonders in der späten Adoleszenz wird es notwendig, bestimmte kognitive Fähigkeiten auszubilden, um das eigene Leben als sich entwickelnde und zu beeinflussende Erzählung wahrzunehmen. Im jungen Erwachsenenalter folgt die Aufgabe, die Hauptcharaktere der Narration sowohl zu erschaffen als auch zu verfeinern – die eigene Person eingeschlossen. Dabei können unterschiedliche Rollen in der eigenen Geschichte eingenommen werden, wobei alle selbstständige Hauptfiguren sind.

Den direkten Nachweis, dass der Mensch wirklich ein Homo Narrator ist, kann bisher nur die klinische und tiefenpsychologische Entwicklungs- und Kleinkindforschung erbringen. Mittels video-analytisch gestützter Rekonstruktion und experimenteller Prüfung wurde bewiesen, dass die Psyche der Kinder bereits vor dem Spracherwerb eine narrative Struktur angenommen haben muss, da sie in „proto-narrativen Hüllen“, d. h. in einfachen narrationsähnlichen Denk- und Wahrnehmungsmustern, handeln. Protonarrative Hüllen enthalten ein vielfältiges prozedurales Erfahrungswissen und Mikropraktiken von proto- oder prä-narrativer Natur, also weder symbolische noch verbale oder verdrängte. Somit ist bereits lange vor der Sprache alles vorhanden, was eine Erzählung ausmacht: Subjekt, Ausdruck und Intention, Handlungszielrichtung, Ereignis- und Vorher-nachher-Perspektive, kommunikative Orientierung auf den anderen. „Proto-narrative Plots“ als in Gegenwartsmomenten erlebte Mikrogeschichten sind die „narrativen Grundbausteine“ der „master narratives“ als die großen, ausgreifenden Erzählungen (vgl. Stern 1985). Diese Plots geben den Geschichten ihre eigentümliche Form sowie interaktionale Dramaturgie. Erleben ist also narrativ formatiert. Die Erfahrung erlangt deshalb erst in der hoch entwickelten personalen Erzählung die vorsprachliche oder dissoziativ abgespaltene Erfahrung als den Status eines mentalen, psychischen Inhalts. Somit ist es wichtig, verschiedene Entwicklungsstufen der menschlichen

Symbolisierungs- bzw. Mentalisierungsfähigkeit von erlebter Erfahrung zu unterscheiden. Erst die Mentalisierung und Narrativierung der Erfahrung macht sie für die zwischenmenschlich bezogene Bearbeitung zugänglich. Daran anknüpfend hat die Psychologie einen breiten, fächerübergreifenden Ansatzpunkt für die professionelle, nachhaltige Beschäftigung mit den Menschen in seiner Rolle als Homo Narrator geschaffen, wodurch sich Ansatzpunkte für einen therapeutischen oder pädagogischen Zugang bieten (vgl. Weilnböck 2006).

Es gilt somit in der Pädagogik grundsätzlich zu berücksichtigen, dass der Mensch seine Geschichte ist und darum Geschichten erzählt (vgl. Benjamin 2007, S. 113). Erzählen ist folglich ein wesentlicher Teil des menschlichen Lebens.

Exkurs: W. Schapp – „In-Geschichten-Verstricktsein“

Der Jurist und Philosoph Wilhelm Schapp (1884 – 1965) promovierte bei Husserl über die „Phänomenologie der Wahrnehmung“ und arbeitete anschließend als Jurist. Vor diesem Hintergrund entwickelte er nach 1945 eine eigene Philosophie der Geschichten. Die Konzeption seiner in Fachkreisen bekannten Geschichtenphilosophie erfolgte anfangs relativ unbemerkt von der Fachwelt. Erst in den 50er Jahren machte Schapp drei philosophische Schriften, auch als „Geschichtentriologie“ betitelt, öffentlich: „In Geschichten verstrickt. Zum Sein von Mensch und Ding“ (1953), „Philosophie der Geschichten“ (1965) und „Metaphysik der Naturwissenschaft“ (1965). Ein Hauptthema seiner philosophischen Konstruktionen ist der anthropologische Gedanke des menschlichen „In-Geschichten-Verstricktseins“, wonach jedem Menschen eine konstitutionelle Geschichtenhaftigkeit eigen ist, was die Grundlage für jede Rede von Mensch oder Seele darstellt (vgl. Schapp 1985, S. 160). „Wir verwenden den Ausdruck Verstrickung in einem umfassenden Sinne und wollen mit Verstrickten jeden treffen, dem die Geschichte passiert, der in ihren Mittelpunkt gehört.“ (Vgl. Schapp 1985, S. 120 f.) „Für uns tritt an die Stelle des Lebens das In-Geschichten-Verstricktsein. In Geschichten verstrickt sind Menschen, Götter, Dämonen, Teufel, Tiere, Pflanzen.“ (Vgl. Schapp 1981, S. 218) Geschichten dienen der Begegnung mit und dem Zugang zu anderen Menschen. Dieser Zugang ist dialogisch. Statt Zugang sollte deshalb besser der Ausdruck „Mitverstricktsein“ verwendet werden. Im Mitverstricktsein wird die Trennung von intentionalem Gegenstand und eigenem Mitwirken/Widerfahren überwunden. Der Andere begegnet einem nicht als Gegenüber, sondern als jemand, der eine Geschichte mitbringt, selbst Geschichte ist. Oder als einer mit fehlender Eigengeschichte. Also jemand, der für einen selbst noch keine Geschichte hat. Oder

aber auch als jemand mit fehlender „Wir-Geschichte“. Also jemand, mit dem noch keine gemeinsame Geschichte erzählt werden kann. Dies sind Personen, mit denen noch nicht gemeinsam auf andere Geschichten rekurriert werden kann. Jede Geschichte stellt einen Zusammenhang her, ist aber mit anderen Geschichten verstrickt. Die einzelne Geschichte schwimmt auf einem „Meer der Geschichten“. Jede Geschichte weist über sich hinaus auf andere Geschichten und hängt mit anderen Geschichten zusammen. Wer eine Geschichte zu erzählen beginnt, hat selbst eine Vorgeschichte. In den Geschichten kann sich mittels Unterscheidungen der Geschichten und Art der Verstrickungen zurechtgefunden werden. Unterscheidungen sind deshalb auch als „Hilfsmittel“ auf der Suche nach dem Wesen der Geschichten zu nutzen (vgl. Schapp 1985, S. 155 f.).

Geschichten bewegen sich in Horizonten. Sie greifen als „Vorgeschichten“ in die Vergangenheit und als „Zukunftsgeschichten“ in die Zukunft ein. In ihnen durchdringen sich Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft (vgl. Schapp 1981, S. 21). Geschichten sind offene, frei antizipierbare und keine geschlossenen Gebilde, da verschiedene Menschen gleichzeitig an mehreren Geschichten partizipieren können. Verschiedene Menschen sind in Geschichten verstrickt und erleben sie dennoch individuell. Den eigenen Geschichten kommt ein Primat zu. Niemand kann ihnen so nahekommen, wie der „in sie Verstrickte“ (vgl. Schapp 1985). Neben den individuellen Geschichten existieren auch Kollektivgeschichten, die von vielen Individuen ähnlich erlebt werden, da sie sich in ihnen wiederzufinden vermögen.

Jeder im „Mittelpunkt“ einer ihm „passierenden“ Geschichte Stehende und jeder zur Geschichte Gehörende ist auf seine Art verstrickt, so dass es keine eigentlichen „Hauptpersonen in der Geschichte“ gibt (vgl. Schapp 1985, S. 121). Dabei sind die Geschichten des Verstrickten keine reine Aneinanderreihung von Erzähltem, sondern stehen alle in einem Zusammenhang (vgl. Schapp 1981, S. 12). Dadurch ergibt sich eine Einheit der Geschichten des Verstrickten, so dass persönliche Geschichten nicht beliebig durch andere ausgetauscht werden können (vgl. Schapp 1985, S. 126). Allerdings sind die Verstrickungen mehrdimensional, so dass das „Erlebnis“ untrennbar mit der „Geschichte“ verbunden ist. Dies führt zur zeitgleichen Verstrickung in viele Geschichten von unterschiedlicher Bedeutung, so dass der Mensch in verschiedene Selbst verstrickt sein kann (vgl. Schapp 1985, S. 121). Das Selbst wird in der Weise des Erzählens artikuliert. Folglich kann der Mensch nur mittels der eigenen Geschichten zu sich selbst kommen (vgl. Schapp 1985, S. 126, 136). Auch Gefühle werden in und durch Geschichten aus- und besprechbar, da sie nur

mittels ihrer Verstrickung in Geschichten fassbar sind. Den eigenen Gefühlen kann sich über das Verstricktsein in Geschichten genähert werden, was als absolute Nähe gewertet wird (vgl. Schapp 1985, S. 157).

Die eigene Geschichte kann nur im Zusammenhang mit der Eigenverstrickung eines anderen auftauchen (vgl. Schapp 1981, S. 182 f.). Durch diese Mitverstrickung können auch Fremdgeschichten in Eigengeschichten eingehen (vgl. Schapp 1985, S. 121). Die Verstrickung ist nicht von der Erkenntnis der Geschichte zu trennen, was sich entsprechend auf die Wahrheit der Geschichten auswirkt (vgl. Schapp 1985, S. 150). Die Existenz der Geschichte ersetzt bzw. bestätigt den Wahrheitswert des Verstricktseins (vgl. Schapp 1985, S. 148). Da die Maßstäbe von Wirklichkeit und Wahrheit erst innerhalb von Geschichten Relevanz erlangen, können auch innerhalb der Geschichte „Berichtigungen“ vorgenommen werden (vgl. Schapp 1985, S. 150 f.).

Das Verstricktsein in Geschichten ist die „Grundlage für jede Rede von Menschen oder Seele“ (Schapp 1985, S. 160). Der Mensch, das ist seine Geschichte (vgl. Schapp 1985, S. 103). Vergegenwärtigungen von Identität haben deshalb stets die Form einer Erzählung der eigenen Geschichte. Und die Rede vom Individuum kennt keinen anderen Sinn, als diese bzw. dessen Geschichten (vgl. Schapp 1985, S. 105). Folglich finden sich in ihnen Angebote der Identifikation sowie Identitätsvergegenwärtigung, ebenso wie Antworten auf Fragen nach Wahrheit und Sinn. Sie dienen der Repräsentation von Wirklichkeit, der Daseinsorientierung, Selbsterforschung, –erkenntnis, –behauptung und –darstellung sowie letztlich der Verortung wie auch Verankerung in der Welt. Aufgrund dessen gelten Geschichten als unerschöpfliche Fundgrube für Lebensentwürfe und Bezugspunkte des Vergleichs (vgl. Schapp 1985, S. 136).

Ebenso wie jeder in seine eigene Geschichte verstrickt ist, ist er auch in die Weltgeschichte verstrickt und hat seinen sinnvollen Platz darin, wodurch er zugleich mit allen anderen Mitverstrickten verbunden ist (vgl. Schapp 1985, S. 200). Jede Einzelgeschichte ruht somit in der Allgeschichte. Allerdings ist der Mensch nicht in eine einzige Geschichte eingegliedert, sondern in ein System eingeordnet (vgl. Schapp 1981, S. 189). Entsprechend enthält „jede Ich–Verstrickung eine Wir–Verstrickung [...] und jede Wir–Verstrickung eine Ich–Verstrickung“ (vgl. Schapp 1981, S. 182 f.). Erzählbar wird die eigene Geschichte nur, wenn ihre „Horizonte“ an die bekannter Fremdgeschichten anschließen. Verstehen heißt, auf gemeinsame Geschichten Bezug nehmen zu können, unter der Voraussetzung, in eine gemeinsame Geschichte „verstrickt“ zu sein. Die menschliche Identität gründet in dieser Wir–Verstrickung,

durch die jeder weiß, wohin er gehört (vgl. Schapp 1981, S. 1983). Die Allgeschichte ist zur Zukunft hin geöffnet. Eine Einzelgeschichte hingegen kann zu einer Art Ende „nur auf dem Boden der Allgeschichte kommen“ (vgl. Schapp 1981, S. 1986). Die Allgeschichte ist das Ziel aller geschichtenphänomenologischen Bemühungen. Allerdings lässt sich der „Grund allen Grundes“, weshalb wir in Geschichten verstrickt sind, nicht aufklären (vgl. Schapp 1981, S. 245). Möglicherweise ist die Allgeschichte der „unausschöpfbaren“ Welt dieser Grund (vgl. Schapp 1981, S. 21, 336 f.).

Geschichten stehen jedem offen, so dass sie von mehreren Individuen gleichzeitig konstituiert werden können. Jeder Mensch liefert seinen persönlichen Beitrag zu ihrer Entfaltung und trägt zu ihrer Weiterentwicklung bei. Geschichten sind deshalb dynamische Phänomene, die durch Erinnern, Erzählen, Deuten usw. jedes Mal verändert, erweitert oder konstituiert werden. Trotzdem sie einen festen Kern haben, sind sie flexibel, ausbaufähig und immer wieder neu interpretierbar. Dadurch werden die Sinnzusammenhänge jedes Mal verändert. Vor diesem Hintergrund sind Geschichten unwiederholbare, sich stets weiter fortsetzende Sinnzusammenhänge (vgl. Schapp 1985, S. 91). Dabei fungieren die aufscheinenden Situationen als Querschnitte durch die Geschichten. In den sich verändernden Sinnzusammenhängen liegt die Möglichkeit reflexiven Verhaltens gegenüber Geschichten, trotz der vielfältigen Verstrickungen in sie. Die Selbstgeschichten und die damit verbundenen Deutungsmuster lassen sich verändern, wodurch eigene Verfügungs- und Handlungsmöglichkeiten gestaltbar werden. Über die Erweiterung und Veränderung von Erzählmöglichkeiten können die Handlungsmöglichkeiten erhöht werden. Entsprechend haben Handlungen, die nicht in Geschichten eingebettet sind, keinen Sinn. Geschichten sind keine festen Schemata, sondern Ordnungsmuster, die mitwachsen, an Geschichten anknüpfen und in andere bzw. neue Geschichten übergehen. Somit gibt es keine zweifelsfreien Originalfassungen, da sie sich als dynamische und entsprechend unscharfe Phänomene präsentieren (vgl. Schapp 1985, S. 172 f.). Die Fähigkeit des Erzählens und Interpretierens von Geschichten sowie die damit verbundene Sinnstiftung ist eine Folge des Austausches dieser Deskriptionen und Deutungen. Eine Fähigkeit, die jeder Mensch, als geborener Homo Narrator, in sich trägt.

Geschichten folgen dem Erkenntnisprinzip und dienen damit der Orientierung des Menschen in seiner Lebens- und Innenwelt. Der Mensch kreierte erzählend Konturen, Ordnung sowie sinnhafte Strukturen in der von ihm erlebten und

vorgefundenen Wirklichkeit. Das Ordnungsprinzip ist für die eigenen Handlungen notwendig. Aktivitäten, die der Mensch unternimmt, müssen zu sinnvollen Zusammenhängen kondensiert werden, damit er mit ihnen umgehen kann (vgl. Schapp 1981).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Mensch erst durch das Geschichtenerzählen und –hören sich selbst verstehen, sich verständlich machen, Zugang zu anderen Menschen finden und Welt erleben kann. Der Mensch ist weniger Subjekt seiner Sinnesentwürfe als vielmehr ein Teil von Geschichten, aus denen sich erst Sinnzusammenhänge ergeben. Was und wer er jeweils ist, ist er durch seine Verstrickung in „Geschichten“. All diese Geschichten sind nicht in Nichts hineingestellt, sondern mit tausend Wurzeln in der Welt verwurzelt. Dabei wird die Welt durch die vorgefundenen sozialen und sprachlichen Kontexte wie auch durch alles, was zu einer Geschichte werden kann, geprägt. Daraus ergibt sich eine neue Position des Denkens. Die Geschichten, das Verstricktsein in Geschichten und wir als in Geschichten Verstrickte lösen die überkommenen philosophischen Konzepte „Welt“, „Sein“ und „Mensch“ ab. Dadurch werden dem Denken und Sprechen neue Positionen zugewiesen. Dabei gilt, dass Geschichten keine Rekonstruktionen sind. Es gibt von ihnen keine zweifelsfreien Originalfassungen, da sie kein Ausdruck einer Strukturdynamik von Systemen sind. Systemstruktur und Geschichte sind getrennt. Entsprechend fallen die Welt und die Geschichte, in welche der Mensch verstrickt ist, zusammen. Geschichten sind die „letzte Möglichkeit“ für das Verstehen. Sie besitzen den ontologischen Primat gegenüber Personen und Dingen, da es unmöglich ist, eine genaue Grenze zwischen realen Gegebenheiten, wie sie erlebt werden, und dem, was über sie erzählt wird, zu ziehen. Das begründet die Schwierigkeit eines sozialwissenschaftlichen Anschlusses.

1.6 Narrative Identität

Identität (v. Lat. Idem, dasselbe) bezeichnet die als „Selbst“ erlebte innere Einheit der Person und bezeichnet das, was zutreffend auf die Frage wer wir sind geantwortet wird (vgl. Lübke 1978, S. 99). Identität ist das ausgleichende Ereignis zwischen Fremderwartungen an eine Person und eigenen Erwartungen sowie zwischen Zukunftshoffnungen und gegebenen Möglichkeiten (vgl. Kerkhoff/Halbach 2002, S. 31). Die daraus resultierende Eigentümlichkeit und Echtheit des Wesens kennzeichnen den Menschen und machen ihn als Individuum mit eigener Ich-Identität von anderen unterscheidbar. Neben einem reflektierten Selbstbild ist die Identität die

Voraussetzung für ein autonom handlungsfähiges Subjekt und eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung. Lässt sich die Identität nicht herstellen, kommt es zu Entwicklungsstörungen im körperlichen, seelischen und sozialen Bereich (vgl. Brockhaus 1998, Bnd. 13).

Der Identitätsbegriff an sich hat eine lange geistesgeschichtliche Tradition. Die allgemeine Idee der Konstruierbarkeit der eigenen Identität ist im Vergleich dazu jedoch noch relativ neu. Sie begann sich vor ca. 200 Jahren als ein grundlegender Gedanke der gesellschaftlichen Moderne, in der Identitäten viel stärker wähl- und veränderbarer wurden, zu entwickeln. Die moderne Identität unterliegt als lebenslanger und nie abschließbarer Prozess häufigen Veränderungen, da sie mobil, flexibel, multipel, selbstreflexiv und frei wählbar ist (vgl. Jörissen 2000). Identität wird als ein von der Außenwelt zutiefst abhängiges Element begriffen, das sich schnell auflösen und wieder neu bilden kann (vgl. Horx 1985; Gross 1985; Keupp 1988; Luckmann/Schütz 2003). „Angesichts der partikularisierten Lebenssituation des modernen Menschen, Alfred Schütz spricht von ‚multiplen Realitäten‘ (1962), ist ein ständiges Umschalten auf Situationen notwendig, in denen ganz unterschiedliche, sich sogar gegenseitig ausschließende Personenanteile gefordert sein können.“ (Vgl. Keupp 1988, S. 429) Dies bedingt die Bildung einer je nach Lebenswelt, sozialer Schicht, Erfahrung und Situation unterschiedlichen „Patchwork-Identität“, was sich nur narrativ vollziehen kann. Dadurch wird das menschliche Selbst in hohem Maße aushandelbar und die Identität narrativ konstruierbar (vgl. Bruner 1999). Vor diesem Hintergrund ist Identität als eine „ständig in Veränderung und in Arbeit begriffene sprachlich-symbolische Struktur“ zu verstehen, „mit der wir uns in unseren verschiedenen Lebensbereichen selbst zu verstehen und zu verständigen suchen, um handlungs- und orientierungsfähig zu sein“ (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2002, S. 51). Aus den verschiedensten Teilen lässt sich nur erzählend eine Ganzheit formen. Die so gebildete narrative Identität ist die „Einheit des Lebens einer Person, so wie diese Person sie in den Geschichten erfährt und artikuliert, mit denen sie ihre Erfahrung ausdrückt“ (vgl. Widdershoven 1993, S. 7). Die so entstehenden Ideen, Bilder und Metaphern fungieren als „konzeptuelle Suchbewegungen [...] angesichts einer sich immer schneller verändernden Wirklichkeit“ (vgl. Keupp 1988, S. 431). Die dabei ablaufende narrative Strukturierung ist eine Interpretation des Lebens, durch die vergangene Ereignisse und Vorfälle aus der gegenwärtigen Perspektive wegen ihres Beitrages zum Ausgang einer Geschichte, als bedeutungsvoll gewertet werden (vgl. Polkinghorne 1988, S. 26).

Als „unternehmerisches Selbst“ schafft sich der Mensch eine narrative Identität, die u. a. in Form der Lebensgeschichte vorgestellt wird (vgl. Kraus 2003). Im Begriff der Lebensgeschichte vollzieht sich eine bewusste Zusammenführung von Zeit und Erzählung. Die Vergangenheit eines Menschen bildet sich in seiner Geschichte ab und prägt dessen Zukunft. Die Lebensgeschichte ist eine sequentiell geordnete Aufschichtung größerer und kleinerer in sich geordneter Prozessstrukturen (vgl. Schütze 1976). Damit ist eine Haltung gemeint, welche der Einzelne seinen Erfahrungen gegenüber eingenommen hat bzw. noch einnehmen wird. Der Mensch erklärt und definiert sich in einem lebenslangen Prozess der Erinnerung ständig neu. Währenddessen erfährt der tatsächliche Lebensverlauf Veränderungen und wird der menschlichen Erinnerung nach rekonstruiert sowie interpretiert. Resultat ist die Bildung einer Homologie von Erzähl- und Erfahrungskonstitution. Innerhalb dieser so gebildeten Lebensgeschichten lassen sich die vier Indikatoren „globaler Kohärenz“ definieren: zeitlich, kausal, thematisch und nach dem globalen Biographiekonzept. Bei dem zeitlichen Indikator wird Kohärenz durch die temporale Orientierung der Erzählung an dem Lebenslauf hergestellt. Bei dem kausalen Indikator wird Kohärenz durch die Verbindung der verschiedenen Teile des Lebens mittels Erklärungen von Motiven und Ursachen hergestellt. Mittels des thematischen Indikators wird Kohärenz durch vergleichende Aussagen über die verschiedenen Lebensabschnitte in autobiographischen Erzählungen erzeugt. Auf der Grundlage des Kohärenzindikators nach dem kulturellen Biographiekonzept (KBK) wird Kohärenz durch die Umsetzung der kulturspezifischen Norm darüber, was in eine Lebensgeschichte eines bestimmten Alters gehört und was nicht, erzielt (vgl. Habermas 1997; Habermas/Bluck 2000; Habermas/Paha 2001). Die lebensgeschichtliche Erfahrung wird in ihrer Aufschichtung, Relevanz und Fokussierung so reproduziert, wie diese für die Identität konstitutiv und somit handlungsrelevant ist. Solche Homologie von Erzählung und identitäts- sowie handlungsrelevanter Erfahrung ist unmittelbar in der „Stegreiferzählung“ gegeben, die sich aus den bereits beschriebenen Komponenten „Situation“, „Positionierung“ und „Entwicklung“ zusammensetzt (vgl. Schütze, in Bohnsack 2008). Die Situation als Konzept soll die Ausgangslage, Problemstellung und Figurenkonstellation mitsamt deren Eigenschaften beschreiben. Die Positionierung umfasst jene Art und Weise, in welcher die Hauptfigur, meist ein Ich-Erzähler, in dieser Situation gegenüber anderen Figuren positioniert ist, seine Selbstdarstellung, Emotionen, Gedanken und Erkenntnisse. Die Entwicklung beinhaltet Ereignisse bzw. Erlebnisse und Reaktionen, die sich aus der

Ausgangssituation im Laufe der Geschichten ergeben. In der autobiographischen Stegreiferzählung finden sich folgende vier Ordnungsbausteine: Homologietheorie als sozialisierungstheoretische Begründung; Erzählstrukturen, die der Erfahrungsstruktur entsprechen; in die sie umgebenden sozialen Verbindungen eingebettet Biographie und Ereignisträger und die Bedingungs- und Orientierungsrahmen sozialer Prozesse, die sich aus Ereignis- und Erfahrungsverkettungen, Situationen, Lebensmilieus und sozialen Welten zusammensetzen (vgl. Schütze 1984). „Da es ja in der Stegreiferzählung zumeist auch – oder gar in vielen Fällen vornehmlich – um den Erzähler und damaligen Akteur selbst geht, ist das Stegreiferzählen in der Regel in erheblichem Maße Selbstvergewisserung der eigenen Identitätsveränderungen des Erzählers. Auf dieser Grundlage findet im Stegreiferzählvorgang eine Abarbeitung am eigenen Schicksal statt, und das kann in konzentrierte evaluative und theoretische Verarbeitungsanstrengungen an geeigneten Stellen des Erzählvorgangs einmünden.“ (Vgl. Schütze 1987, S. 42)

Wie die Lebensgeschichte konstruiert wird, hängt davon ab, wem die Geschichte wann, wo und mit welcher Intention erzählt wird, und davon, welche Bedeutungen die eigene Kultur und deren Sprachgebrauch vorgeben. In dem westlichen Kulturraum sind bestimmte Muster des Erzählens für verschiedene Anlässe fest verankert (vgl. Fromm 1984; Lehman 1978, 1983; Straub 1989; Lucius-Hoene 1997; McAdams 2001). Diese Muster werden durch Sozialisation vermittelt und sind formal, thematisch und in ihrer rhetorischen Gestaltung an den jeweiligen Kontext des gesellschaftlich-strukturellen Aspektes angepasst (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2002). Der Besitz eines multiplen Sprachrepertoires ist deshalb essentiell für die Identitätskonstruktion (vgl. Kresic 2006). Identitäten werden in den verschiedenen Ausprägungen des konkreten Sprechens verwirklicht und nicht in der abstrakten Größe „Sprache“ an sich. Sprechen bedeutet in diesem Kontext, eine soziale, durch die Intersubjektivität und Dialogizität einer bestimmten Sprache konstituierte Identität zu haben.

Dadurch, dass sich Menschen und ihre Erfahrungen durch die Anwendung gesellschaftlich vermittelter Erzählformen organisieren, entsteht eine narrative Identität mit dreigliedriger Struktur als ein Gesamt aus sozialer, persönlicher und Ich-Identität (vgl. Goffman 1980). Die soziale Identität resultiert aus der Zugehörigkeit zu einer sozialen Kategorie, in die sich Menschen routinemäßig und typisierend einordnen. Die persönliche Identität resultiert aus der einzigartigen Biographie eines jeden Menschen, die durch dessen Verortung im sozialen Umfeld

entsteht. Die Ich-Identität ist „das subjektive Empfinden seiner eigenen Situation und seiner eigenen Kontinuität und Eigenart, das ein Individuum allmählich als ein Resultat seiner verschiedenen sozialen Erfahrungen erwirbt“ (vgl. Goffman 1980, S. 132). Als Konsequenz lassen sich sechs verschiedene Darstellungsweisen der Lebensgeschichte in Bezug auf das Verhältnis von Ich und Sozialwelt feststellen. Autonom geschaffene Lebensgeschichten sind relativ unabhängig von bewusst wahrgenommenen Einflüssen. In zielgerichteten Lebensgeschichten hält das Subjekt die übergeordnete Zielrichtung durch und kann sich die Umstände, trotz etwaiger Schwierigkeiten, zu Nutze machen. Institutionelle Lebensgeschichten entstehen durch das Einpassen in institutionell vorgegebene Strukturen. Eine suchende Lebensgeschichte ist durch immer neue Ansätze und Richtungsänderungen geprägt. Selbstreflexive Lebensgeschichte entsteht durch die Problematisierung der Kontinuitätsmöglichkeit und das „Ich-Sagen“. Die Lebensgeschichte als Spielball ist das Ergebnis äußerer, scheinbar nicht kontrollierbarer Einflüsse.

Narrative Identität muss als kulturell geprägter, situierter, interaktiver und reflexiver Prozess verstanden werden, der in den verschiedenen Lebensbereichen und Anforderungen spezifisch hergestellt wird (vgl. Schütze 1987, S. 27). Dabei dienen Selbsterzählungen als „roter Faden“, der das Erleben personaler Kontinuität und Kohärenz sichert, wodurch Identität überhaupt erst möglich wird. Kohärenz bedeutet, die vielfältigen Rollen und Handlungsaufgaben unterschiedlicher innerpsychischer Bedürfnislagen und Motive in einer Lebensgeschichte und somit auch in einer Person zu integrieren (vgl. Habermas/Bluck 2000). Kontinuität stellt die erzählende Person her, indem sie frühere Phasen ihres Lebens mit ihrem heutigen „Gewordensein“, ihren zukünftigen Handlungsoptionen und Zielen in Verbindung setzt. Sie erzählt vom Standpunkt der Gegenwart aus im autobiographischen Rückblick ihr „Gewordensein“ als Resultat einer von Anfang an auf das gegenwärtige Ende zugehenden Entwicklung als „retrospektive Teleologie“ (vgl. Brockmeier 1999; Brockmeier/Carbaugh 2001).

Menschen nutzen, bewusst und unbewusst, die multiplen Funktionen des Erzählens für die Konstruktion ihrer Persönlichkeit und Identität, so dass automatisch auch die Biographie narrativ konstruiert wird, wobei diese Selbstbeschreibungen einen unterschiedlichen Wahrheitsgehalt haben können (vgl. Schulze 1997, S. 324; de Bruyn 1995, S. 9; Nizon 1985, S. 133). Vielmehr werden Geschehensabläufe so verarbeitet, dass sie als narrative Strukturen im Gedächtnis gespeichert werden können. „Die erzählte Lebensgeschichte konstituiert sich wechselseitig aus dem sich dem Bewusstsein in der Erlebnissituation Darbietenden [...] und dem Akt der

Wahrnehmung [...], aus den aus dem Gedächtnis vorstellig werdenden und gestalthaft sedimentierten Erlebnissen (...) und dem Akt der Zuwendung in der Gegenwart des Erzählens. Erlebte und erzählte Lebensgeschichten stehen in einem sich wechselseitig konstituierenden Verhältnis.“ (Vgl. Rosenthal 1995, S. 20) Die entstehenden Narrationen nehmen die menschlichen Weltdeutungen, Theorien vom Gang der Dinge und der Ordnung des Lebens auf, enthalten Emotionen, Bewertungen, moralische Kategorien sowie Vorstellungen von Verantwortlichkeit, Handlungsmächtigkeit oder Schicksalhaftigkeit (vgl. Giddens 1991).

Für die sich vollziehende narrativ-rekonstruierende Strukturierung persönlicher Geschichten werden Erfahrungsstrukturen als narratives Wissen aus dem Gedächtnis herangezogen. „Narratives Wissen ist kein bloßes Zurückrufen der Vergangenheit. Narratives Verstehen ist eine retrospektive, interpretative Komposition, die vergangene Ereignisse im Lichte der aktuellen Auffassung und Beurteilung ihrer Bedeutung zeigt.“ (Vgl. Polkinghorne 2007, S. 231) Die daraus resultierenden narrativen Strukturen prägen die Art, wie Menschen sich selbst verstehen und ihr Leben gestalten (vgl. Nizon 1985, S. 133; Bichsel 1997, S. 97; Thomä 1998, S. 238).

Das Herstellen einer in sich konsistenten Ich-Erzählung gilt als erste Voraussetzung für ein stabiles Selbstverhältnis. Hierbei hängt der eigene Erfolg in hohem Maße davon ab, wie die Ich-Erzählung strukturiert und aufgebaut ist. In diesem Kontext ist die Erzählung das primäre strukturierende Schema, durch welches Menschen ihr Verhältnis zu sich selbst, zu anderen und zur psychischen Umwelt organisieren und als sinnvoll auslegen (vgl. Polkinghorne 1988; Marquard 2004). Entsprechend ist die narrative Identität auch „die Art und Weise, wie ein Mensch in konkreten Interaktionen Identitätsarbeit als narrative Darstellung und Herstellung von jeweils situativ relevanten Aspekten seiner Identität leistet“ (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2002, S. 75).

Durch das Erzählen konstruiert sich das Ich selbst als stabile und identische Einheit mit einer kohärenten Identität, die in sich die umweltgeprägten Teilidentitäten sinnstiftend integriert (vgl. James 1892, S. 175; Barclay 1994; Hirst 1994, S. 252). Damit versichert es sich seiner selbst. Das Individuum kann sich nur narrativ über die ständig ändernden Situationen, wechselnden Impulse und Strebungen hinaus als einheitliches psychisches Subjekt erfahren (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2002, S. 55 f.). Dass dabei die „Lebenstatsachen“ passend verändert werden, scheint eine natürliche, gesunde und die Persönlichkeit stützende Funktion zu sein – solange es

sich in einem erträglichen Rahmen vollzieht. Narrationen unterliegen dennoch sowohl gesellschaftlichen Beschränkungen darüber, was erzählt werden darf, als auch darüber, was als glaubwürdig und stimmig verstanden werden kann (vgl. Keupp et al. 1999). Es sind bestimmte Kommunikationsregeln einzuhalten, wenn Menschen von anderen verstanden werden und als glaubwürdig gelten wollen (vgl. Gergen/Gergen 1988). Die narrative Konstruktionsarbeit folgt dem Idealtypus der „wohlgeformten Narration“ (vgl. Kraus 2003). Als die fünf notwendigen Charakteristika einer wohlgeformten Narration in der westlichen Kultur gelten ein sinnstiftender Endpunkt, die Einengung auf relevante Ereignisse, die narrative Ordnung der Ereignisse, die Herstellung von Kausalverbindungen und gesetzte Grenzzeichen (vgl. Gergen/Gergen 1988). Je stärker diese fünf Kriterien erfüllt werden, desto größer ist die Glaubwürdigkeit einer Geschichte (vgl. Gergen/Gergen 1988). Im Rahmen wohlgeformter Narrationen erfolgt eine Einengung auf relevante Ereignisse, wobei die Ereignisauswahl das Thema bestimmt bzw. das Erzählziel die Erzählrelevanz eines Ereignisses bedingt. Funktional ordnet das „Auf–ein–Ziel–hin–Erzählen“ den Diskurs, wobei Wesentliches von Unwesentlichem getrennt wird. Bei einer noch nicht abgeschlossenen Narration fällt diese Unterscheidung schwer, weshalb das Identitätsprojekt als „work in progress“ zu den schwer erzählbaren Geschichten zählt (vgl. Marquard 2004).

Die narrativen Leistungen der Identitätskonstruktion haben auch aus psychologischer Sicht komplexe ordnungs- und sinnstiftende Funktionen (vgl. Polkinghorne 1988, S. 33; Lucius–Hoene/Deppermann 2002). Zufällig und disparat erscheinenden Ereignissen wird eine als notwendig und sinnhaft erlebte Ordnung auferlegt, wodurch Kontinuität und Kohärenz des Erlebens hergestellt werden (vgl. Herman et al. 2005, S. 323). Hierfür bieten alle bekannten Geschichten dieser Welt einen scheinbar unbegrenzten Sinnvorrat, mit dessen Hilfe die eigene Geschichte verortet und erzählt werden kann. Was dem Subjekt aus diesem Reservoir an Sinn aber letztlich faktisch zur Verfügung steht, ist durch die individuelle Leistungsausstattung, wie Lernfähigkeit und Erinnerungsleistung, und durch seine lebensweltliche Einbindung bedingt. Durch die lebensweltlich–biographischen Konstellationen und dadurch, dass Menschen keinen von ihren sprachlichen Möglichkeiten unabhängigen und interpretationsfreien Zugriff auf ihre Lebensgeschichte haben, kann Sinn immer nur subjekt–spezifisch angeeignet werden.

Erzählen stiftet, formt und bewahrt neben personalen auch kollektive Identitäten (vgl. Lübke 1975, S. 164). Dabei gilt, dass jede Narration durch ihren

kulturellen oder gesellschaftlichen Hintergrund lebt und dabei kulturelle Deutungsmuster realisiert, tradiert und transformiert, die wiederum dialektisch auf die Menschen zurückwirken und ohne die jede Form von Gesellschaft unmöglich wäre (vgl. Berger/Luckmann 1987, S. 195; Mentzer/Sonnenschein 2007, S. 10).

Exkurs: P. Ricoeur – narrative Identität

Der französische Philosoph Paul Ricoeur (1913 – 2005) beschäftigte sich aus vorwiegend phänomenologischer und psychoanalytischer Perspektive mit der sprachlichen Produktion in Dichtung und Erzählung. Schließlich versuchte er, diese hermeneutisch zu erschließen.

Das Erzählen sieht er als in der „Zeit ausgebreitete Verknüpfung“ zwischen den Gesichtspunkten, die sich aus der Antwort auf die Fragen, „wer was getan hat, wie und warum“, ergibt (vgl. Ricoeur 1996, S. 181). Erzählt wird immer in einer Kette als dem Fortgang der Erzählung, wobei Narrativität eine Synthese des Heterogenen ist. Die Logik des Narrativen in sozialer, historischer und biographischer Hinsicht ist zwingend plural. Die Grundannahme der Fortsetzung und Reihenfolge des Erzählens entspricht der Kontingenz jeden Lebens, welche in dem „Vorverständnis der Welt des Handelns“ verwurzelt ist (vgl. Ricoeur 1988, S. 90). Durch Gespräche, Erzählungen und Geschichten werden neu entstehende Kontingenzen ständig sinnstiftend integriert (vgl. Ricoeur 1988, S. 87).

Der wesentliche Unterschied zwischen einer einfachen Sukzession von Ereignissen als lineare Vorstellung des „Und–dann“ und der Konfiguration einer Geschichte liegt in der synthetisierenden Leistung. Mittels derer wird der zeitlichen Ereignisabfolge eine Figur abgewonnen, weshalb die Geschichte eine lineare Zeitdimension hat und gleichzeitig eine Figur ist. Dabei stehen Einzelheiten nicht neben– oder nacheinander, sondern gehen auseinander hervor. In diesem Prozess der (Re–)Figuration von Wirklichkeit als „Fabelkomposition“ bzw. „mise en intrigue“ zeigt sich das Verhältnis des sukzessiv organisierten Ablaufs der Narration zum erzählten Geschehen und zur erzählten Geschichte. Es ist ein Vorgang, der aus einer bloßen Abfolge eine Konfiguration macht. Kohärenz wird durch die narrative Strukturierung von Einzelheiten hergestellt. Im Zentrum dieses Konfigurierens steht die Schaffung eines Kausalzusammenhangs. Eine Geschichte ergibt sich nicht aus der beständigen Frage „Und dann?“, sondern über die Transformation, weshalb ein Umschlag als „Peripetie“ für die Geschichte und deren Verständnis wichtig ist. Es muss nachzuvollziehen sein, wie und warum die aufeinander folgenden Episoden zu einem

Schluss geführt haben, der nicht vorhersehbar war und letztlich doch logisch erscheint. Die Welt, der Alltag und damit Ereignisse, Dinge sowie andere Menschen werden durch die Erzählstruktur sinnstiftend ausgelegt. Dabei setzt die Bestimmung von Geschichten als Teil erzählten Lebens eine „prä-narrative Struktur der Erfahrung“ voraus (vgl. Ricoeur 1988, S. 118 f.). Der Erfahrung wird ein „Ansatz zum Narrativen“ zugestanden, „der ein authentisches Erzählbedürfnis konstituiert“ (vgl. Ricoeur 1988, S. 118).

Es wird zwischen der prä-narrativen Struktur der Lebenswelt und dem Verstricktsein in Geschichten als Mimesis I, dem expliziten Erzählen als Mimesis II sowie der Aktualisierung der Lektüre im Rahmen der Interpretation als Mimesis III unterschieden (vgl. Ricoeur 1988). Die Erzählstruktur, als Mimesis I, macht den Unterschied zur mitgeteilten, gesprochenen Erzählung aus. Dieser Unterschied zeigt sich in dem strukturellen, symbolischen und zeitlichen Aspekt. Der strukturelle Aspekt bestimmt die Struktur der Lebenswelt doppelt. So ist das Vorkommen von Dingen, Sachverhalten, Wörtern, Gesten, Menschen usw. strukturell festgelegt, wobei deren Bedeutung von ihrer Position in der Reihe der Handlungen abhängt. Diese Handlungen haben einen unaufhebbaren diachronen Charakter und entstehen, wenn sich durch die aufeinanderfolgende Anordnung von Elementen ein kultureller Sinn ergibt. So gelingt z. B. das Zusammensein und Auskommen mit anderen Menschen leichter, wenn „dichte Beschreibungen“ gelernt werden. Der symbolische Aspekt zeigt auf, dass das Handeln aufgrund des symbolischen Gehaltes immer ein öffentliches ist. Infolgedessen beruht das funktionale Ausbilden, Verwenden und Verstehen von Handlungen auf kulturell vermittelten Formen, wobei die Öffentlichkeit als Medium fungiert. Handlungen sind ein „Quasi-Text“, da die Symbolik jeder Handlung eine „Vorform der Lesbarkeit“ verleiht (vgl. Ricoeur 1988, S. 96). Dieser Aspekt bezieht sich auf die kulturell unabhängigen Zeitlichkeit von Bewegung sowie Hörereigis und bedingt, dass das Erzählen einer Geschichte mit dem zeitlichen Charakter der menschlichen Erfahrung korreliert. Als Konsequenz werden zwei Arten von Zeitlichkeit in der Erzählung kombiniert. Die Erste stellt sich als diskrete, offene und theoretisch unbestimmte Sukzession von Geschehnissen dar, welche die ständig wiederholende Frage „Und was dann?“ provoziert. Die Zweite geht aus der Beziehung zwischen Anfang, Mitte und Ende der so entwickelten Konfiguration hervor. Folglich ist es für eine erzählende Wissenskonstruktion konstitutiv, alle Aussagen einer Erzählung zeitlich zu organisieren.

Die Kenntnisse über Struktur, Symbol und Zeit sind entscheidend für die Betrachtung der Lebenswelt und die Verständlichkeit einer Handlung. Dies gründet darin, dass die nach strukturellen, zeitlichen und symbolischen Aspekten ausgelegte Lebenswelt bereits narrative Strukturen enthält. Aspekte der Zeitlichkeit liegen den Handlungen zugrunde und machen sie dadurch erzählbar (vgl. Ricoeur 1988, S. 130). Da der Mensch nicht erst handelt und nachträglich erzählt, sind Erzählen und komplexes Handeln untrennbar miteinander verflochten. Menschliche Zeiterfahrung und narrative Strukturen befinden sich also in einer wechselseitigen Abhängigkeit, weshalb sich Ansätze und Anstöße zum Erzählen im Leben und Handeln finden. Jede Form von Zeiterfahrung hat die Struktur einer Erzählung. Selbst vermeintlich „wahre Geschichten“ sind als erzählte und interpretierte Zeit stets von fiktiven Elementen durchwirkt. Deren Verständlichkeit ergibt sich daraus, dass ein einzelnes Element als Moment einer Geschichte begriffen wird. Diese „Widerfahrnis-pränarrative“ Struktur des Erlebens und Handelns bildet die Basis der schöpferischen Mimesis II, die als „Angelpunkt“ eine zentrale Funktion innehat (vgl. Ricoeur 1988, S. 88, 119). Die Mimesis II bzw. „mise en intrigue“ als Fabelkomposition entspricht dem Konfigurationsakt Erzählen oder Erfinden von Geschichten. Durch sie werden in einem dynamischen Vorgang Geschehnisse zu einer Handlung zusammengesetzt, in der sie auseinander hervorgehen, wobei die Einheit einer Geschichte und deren bestimmte Ordnung Anfang, Mitte und Ende verlangen (vgl. Ricoeur 1988, S. 105 f.). Diese Ordnung ist nach dem Prinzip der Konkordanz aufgebaut. Anfang und Ende sind weder „der Erfahrung entnommen“ noch sind sie „Züge der tatsächlichen Handlung, sondern [...] Wirkungen, die aus dem Aufbau des Gedichts hervorgehen“ (vgl. Ricoeur 1988, S. 67). Im Rahmen der Mimesis II werden die episodische und die konfigurierende Zeitdimension miteinander verbunden. Die episodische Zeitdimension besagt, dass eine Geschichte aus Ereignissen besteht. Indes zeigt die konfigurierende Dimension auf, dass Geschehnisse innerhalb der Fabelkomposition in Geschichten verwandelt werden, wobei das narrative Ereignis zu deren Fortgang beiträgt. Die Zugehörigkeit zu dieser oder jener Geschichte bestimmt das Vorkommen als Ereignis. Deshalb kann auch nicht von gleichen Ereignissen in verschiedenen Geschichten gesprochen werden. Die Mimesis II dient als ordnender Konfigurationsakt dem besseren Verständnis der Erfahrung (vgl. Ricoeur 1988, S. 10). Sie wirkt in der alltäglichen Praxis aufzeigend und verwandelnd, da sie zum einen Züge ans Licht bringt, „die zwar verborgen, aber gleichwohl in unserer praktischen Erfahrung bereits

angelegt sind“, zum anderen „ein so durchleuchtetes Leben ein verändertes, ein anderes Leben“ ist (vgl. Ricoeur 1991b, S. 254).

Eine Geschichte wird nachvollziehbar, wenn trotz aller Zwischenfälle und Überraschungen am Ende eindeutig wird, weshalb sich die Geschehnisse entsprechend entwickelten und worum es ging. Es müssen nicht alle Erwartungen des Rezipienten erfüllt werden. Jedoch sollte am Ende verständlich sein, warum deren Episoden zu eben diesem Schluss geführt haben (vgl. Ricoeur 1988, S. 108). Im Rahmen dessen werden einzelne Ereignisse durch die Konfiguration in eine Einheit verwandelt, die von einem Endpunkt aus erkennbar ist. Dieser Erzählakt spiegelt sich im Mitvollziehen einer Geschichte wider.

Der Übergang von Mimesis II zu Mimesis III vollzieht sich im Akt des Lesens, da der Konfigurationsakt wieder aufgenommen und damit vollendet wird (vgl. Ricoeur 1988, S. 121). Die Mimesis III ist der „Schnittpunkt zwischen der Welt des Textes und der des Zuhörers oder Lesers“ (vgl. Ricoeur 1988, S. 114). In ihr vollzieht sich der Übergang von der Erzählung zum Leben. Handlungen sind folglich nur als Teile narrativer Kontexte verständlich. Diese verdichten sich zu den überlieferten, expliziten Geschichten der jeweiligen Kultur, woraufhin sie durch die Rezeption Teil der konkreten lebensweltlichen Orientierung werden.

In der Darstellung der dreifachen mimetischen Relation vollzieht sich ein Zirkel zwischen Erzählung, Handlung und Leben (vgl. Ricoeur 1988, 1991b). In ihm kehren die „explizit narrativen“ literarischen Texte als Mimesis II durch ihre Rezeption als Mimesis III in die bereits prä-narrativ strukturierte Lebenswelt als Mimesis I zurück. Vom Leben kann über die Erzählung wieder ins Leben gelangt werden, was danach, ebenso wie der Handelnde, verändert ist. Die Kreisbewegung von Text zu Welt zu Text muss deshalb präzise erfasst werden, um „die Gesamtheit der Vorgänge zu rekonstruieren, durch die ein Werk sich von dem undurchsichtigen Hintergrund des Lebens, Handelns und Leidens [Mimesis I, A. E.] abhebt, um von einem Autor an einen Leser weitergegeben zu werden [Mimesis II A. E.], der es aufnimmt und dadurch sein Handeln verändert [Mimesis III A. E.]“ (vgl. Ricoeur 1988, S. 88).

Geschichten und Erzählungen sind für das menschliche Selbstverständnis, die menschliche Identität, das Verstehen anderer Menschen und das menschliche Zusammenleben von elementarer Bedeutung (vgl. Ricoeur 1988, 1991 a/b). Die Identität von Individuen wie auch Gemeinschaften wird dadurch konzipiert, „dass sie bestimmte Erzählungen rezipieren, die dann für beide zu ihrer tatsächlichen

Geschichte werden“ (vgl. Ricoeur 1991b, S. 397). Die dreifache mimetische Relation gilt im Rahmen dessen als „Schnittpunkt der Welt des Textes und der des Zuhörers“, wodurch die narrative Identität eines Individuums oder Volks definiert wird (vgl. Ricoeur 1988, S. 194; Ricoeur 1991b, S. 395 ff.).

Die Lebensgeschichte entsteht aus der Konstruktion und Rezeption „fiktiver“ und „faktueller“ Geschichten. Dies sind narrative Muster, welche die Handlungen und die Lebenswelt organisieren, wodurch selbst kontingente Ereignisse wie der Tod nachträglich in eine Geschichte integriert werden können und sich die narrative Identität „in ständiger Bildung und Auflösung befindet (vgl. Ricoeur 1991b, S. 399; Ricoeur 1996, S. 174 ff.). Die so entstehende narrative Identität garantiert die Wahrheit des Imaginierten und bedingt dessen Integration in die Lebensgeschichte (vgl. Ricoeur 1991a, S. 397). Sie ist dynamisch, da in deren „endlosen Rektifikation einer früheren durch eine spätere Erzählung“ die Identität mit Verschiedenheit verknüpft wird (vgl. Ricoeur 1991b, S. 389).

Diese Lebensgeschichten werden durch die Gestaltung in narrativer Form verständlicher (vgl. Ricoeur 1988). Das Leben, als „Gewebe erzählter Geschichten“, wird mit der Geschichte oder den Geschichten gleichgesetzt, welche die Menschen darüber erzählen (vgl. Ricoeur 1991b, S. 396). Narrative Identität ist demnach eine Form der Identität, „die ein menschliches Wesen dank der Vermittlung der narrativen Tätigkeit erlangt“ (vgl. Ricoeur 1988). Diese Wahrhaftigkeit lässt sich nur innerhalb der Dialektik von Selbstheit als „ipse“ und Selbigkeit als „idem“ verstehen (vgl. Ricoeur 1987).

Idem bedeutet „gleichartig“ bzw. „sehr ähnlich“ und meint die Unveränderlichkeit in der Zeit. Ipse besagt, dass jemand oder etwas mit sich selbst identisch ist. Identität im Sinne des ipse ist die eines Selbst, „das seine Bildung den Werken der Kultur verdankt, die es auf sich selbst appliziert hat“ (vgl. Ricoeur 1991b, S. 396). Das Verhältnis zwischen idem und ipse ist entweder konflikthaft oder harmonisch (vgl. Ricoeur 1988). Deshalb ist die narrative Identität weder stabil noch bruchlos (vgl. Ricoeur 1991b, S. 399). Aber gerade diese instabile, brüchige und auch dynamische narrative Identität entspricht der Einheit eines Menschenlebens sowie der Dialektik von Selbstheit und Selbigkeit.

2 Pädagogische Bedeutung des Erzählens

2.1 Erzählerwerb und narrative Kompetenz

Die Wortsprache wird von Kindern über körpersprachliche und lautliche Äußerungsformen erworben (vgl. Pabst–Weinschenk 2005, S. 25). Bevor sie sich sprachlich ausdrücken können, teilen sie ihr Verlangen gestisch mit. Dies verstärken sie mit einem auffordernden Laut. Ihre Bezugsperson geht diesem, verbunden mit einem Lautgebilde, nach. Durch die Begleitung von Handlungen mit den immer gleichen Worten werden diese von den Kindern unter Benutzung der Hinweisgebärde angewendet und standardisiert. Mit der Zeit rücken gestische Hinweisgebärden in den Hintergrund. Die Kinder lernen, ihr Verlangen wörtlich auszudrücken. Dabei eignen sich die Kinder sukzessive einen großen instrumentellen bzw. operativen Sprachgebrauch an (vgl. Merkel 2000, S. 66 f.). Erzählen ist ein komplexes sprachliches Handlungsmuster, was nicht vollständig im Rahmen des primären Spracherwerbs als Mutterspracherwerb erworben werden kann. Der Erzählerwerb ist die Übernahme von Bauformen, Mustern und kommunikativem Verhalten des erzählenden Sprechens. Die Erzählkompetenz ist die Gesamtheit des überwiegend impliziten Wissens, das notwendig ist, um in einer gegebenen Kommunikationsgemeinschaft als Erzähler oder Zuhörer auftreten zu können, und zwar so, wie es in dieser Kommunikationsgemeinschaft als „normal“ angesehen wird (vgl. Meng 1991, S. 21 f.). Diese Kompetenz umfasst in erster Linie kommunikative Fähigkeiten. Unter kommunikativen Fähigkeiten werden verschiedene Fähigkeiten subsumiert, wie „die Fähigkeit, sich selbst nonverbal und verbal einbringen zu können, bspw. seine Bedürfnisse formulieren, seine Befindlichkeit mitteilen, Wünsche anmelden, zustimmen und ablehnen zu können, andererseits aber auch die Fähigkeit, befriedigend mit anderen kommunizieren zu können, d. h. gut zuhören, auf andere eingehen, fragen und antworten, Gespräche aufnehmen und aufrechterhalten zu können“ (vgl. Motsch 1994, S. 42). Darin wirken Interaktions-, Welt- und sprachliches Wissen zusammen (vgl. Boueke/Schüle 1991).

Neben den reinen Laut- und Wortäußerungen beginnen bei den Kindern nach und nach Erinnerungen und Vorstellungen Grundlage der Sprachäußerungen zu werden (vgl. Merkel 2000, S. 104). Dadurch fügen sich diese zu erkennbaren Aussagen zusammen und das erzählende Sprechen ist nicht mehr nur auf den Sprachklang angewiesen. Im Verlauf der Entwicklung werden durch die Sprachklänge Vorstellungen hervorgerufen, die wieder sprachlich ausgedrückt werden wollen (vgl. Merkel 2000, S. 70 f.). Verlieren Kinder die Faszination am Laut, setzen sich die Bilder

innerer Vorstellungen durch. Das kindliche Erzählen wird mehr vom sinnlichen Eindruck angeregt und die Handlungen werden im erzählerischen Sprechen immer stärker aufeinander bezogen. Anfangs werden geäußerte Zusammenhänge eher zufällig gebildet. Erst zu einem späteren Entwicklungszeitpunkt steuern die imaginierten Handlungsabläufe das Erzählen (vgl. Merkel 1991, S. 80 f., 104). Kinder lernen die Steigerung einer einheitlichen und aufbauenden Handlungsfolge durch Übung. Sie beziehen fantastische Einschübe auf Alltagshandlungen und gliedern die über den Versuch einer Verknüpfung ein. Die Geschichten bilden sich in dieser Entwicklungsphase während des Erzählaktes selbst, wobei sie an der Klangfaszination und den inneren Bildern ausgerichtet werden (vgl. Merkel 2000, S. 86).

Für das anfängliche erzählerische Sprechen von Kindern sind vordergründig drei Themenbereiche aus deren Erfahrungs- und Erlebensbereich relevant: Erinnerungen, neue Erfahrungen und Fantasien. Erinnerungen knüpfen an den regelhaften, täglichen Umgang mit Personen und Gegenständen aus dem direkten Umfeld des Kindes an, die es sich durch Versprachlichung bewusst macht. Die neuen Erfahrungen weichen von dem Alltäglichen ab (vgl. Merkel 2000, S. 72, 82). Durch dieses Nachvollziehen des Alltags, neue Erfahrungen und Erlebnisse sowie das Ausmalen erdachter Handlungen bebildern Kinder ihre Geschichten, wobei sie Fantasien mit Alltagserfahrungen vermischen (vgl. Merkel 2000, S. 83, 89, 105). Durch die spontane, strukturlose Versprachlichung der inneren Bewusstseinstätigkeit werden mitunter unpassende und zusammenhangslose Äußerungen gebildet, was jedoch Teil des Lernprozesses ist (vgl. Merkel 2000, S. 86, 205).

Im Verlauf der Entwicklung ähneln die kindlichen Monologe immer mehr einem sozialen Austausch. Sie richten ihre Selbstgespräche an fiktive Zuhörer, wobei sich Aussagen an dabei gebildete Schwerpunkte anlagern und sich zu einem losen Handlungsstrang ergänzen (vgl. Applebee 1978, in Merkel 2000, S. 74). Diese Aussagen sind jedoch immer noch mit handlungsunlogischen Wort- und Lautassoziationen vermischt. Es handelt sich demnach noch nicht um ausgeführte Erzählungen, jedoch um eine „verarbeitende“ Form der Sprachverwendung (vgl. Merkel 2000, S. 75). Dies stellt einen „betrachtenden“ Sprachgebrauch dar und muss daher als Erzählung betrachtet werden (vgl. Merkel 2000, S. 88). Wahrscheinlich bildet sich dieses „betrachtende“ Sprechen bereits vor dem „teilnehmenden“ Sprechen aus (vgl. Applebee 1978, in Merkel 2000, S. 75).

Durch die Fähigkeit, Handlungen zu erzählen, wodurch erzählende Passagen in kindlichen Selbstgesprächen möglich werden, wird die sprachliche Selbstfindung der

Kinder gefördert. Durch den narrativen Sprachgebrauch werden die Kinder angeregt, ihre subjektive Perspektive neu zu verorten, in der es darum geht, wer sie sind und wie sie es im Verhältnis zu den anderen sind (vgl. Stern 1989, in Merkel 2000, S. 76 f.). Die inneren Vorstellungen werden in eine mitteilbare Form gebracht und der individuell erfahrenden Innenwelt wird ein den gültigen Normen folgender Ausdruck verliehen. Dies bringt Anerkennung und ermöglicht es, in der sozialen Welt angemessen zu interagieren. Auf diese Weise werden Grenzen zwischen Innen- und Außenwahrnehmung gezogen und akzeptiert (vgl. Merkel 2000, S. 148 f.). Somit dient das Formulieren der inneren Vorstellungen der Selbstvergewisserung und Darstellung der eigenen Person in einer selbst gewählten Perspektive in Bezug auf das soziale und kulturelle Umfeld (vgl. Merkel 2000, S. 77 f.). Die kindliche Sprachentwicklung, und damit das Erzählen, differieren in Abhängigkeit von dem Umfeld, der sozialen Schicht und dem Bildungsniveau der Eltern, mit den daraus resultierenden familiären mündlichen Kommunikationsstrukturen (vgl. Friedrich et al. 1987, S. 59 f.).

Erzählen ist eine kognitiv fundierte Fähigkeit bzw. Kompetenz, die sich darin zeigt, dass der Erzähler über ein „narratives Schema“ verfügt, welches bei der Produktion und Rezeption einer Geschichte als intuitive Orientierungshilfe eingesetzt werden kann (vgl. Boueke/Schüleln 1995). Der Übergang von einer Stufe der Erzählentwicklung zur nächsten ist ein selbst gesteuerter, kognitiver Prozess, der einer inneren Logik folgt (vgl. Piaget 2000). Das Erzählen ist eine interaktiv fundierte Fähigkeit, ausgehend vom Erzählen im Gespräch (vgl. Hausendorf/Quasthoff 1996). Aus interaktionstheoretischer Perspektive entwickelt sich die Erzählfähigkeit durch die Interaktionserfahrungen des kindlichen Erzählers mit dem erwachsenen Zuhörer in einer dyadischen Struktur. Sowohl Erzähler als auch Zuhörer müssen Aufgaben übernehmen, um die dialogische Struktur der Narration zu sichern. Dies vollzieht sich nach bestimmten regelhaften Mustern, die je nach Alter der Kinder unterschiedlich sind. Die Erwachsenen-Kind-Interaktion orientiert sich am Alter und dem jeweiligen Entwicklungsniveau des Kindes. Dabei vollzieht sich der verbale Umgang mit dem Kind intuitiv und zielt darauf, adäquat miteinander zu kommunizieren. Eine bewusste sprachliche Förderung ist nicht vordergründig. Das Kind erfährt bei dem Durchlaufen bestimmter Erzählschritte automatisch die Unterstützung durch den erwachsenen Zuhörer. Je nach kindlichem Entwicklungsstand sichert dieser den Verstehenshintergrund, eröffnet die Erzählung oder weist auf eine mögliche Antwort hin (vgl. Quasthoff 2000, S. 39). Vor allem bei jüngeren Kindern von ca. fünf Jahren

lässt sich das Gespräch so lenken, dass sie die Erzählung geradezu einfordern. Bei älteren Kindern von ca. sieben Jahren nimmt der erwachsene Zuhörer den Kern der Geschichte vorweg. Er stellt die Aussage isoliert in den Raum, was dem Kind als implizite Erzähl-Aufforderung gilt, um darzulegen, wie es dazu gekommen ist. Die daraus folgende Erzählung wird nur noch unter dem Aspekt der „Entwicklungsbedürftigkeit“ behandelt (vgl. Quasthoff 2000, S. 39). Dabei unterstützt der Erwachsene die Abwicklung einer guten Erzählung, indem er signalisiert, wo es noch besser gemacht werden könnte. Hierbei wird jedwede kindliche Äußerung als produktiver Interaktionsbeitrag gewertet. Die Erwachsenen stimmen sich auf den Entwicklungsstand des Kindes ab und orientieren ihre Interaktion an den Äußerungen des Kindes. Es gibt auch Erwachsenenerzählungen, die einen hohen Redeanteil und entsprechenden Einflussfaktor haben, ohne dass jedoch das Kind die Erzählerrolle verliert. Wenn jedoch das Erlebnis des Kindes Gegenstand der Erzählung bleibt sowie dessen Äußerungen ernst genommen werden, dann bleiben es Kindererzählungen, unabhängig von der Einflussnahme eines Erwachsenen. Gemeinsames Erzählen kann die kindliche Erzählfähigkeit so weit fördern, dass die übernehmenden adulten Erzählanteile sukzessive zurückgehen und vom Kind angeeignet werden. Proportional zu den Anforderungen in der Interaktion steigert sich die Erzählfähigkeit des Kindes. Durch das Zusammenspiel mit einem Erwachsenen ist das Kind an einer Erzählleistung beteiligt, die es alleine nicht erbringen könnte. Dabei übersteigt das Gelingen einer gemeinsam geleisteten Erzählung das Fähigkeitsniveau des Kindes, wodurch die Zone der nächstfolgenden Entwicklung im Gespräch erfahrbar gemacht wird. Die Erzählentwicklung wird durch diese Erfolgserfahrung vorangetrieben. Darin, dass die beigetragenen Anteile der kindlichen Erzähler an der gemeinsam produzierten Erzählung beständig größer werden, zeigt sich die Entwicklung der Erzählfähigkeit.

Anfangs ist das kindliche Erzählen abhängig von der Situation, in der sie erzählen. Die Erzählsituation wird von deren fantastischen Einschüben, der Zuhörerreaktion und wie die Erzähler darauf reagieren bestimmt. Über das Hören von Erzählungen und das wiederholende eigene Erzählen werden die den Erzählungen zugrunde liegenden Struktur- und Ordnungsschemata auf- und übernommen. Die Kinder passen ihre noch unvollständigen Struktur- und Ordnungsschemata sukzessive einem kulturell verbindlichen Ordnungsschema an. Dies gelingt ihnen mit Hilfe ihrer Bezugspersonen. Sie hören deren Vorlagen und ahmen diese nach. Ebenso werden sie

von ihnen bei ihren eigenen Erzählversuchen durch hilfreiche Einwürfe und Reaktionen unterstützend begleitet (vgl. Merkel 2000, S. 117).

Die Erzählkompetenz wird über mehrere Stufen hinweg, bis in die Adoleszenz hinein, erworben. Noch länger dauert es, wenn literarische Formen ergänzt werden. Kinder erwerben im vorschulischen Rahmen durch ihre Familie und Institutionen wie den Kindergarten eine grundlegende mündliche Kommunikationsfähigkeit. Dabei nutzen sie das Narrativ meist als „Mittel, die Folgen von Problemen zu beschreiben, zu erforschen, vorzubeugen, auszubrüten oder nachzuerzählen“ (vgl. Nelson 1989, S. 77). Kinder verwenden im zweiten Lebensjahr Einwortsätze, wodurch sie das Sprechen als Instrument benutzen lernen. Im dritten Lebensjahr kann ein Kind Ereignisse mit seinen wachsenden sprachlichen Möglichkeiten verständlich wiedergeben. Damit wird der Ansatz des Erzählens gelernt. In dieser Phase bilden sie erzählend die Bilder ihrer inneren Wahrnehmung nach. Jedoch können sie vorher bereits kleine Erzählungen durch gestische Zeichen mitteilen. Diese Spielgesten regen die Vorstellungsfähigkeit an. Später helfen sie, das Erzählte anschaulich nachzuvollziehen. Anfangs haben Kinder Schwierigkeiten, sogar Alltagserlebnisse in einer Erzählung zu ordnen und wiederzugeben. Ihre Fähigkeit dazu ist von der Anregung durch ihre Umgebung abhängig. Werden Kinder zum Miterzählen angeregt, wird ihre erzählerische Produktivität geweckt und gefördert. Dafür sind vor allem Erzählungen geeignet, in denen die gleiche Handlungsfolge von Episode zu Episode variierend wiederholt wird. Vorgegebene Regeln über die erzählten Episoden machen es den Kindern leichter, sich am Erzählen zu beteiligen. So lernen sie sukzessive, eigenständig ganze Geschichten zu erzählen. Am leichtesten fällt es den Kindern, wenn das Erzählen in ein spielerisches Ritual eingebettet wird. Später können an das Ausdenken von Geschichten gewöhnte Kinder den Erwachsenen auch ihre Geschichten diktieren. So werden die Kinder zu literarischer Produktivität angeregt und es wird die Grundlage der „Literalität“ gelegt.

Die „narrativen“ Entwicklungsetappen von Grundschulern lassen sich in „Vorformen“, „erste Form“ und „höchste Form des Erzählens“ unterscheiden (vgl. Katzmann 1969, S. 278 f.). Es gibt vier Entwicklungslinien im Niveau des Erzählens bei der schrittweisen Erhöhung der Anforderungen von Klasse 1 bis 4 (vgl. Friedrich et al. 1987). „Von der einfachen Darstellung des äußeren Geschehens zu immer ausführlicherer Darstellung von Einzelheiten, Beziehungen zu Erlebnissen, von Umständen, die das Erlebnishafte ausmachen: von der bloßen Reihung einzelner Sätze, die jeweils einen in sich abgeschlossenen Gedanken beinhalten, zur Darstellung

folgerichtiger Beziehungen zwischen den Geschehensabschnitten und des Bezugs des Erzählers zum Erlebnis [von resultativer zu prozessualer sprachlicher Darstellung, A. E.]; von der allgemeinen zu immer genauerer sprachlicher Benennung von Gegenständen, Eigenschaften, Handlungen, Gefühlen, Gedanken, Standpunkten zum Zwecke einer lebendigen und anschaulichen Wiedergabe des Erlebnisses sowie von einer vorwiegenden Gerichtetheit auf das Erzählen des Erlebnisses für den Lehrer zur zunehmenden Berücksichtigung weiterer kommunikativer Bedingungen in der Klasse.“ (Vgl. Friedrich et al. 1987, S. 61)

In der Regel ist der Erzählerwerb mit dem zwölften Lebensjahr abgeschlossen. Die Bauformen, Muster und das kommunikative Verhalten erzählenden Sprechens sind dann verinnerlicht und verfügbar. Es kann losgelöst vom gelungenen Augenblick, unabhängig von einer Bezugsperson, sicher und modellgerecht erzählt werden (vgl. Merkel 2000, S. 233). Bei Aussagen über den Erzählerwerb gilt es jedoch zu beachten, dass dieser Prozess der Ausdifferenzierung von den allgemeinen Erzählfähigkeiten hin zu den textsortenspezifischen Fähigkeiten des Verstehens nur vor dem Hintergrund der jeweiligen Erzählsituation zulässig ist (vgl. Becker 2001).

Im Normalfall verläuft die Entwicklung der Erzählfähigkeit entsprechend stufenweise von der isolierten über die lineare und episodisch strukturierte bis hin zur narrativ strukturierten Ereignisdarstellung (vgl. Becker 2001). Anfangs befinden sich die Kinder, bis sie ca. sechs Jahre alt sind, auf der Stufe „isolierter Ereignisse“. Sie sind voll mit der Identifizierung und Benennung einzelner Geschehnisse beschäftigt, aus denen sich das zu erzählende Geschehen zusammensetzt. Dabei versuchen sie gelegentlich, einzelne solcher Ereignisse zu additiven Folgen zu verknüpfen. Es gelingt ihnen jedoch nicht, den zwischen diesen Ereignissen bestehenden Zusammenhang auszudrücken und für den Zuhörer nachvollziehbar zu machen. Isolierte Ereignisdarstellungen ergeben sich also aus den kindlichen Schwierigkeiten bei der Rekonstruktion einer kohärenten Darstellung der Ereignisfolge. Für das auf dieser Stufe entstehende Erzählte ist es u. a. charakteristisch, dass sie viele „Bildpropositionen“ als durch die Vorlage gestützte Äußerungen, aber nur wenige Schlussfolgerungen als „Inferenzen“ enthalten. Nach Erreichen der Stufe der linearen Verknüpfung von Ereignissen zu Ereignisfolgen im Alter von ca. acht Jahren können dargestellte Ereignisse nach dem Muster „erst geschieht dies, dann das, dann jenes“ temporal miteinander verknüpft werden. Dabei entsteht ein einigermaßen nachvollziehbares Erzählen, das jedoch keine Hinweise auf die Absichten handelnder Personen oder Ursachen von Ereignissen enthält. Bei dieser lückenlosen

Ereignisdarstellung werden ebenso Einzelereignisse zusammenhängend, additiv und temporal verbalisiert, wobei allerdings eine Gewichtung der Ereignisqualität fehlt. Im Alter von etwa zehn Jahren folgt das Niveau der episodisch aufgebauten Ereignisdarstellung bzw. des handlungslogisch strukturierten Erzählens. Aus einer Folge alltäglicher Geschehnisse wählen die Kinder sich ein für sie besonders wichtiges heraus, was zum Auslöser einer Reihe von Folgeereignissen wird. Diese Erzählungen weisen ein beachtliches Maß an Kohärenz auf. Ebenso werden meist die Aktanten und der Ort des Geschehens korrekt eingeführt. Die Kinder beziehen sich im weiteren Erzählverlauf auf diese, so dass der Zusammenhang für den Hörer verständlich wird bzw. bleibt. Der Ereignisverlauf wird einer spezifischen Handlungslogik folgend strukturiert. Den Kindern gelingt damit der Übergang zu erzählenden Texten. Sie befinden sich nun auf der Stufe narrativ markierter und strukturierter Ereignisdarstellung, deren bedeutendstes Merkmal die neue ästhetische Qualität ist. Die Erzählenden versuchen, ihren Text interessant, unterhaltsam, spannend usw. zu gestalten, indem der Erlebniswert deutlich herausgearbeitet wird. Auf dieser Stufe finden sich die Konstituenten „Exposition“, „Komplikation“ und „Auflösung“, wenngleich gelegentlich unvollständig.

Die stufenweise Entwicklung der Erzählfähigkeit lässt sich auch als ein allmählicher kognitiver Aufbau beschreiben. Aus den anfangs isolierten Einzelereignissen entwickeln sich linear verknüpfte Ereignisfolgen. Deren Komponenten werden einer handlungslogischen Strukturierung im Übergang zur nächsten Stufe unterzogen. Aus einer additiven oder allenfalls temporalen mit „und dann“ verknüpften Ereignisfolge formieren sich alltägliche „Setting“-Ereignisse, zu denen wiederum Ereignisse als Auslöser von Folgeerscheinungen kontrastieren. Dabei sind alle für eine Erzählung konstitutiven strukturellen Komponenten vorhanden. Diese werden über „narrative Markierungen“ auf jene Ebenen überführt, welche narrative Konstituenten in Form der „Exposition“, „Komplikation“ und „Auflösung“ enthalten. Der Theorie der stufenweisen Erzählentwicklung lässt sich entnehmen, dass die narrative Strukturierung der Texte als Grad der Erzählkompetenz angesehen werden kann. Mit zunehmendem Alter der Kinder werden die Erzählungen tendenziell länger (vgl. Becker 2001). Vor diesem Hintergrund sind die Nacherzählungen in allen Altersstufen am umfangreichsten, während Erlebnisschilderungen die kürzesten Texte bilden.

Das Ordnungsschema von Erzählungen wird beim Hören frei erzählter Geschichten bewusster wahrgenommen als beim Vorlesen. Die hochstilisierte

Schriftsprache und die Durchsetzung mit Beschreibungen lassen die der Erzählung zugrunde liegenden Strukturen eines Ordnungsschemas schwerer erkennen. Die gestische Erzählweise frei vorgetragener Inhalte in Kombination mit den auf die Zuhörer zugeschnittenen Formulierungen ruft mehr Aufmerksamkeit hervor und ermöglicht es, die Strukturen des Ordnungsschemas besser wahrzunehmen.

Bisher wurde in der Forschung die Entwicklung der Erzählfähigkeit wesentlich als Prozess sprachlicher Entwicklung angesehen. Zukünftig sollte jedoch davon ausgegangen werden, dass sowohl die Entwicklung interaktiver Fähigkeiten und, in erheblich stärkerem Maße als bisher angenommen, die kognitive Entwicklung eine Rolle spielen. Auf Basis dessen kann die Erzählforschung aus dem Bereich aktueller psychologischer Forschung zum Thema Sprach- und Erzählerwerb Impulse für ihre zukünftige Arbeit aufnehmen. Da das Erzählen auch eine Diskurseinheit ist, ist die Entwicklung einer Erzähl- und Diskurseinheit zu forcieren, welche in die unterrichtliche Wissensvermittlung integriert werden sollte (vgl. Hausendorf/Wolf 1998).

2.2 Erzählen als sinnstiftende pädagogische Methode

Da mündliches Erzählen eine sprachliche Vergegenwärtigung und somit eine Weitergabe zurückliegender Erfahrungen ist, bietet es als Methode vielfältige Möglichkeiten des pädagogischen Einsatzes (vgl. Ehlich 1983, in Claussen 2006, S. 14 f.). Die Methode des Erzählens mündet in einer aktiven, kooperativen, bewusst arrangierten und definierten Erzählpraxis (vgl. Claussen 2006, S. 19). In ihr können Lehrer und Lernende Erfahrungen, Gedanken und Thematiken ausdrücken, sich mit ihnen beschäftigen und dadurch Wissenszuwachs erlangen, wobei sie ebenso ihre Beziehungsfähigkeit auf- und ausbauen (vgl. Frenzel et al. 2006, S. 31). Durch die Bandbreite der Variationsmöglichkeiten des Erzählens unterstützt die Methode ebenso den Auf- und Ausbau sprachlicher und sprecherischer Kompetenzen. Die Lernenden bleiben nicht nur im Verlauf des Erzählens selbst geistig aktiv beteiligt, sondern auch an dem, was über das Erzählen und Zuhören hinausgeht. So kann im Anschluss daran ein Meinungs Austausch entstehen, indem Erfahrungen, Vorstellungen und Assoziationen zum Gehörten untereinander reflexiv erörtert werden können. Die Methode des Erzählens folgt entsprechend der Grundannahme, dass jeder Beteiligte Wissen in sich trägt, das weitergegeben werden sollte, um sich über sein eigenes System sowie seine Umwelt besser verständigen zu können, und

umfasst grundsätzlich einen integralen Bestandteil einer Selbst- und Fremdwahrnehmung (vgl. Frenzel et al. 2006, S. 2, 6).

Die handlungsorientierte Methode des Erzählens ist eine des offenen Wissens- und Gedankenaustauschs. Aus Sicht der systemisch-konstruktiven Didaktik ermöglicht sie den Lernenden einen offenen Lernprozess auf Basis des Findens, Entdeckens, Enttarnens und Relativierens, der durch das freie, lebendige Erzählen und das Gespräch geprägt wie auch mitbestimmt wird. Das Erzählen kommt als Methode dem produktiv-kreativen Denken und der Suche nach Eigenlösungen entgegen. Es unterstützt die Tendenz im Denken, Unklarheiten und Unordnung aufzuheben und entsprechende Lösungen zu suchen wie auch zu konstruieren. Das Zuhören und Erzählen ermöglicht den Lernenden eigene Gedanken zu entwerfen und im folgenden Erzählen plausibel und in passender Gestalt zu präsentieren. Dabei wird Unvollständiges durch konstruktive Eigenlösungen vervollständigt. Diese Art des Denkens bedarf des Antriebs der eigenen Betroffenheit in Form der auf innerer Spannung und starken Emotionen basierenden emotionalen Reaktion des Staunens. Dies birgt wiederum die Neugierde, welche das grundlegende Motiv kreativen Lernens ist.

Die Methode des Erzählens verfügt über eine Bandbreite an Einsatzorten und -möglichkeiten, weshalb sie in allen Jahrgangsstufen des schulischen Unterrichts einsetzbar ist. Das Erzählfeld bezieht sich auf das Zuhören, Miterzählen, Nacherzählen, Weitererzählen und eigene Erzählen. Es umfasst verschiedene Stufen, an denen Lehrer und Lernende unterschiedlich beteiligt sind, und zwar helfend oder beratend, als Modell für verbale und nonverbale Ausdrucksformen des Erzählens wie auch als Zuhörer (vgl. Claussen/Merkelbach 2003). Erzählen als Methode lässt sich am erfolgreichsten in geselliger Runde und somit angenehmer Lernatmosphäre wie auch -umgebung umsetzen. Diese wird gleichsam als notwendige Voraussetzung zum Aufbau nachhaltigen Wissens angesehen. Erzählen in Verbindung mit einem Erzählkreis oder einer Erzählwerkstatt schafft eine konsequent gestaltete und wiedererkennbare Lernumgebung. Diese wirkt motivierend auf die Lernende und fördert selbstständiges wie auch selbstbestimmtes Lernen. Dabei wird ein auf Partizipation und Freiheit hin ausgelegtes Lernen umgesetzt. Die Methode des Erzählens ermöglicht über die Verbundenheit mit dem Gespräch ein auf offene Dialoge ausgelegtes Lernen. Im Rahmen dieses diskursiven Lernens interagieren die Lernenden in jeder Erzählsituation in gemeinsamer Praxis miteinander (vgl. Reich 2006, S. 24 f., 162, 208 f.). Dieser Sozialbezug ist die grundlegende Bedingung zur

Weiterentwicklung des Lernenden. Es wird eine anregende, akzeptierende Geselligkeit hergestellt und das Leben wie auch Lernen als gemeinsame Aufgabe verstanden (vgl. Bartnitzky 2006, S. 19). Lernen findet so trotz aller scheinbaren Freiheiten in bestimmten Situationen und Kontexten statt. Dabei schafft das sich darin vollziehende In-Beziehung-Setzen von Elementen und Faktoren einen erkennbaren Zusammenhang, der den Lernenden das Verständnis erleichtert.

Um im Anschluss an ein gehörtes oder vorgetragenes Erzähltes miteinander in Dialog treten zu können, bedarf es Raum und Zeit. Entsprechend ist dies einer der wichtigsten Grundsätze der Methode des Erzählens. Themen, die erzählend übermittelt werden, sollten nur angeschnitten werden, damit Lernende in einen dialogischen Austausch über ihre Eindrücke, Wahrnehmungen und Gefühle bezüglich derer treten können (vgl. Frenzel et al. 2006, S. 32; Claussen 2006, S. 14). Die so entstehenden Gespräche sind zugleich immer auch Aushandlungs- und Diskussionsprozesse, in denen es vor allem um den Sinn und Wert gemeinsamer Inhalte geht, was zu wechselseitiger Bereicherung oder Abgrenzung führen kann (vgl. Claussen 2006, S. 48). Diese Gespräche sind somit die Basis und der Ausdruck einer geistigen Gemeinschaft und dienen der Bestätigung, Klärung, Festigung wie auch dem Erhalt von Beziehungen, da sie Missverständnisse und Misstrauen zu beseitigen vermögen (vgl. Weisgerber et al. 1983, S. 247; Scheffel 2005, S. 2 f.).

Im Rahmen der Methode des Erzählens ist eine Wissensaneignung über einen gemeinsamen und offenen Gedanken- und Wissensaustausch möglich, indem Probleme gemeinsam erfahren und Lösungen individuell oder im Team über eine offene und handlungsorientierte Interaktion gefunden werden (vgl. Reich 2006, S. 26). Die Methode des Erzählens ist dadurch auch eine Methode der Selbstbeobachtung und Selbstreflexion. Sie bietet den Lernenden eine Möglichkeit, sich über das Gehörte mit den Akteuren und Ereignissen zu identifizieren oder sich von diesen abzugrenzen. Sie können sich ihr eigenes Bild von der Welt machen und Vergleiche zwischen sich und der Handlung herstellen. Erzähltes hilft ihnen dadurch bei der Erschließung der eigenen Lebenswelt und der Beziehung zur Umwelt (vgl. Claussen 2006, S. 13). Ihre Wahrnehmungen entsprechen durch Sozialisationserfahrungen bestimmten subjektiven Wirklichkeiten und sind somit kein universelles Konstrukt, so dass ihre Interpretation von der Erfahrung, dem individuellen Empfinden und den Konventionen der Lebenswelt beeinflusst wird (vgl. Reich 2006, S. 20 ff., 28). Die Methode des Erzählens unterstützt dennoch oder gerade deshalb die Selbstfindung und hat somit eine identitätsbildende Funktion inne. Das Gespräch über Gehörtes und

das, was im Gespräch als Prozess sprachhandelnder Auseinandersetzung mit anderen darüber hinaus geht, dient dieser Selbstfindung. Es werden neben persönlichen Ansichten auch Verhaltensweisen im Sprachgebrauch und in der Kommunikation miteinander verglichen und unterschieden. Ebenso wird das eigene Wirken auf andere durch deren Anregungen, Bestätigungen und Kritiken hinterfragt und sich bewusst gemacht (vgl. Weisgerber et al. 1983, S. 248 ff.).

Die Methode des Erzählens ist aber auch eine der Fremdbeobachtung und Fremdreflexion. Bringen Lernende im eigenen Erzählen persönliche Erfahrungen, Einschätzungen und/oder Empfindungen mit in die Geschichte ein, müssen diese von den anderen im klärenden Gespräch in einen für sie zusammenhängenden Kontext gebracht werden. Über ein Verstehen der sozialen Ein- und Rückgebundenheit individueller Bedeutungen, Interpretation und Einschätzungen erfahren sie etwas über die Gefühle, Meinungen, Gedanken, Einschätzungen und Erfahrungen der Mitlernenden und setzen sich mit der subjektiven Sinngebung von Inhalten auseinander. Sie lernen, andere Vorstellungen und Absichten zu verstehen, zu akzeptieren und zu tolerieren sowie sich selbst über die Vorstellungen anderer bewusst zu werden. Dadurch wird das Erzählte zu einer zentralen Ressource für die soziale Interaktion und das Verstehen (vgl. Ehlich 2004, S. 44).

Durch die Methode des Erzählens erweitern sich die Erfahrungen der Lernenden. Es kommt über die Wahrnehmung der individuellen Lebenswelten zu einem dialogischen Gedankenaustausch, der zu neuen Aspekten, Sichtweisen und Themen führen kann (vgl. Ehlich 2004, S.44; Bartnitzky 2006, S. 247). Die Methode des Erzählens ermöglicht es, Erzähltes in einen authentischen und lebensweltbezogenen Kontext einzubetten. Dadurch können die Lernenden das Problem oder Ereignis direkt erleben, gemeinschaftlich erfahren und als bedeutsame Situation erfassen. Im Anschluss an diese sinnstiftende Erfahrung kann das Gehörte erlebend und erfahrend gemeinsam bearbeitet werden. Das Erzählen als Methode unterstützt damit auch die Weltbewältigung und hat dadurch eine entlastende Funktion inne (vgl. Ehlich 2004, S. 44).

Über das wechselseitige Rollenverhältnis in Gesprächen regen sich die Teilnehmer gegenseitig an, kritisieren, bestätigen oder korrigieren sich, wodurch ein weltbewältigender Erkenntnisfortschritt stattfindet, da sich die gleichen Problemlagen bzw. gemeinsame Probleme finden, die zu sprachlichen Aktivitäten motivieren und befähigen. Die Lernenden können untereinander Formulierungen für das Problem finden, so dass dieses objektiviert und dadurch fassbar wird. Das Unsagbare wird

sagbar gemacht und so eine Lösung des Problems gefunden (vgl. Weisgerber et al. 1983, S. 247 f.). Es entsteht gleichzeitig eine Distanz, mit der eine Entlastung einhergeht.

Erzählen ist ein gesellschaftsweit geübtes und gepflegtes Verfahren zur Entwicklung von Sinnhorizonten und Situationsdefinitionen (vgl. Schütze 1976; Kallmeyer/Schütze 1977; Wiedemann 1986). Es ist die Methode, um vergangene Ereignisse, Erfahrungen und Erlebnisse sprachlich zu rekonstruieren (vgl. Gülich 1980). Es werden zwei Grundformen der erzählenden Rekonstruktion voneinander abgegrenzt: episodisches und iteratives Erzählen. Episodisches Erzählen dient der Wiederherstellung einer singulären Episode, die vom übrigen Handlungs- und Ereignisablauf deutlich abgegrenzt ist. Im iterativen Erzählen werden sich wiederholende, meist typisch dargestellte Abläufe rekonstruiert.

Die narrative Wiederherstellung vergangener Erfahrungen, Handlungen und Interaktionen bietet die Möglichkeit, diese zu deuten, zu bewerten und dadurch zu verarbeiten. Nachträglich kann der Geschehnisverlauf zwar nicht verändert, aber immer wieder neu erzählt werden. Die Rekonstruktion ist also immer auch mit der Reinterpretation verbunden, die von dem Gesprächspartner mit beeinflusst wird. Deshalb kann das Erzählen dem Erzähler und Zuhörer wichtige Einsichten vermitteln (vgl. Neubert 1998, S. 2).

Als offene Sinnkomplexe ermöglichen Erzählungen eine integrale Betrachtung sämtlicher Lebensaspekte und -erfahrungen, denen ein individueller Sinn verliehen wird und die logisch in die Lebensgeschichte integriert werden. Diese narrativen Sinnstiftungsprozesse sind wichtig, um nicht die Übersicht und Orientierung über das Leben zu verlieren (vgl. McIntyre 1987; Bichsel 1997, S. 96). Die eigene Geschichte wird erzähl- und für andere verstehbar, wenn ihre „Horizonte“ an bekannte „Fremdgeschichten“ anschließen und eine „Verstrickung“ in diese besteht (vgl. Schapp 1981 und 1985).

In pädagogischen Kontexten zeigt sich, dass die Prozesse der Bedeutungszuweisung keine bloßen Nebenprodukte des kognitiven Lerngeschehens und des Lehrhandels sind. Vielmehr sind Erzählungen nicht mehr aus dem pädagogischen Alltag wegzudenken (vgl. Neubert 1998, S. 1 f.). Der Lehrer kann dem Erfahren und Lernen bzw. Lehren einen individuellen Sinn verleihen, indem er sich auf die Alltags- und Lebenswelt bezieht und abstrakte Zusammenhänge in Szenarien oder Erzählungen mit hohem Selbstbezug sowie emotionalem Gehalt einbettet. (vgl. Neubert 1998, S. 2). Dabei ist bedeutsam, dass die Lebenswelt unterschiedliche

Aspekte aufweist, die je nach Handlungs- oder Sprechsituation als Kultur, Gesellschaft oder Persönlichkeit erscheinen (vgl. Habermas 2006, S. 209). „Atheoretisches Wissen“ wird im Habitus und Gruppenzusammenhang vor allem in erzählender Form vermittelt (vgl. Bohnsack 2008). Der Habitus umfasst verinnerlichte Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsschemata (vgl. Bourdieu 2003). Das Erzählschema ist psychologisch real. Die Narration ist deshalb nicht nur ein sprachliches Produkt, sondern auch eine Form, in der Menschen Vorstellungen sinnstiftend organisieren und speichern (vgl. Mandler 1984). Die „narrative Auslegung der Wirklichkeit“ ist ein eigener Denkmodus, welcher der wissenschaftlichen Denk- und Urteilsweise gegenübersteht (vgl. Bruner 1996, S. 130 f.). Der Erzählmodus zeichnet sich durch die Kriterien der Lebensnähe und Plausibilität aus. In ihm wird der Weg der Einzelfallschilderung mit den entsprechenden Handlungen und Absichten gegangen. Er zielt auf „Faszination, Überzeugung und Explikation, weil ohne solche Präsenz das Nachdenken und Forschen leicht zur Scholastik wird [...]“ (vgl. Rumpf 1982, S. 92.) Es gilt, das „Leben in all seinen Äußerungen“ zu „verstehen und nicht ausschließlich den Logos des wissenschaftlichen Denkens“ zu verdeutlichen (vgl. Rothacker/Perpeet 1966, S. X.). Der wissenschaftliche Modus zeichnet sich durch die Kriterien der Widerspruchsfreiheit und internen Konsistenz aus. In diesem Modus finden Abstraktion, Deduktion, Hypothesenbildung, Kategorienbildung und Gesetzmäßigkeitsbildung statt. Damit wird das Ziel der Schaffung allgemeiner Erkenntnisse und überprüfbarer Fakten verfolgt. Die Einzigartigkeit der Erzählung als Wissensform hingegen besteht darin, dass in ihr Tatsachen, Vorstellungen, Geschehen und Gedanken zur Einheit eines Sinnbildes verdichtet werden (vgl. Fellmann 1973). Selbst wissenschaftliche Modelle können so als Narrative gelten, da in ihnen Erfahrungen in der Wissenschaft mit Hilfe gesellschaftlich verfügbarer Erzählstrukturen erfasst werden, wobei es sich hierbei um ein konstruktivistisches Verständnis der Wissenschaftssprache handelt (vgl. Gergen/Gergen 1986).

Das erzählende Erzeugen von Sinn und somit von Wirklichkeiten lässt sich neurobiologisch wie auch psychologisch nachweisen und bestimmten Hirnregionen sowie -funktionen zuordnen (vgl. Edelman 1995, S. 172). Erzählelemente sind Szenen in Form von Interaktionsepisoden, aus denen das Ich synthetisch Erzählungen bildet. In den neuronalen Netzen wird die subjektive Wirklichkeit über das Narrativ ständig neu synthetisiert. Mittels dieser „semiotischen Analyse“ wird die Wirklichkeit als Narrativ konstruiert (vgl. von Uexküll 1982a/b, 1984a/b, 1986). Der Alleinanspruch des wissenschaftlichen Modus im Unterricht lässt sich auf Basis dessen

anzweifeln, da das Alltagsbewusstsein und die Entstehung von Bedeutungen überwiegend erzählend funktionieren (vgl. Bruner 1996; Neubert 1998, S. 5). Dieser Umstand müsste im Unterricht stärker als bisher berücksichtigt werden, vor allem durch eine kritische Reflexion erzählter Wirklichkeiten (vgl. Neubert 1998, S. 6).

Das produktive Nebeneinander des wissenschaftlichen und erzählenden Denkmodus ermöglicht ein sowohl fachlich angemessenes wie auch sinnstiftendes Lernen im Unterricht (vgl. Habermas 2006, S. 208). Entsprechend sollte dem Erzählen mehr Raum in den Erziehungswissenschaften und der Lehrerbildung eingeräumt werden (vgl. Neubert 1998, S. 4, 7 f.).

Erzählen kann den Lernenden auch bei ihrer Sinnbildung helfen, da es als „Modus der inneren Vorstellungswelt“ gilt (vgl. Husserl 1954, S. 266). Gemeint ist der Versuch, erzählend die zentrale Erfahrung menschlicher Bewusstwerdung, die auf der Unvereinbarkeit der sozialen Außenwelt und der individuellen psychischen Innenwelt basiert, zu verarbeiten (vgl. Merkel 2000, S. 9). Dieser Sinn wird als Akt der Deutung wie auch als Auslegung sozialer und natürlicher Zusammenhänge hergestellt und ist die Summe an Deutungszusammenhängen, die es ermöglichen, Einzelereignissen Bedeutung zuzuschreiben. Sinn und Einzelereignis verweisen dabei wechselseitig aufeinander. Das Einzelereignis wandelt sich zur Erfahrung, wenn es bedeutungshaltig wird, was nur im Rückgriff auf Sinn möglich ist. Sinnzusammenhänge werden durch den Einfluss und die Verarbeitung von Ereignissen aufgebaut, differenziert und modifiziert. Das gilt vor allem für Ereignisse, bei denen gewohnte und bisher problemlos angewendete Bedeutungszuschreibungen versagen. Die der sinnhaften Auslegung der Welt zugrunde liegende Interpretationsleistung der Subjekte wird im Prozess der Sozialisation gebildet (vgl. Wilson 2000). Somit hängt Sinnbildung von soziokulturellen, institutionellen und lebensgeschichtlichen Bezügen ab. Die sich daraus ergebende Interaktionsbedingtheit individueller Bedeutungszuschreibungen folgt bestimmten Prämissen des „symbolischen Interaktionismus“ (vgl. Mead 2005).

Soziales Handeln ist symbolisch vermittelt. Dabei wirken in unterschiedlichen Handlungskontexten unterschiedliche Gültigkeitskriterien. Im Rahmen dessen greifen auch unterschiedliche Mechanismen der individuellen Bedeutungszuweisung, entsprechend derer Menschen gegenüber Dingen und Situationen handeln. Der Mechanismus der Bedeutungskonstruktion entsteht in sozialer Interaktion. Die Bedeutungsherstellung mit anschließender Modifikation vollzieht sich innerhalb interpretativer Prozesse (vgl. Blumer 1973). „Die erste Prämisse besagt, dass

Menschen ‚Dingen‘ gegenüber auf der Grundlage der Bedeutungen handeln, die diese Dinge für sie besitzen. [...] Die zweite Prämisse besagt, dass die Bedeutung solcher Dinge aus der sozialen Interaktion, die man mit seinen Mitmenschen eingeht, abgeleitet ist oder aus ihr entsteht. Die dritte Prämisse besagt, dass diese Bedeutungen in einem interpretativen Prozess, den die Person in ihrer Auseinandersetzung mit den ihr begegnenden Dingen benutzt, gehandhabt und abgeändert werden.“ (Vgl. Blumer 1973, 81) Interpretative Prozesse zeigen sich in dem Rückgriff auf Routinen und persönliche Wissensbestände. Jeder Handelnde hat sich im Laufe seines Lebens Routinen erworben. Routinen ermöglichen den Umgang mit anderen Menschen und neuen Situationen. Der Gesamtbestand an persönlichem Wissen ist in seiner Grundstruktur weder situationsgebunden noch biographiespezifisch explizit verortet, macht jedoch den „harten Kern“ des allgemeinen Wissens aller Gesellschaften aus.

Aus sprachdidaktischer Sicht rückt die Methode des Erzählens als rhetorische Methode dessen pragmatische Funktion in den Vordergrund. Es steht primär die Handlungsauslösung des Sprechdenkens und Hörverstehens innerhalb verschiedener Erzähl-, Gesprächs- und Redeformen im Fokus (vgl. Pabst-Weinschenk 2005, S. 10 ff.). Dazu werden sinnvolle Sprachlernsituationen geschaffen. So bieten z. B. Geschichten mit anschließendem Gespräch komplexe Handlungssituationen, die Sprechakte nötig werden lassen. Sie wecken das Interesse der Lernenden, da sie durch ihren situativen Bezug eine Begründung für das Erzählen, Sprechen und sprachliche Handeln bieten. Dabei wird das Üben eigenen Erzählens und Sprechens aus der Anwendung heraus motiviert. Darüber wird das Sprachhandeln in Form des sprachlichen Austauschs, der sprachlichen Erarbeitung und der sprachlichen Verständigung weiterentwickelt (vgl. Bartnitzky 2000, S. 17 f.; Pabst-Weinschenk 2005, S. 49). Die Lernenden lernen auf diese Weise zudem neue Möglichkeiten des Sprachgebrauchs kennen, die sie sich aneignen können. Sie können sich in sprachliche Mittel und Möglichkeiten einfühlen und sich neue nutzbare Wörter, Redewendungen, Sätze, Erzählmuster und –schemata erarbeiten. Die Methode des Erzählens bringt den Lernenden gleichzeitig unterschiedliche Kommunikationsarten und –formen näher. Sie erwerben und/oder erweitern ihre kommunikativen Kompetenzen und lernen, unterschiedliche Kommunikationsformen in ihrer jeweiligen Gültigkeit einzuschätzen (vgl. Claussen 2006, S. 12, 78 f.). Die Anschlussdiskussionen an Narrationen und die damit zusammenhängenden Aushandlungsprozesse dienen der Entwicklung einer Gesprächskultur. Sie sind das Übungs- und Erfahrungsfeld für symmetrische Kommunikation. Die Lernenden üben, sich als Gesprächspartner gegenseitig ernst zu

nehmen und einander aktiv zuzuhören (vgl. Bartnitzky 2006, S. 27 f., Weisgerber et al. 1983, S. 253).

Sprachliche Kompetenz ist essenziell, um mündig zu sein und als Bürger an der demokratischen Gesellschaft partizipieren zu können (vgl. Adorno 1971, in Pabst–Weinschenk 2005, S. 14). Es geht darum, mitreden und mitentscheiden zu können. Die Lernenden sollen befähigt werden, ihre persönlichen Auffassungen und Interessen wirkungsvoll zu versprachlichen, andere Auffassungen und Argumente zu verstehen, kritisch zu verarbeiten und in die eigene Konfliktlösungsstrategie einzubeziehen. „Gesprächsfähig ist, wer im situativ gesteuerten, personengebundenen, sprachbezogenen, formbestimmten, leibhaft vollzogenen Miteinandersprechen – als Sprecher wie als Hörer – Sinn so zu konstruieren vermag, dass damit das Ziel verwirklicht wird, etwas zur gemeinsamen Sache zu machen, der zugleich imstand ist, sich im Miteinandersprechen und die im Miteinandersprechen gemeinsam gemachte Sache zu verantworten.“ (Vgl. Geißner 1981, in Pabst–Weinschenk 2005, S. 14)

Mündliches Erzählen findet im ständigen wechselseitigen Austausch zwischen Erzähler und Zuhörer statt. Die Zuhörer reagieren über körperliche Zeichen, kurze Einwürfe und Äußerungen auf das Erzählte. Diese Wechselseitigkeit bedingt, dass mündliche Erzählungen besser memoriert werden als literarische oder medial präsentierte. Komplexe Problemstellungen, die erzählend umgesetzt werden, können Lernprozesse beim individuellen Lernen oder in der Arbeit mit Gruppen initiieren, unterstützen und kontrollieren. Aufgrund ihrer Kommunikationsebene und der Stellung im Lehr–Lern–Prozess sind dafür drei Erzählformate geeignete: das Storytelling, die Erzählung und Lerngeschichten (vgl. Wirth 2006). Beim Storytelling werden bereits vorhandene Geschichten in Lehr–Lern–Prozessen eingesetzt, um Lernenden als Beispiel für das eigene Handeln zu dienen. Dabei wird die Erzählung genutzt, um Erfahrungen aus spezifischen Arbeits-, Problemlöse- und Alltagssituationen darzustellen. Erzählend werden Geschichten szenisch konstruiert, um Lernende zum Handeln und Problemlösen anzuregen (vgl. Wirth/Klauser 2004). Lerngeschichten sind Verfahren, bei denen Lernende ihre Erfahrungen mit den Lerngegenständen in narrativer Form festhalten, wobei der Lernende gleichzeitig Textproduzent und Erzähler ist (vgl. Reinmann–Rothmeier et al. 1995).

Erzählend modellierte Situationen unterliegen den drei Kriterien der dramaturgischen Handlungsstruktur, des Aufbaus einer problembasierten Spannung und der Übernahme von Rollen. Die dramatische Grundstruktur liegt als Plot jedem Erzählten zugrunde. Der Plot umfasst die wesentlichen Figuren, deren Beziehungen

zueinander, eine spezifische Raum–Zeit–Struktur sowie einen Grundkonflikt bzw. ein bestehendes Problem. Dieser Konflikt bedingt ein Handeln der beteiligten Figuren. Somit beinhaltet der Plot eine Reihe aufeinanderfolgender Situationen, die eine Handlung ergeben. Die Handlung beginnt mit einer Einführung, der Exposition. Sie entwickelt sich zu einem Konflikt, indem am „Point of Attack“ ein Problem aufgeworfen und bis zum Höhepunkt gesteigert wird. Die Konfliktsteigerung kann durch einen oder mehrere „Plot Points“ unterbrochen und zurückgeworfen werden, um Spannung zu erzeugen. Im Höhepunkt liegt dann die Lösung des Problems verborgen. Problembasierte Spannung wird schrittweise aufgebaut (vgl. Seger 2001; Pfister 2001). Zuerst wird angedeutet, dass es ein Problem, Rätsel oder einen Konflikt geben wird. Im weiteren Verlauf nehmen die Hinweise zu, bis das Problem sehr deutlich geworden ist. Mit diesen Informationen können die Lernenden das Problem sukzessive konkretisieren. Anschließend wird das Problem erstmalig von einer Figur formuliert. Die Spannung bleibt erhalten, da ein Hinweis vorliegt, dass es sich um ein lösbares Problem handelt und eine Antwort zu erwarten ist. Daran schließt die dramaturgische Phase an, in der die Antwort zur Problemlösung bewusst aufgeschoben und die Lösung verzögert wird. Dabei wird der Nebenhandlung Vorrang vor der Haupthandlung gewährt oder es werden Lösungsmöglichkeiten blockiert. Spannung kann überdies dadurch erzeugt werden, dass Rezipienten getäuscht oder in die Irre geführt werden. Besonders wirkungsvoll ist es, wenn komplexe Probleme in Teilprobleme zerlegt werden, die von den Figuren in den narrativen Sequenzen gelöst, verfehlt oder verworfen werden. Auch unterschiedliche Lösungsalternativen können erläutert oder gedanklich durchgespielt werden. Zum Schluss der dramaturgischen Handlung wird die richtige Lösung enthüllt. Durch dieses Vorgehen können die Lernenden die Perspektive der in der Situation handelnden Figuren einnehmen, was äußerst lernfördernd ist. Lernende übernehmen im Rahmen des Vorbenannten Rollen auf zwei verschiedenen Ebenen. Unter einer Rolle wird in diesem Kontext ein funktionaler, begründeter Zusammenschluss von Verhaltensweisen, Verhaltenserwartungen und Verhaltensnormen verstanden. Lernende üben auf der Ebene der Lernsituation mit dem Lehrer eine interagierende Rolle aus. Zudem müssen die Lernenden spezifische Rollen im Rahmen des Erzählten übernehmen und innerhalb derer Probleme lösen und Aufgaben bearbeiten. Dies zielt darauf, dass die Lernenden die Perspektive der jeweiligen Rolle erkennen, übernehmen, ihr gemäß handeln und mit anderen didaktisch modellierten Figuren im Rahmen der Situation interagieren lernen. So können sich die Lernenden mit ihnen

identifizieren und die auftretenden Probleme lösen, woraus Lernerfolge und ggf. neue Erfahrungen resultieren. „Allein im Vermögen einer unterrichtlichen Erzählkultur [liegt es, A. E.], jene verlorene Wirklichkeit erneut zu stiften, in der die für eine humane Existenz lebensnotwendigen Erfahrungen wiedergewonnen werden, – zumindest so weit, wie die Schule den Weg zur verlorenen Dimension weisen kann. Darum soll hier behauptet werden: der Verwüstung unserer Erfahrung und dem Anteil der Schule an diesem Fiasko kann dadurch entgegengewirkt werden, dass der Unterricht zu einer Sprachdimension zurückfindet, in der existenzbezogene Erfahrung wieder konkret und beanspruchend erschlossen wird.“ (Vgl. Halbfas 1975)

Der Begriff „narrative Sinnbildung“ umfasst das kulturen- und kulturhistorische wie auch transkulturelle Phänomen der text- und bildförmigen Erzählkommunikation. Ebenso beschreibt er die Funktionen des Erzählens in Prozessen der intersubjektiven Sinn- und Vorstellungsbildung. Erzähltes stellt Ereignisfolgen dar, indem aus kontingentem Geschehen kohärente Ordnungen gebildet werden. Die Ereignisse folgen nicht bloß *aufeinander*, sondern *auseinander*. Erzählungen stehen demnach nicht für sich allein, sondern formen ein Gewebe, knüpfen aneinander und bilden komplexe Verweisungsstrukturen (vgl. Lyotard 1999, S. 70). „Die Sprache ist die wohl entscheidendste Voraussetzung, dass wir mit der Welt in eine Erkenntnisbeziehung eintreten, über sie reflektieren, sie verstehen und uns über sie verständigen können. Das, was als Erziehungswirklichkeit überhaupt erkannt wird und vor allem welche Konturen der Erziehungswirklichkeit weiterer theoretischer Betrachtung zugeführt werden, hängt entscheidend davon ab, in welcher Weise wir über diese Wirklichkeit reden und sie uns als solche immer wieder neu erschließen.“ (Vgl. Neubert 1998, S. 1) Erzähltes kommt so dem affektiven wie auch kognitiven Bereich des Lernens entgegen, was vor allem für das ganzheitliche Lernen von maßgeblicher Bedeutung ist. Erzählungen enthalten einen Ereigniskern und sind problemorientiert. Sie zeigen den Kontrast zwischen Bekanntem und Unbekanntem. Dieser ist ein spannendes Element für die Lernenden und kann bei ihnen Interesse für den Lerngegenstand und –inhalt wecken. Die Methode des Erzählens entspricht dem Aspekt des interaktiven Lernens durch Kommunikation und steht im Zeichen einer Beziehungsdidaktik. Dabei vollzieht sich die Interaktion in Lehr- und Lern-Prozessen zwischen den Lernenden und dem Lerngegenstand, den Lernenden und den Lehrern sowie untereinander. Sie gilt somit als entscheidender Faktor eines sinnerfüllten und erfolgreichen Lernens (vgl. Reich 2006, S. 24, 31).

2.3 „Lockerer“ Denken

Pädagogisches Handeln läuft fehl, wenn der Pädagoge im Erzählen und seiner Wahrnehmung ungeübt ist. „Erzählen, das bedeutet, einen Bogen spannen, wo zunächst keiner ist, den Entwicklungen Struktur und Folgerichtigkeit gerade dort verleihen, wo die Wirklichkeit nichts davon bietet – nicht um der Welt den Anschein von Ordnung, sondern um ihrer Abbildung jene Klarheit zu geben, die die Darstellung von Unordnung erst möglich werden lässt.“ (Vgl. Kehlmann 2005, S. 14) Die Kunst der Wahrnehmung, als richtiges Beobachten und Sichvertrautmachen mit der Situation, ist die Voraussetzung allen pädagogischen Tuns. Vieles, was Pädagogik ausmacht, ist logisch-analytisch nicht greifbar, entzieht sich strenger Begrifflichkeit und ist nur erzählend zu fassen wie Erfahrung, Freude, Leid, Verlassensein, Nähe, Vertrautheit usw. Um jene Erfahrungen für die pädagogische Wissenschaft fruchtbar zu machen, bedarf es einer subjektiv-offenen, kreativen, bilderhaltigen und die Einbildungskraft fördernden Sprache. Eine rein argumentativ-diskursive Sprache wäre kontraproduktiv. Vielmehr wird eine narrative Sprache nötig, die das konventionelle pädagogisch-analytische Wissenschaftswissen durch das Erzählwissen, als ein Wissen in und über Geschichten, ergänzt.

Im Zusammenhang mit der erzählenden Sprache und dem Erzählwissen steht das Prinzip des „lockeren“ unsystematischen Denkens als ein Denken in Metaphern. Denken an sich löst den Menschen von der sinnlichen Präsenz und erzeugt eine Innerlichkeit, die Reflexion und Selbstreflexion ermöglicht (vgl. Graumann 1965). „Lockerer“ Denken ist subjektiv, kreativ, assoziativ, spielerisch, bilderhaltig und schafft sprachliche Freiräume. Dadurch wird das hergebrachte logische Wissenschaftsparadigma erweitert und die Möglichkeit einer ganzheitlichen Abbildung der Erziehungswirklichkeit geboten. Durch die „unsystematische Form des Denkens“ gelingt es, informelles und implizites Wissen zu erfassen und direkt, als Erfahrungs- und Erzählwissen, weiterzugeben.

Es lässt sich eine Unterscheidung zwischen argumentativem bzw. logisch-wissenschaftlichem und narrativem Denken treffen. Argumentatives Denken betrachtet Fakten und Sachverhalte isoliert in vordefinierten Zusammenhängen und orientiert sich an Einzelheiten wie auch Teilaspekten. Im narrativen Prinzip werden die erzählten Fakten in merkbarer Form zueinander vernetzt und mit ihrer Umgebung in Beziehung gesetzt. Darüber wird ein Bezug des Gesamtprozesses geschaffen und die Inhalte werden in eine sinnvolle wie auch bedeutende Ordnung gebracht (vgl. Frenzel et al. 2006, S. 20). Über diesen Zusammenhang können die Zuhörer mehr als die

Summe der Fakten, Regeln und Gesetze erkennen. Die Inhalte des Erzählten sind in konkrete Umwelten eingebettet und liefern den entsprechenden Kontext mit. Dadurch werden Thematiken für den Zuhörer sichtbar gemacht (vgl. Frenzel et al. 2004, S. 10). „Erlebtes wird in eine Ordnung gebracht, Zusammenhänge werden hergestellt, Ereignisse, Veränderungen, Handlungen werden strukturiert, Wissen mit einem konkreten Kontext verknüpft.“ (Vgl. Frenzel et al. 2004, S. 58) Die Einbettung der Lerninhalte in eine konkrete Situation oder Umwelt durch das Erzählen macht sie für die Lernenden greifbar. Sie werden leichter verständlich, da sich Lernende in die Situation hineinversetzen können und das Erzählte zum Nahbereich ihres Erlebens wird (vgl. Frenzel et al. 2004, S. 9, 110). Narratives Denken verarbeitet Wahrnehmung auf andere Art und Weise und konstruiert eine eigene Realität. Es kann als Wiederentdeckung der „fehlenden anderen Seite des Denkens“ betrachtet werden (vgl. Frenzel et al. 2006, S. 16). Logisch-wissenschaftliches Denken allein schafft nichts Neues, erstarrt in Fakten und ignoriert relevante Zusammenhänge wie auch Wirkfaktoren. Einseitig narratives Denken kann wichtige Realitätsbereiche ausgrenzen, da sich Möglichkeiten im Erzählten und dadurch ohne eine Anbindung an die Realität verlieren (vgl. Frenzel et al. 2006, S. 23). Um zu verstehen, zu handeln und über Realität zu kommunizieren, bedarf es beider Denkart. Argumentatives und narratives Denken sind weder aufeinander zurückführbar noch gegeneinander austauschbar. Vielmehr bilden sie gemeinsam ein breites Denkspektrum (vgl. Bruner 1986, in Frenzel et al. 2006, S. 69). Sie bieten zwar einen unterschiedlichen Zugang und machen erst im Zusammenspiel die Breite menschlicher Erfahrungen aus. Es ist aber dennoch wichtig, dass logisch-wissenschaftliches Denken Platz im narrativen Denken eingeräumt wird. Dies ermöglicht bei der Beschäftigung mit der Idee, die Prüfung, wie diese realisiert werden kann.

Erzähltes bringt inhaltliche und emotionale Elemente in einen Zusammenhang. Dies ist ganzheitlich und systemischer als eine reine Beschreibung von Fakten, da Zusammenhangswissen entsteht und neben abstrakten Überlegungen auch Empfindungen mit eingeschlossen werden (vgl. Frenzel et al. 2004, S. 26). Neben der Übertragung von Wissen ergibt sich so eine emotionalisierende Wirkung. Durch das hierüber ermöglichte Einwirken der Zuhörer auf die Erzählung und das Erzählen selbst werden individuelle Denk- und Sichtweisen anderer zugelassen. Es wird also nicht nur analytisch rational gedacht, sondern auch sozial und emotional intelligent gehandelt. Dadurch wird eine besondere, produktive Form der Intelligenz gefördert (vgl. Frenzel et al. 2004, S. 26 f.). Erzähltes liefert immer ein bestimmtes Bild. Es wird

an Bestehendes und Bekanntes angeknüpft, das Eigene mit dem Fremden verbunden und ein anderer Blickwinkel auf die Inhalte ermöglicht (vgl. Frenzel et al. 2004, S. 11). Individuelle Perspektiven werden damit durch die Interpretation der Gegenwart gekennzeichnet, zu der viele verschiedene Vergangenheitsvarianten existieren. Übereinstimmende Fakten sagen Unterschiedliches aus, da sie in individuellen Zusammenhängen stehen und mit unterschiedlicher Bedeutung versehen sind (vgl. Frenzel et al. 2004, S. 237). Über das Erzählte vermag der Zuhörer individuelle Perspektiven einzunehmen und mit zusätzlichen Elementen zu erweitern. Dadurch können Sachlagen anders beurteilt, Optionen erkannt und Alternativen erfahren werden, was den Raum der Möglichkeiten erweitert (vgl. Frenzel et al. 2004, S. 11). Dadurch liefert Erzähltes immer auch ein Gesamtbild, was dem Zuhörer einen Überblick über wesentliche Strukturen ermöglicht. Dies alles schafft Orientierung und motiviert bzw. befähigt trotzdem zu aktivem und eigenständigem Handeln (vgl. Frenzel et al. 2004, S. 174). Das Hören von Erzähltem fordert im Gegensatz zum Hören von Erklärungen und dem Präsentieren von Konzepten eine höhere geistige Aktivität und Aufmerksamkeit. Es muss mitgedacht und eine schöpferische Eigenleistung erbracht werden (vgl. Frenzel et al. 2004, S. 174 f.). Dabei werden gleichermaßen das Abstrakte, Sinnliche, der Gedanke und das Gefühl, und somit alle geistigen Aktivitäten, angeregt. Lehr- und Lernprozesse erhalten durch das Erzählen ein narratives Grundelement, da Vermitteln und Erzählen so miteinander verknüpft werden (vgl. Frenzel et al. 2006, S. 3). Dies wirkt sich positiv auf diese Prozesse aus, da die Erinnerungsleistung des durchschnittlichen Gedächtnisses von der Struktur eines sinnvollen und verbindenden Zusammenhangs der Einzelheiten abhängt (vgl. Merkel 2000, S. 187). Die aus Fakten unter Berücksichtigung der Emotionen bestehenden Bezüge werden durch die in Geschichten verarbeiteten und über sie geäußerten Informationen geliefert. Im Gegensatz zu abstrakten Erklärungen und beschreibenden Informationen lassen sich diese schneller verstehen und behalten (vgl. Frenzel et al. 2004, S. 9). Der Zuhörer ergänzt einzelne Informationen der Geschichte mit eigenen Vorstellungen und Erfahrungen. Über diese schafft er auch eine Verbindungslinie zwischen den aufgenommenen Informationen. Schlussfolgerungen werden gezogen, Möglichkeiten entdeckt, Differenzen erkannt und Unterscheidungen zwischen der eigenen Vorstellungs- und Erfahrungswelt und jener der anderen getroffen. „Geschichten sind offenbar eine höchst ökonomische Art, mit der Komplexität der Welt umzugehen. Sie setzen unterschiedliche Akteure in einer spannenden, die Emotionen [...] fesselnden und daher gut merkbaren Form

zueinander in Beziehungen [...]. Sie integrieren in einzigartiger Weise kognitive und emotionale Schemata und werden so zu einem der wichtigsten Interpretationsrahmen, die wir als Menschen zur Deutung unserer Erfahrungen verwenden.“ (Vgl. Simon 2004, in Frenzel et al. 2006, S.44) Das im Narrativen beheimatete lockere und unsystematische Denken ist somit eine Voraussetzung für ein gelingendes analytisch-logisches Denken.

2.4 Bezug zwischen Sprechdenken und Hörverstehen

Erzählen und Zuhören fördert das Sprechdenken und Hörverstehen in den unterschiedlichen Rede- und Gesprächsformen. Dabei gilt, dass die Prozesse des Sprechdenkens und Hörverstehens in der mündlichen Kommunikation stets aufeinander bezogen sind. Bei dem Sprechen wird der Gedanke sukzessive verfertigt (vgl. von Kleist 1805, in Pabst-Weinschenk 2005, S. 22). Dabei sind die Planung beim Sprechen und das Formulieren zeitlich begrenzt (vgl. Pabst-Weinschenk 2005, S. 28 f.). Denken und Sprechen laufen zeitgleich ab. Zwischen dem Gedanken und seiner Ausformulierung steht eine innere Sprache, die sich lediglich auf die Hauptvorstellungen bezieht. Während des Sprechdenkprozesses werden diese Hauptvorstellungen für den Zuhörer verständlich ausformuliert und wiedergegeben. Für ein gelingendes Ausformulieren während eines Gesprächs sind deshalb ein breiter Wortschatz und die Kenntnis vielfältiger Satzmuster vonnöten (vgl. Pabst-Weinschenk 2005, S. 35 f.). Bei dem Sprechdenken werden einfache grammatische Formen und ein abwechslungsreicher Satzbau angewandt (vgl. Pabst-Weinschenk 2005, S. 17). Damit der Zuhörer wichtige Punkte verständlich aufnehmen kann, sind Wiederholungen erwünscht (vgl. Pabst-Weinschenk 2005, S. 22). Diese befreien den Erzähler während eines improvisierten Erzählens von der Suche nach den passenden Worten. Durch die dabei entstehende formelhafte Art können die Zuhörer das Gesagte leichter aufnehmen und dem Gedankengang des Erzählers gut folgen (vgl. Pabst-Weinschenk 2005, S. 16).

Die Sprache wird beim freien Sprechen durch nonverbale Hinweise ergänzt, da Formulierungen beim freien Sprechen nur im Zusammenhang mit der körpersprachlichen und sprecherischen Präsentation ihre Wirkung entfalten können. In Kombination prägen sie den Sinn einer Äußerung (vgl. Pabst-Weinschenk 2005, S. 11, 16). Ebenso repräsentieren sie die gedankliche Gliederung der Inhalte, die Art des Einbezugs des Zuhörers und die der Bezugnahme auf die Sprechsituation. Beim Sprechen kann auf Gegenständliches verwiesen und die Formulierung durch

Körpersprache und Sprechausdruck ergänzt werden. Mündliche Äußerungen sind somit stark kontextgebunden und situationsbezogen. Entsprechend ist auch das Verstehen einer Äußerung abhängig von der Art und Weise, wie eine Äußerung wiedergegeben wird (vgl. Pabst–Weinschenk 2005, S. 28).

Bei dem Hörverstehen ist die Aufnahme von Informationen zeitlich begrenzt, da der Rezeptionsvorgang unwiederholbar, der Schall der Rede vergänglich und die Merkzeit begrenzt ist (vgl. Pabst–Weinschenk 2005, S. 28 f.). Das Geäußerte muss deshalb direkt verstanden werden. Äußerungen werden bei dem Hörverstehen aktiv interpretiert. Das Gehörte wird mittels des Vorwissens synthetisiert oder analysiert und entweder aufgenommen oder abgelehnt (vgl. Hörmann 1976, in Pabst–Weinschenk 2005, S. 45 f.). Diese Prozesse der Verarbeitung laufen weitgehend parallel und interaktiv ab. Dabei lassen sie sich in einen Top–down– und Bottom–up–Verarbeitungsprozess unterteilen (vgl. Gutjahr/Kyritz 1985, in Pabst–Weinschenk 2005, S. 46). Der Top–down–Verarbeitungsprozess ist wissens–, konzept–, schema– und erwartungsgeleitet. Der Bottom–up–Verarbeitungsprozess hingegen ist daten– und textgeleitet. Dementsprechend ist das Hörverstehen ein aktiver und intentionaler Prozess (vgl. Pabst–Weinschenk 2005, S. 44).

2.5 Bildung und erzählend übertragbares Wissen

Die Betrachtungen der bildungspädagogischen Bedeutung des Erzählens basieren auf einem konstruktivistischen Bildungsbegriff. Es wird davon ausgegangen, dass jeder Mensch seine Wirklichkeit mittels eigener Erfahrungen, Kenntnisse und Denkmuster konstruiert und somit nicht abbildet, sondern individuell wahrnimmt. Neu aufgenommene Informationen werden auf der Basis des persönlich vorhandenen Wissens interpretiert, das ursprüngliche Wissen wird verändert und neues Wissen aufgebaut (vgl. Piaget 2000). Bildung wird als aktiver, selbstgesteuerter, situativer, sozialer und konstruktivistischer Prozess verstanden, in dem Kenntnisse und Fertigkeiten innerhalb eines situativen Prozesses erworben werden. Dies sind Situationen, die in ihrer Struktur dem Anwendungszusammenhang ähneln, für den diese Kenntnisse und Fertigkeiten gelten.

Der Bildungsprozess vollzieht sich durch die individuelle Verarbeitung und Aneignung als individueller Aufbau diverser Bezüge. In ihrer Vernetzung ergeben diese dann das Gesamt der Wissensstrukturen, welche wiederum in verschiedenen Situationen, Zusammenhängen und sozialen Kontexten zur Anwendung kommen können. Daraus und aufgrund eines differenten Vorwissens, persönlicher

Interessenlagen wie auch Neigungen folgt eine weitgehend individuelle Interpretation der Gegenwart, woraus unterschiedliche Sichtweisen auf ein und dieselbe Wirklichkeit resultieren. Angebotene Lerninhalte werden entsprechend in einem aktiven, selbstgesteuerten Prozess angeeignet. Gefolgt wird den der individuellen Lebenswelt entsprechenden eigenen Regeln, Vorerfahrungen und Verständniszugängen. Lerngegenstände, Lernzeit und methodischer Zugang werden zu großen Teilen von dem Lernenden selbst reguliert. Explizites Wissen ist ein System, das aus zentralen und peripheren Erfahrungssätzen in Form von Aussagen besteht. Zentrale Sätze sind grundlegende Aussagen. Sie werden von einem durch persönliche Erfahrung und Erlebnisse gebildeten, feststehenden Weltbild als Glaubenssystem legitimiert. Änderungen der Aussagen führen zum Zusammenbruch des Systems oder zu erheblichen strukturellen Änderungen. Periphere Sätze sind lose an die zentralen Aussagen gebunden. Sie können leicht ausgetauscht und modifiziert werden.

Der diese Aspekte umfassende moderne ganzheitliche und dynamische Bildungsbegriff bezieht sich auf den lebensbegleitenden Entwicklungsprozess des Menschen. Während dieses Prozesses erweitert dieser seine geistigen, kulturellen und lebenspraktischen Fähigkeiten sowie seine personalen und sozialen Kompetenzen. Entsprechend gelten Denken, Kommunikationsfähigkeit und Wissen als Elementarkompetenzen der Bildung, welche die Basis für alle weitergehenden Bildungsaspekte wie moralisches Denken und Handeln, künstlerische Fähigkeiten und Kreativität oder instrumentelle Fertigkeiten bilden. Die Komponente des Denkens umfasst die verschiedenen Strategien der Erkenntnisgewinnung wie Problemlösen, Beschreiben, Erklären, Interpretieren. Die Kommunikationsfähigkeit ist die Fähigkeit eines Menschen, verstanden zu werden, aber auch andere zu verstehen. Wird von Wissen gesprochen, dann meist in Form des expliziten Wissens. Explizites Wissen ist verbalisierbar, objektivierbar, formalisierbar, propositional, deklarativ, zeitlich stabil und technisierbar. Es kann durch Sätze beschrieben werden und bildet im Allgemeinen ein Netzwerk zusammenhängender Aussagen, die Wissensstrukturen abbilden. Es kann diskutiert, hinterfragt und transportiert werden, ermöglicht die Neukombination von Gedanken. Zudem besteht es aus einem System zentraler und peripherer Aussagen und beruht auf einem Weltbild.

Explizites Wissen ist der Teil des Wissens, der in abstrakter Form vorhanden ist, z. B. als natürliche oder künstliche Sprache. Explizites Wissen ist kodifizierbar und dadurch in eine formale, systematische Sprache übertragbar. Es ist strukturiertes, informationstechnisch zu verarbeitendes Wissen und bildet ein Netzwerk

zusammenhängender Aussagen, die Wissensstrukturen abbilden. Da auch Sprache über Syntax, Semantik und Pragmatik als konstituierende Merkmale verfügt und einer linearen Struktur folgt, bedingt dies eine gute Kompatibilität mit den Wissensmodellen der Semiotik und den Informations- wie auch Kommunikationstechnologien.

Explizites Wissen lässt sich in Regeln, Formeln wie auch Dokumenten festhalten und ist katalogisierbar. Es ist kontextunabhängig und allgemeingültig. Man kann es besitzen und ohne Veränderung weitergeben, da es nicht an ein Subjekt gebunden ist. Personen sind nur mögliche Träger expliziten Wissens.

Explizites Wissen wird benutzt, um Erkenntnisse festzuhalten. Es umfasst Fakten, Regeln, dokumentierte Erfahrungen usw. und kann nach bestimmten Konstruktionsregeln reproduziert werden. Es ist überall dort zu finden, wo eindeutig nach ihm gesucht wird. Explizites Wissen ist besonders in der Wissenschaft und dem rationalen Denken von Bedeutung, da es die Neukombination von Gedanken oder neue Gedanken zulässt (vgl. Jarz 1997, S. 83 f.).

Nicht-explizites Wissen wird in der Literatur uneinheitlich definiert (vgl. Meyer 2005, S. 4). Der gelegentlich synonym verwendete Begriff Alltagswissen deckt sich nicht mit dem Konzept des impliziten Wissens. Einerseits liegt Alltagswissen auch in expliziter Form vor, andererseits sind Teile des Wissenschaftswissens implizit. Als Konstrukt tritt implizites Wissen eher als eine tautologisch erscheinende Erklärungs- und Erkenntnisstruktur hervor. Implizites Wissen ist ein durch gelingende individuelle oder organisationale Praxis zur Schau gestelltes Wissen, das durch die Akteure oder den analysierenden Beobachter nicht, noch nicht, nicht vollständig oder nicht angemessen explizierbar ist, da es keinen direkten Zugang zu implizitem Wissen gibt (vgl. Neuweg 2004, S. 23). Diese Wissensform ist weder direkt noch in Speichermedien vorzeigbar und tritt nur durch seine Auswirkungen vermittelt, indirekt erkennbar in Erscheinung (vgl. Neuweg 2004, S. 24 f.).

Implizites oder auch stilles Wissen ist unbewusst und umfasst Wissen und Können. Es findet sich in fast allen Gebieten des täglichen Handelns. Auch in der Forschung ist die implizite Dimension des Wissens von Bedeutung, da viele zentrale Wissensinhalte nicht explizit vorhanden sind. So ist bspw. das sprachliche Wissen zu weiten Teilen nur implizit verfügbar und selbst kompetente Sprecher können nur einen geringen Teil der semantischen, syntaktischen und pragmatischen Regeln einer Sprache angeben. Implizites Wissen ist eine persönliche, ich-nahe Wissensform, die kontextabhängig und schwer übertragbar ist. Bei der Kodierung in Sprache würde es

gänzlich verloren gehen. Die Form des impliziten Wissens basiert auf Erfahrungen, Erinnerungen und Überzeugungen oder wird durch persönliche Wertsysteme geprägt, wodurch es ein entscheidender Bestandteil menschlichen Verhaltens ist. Implizites Wissen wird durch das praktische Tun erworben. Es wird deshalb auch privilegiertes Wissen oder Kompetenz genannt und bezieht sich auf das menschliche Können wie auch die menschlichen Handlungen, ohne dass dafür Erklärungen vorliegen. Der Erwerb erfolgt durch Sozialisation in einer Expertenkultur.

Bei dem impliziten Wissen handelt es sich nicht um einen starren Automatismus, sondern um ein flexibles Wissen im Sinne einer Fähigkeit (vgl. Neuweg 2005, S. 581 ff.). Es ist ein Umsetzen von Wissen in Tun, ohne zu wissen wie – das sog. „knowing in action“. Das Wissen, „wie etwas geht“, steckt implizit im Können und oft fehlen die Worte, um dieses Können beschreibend mitzuteilen. Können hängt nicht zwingend mit formulierbarem Wissen zusammen. Oft wird erst die Praxis erlernt, bevor der Aktant die Regeln dafür explizit formulieren kann.

Es lassen sich sieben Charakteristika des Konzeptes vom impliziten Wissen unterscheiden: unbewusste Verhaltenssteuerung und Intuition, implizites Gedächtnis, implizites Regelwissen, Nicht-Verbalisierbarkeit, Nicht-Formalisierbarkeit, Erfahrungsgebundenheit sowie Nicht-Kodierbarkeit (vgl. Neuweg 2005; Neuweg 2004, S. 12 ff.). Intuitiv oder in actu implizit bedeutet, dass eine Person kompetent handelt, ohne sich an Handlungsregeln zu erinnern. Sie agiert automatisch, spontan oder intuitiv. Implizites Wissen in seiner prozeduralen Form ist ein Synonym für intuitives Können und Könnerschaft, das keines diskursiven Denkens bedarf, aber als intelligent bezeichnet werden muss. Es findet während der Wahrnehmung sowie des Handelns statt und erscheint dem Ausführenden insofern als intuitiv, als dass nur die Ergebnisse mentaler Vollzüge in das Bewusstsein treten. Das implizite Gedächtnis ist erlernt. Es liegen keine expliziten Erinnerungen an das Erlernte vor, so dass von einem implizit-mnestischen Modus ausgegangen werden kann (vgl. Neuweg 2004, S. 14). Der Begriff implizites Gedächtnis bezieht sich auf funktional umgesetzte Lernerfahrungen aus der Vergangenheit, welche die motorischen oder kognitiven Prozesse im Nachhinein beeinflussen. Daran kann sich nicht bewusst erinnert werden, da diese implizit ablaufen. Der implizite Gedächtnisgebrauch ist durch die Verfügbarkeit der Informationen durch Gedächtnisprozesse ohne eine bewusste Anstrengung, die Informationen zu kodieren oder wieder herzustellen, geprägt. Implizites Regelwissen ist das Gegenstück zu expliziten Wenn-dann-Verknüpfungen. Es ist die Fähigkeit, Handlungen unter gegebenen situativen Bedingungen adäquat

durchzuführen, und zeigt sich in der Fähigkeit, im Handeln Folgezustände zu antizipieren. Die Nicht-Verbalisierbarkeit bezieht sich auf in actu implizites Handeln, bei dem auch auf Nachfrage keine Regeln benannt werden können. Der Könnner weiß mehr, als er erinnert, und mehr, als er zu sagen weiß. Er kann sein Wissen nur zeigen. Die Nicht-Formalisierbarkeit betrifft in actu implizites Handeln, das nicht verbalisierbar ist. Diese Nicht-Verbalisierbarkeit gilt nicht nur für den Handelnden, sondern auch für Beobachter, die versuchen, das fragliche Können über Regeln zu beschreiben. Implizites Wissen und dadurch auch Könnerschaft können nicht angemessen in Regeln beschrieben werden, da Regeln nicht die menschliche Flexibilität abzubilden vermögen. Jedoch bietet sich mittels Beschreibung und der Aufstellung von Regeln eine Annäherungsmöglichkeit an implizites Wissen an. Diese potentielle Bewusstheit und Verbalisierbarkeit wird nicht bestritten. Jedoch wird die Angemessenheit solcher Verbalisierung in Bezug auf die im Impliziten fußende Könnerschaft angezweifelt (vgl. Neuweg 2004, S. 18). Der Begriff der Erfahrungsgebundenheit bezieht sich auf Wissen, das sprachlich nicht oder kaum weitergegeben werden kann. Die Erfahrungsgebundenheit verweist damit implizites Wissen auf eine Generierung jenseits des Bücherwissens durch das Machen eigener Erfahrungen oder dem Lernen am Modell.

Erfahrungswissen kann in Form von Handlungswissen, intuitivem oder begrifflichem Wissen vorliegen (vgl. Seiler/Reinmann 2004). Es wird als personales, situiertes, episodisches, körperliches, implizites und zugleich reflexives Wissen beschrieben (vgl. Gruber 2001). Personales Wissen ist kein öffentliches Wissen im Sinne der Information. Situiertes Wissen wird im praktischen Handeln erworben und angewandt. Es ist eng mit dem Kontext des Handelns gekoppelt (vgl. Böhle 2001). Episodisches Wissen beinhaltet anwendungsbezogene Skripts. Dadurch können auch in unüberschaubaren Situationen Muster erkannt werden, ohne auf explizites Wissen zurückgreifen zu müssen (vgl. Kolodner 1983). Körperliches Wissen beinhaltet sinnliches Wahrnehmen und emotionales Erleben. Es ermöglicht eine rein rationale und planmäßige Anwendung von Wissen (vgl. Neuweg 2006). Implizites Wissen kann nur unter bestimmten Umständen und mühsam artikuliert werden. Bisweilen ist es dem Bewusstsein auch völlig unzugänglich (vgl. Gruber 2001). Die Anwendung reflexiven Wissens bedingt eine fortschreitende Verfeinerung des Wissens. Eine erfahrene Person denkt während ihres Handelns darüber nach und erwirbt so bewusst neues Wissen (vgl. Bauer/Munz 2004).

Im Gegensatz zum Faktenwissen entzieht sich Erfahrungswissen wegen seiner Vielschichtigkeit einer systematisierbaren Logik, Kodifizierung sowie Abstraktion und dadurch auch der genauen Planung, Steuerung und Kontrolle. Es ist aber ein wichtiges Pendant des wissenschaftlichen Wissens, da es die damit verbundene rationale Logik intuitiv ergänzt.

Bei dem informellen Lernen und Problemlösen in nicht explizit als Bildungs- oder kontrollierte Arbeitskontexte ausgewiesenen Umfeldern ergeben sich meist wenige Probleme bei der Weitergabe von Erfahrungswissen. An Erfahrung gebundenes Wissen kann in einer sozialen Gemeinschaft verbreitet und geteilt werden, wenn eine Person sich selbst am konkreten Tun der Gemeinschaft beteiligt (vgl. Lave/Wenger 1991). Dabei werden neben praktischen Fähigkeiten und Kenntnissen auch Werte, Heuristiken und ein Gefühl für das Gesamtsystem erworben, worüber an dem Erfahrungsschatz der anderen partizipiert werden kann.

Neben der handelnd erfolgenden, persönlich gebundenen „empraktischen“ Weitergabe von Erfahrungswissen kann es auch erzählend weitergegeben werden. Die in Erzählungen eingebundene Bildsprache transportiert kontextuelle Erfahrungen besser, als es mittels logisch-begrifflicher Sprache möglich ist. Die erzählende Weitergabe individuellen und kollektiven Erfahrungswissens folgt einer langen kulturhistorischen Tradition. Neben der persönlich gebundenen Wissensweitergabe in Form gemeinsamen Handelns bieten Erzählungen im Rahmen kultureller Mündlichkeit die Möglichkeit, Wissen auch ohne externes Speichermedium zu bewahren. Solche Formate sind einfacher zu behalten als andere Formen der Wissensdarstellung. Erzählen ist an das bildhaft-assoziative, noch nicht begriffliche und deshalb nicht artikulierte Wissen und Denken anschlussfähig. Es gibt menschlichen Erfahrungen ein Muster, indem es Ordnung in vage und ungeordnete Ideen und Vorstellungen bringt, und gilt wegen seiner individuellen Funktion als zentrales Prinzip des Gedächtnisses, Denkens und Wissens (vgl. Weick 1995; Frenzel et al. 2004, S. 8; Kahlert 2005, S. 211). Es vermittelt Wissen in ganzheitlicher Form und in seiner gesamten Komplexität (vgl. Frenzel et al. 2004, S. 9; Benjamin 2007, S. 107).

Die Nicht-Kodierbarkeit ist das Hauptcharakteristikum impliziten Wissens. Dieses entzieht sich dem formalen sprachlichen Ausdruck. Es ist nicht kodierbar und somit nicht verbalisierbar. Implizites Wissen ist deshalb „schweigendes Wissen“ und „sprachloses Können“ (vgl. Neuweg 2004).

Implizites Wissen findet seinen Ausdruck in den menschlichen Intuitionen. Das eigene Handeln oder das eines anderen lässt sich deshalb nicht voraussagen. Durch diese Offenheit wird Individualität garantiert. Implizites Wissen kann in körperliches Wissen und heuristisches Wissen differenziert werden. Körperliches Wissen ist z. B. das Wissen von Bewegungsabläufen, das sich in automatischen Handlungen äußert. Heuristisches Wissen ist Gewohnheitswissen. Es bezieht sich auf das „Eingebettetsein“ in Abläufe und Rituale, die nicht mehr hinterfragt werden. Im Tun oder Erschaffen verwirklicht sich die heuristische Form impliziten Wissens, deren Ergebnis erst im Rückblick bewusst wird. Hierzu zählen bspw. diverse Tagesaktivitäten.

Implizites Wissen weist sowohl körperliche als auch geistige Dimensionen auf (vgl. Nonaka/Takeuchi 1997). Einerseits ist es das Ergebnis von „learning by doing“, andererseits die Verinnerlichung von Idealen und Werten in konkreten Individuen, weshalb es eine zweigliedrige Grundstruktur aufweist. Diese gilt für kognitive wie auch für körperliche Fertigkeiten und besteht aus dem zentralen und dem unterstützenden Bewusstsein. Der distale Term des zentralen Bewusstseins umfasst das Wissen, auf das die Aufmerksamkeit gelenkt wird. Der proximale Term des unterstützenden Bewusstseins umfasst das Hintergrundwissen als das erworbene Wissen, auf das sich unbewusst verlassen wird. Routinehandlungen von Experten sind Beispiele für explizites Wissen, das implizit integriert und somit kompiliertes Wissen geworden ist (vgl. Jarz 1997, S. 89). Unterstützendes Bewusstsein hingegen versagt, wenn es in das zentrale Bewusstsein rückt.

Trotz des Vorbenannten bestehen auch Gemeinsamkeiten zwischen implizitem und explizitem Wissen. Beide sind sozial vermittelt, diagnostizierbar, lern- und umlernbar sowie an einer subjektunabhängigen Wirklichkeit überprüfbar (vgl. Neuweg 2004, S. 24). Implizites und explizites Wissen sollten somit nicht als voneinander unabhängige Polaritäten verortet werden, da sich beide Wissensformen in einer Art Durchdringung ergänzen.

In Summe lassen sich deshalb vier Arten des Wissens unterscheiden: deklaratives als in Begriffen vermitteltes Wissen, prozedurales Wissen als eingeübte Routinen, situativ-episodisches Wissen als eigene Erfahrung und sensomotorisches Wissen als trainierte Ablaufroutinen. Alle vier Wissensarten finden in unterschiedlichen Situationen Anwendung. Dabei hängt es von der Aufgabe und dem aktuellen Wissensstand bzw. Stand der gemachten Erfahrungen ab, welche Art des Wissens bei der Bewältigung einer konkreten Aufgabe vorwiegend eingesetzt wird.

Meist werden Elemente aller vier gleichzeitig verwendet, wobei jedoch eine besonders deutlich hervorsteht.

Deklaratives Wissen ist das Wissen der Benennung. Es wird in Begriffen festgehalten und vermittelt. Deklaratives Wissen stellt einfache, normative Fakten dar und gibt Auskunft über Zusammenhänge und die Funktion der deklarierten Dinge. Es ist dadurch die Grundlage für biographisches, prozedurales und narratives Wissen. Die deklarative Ebene ist die der Theoretiker und dient der Reflexion situativ-episodischen Handelns in der Praxis sowie in der Kommunikation (vgl. Bobrow/Collins 1975). Die Qualität des Handelns auf der situativ-episodischen Ebene ist stark davon abhängig, ob die erinnerten, handlungsgeleiteten Situationen wirklich vorbildliche Lösungen beinhalten. Deshalb ist die Reflexion zwingend erforderlich. Andernfalls bestünde die Gefahr, alte und schlechte Gewohnheiten nachzuleben.

Problemlöseprozesse auf deklarativer Ebene sind aufwendig und anstrengend. Da die so gefundenen Lösungen meist schematisch sind, sind sie nicht für schnelles, situationsgerechtes Handeln in der Praxis geeignet. Der Vorteil dieser Problemlöseprozesse ist jedoch, dass sie bewusst ablaufen und sich gefundene Lösungen über verwendete Regeln sowie Definitionen begründen lassen. Die deklarative Ebene ist zudem die der symbolbasierten, also verbalen, Kommunikation, da Wissen beim Sprechen notwendigerweise in eine deklarative Form gebracht wird.

Prozedurales Wissen besteht aus eingeübten Routinen und hat die Form von nicht direkt bewusst zugänglichen, handlungssteuernden Wenn-dann-Regeln, welche sich Schritt für Schritt aneinanderhängen lassen. Damit werden bestimmte Aufgaben, wie mathematisches Rechnen, erledigt. Prozedurales Wissen ist die Ebene der routinierten Handlungsabläufe und beinhaltet die kognitiven Komponenten der Fertigkeit (vgl. van Lehn 1990). Diese Komponenten werden immer dann angewendet, wenn sich komplizierte Aufgaben durch einen beschränkten Satz von Regeln ausnahmslos bewältigen lassen wie in der Mathematik. Problemlösungen laufen auf prozeduraler Ebene schnell und einfach ab, sofern sich alles in dem Normalbereich abspielt, der sich durch die beherrschten Regeln abdecken lässt. Eine Vielzahl von Wenn-dann-Regeln wird auf die momentane Situation angewendet, um den nächsten Schritt eines Routineablaufs zu bewältigen. Sie steuern unser Handeln in gut geübten Routineaufgaben, wobei sich das Problemlösen in einem zyklischen Ablauf vollzieht. Zuerst wird die aktuelle Situation darauf hin geprüft, bei welchen Regeln die Bedingungen des Wenn-Teils erfüllt sind. Wenn mehrere Regeln anwendbar sind, wird eine Anwendung ausgewählt und der Dann-Teil der Regel ausgeführt. Dadurch

wird die Situation verändert und der Zyklus beginnt von vorn. Prozedurales Wissen eignet sich demzufolge, um Standardsituationen zu bewältigen. Es führt allerdings zu Problemen, sobald sich unvorhersehbare Abweichungen ergeben.

Situativ-episodisches Wissen ist das Wissen eines erfahrenen Praktikers, entspringt der eigenen Erfahrung und tritt in Form von Erzählungen oder erinnerten Erlebnissen auf. Situativ-episodisches Wissen vollzieht sich auf der Ebene konkreter, facettenreicher, emotionsverbundener Situationen, also der des Erlebens in der komplexen Praxis. Wissen dieser Art besteht aus vielen konkret-erinnerten Situationen, die in einem dichten Netz miteinander verwoben sind und assoziativ wieder in Erscheinung treten können. Beim Problemlösen auf der situativ-episodischen Ebene wird sich in einer konkreten Situation mit Handlungsaufforderung an eine verwandte Begebenheit erinnert, in der ähnliche Aufgaben bewältigt werden mussten. Aus dem, was sich dabei als sinnvoll oder als weniger gut erwiesen hat, ergibt sich eine Lösung für die aktuelle Situation. Eine neue Aufgabe muss immer die Erinnerung an bereits bewältigte Situationen hervorrufen, damit relevantes Wissen zugänglich wird. Im Idealfall sind jegliche Erinnerungen an Situationen und die damit verbundenen weiteren Wissensstücke so miteinander verknüpft, dass bei der Bewältigung einer bestimmten Aufgabe mühelos alle relevanten Wissensstücke mobilisiert werden können (vgl. Newell/Simon 1972). Sofern situativ-episodisches Wissen vorhanden ist, drängt es sich als dominante Wissensform in den Vordergrund. Mit dem situativ-episodischen Wissen könne auch deklarative, prozedurale und sensomotorische Wissensstücke verbunden sein, wodurch es flexibel anwendbar ist und die Bewältigung komplexer Situationen ermöglicht. Der Problemlöseprozess auf situativ-episodischer Ebene läuft meist unbewusst und mühelos ab, weshalb in diesem Kontext der Begriff „Intuition“ angebracht ist. Daher sollte reichhaltiges und solides, situativ-episodisches Wissen ein Ziel jeder Bildungsmaßnahme sein.

Sensomotorisches Wissen besteht aus Regelkreisen und folgt einer trainierten Ablaufsteuerung für bestimmte Handlungen. Es bildet die motorischen Komponenten der Fertigkeit in Koppelung mit der fixen Umwelt und steuert gut beherrschte Abläufe über Rückkoppelungsmechanismen, die den Handelnden und seine Umwelt zu einem System zusammenschließen. Ein Teil dieses Wissens liegt außerhalb des Aktanten und funktioniert nur, wenn die Umwelt in bestimmten Aspekten konstant bleibt. Aus diesem Grund bestehen die alltäglichen menschlichen Fähigkeiten aus sensomotorischem und prozeduralem Wissen. Sensomotorisches Wissen eignet sich hervorragend, um einfache und weitgehend starre Abläufe in enger Koppelung mit der

Umwelt zu vollziehen wie etwa das Schließen einer Tür. Problemlösen auf dieser Ebene funktioniert durch eine Art „Programm“ für gut trainierte Abläufe, die zentral ausgelöst und mit Steuergrößen versehen werden. Danach laufen sie ohne zentrale Kontrolle und autonom ab. Passiert etwas Unvorhergesehenes, kann das Programm durch die zentrale Rückmeldung nicht beeinflusst, sondern nur gestoppt werden.

Neben dem theoretischen Wissen gibt es das Alltagswissen, wobei theoretisches Wissen „nur ein kleiner und nicht einmal der wichtigste Teil dessen, was in einer Gesellschaft als Wissen umläuft“, ist (vgl. Berger/Luckmann 1987, S. 70). Der Begriff Alltag bezieht sich auf routinemäßige Abläufe von Menschen in einem Tages- und Wochenzyklus. Für den Alltag prägend sind wiederkehrende Muster von Arbeit und Arbeitswegen, Freizeit, Konsum, sozialer und kultureller Betätigung wie auch Schlaf. In der Alltagswelt funktioniert das Bewusstsein subjektiv sinnhaft, intentional und objektbezogen. Die Alltagswelt wird durch eine bestimmte Wirklichkeitsordnung strukturiert. Zu dieser Ordnung gehören verschiedene Aspekte wie Sprache, Technik, soziale Beziehungen, das Hier und Jetzt als Zentrum, Differenzierung in Nah- und Fernzonen, Spezifika der Arbeitswelt, Intersubjektivität, verschiedene mögliche Perspektiven, Selbstverständlichkeit, Ausbildung von Routine- und Problembereichen, Ausbildung eines Erfahrungsrahmens und eine Zeitstruktur. Die Sprache ist sowohl Ursprung als auch Hauptbezug der Alltagswelt. Indem sie typisiert und anonymisiert, bildet sie semantische Felder, wobei spezifische Erlebnisse unter allgemeine Sinnordnungen subsumiert werden. In diesen semantischen Feldern ist der viel Rezeptwissen bietende allgemeine Wissensvorrat organisiert. Den Menschen sind diese als Hauptkategorien der Erfahrung funktionierenden semantischen Felder in unterschiedlicher Deutlichkeit vertraut, wobei sich jedes Subjekt die Gültigkeit dieses Wissen selbst garantiert. Bei laufender Funktionalität entstehen daher auch keine Zweifel an diesem Wissen. Alltagswissen sind Wissensbestände, die Gruppen oder Gesellschaften ansammeln, um eine gemeinsame Orientierung in der sie umgebenden Welt zu schaffen. Es ist lebensweltliches bzw. alltagsweltliches Wissen, das dazu beiträgt, Alltagssituationen zu verstehen und zu bewältigen. Das hinter dem Begriff Alltagswissen stehende grundlagentheoretische Konzept unterstellt ein System unmittelbar handlungsleitender Orientierungen (vgl. Schütze 1973, S. 17). Die Wirklichkeit der Alltagswelt wird erst durch das gemeinsame Alltagswissen hervorgebracht (vgl. Berger/Luckmann 1987).

Die Verteilung des Alltagswissens ist komplex organisiert. Wichtige Instanzen sind die Familie, das private Umfeld und die Experten. Alltagswissen als Wissen wird

von Mitgliedern einer Gruppe für selbstverständlich gehalten und bei den anderen Gruppenmitgliedern vorausgesetzt. Für Gruppeninterne macht es diese Selbstverständlichkeit schwer, ihr Wissen zu erkennen und die darin enthaltenen Grundannahmen zu reflektieren. Dieses Wissen müssen sich Gesellschaftsmitglieder gegenseitig als sicheren Wissensstand unterstellen, um interagieren zu können. Alltagswissen ist konkret, da es sich auf eine konkrete Situation bezieht. Es drückt sich durch eine unmissverständliche Umgangssprache aus und entsteht durch Erfahrungen, die im Alltag gemacht werden. Es wird unsystematisch hergeleitet und ist nicht verallgemeinerbar. Der Alltagswissensbestand in all seinen Teilbereichen baut sich dadurch auf, dass die von Problemkonstellationen hervorgerufenen Handlungs- und Interaktionskrisen Neuschöpfungen und Umstrukturierungen von Teilbeständen des Alltagswissens bewirken, so dass auch sinnliche Erfahrungen anschaulich repräsentiert werden (vgl. Schütze 1973). Es handelt sich um ein komplexes Gemenge aus rationalen, affektiv-erlebnishaltigen und irrationalen Aspekten. Somit ist es subjektiv an eine Person und deren persönliche Erfahrung geknüpft. Alltagswissen gilt deshalb als „unsauberes“ pragmatisches Wissen und ist ein Konglomerat aus Meinungen, Tatsachen und Wertungen, die sich auf die Praxis und das Können beziehen. Deshalb ist Alltagswissen auch generell unvollständig, so dass immer Raum für weitere Fragen nach dem Warum bleibt.

Bei dem Alltagswissen sind die Motive des Wissens Handlungsorientierung und Umgangsfähigkeit, wodurch das Verhalten des Menschen im Alltag geregelt wird. Die drauf aufbauende Gesellschaftsordnung ist eine vom Menschen produzierte und institutionalisierte. Die gesellschaftliche Ordnung bildet eine symbolische Sinnwelt. Diese integriert alle Institutionen, legitimiert sich dadurch selbst und gibt der Gesellschaft „Sinn“. Ab Geburt strukturiert das Wissen über Institutionen per Sozialisation die Alltagswelt. Traditionen werden durch Sedimente von Wissen und Sinn gebildet. „Soziologisch wesentlich ist, dass jede symbolische Sinnwelt und jede Legitimation Produkt des Menschen ist. Die Grundlage ihres Daseins ist das Leben lebendiger Menschen. Abgetrennt von dieser ihrer Grundlage besitzen sie keinen empirischen Status.“ (Vgl. Berger/Luckmann 1987, S. 138)

In der „informatisierten“ Gesellschaft der Postmoderne ist ein Unterschied zwischen szientifischem und narrativem Wissen auszumachen (vgl. Lyotard 1999). Szientifisches Wissen ist im Diskurs ermitteltes Wissen der Moderne mit expliziter Legitimation. Es ist das wissenschaftliche Wissen, dessen Diskursarten die

Verkettungsregeln der Sätze sind. In ihnen wird explizites und implizites Wissen seiner Komplexität und ganzheitlichen Form nach repräsentiert.

Wissen lässt sich im Allgemeinen nicht rein auf wissenschaftliches Wissen reduzieren. Vielmehr ist es ein Zusatz zu der Wissensart des narrativen Wissens (vgl. Lyotard 1999, S. 32). Narratives Wissen, auch Erzählwissen genannt, ist artikuliertes oder artikulierbares traditionelles Wissen in Form von Erzählungen und Geschichten, das sich implizit selbst legitimiert (vgl. Lyotard 1999, S. 64). Die Erzählungen beinhalten Ideen vom Machen–Können als „savoir–faire“, Leben–Können als „savoir–vivre“, Hören–Können als „savoir–écouter“. In ihnen wird etwas über Erfolge und Misserfolge, gelungene und misslungene Problemlösungen, Glück und Unglück, Schönheit und Gerechtigkeit usw. erzählt, wodurch sie letztlich zur Bildung von Kompetenzen führen, deren Kriterien sie selbst definieren. Erzähltes fungiert als Wissens– und Erfahrungsspeicher, wobei der Rezipient durch das persönliche Hören selbst zur Autorität des Wissens wird. Im Gegensatz zum wissenschaftlichen Wissen koexistieren im narrativen Wissen unterschiedliche „Sprachspiele“, da im Erzählen beschreibende Aussagen, vorschreibende Aussagen, evaluierende Aussagen usw. ineinandergreifen. Narratives Wissen ist dem wissenschaftlichen Wissen keinesfalls unterlegen, da es mit einer Vielzahl von Kompetenzen wie Erkennen, Entscheiden, Bewerten und Verändern zusammenfällt.

Durch die Betrachtung des narrativen Wissens wird für das nicht–wissenschaftliche Wissen ein Legitimationsweg aufgezeigt, der auch für das nicht–wissenschaftliche institutionelle Wissen eine neue Perspektive ermöglichen kann. Probleme der Legitimation narrativen Wissens in der Moderne ergeben sich daraus, dass sich Wissenschaft nicht selbst setzen und narrativ produzieren kann. Es bedarf transparenter Verfahren, um Aussagen zu verifizieren. Allerdings ist auch wissenschaftliches Wissen nicht mittels eigener Verfahren begründbar und letztlich wieder auf spezifische Formen der Narration angewiesen. Die Legitimation des Wissens der Moderne wird durch die Integrationskraft „großer Erzählungen“ gewährleistet (vgl. Lyotard 1999). Charakteristisch für diese „großen Erzählungen“ ist die einheitsstiftende Vernunft. Allerdings wurden die „großen Erzählungen“ u. a. von der Grundlagenkrise der Wirtschaft erschüttert und stehen deshalb heute neben vielen anderen. Das daraus resultierende Fehlen von Metaerzählungen bedingt, das Wissen eher nach performativen Gesichtspunkten bewertet wird, wodurch es sich allein unter dem Aspekt seiner Umsetzung oder Anwendung legitimieren lässt.

Im Unterschied zu wissenschaftlichem Wissen bedarf narratives Wissen keines formellen Legitimationsverfahrens, da es sich selbst legitimiert (vgl. Lyotard 1999, S. 74 f.). Legitimationskriterien des narrativen Wissens kommen aus ihm selbst heraus und werden durch die Pragmatik seiner Übermittlung legitimiert, ohne auf wissenschaftlich gültige Argumentation oder Beweisführung zurückzugreifen (vgl. Lyotard 1999, S. 84). Narratives Wissen muss zwar nicht den Kriterien der Wissenschaftlichkeit genügen, jedoch denen, die im jeweiligen Gesprächskreis zugelassen sind (vgl. Lyotard 1999, S. 65). Diese Kriterien sind nicht die Grundlage eines autorisierten Beurteilungsverfahrens, sondern werden in den Diskursen mit kommuniziert. Damit finden sie zugleich ihre Anwendung. Die Anerkennung der Legitimation des Erzählwissens zeigt sich auch darin, dass das theoretische Interesse am Phänomen der Erfahrungsgeschichten und des narrativen Wissens in den letzten Jahren wächst und in bildungspädagogischen Kontexten umgesetzt wird. Erzähltes vermittelt eine Vielzahl inter- und intrapersonaler Wissensaspekte. Durch Erzähltes werden bestimmte Sachverhalte konkretisiert, Werte und Normen vermittelt, wird die Suche nach Wahrheit gefördert, werden neue Horizonte eröffnet, wird das Anschauungsvermögen angeregt, ein phänomenologischer Blick auf die Wirklichkeit als Erklärung von Welt ermöglicht und somit Erkenntnis wie auch Verstehen der Weg bereitet. Auf diese Weise trägt es zu einer umfassenden, nachhaltigen Bildung des gesamten Menschen bei.

Erzählend lassen sich hintergründige Zusammenhänge abbilden und unterschiedliche Lebenswirklichkeiten wie auch Erfahrungswelten nachvollziehbar machen (vgl. Gergen 1997). Dies dient dem Begreifen, wie gesellschaftliche sowie individuelle Deutungsmuster arbeiten, miteinander zusammenhängende Sinnkonstruktionen vonstattengehen und Erzählungen als Handlungsbegründungen funktionieren. Es wird ein mehr oder weniger kohärenter und kontinuierlicher Zusammenhang zwischen heterogenen Erfahrungs- und Wissens-elementen geknüpft (vgl. Neumann 2005, S. 34). Wie diffus und fließend ein Mensch seine verschiedenen Lebensbereiche auch immer empfindet, erzählend werden die einzelnen Erfahrungsbereiche in eine erzählbare Ordnung gebracht und gleichzeitig wird seine persönliche Identität strukturiert wie auch organisiert.

Erzählwissen hat demnach viele Bedeutungen, die sich in Form individuellen Wissens, kollektiven Wissens, subjektiver Theorien, eines Netzes für Abstraktes, wissenschaftlicher Erkenntnisse, eines Abbildes hintergründiger Zusammenhänge, einer Strukturierungsmethode jenseits formaler Logik, narrativer Sicherung und

Weitergabe von Erfahrung und Wissen zeigen. Narratives Wissen entwickelt sich in einem komplexen Zusammenspiel von interaktivem Wissen, Weltwissen sowie sprachlichem Wissen und besteht folglich aus den drei Komponenten: Wissen um interaktive Bedingungen des Erzählens als Form sozialer Kommunikation, Wissen über Ereignisse und ihre Beziehung zueinander sowie Wissen darüber, wie Ereignisse und Ereigniszusammenhänge sprachlich dargestellt werden. Die narrative Wissensform wird in einem Schema abgebildet, das alle für eine Erzählung konstitutiven Merkmale enthält und gleichzeitig eine Gemeinsamkeit mit anderen Wissensschemata aufweist. Es stellt keine bestimmten, sondern nur „mögliche“ Ereignisse und ihre Beziehung zueinander dar, weshalb es das Muster für narrative Ereignisfolgen und ihre Darstellung in einer Erzählung überhaupt ist.

Das Wissenschaftswissen hat sich aus dem Alltagswissen heraus entwickelt. Es ist abstraktes Wissen und damit allgemeingültig, da in ihm eine begriffliche Sprache vorherrscht. Gemachte Erfahrung wird funktionalisiert und erscheint elementarisiert sowie generalisiert. Dadurch ist es systematisch–klassifikatorisch. Wissenschaftswissen hat deshalb zwar implizite Anteile, ist aber größtenteils explizit, kann methodisch gewonnen werden und knüpft an systematische Ableitungszusammenhänge an, weshalb es kognitives Wissen ist. Dem Charakter nach ist es rational–intellektuell, sprachlich diskursiv und teilweise formalisiert. Entsprechend ist es als objektives Wissen nachprüfbar, begründbar und experimentell belegbar. Es ist somit klar definiertes theoretisches und analytisches Wissen, in dem eine strenge Unterscheidung von Tatsachen und Werturteilen stattfindet. Die Wissensmotive beim Wissenschaftswissen sind theoretische Neugier, das Finden von Antworten und das „Vorhersagenkönnen“, die auf der Haltung des methodischen Zweifels, der Präzision, Sachlichkeit, Begründbarkeit und Disziplin des Denkens basieren.

Neben dem bereits Genannten lassen sich Erfahrungen sehr gut narrativ übertragen. Es zeigt sich zwar nur in konkreten Situationen und kann nicht vollständig angegeben werden, jedoch können Erzählungen Rezipienten eigene Erfahrungen machen lassen, statt lediglich von ihnen zu berichten (vgl. Bienek 1997). Erfahrung bezeichnet in diesem Rahmen die episodische Kenntnis über den Umgang mit Wissen und darüber, wie, wann und in welcher Situation welches Wissen am sichersten zum Erfolg führen kann. Erfahrung hängt entsprechend mit dem Besitz gebietspezifischen Wissens zusammen. Vor allem mit Wissen, das durch episodische, selbst erlebte Ereignisse entsteht und aufgrund dieser Erlebensprozesse konstruiert

wird. In episodischen Erlebnissen entsteht Erfahrung, aber nur dann, wenn diese vom Individuum subjektiv als relevant und selbstbezogen eingeschätzt werden. Dementsprechend kann Erfahrung gefördert werden, wenn Episoden erlebt werden können und wenn durch das Bereitstellen komplexer Lernumgebungen die individuelle Relevanz des Lerngegenstandes vermittelt wird. Der Begriff Erfahrungswissen bezieht sich auf die Haltung eines Menschen in einem bestimmten Themen- oder Aufgabenbereich. Synonym werden verschiedene Termini wie Kontextwissen, implizites Wissen und Tacit Knowledge verwendet, die jedoch nur jeweils einen bestimmten Aspekt des Erfahrungswissens betonen. Es fungiert als Grundlage von Handlungsfähigkeit und Handlungskompetenz. Erfahrungswissen macht mehr als 80 % der Handlungsfähigkeit aus (vgl. Staud/Kriegesmann 2000). Handlungskompetenz setzt sich aus Handlungsfähigkeit, Handlungsbereitschaft, Persönlichkeitseigenschaften und Verantwortlichkeit zusammen. Während des praktischen Handelns wird Erfahrungswissen auf seine Anwendbarkeit geprüft, vertieft und ergänzt. Dadurch wird die Handlungskompetenz gefördert und erhöht.

Erfahrungswissen baut auf verschiedenen Wissens- und Lernarten auf. Die Grundlage bildet meist der Erwerb theoretischen Wissens durch formelles und informelles Lernen. Es wird im praktischen Handeln, durch Wiederholung, Übung und Reflexion erworben, ist personengebunden und situativ. Erfahrungswissen setzt sich aus handelnd-erlebender Erfahrung und gewonnener Erkenntnis, Ahnungen und Intuition zusammen, so dass es sich auf Sachverhalte und Vorgehensweisen bezieht. Erfahrungswissen setzt Wissen in einen Erkenntniszusammenhang. Dieser gründet in sinnlicher Wahrnehmung. Es beschränkt sich jedoch nicht nur auf Wahrnehmung, sondern entsteht durch Schlussfolgerungen, logische Urteile und lässt sich auf Ursachen oder Interpretationen zurückführen. Erfahrungswissen stützt sich auf die Kenntnis vieler vergleichbarer Fälle, zahlreiche Situationen mit unterschiedlichen Anforderungen, vergangene Erfahrungen als „Umgangserfahrung“ und das wahrnehmungs- und erlebnisgestützte Erfassen gegenwärtigen Geschehens. Dieses Wissen ist gleichzeitig mit Anwendungsbedingungen verknüpft, wodurch es schnell und sicher auf Grundlage von „Wenn-dann-Regeln“ abgerufen werden kann (vgl. Dörner 1988). Dadurch wird eine vollzugs-, ergebnis- und beanspruchungsgünstige Reaktion auf aktuelle Anforderungen möglich.

Erfahrungswissen baut auf explizitem und implizitem Wissen auf, besteht aber überwiegend aus implizitem Wissen, das nicht ausreichend verbalisierbar ist, so dass es meist unmittelbar handlungsgebunden ist. Explizites und implizites Wissen sind so

organisiert und strukturiert, dass die Erreichung von Tätigkeits- oder Arbeitszielen optimiert wird (vgl. Hacker 1992). Es ist damit ein sehr komplexes und dynamisch angelegtes Wissen, das an Arbeitszielen und Arbeitsbedingungen orientiert ist, was einer effizienten und auf Sicherheit angelegten Handlungsausführung dient.

Erfahrungswissen ermöglicht eine große Handlungsökonomie und Handlungssicherheit. Diese entstehen durch die rational-logischen und intuitiv-gefühlsmäßigen Komponenten wie auch diversen Rückbindungen zwischen dem realen Geschehen, den informationshaltigen Signalen dieses Geschehen, deren kognitiv-emotionaler Verarbeitung und der Tätigkeitsausführung im und durch das Erfahrungswissen. Dadurch entstehen wiederum die drei Unterformen des „Fehler-Ursachen-Maßnahmen-Wissens“, des nomologischen Wissens und des vielfach „rückgekoppelten Wissens“ (vgl. Bolte/Martin 1992). Das Fehler-Ursachen-Maßnahmen-Wissen entsteht durch eine funktionale Verknüpfung kausaler Relationen mit zielgerichteten Handlungssequenzen. Diese operativen Zuordnungen von Informationen und Aktionen ermöglichen ein schnelles und sicheres Handeln. Nomologisches Wissen umfasst Zusammenhänge von Merkmalen bildgebender Verfahren. Das vielfach rückgekoppelte Wissen bezieht sich auf programmierte und reale maschinelle Abläufe.

Erfahrungslernen vollzieht sich auf zweierlei Wegen. Erfahrungswissen entsteht zum einen im Prozess der Ausführung der Tätigkeiten, für deren erfolgreiche Bewältigung es benötigt wird. Hierzu ist eine ausreichende Dauer der Tätigkeitsausführung notwendig und eine Begleitung durch erfahrene Personen hilfreich. Zum anderen vollzieht sich Erfahrungslernen unabhängig von einer Notwendigkeit, etwa im Hören einer Geschichte oder im Spielen. Das spontan Gelernte steht dann für zukünftige Anforderungen bereit.

Für den Aufbau von Erfahrungswissen ist selbstverantwortliches kooperatives Lernen in entsprechender Lernumgebung am besten geeignet. Dies kann in gesonderten Lernfeldern, aber auch Lernstationen erfolgen. Zu den gesonderten Lernfeldern gehört u. a. das Lernen am Modell. Lernstationen finden sich innerhalb realer Herstellungs-, Fertigungs- oder Dienstleistungsprozesse. Neben der Abhängigkeit von der Vermittlungsweise entsteht Erfahrungswissen im Prozess lebenslangen Lernens mit dem Tätigkeitsalter. Das Tätigkeitsalter ist mit dem Lebensalter konfundiert, so dass ältere Menschen meist über ein höheres Maß an Erfahrungswissen verfügen als jüngere.

Für ein ausgeprägtes Erfahrungswissen sind Offenheit und Sensibilität kennzeichnend. Es ist daran erkennbar, dass eine Person mit dem entsprechenden Bereich vertraut ist, sich darin schnell und sicher bewegt und umsichtige, angemessene Lösungen für auftretende Probleme findet. Erfahrungswissen wirkt sich besonders dort aus, wo es um präzises Wahrnehmen, Einordnen und Umsetzen geht. Die Struktur komplexer Situationen wird erkannt und Teilphänomene werden von ihrer Stellung im Rahmen der Gesamtsituation her beschrieben, eingeschätzt und eingeordnet, weshalb sowohl kontextorientiert gehandelt werden kann als auch allgemeine Gesetzmäßigkeiten erkannt werden können.

Erfahrungswissen lässt sich an veränderte oder neue Anforderungssituationen anpassen. Bei der Adaption laufen Prozesse der Ausdifferenzierung, Aussonderung, Aneignung, Umstrukturierung usw. von Wissensinhalten, Handlungsprogrammen und motorischen Impulsmustern ab. Das lässt sich durch verschiedene Lernformen in unterschiedlichen Lernfeldern bzw. -umgebungen erreichen. Zu den Lernformen zählen u. a. selbstständiges, assistierendes und fremdunterstütztes Lernen.

Alltagswissen, Erfahrungswissen und wissenschaftliches Wissen stehen in einem unzertrennbaren Zusammenhang (vgl. Schütze 1973, S. 49). Es lässt sich zwischen dem wissenschaftlichen und alltagsweltlichen Wissensbetrieb auf der Ebene der routinierten Praktiken und ihrer Wissensmechanismen kein prinzipieller Unterschied ausmachen. Innerhalb des Wissenschaftsbetriebes müssen alltägliche Routineangelegenheiten der Handlungspraxis bewältigt werden, die sich in ihrer formalen Struktur nicht von den sonstigen täglichen Angelegenheiten unterscheiden (vgl. Schütze 1973, S. 50). Auch Wissenschaftler nutzen den Kernbestand an Alltagswissen in ihrem Handeln und ihrer Interaktion (vgl. Schütze 1973, S. 50).

Das Ausgangsmaterial des Lernens sind Informationen aus der Umwelt oder aus bereits vorhandenem Wissen in der Art, wie es vorher in den verschiedenen Facetten der unterschiedlichen Wissensarten beschrieben wurde. Lernen aus vorhandenem Wissen bringt Wissen von derselben oder einer anderen der bereits beschriebenen Wissensarten hervor. Dadurch lassen sich die sieben Lernaufgaben Verstehen, Erfahrung sammeln, Geschichten nacherleben, Üben, Abstrahieren, Reflektieren bzw. Bewerten und Trainieren unterscheiden. Verstehen bedeutet etwas, das jemand anderes meist sprachlich darstellt, zum eigenen deklarativen Wissen zu machen. Erfahrungen sammeln heißt, konkrete Situationen zu erleben und in ihrer ganzen Reichhaltigkeit als situatives Wissen festzuhalten. Bei dem Geschichtennacherleben wird eine als Geschichte präsentierte Situation nacherlebt

und ähnlich einer selbst gemachten Erfahrung als situatives Wissen festgehalten. Während des Übens werden auf Basis deklarativen Wissens Problemlöseaufgaben bewältigt und nützliche Lösungsschritte als prozedurale Regeln festgehalten. Bei dem Abstrahieren werden aus mehreren Erfahrungen Regelmäßigkeiten abgeleitet und als deklaratives Wissen fixiert. Während des Reflektierens bzw. Bewertens werden situative Erfahrungen in deklarative Konzepte eingeordnet. Bei dem Trainieren werden Steuerungsaufgaben, geleitet von deklarativen Anleitungen und situativen Bildern, bewältigt und somit geeignete Regelmechanismen aufgebaut. Die beschriebenen Lernaufgaben treten nicht immer explizit voneinander getrennt auf, so dass sie Auswirkungen auf alle Wissensarten haben können. Dennoch kann es im Unterricht sinnvoll sein, sich schwerpunktmäßig jeweils auf eine der Phasen zu konzentrieren.

2.6 Externalisierung und Weitergabe impliziten Wissens

Implizites Wissen ist noch nicht in Begriffe umgewandeltes Expertenwissen, liegt in verinnerlichter Form vor und geht verloren, wenn es nicht formal mitgeteilt sowie weitergegeben werden kann (vgl. Nonaka/Takeuchi 1997). Implizites Wissen ist komplex und stark von der Intuition und der langjährigen Erfahrung des Wissensträgers beeinflusst. Deshalb ist es oft nur schwer kommunizierbar und kann nicht rein explizit, sondern nur durch den aktiven Umgang mit ihm gelernt werden. Jedoch gibt es Hilfestellungen und Methoden, um implizites Wissen explizit zu machen. Die Explikation impliziten Wissens zielt darauf, dies von der Person abzulösen und nachbilden zu können, um dessen Transfer zu ermöglichen. Jedoch ist es problematisch, implizites Wissen zu finden, sich anzueignen, zu transferieren und explizit weiterzugeben (vgl. Gertler 2003).

Implizites Wissen kann durch bestimmte Techniken über die Interaktion von Individuen expliziert werden (vgl. Nonaka/Takeuchi 1997). Auf den Konzepten von implizitem und in Dokumenten enthaltenem explizitem Wissen basiert ein Modell der Schaffung neuen Wissens. Dabei wird aufgezeigt, dass implizites und explizites Wissen unter bestimmten Arbeitsbedingungen in bestimmter Weise interagiert, so dass ein Wissensfluss in Form einer Spirale entsteht und neues Wissen geschaffen wird. Das SECI-Modell steht für die Prozesskette von Sozialisation, Externalisation, Kombination und Internalisation (vgl. Nonaka/Takeuchi 1997). Bei der Sozialisation geht es um gemeinsame Erfahrungen, deren Sammlung und Weitergabe sowie den Austausch und Transfer von Wissen, was in einem entsprechenden Interaktionsfeld

stattfindet. Dabei werden innere Werte, Normen und Moralvorstellungen als implizites Wissen weitergegeben, ohne expliziert zu werden, da gilt, dass Erfahrungen nicht bewiesen, sondern nur erzählt und geglaubt werden können. Der Wissensaustausch vollzieht sich durch Erzählen, Vorleben sowie über intensive soziale Kontakte und entzieht sich dadurch kontrollierter Steuerung. Externalisierung basiert auf konstruktiven Dialogen über oder kollektiver Reflexion von Erfahrungen und Wissen. Die schwer verbalisierbaren impliziten Kenntnisse werden meist über Metaphern sowie Analogien artikuliert, wodurch eine Kodifizierung und Standardisierung als Bewusstmachung des Wissens möglich wird. Die Kombination von Implizitem und Explizitem entsteht durch die kombinierende Verbindung von neu geschaffenen und vorhandenem Wissen, was allerdings nur unter großem Aufwand möglich ist. Dabei finden Prozesse der Sortierung, Kategorisierung, Synthese und Integration statt. Die Internalisierung des Wissens resultiert aus dem „learning by doing“ und wandelt durch die intensive Beschäftigung mit explizitem Wissen, die zunehmende Einfühlung und das intuitive Vorgehen dieses in implizites Wissen um. Dieser Prozess entspricht dem klassischen Lernen.

Eine erfolgreiche Anwendung des SECI-Modells setzt Intention, Autonomie, Fluktuation, Redundanz und Vielfalt voraus (vgl. Nonaka/Takeuchi 1997). Intention steuert den Gesamtprozess vorzugsweise in einer expliziten Strategie. Ohne sie kann der Wert der jeweiligen Kenntnisse nicht wahrgenommen werden. Autonomie findet sich auf der individuellen Ebene und der Teamebene. Dabei ist es am förderlichsten, wenn die Teams funktionsübergreifend organisiert sind. Fluktuation kann kreatives Chaos in sich bergen. Daraus resultieren Krisen, welche die Beteiligten veranlassen, ihre Handlungen gründlich zu überdenken, wodurch Krisen produktiv sein können. Redundanz in Form überflüssiger Mitteilungen ist bei der Umwandlung von implizitem Wissen in neues Wissen von besonderer Bedeutung. Vielfalt ist die unerlässliche Voraussetzung zur Erzeugung einer guten Wissensspirale.

Bei dieser Theorie des Wissenstausches wird der kollektive Charakter des Wissens betont, wodurch geteilte Bedeutungen entstehen. Bei der Weitergabe wird es aus verschiedenen Perspektiven heraus überprüft und modifiziert, so dass Neues daraus entsteht. Diese Wissensschaffung verläuft in fünf Phasen: Wissenstausch, Konzeptschaffung, Konzeptklärung, Archetypenbildung und Wissensübertragung (vgl. Nonaka/Takeuchi 1997). Wissensaustausch findet statt, wenn Menschen mit unterschiedlicher Fachrichtung, Perspektive und Motivation in Beziehung zueinander treten. Durch diese Austauschbeziehungen wird die Neuschaffung von Wissen

begünstigt. Dabei gilt implizites Wissen als dessen Basis. Die dazu notwendige Kommunikation ist schwierig, erfordert den Einsatz verschiedenster Sinne und macht es nötig, dass sich die am Wissensaustausch Beteiligten aufeinander einstellen. Dabei können ungezwungene Interaktionsfelder unterstützend wirken. In der Phase der Konzeptschaffung wird implizites in explizites Wissen umgewandelt. Das lässt sich am besten über Dialoge in selbstverantwortlichen Gruppen umsetzen. Metaphern und Analogien haben eine verbindende Funktion inne und helfen, explizite Konzepte herauszubilden. Die Phase der Konzeptklärung bedingt das Bewerten der Konzepte, bis eine Entscheidung getroffen wird, ob und in welcher Form ein Konzept weiterverfolgt werden soll. Bei der Archetypbildung wird das erklärte Konzept konkretisiert und in etwas Greifbares in Form eines Modells oder Prototyps umgewandelt. Im Rahmen der Wissensübertragung muss eine ausreichende Autonomie der Einheiten gegeben sein und immer ein Bezug zu der ursprünglichen Intention hergestellt werden.

Intrapersonell laufen bei der Externalisierung kognitive Prozesse, Bewusstseinsbildungsprozesse, Verbalisierungs- und Visualisierungsprozesse ab (vgl. Thobe 2002). Die kognitiven Prozesse unterteilen sich in elaborative, reduktive und metakognitive Prozesse (vgl. Thobe 2002, S. 86 ff.). Elaborative Prozesse dienen der Verknüpfung neu aufgenommener Informationen mit bereits bestehenden Wissensstrukturen, woraus ein differenziertes Bild der Sachverhalte resultiert. Sie laufen bei der Auseinandersetzung mit der Umwelt ab, wobei auch bereits bestehende unbewusste kognitive Repräsentationen bewusst werden können. Reduktive Prozesse sind selektive Mechanismen, die das vorhandene Wissen auf das Wesentliche reduzieren. Metakognitive Prozesse steuern die Wissensverarbeitung, wozu auch die reflexive Beschäftigung mit Sachverhalten zählt. Das ist wichtig, da nur bewusstes Wissen verbal codiert werden kann (vgl. Jarz 1997, S. 89).

Die Externalisierung und Weitergabe impliziten Wissens ist zwar auch schriftlich möglich, findet aber meist über einen kommunikativen Prozess innerhalb einer Gruppe statt (vgl. Thobe 2002, S. 90, 95). Dabei können Schwierigkeiten entstehen, da implizite Inhalte zuerst nur non- und paraverbal, also analog, übertragen werden können. Ein gelingender Externalisierungsprozess basiert folglich auf einem gelingenden Kommunikationsprozess. Hierzu muss innerhalb der Gruppe ein ähnliches Verstehen nonverbaler Kommunikation herrschen, wozu vor allem ein gleichartiger Erfahrungskontext beiträgt (vgl. Thobe 2002, S. 96 f.).

Es lassen sich primäre und sekundäre Prozesse der Wissensverarbeitung unterscheiden. Primär sind die unbewusst ablaufenden Wissensverarbeitungsprozesse. Dabei werden unbewusst Wissensinhalte in Auseinandersetzung mit der Umwelt aufgebaut. Das vollzieht sich u. a. während Sozialisationsprozessen, des Erwerbs handwerklicher Fähigkeiten und der instinktiven Einschätzung von Situationen. Sekundär sind die das Bewusstsein einschließenden Prozesse der Wissensverarbeitung. Dabei werden gemachte Erfahrungen kognitiv vermittelt verarbeitet. Das in den genannten Verarbeitungsprozessen erworbene Wissen ist unterschiedlich für die Externalisierungsprozesse verfügbar (vgl. Thobe 2002, S. 89). Da implizites Wissen bei der Kodierung in Sprache verloren geht, muss es durch den Lernenden selbstständig rekonstruiert werden. Dabei zeigen sich wissensstrukturelle Barrieren bei der Externalisierung impliziten Wissens, die in dem Problem seiner Formalisierbarkeit gründen. Externalisierung bedeutet zuallererst Verbalisierung. Bis dahin personen- und kontext-, also erfahrungsgebundenes Wissen wird von dem ursprünglichen Kontext gelöst in Sprache transferiert. Dabei wird das implizite Wissen von einer nicht-linearen in eine lineare Codierung überführt, was in einem anderen als dem ursprünglichen Kontext des impliziten Wissens stattfindet (vgl. Thobe 2002, S. 158). Die Darstellung komplexer Wissensstrukturen lässt sich durch Visualisierungen vereinfachen. Visualisierungen sind Bilder und Skizzen, aber auch verbale Bilder wie Metaphern und Analogien. In ihnen können komplexe Zusammenhänge übertragbarer gestaltet, kann implizites Wissen in einem paraverbalen Modus ausgedrückt und können Interpretationen angestoßen werden (vgl. Thobe 2002, S. 109 f., 115 f.). Dabei wird Unbekanntes durch Bekanntes strukturiert sowie verständlich gemacht und vorhandenes Wissen als Ausgangsbasis neuen Verständnisses genutzt (vgl. Thobe 2002, S. 118 f.). Bei einer gut gewählten Metapher ist deren Verstehen gleichbedeutend mit dem Verstehen des neuen Wissens, was als ontologischer Aspekt impliziten Wissens gilt (vgl. Polanyi 1985, S. 21 f.).

Eine Veränderung des Wissens wird durch eine Verschiebung von Akzenten und Selektion bewirkt, wodurch sich das externalisierte Wissen mitunter stark von dessen impliziter Grundlage unterscheiden kann. Implizites Wissen geht aus einzelnen Erfahrungen hervor und ist als „Bibliothek von Falltypen aufzufassen“, was der mit einer Formalisierung zusammenhängenden Abstrahierung widerspricht, wodurch dessen Externalisierung erschwert wird (vgl. Neuweg 2005, S. 585).

Die wissensstrukturellen Barrieren der Externalisierung impliziten Wissens haben einander überlappende Dimensionen: die intrapersonelle, interpersonelle,

wissensstrukturelle und organisationale Dimension. Die Externalisierung impliziten Wissens stößt auch auf intrapersonelle Barrieren, da es personengebunden und ein primär nicht bewusstes Wissen ist. Es entzieht sich der Kontrolle auf Vollständigkeit, da auch dem Wissensträger der Umfang des zu externalisierenden Wissens nicht bekannt ist (vgl. Thobe 2002, S. 155). Probleme ergeben sich ebenso aus der Zugänglichkeit des impliziten Wissens für den Wissensträger selbst. Dieser muss sich während des Externalisierungsprozesses mental in den zu bearbeitenden Kontext zurückversetzen. Um von ihm berichten zu können, muss er aber das eigene Handeln von außen, aus der dritten Person heraus, beschreiben und erklären. Der Wissensträger bewegt sich also zwischen der ersten und dritten Person. Die Ebene der ersten Person birgt die Gefahr, Erklärungen für Tatsachen zu halten. Die Ebene der dritten Person ermöglicht keinen mnestischen Zugang zur relevanten Situation. Intrapersonelle Barrieren ergeben sich auch daraus, dass Menschen Reize und Informationen nur begrenzt verarbeiten können. Dies macht Selektionsprozesse notwendig, die mitunter einzelne Aspekte des impliziten Wissens vernachlässigen (vgl. Thobe 2002, S. 156). Interpersonelle Barrieren bei der Externalisierung impliziten Wissens zeigen sich dort, wo sich unter den Beteiligten Erfahrungskontexte und Sprachgebrauch bzw. Fachjargon deutlich unterscheiden. Das ist von Bedeutung, da die Zuhörer das externalisierte Wissen vor dem Hintergrund ihrer eigenen impliziten Wissensstruktur verstehen müssen (vgl. Polanyi 1985, S. 57 f.). Deren implizite Wissensstrukturen unterscheiden sich aufgrund unterschiedlicher Erfahrungen, wodurch das externalisierte implizite Wissen bei der Aufnahme wieder verändert wird. Die Externalisierung impliziten Wissens stößt auch auf organisationaler Ebene auf Barrieren. Organisationsstrukturen, in denen Nutzung und Austausch von Erfahrungswissen nicht für wichtig erachtet werden, behindern die Externalisierung. Dazu zählen hoch arbeitsteilige Organisationsstrukturen und Strukturen, welche die Kommunikation untereinander hemmen und die Bereitschaft mindern, Wissen zu teilen (vgl. Thobe 2002, S. 161 f.).

An eine pädagogische Begleitung des Externalisierungsprozesses impliziten Wissens als Art supervisorischer Prozess werden hohe Anforderungen gestellt (vgl. Sickendiek et al. 2002, S. 113; Belardi 1998, S. 13). Sie soll vor allem das Lernen anbahnen und dabei Externalisierungsbarrieren umgehen, Probleme bei der Konstruktion von Erfahrungsgeschichten vermeiden, ein geeignetes Umfeld für die Externalisierung schaffen, den Externalisierungsprozess anstoßen und ihn lenken (vgl. Neuweg 2005, S. 584). Es sollen weniger Regeln als vielmehr Erfahrungsräume

geschaffen und gestaltet sowie Hinweise gegeben werden, welche proximalen Teile zu einer Gestalt integriert werden können. Es geht um Wissenstransfer, so dass während der Externalisierung oder danach andere das externalisierte implizite Wissen aufnehmen und verarbeiten können.

Die pädagogische Begleitung der Externalisierung impliziten Wissens fordert bestimmte Qualifikationen von den Pädagogen. Vor allem sollten sie über Methoden- und Feldkompetenz verfügen (vgl. Belardi 2002, S. 40 ff.). Die Methodenkompetenz ist notwendig, um den Externalisierungsprozess sinn- und gehaltvoll zu gestalten. Feldkompetenz dient dazu, das im Laufe der Externalisierung Gesagte inhaltlich richtig zu deuten, seine Relevanz richtig einzuschätzen sowie in seiner Vollständigkeit annähernd korrekt zu erfassen, um beurteilen zu können, welches Wissen wann externalisiert werden soll. Hierzu muss der Pädagoge selbst relevante implizite Wissensstrukturen aus eigener Erfahrung aufgebaut haben. Entsprechend kann er nur in einem Arbeitsfeld effektiv externalisierend tätig sein, in dem er eigenes Erfahrungswissen hat. Dabei hat er weniger die Funktion des Belehrers als vielmehr die des aktiven Forschers inne. Er muss den Externalisierungsprozess ergebnisoffen halten, damit neuen wie auch unerwarteten Aspekten der notwendige Raum gegeben werden kann und die Kreativität des Prozesses an sich nicht unterbunden wird. Es geht nicht darum, das unbedingt etwas gelernt wird, sondern vielmehr darum, Lernprozesse motivational anzustoßen. Dabei ist es von Vorteil zu wissen, wie bisher Wissen ausgetauscht wurde und ob sich diese bestehenden Strukturen gewinnbringend in den Externalisierungsprozess integrieren lassen (vgl. Frenzel et al. 2004, S. 23 f.).

Die pädagogische Begleitung des Externalisierungsprozesses impliziten Wissens findet in einem bestimmten Setting statt, wobei auch die personelle Zusammensetzung der Gruppe wichtig ist. Damit in ihr eine kommunikative Basis entstehen kann, müssen ihre Mitglieder einen ähnlichen Erfahrungshintergrund haben und dieselbe fachliche Sprache sprechen. Ebenso sollte eine positive Atmosphäre der Anerkennung und Kooperation vorherrschend sein, damit innerhalb dieser Gruppe keine formalen und informalen Hierarchien oder Konkurrenzsituationen auftreten (vgl. Frenzel et al. 2004, S. 25; Thobe 2002, S. 98).

Bei der pädagogischen Begleitung der Externalisierung gilt es, die erfahrungsbezogene Dimension des Lernens zu beachten, da implizites Wissen nicht exakt externalisiert wird. Es lässt sich jedoch neues explizites Wissen aufgrund von Erfahrungsberichten schaffen, die implizites Wissen beinhalten. Der dabei ablaufende

Lernprozess umfasst das Machen von Erfahrung und die Entwicklung von Differenz, das Verarbeiten von Erfahrung und deren Rekontextualisierung. Das Machen von Erfahrungen wird aus dem realen Raum in den virtuellen Raum der ihn repräsentierenden Sprache übertragen, indem von Erfahrungen erzählt wird. Voraussetzung ist eine Erzählstruktur, an die sich auch kenntlich zu machende Interpretationen und Wertungen anschließen können. Somit werden in einem lebendigen Umfeld Tatsachen und Fakten in empfänglicher Form vermittelt, wodurch selbst komplexe Sachverhalte leichter erfasst werden können. Dabei wird Wissen in einer Mischung aus Fakten, Vernunft, Vorstellungen und Emotionen präsentiert. Da implizites Lernen beiläufig, unterhalb der Bewusstseinschwelle und unreflektiert abläuft, steht es in engem Bezug zum episodischen Gedächtnis und ist von Emotionen abhängig. Erzähltes an sich beeinflusst das episodische Gedächtnis und die Emotionen, wodurch sich dessen Interessen- und Erinnerungswert erhöht und die für den Verständniszugang notwendige Einfühlung ermöglicht. Dabei muss der Erzähler sich in sich selbst und seine Handlungen einfühlen, sich die proximalen Elemente seines Erkennens wie auch Handelns bewusstmachen und diese aus einer Perspektive zwischen erster sowie dritter Person verbalisieren. Dabei verlagert er seine Aufmerksamkeit vom distalen auf den proximalen Term. Der Zuhörer muss von einer Sinnstruktur des Gehörten ausgehen und sich in das Gehörte hineinfühlen, um nach Anhaltspunkten für diese Sinnstruktur suchen zu können (vgl. Polanyi 1985, S. 33 f.). Der Zuhörer vollzieht eine implizite Integrationsleistung und verknüpft proximale Elemente zu einer distalen Gesamtgestalt, wozu es antizipativer Intuition und Imagination bedarf (vgl. Neuweg 2004, S. 204). Antizipative Intuition bezeichnet das Erahnen von Strukturen, bevor diese wahrgenommen werden, und das Ausrichten des Suchens in eine bestimmte Richtung, was auf dem impliziten Vorwissen des Zuhörers basiert (vgl. Neuweg 2004, S. 208 f., S. 211). Vermittelt durch Imagination wird unbewusst eine potentielle Integration proximaler Elemente vorgenommen und zu einer Gesamtgestalt geformt (vgl. Neuweg 2004, S. 212 ff.). Der Pädagoge kann hierbei eine Atmosphäre zuversichtlicher und ruhiger Gelassenheit herstellen und Hinweise zur Integration geben, um die Imagination wie auch die antizipative Intuition des Schülers zu fördern (vgl. Neuweg 2004, S. 201). Im Rahmen pädagogischer Begleitung der Externalisierung impliziten Wissens sollten Dialoge, Diskussionen und Reflexion möglich sein, da sie elaborative und reduktive Prozesse vorantreiben, Einfühlung erleichtern und Missverständnissen vorbeugen, wodurch zugleich Externalisierungsprozesse vorangetrieben werden.

Bei den während der Externalisierung stattfindenden kognitiven Bewusstseins- und Verbalisierungsprozessen wie auch bei der beabsichtigten impliziten Integration wird Wissen aufgrund schon bestehender Erfahrungen kontrastiert und individuell verglichen. Diese Rekontextualisierung neu gewonnenen Wissens ist am einfachsten durch einen Transfer in den Kontext der Praxis möglich. Während einer pädagogischen Begleitung der Externalisierung impliziten Wissens kann dies angeregt werden, indem die Folgen dieses Transfers in einem Meinungsaustausch vorweggenommen werden.

Aus dem vorab Genannten geht hervor, dass externalisiertes Wissen ein Produkt bereits bestehender impliziter Wissensinhalte und der während der Externalisierungssituation einwirkenden Einflüsse ist. In dem Externalisierungsprozess mischen sich zudem die Dimensionen des aus Erfahrung gewonnenen impliziten Wissens und der während der Externalisierung getätigten Reflexion. Die Betonung des Erzählens während dieses Prozesses begünstigt als symbolische Repräsentation von Erfahrung eine Performanzsteigerung. Die Externalisierung impliziten Wissens generiert neues Wissen, welches weitergegeben werden kann. Es ist möglich, dies mit anderem expliziten Wissen abzugleichen und zu kombinieren. Dadurch wird ein Wissensaufbau möglich, der den Aufbau differenzierterer Wissensstrukturen begünstigt und die Validität des Wissens erhöht (vgl. Scholl 1990, S. 109).

Exkurs: M. Polanyi – „The Tacit Dimension“

Der Chemiker und Philosoph Michael Polanyi (1891 – 1976) führt 1966 in seinem interdisziplinärem Buch „The Tacit Dimension“ das Konzept des impliziten Wissens als Unterschied zum expliziten Wissen ein, obwohl er den Begriff des impliziten Wissens bereits 1958 prägte. Implizites Wissen stellt jenen Wissensteil dar, von dem zunächst nicht gesprochen werden und der auch später nicht vollständig verbalisiert werden kann, wodurch er kaum objektivierbar ist (vgl. Polanyi 1985, S. 14).

Implizites Wissen wird als Grundlage objektiven Wissens gewertet, da es u. a. moralische Annahmen und wissenschaftliche Theorien leitet und sich somit direkt auf die menschliche Praxis auswirkt. Der Begriff des Wissens bezieht sich darauf, dass Praktiker und Denker die gleichen Methoden anwenden, indem sie Regeln und Modellen bei gleichzeitigem Vertrauen auf ihre Erfahrungen folgen (vgl. Polanyi 1985, S. 16). Dabei durchlaufen sie einen Kreislauf, der Hypothesen und

Theoriebildung der Erfahrung und Erprobung mit einschließt, wenn auch mit unterschiedlichen Schwerpunkten.

Die implizite Form des Wissens manifestiert sich in scheinbar automatisierten Tätigkeiten, die zum Zeitpunkt der Handlung nicht benannt werden und deren Ergebnis erst im Rückblick bewusst wird. Polanyi benutzte nicht den dafür heute gebräuchlichen Begriff Tacit Knowledge, sondern fasst den Wissensbegriff mit „tacit knowing“ weiter (vgl. Polanyi 1985). Im Begriff Tacit Knowing werden Intuition und Gedächtnis mit dem des impliziten Wissens vereint. Somit ist Tacit Knowing die Vereinigung von Wissen („knowing that“) als theoretischer und Können („knowing how“) als praktischer Aspekt basierend auf Erfahrung. Die enge Beziehung zwischen Wissen und Tun verdeutlicht Polanyi u. a. anhand des Aneignungsprozesses mathematischer Theorien. Denn erst durch die Anwendung der Theorien können diese begriffen und erlernt werden.

Die funktionale Struktur impliziten Wissens findet sich in der Anwendung, ist aber auch grundlegend beim impliziten Wissenserwerb. Dabei gibt es einen engen Zusammenhang zwischen der funktionalen und der phänomenalen Struktur impliziten Wissens, so dass der proximale Term im Kontext des distalen Terms gesehen wird (vgl. Polanyi 1985, S. 20).

Zu der funktionalen und der phänomenalen Struktur impliziten Wissens kommen die semantischen und ontologischen Aspekte hinzu. Im Rahmen des semantischen Aspekts wird per se bedeutungslosen Empfindungen eine Bedeutung beigemessen, wodurch die funktionale und phänomenologische Struktur erkennbar wird. So werden z. B. bei der Benutzung eines Werkzeuges die sensorischen Empfindungen, welche in der Hand ausgelöst werden, wenn das Werkzeug mit anderen Gegenständen in Berührung kommt, in das Werkzeug hineinprojiziert (vgl. Polanyi 1985, S. 20 f.). Die Aufmerksamkeit richtet sich von der Hand auf das Werkzeug und die Empfindungen in der Hand erscheinen als sensorische Reize im Werkzeug. Wenn durch den semantischen Aspekt der Bedeutungsbezug hergestellt wird, werden der proximale und der distale Term als Einheit existent (vgl. Polanyi 1985, S. 21 f.). Der ontologische Aspekt bezieht sich auf das, wovon implizites Wissen Kenntnis gibt.

Explizites Wissen wird nur dann als wahr und richtig erkannt, wenn es sich auf dahinter liegende implizite Wissensstrukturen beziehen lässt (vgl. Polanyi 1985, S. 57 f.). Implizites Wissen bildet also die Grundlage für den Aufbau expliziter Wissensinhalte. Dabei gilt, dass zu große analytische Detailnähe das

Gesamtverständnis von Phänomenen erschweren kann (vgl. Polanyi 1985, S. 26). Die vorwissenschaftliche Dimension des wissenschaftlichen Wissens liegt in der menschlichen Erschlossenheit von Welt begründet, was sich im Grundzug des personalen Wissens als Vertrauensbezug zu den Dingen in der Welt zeigt. Die welterschließenden Vermögen und Haltungen wie Einbildungskraft, Intuition und Wachsamkeit haben Vorrang vor den Formen expliziten Denkens. Sie lassen den Menschen die Welt auf eine Weise erschließen, die eine auf totale Klarheit angelegte gegenständliche Zerlegung der Wirklichkeit bereits in ihrem Ansatz aus dem Blick verloren hat. Das Interesse gilt vielmehr mentalen Strukturen in Form der Könnerschaft (vgl. Neuweg 2006). Es geht um Wahrnehmungs-, Entscheidungs- und Handlungsdispositionen und die ihnen entsprechenden Formen der intuitiven Performanzregulation. Von diesem Punkt aus wird im „tacit knowing view“ die Beziehung zwischen explizitem Wissen und Können hinterfragt. Die Hypothese lautet, dass theoretisches Wissen niemals vollständig das praktische Können einholen kann, da wir mehr wissen, „als wir zu sagen vermögen“ (vgl. Polanyi 1985, S. 14). Dies hängt damit zusammen, dass meist nur dem Ganzen Bedeutung geschenkt wird und die zu ihm führenden einzelnen Teile oder Ursachen nicht vordergründig, sondern implizit wahrgenommen werden. Die Aufmerksamkeit wird von etwas auf etwas anderes gerichtet. Dabei „verschwimmt“ der erste Teil dahinter und wird implizit. Es geht hier um zwei Wissensebenen. Die erste Ebene umfasst alles, was tatsächlich über einen Gegenstand oder Sachverhalt usw. gewusst wird. Auf dieser Ebene wird das Meiste nur implizit gewusst. Das vollkommene Wissen über einen Gegenstand, Sachverhalt usw. wird oft nicht benötigt, um ihn zu verstehen oder praktikabel zu machen. Häufig ist es ebenso unnötig zu wissen, wie die verschiedenen Aspekte, die das Verständnis eines Sachverhalts oder eine Fähigkeit bedingen, miteinander in Beziehung gesetzt werden. Auf das implizite Wissen der ersten Ebene wird sich verlassen, ohne es weiter zu beachten, um das der zweiten Ebene artikulieren zu können. Dabei richtet sich die Aufmerksamkeit von der ersten auf die zweite Wissensebene, wodurch die erste implizit bleibt. Die beiden Ebenen bilden so eine kohärente Entität und lassen sich nicht voneinander getrennt betrachten.

Die Integration der beiden Wissenstherme kann als Einfühlung bezeichnet werden, da die Bedeutung des impliziten Wissens vorrangig darauf beruht, dass es ein intuitives sich Einfühlen in bestimmte Sachverhalte, Handlungen usw. ermöglicht. Das Neue ist etwas, was noch nicht explizit erfasst und dem sich nur durch Einfühlung angenähert werden kann. Die Übertragung des Wissens beruht demnach auf einer

vorwiegend implizit bleibenden Tradition, die durch keine Aufklärung restlos explizit gemacht werden kann.

Tacit Knowing hat eine zweigliedrige Grundstruktur, die aus dem zentralen und dem unterstützenden Bewusstsein besteht. Diese Grundstruktur gilt sowohl für die kognitiven als auch für die körperlichen Fertigkeiten. Das zentrale Bewusstsein, als sog. Fokalbewusstsein, ist Wissen, auf das die Aufmerksamkeit gelenkt wird. Es ist dadurch bewusstes Erleben, als sog. proximaler Term. Das unterstützende Bewusstsein, als sog. Hintergrundbewusstsein, besteht aus erworbenem Hintergrundwissen, auf das sich unbewusst verlassen wird. Es ist latentes, aber trotzdem funktional wirksames Wissen, als sog. distaler Term. Der Mensch trägt beide Bewusstseinsarten in sich. Während des Wissenserwerbs werden diese beiden Elemente zu einer Triade verbunden. Der Aufbau vollzieht sich passiv, wird aber in Teilen aktiv mitgestaltet. Die aktive Aufgabe des Menschen liegt in der Verschiebung von Elementen wie Reizen, Gegenständen und Werkzeugen aus dem Fokalbewusstsein in das Hintergrundbewusstsein. Anfangs wird die Aufmerksamkeit auf den naheliegenden proximalen Term gerichtet. Während des Wissenserwerbs wird dieser verinnerlicht. Damit wird die Wahrnehmung des distalen Terms ermöglicht. Dieser Term kann erst durch diesen Lernprozess erreicht werden.

Tacit Knowledge ist Wissen, das bei Bedarf reflektiert, teilweise explizit formuliert und bewusst verändert werden kann, um sich Situationen anzupassen. Dies geschieht, wenn der Handelnde Regeln und Kriterien erkennt, die sein Agieren erklären können, und versucht, sein Sach- und Handlungswissen zu beschreiben. Bei dieser Explizierung entstehen Regeln, Regelketten oder auch Abläufe, die in Form eines „Programms“ zusammengefasst und wiederholt durchgeführt werden können.

Durch die Theorie der Tacit Dimension wird dargelegt, dass die Wissenschaft aus dem Bewusstsein der Begrenztheit ihrer Sichtweisen zeitgleich ihre Stärke für neue Entdeckungen beziehen kann (vgl. Polanyi 1985). Durch die Einsicht in bestimmte Aspekte des Wahrgenommenen wird die sinnliche Wahrnehmung mit dem Bewusstsein von weiteren verborgenen Sichtweisen verbunden. Bei der Entdeckung neuen Wissens ist es wichtig, explizites Wissen als möglichen Ausdruck einer nicht vollständig erkannten impliziten Dimension zu verstehen. Werden so aus Fakten Möglichkeiten, lässt sich diesen nachgehen, was möglicherweise zu überraschenden Einsichten führen kann. Die auf diesem Konzept basierenden Erkenntnisse sind für das Bildungswesen von Bedeutung. Vor allem die, dass das gesamte implizite Wissen niemals in expliziter Form dargestellt werden kann, weshalb andere Formen, z. B.

erzählende, gefunden und genutzt werden müssen, so wie die Erkenntnis, dass theoretisches und praktisches Wissen Phasen innerhalb eines Wissensprozesses sind. Ein Ungleichgewicht auf der einen Seite bedeutet Überforderung durch praxisferne Modelle. Ungleichgewicht auf der anderen Seite bedeutet Praxis ohne Systematisierung. Praktisches und theoretisches Wissen kann auf Dauer nicht für sich allein bestehen.

Im Laufe der Zeit wurden deshalb mit dem Tacit Knowing verwandte Konzepte entwickelt wie z. B. „Habitus“ (vgl. Bourdieu 2003), „knowing-in-action“ (vgl. Schön 1983, 1987) sowie „practical consciousness“ (vgl. Giddens 1991).

2.7 Märchen als Moral-, Wissens- und Erfahrungsträger

Das Wort „Märchen“ ist eine Verkleinerungsform des mittelhochdeutschen „maere“, was so viel wie „Kunde“ oder „Bericht“ bedeutet. Märchen gab es zu allen Zeiten und bei allen Völkern. Allerdings wurde erst mit Beginn der Märchenforschung, die im 19. Jh. von den Gebrütern Grimm gegründet wurde, der Begriff Märchen als Literaturgattung definiert. Allgemein sind Märchen frei erfundene, unterhaltende Erzählstoffe verschiedenartiger Gattungen, die meist im einfachen Stil gehalten sind und von wunderbaren Ereignissen handeln.

Vermutlich haben sich Märchen aus Mythen entwickelt, die von uralten Vorgängen zwischen Göttern, übernatürlichen Mächten und gottähnlichen Helden handeln. Im Gegensatz zu Legenden und Sagen beziehen sich Märchen nicht auf geschichtliche Orte, Zeiten oder Personen. Sie wurden oft nach den Wünschen der Zuhörer ausgeschmückt, den Naturgesetzen enthoben und mit stattfindenden Wundern versehen. In ihnen schlagen sich die Sehnsüchte von Kindern und Erwachsenen nach einer schöneren, besseren Welt und der Erfüllung von Wunschträumen nieder, so dass dem Alltag in eine glücklichere Fantasiewelt entflohen werden kann (vgl. Hauff 1986).

Anfangs wurden Märchen für Erwachsene, hauptsächlich der unteren Gesellschaftsklassen, erzählt. Sie kamen dem Informations-, Traditions- und Unterhaltungsbedürfnis, der Lach- und Klatschlust sowie dem Sensationshunger nach. Im Laufe der Zeit änderte sich das Märchenpublikum. Frauen begannen Kindern Märchen zu erzählen, um ihnen früh bürgerliche Normen und Wertvorstellungen zu vermitteln. Bereits die Brüder Grimm gestalteten 1819 die zweite Auflage der Grimm'schen „Kinder- und Hausmärchen“ kindgerechter, was sich noch in den weiteren Auflagen verstärkte. Es wurde eine besondere Neigung der Kinder zu Märchen festgestellt, weshalb ihre Märchensammlung nicht nur der Poesie und

Mythologie dienen, sondern auch als „Erziehungsbuch“ fungieren sollte. Damit folgten Grimms der Tradition der Aufklärung, die den Kindern erstmals eine spezielle Literaturart, darunter auch Märchen, zuwies. Die Grimms verwarfen sexuelle Anspielungen und fügten Moralisierungen wie auch zeitgemäße pädagogische Wertvorstellungen hinzu. Eine kindgerechte Sprache erreichten sie durch einfache Situationsbeschreibungen, das erzählende Imperfekt, wiederholende Formeln, Redensarten und Sprichwörter. Fremdwörter wurden vermieden und Verkleinerungsformeln von Wörtern eingesetzt. Grimms Märchen gehören heute weder zu den reinen Volksmärchen noch zu den Kunstmärchen. Für sie wurde der Begriff „Buchmärchen“, als besondere Form des Volksmärchens, geprägt.

Abgesehen von den Buchmärchen gibt es die zwei Märchentypen Volksmärchen und Kunstmärchen sowie die fünf Märchengattungen Tiermärchen, Lügenmärchen, fantastische Märchen, Fabel und Schwank.

Das Volksmärchen, oder auch der „Volksmund“, ist ein an ältere Mythen anknüpfendes Erzählgut der Volkspoesie. Es war bis zum 16. Jh. oral tradiert, so dass deren Erfinder meist unbekannt sind. Märchenerzähler und –sammler gestalteten und bearbeiteten die Volksmärchen immer wieder individuell, so dass sich diese im Laufe der Zeit verändert haben und nun in vielen verschiedenen Versionen vorkommen. Da auch alle Völker ihre spezifische Form des Volksmärchens haben, können mitunter verschiedene Versionen eines Märchens in unterschiedlichen Ländern kursieren und weisen demzufolge einen regional geprägten Charakter auf.

Ursprünglich war das Volksmärchen für Erwachsene bestimmt und diente der Kommunikation sowie Information. Entsprechend passte sich der Märchenerzähler seinen überwiegend einfachen, ungebildeten und oft naiven Zuhörern an. Der Typ des Volksmärchens zeichnet sich deshalb durch elementare Strukturen und bildhafte Anschaulichkeit aus.

Volksmärchen sind Ausdruck klarer Verhältnisse, einer einfachen Weltordnung und verfolgen ein entsprechendes Weltbild. Gewöhnlich finden sie einen befriedigenden Abschluss mit einer gerechten Lösung. Die einsträngige Handlung eines Volksmärchens wird einfach dargestellt. Kurze und knappe Beschreibungen sind ebenso charakteristisch wie häufige, die Handlung betonende Wiederholungen. Volksmärchen werden meist von charakteristischen Eingangs- und Schlussformeln gerahmt. Eingangsformeln führen die Zuhörer in die Märchenwelt hinein und die Schlussformeln wieder hinaus. Diese Formeln bedingen die undifferenzierte

Zeitperspektive der Volksmärchen, weshalb die Märchenfiguren im Hier und Jetzt handeln, wobei Zeit und Raum bedeutungslos ist.

Im 19. Jh. wurde das Volksmärchen wegen vermeintlicher Irrationalität und Fantasterei der Kinderliteratur zugeordnet. Heute ist es kulturelles Allgemeingut und gilt als elementarer Bestandteil der Kinder- und Jugendliteratur.

Volksmärchen sind an traditionelle Erzähltypen und -motive gebunden. Sie lehnen sich an vorherrschende soziale Bedingungen einer feudalen Gesellschaft an. Häufig haben sie einen Bezug zum sozialen Umfeld der Rezipienten. Meist werden soziale Konflikte thematisiert, wobei sie jedoch weder örtlich noch zeitlich gebunden sind. Sie spiegeln oft die Sicht der Armen und Benachteiligten wider, die im Volksmärchen nach Erfolg, Reichtum und einem glücklichen, unbeschwerten sowie freien Leben streben. Volksmärchen vermitteln maximale Freiheit, Hoffnung auf sozialen Aufstieg durch wundersame Ereignisse und die Überlegenheit der scheinbar Schwachen. Außenseiter gelten als Vorbild. Diejenigen, die größtes Leid tragen, werden am glücklichsten. Gesellschaftlich unterdrückte Gefühle und Bedürfnisse werden damit befriedigt. Dabei entspricht die klischeehaft glückliche Konfliktlösung dem Wunschdenken von Erzähler und Zuhörer. Volksmärchen thematisieren von Anbeginn an stark die existentiellen Probleme und Lösungen des gesellschaftlichen Lebens, so dass sie der erste Ratgeber der Menschheit waren (vgl. Benjamin 2007, S. 121). Sie gehen von zu bewältigenden Notlagen, Mangelsituationen, Aufgaben oder Problemen aus und beschreiben den Prozess einer positiven Veränderung. Meist beginnen sie mit einer Notlage, Aufgabe, einem Problem oder dem Wunsch, etwas Bestimmtes zu besitzen oder jemand anderes zu sein. Die Märchenfigur verlässt ihr Zuhause, um in die Welt hinauszuziehen. Dort erlebt sie Abenteuer, muss Kämpfe austragen und Prüfungen bestehen. Sie begegnet starken Gegnern und muss sich über widrige Umstände hinwegsetzen. Neben weltlichen Motiven beinhalten Volksmärchen auch magische Themen wie Begegnungen mit fantastischen Wesen und die Erlösung Verwünschter. Weltliche und magische Motive werden im Volksmärchen miteinander so kombiniert, dass typische Märchenmotive entstehen.

Die Protagonisten der Volksmärchen sind scharf konturierte typenhafte Gestalten. Diese tragen klar erkennbare Charaktereigenschaften, wobei diese nur so weit ausgeprägt sind, wie es die Märchenhandlung erfordert. Die Protagonisten erscheinen einfach, „flächhaft“ und wenig different. In der Regel haben sie keine Biographie und tragen keine individuellen Namen, sondern Bezeichnungen, die ihre Funktion im Märchen beschreibt. Märchenfiguren befinden sich zu Beginn des

Märchens meist in Familiensituationen, die vom Bösen, von Mangel und Unerträglichkeit geprägt sind. Dies bedingt oft den Aufbruch der Figuren in das Unbekannte, wo sie ihre Abenteuer meist allein zu bewältigen haben. Zur Bewältigung der Aufgaben erhalten die Märchenfiguren besondere Eigenschaften und Fähigkeiten wie Mut oder Klugheit. Diese Eigenschaften werden durch starke Gegensätze hervorgehoben und verdeutlichen die positive Persönlichkeit der Märchenfigur. Zeit, Raum und Ort sind im Volksmärchen unbestimmt, da nur der Handlungsablauf im Vordergrund steht. Die Darstellung von Figuren und Schauplätzen ist nebensächlich. Gefühle und Beziehungen werden durch die Handlung dargestellt, da Märchenfiguren nicht über sich oder andere nachdenken. Durch diese Methodik wird ein hoher Identifikationsgrad der Rezipienten mit den Protagonisten erreicht. Die in einem Volksmärchen auftretenden Dichotomien, z. B. gut vs. böse oder schlau vs. dumm, sind klar definiert, polarisieren und tragen ebenso zur Identifikation der Rezipienten bei. Dabei wird ein kindgerechtes Wertebild als verbindende Moral vermittelt und werden kulturelle Traditionen, Tugenden, Erfahrungen und Lehren transportiert.

Volksmärchen bringen eine glückliche Weltsicht zum Ausdruck, wobei Lehre und Moral zwar vorhanden, aber eher nebensächlich sind bzw. erst am Ende angesprochen werden. Märchenfiguren werden im Rahmen dessen mit guten Eigenschaften ausgestattet, wodurch sie zu Sympathieträgern werden. Sie verfügen über eine niedrige gesellschaftliche Stellung, können im Märchen aber dennoch Reichtum erwerben und Macht erlangen, da das Gute belohnt, das Böse bestraft und die gestörte Ordnung wieder hergestellt wird. Dabei werden die geheimsten Wünsche der Zuhörer angesprochen und Lebensfreude wie auch Zuversicht kommuniziert.

Volksmärchen unterscheiden sich voneinander. Dennoch lassen sich bei allen gewisse Gemeinsamkeiten feststellen (vgl. Lüthi 1997; Hetmann 1982). Zu den gemeinsamen Merkmalen des Volksmärchens zählen Eindimensionalität, Flächenhaftigkeit, abstrakter Stil, Isolation, Allverbundenheit, Sublimation und Welthaltigkeit. Mit dem Begriff der Eindimensionalität wird das Verhältnis der Diesseitigen zu dem Jenseitigen beschrieben. Die diesseitigen Märchenhelden begegnen immer wieder wie selbstverständlich jenseitigen Figuren wie Hexen, Zauberern oder sprechenden Tieren, wobei die wirkliche und unwirkliche Welt fließend ineinander übergehen. Das Merkmal der Flächenhaftigkeit bezieht sich auf die Darstellung aller Personen, Orte, Veränderungen und Handlungen im Volksmärchen. Flächenhaftigkeit zeigt sich darin, dass Märchenfiguren keinen Schmerz empfinden, nicht altern, weder schön noch hässlich sind, keine Emotionen zeigen, keine Heimat

haben usw. Entsprechend sind die flächenhaften Märchenfiguren ohne Tiefengliederung klar gezeichnet und ohne lebendige Innenwelt (vgl. Jellouschek 1985). Der abstrakte Stil des Volksmärchens bedingt die formende Kraft, die sich darin zeigt, dass dessen Figuren, Gegenstände und Umgebungen starr konturiert und klar umrissen sind (vgl. Kast 1984, S. 9 f.). Entsprechend zeichnet sich die Handlungslinie im Volksmärchen durch starke, abstrakte Konturen aus. Der abstrakte Stil manifestiert sich ebenso in den starren Formeln wie Einzahl, Zweizahl, Dreizahl, Siebenzahl und Zwölfzahl, den Wiederholungen, Anfängen, Schlusssätzen, Verboten, Bedingungen und Wundern.

Die sichtbare Isolation und unsichtbare Allverbundenheit der Märchenfiguren offenbaren sich darin, dass diese keine feste Bindung zu anderen haben und niemandem zugehörig sind (vgl. Lüthi 1996, 1997). Deshalb können sie beliebige sowie nur vorübergehende Verbindungen eingehen und nutzen oft temporär Helfer, um schwierige Aufgaben zu lösen. Sublimation und Welthaltigkeit hängen im Märchen eng zusammen. Innere Vorgänge werden sublimiert verarbeitet, statt offen dargelegt zu werden. Diese Ereignisse werden aufgrund des Verhaltens der Märchenfiguren als Handlungsbilder verstehbar (vgl. Meyer zur Capellen 1980; Mazenauer/Severin 1995). Durch die Sublimation können vielfältige Motive menschlicher Existenz im Märchen untergebracht werden, wodurch ihm Welthaltigkeit verliehen wird.

Volksmärchen zeichnen sich durch ein mittleres Maß an Komplexität fiktiver Geschichten aus (vgl. Schulz 2005, S. 19). Das basiert auf den vier Faktoren Dominanz der Handlung, Verzicht auf detaillierte Beschreibungen, Vorliebe für das Formelhafte sowie Vorliebe für die Eindimensionalität und Isolation des Helden (vgl. Wardetzky 1992, in Schulz 2005). Die Dominanz der Handlung zeigt sich in dem wiedererkennbaren allgemeinen Schema des Volksmärchens und der Form der immer gleichen Kernvorgänge wie Aufgabe und Lösung, Kampf und Sieg oder Schwierigkeit und Überwindung (vgl. Lüthi 1979, in Schulz 2005, S. 25). Der Verzicht auf detaillierte Beschreibungen wird u. a. durch nicht weiter beschriebene Orte, z. B. den Wald, deutlich (vgl. Schulz 2005, S. 27 f.). Das allgemeine Märchenschema bzw. dessen Ablauf lässt sich in die fünf Phasen Eingangsereignis, innere Reaktion des Helden, Kategorie des Versuchs, Konsequenz und Reaktion unterteilen, die auch den im Innern der Märchenfigur ablaufenden Prozessen entsprechen (vgl. Stein/Trabasso 1982). In der ersten Phase des Märchens wird das Eingangsereignis erzählt. Die Märchenfigur wird angeregt, ihren momentanen Zustand zu ändern und/oder ein bestimmtes Ziel zu erreichen. In der zweiten Phase wird die innere Reaktion des

Helden darauf thematisiert. Die dritte Phase der Handlung als die Kategorie des Versuchs ist der Hauptteil des Märchens. Die Märchenfigur führt mehrere offene Aktionen aus und probiert sich an diesen. Daraus ergibt sich die Konsequenz in Form des Zielerreichens, welche in der vierten Phase thematisiert wird. Die fünfte Phase handelt von den Reaktionen auf das Erreichen des Ziels. Daran kann sich auch eine zusammenfassende Moral anschließen. Diese verweist auf das, was der Held durch das Erreichen des Ziels gelernt hat. Manchmal verdeutlicht sie jedoch auch die eventuelle Bedeutungslosigkeit dieses Ziels.

Nach den Volksmärchen kam ab der Romantik der Typ des Kunstmärchens auf, das von bekannten Autoren verfasst wurde.

Kunstmärchen knüpfen an Volksmärchen an und setzen sie als Stilmittel ein. Inhaltlich orientieren sie sich häufig an der Erzählstruktur und Naivität der Volksmärchen, jedoch ist der Handlungsort bekannt, die Weltordnung komplizierter und es gibt keine klare Abgrenzung der Charaktereigenschaften. Ebenso findet in ihnen eine Beschäftigung mit realitätsnahen und stark reflektierten Themen statt. In den Gestalten und Inhalten der Kunstmärchen spiegeln sich die Individualität, der Zeitgeist und der jeweilige soziokulturelle Kontext der Verfasser wider. Sie sind nicht an traditionelle Erzähltypen sowie –motive gebunden und die Wahl der Requisiten und Handlungselemente unterliegt der Wahl des Schöpfers.

Im Allgemeinen sind Märchen Träger vielfältiger Funktionen. Sie schaffen Verbindung zwischen Menschen unterschiedlicher Herkunft, dienen der Konfliktbearbeitung, tragen zur gesellschaftlichen Integration bei, geben Hoffnung auf sozialen Aufstieg, werden zur Beschwörung „einer heilen Welt“ genutzt, dienen der Weitergabe moralischer Werte, können zur Vorsicht gemahnen, dienen der Vermittlung zeitgenössischer Tugenden sowie der Weitergabe von Erfahrung und Wissen. Sie gelten als übernationales Kulturgut mit reicher mündlicher Überlieferung und sind ein bedeutender Teil der überregionalen Kulturgeschichte. Jedem ist es gleichsam möglich, an einem Märchen zu partizipieren. Dies schafft Gemeinsamkeiten.

Es werden allgemeine menschliche Probleme im Märchen behandelt. Dabei sind die Märchen und ihre Helden offen, so dass jeder Rezipient eigene Konflikte einbringen, auf eigene Weise miterleben und somit verarbeiten kann. Bedingt durch die eigene Lebensgeschichte hat „jedes Märchen für den einzelnen eine etwas andere Bedeutung“ (vgl. Bettelheim, in Wittgenstein 1984, S. 7). Über die im Märchen veranschaulichten Konflikte lernen Kinder Lösungen zu finden und erfahren, dass Schwächen, Fehler, aber auch Verzeihen lebensstypisch sind.

Die im Märchen charakteristische Polarisierung in gut und böse sowie der Sieg über das Böse entsprechen dem Gerechtigkeitsempfinden von Vor- und Grundschulern. Durch das Hören eben dieser Märchen wird deren Gerechtigkeitsempfinden gefördert (vgl. Schulz 2005, S. 20). Das Märchen ist in der Verteilung der Sympathien jedoch nicht überzogen moralisch. Die Moral, das Fühlen und Denken der Märchenhelden orientiert sich am normalen, durchschnittlichen Menschen. Es bezieht sich auf allgemeine, auch dem Kind bekannte Eigenschaften.

Sozialisatorisch zielen Märchen darauf, sich besser in die Welt integrieren zu lassen bzw. sich der bestehenden Gesellschaftsordnung anzupassen. Es werden zeitgenössische Tugenden und moralische Werte durch die Beschreibung des Guten vermittelt. Ebenso soll die Beschreibung des Grausamen eine zur Vorsicht gemahnende Funktion haben.

Märchenkritiker bestreiten den pädagogischen Wert von Märchen hauptsächlich mit den drei Argumenten, dass Märchen zu unreal und wirklichkeitsfremd seien, um auf das Leben vorbereiten zu können, dass die feudalen Strukturen des Märchens zu antiquiert seien und Obrigkeitsgehorsam begünstigten und dass die in den Märchen vorkommenden Grausamkeiten Ängste schüren würden sowie zu einer Verrohung des Verhaltens führen könnten (vgl. Röhrich 1976, S. 22). Diese Kriterien sind jedoch für die Bewusstseinsstufen des Kindes völlig irrelevant. Die Märchenmerkmale des eindimensionalen Aufbaus, der fließenden Übergänge von der realen zur fantastischen Welt und umgekehrt sowie die Einheit des menschlichen Märchenhelden mit Vertretern der magischen Welt und den Tieren entsprechen der kindlichen Denkweise und dessen Wahrnehmung der Umwelt, was empirisch nachgewiesen und wissenschaftlich belegt ist (vgl. Hetmann 1982, S. 14).

Märchen entspringen der Fantasie. In ihnen ist nicht das Wirkliche, sondern das Wünschenswerte und Zaubhafte entscheidend. Damit entsprechen sie der psychischen Struktur drei- bis vierjähriger Kinder. Gerade in diesem Alter können Kinder mittels Märchen ihre Fantasien ordnen (vgl. Bettelheim 2003 und Wardetzky 1991, S. 61).

Märchen spiegeln die Realität in Form von Märchenbildern wider (vgl. Lüthi 1997, S. 75). Sie bieten keinen Schonraum. Im Gegensatz zur Realität haben Konflikte und Grausamkeiten im Märchen immer Folgen und werden aufgelöst. Gutes setzt sich grundsätzlich durch. Das Kind lernt das Selbstbewusstsein, Mut, Geborgenheit, Liebe, Verständnis und Hilfe das Leben schön machen. Es gibt ihnen ein beruhigendes und

freudiges Gefühl, wenn sie miterleben, dass der Held seine Ängste überwindet und das Böse gerecht bestraft wird (vgl. Bettelheim 1999, S. 140).

Empirische Untersuchungen haben ergeben, dass nicht alle von Erwachsenen als grausam empfundenen Märcheninhalte auch von den Kindern als beängstigend wahrgenommen werden. In Märchen werden zwar Gewalt und Grausamkeit benannt, jedoch nicht geschildert, sondern sublimiert. Natürlich können dennoch durch Märchen Angstgefühle erzeugt werden, die jedoch mit der zunehmenden Vertrautheit mit den Märcheninhalten abgebaut werden (vgl. Bettelheim 1999, S. 140). Es kommt hierbei darauf an, wie die Märchen erzählt werden. Dabei sollte sich an den überlieferten Text gehalten werden, denn dort wird Gewalt nur flächenhaft und abstrakt beschrieben. Dies ist notwendig, da bei mit eigenen Worten vertieften und beschriebenen Grausamkeiten ein nicht gelöstes Problem zurückbleiben könnte (vgl. Streit 1994, S. 32). Entsprechend erleiden Kinder bei dem Hören von Märchen keinen seelischen Schaden, solange sie die Märchen nicht ausmalen und nachspielen müssen.

Vor allem bei kleinen Kindern ist es wichtig, eine vertraute und stimmungsvolle Erzählatmosphäre zu schaffen, in der sie sich sicher und geborgen fühlen, um mitunter „die beängstigenden Situationen des Märchens unbeschadet zu bestehen und bestärkt daraus hervorzugehen“ (vgl. Ellwanger/Gromminger 1977, S. 81). Ebenso sollte der Erzähler oder Vorleser darauf achten, wie die Kinder auf besonders problematische Textstellen reagieren, und entsprechend handeln. Es ist auch empfehlenswert, bei der Originalfassung des Märchens zu bleiben, damit die bekannte Formeln und Sprüche erwartenden Kinder nicht enttäuscht werden. Kinder erfahren sich im Märchen selbst. Die Märchenfiguren sind in der Regel die Kleinen und Schwachen, welche Gefahren und Schwierigkeiten überwinden müssen, was ihnen meist auch gelingt. Die Kinder lernen durch die positive und optimistische Erzählweise des Märchens zum einen, dass Märchen positiv für die Märchenhelden enden, und zum anderen, dass im Leben Schwierigkeiten auftreten können, die sich jedoch aus eigener Kraft überwunden werden können (vgl. Schulz 2005, S. 13). Märchen geben den Kindern Mut und Hoffnung. Sie identifizieren sich mit den Helden, die ihnen Mut, Klugheit und Einfühlungsvermögen vorleben. Dabei können die Kinder spielerisch die Gefühle und Handlungsgründe der Helden übernehmen (vgl. Lüthi 1997, S. 89). Dem Kind wird durch die vertrauens-erweckende und berechenbare Wirklichkeit der Helden im Märchen eine hoffnungsvolle Grundeinstellung und Hoffnung auf Gerechtigkeit vermittelt. Im Märchen herrschen eine kontinuierliche Ordnung, generelle Unterscheidung von Gut und Böse wie auch die Gewissheit eines

guten Ausgangs des Märchens vor. Ebenso geben Märchen alte und neue Sinnbilder wieder. Diese Faktoren bieten dem sich noch in der Entwicklung befindlichen Kind Orientierungsmodelle und eine verlässliche Lebenssicherheit. Im Vergleich zu wirklichkeitsnahen Geschichten gehen Märchen über die eigentliche Bedeutung hinaus (vgl. Bettelheim 1999, S. 65). Das Erzählen und Hören von Märchen weckt schöpferische Kraft und Kreativität (vgl. Adam 1986, S. 26). Dadurch vermögen sie Kinder bei ihrer Selbstfindung zu unterstützen und stellen somit ein wichtiges Instrument der Lebenshilfe dar (vgl. Adam 1986, S. 118 ff.). Das Märchen bereitet Kinder dadurch auf die sie erwartende Lebensrealität vor, in der Gut und Böse vorkommen können (vgl. Adam 1986, S. 35). Bei der Rezeption von Märchen bilden die Kinder bestimmte Schemata aus, die auch ihren emotionalen Erfahrungsbereich strukturieren (vgl. Wardetzky 1992, in Schulz 2005, S. 13 f.). Sie erleben den inhaltlich positiven Verlauf des Märchens, was bei ihnen eine positive, freudvolle Grundstimmung erzeugen kann, die sich in ihren Alltag integrieren lässt.

Märchen ermöglichen den Kindern das Üben ihrer Vorstellungsmechanismen und das Ausbilden ihrer Fantasie. Damit wird den Bedürfnissen des kindlichen Geistes entsprochen. Die Kinder denken sich bei den für Märchen typischen Übergängen und Verwandlungen der Figuren in die Situation hinein und erleben diese sehr intensiv, wodurch ihre Fantasie ausgebildet und ihre Vorstellungskraft weiterentwickelt wird (vgl. Lüthi 1995, in Schulz 2005, S. 19). So können beim Hören von Märchen Vorstellungsbilder entwickelt und mit eigenen Gefühlen, Stimmungen und Assoziationen besetzt und verknüpft werden (vgl. Schulz 2005, S. 12). Allerdings ist beim Hören von Märchen für die Kinder wichtig, dass sie währenddessen über ihre Assoziationen sprechen können, da andernfalls ihre Fantasie „blockiert“ werden könnte (vgl. Merkel 2000).

Kinder setzen ihre Erfahrungen mit der Märchenhandlung in Verbindung (vgl. Jacobi 1959, S. 18). Das tun sie über die Kompensation unterdrückter und verdrängter Handlungsantriebe und Bedürfnisse (vgl. Richter/Merkel 1974, S. 63). Entsprechend können sie sich mit den Märchenfiguren und der Handlung identifizieren. Dadurch ist es ihnen auch möglich, ihre unterdrückten Fantasien und Aggressionen auszuleben.

Im Märchen können ebenso kindliche Entwicklungsprobleme der jeweiligen Entwicklungsstufe gelöst und verarbeitet werden (vgl. Bettelheim 1999, S. 12). Die in den Märchen gespiegelten und aufgelösten potentiellen psychischen Probleme von Kindern spielen sich meist in deren Unterbewusstsein ab und werden nur in bestimmten Entwicklungsphasen akut. Die Erfahrung der Lösung dieser Probleme im

Verlauf des Märchens kann den Kindern Mut und Kraft zu deren Bewältigung in der Fantasie geben. Je ähnlicher die Probleme den eigenen sind, desto stärker können sich die Kinder vom Märchen angesprochen fühlen. Märchen sind in diesem Sinne Reifungsgeschichten (vgl. Dinges et al. 1986, S. 17). Durch die Beschäftigung mit Märchen wird so auch die Wahrnehmungsfähigkeit des Kindes gefördert. Es lernt sich selbst wie auch die anderen besser kennen und verstehen. Kinder treffen im Märchen auf reale Werte und spirituelle Fragen, die ihren inneren Bildern und Wahrnehmungen entsprechen. Das ermöglicht ihnen u. a., ihre eigenen Standpunkte zu den vorgestellten Themen zu entwickeln und offen gegenüber Neuem und Fremdem zu werden. Gleichzeitig werden ihre Schwierigkeiten aufgenommen und Lösungen für die kindlichen Probleme angeboten (vgl. Bettelheim 1999, S. 11; Benjamin 2007, S. 121).

Durch Märchen aus anderen Ländern können Kinder ihren Sinn für Toleranz und friedvolles Miteinander stärken. Sie lernen den respektvollen und vorbehaltlosen Umgang mit fremden Anschauungen, Vorstellungen, Verhaltensweisen und Sitten.

Märchen bieten den Schülern einen Einstieg in Literatur. Dadurch, dass sie die Strukturmerkmale des Märchens erkennen lernen, können sie später auch andere Gattungen besser vergleichen und verstehen. Märchen tragen somit zur literarischen Erziehung und darauf aufbauend auch zur Lesemündigkeit bei (vgl. Hinz et al. 1999, S. 3). Die sich den Schülern durch die Märchen bietenden Schreibanlässe fördert zudem die Fähigkeit, Gedachtes und Erfundenes in einem Text zu verarbeiten.

Pädagogisch und lernpsychologisch betrachtet haben Märchen demzufolge einen hohen Wert. Je nach Entwicklungsstufe des Rezipienten vermitteln Märchen wichtige Botschaften auf den unbewussten, vorbewussten und bewussten Bewusstseins Ebenen. Sie fördern die Entwicklung des Ichs, da es in ihnen um universelle menschliche Probleme geht. Märchen lösen vorbewusste und unbewusste Spannungen. Für Kinder undurchschaubare gesellschaftliche Strukturen und die eigenen chaotischen Fantasien werden durch Märchen auf klare, durchschaubare Strukturen reduziert. Die Märchenrezeption kann Kindern bei der Bewältigung und Verarbeitung von Problemen des Heranwachstums helfen. Märchen sind zwar keine analytische Beschreibung der Probleme, aber ein anschauliches Sinnbild dafür. Dadurch entsteht die nötige Distanz, um mit den Problemen umzugehen.

Zudem haben Kinder Spaß an Märchen. Sie fühlen sich nicht belehrt oder zu etwas verpflichtet. Das Märchen führt die Kinder in eine überschaubare Welt. Die Handlung, Personen und Ereignisse sind leicht verständlich. Es begegnet

interessanten Zauberwesen und lernt Prinzen, Prinzessinnen, Könige und Königinnen kennen. Und es freut sich, wenn das Märchen am Ende gut ausgeht. „Stellen Sie sich vor, es gäbe ein Zaubermittel, das ihr Kind stillsitzen und aufmerksam zuhören lässt, das gleichzeitig seine Fantasie beflügelt und seinen Sprachschatz erweitert, das es darüber hinaus auch noch befähigt, sich in andere Menschen hineinzusetzen und deren Gefühle zu teilen, das gleichzeitig auch noch sein Vertrauen stärkt und es mit Mut und Zuversicht in die Zukunft schauen lässt. Dieses Superdoping für Kindergehirne gibt es. Es kostet nichts, im Gegenteil, wer es seinen Kindern schenkt, bekommt dafür sogar noch etwas zurück: Nähe, Vertrauen und ein Strahlen in den Augen des Kindes. Dieses unbezahlbare Zaubermittel sind die Märchen, die wir unseren Kindern erzählen oder vorlesen. Märchenstunden sind die höchste Form des Unterrichtens.“ (Vgl. Hüther 2005)

Als Unterrichtsgegenstand der Grundschule fanden Märchen nicht immer Verwendung. Vor allem in den 60er Jahren galten Märchen im schulischen Kontext als wirklichkeitsfern, frei von historischer Wahrheit und ein falsches, verwirrendes Weltbild vermittelnd. Ebenso wurde postuliert, dass sich die im Märchen beschriebenen Stereotype ungünstig auf die kindliche Sozialisation auswirken würden (vgl. Ellwanger/Gromminger 1977, S. 17 f.). Seit den 80er Jahren hat das Märchen jedoch sein Stigma der Rückständigkeit verloren und seinen Platz in der Schule gefunden (vgl. Sahr 1988, S. 3). Es wird seither wegen seiner Lebenserfahrung, seinen Modellen zur Lebensbewältigung und seiner traditionellen wie auch kreativen Bedeutung für heutige und zukünftige Generationen geschätzt (vgl. Röhrich 1976, S. 9). Welche Bedeutung dem Märchen heute zukommt, liegt vor allem im Ermessen der Eltern und Pädagogen.

Exkurs: B. Bettelheim – Kinder brauchen Märchen

Bruno Bettelheim (1903 – 1990) war Philosoph und Professor für Erziehungswissenschaften, Psychologie und Psychiatrie. In seinen Werken widmet er sich hauptsächlich dem Thema Kindererziehung. 1982 verfasste er „Kinder brauchen Märchen“, eines seiner bedeutenden Bücher. Noch heute gilt er als einer der bekanntesten Kinderpsychologen. Die Person Bruno Bettelheim an sich ist umstritten. Seine Ansichten zum Thema „Märchen“, seinem „großen, positiven psychologischen Beitrag zum inneren Wachstum des Kindes“, gelten dennoch als herausragende Vorreiter in der Rezeption und haben auch aktuell nicht an Bedeutung verloren (vgl. Bettelheim 2003, S. 18 f.).

Bettelheims Buch entstand zu einer Zeit, als Märchen im Verdacht standen, bei Kindern und Jugendlichen falsche Vorstellungen wie auch Einstellungen zu wecken und nicht zu deren Befreiung aus gesellschaftlichen Zwängen beizutragen. Zentral in der Debatte gegen das Märchen war der Vorwurf der in Märchen immer wieder auftauchenden Gewalttätigkeit, die den Rezipienten aggressive Lösungsmuster lehre und Gewalt als Handlungsstrategie legitimiere. Ebenso wurde kritisiert, dass die den Märchen inhärente Gewalttätigkeit Ängste bei den Kindern erzeuge, die jeder realen Grundlage entbehren. Bettelheim wendet ein, dass Märchen nicht als Tatsachenberichte aufzufassen sind und von Kindern auch nicht als das aufgefasst werden, sondern – wenn sie nicht nur lediglich der Unterhaltung oder Belehrung dienen – symbolisch psychologischen Ereignissen oder Problemen der Kinder gerecht werden (vgl. Bettelheim 2003, S. 135, 158 f., 177, 179). Märchen entsprächen der kindlichen Psyche und dem mitunter destruktiven kindlichen Denken wie auch Erleben, die es ernst zu nehmen gelte, um sie bearbeiten zu könnten (vgl. Bettelheim 2003, S. 139 f., 142). Das Unbewusste ist die Grundlage für den Aufbau der menschlichen Persönlichkeit. Und gerade bei Kindern kann die Fantasie mitunter gewalttätig, destruktiv, aber auch angstbesessen sein. Diese Emotionen sollten ernst genommen werden (vgl. Bettelheim 2003, S. 88, 93, 100).

Märchen bringen die inneren Vorgänge zum Ausdruck und können diese verständlich machen. Diese psychologische Wirkung auf das Kind könnte es nicht entfalten, wäre es bloß ein reines Kunstwerk (vgl. Bettelheim 2003, S. 19, 174). Märchen erheben nicht den Anspruch einer realistischen Beschreibung von Welt und gäben auch keinen direkten Rat zur Lösung der Probleme, da es in ihm rein um die inneren menschlichen Vorgänge gehe (vgl. Bettelheim 2003, S. 33, 87). „Das Kind *fühlt*, welches von den vielen Märchen seiner innerlichen Augenblickssituation [...] entspricht.“ (Vgl. Bettelheim 2003, S. 70)

Märchen hätten einen positiven Einfluss auf die psychische und soziale Entwicklung des Kindes (vgl. Bettelheim 2003, S. 11 f.). Sie seien wichtig, da Kinder nur wenige Eindrücke verarbeiten könnten, die es im wirklichen Leben wahrnehme. Dabei entstehende Lücken füllen sie laut Bettelheim mittels ihrer Fantasie. Innere Unruhen oder Verzerrungen führen dazu, diese Ausschnitte unterschiedlich zu deuten, wobei auch später unentwirrbare Ängste oder Sehnsüchte entstehen können, so Bettelheim. Dies passiert, da Kinder nicht nach dem Wie oder Warum fragen können. An dieser Stelle setzt das Märchen helfend ein und bewirkt, dass die Kinder die Kausalitäten verstehen, die Spannungen aushalten können und nach Lösungen suchen

(vgl. Bettelheim 2003, S. 12 f., 100 f., 141). Das Kind entscheidet nach Bettelheim rein intuitiv, welches der vielen Märchen seiner innerlichen Augenblicksrelation entspricht „und an welcher Stelle ihm die Geschichte eine Handhabe für die Lösung eines schwierigen Problems gibt“ (vgl. Bettelheim 2003, S. 70). Märchen setzen ab dem kindlichen Alter von vier oder fünf Jahren dort an, wo sich das Kind momentan befindet, und zeigen ihm auf, wo es hingelangen kann. Dabei werden kindgerechte Lösungen für die Bewältigung der dazwischenliegenden Strecke angeboten (vgl. Bettelheim 2003, S. 19 f., 22, 25, 194). Unbewusst vermitteln sie den Kindern bei Bedarf, wie sie ihr inneres Gefühlschaos ordnen können (vgl. Bettelheim 2003, S. 33 f.).

Durch die sanften Einleitungsformeln der Märchen, wie „Es war einmal“, wird den Kindern bewusst gemacht, dass sie die reale Welt verlassen, wenn sie in die des Märchens „eintauchen“ und sich ihren Fantasien hingeben. Das Märchen öffnet damit das Unterbewusstsein der Kinder und holt sie nach dem glücklichen Ende auf tröstliche Weise wieder in die eigentliche Realität zurück (vgl. Bettelheim 2003, S. 143). Das Märchen müsse nicht zwangsläufig mit einer Moral enden (vgl. Bettelheim 2003, S. 16).

Im Märchen wird funktional und klar zwischen Gut und Böse unterschieden. Kleinkinder haben mitunter eine chaotische Weltsicht, die aus den ungeordneten Inhalten des Unbewussten resultiert. Entsprechend haben sie widersprüchliche Gefühle in sich, mit denen sie selbst nicht fertig werden können. Eine im Märchen gegebene Einteilung der Gegensätze hilft dem Kind, das innerliche Chaos zu ordnen. Ihm werden im Märchen Gestalten vorgestellt, auf die es sein Innenleben projizieren kann, um so seine widersprüchlichen Neigungen zu ordnen (vgl. Bettelheim 2003, S. 11). Somit produzieren Märchen weder Aggressionen noch Ängste, sondern helfen dem Kind bei der Bewältigung dieser Gefühle (vgl. Bettelheim 2003, S. 65, 82, 136). Märchen wirken sich laut Bettelheim positiv auf die Entwicklung und Entfaltung der kindlichen Persönlichkeit aus. Sie bewirken, dass von den Kindern Eigenschaften wie Fleiß, Faulheit, Schönheit, Hässlichkeit, Neid, Neugier, Hochmut, Stärke und Schwäche erkannt und verstanden werden (vgl. Bettelheim 2003, S. 65, 164).

Märchenmotive werden von Kindern als wunderbar empfunden, weil sie sich durch sie in ihren Gefühlen, Hoffnungen und Ängsten angenommen und verstanden fühlen. Dies liegt vor allem daran, dass sich den Märchenmotiven unterschiedliche Bedeutungen entnehmen lassen. Dies ist jeweils von den augenblicklichen Bedürfnissen und Interessen abhängig (vgl. Bettelheim 2003, S. 53, 56).

Kinder verfügen über kein abstraktes Begriffsvermögen. Märchen helfen den Kindern, sich mit der sie umgebenden Welt auseinanderzusetzen, da in ihm implizite und symbolische Erklärungen gegeben werden (vgl. Bettelheim 2003, S. 41). Es werden dem Kind die es erwartenden altersgemäßen Aufgaben dargelegt und ihm gezeigt, wie es mit seinen daraus resultierenden vielfältigen Emotionen umgehen kann (vgl. Bettelheim 2003, S. 60).

Märchen entfalten ihre suggestive Wirkung, indem dessen Botschaften und darin enthaltene Konfliktlösungsstrategien nicht ausgesprochen, sondern der Fantasie der Kinder überlassen werden (vgl. Bettelheim 2003, S. 134). Die Kinder entscheiden, ob und wie es das Erzählte auf sich selbst beziehen will.

Kinder erfassen intuitiv, dass Märchen die wesentlichen Stufen zu einem unabhängigen Leben versinnbildlichen, und durchlaufen diese Entwicklungsphasen gemäß ihrer intellektuellen und seelischen Entwicklung (vgl. Bettelheim 2003, S. 18, 150). Da die Märchengestalten eindimensional sind, können Kinder diese in ihren Haltungen sowie Handlungen leicht begreifen und sich mit ihnen identifizieren (vgl. Bettelheim 2003, S. 24, 50). Dies trägt dazu bei, die eigene Identität zu finden und zu erlernen, wie es glücklich mit sich und seiner Umwelt werden kann. Trotzdem im Märchen die Geschlechterrollen konventionell verteilt sind, ist es für die Identifikation des Kindes mit dem Märchenhelden unerheblich, welches Geschlecht dieser hat. Für ein Kind, das mittels seiner Fantasie Konfliktstoffe und Ängste aufarbeitet, zählen nur charakterliche Polaritäten und Handlungsstrategien.

Märchen lenken das kindliche Nachdenken über die eigene Entwicklung, ohne vorzuschreiben, zu welchen Schlüssen es kommen und wie es später sein soll, so Bettelheim. Dies tut das Märchen auf einfache, interessante und anregende, aber dennoch bereichernde Art und Weise, ohne Anforderungen zu stellen oder Unterlegenheitsgefühle auszulösen, indem es sich auf die kindlichen Persönlichkeitsaspekte bezieht (vgl. Bettelheim 2003, S. 11, 61, 141, 145, 152). Kinder werden in ihrem Vertrauen zu sich selbst und in ihre Zukunft gestärkt, indem ihre Nöte in ganzer Schwere ernst genommen und thematisiert werden. Erfahrungen, die den eigenen Charakter weiterentwickeln können, werden zu erkennen gegeben. Und es wird die Gewissheit vermittelt, dass ein gutes Leben möglich ist, wenn das Kind sich den Hindernissen und Gefahren stellt und sich mit ihnen auseinandersetzt (vgl. Bettelheim 2003, S. 40, 44, 49). Kinder erkennen vereinfacht, was Gerechtigkeit bedeutet, lernen gut und böse voneinander zu unterscheiden und werden an den Sinn der Bestrafung böser und der Belohnung guter Taten herangeführt (vgl. Bettelheim

2003, S. 23). Durch die Handlungen des Märchenhelden bekommen Kinder eine Vorstellung von Normen, Werten, positiven menschlichen Eigenschaften und dem Wert der Akzeptanz unveränderbarer Gegebenheiten (vgl. Bettelheim 2003, S. 13, 16, 18, 69, 147).

Gemeinsames Märchenerzählen oder –lesen vermittelt ein Gefühl der familiären und persönlichen Nähe. Dies mündet in Gefühlen von Geborgenheit, Verbindung, Zuwendung und Zuneigung. Dies resultiert auch daraus, dass mit den Kindern über das Gelesene und Gehörte danach gesprochen wird, um das Gehörte zu erinnern, zu verstehen und eventuell entstandene Unsicherheiten zu klären (vgl. Bettelheim 2003, S. 25 f., 70, 106, 173, 178). So wird gleichzeitig an den Umgang mit Literatur herangeführt und die Neugier auf diese geweckt (vgl. Bettelheim 2003, S. 31).

2.8 Informelles und natürliches Lernen

Lernen ist nicht unabdingbar an institutionelle Zuständigkeiten gebunden, sondern kann an verschiedenen Orten zu jeder Zeit stattfinden. Lernen kann folglich in organisierter, institutioneller, aber auch lebensweltlicher, natürlicher Form erfolgen. Daraus ergibt sich die Unterscheidung zwischen formalem, institutionellem und informellem, natürlichem Lernen. Natürliches Lernen äußert sich durch Freiwilligkeit, ein hohes Maß an Eigenaktivität, ein Minimum an pädagogischer Steuerung, eine relativ große und andauernde Konzentration, Unabhängigkeit vom sozialen Status, flüssigem Anwendungsverhalten und Einzel- oder Gruppenlernen. Institutionelles Lernen wird im Unterricht veranlasst, basiert auf Fremdantrieb, hat vorgegebene Lernziele, bedingt eine soziale Über- oder Unterordnung, Gruppenlernen sowie eine meist kurze Aufmerksamkeitsspanne.

Alltägliches, lebensweltliches, informelles und schulisches, organisiertes, formales Lernen lässt unterschiedlich strukturierte Erfahrungen zu, die von den verschiedenen Lerntypen unterschiedlich aufgenommen werden. Der visuelle Typ lernt durch Beobachtung, der haptische Typ durch Anfassen, Experimentieren und Ausprobieren, der intellektuelle Typ durch abstrakte Formeln und der auditive Typ durch Zuhören.

Die alltäglichen Erfahrungen lehren vieles, was institutionell nicht oder auf andere Art und Weise thematisiert wird. Das gründet u. a. in der Differenz zwischen Alltagshandeln und bewusstem bzw. geplantem Handeln. Alltagshandeln richtet sich auf Nützlichkeit, reduziert Komplexität, stellt Plausibilität her, schafft Vertrautheit

mit der Situation in Form von Lösungsgewissheit und setzt damit bisheriges Tun fort. Lernhandeln als bewusstes und geplantes Handeln richtet sich auf die Persönlichkeitsentwicklung, bewertet Handlungen, öffnet den Blick für Ursachen und Bedingungen des Handelns. Dadurch werden die Handlungsalternativen erweitert (vgl. von Hentig 1996, S. 40).

Der Unterschied zwischen Alltagshandeln und Lernhandeln mündet in dem Unterschied zwischen lebensweltlichem Umgangswissen und wissenschaftlichem Wissen. Im schulischen Kontext zeigt sich dieser in den diversen Übergängen vom Eigenen zum Fremden – vom mündlichen Sprachgebrauch zum Schriftspracherwerb, von der Muttersprache zur Fremdsprache, vom Zählen zur Algebra, von der Erinnerung zur Historie und vom Zeichnen zur Geometrie. Entsprechend sollten die wissenschaftlichen und disziplinären Formen des Wissens und Könnens von den alltäglich-lebensweltlichen geschieden werden, ohne dass sich eine Abwertung vollzieht. Vielmehr sollte ihre Wechselwirkung in den Lernerfahrungen in den Fokus genommen werden. Bestimmte Fragen können sich dabei als hilfreich erweisen wie: Wird den Übergängen besonderes Augenmerk geschenkt? Werden auch nicht-wissenschaftliche, lebensweltliche Erfahrungen als Antwortmöglichkeiten zugelassen? Wird ihre Differenz zu den wissenschaftlichen Symbolsystemen thematisiert und reflektiert? Es gilt auch zu bedenken, dass im kognitiven Lernen die Informationsaufnahme in aktiver Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand situativ in einem bestimmten Kontext gemeinsam mit anderen erfolgt. Dabei werden neue Informationen mit anderen verknüpft und neue Strukturen aufgebaut. Lernen ist hier am erfolgreichsten, wenn dem Schüler das zu erarbeitende Ziel bekannt ist und sein Vorgehen kompetent überwacht wird (vgl. Stebler et al. 1994).

Individuelles Lernen findet situiert statt, ist in einem situativen Kontext eingebettet und sozial in den „Communities of Practice“ verankert. Entsprechend entwickelt sich mit dem lernenden Menschen der das individuelle Lernen ermöglichende Kontext weiter. Wissen lässt sich nicht einfach von einer Person auf eine andere transferieren. Vielmehr bedarf Lernen der Aushandlung von Bedeutungen in der Situation und den sozialen Bedingungsgefügen (vgl. Lave/Wenger 1991, S. 47). In diesem Kontext gilt Lernen als Bedeutungs-aushandlung zum Aufbau, zur Ausweitung und Änderung von Identität sowie zur Ausweitung von Partizipationsmöglichkeiten im sozialen Kontext (vgl. Chaiklin/Lave 1993, S. 6).

Für den Lernprozess ist soziale Interaktion wichtig. Im Konzept des situierten Lernens wird es als Raum interpretiert, in dem Erfahrungen gemacht und

entsprechende Kompetenzen entwickelt werden können. Kompetenzen sind Fähigkeiten, Methoden, Wissen, Einstellungen und Werte, deren Erwerb, Entwicklung und Verwendung sich auf die gesamte Lebenszeit eines Menschen beziehen können. In der sozialen Interaktion werden speziell Handlungskompetenzen vermittelt, welche die Bereitschaft und Fähigkeit des Einzelnen umfassen, auf Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu lösen. Handlungskompetenz setzt sich deshalb aus Fach-, Human- und Sozialkompetenzen zusammen. Fachkompetenz ist die Fähigkeit und Bereitschaft, aufgrund fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet sowie selbstständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen. Humankompetenz umfasst die Fähigkeit und Bereitschaft, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben als individuelle Persönlichkeit klären, durchdenken und entwickeln zu können. Sie umfasst ebenso die personalen Eigenschaften Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein. Sozialkompetenz zeigt sich in der Fähigkeit und Bereitschaft, soziale Beziehungen unter Berücksichtigung sozialer Verantwortung und Solidarität zu leben und zu gestalten.

Im Rahmen sozialer Interaktion dienen gesellschaftliche Kontakte als Möglichkeit der Bedeutungsaushandlung. Es wird dem Einzelnen ermöglicht, Praktiken auszuführen und verstehen zu lernen, die ohne fremde Hilfe nicht vollbracht oder nachvollzogen werden könnten. Wissen entsteht durch einen aktiven Konstruktionsprozess des Lernenden im situativen Kontext. Das sollte vor allem im schulischen Kontext Berücksichtigung finden. Hier bieten sich vier Methodenbausteine an: die Arbeit an realistischen Problemen in authentischen Situationen, verschiedene Lernkontexte, Abstraktion des Wissens sowie Lernen im sozialen Kontext. Bei der Arbeit an realistischen Problemen in authentischen Situationen muss die Lernumgebung entsprechend gestaltet werden. Auch sollten den Lernenden hierbei der Anfangskontext und die Anwendungsmöglichkeiten außerhalb der Lernsituation klar gemacht werden. Ebenso müssen Lernen und Lerninhalte Möglichkeiten zur Lösung vielfältiger Alltagsprobleme schaffen. Im Rahmen verschiedener Lernkontexte soll Lernenden bewusst gemacht werden, dass Wissen auf verschiedene Kontexte und neue Problemstellungen bezogen werden kann. Bei der Abstraktion des Wissens soll der Lernende Gelerntes selbst artikulieren und reflektieren, um es später auf andere Probleme anwenden zu können. Durch die

Abstraktion des Wissens wird dies direkt mit Situationsbezügen verknüpft. Bei dem Lernen im sozialen Kontext muss dieser bei der Gestaltung von Lernumgebungen berücksichtigt werden. Ebenso umfasst es die Einrichtung von Lerngruppen, Arbeiten mit Experten und kooperatives Lernen sowie Problemlösen.

Lebensweltliches Lernen findet ohne besondere Vorkehrungen und unreguliert in der Alltagspraxis immer und überall statt. Es kann nicht gezielt herbeigeführt werden, weshalb es auf einem bestimmten Kompetenzniveau verbleibt. Deshalb bedarf es der Ergänzung durch einen Erziehenden und den schulischen Unterricht. Lebensweltorientierte Bildung bedient sich der Verfahren des Erzählens, der Arbeitsgemeinschaft, Selbstständigkeit, Selbstbestimmung, Projektmethode und des Prinzips offener Lernorte. Erzählen gilt als adäquate Form für die Teilnehmer, reflektierte Strukturen ihrer Lebenswelt zu veranschaulichen, ihre Sicht auf sie mitzuteilen sowie persönliche Orientierungs- und Deutungsmuster erkennbar werden zu lassen, wodurch ein guter Ansatzpunkt für didaktische Maßnahmen hergestellt wird (vgl. Freinet 1980, S. 25). Lernende sollten durch methodisches Lernen und einen kritischen Umgang mit den eigenen Erfahrungen zu handlungsgeleiteten Urteilen geführt werden. Eine Möglichkeit hierfür liegt im Erzählen von Persönlichem als einem Prozess, über den lebensweltlich Erfahrenes in die Praxis transportiert, integriert und dadurch didaktisch aufgearbeitet werden kann, wodurch sich eine neue, reflexive Lernebene eröffnet. Lehrer und Lernende können über das Erzählen und dessen Bearbeitung voneinander lernen (vgl. Nehls 1995). Für die Persönlichkeitsentwicklung ist das erlebnisorientierte erzählerische Darstellen von Bedeutung, da es die „Fähigkeit zum nachhaltigen Erleben und zum Beurteilen und Werten von Sachverhalten als Persönlichkeitsqualität“ fördert und durch die sprachlich-geistige Auseinandersetzung mit dem Gegenstand eine Auseinandersetzung mit seiner natürlichen und gesellschaftlichen Umwelt veranlasst. In diesem Prozess können Haltungen, Einstellungen und Wertorientierungen entwickelt bzw. erworben oder gefestigt werden; die Ausbildung der Erlebnisfähigkeit wird unterstützt (vgl. Seidel 1988, S. 5). Dabei gilt zu beachten, dass sich lebensweltliches Lernen durch eine hohe soziale Ressourcenabhängigkeit auszeichnet, die in Kombination mit professionell initiiertem selbstgesteuerten Lernen nochmalige Steigerung erfährt (vgl. Grilz/Stemmer 1996, S. 212). Die Vorstellungszusammenhänge und Deutungsmuster des Menschen sind lebensweltlich vermittelt. Deshalb sollte sich lebensweltorientierte Bildungsarbeit in ihren Angeboten und Methoden an Fragen, Problemen und Interessen ausrichten, welche

die Adressaten innerhalb ihrer Lebenswelt tangieren. Die didaktische Arbeit basiert auf der wechselseitigen Vermittlung von Kenntnissen, Einsichten und Fähigkeiten der Teilnehmer untereinander.

Lebensweltorientierte Ansätze lassen sich auf Basis des Genannten als Bildungskonzepte charakterisieren, die an den Fragestellungen, Problemen und Interessen anknüpfen, welche im unmittelbaren Lebensweltzusammenhang der Lernenden entstehen. Lebenswelten sind alltägliche Handlungszusammenhänge, die für soziales Handeln relativ feste Muster anbieten und Verfahren zur Orientierung in der sozialen Welt bereitstellen. Feste Muster und Orientierung garantieren den Angehörigen der Lebenswelt Erwartbarkeit und soziale Sicherheit. Zumindest in dem Maß, in dem der Handelnde davon ausgehen kann, dass der Aufbau sowie das Funktionieren gewohnt ablaufen und dass die bisher erfolgreichen Handlungen zur Bewältigung sozialer Situationen gegenwärtig sowie zukünftig gleichermaßen effektiv einzusetzen sind.

Reflexives Lernen entspricht dem aufklärerisch–emanzipatorischen Prinzip, wobei Reflektieren im Allgemeinen den Vorgang bezeichnet, über gegenständlich und sozial Wahrgenommenes nachzudenken. Es werden Annahmen und Wissen gleichermaßen betrachtet. Reflexion lässt sich entsprechend als Betrachtung der Grundlagen und Voraussetzungen des Denkens definieren (vgl. Dewey 2007). Es ist also ein Denken des Denkens (vgl. Aristoteles 2003). Reflexivität ist die bewusste, kritische wie auch eigenverantwortliche Einschätzung sowie Bewertung von Handlungen auf Basis eigener Erfahrungen und verfügbaren Wissens. Reflexion ist eine Form von mentaler Verarbeitung, welche Menschen nutzen, um einen Zweck zu verfolgen oder ein erwartetes Resultat zu erreichen. Sie wird auf relativ komplizierte oder unstrukturierte Ideen angewendet, für welche es keine offensichtlichen Lösungen gibt, und basiert vor allem auf der Weiterverarbeitung von Wissen, auf Verständnis und möglicherweise bereits vorhandenen Gefühlen (vgl. Schön 1983).

Reflexives Lernen ist eine Haltung, die den Sinn und Zweck des Lernens selbst mit einschließt. Bei dem reflexiven Lernen denkt der Lernende über das eigene Lernen, die Absichten, Inhalte, Aufgaben, Vorgehensweisen, Strategien, den Sinn und Zweck, aber auch die Ergebnisse, Kontrolle, Korrektur und Weiterführung seines Lernens nach. Reflexives Lernen bezieht sich als anthropologische Kategorie deshalb auf die drei menschlichen Fähigkeiten, Bedingungen und Wirkungen des eigenen Denkens und Handelns zu durchschauen, Sinn und Legitimation persönlicher Tätigkeiten zu bewerten sowie Verantwortung für das Tun zu tragen. Reflexives

Lernen als didaktische Kategorie umfasst die drei Lernstufen des unreflektierten Alltagslernens, organisierten Lernens in der Schule sowie bewussten Lernens durch verantwortliches Handeln. Daraus resultieren die drei Reflexionsbereiche der Selbst-, Gruppen- und Problemreflexion. Selbstreflexion beinhaltet die Fähigkeit, sich auf eigene, vernünftige Interessen und Lernziele zu besinnen, den Lernstil und die Lernschwierigkeiten zu erkennen und persönliche Blockierungen, Veränderungen und Vorurteile zu durchschauen. Selbstreflexion schließt auch Selbstkritik mit ein und lässt sich nur schrittweise umsetzen. Gruppenreflexion bezieht sich auf die Metakommunikation der Lernprozesse in einer Gruppe unter Berücksichtigung der Beziehungs- und Inhaltsaspekte. Dabei zielt sie auf die Verständigung über ein optimales sozial-emotionales Lernklima, gemeinsame Lernziele und erfolgreiche kognitive Lernstrategien ab. Mittels der Problemreflexion können Entscheidungen über individuell und gesellschaftlich relevante Lernthemen getroffen werden, inklusive Problematisierung manifester Bildungsinteressen und gesellschaftlicher Qualifikationsanforderungen.

Reflexives Lernen ist eine Lernhaltung, welche die Frage nach dem Sinn und Zweck des Lernens mit einschließt, was die rein rezeptive Aneignung und Speicherung vorgegebener Inhalte und Verhaltensweisen verhindert. Um Lernfortschritte und den Lernstand festzustellen sowie Ableitungen für das weitere Lernen zu machen, werden die Lernprozesse der verschiedenen Kompetenzen laufend reflektiert. So soll erreicht werden, dass Lernende Mitverantwortung für ihren Lernprozess übernehmen. Das Nachdenken über das eigene Lernen unterstützt die Nachhaltigkeit der Lerninhalte. Ferner können bestehende Deutungsmuster reflexiv bearbeitet, ggf. verändert und dadurch an die aktuelle Situation angepasst werden. Aus diesem „Deutungsmusteransatz“ lassen sich gewisse Folgerungen für die Planung und Vorbereitung von Bildungsmaßnahmen ableiten. Wenn an Erfahrungen und Deutungsmuster angeknüpft werden soll, sind Handlungsbeobachtungen und Erfahrungsschilderungen für Rückschlüsse auf vorhandene Deutungsmuster zu nutzen. Sollen ungeeignete Handlungsmuster und dahinterstehende Deutungsmuster in Frage gestellt werden, sind für die Lernprozesse Aufgaben auszuwählen, welche die Begrenztheit ihres bisherigen Handelns und der zugrunde liegenden Deutungsmuster verdeutlichen. Lernende müssen über den Sinn und Zweck ihres Handelns reflektieren, wenn sie basale Deutungsmuster erkennen wollen. Vor diesem Hintergrund lässt sich reflexives Lernen fördern, indem bisheriges Handeln bewusst gemacht wird,

Handlungsvarianten angeboten, verglichen und geprüft werden und die Bekräftigung oder Suche nach neuen Orientierungen einen Anstoß erhält.

Reflexives Lernen basiert auf dem alltagspraktischen Bezug des Schülers. Über eine didaktische Anknüpfung daran wird die Verbindung von Lebenserfahrung mit wissenschaftlichen Erkenntnissen in einem nachhaltigen Lernprozess ermöglicht (vgl. Bruner 1996, S. 9 f.). Ein pädagogischer Anschluss des reflexiven Lernens umfasst die emanzipatorischen Dimensionen des Selbstbewusstseins, der Vernunft, Mündigkeit und Selbstaufklärung. Der erfahrungsbezogene Lernprozess gliedert sich in die vier Stufen Einleitung, Entwicklung einer Differenz, Verarbeitung der Erfahrung und Rekontextualisierung. In der Einleitung wird eine Erfahrung gemacht. Die Entwicklung einer Differenz findet zwischen Subjekt und Erfahrungsgegenstand statt. Dabei kontrastieren die von dem Subjekt gemachten Erfahrungen vor dem Hintergrund bisheriger Erfahrungen, wobei ein interindividueller Erfahrungsvergleich stattfindet. Bei der Verarbeitung der Erfahrungen werden deren Hintergründe und Voraussetzungen beleuchtet. Während der Rekontextualisierung wird das durch Reflexion hervorgebrachte Wissen wieder in den Lehr-Lern-Kontext zurückgeführt.

In der Praxis gibt es drei typische Formen der Zusammenarbeit von Wissen und Handeln im Rahmen der Reflexion (vgl. Schön 1987): „Knowing-in-action“ als implizites Nachdenken und routinemäßiges Reflektieren während einer Handlung; „reflection-in-action“ als bewusstes Reflektieren während einer Handlung bei Problemen und Konflikten sowie „reflection-on-reflection-in-action“ als verbalisiertes Reflektieren, wobei es darum geht, „unausgesprochenes Wissen“ zu aktivieren und zu explizieren. Im Unterricht finden sich drei Reflexionsarten: die regelmäßige Reflexion während des Lernens, die Reflexion bezogen auf Lernziele, Unterrichtsinhalte und den Lernprozess sowie die Reflexion in kritischen Momenten und nach dem Lernen. Mit Reflexivität ist deshalb immer eine zweifache Reflexivität als strukturelle sowie Selbst-Reflexivität gemeint (vgl. Lash 1996, S. 203 f.). Die doppelte Reflexivität wird in einem Bedingungsrahmen reflexiven Handelns zusammengefasst und basiert im Wesentlichen auf der Strukturierungstheorie. Strukturelle Reflexibilität äußert sich in der reflexiven Handlungsfähigkeit des Hinterfragens und Mitgestaltens von Arbeit sowie des Lernens von der Arbeits- und Lernumgebung wie auch den Arbeits- und Lernstrukturen. Reflexive Handlungsfähigkeit bedeutet, über Lern- und Arbeitsstrukturen wie auch über sich selbst zu reflektieren. Selbstreflexivität zeigt sich in dem Nachdenken über eigene Kompetenzen, deren Analyse und die daraus

resultierende persönliche wie auch professionelle Weiterentwicklung. Bei der Selbstreflexivität tritt die Eigenbestimmung an die Stelle früherer heteronomer Bestimmung.

Im Rahmen selbstreflexiven Lernens werden Praktiken entwickelt, mittels derer Menschen lernend einen Bezug zu sich herstellen. Dieser leitet sich aus den Beziehungen zwischen Modernisierungs- und Lernprozessen ab, geht aber nicht in diesen auf. Selbstreflexives Lernen findet in einer Dimension der Subjektivität statt, die sich als Auswirkung von Modernisierungsimperativen auf das Lernen herausgebildet hat, ist aber nicht davon abhängig (vgl. Deleuze 1987, S. 142). In der Moderne fokussieren sich Bildungsprozesse auf Reflexivität und Biographizität, weshalb das Individuum flexibel sein muss und zu ständiger biographischer Arbeit herausgefordert wird. Im reflexiven Lernen werden Theorie und Praxis so in Bezug gesetzt, dass subjektive Theorien mit Erfahrungen korrespondieren. Dies zielt auf den weiteren Erwerb von Reflexionsfähigkeit ab, was sich als Reflexionswissen niederschlägt. Reflexionswissen ist die Fähigkeit, Wissenschaftswissen zu spezifischen Lehr- und Lernsituationen ebenso wie zu individuellen subjektiven Theorien in Beziehung zu setzen und in Form „neuer“ Handlungen auszuwerten. Dadurch ergibt sich ein qualitativ zu verstehender Anspruch, dem didaktisch im schulischen Kontext und im Rahmen der Erwachsenenbildung nachgekommen werden muss.

2.9 Erzählende Reflexion in der pädagogischen Arbeit

Die menschliche Urerfahrung der Reflexion lässt einen sich selbst gegenüber treten und sich dinglich erleben (vgl. Bischof 1998). In der pädagogischen Lehrsituation ist mit „Reflexion“ das Nachdenken eines Lehrers über eine vergangene pädagogische Situation gemeint. Diese wird noch einmal beleuchtet und untersucht, um sie besser verstehen und bewusst aus ihr zu lernen zu können, was unabdingbar für das Finden der eigenen Lehrpersönlichkeit und für ein am Menschen ausgerichtetes pädagogisches Handeln ist (vgl. Hegel, in Breyer 1992, S. 93). „Wer die Verantwortung für Kinder auf sich nimmt und selbst keine kritische Einstellung gegen sich selbst hat, gerät in eine Gefahr. [...] durch seine Kinder kommt der Erzieher zu wichtigen und wertvollen Erkenntnissen; wenn er nicht wachsam genug ist und die Selbsterziehung bagatellisiert, scheitert er. Durch das Kind sammle ich Erfahrungen, es hat Einfluss auf meine Anschauungen und auf die Welt meiner Gefühle; vom Kind bekomme ich Anweisungen an mich selbst, ich stelle Anforderungen, ich beschuldige

mich, bin nachsichtig oder vergebe. Das Kind lehrt und erzieht.“ (Vgl. Korczak 1978, S. 120)

Je genauer die zu betrachtende Situation wahrgenommen und in ihren Einzelheiten beobachtet wird, desto gründlicher und sinnvoller kann sie reflektiert werden. Inhalte der Reflexion sind die Situation, die an ihre teilnehmenden Menschen, das eigene pädagogische Verhalten und die Fortführung der pädagogischen Arbeit. Die Reflexion der Situation umfasst die Beschreibung der Situation und damit Ort, Zeit, Beteiligte, Tätigkeiten wie auch Verlauf. Die Reflexion der in ihr teilnehmenden Menschen befasst sich mit der Frage, wie sich die Menschen in ihrem Verhalten verändert haben und was die möglichen Gründe dafür sein könnten. Ebenso wird ihm Rahmen dessen gefragt, wie sich das bestimmte Verhalten auf andere oder den weiteren Verlauf ausgewirkt hat. Die Reflexion des eigenen pädagogischen Verhaltens umfasst die Fragen nach der eigenen körperlichen und psychischen Verfassung in der entsprechenden Situation, wie das eigene Verhalten die Situation beeinflusst hat, was oder wen man durch diese Form des Nachdenkens wie versteht und ob es sich um ein besseres Verstehen handelt. Die Reflexion der Fortführung pädagogischer Arbeit bezieht sich auf die Aspekte, was und warum es beim nächsten Mal anders zu machen gilt und auf welche Art und Weise, ob jemand von den Teilnehmern der Situation eine direkte Nachbereitung benötigt und wie die Arbeit auf sinnvolle Weise fortgesetzt werden kann. Es werden nicht alle genannten Punkte und Fragen in jeder Reflexion ausführlich behandelt, da es vielmehr immer auf den Schwerpunkt und den konkreten Anlass einer Reflexion ankommt.

Reflektiertes Lernen ist eine Methode der Lehrpersonbildung, die auf eine umfassende Bildung der pädagogischen Persönlichkeit und deren Professionalität abzielt. „Habe Mut zu dir selbst, und such' deinen eigenen Weg. Erkenne dich selbst, bevor du die Kinder zu erkennen trachtest. Leg dir Rechenschaft darüber ab, wo deine Fähigkeiten liegen, bevor du damit beginnst, Kindern den Bereich ihrer Rechte und Pflichten abzustecken. Unter ihnen allein bist du selbst ein Kind, das du zunächst einmal erkennen, erziehen und ausbilden musst. Es ist ein bösertiger Fehler anzunehmen, die Pädagogik sei die Wissenschaft vom Kind – und nicht zuerst die Wissenschaft vom Menschen.“ (Vgl. Korczak 1978, S. 156) Der reflexive Akt besteht in dem Erinnern und Neu-Interpretieren vergangener Erfahrungen. Es findet eine Selbstbetrachtung aus einer kritischen Distanz heraus statt, wobei im Idealfall auch die Selbsteinschätzung erlernt wird. Die reflexiv erworbenen Komponenten des Wissens über sich selbst, die Distanz zu sich selbst und die Sorge für sich selbst bilden die

pädagogische Souveränität. Das Wissen über sich selbst ergibt sich im Nachdenken über die lebensgeschichtliche Bedingtheit, was in einem Wissen um die Grenzen und Möglichkeiten des pädagogischen Umgangs mündet. Die Distanz zu sich selbst führt zu einer konstruktiven kritischen Wahrnehmung des professionellen Selbst. Die Selbstsorge ergibt sich aus dem Überdenken der persönlichen Lebensführung sowie dem Reorganisieren dessen und bedingt das Erlernen, wie Überlastungen zu vermeiden sind und mit Selbstverunsicherung umzugehen ist.

Erfahrungen führen nicht automatisch zu einem veränderten Handeln und zur Selbsterkenntnis. Vielmehr bedürfen sie der Bearbeitung im Ich, Einordnung und Reflexion. Beim Verstehen gegenwärtiger und vergangener Handlungen kann u. a. auch die Aufarbeitung der eigenen Lebensgeschichte dienlich sein. Diese Aufarbeitung vollzieht sich im Rahmen der Biographiearbeit und Auseinandersetzung mit der eigenen Identität vor dem Hintergrund der Lebensgeschichte.

Die Diskussion über Möglichkeiten zur Professionalisierung der Aus- und Weiterbildung von Pädagogen vollzieht sich in dem Spannungsfeld eines technisch-methodischen und stark pädagogisch orientierten Paradigmas. Die Vertreter der technisch-methodischen Richtung fordern, dass sich die Lehrerbildung an einer begrenzten Anzahl von Unterrichtsmöglichkeiten orientiert. Diese sollen bei den Schülern zu einem empirisch nachweisbaren Lernerfolg führen (vgl. Frey 2000). Die Vertreter der pädagogisch orientierten Richtung plädieren für eine Erweiterung des Ausbildungskonzeptes. Pädagogen sollen lernen, praktische, empirische und theoretische Perspektiven in komplexe Lehr-Lern-Situationen zu integrieren. Es geht um reflexive Rationalität (vgl. Schön 1983). Allerdings erfordern Unterrichtssituationen spezifische, situativ angepasste Problemdefinitionen und -lösungen, die nur bedingt übertragen werden können (vgl. Posch/Altrichter 1992; Posch 2003).

Im Zusammenhang damit steht der Begriff des reflexiven Lehrens. Lehrer sind „reflektierende Praktiker“, wenn sie ihr Tun systematisch hinterfragen und aktiv nach Lösungsmöglichkeiten für Probleme suchen (vgl. Dewey 2007). Beim „Reflective Teaching“ werden Erfahrungen, Eindrücke und Gefühle hinterfragt, um zukünftigen Unterrichtssituationen besser begegnen zu können. Durch den Vergleich der Erfahrungen verschiedener Individuen wird versucht, ein tieferes Verständnis für die vorliegende Problemsituation zu gewinnen. Um eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis herzustellen, findet ein Vergleich der erarbeiteten Einsichten mit wissenschaftlichen Erkenntnissen statt. Lehrpersonen werden durch den

Erfahrungsaustausch darin unterstützt, ihre professionelle Sprache weiterzuentwickeln und die Lehr-Lern-Phänomene adäquat zu benennen (vgl. Dubs 1981). Reflexiv Lehrende suchen gezielt Lösungen für Dilemmasituationen im Unterricht (vgl. Zeichner/Liston 1996). Sie sind bestrebt, sich selbst Rechenschaft über ihre Einstellungen und Werthaltungen sowie den institutionellen und kulturellen Kontext ihres Unterrichts abzulegen. Gleichzeitig beteiligen sie sich aktiv an Rahmenplan- und Schulentwicklungsprojekten sowie beruflichen Weiterbildungen.

Zahlreiche Lehrerbildungsinstitutionen in unterschiedlichen Ländern haben seit den 1980er Jahren Programme entwickelt, um Lehrer in ihrer Selbstreflexivität zu unterstützen. Sie sollen befähigt und bestärkt werden, eine objektivierende Reflexion fremden und eigenen Unterrichts zu vornehmen. Unterrichtsanalyse als Reflexion und Unterricht als Aktion sollten sich beständig abwechseln. Es wird die Anregung eines Erkenntnis- und Entwicklungsprozesses intendiert, der sich dann wiederum gewinnbringend auf das eigene Praxisfeld auswirken soll.

Für die Entwicklung individueller Lehr-Lern-Strategien ist es notwendig, sich mit dem persönlichen Lehrverhalten kritisch auseinanderzusetzen. Dabei sollten verschiedene Dimensionen näher betrachtet werden wie Lehrgegenstand, Ziele und Teilziele des Lehrprozesses, Lernmethoden und Lernresultate. Lehren findet im Spannungsfeld unterschiedlicher Rahmenbedingungen statt. Diese wirken sich positiv oder negativ auf das Lernen aus, was die Aufnahme der subjektwissenschaftlichen Sicht in die des Pädagogen notwendig macht. Die Reflexion, als metakognitive Auseinandersetzung mit dem eigenen Lehrstil, sollte alle Dimensionen situativ-institutioneller und institutionell-gesellschaftlicher Kontexte mit einschließen, um die Urteilskraft der Lehrenden zu fördern. Sie lernen, sich von ihrem Tun zu distanzieren, und werden befähigt, die Qualität ihres Unterrichts zu beurteilen. Auch lernen sie, das Spezifische einer Situation wie auch das hinter dem konkreten Fall liegende Allgemeine als potentiell Generalisierbares zu erkennen. Darüber hinaus können sie Erkenntnisse gewinnen, die ihr zukünftiges Handeln positiv und nachhaltig bestimmen. Reflexion führt so zu einem Vordenken der nächsten Situation, wodurch der Lehrer über ein größeres Repertoire an Handlungs- und Verhaltensalternativen verfügt.

Alternativen künftiger Praxen können aber auch aus der Verbalisierung des Problems einem Kollegen gegenüber entstehen. Dabei lenkt der Zwang zur Verbalisierung die Konzentration auf einen Gedanken. Zugleich wird durch die begriffliche Fassung Klarheit über bestimmte Sachverhalte gewonnen. Im Sinne einer

Kollektivierung solcher Reflexions- und Lernprozesse erfordert dieser Diskurs eine gemeinsame Sprache, welche wiederum eine speziellere Auseinandersetzung ermöglicht. Diskursfähigkeit entsteht auf Basis dieser entfalteten Fachsprache, durch die überhaupt erst ein differenziertes Verständnis berufsbezogener Fragestellungen und Herausforderungen möglich wird. Infolgedessen gilt sie als Entwicklungsmoment pädagogischer Professionalität und wird auf fünf unterschiedlichen Ebenen eingefordert: in der Kommunikation mit Lernenden, damit sich diese als Wissensbeteiligte einbringen können, im Austausch mit Kollegen als professionelle Lerngemeinschaft, über die Fachgrenze hinaus, durch Inanspruchnahme von Supervisionsmöglichkeiten in der Diskussion mit Vorgesetzten bzw. der Schulaufsicht, in der Beratung von Erziehungsberechtigten und als Teil der gesamten Profession im öffentlichen Diskurs.

Biographische Forschung, philosophisches Denken und Literatur können den Lehrer ebenso in seiner Professionalität unterstützen (vgl. Becker 1990, S. 88; Neubert 1998, S. 6). Lebensgeschichten ermöglichen das Verständnis des eigenen Verhaltens und des der anderen. Lehrer lernen verstehen, welche Auswirkungen ihr Handeln haben kann. Ebenso lernen sie sich in die Situation der Schüler einzufühlen. Lebensläufe dienen als historische Quellen, mittels derer Schule, Unterricht, Erziehung und das gesellschaftliche Umfeld dieser Bereiche in ihrer Bedingtheit, Gestalt und ihren Folgen besser verstanden werden können. Entsprechend sollte eine „forschend-rekonstruktive, fremdverstehende Grundhaltung“ in Studium, Praxis und Forschung verankert werden (vgl. Schütze 1994). „Bildung ist eben das, wofür es keine richtigen Bräuche gibt; sie ist zu erwerben nur durch spontane Anstrengung und Interesse, nicht garantiert allein durch Kurse, und wären es auch solche vom Typus des Studiums generale. Ja, in Wahrheit fällt sie nicht einmal Anstrengungen zu, sondern der Aufgeschlossenheit, der Fähigkeit, überhaupt etwas Geistiges an sich herankommen zu lassen und es produktiv ins eigene Bewusstsein aufzunehmen, anstatt, wie ein unerträgliches Cliché lautet, damit, bloß lernend, sich auseinanderzusetzen.“ (Vgl. Adorno 1963, S. 42)

Die Fähigkeit, sich selbst und sein Umfeld kritisch und distanziert zu betrachten, Selbstkritik zu entwickeln und sich in den Diskurs einbringen sowie ihn entwickeln zu können, kennzeichnet professionelles Lehrerhandeln. Dazu tragen auch eigene Erfahrungen, wissenschaftliche Erkenntnisse und Austausch im beruflichen Diskurs, Differenzfähigkeit, Kollegialität, Professionsbewusstsein und „Personal Mastery“ bei. Personal Mastery verknüpft Wissen und Können, auf dessen Basis

professionalisierte Lehrer den Unterricht als Begleitung von Lernprozessen gestalten können (vgl. Staub 2001). Dies ist von Vorteil, da sich die Schüler schneller nachhaltig bedeutungsvolles Wissen in geleiteten Klassengesprächen aneignen (vgl. Barnes/Todd 1995; Duit/Treagust 1998; Mortimer/Scott 2000).

Die narrative Reflexion in der pädagogischen Arbeit ist unverzichtbar und ein Prozess, der während der gesamten Zeit aktiven pädagogischen Handelns niemals abgeschlossen sein sollte. „Aber er soll immer daran denken, dass er sich irren kann. Keine Ansicht sollte zur absoluten Überzeugung oder zu einer stets gültigen Überzeugung werden. Möge der heutige Tag immer nur ein Übergang von der Summe der gestrigen Erfahrungen zu dem höheren Stande der Erfahrung von morgen sein. Jedes Problem sollte unabhängig von der allgemeinen Auffassung behandelt werden, ebenso jeder einzelne Tatbestand. Denn die Fakten widersprechen einander, und nur aus ihrer numerischen Verteilung auf dieser oder jener Seite lassen sich allgemeine Gesetze erahnen. Nur unter diesen Bedingungen wird die Arbeit des Erziehers weder monoton noch hoffnungslos werden. Jeder Tag wird ihm etwas Neues, Überraschendes, Ungewöhnliches bringen, jeder Tag wird um einen neuen Beitrag reicher sein.“ (Vgl. Korczak 1978, S. 228 f.; Neubert 1998, S. 6)

3 Erzählen in der pädagogischen Praxis

3.1 Aktives Erzählen

Der Begriff „narrative Pädagogik“ oder auch „erzählende Pädagogik“ als Erzählen in pädagogischen Kontexten bezieht sich auf Ansätze, welche das Erziehungsgeschehen sowie zu vermittelndes Wissen in erzählender Form darstellen und weitergeben. Dabei haben anschaulich Erlebtes und reflektierte Erfahrungen Vorrang vor intellektuell verarbeiteten, auf Lernzielorientierung, Abstraktion und Definitionen zielendes Faktenwissen. Im Rahmen des Erzählens in pädagogischen Kontexten lernen Lehrer und Schüler gegenseitig über das Erzählen und dessen Bearbeitung, wobei sie einer klassischen Erzählgemeinschaft gleichkommen (vgl. Suchmann 1987). In diesem Kontext gilt Erzählen als „die sprachliche Vergegenwärtigung einer zurückliegenden singulären Erfahrung des Sprechers, die dem Hörer die Teilnahme an fremdem Erleben ermöglicht. Dabei ist der Hörer keineswegs unbeteiligt am Zustandekommen der Erzählung, sondern dokumentiert durch Nachfragen sein Verstehen und sein Interesse im Ablauf des Erzählvorgangs.“ (Vgl. Flader/Hurrelmann, in Claussen/Merkelbach 2003, S.12) Durch die Anteilnahme an den Erfahrungen anderer wird die Wirklichkeit der Welt erschlossen,

der Horizont erweitert und es entsteht die Möglichkeit, Orientierungshilfen für das eigene Leben zu gewinnen. Die Deutung der Welt durch andere ermöglicht so immer auch eine persönliche Deutung der Dinge.

Das Hören, Lesen und Produzieren von Erzähltem wird durch das Zusammenspiel mit der Dialogizität zur „bildenden Lebenstätigkeit“ (vgl. Hentig 1996). Das sich dabei vollziehende Lernen umfasst die Ausbildung und Entfaltung diverser Teilkompetenzen, wie von sich und seinen Erfahrungen erzählen können, für andere erzählen können, literarisches Erzählen fortführen, aufgreifen und kommentieren können, bei dem eigenen Erzählen sowie im Erzählten Perspektiven, Standpunkte und Haltungen erkennen können und im Rahmen eines übergreifenden narrativen Bewusstseins Verständnis für Erzählabsichten, –strategien und –formen zeigen können.

Auf Erzählen aufbauendes Lernen ist eine elementare, gemeinsame Erfahrungen strukturierende Lernweise, die sowohl sprachgestützt als auch sprachentwickelnd ist (vgl. Bates/Mac Whinney 1987). Gleichzeitig gilt es als ereignishaftes Lernen, da die erzählten Sachverhalte als zu erlebende Ereignisse modelliert werden, wodurch sie sich der Adressat als potentielle Erlebnisse vorstellen kann. Folglich ist dieses Lernen durch Anschaulichkeit und Nähe zum möglichen eigenen Erleben gekennzeichnet. „Die narrative Pädagogik ist das Medium, an dem Schüler und junge Menschen ihr so wichtiges [...] Wissen aufbauen. Schüler und Jugendliche benötigen Erzählungen, Filme, Theater, Historien, Biografien, Theaterstücke, Märchen, Legenden, Romane usw., in denen die Furchen menschlicher Taten genauso erlebt werden wie die Höhen, das Dunkle wie das Helle, das Richtige wie das Fehlerhafte. Dank der Mediation des Erlebens narrativer Kultur müssen bestimmte Fehler nicht mehr gemacht werden, weil sie weiter getragen werden durch den Nachvollzug, der in dieser Narration stimuliert wurde. Sofern diese in der ganzen Tiefe, in Rollenübernahme und Empathie, mitvollzogen wird, besteht die Möglichkeit, von den Fehlern anderer zu lernen. Auch hier ist das Fehlerhafte Mittel zum Zweck, nämlich des guten Lebens. Wir können von stellvertretendem oder eben advokatorischem Fehlermachen sprechen, das ein Teil jeder Kultur ist.“ (Vgl. Oser et al. 1999, S. 21)

Die in pädagogischen Kontexten verwendeten Erzählungen haben bestimmte Merkmale, wie Linearität, Perspektivität, Agentivität, Kanonizität und Semantizität. Durch die Linearität folgen die zu lernenden Informationen dem Ablauf der Erzählung. Im Rahmen der Perspektivität wird der Lerngegenstand aus der Sicht des

Erzählers dargestellt. Agentivität bedingt, dass die in der Erzählung handelnden Personen im Zentrum des Lernvorganges stehen, weshalb die Ereignisse als deren „Drama“ erscheinen. Kanonizität zeigt sich darin, dass das Erzählte zu dem Repertoire elementarer Wissensbestände, wie Mythen, Märchen, Erfahrungen, Erlebnisse, Reisen und seltsame Begegnungen, gehört. Semantizität liegt darin, dass die Dinge nicht nur um ihrer selbst willen, sondern wegen ihrer vermeintlichen Bedeutung erzählt werden.

Um dem Zuhörer die Teilnahme an dem für ihn fremden Erlebnis zu ermöglichen, muss die erzählte Geschichte gedanklich nachvollziehbar sein. Aus diesem Grund sollte es, der klassischen Form entsprechend, in Einleitung, Höhepunkt und Auflösung strukturiert sein. Erzählungen bieten zudem die Möglichkeit, Sachverhalte linear strukturiert, szenisch gegliedert und alltagssprachlich kodiert zu erzählen, einzelne Ereignisse innerhalb der konkreten Alltagswelt darzustellen, einen abstrakt-logischen Deutungszusammenhang zu vermeiden und damit nachvollziehbar erklären zu können. Infolgedessen zeichnen sich auf Erzählen aufbauende Lernstrukturen dadurch aus, dass in ihren Präsentationsformen deren Gegenstand als „Handlung und Geschehen“ modelliert wird, wodurch Aufmerksamkeit dafür erregt wird. Bei unübersichtlicher Sachlage wird im Erzählen differenziert und linear geordnet, wodurch diese expliziert und in Erzählmetaphern übersetzt wird. Steht jedoch die Befriedigung und Umsetzung des kindlichen Erzählbedürfnisses oder das für das Erzählen in Gemeinschaft notwendige Vertrauen im Vordergrund der Erzähler-Zuhörer-Interaktion, so kann eine Erzählung auch gemeinsam geleistet werden. Vor diesem Hintergrund ist Erzählen ein didaktisches Mittel, um emotionale Widerstände der Lernenden zu überwinden (vgl. Kubli 2005). Hierbei sollte der Erzähler seine Erzählschwelle absenken sowie die eigenen Reaktionen reflektieren (vgl. Völzke 2006).

Erzählen vollzieht sich im Unterricht in einem kommunikativen Rahmen, wobei weniger die pädagogisch-didaktische Gestaltung als vielmehr die Interaktion zwischen Lehrer und Schüler wie auch Schüler und Schüler ausschlaggebend ist (vgl. Hausendorf/Wolf 1998). Themen können dabei z. B. effektives Lernen, Entspannungsübungen oder der Umgang mit Konflikten sein. Wird Selbsterlebtes erzählt, können sich die Schüler in ihren Erzählungen selbst darstellen und mitteilen. Dementsprechend gilt das Anregen von Reflexionsprozessen über Erzählen und Zuhören sowie das Initiieren funktionierender Gespräche als Ziel. Als Voraussetzung hierfür gilt die Anregung des sprachlichen Beobachtungs-, Beschreibungs- und Differenzierungsvermögens, was wiederum eine Reflexion und Vorbereitung der

pädagogischen Rolle bezüglich ihrer Erzählfähigkeit voraussetzt. Pädagogen sollten das zum Anlass nehmen, um über ihre Art der Sprache nachzudenken und dies zu einer kritischen Analyse und bewussten Steuerung des eigenen Sprachhandelns zu nutzen.

Für das aktive Erzählen haben sich bestimmte Erzählformen als besonders praktisch erwiesen. Hierzu zählen texttreue und paraphrasierende Erzählungen, perspektivische Erzählformen, Umwelt- und Ursprungs- bzw. Rahmengeschichten. In texttreuen Erzählungen wird die Erzähl- und Zeitperspektive der Vorlage beibehalten und der Erzähler folgt überwiegend dem Originaltext als leitendem Medium. Paraphrasierende Erzählungen sind hinzusagende Erzählungen, was bedeutet, dass der Originaltext mit dem Blick auf die Zuhörer in verschiedene Richtungen hin entfaltet wird. Zentrale Inhalte und notwendige Sacherklärungen werden in die Erzählsprache umgesetzt und somit sachlich entfaltet. Im Zuge der perspektivischen Erzählform werden die Erzähl- und Zeitperspektive des Originaltextes verändert. Dadurch kann sowohl aus der Perspektive einer beteiligten als auch einer fiktiven Person erzählt werden. In Umweltgeschichten werden wichtige Sachinformationen über den kultur- und religionsgeschichtlichen, geographischen und politischen Hintergrund des Erzählten umgeformt. Im Zuge von Ursprungs- bzw. Rahmengeschichten wird versucht, die Entstehungssituation der Texte für den heutigen Zuhörer lebendig und damit nachvollziehbar werden zu lassen.

Hinsichtlich der über Erzählen intendierten Ziele muss der Erzähler eine Vielzahl Fragen klären wie: Welche Intentionen gibt der Rahmenplan vor? Was will ich durch meine Erzählung erreichen? In welcher Phase des Unterrichts will ich die Erzählung einsetzen? Welchen Sinn hat sie im Ganzen? Dient sie der Motivation, der Textbegegnung, der Vertiefung oder dem Transfer bzw. der Aktualisierung? Im Rahmen der Vorbereitung und Durchführung des Erzählten müssen alle erzählerischen Mittel der jeweiligen Altersstufe angepasst werden, wobei jedoch mit steigendem Alter Anspruch, Niveau und Komplexität der Erzählungen zunehmen sollten. Älteren Lernenden können z. B. Erzählformen wie Schilderung, Bericht, Antitext und Verfremdung neue Zugänge zum Text eröffnen. Folgende Fragestellungen erweisen sich hierbei als hilfreich: Welche Voraussetzungen bringen die Schüler mit? An welche Erfahrungen kann ich anknüpfen? Welche Verständnisschwierigkeiten muss ich berücksichtigen?

Ein guter Erzähler hält mit den Zuhörern Augenkontakt. Ebenso gibt er den emotionalen Gehalt des Geschehens in Stimme und Ausdruck wieder. Stellt der Erzähler anhand der Zuhörerreaktionen eine Überforderung oder einen

Spannungsabfall fest, so muss er seine Erzählung situativ und flexibel abändern. Nach Möglichkeit sollten spontane Äußerungen als Zuhörerreaktion während des Erzählens mit einbezogen werden, allerdings nur solange sie das Miterleben und Verstehen der Erzählung unterstützen. Auch sollten die Personen der Erzählung so dargestellt werden, dass sich die Lernenden gut in sie einfühlen und sie verstehen können. Dabei gilt es, die verschiedenen Prinzipien der verbalen Gestaltung und deren Wirkung in Form der Lokalisierung, Personifizierung, Individualisierung, Psychologisierung, Dramatisierung und Dynamisierung in vorsichtiger und mit den Zielen abgestimmter Form zu berücksichtigen. Bei der Lokalisierung wird das Geschehen an einen bestimmten Ort verlegt durch geographische Bestimmungen auf der Landkarte, Schilderung der Eigenarten des Ortes oder der Umgebung usw. Personifizierung, Individualisierung und Psychologisierung werden angewendet, wenn das Denken und Fühlen der Menschen nachvollzogen werden soll. Dabei werden die Einzelpersonen namentlich benannt und deren Gestalt sowie äußere Erscheinung beschrieben. Ebenso werden in einfühlsamer, aber nicht übertriebener Weise Charaktereigenschaften und Wesensart gekennzeichnet, um die Motive, Gedanken und Gefühle der handelnden Personen, aber auch die der damaligen Zuhörer darzustellen. Da das Erzählte spannend sein soll, bedarf es der Dramatisierung. Dies ermöglicht, dass schon der Beginn motivierend ist, ohne die Lösung vorwegzunehmen. Bei der Dramatisierung ist zu beachten, dass der inhaltliche Schwerpunkt mit dem gestalterischen Höhepunkt zusammenfällt und die Spannungslösung am Ende steht. Der Einsatz wörtlicher Rede verstärkt die Dramatisierung, wobei der Redefluss nicht durch definierende Erklärungen unterbrochen werden sollte. Verstehensnotwendige Erklärungen werden erzählerisch eingeflochten, weshalb die Erzählung durch kurze Sätze und einen Verbalstil geprägt ist, in dem Rückblenden vermieden werden. Wechsel können sowohl zwischen direkter und indirekter Rede als auch zwischen verschiedenen Perspektiven vorgenommen werden. Die Wiederholung einzelner Sätze oder Worte kann als Mittel der Dramatisierung und inhaltlichen Vertiefung Anwendung finden. Ebenso erhöht der häufig gebrauchte Kunstgriff der Zerdehnung sowie der des retardierenden Elementes die Spannung und erweist sich als äußerst wirksam bei dramatischen Schilderungen. Da dies der Zeitlupe entspricht, sollte es jedoch nicht allzu oft eingesetzt werden. Begriffe werden nicht abstrakt erklärt, sondern im konkreten Vollzug geschildert, wodurch sich im Gesamten eine Dynamisierung ergibt. Die nonverbale Gestaltung des Erzählten liegt sowohl im Stimmeinsatz als auch im Einsatz von Mimik und Gestik. Die Stimme ist das wichtigste Instrument, das dem

Erzähler zur Verfügung steht, und muss daher differenziert eingesetzt werden. So kann z. B. das Sprechtempo langsam oder schnell sein und die Stimmlage kann Erstaunen, Fragen, Ausruf, Zorn, Zufriedenheit usw. ausdrücken. Wichtig ist auch, den Wechsel zwischen distanzierendem und beteiligtem Sprechen einzuhalten, Pausen zu beachten und die Lautstärke sowie Stimmhöhe gelegentlich wechseln zu lassen. Mimik und Gestik sind sparsam zur Differenzierung von Personen zu verwenden. Dabei sollte ein Mittelweg zwischen übertriebenen Gesten und nüchternen Bewegungen gefunden werden.

Erzählen beschränkt sich nicht auf den bloßen Wortlaut, sondern wird immer auch durch illustrierende Gesten und mimische Spieleinlagen untermalt. Diese ergänzen die sprachlichen Informationen um bildliche und imaginative Informationen, wodurch die inneren Vorstellungen in eine mittelbare Formsprache gebracht werden (vgl. Merkel 2000, S. 174). Der Sprachausdruck und die Körpersprache sind, neben dem Wortlaut, rhetorisch von hoher Bedeutung. Sie wirken zusammen und verdeutlichen den Sinn einer Äußerung, wodurch sie die Gesamtwirkung der Sprache mit bestimmen (vgl. Pabst–Weinschenk 2005, S. 24). Entsprechend audiovisuell verläuft mündliches Erzählen (vgl. Merkel 2000, S. 176). Der erzählte Text steht, wie jede andere mündliche Sprachäußerung, in einem Kontext nonverbaler, akustischer und körperlicher Zeichen (vgl. Claussen 2006, S. 41), die über ihre Mitteilung weitere Botschaften transportieren (vgl. Merkel 2000, S. 161).

Es lassen sich vier Arten der Gestik voneinander abgrenzen: deiktisch, ikonisch, taktschlagend und Ensemble (vgl. McNeill/Levy 1982, in Merkel 2000, S. 162; De Ruiter 1998, in Pabst–Weinschenk 2005, S. 41). Deiktische Gesten zeigen auf einen bestimmten Ort bzw. in eine bestimmte Richtung. Ikonische Gesten nehmen Bezug auf die Bedeutung des Inhalts und stellen konkrete Handlungen nach, wie eine Spiralbewegung mit dem Zeigefinger beim Sprechen über einen Wasserstrudel. Taktschlagende Gesten unterstreichen den Sprachfluss und markieren zentrale Aussagen wie auch Absätze. Zu taktschlagenden Gesten gehören z. B. rhythmische Auf- und Abbewegungen mit der Hand. Ensembles, wie Daumen hoch, werden wegen ihrer konventionalisierten bzw. sozial verbindlichen Bedeutung nicht spontan im Redefluss gebildet.

Neben der Gestik bilden Mimik und Modulation der Stimme die Gefühle der Erzähler ab. Damit werden erzählende Inhalte für die Zuhörer sichtbar und greifbar gemacht (vgl. Merkel 2000, S.158). Auch eine dem Zuhörer offen zugewandte Erzählhaltung mit einem offenen Blickkontakt macht die mimisch wie auch gestisch

eingespielten Untermalungen sichtbar und kann vom Zuhörer situativ passend aufgenommen werden (vgl. Lurija 1982, in Pabst–Weinschenk 2005, S. 25). Mimik und Gestik fungieren entsprechend als Performanzen zur Verlebendigung der Geschichte (vgl. Frenzel et al. 2006, S. 174).

Erzählen, Zuhören und Mitmachen bedingen sich gegenseitig. Dabei unterstützt speziell das gestisch begleitende Ausagieren von Erzähltexten das Aufnehmen und Behalten neuer Information nachhaltig (vgl. Claussen 2006, S. 40 ff.). Ein durch Gestik begleitetes Reden ruft visuelle Bilder hervor, wodurch die Vorstellungs- und Merkfähigkeit erhöht und die Gedächtnisleistung verbessert werden (vgl. Riseborough 1981; Kendon 1983, in Merkel 2000, S. 163).

Die gestische Ausdrucksweise ist keine bloße Begleiterscheinung des Sprechens. Sie fügt der Äußerung nichts hinzu. Vielmehr gestaltet Gestik den Sprechprozess mit und erleichtert den Abruf von Konzepten aus dem Gedächtnis (vgl. De Ruiter 1998, in Pabst–Weinschenk 2005, S. 40 f.). Die Geste führt so vor, wozu die Sprache im späteren Verlauf ansetzt (vgl. McNeil 1986, in Merkel 2000, S. 164 f.). Würde die Gestik unterdrückt werden, träten vermehrt Sprechunflüssigkeiten auf, die sich vor allem in pädagogischen Kontexten als kontraproduktiv erweisen würden (vgl. Pabst–Weinschenk 2005, S. 43).

Pädagogen sollten keine gängigen Erzählkonzepte übernehmen, sondern nach einer Phase der Anlehnung zu dem eigenen Erzählstil finden. Dabei hilft es, sich an weiterführende Erzählimpulse zu halten, die Erzählung zu visualisieren und Zäsuren wie auch didaktisch–methodische Elemente innovativ einzusetzen. Die Visualisierung lässt sich mittels verschiedener Elemente vollziehen, wie Sprechzeichen, Poster, selbstgestaltete Bilder, Schülerzeichnungen, Schattenbilder, Folien, Fotos, Kunstbilder, Dias, mitgebrachte Figuren, Gegenstände. Es kann sich günstig auf den Unterrichtsverlauf auswirken, die Erzählung an geeigneter Stelle zu unterbrechen und die Schüler Vermutungen über den Verlauf anstellen zu lassen. Dabei muss jedoch beachtet werden, dass zu häufige und starke Zäsuren den Erzählfluss beeinträchtigen und so den Gesamteindruck stören können. Didaktisch–methodische Elemente können vielfältig genutzt werden, um eine Erzählung zu erschließen, zu vertiefen, nachzubereiten und auch gelegentlich vorzubereiten. So können Einfühlungsübungen in eine Situation oder Person durchgeführt, die Erzählung kann mittels Pantomime, Rollenspiel oder meditativen Übungen verinnerlichtet, das Erzählen durch einen Gesprächsimpuls motiviert, nochmals erzählt oder kreativ bildnerisch gestaltet werden. Im Anschluss an die Erzählung könnte der Lehrer die Schüler ein thematisch

relevantes Arbeitsblatt bearbeiten lassen. So kann an verschiedenen alternativen Lösungen bzw. Ausgängen gearbeitet werden. An „erzählte“ Personen können Briefe aufgesetzt oder kann ein passendes Bild über das bloße Ausmalen hinaus angefertigt werden. Ebenso lässt sich im Rahmen dessen ein passendes Lied oder rhythmischer Sprechgesang einüben oder kreativ weitererzählen, wobei die Schüler unterschiedliche Varianten entwerfen.

Die das Erzählen einschließenden Lehrmethoden sind am nachhaltigsten, wenn sie sich als Rahmenbedingung direkt am Schüler orientieren und dessen Kenntnis- und Interessenstand, Sprach- und Sprechentwicklung wie auch Äußerungen innerer Anliegen berücksichtigen. Erzähltes entspricht dem Kenntnisstand der Schüler, wenn es sich auf deren Erfahrungswelt bezieht. Birgt dies gleichzeitig Elemente des Unbekannten in sich und lässt die Schüler Neues erfahren, steigern sich deren Interesse und Aufmerksamkeit. Die Schüler folgen dem Erzählverlauf und lassen sich gleichzeitig auf neue Gedankengänge ein, wenn die Inhalte kognitive Dissonanzen erzeugen (vgl. Pabst-Weinschenk 2005, S. 66). Dies ist von Vorteil, da bereits Gewusstes durch die Konfrontation mit einer neuen Situation besonders aktiviert und dadurch gefestigt wird (vgl. Reich 2006, S. 208 f.).

Tradierte Formen der Beurteilung und Bewertung formaler Eigenschaften des Erzählten sollten in den Hintergrund rücken, damit sich der Erzähler an dem Mitteilungsbedürfnis respektive den Äußerungen des Schülers orientieren kann. Es ist wesentlich, den Schüler zum Erzählen anzuregen, wozu dieser Raum benötigt, um Kontakt zu seiner Umgebung aufzunehmen und sich mitzuteilen. Nur so können sich Fähigkeiten und innere Anliegen, wie Wünsche oder Eigenschaften, offenbaren. Es geht vor allem darum, von anderen anerkannt zu werden, sich über andere wahrzunehmen und letztlich sich seiner selbst bewusst zu werden. Zur Unterstützung der Entwicklung eines stabilen und gefestigten Selbstbildes des Schülers sollten dessen artikulierten inneren Regungen angemessen anerkannt werden (vgl. Merkel 2000, S. 101, 103). Voraussetzung dafür ist ein empathisches Verhalten des Lehrers gegenüber den Sprachäußerungen der Schüler.

Zur Förderung der Sprach- und Sprechentwicklung müssen individuelle Kompetenzen im Sprechen und damit unterschiedliche Sprachentwicklungsstufen der einzelnen Schüler berücksichtigt werden (vgl. Claussen 2006, S. 20 f.). Zur weiteren Sprachentwicklung sollte deshalb auch an den Kompetenzen der Schüler angesetzt werden, ferner sollte deren Eigenaktivität in den Fokus genommen und schülerorientiert in verstehbarer Sprache sowie geeigneter Weise erzählt werden (vgl.

Claussen 2006, S. 32). Die sprachlichen und sprecherischen Kompetenzen der Schüler gilt es entsprechend wahrzunehmen und herauszufordern, um sie so zu sprachlichem Handeln zu animieren. Denn die Schüler bauen mittels eigenaktiven Handelns in und durch Sprache ihre sprachlichen Kompetenzen aus (vgl. Bartnitzky 2000, S. 18). Die sprachliche Aktivität und Produktion der Schüler geht über das reine Reproduzieren von Sprache hinaus und bleibt nicht auf das Einprägen und Imitieren von Sprachmitteln und grammatikalischen Strukturen beschränkt. Diese Form des Spracherwerbs ist ein Prozess des aktiven „Nachschaffens“ und eigenständigen Weiterführens von Sprache (vgl. Weisgerber et al. 1983, S. 347 f.). In diesem Rahmen befähigt aktiv-experimentelles Sprachhandeln in Form des freien Erzählens den Schüler zur bewussten Reflexion seines Sprachgebrauchs. Dies ist wichtig, da sprachliches Handeln die Ausgangs- und Grundlage des Nachdenkens ist und sprachbezogene Schwierigkeiten, Auffälligkeiten oder sprachliche Aufgaben das Nachdenken über Sprache herausfordern (vgl. Bartnitzky 2000, S. 217). Unter diesen Aspekten zeigt sich der Spracherwerb als aktiver Prozess des Sprachlernens. Aus ihrer Wahrnehmung heraus konstruieren die Schüler unbewusst die zugrunde liegenden Regeln, die wiederum ihr eigenes Sprachhandeln leiten werden. Im Kontext dessen entdecken die Schüler die Vielfalt der sprachlichen Möglichkeiten ihrer Muttersprache für sich und lernen die Stimmigkeit zwischen dem Gemeinten wie auch der sprachlichen Form zu erkennen sowie herzustellen (vgl. Bartnitzky 2000, S. 10, 253).

Die Methode des Erzählens in pädagogischen Kontexten sollte an der Funktion des Erzählens ausgerichtet werden. Dabei sollten die von den Schülern gewählten Formulierungen wie auch deren Perspektiven von den Lehrern aufgegriffen werden, da diese direkt mit dem Erleben der Schüler verbunden sind (vgl. Pabst-Weinschenk 2005, S. 55). Es gilt der Grundsatz des Interessenstandes der Schüler bzw. der Lebensweltorientierung. Schüler können bspw. nach ihren Interessen gefragt und die genannten Schwerpunkte können in dem folgenden Erzählen verarbeitet werden (vgl. Bartnitzky 2000, S. 29). Die bei Schülern individuell erkennbaren Suchbewegungen, Experimente und Auseinandersetzungen mit mündlichen und schriftlichen Texten sollten unterstützt und durch periodische Reflexion begleitet werden. Lehrer müssen auch hier als empathische Unterstützer zugegen sein und sollten nicht als reine Korrekturinstanz fungieren (vgl. Claussen 2006, S. 9, 16, 23).

Die aus Erfahrungswerten bestehenden interessengeleiteten Erzählungen und Geschichten sollten identitätsstiftende Hinweise und Identifikationsfiguren in Form von Handlungsträgern des Erzählten enthalten und dennoch subjektiv neu für die

Schüler sein. Sie sollten sich der Probleme und Konflikte der Schüler annehmen. Gepaart mit Spannung, Abenteuer oder Emotionalem wird den Schülern so das Ausleben ihrer Fantasie ermöglicht (vgl. Claussen 2006, S. 38 f.). Aber auch die für die Schüler in Gegenwart und Zukunft wichtigen objektiven Themen werden so in deren Wahrnehmung subjektiv bedeutsam, so dass mit ihnen gelernt werden kann (vgl. Bartnitzky 2000, S. 19 f., 245).

Für die Lehrer gilt es also, sich an der Funktion des Erzählens im Alltag, der in der Entwicklung befindlichen Erzählkompetenz und den Kompetenzen der Lernenden zu orientieren. Dabei müssen die kognitiven Ressourcen der Schüler im Vorfeld realistisch eingeschätzt werden. Einfache Erzählweisen gilt es zu akzeptieren, um im weiteren Verlauf des Unterrichts darauf aufbauen zu können. Ein voreiliges Eingreifen würde sich kontraproduktiv auf die Entfaltung der Schülererzählungen und deren Kompetenzen auswirken, da ihre aktive Auseinandersetzung mit Sprache eingeschränkt werden würde.

Der hohe Wert des Erzählens für die Pädagogik legt nahe, dass die methodisch-didaktische Lehrerausbildung dahingehend Vertiefung bzw. Ergänzung erfährt. Bereits Anfang des Studiums sollte der Bereich „Sprechen“ in die Einführungsveranstaltungen integriert werden. Persönliches Lernen geht von individuellen Kompetenzen aus, so dass Studenten mit massiven stimmlichen und kommunikativen Defiziten und ohne realistische Chance auf eine spätere berufliche Anstellung Alternativen aufgezeigt bekommen sollten. Die Sprecherziehung an den Hochschulen muss Verbesserung erfahren und sollte zu einem festen Bestandteil der Ausbildung werden. Gesprächsführung ist Grundlage des Unterrichtens, so dass wenigstens ein sprecherzieherisches Minimum gelehrt werden muss, um die geforderten Basiskompetenzen zu vermitteln und die Ausbildung produktiver Fähigkeiten zu ermöglichen. Da Sprechen eine individuelle Leistung und in der Interaktion eine soziale Kompetenz ist, sollten zukünftige Pädagogen im Rahmen ihres Studiums die Möglichkeit bekommen, im Bereich der mündlichen Kommunikation persönlich zu lernen. Da Massenveranstaltungen dem jedoch nicht gerecht werden können, scheint eine Teilnehmerbegrenzung für die effektive Lehre unverzichtbar. Es erweist sich als sinnvoll, dass Studierende bereits über Praktikumserfahrungen verfügen, damit die Relevanz der Sprecherziehung für die spätere Berufstätigkeit persönlich erfahrbar wird und die bis dahin gemachte Erfahrungen während der Ausbildung reflektiert werden können. Im fortgeschrittenen Studium sollten dann, persönlichen Bedürfnissen folgend, spezielle Aspekte zur

Unterrichtsgesprächsförderung, Stimmbildung usw. Vertiefung erfahren. Da Lernen im Bereich Sprechen ein lebenslanger Prozess ist, sollten auch verstärkt spezielle Veranstaltungen in der Weiterbildung angeboten werden. Zur begründeten Auswahl der Unterrichtsthemen und –methoden kann eine sprechwissenschaftlich fundierte Sprecherziehung, die auf die Erforschung und Vermittlung mündlicher Aspekte zielt, wesentlich beitragen, da sie sich auch mit didaktischen Aspekten beschäftigt. Darüber hinaus muss auch ein Bewusstsein für den Zusammenhang zwischen dem Erzählen und der Erziehungswirklichkeit geschaffen werden. Diese ist in ihrem Wesen vielgestaltig, dynamisch und setzt sich aus einer Vielzahl miteinander verstrickter und häufig wechselnder Situationen zusammen. Das Erziehungsfeld unterliegt einer psychosozialen Dynamik, was dessen Mehrschichtigkeit, Gestaltfülle und Undurchschaubarkeit hervorruft. Als Resultat ergeben sich diffuse, vielschichtige und somit schwer greifbare Vorgänge, was die transitorische Struktur des Erziehungsgeschehens bedingt. Dies zeigt sich darin, dass sich teilweise widerstrebende Gefühls- und Handlungsaspekte mischen, Gegenwärtiges mit Unerledigtem vermischt wird, vergangene Geschichten und Themen erneut auftreten und die Struktur der gegenwärtigen Wirklichkeitskonstruktion prägen und sich gezielte Absichten sowie geplante Aktionen mit plötzlichen Affekten oder zufälligem Geschehen verschränken. Entsprechend braucht der adäquate Umgang mit den subjektiven Anteilen des Erziehungsgeschehens eine aufgeschlossene, begriffslose, impressionistische und erfahrungsoffene Denk- und Redeweise. Somit gewinnen pädagogisches Alltagswissen, professionelle Fantasie sowie Selbstreflexion an Bedeutung. Um das Potential des Erzählens auszuschöpfen, bedarf es einer Aufhebung der Trennung von persönlichem Selbstverständnis und professioneller pädagogischer Qualifikation. Dem selbstreflexiven Denken sollte der nötige Platz in der pädagogischen Ausbildung eingeräumt werden, wobei die notwendige Distanz des pädagogischen Handelns durch Einsicht in eigene, biographisch bedingte Vorurteile und Verstrickungen gewahrt bzw. erworben werden kann. Dabei können die in pädagogischen Kontexten entstandenen Geschichten als Quelle von Einsichten, Reflexionen und Hilfestellungen dienen, da in ihnen sowohl lebensweltliche Bezüge als auch Handlungsrelevanz zu finden sind (vgl. Meyer-Drawe 1996, S. 87). Dementsprechend sollte sich ein neuer Ausgangspunkt pädagogischen Denkens bilden, der in den eigenen Lebens- und Erziehungsgeschichten sowie dem alltäglichen pädagogischen Umgangswissen liegt. Folglich birgt auch das biographische Erzählen in pädagogischen Kontexten Nutzen. Wenn Pädagogen biographisch erzählen, lastet

weniger Handlungsdruck in der aktuellen Interaktionssituation auf ihnen. Sie können die zuhörenden Schüler ganzheitlicher wahrnehmen, wobei sie Einblicke in deren Deutungsmuster und Bewältigungsstrategien erhalten. Dadurch kann eine spätere Intervention gezielter abgestimmt und den Schülern bei ihrer „biographischen Alltagsarbeit“ geholfen werden. Die Lernenden profitieren von den biographischen Erzählungen der Lehrer, indem sie für sich passende biographische Lern- und Handlungsmöglichkeiten entdecken und aufgreifen. Sie können den Drang nach Selbstdarstellung oder Rechtfertigung überwinden, die einseitige Selbst- und Fremdwahrnehmung wird partiell aufgelöst und verborgene Ressourcen kommen zum Vorschein. „Lebensbruchstücke“ können zu einem fragmentarischen Ganzen zusammengefügt und biographische Übergänge gestaltet werden. Dabei wird der Erzählprozess der Selbstreflexion angeregt. „Die wichtigste ‚Vernetzung‘, um die es uns in diesem Zeitalter der ‚Wissens- und Informationsgesellschaft‘ gehen sollte, ist [...] die, verstärkt künstlerische Verbindungen zwischen den ‚objektivierenden‘ und den ‚subjektivierenden‘ Seiten des Lernens zu knüpfen mit besonderer Betonung der subjektivierenden Dimension.“ (Vgl. Bauer 2005 S. 25 f.)

Mittels des oft angewandten Frontalunterrichts und durch das Bild vom allmächtigen Lehrer kann die Schule der Zukunft ihrem Bildungsauftrag nicht mehr gerecht werden. Deshalb ist die Wiederkehr des Erzählens notwendig, um der Wirklichkeit und Wahrhaftigkeit einer praktischen Lehre Folge zu leisten und der Einseitigkeit wissenschaftlicher Schulen sowie tradierter Denkgewohnheiten entgegenzuwirken. Mündigkeit ist auf Mündlichkeit angewiesen, wenn sie praktisch werden soll, d. h. auf die alltägliche Erfahrung gelingender Prozesse des miteinander Sprechens. „Wir lernen nicht zu wenig, sondern zu viel – aber wir lernen zu wenig, etwas damit anzufangen. Vieles von dem, was wir lernen, wird gewissermaßen ‚gebunkert‘ – das Schulfachprinzip leistet dazu erheblichen Vorschub, und von den Lernenden wird erwartet, dass sie die Verbindungen selbst herstellen. Das haben sie aber nicht gelernt.“ (Vgl. Lenzen 2000)

3.2 Zuhören beim Erzählen

Ein auf Erzählen basierendes Zuhören fördert die Sprach- und Kommunikationskompetenzen in erheblichem Maße. Die individuellen Erzählfähigkeiten, verbalen und nonverbalen Erzählmuster sowie Erzählstrukturen werden über die Interaktion zwischen Erzähler und Zuhörer angeregt und entwickelt, wobei gleichzeitig das Interesse für Sprache an sich geweckt wird.

Erzählen und Zuhören lassen sich konkret fördern. Dabei sind das Setting sowie die Aktanten die maßgeblichen Bedingungen. Diese müssen in den pädagogischen Kontexten entsprechend beachtet werden, wobei sich eine Zusammenarbeit mit Erzählprofis als lohnend erweisen kann. Ihnen zuzuhören ist ein besonderes und animierendes Erlebnis, da sie vielfältige Anregungen für das eigenen Gestalten von Erzählungen und Erzählsituationen bieten (vgl. Schami 1998, S. 24 f.).

In der Interaktion des Menschen mit seiner Umgebung, zwischen Erzähler und Zuhörer, entsteht Erzähltes als erzeugte Wirklichkeit. Dies ist allerdings davon abhängig, ob es dem Erzähler gelingt, den Zuhörer in den poetischen Raum des Erzählens einzuführen und so eine gemeinsame Realität zu schaffen. Im Zuge dieser Interaktion findet sich das pragmatische und kommunikative Realitätsprinzip. Das pragmatische Realitätsprinzip regelt mittels Gegenstandsschemata sachbezogene Wissensbestände und folgt dem Leitmotiv des erfolgskontrollierten Handelns. Das kommunikative Realitätsprinzip erfordert, dass die Wirklichkeitskonstruktionen aller an Gemeinschaftshandlungen Beteiligter so weit übereinstimmen, dass der Erfolg gesichert ist (vgl. Mead 2005). Die damit zusammenhängenden Prozesse ermöglichen dem Subjekt aus seiner Umgebung Umwelt zu erzeugen.

Da im Sprechen Gesellschaft entsteht, bildet sich über die Kombination „Erzählen und Zuhören“ eine Erzählgemeinschaft. Deshalb muss der Mensch auch gehört werden, um Teil der Gesellschaft zu werden (vgl. Benjamin 2007, S. 120; Mankell 2008). Es ist eine der größten Sehnsüchte des Menschen, jemanden zu finden, der einem zuhört. Nur wer erfahren hat, dass seinen Worten gelauscht wird, ist bereit, selbst zuzuhören. Somit sind Zuhören und Erzählen ein gegenseitiger Akt (vgl. Schapp 1985, S. 118). Allerdings ist nicht jeder gleichermaßen als Adressat geeignet, da es immer auf die Umstände und Beziehungen von Erzähler und potentiell Zuhörer ankommt (vgl. Schapp 1985, S. 117 f.).

Ein guter Erzähler sollte auch ein guter Zuhörer sein, denn nur wer zuhören kann, ist auch des Erzählens mächtig. Wirkliche Erzähler verfügen im Alltag über intuitive Kompetenzen, eine Erzählung so zu gestalten, dass sie vom Zuhörer im Aufbau nachvollzogen und verstanden wird. Deshalb sollten erzählerische Äußerungen deutlich, verständlich, anschaulich, lebendig, abwechslungsreich und emotional sein. Insbesondere gilt dies für Wortwahl, Stimmfärbung, Intonation, Mimik, Gestik und Redetempo. Diese Faktoren erleichtern dem Zuhörer einzelne erzählte Episoden in einen ihm logischen Zusammenhang zu bringen und so der Erzählung zu folgen (vgl. Schami 1998, S. 24).

Der Zweck des Erzählens wird durch die Beziehung zwischen Erzähler und Zuhörer bestimmt. Dieser kann persönlich oder praktisch sein, der Fortsetzung einer Erzählung oder ihrer Einbindung in ein größeres Ganzes dienen. Erzählen an sich erweitert die menschlichen Lebensmöglichkeiten. Das Individuum begegnet nicht nur seiner individuellen Erzählung oder jener der Gemeinschaft, sondern erfährt durch sie von ihm unbekanntem Lebensentwürfen und Rollenangeboten. Der Zuhörer folgt der Erzählung gedanklich, wodurch dessen Fantasie und Erinnerung angeregt werden und sich innere Bilder formieren. Die dadurch eventuell neu entstehenden Lebensentwürfe und Rollen kann er in einem geschützten Rahmen erproben, indem er sich in einen der Protagonisten hineinversetzt. Im Hören und Verarbeiten dessen können Erzähltes und Situationen antizipiert werden, die andernfalls erst später oder nie auf den Zuhörenden zugekommen wären. Dadurch verbreitert sich das eigene Verhaltensrepertoire unmerklich und zusätzliche Handlungsalternativen eröffnen sich. Ebenso können Grundwidersprüche des Lebens durchlitten und in eigenständiger Weise angeeignet werden. Dadurch werden Kinder und junge Menschen, aber auch Erwachsene ermutigt, sich dem Leben mit seinen unabsehbaren Wendungen im Vertrauen auf die bewährten Lebenserfahrungen anderer zu stellen.

Sowohl Erzähler als auch Zuhörer haben diverse Aufgaben und entsprechend Handlungen sowie Handlungskomplexe zu erfüllen (vgl. Meng 1988). Folglich ist der Zuhörer nicht passiv, sondern sendet in einem interaktiven Prozess Impulse an den Erzähler, wodurch er direkt oder indirekt in dessen Erzählung eingreift. Der Prozess des Erzählens wird interaktiv modelliert (vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005, S. 17). Damit ist eine Form verbaler Aktivität zwischen mindestens zwei Teilnehmern gemeint, die für sich wechselseitig deutlich die Rollen Erzähler und Zuhörer installieren und gemeinsam sowie aufeinander zugeschnitten ausfüllen. Das hat Einfluss auf die Erzählsituation selbst, ebenso wie auf die Konstruktion der Lebensgeschichte. Diese wird so ausgerichtet, dass Zuhörer sie in allen wesentlichen Aspekten nachvollziehen und annehmen können. Sie übernehmen eine wichtige Instanz, weil sie soziale Anerkennung, wie auch Kritik und Zweifel bezüglich der Geschichte, Selbst- und Weltsicht ausdrücken können (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2002). Die autobiographische Selbsterzählung ist somit ein Gemeinschaftsprodukt von Erzähler und Zuhörer – eine „Co-Konstruktion“. Die Zuhörer werden durch ihre Signale der Aufmerksamkeit, emotionale Beteiligung, Rückmeldungen, faktische oder vermutete Bewertungen zu Mitstiftern der Erzählung (vgl. Keupp et al. 1999). Meist findet die Bedeutungsaushandlung von Ereignissen vor

einem imaginären Publikum statt, weshalb der Erzähler die allgemeine Verstehbarkeit seines Handelns bereits vor der Realisierung berücksichtigt. Die Aushandlung mit umgebenden Menschen findet statt, da die Selbsterzählung nur erfolgreich aufrechterhalten werden kann, wenn sie andere Gesprächspartner spezifisch und in geeigneter Form unterstützen. Der Unterstützungsgrad zeigt sich darin, inwiefern sie bereit sind, die Darstellungen der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft mitzutragen.

Die Signale des Zuhörers an den Erzähler erfolgen als Rückkopplungssignale in einer Art rhythmischem Feedback. Dadurch kann sich der Erzähler ständig „rückkoppelnd“ an seine Zuhörer anpassen. Je höher die Intensität und Häufigkeit gesendeter Feedbacksignale ist, desto stärker fühlt sich der Erzähler durch den Zuhörer bestärkt. Da seine Aufnahmefähigkeit jedoch nicht unendlich ist, sind Reaktionsmöglichkeiten auf die Feedbacksignale einer größeren Gruppe beschränkt. Seitens der Hörer dürfte die Intensität der Rückmeldung individuell und situativ unterschiedlich ausfallen – je nachdem, wie sie von der erzählten Passage in Bann gezogen, von anderen abgelenkt oder mit ihren von der Erzählung hervorgerufenen Assoziationen beschäftigt sind. Da Feedbacksignale individuell unterschiedlich gegeben werden, kann der Erzähler nur ausgewählte Impulse registrieren. Somit ist die daraufhin ausgerichtete Synchronisation der Körperbewegungen des Erzählers mit denen der Zuhörer eine generelle Erscheinung, die mehr oder weniger alle erfasst. Das „Einschwingen der Körperbewegungen auf den Rhythmus der Sprecher/Erzähler-Stimme“ ist die „Resonanz“ (vgl. Merkel 2000). Diese stellt eine unterschwellig nonverbale Verständigung her, welche wiederum im Rückbezug zur verbalen Verständigung, also Kommunikation, steht. Die Synchronisation wird durch die Beziehung der Gesprächsteilnehmer untereinander beeinflusst. Entsprechend erfolgt sie zwischen Freunden leichter als zwischen Fremden. Ebenso ergibt sich eine Synchronisation bei glatten Wechseln von Sprecher- und Hörerrolle häufiger als bei umstrittenen. Eine wechselseitige Rhythmisierung im Erzählen wird als befriedigend empfunden und genossen, wobei dies unabhängig davon ist, inwieweit das Erzählte den Wünschen oder Ängsten der Zuhörer Gestalt zu verleihen weiß. Das Erzählen ist ein interaktiver Prozess der sozialen Interaktion, wobei sich die Geschichte in dem Wechselspiel zwischen Erzähler und Zuhörer generiert (vgl. LOKV 1997). Diese ist somit immer ein Ausdruck der Resonanz zwischen Erzähler und Zuhörer, der sich auf den weiteren Verlauf des Erzählens auswirkt (vgl. Merkel 2006, S. 89). Die vom Zuhörer ausgehenden Signale fungieren als Impulse an den Erzähler, der sie direkt,

bewusst oder unbewusst, in seine Erzählung integriert. Jene Art „Gegenübertragung“ basiert auf einem nonverbalen, körperlichen Kommunikationsverhalten (vgl. Zimbardo/Gerrig 1996, S. 787). Die Signale der „Gegenübertragung“, auch jene, welche unter der Bewusstseinschwelle stehen, kommen beim Erzählen vor einer Gruppe besonders häufig vor.

Aktives Zuhören bezieht sich auf die innerliche und äußerliche Beteiligung der Zuhörer beim Erzählen. Die innerliche Beteiligung äußert sich in dem aktiven Entstehen innerer Bilder beim Zuhören. Die äußerliche Beteiligung zeigt sich in Mimik, Gestik und dem verbalen Ausdruck, die sowohl verdeckt als auch bewusst eingesetzt in Erscheinung treten (vgl. Claussen 2006, S. 40). Die Lehrer sollten sich bei dem Erzählen immer an dem Schüler als Zuhörer orientieren, um auf diesen reagieren zu können. So können die Schüler z. B. aktiv in den Handlungsaufbau der Erzählung mit einbezogen werden, indem ihre ausgedrückten Vorstellungen improvisierend eingebaut werden. Bei dem aktiven Zuhören können Lehrer bei dem Erzählen durch wechselseitiges Interagieren Ereignisse sinngemäß konstruieren und sich am Verlauf der Erzählung oder weiterführenden Gesprächen beteiligen (vgl. Claussen 2006, S. 12). Lehrer sollten bei dem aktiven Zuhören die Erzählungen und Gespräche der Schüler aufgreifen, da durch gezieltes Nachfragen diese an- und weitergeleitet werden. Aber auch erkennbare Zeichen des Verstehens können zum Ausdruck gebracht, um damit Wertschätzung wie auch Teilnahme an dessen Erleben zu signalisieren. Für den Erzähler ist es ein wichtiges Medium der Selbsterfahrung und für den Zuhörer eines der Fremderfahrung. Es besteht so eine Kommunikationsbeziehung zwischen dem Erzähler und Zuhörer, was eine maßgebliche Bedeutung für deren soziale Kompetenz hat. In dieser Beziehung hat der Erzähler die Aufgabe, den Kontakt zum Zuhörer aufzunehmen, und der Zuhörer die, das Zuhören anzuzeigen. Der Erzähler muss ein erzählenswertes Ereignis auswählen und der Zuhörer darf den Erzähler dabei nicht unterbrechen. Der Erzähler hat die Aufgabe, das Interesse des Zuhörers für das zu erzählende Ereignis abzuschätzen, ggf. zu wecken sowie aufrechtzuerhalten, und der Zuhörer jene, den Erzähler zum Weitererzählen anzuregen. Dabei muss der Erzähler die vermutliche Einstellung des Zuhörers zum zu erzählenden Ereignis vorwegnehmen und der Zuhörer Interesse an der Erzählung zeigen. Der Erzähler muss die Verständnisvoraussetzungen des Zuhörers abschätzen und sie ggf. schaffen und der Zuhörer im Gegenzug sich durch Nachdenken, Vergleichen und Fragen um das Verstehen des Ereignisverlaufs bemühen. Der Erzähler hat die Aufgabe, den Ereignisverlauf und die ihn

verknüpfenden Faktoren in der richtigen Reihenfolge detailgetreu darzustellen, und der Zuhörer muss sich um das Verstehen der Einstellung des Erzählers zum Ereignisverlauf bemühen. Der Erzähler ist angehalten, die eigene Einstellung zum Ereignisverlauf deutlich zu machen, und der Zuhörer soll sich eine Meinung zu Ereignisverlauf, Einstellung und Erwartung des Erzählers bilden sowie die Erwartungen des Erzählers möglichst erfüllen. Der Erzähler sollte die Erwartungen an den Zuhörer verdeutlichen und der Zuhörer dem Erzähler, falls notwendig, beim Verarbeiten des Erlebnisses helfen. Der Erzähler muss letztlich das Ende der Erzählung kennzeichnen, so dass der Zuhörer selbiges mit seinen Erfahrungen vergleichen kann.

Der Verknüpfung von Erzählen und Zuhören kommt in der Pädagogik eine besondere Bedeutung zu, gerade im Hinblick auf die Bildungsqualität. In der schulischen Praxis ist das Zuhören Voraussetzung für den Schriftspracherwerb (vgl. Günther 1997, S. 38). Ebenso beeinflusst das Zuhören in Kombination mit dem Gedächtnis für phonologische Information den mündlichen Sprachgebrauch (vgl. Gathercole/Baddeley 1993, S. 73). Diverse experimentelle Studien legen nahe, dass der Wissenserwerb gefördert wird, wenn Schüler ihr erworbenes Wissen den nachfragenden Zuhörern darlegen (vgl. Spurlin et al. 1984; Renkl 1997). Der Wechsel zwischen Zuhören und Darlegen ist ebenso in den konstruktivistischen Lernkonzepten von wesentlicher Bedeutung für den Aufbau metakognitiver Kompetenzen und somit für den Aufbau von flexiblem und multiperspektivischem Wissen (vgl. Mandl/Reinmann–Rothmeier 1995).

Die Fähigkeit des Zuhörens wird in Schulen meist als gegeben vorausgesetzt, da die Schüler die meiste Unterrichtszeit damit verbringen (vgl. Kahlert 2000). Sie hören dem Lehrervortrag, dem Unterrichtsgespräch, der direkten Instruktion oder den Mitschülern zu. Bislang sehen Lehrpläne und Studienordnungen deshalb keinen Lernbereich „Zuhören“ vor. Die visuellen Medien sind immer noch dominanter im Unterricht als die auditiven, trotzdem diese als Leitmedien für Schüler gelten, allgemein von ihnen akzeptiert werden und eine gut annehmbare pädagogische Herausforderung darstellen. Momentan wird die pädagogische Aufgabe der Förderung differenzierten Hörens vor allem im Musikunterricht erfolgreich umgesetzt, was sich auch auf das Unterrichtsklima und die sozialen Beziehungen in den Schulklassen überträgt (vgl. Weber et al. 1993; Spychiger 2000). Jedoch zeigt sich ansatzweise ein Umdenken und Übertragen auch auf andere Unterrichtsfächer (vgl. Wermke 2000). Es sollte dennoch wesentlich stärker als pädagogische Aufgabe

begriffen werden, zuhören zu lernen, nachzufragen und sein Wissen nachfragenden Zuhörern darzulegen. Um den Unterricht hör- und zuhörfördernder zu gestalten, sollte eine dem dienliche Atmosphäre geschaffen werden und sollten die Regeln der Gesprächsführung Berücksichtigung finden. Dieser so entstehende Raum schafft Platz für Gespräche und Nachfragen. Dadurch wird vor allem der verständnisorientierte Wissenserwerb gefördert.

Die Dramaturgie des Unterrichts und die Sprache tragen erheblich zur Gestaltung eines zuhörfördernden Unterrichts bei. Gibt es im Unterricht klare Zeiten zur Aufnahme und zur Verarbeitung des Gehörten, wird den Schülern das Unterscheiden zwischen tätigkeitsbezogener und geschehensorientierter Aufmerksamkeit erleichtert. Dabei können „listening organizer“ in Form von Schlüsselwörtern, Formulierungen, Kurzschilderungen und Zuhörritualen wichtige Strukturierungshilfen bieten (vgl. Kahlert 2000, S. 16). Sie ermöglichen es, die Aufmerksamkeit zu lenken und auf Kommendes einzustimmen.

Die Sprache ist bei der Gestaltung eines zuhörfreundlichen Unterrichts von höchster Bedeutung, da sie hauptsächlich der unterrichtlichen Informationsvermittlung dient. Unterstützend ist hierbei der Einsatz para- und nonverbaler Mittel, wie Gestik, Mimik, Stimmmodulation und Stimmverhalten. Untersuchungen belegen, dass eine enge Beziehung besteht zwischen stimmlichen Eigenschaften des Lehrers und dessen pädagogischer Effektivität bezüglich der Aufmerksamkeit und Zuhörbereitschaft der Kinder. Dabei beeinflussen Sprechmelodie und rhythmische Gliederung die Aufnahme und Memorierung der Informationen (vgl. Grothe 2000, S. 70). Vielen Lehrern ist die Bedeutung der eigenen Stimme für das Verhalten der Schüler deshalb bewusst (vgl. Nienkerke-Springer 1997, S. 212).

3.3 Erzählen im Schulunterricht

Die Fertigkeit zu sprechen besitzen Schüler bereits bei der Einschulung. Jedoch muss die Fähigkeit, miteinander zu reden, erst erlernt werden. Dieser langwierige Prozess lässt sich gezielt durch didaktische Methoden und spezielle Übungen unterstützen. Allerdings erweisen sich einige Merkmale schulischer Kommunikation wie Massenhaftigkeit, Zweckorientierung, Zwangscharakter sowie Widersprüche und Brüche als eher hinderlich. Massenhaftigkeit zeigt sich darin, dass eine Lehrperson vielen Schülern gegenübersteht und das Rederecht verteilt. Zweckorientiert dient der Unterricht der Wissensvermittlung und Erziehung. In ihm wird eine Selektion nach Noten vollzogen. Der Zwangscharakter besteht darin, dass die Schulpflicht dem

Schutz der Schüler vor Ausbeutung dient und sie so zum Unterricht verpflichtet. Widersprüche und Brüche ergeben sich dadurch, dass die Übernahme alltäglicher Kommunikationsformen zu Widersprüchen führt. Dies legt nahe, dass eine Alltagskommunikation und das Erzählen von wissenstragenden sowie sinnstiftenden Geschichten im schulischen Kontext, sofern erwünscht, nur schwer umzusetzen sind.

Bereits in den 70er Jahren hatte die mündliche Kommunikation im Rahmen der kommunikativen Didaktik einen hohen Stellenwert. Bis heute hat sich allerdings keine, etwa der Aufsatzdidaktik vergleichbare Didaktik und Methodik der mündlichen Kommunikation entwickelt. Zwar ist bewiesen, dass das Mündliche für den Unterrichtsalltag von besonderer Bedeutung ist, dennoch wurde es gegenüber dem schriftlichen Sprachgebrauch vernachlässigt. In der neueren Sprachdidaktik ist die Wichtigkeit des mündlichen Sprachgebrauchs wiederentdeckt und verstärkt in Form des Erzählens im Unterricht berücksichtigt worden (vgl. Köchling 2000, S. 46). Vielfach wurden Versuche der Methodengenerierung unternommen, doch nie konnte eine ganzheitliche, auf den jeweiligen schulischen Kontext übertragbare narrative Pädagogik generiert werden.

Der mündliche Sprachgebrauch ist sowohl Ausgangspunkt als auch Medium des Unterrichts (vgl. Bartnitzky 2006, S. 69, 103). Über ihn finden Austausch, Erarbeitung und Verständigung statt, weshalb „der größte Anteil des Sprachhandelns in der Schule im Mündlichen“ liegt (vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Schüler des Landes Nordrhein–Westfalen Hrsg. 2003, S. 33; Bartnitzky 2006, S. 21). Wichtige Unterrichtsschwerpunkte sind „erzählendes Sprechen“ und „verstehendes Zuhören“, um eine angemessene Gesprächskultur zu entwickeln. Entsprechend sollte die Gesprächskompetenz durch verschiedene Methoden immer wieder geübt und gefestigt werden (vgl. Müller 2004, S. 33). Hierbei bieten Gespräche und Erzählen den Schülern unterschiedliche Lernmöglichkeiten wie sich mitteilen, bei anderen Aufmerksamkeit erzeugen, zuhören, geduldig sein, andere Gedanken zulassen sowie Empathie. Es soll ihnen aufgezeigt werden, dass diese nicht nur Mittel zum Zweck im Unterricht sind und vor allem, dass Erzählen seinen didaktischen Ort sowohl in der mündlichen als auch schriftlichen Kommunikation hat, weshalb es in jedem Schulfach zur Geltung kommen kann.

Der mündliche Sprachgebrauch ist in mehrere, nicht strikt voneinander zu trennende Aufgabenschwerpunkte unterteilt. Richtlinien und Lehrpläne, die den Aspekt Erzählen berücksichtigen, intendieren, dass die Schüler einander erzählen und zuhören lernen. Dabei soll ihrem spontanen Mitteilungsbedürfnis Rechnung getragen

werden, um sowohl das Erzählen als auch das Zuhören gezielt zu fördern. Werden mündliche Erzählungen jedoch nur als Vorstufe zu schriftlichen Erzählungen gesehen, so hat der Lehrer stets das schriftliche Schema einer Erzählung im Kopf, weshalb er das mündlich Erzählte der Schüler an diesem misst und bei Abweichung von der allgemeinen Form korrigiert. Dies verhindert jedoch freies, spontanes und kreatives Erzählen und wirkt demotivierend (vgl. Claussen/Merkelbach 2003, S. 36). Deshalb sollte vor allem das mündliche Erzählen als eigenständiger Lerngegenstand und nicht nur als Lernmedium angesehen werden.

Eine aktive unterrichtliche Erzählpraxis basiert auf einer Erzählsituation, in der sich Schüler und Lehrer in bewusst arrangierten und definierten Situationen zu sprachhandelnden Aktivitäten treffen. Diese finden im Sinne des Erzählens als kontextunabhängiges Sprechen in geselliger Runde statt (vgl. Claussen 2006, S. 19). Dazu sind das Einhalten der Sitzordnung, eine aufgeschlossene Haltung, bestimmte Rahmenbedingungen und in Regelwerk erforderlich. Im Rahmen des Grundsatzes der Sitzordnung wird der Stuhl- bzw. Erzählkreis dem Frontalunterricht vorgezogen. Das frontale Gegenüberstehen von Lehrer und Schüler erzeugt ein hierarchisches, asymmetrisches Interaktionsverhältnis und zwingt den Unterricht in ein überwiegendes Frage- und Antwortschema, was dem Erzählen abträglich wäre (vgl. Claussen 2006, S. 23). Der Stuhl- bzw. Erzählkreis ermöglicht ein demokratisches, symmetrisches Interaktionsverhältnis, da der Lehrer sichtbar auf seine gehobene Position verzichtet. Der Lehrer übt durch das Erzählen und Zuhören dennoch eine Vorbildfunktion aus, da er die Schüler in der Art ihres Sprechens, ihrer Mitteilung, Darbietung und Erörterung beeinflusst (vgl. Claussen 2006, S. 34 f.). Schüler benötigen Sprachvorlagen, die sie verstehen und sukzessive selbst anwenden können, die aber gleichzeitig leicht über ihrem Niveau liegen, um ihre Sprachkenntnisse zu erweitern. Darüber hinaus ermöglicht eine kreisförmige Sitzkonstellation eine körperlich offene Sitzhaltung. Erzähler und Zuhörer haben direkten Blickkontakt und können dadurch die körpersprachliche Untermalung der Erzählung wahrnehmen. Ebenso kann der Erzähler die Wirkung seiner Erzählung auf die Zuhörer direkt wahrnehmen. Die körperlich offene Haltung des Erzählers wirkt auf den Zuhörer zugewandt, einladend und einer aktiven Mitgestaltung gegenüber aufgeschlossen (vgl. Pabst-Weinschenk 2005, S. 25). Durch den Stuhl- bzw. Erzählkreis wird den Schülern das Angebot gemeinsamen und gegenseitigen Erzählens offeriert. Ihnen werden Motive, sprachhandelnd aktiv zu werden und sich produktiv mit dem Gehörten über ein Gespräch in dialogischer Form auseinanderzusetzen, geboten (vgl. Weisgerber et

al. 1983, S. 249 f.). Der Erzählkreis ist die hochkommunikative Form des Stuhlkreises. Dabei kommen Schüler und Lehrer auf ein gemeinsames Zeichen hin in einem Stuhl- oder Kissenkreis im Klassenzimmer zusammen. Dadurch wird eine spezifische Erzählsituation geschaffen, die vielen Zwecken im Rahmen des sprachhandelnden Erzählens dient (vgl. Claussen 2006, S. 77). Der Erzählkreis ist damit ein unterrichtlicher Ort, „an dem es im gleichberechtigten und geregelten Umgang miteinander um Teilnahme an den sprachlich vermittelten Erlebnissen und Erfahrungen anderer, um den Aufbau von tragenden sozialen Beziehungen wie auch um Verständigung, Orientierung und Sinnsuche geht“ (vgl. Purmann 2000, in Claussen 2006, S. 78). In dem Erzählkreis werden Erzählungen in diversen Variationen vorgetragen und gehört. Den Schülern wird die Möglichkeit gegeben, Erlebnisse und Vorstellungen unter gestischer und mimischer Begleitung darzubieten. Gleichsam haben sie die Gelegenheit, der Handlung in entspannter und geselliger Atmosphäre aktiv zuzuhören (vgl. Claussen 2006, S. 76 f.). Innerhalb des Erzählkreises findet eine Auseinandersetzung mit den Regeln der Entwicklung und Einübung einer humanen Gesprächskultur statt. So können Regeln und Rituale für den Erzählkreis ausgehandelt, verabredet, eingeübt, erprobt, reflexiv erörtert, analysiert, ggf. revidiert und auch neu ausgehandelt werden. Darüber erfahren die Schüler die Bedeutsamkeit ausgehandelter Verabredungen (vgl. Claussen 2006, S. 79). Im Anschluss an einen Erzählkreis kann das individuell Gehörte besprochen und diskutiert werden. Die Erzählung lässt sich über Nachfragen und Aufklärung reflexiv verarbeiten und erörtern. Dabei findet neben dem informellen Gedanken- auch ein formeller Wissensaustausch statt. In dem formellen Wissensaustausch geht es um die Bearbeitung im Vorfeld festgelegter oder speziell gewählter Themen. Dazu kann spezifisches Wissen als individuelles Expertenwissen in Form individueller Erfahrungen und Erlebnisse aus unterschiedlichen Blickwinkeln in Form von Erzählbeiträgen vorgetragen und ausgetauscht werden. Hierbei geht es um den Vergleich von Sinngebungen. So wird in der bewusst arrangierten und definierten interaktionsbezogenen Erzählsituation des Erzählkreises mit seinen verschiedenen Funktionen der Raum für sprachhandelnde Aktivitäten geschaffen. In diesem kann sich jeder sprachlich entfalten, kann erzählt und demokratisch miteinander gesprochen werden (vgl. Claussen 2006, S. 78 f.). In einem Erzählkreis lassen sich so auch Projekte gemeinsam planen, absprechen und analysieren.

Neben der Sitzordnung ist die aufgeschlossene Haltung ein wichtiger Grundsatz für eine gelingende Erzählsituation. Wissenszuwachs durch einen

Lerneffekt und die Entwicklung von Kommunikation sowie Kooperation hängen entscheidend von der aufgeschlossenen inneren Haltung ab. Diese zeigt sich in der Freude an offener Kommunikation, der Wertschätzung der Zuhörer und dem Interesse an dem Wissen und der Erfahrung anderer. Der Erzähler offenbart den Zuhörern sein System und seine Umwelt, so dass sie Unterschiede zu sich ausmachen können. Für den Zuhörer ist das Erzählen ein Angebot, selbst zu denken, eigene Erfahrungen zu reflektieren, Ideen zu entwickeln und mit dem Erzähler in einen Dialog zu treten. Erzählen und Zuhören gehören zusammen (vgl. Frenzel et al. 2006, S. 2 ff.). Entsprechend sollte eine symmetrische Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler vorherrschen, die auf Akzeptanz und Empathie basiert. Dem Schüler soll vermittelt werden, nicht durch eine vom Lehrer ausgehende Sprachdominanz unterdrückt zu werden, sondern selbst etwas Wichtiges beizutragen haben (vgl. Schulz von Thun 1998, S. 59; Claussen 2006, S. 9 ff.).

Für den Schüler sollte ein spürbarer Erzählrahmen geschaffen werden, bei dem die Ergebnisorientierung nicht vordergründig ist. Wenn ihm ein Mindestmaß an Vertrauen entgegengebracht wird, erzählt er von sich aus nur Relevantes. Durch eine dialogische Kommunikation wird eine intersubjektive Gültigkeit des Erzählten erreicht (vgl. Pabst–Weinschenk 2005, S. 12 f.). Jeder Erzähler macht unterschiedliche Erfahrungen und hat unterschiedliche Lebensumstände, so dass er sich sein individuelles Weltbild gestaltet. Durch das Erzählen kann den Schülern keine Objektivität vermittelt werden. Vielmehr sollten beim Erzählen und bei dem folgenden Gespräch subjektive Vorstellungen und intersubjektive Gültigkeiten zugelassen werden.

Bei dem Aufbau von Erzähl- und Verhaltensregeln gelten bestimmte Rahmenbedingungen. Diese Regeln werden nicht kategorisch vorgegeben, sondern gemeinsam entwickelt, festgelegt, erprobt, reflektiert und ggf. angepasst (vgl. Bartnitzky 2000, S. 28). Dieses gemeinsam erarbeitete Regelwerk als ausgehandelte Verabredungen sollte überschaubar gehalten werden. Es ermöglicht den Schülern, neben der Vertrauensbildung, die Bedeutung gemeinsam getroffener Regeln zu erkennen und ein allgemeines Verständnis für Regeln und deren Einhaltung zu erlangen. Ein kooperativ ausgehandeltes und gemeinsam installiertes Regelwerk bringt Orientierung und vermittelt den Schülern Sicherheit sowie Schutz, für dessen Umsetzung jeder Einzelne verantwortlich ist. Dadurch erhalten die Schüler individuelle Chancen, sich in sprachhandelnden Situationen aktiv zu beteiligen (vgl. Claussen 2006, S. 79 f.). Der Schüler erlebt, dass er in seiner Lebenswelt aktiv etwas

bewirken kann, wenn er an dem Aufbau der jeweiligen Lernsituation beteiligt ist (vgl. Bartnitzky 2000, S. 18 f., 246). Die Umsetzung des Regelwerks kann durch Rituale als Erinnerungs- und Orientierungshilfen unterstützt werden. Zur Eröffnung und Schließung sprachhandelnder Situationen bieten sich klangliche und visuelle Zeichen an. Kleine Requisiten lassen sich nutzen, um den jeweiligen Erzähler erkennbar zu machen. Gut sichtbare Regelplakate können als direkte Orientierungshilfen für das vereinbarte Regelwerk dienen (vgl. Claussen 2006, S. 36, 82 ff.). Hierbei ist ein empathisches, unvoreingenommenes und ernsthaftes Vorgehen wichtig. Das kooperativ entworfene und ausgelebte Regelwerk schafft ein Vertrauensverhältnis, das einen gleichberechtigten Umgang miteinander ermöglicht (vgl. Weisgerber et al. 1983, S. 251 f.). Dieser prägt das Gesprächsklima, welches eine den Gedankenaustausch ermöglichende Atmosphäre des Vertrauens und der gegenseitigen Achtung schaffen kann. Die Schüler erfahren in dieser symmetrischen Kommunikation, dass sie sich an jeder Erzählsituation beteiligen können, ernst genommen werden und dass ihre Lernbedürfnisse wie auch Rechte gewahrt bleiben (vgl. Claussen 2006, S. 36). Die Schüler lernen, sich gegenseitig zu respektieren, positives Feedback zu geben, sacht zu korrigieren und weiterzuhelfen. Konformes Verhalten gegenüber den ausgehandelten und verabredeten Verhaltensnormen ermöglicht, sich in Inhalten und Beziehungen aufeinander abgestimmt zu orientieren (vgl. Reich 2006, S. 199). Jeder kann und darf sich aktiv am Aushandeln von Wirklichkeiten beteiligen. Bei dem Erzählen werden alle Schüler angesprochen. Dennoch hat der Erzähler das Recht, alleine zu sprechen sowie zu Ende zu erzählen. Die Zuhörer müssen Geduld und Toleranz zeigen. Auch gilt es, Formen für etwaige Rückfragen festzulegen, z. B. über Handzeichen (vgl. Weisgerber et al. 1983, S. 251; Claussen 2006, S. 80).

Im Unterricht finden sich verschiedene Anlässe des Erzählens. Vor allem hörererorientierte Handlungen ermöglichen ein begleitendes und flexibles Interagieren während des Erzählens. Es wird in unmittelbarer Dialogform erzählt und die Schüler werden interaktiv in die Geschichte eingebunden. Die Schüler können durch das wechselseitige Interagieren Ereignisse aus der Erzählung für sich sinngemäß konstruieren und sich an deren Aufbau sowie Ablauf beteiligen. Bei dieser kooperativen Teilhabe fließen ihre eigenen Lebenshintergründe und persönlichen Erfahrungen mit ein. Lehrer orientieren sich eher an den Zuhörern als an der Erzählung an sich. Sie integrieren bei der hörererorientierten Darbietung improvisierend mit den von den Schülern bei dem Erzählen eingebrachten Ideen und

Äußerungen, so dass die Erzählung auch in der Länge variiert werden kann. Während des Erzählens können die Schüler Fragen stellen und Bemerkungen machen, so dass direkt und situationsbezogen auf Besonderheiten klärend eingegangen werden kann, ohne dass die Erzählungen zerrissen werden, sie gewinnen vielmehr an Reichhaltigkeit und Komplexität hinzu (vgl. Claussen 2006, S. 12 ff., 119).

Erzählungen können von den Schülern begleitend über z. B. Hand- und Erzählgesten ausagiert werden. Dadurch können sie die in die Erzählung eingebetteten Wiederholungen mitsprechen. Wiederholungen können sich in Form von Wörtern, markanten Sätzen oder Textpassagen finden. Das Wiederholen ist auch für die Sprachförderung relevant, da sich dadurch die sog. „Formeln“ besser einprägen und von den Schülern als Satzvorlage in ihre eigenen Erzählungen integriert werden können. Ebenso werden die Schüler ermutigt, sich am Sprechen und Erzählen zu beteiligen. Darüber hinaus fördert das Mitsprechen geeigneter Wiederholungen die Konzentration auf die Handlung, da sie konzentriert auf die sich wiederholenden Passagen warten und dabei genau zuhören (vgl. Claussen 2006, S. 40, 44). Ebenso tragen Wiederholungen und Reihungen die Handlung, lenken die Erwartungen und erzeugen einen Sprachrhythmus, der die Schüler zum Mitagieren einlädt (vgl. Claussen 2006, S. 17). Schüler können auch zum Erzählen animiert werden, indem der Erzähler während des Erzählens an den wesentlichen Stellen fragt, wie sie sich in der Situation verhalten hätten oder würden. Dieses unterstützende Erzählen hilft den Schülern, ihre Erzählung strukturgerecht aufzubauen und deren Kausalität immer mehr gerecht zu werden. Die gemachten positiven Erfahrungen regen zu weiterem Erzählen an. Auch können sich Schüler im gemeinsamen Erzählen des gemeinsam Erlebten gegenseitig unterstützen und anregen. Gerade jüngere Schüler brauchen ein vorgegebenes Strukturmodell, um ihre eigenen Erzählungen organisieren und struktur- wie auch erzählgerecht wiedergeben zu können. Dabei können sie sich über das eigene Erzählen im Sprach- und Sprechverhalten üben. Ebenso erhalten sie die Möglichkeit, sich über das Erzählen eigener Erlebnisse und Vorstellungen zu offenbaren. So kann der Lehrer erkennen, was den einzelnen Schüler bewegt. Dadurch erhält er neue Anregungen für seine eigenen Erzählungen. Da es sich um Erzählungen aus dem Alltag der Schüler handelt, können sich die Schüler stark damit identifizieren (vgl. Claussen 2006, S. 111 f.).

Der Raum für Erzählbeiträge sollte immer offen gestaltet werden. Erzählen vollzieht sich auch in den an die Erzählung anschließenden Gesprächen und dem informellen Philosophieren. Dabei sollten die Inhalte die Schüler direkt betreffen oder

von ihnen vorher in den Erzählkreis eingebracht worden sein. Die Schüler sollen in ihrer eigenen Denkarbeit unterstützt werden, indem ihrer Eigenkonstruktion von Welt und der Entwicklung eigener Deutungen, Vorstellungen und Meinungen Raum geboten wird. Das fördert die Kommunikation unter den Schülern und sie lernen, sich als Gesprächs- und Diskussionspartner ernst zu nehmen sowie Sprache als Mittel der Weltdeutung und Entwicklung des eigenen gedanklichen Horizonts zu nutzen. Die Mündlichkeit wird als wichtiges Medium des Nachdenkens, der Verständigung, des Zu- und Widerspruchs und von Fragen wie auch Antworten genutzt (vgl. Bartnitzky 2006, S. 29 ff., 55).

Erzählanlässe finden sich auch im Wiedergeben der gerade gehörten Erzählung. Dies fördert gezielt aufmerksames Zuhören und mündlichen Sprachgebrauch. Hierbei gibt es verschiedene Möglichkeiten. So kann ein Schüler dem anderen ein Erlebnis oder etwas Erfundenes erzählen, was dieser im Erzählkreis nacherzählen muss. Dabei wird kontrolliert, ob das Gehörte korrekt wiedererzählt wurde. Ebenso können sich zwei Schüler zu einem bestimmten Thema interviewen und sich im Anschluss gegenseitig die Antworten erneut erzählen. Dabei kontrollieren sie jeweils, ob die eigenen Antworten richtig wiedergegeben wurden (vgl. Bartnitzky 2006, S. 43). Überdies besteht die Option, in Einzel- oder Gruppenarbeit Mitbürger zu interviewen, um im Anschluss vor der Klasse davon zu erzählen. Bei einer Gruppeneinteilung mit gleicher Aufgabenstellung lassen sich Besonderheiten und Unterschiede der einzelnen Erzählungen interviewter Personen im gesamten Klassenverband miteinander vergleichen. Die Schüler lernen, Gehörtes unter Berücksichtigung ihrer eigenen Gefühle nachzuerzählen. Sie üben und reflektieren dabei gleichzeitig das Herantreten an fremde Menschen. Das Wiedererzählen des Erzählten lässt sich auch auf spielerische Art und Weise umsetzen. Dabei verlässt eine Kleingruppe von Schülern den Raum und denkt sich eine Handlung auf der Grundlage eines Bildes aus. Sie klären, was sich auf dem Bild ereignet, was vorher passierte und was danach geschehen wird. Danach erzählt ein Schüler einem hereingeholten Schüler diese Geschichte. Der Schüler erzählt es dann dem nächsten hinzugeholten Schüler. Dies passiert so lange, bis alle Schüler wieder hereingeholt wurden. Bei der Wiedergabe der zusammenhängenden Erzählung nimmt jeder Erzähler individuellen Einfluss auf sie. Das Erzählte wird protokolliert, um im Anschluss auf Unterschiede hin untersucht und interpretiert zu werden.

Neue Erzählungen können auf der Basis von Problemen erfunden werden. Dabei gilt es, Probleme zu benennen, mit denen sich die Schüler identifizieren. Wird

ihnen erzählt, wie das Problem überwunden werden kann, beschäftigen sich diese mit dem Problem sowie mit dabei entstehenden Fragen und suchen nach einer Lösung (vgl. Claussen 2006, S. 110). Es lassen sich neue Erzählungen auch aufgrund seltsamer Erlebnisse oder komischer Beobachtungen konstruieren. Das Außergewöhnliche bildet die Basis, um die herum die Handlung erfunden wird. Das erfolgt unter der Fragestellung, was vorher passiert sein könnte oder weiter hätte passieren und zu welchem Ende das hätte führen können. Ebenso können Ereignisse mittels der eigenen Fantasie kombiniert und als Geschichte erzählt werden. Erzählanlässe finden sich auch in Mimen- und Gestikspielen (vgl. Bartnitzky 2006, S. 42, 242). Pantomimische Gesten dienen als Erzählanlass. Dabei stehen die Fragen „Was passierte vorher?“ und „Was passierte im Folgenden?“ im Vordergrund. Bilder und Bildergeschichten können ebenso Erzählimpulse geben. Menschen tendieren dazu, die Übergänge von zusammenhangslosen Bildern unwillkürlich zu assoziieren und so einen zusammenhängenden Sinn zu konstruieren. Dadurch ergeben sich für den Unterricht verschiedene Möglichkeiten des Erzählens. So können Schüler ein Bild zu einer frei gewählten Erzählscene malen. Durch die entstehenden Bilder ergeben sich wiederum neue Erzählmöglichkeiten (vgl. Claussen 2006, S. 56 ff.). Die entstandenen Bilder werden der erzählten Reihenfolge entsprechend aufgehängt und jeder Schüler erzählt anhand seines Bildes einen Teil der Handlung nach. Dadurch wird die Erzählung von den Schülern noch einmal erzählt. Es können auch in der Gruppe Bilderfolgen gemalt werden, anhand derer die Geschichte abwechselnd von dieser Gruppe nacherzählt wird. Die Bilder können zudem in Form eines Posters, Leporellos oder Buches arrangiert und zu einem späteren Zeitpunkt als Erzählhilfe genutzt werden. Bildkarten beinhalten offene Bildimpulse und bergen ebenfalls variantenreiche Erzählanlässe für den Unterricht (vgl. Claussen 2006, S. 65 ff.). Vor allem ungewöhnliche Bildkombinationen fördern die Fantasie der Schüler. Diese können die Bildimpulse zeichnerisch oder malerisch ergänzen, wodurch sie eine eigene Erzählung erarbeiten, die sie im Anschluss erzählen können. Auch lassen sich entsprechend der Handlung durcheinander gelegte Bilder oder Wortkarten zur Verfügung stellen, die von den Schülern geordnet werden, um anschließend diese mit eigenen Worten nachzuerzählen. Dabei müssen sie sich an die gehörte Handlung erinnern, um die richtige Reihenfolge zu rekonstruieren. Überdies besteht die Möglichkeit, anhand von Situationsbildern mit Personen zu erzählen. Dabei werden die statischen Bilder erzählend dynamisiert, wodurch sich Geschichten ergeben (vgl. Claussen 1991, S. 8). Ausdrucksstarke Bildkarten verbunden mit gesetzten Stichwörtern können das

Erzählen anleiten, da sie dem Schüler den Zugang zum Inhalt erleichtern und einen überschaubaren Erzählrahmen bieten (vgl. Bartnitzky 2006, S. 36 f., 52). Dabei können die Schüler auch mehrere Bild- oder Wortimpulse selbst kombinieren, um der Geschichte einen eigenen Ablauf zu geben. Eine Minimalisierung von Bildkarten findet sich in Erzählzeichen, die auch als Grundlage beim Erzählen genutzt werden können. Diese Bildzeichen können aufgeklebt als Erzählstütze genutzt werden (vgl. Claussen 1991, S. 9). Im Rahmen eines Erzählthemas werden so alle Ideen gesammelt und der dabei entstehende Wortschatz wird in Wortfelder geordnet. Anhand dieser Struktur kann die Handlung entwickelt und erzählt werden. Die auf Karten notierten Wörter können aber auch zusammenhangslos gewählt werden. Diese müssen von den Schülern in einen erzählbaren Zusammenhang gebracht werden. In einer Diskussion können einzelne Argumente notiert und die Gegenargumente entsprechend zugeordnet werden, um anschließend eine begründete Reihenfolge festzulegen, die im Anschluss erzählt wird. Es kann aber auch schon vorab ein Kartensatz zusammengestellt werden, anhand dessen eine Handlung erzählt wird. Die Handlung lässt sich verändern, indem der Kartensatz unterbrochen und anhand eines neu erfundenen Ablaufs erzählt wird. Auch lassen sich die Kartensätze in ihrer Reihenfolge variieren, wodurch sich eine neue Erzählkonstellation für die bekannte Handlung ergibt.

Feste Erzählfiguren und Gegenstände bergen ebenso variantenreiche Erzählanlässe. Es empfiehlt sich daher immer Ausstattung und Requisiten parat zu haben, die das Erzählen unterstützen (vgl. Claussen 2006, S. 56 ff.). Requisiten lassen sich für das Erzählen szenisch arrangieren. Sie können fotografiert werden, um dann als Erzählbilder bei dem erneuten Erzählen der Handlung verwendet zu werden. Anhand der Fotos können die Szenen auch wieder hergestellt werden, wodurch sich eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Erzählinhalt ergibt. Schüler können Themen aus ihrem Alltag aufgreifen und auf einem Erzählspieltisch unter Zuhilfenahme von passendem Gestaltungsmaterial nachstellen. Erzählfiguren können als Erzählfamilie oder Gleichaltrigenclique arrangiert werden, anhand derer die Handlung erzählt wird. Die Personen der Erzählfamilie oder Gleichaltrigenclique werden mit den Schülern zusammen ausgewählt. Die Erzählfamilie oder Gleichaltrigenclique bezieht die Erfahrungen der Schüler direkt mit ein, indem sie dabei ihre Erfahrungen erzählen oder auf ihre Fantasie zurückgreifen, um die Handlung weiter auszugestalten (vgl. Claussen 1991, S. 8). Auch interessante Gegenstände regen das Erzählen an, da sie Imagination und besondere Ereignisse

symbolisieren (vgl. Claussen 1991, S. 9 f.). Erzählanlässe bieten auch Erzählkisten oder -koffer mit Erinnerungsstücken an besondere Erlebnisse, z. B. Ferien (vgl. Claussen 1991, S. 10, 12). Eine Erzählung kann auch anhand von Gegenständen gänzlich neu erfunden werden. Dabei gilt es, jeden Gegenstand in die Handlung zu integrieren oder erzählerisch die Übergänge von der einen zur anderen Figur zu finden. Zum Erzählen eignen sich am besten Gegenstände, die viele Funktionen ausfüllen können. Dabei sollten nicht zu viele Gegenstände für die Erzählung verwendet werden, damit diese überschaubar bleibt und sich die charakteristischen Figuren beim Erzählen entwickeln können. Klang- und Geräuschkulissen bieten ebenfalls Erzählanlässe. Schüler können in Kleingruppen Geräuschfolgen vorbereiten, die eine Struktur oder einen bestimmten Rhythmus erkennen lassen. Diese nehmen sie auf oder tragen sie direkt der Klasse vor. Parallel zu diesen Geräuschen erzählen sie eine passende Handlung. Alternativ können auch nur die Geräusche vorgetragen werden, zu denen sich die Zuhörer assoziativ Stichpunkte notieren, die sie anschließend in eine Erzählung umsetzen. Diese Geschichten können verglichen werden und der jeweilige Schüler äußert seine Gedanken zu den Geräuschen. Auch Märchen eignen sich für das Erzählen im Unterricht. Sie können nacherzählt oder aus einer anderen Perspektive geschildert werden. Auch lassen sich die Märchenprotagonisten mischen oder ein anderes Märchenende wird entwickelt. Bei dem Erfinden von Erzählungen lässt sich bereits Gehörtes als Basis nutzen. Die Schüler können an verschiedenen Stellen das Gehörte verändern. Pointierte Einleitungs- und Schlussformeln bzw. -sätze schaffen einen situativen Rahmen, erzeugen innere Bilder und eröffnen den Erzählraum (vgl. Claussen 1991, S. 64, 66). Aber auch gesetzte Themen können dies befördern (vgl. Beck/Claussen 2001, in Claussen 2006, S. 65). Kettenerzählungen bieten ebenfalls zahlreiche Möglichkeiten, um Erzählinhalte zu erfinden. Dabei erzählen die Schüler nacheinander und aufeinander aufbauend. Am Anfang sprachlich spontan Geäußertes oder vom Lehrer Vorgegebenes wird durch Sätze, Satzbruchstücke oder Bemerkungen ausgebaut (vgl. Claussen 1991, S. 7). Ebenso können sich Lehrer oder Schüler Wörter, Sätze oder kleine Texte überlegen, zu denen sich alle Schüler in Gruppen-, Partner- oder Einzelarbeit eine Geschichte ausdenken und erzählen.

Neben dem bereits Genannten bietet ein Erzählen mit szenischer Umsetzung diverse Erzählanlässe. Zu dieser Form des Erzählens zählen Figurenspiel, improvisiertes Rollenspiel und angeleitetes Rollenspiel bzw. Personenspiel. Bei dem Figurenspiel werden Erzählungen als Figurentheater nachgestellt (vgl. Claussen 2006, S. 66). Dabei werden die Handlungsträger in Form von Puppen in Szene gesetzt, so

dass die Schüler die Handlung nachstellen oder selbstständig weiterdenken können. Bei dem Weiterdenken der Erzählung können die Schüler den Handlungsträgern selbst gewählte Motive, Probleme oder Absichten zuordnen. Das Figurenspiel verbindet spontanes Rollenspiel und Erzählen, da die Schüler bei dem Erfinden der Handlung für das Figurenspiel eine betrachtende Position einnehmen und das Geschehen von einer Außenperspektive her erzählen (vgl. Fein 1995, in Merkel 2000, S. 141). Das Figurenspiel kann als Fingerpuppentheater, Schuhkartontheater, Marionettenspiel oder Projektorspiel stattfinden (vgl. Bartnitzky 2006, S. 43). Das improvisierte Rollenspiel fördert durch das szenische Nachspielen oder Weitererzählen die intensive Auseinandersetzung mit der Handlung. Dabei werden die einzelnen Handlungen in Szenenfolgen aufgelöst und dargestellt. Der Inhalt lässt sich währenddessen durch nicht erzählte Szenen ergänzen, wodurch sich alternative Handlungsverläufe ergeben (vgl. Ingendahl 1983, in Weisgerber et al. 1983, S. 260 f.). Um einen günstigen Einstieg in das Rollenspiel zu bieten, sollte zu Beginn der Einstieg in die Handlung erzählt werden. Der Lehrer hält sich bei der szenischen Darstellung sonst weitestgehend zurück. Benötigen die Schüler Hilfe, kann er erzählende Sätze zur Unterstützung einfügen. Er kann aber auch von Anfang an mitspielen und im Rahmen seiner Rolle sprachliche Anregungen geben oder Stichwortkärtchen benutzen. Das angeleitete Rollenspiel als Personentheater ist eine nach strukturiert vorgegebenen Vorlagen ausgerichtete szenische Darstellung und zeichnet sich durch wörtlich einstudierte Dialoge bzw. verbindliche Formulierungen aus. Dabei werden soziale Situationen, wie Alltagsszenen oder quasi-reale Konflikte und die dazugehörenden Rollen vorgegeben, die es gilt, darstellerisch auszufüllen. Diese quasi-realen Spiele ahmen die Realität nach, simulieren sie und können sie darüber verändern (vgl. Bartnitzky 2006, S. 42).

So kann im Unterricht sachbezogen erzählt werden, wobei ein Schüler eine bestimmte Thematik erzählend frei vorträgt. Hierfür nutzt er Informationsquellen und bereitet eigene Erzählfhilfen vor (vgl. Bartnitzky 2006, S. 40 f.). Um in die Erzählthematiken einzuführen und eine Verbindung zu schaffen, können auch Handlungen erzählt werden, die an das Erfahrungswissen und Umfeld der Schüler anknüpfen. Diese enthalten die wichtigsten Faktoren des zu behandelnden Themas, worüber eine bildliche Basis geschaffen wird, auf die sich die abstrakten Ausführungen vorstellbar beziehen können (vgl. Frenzel et al. 2006, S. 178). Erzählanlässe werden durch Erzählfhilfen gefördert, welche die Erzählsituation definieren und die innere

Erzählhaltung anregen. Als Erzählfhilfen können u. a. Erzähllut, Erzählstuhl, Erzählteppich, feste Erzählzeiten oder bestimmte Erzählvorstellungen fungieren.

Das Vorgehen beim Erzählen im Unterricht sollte bestimmten Prinzipien folgen, damit es erfolgreich und gleichzeitig spannend wie auch interessant ist. Es gilt zu vermeiden, dass immer das Gleiche erzählt wird bzw. die Schüler der Reihe nach das Gleiche erzählen müssen. Ebenso schmälern ständige Korrekturen, die vorzeitige Bekanntgabe des Endes der Erzählung oder fehlende Spannung das Vergnügen. Für ein erfolgreiches Erzählen ist die Schaffung einer entspannten Erzählsituation unerlässlich. Diese lässt sich durch Akzeptanz, Anerkennung und ein positives Feedback für den Erzählenden schaffen. Ebenso trägt ein aktiver, spielerischer wie auch kreativer Umgang mit Erzählmittel und –inhalten zum erfolgreichen Erzählen bei. Sowohl sprachliche Mittel wie Stimmführung, Lautstärke und Sprechtempo als auch nichtsprachliche Mittel wie Mimik, Gestik, Blickkontakt und Körperhaltung sollten bewusst eingesetzt werden. Es sollten altersgerechte Erzählimpulse gegeben und ausreichend Erzählzeit gewährt werden. Ebenso gilt es, Vorstufen des Erzählens zu akzeptieren und bei der Entwicklung dialogischer Geflechterzählungen hin zu monologischen Höhepunkterzählungen zu helfen. Die Entfaltung der Darstellung des Ereigniskerns sollte behutsam angeregt werden, damit auch der in Vorstufen enthaltene Ausdruck subjektiver Erfahrung enthalten bleibt. Ferner ist es wichtig, Erzählen nicht auf das Herausarbeiten eines Höhepunktes bzw. einer Pointe zu beschränken. Erfolgreiches Erzählen wird ebenso über ein Gespräch darüber, was eine interessante Erzählung ausmacht, gefördert. Dies umfasst das Planen der Erzählstruktur, Aufklären von Widersprüchen, das gemeinsame Finden treffender Formulierungen, spannender Anfänge und zufriedenstellender Schlüsse sowie die Auswahl der Gestaltungsmittel.

Wichtig für erfolgreiches Erzählen ist das Treffen einer Auswahl von Inhalten, die Schüler mögen (vgl. Claussen 2006). Das können subjektiv neue Erzählungen sein, in denen sie Überraschendes erfahren, Klassiker, bereits bekannte Inhalte oder Erzählungen aus anderen Ländern. Schüler mögen Handlungen, in denen sie identitätsstiftende Hinweise erfahren, wobei Jungen und Mädchen unterschiedliche Handlungsträger bevorzugen. Sie interessieren sich für Handlungen, die sich mit ihren Problemen und Konflikten auseinandersetzen. Die Themen Freundschaft, Feindschaft, Außenseiter, Kummer, Zu- und Abneigung erregen ihre Aufmerksamkeit. Geschichten, die auf eine Veränderung der von ihnen subjektiv empfundenen Machtverhältnisse zielen, einen „Blick von unten“ ermöglichen und Konflikte mit

Erwachsenen thematisieren sind ebenso interessant. Für die Lösung entstehender Probleme und Konflikte bevorzugen sie positive Lösungen. Gleichfalls eignen sich Erzählungen, die Spannung, Abenteuer und ein gut zu bewältigendes Ausmaß Gruseliges enthalten. Von Interesse sind zudem Erzählungen, in denen Schüler ihre Fantasie ausleben, über die sie sich freuen und amüsieren können. Hierzu zählen Turbulentes, Humorvolles, Ungewöhnliches, Witziges und unerwartet Komisches.

Die Handlungen sollten spannend sein. Dies kann durch handlungsstarke Aktionen, Auseinandersetzungen, offene Situationen und die Ungewissheit des Ausgangs entstehen. Auch Dramatisierungen durch wörtliche Rede, kurze Sätze, Ausrufe, aussagestarke Verben, Stakkatostil mit Worthäufungen und Wortwiederholungen wie auch Tempuswechsel sind dem dienlich. Die Verwendung von Umgangssprache und Alltagssprache wie auch einfache Satzstrukturen lassen sich bei dem Erzählen im Unterricht ebenfalls positiv nutzen. Durch konkrete, handlungsbezogene Aussagen und einfache Dialoge werden die Handlungen für die Schüler nachvollziehbar und die Auseinandersetzung mit den Inhalten im Anschlussgespräch wird einfacher (vgl. Claussen 2006, S. 21).

Bei dem Erzählen im Unterricht ist auch die Erzählweise von Bedeutung. Es geht um Performanzen, mittels derer lebendig erzählt werden kann. Dadurch wecken sie Vorstellungen oder Erlebnisse bei den Schülern und machen deren Inhalt und Sinn fassbar (vgl. Claussen 2006, S. 128). Die Aufmerksamkeit der Schüler wird geweckt und sie können die Handlung erleben. Sie befinden sich dadurch mitten in der Erzählung, was ihnen Raum für Assoziationen, Gefühle und innerliche Bilder bietet. Viele Details evozieren das Gesamtbild. Sie sollten gut überlegt und zum Kontext der Schüler passend sein, damit diese den Inhalt oder die Umsetzungsform nicht missverstehen (vgl. Frenzel et al. 2006, S. 148, 151, 161). Körpersprache, Requisiten und das gezielte, lautmalerische Einsetzen der Stimme können das lebendige Erzählen unterstützen. Gestische und mimische Zeichen bilden den Kontext des Erzähltextes und gestalten diesen anschaulich. Die Schüler werden dadurch stärker in den Bann des Erzählten gezogen. Auch wird das Lernen und Behalten von Information und Wissen nachhaltig gefördert, ausgehend von der gegenseitigen Beziehung der Sprach- und Bewegungsentwicklung (vgl. Claussen 2006, S. 40 ff.). Vor allem jüngere Schüler sollten sich an den vom Lehrer frei vorgetragenen Erzählungen intensiv beteiligen und mit Hand- sowie Erzählgesten ausagieren können (vgl. Claussen 2006, S. 40). Zu der Handlung passende Requisiten in Form von Erzählfiguren und/oder kleineren Gegenständen dienen gleichermaßen dem interessanten Erzählen und dem

nachhaltigen Lernen und Erinnern neuer Informationen. Sie sollten eine eindeutige Rolle und einen festen Platz haben (vgl. Frenzel et al. 2006, S. 168 f.).

Als konzentrativer Mittelpunkt während des Erzählens bieten sich auch mnemotechnische Hilfen in Form optischer und akustischer Zeichen an (vgl. Claussen 2006, S. 32). Klänge, Gerüche, Eindrücke, Empfindungen und Szenen sollten während des Erzählens durch Worte und Töne veranschaulicht werden. Emotionen sollten eingebracht werden und das Erzählen sollte passend in Lautstärke, Tonhöhe und Sprechgeschwindigkeit variieren (vgl. Claussen 2006, S. 129 f.). Die Emotionen der Figuren einer Erzählung werden nicht direkt benannt. Vielmehr wird erzählt, was diese bei den Figuren auslösen. Wege, Entfernungen und Orte werden durch Details veranschaulicht, die zeigen wie weit, lang oder groß etwas ist. Zeitliche Fenster können über Vergleiche und Bilder erlebbar gemacht werden (vgl. Frenzel et al. 2006, S. 151 ff.). Die Sprechgeschwindigkeit und das gezielte Einsetzen von Pausen dienen ebenso dem lebendigen und erfolgreichen Erzählen im Unterricht. Modulation und Betonung veranschaulichen Sachverhalte und verleihen ihnen Nachdruck. Es sollte auf Tempo und Pausen geachtet und sollte der Erzählung ausreichend Raum gegeben werden (vgl. Claussen 2006, S. 129). Gezielt gesetzte kurze Erzählpausen vor dem Höhepunkt der Ereignisse wecken die Erwartung der Zuhörer und heben die Bedeutung des Kommenden hervor (vgl. Frenzel et al. 2006, S. 160 ff.). Kurze Pausen gliedern die Erzählung in Einleitung, Hauptteil sowie Schluss und machen sie so verständlicher wie auch leichter nachvollziehbar. Vor allem jüngeren Schülern helfen deutliche Betonungen, Wichtiges und Unwichtiges auseinanderzuhalten (vgl. Pabst-Weinschenk 2005, S. 65).

Zusammenfassend ist es bei dem Erzählen im Unterricht demzufolge wichtig, sowohl bestimmten allgemeinen Grundregeln des Erzählens wie auch den Anforderungen an den Lehrer beim gemeinsamen Erzählen zu folgen. Zu den Grundregeln des Erzählens gehören folglich die zwölf Punkte Erzählung personifizieren und lokalisieren, in Szene setzen, Medien und Bilder einsetzen, substantivierte Verben vermeiden und in erzählte Handlung umsetzen, aktivistisch erzählen, direkte Rede verwenden, Stimme und Mimik beachten, Augenkontakt halten, Zeitform, Funktionen von Adjektiven bedenken, schildernde und beschreibende Exkurse vermeiden und Erzählkreis bilden. Die Anforderungen an den Lehrer bestehen aus der Absenkung der Erzählschwelle und dem Reflektieren der eigenen Reaktion. Die Erzählschwelle lässt sich absenken durch zugewandtes Zuhören, erzählgenerierende Impulse, erzählgenerierende Nachfragen und Hinführen von

offenen zu konkreten Fragen. Die eigenen Reaktionen zu reflektieren bedeutet, Pausen aushalten zu können, eigene Anknüpfungspunkte zurückzustellen, Fragen nach Bewertungen und Gefühlen zu vermeiden und eigene Bewertungen als Hypothesen zu verstehen.

Eine Zweckentfremdung des Erzählens liegt darin, dass manche mehr an der Korrektur der Erzählung als an deren Inhalt interessiert sind und die Schüler dadurch Erzählen als eine Pflicht, als eine zu erbringende Leistung sehen, die eine Bewertung unterbricht (vgl. Becker–Mrotzek 1997, S. 342). Charakteristisch für zweckentfremdetes Erzählen ist das Aneinanderreihen von Erzählungen, was sich auf zwei Ebenen vollziehen kann: Aneinanderreihen von Erlebnissen innerhalb einer Erzählung wie auch von Erzählungen innerhalb eines Erzählkreises. Wenn Schüler Erlebtes aneinanderreihen, geht es weniger darum, Mitschüler am Erleben teilnehmen zu lassen und Bezug auf deren Erzählungen zu nehmen, als vielmehr darum, die wohlwollende Aufmerksamkeit des Lehrers zu gewinnen. Für das Aneinanderreihen einzelner Erlebnisse innerhalb einer Erzählung ist es typisch, dass vermehrt Gebrauch der Konjunktion „und“ oder die Verbindung „und dann“ genutzt wird. Darüber werden, wenn schon nicht auf inhaltlicher Ebene, die Sätze auf eine formale Weise miteinander verknüpft. Das Phänomen, bei dem aus dem Sich–etwas–Erzählen der Schüler durch die dominante Position des Lehrers ein „Gemeinsam–dem–Lehrer–etwas–Erzählen“ wird, ist auf die schulische Situation zurückzuführen (vgl. Klein 1980, S. 278). Der Institution Schule mit ihrem Lehrauftrag scheint es konträr gegenüberzustehen, den Schülern das Erzählen zu vermitteln, ohne formal und strukturell belehrend einzugreifen. Da die Schule an ihren Lehrauftrag gebunden ist, müssen die schulischen Gegebenheiten so verändert werden, dass das alltägliche Erzählen als Aufgabenschwerpunkt des mündlichen Sprachgebrauchs angemessen umgesetzt werden kann (vgl. Becker–Mrotzek 1997, S. 342). Eine Möglichkeit hierzu besteht in dem Erzählkreis. Dem Ziel des zwangsfreien Erzählens kann ein Stück nähergekommen werden, wenn die Schüler diesen Kreis als Einladung zu einem persönlichen Gespräch und nicht als eine schulische Gesprächsrunde verstehen (vgl. Becker–Mrotzek 1997, S. 343). Die Gespräche finden in gut funktionierenden Erzählkreisen zwischen den Schülern oder zwischen den Schülern und dem Lehrer statt. Dabei werden die Gesprächsinhalte individuell in der Klasse gemeinsam entwickelt, wobei die Möglichkeit besteht, vom Wochenende zu erzählen, aber auch ein bestimmtes Thema festzulegen. Wichtig ist, dass der Blickkontakt zu jedem Gesprächsteilnehmer gewährleistet ist, wodurch „Face–to–Face–Kommunikation“

stattfinden kann, bei der Gestik und Mimik das Gespräch unterstützen (vgl. Becker-Mrotzek 1997, S. 34). Dadurch, dass die Schüler wissen, dass auch eigene Erfahrungen in die Erzählung anderer eingebracht werden können, werden sie motiviert und wird ein echtes Gespräch ermöglicht. Die Schüler können innerhalb des Erzählkreises unvermittelt mit dem eigentlichen Erzählen beginnen. Dabei werden sowohl die Einführung in die Erzählsituation als auch die Rückführung in die Gesprächsstrukturen außerhalb des Montagmorgenkreises am Beginn und Ende des Erzählkreises von dem Lehrer übernommen. Hinsichtlich des kindlichen Egozentrismus ist die Einübung der kommunikativen Grundregeln des Fragens und Bezugnehmens auf die Inhalte des Gesagten wichtig (vgl. Piaget 2000). Aufmerksames Zuhören und gezieltes Nachfragen stellen deshalb die wesentlichen Grundelemente eines Erzählkreises dar. Für das Gelingen des Erzählkreises ist die Absprache zwischen Schülern und Lehrern über die Gesprächsstrukturen ausschlaggebend, da hierdurch eine zwanglose Atmosphäre entsteht, die alltägliches Erzählen ermöglicht. Zusätzlich erhält der Erzählkreis einen integrativen Charakter, wenn die darin angesprochenen Themen auch in den weiteren Unterrichtsverlauf eingebunden werden.

Das Erzählen kann nichtmuttersprachlichen Kindern zwar nicht die Beherrschung des Deutschen vermitteln, bietet aber wichtige Anregungen. Neben dem alltäglichen „Sprachbad“ und einer gezielten Sprachförderung wird der Zweitspracherwerb von Kindern unterstützt. Es sollte nichtmuttersprachlichen Kindern dennoch erlaubt werden, auch in ihrer Muttersprache zu erzählen. Muttersprachliche Kinder sind meist fasziniert von den fremdartig klingenden Lauten. Daraus kann der Lehrer bspw. ein Ratespiel machen. Darin berichten die zuhörenden Kinder, was sie sich während des Zuhörens vorgestellt haben. Ihre Fantasie wird dabei angeregt und sie lernen Zuhören, Perspektivübernahme wie auch Toleranz. Vielleicht kann ein Kind der Gruppe als Übersetzer das Rätsel auflösen. Damit wäre dem erzählenden Kind geholfen und auch sein Selbstbewusstsein gefördert. Das übersetzende Kind kann währenddessen seine Sprachkenntnisse demonstrieren. Die muttersprachliche Kompetenz wird gewürdigt und mit der Zweitsprache verbunden. Für beide kann dies positive Auswirkungen auf ihr Selbstbewusstsein haben und dadurch zum Lernen motivieren.

In dem Miteinandersprechen zeigt sich ein Grundbedürfnis der Schüler, das aber nicht immer für alle Beteiligten zufriedenstellend verläuft (vgl. Potthoff et al. 1996, S. 7 f.). Da die Gesprächsfähigkeit der Schüler unterschiedlich ausgeprägt ist,

muss sie differenziert, aber kooperativ gefördert werden (vgl. Claussen/Merkelbach 2003, S. 33). Schüler lernen Erzählen nicht nebenbei, sondern nur, wenn sie erzählen dürfen, ihnen aktiv zugehört wird und sie selbst anderen zuhören. Somit eignet sich die „Erzählwerkstatt“ als Vorlage für eine Unterrichtsreihe, in der alle Schüler in ihrer Gesprächsfähigkeit und speziell in ihrer Erzählkompetenz sowie ihrem verstehendem Zuhören gefördert werden können (vgl. Claussen/Merkelbach 2003). Das Prinzip der Erzählwerkstatt beruht darauf, dass sich das Erzählen weitgehend am „Vermögen der Schüler orientiert“ (vgl. Claussen/Merkelbach 2003, S. 17) und der Lehrer lediglich als Berater fungiert. Da die Erzählung aus der Idee heraus produziert werden soll, ist die Anregung der Gedanken wichtiger als eine penible Sprachfehlervermeidung. Deshalb wird den Schülern zuerst sukzessive ein breites Spektrum an Erzählsituationen und –mitteln erklärt und dargeboten. Bevor die Schüler ihre Themen auswählen, müssen ihnen die jeweils unterschiedlichen Erzählmittel erklärt werden. Dadurch entstehende „Erzählgerüste“ sind für das Vorbereiten und Erzählen wichtig, da sie ihnen Anhaltspunkte bieten (vgl. Claussen 2003, S. 38 f.). Somit werden die Schüler befähigt angstfrei, auf Grundlage ihrer lebensbedeutsamen Themen und Interessen, zu erzählen. Bei dem Erzählen, Ausdenken und Erfinden sollen die Schüler differenzierte sprachliche und evtl. auch dramaturgische Mittel, in Form von Mimik, Gestik und Stimmführung, einsetzen. Durch dieses offene Werkstattangebot soll die Erzählfähigkeit angeregt werden, so dass die Schüler lernen aktiv, spielerisch und beherrscht mit den Erzählmitteln umzugehen (vgl. Claussen/Merkelbach 2003, S. 37). Zudem wird durch das Erzählen die Erlebnisfähigkeit der Schüler geweckt und ihre Fantasie angeregt (vgl. Wanner 1994, S. 32). Durch den Austausch und das anschließende Präsentieren des Erzählten kann ein gemeinsames Nachdenken über deren Verlauf stattfinden. Darüber werden gemeinsame Denkvorgänge ermöglicht, ohne dass die Lehrperson die handelnde Rolle übernimmt oder verbessert. Um einer möglichen Erzählhemmung entgegenzuwirken, sollte den Schülern selbst die Themenwahl vorbehalten werden. So können lebensbedeutende bzw. motivierende Themen aufgegriffen und kann ein behüteter sowie geschützter Rahmen mit gegenseitiger Akzeptanz geschaffen werden. Dementsprechend soll das Erzählen als freiwilliger Beitrag des Kindes gewertet werden und einem momentanen Kommunikationsbedürfnis entspringen, weshalb ebenso das „Nicht–erzählen–Wollen“ im Entscheidungsspielraum des Kindes liegen und widerspruchlos akzeptiert werden sollte (vgl. Potthoff et al. 1996, S. 35).

Die Methode der Erzählwerkstatt geht auf Claus Claussen zurück (vgl. Claussen/Merkelbach 2003). In deren Rahmen denken sich Kinder und Jugendliche Erzählungen aus und präsentieren diese im Anschluss daran. Diese Methode ist vor allem für die Grundschule und Sekundarstufe geeignet, um die Erzählfähigkeit der Schüler anzuregen und ihnen Erzählkompetenzen zu vermitteln.

Die Erzählwerkstatt ist ein spezifisches Lern-Arrangement, das im Handlungsfeld des Erzählens den Rahmen für Werkstattarbeit bietet (vgl. Claussen 2006, S. 88). Gedanklich orientiert sie sich an der Lern- und Schreibwerkstatt. In ihr können Schüler eigene Erzählungen kreativ verfassen, konzipieren, durchdenken, strukturieren, untereinander erörtern und letztlich vortragen (vgl. Claussen 2006, S. 88). Bei dem Prozess des Verfertigens und Erzählens der Handlung werden sie begleitet und bekommen die notwendige Zeit sowie die entsprechenden Materialien zur Verfügung gestellt. Schüler können das Erzählen und dessen Vorbereiten in der Werkstattarbeit eigenverantwortlich übernehmen. Dabei entwickeln sie die Idee zu einer Handlung, fügen sich in das Zeitfenster zu deren Anfertigung, erproben und überdenken das potentielle Zwischenergebnis mit den Mitschülern, überarbeiten dieses und tragen es vor den anderen im Erzählkreis vor. Durch die ihnen gegebenen Entscheidungs- und Handlungsfreiräume wird deren Selbstständigkeit gefördert und erfährt Zuwachs (vgl. Bartnitzky/Christiani 1998, in Bartnitzky 2006, S. 32; Claussen 2006, S. 27, 79, 89). Die Erzählwerkstatt bietet mitverantwortliches Lernen und somit „demokratisches Handeln“. Das zeigt sich in der gemeinsamen Planung, den Zwischengesprächen und den Nachbesprechungen innerhalb der Projektarbeit. Auf der inhaltlichen Ebene werden gemeinsame Entscheidungen über Projektziel und Arbeitsplanung getroffen. Auf der metakognitiven Ebene vollziehen sich Entscheidungsfindungen, Vereinbarungen und der Wunsch nach Einzelarbeit oder kooperativen Arbeiten (vgl. Bartnitzky 2006, S. 32). Dieser „Modellfall für ein demokratisches Gemeinwesen“ fasst „demokratisches Sprechen“ als mitwirkendes sprachliches Handeln zusammen. Dieses zeigt sich im Vortragen der eigenen Meinung und im Zuhören der Gegenmeinungen, in der Konsensfindung, dem Planen von Handlungen, dem Vereinbaren und Entscheiden, dem Nachdenken über eigenes und gemeinsames Handeln, darin Rückmeldungen zu geben und Diskussionen wie auch Vereinbarungsgespräche zu führen (vgl. Bartnitzky 2006, S. 34). Die Erzählwerkstatt bietet den Schülern Raum, ihre Ergebnisse und Erzählen zu proben, um die Handlung anschließend „offiziell“ sicher vortragen zu können. Sie erfahren differenzierte und individuelle Unterstützung von dem Lehrer in weiterführenden Werkstattgesprächen.

Diese geben den Schülern Rückmeldungen, durch die sie ihre erdachten Erzählinhalte reflektieren und in einem inneren Dialog überarbeiten können (vgl. Claussen 2006, S. 79 f., 95 f.). Der Lehrer verkörpert zwei Rollen, die er eigenständig reflektieren muss. Zum einen hat er die klassische Lehrerrolle rekonstruktiver Wissenspräsentation inne und zum anderen verkörpert er die eher zeitgemäße Lehrerrolle konstruktiver Gestaltung (vgl. Reich 2006, S. 25 f.). Letztere ermöglicht den Schülern die eigenständige Erarbeitung passender Handlungen, um für sich passende Lösungen zu erhalten. Die Schüler lernen im Rahmen der Erzählwerkstatt aufeinander einzugehen sowie sich zuzuhören und erwerben beim Erfinden, Ausdenken und Erzählen differenzierte sprachliche und dramaturgische Mittel. Gemeinsam nach Ideen, den treffenden Worten oder prägnanten Begriffen für die Handlung zu suchen, erzeugt Genauigkeit beim Erzählen. Das Finden eines Erzählablaufes und die Abstimmung zwischen allen an der Erzählung Beteiligten fördern das strukturell geordnete Erzählen und das gegenseitige Verstehen.

Der Ablauf einer Erzählwerkstatt lässt sich grob in die drei Phasen Rezeption als Erzähltes hören, Produktion als eine Erzählung erfinden, nachbereiten und bebildern und Präsentation als das Erzählen dessen. Am Anfang der Erzählwerkstatt steht der Erzählkreis. So wird bspw. eine am Ende offene Erzählung mit Hilfe von Bildern vorgetragen, die von den Schülern in einer schöpferischen Werkstattarbeit neu konstruiert oder beendet werden soll. Dadurch bekommen sie das Gefühl für eine gute Handlung, lassen sich auf das Erzählen ein und werden motiviert, selbst eine Geschichte zu erzählen. Durch eine vorgetragene Erzählung mit offenem oder ungewöhnlichem Ende kommen die Schüler zu einer unerwarteten Erkenntnis, die eine emotionale Reaktion auslöst und sie zu einer narrativen Lösungssuche animiert. Dabei finden erste Aushandlungen unter den Schülern statt. Jeder kann für sich entscheiden, ob er die Sozialform einer Einzel-, Partner- oder Kleingruppenarbeit wählt (vgl. Claussen 2006, S. 89, 94 f.). In Einzelarbeit können Schüler ihren eigenen Ideen nachgehen. In Partner- oder Gruppenarbeit müssen sie diese begründen und ihre Umsetzung aushandeln. Hierbei findet ein Austausch individueller und gemeinsamer Erfahrungen, Meinungen, Einschätzungen und Vorstellungen statt. Schüler lernen voneinander und geben sich gegenseitig Impulse, die ihre Kreativität fördern sowie neue Ideen hervorbringen (vgl. Claussen 2006, S. 89, 94). Es finden permanent kommunikative Aushandlungsprozesse statt, was die Kommunikationsfähigkeit und –stärke fördert. In Einzelarbeit stattfindendes individuelles Lernen muss zu einem späteren Zeitpunkt rückgebunden werden. Dies

ist notwendig, damit das Geleistete anerkannt und der Sinn der Auseinandersetzung mit dem Thema für den Schüler erkennbar wird. Diese Rückbindung kann z. B. durch das Erzählen der entworfenen Handlung, eine entsprechende Rückmeldung und das gemeinsame Sprechen über den Arbeits- und Lernprozess erfolgen (vgl. Reich 2006, S. 222).

Nach der emotionalen Reaktion auf der ersten Handlungsstufe der Erzählwerkstatt in Form der Rezeption vollzieht sich auf der anschließenden Stufe der Produktion das aktive Anschließen der Schüler an bereits Gewusstes, um darüber die neue Situation zu bestimmen. Bereits Gewusstes zeigt sich in dem Wissen um Erzähltes. Die neue Situation zeigt sich in dem offenen und ungewöhnlichen Ende der Erzählung. Da bei einer Erzählwerkstatt die Förderung der Erzählkompetenzen im Vordergrund steht, ist der Handlungsinhalt zweitrangig. Einzig auf das Potenzial für eine spannende Handlung und eine Erzählung, mit deren Inhalten sich die Schüler identifizieren können, sollte geachtet werden, damit ihre Begeisterung für die Handlung beständig bleibt. Bei der Produktion von Erzählungen kann das Erfinden und Bebilden einer spannenden Handlung durch einen 10-Punkte-„Bauplan“ unterstützt werden. Beispielsweise durch die Beantwortung folgender Fragen: Wo? Frage nach dem Ort, an dem die Erzählung beginnt. Wer? Frage nach den Personen und/oder Wesen, die dort leben. Was? Frage nach dem magischen Gegenstand, den der Held braucht. Was? Frage nach dem Bedürfnis bzw. Willen des Helden. Womit? Frage nach dem Transportmittel. Wer? Frage nach dem Gegenspieler, der den Helden aufhält. Wie? Frage nach dem Kampf und dem Sieg des Helden. Wo? Frage nach dem Ort, an dem die Reise endet. Wie? Frage nach der Art, wie der Heldenwunsch erfüllt wird. Ende? Frage nach dem guten Ende. Die einzelnen Elemente des Bauplans werden miteinander verbunden, indem beim Sammeln der Ideen für die Handlung immer wieder Bezug auf die Fragen und die dahinterstehenden Stichworte genommen wird. Damit wird gleichzeitig sichergestellt, dass alle für die Erzählung wichtigen Elemente erfunden und festgehalten werden. Den Schülern wird durch diese Werkstattleitung geholfen, einzelne Ideen zu größeren Einheiten zusammenzufassen, ohne dabei zu großen Einfluss auf die Inhalte zu nehmen. Dadurch wird die für die Handlung notwendige logische Struktur und Spannung herausgearbeitet. Danach werden von den Schülern die zur Erzählung passenden Bilder gemalt.

Die schöpferische Werkstattarbeit kann durch verschiedene Hilfen unterstützt werden, wie das Erzählregal als erkennbare Station voller Materialien. In ihm finden sich u. a. Erzählkarten, Bilder, Bilderfolgen, Finger- und Handpuppen wie auch

Figuren. Durch diese erhalten die Schüler verschiedene Impulse. Im Erzählregal finden sich überdies Materialien und Produktionsmittel zum Entwerfen von Skripten und Ereignisketten, die dem Schüler als spätere Erzähllhilfe dienen. In einem Erzählregal finden sich darüber hinaus Anleitungen und Methoden zum Vorgehen beim Erzählen, wobei die Schüler frei in der Wahl ihrer Vorgehensmethode sind. In dem Erzählregal werden die Beispiele und Lernspuren, die als Erzählsammlung dienen, aufbewahrt. Diese machen das von den Schülern bereits Geleistete sichtbar und können weitere Erzählungen anregen (vgl. Claussen 2006, S. 91 ff., 97).

Das Ende der schöpferischen Werkstattarbeit wird durch einen Erzählkreis beschlossen. Dies dient dem Präsentieren des Produktes in Form des Vortragens und Zuhörens der erschaffenen bzw. vollendeten Erzählungen unter Zuhilfenahme der dazu angefertigten Bilder. Beim gemeinsamen Erzählen wird die Handlung in Abschnitte gegliedert, so dass jeder beteiligte Schüler einen Teil übernehmen kann. Die Schüler geben sich Rückmeldung. Sie sprechen und diskutieren über den Inhalt, die Herangehensweise des Erarbeitens der Handlung und den Prozessverlauf in Form von Planung, wechselseitigem Informieren und Lösungsfindung (vgl. Claussen 2006, S. 49, 78 f., 89).

Das in der Erzählwerkstatt erworbene Wissen bedarf anschließender kontinuierlicher Anwendung, damit eine sichere Nutzung und langes Behalten des Erlernten gewährleistet werden. Entsprechend sollten neben dem Präsentieren schöpferisch-kreativer Leistungen die Erzählungen als Ergebnis gesammelt werden. Auf diese müssen die Schüler immer zugreifen können, um später als Orientierungshilfen genutzt werden zu können. Ebenso sollten den Schülern in kommenden Auseinandersetzungen die frei gewählten Methoden im Kreieren eigener Methoden zur Verfügung gestellt werden (vgl. Reich 2006, S. 190).

In den ersten zwei Klassen sollen die Schüler lernen, von Erlebnissen zu erzählen, Geschichten zu erfinden und anderen zuzuhören. In der dritten und vierten Klasse sollte der Aufgabenschwerpunkt auf dem Aufbau längerer Erzählszusammenhänge und dem aktiven Zuhören liegen. Dabei sollen die Schüler lernen, Rückfragen zu stellen und um Erläuterungen, genauere Erklärungen sowie Beschreibungen zu bitten. Da das Erzählen eine spezifische Form des Gesprächs ist, steht der Aufgabenschwerpunkt „Gespräche führen“ mit dem schulischen Erzählen in engem Zusammenhang. Angestrebt wird, dass Schüler lernen, sich frei zu äußern, und auch den anderen Mut zu machen, zu erzählen. Sie sollen Gesprächsregeln erkennen und sich auf diese einlassen können. Ebenso wie sie lernen, Zustimmung und

Widerspruch zu formulieren, sich angemessen und deutlich zu artikulieren und andere darum zu bitten. Schüler der dritten und vierten Klasse sollen darüber hinaus lernen, den eigenen Beitrag zugunsten des Gesprächsverlaufs zurückstellen und die eigenen Äußerungen auf vorangegangene Äußerungen zu beziehen. Am Ende der Grundschulzeit sollten die Schüler dann in der Lage sein, selbstständig einen nahezu voll ausgebauten narrativen Text, unter Rückgriff auf gängige Erzählmuster als sog. „Histiogramme“, zu kreieren. Histiogramme sind logische Erzähl- und kulturell bestimmte Ausdrucksstrukturen, die der Schüler durch Wiederholungen erwirbt. Es sind „erzählbereite“ Gebilde, mit denen es Dinge als aktive Kognition präsentiert oder die ihm als passive Kognition dazu dienen, seine Gedächtnis- oder Wissenslücken aufzufüllen. Bei der hierbei notwendigen Bewertung bzw. Benotung durch den Lehrer spielen Situation, Umfeld, Mimik, Gestik usw. eine wichtige Rolle. Daher gestaltet es sich für ihn schwierig, das mündliche Erzählen objektiv zu bewerten. Ein Kriterienkatalog bietet keine Abhilfe, da er der komplexen Erzählsituation nicht gerecht werden kann. Um eine einigermaßen angemessene, objektive und verlässliche Beurteilung zu leisten, wäre ein hoher Aufwand nötig, da die sonst flüchtigen Erzählungen gefilmt werden müssten, um die Gesamtsituation und das Gesagte festzuhalten. Wahrscheinlich ist hier der Grund dafür zu finden, dass mündliche Erzählungen in der Schule selten und ungern benotet werden. Es wurde eine empirische Studie zum „freien“ Erzählen im Unterricht durchgeführt, wobei aufgezeigt werden konnte, dass sich freies, alltägliches Erzählen vom dem, was in der Schule darunter verstanden wird, deutlich unterscheidet (vgl. Flader/Hurrelmann 1984). Drei wesentliche Konflikte lassen freies Erzählen in der Schule widersprüchlich erscheinen und erschweren die Verbindung schulischen Lernens mit den alltäglichen Erfahrungen der Schüler. Meist fordern die Lehrer Erzählungen ein, weshalb diese keinem spontanen Mitteilungsbedürfnis der Schüler entsprechen. Lehrer stellen innerhalb der Erzählung Korrektur- und Verbesserungsvorschläge bezüglich der Präsentationsform in den Vordergrund und nicht den Inhalt. Die Verarbeitung einer persönlichen Erfahrung des Erzählers steht in nichtschulischen Erzählungen im Erzählinteresse, wohingegen der Lehrer einen objektiven Lernfortschritt des Erzählers aus erzähldidaktischer Sicht abschätzen soll. Schüler haben ein Wissen um diese Hintergründe, so dass es ihnen schwerfällt, ihre eigene Meinung frei zu äußern und Mitschüler dazu zu ermutigen. Ebenso schwer fallen ihnen dadurch das Formulieren von Widersprüchen und die Einsicht, den eigenen Beitrag zugunsten des Gesprächsverlaufs zurückzustellen. Es besteht also keine nennenswerte Kohärenz

zwischen den Kommunikationsstrukturen innerhalb der Schule und den zugrunde liegenden Richtlinien für den mündlichen Sprachgebrauch. Vielmehr steht die Institution Schule mit ihrem Lehrauftrag dem freien Erzählen in der Schule konträr gegenüber. Trotz bestehender Schwierigkeiten gibt es die Möglichkeit der Integration des freien Erzählens in den Unterricht, indem schulisches Lernen mit alltäglichem Erzählen verbunden wird (vgl. Flader/Hurrelmann 1984, S. 240 f.). Dabei ist vor allem wichtig, dass die Schüler und nicht die Lehrer die Erzählsituation einfordern, wobei sich der Lehrer weitgehend bei der Bearbeitung und Auseinandersetzung mit den Erzählungen zurücknimmt. Ebenso wichtig ist, dass eine dem Erzählen entsprechende Atmosphäre herrscht, die sich durch Persönlichkeit und Vertrautheit vom alltäglichen Schulklima absetzt. Entsprechend ist ein aktuelles, umfassendes sprechpädagogisches Angebot für Lehrer und Schüler, das neben Sprech- und Stimmbildung auch die zahlreichen Aspekte der rhetorischen, ästhetischen und therapeutischen Kommunikation berücksichtigt, notwendig, um eine Verbesserung der schulischen Ausbildung zu bewirken. So wurde der Bereich Sprechen bereits in amtlichen Richtlinien verankert und wurden u. a. die Ziele, anderen etwas zu vermitteln, zu diskutieren und Gespräche zu führen, festgeschrieben. Die erste Kategorie „anderen etwas mitteilen“ bezieht sich u. a. darauf, situations- und partnerechte sowie wirkungsbezogenes Erzählen, Berichten und Beschreiben und kürzere Beiträge in freier Rede liefern zu können. Im Rahmen der zweiten Kategorie „diskutieren“ soll eine Diskussion zusammen mit anderen geplant und vorbereitet werden können. Schüler sollen lernen, sich aktiv an einer Diskussion zu einem überschaubaren Thema zu beteiligen, eigene Interessen unter Beachtung grundlegender Gesprächsregeln argumentativ zu vertreten, wesentliche Diskussionsergebnisse zusammenzufassen und in verständlicher Form wiederzugeben. Innerhalb der letzten Kategorie „Gespräche führen“ soll gelernt werden, sich in informellen und formellen Situationen, wie Bewerbungsgesprächen, auf die Gesprächssituation einzustellen und dabei sprachliche sowie nichtsprachliche Mittel angemessen einzusetzen. Schulerzählungen dienen zwar dem Training des „mündlichen Ausdrucks“ und als „mündlicher Aufsatz“ der Vorbereitung der schriftlichen Kommunikation im Unterricht, doch sollte über das Vorschreiben, Vorlesen und Vorerzählen nicht übersehen werden, dass die Schüler bereits ihre eigene Geschichte haben (vgl. Fischer 1991, S. 57).

Die aktuellen pädagogischen Anforderungen legen nahe, dass sich die Gesprächsfähigkeit, aber auch die Bereitschaft des Pädagogen zum Erzählen und zum

Dialog erhöhen müssen. Die Unterrichtskommunikation wird vor allem durch zu hohe Klassenstärken, Schüler mit verschiedenen Muttersprachen, zunehmende Aggressivität und Gewaltbereitschaft, aber auch durch die Wissensexplosion in der multimedial geprägten Gesellschaft erschwert.

3.4 Erzählen in der Erwachsenenbildung

Erzählen ist sowohl ein geeigneter Gegenstand wie auch eine gute Methode für die Bildungsarbeit mit Erwachsenen. Die Ausklammerung des Erzählens und des damit verbundenen Wissenstransports ist deshalb in der Wissenschaftskonzeption in Frage zu stellen (vgl. Lübke 1978). Die Differenz von Erzählen und Berichten gilt es aufzuheben, da die Erzählung weniger das Produkt einer Theorie oder Methode der Erkenntnisgewinnung als vielmehr die grundlegende Form der Transformation von Wissen in Sprache ist. „Wenn du etwas wissen willst und es durch Meditation nicht finden kannst, so rate ich dir, mein lieber, sinnreicher Freund, mit dem nächsten Bekannten, der dir aufstößt, darüber zu sprechen. Es braucht nicht eben ein scharf denkender Kopf zu sein, auch meine ich es nicht so, als ob du ihn darum befragen solltest: nein! Vielmehr sollst du es ihm zuallererst erzählen.“ (Vgl. von Kleist 1984, S. 93)

Die Darstellungsform des Erzählens ist dadurch gekennzeichnet, dass einzelne Ereignisse oder Wissens Elemente in einen Zusammenhang gestellt werden und erst dadurch ihre Bedeutung erhalten. Dabei ist die Konstruktion eines Zusammenhangs zwischen mindestens zwei Aussagen nichts anderes als die Konstruktion einer Erzählhandlung. Einzelne Wissensbestände und Kenntnisse sind so lange als „leere Theorie“ zu bewerten, bis sie erzählend in Beziehung zu anderen gesetzt werden. Denn Erzählen konstruiert die hierfür notwendige sprachliche Beziehung zwischen den einzelnen Wissens Elementen. Vor diesem Hintergrund gilt Erzählen, das über die alltagsweltliche Kommunikation und Literatur hinausgeht, als Grundlage von Wissenschaft. Für die erzählende Wissenskonstruktion gelten verschiedene Elemente als konstitutiv. Hierzu zählen die zeitliche Organisation der Aussagen, die implizite oder explizite Existenz eines Zuhörers und die Darstellung der Ereignisse im Modus des Handelns. Im Rahmen der zeitlichen Organisation der Aussagen werden zwei Arten von Zeitlichkeit in einer Erzählung kombiniert. Zum eine „eine diskrete, offene und theoretisch unbestimmte Sukzession von Geschehnissen, die die ständig wiederholende Frage hervorruft: und was dann?“, und zum anderen eine „Konfiguration, die aus der Beziehung zwischen Anfang, Mitte und Ende hervorgeht“

(vgl. Ricoeur 1986, S. 16). Die implizite oder explizite Existenz eines Zuhörers gilt als notwendige Voraussetzung für das Erzählen, da Erzählen nicht allein durch die Struktur der dargestellten Ereignisse, sondern auch durch Zuhörer und Erzählsituation mitbestimmt wird. Entsprechend wird ausschließlich und immer im Rahmen einer Kommunikations- und Interaktionssituation erzählt. Bei der erzählenden Wissenskonstruktion werden die Ereignisse im Modus des Handelns dargestellt. Die erzählte Handlung ist dennoch nicht nur das Resultat der Intentionen des handelnden Subjekts, sondern auch Ausdruck der Reaktion auf materielle sowie situative Umstände und die Kumulation von Zufällen. Deshalb lautet „das verknäppte narrative Schema [...]“: Es ist einem, der sich in einer bestimmten Situation befand, etwas geschehen.“ (Vgl. Bude 1990, S. 8)

Die Erzählung einzelner Ereignisse findet innerhalb einer konkreten Alltagswelt und nicht in einem abstrakt-logischen Deutungszusammenhang statt. In die erfolgende Auswahl erzählter Begebenheiten und in die Darstellung ihrer Beziehung zueinander fließt deshalb Fakten- wie auch Interpretationswissen mit ein. Der konstitutiv mit dem Erzählen verbundene Detaillierungszwang bedingt, dass keine reine Theorie dargestellt wird. Vielmehr werden allgemeine Wissensbestände in Beziehung zu konkreten Lebensumständen und Handlungsbereichen gestellt. Deshalb muss der Erzähler sowohl den Zusammenhang zwischen seinem theoretischen Wissens- wie auch Deutungsschemata und der konkreten, erzählend konstruierten Situation herstellen als auch die Handlungsrelevanz dieses allgemeinen Wissens hervorheben. Daraus resultiert eine Veranschaulichung und somit Verdeutlichung der darzustellenden Ereignisse. Die entstehende Erzählung ist somit eine konstitutive Verbindung von allgemeinem Wissen und konkretem Situationsbezug der Praxis.

Wegen der strukturellen Ähnlichkeiten von Wissen und Erzählung ist das Erzählen ein bedeutendes Mittel zur Wissensgewinnung bzw. Bildung. Wissen ist nicht nur die Kenntnis von Fakten und Einzelinformationen, sondern umfasst zudem die Fähigkeit, diese einzelnen Wissens Elemente in einen sinnvollen Zusammenhang zu bringen. Dem Erzählen sollte deshalb eine zentrale Bedeutung in der Bildungsarbeit allgemein zugesprochen werden und entsprechend in der Erwachsenen- und Weiterbildungsarbeit umgesetzt werden.

Lehrer sollten sich nicht nur darauf beschränken, den Lernenden neue Wissensbestände vorzutragen. Um die Lernenden anzuregen, neue Informationen wie auch Wissens Elemente in einen Zusammenhang zu stellen und mit ihrem vorhandenen Wissens- und Deutungsvorrat zu verknüpfen, muss auch über die Form und

Arbeitsweise in der Bildungsarbeit für Erwachsene nachgedacht werden. Die sich ergebenden Elemente sollten immer in Beziehung zu den beruflichen und alltäglichen Lebens- und Handlungskontexten des Lernenden gesetzt werden, um nachhaltig zu sein. Dies kann erzählend geleistet werden, da das Erzählen den Lernenden durch seine spezifische Form darin unterstützt, Zusammenhänge zu konstruieren und Gedanken zu entwickeln, die ihm vorher nicht in diesem Maße bewusst gewesen sind.

Die Erwachsenenbildungsarbeit sollte sich nicht nur auf das organisierte Lehren von Faktenwissen beschränken, sondern darauf abzielen, die Lernenden dazu zu befähigen, allgemeines Wissen in konkreten Handlungssituationen anzuwenden und auf die jeweilige konkrete Situation bezogen zu modifizieren. Die Aufforderung zum Erzählen stellt eine Möglichkeit dar, das Ziel der Handlungsorientierung innerhalb der Bildungsarbeit zu realisieren. Der Vermittlung von Bildungsinhalten in Form von Faktenwissen soll jedoch nicht der Wert abgesprochen werden. Erzählen als Methode kann in der Bildungsarbeit die Vermittlung neuer Wissensbestände nicht ersetzen. Zwar werden in Erzählungen einzelne Wissensbestände zusammengebunden, doch besteht die Aufgabe von Weiterbildung auch darin, dass sich die Lernenden neue Wissensbestände erarbeiten. Lehrende sollten dennoch neben der organisierten Vermittlung neuer Fakten auch der Aufforderung zur Konstruktion von Erzählungen nachkommen. Erst dies ermöglicht den Lernenden eine selbständige und auf ihre individuellen berufs- und alltagsweltlichen Kontexte bezogene Verwendung derart neu erworbener Wissensbestände. In der sozialwissenschaftlichen Verwendungsforschung wird deshalb der Begriff „Verwendung“ von dem der „Anwendung“ unterschieden. Der Verwendungsprozess beinhaltet immer eine Transformation des Wissens vor dem Hintergrund individueller bzw. systemspezifischer Relevanzen. Die Aufforderung zum Erzählen sollte nicht auf eine Darlegung biographischer Inhalte beschränkt werden. Biographisches Erzählen verbindet zwar auch allgemeine Ereignisse mit konkreten Situationen lebensgeschichtlicher Entwicklungen, stellt aber nur eine mögliche erzählende Form dar (vgl. Rehbein 1982). Es gibt auch Erzählungen, die berufs-, alltagsweltliche- oder lebenslagenspezifische Ereignisse thematisieren. Bei dem Geforderten handelt es sich um Erzählungen, die allgemeine Merkmale anhand konkreter Situationen darstellen. Deshalb ist deren Konstruktion von dem persönlichen Wissen des Erzählers unabhängig. In diesen Erzählungen manifestiert sich allgemeines Wissen über die Situation und wird auf eine konkrete Situation bezogen angewendet. Die Aufforderung zum Erzählen in der Bildungsarbeit ist also weder auf biographische Erzählungen

noch darauf, dass die Erzählung allein durch Fakten konstruiert werden muss, beschränkt. Denn „der Mensch steht der Welt nicht gegenüber, sondern ist Teil des Lebens, in dem die Strukturen, der Sinn, das Sichtbarwerden aller Dinge gründen“ (vgl. Merleau-Ponty 1986, S. 180).

Erzählwissen ist notwendig für selbstbezogene Lern-, Identifikations-, Sensibilisierungs- und Erinnerungsprozesse (vgl. Ewers 1991). Es entwickelt sich in vier Stufen (vgl. Boueke/Schüle 1991): die isolierte Darstellung einzelner Ereignisse und Ereignisfolgen, die lineare Darstellung von Ereignissen und Ereignisfolgen, die handlungslogisch strukturierte Darstellung der Ereignisse sowie die narrative Markierung der handlungslogisch verknüpften Ereignisse. Aufgrund dieser Eigenschaften ist das Erzählen auch dafür geeignet, Bildung einen lebensweltorientierten Charakter zu geben (vgl. Kaiser 1990, S. 15; Kaiser 1992). Die Lebenswelt der Individuen ist als deren natürliche Lebenseinstellung zu verstehen, die ihnen vertraut ist und somit als fraglos gegeben gelten kann. Der Mensch ist in konkrete Lebenszusammenhänge eingebunden und muss im Spannungsfeld individueller Freiheit und gesellschaftlicher Bindung gesehen werden. Lebenswelten, „die relativ feste Muster für soziales Handeln anbieten und Verfahren zur Orientierung in der sozialen Welt zur Verfügung stellen“, bieten Menschen soziale Sicherheit wie auch Erwartbarkeit und stellen einen Raum zur Verfügung, „in dem sich das Individuum als soziale Person konstituiert, in dem es soziale Fähigkeiten, Kenntnisse erwirbt und innerhalb deren es sich denjenigen Vorrat an Wissen aneignen kann, der zur Deutung sozialer Welt erforderlich ist: Die Vorstellungszusammenhänge des Menschen, seine Deutungsmuster, sind lebensweltlich vermittelt.“ (Vgl. Kaiser 1990, S. 13)

Bei dem lebensweltorientierten Lernprozess gilt das Bildungsverständnis des „geselligen Paradigmas“ (vgl. Kaiser 1990). Dabei zählt der Adressat als Interaktionspartner, der prinzipiell als kompetent angesehen wird und nur „vorübergehend und lediglich hinsichtlich einzelner Aspekte seiner Lebenswelt in seinen Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt ist“ (vgl. Kaiser 1990, S. 14). Dies wirkt sich jedoch nicht auf dessen generelle Möglichkeit aus, an jenen Themen der Bildungsveranstaltung mitzuarbeiten, bei denen er nicht in seinen Handlungsmöglichkeiten Einschränkung erfährt. Denn die lebensweltorientierte Bildungsarbeit stellt Interaktionsfelder bereit, in welchen individuelle Kenntnisse, Fähigkeiten und Einsichten der Teilnehmer dargestellt und dadurch gegenseitig vermittelt werden können. Die Aufgabe des Lehrenden beschränkt sich demnach nicht

mehr allein auf die inhaltsvermittelnde Ebene, sondern umfasst auch die Moderation und Arbeitsunterstützung der Teilnehmer.

Bildungsangebote erfahren eine Intensivierung, wenn neben der Behandlung lebenswelt-bezogener Themen auch die Bildungsveranstaltungen in der Lebenswelt verankert sind. Dadurch wird die Grenze zwischen Lebenswelt und Lernort entschärft und der Bildungsprozess kann sowohl lebensweltbezogen als auch lebensweltgebunden stattfinden, was dessen Relevanz und Nachhaltigkeit sichert.

Aus dem Genannten ergeben sich drei konkrete Einsatzgebiete in der Erwachsenenbildung. Zum einen können Interessen, Probleme und Sichtweisen der Teilnehmer thematisiert werden. Zum anderen lassen sich über die wahrgenommenen Schwierigkeiten des Erzählens Ansatzpunkte für die Klärung vorhandener inhaltlicher, gruppenspezifischer und didaktischer Probleme finden. Auch können durch den gesellig-diskursiven Charakter der lebensweltorientierten Bildungsarbeit Aspekte behandelt werden, die von dem Kursleiter oder den anderen Teilnehmern als unwichtig erachtet werden oder unbekannt sind. „Der Lebensweltansatz stellt den pädagogisch motivierten Versuch dar, die Auffassung vom Menschen als handelndem Wesen sowohl in erziehungswissenschaftliche als auch erziehungspraktische Konzepte umzusetzen.“ (Vgl. Kaiser 1992, S. 288)

Die Reintegration des Erzählens in den Bereich des Wissens vermittelt die Hoffnung, in vielen Bereichen der Erwachsenenbildung neue theoretische und praktische Ressourcen zu erschließen und für ein verbessertes, lebenspraktischeres, individuelleres sowie nachhaltigeres Lernen sorgen zu können. Entsprechend muss die Arbeit des Lehrers hinsichtlich der klassischen Vorstellung revidiert und verändert werden, denn es gilt auch hier, dass Erzählungen notwendig sind, um Faktenwissen lebenspraktisch und motivational einbetten zu können.

3.5 Storytelling

Die Methode des „Storytellings“, anfangs auch „Story Telling“ genannt, wurde 1979 gegründet. Es ist eine auf Geschichten und Erzählungen beruhende Methode des narrativen Wissensmanagements, in der es konkret um Erzählen und aktives Zuhören geht. Ursprünglich war das Storytelling eine schamanische Technik, mittels derer explizites und vor allem implizites Wissen weitergegeben wurde. Mittlerweile wird unter dem Begriff Storytelling inflationär fast alles gefasst, was mit dem Erzählen zu tun hat (vgl. Loebbert 2003, S. 161). Aktuell findet Storytelling vor allem im Bereich der Wirtschaft Anwendung. Dort gilt es als bedeutend für die Kommunikation,

Unternehmenskultur sowie das Marketing und wird vorrangig als Methode zur Problemlösung und Verfahrensoptimierung eingesetzt. Denn der Mensch ist auch im Unternehmen nicht mehr als ein erzählendes Wesen (vgl. Frenzel et al. 2004).

Die Grundlage des Storytellings basiert auf der Annahme, dass Erzählungen den Menschen seit jeher faszinieren, da sie ihnen Vorstellungen liefern, um sich die Welt zu erklären, Entwürfe zur Bewältigung von Lebensproblemen bieten, Angebote zur Identifikation mit Leitfiguren machen und Rollenerwartungen definieren. Ebenso wird in ihnen beispielhaft verdeutlicht, was geschieht, wenn sich nicht an gültige Normen, Regeln und Warnungen gehalten wird (vgl. Bar-On 2006, S. 161). Erzählen als soziales Ereignis der Kommunikation bietet Hilfestellung bei der Erschließung der persönlichen Lebensumwelt und erweitert dadurch u. a. den Horizont. „Das Außerordentliche, das Wunderbare wird mit der größten Genauigkeit erzählt, der psychologische Zusammenhang des Geschehens aber wird dem Leser nicht aufgedrängt. Es ist ihm freigestellt, sich die Sache zurechtzulegen, wie er sie versteht, und damit erreicht das Erzählte eine Schwingungsbreite, die der Information fehlt.“ (Vgl. Benjamin 2007, S. 109) Ob ihrer Vielfältigkeit und lebensweltlichen Verankerung garantiert Erzählen Lernerfolg bei gleichzeitigem emotionalen Wohlbefinden. Dadurch kann es gelingen, nachhaltig Wissen aufzubauen. Vorausgesetzt es gelingt, die Zuhörer in die Geschichte mit einzubeziehen, so dass sie erlebt und nicht nur gehört wird. Denn durch deren Einbindung wird das zu transportierende Wissen eher verstanden und verfestigt (vgl. Wardetzky 1991, S. 72). Der narrative Ansatz des Storytellings ermöglicht den Zugriff auf kognitive und emotionale Wissens- und Erfahrungsinhalte, die von technischen und quantitativen Methoden nicht erfasst werden können (vgl. Reinmann-Rothmeier et al. 1995, S. 3). Mehr als alltägliche Routinen eignen sich besondere und ungewöhnliche Ereignisse für Erzählungen im Rahmen des Storytellings. Denn in eben diesen wird implizites Wissen als Arbeitsprozesswissen gewonnen und angewandt. An diesem Punkt zeigt sich auch der Unterschied zwischen Storytelling und Alltagserzählungen. Bei dem Storytelling geht es nicht darum, erzählend zu unterhalten, sondern darum, Wissensinhalte zu eruieren, zu sammeln und entsprechend zu bearbeiten. Es ist ein professioneller Ansatz, der über eine berufspädagogische Intention verfügt und auf eine informelle Art betrieben werden kann, etwa im Rahmen einer informellen kollegialen Supervision.

Im Rahmen des Storytelling interessiert Sprache als Medium und Mittel der Interaktion, da sich in ihm spezifische kulturelle Begriffe, Metaphern und

Erzählstrukturen verankert haben. Dies ist eine der wenigen Gemeinsamkeiten aller Storytelling–Methoden, die im Allgemeinen einen unterschiedlichen Charakter aufgrund der unterschiedlichen Auffassungen darüber, was eine Erzählung ist, und eine unterschiedliche methodische Vorgehensweise haben. So finden sich bspw. Unterscheidungen zwischen authentischen und analogen Erzählungen (vgl. Reinmann–Rothmeier/Vohle 2001, S. 295). Authentische Erzählungen geben ein reales Geschehen in Form von Fall– oder Erfahrungshandlungen wieder. Analoge Erzählungen umfassen Märchen und Gleichnisse. Eine andere Kategorisierungsmöglichkeit unterscheidet zwischen formalen und informalen Erzählungen (vgl. Nynmark 2000). Formale Erzählungen werden gezielt zur Vermittlung von Werten und Visionen eingesetzt, z. B. Gründungserzählungen vom Management eines Unternehmens. Informelle Erzählungen werden untereinander ausgetauscht und dienen dem Klatsch. Diese unterscheiden sich durch die unterschiedlichen methodischen Vorgehensweisen des „top–down“ oder „bottom–up“. In Bottom–up–Methoden werden Erzählungen gesammelt. Im Rahmen von Top–down–Methoden werden Geschichten erzählt. Die Geschichten des Storytellings ähneln sich in ihren intendierten Zielen. Sie wollen eine Verbindung herstellen, indem sie den Zuhörer emotional erreichen. Die in der Geschichte vermittelte Situation soll den Zuhörer überraschen und gleichsam möglich erscheinen, um sie zu neuen Sichtweisen und Erkenntnissen zu führen.

Als professionell–narrativer Ansatz verfügt das Storytelling über eine berufspädagogische Intention. Dabei liegt der Fokus auf der Frage nach Erfahrungs– und Wissensinhalten. Dabei werden vor allem kognitive und emotionale Wissens– und Erfahrungsinhalte erschlossen, die nicht von technischen und quantitativen Methoden erfasst werden können. Erzählungen, Bilder und Analogien gelten als narrative Elemente, die informationstechnische und betriebswirtschaftliche Konzepte sowie Methoden des Wissensmanagements aus pädagogisch–psychologischer Perspektive heraus ergänzen können. Dies geschieht dort, wo andere Verfahren an ihre Grenzen stoßen. Ziel ist es, durch Erzählen und aktives Zuhören Wissen zu aktivieren, aufzubauen, explizites und vor allem implizites Wissen weiterzugeben und bedarfsorientiert zu managen.

Im Bereich der Erwachsenenbildung dient die Methode des Storytellings der Erstellung von Erfahrungsgeschichten basierend auf realen Situationen aus der Arbeitswelt (vgl. Reinmann–Rothmeier et al. 1995; Frenzel et al. 2004). Dadurch fühlen sich die Zuhörer schneller persönlich angesprochen, akzeptieren die Methode

leichter und werden motiviert, sich mit den Inhalten der Geschichte näher auseinanderzusetzen. Die Zuhörer vollziehen die Geschichte und sich daran anschließende Diskurse innerlich nach, so dass während des Verständnisprozesses automatisch Reflexionsprozesse bei ihnen angestoßen werden. Ebenso reflektiert der Erzähler selbst seine Erfahrungen während des Erzählens. Dabei wird eine Selektion der thematisierten Inhalte anhand der eigenen Maßstäbe für Relevanz und Zeitpunkt vorgenommen (vgl. Frenzel et al. 2004, S. 64 f.).

Aus berufspädagogischer Perspektive lassen sich Erfahrungsgeschichten formal in die sechs Stufen Planung, Interviews, Extrahieren, Schreiben, Validieren und Verbreiten aufteilen (vgl. Reinmann–Rothmeier et al. 1995). Während der Planung werden der Gegenstand des Interesses und die Zusammensetzung des Kommentatorenteams, welches die Interviews führen und auswerten soll, gemeinsam festgelegt. Das Team setzt sich hälftig aus Mitarbeitern und externen Teilnehmern zusammen. Danach wird beschlossen, welche Mitarbeiter interviewt werden. Dabei ist es vorteilhaft, zuerst Mitarbeiter zu interviewen, die einen umfassenden Überblick über alle Ereignisse haben (vgl. Schnalzer/Thier 2002). Diese werden über den Ablauf eines Ereignisses oder Projektes interviewt und gebeten, dabei zu reflektieren, ohne eine vollständige Analyse und Bewertung abzugeben. Diese Interviews werden wörtlich festgehalten und im Anschluss transkribiert. Das Transkript wird von den Interviewten gegengelesen und eventuelle Änderungen werden am Text vorgenommen. Die Kommentatoren sichten die Texte und extrahieren die wichtigen Textpassagen. Diese werden zu einer kurzen Geschichte zusammengefügt, die zudem Titel und Einleitung erhält. Die extrahierten Geschichten werden zu einer Gesamtgeschichte zusammengefügt, die emotionsbetont, aber auch beweiskräftig geschrieben sein soll. Die daran anschließende Validierung gibt den Beteiligten die Möglichkeit, bei der Überprüfung des Gesamttextes nochmals Änderungen und Ergänzungen vorzunehmen. Ebenso werden Validierungsworkshops mit den Schlüsselpersonen durchgeführt, wobei zudem Diskussion und Austausch zwischen den Beteiligten hergestellt werden. Zu dem vorläufigen Abschluss wird der Erfahrungsbericht in das Unternehmen hineingegeben. Weiterführend können Workshops und Diskussionen zum Bericht veranstaltet werden, wobei die Geschichte meistens einer neuen Überarbeitung unterzogen wird.

Bei der Erstellung einer Erfahrungsgeschichte sind die drei Faktoren Fakten, Story und Zielgruppe für den Erfolg ausschlaggebend (vgl. Reinmann–Rothmeier et al. 1995). Die Aussagen einer Erfahrungsgeschichte müssen auf beobachtbare Daten

zurückgeführt werden können. Entsprechend muss zwischen den von den Beteiligten geschilderten Fakten und den von ihnen vorgenommenen Beschreibungen wie auch Interpretationen differenziert werden. Die Orientierung an Fakten ermöglicht so eine suffiziente Analyse und dient dazu, implizites Wissen in der Organisation explizit zu machen. Die Story erzeugt Aufmerksamkeit und regt zum Wiederbeleben der gemeinsamen Geschichte an, wenn sie emotional ansprechend und mitreißend geschrieben ist. Die Erfahrungsgeschichte sollte im Rahmen der Nachhaltigkeit die Sichtweisen aller ausreichend würdigen und allen Beteiligten zugänglich sein (vgl. Reinmann–Rothmeier et al. 1995, S. 8 ff.). In der fertigen Erfahrungsgeschichte sind meist mehrere Kurzgeschichten vereint, die mit einem ansprechenden Titel überschrieben sind. Zu Beginn steht der auf die Kurzgeschichte hinleitende Prolog, der mitunter auch relevante Dinge thematisiert, die später nicht mehr thematisiert werden. Der Text ist in zwei Spalten gegliedert. In der rechten befindet sich die eigentliche Geschichte. Diese enthält zudem anonymisierte Angaben zu dem Erzähler. In der linken Spalte befinden sich Kommentare, Fragen und Analysen der Kommentatoren zu der Geschichte. Diese sollen dem Leser verdeutlichen, warum gerade diese Passagen des vorangegangenen Berichtes in die Geschichte aufgenommen wurden. Über beide Spalten gehende Zwischentexte bringen Zusatzinformationen ein oder leiten zu neuen Inhalten über. Der geschilderte Ablauf entspricht dem Ideal des Storytelling–Prozesses. Potentielle Probleme können jedoch in der Externalisierung liegen, bei den beteiligten Personen, in der Interaktion oder der Wissensstruktur an sich. Diesen Problemen kann in einigen Bereichen begegnet werden. Deshalb gilt es, für ein erfolgreiches Storytelling einen geeigneten Rahmen zu schaffen, in dem sich alle daran Beteiligten frei äußern können sollten und sich nicht vor Beurteilungen, Illoyalitäten, Sanktionen oder Konkurrenz untereinander fürchten müssen (vgl. Frenzel et al. 2006, S. 36). Wichtig ist vor allem ein gemeinsamer Bezugspunkt für die Teilnehmer. Auch die Geschichte an sich kann problematisch sein. Eine für das Storytelling notwendigerweise emotional ansprechende Geschichte darf die Zuhörer nicht so stark beeindrucken, dass eine kritisch–reflektierende Distanz zum Geschehen verloren geht. Die Geschichten werden von einer Person erzählt, so dass es wichtig ist, dass deren Standpunkt und Perspektive für die Zuhörer an deren eigene Erfahrung anschlussfähig sind. Auch das durch den Erzähler transportierte Wissen muss zu den impliziten Wissensbeständen der Zuhörer passen. Die Verbreitungsart der Geschichten kann mündlich oder schriftlich erfolgen und darf nicht dazu führen, dass sie an Lebendigkeit verlieren (vgl. Sole/Wilson 2005, S. 5 f.). Es ist wichtig, bei

der Konstruktion von Geschichten auf für den Sachverhalt unwichtige Momente zu verzichten. Vielmehr muss eine Balance zwischen einer lebendigen Gestaltung und einer Reduzierung auf das Wesentliche gefunden werden. Dies kann nicht durch etwaige vorab festgelegte Regeln geleistet werden. Es ist die Aufgabe des Supervisors, den Erzähl- und Zuhörprozess der Teilnehmer zu beobachten und notfalls steuernd einzugreifen. Ist das Vorbenannte gegeben, können mit der Methode des Storytellings über verschiedene Erzählweisen bestimmte Effekte erzielt werden. So kann zum Beispiel über Geschichten mit positiver Überzeichnung im Rahmen des „Paradise Now“ eine kritische Auseinandersetzung mit den Abläufen des beruflichen Alltags angeregt werden. Dabei werden diese Abläufe in der Erzählung extrem übertrieben positiv dargestellt, so dass der Zuhörer zu konstruktiver Kritik angeregt wird (vgl. Frenzel et al. 2006, S. 178). Bei Geschichten mit Standortverschiebung im Rahmen des Themas „Konkurrent hat Probleme“ erhält der Zuhörer durch einen Perspektivenwechsel die Möglichkeit, gelassener und weniger „betriebsblind“ auf eigene Fehler zu achten, um in einer sachlichen Auseinandersetzung über notwendige Veränderungen diskutieren zu können (vgl. Frenzel et al. 2006, S. 178). Im Fokus stehen negative und schwierige Handlungen aus dem Alltag des Unternehmens mit einem fiktiven Konkurrenten, wobei nach jeder Episode von dem Erzähler rückgemeldet wird, dass so etwas im eigenen Unternehmen nie passieren könnte. Bei Geschichten mit Zeitverschiebung im Rahmen des Themas „Es war einmal vor langer Zeit“ wird eine Alltagsgeschichte in einen anderen, fiktiven Bezug gesetzt und als Märchen erzählt. Dadurch kann das Erzählen über das eigentlich reale Geschehen erleichtert werden. Voraussetzung ist, dass bei der Verschiebung keine fiktive Geschichte erfunden wird und eine inhaltliche Nähe zu den wirklichen Ereignissen erhalten bleibt (vgl. Frenzel et al. 2006, S. 178). Positive Überzeichnungen des Fehlverhaltens, Standortverschiebungen oder eine Schilderung des Fehlverhaltens in Geschichten mit Zeitverschiebung ermöglichen einen Abstand zum Geschehen. Dies erleichtert das Erzählen, konstruktive Kritik zu üben sowie sich sachlich mit der nötigen Veränderung der Regeln und der Umsetzung dieser auseinanderzusetzen. Eine als Geschichte erzählte Kritik weckt die Aufmerksamkeit und führt zur Reflexion des eigenen Verhaltens, da die Geschehnisse auf die eigene Realität übertragen werden. Über Erzählbeiträge findet ein Wissensaustausch statt, wobei es auch hier verschiedene Vorgehensweisen gibt. Bei dem Diskutieren anhand von Erzählbeiträgen im „Dialog der Beispiele“ gilt für eine gewisse Zeit, dass jeder Beitrag mit einem konkreten Beispiel aus der Praxis untermauert wird. Dadurch, dass anstatt

Gegenargumenten Gegenbeispiele gegeben werden, wird die gegenseitige Akzeptanz gefördert. Diese Herangehensweise ermöglicht eine anschauliche, realitätsnahe, wertschätzende und im Gesamt konstruktive Diskussion, in der schnell wesentliche Punkte angesprochen werden (vgl. Frenzel et al. 2006, S. 202).

Storytelling kann auch mit Großgruppen von bis zu 100 Teilnehmern durchgeführt werden, wenn die entsprechenden Räumlichkeiten vorhanden sind. Der Workshop des „Story–Stormings“ ermöglicht den Austausch einer hohen Anzahl von Geschichte zu einem bestimmten das Aufgabenfeld oder die Interessen der Teilnehmer betreffenden Thema in kurzer Zeit, entspannter Atmosphäre und bei hoher Konzentration. Dabei kann etwas über die anderen und deren Denkweisen, Ideen, typische Muster, Fehler oder Probleme, unterschiedliche Gegebenheiten, Aufgaben, Probleme und Leistungen erfahren werden, die in ähnlichen Situationen auf andere Lösungen und Strategien zurückgegriffen haben. Das Story–Storming ist ein brauchbares Mittel, um Wissen untereinander zu teilen und konkret über bestimmte Projekte, Probleme, Lösungen und Kooperationen zu sprechen (vgl. Frenzel et al. 2006, S. 205 ff.). Zu Beginn klärt der Leiter verständlich die Teilnehmer über Auftrag, Thema, Ablauf und Ziel des Storytelling–Workshops auf, damit die Teilnehmer passende authentische Geschichten erzählen können und wissen, was damit erreicht werden soll. Im weiteren Briefing wird mitgeteilt, dass die jeweiligen Geschichten in Kleingruppen vorgetragen werden und dass das Zeitlimit von drei Minuten nicht überschritten werden darf. Durch die zeitliche Begrenzung konzentriert sich der Erzähler auf das Wesentliche. Für den Einstieg in den aktiven Teil des Workshops werden Zweiergruppen gebildet. Jeder der Gruppe hat fünf Minuten Zeit, seine Geschichte zu finden und dem anderen vorzutragen. Durch die dem Erzähler gestellten Fragen wird dieser bei dem Finden seiner Geschichte unterstützt. Im Anschluss daran werden die Partner der Zweiergruppen getrennt und Kleingruppen gebildet. Innerhalb der Kleingruppe wird ein Dokumentator bestimmt, der aber gleichzeitig weiter als Erzähler und Zuhörer fungiert. Der Dokumentator legt für jede Geschichte eine Karteikarte an, auf der ein Titel für die Geschichte, deren Inhalt in Stichworten und der Name des Erzählers notiert werden. Nacheinander erzählen dann alle, ohne Unterbrechung und anschließende Diskussion, innerhalb von drei Minuten die in der Zweiergruppe gefundene Geschichte. Der Leiter achtet auf die Zeit und fordert nach drei Minuten den Erzählerwechsel ein. Das entlastet den Dokumentator, der sich dadurch vollumfänglich auf die Geschichten und das Vortragen seiner eigenen konzentrieren kann. Sind alle Geschichten in den jeweiligen Kleingruppen erzählt,

werden neue Kleingruppen gebildet. In der zweiten Erzählrunde werden so möglichst keine Geschichten doppelt gehört. Nach dem Ende des Erzählens in Kleingruppen wählt jeder Teilnehmer die für ihn beeindruckendste Geschichte. Nach dieser Auswahl stellt er sich zum Erzähler dieser Geschichte, so dass entsprechende Gruppen entstehen. Diese Gruppen werden auf eine Bühne gebeten, um vor allen die Geschichte noch einmal zu erzählen, die durch das mehrmalige Erzählen bereits intuitiv auf den Punkt gebracht worden ist. Damit kann der Workshop beendet oder aber durch verschiedene Reflexionsarten und Diskussionen weitergeführt werden.

Die Methode des Storytellings ruft bei Skeptikern generell weniger Widerspruch hervor, da die vorgetragene Geschichte aus Sicht eines Erzählers in einer bestimmten Situation präsentiert wird. Dadurch sind etwaige Ungenauigkeiten und Fantasien trotz Skepsis akzeptabel. Zudem ist es nicht notwendig, offene Skepsis zu äußern, da jeder für sich selbst seine Lehre daraus ziehen kann. Der Erfolg der Methode basiert weniger auf der Technik als vielmehr auf dem Zusammenhalt der dazu notwendigerweise gut koordinierten Gruppe. Darin wird allen Beteiligten eine aktive Rolle zugewiesen, so dass der Workshop oder Unterricht zu ihrer eigenen Sache wird, was zu einer erhöhten Motivation auf allen Ebenen führt.

3.6 Storyline

Storyline, auch Methode Glasgow genannt, ist eine 1965 in Schottland entwickelte handlungsorientierte und themenzentrierte Methode. Sie soll ein ganzheitliches, fächerübergreifendes Arbeiten im Unterricht ermöglichen. Im Rahmen dessen wird ein Thema in eine in sich geschlossene Geschichte gekleidet. Diese Geschichte schafft eine bedeutungsvolle Lernumgebung für zusammenhängende Lerninhalte. So bildet die Storyline das narrative Gerüst zur Gliederung des Unterrichtsstoffes in inhaltlich aufeinander bezogene Teilthemen und die damit verbundenen Aufgaben sowie Aktivitäten.

Bei der Planung und effektiven Umsetzung einer Storyline sollte darauf geachtet werden, dass genügend Zeit eingeplant wird. Die Methode dient zwar der Ergänzung regulären Unterrichts, sollte jedoch täglich angewendet werden, was auch fächerübergreifend stattfinden kann. Experten empfehlen, sechs Stunden pro Woche dafür einzuplanen. Innerhalb eines Schuljahres lassen sich bis zu drei Einheiten als sog. Topics bearbeiten (vgl. Creswell 1997, S. 14). Die Planung einer Einheit sollte sorgfältig erfolgen, da andernfalls der rote Faden verloren gehen könnte. Die Auswahl des Themas erfolgt unter Aspekten, welche die Interessen der Schüler mit den

Anforderungen des Lehrplans verbinden. Diese finden sich vor allem in der Lebenswelt der Schüler, in landeskundlichen Stoffen oder Fantasiegeschichten und helfen das Grundthema in einzelne Episoden zu gliedern. Unerwartet auftretende Zwischenfälle im Laufe einer Storyline sind erwünscht, da sie Problemlöseprozesse anstoßen, deren Komplexität entsprechend dem Leistungsvermögen und Alter der Lerngruppe variieren kann. Der Geschichtenschluss ergibt sich aus der Lösung dieser Problemsituation oder durch eine Expertenbefragung. Andere Möglichkeiten sind jedoch auch denkbar, z. B. ein Ausflug oder Wettbewerb.

In der Regel wird die Storyline von dem Lehrer entwickelt, der festlegt, wovon die Geschichte handeln wird. Die Eröffnung der Geschichte soll das Interesse der Lernenden wecken, die daran anschließend in Kleingruppen den Handlungsrahmen gestalten. Dazu legen sie die zeitlichen sowie räumlichen Bedingungen fest und geben den Figuren Identitäten. Dabei können und sollen sie eigene Erfahrungen, Kenntnisse und Annahmen mit einbringen. Ein Rückgriff auf Vorerfahrungen fördert die Identifikation der Lernenden mit der Storyline und motiviert über persönlich-individuelle Gestaltungsmöglichkeiten zur Mitarbeit. In der Storyline-Methode werden Leitfragen verwendet, die auf den einzelnen Episoden der Storyline basieren. Sie beziehen die Schüler mit ein und können Fragen bei ihnen auslösen. Diese Schüleraktivierung ist wichtig für das Fortschreiten der Geschichte. Die Antwort auf die Frage wird oft nicht direkt gegeben, sondern erst in der Gruppe erarbeitet. Wenn die einzelnen Sequenzen der Storyline und die dazugehörigen Leitfragen feststehen, kann der Handlungsplan aufgestellt werden. Dabei werden die Episoden der Geschichte mit den dazugehörigen Fragen chronologisch aufgelistet. Er dient dem Lehrer als Organisationshilfe während des Projektes. Darüber hinaus werden alle für den Verlauf des Projektes wichtigen Elemente festhalten. Diese umfassen organisatorische Aspekte, die Sozialform, notwendige Materialien, Zeitbedarf, Lernziele, detaillierte Gestaltungshinweise und erwartbare Arbeitsergebnisse (vgl. Kocher 1999, S. 173 f.). Über Schlüsselfragen steuert der Lehrer den Handlungsverlauf. Diese „key questions“ geben Impulse zum Lösen der Aufgaben. Damit die Antworten möglichst vielfältig ausfallen können, werden sie offen formuliert. Damit sollen Denkprozesse provoziert und nicht bestimmte Antworten auf eine Frage gefunden werden. Aus den „key-questions“ ergeben sich verschiedene Aktivitäten wie: neue Fragen aufwerfen, Fragen in der Gruppe diskutieren, Lösungswege ausprobieren, Problemlöseprozess reflektieren. Der Lehrer beobachtet diesen Prozess und leistet mitunter Hilfestellung. Bei Komplikationen in der Gruppe

kann Hilfe aus dem Plenum eingeholt werden. Darüber erfahren die Schüler Wertschätzung und können sich selbst als Teil des Ganzen erleben. Jeder Einzelne ist somit wichtig für das Gelingen der Story. Bei der Bildung von Arbeitsgruppen gilt, dass die Ziele der jeweiligen Arbeitsphase die Zusammenstellung der Gruppe bestimmen. Dabei sind vor allem die vier Kriterien Leistung, soziale Beziehungen der Schüler untereinander, Interessen und Zufall von Bedeutung. Die Gruppen können von den Schülern frei gewählt oder vom Lehrer vorgegeben werden, wobei sich die Gruppengröße nach der zu lösenden Aufgabe richtet. Das Lernen in diesen Gruppen wird weitgehend selbst organisiert. Jedoch steht der Lehrer beratend zur Seite und lenkt das Geschehen durch offen formulierte Leitfragen. Daneben gibt es nur die Vorgabe, in einer Gruppe mit anderen Schülern zusammenzuarbeiten. Dabei gilt es, die Regeln für ein effektives Arbeiten in der Lerngruppe selbst zu erarbeiten, um auch verbindlich von allen eingehalten zu werden. Die Reihenfolge der Arbeitsschritte ergibt sich aus dem Handlungsverlauf der Storyline. Dabei sind die Einheiten so geplant, dass sich die einzelnen Episoden aufeinander beziehen und ein Leitfaden erkennbar ist. Brüche in der Geschichtenstruktur werden so direkt kenntlich, da sie das Abreißen des Handlungsstranges bewirken.

Ein Klassenzimmer, in dem die Storyline-Methode umgesetzt wird, sollte einen Wandfries für sog. Wordbanks und andere spezifische Arbeitsmittel enthalten. Wordbanks sind themenspezifische Wörter, die auf Karten geschrieben, gesammelt und systematisch am Wandfries befestigt werden. Auf diese können die Schüler immer zurückgreifen. Dadurch stehen allen Schülern bestimmte sprachliche Mittel zur Verfügung und sie können in einer fachspezifischen Sprache miteinander kommunizieren. Das Vokabular ist gut memorierbar, da die Wörter häufig benutzt, im Kontext angeboten und illustriert sind. Der Wandfries ist die für alle sichtbare Ausstellungsfläche für die während des Projekts entstehenden Produkte. Auf ihm finden sich die geschaffenen Charaktere, Collagen und schülereigenen Texte wieder. Auch werden darauf Fragen und Informationen für die anderen Gruppen veröffentlicht. Durch einen Blick auf den Wandfries wissen alle immer, was erarbeitet wurde und welche Entwicklung die Storyline nimmt. Darüber wird eine motivierende Lernumgebung geschaffen, der Lerneffekt gesteigert, Orientierung, aber auch Raum für fruchtbare Diskussionen geboten. Zur Umsetzung der Storyline können zudem spezifische Arbeitsmittel wie Bastel- und Werkmaterialien genutzt werden. Auch verschiedene Literatur sollte verfügbar sein. Der Computer ist als Informations- und

Arbeitsmedium unverzichtbar. Aber auch Video- und Aufnahmegeräte sind hilfreich. Je nach Thema können sich die Schüler auch Broschüren oder Karten beschaffen.

Aus der Handlung ergibt sich der Abschluss der Geschichte. Dieser kann eine Präsentation, Diskussion, ein Fest oder Besuch eines realen Ortes sein. Das Projekt endet mit der Reflexion. Diese kann in mündlicher oder schriftlicher Form, als Fragebogen, Bericht oder projektbegleitendes Tagebuch erfolgen. Am Ende des Lernprozesses wird bewusst innegehalten und darüber nachgedacht, was die einzelnen Arbeitsmethoden und -schritte im Einzelnen bedeutet haben. Die Reflexion ist unabdingbar für eine kontinuierliche Verbesserung der Methode. Auch bietet die individuelle und kollektive Analyse der Lernsituation den Schülern Rückschlüsse auf eigene Lernmöglichkeiten, -bedingungen und -fortschritte.

Die Arbeitsformen bei der Umsetzung der Storyline-Methode sind vielfältig und ihnen sind beinahe keine Grenzen gesetzt, da sie von den Medien der Informationstechnologie unabhängig und flexibel einsetzbar sind. Zu den Arbeitsformen zählen Schreiben, Lesen, Vermessen, Rechnen, Recherchieren, Diskutieren, Basteln, Dialoge üben, szenische Darstellung, Komponieren und Exkursion. Die European Association for Educational Design (EED) stellt sechs Grundprinzipien der Storyline-Methode auf: das narrative Prinzip, das Prinzip der Antizipation, der Gleichberechtigung, der Teilhaberschaft, des Zusammenhanges sowie das der Strukturierung vor der Handlung. Bei dem narrativen Prinzip dienen Geschichten von Generation zu Generation als Übermittler von Geschichte, Kultur und Religion. Der Grundsatz der Antizipation beruht darauf, dass Schüler von dem Geschehen einer Geschichte fasziniert werden. Sie versuchen zu erraten, wie sich die Geschichte entwickelt, wodurch die Spannung und Konzentration erhalten bleibt. Der Grundsatz der Gleichberechtigung im Rahmen des sog. „collaborative story making“ beruht darauf, dass Lehrer und Schüler gemeinsam den Verlauf der Geschichte kontrollieren. Dabei konstruiert der Lehrer den roten Faden und sorgt für die Umsetzung des Curriculums mittels der Story. Die Schüler haben jedoch innerhalb der Storyline Gestaltungsmöglichkeiten. Der Grundsatz der Teilhaberschaft bezieht sich auf offene Schlüsselfragen, die authentisch sind und es den Schülern so ermöglichen, ihre Erfahrungen einzubringen. Ihre Denkprozesse werden angeregt und die Schüler motiviert, da sie so mitverantwortlich für die Projektgestaltung sind und sich ernst genommen fühlen. Der Grundsatz des Zusammenhangs ist eng an das narrative Prinzip gebunden. Er basiert darauf, dass strukturierte Informationen in Geschichtenform besser als singuläre Items erinnert werden. Dies gilt es

hinzunehmen, da Lerninhalte an bereits vorhandene angeknüpft werden müssen, damit sie nachhaltig sind (vgl. Bruner, in Kocher 1999, S. 279). Der Grundsatz der Strukturierung vor der Handlung bedeutet, dass die Schüler konzeptionell tätig werden können, bevor sie ihr Modell an der Wirklichkeit überprüfen. Dadurch kontrollieren sie, was sie bereits wissen und was noch nicht. Dabei bietet der Lehrer über Schlüsselfragen einen Handlungsrahmen, mittels dessen die Schüler ihre Wissenslücken schließen können (vgl. Creswell 1997, S. 10 ff.). Diese Überprüfungen können auf den unterschiedlichen didaktischen Handlungsebenen der sinnlichen Erfahrungen, konventionellen Erklärungen oder diskursiven Erörterungen liegen (vgl. Reich 2004). Die sich ihnen dabei stellenden Fragen werden durch den Abgleich mit der Realität in Form von Expertenbefragungen, Besuchen außerschulischer Lernorte usw. beantwortet.

Die Anwendung der Storyline-Methode bietet somit Vernetzungsmöglichkeiten unterschiedlicher Themen im Rahmen des sog. „thematic webbing“. Dabei werden von einem Unterthema zentrale Themen für verschiedene Unterrichtsfächer abgeleitet, wodurch eine Art fächerübergreifender Unterricht entstehen kann. Es bildet sich ein Netz von Themen und Aktivitäten, die inhaltlich und zeitlich voneinander unabhängig bearbeitet werden können. Darüber hinaus ermöglichen die zahlreichen Verknüpfungen, in anderen Zusammenhängen erworbenes Wissen wieder aufzugreifen und im Rahmen des „Spiralcurriculums“ zu erweitern.

Das Storyline-Modell fördert die Methodenkompetenz, unterstützt den Erwerb und die Entwicklung von Lern- und Arbeitstechniken und verbessert das Gesprächs- sowie Kooperationsverhalten der Schüler. Die Lern- und Arbeitstechniken umfassen die Einübung handwerklicher Grundtechniken, Bewahrung der Übersichtlichkeit am Arbeitsplatz, das erfolgreiche Zeitmanagement, den effektiven Umgang mit Quellen, kompetenten Umgang mit Neuen Medien, die ansprechende Visualisierung von Arbeitsergebnissen, überzeugende Präsentation von Arbeitsergebnissen und Reflexion des Arbeitsprozesses. Das Gesprächs- und Kooperationsverhalten zeigt sich in den Bereichen der Entwicklung und Beachtung von Regeln für die Gruppenarbeit, Toleranz und Rücksichtnahme gegenüber Gruppenmitgliedern, Steigerung des Durchsetzungsvermögens, Umgang mit Konflikten, erfolgreiches Argumentieren, freies Erzählen, aktives Zuhören und Reflexion eigenen wie auch fremden Verhaltens.

Die Methode Storyline bezieht sich auch auf den Wert kreativen Handelns, problemlösenden Verhaltens, logischen Denkens und eigener Wissenskonstruktion. Die multiperspektivischen und abwechslungsreichen Zusammenhänge unterstützen so auch das Memorieren von Lerninhalten. Die inhaltliche und methodische Abwechslung erhält die Motivation der Schüler und erzeugt eine positive Lerneinstellung. Dabei sind Lehrer und Schüler gleichermaßen für das erfolgreiche Arbeiten in einer Storyline verantwortlich (vgl. Bell in Kocher 1999, S. 283). Bei der Beurteilung der Lernleistung wird auf das Prüfen einzelner Items verzichtet. Stattdessen wird eine reflektierte Selbst- und Fremdeinschätzung der gesamten Arbeit betrieben. Beurteilt werden Arbeitsweise, entstandene Produkte und Verhalten. Die grundlegenden Fähig- und Fertigkeiten werden anhaltend geschult und eine positive Lerneinstellung wird gewahrt, was der Grundstein für lebenslanges Lernen ist. Zu diesen Kompetenzen zählen u. a. Lesen, Schreiben, kooperatives und problemlösendes Verhalten, Präsentationstechniken, der Umgang mit unterschiedlichen Medien. Durch die Mischung von Motivation und erworbenen Techniken können auch Schüler erreicht werden, die bisher keine oder nur geringe Kenntnisse bei dem Lesen- und Schreibenlernen erlangt haben. Das gilt insbesondere für funktionale Analphabeten.

Storyline ist eine handlungsorientierte Methode, die dem Learning-by-doing-Prinzip folgt. Wissen wird nur reproduziert, um in Anwendung den Handlungsverlauf zu unterstützen. Die Methode geht auf die Halbwertszeit des Wissens ein und vermittelt die für ein lebenslanges Lernen notwendige Methodenkompetenz. Der Storyline-Ansatz eignet sich somit auch für weniger komplexe Zusammenhänge, wobei sich die Komplexität jedoch schrittweise steigern lässt. Die Storyline ermöglicht ein weitgehend selbstbestimmtes Lernen. Die Schüler werden animiert, sich ihr eigenes Bild der Dinge zu machen und dessen Gültigkeit im Anschluss zu prüfen. Sie reflektieren ihre Leistung und bekommen von dem Lehrer sowie der Lerngruppe ein Feedback. Entsprechend gilt die Storyline-Methode als konstruktivistische Unterrichtsmethode. Der Storyline-Ansatz bietet auch Vorteile für den Lehrer, da es sein Methodenrepertoire erweitert und die meist frontal gesteuerten Arbeitsphasen ergänzt. Die Attraktivität des Unterrichts wird gesteigert und der Lehrer motiviert. Zudem behält er leichter die Übersicht über das Unterrichtsgeschehen, da das narrative Setting eine lineare Struktur aufweist, die sich im Handlungsplan wiederfindet. Dadurch eignet sich die Methode auch als Übergangsform zu offeneren Unterrichtsformen.

Der Storyline–Ansatz ist folglich eine konstruktivistische Unterrichtsmethode, die sich gut dafür eignet, regelmäßig andere Methoden zu ergänzen und somit in jeden konstruktivistischen Methodenpool gehören sollte. Durch die methodische Vielfalt bereichert er den Unterricht und verbindet Arbeitstechniken mit sinnvollen, problemlösungsorientierten Fragestellungen.

3.7 Weitere didaktische Hilfsmittel und unterstützende Methoden am Beispiel

Es gibt viele Möglichkeiten, zu erzählen und darüber informelles wie auch formelles Wissen zu übertragen. Allerdings besagen Untersuchungen, dass Gehörtes innerhalb von 72 Stunden zu 90 % vergessen wird. Von dem, was gehört und gleichzeitig gesehen wird, verbleiben nur ca. 30 % im Gedächtnis. Am effektivsten werden Informationen memoriert, die durch Hören, Sehen und Tun gemeinsam vermittelt werden, und zwar bis zu 90 %. Es gibt eine Vielzahl erprobter didaktischer Hilfsmittel und unterstützender Methoden.

Zu den methodischen Hilfsmitteln zählen u. a. Bilder, Overheadprojektor, Beamer, Film, Theater, Gegenstände und digitale Medien. Digitale Medien wie Foto, Video, Audio oder Text sind eine der effektivsten Unterstützungen des Erzählens in Lehr–Lern–Szenarien (vgl. Vohle/Metscher 2008). Durch die Digitalisierung des Erzählten ergeben sich verschiedene Darstellungsoptionen, so dass sich Erzählungen auf unterschiedliche Art und Weise in den Unterricht oder eine entsprechende Lernumgebung einbinden lassen. Die Erzählungen der Schüler lassen sich am besten in Partner– oder Gruppenarbeit produzieren, festhalten, verändern oder weitererzählen. Bei dem digitalen Angebot können die Schüler individuell und interaktiv in die Erzählung eingreifen. Mittels der digitalen Medien können Schüler auch selbst erzählen. Erzählen im digitalen Audioformat kann u. a. über die Erstellung eines Podcasts oder Hörspiels erfolgen. Bilder oder Filme können in Form von Fotos oder Videos in Blogs das Erzählen unterstützen. Digitale Medien im Grundschulunterricht einzusetzen stellt eine besondere Herausforderung dar und kann in der Grundschule keinen Präsenzunterricht ersetzen. Jedoch können sie das Lehren und Lernen gezielt bereichern und Aspekte unterstützen, die ohne digitale Medien nicht oder nur schwer zugänglich sind. Die E–Learning–Erzählungen können bspw. mit integrierten Werkzeugen zur Annotierung und Kommentierung schriftlich oder mündlich an beliebigen Stellen kommentiert werden. Es lassen sich auch Lösungen für verschiedene Aufgaben hochladen und eigene Portfolios erstellen. Die Lehrenden haben dazu unterschiedliche Möglichkeiten, die Module der Online–

Umgebung individuell anzupassen. Auch können sie geschlossene Benutzergruppen bilden. Das digitale Lernangebot lässt sich bei Grundschulern mit dem klassischen Konzept zur Förderung von Erzählkompetenz sinnvoll kombinieren (vgl. Reinmann/Öchsner 2008). Dabei werden die Schüler in ihrer Erzählkompetenz gefördert, ihre sprachlichen Fähigkeiten werden weiterentwickelt und der Umgang mit dem Computer wird geübt. Als Erzählprozess sind sie dabei eher Ziel als Mittel. Das Erzählprodukt dient vielfältigen Zwecken, wie besserem Verstehen, leichterem Erinnern, höherer Motivation usw. Erzählend werden gleichsam Fantasien entwickelt, aber auch logische Verknüpfungen werden erstellt und zu mentalen Vorstellungsbildern passende Worte gefunden. Als Praxisbeispiel soll die Online-Lernplattform „Tech Pi und Mali Bu“ vorgestellt werden (<http://www.techpi-und-malibu.de>), die viele Anknüpfungspunkte für den Sachunterricht in der Grundschule bietet (vgl. Reinmann/Vohle 2001). Unter dem Titel „Story-Anchored Curriculum“ bringen die beiden kindgerechten Figuren „Tech Pi“ und „Mali Bu“ den Schülern spannende Lernerzählungen als alters- und zeitgerechte Rahmengeschichten mit einzelnen Comic-Episoden als sog. „Animatix“ näher. In ihnen werden naturwissenschaftliche und technische Inhalte aus dem Grundschulcurriculum behandelt. Die Online-Umgebung ist inhaltlich erzählend aufgebaut und arbeitet technisch mit verschiedenen leicht handhabbaren Online-Werkzeugen. Lernende können auch selbst erzählend tätig werden, indem sie aktiv Elemente der Geschichte, deren Inhalte und in Text, Bild, Audio wie auch Video materialisierte Erfahrungen digital sammeln. Die Geschichte lässt sich auch weitererzählen, ergänzen oder mit neuen, für den Unterricht relevanten Inhalten füllen. Somit ist das Lernangebot so konzipiert, dass neben der Geschichte als Produkt auch die Erzählung als Prozess möglich ist. Seit 2007 wird diese Online-Umgebung ständig weiterentwickelt. Ergänzt werden die Filme der Module durch Unterrichtsmaterialien für Lehrende und Werkzeuge zur Annotierung sowie Kommentierung für Lernende.

Der narrative Aufbau der Online-Plattform zeigt sich in der mit Ton, Bild und Animation umgesetzten Rahmengeschichte. In dieser werden die beiden Akteure vorgestellt und erleben erste Abenteuer. Tech Pi ist ein naturwissenschaftlich-technisch begabter Außerirdischer, dessen Neugier ihn auf die Erde verschlagen hat. Mali Bu ist ein Schmetterling. Er bringt dem Außerirdischen die interessanten Dinge der Welt näher, die sich an den Fragen und Erfahrungen der Grundschüler orientieren. Die beiden sind Protagonisten einer Geschichte, die deren Erlebnisse und Abenteuer erzählt. Sie treffen auf Phänomene aus Natur und Technik, die konkret wie

auch alltagsbezogen sind, und erklären sie sich. Dabei kennt sich mal der eine und mal der andere besser aus. Die Rahmengeschichte und einige Episoden liegen als digitales Hörspiel mit animierten Bildern vor. Diese können browserbasiert von jedem Computer mit Internetzugang und mittels des Programms Flashplayer abgerufen werden. In den einzelnen Episoden werden naturwissenschaftliche Themen aus dem Curriculum von Grundschulen behandelt. Diese transportieren Lehr-Lern-Inhalte als „story-anchord curriculum“ und bieten Anknüpfungspunkte für den Zugriff auf weiterführende Lehr-Lern-Materialien, z. B. weitere Online-Ressourcen, ausdrückbare Arbeitsblätter oder Hinweise zu nicht-elektronischen Materialien. Die Lernumgebung von Tech Pi und Mali Bu ermöglicht es den Lernenden, selbstständig zu arbeiten, was von den Lehrenden problemlos in den bestehenden Unterricht integriert werden kann. Dabei lassen sich die Geschichten mit neuen und für das Curriculum bedeutsamen Inhalten füllen. „Tech Pi und Mali Bu“ haben das Internet als Plattform. Das Internet bietet technischen wie auch didaktischen Nutzen. Neben den Formen der Information und Kommunikation bilden sich auch welche der Kollaboration heraus. So dient es nicht mehr nur zur Recherche, sondern auch zur Darstellung der eigenen Person oder Arbeitsgruppe. „Tech Pi und Mali Bu“ sind ein Produkt für das sog. Web 2.0. Das Internet dient hier nicht nur als Informationslieferant, sondern auch als Unterstützung mentaler und sozialer Aktivitäten. Das „partizipative Web“ oder „Mitmach-Netz“ ermöglicht besonderes Erzählen (vgl. Vohle/Metscher 2008). Im Fall von „Tech Pi und Mali Bu“ sind es vertonte Erzählungen mit „Animatics“ in Form handgemalter Zeichnungen mit entsprechenden Arbeitsblättern. Die Animatics können von den Schülern kommentiert werden, indem sie ihre Gedanken zu den gestellten Aufgaben in entsprechende Fenster eintragen. Sie werden animiert, die durch Bilder transportierten Botschaften mit eigenen Fragen oder Antworten zu kommentieren. Die textbasierten Mitteilungen können sie individuell durch Annotationswerkzeuge mit Bildern, Videos oder Audios ergänzen (vgl. Gröller 2009). Die Elemente des Web 2.0 zielen so auf Partizipation, Sprache, Kooperation und mentale Aktivierung der Schüler (vgl. Vohle/Metscher 2008). Sie werden mental aktiviert, um bildhaftes und situatives Wissen mit begrifflichem Wissen zu verknüpfen. Die Möglichkeit, die Erzählungen von „Tech Pi und Mali Bu“ mündlich zu kommentieren und dies als Audio aufzunehmen, bietet didaktische Anknüpfungspunkte des Erzählens. So können sich die Schüler einzelne Episoden der Geschichte selbst ausdenken oder persönliche Erfahrungen in narrativer Form aufschreiben und diese dann als Audio vertonen. Die Schüler können ihre

Kommentare und Beiträge auch in Arbeitsgruppen erarbeiten. Vorab sprechen sie in Kooperation ab, was sie veröffentlichen wollen. Der in Zusammenarbeit entstandene Kommentar wird in einem Strang innerhalb der Geschichte angezeigt. Dadurch können die Schüler diesen im Kontext anderer Kommentierungen sehen. Das wiederum ermöglicht es ihnen, sich in dem dadurch entstehenden sozialen Raum im Kontext anderer Meinungen einzuordnen, Wissen auszutauschen und Bedeutungen auszuhandeln (vgl. Gröller 2009). Die Online-Lernumgebung von „Tech Pi und Mali Bu“ eröffnet auch den Lehrern neue Möglichkeiten (vgl. Vohle/Metscher 2008). Sie können eigene Aufgabenblätter entwerfen und diese an passenden Punkten in die als Film ablaufenden Erzählungen integrieren. Ebenso besteht die Option, unterschiedliche Klassen im System anzulegen und deren Kommentaraktivität zu beobachten. Kommentare können auch nach Klassen, Namen und Themen gefiltert werden. Das Arbeiten mit „Tech Pi und Mali Bu“ bietet frei zu bestimmende Vorgehensweisen (vgl. Datz 2008). So kann die Geschichte um „Tech Pi und Mali Bu“ als reine Einführung in das unterrichtlich zu vermittelnde Thema genutzt werden. Dabei kann der Lehrer eigene Materialien hinzufügen. Um die Schüler nicht zu irritieren, sollten die Materialboxen im Film ausgeschaltet bleiben. Es kann aber auch der Film mit eingblendeten Materialboxen und den für das Thema vorgeschlagenen Arbeitsblättern und Links verwendet werden. Die Arbeitsblätter liegen als PDF-Dateien vor und können von den Schülern selbst ausgedruckt werden. Die Arbeitsumgebung der Erzählungen um „Tech Pi und Mali Bu“ lässt sich je nach Verwendungszusammenhang individuell den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Schulklasse anpassen. Nach dem Login kann sie der Lehrer mit den vorhandenen Aufgaben bestücken oder eigene formulieren. Die vorgegebenen Aufgaben lassen sich auch individuell anpassen. Die Schüler können nach dem Login diese Aufgaben bearbeiten und ihre Antworten auf den eingebauten Notizzetteln notieren und speichern. Um das vorgestellte Thema einer „Tech Pi und Mali Bu“-Geschichte ausführlich, vertiefend und fächerübergreifend zu behandeln, kann die interaktive Lernumgebung zusätzlich zum Film eingesetzt werden. Die interaktiven Werkzeuge ermöglichen auch eine aktive Bearbeitung der Geschichte. Die Grundidee der Verknüpfung von vorgegebenen und eigenen Teilen der Lerngeschichte bestehen darin, als Einstieg in die Geschichtenwerkstatt nicht irgendeine, sondern die vorgegebene Rahmengeschichte und eine der Episoden von „Tech Pi und Mali Bu“ zu erzählen. Dabei ändert sich zwar nichts an der Rezeption der ersten Phase der Geschichte, jedoch am Modus der Darbietung. Statt des mündlichen, freien Erzählens

kombiniert mit selbst gemalten Bildern wird ein durch Bilder unterstütztes Hörspiel wiedergegeben, das online oder offline abgespielt und via Beamer an die Wand projiziert wird. Die Figuren können hierzu als Vorlagen zum Abmalen und Ausschneiden zur Verfügung gestellt werden. Die Konstruktion der eigenen Geschichte wird in diesem „Kombi-Konzept“ stärker als in einer reinen Geschichtenwerkstatt gelenkt. Die Figuren und andere zentrale Elemente, die vorab als bedeutend für die Vermittlung und Rekonstruktion unterrichtsrelevanter Inhalte ausgewählt wurden, sind vorgegeben. Für diese Art der Geschichtenwerkstatt sind einige Vorarbeiten notwendig. Zentrale Begriffe und Konzepte sind auszuwählen, welche die Kinder leicht verinnerlichen können. Die Plots für die Konstruktion der Geschichte sollten ebenso vorab ausgewählt werden. Das scheint schwierig, sollen die Kinder doch zum kreativen Erzählen animiert werden, ist aber dennoch zu leisten (vgl. Datz 2008). Zuerst bereitet der Lehrer den Bauplan der Geschichtenwerkstatt vor. Dabei werden zentrale Begriffe und Konzepte aus dem Unterricht ausgewählt. Diese werden in die Struktur einer Geschichte eingebettet. Danach folgt die erste Unterrichtseinheit, die sich in Rezeptionsphase und erste Produktionsphase unterteilt. In der Rezeptionsphase wird die Geschichte von „Tech Pi und Mali Bu“ vorgeführt und besprochen. Dabei werden vor allem die Charaktere herausgearbeitet. Die Produktionsphase I dient dem gemeinsamen Erfinden einer Geschichte auf Basis der vorbereiteten, dem Bauplan folgenden Strukturelemente. Dennoch können die Schüler kreativ sein, die Lehrer greifen nur an geeigneten Stellen lenkend ein. Die aufkommenden Ideen werden schriftlich festgehalten. Anschließend muss die Lehrkraft erneute Vorbereitungen anhand der bisherigen Ergebnisse treffen. Es wird eine Geschichte aus den Erzählfragmenten der Kinder konstruiert. Es sollten hierbei möglichst alle Ideen und Details der Kinder mit einbezogen werden. Nachdem die Geschichte in Abschnitte eingeteilt wurde, kann überlegt werden, für welche Szenen die Schüler Bilder malen könnten. Eventuell lassen sich hierfür auch Ausmalvorlagen vorbereiten. In der zweiten Unterrichtseinheit vollzieht sich die zweite Produktionsphase, an die sich die Präsentationsphase anschließt. In der Produktionsphase II liest der Lehrer die Geschichte vor. Die Kinder können die Geschichte danach korrigieren oder ergänzen. An die Kinder werden anschließend einzelne Abschnitte der Geschichte verteilt mit der Aufforderung, dazu Bilder zu malen. Die eigenen Szenenbilder können mit ausgeschnittenen und bemalten „Tech Pi und Mali Bu“-Vorlagen kombiniert werden. Eventuell können die Bilder nach der Fertigstellung laminiert werden, damit sie länger haltbar sind. In der sich

anschließenden Präsentationsphase wird die Geschichte von dem Lehrer und den Schülern gemeinsam erzählt, wobei jedes Kind einen Abschnitt übernimmt. Dies kann auch der Parallelklasse oder größerem Publikum vorgeführt werden.

Im Methodenrepertoire der Erzählunterstützung lassen sich die zwei Haupttypen Spiele und spezifische Partizipationsmethoden finden. Diese sollen im Folgenden an Beispielen dargestellt werden.

Bei der Spielmethode „Reise in die Vergangenheit“ lässt der Moderator im Anschluss an eine stattgefundene Veranstaltung oder Veranstaltungsreihe das Gewesene erzählend Revue passieren und reflektiert dabei (vgl. Baer et al. 1998, S. 130). Der Moderator erzählt von Geleistetem, Erlebtem, Lustigem, Unerwartetem, Problemen, Lösungen, Höhe- und Tiefpunkten, Ereignissen und Erlebnissen. Positives und Negatives sollte ausgeglichen gewichtet sein. Der Moderator sollte sich hierzu bereits während der Veranstaltung Notizen machen, um eine homogene Erzählung leisten zu können und sie inhaltlich zu stützen. Es gilt hierbei zu bedenken, dass nur die persönlichen, subjektiven Wahrnehmungen wiedergegeben werden können. Die Zuhörer können im Anschluss an das Erzählte in der Gesamtgruppe in entspannter Atmosphäre ihre Gefühle, Erwartungen, Erfahrungen, Erkenntnisse usw. äußern. Diese inhaltlich nicht offene Methode ist für eine Altersgruppe ab acht Jahren geeignet. So kann sie also für Kinder, Jugendliche und Erwachsene gleichsam angewendet werden. Die Gruppengröße sollte zwischen 8 – 30 Personen betragen. Das Spiel dauert etwa 20 Minuten. Es sei denn, der Redebedarf ist höher. Der Vorbereitungsaufwand ist gering und es bedarf keines Materials. Das Ziel ist die Evaluation und Bewertung einer Veranstaltung oder von Veranstaltungsteilen.

Bei dem Spiel „A-ram-sam-sam“ handelt es sich um ein inhaltlich geschlossenes Wort-, Sprach-, Konzentrations- und Kreisspiel ohne Gewinner, bei dem ein Spielleiter eine Geschichte erzählt. Sagt er einen bestimmten Spruch, müssen alle mitsprechen und Bewegungen ausführen. Das erfordert höchste Konzentration von der Spielleitung, diese muss den Ablauf der Geschichte sicher beherrschen. Das Spiel ist für eine Gruppe von mindestens 8 und maximal 50 Personen geeignet. Mitspielen können Menschen ab acht Jahren. Es dauert ca. 10 Minuten und braucht keinen Vorbereitungs- und Materialaufwand. Das Ziel des Spiels ist die Förderung und Wiederherstellung der Konzentration auf lustige, spaßhafte Art und Weise. Auch Motorik und Zusammenarbeit sollen entwickelt und gefördert werden. Hemmungen und Barrieren lassen sich leicht abbauen und Lustlosigkeit lässt sich vertreiben. Zu Beginn des Spiels sitzen alle gemeinsam eng zusammen in einem Stuhlkreis. Zuerst

wird der Spruch „A–ram–sam–sam, A–ram–sam–sam, gulli, gulli, gulli, gulli, gulli, ram–sam–sam, A–ra–vi, A–ra–vi, gulli, gulli, gulli, gulli, gulli, ram–sam–sam“ eingeübt. Bei jeder Silbe wird eine bestimmte Bewegung ausgeübt. Der Spruch und die Bewegungen werden so lange geübt, bis alles synchron abläuft. Bei „A“ werden die Arme leicht angewinkelt vor dem Körper hochgehalten. Bei „ram–sam–sam“ wird im Rhythmus der Silben auf die Oberschenkel geklatscht. Zuerst auf die des linken Sitznachbarn, dann auf die eigenen und danach auf die des rechten Nachbarn. Bei den fünfmal „gulli“ zeigen die Unterarme vor dem Oberkörper nach oben und kreisen bei jeder Silbe. Bei „A–ra–vi“ werden die Arme nach oben gereckt. Der Oberkörper wird bei jeder Silbe ein wenig tiefer gebeugt, bis die Hände den Boden berühren. Haben alle den Spruch und die passenden Bewegungen verinnerlicht, beginnt die Spielleitung eine Geschichte zu erzählen. Wird der Spruch aufgesagt, stimmen alle ein und führen die erlernten Bewegungen aus. Der Spruch wird im Verlauf der Geschichte unterschiedlich ausgesprochen. Hier ein Erzählbeispiel: *Vor langer, langer Zeit lebte einmal ein alter Mann, der hieß: „A–ram–sam–sam, A–ram–sam–sam, gulli, gulli, gulli, gulli, gulli, ram–sam–sam, A–ra–vi, A–ra–vi, gulli, gulli, gulli, gulli, gulli, ram–sam–sam.“ Dieser Mann hatte 365 Frauen, aber kein Kind, das er sich aber sehnlich wünschte. In seiner Not rief er Gelehrte, Priester und Wahrsager zu sich. Diese beschworen die Götter: „A–ram–sam–sam, A–ram–sam–sam, gulli, gulli, gulli, gulli, gulli, ram–sam–sam, A–ra–vi, A–ra–vi, gulli, gulli, gulli, gulli, gulli, ram–sam–sam.“ Endlich wurde ihm ein Sohn geschenkt. Er nannte ihn: „A–ram–sam–sam, A–ram–sam–sam, gulli, gulli, gulli, gulli, gulli, ram–sam–sam, A–ra–vi, A–ra–vi, gulli, gulli, gulli, gulli, gulli, ram–sam–sam.“ Paten und Verwandte eilten herbei und liebkosten das Baby in der Wiege: „A–ram–sam–sam, A–ram–sam–sam, gulli, gulli, gulli, gulli, gulli, ram–sam–sam, A–ra–vi, A–ra–vi, gulli, gulli, gulli, gulli, gulli, ram–sam–sam.“ (Übertrieben herzlich) Es zeigte sich früh, dass das Kind ein berühmter Feldherr und Krieger werden würde. Hatte es beim Murremspielen mit der Kugel das Loch getroffen, dann schrie es begeistert: „A–ram–sam–sam, A–ram–sam–sam, gulli, gulli, gulli, gulli, gulli, ram–sam–sam, A–ra–vi, A–ra–vi, gulli, gulli, gulli, gulli, gulli, ram–sam–sam.“ (Stolz schreiend) Als das Kind zum Jüngling herangewachsen war, begann seine Ausbildung zum Feldherrn. Er lernte, wie man Befehle zu geben hatte: „A–ram–sam–sam, A–ram–sam–sam, gulli, gulli, gulli, gulli, gulli, ram–sam–sam, A–ra–vi, A–ra–vi, gulli, gulli, gulli, gulli, gulli, ram–sam–sam.“ (Zackig, militärisch) Eigentlich lebte er in einer friedlichen Gegend, wo es wenig Arbeit für einen Feldherren gab. Doch eines Tages griffen wilde Horden aus dem Norden das Land an. Diese sandten einen Spion, der sich unauffällig an das Lager heranschlich. Damit er unentdeckt blieb, flüsterte er: „A–ram–sam–sam, A–ram–sam–sam, gulli, gulli, gulli, gulli, gulli, ram–*

sam-sam, A-ra-vi, A-ra-vi, gulli, gulli, gulli, gulli, gulli, ram-sam-sam.“ (Leise schleichend) Er war jedoch ein schlechter Spion, wurde entdeckt und musste fliehen. Dabei rief er laut: „A-ram-sam-sam, A-ram-sam-sam, gulli, gulli, gulli, gulli, gulli, ram-sam-sam, A-ra-vi, A-ra-vi, gulli, gulli, gulli, gulli, gulli, ram-sam-sam.“ (Ganz schnell) So wurde das Land verteidigt und der Krieg gewonnen. Die Zeit verging und der Feldherr konnte sich wieder seinem Hobby, dem Ameisenzüchten, widmen. Eines Nachts kam eine Ameise vom Weg ab, verlief sich im Wald und ward nie mehr gesehen. Der Feldherr war sehr traurig und veranstaltete eine Trauerfeier: „A-ram-sam-sam, A-ram-sam-sam, gulli, gulli, gulli, gulli, gulli, ram-sam-sam, A-ra-vi, A-ra-vi, gulli, gulli, gulli, gulli, gulli, ram-sam-sam.“ (Sehr traurig) Jahre gingen in das Land und der ameisenzüchtende Feldherr wurde alt und zitterig. Er wurde immer verwirrter und erinnerte sich schließlich an nichts mehr, nur noch an: „A-ram-sam-sam, A-ram-sam-sam, gulli, gulli, gulli, gulli, gulli, ram-sam-sam, A-ra-vi, A-ra-vi, gulli, gulli, gulli, gulli, gulli, ram-sam-sam.“ (Mit zittriger Stimme) So lebte er noch lange und wenn er nicht gestorben ist, so spricht er noch: „A-ram-sam-sam, A-ram-sam-sam, gulli, gulli, gulli, gulli, gulli, ram-sam-sam, A-ra-vi, A-ra-vi, gulli, gulli, gulli, gulli, gulli, ram-sam-sam.“

Bei dem inhaltlich geschlossenen Gruppenspiel „Eine Geschichte ohne L“ handelt es sich um ein Konzentrations-, Kreis-, Wort- und Sprachspiel ohne Gewinner (vgl. Baer 1994, S. 97). Dabei wird reihum eine Geschichte erzählt, in der keine Wörter verwendet werden dürfen, die ein „L“ beinhalten. Das Spiel ist ab einem Alter von 10 Jahren geeignet, dauert ca. 10 Minuten und bedarf keiner Vorbereitung. Es dient der Förderung und Anregung von Kreativität sowie der Wiederherstellung von Konzentration. Spaß und Lachen sind garantiert. Zu Beginn sitzen alle Mitspieler im Kreis. Der Spielleiter beginnt zu erzählen und übergibt nach zwei Sätzen seinem rechten Sitznachbar das Wort. Dann wird der Reihe nach eine Geschichte ohne „L“ erzählt. Alle passen auf, dass keiner den Buchstaben „L“ verwendet. Passiert dies, muss er aufhören und das Wort übergeben. Wenn die Geschichte einmal die Runde gemacht hat, ist das Spiel beendet.

Das inhaltlich geschlossene Spiel „Kettengeschichte“ ist ein Wort- und Sprachspiel ohne Gewinner für eine Gruppe (vgl. Baer 1994, S. 97). Es bringt Ruhe in eine Gruppe und fördert die Kreativität. Vorgesehen ist es für eine Altersgruppe ab sechs Jahren und eine Gruppengröße von mindestens 8 und maximal 30 Personen. Das Spiel dauert ca. 10 Minuten, hat keinen Vorbereitungsaufwand und nur einen geringen Materialbedarf. Lediglich ein beliebiger Gegenstand, der weitergegeben werden kann, oder ein Ball bzw. eine Wurfuppe ist vonnöten. Die Spieler stehen oder sitzen im

Kreis. Zu Beginn des Spiels erzählt der Spielleiter den Anfang einer Geschichte. Nach wenigen Sätzen unterbricht er und übergibt einen Gegenstand weiter an die nebensitzende Person. Diese erzählt einige Sätze lang weiter. Mindestens ein Satz, höchstens zwei Sätze müssen hinzugefügt werden. Danach reicht auch sie den Gegenstand an seinen Nachbarn weiter, der mit dem Erzählen fortfährt. Statt des Gegenstandes kann auch eine Wurfuppe oder ein Ball benutzt werden. Diese werden dem Nächsten zugeworfen, und zwar an jemanden, der sich an einer anderen Stelle des Kreises befindet. Dazu kann ebenso ein Handzeichen vereinbart werden, mit dem signalisiert wird, dass man weitererzählen möchte. Wählt man diese Variante, sollte darauf geachtet werden, dass alle einmal zu Wort kommen.

Das inhaltlich geschlossene „Löffelspiel“ ist ein Wort- und Sprachspiel, das die Konzentration und Kreativität fördert (vgl. Baer 1994, S. 234). Es macht in der Gruppe Spaß und aktiviert bei Lustlosigkeit. Dieses Ausscheidungsspiel ist für eine Altersgruppe ab sechs Jahren, für eine Gruppengröße von 8 bis 20 Personen und dauert ca. 15 Minuten. Der Materialaufwand ist gering, allerdings müssen die notwendigen Gegenstände vor dem Spiel zusammengetragen werden. Zu Beginn dieses Reaktionsspiels setzen sich alle Teilnehmer im Kreis auf den Boden und verschränken ihre Arme hinter dem Rücken. In der Mitte des Sitzkreises liegen Löffel, immer einer weniger als die Teilnehmerzahl. Der Spielleiter beginnt zu erzählen. Immer wenn das Wort „Löffel“ fällt, müssen sich die Teilnehmer schnell einen Löffel aus der Mitte nehmen. Wer keinen Löffel abbekommt, scheidet aus. Diese Person erzählt nun die Geschichte weiter, so dass eine Kettengeschichte entsteht. Anstatt des Löffels können auch andere Gegenstände in die Mitte gelegt werden.

Bei der inhaltlichen Methode „Bildausfall“ dienen Geräusche als Grundlage einer Geschichte. Dieses projektorientierte Verfahren der Partizipation dient dazu, in bestimmte Themen einzusteigen bzw. bestimmte Themen zu finden. Die Teilnehmer sollten mindestens fünf Jahre alt sein und die Gruppengröße sollte 4 bis 16 Personen betragen. Ihre Durchführung dauert ca. 30 bis 60 Minuten, der Vorbereitungsaufwand ist gering. Geräusche müssen vorab aufgenommen und für eine Tafel oder Pinnwand muss gesorgt werden. Zu Beginn sollen sich die Teilnehmer vorstellen, dass das Fernsehbild ausgefallen ist und nur noch Geräusche zu hören sind. Der Moderator spielt sechs bis zwölf digitalisierte Geräusche ab. Die Deutungen und Vorstellungen der Teilnehmer werden gesammelt und an eine Tafel oder Pinnwand gebracht. Daraus sollen alle gemeinsam eine Geschichte entwickeln.

Die inhaltlich offene Evaluations- bzw. Feedbackmethode „Na, wie war’s“ kann paarweise oder in der Gruppe angewendet werden (vgl. Rabenstein et al. 2001, S. 43). Sie ist ab einem Alter von sechs Jahren und für eine Gruppengröße von 6 bis 25 Personen geeignet. Dieses darstellerische Verfahren dauert ca. 15 Minuten, bedarf keiner Vorbereitung und keines Materials. Sie dient der Rückmeldung, Evaluation und Bewertung einer Veranstaltung. Dabei simulieren die Teilnehmer nach der Veranstaltung paarweise das Erlebte und erzählen kurz, wie es für sie war. Diese Methode kann als Erwartungsabfrage auch zu Beginn einer Veranstaltung eingesetzt werden. Zuerst werden hierzu Paare gebildet. Danach setzen sich alle in einen Stuhlkreis. Die Paare am besten getrennt voneinander. Die Teilnehmer sollen sich vorstellen, dass sie auf der Straße einen Bekannten treffen, der sie nach der zurückliegenden oder bevorstehenden Veranstaltung fragt. Der Gefragte versucht eine kurze, aber treffende Antwort zu geben. Bei der Schwerpunktsetzung haben die Teilnehmer freie Wahl. Beginnt das Darstellungsspiel, steht ein Teilnehmer auf und schlendert in die Mitte des Stuhlkreises. Dort wartet sein gewählter Partner und fragt nach kurzer Begrüßung „Na, wie war’ s?“ oder „Na, wie wird es werden?“. Er hört die Antwort, aber sagt nichts weiter dazu. Danach kehren beide auf ihre Plätze in dem Stuhlkreis zurück. So geht es weiter, bis alle einmal dran waren. Bei der Methode sollte eine Moderation stattfinden. Vor dem Beginn empfiehlt sich eine kurze Besinnungsphase. Dabei sitzen alle Teilnehmer entspannt mit geschlossenen Augen auf ihren Stühlen. Der Moderator rekapituliert oder beschreibt vorweg mit ruhiger Stimme den Veranstaltungsablauf und die Teilnehmer folgen in Gedanken. Kommentare sind nicht erlaubt. Sollte es jedoch Äußerungen geben, sollten sie später thematisiert werden. Als Hinweis sei gesagt, dass die Vorwegnahme einer Situation nach der Veranstaltung ein spontanes Fazit provoziert.

Die inhaltlich offene Methode „Ballenspiel für Kinder“ ist für die Altersgruppe von 7 bis 13 Jahren und eine Gruppengröße von 6 bis 20 Personen geeignet (vgl. Deutsches Rotes Kreuz 1998). Sie dauert ca. 25 Minuten, bedarf einer geringen Vorbereitung und wenig Material. Es werden lediglich Arbeitsblätter in der Anzahl der Teilnehmer, ein großes Blatt Papier und Stifte benötigt. Im Mittelpunkt steht das individuelle Arbeiten in der Gesamtgruppe, es dient der Meinungsbildung zu einem bestimmen Thema oder dazu, einen Vorschlag zu formulieren. Zu Beginn des Spiels erhalten die Teilnehmer ein von der Leitung vorbereitetes Blatt, auf dem persönliche Rechte stehen, und einen Stift. Hierfür bieten sich die Kinderrechte der UN-Konvention an. Gemeinsam werden die Rechte vorgelesen und eventuelle

Unklarheiten erklärt. Die Kinder erstellen auf einem Zettel eine Rangliste mit persönlichen Rechten. Dabei müssen sie jedoch aus vorgegebenen Rechten wählen. Eine Rahmengeschichte fördert die Entscheidungsfreude. Zum Schluss werden die einzelnen Entscheidungen auf einer Tabelle visualisiert und diskutiert. In der Rahmenhandlung beschreibt der Moderator die sich vorzustellende Situation. Die Kinder fliegen mit einem Fesselballon, mit ihnen eine Kiste, die all die besprochenen Rechte enthält. Jedes von ihnen ist zwei Kilo schwer. Der Ballon verliert plötzlich an Höhe und ein Recht muss von Bord, damit der Ballon wieder steigt. Doch dann beginnt er erneut zu sinken und ein weiteres Recht muss geopfert werden. Dies geht so weiter, bis nur noch ein Recht an Bord ist. Nach diesem Gedankenspiel sollen die Teilnehmer ihre Zettel mit den Rechten noch einmal durchlesen und sie durchnummerieren. Eine 1 bekommt jenes Recht, das zuerst über Bord geworfen werden kann. Übrig bleibt das letzte Recht mit der Nummer 10. Sind alle Zettel ausgefüllt, landet der Ballon und es wird darüber gesprochen, wie sich die Teilnehmer entschieden haben. Damit sich ein übersichtliches Meinungsbild ergibt, werden die Ergebnisse in eine vorbereitete Tabelle eingetragen. Die Rechte sind in den Zeilen notiert und die Teilnehmernamen in den Spalten. Darüber kann nun diskutiert werden. Bei den jüngeren Kindern muss darauf geachtet werden, dass sie alle Rechte lesen können. Die Rechte sollten schrittweise durchgegangen und die jeweilige Zahl eingetragen werden. Da in einem Alter von sechs/sieben Jahren auch das Lesen von Tabellen nicht unbedingt vorausgesetzt werden kann, sollte sich auf die Aussagen beschränkt werden, für welche die meisten eine 1 und 10 vergeben haben. Diese sind mit Farben deutlich zu kennzeichnen. Auch kann eine andere Auflistung von Rechten gewählt werden als die der Kopiervorlage. Dadurch sind andere Schwerpunktsetzungen möglich, z. B. meine Rechte in unserer Gruppe. Die Stärke dieser Methode liegt in der Verdeutlichung unterschiedlicher Beurteilungen. Dies bietet Diskussionspotential, weshalb vorab Gesprächsregeln vereinbart werden sollten.

Die inhaltlich offene Methode „Ballonspiel für Jugendliche“ zielt auf eine Altersgruppe von 14 bis 20 Jahre und eine Gruppengröße zwischen 6 und 16 Personen (vgl. Deutsches Rotes Kreuz 1998). Sie dauert ca. 45 Minuten und bedarf eines geringen Vorbereitungs- und Materialaufwands. Lediglich Notizzettel und Stifte für die Teilnehmer sowie Papierstreifen, Pinnadeln, Filzschreiber und ein großer Papierbogen für den Flipchart werden benötigt. Auf den Papierbogen müssen elf Zeilen in Höhe der Papierstreifen und freie Spalten gemäß der Anzahl der Teilnehmer

eingezeichnet werden. Im Rahmen der Methode werden gemeinsam persönlich wichtige Rechte gesammelt. Dabei ist die Beschäftigung mit den Rechten, die Jugendliche tatsächlich haben, ein geeigneter Ausgangspunkt. Anstatt der Sammlung kann auch eine vorbereitete Liste mit ausgewählten Rechten verteilt werden. Durch eine Rahmengeschichte wird dann eine persönliche Rangliste der Rechte vorgestellt. Diese werden im Plenum vorgestellt, visualisiert und diskutiert. Dabei wird das individuelle Arbeiten in der Gesamtgruppe gefördert. Ziel ist es, eigene Positionen wahrzunehmen, Gegenargumente zu vergegenwärtigen, Meinungsbilder zu einem Thema oder Vorschläge zu erstellen, zu argumentieren und zu überzeugen. Dabei werden unterschiedliche Beurteilungen verdeutlicht. Das bietet Diskussionspotential, so dass vorab Regeln dafür vereinbart werden sollten. Zu Beginn der Methode nennen alle Teilnehmer zehn ihnen wichtige persönliche Rechte in einer offenen Runde. Dabei soll gesammelt und nicht diskutiert werden. Die genannten Rechte werden von einem Co-Moderator auf Streifen notiert. Er pinnt sie untereinander in die Zeilen einer vorbereiteten Tabelle und nummeriert sie durch. Danach erhalten die Teilnehmer kleine Notizzettel und Stifte. Danach sollen sie sich vorstellen, sie säßen allein in einem Fesselballon. Mit an Bord ist eine Kiste, welche die gesammelten Rechte beinhaltet. Jedes von ihnen wiegt zwei Kilo. Plötzlich beginnt der Ballon an Höhe zu verlieren. Um dies zu verhindern, muss ein Recht über Bord geworfen werden. Mit Erfolg, der Ballon steigt wieder. Plötzlich ändert sich die Situation wieder zum Schlechten und ein weiteres Recht muss weichen. So geht es in einem fort, bis nur noch ein Recht an Bord ist. Nun werden die Teilnehmer angehalten, sich die gesammelten Rechte noch einmal gründlich anzuschauen. Jeder soll für sich entscheiden, in welcher Reihenfolge er die Rechte über Bord werfen würde. Die Reihenfolge der Rechte kann von eins bis zehn als Gedächtnishilfe auf dem Zettel notiert werden. Danach gehen die Teilnehmer nacheinander nach vorn und tragen ihr Ranking in die Tabelle ein. Ihre Entscheidung beim ersten und letzten Recht sollen sie begründen. Aus all den gesammelten Rankings ergibt sich ein konkretes Meinungsbild, was kurz quantitativ ausgewertet wird. Dazu werden die Zahlen der Zeilen addiert und das Ergebnis wird in der letzten Spalte vermerkt. Das Recht mit der höchsten Punktzahl scheint den Teilnehmern am wichtigsten zu sein. Im Anschluss kann über die Entscheidung diskutiert werden.

Bei der Erzählwerkstatt „Bänkelsang“ entwickeln mehrere Kinder eine Geschichte in einem gemeinsamen Erzählprojekt (vgl. Claussen 2002, 2006). Zurück geht dies auf die Bänkelsänger. Diese luden ihr Publikum auf Kirmes- und Volksfesten

zum Hören von Erzählungen aller Art ein. Dazu stiegen sie auf „Bänkel“, zeigten mit einem Stock auf einzelne Bilder und trugen dem Publikum ihre Erzählungen erzählend oder singend vor. Sie waren bekannt für ihre unwahren Erzählungen und kolossalen Übertreibungen. Die Erzählwerkstatt „Bänkelsang“ handelt von einem mutigen kleinen roten Vogel und einem großen, sehr ängstlichen Löwen. Diese kontrastiven Figuren mit ihren unüblichen Charakteren bestimmen die Handlung. Zu der Geschichte wird eine Schautafel angefertigt. Jedes an der Erzählwerkstatt teilnehmende Kind übernimmt bei der Präsentation eine bestimmte Episode der Geschichte. Die Erzählwerkstatt „Bänkelsang“ umfasst so eine produkt- und prozessorientierte Aufgabe. Dabei soll sich das Interesse der Lerner vor allem auf den Verlauf der Ausarbeitung und die Präsentation einer Geschichte richten. Hierzu denken sie sich zuerst mittels einer Vorgabe eine eigene Geschichte aus. Danach verdichten sie gemeinsam die Geschichte auf zehn ausdrucksstarke, detailreiche Einzelbilder. Anschließend üben sie die Geschichte und das Erzählen mit dem Zeigestock gemeinsam ein. Schließlich wird die Geschichte vor Publikum dargeboten. Für die Durchführung der Erzählwerkstatt „Bänkelsang“ werden diverse Materialien benötigt: der Vogel und der Löwe als Kopiervorlage, Pack- und Tonpapier, Pappröhren, Kordel, Schere, Kleber, Klebestreifen, Wachsmalstifte, Zeigestock und Kopierer. Das Projekt „Bänkelsang“ lässt sich in elf einzelne Schritte unterteilen. Bei dem ersten Schritt wird das Projekt den Schülern vorgestellt. Dabei sitzen sie in einem aus Sitzgelegenheiten bestehenden Halbkreis, dem sog. Erzählkreis. Das vorab entworfene Plakat wird gut sichtbar aufgehängt und die Handlungsträger Vogel und Löwe werden vorgestellt. Im zweiten Schritt werden gemeinsam Ideen gesammelt und notiert. Anfang und Ende der Geschichte werden in dem ersten und letzten Feld der Schautafel festgehalten. Danach einigen sich die Lernenden auf die zwischen Anfang und Ende liegenden Episoden der Geschichte. Diese können in ihrer Reihenfolge variieren, da sich diese auch erst ergeben kann, wenn die einzelnen Episodenbilder fertig sind. Der dritte Schritt dient der Verteilung der Lernenden auf die einzeln anzufertigen Episodenbildern. Sie einigen sich innerhalb ihrer Gruppe auf die Art und Weise des zu beendenden Episodenbildes. Im vierten Schritt kopieren und malen die Lernenden ihre entsprechenden Handlungsstränge in der Erzählwerkstatt aus und stellen ihre Episodenbilder fertig. Im Rahmen des fünften Schrittes gehen alle Gruppen zurück in den Stuhlkreis und erzählen ihre Episode. In dem sechsten Schritt legen alle gemeinsam die Reihenfolge der Episoden fest. Dann werden die Episodenbilder in der besprochenen Reihenfolge auf dem Plakat befestigt. Die

Geschichte wird zur Probe erzählt, wobei sich eventuell noch eine Änderung im Handlungsablauf ergeben kann. Danach werden die Episodenbilder im siebten Schritt der Erzählwerkstatt auf den entsprechenden Platz des Plakats geklebt, wodurch sich ein Gesamtbild der Geschichte ergibt. Die Geschichte wird im achten Schritt der Erzählwerkstatt eingeübt, um sie später vor Publikum frei erzählen zu können. Dabei übt jeder Erzähler anhand des vorzutragenden Episodenbildes. Die konzipierten Fassungen können überarbeitet werden. Das Anfertigen kleiner Notizzettel mit Stichwörtern kann bei dem Einüben der Geschichte helfen. Nach dem erfolgreichen Einüben der Geschichte gehen alle im neunten Schritt zurück in den Erzählkreis. Dort wird ihnen der Zeigestock vorgestellt, mit dem die einzelnen Episodenbilder beim freien Erzählen gezeigt werden können. Der zehnte Schritt dient dem Einstudieren des Erzählens der Geschichte bei gleichzeitigem Zeigen der Episodenbilder. Nach dem Abschluss der Arbeit im Erzählkreis und in der Erzählwerkstatt folgt nach einer Arbeitspause die Präsentation. Im elften Schritt wird das Plakat in Anwesenheit aller Mitwirkenden entrollt. Danach wird die Geschichte arbeitsteilig vorgetragen, wobei die einzelnen Episoden erzählt und mit dem Zeigestock gezeigt werden.

Das Beschriebene zeigt das Projekt „Bänkelsang“ als handlungs- und projektorientierten Sprachunterricht im Rahmen einer Erzählwerkstatt, in der eine von dem Lehrer vorgegebene ergebnisoffene Aufgabe durch die Schüler kreativ umgesetzt wird. Bezüglich der Produktorientierung zielt die Methode auf das freie Vortragen einer selbsterdachten Geschichte vor Publikum. Die Handlungsorientierung zeigt sich in neun Punkten. Es wird die differenzierte, kreativsprachliche Verarbeitung inhaltlich motivierender Vorgaben gefördert. Ebenso entfalten und erweitern sich vorhandene Sprachkompetenzen. Auch werden individuelle Sprachkompetenzen in einem gemeinsamen Projekt als Sprachhandlungssituation verbunden. Durch die Wertschätzung der individuellen Sprachkompetenzen werden das Mitteilungsbedürfnis und die Sprechfreude der Schüler aktiviert. Sprechakte werden vermehrt und der Gebrauch aktueller Redemittel wird gefördert. Ebenso wird dazu animiert, unterhaltsam, spannend, präzise und chronologisch zu erzählen. Es erfolgt eine Anleitung zur Wahl der Erzählmittel, sprachlichen Erarbeitung, Planung und kooperativen Einübung einer Geschichte. Dabei wird auch das Gefühl für situationsangemessenes Sprechen und Erzählen gestärkt. Die Lernenden werden bestärkt, die Perspektive der Zuhörer einzunehmen, die Erzählsituation vor einem Publikum zu antizipieren und die Geschichte gekonnt darzubieten. So stellt z. B. die Verbindung „Radio und Erzählen“ eine

Förderungsmöglichkeit dar. Kinder können ihre eigenen Erzählungen zu Gehör bringen. Dazu nehmen sie Radioreportagen zum Thema „Erzählungen“ auf und produzieren ihre eigene Sendung. Das didaktische Konzept der Erzählwerkstatt umfasst die Bereitstellung von Material, aus dem in einem kreativen Prozess eine Geschichte entsteht. Hierbei ist der Weg ebenso wichtig wie das entstehende Produkt.

4 Fazit und Ausblick

Im Rahmen der Dissertation „Erzählen in pädagogischen Kontexten“ wurden die Grundlagen sowie die Umsetzung bzw. Anwendung des Erzählens in pädagogischen Kontexten dargelegt und die Vorteile einer Anwendung des Erzählens in diesen verdeutlicht. Aus den praktischen Vorteilen des Erzählens in pädagogischen Kontexten ergeben sich Konsequenzen, die wiederum in der pädagogischen Theoriebildung und Methodengenerierung und somit in der Erziehungswissenschaft Beachtung und Umsetzung erfahren sollten, um die positiven, pädagogisch nützlichen Effekte des Erzählens nachhaltig nutzbar zu machen und diese in praktischer wie auch theoretischer Weise zu vermitteln. Es ist an der Zeit, dem Erzählen in pädagogischen Kontexten formell den Status einzuräumen, den es informell schon längst innehat. Jeder Mensch ist als erzählendes Wesen in sprachlich-erzählerische Strukturen wie auch Sinnzusammenhänge eingebunden, die somit einen natürlichen Platz in der pädagogischen Praxis und in der erziehungswissenschaftlichen Theorie haben sollten.

Erzählen als genuin menschliche Fähigkeit findet überall dort statt, wo aus zeitlich verstreuten Ereignissen eine sinnvolle Einheit geformt und eine in sich geschlossene Handlung zusammenhängend dargestellt wird, woraus dessen Vielfalt resultiert und was gleichzeitig die Alltäglichkeit des Erzählvorgangs bedingt. Erzählen bringt sowohl Erzählungen als auch Geschichten hervor, so dass jede Geschichte immer auch als Erzählung erfahrbar ist. Die Erzählung ist eine Form der Darstellung, in der ein Geschehen bzw. eine Abfolge von Ereignissen in mündlicher oder schriftlicher Form weitergegeben wird. Erzählungen widmen sich nicht nur äußerlich wahrnehmbaren Ereignissen und Verhaltensweisen, sondern auch Zielen, Absichten, Erwartungen und Enttäuschungen der Handelnden. Geschichten sind Konstruktionen individueller Erfahrungen, die mittels Ereignisdeutungen und Relevanzsetzungen zustande kommen. Das aus dem Erzählen resultierende Erzählwissen beinhaltet individuelles Wissen, subjektive Theorien, kollektives Wissen und wissenschaftliche Erkenntnisse. Es ist ein Netz für Abstraktes, Abbild

hintergründiger Zusammenhänge und eine Strukturierungsmethode jenseits formaler Logik, die der narrativen Sicherung und Weitergabe von Erfahrung und Wissen dient.

Wissen, Erlebnisse, Erfahrungen, Werte, Sinnzuschreibungen, Träume und Fantasien wurden und werden seit je her erzählend reflektiert, ausgetauscht, überliefert und entsprechend tradiert. Erzähltes liefert Erklärungen über das Funktionieren der Welt, des Sozialen und des Menschen und transportiert und produziert dementsprechend Wissen. Folglich sind die Funktionen des Erzählens vielfältig und mehrdimensional.

Erzählend wird dem Alltag und der Welt Kohärenz und Bedeutung verliehen. Die vergegenständlichte Wirklichkeit wird aufgenommen, verstanden, erlebt und reproduziert. Erzählend werden Konturen, Ordnung und sinnhafte, orientierungsstiftende Strukturen in der komplexen Wirklichkeit konstruiert. Nur was sich erzählen lässt, hat Bedeutung, Sinn, Ordnung, Grenzen, einen Anfang und ein Ende. Als kulturübergreifendes Darstellungsschema ist das Erzählen für die systematische und zeitliche Ordnung von Erfahrung wie auch Wissen grundlegend. Erst das Erzählen verleiht einem Ereignis oder Erlebnis Konturen und lässt es zu einer Erfahrung werden. Erfahrungen werden im Medium des Erzählens konkretisiert, perspektivisch geprägt und direkt mitteilbar. Inhalte werden in ganzheitlicher Form und all ihrer Komplexität repräsentiert, also samt Fakten, Bezügen, Zusammenhängen und emotionalen Färbungen. Deshalb kann erzählend sowohl explizites wie auch implizites Wissen und formelles sowie informelles Wissen vermittelt werden. Erzählwissen findet seine Bedeutung als individuelles und kollektives Wissen, als Netz für Abstraktes und Abbild hintergründiger Zusammenhänge, als Strukturierungsmethode jenseits formaler Logik sowie als narrative Sicherung und Weitergabe von Erfahrung wie auch expliziten und impliziten Wissens.

Der Mensch vergegenwärtigt sich erzählend die Vergangenheit, positioniert und verortet sich in der Gegenwart und richtet seine Hoffnung auf die Zukunft. Die daraus resultierenden Erzählungen und Geschichten bilden die individuellen menschlichen Denkmuster ab, sind Ausdruck der eigenen Identität, des eigenen Bewusstseins, aber auch der zwischenmenschlichen Beziehungen. Hinter ihrer offensichtlichen Einfachheit spricht Erzähltes somit das Bewusste wie das Unbewusste gleichermaßen an und erfüllt damit vielfache Funktionen in linguistischer, sinn-, identitäts- und beziehungsstiftender, psychologischer sowie moralischer Hinsicht und hat gleichsam eine therapeutische und philosophische Komponente, weshalb es als Grundkonstante der menschlichen Kultur zu verstehen ist. Im Rahmen dessen stiftet,

formt und bewahrt das Erzählen auch kollektive Identitäten, da es kulturelle Deutungsmuster realisiert, tradiert und transformiert.

Die Vorteile und Anwendungsmöglichkeiten des Erzählens in pädagogischen Kontexten liegen darin, dass diese Methode im vorschulischen Bereich, in allen Jahrgangsstufen im schulischen Unterricht sowie in der Erwachsenenbildung einsetzbar ist. Dies ergibt sich daraus, dass die Methode des Erzählens ein offener Prozess des Wissensaustausches ist, die sich als findende Methode nicht an vordefinierten Fragestellungen orientiert. Die damit zusammenhängende Grundhaltung des vorbehaltlosen Zuhörens ermöglicht, Neues zu erfahren und vielfältige Wirklichkeiten zu entdecken, die den eigenen Blickwinkel erweitern. Dabei werden automatisch potentiell Wissen, Kreativität und Imaginationen der Lernenden mit einbezogen, was eine aktive Lernhaltung ermöglicht, mittels derer der Lerner eigene Kommentar-, Frage- und Bewertungshorizonte entwickelt. Aufgrund der sich dadurch ergebenden konstruktiven, re- und dekonstruktiven Handlungsprozesse des kreativen, sozialen, emotionalen, individuellen und situierten Lernens zeigen sich Aspekte einer konstruktivistischen Didaktik von Lehr-Lern-Prozessen. Die Methode des Erzählens kann in diesem Rahmen als Form des Interaktionslernens gewertet werden, bei dem durch kooperatives Lernen und unter Berücksichtigung des Selbstwertes, der Selbstverantwortung, Selbsttätigkeit, Selbstbestimmung und Selbstachtung, die Sichtweisen und Blickwinkel der Lernenden zugelassen sowie miteinbezogen werden. Imaginäre Vorstellungen werden ebenso akzeptiert wie reale Ereignisse, wodurch den Lernenden die Möglichkeit eigener kreativer Entwürfe geboten wird.

Die Methode des Erzählens in pädagogischen Kontexten bedingt freies, lebendiges an den kommunikativen Verhaltensweisen alltäglicher Gespräche orientiertes Erzählen, was einen direkten Kontakt zwischen Lehrenden und Lernenden unter Einbezug gestisch-mimischer Untermalung ermöglicht. Die Lernenden können sich dadurch an dem Geschehen beteiligen und ihre Ideen zu dem inhaltlichen Aufbau des Erzählten beisteuern. Das ermöglicht die Konstruktion von Erklärungen eigener Lösungen und eröffnet Variationsmöglichkeiten für Erzählsituationen wie auch Erzählanlässe. Durch aktives Zuhören können die Lernenden eigenständig mitdenken, zu weiterem Nachdenken animiert und zu anschließenden Gesprächen angeregt werden. Das Gehörte kann hinterfragt, verglichen und ggf. neu ausgehandelt werden. In dem dadurch entstehenden kommunikativen Raum findet ein gegenseitiger Wissens- und Gedankenaustausch statt. In ihm werden Wissen, Informationen, Ideen,

Ziele, Planungen und Werte vermittelt, weiterführende Impulse geben, Fantasie und Kreativität angeregt sowie Sichtweisen von Bestehendem und Blickwinkel auf Neues verändert. Damit wird letztlich die Aufmerksamkeit der Lernenden gefördert und der Aufbau nachhaltigen Wissens unterstützt.

Erzählend wird das eigene wie auch das Handeln anderer erfasst. Dies schafft, fördert und baut Beziehungen aus und hilft, sich bestehender Beziehungen zu versichern. Ebenso können Lernende erzählend Ordnung in ihre Wahrnehmungen bringen, Fakten strukturieren, die sie umgebende Welt überschaubarer machen und ihr subjektives Bild der daraus resultierenden eigenen Wirklichkeitsauffassung für die anderen sichtbar und damit erfahrbar machen, was einen multiperspektivischen Blickwinkel auf die Welt ermöglicht. Erzähltes liefert erkennbare Zusammenhänge als Struktur automatisch mit, wodurch den Lernenden das Verständnis erleichtert wird. Es werden Menschen, Dinge, Umstände und Einflüsse zueinander in Beziehung gesetzt. Somit wird ein konkreter Zusammenhang wiedergegeben, wobei die sinnvolle Ordnung automatisch durch die Reduzierung der gegebenen Komplexität mitgegeben wird. Geschichten sind also ein hervorragendes didaktisches Mittel, da sie den Lernenden eine ihnen gerechte lineare Struktur für die Gestaltung von Lerninhalten bieten und weil strukturierte Informationen in Form einer Geschichte besser als singuläre Items erinnert werden.

Erzählend können Theorien, Ideen, Lösungen und Zusammenhänge anschaulich vorgestellt werden. Die Lernenden können angemessen in thematische Frage- und Problemstellungen eingeführt und an abstrakte Lerngegenstände herangeführt werden. Zudem lassen sich auf diese Weise effizient konkrete Lösungen bzw. Antworten suchen. Erzählend kann inhaltlich an den Kenntnis- und Interessenstand der Lernenden angeschlossen werden. Das Erzählte wird für die Lernenden zudem anschlussfähig, wenn sich Anknüpfungspunkte an deren Lebenswirklichkeit finden und sie Gehörtes aktiv in ihre Realität übertragen können. Erzähltes enthält immer einen Ereigniskern und ist dadurch problemorientiert, wobei die Lernenden eigene Lösungswege finden können. Durch die Einbettung in einen für die Lernenden authentischen bzw. lebensweltbezogenen sozialen, kulturellen und ökologischen Kontext wird das Ereignis bzw. Problem direkt erlebt und im Anschluss entsprechend bearbeitet und somit situiertes Lernen möglich. Lernende interpretieren Gehörtes so, wie es ihrem eigenen Leben und ihren Erfahrungen entspricht. Die sich ergebenden Unterschiede resultieren aus dem je individuellen kulturellen, sozialen und ökonomischen Kontext, der sich auf Emotionen, Denkgewohnheiten und -muster

auswirkt. Daran anschließend können bei den Lernenden Verständnis, Toleranz und Akzeptanz für Perspektivenvielfalt gefördert werden. Durch das Erzählen und dem daran anschließenden Gedankenaustausch werden die Lernenden durch Beobachtung anderer und im Vergleich mit ihnen zur Selbstreflexion angeregt. Dadurch können starre Interpretations- und Handlungsmuster aufgedeckt und ggf. bearbeitet werden. Im Zuge der geführten Gespräche können soziale Kompetenzen ausgebildet und verfestigt werden. Zudem wird es ihnen dadurch möglich, dem Gehörten eigene Gedanken hinzuzufügen. Die stattfindenden Akte des Erlebens und Erkennen fördern die Verbundenheit, Identifikation oder Abgrenzung mit den Protagonisten wie auch Ereignissen und bilden die Imaginationskraft der Zuhörer. Da hierdurch sowohl die affektiven wie auch kognitiven Bereiche des Lernens berücksichtigt werden, wird ein ganzheitliches Lernen möglich.

Erzählen fördert die Ausbildung der Sprachbeherrschung und Zuhörkompetenzen der Lernenden, da es im Zusammenschluss mit dem Gespräch komplexe und Sprechakte notwendig machende Handlungssituationen bietet und somit zum Üben des eigenen Erzählens und Sprechens motiviert. Dabei erlernen sie die Entwicklung von Erzählmotiven, Erzählstrategien und Erzählweisen, das Einsetzen dramaturgischer Erzählmittel, den angemessenen Gebrauch von Mimik und Gestik, Stimmführung, artikulierte Aussprache sowie die grammatikalischen wie auch morphologischen Bildungsregeln. Zudem wird ihr Wortschatz erweitert und die Begriffsentwicklung gefördert. Verschiedene Formen der Unterhaltung werden erlernt und die Kommunikations- und Dialogfähigkeit als Sprachhandlungskompetenz gefördert. Erzählen weckt das Interesse sowie die Aufmerksamkeit der Lernenden, fördert dadurch die Ausbildung der Zuhörfähigkeit sowie des Hörverstehens und somit das konzentrierte Zuhören. Lernende werden befähigt, Sprache in unterschiedlichen Sprechsituationen, Besonderheiten, Zusammenhängen und Querverbindungen sowie die darüber transportierten Erkenntnisse und Wissensinhalte zu verstehen. Zudem lernen sie, über diese zu sprechen.

Freies gestisches Erzählen von und mit Lernenden schafft zudem Sprechanlässe, die über die alltägliche Verständigung hinausgehen und bei denen geäußert werden kann, was in der Alltagskommunikation keinen Platz findet. Ebenso können Dinge und Handlungsmodelle erzählt werden, die weit außerhalb der Erfahrbarkeit liegen und damit über die Welt außerhalb des persönlichen Umfelds berichten wie auch das Repertoire denkbarer Handlungen erweitern.

Ähnliche Leistungen vollbringen Märchen, die pädagogisch und lernpsychologisch betrachtet einen hohen Wert haben. Sie schaffen Verbindung zwischen Menschen, dienen der Konfliktbearbeitung, tragen zur gesellschaftlichen Integration bei, geben Hoffnung auf sozialen Aufstieg, werden zur Beschwörung „einer heilen Welt“ genutzt, dienen der Weitergabe moralischer Werte, können zur Vorsicht gemahnen, dienen der Vermittlung zeitgenössischer Tugenden sowie der Weitergabe von Erfahrung und Wissen. Je nach Entwicklungsstufe des Rezipienten vermitteln Märchen wichtige Botschaften auf der unbewussten, vorbewussten und bewussten Bewusstseinssebene. Sie fördern die Entwicklung des Ich, da es in ihnen um universelle menschliche Probleme geht. Märchen lösen vorbewusste und unbewusste Spannungen. Für Kinder und Jugendliche undurchschaubare gesellschaftliche Strukturen und die eigenen chaotischen Fantasien werden durch Märchen auf klare, durchschaubare Strukturen reduziert. Die Märchenrezeption hilft so bei der Bewältigung und Verarbeitung von Problemen des Heranwachsens, da sie zwar keine analytische Beschreibung der Probleme geben, aber ein anschauliches Sinnbild dafür bieten. Dadurch entsteht die nötige Distanz, um mit den Problemen umzugehen. Zudem fördern sie die Kreativität und Fantasiefähigkeit, wecken die Freude am Lesen, bieten vielfältige Schreibanlässe und Übungen zum Schriftspracherwerb, lassen sich fächerübergreifend unterrichten, können zur Selbstfindung beitragen, enthalten Lebensweisheiten, die in persönliches Wissen umgewandelt werden können, tragen zur Selbstfindung bei, enthalten Lebensweisheiten, die in persönliches Wissen umgewandelt werden können, vermitteln Normen und Werte, erleichtern den Zugang zu anderer, schwierigerer Literatur und vermitteln dem Kind einfache Einblicke in verschiedene Textstrukturen. Märchen sind also äußerst wichtig für die sprachlich-literarische, geistig-seelische, fantastisch-magische, ethische, existenzielle sowie personale Entwicklung des Kindes und somit insgesamt für dessen Sozialisation und Personalisation. Dabei gilt, dass Märchen der Fantasie entstammen. Nicht was wirklich, sondern was wünschenswert ist, entscheidet, wobei das „Zauberhafte“ für die Kinder „konstitutiv“ ist.

Storytelling gilt im Unterricht als Methode, um unterscheidbare Ereignisse und/oder Sachverhalte in eine sinnvolle Abfolge zu bringen. Verfolgtes Ziel ist das Wecken von Interesse am Inhalt. Es werden fiktive und reale Komponenten genutzt, um Botschaften oder Informationen zu kommunizieren. Um die Vorstellungen und Emotionen der Zuhörer zu stimulieren, werden neben inhaltlichen Informationen auch ästhetisch-dramaturgische Elemente eingesetzt. Für einen erfolgreichen Einsatz des

Storytellings im Unterricht sprechen viele Punkte. Menschen lieben Erzähltes und haben Spaß beim Zuhören. Damit schafft Storytelling optimale Voraussetzungen, um die Lernmotivation zu fördern und Lerninhalte interessant sowie nachhaltig zu vermitteln. Durch das Vorlesen oder freie Erzählen werden Aussprache, Sprachrhythmus und Intonation vermittelt. Lernende bilden ein Gefühl für Sprache aus. Erzähltes bietet die Möglichkeit, anhand realer Situationen Wortschatz und Satzstrukturen in einem einprägsamen, familiären und somit entspannten Kontext einzuführen. Auch Fremdsprachen können so leichter und nachhaltiger erlernt werden. In dem Erzählen stattfindende Wiederholungen erleichtern es den Lernenden, Schlüsselvokabeln und Satzstrukturen zu erwerben. Dabei kann gleichzeitig unliebsames Auswendiglernen vermieden werden. Erzählen im Unterricht regt die Erzählfähigkeit der Lernenden an und fördert ihre Sprache. Darüber lernen sie auch, ihre Wünsche und Vorstellungen zu kommunizieren. Sie werden zudem angeregt, sich selbst als Erzähler zu versuchen. Am einfachsten ergibt sich dies, wenn es unter Einbettung in ein spielerisches Ritual erfolgt.

Erzähltes bietet beiläufige Informationen über außerhalb der Erfahrbarkeit liegende Lebensbereiche als eine Welt jenseits des persönlichen Horizonts. Das persönliche Weltbild erfährt dadurch Erweiterung. Erzählen löst Emotionen und Gefühle aus. Damit spricht es die emotionale Intelligenz der Lernenden an, wodurch Fakten leichter behalten werden können. Der bei dem Erzählen mögliche Einsatz von Bildern, Mimik und Gestik erleichtert deren Verständnis. Daraus resultierende Erfolgserlebnisse ermuntern die Lernenden, vor allem jene mit Migrationshintergrund, weiter an der Verbesserung ihrer Sprachkenntnisse zu arbeiten. Durch die Art des Erzählens kann so auch das Verstehen fremdsprachiger Erzählungen gefördert werden, da Gestik, Mimik und Stimme aus der Storyline der Lebenswelt der Lernenden stammen. Durch die Verbindung von Fiktion und Lebenswelt können sich Lernende mit Personen identifizieren und in deren Handlung hineinversetzen. Dadurch lernen sie Problemlösestrategien, die auch für ihren Alltag tauglich sind. Die Widerspiegelung fremder Kulturen in Erzählungen und Geschichten fördert die Weltoffenheit von Lernenden. Sie können Informationen und Anschauungen über andere Länder sammeln und verschiedene Kulturen miteinander vergleichen. Durch das sprachliche und emotionale Eintauchen in die Erlebniswelt kultureller Geschichten werden ebenso Achtung und Respekt vor anderen Kulturen, Gebräuchen und Sitten vermittelt. Erzählen kann so einen Perspektivwechsel provozieren. Dadurch lernen Lernende so zu erzählen, dass sich andere in die

Handlung hineinversetzen können, wobei sie gleichzeitig Kompetenzen sozialen Handelns erwerben.

Erzählen ist ein soziales Ereignis, das oft mit körperlicher Nähe durch Sitz- bzw. Erzählkreis, Lesecke usw. und Anlässen zu gemeinsamen Reaktionen einhergeht. Dadurch lässt sich eine entspannte Unterrichts Atmosphäre bewirken. Dies wiederum stärkt den Zusammenhalt in der Klasse und erleichtert darüber auch das Arbeiten in anderen Unterrichtsstunden. In der besonderen Erzählatmosphäre erleben Lernende ein Gefühl der Geborgenheit. Dadurch fühlen sie sich sicher und können ihr individuelles Vermögen in die Erzählung einbringen. Somit kann das bewusste Erzählen vor einer Gruppe innerhalb eines geschützten Rahmens geübt werden. Der individuellen „silent period“ der Lernenden wird auch Rechnung getragen, da kein Zwang zur sofortigen Sprachreproduktion herrscht. Dennoch erfolgt ein Lernprozess, bei dem ein rezeptiver Wortschatz aufgebaut werden kann, der sich später leicht in aktives Wissen umwandeln lässt. Die den Schülern vorgeführten Erzählungen, Geschichten und sprachlichen Formeln fördern deren aktive Sprachbeherrschung. Sie greifen die sich ihnen bietenden Sprechansätze auf und wenden die vorgeführten sprachlichen Formeln an, wodurch sie Modelle eines regelgerechten Sprachgebrauchs übernehmen.

Die Gestaltung des pädagogischen Umgangs mit Kindern und Jugendlichen unter Zuhilfenahme von Erzählungen dient also zum einen der Vermittlung von Wissen, Traditionen, Informationen über Lebensrealität und sozialen Verhaltensregeln. Zum anderen fördert diese Gestaltungsform Kreativität, Fantasie und Selbstbewusstsein. Kinder und Jugendliche als Mitglieder einer sozialen Gruppe und somit Erzählgemeinschaft werden angeregt, spontan mitzureden und selbst zu erzählen. Dadurch werden Erfolgserlebnisse vermittelt, die Wahrnehmung wird geschärft und der Wortschatz erweitert. Darüber hinaus erfahren sprachliche Fertigkeiten wie auch das gemeinschaftliche Miteinander über soziale und kulturelle Grenzen hinaus Förderung. Durch das Erzählen der eigenen Geschichten kann der Zugang zur Geschichte des anderen gefunden werden. Menschen, denen erzählt wird, erfahren sich selbst in diesen Geschichten. Davon angeregt erzählen sie von sich, ihren Erlebnissen, Freuden, Freiheiten, Hoffnungen, Ängsten und Wünschen. Erzählende Menschen gewinnen nicht nur Vergangenheit und Zukunft, sondern werden sich zudem der sozialen und individuellen Dimension ihrer Existenz bewusst. An dieses Konzept kann in pädagogischen Kontexten angeknüpft werden.

Aus der vorbenannten Bedeutung des Erzählens und dessen in pädagogischen Kontexten problemlos umsetzbarem, äußerst nützlichem funktionellen Reichtum ergeben sich Konsequenzen für die Generierung pädagogischer Methoden. Deren Ziel ist die Schaffung einer produktiven Gesprächs- und Erzählkultur in pädagogischen Kontexten, die sich in der Fähigkeit, zusammenhängend, strukturiert und verständlich zu erzählen und Erzählenden zuzuhören, zeigt. Für die Auswahl des Erzählstoffes gilt zu beachten, dass er erzählbar ist, der Erzähler den Stoff mag, das Erzählte dem Kenntnisstand der Zuhörer entspricht, bereits die ersten Worte ansprechend sind und den Zuhörern direkt gefallen, der Stoff grammatikalisch angemessen ist, nicht zu viele Zeiten enthält und möglichst viele Wiederholungen aufweist. Es sollte eine klare, präzise Sprache ohne Schachtelsätze verfolgt werden. Sich wiederholende Sprachstrukturen sollten enthalten sein und Reime sowie Rhythmen Verwendung finden. Die Chronologie des Geschehens sollte klar verständlich sein und einem logischen Handlungsstrang folgen. Der Erzählstoff sollte ein angemessenes Maß an Charakteren haben. Der Stoff sollte Bilder beinhalten, die jedoch nicht zu detailliert sein sollten. Die Handlung des Erzählten sollte Sprechanlässe liefern bzw. zum freien Sprechen auffordern. Es sollten den Zuhörern sprachliche Angebote gemacht werden, die über das bisher Gelernte hinausgehen. Ihnen sollte ggf. Einblick in die Kultur der Zielsprache gegeben werden. Entsprechend gibt es verschiedene Formen pädagogischen Erzählens, die auch angewendet werden sollten (vgl. Schaufelberger 1990). Es gibt Mitmachgeschichten, Geschichten mit offenem Schluss zum Selberdichten, –denken und zum Selberproblemlösen, kleine Geschichten mit Aufforderungscharakter, Warum–Geschichten, die Kinder zu eigenen Fragestellungen ermuntern, Geschichten, die zum Rollenspiel auffordern, Geschichten, die zum Geschichtenerfinden animieren und Überraschungsgeschichten. Je nach Inhalt und Intention des Textes sowie unter Berücksichtigung der Lerngruppe können unterschiedliche narrative Präsentationsformen ausgewählt werden. In der Nacherzählung bleibt der Erzähler nah am ursprünglichen Geschehen und zeigt den Zuhörern, dass die handelnden Personen ihnen ähnlich sind. Bei dem perspektivischen Erzählen wird der Inhalt in Ich–Form aus Sicht einer mitwirkenden Person erzählt, wodurch der Zuhörer animiert wird, eine bestimmte Sichtweise bzw. Rolle in dem Geschehen einzunehmen, wodurch sich ihm eine neue Dimension erschließt. Die Erzählung aus Sicht des Lernenden ist ein geeignetes Mittel zur Schaffung von Identifikation und um den Text in Beziehung zu den Zuhörern zu bringen. Bei der Rahmenerzählung wird die Erzählung in den Kontext eingebettet. Dabei wird dem

Zuhörer verdeutlicht, unter welchen inneren und äußeren Bedingungen das erzählte Geschehen stattfand. Durch diese Art Einbindung des Erzählten in den Bezugsrahmen heutiger Erfahrung wird die Aussageabsicht verdeutlicht. Das Erzählen mit Rollenspiel dient der Einbindung sinnlicher Wahrnehmungen, Gesten, mimischer Vorgänge und Körperbewegungen in die Erzählung. Das Erzählen mit Puppen ist geeignet, da vor allem jüngere Lernende meist unbefangen auf Puppen und Ähnliches reagieren und über ein Gespräch mit Puppen unmittelbar in Beziehung zu dem Geschehen treten können.

An den Erzähler werden verschiedene Anforderungen gestellt. Er sollte auf Wiederholungen, Mimik, Gestik, Blickkontakt, Reime und Rhythmen achten, da diese das Zuhören erleichtern. Der Erzähler sollte sich als ganze Person einbringen. Durch Tonfall, Stimme, Gesichtsausdruck und Gestik kann er die emotionale Tönung des Geschehens wiedergeben. Durch Bewegungen und den Einsatz von Requisiten kann die Handlung des Erzählten zusätzlich unterstützt werden. Spielen mit der Stimme, langsames Erzählen und das Einlegen von Pausen erhält die Konzentration der Zuhörer. Eventuell können auch verschiedene Stimmlagen für verschiedene Rollen eingenommen werden. Um Zuhörer in eine Geschichte hinein- und auch wieder hinauszuführen, sollten eine ihnen gerecht werdende Sprache sowie präzise formulierte Anfangs- und Satzsätze verwendet werden. Eventuell unbekannte Wörter sind im Vorfeld zu klären und Rückfragen zuzulassen, damit das Verstehen gewährleistet ist. Die Chronologie des Geschehens muss einem klaren Handlungsstrang folgen, um klar verständlich zu sein. Zur Nachvollziehbarkeit der Handlung trägt ebenso ein geringer Grad an Detailliertheit bei. Dieser ist durch ein angemessenes Maß verschiedener Charaktere und Bilder zu erreichen. Um dem Erzähl- und Mitteilungsbedürfnis vor allem von Kindern und Jugendlichen nachzukommen, lassen sich die durch die Handlung bietenden Sprechansätze als Aufforderung zum freien Sprechen nutzen. Damit deren Freude an der Sprache erhalten bleibt, sollten die von ihnen gemachten Fehler nicht sofort korrigiert werden. Nach Beendigung der Geschichte muss dem Hörer Zeit gelassen werden, um über das Gehörte nachzudenken. Ebenso sollten immer Aussagen, Äußerungen von Zweifeln, Rückfragen usw. möglich sein.

Das Erzählfeld umfasst die Stufen des Zuhörens, Miterzählens, eigenen Erzählens und Weitererzählens (vgl. Claussen/Merkelbach 2003). Die Lehrer sind an jeder dieser Stufen unterschiedlich beteiligt, helfend oder beratend, als Modell für verbale und nonverbale Erzählformen oder als Zuhörer. Sie können die Situation definieren und zum Erzählen motivieren. So können verschiedene Erzählförderhilfen

eingesetzt werden, z. B. der Erzählgut, –stuhl oder –teppich, die Erzählecke, feste Erzählzeiten oder Erzählvorstellungen.

Der Lehrer kann einen Zugang zu dem Erzählen auch über die eigene Kindheit finden. Der Reflexions- und somit Lernprozess lässt sich mit der Frage „Wie wurde mir früher erzählt?“ anregen. Dadurch werden dem Lehrer die unterschiedlichen Arten des Erzählens, emotionale Situationen, Wahl der Sprache, angemessene Lautstärke, Betonung und der spielerische Sprachumgang wieder bewusst. Unbedingt notwendig sind überdies die Kenntnis von Büchern, Geschichten und das Erinnern an eigene Kindheitserlebnisse. Diese sollten sukzessive angeeignet werden, damit sie frei erzählt werden können, jedoch immer im Hinblick auf die Fragen „Passt die Geschichte zu mir?“, „Hat sie mich berührt?“ und „War ich von ihr begeistert?“. Bei all dem gehört die Bereitschaft, Risiken einzugehen, neue Wege zu betreten, sich auf die Zuhörenden einzulassen und selbst zu präsentieren, Kritik anzunehmen und Geschichten einzuüben, ebenfalls dazu (vgl. Hesse 1971).

Die sich aus dem Vorbenannten ergebenden bereits dargelegten Konsequenzen für die Erziehungswissenschaft sind somit eindeutig und sollten entsprechend in deren Theorie- sowie Methodenbildung gewürdigt werden. Neben der eigenen Variationsvielfalt an Erzähl- und Handlungsmöglichkeiten sollte die Methode des Erzählens als Technik definiert und als Bestandteil in konstruktivistisch-handlungsorientierte wie auch systemisch angelegte Methoden integriert werden. Erzählen lässt sich als Vermittlungs- und Informationsmethode sowie als Motivations- und Planungsinstrument besonders effizient in offene Lehr-Lern-Prozesse und hierbei in erster Linie in dialogische Prozesse des Interaktionslernens einbinden. Im Rahmen einer Beziehungsdidaktik bzw. beziehungsdidaktischer Anliegen kann methodisches Erzählen als Analyse- und Beratungsinstrument für Kommunikations- und Aushandlungsprozesse dienen. Aufgrund des reflexiven Anteils, der mittels Erzählen automatisch mitgegeben wird, kann ein enger Bezug zu dem selbst- und fremdreflexiven Metalernen hergestellt und entsprechend genutzt werden, um die Kommunikation durch Beobachter- sowie Beobachtungswechsel zu betrachten. Folglich bietet sich Erzählen als pädagogischer Ansatzpunkt, um lebensweltliches, reflexives sowie reflektiertes Lehren wie auch Lernen zu installieren und später zu etablieren sowie um Erzählwissen als Kombination von Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen zu transportieren wie auch nachhaltig zu verfestigen. Neben dem sind zwei weitere didaktische Aspekte von besonderer Bedeutung: auf dem Erzählen basierende Strukturen und Methoden des Lernens wissenschaftlicher

Zusammenhänge sowie aus einem gezielten Wechsel zwischen narrativem und wissenschaftlichem Modus resultierende nachhaltige Lernprozesse faktischer Zusammenhänge (vgl. Millar 2000). Der Vermittlungsprozess, bei dem sowohl der narrative wie auch der wissenschaftliche Denkmodus angemessen eingesetzt und reflektiert wird, fördert das Gelingen des Lernprozesses in der konkreten Lernsituation, dessen Nachhaltigkeit und die langfristige Fähigkeit, gelernte Kenntnisse anzuwenden.

All das im Rahmen dieser Dissertation „Erzählen in pädagogischen Kontexten“ Dargelegte verdeutlicht nachdrücklich, dass Erzählen nachweislich in hohem Maße pädagogisch wertvoll ist und in Theorie und Praxis nachhaltig umgesetzt werden sollte.

5 Literaturverzeichnis

- Adam, W. (1986): Märchen in der Grundschule – Erfinden und gestalten eigener Texte. In: Haarmann, D. (Hrsg.) (1986): Es war einmal ... Märchen heute – Didaktische Entwürfe und Unterrichtsbeispiele aus den preisgekrönten Lehrereinsendungen zu dem Wettbewerb „Das lesende Klassenzimmer“. Frankfurt am Main. S. 118–124
- Adorno, Th. W. (1963): Philosophie und Lehrer. In: Adorno, Th. W. (1963): Eingriffe – Neun kritische Modelle. Frankfurt am Main. S. 29–53
- Adorno, Th. W. (1981): Der Essay als Form. In: Adorno, Th. W. (1981): Noten zur Literatur. Frankfurt am Main. S. 9–33
- Adorno, Th. W. (2006): Theorie der Halbbildung. Frankfurt am Main
- Alheit, P./Dausien, B. (2002): Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, R. (Hrsg.) (2002): Handbuch Bildungsforschung. Opladen. S. 565–585
- Alheit, P./Hörning, E. M. (1989): Biographisches Wissen – Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung. Frankfurt am Main
- Alzheimer-Haller, H. (2004): Handbuch zur narrativen Volksaufklärung. Berlin – New York.
- Anderson, H. (1999): Das therapeutische Gespräch – Der gleichberechtigte Dialog als Perspektive der Veränderung. Stuttgart
- Anderson, W. T. (1997): The future of the self. Inventing the postmodern person. New York
- Apfelbaum, B. (1993): Erzählen im Tandem – Sprachlernaktivitäten und die Konstruktion eines Diskursmusters in der Fremdsprache. Tübingen
- Arendt, H. (1983): The Human Condition. Chicago
- Aristoteles (2003): Metaphysik. Übersetzt von Thomas A. Szlezak. Berlin
- Austin, J. L. (1986): Zur Theorie der Sprechakte. Ditzingen
- Baacke, D./Schulze, Th. (1993): Aus Geschichten lernen – Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München
- Baacke, D./Schulze, Th. (Hrsg.) (1985): Pädagogische Biographieforschung – Orientierungen, Probleme, Beispiele. Weinheim – Basel
- Baer, U. (1994): 666 Spiele für jede Gruppe – Für alle Situationen. Seelze
- Bal, M. (1997): Narratology – Introduction to the theory of narrative. Toronto
- Bar-On, D. (2006): „Die Anderen in uns“ – Dialog als Modell der

interkulturellen Konfliktbewältigung. Hamburg

- Barclay, C. R. (1994): Composing protoselves through improvisation. In: Neisser, U. und Fivush, R. (Hrsg.) (1994): The remembering self – Construction and accuracy in the self–narrative. Cambridge. S. 55–77
- Barnes, D./Todd, F. (1995): Communication and Learning Revisited – Making Meaning Through Talk. Portsmouth, NH
- Barthes, R. (1983): Elemente der Semiologie. Frankfurt am Main
- Barthes, R. (1988): Einführung in die strukturelle Analyse von Erzählungen. In: Barthes, R. (1988): Das semiologische Abenteuer. Frankfurt am Main. S. 102–143
- Bartlett, F. Ch. (1932): Remembering – A Study in Experimental and Social Psychology. Cambridge
- Bartnitzky, H. (2006): Sprachunterricht heute. Sprachdidaktik – Unterrichtsbeispiele – Planungsmodelle. Berlin
- Bates, E./Mac Whinney, B. (Hrsg.) (1987): Mechanisms of Language Acquisition. Hillsdale – London
- Bauer, H. G. (2005): Die Sprache erfahrungsgeliteten Lernens. München
- Bauer, H. G./Munz, Cl. (2004): Erfahrungsgelitetes Handeln lernen – Prinzipien erfahrungsgeliteten Lernens. In: Böhle, F. et al. (Hrsg.) (2004): Die Bewältigung des Unplanbaren. Wiesbaden. S. 55–73
- Bauman, Z. (1997): Flaneure, Spieler und Touristen – Essays zu postmodernen Lebensformen. Hamburg
- Becker, J. (1990): Warnung vor dem Schriftsteller. Frankfurt am Main
- Becker, T. (2001): Kinder lernen erzählen – Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform. Baltmannsweiler, Hohengehren
- Becker–Mrotzek, M. (1997): Mündliche Kommunikation in der Schule. In: Becker–Mrotzek, M. et al. (Hrsg.) (1997): Schreibentwicklung und Textproduktion. Wiesbaden. S. 358–370
- Becker–Mrotzek, M. (1999): Diskursforschung und Kommunikation. Heidelberg
- Becker–Textor, I./Micheleit, G. (2000): Was Kindergeschichten erzählen. Kinder zuhören – Kinder verstehen lernen. München
- Belardi, N. (1998): Supervision – Eine Einführung für soziale Berufe. Freiburg im Breisgau
- Belardi, N. (2002): Supervision – Grundlagen, Techniken, Perspektiven.

München

- Benjamin, W. (1972): Krisis des Romans – Zu Döblins ‚Berlin Alexanderplatz‘. In: Benjamin, W. (1972): Gesammelte Schriften. Frankfurt am Main: Bd. 3. S. 230–236
- Benjamin, W. (1984): Allegorien kultureller Erfahrung. Ausgewählte Schriften 1920 – 1940. Leipzig
- Benjamin, W. (1992): Sprache und Geschichte – Philosophische Essays. Frankfurt am Main
- Benjamin, W. (2007): Erzählen – Schriften zur Theorie der Narration und zur literarischen Prosa. Frankfurt am Main
- Berger, P. L./Luckmann, Th. (1987): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit – Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main
- Bergmann, J. R. (1987): Klatsch – Zur Sozialform der diskreten Indiskretion. Berlin – New York
- Berner, H. (1992): Aktuelle Strömungen in der Pädagogik und ihre Bedeutung für den Erziehungsauftrag in der Schule. Stuttgart
- Bettelheim, B. (1999): Kinder brauchen Märchen. München
- Bettelheim, B. (2003): Kinder brauchen Märchen. München
- Bichsel, P. (1997): Der Leser – Das Erzähler. Frankfurt am Main
- Bienek, H. (1987): Werkstattgespräche mit Schriftstellern. München
- Bischof, N. (1998): Das Kraftfeld der Mythen – Signale aus der Zeit, in der wird die Welt erschaffen haben. München
- Bittner, G. (1979): Zur psychoanalytischen Funktion biographischer Erzählungen. In: Baacke, D./Schulze, Th. (Hrsg.) (1979): Aus Geschichten lernen – Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München. S. 120–128
- Blankertz, H. (1983): Geschichte der Pädagogik und Narrativität – Otto Friedrich Bollnow zum 80. Geburtstag. In: Zeitschrift für Pädagogik (83) 29. S. 1–9
- Bloch, E. (1985): Spuren. Frankfurt am Main
- Blumenberg, H. (1981): Die Lesbarkeit der Welt. Frankfurt am Main
- Blumenberg, H. (1999): Begriffe in Geschichten. Frankfurt am Main
- Blumenberg, H. (2005): Paradigmen zu einer Metaphorologie. Frankfurt am Main

- Blumenberg, H. (2007): Theorie der Unbegrifflichkeit. Frankfurt am Main
- Blumer, H. (1973): Der methodologische Streit des Symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.) (1973): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit – Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. Reinbek bei Hamburg: Bd. 1. S. 80–146
- Boas, F. (1911/2009): The Mind of Primitive Man. Charleston
- Bobrow, D. G./Collins, A. (1975): Representation and understanding, studies in Cognitive Science. New York
- Boeckhorst, F. (1994): Theoretische Entwicklungen in der Systemtherapie II: Die narrative Denkrichtung. In: Systema (94) 2. S. 2–22
- Böhle, F. (2001): Sinnliche Erfahrung und wissenschaftlich–technische Rationalität. Ein neues Konfliktfeld industrieller Arbeit. In: Lutz, B. (Hrsg.) (2001): Entwicklungsperspektiven von Arbeit. Berlin. S. 113–131
- Böhler, M. (1973) (Hrsg.): Humboldt, W. von – Schriften zur Sprache. Stuttgart
- Böttcher, I./Becker–Mrotzek, M. (2006): Texte bearbeiten, bewerten und benoten – Schreibdidaktische Grundlagen und unterrichtspraktische Anregungen. Berlin
- Bohnsack, R. (2008): Rekonstruktive Sozialforschung – Einführung in qualitative Methoden. Tübingen
- Bollnow, O. F. (1962): Maß und Vermessenheit des Menschen. Göttingen
- Bollnow, O. F. (1964): Die Macht des Worts – Sprachphilosophische Überlegungen aus pädagogischer Perspektive. Essen
- Bollnow, O. F. (1965): Sprache und Erziehung. In: Bildung und Erziehung (65) 18. S. 641ff.
- Bollnow, O. F. (1966): Sprache und Erziehung. Leinfelden–Echterdingen
- Bollnow, O. F. (1967): Sprache, Moral und Erziehung und Die Bedeutung der Sprache für die sittliche Erziehung. In: Bildung und Erziehung (67) 20. S. 401ff.
- Bollnow, O. F. (1968): Erziehung zum Gespräch. In: Zeitschrift für Pädagogik (68) 7. S. 217–229
- Bollnow, O. F. (1970): Philosophie der Erkenntnis. Stuttgart
- Bollnow, O. F. (1973): Die Dichtung als Organ der Welterfassung – Vortrag, gehalten bei der Tagung der japanischen germanistischen Gesellschaft Okayama, den 11. 10. 1972. In: Japanischer Verein für Germanistik im Bezirk Osaka–Kobe

XIV (Hrsg.) (1973): Forschungsberichte zur Germanistik. S. 1–20

- Bollnow, O. F. (1983): Der Mensch und seine Sprache. In: Wendt, H./Loacker, N. (Hrsg.) (1983): Kindlers Enzyklopädie – Der Mensch. Sprache, Kunst und Religion. München: Bd. 6. S. 17–56
- Bolte, A./Martin, H. (1992): Prozessbeherrschung durch Erfahrungswissen und deren technische Unterstützung. In: Institut für Arbeitswissenschaften GHK (Hrsg.) (1992): Erfahrungsgeleitete Arbeit mit Werkzeugmaschinen. Kassel
- Boothe, B. (1994): Der Patient als Erzähler in der Psychotherapie. Göttingen
- Boothe, B. (2000): Manual der Erzählanalyse JAKOB – Berichte aus der Abteilung Klinische Psychologie I, Nr. 48. Zürich
- Born, A. (1997): Wie Uwe Johnson erzählt – Artistik und Realismus des Frühwerks. Hannover
- Borsche, T. (1981): Sprachansichten – Der Begriff der menschlichen Rede in der Sprachphilosophie Wilhelm von Humboldts. Stuttgart
- Borsche, T. (Hrsg.) (1996): Klassiker der Sprachphilosophie. München
- Boueke, D./Schüle, F. (1988a): Von der Lehr- und Lernbarkeit des Erzählens. In: Diskussion Deutsch (88) 19. S. 386–403
- Boueke, D. und Schüle, F. (1988b): Story Grammars. In: Wirkendes Wort (88) 1. S. 125–142
- Boueke, D./Schüle, F. (1991): Kindliches Erzählen als Realisierung eines narrativen Schemas. In: Ewers, H.-H. (Hrsg.) (1991): Kindliches Erzählen, Erzählen für Kinder – Erzählerwerb, Erzählwirklichkeit und erzählende Kinderliteratur. Weinheim – Basel. S. 13–41
- Boueke, D./Schüle, F. (1995): Wie Kinder erzählen lernen – Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten. München
- Bourdieu, P. (2003): Die feinen Unterschiede – Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main
- Breyer, H. (1992): Wenn Werte wanken – Über den Wert der Werte. Nicht nur eine Anthologie. Pforzheim
- Brinker, K. (1996): Zur Analyse der narrativen Themenentfaltung am Beispiel einer Alltagserzählung. In: Hennig, J./Meier, J. (Hrsg.) (1996): Varietäten der deutschen Sprache. Frankfurt am Main. S. 279–289
- Brockhaus (1998): Lexikon. Leipzig – Mannheim: Bd. 13
- Brockmeier, J. (1999): Erinnerung, Identität und autobiographischer Prozess. In:

Journal für Psychologie (99) 7. S. 22–42

- Brockmeier, J./Carbaugh, D. (Hrsg.) (2001): Narrative and identity – Studies in autobiography, self and culture. Amsterdam – Philadelphia
- Brüggemeier, F. – J. (1986): Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis – die Praxis der „Oral History“. Hagen
- Bruner, J. S. (1987): Life as narrative. In: Social Research (87) 54. S. 11–13
- Bruner, J. S. (1990): Acts of meaning. Cambridge
- Bruner, J. S. (1996): The culture of education. Cambridge
- Bruner, J. S. (1997a): Sinn, Kultur und Ich–Identität: Zur Kulturpsychologie des Sinns. Berlin – Heidelberg
- Bruner, J. S. (1997b): Wie das Kind sprechen lernt. Bern
- Bruner, J. S. (1999): Vergangenheit und Gegenwart als narrative Konstruktionen. In: Straub, J. (Hrsg.) (1999): Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Frankfurt am Main. S. 46–80
- Buck, G. (1981): Hermeneutik und Bildung. München
- Bude, H. (1990): Die soziologische Erzählung – Vortrag auf dem Oldenburger Symposium zum Thema Verstehen und Methoden im September 1990. Unveröffentl. Manuskript
- Burke, K. (1969): A Grammar of Motives. California
- Bußmann, H. (2002): Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart
- Butler, J. (1998): Hass spricht – Zur Politik des Performativen. Berlin
- Butler, J. (2002): Psyche der Macht – Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt am Main
- Campbell, J. (1999): Der Heros in tausend Gestalten. Frankfurt am Main
- Cassirer, E. (1923/2001): Philosophie der symbolischen Formen – Die Sprache. Hamburg: Bd. 1
- Chaiklin, S./Lave, J. (Hrsg.) (1993): Understanding Practice – Perspective on Activity and Context. Cambridge
- Chladenius, J. M. (1742/1969) Einleitung zur richtigen Auslegung vernünftiger Reden und Schriften. Düsseldorf
- Claussen, C. (1991): Erzählen lernen in der Grundschule. In: Praxis Grundschule (91) 3. S. 6–12
- Claussen, C. (2002): Bänkelsang – Ein Erzählprojekt. In: Praxis Grundschule (02)

25. S. 60–65

- Claussen, C. (2003): Die weite Welt selbst beim Wort nehmen – Kinder in Erzählwerkstätten. In: Die Grundschulzeitschrift (03) 168. S. 6–19
- Claussen, C. (2004): Wer erzählt und warum? Die Grundschulzeitschrift 134/04. S. 20–22
- Claussen, C. (2006): Mit Kindern Geschichten erzählen. Konzept, Tipps, Beispiele. Berlin
- Claussen, C. und Merkelbach, V. (2003): Erzählwerkstatt – Mündliches Erzählen. Braunschweig
- Condillac, E. B. de (1746/1973): Essai sur l'origine des connaissances humaines. Paris
- Conway, M. A./Pleydell–Pearce, C. W. (2000): The construction of autobiographical memories in the self–memory system. In: Psychological Review (00) 107. S. 261–288
- Creswell, J. (1997): Creating Worlds, Constructing Meaning – The Scottish Storyline Method. Portsmouth, NH
- Damasio, A. R. (1995): Descartes' Irrtum – Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. München
- Danner, H. (1989): Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik – Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik. München
- Datz, M. (2008): Arbeiten mit Tech Pi und Mali Bu
<http://www.lehrer-online.de/675489.php> (02. 08. 2011)
- de Bruyn, G. (1986): Lesefreuden – Über Bücher und Menschen. Frankfurt am Main
- de Bruyn, G. (1995): Das erzählte Ich – Über Wahrheit und Dichtung in der Autobiographie. Frankfurt am Main
- Dehn, M. (1986): Literarisches Erzählen – Erzählen im Alltag. In: Grundschule (86) 1. S. 16ff.
- Deleuze, G. (1987): Foucault. Frankfurt
- Demos, V. E./Oatley, K. (2004): The selected writing of Silvan S. Tomkins – Studies in Emotion and Social Interaction. Cambridge
- Derrida, J. (1974): Grammatologie. Frankfurt am Main
- Derrida, J. (1977): Die Schrift und die Differenz. Frankfurt am Main
- Deutsches Rotes Kreuz (1998): Neue Wege gehen. Mitreden – mitentscheiden –

mithandeln. Bonn

- Dewey, J. (2007): How we think. Champaign
- van Dijk, T. A. (1983): Strategies of discourse comprehension. New York
- van Dijk, T. A. et al. (1972): Zur Bestimmung narrativer Strukturen auf der Grundlage von Textgrammatiken. Hamburg
- Dilthey, W. (1968): Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Frankfurt am Main
- Dinges, O. et al. (Hrsg.) (1986): Märchen in Erziehung und Unterricht. Kassel
- Dittmar, N. (1978): Zum Forschungsstand der Erzählanalyse. In: Linguistische Berichte (78) 58. S. 77–82
- Dörner, D. (1988): Wissen und Verhaltensregulation. In: Mandl, H./Spada, H. (Hrsg.) (1988): Wissenspsychologie. München. S. 264–282
- Drescher, M. (2003): Sprachliche Affektivität – Darstellung emotionaler Beteiligung am Beispiel von Gesprächen aus dem Französischen. Tübingen.
- Dubs, R. (1981): Reflective teaching – Eine neue Form des Lehrerverhaltenstrainings. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (81) 77. S. 723–734
- Duit, R./Treagust, D. F. (1998): Learning in science – From behaviourism towards social constructivism and beyond. In: Fraser, B. J./Tobin, K. G. (Hrsg.) (1998): International Handbook of Science Education. Dordrecht. S. 3–25
- Eco, U. (1972): Einführung in die Semiotik. München
- Eco, U. (1985): Semiotik und Philosophie der Sprache. München
- Eco, U. (1987): Semiotik – Entwurf einer Theorie der Zeichen. München
- Edelmann, W. (1995): Lernpsychologie. Weinheim – Basel
- Ehlich, K. (Hrsg.) (1980): Erzählen im Alltag. Frankfurt am Main
- Ehlich, K. (1983): Alltägliches Erzählen. In: Sanders, W./Wegenast, K. (Hrsg.) (1983): Erzählen für Kinder – Erzählen von Gott. Stuttgart. S.128–150
- Ehlich, K. (Hrsg.) (1984): Erzählen in der Schule. Tübingen
- Ehlich, K. (2004): Erzählraum Schule – Ein kleines Plädoyer für eine alltägliche Kunst. In: Grundschule (04) 2. S. 43–44
- Ellwanger, W./Gromminger, A. (1977): Märchen – Erziehungshilfe oder Gefahr? Freiburg im Breisgau
- Erikson, E. H. (1992): Der vollständige Lebenszyklus. Frankfurt am Main

- Erikson, E. H. (1994): Identität und Lebenszyklus – Drei Aufsätze. Frankfurt am Main
- Ernst, G. (2007): Einführung in die Erkenntnistheorie. Darmstadt
- Ewers, H.-H. (Hrsg.) (1991): Kindliches Erzählen, Erzählen für Kinder – Erzählerwerb, Erzählwirklichkeit und erzählte Kinderliteratur. Weinheim – Basel
- Fach, W./Degen, U. (Hrsg.) (1978): Politische Legitimität. Frankfurt am Main
- Fellmann, F. (1973): Das Ende des Laplaceschen Dämons. In: Kosseleck, R./Stempel, W.-D. (Hrsg.) (1973): Geschichte – Ereignis und Erzählung. Poetik und Hermeneutik. München: Bd. 5. S. 115–138
- Fischer, A. (1966): Deskriptive Pädagogik. In: Solzer, S. (Hrsg.) (1966): Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. München: Bd. 1. S. 83–99
- Fischer, H. (1991): Die kindliche Erzählwirklichkeit – Mündliche Texte von Grundschulern. In: Ewers, H.-H. (Hrsg.) (1991): Kindliches Erzählen, Erzählen für Kinder – Erzählerwerb, Erzählwirklichkeit und erzählte Kinderliteratur. Weinheim – Basel. S. 42–61
- Fivush, R. et al. (1995): Structure and coherence of preschoolers' personal narratives over time – Implications for childhood amnesia. In: Journal of Experimental Childpsychology (95) 60. S. 32–56
- Flader, D./Giesecke, M. (1980): Erzählen im psychoanalytischen Erstinterview – Eine Fallstudie. In: Ehlich, K. (Hrsg.) (1980): Erzählen im Alltag. Frankfurt am Main. S. 209–262
- Flader, D./Hurrelmann, B. (1984): Erzählen im Klassenzimmer – Eine empirische Studie zum „freien“ Erzählen im Unterricht. In: Ehlich, K. (Hrsg.) (1984): Erzählen in der Schule. Tübingen. S. 223–249
- Flitner, W. (1933): Systematische Pädagogik. Breslau
- Flitner, W. (1963): Theorie des pädagogischen Weges (und der Methode 1930/50). Weinheim
- Forte, D. (2004): Auf der anderen Seite der Welt. Frankfurt am Main
- Foucault, M. (1965): Schriften zur Literatur. Frankfurt am Main
- Foucault, M. (2002): Die Ordnung der Dinge. Frankfurt am Main
- Freeman, M. (1993): Rewriting the self – History, memory, narrative. London
- Frege, G. (1879): Begriffsschrift – Eine der arithmetischen nachgebildeten

Formelsprache des reinen Denkens. Halle an der Saale

- Freinet, C. (1980): Pädagogische Texte. Reinbek bei Hamburg
- Frenzel, K. et al. (2004): Storytelling – Das Harun–al–Raschid–Prinzip. Die Kraft des Erzählens fürs Unternehmen nutzen. München
- Frenzel, K. et al. (2006): Storytelling – Das Praxisbuch. München
- Freud, S. (2010): Jenseits des Lustprinzips. Charleston, Sc
- Frey, K. (2000): Kann man Lehrpersonen so qualifizieren, dass sie Gelerntes in die Praxis transferieren? In: Bildung und Erziehung (00) 3. S. 247–255
- Friedrich, B. (1985): Zur Entwicklung des Könnens der Schüler zum komplexen sprachlichen Darstellen. In: Deutschunterricht (85) 9. S. 411–422
- Friedrich, B. et al. (1987): Zur Entwicklung des sprachlichen Ausdrucks in der Unterstufe und in Klasse 4. Berlin
- Frisch, M. (2004): Mein Name sei Gantenbein. Reinbek bei Hamburg
- Fritz, G. (1982): Kohärenz – Grundfragen der linguistischen Kommunikationsanalyse. Tübingen
- Fromm, E. (1984): Märchen, Mythen, Träume – Eine Einführung in das Verständnis einer vergessenen Sprache. Reinbek bei Hamburg
- Fromme, J. (1997): Pädagogik als Sprachspiel – Zur Pluralisierung der Wissensformen im Zeichen der Postmoderne. Weinheim
- Frosh, S. (1991): Identity crisis – Modernity, psychoanalysis and the self. London
- Fuchs–Heinritz, W. (2000): Biographische Forschung – Eine Einführung in Praxis und Methoden. Hagener Studententexte zur Soziologie. Wiesbaden
- Gadamer, H.–G. (1967): Kleine Schriften I – Philosophie, Hermeneutik. Tübingen
- Gadamer, H.–G. (1990): Wahrheit und Methode. Tübingen
- Gadamer, H.–G. (1993): Gesammelte Werke – Hermeneutik II. Tübingen: Bd. 2
- Galland, O. (1999): Une génération sacrifiée? In. Sciences Humaines (99) 26. S. 20–21
- Gathercole, S. E. und Baddeley, A. D. (1993): Working Memory and Language. Hillsdale
- Genette, G. (1980): Narrative discourse. New York
- Genette, G. (1992): Discours du récit – Essai de méthode. In: Genette, G. (1992): Figures III. Paris. S. 65–267

- Genette, G. (1998): Die Erzählung. München
- Gergen, K. J. (1991): The saturated self – Dilemmas of identity in contemporary life. New York
- Gergen, K. J. (1995): Narrative, Moral Identity and Historical Consciousness – A Social Constructionist Account
http://www.swarthmore.edu/Documents/faculty/gergen/Narrative_Moral_Identity_and_Historical_Consciousness.pdf (22. 06. 2011)
- Gergen, K. J. (1997): Realities and Relationships. Cambridge
- Gergen, K. J./Gergen, M. M. (1986): Narrative form and the construction of psychological science. In: Sarbin, Th. R. (Hrsg.) (1986): Narrative Psychology – The storied nature of human conduct. New York, Westport, London. S. 22–43
- Gergen, K. J./Gergen, M. M. (1988): Narrative and the Self as Relationship. In: Berkowitz, L. (Hrsg.) (1988): Advanced in Experimental Social Psychology. New York. S. 17–56
- Gertler, M. (2003): Tacit knowledge and the economic geography of context, or the undefinable tacitness of being (there). In: Journal of Economic Geography (03) 3. S. 75–99
- Geulen, D./Hurrelmann, K. (1980): Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.) (1980): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim – Basel. S. 51–67
- Giddens, A. (1991): Modernity and Self-Identity. Self and society in the late modern age. Stanford, California
- Giddens, A. (1995): Konsequenzen der Moderne. Frankfurt am Main
- Glock, H. – J. (2000): Wittgenstein-Lexikon. Darmstadt
- Goeudevert, D. (2001): Der Horizont hat Flügel – Die Zukunft der Bildung. München
- Goffman, E. (1980): Stigma. Frankfurt am Main
- Goffman, E. (1981): Forms of talk. Philadelphia
- Goffman, E. (1986): Frame analysis – An essay on the organization of experience. Boston
- Graevenitz, G. von (1982): Erzähler. In: Ludwig, H.-W. (Hrsg.) (1982): Arbeitsbuch Romananalysen. Tübingen. S. 78–105
- Grass, G. (1999): „Fortsetzung folgt ...“ – Nobelpreisvorlesung

http://nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1999/lecture-g.html
(21. 08. 2009)

- Graumann, C. F. (Hrsg.) (1965): Denken. Köln
- Grilz, W./Stemmer, G. (1996): Selbstorganisiertes Lernen in der Weiterbildung von Erwachsenenbildnern. In: Grundlagen der Weiterbildung (96) 7. S. 210–212
- Gröller, M. (2009): Eindrücke von den Tech Pi und Mali Bu 2.0 Projekttagen
<http://www.lehrer-online.de/783320.php?sid=97881094173026473331220522052580> (02. 08. 2011)
- Grondin, J. (2001): Einführung in die philosophische Hermeneutik. Darmstadt
- Groothoff, H. H. (1975): Phänomenologie der Erziehungswissenschaft. In: Ellwein, Th. et al. (1975) (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliches Handbuch. Berlin: Bd. 4. S. 205–217
- Gross, P. (1985): Bastelmentalität – Ein postmoderner Schwebestand. In: Schmid, Th. (Hrsg.) (1985): Das pfeifende Schwein. Berlin. S. 63–84
- Grothe, B. (2000): Wie funktioniert das Hören? In: Huber, L./Odersky, E. (Hrsg.) (2000): Zuhören – Lernen – Verstehen. Braunschweig. S. 39–57
- Gruber, H. (2001): Analyse von Tacit Knowledge in der Kompetenzforschung. In: Straka, G./Stöckl, M. (Hrsg.) (2001): Wie kann „Tacit Expertise“ explizit gemacht werden? Konzepte, Verfahren, empirische Befunde zum Management von Wissen. Bremen. S. 21–39
- Gülich, E. (1980): Konventionelle Muster und kommunikative Funktionen von Alltagserzählungen. In: Ehlich, K. (Hrsg.) (1980): Erzählen im Alltag. Frankfurt am Main. S. 335–384
- Gülich, E. (2002): Krankheit verstehen. Bielefeld
- Gülich, E./Hausendorf, H. (2000): Vertextungsmuster Narration. In: Brinker, K. et al. (Hrsg.) (2000): Text- und Gesprächslinguistik. Berlin – New York. S. 369–385
- Günther, H. (1997): Wer gut hört, lernt leichter lesen und schreiben – Die Bedeutung der auditiven Wahrnehmung für das Lesen- und Schreibenlernen im Anfangsunterricht in der Grundschule. In: Sache, Wort, Zahl (97) 11. S. 33–42
- Habermas, J. (1983): Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt am Main
- Habermas, J. (2006): Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt am Main
- Habermas, T. (1997): Autobiographisches Erinnern und Identität. In: Mandl, H.

- (Hrsg.) (1997): Bericht über den 40. Kongress der DgFPs in München 1996. Göttingen. S. 248–253
- Habermas, T./Bluck, S. (2000): The life story schema. In: *Motivation and Emotion* (00) 24. S. 121–147
 - Habermas, T./Paha, Ch. (2001): Die Entwicklung biographischen Denkens. In: Behnken, I./Zinnecker, J. (Hrsg.) (2001): *Kinder, Kindheit, Lebensgeschichte*. Seelze. S. 84–99
 - Hacker, W. (1992): *Expertenkönnen – Erkennen und Vermitteln*. Göttingen
 - Halbfas, H. (1975): Erfahrung und Sprache – Plädoyer für eine narrative Unterrichtskultur. In: Halbfas, H. et al. (Hrsg.) (1975): *Sprache, Umgang und Erziehung*. Stuttgart. S. 170–188
 - Halbfas, H. (1984): *Religionsunterricht in der Grundschule – Lehrerhandbuch 2*. Düsseldorf – Zürich. S. 40–48
 - Hamburger, A. (1998): Narrativ und Gedächtnis. In: Koukkou, M. et al. (Hrsg.) (1998): *Erinnerung von Wirklichkeiten – Psychoanalyse und Neurowissenschaften im Dialog*. Stuttgart: Bd. 1. S. 223–286
 - Hanke, M. et al. (1992): Schemata und Makrostrukturen alltagsweltlicher Traumerzählungen. In: *Kodikas/Codes. Ars Semeotika* (92) 15. S. 279–288
 - Hardmeier, Chr. (2004): Einführung in die Sommer-Universität „Narrative Sinnbildung“ – Textempirie der Erzählkommunikation. Vom Medium zur Erzählung
http://www-alt.uni-greifswald.de/~theol/~at/files/NSB%20Einf%C3%BChrungsvortrag%20Druckfassung%20_Hardmeier_.pdf (23. 06. 2008)
 - Harré, R./van Langenhove, L. (1999) (Hrsg.): *Positioning theory*. Oxford
 - Hatano, G./Inagaki, K. (1986): Two courses of expertis. In: Stevenson, H. W. et al. (Hrsg.) (1986): *Child development and education in Japan*. New York. S. 262–272
 - Hauff, W. (1986): *Märchen*. Leipzig
 - Hausendorf, H./Quasthoff, U. M. (1991): Kinder erzählen, Erwachsene hören zu – Zur entwicklungstheoretischen Integration interaktiver, semantisch-pragmatischer und formaler Beschreibungsaspekte. In: *Linguistische Berichte* (91) 134. S. 253–275
 - Hausendorf, H./Quasthoff, U. M. (1996): *Sprachentwicklung und Interaktion –*

Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten bei Kindern.
Wiesbaden

- Hausendorf, H./Quasthoff, U. M. (2005): Sprachentwicklung und Interaktion – Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Radolfzell
- Hausendorf, H./Wolf, D. (1998): Erzähleentwicklung und –didaktik. Kognitions- und interaktionstheoretische Perspektiven. In: Der Deutschunterricht (98) 1. Einleitung
- Hegel, G. (2005): Phänomenologie des Geistes. Paderborn
- Heidegger, M. (1950–1959/2003): Unterwegs zur Sprache. Stuttgart
- Heidegger, M. (1960): Sein und Zeit. Tübingen
- Heidegger, M. (2005): Die Grundprobleme der Phänomenologie. Frankfurt am Main
- Hentig, H. von (1996): Bildung – Ein Essay. München – Wien
- Herder, J. G. (1770): Abhandlungen über den Ursprung der Sprache. Berlin.
Druckansicht Projekt Gutenberg
<http://gutenberg.spiegel.de/?id=12undxid=1162undkapitel=2undcHash=9ffac797322> (15. 05. 2009)
- Herder, J. G. (1799/1955): Metakritik zur Kritik der reinen Vernunft. Berlin
- Herman, D. et al. (Hrsg.) (2005): The Routledge Encyclopedia of Narrative Theory. London – New York
- Hermans, H. J. M. (1996): Opposites in a Dialogical Self – Constructs as Characters. In: Journal of Constructivist Psychology (96) 9. S. 1–26
- Herrmann, U. (1997): Hermeneutische Pädagogik. In: Kümmel, F. (Hrsg.) (1997): Hermeneutische Philosophie und Pädagogik. Freiburg, Breisgau – München. S. 189–214
- Hesse, H. (1971). Lektüre für Minuten. Frankfurt am Main
- Hetmann, F. (1982): Märchenforschung, Märchenkunde, Märchendiskussion. Frankfurt am Main
- Hinz, R. et al. (1999): Märchen als Elemente der Kinderliteratur – Systematische und pädagogische Überlegungen. Oldenburg
- Hirst, W. (1994): The remembered self in amnesics. In: Fivush, R. (Hrsg.) (1994): The remembering self – Construction and accuracy in the self–narrative. Cambridge. S. 251–277
- Hitzler, R./Honer, A. (1996): Bastelexistenz – Über subjektive Konsequenzen der

Individualisierung. In: Beck, U./Beck–Gernsheim, E. (Hrsg.) (1996): Riskante Freiheiten – Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt am Main. S. 307–315

- Hörmann, H. (1977): Psychologie der Sprache. Heidelberg
- Hörmann, H. (1991): Einführung in die Psycholinguistik. Darmstadt
- Hoerning, E. M. (Hrsg.) (2000): Biographische Sozialisation. Stuttgart
- Hoffmann, L. (1980): Zur Pragmatik von Erzählformen. In: Ehlich, K. (Hrsg.) (1980): Erzählen im Alltag. Frankfurt am Main. S. 28–63
- Hoffmann, L. (1984): Zur Ausbildung der Erzählkompetenz – Eine methodische Perspektive. In: Ehlich, K. (Hrsg.) (1984): Erzählen in der Schule. Tübingen. S. 202–222
- Holenstein, E. (1980): Von der Hintergebarkeit der Sprache. Frankfurt am Main
- Horn, I. (1996): Bedeutung von Fernsehen und Video im Leben von Kindern der alten und neuen Bundesländer. In: Klingler, W./Schönenberg, K. (Hrsg.) (1996): Hören, Lesen, Fernsehen – und sie spielen trotzdem. Baden–Baden. S. 27–39
- Horx, M. (1985): Das Ende der Alternativen – Was aus den Kommunen, den Aussteigern und Spontis geworden ist. München
- Hüllen, J. (1982): Pädagogische Theorie – Pädagogische Hermeneutik. Bonn
- Hüther, G. (2005): Weshalb Kinder Märchen brauchen – Neurobiologische Argumente für den Erhalt einer Märchenerzählkultur. In: Kongressband Märchenkongress in Bad Karlshafen
<http://www.gerald-huether.de/populaer/veroeffentlichungen-von-gerald-huether/texte/maerchen-gerald-huether/index.php> (19. 06. 2012)
- Huizinga, J. (2004): Homo Ludens – Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Berlin
- Humboldt, W. von (1821/1994): Über die Aufgabe des Geschichtsschreibers. In: Trabant, J. (Hrsg.) (1994): Wilhelm von Humboldt – Über die Sprache. Rede vor der Akademie. Tübingen. S. 33–51
- Humboldt, W. von (1822/1963): Über die Entstehung der grammatischen Formen und ihren Einfluss auf die Ideenentwicklung. In: Flitner, A./Giel, K. (Hrsg.) (1963): W. v. Humboldt – Werke in fünf Bänden. Darmstadt: Bd. 3
- Humboldt, W. von (1836/1963): Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. In: Flitner, A./Giel, K. (Hrsg.) (1963): Schriften zur Sprachphilosophie. Darmstadt. S. 144–367

- Humboldt, W. von (1994): Über die Sprache – Reden vor der Akademie. Herausgegeben und kommentiert von Jürgen Trabant. Tübingen
- Humboldt, W. von (1997): Bildung und Sprache. Paderborn
- Husserl, E. (1954): Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Den Haag
- Husserl, E. (2003): Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie – Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie. Tübingen
- Husserl, E. (2009): Logische Untersuchungen. Hamburg
- Irigaray, L. (1976): Waren, Körper, Sprache – Der verrückte Diskurs der Frauen. Berlin
- Jacobi, J. (1959): Die Psychologie von C. G. Jung. Zürich
- James, W. (1892): Principles of Psychology. New York
- Janik, D. (1982): Zum Verhältnis von „Redeformen“ und „Sachverhalten“ der erzählten Wirklichkeit. In: Lämmert, E. (Hrsg.) (1982): Erzählforschung – Ein Symposium. S. 98ff.
- Jarz, E. M. (1997): Entwicklung multimedialer Systeme. Planung von Lern- und Masseninformatiionssystemen. Wiesbaden
- Jaspers, K. (1973): Allgemeine Psychopathologie. Berlin, Heidelberg, New York
- Jellouschek, H. (1985): Der Froschkönig – Ich liebe dich, weil ich dich brauche. Zürich
- Jörissen, B. (2000): Identität und Selbst – Systematische, begriffsgeschichtliche und kritische Aspekte. Berlin
- Joisten, K. (2007): Narrative Ethik – Das Gute und das Böse erzählen. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Sonderband (07) 17. Berlin
- Kahlert, J. (2000): Der gute Ton in der Schule – Überlegungen zum pädagogischen Stellenwert des Zuhörens in der akustisch gestalteten Schule. In: Huber, L./Odersky, E. (Hrsg.) (2000): Zuhören – Lernen – Verstehen. Braunschweig. S. 7–25
- Kahlert, J. (Hrsg.) (2005): Der Sachunterricht und seine Didaktik. Bad Heilbrunn
- Kaiser, A. (1990): Wie arbeiten Lebensweltorientierte Ansätze. In: Grundlagen der Weiterbildung Zeitschrift (90) 1. S. 13–18
- Kaiser, A. (1992): Lebensweltorientierter Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung Zeitschrift 3. S. 288–290

- Kallmeyer, W./Schütze, F. (1977): Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In: Wegner, D. (Hrsg.) (1977): Gesprächsanalyse. Hamburg. S. 159–274
- Karst, K. (1998): Sinneskompetenz – Medienkompetenz. Kommunikationsfähigkeit als Voraussetzung und Ziel einer Pädagogik des (Zu-)Hörens. In: Medienpädagogik des Hörens (98) 1. S. 4–7
- Kast, V. (1984): Wege aus der Angst und Symbiose – Märchen psychologisch gedeutet. Olten
- Katzmann, M. (1969): Entwicklungstendenzen in der Erzählfähigkeit von Schülern 4. Klassen in ihrer Beziehung zur Anlage des muttersprachlichen Unterrichts. Potsdam
- Kaul, S. (2005): Erzählen im Drama – Drama als Erzählung. Rede und Gegenrede im Geschichtengewebe. Narrative Argumente in Measure for Measure. In: Wissenschaftliches Seminar Online, Ausgabe (05) 3
<http://www.shakespeare-gesellschaft.de/de/publikationen/seminar/ausgabe2005/kaul.html?0=> (14. 08. 2009)
- Kehlmann, D. (2005): Wo ist Carlos Montúfar? – Über Bücher. Reinbek bei Hamburg
- Kellner, D. (1992): Popular culture and the construction of postmodern identities. In: Lash, S./Friedman, J. (Hrsg.) (1992): Modernity und Identity. Oxford UK. S. 141–177
- Kerkhoff, B./Halbach, A. (2002): Biografisches Arbeiten – Beispiele für die praktische Umsetzung. Hannover
- Keupp, H. (1988): Auf dem Weg zur Patchwork-Identität? In: Verhaltenstherapie und Psychosoziale Praxis (88) 4. S. 425–438
- Keupp, H. et al. (1999): Identitätskonstruktionen – Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek bei Hamburg
- Kirshenblatt-Gimblett, B. (1975): A Parable in Context – A Social Interactional Analysis of Storytelling Performance. In: Ben-Amos, D./Goldstein, K. S. (Hrsg.) (1975): Folklore, Performance and Communication. Mouton. S. 105–130
- Klein, K. P. (1980): Erzählen im Unterricht – Erzähltheoretische Aspekte einer Erzähldidaktik. In: Ehlich, K. (Hrsg.) (1980): Erzählen im Alltag. Frankfurt am Main. S. 263–295

- Klein, St. et al. (2002): Memory and temporal experience – The effect of episodic memory loss on an amnesic patient's ability to remember the past and imagine the future. In: *Social Cognition* (02) 20. S. 353–379
- Klingler, W./Schönenberg, K. (1996): Kinder und Fernsehen in der Bundesrepublik Deutschland. In: Klingler, W./Schönenberg, K. (Hrsg.) (1996): Hören, Lesen, Fernsehen – und sie spielen trotzdem. Baden–Baden. S. 15–25
- Kluckhohn, C./Murray, H. A. (Hrsg.) (1953): *Personality in nature, society and culture*. New York
- Kocher, D. (1999): *Das Klassenzimmer als Lernwerkstatt. Medien und Kommunikation im Englischunterricht nach der Storyline–Methode*. Hamburg
- Köchling, J. (2000): Mündliche Kommunikation in der Lehrerbildung, In: *Grundschule*, (00) 12. S. 46–48
- König, E./Zedler, P. (2002): *Theorien der Erziehungswissenschaft – Einführung in Grundlagen, Methoden und praktische Konsequenzen*. Weinheim – Basel
- Kolodner, J. L. (1983): Towards an understanding of the role of experience in the evolution from novice to expert. In: *International Journal of Man–Machine Studies* (83) 19. S. 497–518
- Korczak, J. (1978): *Von Kindern und anderen Vorbildern*. Gütersloh
- Korczak, J. (2002): *Das Recht des Kindes auf Achtung*. Gütersloh
- Krämer, S. (2001): *Sprache, Sprechakt, Kommunikation – Sprachtheoretische Positionen des 20. Jahrhunderts*. Frankfurt am Main
- Kraus, W. (1996): *Das erzählte Selbst – Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne*. Pfaffenweiler
- Kraus, W. (1998): Das Leben als Erzählung. In: *Psychologie heute* (98) 25. S. 36–42
- Kraus, W. (2003): *Vom Identitätspanzer zur Patchwork–Identität*. Material zum Vortrag bei den TOPS–Tagen 2003 vom 7. bis 9. März 2003 in Berlin
- Kresic, M. (2006): *Sprache, Sprechen und Identität*. München
- Kristeva, J. (1999): *Die Revolution der poetischen Sprache*. Frankfurt am Main
- Kubli, F. (2005): *Mit Geschichten und Erzählungen motivieren. Beispiele für den mathematisch–naturwissenschaftlichen Unterricht*. Köln
- Labov, W./Waletzky, J. (1973): Erzählanalyse – Mündliche Versionen persönlicher Erfahrung. In: Ihwe, J. (Hrsg.) (1973): *Literaturwissenschaft und Linguistik*. Frankfurt am Main: Bd. 2. S. 78–126

- Lacan, J. (1973 – 1980): Schriften. Ausgew. Olten – Freiburg, Breisgau: 3 Bnde.
- Lambert, J. (2008): Tagung „Erzählen: gestern – heute – morgen. Standortbestimmungen in Kunst und Pädagogik“ vom 28. – 30. 04. 08
- Lash, S. (1996): Reflexivität und ihre Doppelungen – Struktur, Ästhetik und Gemeinschaft. In: Beck, U. et al. (Hrsg.) (1996): Reflexive Modernisierung – Eine Kontroverse. Frankfurt am Main. S. 195–286
- Lave, J./Wenger, E. (1991): Situated learning. Cambridge
- Lehmann, A. (1978): Erzählen eigener Erlebnisse im Alltag – Tatbestände. Situationen, Funktionen. In: Zeitschrift für Volkskunde (78) 74. S. 198–215
- Lehmann, A. (1983): Erzählstruktur und Lebenslauf – Autobiographische Untersuchungen. Frankfurt am Main
- Lenzen, D. (2000): Träges Wissen und situiertes Lernen – Wir benötigen ein neues Verständnis von Unterricht. In: blz – Die Mitgliederzeitschrift der GEW Berlin (00) 7–8
<http://www.gew-berlin.de/blz/211.htm> (22. 07. 2008)
- Leodolter, R. (1975): Das Sprachverhalten von Angeklagten bei Gericht – Ansätze zu einer soziolinguistischen Theorie der Verbalisierung. Königstein, Ts.
- Létourneau, J. (2007): Die Selbst-Erzählung. In: Mentzer, A./Sonnenschein, U. (Hrsg.) (2007): Die Welt der Geschichten – Kunst und Technik des Erzählens. Frankfurt am Main. S. 239–246
- Lévi-Strauss, Cl. (1978): Strukturelle Anthropologie. Frankfurt am Main
- Lévi-Strauss, Cl. (2008): Das wilde Denken. Frankfurt am Main
- Linde, Ch. (1993): Life Stories – The Creation of Coherence. New York – Oxford
- Litt, Th. (1930): Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluss auf das Bildungsideal. Leipzig
- Litt, Th. (1995): Pädagogische Schriften – Eine Auswahl ab 1927. Bad Heilbrunn
- Lodge, D. (2007): Der Roman als Kommunikation. In: Mentzer, A./Sonnenschein, U. (Hrsg.) (2007): Die Welt der Geschichten – Kunst und Technik des Erzählens. Frankfurt am Main. S. 79–85
- Loebbert, M. (2003): Storymanagement – Der narrative Ansatz für Management und Beratung. Stuttgart
- LOKV (Hrsg.) (1997): Inrichtingsplan Literatuur. Niederländisches Institut für Kunsterziehung. Utrecht
- Lorenzer, A. (1983): Sprache, Lebenspraxis und szenisches Verstehen. In: Psyche

(83) 37. S. 97–115

- Lucius–Hoene, G. (1997): *Leben mit einem Hirntrauma – Autobiographische Erzählungen Kriegshirnverletzter und ihrer Ehefrauen*. Bern
- Lucius–Hoene, G. (2005): *Narrativität steht drauf – was ist drin?*
http://www.asklepios.com/schaufling/AK_Schaufling/Veranstaltungen_Vortraege/Gabriele%20Lucius-Hoene%20-%20Narrativ%20steht%20drauf%20-%20was%20ist%20drin.pdf (31. 07. 2009)
- Lucius–Hoene, G./Deppermann, A. (2002): *Rekonstruktion narrativer Identität – Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*. Opladen
- Lucius–Hoene, G. und Deppermann, A. (2004): *Rekonstruktion narrativer Identität*. Wiesbaden
- Luckmann, Th./Schütz, A. (2003): *Strukturen der Lebenswelt*. Stuttgart
- Lübbe, H. (1972): *Bewußtsein in Geschichten. Studien zur Phänomenologie der Subjektivität*. Mach – Husserl – Schapp – Wittgenstein. Freiburg
- Lübbe, H. (1975): *Fortschritt als Orientierungsproblem – Aufklärung in der Gegenwart*. Freiburg
- Lübbe, H. (1977): *Geschichtsbegriff und Geschichtsinteresse – Analytik und Pragmatik der Historie*. Basel – Stuttgart
- Lübbe, H. (1978): *Praxis der Philosophie – Praktische Philosophie – Geschichtstheorie*. Ditzingen
- Lübbe, H. (1993): *Geschichtsphilosophie – Verbliebene Funktionen*. Erlangen und Jena
- Lüthi, M. (1996): *Märchen*. Stuttgart
- Lüthi, M. (1997): *Das europäische Volksmärchen – Form und Wesen*. Basel
- Luhmann, N./Schorr, K. E. (1986): *Zwischen Intransparenz und Verstehen – Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt am Main
- Lukács, G. (1982): *Die Theorie des Romans – Ein geschichtsphilosophischer Versuch über die Formen der großquellenen Epik*. Darmstadt – Neuwied
- Lyotard, J.–F. (1999): *Das postmoderne Wissen – Ein Bericht*. Graz – Wien
- Mandela, N. (2004): „Afrikanische Lieblingsmärchen“. München
- Mandelbaum, J. (1987): *Couples sharing stories*. In: *Communications Quaterly* (87) 35. S. 144–171
- Mandl, H./Reinmann–Rothmeier, G. (1995): *Unterrichten und Lernumgebungen gestalten*. Forschungsbericht Nr. 60. München

- Mandler, J. M. (1984): *Stories, Scripts and Scenes – Aspects of Schema Theory*. Hillsdale – London
- Marcia, J. (1966): Development and validation of ego–identity status. In: *Journal of Personality and Social Psychology* (66) 3. S. 551–558
- Marcia, J. E. (1993): The status of the statuses: Research review. In: Marcia, J. E. et al. (Hrsg.) (1993): *Ego identity – A handbook for psychosocial research*. New York. S. 22–41
- Marquard, O. (2000): Erst seine Widerfahrnisse und Geschichten machen den Menschen als solche erkennbar – Narrare necesse est. In: *Die politische Meinung* (00) 362. S. 93–95
- Marquard, O. (2004): *Individuum und Gewaltenteilung – Philosophische Studien*. Ditzingen
- Martens–Schmid, K. (2000): Sprache, Affekt und Handeln. In: Kruse, G./Gunkel, S. (Hrsg.) (2000): *Sprache und Handeln – Was bewirkt die Wirklichkeit?* Hannover. S. 200–228
- Martinez, M./Scheffel, M. (2003): *Einführung in die Erzähltheorie*. München
- Maurer, Y. (1993): *Zu innerer Kraft und Energie durch körperzentrierte Psychotherapie*. Oldenburg
- Mayring, Ph. (2000): *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim
- Mazenauer, B./Severin, P. (1995): *Wie Dornröschen seine Unschuld gewann – Archäologie der Märchen*. Leipzig
- McAdams, D. P. (1996a): *Das bin ich – Wie persönliche Mythen unser Selbstbild formen*. Hamburg
- McAdams, D. P. (1996b): Personality, modernity, and the storied self – A contemporary framework for studying persons. In: *Psychological Inquiry* (96) 7. S. 295–321
- McAdams, D. P. (2001): *The person – An integrated introduction to personality psychology*. Hartcourt, Fort Worth
- McAdams, D. P. (2005): *The Person – A New Introduction to Personality Psychology*. Hoboken N. J.
- McAdams, D. P./Pals, J. L. (2006): A New Big Five – Fundamental Principles for an Integrative Science of Personality. In: *American Psychologist* (06) 61. S. 204–217
- McAdams, D. P. et al. (2004): *Traits and Stories – Links between Dispositional*

and Narrative Features of Personality. In: *Journal of Personality* (04) 72. S. 761–784

- McHale, B. (1987): *Postmodernist fiction*. New York
- McIntyre, A. (1987): *Der Verlust der Tugend – Zur moralischen Krise der Gegenwart*. Frankfurt am Main
- McLaren, P. (1993): *Border disputes – Multicultural narrative, identity formation, and critical pedagogy in postmodern America*. In: McLaughlin, D./Tierney, W. G. (Hrsg.) (1993): *Naming silenced lives. Personal narratives and processes of educationale change*. New York. S. 201–235
- Mead, G. H. (2005): *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt am Main
- Meder, N. (1987): *Der Sprachspieler – Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien*. Köln
- Meder, N. (1988): *Sprachspiele und Familienähnlichkeiten. Eine skeptisch-transzendentalphilosophische Position*. In: Löwisch, D. J. et al. (Hrsg.) (1988): *Pädagogische Skepsis*. St. Augustin. S. 67–86
- Meder, N. (1996): *Der Sprachspieler – Ein Bildungskonzept für die Informationsgesellschaft*. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* (96) 72. S. 145–162
- Meder, N. (2004): *Der Sprachspieler – Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien*. Würzburg
- Meng, K. (1988): *Erzählen und Zuhören im Alltag. Skizze eines Kommunikationstyps*. In: *Linguistische Studien, Reihe A, Arbeitsberichte* (88) 181. S. 1–68
- Meng, K. (1991): *Erzählen und Zuhören bei Drei- und Sechsjährigen*. In: Meng, K. et al. (Hrsg.) (1991): *Kommunikation im Kindergarten – Studien zur Aneignung der kommunikativen Kompetenz*. Berlin. S. 20–131
- Mentzer, A. und Sonnenschein, U. (2007): *Die Welt der Geschichten – Kunst und Technik des Erzählens*. Frankfurt am Main
- Merkel, J. (1991): *Die Resonanz zwischen Erzähler und kindlichem Publikum – Mündliches Erzählen als Kommunikationsform angesichts der audiovisuellen Medien*. In: Ewers, H.–H. (Hrsg.) (1991): *Kindliches Erzählen, Erzählen für Kinder – Erzählerwerb, Erzählwirklichkeit und erzählende Kinderliteratur*. Weinheim – Basel. S. 82–100
- Merkel, J. (2000): *Spielen, Erzählen, Phantasieren – Die Sprache der inneren*

Welt. München

- Merleau-Ponty, M. (1974): Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin – New York
- Merleau-Ponty, M. (1986): Das Sichtbare und das Unsichtbare. München
- Merleau-Ponty, M. (1993): Die Prosa der Welt. München
- Meuter, N. (1995): Narrative Identität – Das Problem der personalen Identität im Anschluss an Ernst Tugendhat, Niklas Luhmann und Paul Ricoeur. Stuttgart
- Meyer, B. (2005): Der nicht-explizite Wissensbegriff im Wissensmanagement: Schärfung eines vagen Konstruktes.
http://abulifa.wiwi.hu-berlin.de/~interval/download/1108111255-nicht-explizites_Wissen_draft_Bmeyer.pdf (13. 10. 2009)
- Meyer zur Capellen, R. (1980): Das schöne Mädchen – Psychoanalytische Betrachtungen zur „Formwerdung der Seele“ des Mädchens. In: Brackert, H. (Hrsg.) (1980): Und wenn sie nicht gestorben sind – Perspektiven auf das Märchen. Frankfurt am Main. S. 89–120
- Meyer-Drawe, K. (1996): Vom anderen lernen – Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik. In: Borrelli, M./Ruhloff, J. (Hrsg.) (1996): Deutsche Gegenwartspädagogik, Baltmannsweiler, Hohengehren. S. 85–98
- Millar, R. et al. (Hrsg.) (2000): Improving Science Education – The Contribution of Research. Buckingham – Philadelphia
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2003): Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung für die Grundschule, Deutsch, Sachunterricht. Frechen
- Mortimer, E./Scott, Ph. (2000): Analysing discourse in the classroom. In: Millar, R. et al. (Hrsg.) (2000): Improving Science Education – The Contribution of Research. Buckingham – Philadelphia. S. 126–142
- Motsch, H.-J. (1994): Erwerbsstörungen kommunikativer Fähigkeiten und Kommunikationstherapie. In: Frühwirth, I./Meixner, F. (Hrsg.) (1994): Sprache und Kommunikation. Wien. S. 41–48
- Müller, A. (1986): Geschichten und die Kategorien der Sozialwissenschaft. Frankfurt am Main
- Müller, H. J. (2004): Gesprächskompetenz entwickeln – Eine Gesprächskultur aufbauen. In: Die Grundschule (04) 5. S. 33–35
- Nehls, N. (1995): Narrative Pedagogy – Rethinking Nursing Education. In:

Journal of Nursing Education (95) 5. S. 204–210

- Neidhart, W. (1989): Erzählbuch zur Bibel. Lahr – Zürich: Bd. 2
- Nelson, K. (1989): Narratives from the Crib. Cambridge
- Nelson, K. (1996): Language in cognitive development – The emergence of the mediated mind. Cambridge, MA
- Neubert, H. (1986): Die Suche nach Geschichten als Prinzip pädagogischer Reflexion. In: Die Grundschule (86) 10. S. 44–47
- Neubert, H. (1998): Pädagogische Theoriebildung und Narrativität. Colloquium Psychologie und Postmoderne vom 3. 12. 1998
- Neumann, B. (2005). Erinnerung – Identität – Narration. Gattungstypologie und Funktionen kanadischer „Fictions of Memory“. Berlin – New York
- Neumann, W./Schmidt, H. (Hrsg.) (1984): Jakob Grimm – Reden in der Akademie. Berlin
- Neupert, R. (1995): The end – Narration and closure in the cinema. Detroit
- Neuweg, G. H. (2004): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr- lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster – New York – München – Berlin
- Neuweg, G. H. (2005): Implizites Wissen als Forschungsgegenstand. In: Rauner, F. (Hrsg.) (2005): Handbuch der Berufsbildungsforschung. Bielefeld. S. 581–588
- Neuweg, G. H. (2006): Das Schweigen der Könner – Strukturen und Grenzen des Erfahrungswissens. Linz
- Newell, A./Simon, H. A. (1972): Human problemsolving. Cliffs N. J.
- Nienkerke–Springer, A. (1997): Zur Prävention von Stimmstörungen – oder: Ist es Luxus, eine gesunde Stimme zu haben? In: Die Sprachheilarbeit (97) 42. S. 209–220
- Nizon, P. (1985): Am Schreiben gehen. Frankfurter Vorlesungen. Frankfurt am Main
- Nohl, H. (1928/2002): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt am Main
- Nohl, H. (1970): Die deutsche Bewegung – Vorlesung und Aufsätze zur Geistesgeschichte von 1770–1830. Göttingen
- Nonaka, I./Takeuchi, H. (1997): Die Organisation des Wissens. Frankfurt am Main – New York
- Nooteboom, C. (1994): Die folgende Geschichte. Frankfurt am Main

- Nynmark, S. R. (2000): *Organizational Storytelling – Creating Enduring Values in a Hightech Company*. Hinnerup – Ankerhus
- Ochs, E. und Capps, L. (2001): *Living narrative – Creating lives in everyday storytelling*. Cambridge
- Ochs, E./Taylor, C. (1992): Family narrative as political activity. In: *Discourse und Society* (92) 3. S. 301–340
- Oelkers, J. (1981): Müssen uns die Dichter sagen, was „Erziehung“ ist? In: *Neue Sammlung* (81) 3. S. 273–284
- Okamoto, H. (1971): *Studie über die pädagogische Anthropologie O. F. Bollnows mit seinen Schülern*. Diss. Tübingen
- Oser, F. et al. (1999): Lernen aus Fehlern – Zur Psychologie des „negativen“ Wissens. In: Althof, W. (Hrsg.) (1999): *Fehlerwelten*. Opladen. S. 11–41
- Otto, E. et al. (1957): *Beiträge zur Einheit von Bildung und Sprache im geistigen Sein*. Berlin
- Pabst–Weinschenk, M. (2005): *Freies Sprechen in der Grundschule. Grundlagen – Praktische Übungen*. Berlin
- Pasupathi, M. (2001): The social construction of the personal past and its implications for adult development. In: *Psychological Bulletin* (01) 5. S. 651–672
- Petersen, Ch./McCabe, P. (1983): *Developmental psycholinguistics – Three ways of looking at child' s narrative*. New York
- Petersen, J. H. (1977): Kategorien des Erzählens. In: *Poetica* (77) 9. S. 167–195
- Pfister, M. (2001): *Das Drama*. München
- Piaget, J. (2000): *Über Pädagogik*. Weinheim – Basel
- Pinker, S. (1966): *Der Sprachinstinkt – Wie der Geist die Sprache bildet*. München
- Plath, H.–E. (2002): Erfahrungswissen und Handlungskompetenz – Konsequenzen für die berufliche Weiterbildung. In: Kleinhenz, G. (Hrsg.) (2002): *IAB–Kompendium Arbeitsmarkt– und Berufsforschung*. Nürnberg. S. 517–529
- Platon (1998): *Gorgias oder Über die Beredsamkeit*. Leipzig
- Polanyi, M. (1985): *Implizites Wissen*. Frankfurt am Main
- Polkinghorne, D. E. (1988): *Narrative knowing and the human sciences*. Albany – New York
- Polkinghorne, D. E. (2007): *Narrative Psychologie und Geschichtsbewusstsein*.

In: Mentzer, A./Sonnenschein, U. (Hrsg.) (2007): Die Welt der Geschichten – Kunst und Technik des Erzählens. Frankfurt am Main. S. 227–233

- Pomerantz, A. (1984): Giving a source of bases – The practice in conversation of telling “how I know”. In: Journal of Pragmatics (84) 8. S. 607–625
- Posch, P. und Altrichter, H. (1992): Bildung in Österreich – Analysen und Entwicklungsperspektiven. Innsbruck
- Postman, N. (1997): Keine Götter mehr – Das Ende der Erziehung. München
- Potthoff, U. et al. (1996): Mündliche Leistung bewerten – Aber wie? Beobachtung und Bewertung von Gesprächsfähigkeit. In: Friedrich Verlag Jahresheft 1996. S. 14–17
- Pratchett, T. (2003): Die volle Wahrheit – Ein Scheibenwelt Roman. München
- Quasthoff, U. M. (1979): Eine interaktive Funktion von Erzählungen. In: Soeffner, H. G. (Hrsg.) (1979): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart. S. 104–126
- Quasthoff, U. M. (1980): Erzählen in Gesprächen – Linguistische Untersuchungen zu Strukturen und Funktionen am Beispiel einer Kommunikationsform des Alltags. Tübingen
- Quasthoff, U. M. (1983): Kindliches Erzählen – Zum Zusammenhang von erzählendem Diskursmuster und Zuhöreraktivitäten. In: Boueke, D. et al. (Hrsg.) (1983): Untersuchungen zur Dialogfähigkeit von Kindern. Tübingen. S. 45–74
- Quasthoff, U. M. (1990): Das Prinzip des primären Sprechers – Das Zuständigkeitsprinzip und das Verantwortungsprinzip. In: Ehlich, K. et al. (Hrsg.) (1990): Medizinische und therapeutische Kommunikation. Opladen. S. 66–81
- Quasthoff, U. M. (2000): Wie werden mündliche Kommunikationsfähigkeiten erworben? In: Die Grundschule (00) 12. S. 38–40
- Quasthoff, U. M. (2001): Erzählen als interaktive Gesprächsstruktur. In: Brinker, K. et al. (Hrsg.) (2001): Text- und Gesprächslinguistik – Linguistics of Text and Conversation. Berlin – New York. S. 1293–1309
- Rabenstein, R. et al. (Hrsg.) (2001): Arbeitsgemeinschaft für Gruppenberatung. Münster
- Rehbein, J. (1982): Biographisches Erzählen. In: Lämmert, E. (Hrsg.) (1982): Erzählforschung. Stuttgart. S. 51–73
- Rehbein, J. (1984): Beschreiben, Berichten und Erzählen. In: Ehlich, K. (1984)

(Hrsg.): Erzählen in der Schule. Tübingen. S. 67–124

- Reich, K. (2005): Systemisch–konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch–konstruktivistischen Pädagogik. Weinheim
- Reich, K. (2006): Konstruktivistische Didaktik. Lehr– und Studienbuch mit Methodenpool. Weinheim – Basel
- Reinhardt, I. (2003): Storytelling in der Pädagogik. Stuttgart
- Reinmann, G. (2005): Erfahrungswissen erzählbar machen – Narrative Ansätze für Wirtschaft und Schule. Berlin – Rom – Wien
- Reinmann, G./Öchsner, K. (2008): Geschichtenwerkstatt mit digitalen Medien
<http://www.lehrer-online.de/geschichtenwerkstatt.php?sid=24378988506211008531236063609250>
(03. 08. 2011)
- Reinmann–Rothmeier, G./Vohle, F. (2001): Was Schiedsrichter, Manager und Rotkäppchen gemeinsam haben – Mit Geschichten Wissen managen. In: zfo (01) 5. S. 293–300
- Reinmann, G. et al. (2010): Erzählend lernen mit Tech Pi und Mali Bu – Technologiegestützte Narration in der Grundschule. In: Bauer, P. et al. (Hrsg.) (2010: Fokus Medienpädagogik – Aktuelle Forschungs– und Handlungsfelder. München, S. 264–279
- Reinmann–Rothmeier, G. et al. (1995): Lerngeschichten – Lernerfahrungen als Grundlage für den Einstieg in die Lernpsychologie. München
- Renkl, A. (1997): Lernen durch Erklären – Was wenn Rückfragen gestellt werden? In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie (97) 1. S. 41–51
- Richter, D./Merkel, J. (1974): Märchen, Phantasie und soziales Lernen. Berlin
- Ricoeur, P. (1972): Verstehende Soziologie – Grundzüge und Entwicklungstendenzen. München
- Ricoeur, P. (1986): Zufall und Vernunft in der Geschichte. Tübingen
- Ricoeur, P. (1987): Narrative Identität. In: Heidelberger Jahrbücher (87) 31. S. 57–67
- Ricoeur, P. (1988): L'identité narrative. In: Esprit (88) 56, Sondernummer Paul Ricoeur. S. 295–304
- Ricoeur, P. (1991a): Narrative Identity. In: Philosophie Today (91) 35. S. 73–82
- Ricoeur, P. (1991b): Zeit und Erzählung. München: 3 Bde.
- Ricoeur, P. (1996): Das Selbst als ein Anderer. München

- Rittelmeyer, Ch./Parmentier, M. (2007): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt
- Rittelmeyer, Ch. et al. (2006): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt
- Röhrich, L. (1976): Sage und Märchen – Erzählforschung heute. Freiburg im Breisgau
- Rommelspacher, B. (1997): Identität und Macht – Zur Internalisierung von Diskriminierung und Dominanz. In: Keupp, H./Höfer, R. (Hrsg.) (1997): Identitätsarbeit heute. Frankfurt am Main. S. 251–269
- Rorty, R. (Hrsg.) (1992): The linguistic turn – Essays in philosophical method. Chicago
- Rosenthal, G. (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte – Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibung. Frankfurt am Main
- Rothacker, E./Perpeet, W. (1966): Zur Genealogie des menschlichen Bewusstseins. Bonn
- Rougemont, Ch. (1982): ... dann leben sie noch heute – Erlebnisse und Erfahrungen beim Märchenerzählen. München
- Rüsen, J. (1985): Historisches Erzählen als geschichtsdidaktisches Prinzip. In: Behre, G./Norborg, L.-A. (Hrsg.) (1985): Geschichtsdidaktik – Geschichtswissenschaft – Gesellschaft. Stockholm. S. 63–82
- Rumelhart, D. E. (1975): Notes on a schema for stories. In: Bobrow, D. G./Collins, A. (Hrsg.) (1975): Representation and Understanding. New York. S. 211–236
- Rumpf, H. (1982): Fallsammler und Fallforscher. In: Fischer, D. (Hrsg.) (1982): Fallstudien in der Pädagogik – Aufgaben, Methoden, Wirkungen. Konstanz. S. 92ff.
- Russel, B./Whitehead, A. N. (1910–1913): Principia Mathematica. Cambridge: 3 Bnde.
- Rustemeyer, D. (1997): Erzählungen – Bildungsdiskurse im Horizont von Theorien der Narration. Stuttgart
- Sacks, H. (1995): Lectures on conversation. Oxford
- Sacks, H. (2000): Das Erzählen von Geschichten innerhalb von Unterhaltungen. In: Hoffmann, L. (Hrsg.) (2000): Sprachwissenschaft – Ein Reader. Berlin – New York. S. 227–234

- Sacks, H. et al. (1974): A simplest systematics for the organisation of turn-taking in conversation. In: *Language* (74) 4. S. 696–735
- Sacks, O. (1987): *Der Mann, der seine Frau mit einem Hut verwechselte*. Reinbek bei Hamburg
- Sahr, M. (1988): *Märchen in der Grundschule – Kreativer und produktiver Umgang mit Märchen*. Regensburg
- Sapir, E. (1921/1972): *Die Sprache – Eine Einführung in das Wesen der Sprache*. München
- Saussure, F. de (1916/1967): *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. Berlin – New York
- Schafer, R. (1995): *Erzähltes Leben – Narration und Dialog in der Psychoanalyse*. Hersbruck
- Schami, R. (1998): *Vom Zauber der Zunge – Reden gegen das Verstummen*. München
- Schapp, W. (1976): *Wissen in Geschichten. Zur Metaphysik der Naturwissenschaft*. Wiesbaden
- Schapp, W. (1981): *Philosophie der Geschichten*. Frankfurt am Main
- Schapp, W. (1985): *In Geschichten verstrickt – Zum Sein von Mensch und Ding*. Frankfurt am Main
- Schaufelberger, H. (1990): *Kinder- und Jugendliteratur Heute – Themen, Trends und Perspektiven*. Freiburg – Basel – Wien
- Scheffel, M. (2005): Theorie und Praxis des Erzählens. In: *Der Deutschunterricht* (05) 2. S. 2–6
- Schegloff, E. A. (2000): Das Wiederauftauchen des Unterdrückten. In: *Psychotherapie und Sozialwissenschaft* (00) 2. S. 3–29
- Schiffrin, D. (1996): Narrative as self-portrait. Sociolinguistic constructions of identity. In: *Language in Society* (96) 5. S. 167–203
- Schiffrin, D. (1997): Stories in answer to questions in research interviews. In: *Journal of Narrative and Life History* (97) 7. S. 129–137
- Schiller, F. (1993): Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. In: Fricke, G./Göpfert, H. (Hrsg.) (1993): *Sämtliche Werke. Erzählungen – Theoretische Schriften*. München: Bd. 5. S. 570–669
- Schleiermacher, F. D. E. (1977): *Hermeneutik und Kritik*. Frankfurt am Main
- Schmidt, S. J. (1968): *Sprache und Denken als sprachphilosophisches Problem*

von Locke bis Wittgenstein. Den Haag

- Schmidt, S. J. (2003): *Geschichten und Diskurse*. Reinbek bei Hamburg
- Schmidt, S. J. (2004): *Realitätsdiffusion und Kontingenztremer*. Berlin
- Schmidt–Schönbein, G. (2001): *Grundschulenglisch*. Berlin
- Schmitz, H. (2006): *Von der „Kritik der historischen Vernunft“ zur „Kritik der Kultur“ – Über die Nähe der Projekte von Wilhelm Dilthey und Ernst Cassirer*. Würzburg
- Schnalzer, K./Thier, K. (2002): *Lernen aus Erfahrungsgeschichten*. In: Reinisch, H. et al. (Hrsg.) (2003): *Didaktik beruflichen Lehrens und Lernens*. Opladen. S. 111–126
- Schneider, K. (1971): *Das Problem der Beschreibung in der Erziehungswissenschaft*. Heidelberg
- Schön, D. A. (1983): *The Reflective Practitioner – How Professionals Think in Action*. New York
- Schön, D. A. (1987): *Educating the Reflective Practitioner – Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco
- Scholl, W. (1990): *Die Produktion von Wissen zur Bewältigung komplexer organisatorischer Situationen*. In: Fisch, R. (Hrsg.) (1990): *Vom Umgang mit Komplexität in Organisationen*. Konstanz. S. 107–128
- Schröder, H. J. (1992): *Die gestohlenen Jahre – Erzählgeschichten und Geschichtserzählung im Interview: Der zweite Weltkrieg aus der Sicht ehemaliger Mannschaftssoldaten*. Tübingen
- Schütze, F. (1973): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Teil 1: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie*. Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen. Reinbek bei Hamburg. S. 11–53
- Schütze, F. (1975): *Sprache soziologisch gesehen*. München
- Schütze, F. (1976): *Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung – Dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen*. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen – *Kommunikative Sozialforschung*. München. S. 159–260
- Schütze, F. (1982): *Narrative Repräsentation kollektiver Schicksalsbetroffenheit*. In: Lämmert, E. (Hrsg.) (1982): *Erzählforschung – Ein Symposium*. Stuttgart. S. 568–590

- Schütze, F. (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, M./Roberts, G. (Hrsg.) (1984): Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart. S. 78–117
- Schütze, F. (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien. Teil I: Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe erkennen können. Hagen
- Schütze, F. (1994): Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung – Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit? In: Groddeck, N./Schumann, M. (Hrsg.) (1994): Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und –reflexion. Freiburg. S. 189–297
- Schulz, G. (2005): Märchen in der Grundschule. Berlin
- Schulz von Thun, F. (1998): Miteinander reden 3 – Das „innere Team“ und situationsgerechte Kommunikation. Reinbek
- Schulze, Th. (1997): Interpretation von autobiographischen Texten: In: Frieberhäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.) (1997): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim – München. S. 323–340
- Schwitalla, J. (1988): Erzählen als die gemeinsame Versicherung sozialer Identität. In: Raible, W. (Hrsg.) (1988): Zwischen Festtag und Alltag – Zehn Beiträge zum Thema „Mündlichkeit und Schriftlichkeit“. Tübingen. S. 111–132
- Schwitalla, J. (1995): Kommunikative Stilistik zweier Welten in Mannheim Vogelstang. Berlin – New York
- Seebaß, G. (1981): Das Problem von Sprache und Denken. Frankfurt am Main
- Seger, L. (2001): Das Geheimnis guter Drehbücher. Berlin
- Seidel, R. (1988): Stand und Tendenzen der Entwicklung des Erzählkönnens von Jugendlichen im Alter von 15 bis 20 Jahren – Untersucht an schriftlichen Erlebniserzählungen. Diss. APW Berlin
- Seiler, Th. B./Reinmann, G. (2004): Der Wissensbegriff im Wissensmanagement – Eine strukturgenetische Sicht. In: Reinmann, G./Mandl, H. (Hrsg.) (2004): Psychologie des Wissensmanagements – Perspektiven, Theorien und Methoden. Göttingen. S. 11–23
- Settekorn, W. (1991): Konversationelle Erklärungen – Zur Beziehung von Erklärungs begriffen in wissenschaftstheoretischen und

konversationsanalytischen Überlegungen. In: Dausendschön–Gay, U. et al. (Hrsg.) (1991): Linguistische Interaktionsanalysen. Tübingen. S. 235–262

- Sickendiek, U. et al. (2002): Beratung – Eine Einführung in sozialpädagogische und psychosoziale Beratungsansätze. Weinheim, München
- Sole, D./Wilson, D. G. (2005): Storytelling in Organizations: The Power and Traps Using Stories to Share Knowledge in Organizations. Harvard
- Spann, M. (2006): Gemeindepädagogik – Der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht als Referenzrahmen für Gemeindepädagogik
<http://ci-muenster.de/themen/gemeindepaedagogik/gemeinde7.php> (31. 08. 2011)
- Spranger, E. (1924): Psychologie des Jugendalters. Leipzig
- Spranger, E. (1980): Grundlagen der Geisteswissenschaften. Gesammelte Schriften. Tübingen: Bd. 6
- Spurlin, J. E. (1984): Cooperative learning strategies in processing descriptive text – Effects of role and activity level of the learner. In: Cognition and Instruction (84) 1. S. 451–563
- Spychiger, M. (2000): Hören und Zuhören im erweiterten Musikunterricht. In: Huber, L./Odersky, E. (Hrsg.) (2000): Zuhören, Lernen, Verstehen. Braunschweig. S. 149–165
- Stachowiak, H. (1973): Allgemeine Modelltheorie. Berlin – Heidelberg
- Stanzel, F. K. (2002): Theorie des Erzählens. Stuttgart
- Staub, F. C. (2001): Fachspezifisch–pädagogisches Coaching. Theoriebezogene Unterrichtsentwicklung zur Förderung von Unterrichtsexpertise. In: Beiträge zur Lehrerbildung (01) 2. S. 175–198
- Staudt, E./Kriegesmann, B. (2000): Weiterbildung – Ein Mythos zerbricht. In: GdWZ 4/00. S. 174–176
- Stebler, R. et al. (1994): Interaktive Lehr–Lern–Umgebungen. Didaktische Arrangements im Dienste des gründlichen Verstehen. In: Reusser, K./Reusser–Weyeneth, M. (Hrsg.) (1994): Verstehen – Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe. Bern. S. 227–259
- Stegmüller, W. (1975): Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie – Eine kritische Einführung. Stuttgart
- Stein, N./Policastro, M. (1991): Culture Tales – A narrative approach (91) 3. S. 187–197

- Stein, N./Trabasso, T. (1982): What's in a story – An approach of comprehension and instruction. In: Glaser, R. (Hrsg.): Advances in instructional psychology. Hillsdale, NJ. S. 213–267
- Steinwede, D. (1975): Werkstatt Erzählen – Anleitung zum Erzählen biblischer Geschichten. Münster
- Stempel, W.–D. (1980): Alltagsfiktion. In: Ehlich, K. (Hrsg.) (1980): Erzählen im Alltag. Frankfurt am Main. S. 385–402
- Stempel, W.–D. (1986): Everyday Narrative as a Prototype. In: Poetics (86) 15. S. 203–216
- Stern, D. N. (1985): Die Lebenserfahrung des Säuglings. Stuttgart
- Sternberger, D. et al. (1962): Aus dem Wörterbuch des Unmenschen. München
- Stierle, K. (1984): Narrativität. In: Ritter, J./Gründer, K. (Hrsg.) (1984): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Darmstadt: Bd. 6. Sp. 398–401
- Straub, J. (1989): Historisch–psychologische Biographieforschung. Theoretische, methodologische und methodische Argumentationen in systematischer Absicht. Heidelberg
- Straub, J. (Hrsg.) (1998): Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Frankfurt am Main
- Straub, J./Sichler, R. (1989): Metaphorische Sprechweisen als Modi der interpretativen Repräsentation biographischer Erfahrungen. In: Alheit, P./Hoerning, E. M. (Hrsg.) (1989): Biographisches Wissen – Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung. Frankfurt am Main. S. 221–237
- Streit, J. (1994): Warum Kinder Märchen brauchen. Dornach
- Suchman, L. A. (1987): Plans and situated actions – The problems of human machine communication. Cambridge
- Süßmilch, J. P. (1756/66): Versuch eines Beweises, dass die erste Sprache nicht vom Menschen, sondern allein vom Schöpfer erhalten habe, in der akademischen Versammlung vorgelesen und zum Druck übergeben. Berlin
- Tabucchi, A. (2005): Tristano stirbt. München
- Thobe, W. (2002): Externalisierung impliziten Wissens. Frankfurt am Main
- Thomä, D. (1998): Erzähle dich selbst – Lebensgeschichte als philosophisches Problem. In: Mentzer, A./Sonnenschein, U. (Hrsg.) (2007): Die Welt der Geschichten – Kunst und Technik des Erzählens. Frankfurt am Main. S. 233–239
- Thomsen, V. (1927): Geschichte der Sprachwissenschaft bis zum Ausgang des 19.

Jahrhunderts. Halle

- Thorndyke, P. W. (1977): Cognitive Structures in Comprehension and Memory of Narrative Discourse. In: Cognitive Psychology (77) 9. S. 77–110
- Thorndyke, P. W./Yekovich, F. R. (1979): A critique of schemata as a theory of human story memory. Santa Monica
- Thorndyke, P. W./Yekovich, F. R. (1980): An evaluation of alternative functional models of narrative schemata. Santa Monica
- Thorne, A. (2000): Personal memory telling and personality development. In: Personality and Social Psychology Review (00) 1. S. 45–56
- Titscher, St. et al. (1998): Methoden der Textanalyse. Opladen
- Todorov, T. (1972): Einführung in die phantastische Literatur. München
- Tomkins, S. S. (1962): Affect Imagery and Consciousness. New York, NY
- Trabasso, T. et al. (1992): Knowledge of goals and plans in the online narration of events. In: Cognitive Development (92) 7. S. 133–170
- Tschirch, R. (1997): Biblische Geschichten erzählen. Stuttgart
- Tulving, E. (2002): Chronesthesia – Conscious Awareness of Subjective Time. In: Stuss, D. T./Knight, R. C. (2002): Principles of Frontal Lobe Functions. New York. S. 311–325
- Ulmer, B. (1988): Konversationserzählungen als rekonstruktive Gattung – Erzählerische Mittel und Strategien bei der Rekonstruktion eines Bekehrungserlebnisses. In: Zeitschrift für Soziologie (88) 17. S. 19–33
- van Lehn, K. (1990): Mind Bugs: The origins of procedural misconceptions. Cambridge, Mass.
- Völzke, R. (2006): Angeleitete biographisch–narrative Gesprächsführung im pädagogischen Alltag. Vortrag auf der Fachtagung „Das Leben entfalten“. Biographisch lernen – Biographisch lehren. Universität Flensburg, 6. – 7. Oktober 2006
- Vogt, R. (1995): Was heißt Gesprächserziehung? Institutionelle Bedingungen von mündlicher Kommunikation (nicht nur) in der Sekundarstufe 1. In: Der Deutschunterricht (95) 1. S. 43–53
- Vohle, F./Metscher, J. (2008): Techpi und Mali Bu 2.0 – Erweiterte Didaktik und Technologie
<http://www.lehrer-online.de/722684.php?sid=98239150021379013723005310535010> (28. 07. 2011)

- von Kleist, H. (1984): Sämtliche Anekdoten und andere Prosa. Ditzingen
- von Uexküll, Th. (1982a): Semiotics and medicine. In: *Semiotica* (82) 38. S. 205–215
- von Uexküll, Th. (1982b): The Theory of Meaning. In: *Semiotica* (82) 42. S. 25–82
- von Uexküll, Th. (1984a): Semiotik und Medizin. In: *Zeitschrift für Semiotik* (84) 6. S. 1–4
- von Uexküll, Th. (1984b): Semiotics and the problem of the observer. In: *Semiotica* (84) 48. S. 187–195
- von Uexküll, Th. (1986): Medicine and Semiotics. In: *Semiotica* (86) 61. S. 201–217
- Wagner, P. (1995): *Soziologie der Moderne*. Frankfurt am Main
- Wald, B. (1978): Zur Einheitlichkeit und Einleitung von Diskurseinheiten. In: Quasthoff, U. M. (Hrsg.) (1978): *Sprachstruktur – Sozialstruktur. Zur linguistischen Theoriebildung*. Königstein, Ts. S. 128–157
- Wanner, W. (1994): *Erzählen kann jeder*. Giessen
- Wardetzky, K. (1991): Frühe Prägung? Märchenrezeption und die Entwicklung literarischer Interessen. In: Ewers, H.–H. (Hrsg.) (1991): *Kindliches Erzählen, Erzählen für Kinder. Erzählerwerb, Erzählwirklichkeit und erzählende Kinderliteratur*. Weinheim – Basel. S. 61–82
- Weber, E. et al. (1993): *Musik macht Schule*. Essen
- Weick, K. E. (1995): *Sensemaking in Organizations*. California – London
- Weilnböck, H. (2006): *Der Mensch – Ein Homo Narrator. Von der Notwendigkeit und Schwierigkeit, die psychologische Narratologie als Grundlagenwissenschaft in eine handlungstheoretische Sozial- und Kulturforschung einzubeziehen*
http://www.literaturkritik.de/public/rezension.php?rez_id=9365 (21. 08. 2009)
- Weisgerber, B. et al. (1983): *Handbuch zum Sprachunterricht – Beiträge zur Theorie und Praxis*. Weinheim – Basel
- Welch–Ross, M. K. (1995): An integrative model of the development of autobiographical memory. In: *Developmental Review* (95) 15. S. 338–365
- Weniger, E. (1952): *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis*. Weinheim
- Wenzel, P. (2004): *Einführung in die Erzähltextanalyse – Kategorien, Modelle,*

Probleme. Trier

- Wermke, J. (1999): Tempo – Rhythmus – Kontrast. Zur Veränderung der Rezeptionsbasis am Beispiel von Kinderhörkassetten. In: Groeben, N. (Hrsg.) (1999): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Tübingen. S. 190–204
- Wermke, J. (2000): Hörästhetik als Aufgabe der Medienerziehung im Deutschunterricht. In: Huber, L./Odersky, E. (Hrsg.) (2000): Zuhören – Lernen – Verstehen. Braunschweig. S. 58–71
- White, H. (1990): Die Bedeutung der Form – Erzählstrukturen in der modernen Geschichtsschreibung. Frankfurt am Main
- Whorf, B. L. (1956/1963): Sprache, Denken, Wirklichkeit – Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie. Hamburg
- Widdershoven, G. (1993): The story of life – Hermeneutic perspectives on the relationship between narrative and life history. In: Josselson, R./Lieblich, A. (Hrsg.) (1993): The narrative study of lives. London. S. 1–20
- Wiedemann, P. M. (1986): Erzählte Wirklichkeit – Zur Theorie und Auswertung narrativer Interviews. Weinheim – Basel
- Wilensky, R. (1983): Planning and Understanding – A Computational Approach to Human Reasoning. MA
- Williams J. M. et al. (1996): The specificity of autobiographical memory and imageability of the future. In: Mem Cognit (96) 24. S. 116–125
- Wilson, E. O. (2000): Die Einheit des Wissens. München
- Wirth, K. (2006): Narrativ modellierte Situationen in Lernfirmen. In: Tramm, T./Gramlinger, F. (2006): Lernfirmen. bwp@ (06) 10
http://www.bwpat.de/ausgabe10/wirth_bwpat10.pdf (24. 03. 2012)
- Wirth, K. und Klauser, F. (2004): Narrative Ausgestaltung komplexer Problemstellungen für computer- und netzbasierte Lehr-Lern-Angebote. Osnabrück
- Wittgenstein, L. (1981): Philosophische Bemerkungen. Frankfurt am Main
- Wittgenstein, L. (1984): Das Blaue Buch. Frankfurt am Main
- Wittgenstein, L. (1922/2003): Tractatus logico-philosophicus. Logisch-philosophische Abhandlung. Frankfurt am Main
- Wittgenstein, L. (2008): Philosophische Untersuchungen. Frankfurt am Main
- Wodak, R. (1981): Das Wort in der Grube – Linguistische Studien zur therapeutischen Kommunikation. Wien

- Wodak, R. (1992): Strategies in text production and text comprehension – A new perspective. In: Stein, D. (Hrsg.) (1992): Cooperating with written texts. Berlin – New York. S. 492–528
- Wolf, D. (2000): Modellbildung im Forschungsbereich sprachliche Sozialisation – Zur Systematik des Erwerbs narrativer, begrifflicher und literaler Fähigkeiten. Frankfurt am Main
- Zech, J. (1991): Zur Rolle der Gedächtnisorganisation bei der Entwicklung des Erzählkönnens. In: Symposium Deutsch–Didaktik. Ontogenetische Aspekte der Aneignung von Sprache und Literatur im Schulalter. 3. bis 7. Juni 1991 an der PH Erfurt – Mühlhausen. Protokollband Teil I. Erfurt – Mühlhausen. S. 278–283
- Zeichner, K. M./Liston, D. P. (1996): Reflective Teaching – An Introduction. Hillsdale – London
- Ziechert, L./Donath, R. (1954): Fragen des Aufsatzunterrichts in der Oberschule. In: Deutschunterricht (54) 6. S. 472ff.
- Zimbardo, Ph. G./Gerrig, R. J. (1996): Psychologie. Berlin – Heidelberg
- Zollinger, B. (Hrsg.) (2000): Kinder im Vorschulalter – Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei– bis Siebenjährigen. Bern

Zusammenfassung

Die vorliegende Dissertation zeigt, dass Erzählen eine pädagogisch wertvolle, genuin menschliche Fähigkeit ist. Erzählend wird ein konkreter Zusammenhang sinnvoll geordnet wiedergegeben, was eine lineare und dadurch leichter zu erfassende Struktur für die Gestaltung von Lerninhalten bietet. Das Erzählen bietet ein breites pädagogisches Anwendungsspektrum und hebt die Trennung von Theorie und Praxis auf. Aus dem Erzählen resultierendes Wissen beinhaltet individuelles Wissen, subjektive Theorien, kollektives Wissen und wissenschaftliche Erkenntnisse. Zudem fördert Erzählen die Ausbildung der Sprachbeherrschung, der Sprachhandlungskompetenz und Zuhörkompetenz sowie Hörverstehen der Lernenden.

Das Erzählen sollte als Modell gelingenden pädagogischen Handelns in der pädagogischen Praxis vermehrt angewendet und in die pädagogische Theoriebildung stärker aufgenommen werden. Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive lässt sich bei dem Erzählen als natürliches methodisches Element von einem pädagogischen Erkenntnis- und Handlungsprinzip sprechen. Hierbei werden vor allem die Beziehungen zwischen Sprache, Erzählen, Lernen und Erkenntnis wie auch Reflexion, Erfahrung und Methode sichtbar. Zudem werden die verschlungenen Zusammenhänge zwischen Erzählen, Erziehung und Bildung in Teilen aufgezeigt. So kann die künstliche Trennung zwischen vorwissenschaftlicher Lebenswahrheit, Erfahrung wie auch wissenschaftlicher Erkenntnis aufgebrochen und Bildungsprozesse individueller wie auch nachhaltiger gestaltet werden.

Erzählen ist ein offener Prozess des Wissensaustausches, der eine aktive Lernhaltung ermöglicht, in der automatisch das potentielle Wissen, die Kreativität und Imaginationen der Lernenden mit einbezogen werden können. Dadurch wird Interaktionslernen ermöglicht und ein kommunikativer Raum entsteht, in dem ein gegenseitiger Wissens- sowie Gedankenaustausch stattfinden und der Aufbau nachhaltigen Wissens unterstützt werden kann. Erzählend kann inhaltlich an den Kenntnis- und Interessenstand der Lernenden angeschlossen werden, was ein situierendes Lernen möglich macht. Zudem spricht es die emotionale Intelligenz der Lernenden an, wodurch Fakten leichter behalten werden können. Da sowohl die affektiven wie auch kognitiven Bereiche des Lernens berücksichtigt werden, wird ein ganzheitliches Lernen ermöglicht.

Das Erzählen in pädagogischen Kontexten ist ein Vermittlungsprozess, bei dem der narrative und wissenschaftliche Denkmodus angemessen eingesetzt und

reflektiert werden. Dadurch gelingen nachhaltige Lernprozesse in konkreten Lernsituationen.

Erzählen kann als Vermittlungs- und Informationsmethode sowie als Motivations- und Planungsinstrument effizient in offene Lehr-Lern-Prozesse gebunden werden. Zudem lässt es sich aufgrund des reflexiven Anteils als Analyse- und Beratungsinstrument für Kommunikations- und Aushandlungsprozesse im Rahmen eines beziehungsdidaktischen Anliegens nutzen. So wird ein Bezug zu dem selbst- und fremdreflexiven Metalernen hergestellt. Dadurch kann ein lebensweltlich, reflexives, reflektiertes Lehren und Lernen in pädagogischen Kontexten installiert und etabliert werden.

Es ist gerechtfertigt, dem Erzählen in pädagogischen Kontexten formell den Status einzuräumen, den es informell schon längst innehat. Das Erzählen ist eine variationsreiche Methode, die als Technik definiert gut in konstruktivistisch-handlungsorientierte wie auch systemisch angelegte Methoden integriert werden kann.

Abstract

This thesis shows that telling is a genuinely human ability, which is valuable to the field of education. Through telling, a specific context is reproduced in an ordered fashion, which provides a linear - and therefore easier to grasp - structure for the design of learning content. Telling offers a wide range of applications in education and removes the distinction between theory and practice. Knowledge resulting from telling includes individual knowledge, subjective theories, collective knowledge and scientific findings. Moreover, telling promotes the development of language proficiency, linguistic competence, listening competence and listening comprehension of learners.

Telling is a model of successful pedagogical acting and thus should be adopted increasingly by educational practice and pedagogical theory alike. From the perspective of educational studies, telling is a native methodical element that can be considered a pedagogical epistemological principle and an operating principle. Through it, the relationships between language, telling, learning and cognition, as well as reflection, experience and method are made visible. In addition, the intricate relationships between telling, education and educational formation are shown to a certain degree. This allows for the artificial distinction between pre-scientific truth of life, experience as well as scientific knowledge to be pried open and educational processes to be more individualised as well as sustainable.

Telling is an open process of knowledge sharing, which enables an active learning attitude, in which the potential knowledge, creativity and imaginations of the students can be involved automatically. As a result, learning through interactions is facilitated and a communicative space is created in which a mutual exchange of knowledge and ideas can take place and in which the accumulation of sustainable knowledge can be supported. Through telling, the contents to be communicated can take into account and hence adapt to the knowledge and interest of the learners, making a situated learning possible. It also addresses the emotional intelligence of learners, which makes the learning of facts easier. Since both the affective as well as cognitive areas of learning are being considered, a holistic learning is made possible. Telling in educational contexts is a process of imparting knowledge in which the narrative and scientific mode of thinking is adequately used and reflected upon, rendering sustainable learning processes in specific learning situations possible.

Telling as a method of conveying knowledge and information as well as motivation and planning tool can be integrated efficiently in open teaching-learning processes. In addition, due to its reflexive nature, it can be used as analytical and

advisory tool for communication and negotiation processes in the context of relationship didactic concern. This creates a reference to the reflexive metalearning. In doing so, lifeworld-referencing, reflexive, reflected ways of teaching and learning can be installed and established in educational contexts.

It is justified to formally grant telling in educational contexts the status it informally already holds. Telling is a versatile method that, defined as a technique, can easily be integrated into constructivist action-oriented as well as systemically applied methods.

Freie Universität Berlin

Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie

Name: Ehrhardt, geb. Hamann

Vorname: Andrea

Matrikelnummer: 3879803

Selbstständigkeitserklärung zur Dissertation

Ich erkläre ausdrücklich, dass ich die vorliegende Arbeit mit dem Titel „Erzählen in pädagogischen Kontexten“ ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind unter Angabe der Quellen kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form weder veröffentlicht, noch einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

Mir ist bewusst, dass Verstöße gegen die Grundsätze der Selbstständigkeit als Täuschung betrachtet und entsprechend der Prüfungsordnung und/oder der Allgemeinen Satzung für Studien- und Prüfungsangelegenheiten der Freien Universität Berlin geahndet werden.

Datum: 06. 01. 2015

Unterschrift: