1.3.1 Warum im Unterricht erzählt werden sollte

Erzählen kann als „Gehirnjogging auf fantastische Art und Weise“ (Wasserfall 2004, S. 10) sowie als „Training für [das] Fantasievermögen“ (Wasserfall 2004, S. 10) verstanden werden. Das Training der *eigenen Fantasie* ist in der heutigen Zeit von besonders großer Bedeutung, „denn unsere Welt ist vollgestopft mit vorgefertigter Fantasie, die bunt und sehr unterhaltsam ins Haus flimmert, und uns und unsere Kreativität bequem werden lässt, die uns einlullt, so dass wir gar nicht merken, wie bestimmte Bereiche unserer Persönlichkeit verkümmern“ (Wasserfall 2004, S. 11), wie z. B. die Fantasiefähigkeit.

Die eigene Fantasie ist jedoch von unschätzbarem Wert, denn die Menschen brauchen sie nicht nur, um – zwecks Entspannung – dem Alltag zu entfliehen, sondern beispielsweise auch, um durch das Verfolgen bestimmter Träume und Wünsche Fortschritt zu erlangen. Hierfür lassen sich zahlreiche Beispiele nennen, von denen an dieser Stelle exemplarisch zwei herausgestellt werden: z. B., dass der Traum vom Fliegen (vgl. Kap. 1.2) unzählige Menschen zum Handeln motiviert hat, bis das Fliegen letztlich gelang, oder dass die Vorstellung, mit Menschen kommunizieren zu können, die weit entfernt sind, die Entwicklung des Telefons und des Internets motivierte. Da die Fantasie im außerschulischen Bereich aber immer weniger angesprochen wird, gewinnt ihre Aktivierung im innerschulischen Bereich vermehrt an Bedeutung. Beim Erzählen wird die Fantasie in vielerlei Hinsicht gefordert und gefördert. Sie wird benötigt, um eine Geschichte zu erfinden, um sie spannend und mitreißend zu erzählen und auch, um einem Geschichtenerzähler zuzuhören. Je häufiger die Fantasie eines Menschen aktiviert wird, desto kreativer kann er schließlich auch damit umgehen. Die Fantasie sollte daher möglichst oft „angewandt werden, sonst geht sie ein wie eine Pflanze ohne Wasser“ (Wasserfall 2004, S. 11).

Geschichten bieten zudem die Möglichkeit, neue Informationen in einen Alltagsbezug einzubetten, wodurch diese erst bedeutsam werden (vgl. Lück 2005, S. 35), denn Lernen vor dem Horizont eigener Erfahrungen ist ergiebig, da das Neue mit vorhandenen mentalen Strukturen kombiniert werden kann (vgl. Kap. 2.2). Die Integration neuer Informationen in einen Alltagsbezug erzeugt außerdem eine Art „Gedächtnisspur“. Wurde im Unterricht z. B. ein

Experiment mit Backpulver und Essig durchgeführt, so wird sich der Schüler bei der Zubereitung des nächsten Kuchens oder der nächsten Salatsoße vielleicht an dieses Experiment erinnern, wodurch eine Wiederholung und somit eine Festigung des bei diesem Experiment Gelernten stattfinden kann.

Die Schulfächer, bei denen Themen der unbelebten Natur im Mittelpunkt stehen (Chemie & Physik) ignorieren aber nach wie vor sehr häufig die Relevanz des Alltagsbezugs. Stadler weist auf die Folgen hin: „Wir wissen, dass 16-Jährige im Unterricht praktisch keine Fragen mehr stellen“ (Stadler 2007, S. 83). Dies resultiert ihrer Meinung nach daraus, dass die 16-Jährigen durch ihre Erfahrungen im schulischen und mit schulischem Unterricht gelernt haben, dass Fragen, die sie tatsächlich interessieren, im Unterricht überhaupt nicht vorkommen! Stattdessen werden im Unterricht Fragen beantwortet, die Schüler so nie gestellt haben und wohl auch nie stellen werden¹⁰, da sie Inhalte behandeln, die für den Alltag der Schüler keine Bedeutung haben. Den meisten Schülern ist es egal, um wie viel die innere Energie eines Steines oder Berges zunimmt, wenn ein Stein einen Berg hinabrutscht; auch ist es für die meisten Schüler bedeutungslos, welches Element mit Sauerstoff die Verbindung X_2O_7 bilden kann. Aus dieser Bedeutungslosigkeit der Unterrichtsinhalte resultiert in den meisten Fällen, dass die Schüler die neuen Informationen nicht aufnehmen und sich ihrerseits mit anderen Dingen beschäftigen, um sich die Langeweile zu vertreiben. Das Fehlen eines direkten Alltagsbezugs stellt demnach auch eine Ursache von Unterrichtsstörungen dar.

Konzepte wie „Chemie im Kontext“ (Parchmann 2000) bzw. „Physik im Kontext“ (vgl. Müller 2005), die sich an der Alltagswelt der Schüler orientieren, lassen sich möglicherweise durch die Methode des Storytellings ergänzen, wobei der Bezug zum Alltag der Schüler erzählerisch geschaffen werden kann.

¹⁰ Beispiel aus dem Physikunterricht: „Ein Stein ($m = 2 \text{ kg}$) rutscht mit der Anfangsgeschwindigkeit 15 m/s einen Berg hinunter (Höhenunterschied $\Delta h = 50 \text{ m}$) und kommt infolge der Reibung am Fuße des Berges zum Stillstand. Um wie viel hat die innere Energie des Systems ‚Stein-Berg‘ zugenommen?“ (Bader & Dorn 2005, S. 79).

Beispiel aus dem Chemieunterricht: „Ein unbekanntes Element bildet mit Sauerstoff die Verbindung X_2O_7 . Das Element X besitzt 7 Außenelektronen. Um welche Elemente könnte es sich handeln?“ (Ernst & Wehser 2004, S. 146).

Wer im Unterricht erzählt, ist bisher noch unbeantwortet, weshalb sich das folgende Kapitel der Beantwortung dieser Frage annimmt.

1.3.2 Wer erzählt im Unterricht?

Im schulischen Unterricht unterscheidet man grundsätzlich zwei Varianten des Erzählens: Entweder der Lehrer erzählt oder die Schüler erzählen. Beide Varianten wurden in den 1970er Jahren in den Hintergrund gedrängt (vgl. Kap. 1.3), etablieren sich nun aber wieder im Unterricht. Für die Unterrichtsgestaltung sind beide Varianten von großer Bedeutung, da beide unterschiedliche Ziele verfolgen.

Schülerinnen und Schüler erzählen

Hierbei handelt es sich um eine Methode, die unter anderem Claussen und Wasserfall favorisieren. Die Hauptfunktion dieser Methode sehen sie darin, dass durch das Erfinden und Erzählen von Geschichten die Erzählkompetenz der Schüler zunimmt. Claussen weist explizit darauf hin, dass Grund- und Sekundarstufenschulen einen öffentlich-rechtlichen Qualifizierungsauftrag haben, der auch die Vermittlung der Kommunikationsfähigkeit „(quasi als ‚Schlüsselqualifikation‘, die auch Erzählkompetenz einschließt)“ (Claussen 2000, S. 5) beinhaltet. Seiner Meinung nach lassen sich bestimmte Komponenten der Kommunikationsfähigkeit durch die von ihm entwickelte und in den Unterricht integrierte „Erzählwerkstatt“ besonders gut vermitteln. Die Erzählwerkstatt bietet einen (Zeit-)Raum für die Darstellung und das Erleben unterschiedlichster Erzählsituationen mit vielen Merkmalen des Werkstattunterrichts. Im Rahmen der Erzählwerkstatt werden die Schüler durch ein vorbereitetes aber dennoch offenes Angebot an Impulsmaterialien und Produktionsmitteln zum Erfinden von Geschichten, zum Erzählen, Präsentieren, Zuhören und Beurteilen angeregt. Dadurch verändert sich nicht nur die Lernweise vom passiven Rezipienten zum aktiv Handelnden, sondern die Schüler haben die Möglichkeit, sich handelnd Erzähl- und Gestaltungsmittel anzueignen, den Einsatz rhetorischer Mittel (wie Stimmführung, Gestik, Mimik, Lautmalerei etc.)

situationsbezogen zu erproben sowie zu lernen, Reaktionen der Zuhörer wahrzunehmen und entsprechend darauf zu reagieren (vgl. Claussen 2000, S. 7). Wasserfall betont zudem, dass das Erfinden von Geschichten auch das Denken an sich schult (vgl. Wasserfall 2004, S. 10).

Lehrerinnen und Lehrer erzählen

Wird Erzählen so in den Unterricht eingebaut, dass der Lehrer den Schülern etwas erzählt, geschieht dies zumeist, um Wissen auf eine Art zu vermitteln, die neben der Kognition auch emotionale Bereiche anspricht. So werden den Schülern emotionale Zugänge zu neuen Informationen ermöglicht (vgl. Kap. 1.1). Ein erzählender Lehrer ist zudem auch Vorbild für seine Schüler im Hinblick auf deren Erzähl- und Kommunikationsfähigkeiten.

Neben den Erzählern lassen sich aber auch innerschulisch Bereiche voneinander unterscheiden, in denen sich Storytelling einsetzen lässt. Je nach Bereich (Elementar-, Primar- oder Sekundarstufenbereich) verfolgt Storytelling dabei unterschiedliche Ziele, die im anschließenden Abschnitt diskutiert werden.

1.3.3 Storytelling im Elementar-, Primar- und Sekundarstufenbereich

Storytelling bietet sich grundsätzlich für den Einsatz in allen drei Stufen des deutschen Bildungssystems an. Im Hinblick auf das Training der Kommunikationsfähigkeit eignet sich Storytelling besonders für den Einsatz im Elementar- und Primarbereich, da Kinder dort „die Phase mit dem weit offenen Sprachentwicklungsfenster, ihr so genanntes Erzählalter zubringen“ (Claussen 2006, S. 9).

Elementarbereich

Während dieser Zeit steht hauptsächlich die Schulung der Erzählfähigkeit im Mittelpunkt, weswegen sie häufig zum Erzählen ermuntert werden und ihnen viel erzählt wird. Aber auch für diesen Bereich gibt es bereits Materialien, die

den Fokus nicht nur auf die Schulung der Erzählfähigkeit richten, sondern auch auf erzählte Wissensvermittlung wie z. B. bei den Geschichten über die kleine Ameise Fred (vgl. Lück 2007). Freds Erlebnisse regen die Kinder zum naturwissenschaftlichen Experimentieren an und motivieren sie, Phänomene der unbelebten Natur zu hinterfragen. Als weiteres Beispiel kann das Buch von Gruber, Riahi und Rupp „Die Reise der kleinen Sonne. Märchensammlung zur naturwissenschaftlichen Bildung für Kinder von 4 bis 7“ (Gruber, Riahi & Rupp 2006) angeführt werden. Obwohl dieses laut Untertitel als „Vorlesebuch für Eltern“ bezeichnet wird, eignen sich die Geschichten auch zum Erzählen.

Primarbereich

Der Einsatz des Erzählens im Unterricht beschränkt sich im Primarbereich vor allem auf das Unterrichtsfach Deutsch, wo auch die von Claussen favorisierte Erzählwerkstatt (vgl. Claussen & Merkelbach 1984) anzusiedeln ist, sowie auf den Fremdsprachenunterricht.

Im Fremdsprachenunterricht, der seit dem Schuljahr 2004/2005 in allen deutschen Bundesländern mindestens ab der dritten Klasse eingeführt worden ist (vgl. Schulministerium NRW¹¹), wird auch Storytelling bereits als Methode eingesetzt. „Zum Abschluss der schulpraktischen Arbeit fragte ich eine zweite Klasse: ‚Was macht ihr am liebsten im Englischunterricht?‘ ‚Geschichten‘ antworteten die Kinder“ (Dines 2002, S. 35). Klippel betont, dass Geschichten aller Art für das Sprachenlernen außerordentlich wichtig seien, da Kinder in Geschichten die neue Sprache im Zusammenhang erleben; sie lernen einen Sinnzusammenhang zu verstehen, selbst wenn sie noch nicht jede Einzelheit erfassen können (vgl. Klippel 2000, S. 159). Und auch Bleyhl weist darauf hin, dass für das Erlernen einer Fremdsprache vor allem die „Aufnahme von Sprache“ (Bleyhl 2002, S. 6) von großer Bedeutung sei „und zwar die Aufnahme von lebendiger, verwendeter Sprache, die Geschehnisse der Welt erfasst und darstellt“ (ebd. S. 6) und dass dies ohne die Spracherfahrung beim Zuhören von

¹¹ vgl. <http://schulministerium.nrw.de/BP/Unterricht/Faecher/Fremdsprachen/Sprachen/Englisch/EnglischGrundschule/index.html> (eingesehen 07.03.2009)

Geschichten gar nicht möglich sei. Didaktische Anmerkungen zum Einsatz des Storytellings im Fremdsprachenunterricht der Grundschule weisen darauf hin, obwohl immer von *Storytelling* die Rede ist, dass Geschichten ersatzweise auch vorgelesen werden könnten. Dies stellt bei einer genaueren Betrachtung aber gerade keine ebenbürtige Alternative dar, denn Vorlesen unterscheidet sich in vielerlei Hinsicht sehr stark vom Erzählen (vgl. Kap. 1.1). Klippel, die ebenfalls auf das Vorlesen als Alternative hinweist, nennt zugleich Nachteile; ein gedruckter Text verleitet den Leser beispielsweise häufig zum zu schnellen Lesen (vgl. Klippel 2000, S. 161). Zudem kann ein Vorleser die Geschichte nicht im gleichen Umfang durch Gestik und Mimik unterstützen, wie dies ein Erzähler kann. Beides, das zu schnelle Lesen und die eingeschränkte Körpersprache, beeinflusst seitens der Zuhörer das Verständnis der Geschichte negativ.

Neben dem Deutsch- und dem Fremdsprachenunterricht kommt Storytelling in weiteren Fächern kaum zum Einsatz. So ist der gegenwärtige Sachunterricht beispielsweise „nahezu dabei, zu einem Buch- und Arbeitsblattfach zu verkommen [...]“ (Kaiser 2004, S. 113). Die neuere Sachunterrichtsdidaktik verweist jedoch immer häufiger auf die Relevanz, ästhetische Dimensionen in den Sachunterricht mit einzubeziehen, subjektive Bedeutungen zu erschließen, sowie Gefühls- und Sinneswahrnehmungen der Kinder ernst zu nehmen. Hinsichtlich dieser Tatsache „erscheint die Erzählung als eine neue, interessante Form, die geeignet ist, den Kindern den Sachunterricht auch als emotional bedeutungsvolles Fach zu präsentieren“ (Kaiser 2004, S. 113). Kaiser betont, dass die Sachunterrichtserzählung als Methode mehrere wichtige Funktionen von Methoden erfüllt (Kaiser 2004, S. 114):

- „Sie ist flexibel einsetzbar für aktuelle und neue Themen.
- Sie wirkt konzentrierend und gemeinschaftsfördernd.
- Sie eröffnet Themen in vielfältigen Aspekten.
- Sie ist emotional bedeutsam und schafft subjektiven Sinn und Identifikation mit den Protagonisten der Erzählung.
- Sie ist eine methodische Form, die ästhetische Zugangsweisen mit differenzierter kognitiver Sachdurchdringung verbindet.“

Mittlerweile existieren für den Sachunterricht Geschichten, die für die Gestaltung einer Unterrichtsstunde vorgesehen sind. Kaiser hat mehrere dieser Geschichten zusammengetragen (vgl. Kaiser 1997), wobei auffällt, dass lediglich sechs von 59 Geschichten Themen der unbelebten Natur aufgreifen. Kaiser sieht Geschichten im Sachunterricht als „Anlass für soziales Lernen, Ansatz für politisches Lernen und Anfang von kontroversen Diskussionen“ (Kaiser 2004, S. 113), was daraus resultiert, dass der Sachunterricht ein Fächerkonglomerat aus vielen unterschiedlichen Teilbereichen darstellt, die sich von der natürlichen, über die technische bis hin zur sozial gestalteten Umwelt erstrecken (vgl. Risch 2006, S. 37).

Sachunterrichtsbücher und entsprechende Handreichungen/ Lehrerhandbücher weisen zwar narrative Elemente auf, hingegen kaum Erzählungen im eigentlichen Sinn. Den narrativen Charakter dieser Sachunterrichtsbücher bestimmen größtenteils Berichte und Erläuterungen oder auch Figuren, die die Leser durch das gesamte Buch mit kleinen Kommentaren oder Anregungen begleiten (so z. B. der Junge Flipp und das Mädchen Flo im „Auer Sachbuch“ oder Quiesel in „Bausteine Sachunterricht“). Eine Analyse mehrerer Sachunterrichtsbücher¹² hat gezeigt, dass Geschichten in diesen Büchern und entsprechenden Handreichungen kaum zu finden sind. Eine kleine Ausnahme stellt „Das neue Sach- und Machbuch“ (Beck et. al. 1996) dar, das explizit durch die Zusatzinformation „Mit Vorlesegeschichten“ auf sich aufmerksam macht. Eine solche Vorlesegeschichte ist z. B. „Besuch im Tigerhaus“ (Beck et. al. 1996, S. 113), bei der das Zooleben eines Tigerweibchens und seines Nachwuchses im Mittelpunkt steht. Auch hier beziehen sich die zusammengetragenen Geschichten aber ausschließlich auf die belebte Natur.

Auf Themen der unbelebten Natur basieren eher Materialien für den Sekundarstufenunterricht, was im Folgenden thematisiert wird.

¹² Hier wurden Sachunterrichtsbücher und entsprechende Handreichungen auf die Existenz von Geschichten hin durchgesehen, die mindestens in zwei deutschen Bundesländern zugelassen sind (Z. B. Das Auer Sachbuch, Das neue Sach- und Machbuch, Jo-Jo: Mensch, Natur, Kultur, Pustebume – Das Sachbuch etc.).