

## Narrative Didaktik: Planbrucherlebnisse, Kind-Kind-Dyaden und Auswertungsgespräche in der naturwissenschaftlichen Grundbildung

Ohne Zweifel sind Situationen des mündlichen Erzählens wichtig für die Entwicklung von Kommunikationsfähigkeiten und die Vorbereitung von Schriftlichkeit im Kindergarten- und Grundschulalter. In diesem Artikel werden wir grundlegende Erzähltheorien vorstellen und ihre Bedeutung für die pädagogische Arbeit mit Kindergruppen diskutieren. Narrative Interviews mit Lehrerinnen, die Sachunterricht in Lüneburg unterrichten, geben einen Einblick in den Umgang mit kindlichen Erzählsequenzen in der Grundschule. In Bezug auf die vorgestellte Unterrichtspraxis entwickeln wir Überlegungen zur didaktischen Bedeutung von Erzählsequenzen. Unter anderem in Auswertungsgesprächen der naturwissenschaftlichen Grundbildung, so unsere These, können Elemente einer Narrativen Didaktik aufgegriffen werden.

### 1 Narrativität - im Spiegel literaturwissenschaftlich-linguistischer Erzählforschung

Mündliches Erzählen repräsentiert Verkettungen und Wechselwirkungen von Ereignissen.<sup>1</sup> Zeitempfindungen und Wahrnehmungsprozesse sind somit eng an narrative Strukturen gebunden (Abbott 2008). Fragen der Narrativität thematisieren Gestaltungen und Ablaufschemata mündlichen Erzählens und eröffnen ein weites, interdisziplinäres Forschungsfeld. Besonders die literaturwissenschaftlich und linguistisch geprägten Forschungen von Uta Quasthoff sind relevant für den Sachunterricht, weil grundlegende Untersuchungen zum mündlichen Erzählen unter Kindern vorgelegt werden. Elemente einer narrativen Didaktik, die mit Referenz auf Quasthoff entwickelt werden können, führen zu Verknüpfungen von natur- und sozialwissenschaftlichen Zugängen und Inhalten im Sachunterricht. Diese Verknüpfungen zeigen Potentiale des integrativen Sachunterrichts in Deutschland auf. Die späteren Fächer werden vorbereitet, indem mehrperspektivische Blickwinkel auf *Sachen* möglich sind, Wissenschaft als diskursive, soziale Praxis erfahrbar wird. Im Rahmen des projektorientierten Sachunterrichts werden Kindern verstärkt Möglichkeiten zum Ausprobieren, Testen, Selbst-Gestalten und *forschendem Experimentieren* (Asmussen/Wagner 2010) gegeben. Im Bereich der naturwissenschaftlichen Grundbildung ist dies u. a. in Science Centern und der *MINIPHÄNOMENTA* aufgegriffen worden. Wer selbstständig und erfahrungsoffen, das heißt problemlösungsorientiert und ohne festen Versuchsablauf, experimentiert, erlebt in der Regel viele unverständliche Situationen. Ursprüngliche Pläne können nicht ausgeführt werden bzw. der Versuchsaufbau muss verändert werden. Ein intensiver Erfahrungsaustausch über Versuchsergebnisse und mögliche weitere Schritte ist erforderlich. Über Abläufe, die zum Scheitern von Experimenten geführt haben, wird nachgedacht. Hier setzt unser konzeptioneller Vorschlag ein: Beim forschenden Experimentieren in der naturwissenschaftlichen Grundbildung bietet es sich an, die Forschungen von Uta Quasthoff mehr zu berücksichtigen. Quasthoff räumt *Situationen des Scheiterns* einen zentralen Stellenwert innerhalb narrativer Sequenzen ein. Widerstände beim Ausführen geplanter Abläufe werden, so Quasthoff, bevorzugt in Erzählungen aufgegriffen, narrativ ausgewertet und in Erfahrungsinhalte transferiert. Quasthoff bezeichnet diese Widerstände als *Planbrucherlebnisse* und *Normverletzungen* und stellt sie in den Vordergrund ihrer Untersuchungen zu Erzählanlässen.<sup>2</sup> Bevor wir diese Überlegungen weiter vorstellen, möchten wir in Quasthoffs Forschungen einführen und Interaktionsformen beim mündlichen Erzählen betrachten.

---

1 In widerstreit-sachunterricht wird das Thema mündliches Erzählen im Bereich des Themenfeldes *Holocaust* (Pech/Rauterberg/Stocklas 2006, 3. Beiheft) aufgegriffen und u. a. in Form der Zeitzeugenberichte als *Oral History* betrachtet. Auch in unserem Artikel geht es um das Weitererzählen von Lebenserfahrungen jedoch nicht vorrangig nach historischen Gesichtspunkten. Wir knüpfen auch an den Artikel von Detlef Pech: *Damit das Ich nicht verloren geht. Biografie und Autobiografie im Kontext des Sachunterrichts*. in widerstreit-sachunterricht H.7, 2006. an, der Überlegungen zum Erinnern und Erzählen im Kontext von autobiographischem Lernen und Selbstvergewisserung entwickelt. Unser Anliegen ist es, den erzählenden Austausch unter Kindern im Kontext relevanter Forschungen zur Narrativität zu betrachten.

2 „Die Relation *Planbruch* muss nach unserer ausführlichen Diskussion dieses Zusammenhangs über dem *Normal Course of Events* und – im Fall unserer Beispielerzählung – dem „plan“-brechenden Eintritt der Komplikation definiert werden.“ (Quasthoff 1980, S.102).

Zitationsvorschlag: Juliane Kerll & Bernd Wagner: Narrative Didaktik: Planbrucherlebnisse, Kind-Kind-Dyaden und Auswertungsgespräche in der naturwissenschaftlichen Grundbildung. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Nr. 16, März 2011 (7 Seiten)

Die Studien von Quasthoff (1980, 1996, 2000) stellen weniger den erzählenden Erwachsenen als vielmehr kindliche Erzählkompetenzen in den Vordergrund und beschäftigen sich mit kontextualisierenden und interaktiven Formen kindlicher Erzählungen. Die Forschungsarbeiten sind seit mehreren Jahren quantitativ und qualitativ weiterentwickelt worden, was zu einer detaillierten Betrachtung der Thematik geführt hat. Das Forscherteam um Uta Quasthoff, das im Rahmen mehrerer DFG-Projekte Erzählungen in natürlichen und experimentellen Settings untersucht, betont in ihrer sprachwissenschaftlichen Analyse mündlicher Erzählungen die *Wechselseitigkeit* zwischen Erzählendem und Zuhörenden. Die Hauptaussagen des Forscherteams zu Interaktionsformen beim mündlichen Erzählen lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- 1) Narrative Strukturen werden grundsätzlich von den beteiligten Kommunikationspartnern gemeinsam hervorgebracht.
- 2) Narrative Strukturen manifestieren sich in einem nicht nur verbalen Interaktionsgeschehen.
- 3) Narrative Strukturen sind sequenziell und werden prozessual repräsentiert.
- 4) Narrative Strukturen treten adressatenbezogen auf.
- 5) Narrative Strukturen stellen spezielle Anforderungen an den Sprecherwechsel und die Interaktion.

Quasthoff versteht Erzählen als einen wechselseitigen Prozess, der von den Zuhörenden mitbestimmt wird. Narrative Strukturen sind an den Akt des Erzählens, die Zuhörenden und einen gruppenbezogenen Kontext gebunden. Neben den verbalen Ausdrucksmöglichkeiten werden Gestik und Mimik eingesetzt sowie gruppenbezogene Repräsentationen ausgetauscht. Quasthoff legt den Fokus auf Erzählsequenzen die durch Interaktion hervorgebracht werden. Diese unterscheiden sich von beabsichtigten Erzählin szenierungen, die etwa von Erwachsenen initiiert werden.

### **1.1 Erzählungen haben ein offenes Ende und geben Raum für Spekulationen**

Die von Quasthoff betonte Wechselseitigkeit in Erzählsequenzen ist bereits von Walter Benjamin literarisch bearbeitet worden. Für Benjamin konstituiert sich mündliches Erzählen als Interaktion durch vielfältigen Anknüpfungs- und Ausgestaltungsmöglichkeiten, kurz in den Anregungen zum Weitererzählen. In seinem Erzähleressay<sup>3</sup> hebt er hervor, dass Erzählungen aktiv Zuhörende benötigen. Benjamin betont *Rat wissen* und *Deutungslosigkeit* als Qualitäten von mündlichen Erzählungen. Erzählende überfrachten, so Benjamin, ihre Darstellungen nicht mit eigenen Interpretationen. Vorkommnisse werden erzählend dargeboten, ohne sie in festgelegte Deutungsmuster einzuordnen. Vorgefertigte Interpretationsstrukturen sind, wie Benjamin ausführt, für das mündliche Erzählen hinderlich. Vielmehr lassen Erzähler eine *Schwingungsbreite* entstehen, d. h. vielseitige Auslegungsmöglichkeiten werden angesprochen. Zuhörende können daraus Ratschläge extrahieren, die ihren Lebenslagen entsprechen. Aus dem im Akt des Erzählens sichtbar gemachten Erfahrungsrepertoire der Teilnehmenden entwickelt eine Erzählgemeinschaft Ratschläge.<sup>4</sup>

Erzählungen können von Zuhörenden weiterentwickelt und ausgestaltet werden, weil sie keine abschließenden Erklärungen geben, das Ende offen lassen und unbeabsichtigte Handlungsfolgen nachvollziehen (Wagner 1995). Es geht Benjamin nicht um eine vordergründige *Moral von der Geschichte*, d. h. eine eindeutige Lehre, die aus einer Fabel oder Erzählung gezogen werden soll. Die literarisch geprägten Überlegungen Benjamins werden durch Quasthoffs Forschungsergebnisse gestützt. Quasthoff betont, dass narrative Diskurseinheiten zwischen Erzählenden und Zuhörenden *ko-konstruiert* werden und durch die aktiv Zuhörenden an Dynamik gewinnen. In pädagogischen Alltagssituationen mit Kindern ist es unseres Erachtens hilfreich, diese partizipativen, erfahrungsorientierten und ergebnisoffenen Qualitäten von Erzählungen einzubeziehen. Wir verstehen diese nicht in Bezug auf eine besser dargebotene klassische Lehrererzählung, sondern, wie wir im Weiteren erläutern werden, als konstituierend für dialogische Interaktionssituationen unter Kindern.

### **1.2 Erzählungen handeln von unvorhergesehenen Ereignissen und Situationen des Scheiterns**

Nach Quasthoff enthalten Geschichten eine zentrale Gegensatzrelation, in der ein bereits voraussehbarer Handlungsverlauf durch ein unerwartetes Ereignis (Planbruch) in seinem Verlauf gestört und dann als erzählenswert entwickelt wird. Das *unerwartete Ereignis* steht oft im Zentrum der Erzählung. Geschichten mit Planbrucherlebnissen ermöglichen es, Ereignisketten darzustellen und gemeinsam mit den Zuhörenden nachzudenken, wie schwierige Situationen unvorhergesehen entstanden sind. In mündlichen Erzählungen werden Lösungsansätze für *Widerfahrnisse* (Schapp 1985) verhandelt. Widerfahrnisse sind im alltäglichen Leben unvermeidlich. Menschen sind, so Wilhelm Schapp, *in Geschichten verstrickt*, und damit Wechselwirkungen und Interdependenzgeflechten ausgeliefert, die sie nicht bewusst überblicken können. Der Impuls zum Erzählen entsteht in der Verarbeitung von Ereignissen und referiert auf dem

3 in ders.: Gesammelte Schriften. Bd. II, 2. Frankfurt/Main 1991. S. 438-465

4 „...in jeden Fall ist der Erzähler ein Mann, der dem Hörer Rat weiß. ...Rat in den Stoff gelebten Lebens eingewebt, ist Weisheit.“ (Benjamin 1991 Bd. II, S. 442)

Wunsch, Dinge, die dem Erzählenden widerfahren, an vorhandene Erfahrungswerte anzuschließen. Dies bringt Quasthoffs Überlegungen zu narrativen Sequenzen in die Nähe eines pädagogisch orientierten Erfahrungsbegriffs (Diekmann 1994), der davon ausgeht, dass Erfahrungen erst zugänglich werden, wenn man sich ihrer vergewissert, Erleben bewusst reflektiert. Erzählen, so Diekmann, ist eine Möglichkeit Lebenserfahrungen aus erlebten Ereignissen zu gewinnen. Diese reflexiven Qualitäten von mündlichen Erzählungen knüpfen an Überlegungen zu einer *widerständigen Bildung* (Marotzki 1990) an, in der Misserfolge und alltägliche Widerstände zu zentralen biographischen Bildungsanlässen aufgewertet werden. Narrative Sequenzen können mit Winfried Marotzki als Rekapitulation von unbeabsichtigten, nicht intentional verfügbaren Ereignissen und unbearbeiteten Lebenserfahrungen verstanden werden. Erzählungen verfügen somit über einen identitätsstiftenden Charakter, da die Lebenserfahrungen einer Person repräsentiert werden.<sup>5</sup> Widerständige Erlebnisse werden im Akt des Erzählens an bereits vorhandene Erfahrungshintergründe, Interpretations- und Narrationsmuster angeschlossen und als Erfahrungsgehalte mit Handlungswissen verfügbar gemacht.

Quasthoff übernimmt aus der Literaturwissenschaft den Begriff der Normverletzung (Lukács 1916), den sie als ein weiteres treibendes Erzählmotiv ausbaut. Normverletzungen sind gewissermaßen Sonderformen von Planbruch-erlebnissen. Sie unterlaufen den Akteuren unbeabsichtigt oder sind Nebenprodukte intentionaler Akte, die ursprünglich Normerwartungen erfüllen sollten. Die *Gegensatzrelation* (Quasthoff 1980) bestimmt das Ungewöhnlichkeitskriterium, den Kontrast zwischen Normerwartung in der geplanten Ausgangslage und den erzählten Abläufen. Der literaturwissenschaftliche Begriff *Normverletzung* weist auf die Bedeutung von Erzählungen für die Vermittlung von Normen und Werten hin. Diese werden nicht nur erzählend vermittelt, sondern auch über Gestik und Mimik mimetisch angeeignet. Normverletzungen entwickeln Strukturen durch *Antistruktur*, wie sie Victor Turner in seinen ritualtheoretischen Überlegungen beschreibt und mit sozialer Kohäsion in Verbindung bringt. Diese Dialektik *Normerwartung-Normverletzung* wird von Quasthoff zur dramaturgischen Grundstruktur von Erzählungen ausgebaut. Gegensatzrelationen schaffen Dynamiken, in denen vielschichtige, ungelöste Konflikte angesprochen werden können, was sie von klassischen Spannungsverläufen in Erzählungen unterscheidet. Es kann eine Mehrdimensionalität von sozialen, individuellen und z. B. technischen Vorgeschichten berücksichtigt werden. Mit dieser Konzeption können gescheiterte Experimente mit ihren historischen, sozialen und naturwissenschaftlichen Konnotationen zu Erzählanslässen aufgewertet werden. Quasthoffs Überlegungen distanzieren sich von der Vorstellung, schöne, dramaturgisch ausgereifte, orientalistisch-blumige Geschichten im Unterricht ausschließlich von Erwachsenen kindgerecht darbieten zu lassen. Erfahrungsorientierter Grundschulunterricht ist auch dann anregend, wenn nicht perfekte Inszenierungen im Vordergrund stehen, sondern ungelöste Probleme, knifflige technische Lösungsversuche, die nicht auf Anhieb klappen. Nicht nur der naturwissenschaftlich-technische Gehalt der Experimente ist berücksichtigungswert, sondern auch Verbindungen zu sozialwissenschaftlichen Fragen etwa der Nachhaltigkeit.

### 1.3 Erzählungen machen einen Erfahrungshorizont sichtbar

Wir verstehen Quasthoffs *Planbruch* als einen grundlegenden Ausgangspunkt für Erzählsituationen, der Sprecher-motivation und Erzählstruktur mitbestimmt. Die Gegensatzrelation ist ein wichtiges dramaturgisches Element im Erzählverlauf. In Unterrichtssituationen kann über narrative Sequenzen, die Planbrucherlebnisse nachvollziehen, ein Erfahrungsaustausch angeregt werden. Lehrende und Schüler/innen lernen erzählend, Erfahrungen gleichberechtigt mitzuteilen und gemeinsam an Lösungen zu arbeiten. Kreative Formen des Rollentauschs zwischen erzählenden und zuhörenden Rollen sowie zwischen Lehrenden und Schüler/innen sind möglich. Die oft sehr unterschiedlichen Vorkenntnisse und Erfahrungen zu naturwissenschaftlichen Fragestellungen können sichtbar gemacht werden. Vorhandene Erfahrungshorizonte werden problemorientiert narrativ aufgearbeitet.

Kinder in der Grundschule erleben häufig widersprüchliche Übergänge. Die häufigen Wechsel von lehrenden Bezugspersonen erschweren lineare Bildungsbiographien und Erkenntnisvorgänge. Da nicht von linearen Vermittlungssträngen ausgegangen werden kann, ist es im Schulalltag sinnvoll, unter Berücksichtigung einer narrativen Didaktik an heterogene Vorerfahrungen anzuknüpfen. Die bisherigen Überlegungen möchten wir anhand von Praxisbeispielen diskutieren. Drei umfangreiche narrative Interviews mit Lehrerinnen in Niedersachsen sind durchgeführt worden, um den Praxisbezug der bisherigen Überlegungen zu überprüfen.

## 2 Reaktionen von Lehrerinnen auf kindliche Erzählungen im Unterricht

---

<sup>5</sup> Eine vertrauensvolle und offene Gesprächsatmosphäre ermöglicht Erzählenden auch von Erlebnissen und Handlungen zu berichten, deren Thematisierung in konventionellen Gesprächen eher vermieden wird (Schütze 1976, S.224f). Dies können Erfahrungen in Krisensituationen sein, aber auch mit schuld- oder schambesetzte Erlebnissen. Das Thematisieren dieser Erfahrungen kann für die Gesprächspartner/innen erleichternd sein. Schütze nennt die Mechanismen, die zu diesen Erzählungen führen, *Erzählzwänge*.

In den narrativen Interviews berichteten drei Grundschullehrerinnen aus dem Raum Lüneburg über ihren Umgang mit mündlichen Erzählsituationen im Unterricht. Die Interviews zielten darauf, Auskünfte über die Gestaltung narrativer Sequenzen im alltäglichen Unterricht zu erhalten. Besonders hat uns der Umgang mit ungeplanten Erzählsituationen in Unterrichtssituationen interessiert.<sup>6</sup>

## 2.1 Planung und Strukturierung von kindlichen Erzählungen in Unterricht

Erzählsituationen spielen für die Lehrerinnen eine zentrale Rolle im schulischen Alltag. Kinder fordern durch spontanes und ausschweifendes Erzählen im Unterricht Reaktionen der befragten Lehrerinnen. Eine Lehrerin formuliert beispielsweise: „*Man kann solche, meist auch sehr emotionale Erzählungen nicht nicht aufnehmen*“. Im Schulalltag werden kindliche Erzählaktivitäten auf unterschiedliche Weise aufgegriffen. Die befragten Lehrerinnen grenzen thematisch orientierte von privat-persönlichen Schüler/innen-Erzählungen ab. Erstere fügen sich in einen geplanten Unterrichtsablauf ein. Hierunter fallen inhaltlich stark strukturierte Erzählsituationen z. B. Referate sowie freiere Erzählanlässe, wie z. B. das Äußern von Vorwissen im Unterrichtsgespräch oder das gemeinsame Philosophieren. Äußerungen von Schüler/innen, welche sich auf persönliche Erlebnisse beziehen, werden stärker reglementiert und nur in ausgewählten Unterrichtseinheiten eingesetzt. Eine häufig erwähnte Form ist der sog. Morgenkreis, der oft ein festes Ritual in den Klassen darstellt, aber in keinem Bezug zur inhaltlichen Unterrichtsstruktur steht. Jedoch, so berichten die Lehrerinnen übereinstimmend, kommt es auch immer wieder während des Unterrichts zu ungeplanten Erzählsituationen, die oft schwierig in den geplanten Ablauf integrierbar seien.

Die Lehrerinnen achten auf eine bewusste Gestaltung von Erzählsituationen und nutzen dazu unterschiedliche Mittel. Eine Lehrerin lässt in ihrem Morgenkreis die Kinder selbst entscheiden, ob und über welche Themen sie berichten. Es gibt eine vorgegebene Zeitstruktur, die durch eine Sanduhr überwacht wird. Kinder sollen im Morgenkreis auf Erzählungen ihrer Mitschüler/innen Bezug nehmen und Nachfragen stellen. Neben dem Morgenkreis nutzt eine Lehrerin die sogenannte „*Erzählzeit*“, welche an der gesamten Schule eingeführt wurde, um, so die Lehrerin, „*den Erzählbedürfnissen der Kinder nachzukommen*“, die spontan im Unterricht oft keinen Platz fänden. Zehn Minuten vor Unterrichtsbeginn trifft sie sich dazu mit ihren Schüler/innen in der Klasse und spricht außerhalb des Unterrichtskontextes über Geschehnisse, welche die Schüler/innen beschäftigen. Im Unterricht nehmen die Lehrerinnen neben der zeitlichen Strukturierung weitere Moderationsfunktionen im Kontext von Erzählsituationen wahr:

- a) **Strukturierung durch Gesprächsregeln:** Erzählsituationen werden mit zu fördernden Kompetenzen im Bereich der mündlichen Kommunikation verknüpft. Hier werden z. B. das Erlernen von Gesprächsregeln (freies Sprechen, Ausreden lassen, Zuhören, Melden), inhaltlich nachvollziehbare Argumentation, fachgerechte Sprache oder die Begründung von Aussagen und der eigenen Meinung genannt.
- b) **Strukturierung durch Moderation und Erzählimpulse:** Die Lehrerinnen verstehen sich in Sequenzen, in denen Kinder *frei* erzählen, als moderierende, gesprächsstrukturierende Instanz. Eine Lehrerin hat die Erfahrung gemacht, „*dass Schüler sich mit dem freien Erzählen vor der Klasse schwer tun, weil es ihnen entweder unangenehm ist vor einer Gruppe zu sprechen oder ihnen Struktur fehlt*“. In Bezug auf Experimentiersituationen im Sachunterricht stellt sie fest, die Schüler/innen ihrer Klasse seien durch die Aufforderung, Vermutungen zu den Experimenten zu äußern, aufgrund fehlender inhaltlicher Kenntnis oder der Angst, Falsches zu äußern, überfordert. Eine Lehrerin versucht durch ermunterndes Nachfragen und ernsthaftes Interesse an den Überlegungen der Schüler/innen, gesprächsfördernde Impulse zu liefern und „*etwas aus den Schülern herauszukitzeln*“.<sup>7</sup> Darüber hinaus setzt sie gestalterische und schauspielerische Mittel zur Impulsgebung ein (z. B. ironische Kommentare, Bildimpulse).

Neben konkreten inhaltlichen Lernzielen zielen die Strukturierungen auch auf die Förderung einer *Erzählkultur*, die, so die interviewten Lehrerinnen, eine langfristige Übung und Ritualisierung von Gesprächsabläufen voraussetzt.

---

6 Wir haben die narrativen Interviews durch die Frage nach ungeplanten Erzählsituationen eingeleitet. Die Interviewten konnten individuell Zeit und Themen entwickeln sowie über die ihrer Meinung nach entscheidenden Punkte ihrer Berufspraxis erzählen. Alle interviewten Lehrerinnen haben naturwissenschaftliche Schwerpunkte im Sachunterricht. Die Interviews wurden transkribiert und textbasiert ausgewertet.

7 Lehrerin 2: „Du hast auch immer Kinder da sitzen, die sagen: ‚Weiß ich nicht‘. Dann versuchst du mal ein bisschen nachzuhaken und fragst zum Beispiel: ‚Wären denn Mama und Papa da?‘. Und wenn du nicht so viel über die Familienverhältnisse weißt, dann musst du es so richtig rauskitzeln. Aber manche wissen auch tatsächlich nicht mehr, was sie gemacht haben. [...] Das erfordert dann relativ viel Geschick. Also insofern musst du gerade am Anfang Gesprächsregeln festlegen. Denn es kann nicht angehen, dass ein Kind zwanzig Minuten erzählen möchte und ihm immer noch was einfällt und der nächste nichts sagt. Und ich muss eben dann Zeit dafür haben, nachzufragen und Kinder zu ermuntern, die nicht so viel sagen können. [...] Irgendwann habe ich es dann auch begrenzt. Ich habe dann gesagt: Man darf drei Sachen vom Wochenende erzählen, wenn man möchte. Man muss aber nicht drei Sachen erzählen, man kann auch nur eine erzählen. Wenn Kinder gar nichts sagen, frage ich dann nach. Und Kinder, die viel erzählen, denen sage ich dann, dass sie zum Ende kommen müssen, die anderen Kinder wollen ja auch noch drankommen.“

## 2.2 Gruppendynamiken in Erzählsituationen

Alle drei Lehrerinnen betonen, dass sie *Sich-Erzählen* unter Schüler/innen für sehr wichtig halten und fördern. Sie möchten für den Austausch von Erlebnissen und Ansichten Möglichkeiten geben, ohne dies inhaltlich zu kommentieren.<sup>8</sup> In ihren Gruppen existiert, wie die Lehrerinnen feststellen, allerdings eine große Diskrepanz zwischen mitteilungsbedürftigen und zurückhaltenden Kindern, was Erzählsituationen zum Spiegel von Gruppendynamiken und Rollenverhalten innerhalb der Klasse macht. In Unterrichtssequenzen, in denen ein hoher Erzählanteil der Schüler/innen gegeben ist, entsteht dadurch oft „*kein richtiges Gespräch*“, sondern vielmehr ein „*Sich-Messen*“ oder „*Dozieren*“ unter redegewandten Schüler/innen. Es seien gemeinsame Identifikationen notwendig, indem sich „*ein Großteil der Klasse für irgendetwas begeistert*“, um Gespräche als gleichberechtigten Austausch unter den Schüler/innen zu gestalten. Auch nähme „*eine Dynamik zwischen Schülern und Lehrern*“ Einfluss auf die Erzählmotivation der Schüler/innen. Diese sei abhängig von der Positionierung der Lehrenden in der Kommunikation mit der Klasse: ob als Teil gemeinsamer Lehrer-Schüler-Erzählungen oder als Instanz außerhalb der Schüler/innengruppe.

Sicherlich ist ein größeres Sample nötig, um fundierte qualitative Aussagen zu erhalten.<sup>9</sup> Dennoch zeigen die Interviews bereits die Relevanz des Themas im alltäglichen Unterricht. Auffällig ist, dass Erzählungen in lehrerzentrierte Unterrichtsgestaltungen eingebunden sind, die offenbar von kindlichen Stegreiferzählungen bedroht werden. Dementsprechend werden Erzählungen oft nur im Kontext der Zielstellungen der Unterrichtseinheit *zugelassen* oder aber, wie im Fall des Morgenkreises, als „*etwas Besonderes*“ außerhalb des inhaltlichen Unterrichtsgeschehens eingeplant. Unsere bisherigen Überlegungen zur Narrativität zeigen jedoch, wie wichtig der erzählende Austausch über nicht beabsichtigte Planbruchsituationen ist. Vielleicht wäre es möglich, diesen Erzählwünschen in Unterrichtssituationen mehr Raum zu geben. Dies würde auch eine problemorientierte und nicht auf ein bereits vorgeplantes Unterrichtsziel ausgerichtete Konzeption von Lehrer/innen erfordern. Eine problemorientierte Herangehensweise kann verstärkt narrative Elemente einbeziehen und schließt an die Forschungen von Quasthoff an.

## 3 Narrativität im Kontext der naturwissenschaftlichen Grundbildung

Wir betrachten Quasthoffs Forschungen als Ausgangspunkt für die Entwicklung einer narrativen Didaktik, die u. a. in der in der naturwissenschaftlichen Grundbildung erprobt und angewendet werden kann. *Planbruch* als grundlegende Erzählstruktur und *Gegensatzrelation* als dramaturgisches Element können in unterrichtlichen Erzählsequenzen gut aufgegriffen werden. Quasthoffs Forschungen knüpfen an bereits entwickelte didaktische Überlegungen an, die Unterricht mit Theatermetaphern zu betrachten suchen. Auch die in der naturwissenschaftlichen Grundbildung vorhandenen Sammlungen narrativer Unterrichtsmethoden (Schierz 1997/ Kubli 2002, 2005/ Lück 2007) können in Erzählungen von Planbrucherlebnissen aufgegriffen und weitergeführt werden.

### 3.1 Planbrucherlebnisse beim forschenden Experimentieren

Planbrucherlebnisse sind nicht nur strukturierend für Erzählungen, sie motivieren auch zum Weitererzählen. Lehrende und Schüler/innen haben die Möglichkeit, ihre Versionen der planbrechenden Ereignisse vorzustellen, Erfahrungen gleichberechtigt mitzuteilen und gemeinsam an Lösungen zu arbeiten. Der Austausch über Planbrucherlebnisse ermöglicht so einen ergebnisoffenen Prozess, der experimentierendes Erkunden ermutigt und fördert. In einer an Planbrucherlebnissen orientierte Narrative Didaktik wird weniger eine historisierende lineare Darstellung von Wirkungszusammenhängen und Ereignissen berücksichtigt. Vielmehr sind Erzählende bemüht, unsystematisierte Vorerfahrungen, bereits gewonnene Einsichten und vorhandene Erfahrungshorizonte zu berücksichtigen und weiterzuentwickeln.

Hier setzt unser Plädoyer für eine anknüpfungsfähige, naturwissenschaftliche Grundbildung ein, die Erfahrungen mit naturwissenschaftlichen Phänomenen im Elementarbereich auch im Primarbereich aufgreift. Da nicht von linearen Vermittlungssträngen ausgegangen werden kann, ist es in der naturwissenschaftlichen Grundbildung sinnvoll, Anknüpfungspunkte über die Tätigkeit des Experimentierens zu ermöglichen. Beim selbstständigen Experimentieren können Vorerfahrungen genutzt werden, ohne dass eine kontinuierliche Bildungsgeschichte aufgerufen werden muss.

---

8 Lehrerin 1: „Und da diskutieren sie dann darüber und da kennen sich dann vielleicht so zwei bis drei Kinder mit der Thematik aus und die erzählen dann schon, was ihnen einfällt. Und der Rest hört dann mehr oder weniger interessiert zu. Aber das sind dann ja nicht so die Gesprächsthemen, wo sie dann alle mitreden können und sich deswegen ins Gehege kommen würden. Sondern jeder weiß eher irgendetwas und stimmt dann eher zu oder sagt: ‚Nee, so ist das doch gar nicht, da hab ich doch neulich noch gehört, das ist doch ganz anders‘. Das klappt dann immer ganz gut, da ist dann insgesamt ein sehr respektvoller Umgang mit in meiner Klasse. [...]“

9 Auch für die qualitative Auswertung Narrativer Interviews bietet sich die Dokumentarische Methode an, wie Arnd Nohl in seinem Aufsatz feststellt. Vgl. Nohl, A. (2005): *Dokumentarische Interpretation narrativer Interviews*, in *Bildungsforschung*, Jg.2, H.2, URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2005-02/interview/>

Da sich narrative Bearbeitungen komplexen Wirkungsgefügen und Situationen des Scheiterns nähern, bieten sie sich als verknüpfende und vermittelnde Elemente an. Diese Überlegungen haben Auswirkungen auf die Gestaltung von Auswertungsgesprächen in der naturwissenschaftlichen Grundbildung und stellen Forderungen an den pädagogischen Stil von Lehrenden.

### 3.2 Erzählkreise in Auswertungsgesprächen

Übungen zu unterrichtlichen Auswertungsgesprächen sind fester Bestandteil der Referendarsausbildung, es gibt eine Vielzahl von Do's and Dont's, Verhaltensanleitungen, die auf die Intentionalität des Lehrenden abzielen und eine *Metareflexion* ermöglichen sollen. Sicherlich sind diese Moderationshinweise bisweilen hilfreich. Wir möchten jedoch eine weniger lehrerzentrierte, auf kindliche Erzählbedürfnisse ausgelegte Form von unterrichtlichen Auswertungsgesprächen vorschlagen, die im Rahmen des forschenden Experimentierens nahe liegt. In den Interviews mit den Lüneburger Grundschullehrerinnen kam deutlich zum Ausdruck, dass nicht angeleitete Erzählsituationen wenig Raum im Unterricht haben, kindliche Erzählimpulse den Unterrichtsverlauf bisweilen stören können. Um Erzählbedürfnisse von Schüler/innen zu berücksichtigen, haben die interviewten Lehrerinnen bereits Erzählkreise im Unterricht eingeführt. Diese können weiter ausgebaut werden und in auswertenden Unterrichtseinheiten zu intensivem Austausch anregen. In Auswertungsgesprächen kommen so nicht nur vorgeplante Unterrichtslösungen zur Sprache, sondern Planbrucherlebnisse werden stärker berücksichtigt und kindliche Erzähl- und Zuhörsequenzen aufgegriffen. Da in Auswertungsgesprächen auch häufig die weitere Unterrichtsplanung thematisiert wird, bietet sich außerdem die Gelegenheit, zur Partizipation von Schüler/innen an ihren Lernprozessen beizutragen.

### 3.3 Narrativität und pädagogischer Stil von Lehrenden

Elemente einer narrativen Didaktik können in den pädagogischen Stil von Lehrenden im Sachunterricht besonders in der naturwissenschaftlichen Grundbildung integriert werden. Dies bedeutet, dass passive Qualitäten auf der Lehrendenseite hervorgehoben werden. Wenn man davon ausgeht, dass Lehrende überwiegend Aktivitäten einbringen, ist dies im Sinne einer *Dialektik von Agency und Patency* (Schnepel 2009) eine wichtige Akzentuierung. Bernhard Schnepel hebt in seinem Aufsatz hervor, dass reflektierende, passive Vorbereitungen von Handlungen zugunsten von aktiven Tätigkeiten zurückgedrängt werden, was seines Erachtens zu einem Ungleichgewicht geführt hat. Elemente einer Narrativen Didaktik berücksichtigen *Patency*-Qualitäten von Schüler/innen und Lehrenden, die Reflexion fördern und Handlungen vorbereiten. Auf den Sachunterricht bezogen heißt dies, dass die aktiven, instruktiven Tätigkeiten vielleicht eine Überbetonung erfahren haben, ein Thema, dem sich auch die Jahrestagung der GDSU 2011 stellt. Lehrende sind nicht nur *Macher*, sondern auch aufmerksame Zuhörende, die Impulse aufgreifen und Erzählsituationen zulassen. Darüber hinaus ist es wichtig, dass Kinder auch in Erzählungen von Lehrenden zu Wort kommen können. Erzählende, so Quasthoffs Forschungsergebnisse, stellen sich gewissermaßen automatisch auf Zuhörende ein. Erwachsenen müssen sich somit nicht zusätzlich auf ein unterstelltes *Niveau kindlicher Erzählfähigkeit* (Hausendorff, Quasthoff 1996) begeben. Erzählungen müssen auch nicht auf eine von Erwachsenen imaginierte kindliche Lebenswelt zugeschnitten werden (Quasthoff 2000). Ausschlaggebend ist nicht allein ein *richtiges* Erzählen im grammatikalisch, lexikalischen Sinne. Interaktion, aufkommende Erzählimpulse und Selbsttätigkeit von Kindern sind vielmehr die wesentlichen Elemente des mündlichen Erzählens, denen in der Grundschule Raum gegeben werden kann. Systematisch können kleine Erzählkreise gefördert werden, die Hausendorff und Quasthoff (1996) mit Betonung des zuhörend-erzählenden Erfahrungsaustauschs unter Kindern als *Kind-Kind-Dyaden* bezeichnet. Erwachsene sollten kindliche Erzählungen nicht vorschnell bewerten. Feste Bewertungsschemata behindern entwicklungsrelevante, narrative Lernumgebungen, die ein aktives Feedback, Nachfragen und Reaktionen von Zuhörenden erfordern.<sup>10</sup>

Im Sinne einer Narrativen Didaktik wäre es angemessen, wenn Lehrende sich durch Erzählungen von Kindern überraschen lassen, die erstaunlichen Momente hervorheben und Anschlussmöglichkeiten aus der persönlichen – auch erwachsenen – Erfahrungswelt beitragen. Lehrenden fällt somit im Kontext von Erzählsequenzen im Unterricht eine zuhörende und ergänzende – nicht strukturierende, moderierende – Rolle zu. Sie können Teil der erzählenden Gruppe zu sein, in der Erfahrungen in Institutionen, z. B. im Kindergarten oder der Grundschule, ausgetauscht werden können, ohne dass diese für Erwachseneninteressen instrumentalisiert werden. Kinder benötigen Gelegenheiten, um sich auszuprobieren und Erfahrungen zu sammeln, die in Erzählungen bearbeitet werden können. Sie können in narrativen Sequenzen komplexe Wirkungsgefüge abbilden, die Alltagsphänomene auf die Spur kommen und forschendes Experimentieren auswerten. Kinder erhalten so die Gelegenheit, ihre Erfahrungen und Erklärungsmodel-

---

<sup>10</sup> „Um die globale Strukturierungsfähigkeit zu fördern, sollte das Kind seine (narrative) Diskurseinheit möglichst selbstständig durchführen und schließen.“ (Hausendorff, Quasthoff 1996, S.338)

le in *Erlebnis- und Fantasieerzählungen* (Ohlhus 2003) darzustellen. Auch bei diesen Auswertungsrunden ist eine ergebnisoffene Herangehensweise wesentlich, die möglichst ohne Hierarchisierungen erzählte Ablauffolgen und Handlungssequenzen sammelt. Oft geht es nicht darum, eine alleinstehende Lösung zu bieten oder eine abschließende weiterführende Möglichkeit herauszufinden. Geschichten leben vielmehr von den Anschlussvarianten, die wiederum zum Weitererzählen motivieren. Lehrende können Erzählungen mitgestalten, indem sie Planbrucherlebnisse als Kompositionskriterien berücksichtigen. Erzählungen sollten nicht dem klassischen Spannungsbogen von Einleitung, Hauptteil und Schluss folgen, sondern eine zentrale Gegensatzrelation, einen *Bruch* mit Erwartungen beinhalten. Dieses widerständige Moment kann Kindern in Erzählungen vorgestellt werden, anschließend sollte ihnen Gelegenheit gegeben werden, die Erzählungen nachzuspielen, Begebenheiten experimentell zu erproben. Situationen des Scheiterns werden so zu einem herausfordernden Lernanlässen. Der Austausch über Planbrucherlebnisse unter Kindern kann im Kontext der Entwicklung von Erzählfertigkeiten verstärkt aufgegriffen werden. Kinder berichten von problematischen Situationen und stellen im Kreise der Zuhörenden individuelle Lösungsmodelle vor. Erwachsene können Kinder ermutigen, diese Überlegungen erzählend weiterzuentwickeln.

### 3.4 Fazit

Erzählen ist eine Möglichkeit, um Erfahrungen mitzuteilen. Dem Erzählenden werden diese Erfahrungen häufig erst beim Erzählen bewusst. Darüber hinaus können Zuhörende durch eine aktive Rolle den Prozess, Erfahrungen verfügbar zu machen, voranbringen. In der Regel initiieren Kinder selbsttätig Erzählungen. In der pädagogischen Arbeit mit Kindern können selbstbestimmte Erzählanlässe aufgegriffen werden. Misserfolgserlebnisse, die Planbruch und Normverletzung beinhalten, können als Erzählmotive dienen, die in Kind-Kind-Dyaden weiterentwickelt werden. Kindliche Erzählformen sind ein wichtiges unterrichtsstrukturierendes Element, das z. B. in der naturwissenschaftlichen Grundbildung zu Unterrichtsinhalten und Lernzielen beiträgt.

### Literatur:

- Abbott, H. (2008): *The Cambridge Introduction to Narrative*. Cambridge: Cambridge University Press
- Asmussen S./Wagner, B. (2010): *Naturwissenschaftliche Grundbildung in der Elementar- und Primarstufe – Skizze eines integrativen Ansatzes unter Berücksichtigung einer narrativen Didaktik*. In: Giest, H. und Pech, D. (Hg.): *Anschlussfähige Bildung im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag
- Benjamin, W. (1991): *Der Erzähler*. In *Ges. Schriften Bd II*. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Dieckmann, B. (1994): *Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik*. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Kubli, F. (2002): *Plädoyer für Erzählungen im Physikunterricht*. Köln: Aulis Verlag
- Kubli, F. (2005): *Mit Geschichten und Erzählungen motivieren: Beispiele für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht*. Köln: Aulis Verlag
- Lück, G. (2007): *Forschen mit Fred – Naturwissenschaften im Kindergarten*. Oberursel: Finken
- Lukács, G. (1982): *Theorie des Romans – Ein geschichtsphilosophischer Versuch über die Formen der großen Epik*. Darmstadt: Neuwied
- Marotzki, W. (1990): *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim : Dt. Studien-Verlag
- Pech, D./Rauterberg, M./Stoklas, K. (Hg.) (2006): *Möglichkeiten und Relevanz der Auseinandersetzung mit dem Holocaust im Sachunterricht der Grundschule*. [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), 3. Beiheft
- Pech, D. (2006): *Damit das Ich nicht verloren geht. Biografie und Autobiografie im Kontext des Sachunterrichts*. [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), H.7
- Ohlhus, S. (2003): *Mündliche und Schriftliche Erzählungen von Grundschulkindern – erste Analysen des Older Korpus*. Older-Projektpapier Nr.2., [http://home.edo.uni-dortmund.de/~older/PP2\\_Erz%E4hlungen.pdf](http://home.edo.uni-dortmund.de/~older/PP2_Erz%E4hlungen.pdf) (03.02.2011)
- Quasthoff, U. (1980): *Erzählen in Gesprächen*. Tübingen: Narr
- Hausendorff H., Quasthoff, U. (1996): *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- Quasthoff, U./Steinbring, M. (Hrsg.) (2000): *Diskurseinheiten im Mathematikunterricht*. Grundschule 12.
- Quasthoff, U. (2001): *Erzählen als interaktive Gesprächsstruktur*. In: Sager, S. (Hrsg.) u. a.: *Text- und Gesprächslinguistik – Linguistics of Text and Conversation*. Berlin: de Gruyter
- Schapp, W. (1985): *In Geschichten verstrickt – zum Sein von Mensch und Ding*. Frankfurt/Main: Klostermann
- Schnepel, B. (2009). *Zur Dialektik von Agency and Patiency*. In: Paragrana – Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie. Bd. 18, H.2: Akademie Verlag
- Schierz, M. (1997): *Narrative Didaktik – von den großen Entwürfen zu den kleinen Geschichten im Sportunterricht*. Weinheim: Beltz
- 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.
- Wagner, B. (1995): *Walter Benjamin und seine Bedeutung für die Narrativität in der Pädagogik*. Diplomarbeit. Bibliothek für Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften. FU-Berlin