

Überlegungen zum Stellenwert eines „narrativen Prinzips“ im Fremdsprachenunterricht

Angelika Kubanek | Braunschweig D

This article suggests giving more room to narration and narratives in the foreign language classroom. Story-telling is a widely used method in teaching languages to young learners, and more advanced students often deal with fictional texts analytically. However, the universal nature of narration will be more in the focus if narrativity becomes a central principle of classroom teaching, resulting in a fresh perspective: Autobiographical accounts by pupils will be fostered and appreciated, especially in multilingual classes. Students use their experiences gained on stays abroad in a motivating and credible way in practicum classes, while teachers pay more attention to the narrative thread of their lessons and train their diagnostic competence in that they seek to understand the meanings of the accounts by beginners. The article goes on to list various elements of the narrative principle. It may well lead to occasional deviations from the functional competences desirable for every-day purposes and even present a certain contrast to the matrix model of the Common European Framework since narration does not seem to fit its frame very well in some respects.

1. Einleitung

Auf das Erzählen habe ich mein Erkenntnisinteresse schon lange gerichtet: als Teil einer Frühbeginn-Didaktik (seit 1992), als Instrument zur Erfassung kulturellen Lernens bei Kindern (2003) und als autobiographisches Erzählen über Mehrsprachigkeit und Migration (2011, 2012). Auch den Begriff des „narrativen Prinzips“ verwendete ich schon in den 1990er Jahren. Es gab für mich zwei Gründe, verstärkt wieder über das Erzählen nachzudenken. Der erste war der Arbeitsprozess bei der Sammlung von Migrantenerzählungen einschließlich ihrer Schilderung, wie sie in der Familie mit der Mehrsprachigkeit umgingen. Der zweite waren Erfahrungen im März dieses Jahres in den Fachpraktika. Die Grundschulstudierenden benutzten zwar *storytelling*, aber es war für sie eine Methode unter vielen. Die Sekundarstufen-Studierenden arbeiteten ihre Unterrichtsvorbereitungen ab. Sie erzählten nichts von ihren eigenen fremdkulturellen Erfahrungen wie z.B. ihrer Arbeit im Ausland als au-pair. Daraufhin beschloss ich, der Narrativität bereits im Sommersemester einen Stellenwert zu geben. Der von mir erdachte Weg, über den ich

in Abschnitt 8 berichte, erscheint mir nun als einer der erfolgreichsten, und sinnvollsten für die Studierenden.

2. Eine erweiterte Perspektive auf das Erzählen im Frühbeginn

Angesichts der Multikulturalität in sehr vielen Kindertagesstätten und Schulen hat das autobiographische Erzählen von Kindern und Eltern über ihre Familiengeschichten und über ihr mehrsprachiges Aufwachsen einen doppelten Stellenwert: für die Lehrkräfte als Hintergrundinformation und als Bereicherung für den Unterricht. Dies betrifft einerseits den Unterricht in der Schulsprache, andererseits den Fremdsprachen-Frühbeginn. In diesem soll ja neben dem Aufbau erster fremdsprachlicher Kompetenzen auch ein vergleichendes Sprachbewusstsein geweckt werden (im Englischen hat sich hierfür der Begriff *language awareness* seit den 1990er Jahren etabliert, im Französischen *éveil aux langues*). Wie kann dies besser geschehen als personalisiert mit Hilfe von Migranten-Familienerzählungen? Diese Art von Geschichten treten also zu dem hinzu, was zunächst im Fremdsprachenunterricht unter „narrativ“ verstanden wurde: das *storytelling* im Frühbeginn, die so genannten einfachen literarischen Formen wie Anekdoten, Limericks, Bilderbücher und dann aufsteigend Kurzgeschichten, Auszüge aus Romanen. Neue Erzählformen bedingt durch die technischen Möglichkeiten kommen hinzu, z.B. die Selbstdarstellungen in youtube. Erzählen als universale menschliche Ausdrucksform kommt jeden Tag vor: im regulären Sprachunterricht, im Englisch-Frühbeginn, im Zweit- und Drittsprachenunterricht, in Beratungssituationen für Migranteltern und Kinder, im Pausenhof, sei es mündlich oder schriftlich. Die folgenden Charakteristika sind immer vorhanden: Es geht um einen Inhalt

mit Bedeutung für den Erzähler und Hörer (Leser), es gibt einen roten Faden und es herrscht eine emotionale Stimmung. Der Erzähler zieht in den Bann und erschafft eine Welt durch Appell an die Imagination und Erinnerung. Die Charakteristika guten Erzählens sind zugleich Qualitätsmerkmale des Unterrichts. Welcher Lehrer würde sich bei der Schulinspektion nicht einen solchen Kommentar wünschen: dass der Stoff bedeutungsvoll war, zusammenhängend aufgebaut und dass die Schüler involviert waren. Die Aufgaben und Übungen sind dann nicht ein Abarbeiten eines Lehrbuchs, ohne dass der Schüler eigentlich weiß, warum das Jeweilige durchgenommen wird. Sie haben einen roten Faden, der für die Schüler sichtbar ist. Die Themen sind bedeutungsvoll, die Lehrkraft erzählt und gibt ihrerseits dem Schüler Raum zu erzählen – über die Lerninhalte, über sich. Im Fremdsprachenunterricht können hier viele Formate genannt werden, z.B.: Erzähle auf Englisch/Französisch, was du am Wochenende gemacht hast/ Erzähle, was du in der Stadt an englischsprachigen Aufschriften gefunden hast/Erzähle, was in der letzten Englisch-/Französischlektion einfach oder schwierig war.

Die bisherigen Überlegungen machen schon deutlich, dass die hier vorgeschlagene Interpretation des Narrativen breit ist, ein Prinzip. Das schließt ein, dass es mehr ist als eine Unterrichtstechnik, eine Förderaktivität, und dass es dem Lehrstoff eines einzelnen Faches übergeordnet ist. Es mag altmodisch erscheinen, dem narrativen Prinzip das Wort zu reden, weil damit die Rolle der Lehrperson hoch angesetzt wird. Man könnte sagen, dass zum narrativen Prinzip eher das Bild eines Lehrers passt, der fragend-entwickelnden Unterricht gibt, weniger das Bild des Lehrers als Lernbegleiters. Doch hat auch der Lernbegleiter die Fäden in der Hand, auf eine andere Art.



Lewis Carroll, Alice in Wonderland, illustrated by John Tenniel.

3. Das narrative Prinzip – aufgegliedert

Das Narrative als Prinzip im Fremdsprachenunterricht im Blick zu haben und umzusetzen, bedeutet, im Erzählen mehr zu sehen als eine erfolgarantierende Methode für kleine Kinder. In der EU-Schlüsselstudie zum Fremdsprachen-Frühbeginn (Edelenbos, Johnstone, Kubanek 2006) wurde dem Erzählen eine wichtige Rolle zugemessen, weil Kinder/Anfänger so auch lernen, dass ein Ereignis strukturiert wird, dass es Sprecherwechsel und Rollen gibt und mehr. Dies ist Teil von *literacy*. Der Kognitionspsychologe Jerome Bruner schrieb 1986 aus der Summe seiner Erkenntnisse: Man müsse von zwei wesenhaft unterschiedlichen Formen des menschlichen Denkens ausgehen: Denken in Geschichten (narratives Denken) und Argumentieren (logisch-wissenschaftliches oder paradigmatisches Denken). Sie unterscheiden sich in ihrer Art, Erfahrungen zu ordnen und Wirklichkeit zu konstruieren. So hat z.B. die Konjunktion „dann“ in der Behauptung „wenn x, dann y“, eine andere Aufgabe als in der Erzählung eines Ereignisses: „Der König starb und dann die Königin.“ Dem narrativen Denken geht es darum, den Erfahrungen, den Wechselfällen menschlicher Absichten Bedeutung zu verleihen. Der Linguist Gordon Wells erläuterte die Ergebnisse seiner Langzeitstudie über Sprachentwicklung (1986) und ging ausführlich auf die Rolle des Erzählens ein: „*Constructing stories in the mind... is one of the most fundamental means of making meaning... Making sense of an experience is thus to a very great extent being able to construct a plausible story about it.*“ Der Neurologe A. Damasio, der sich mit der Entschlüsselung des menschlichen Bewusstseins befasst, bezeichnet schon die unbewusst ablaufenden Vorstellungsbilder im Gehirn als „wortloses Geschichtenerzählen“, während auf der höheren Stufe des autobiographischen Selbst Erinnerungen an Erfahrungen gespeichert sind und abgerufen werden. Sie sind vorsprachlich, können aber in Sprache übersetzt werden. Mit der folgenden Aufgliederung wird versucht, sowohl unterrichtspraktische wie auch übergeordnete Aspekte einzubeziehen:

Bezogen auf die Lehrkraft

- Die Lehrkraft erzählt Klassen der Primarstufe in den ersten Stunden des Unterrichts vom Sinn des Sprachenlernens und schon jetzt von der Aufgabe, als kompetenter mehrsprachiger Sprecher später lokal oder international soziale/ökologische Verantwortung zu tragen (z.B. im jungen Erwachsenenalter Konflikte, die durch Klimawandel entstehen, zu diskutieren und an Lösungen zu arbeiten).
- Die Lehrkraft erklärt das Konzept Progression. Sie zeigt dem Schüler Lernen als Weg – bildhaft: als Fluss, als roter Faden, als Spannungsbogen Das umfasst Motivierung zu bestimmten Zeitpunkten und Lösungen für Brüche beim Übergang.
- Die Lehrkraft vermittelt bedeutungsvolle Inhalte.
- Die Lehrkraft verfügt über Fähigkeiten guter Erzähler, sie trainiert Prosodie und unterstützende Gesten.
- Die Lehrkraft benutzt bildhafte Sprache, Metaphern, und beginnt damit bereits im Anfangsunterricht.
- Die Lehrkraft ist ein guter Zuhörer und bemüht sich, in den emergenten Erzählungen der Fremdsprachenanfänger das Gemeinte zu erkennen.
- Die Lehrkraft nutzt die Freude, die jüngere Lernende an Geschichten haben.
- Die Lehrkraft hat Vertrauen in die Verstehensfähigkeiten von Lernern.
- Die Lehrkraft erzählt von eigenen Sprachlernerfahrungen und eigenen fremdkulturellen Erfahrungen, nicht nur touristischer, sondern auch beruflicher Art und über ihre Erlebnisse mit Migranten.
- Die Lehrkraft nimmt die autobiographischen Erzählungen der mehrsprachigen Kinder und Eltern, der Gastarbeiterkinder und ihrer Eltern ernst und bringt entsprechende Geschichten in den Unterricht ein.
- Die Lehrkraft weiß, dass narratives Denken eher mit Alltagsdenken in Verbindung steht als mit naturwissenschaftlichem Denken. Sie benutzt narrative Verfahren nicht als Flucht vor schwierigen Erklärungen, sondern eher als Veranschaulichung wie es auch die naturwissenschaftlichen Werkstätten für Kinder tun, die in Museen oder an Instituten von Universitäten angeboten werden.
- Schon Studierende werden mit Aspekten des narrativen Prinzips vertraut gemacht.

Bezogen auf sprachliche und kulturelle Inhalte des Unterrichts

- Der Unterricht hat einen Spannungsbogen, als ob er selbst eine Erzählung wäre.
- Die Schüler erhalten Zeitraum, um über sich zu erzählen, dies gilt besonders auch für das Erzählen über ihre Mehrsprachigkeit und über ihre Lernschwierigkeiten.
- Literarische Texte werden genutzt, sowie Möglichkeiten der „Narrativierung“, z.B. die *total physical response* Methode oder die Umgestaltung von Lehrbucheinheiten in Geschichten.
- Die großen Themen der Menschheit, archetypische Muster des Verhaltens, Konflikte (gut-böse, alt-jung, nachhaltig-verschwenderisch mit Ressourcen) sind auch Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts. Dies gilt schon für das Anfangsniveau (vgl. den pädagogischen Ansatz von Kieran Egan)
- Im Fremdsprachenunterricht ist Raum für die Rolle von solchem Erzählen, das zur Identitätsbildung und der Entwicklung des Selbstkonzepts beiträgt, dabei wird auf das Genre von Initiationserzählungen zurückgegriffen, die schon immer einen Platz im Literaturunterricht für Teenager hatten. Eine wichtige Rolle spielt das Erzählen über das Fremdkulturelle, besonders auch über die eigenen kulturellen Erfahrungen der Schüler selbst und ihrer Familien.
- Fremdsprachenanfänger erhalten früher als bisher das sprachliche Werkzeug, um erzählen zu können: So werden ihnen Konjunktionen (*und, obwohl, als*), Möglichkeiten zum Ausdruck temporaler Bezüge (*plötzlich, dann, später, früher, vor vielen Jahren, bald, niemals, es war einmal, als meine Eltern in Afghanistan...lebten, als wir in der Schweiz ankamen...*), Verbformen um die Vergangenheit ausdrücken zu können, emotionale Einordnung (*leider, gottseidank, schlimm, schön, traurig, tut weh*), und anderes mehr. Dieses Werkzeug kann abweichen von den bisherigen Abfolgen in Schulbüchern. Es wird aktiv geübt und im Klassenraum visualisiert (Poster), anstatt wie bei immersiven und natürlichen Fremd-/Zweitspracherwerbsansätzen zu warten, dass sich dieser Gebrauch von selbst ergibt.
- Bei Projekttagen, Zukunftswerkstätten, Beteiligung der Kinder an Schulplanung und Stadtteilprojekten richtet sich die Imagination der Schüler auch auf die Rolle der Fremdsprache als Kommunikationsmittel, und sie erzählen bei den Präsentationen über ihre Lösungen (z.B. wie sie einen interkulturellen Garten gestalten würden, wie sie auf einem neu zu bauendem Spielplatz mit Kindern anderer Muttersprache besser ins Gespräch kommen könnten, wie sie mit neuen technischen Möglichkeiten einfacher Sprachen lernen könnten).
- Bei Kindern mit Lernschwierigkeiten werden die Fähigkeiten, Erzähltem zuzuhören geschult, für sie werden Inhalte aufbereitet. Wenn Kinder z.B. eine geringe phonologische Bewusstheit haben, würde eine längere mündlich vorgetragene Geschichte sie überfordern, zu viele nur kurz vorgezeigte Bilder und Flashcards wären ihrer Art der visuellen Wahrnehmung keine Hilfe.

Einige dazugehörige didaktische Verfahren

- Narrative Techniken für Kontinuität und Hervorhebung (Training schauspielerischer Fähigkeiten, Einsatz von Hilfsmitteln des Erzählens)
- Narrative Techniken im Sinn von *Scaffolding* z.B. Einbeziehen der Schüler während des Erzählens um Verstehen zu erfragen, u.a. *TPRS storytelling*: Dies ist eine erweiterte Form von *total physical response*, mit Rückfragen der Lehrkraft an die Schüler, die teilweise an *pattern drills* erinnern, aber doch gut ankommen können (vgl. Ray/Seely 1997,2009)
- Umwandlung von Lehrbuchtexten in Geschichten (so genannte *storyline* Methode).
- Techniken der Dramatisierung von Geschichten (z.B. Standbilder, Tischtheater, Erzählen am Hellraumprojektor, Schaffen einer gemeinsamen Geschichte aus einem kleinen Element wie z.B. zwei gezeichneten Kreisen an der Tafel, die in der Phantasie der Kinder zu zwei Köpfen von einem Jungen und Mädchen werden, wonach die Lehrkraft fragt, wie diese Figuren aussehen, welches Problem sie haben könnten usw.)

4. Das narrative Prinzip und die kommunikative Didaktik

Die kommunikative Didaktik erwartete und trainierte den sich seiner selbst bewussten Sprecher, der über sich Auskunft geben kann und einen politischen Standpunkt hat. Dieser Sprecher ist somit Erzähler seiner selbst, auch in der Fremdsprache. So gesehen, besteht kein Widerspruch zwischen kommunikativer Didaktik und narrativem Prinzip. A. und V. Nünning notieren (2010), dass narrative Kompetenz gut in der kommunikativen Didaktik verortet sei, denn die Sprechkompetenz werde durch Erzählen gefördert. In den Augen der Verfasserin dieses Beitrags gibt es jedoch einige Gegensätze. Wenn man das narrative Prinzip beherzigt, geht es z.B. nicht um die Beherrschung möglichst vieler Alltagssituationen, für die Sprechhandlungen eingeübt werden, vom „den Weg erfragen“ bis zum „Bekunden der Meinung“. Vielmehr geht es um Geschichten, die einem alltäglichen Stoff inhärent sind, Lebensgeschichten, Familiengeschichten, fiktionale Stoffe. Geschichten, die zur Sinnkonstitution des Lebens des Schülers im jeweiligen Moment beitragen, und dafür dann Sprache benötigen. Beispiele für einen existenziellen Ausdruckswunsch von Schülern finden sich in Romanen, die Lehrer als Protagonisten haben, wie Frank McCourt, *Teacher Man* oder Lloyd Jones, *Mr. Pip*. Im ersten Fall erinnert sich der Autor, wie seine erste schwierige Teenagerklasse in New York plötzlich lernen wollte, weil sie vergilbte Hefte mit Erzählungen ihrer Eltern, als diese Schüler waren, in einem Klassenwandschrank fand. Im zweiten Fall wird ein älterer weißer Mann, der auf einer vom Bürgerkrieg getroffenen tropischen Insel lebt, zum Lehrer der wenigen Schulkinder, er liest ihnen aus *Great Expectations* von Charles Dickens vor. So lernen diese isolierten, vom Krieg durcheinandergebrachten Kinder durch das Vorlesen/ Erzählen über Werte, sie lernen sich aus-

zudrücken, selbst zu erzählen, und mehr. Gerade kulturelle Inhalte sind geknüpft an Erzählungen, entfalten sich. Wie oben schon geschrieben, sind gerade die Erzählungen der mehrsprachigen und Migrantenschüler in einer Klasse eine große Quelle. Wenn man ein bestimmtes Land behandelt, z.B. Indien, so könnte man im Sinn der kommunikativen Didaktik zum Thema Bildung von 6. oder 7. Klässlern eine kurze Präsentation einiger Fakten erwarten. Ein narrativer Ansatz würde zuerst z.B. die Szene aus dem sarkastischen Roman *The white tiger* erlesen, in der der Schulinspektor kommt und der Junge den Beinamen Weisser Tiger erhält (weil ein Dorfkind, das gut lernt, so selten ist wie ein solches Tier). Dann würde die Szene dramatisiert, und danach kämen erst weitere meinungsbildende und faktenrecherchierende Aufgaben.

5. Warum Gedanken über das narrative Prinzip?

Der Fremdsprachenunterricht in ganz Europa ist bestimmt durch die Matrix des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens. Die hochgesteckte Vision von Vereinheitlichung und Vergleichbarkeit wurde zunächst einmal mit dem Vorhandensein dieses Rahmens und dem Fakt seiner Integration in die Lehrpläne erfüllt. Zahlreiche Praktiker, Behörden und Forscher arbeiten an der Verbesserung, Umsetzung, Entwicklung geeigneter Tests. Im Zusammenhang dieses Artikels soll nur auf einen Aspekt eingegangen werden. Führt man sich die Stufen, Deskriptoren und typische Themen vor Augen (vgl. in jüngerer Zeit North, 2010), so wird deutlich, dass das narrative Prinzip nur teilweise kompatibel ist mit der Matrix des GER. Das Narrative ist wild, abschweifend, hat unterschiedliche Geschwindigkeiten. Es ist relativ eindeutig, was man bei einem Inhalt wie „Ein Hotelzimmer buchen“ auf Stufe A 2 vermitteln würde, oder „nach dem Weg fragen“ auf Stufe A 1 bzw. B1. Das kann geübt und abgefragt werden. Demgegenüber kann der

Das Narrative als Prinzip im Fremdsprachenunterricht im Blick zu haben und umzusetzen, bedeutet, im Erzählen mehr zu sehen als eine erfolggarantierende Methode für kleine Kinder.

Erzählende, schon als Anfänger, innerhalb von zwei Sätzen sprachliche Elemente gebrauchen, die den Stufen A1 bis C2 zugeordnet werden könnten – aufgrund des Themas, durch eine Grammatikstruktur, ein Dialekt- oder Scherzwort, eine Metapher. Und seine Phantasie wandert von hier nach dort, vom einfach Beschreibbaren zu komplizierten Orts- und Personendarstellungen. Bei Fortgeschrittenen kann dies sprachlich korrekt geschehen. Der Anfänger schon möchte mehr erzählen als er sagen kann. Es klafft die Lücke zwischen Gesagtem und Ausdruckswunsch. Da jedoch das narrative Prinzip einem Schüler eher hohe Verstehensfähigkeiten zumisst, würde die Lehrkraft durch Hilfestellungen, durch die von W. Butzkamm so genannte Sandwich-Technik (d.h. dem kurzen Wechsel in die Muttersprache) erreichen, dass der Schüler das Gefühl hat, etwas erzählen zu können. Im GER ist Erzählfertigkeit in dem hier umschriebenen Sinn eher auf der Stufe B2 angesiedelt. Dies scheint sehr spät.

Da diese Überlegungen vielleicht für manchen unerwartet sind, mögen einige Beispiele der Verdeutlichung dienen. In dem von mir herausgegebenen Buch *Sprachenstadt Braunschweig* (2012) sind auch Zusammenfassungen von Gesprächen abgedruckt, die mit 6jährigen über Sprache geführt wurden. So jungen Kindern würden Lehrkräfte/ Erzieherinnen auf Englisch typischerweise z.B. *Die kleine Raupe Nimmersatt* erzählen, von den Kindern würde erwartet dass sie einzelne Nahrungsmittelwörter sagen, oder den

Ausdruck „*and then she ate...*“ nachsprechen. Beim Lerninhalt Eis Essen würde erwartet, dass sie auf die Frage: „*What do you like? A strawberry or a blueberry icecream?*“ mit einem Wort reagieren. Demgegenüber ging es in den erwähnten Situationen um Nachdenken über Sprache, und die Kinder reagierten auf Fragen wie „Was ist, wenn Menschen nicht sprechen können?“, „Warum kann ein Stein nicht sprechen?“. Diese Fragen können durchaus auf Englisch gestellt werden, bzw. in Englisch und auf Deutsch wiederholt. Wenn ein Kind sagen würde: „*stone – not mouth*“, oder „*stone, kein mouth*“, dann ist dies einerseits die Ebene A 1, zugleich aber ist es vom Thema her Fortgeschrittenenniveau, und das Kind geht an die Grenze dessen, was in seinem Denkhorizont ist. Ein 9jähriger, der nach der Fahrradprüfung auf Englisch darüber eine Erzählung schrieb, mit dem Satz *he had me the sail talk*, würde von einem Bewerter als sehr schlecht, ungrammatisch eingestuft werden. Der Junge drückte jedoch folgendes aus: Er [der Polizist] ließ mich das Seil [mit dem der Parcours abgegrenzt wurde] halten. Somit ist der Satz falsch, aber aus der Perspektive des Erzählens ist eine Situation geschildert, bei der das Kind sich selbst und einen Erwachsenen vor Augen hat, eine Erlaubnis erteilt wurde, der Polizist das Seil dem Kind in die Hand drückt, also eine Handlung ausgeführt wird. Das ist keine typische A1-Situation im GER. Ich behaupte, dass ein muttersprachlicher Tester die

Gedanken- und Imaginationssprünge nicht immer erfassen kann, bzw. dafür gerade nicht ausgebildet wird. Was das Erzählen angeht, scheint mir eine zweite Einstufungsschiene nötig, ein zweiter GER.

6. Das narrative Prinzip und das Portfolio

Portfolios sind wie der GER in der Language Policy Division des Europarats entwickelt worden und werden von dieser akkreditiert. Das Portfolio „Autobiographie über interkulturelle Begegnungen“ ist in der letzten Zeit hinzugekommen. Sind nun diese Hefte zum Eintragen der selbsteingeschätzten Fähigkeiten und Sammeln eigener Erfahrungen und Produkte bezüglich Mehrsprachigkeit gleichsam ein Korrelat zum narrativen Prinzip? Ist es in den Portfolios aufgehoben? Nach dem obigen Verständnis ist dies eher nicht der Fall. Die Portfolios bestehen in der Regel nicht aus einem zusammenhängenden Text, sondern Stichwörtern (abgesehen von der „Schatzkiste“, in der längere Texte enthalten sein können). Außerdem ist das narrative Prinzip oben als didaktische Haltung bezeichnet worden. Das heisst: Sicherlich kann ein Portfolio kurze erzählende Texte der Schüler enthalten. Sicherlich soll es ein Lernbegleiter sein, der dem Schüler einen roten Faden des Lernwegs gibt. Dennoch ist in meinen Augen das narrative Prinzip etwas Umfassenderes. Es ist eine pädagogische Haltung, die das emergente Erzählen der Schüler ahnt und fördert, und an bedeutungsvollen

Inhalten entwickelt. Ein Portfolio ist demgegenüber doch als Produkt anzusehen und wird punktuell gefüllt.

7. Narrative Kompetenz

Im Lexikon Fremdsprachendidaktik schreiben A.& V. Nünning, dass narrative Kompetenz die durch Erziehung vermittelte Fähigkeit ist, „Geschichten [zu] verstehen, produzieren und erzählen bzw. Ereignisse, Erfahrungen oder Selbsterlebtes durch Erzählstrukturen wiederzugeben“. In den didaktischen Diskussionen um Kompetenzen und Standards würde sie bisher eine untergeordnete Rolle spielen. (2010, S. 230) Dass das so ist, hat wohl seinen Grund im Charakter des Erzählens. Dieses lässt sich, wie oben geschrieben, nicht eindeutig durchgängig einer Stufe des Referenzrahmens zuordnen, und auch in der Reichweite des Vokabulars können unterschiedliche Niveaustufen in einer Erzählung auftauchen. Somit ist es nicht so leicht als Leistung zu bewerten. Ein Beispiel war oben aus einer Klasse von Neunjährigen gegeben worden: Der Junge, der über die Fahrradprüfung schriftlich erzählte. Ein Muttersprachiger würde diese Äußerung herabstufen oder nicht akzeptieren. Auch ein deutscher Leser/Zuhörer muss zunächst überlegen und benötigt diagnostische Kompetenz. Aus dem Berücksichtigen der erzählten Welt und dem Versuch des Lesenden, im Geschriebenen das Gemeinte zu erkennen ergibt sich der Sinn.

8. In der Ausbildung Narrativität entwickeln

Im Frühjahr 2012 beobachtete ich ca. 30 Englisch-Unterrichtsstunden bei 6-16jährigen Schülern, in allen staatlichen Schultypen einschließlich einer Grundschule mit sechs Wochenstunden Englisch sowie einer Waldorf-



François Rabelais, Gargantua et Pantagruel, illustré par Gustave Doré.

schule und einer *International School*. Es unterrichteten Studierende im 4. Studienjahr (Abschlussjahr Master of Education) im Rahmen ihres letzten Praktikums. 30 Stunden sind ein sehr kleiner Ausschnitt von Unterricht. Die Studierenden handeln im Fachpraktikum unter Anleitung durch einen Lehrer und konform zu Vorstellungen vom Unterricht an der jeweiligen Schule. Die Master-Studierenden, die im Unterricht besucht wurden, hatten mit der Verfasserin des Beitrags noch nicht über das narrative Prinzip diskutiert.

Es fiel auf, dass in den besuchten Grundschulen mit Verfahren des „sto-

rytelling“ gearbeitet wurde, z.B. mit kleinen Holztieren oder am Smartboard. In einem Morgen-Stehkreis ließ die Lehrkraft eine Wasserschale mit einer Schwimmkerze herumgehen und jedes Kind sagte: „Ich bin froh/traurig, weil...“. In der Grundschule hat das Erzählen einen Platz. In der Frühbeginn-Didaktik ist es seit 20 Jahren ein Mainstream-Verfahren, vor allem im Format von Märchen und Vorstellen von Bilderbüchern. Die meisten Grundschul-Lehramt-Studierenden sehen das „storytelling“ als etwas an, das allen Kindern gefällt. In den besuchten Sekundarschulen war hingegen auffällig, dass Gelegenheiten,

einen Inhalt durch Narration bedeutungsvoll zu machen, nicht gesehen wurden. Die Lehrbuchtextvorgaben werden abgearbeitet. So hatte eine beobachtete 8. Klasse gemäß des Curriculums Landeskunde der USA im Programm. Die Studentin nannte das Stundenthema: „*Today, our topic is freedom.*“ Nach einigen Übungen wurde ein Audiotext von Martin Luther King vorgespielt, dazu kamen Fragen zum Textverständnis in Stillarbeit. Begründung war, dass es in der 5. und 6. Stunde ohne Stillarbeit unruhig wäre. Die Schule befindet sich in einer Großstadt. In dieser Klasse waren etwa 70% Migranten, darunter zahlreiche Moslems. Es war zur Zeit des Unterrichtsbesuchs viel von der Arabellion im Fernsehen zu sehen. Nur eine Frage wäre nötig gewesen: „*Does anyone in this class have family in Egypt, Syria, Tunisia?*“, um Erzählungen in Gang zu bringen. Die Überleitung zu dem USA-historischen Thema hätte später erfolgen können, das vorgesehene Thema hätte eine tiefere Bedeutung durch personalen und aktuellen Bezug gewonnen.

Alle Studierenden wurden im Auswertungsgespräch gefragt, ob sie schon länger im Ausland waren, was eine Mehrheit bejahte. Kein Studierender aber hatte von dieser Lebenserfahrung der Praktikumsklasse etwas erzählt, obwohl sie u.a. im Rahmen des so genannten *Work and Travel* Visums in Australien oder als Au-pair in Irland gewesen waren, oder Sängerin in einer Band. Doch gerade im Fachpraktikum, wo sie als Fremde in eine Klasse kamen, hätte das autobiographische Erzählen über die eigene Fremdkulturerfahrung als Landeskunde, als Motivierung und als persönlicher Bezug zur Klasse seine Berechtigung und seinen Sinn gehabt.

Als unmittelbare Konsequenz aus diesen Beobachtungen plante ich eine Veranstaltung des Sommersemesters völlig um, und zwar den Kurs *Intercultural Communication and Learning*. Dieser wird im zweiten oder dritten B.A. Jahr besucht, aber eine Möglichkeit im Master Niveau gab es in diesem Semester nicht. Alle Teilnehmer, die länger im Ausland gewesen waren, sollten ein *Storybook* im Format DIN A3 oder DIN A 2 entwickeln, in dem sie diese Auslandserfahrung so

abbildeten, dass sie entweder für 9jährige mit 2 Jahren Schulenglisch, oder für 15jährige Hauptschüler spannend und verständlich sein würde. An einem Projekttag der Schulen sollten sie dieses dann in den Schulen erzählen. Nicht alle der B.A. Studierenden des Kurses gehen weiter in den Lehramt Master. Die Präsentationen fanden Ende Juni bzw. Mitte Juli kurz vor Schulschluss statt. Insgesamt gestalteten über 20 Teilnehmer ein *Storybook*. Sie sollten also in der Herstellung ihre eigene Fremdkulturerfahrung erzählend-erinnernd reflektieren, ihre Erfahrung vereinfachen und dann in direktem Kontakt wieder erzählen. In der Hauptschule erschien mir als Beobachterin einiger Präsentationen die Wirkung des direkten Erzählens als sehr durchschlagend, die Klassen übertrafen in ihrer Gesprächswilligkeit die Erwartungen ihrer Englischlehrer deutlich, was ausgelöst erscheint durch das Format Erzählen. Im folgenden einige kurze Auszüge aus den Reflexionen von Studierenden, die in einer Grundschule waren.

- *When I asked myself how to present my time in South Africa, my first emotion was despair. My work for an AIDS project was not the suitable topic for a grade 4 class... My South African mentor's awareness of intercultural hermeneutics was very helpful to me in finding topics. With my storybook, I told about the lives of children...with the final exercise I put up a big cardboard with two headlines, South Africa, and Germany. The children had to pull out an expression from a bag, e.g. school uniform, and state where it should be placed. It was nice to see that they placed many expressions in a middle position, like English as a foreign language. I gained a new perspective for myself, the unprejudiced minds of the children should be a role model for all of us. (Vanessa)*
- *I have been to New Zealand as an exchange student (when I was 16). I always tried to imagine when preparing the story book, what could be interesting for children aged 9 or 10. I decided to bring shells, and also teach a Maori poem. One group I presented the book to thought I was from New Zealand. A delightful moment was when one boy said he had been to New Zealand when we collected the different countries the children had been to. Later, he said to me: "I wasn't born when I was in New Zealand." I think this visit to the school was worth it. I enjoyed talking about my exchange again which had taken place in 2005. I was able to look from a different angle at my time on the other side of the world. (Theresa)*
- *When I was 8 years old, I moved to the US with my parents... The first steps of developing a story book were very difficult for me. I decided to write about a road trip through the United States. It was very difficult to write a story book which students with little knowledge of English would understand. The designer [Gastvortrag einer Buchgestalterin] influenced me. During the three presentations of the storybook, I did not read it out exactly as it had been prepared. The project gave me the chance to relive my experiences and share them. (Vivien)*
(gekürzt, datiert von Ende Juli 2012)

9. Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass durch das Nutzen von Erzählanlässen und durch eine Verwendung von narrativen Kategorien für den Blick auf Unterricht und Unterrichtsqualität eine Intensivierung der Lernerfahrung möglich scheint. Während durch den GER eher ein Bild vom Sprachenlernen entstehen kann, das aus dem Bewältigen einzelner Rubriken der GER Matrix besteht – also ein fragmentarisierender Blick –, legt das narrative Prinzip ein Bild vom Lernen als Fluss nahe – mit Strömungen, höher und tiefer nach Jahreszeit, wilder oder ruhiger. Durch die gewählten Erzählungen, die im Sinn von Kieran Egan Menschheitsprobleme und existenzielle Gegensätze aufgreifen, wird der Fremdsprachenunterricht inhaltsorientiert und getragen von einer Verantwortungsethik. Migrationsgeschichten und dokumentarische Erzählungen (z.B. *Zeitoun* von Dave Eggers) haben hier ihren Platz. Als imaginative Tätigkeit bildet und erfreut der Umgang mit dem Narrativen. Die Umwandlung von Lehrbuchtexten in Geschichten, interaktives Erzählen und der Einsatz von Hilfsmitteln wie z.B. Schattentheaterfiguren können Schülern Inhalte intensiv und lernfördernd nahebringen. Geschichten liegen auf der Straße.

Bibliographie

- Bruner, J.** (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard: University Press.
- Brym, A.** (2003). Der ‚fliegende Teppich‘ als Verfahren zur Erfassung interkulturellen Lernens. In *Frühes Intensiviertes Fremdsprachenlernen* (pp. 90–136). Forschungsbericht für das Sächsische Kultusministerium Dresden und Braunschweig.
- Damasio, A.R.** (2004). *Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins*. Berlin: List.
- Edelenbos, P., Johnstone, R. & Kubanek, A.** (2006). *The main educational principles underlying the teaching of languages to very young learners*. PDF Dokument Studie EAC 89/04, Lot 1 für die Europäische Kommission. Abrufbar unter: ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_en.pdf [auch auf Deutsch und Französisch]
- Egan, K.** (1989). *Teaching as Storytelling, 2. ed.* Chicago: University of Chicago Press.
- Eggers, D.** (2009). *Zeitoun*. San Francisco: Mc Sweeney's Books.
- Ham, M. & Kubanek, A.** (Hrsg.) (2011). *Fremde Heimat Deutschland. Migranten erzählen über deutsche Erfahrungen*. Hannover/Stuttgart: ibidem Verlag.
- Jones, L.** (2008). *Mister Pip*. London: Hodder & Stoughton.
- Kubanek-German, A.** (1993). Zur möglichen Rolle des Narrativen im Fremdsprachenunterricht für Kinder. *Primar. Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache im Primarbereich* 3/1993 (1. Jahrgang), 48–54.
- Dies.** (1997). A glimpse of something beyond – Zum Sinn des Erzählens im Frühen Fremdsprachenunterricht. In M. Wendt & W. Zydati (eds.), *Fremdsprachliches Handeln im Spannungsfeld von Prozess und Inhalt* (pp. 138–146). Bochum: Brockmeyer.
- Dies.** (2002). Mit Bilderbüchern denken lernen. Das ABC Buch und die Kinderlogik von K. Ph. Moritz. *Primar. Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache im Primarbereich*, 30/2002, 5–9.
- Dies.** (2003). *Kindgemäßer Fremdsprachenunterricht. Band 2. Didaktik der Gegenwart*. Münster: Waxmann Verlag.
- Dies.** (2003). *Frühes Intensiviertes Fremdsprachenlernen*. Bericht zur wissenschaftlichen Begleitung eines Modellprojekts des Sächsischen Kultusministeriums: Englisch, Tschechisch, Französisch, Polnisch vierstündig in der Grundschule. Dresden: Ministerium für Kultus.
- Kubanek, A.** (Hrsg.). (2012) *Sprachenstadt Braunschweig. Ein Lesebuch über Sprachförderung und Einstellungen zu Sprachen*. Erhältlich direkt bei der Herausgeberin. Englisch Seminar TU Braunschweig, Bienroder Weg 80, 38106 Braunschweig.
- Mc Court, F.** (2006). *Teacher Man*. New York: Scribner.
- North, B., Ortega, A. & Sheehan, S.** (2010). *EAQUALS. Core inventory of general English*. Abrufbar als pdf auf der website www.britishcouncil.org oder www.eaquals.org
- Nünning, A. & Nünning, V.** (2010). Narrative Kompetenz. In Surkamp, C. (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*, (pp.229–230) Stuttgart: Metzler.
- Ray, B. & Seely, C.** (1997, 2009). *Fluency through TPR Storytelling*. Berkely, CA: Command Performance Language Institute.
- Wells, G.** (1986). *The meaning makers*. Portsmouth: Heinemann.

Angelika Kubanek

Seit 2001 Professorin für Englischdidaktik an der TU Braunschweig. Interessengebiete: Interkulturelles Lernen, Frühbeginn, Förderung von Schülern mit Lernproblemen, internationale Fortbildungstätigkeit. Forschungsprojekte zu frühem Fremdsprachenlernen, pädagogischem *change management*. Im Beirat der Zeitschrift *Frühes Deutsch* des Goethe Instituts.