

Erzählbrücken – Szenisches Erzählen für neu zugewanderte Kinder und das unterstützende Potenzial von Literalität

Natascha Naujok

Abstract

Neben seiner sinnlich-ästhetischen, emotionalen Dimension und dem engen Kontakt zwischen Erzählenden und ihrem Publikum baut das *szenische Erzählen* in deutscher Sprache für Kinder mit geringen Kenntnissen der Erzsprache in besonderer Weise auf *Multimodalität*, vor allem auf Gestik und Mimik, aber auch auf bildliche, gegenständliche, musikalische, mitunter auch auf schriftliche Ausdrucksformen. Der vorliegende Beitrag ist dem szenischen Erzählen und der Begleitforschung *Erzählbrücken* gewidmet, in der das Format des szenischen Erzählens für neu zugewanderte Kinder untersucht wird. Die beispielhafte Analyse einer Erzählstundenszene veranschaulicht, wie schreibkundige Kinder im Kontext derartiger Erzählprojekte auch von *literalen* Angeboten in der für sie neuen Sprache profitieren können.

Schlüsselwörter

Szenisches Erzählen, Multimodalität der Kommunikation, insbesondere Mimik und Gestik, Literalität, *translanguaging*

⇒ *Titre, chapeau et mots-clés en français à la fin de l'article*

Autorin

Natascha Naujok, Ev. Hochschule Berlin, Studiengang Kindheitspädagogik, Teltower Damm 118-122, D – 14167 Berlin, naujok@eh-berlin.de

Erzählbrücken – Szenisches Erzählen für neu zugewanderte Kinder und das unterstützende Potenzial von Literalität

Natascha Najouk

1. Annäherung

Geflüchtete und auch ohne Not neu zugewanderte Kinder finden sich in einer Umgebung wieder, die ihnen in sehr vielen Hinsichten mehr oder weniger fremd ist: Auf dem Weg und am (mitunter vorläufigen) Ziel ihrer Wanderung erleben sie fremde Landschaften, Pflanzen und Tiere, fremdes Klima, fremde Straßen und Häuser, fremde Lebensmittel und Dinge des täglichen Lebens, fremde Menschen, Sprachen und Kulturen. Vertraut sind ihnen in den meisten Fällen glücklicherweise Menschen, mit denen sie gekommen sind (wenngleich auch diese Menschen aufgrund ihrer Erlebnisse mitunter etwas Fremdes annehmen), vertraut sind ihnen die eigene Sprache, Religion oder Weltanschauung, sie bringen Erfahrungen, Wissen und Kompetenzen, und sie bringen Lieder, Reime und Geschichten mit. Dies sind gewissermaßen ihre Schätze. Um mit Bourdieu (2001) zu sprechen: Geflüchtete und neu zugewanderte Menschen verfügen im Ankunftsland in der Regel vorwiegend über inkorporiertes kulturelles Kapital, kaum jedoch über soziales und ökonomisches und der gesellschaftliche Wert ihres inkorporierten Kapitals entspricht nicht dem im Herkunftsland. Auch literale Fähigkeiten sind zu diesem Kapital zu zählen. Literalität ist sowohl in ihrer Materialität als auch als soziale Praxis (Barton, 2007) kulturell geprägt: Ist ein geflüchtetes Kind alphabetisiert, so stellt sich die Frage, welche Form von Schrift es sich angeeignet hat. Je stärker sich ein angeeignetes Schriftsystem von dem des Ankunftslandes unterscheidet, desto weniger unmittelbar lässt es sich in der neuen Umgebung nutzen. Die dem Schreiben und Lesen als sozialer Praxis zugrundeliegenden Ideen hat es in jedem Fall bereits erworben. Für Geschichten gilt Ähnliches: So kulturspezifisch sie auch sein mögen, immer haben Geschichten mit anthropologischen Grunderfahrungen (Spinner, 2010, S. 32; zitiert bei Hoffmann, 2018, S. 207) zu tun, sind insofern auch kulturverbindend oder besitzen zumindest kulturverbindendes Potenzial. Da Vertrautes im Kontext von Flucht und Fremdsein besonders wertvoll ist und beim szenischen Erzählen für neu zugewanderte Kinder in besonderer Weise daran angeknüpft wird, besteht in der pädagogischen Arbeit mit Geschichten eine vielversprechende Möglichkeit Brücken zu bauen – Erzählbrücken.

Die Potenziale szenischen Erzählens in Hinblick auf Partizipationsmöglichkeiten und den Erwerb der deutschen Sprache für neu zugewanderte Kinder sind zentrale Gegenstände der Studie *Erzählbrücken*. Diese Studie steht im Zentrum des vorliegenden Beitrags. Zunächst wird das hier zugrunde gelegte Verständnis von szenischem Erzählen und Literalität umrissen und ein Spektrum von theoretischen Bezugsmöglichkeiten aufgezeigt (2). Vor diesem Hintergrund wird das Erzählprojekt vorgestellt (3), das durch die Studie begleitet wurde, um daran anknüpfend die Studie selbst vorzustellen (4). Mit der Analyse einer Erzählstundenszene, in der Literalitätserfahrungen eine zentrale Rolle spielen, wird dann der Fokus auf *Literalität* gerichtet und aufgezeigt, wie schreibkundige Kinder im Kontext derartiger Erzählprojekte auch von literalen Angeboten in der für sie neuen Sprache profitieren können (5). Der Beitrag endet mit einer Zusammenfassung und einem Ausblick (6).

2. Szenisches Erzählen, Literalität und andere theoretische Horizonte

Beim szenischen Erzählen wird eine vorbereitete Geschichte frei erzählt. Dabei wird das gesprochene Wort durch Mittel der Stimmführung lebendig gemacht und durch Mimik und Gestik (Lander, 2017) sowie Bilder und Requisiten, mitunter auch musikalisch ergänzt. Es handelt sich um ein multimodales (Fricke, 2008, 2012; Najouk, 2012), sinnlich-ästhetisches Angebot. Die Zuhörenden sind dabei Zuhörende in einem weiten Sinne; sie sind eigentlich *Erlebende* und als solche nicht darauf angewiesen, die dargebotene Geschichte allein über das Hören zu verstehen. Vielmehr deuten und nutzen sie auch das parallel Dargebotene für den Nachvollzug des erzählten Geschehens; in der Verknüpfung der vielfältigen Rezeptionserfahrungen wird die Geschichte für sie (leichter) verstehbar.

Die zweite Besonderheit szenischen Erzählens besteht in dem engen Kontakt, den die Erzählenden zu ihrem Publikum herstellen. Sie nehmen ihr Publikum sehr aufmerksam wahr und berücksichtigen das Wahrgenommene im weiteren Erzählprozess. Das wiederum spüren die Zuhörenden. Sie fühlen sich zum einen

gesehen, was emotional bedeutsam ist und eine tragfähige Basis für Lernprozesse schafft; zum anderen kann die Situation dadurch trotz klar asymmetrischer Sprecherrollenverteilung als eine dialogische betrachtet werden. Produktion und Rezeption der entstehenden Geschichte sind – in Abhängigkeit von den Realisierungsweisen der Beteiligten: mehr oder weniger – eng miteinander verwoben. Die Zuhörenden sind direkt oder indirekt Mitgestaltende, sie partizipieren am und im Erzählprozess (z. B. Merkel, 1991) und dieses Partizipieren kann wiederum auf unterschiedlichen Ausdrucksebenen erfolgen. Durch die besondere Vielschichtigkeit und das emotionale Moment des lebendigen Kontakts wird einem Publikum mit geringen Kenntnissen der Erzählsprache – soll heißen: der Lautsprache, in der erzählt wird – der Einstieg in die ihnen noch wenig vertraute Sprache erleichtert; dies gilt sowohl für den sogenannten passiven als auch für den aktiven Sprachgebrauch.

Das Nachvollziehen von Handlungsverläufen wird zusätzlich zu den erwähnten Aspekten auch durch die Auswahl stark musterhafter Geschichten wie Märchen (z. B. Dehn, 1981, 2005) sowie durch eine deutliche Ritualisierung der Erzählabläufe erleichtert, wobei das gemeinsame Besondere an der Musterhaftigkeit von Geschichten und an Ritualen in ihren Wiederholungen besteht; diese führen zum Wiedererkennen von Elementen und erlauben den Rezipientinnen und Rezipienten Antizipationen anzustellen. Als lernunterstützend wurden derartig musterhafte Wiederholungen in Interaktionen prominent von Bruner (1987) im Kontext des Erstspracherwerbs und hier insbesondere am Beispiel des Guck-Guck-Spiels herausgearbeitet. Bruner (1987) prägte dafür den inzwischen über die Grenzen sprachlichen Lernens hinaus (z. B. Krummheuer, 1992) verbreiteten *Format*-Begriff: „Ein Format ist ein standardisiertes Interaktionsmuster zwischen einem Erwachsene und einem Kleinkind, welches [...] feste Rollen enthält, die mit der Zeit vertauschbar werden.“ (S. 103) In der Übernahme antizipierter (initiativer) Handlungsschritte des Erwachsenen durch das Kind drückt sich sein Lernen aus, wobei der schrittweise Rollentausch als Transformationsprozess betrachtet werden kann. Aus der dem szenischen Erzählen eigenen Musterhaftigkeit und Multimodalität ergeben sich auch über das Lernen in Formaten hinaus vielfältige Transformationsmöglichkeiten, die dieses Angebot zu einem gut aufgreifbaren Lernangebot machen. Dies gilt nicht zuletzt für Transformationen in den Bereichen Oralität und Literalität.

Während Erzählen allgemein zwischen *Oralität* im Sinne von Mündlichkeit auf der einen und *Literalität* im Sinne von Schriftlichkeit (Ong, 2016) auf der anderen Seite verortet wird, handelt es sich beim *szenischen* Erzählen um eine *orale*, also mündliche, und gleichzeitig *multimodale* Praxis. In Anlehnung an Koch und Oesterreicher (1985) ist es als medial mündlich und konzeptionell schriftlich, das heißt: in der Konzeption stärker geplant und durchstrukturiert sowie präziser ausformuliert, zu beschreiben. Dehn (1999; Dehn et al., 2011) greift die theoretische Idee der konzeptionellen Schriftlichkeit im Rahmen ihrer Abhandlung zum Schreiben als kultureller Tätigkeit auf, indem sie zwischen den Aspekten *Literarität* und *Literalität* unterscheidet. Während *Literarität* bei ihr im Wesentlichen für die konzeptionelle Struktur¹ bzw. Erzählmuster eines Textes und seine Bezüge zu anderen Texten, die *Intertextualität*, steht, zielt *Literalität* auf Schrift und Schreiben als Kulturtechnik. *Schreiben als kulturelle Tätigkeit* umfasst beide Bereiche; Schreiben zu lernen bedeutet ein Lernen in beiden Bereichen. In diesem Sinne argumentiert auch Merkel (2006), wenn er die Bedeutung des mündlichen Erzählens für das Lesen(- und Schreiben)lernen hervorhebt als das Vertraut-Werden mit Erzähltexten. Barton (2007) fasst *Literalität* von vornherein weiter, nämlich als *soziale Praxis in Verbindung mit geschriebener Sprache*; Bourdieu (2001) beschreibt Lesen als kulturelle Praxis. Mit Bezug auf diese Perspektiven lässt sich auch *szenisches Erzählen* als *kulturell geprägte soziale Praxis* beschreiben – wenngleich es in Deutschland keine Alltagspraxis ist. Beim Partizipieren an und in Situationen szenischen Erzählens können neu zugewanderte Kinder mit geringen Erzählsprachkenntnissen sowohl vertraute Ausdrucksmittel verwenden als auch neue ausprobieren, sich aneignen und damit wiederum ihre Möglichkeiten erweitern, am gesellschaftlichen Leben in der neuen Umgebung zu partizipieren (Bourdieu, 2001).

Entsprechend der skizzierten Vielschichtigkeit szenischen Erzählens existieren vielfältige weitere theoretische Bezugsmöglichkeiten in verschiedenen (interdisziplinären) Feldern wie *Anthropologie* (etwa mimetisches Lernen, Gestik, z. B. Wulf, 2014), *Frühpädagogik* (etwa crossmodale Sinneserfahrungen, z. B. Schäfer, 2012), *Hirnforschung* (Spiegelneuronen, z. B. Bauer, 2016), *Spracherwerbsforschung* (etwa Formate, Bruner, 1987; Gestik im Spracherwerb, Lüke, 2015), *Mehrsprachigkeitsforschung* (etwa *translanguaging*, z. B. Panagiotopoulou, 2016), (*deutschdidaktischer*) *Medienrezeptionsforschung* (etwa Rezeption textloser

¹ Dies entspricht der *strukturellen Facette mündlicher Textfähigkeiten* bei Isler, Hefti, Kirchofer und Dinkelmann (2018).

Bilderbücher, z. B. Hoffmann, im Druck, Wieler, 2015), *Erzählforschung* (etwa Resonanz, z. B. Merkel, 1991; Erzählmittel, z. B. Wardetzky, 2017), im Feld von *Narrativität und Lernen* (etwa Lernen in Geschichten, z. B. Bruner, 1997; Krummheuer, 1997; Wieler, 1997; Naujok, 2008) sowie *Unterrichtsforschung* (Krummheuer & Brandt, 2001) und *Theaterpädagogik* (etwa theatrale Gestik, z. B. Fischer-Lichte, 2009).

Das Erzählen für Kinder mit geringen Kenntnissen der Erzhälsprache Deutsch wurde zwar schon theoretisch fundiert und erfahrungsbasiert beschrieben (z. B. Wardetzky & Weigel, 2010; Lander, 2017), bisher jedoch noch wenig systematisch erforscht (z. B. Hauck-Thum, 2017). In der Studie *Erzählbrücken* wird methodisch systematisch untersucht, welche Potenziale das szenische Erzählen in Hinblick auf *kommunikative Partizipation*² und den Erwerb der deutschen Sprache birgt, und damit ein Beitrag zu diesem Forschungsfeld geleistet. Das Erzählprojekt, im Rahmen dessen die empirische Datenerhebung erfolgte, wird im folgenden Abschnitt vorgestellt.

3. Erzählen beflügelt – Das Erzählprojekt

Das Erzählprojekt fand im Sommerschulhalbjahr 2017, das heißt von Februar bis Juli 2017, an einer Grundschule in einem sozialen Brennpunkt Berlins statt. Konzeption und Ausführung des Projekts lagen im Wesentlichen bei Erzählerinnen des Vereins Erzählkunst e.V. Der Verein zielt auf die Verbreitung freien mündlichen Erzählens, initiiert und unterstützt Erzählprojekte in Kindertagesstätten und Schulen, bietet umfangreiche Fortbildungskurse an und engagiert sich stark in der Arbeit mit geflüchteten Menschen.³ Das Erzählprojekt an der Schule, die hier im Fokus steht (im Folgenden als *Fokusschule* bezeichnet), wurde durch das Evangelische Johannisstift im Rahmen seines Programms *Kinder beflügeln* gefördert und *Erzählen beflügelt* genannt.

In der Fokusschule gab es vier jahrgangsübergreifende Willkommensklassen: zwei, in denen Kinder lernten, die den Jahrgangsstufen 1 bis 3 zugeordnet waren (ca. 6-9 Jahre), und zwei, in denen ältere Schülerinnen und Schüler der Jahrgänge 4 bis 6 zusammengefasst waren (ca. 9-12 Jahre). Viele Kinder kamen aus Syrien, viele aber auch aus verschiedenen anderen Ländern, beispielsweise aus Russland, Rumänien oder dem Süden Asiens. Jede Lerngruppe kam einmal wöchentlich in den Genuss einer Erzählstunde. Insgesamt wurden dafür sechs professionell Erzählende⁴ engagiert, jeweils drei für die beiden jüngeren und drei für die beiden älteren Lerngruppen. Die Erzählenden verfügten sämtlich über Erzählausbildungen, etwa im Rahmen von Schauspiel- oder Theaterpädagogik-Studiengängen oder in Form umfangreicher Fortbildungen; die pädagogischen Hintergründe variierten stark. Das Erzählen fand jeden Freitag in der dritten und vierten Unterrichtsstunde statt. Hierfür standen zwei Räume zur Verfügung: In einen der Räume kamen nacheinander die beiden jüngeren Gruppen, in den anderen nacheinander die beiden älteren. In jedem Raum war eine Erzählerin bzw. ein Erzähler und erzählte für beide Lerngruppen derselben Altersstufe zweimal hintereinander in aller Regel dieselbe Geschichte. Im Laufe der Woche sollten die Kinder dann ein Bild dazu malen oder zeichnen und dies zu Beginn der jeweils folgenden Erzählstunde mit ihrem zunehmenden Sprachschatz präsentieren. Das Anfertigen der Bilder wurde von den Lehrerinnen sehr unterschiedlich gerahmt. Die Konzeption war hier offen gehalten und sah keine konkreten Aufgaben für die Lehrerinnen vor, so dass diese ihre Rolle im Rahmen des Projektes unterschiedlich interpretierten: Während eine Lehrerin die Kinder beispielsweise außerhalb der Unterrichtszeit malen und zeichnen ließ und die erzählten Geschichten im Laufe der Woche nicht weiter thematisierte, besprach eine andere die jeweilige Geschichte vor der folgenden Erzählstunde mit den Kindern nach, erläuterte ihnen einzelne Wörter und ließ sie ihre Bilder im Unterricht anfertigen.

Das Projekt wurde von einem Einführungstag und einem Abschlussfest gerahmt. Die einzelnen Erzählstunden waren dann stark ritualisiert aufgebaut: Es gab ein Begrüßungslied, eine Phase, in der jedes Kind das Bild präsentierte, das es zu der letzten Geschichte gemalt hatte, eine Phase der Wortschatzarbeit, in der die Erzählerin bzw. der Erzähler zentrale Begriffe der Geschichte einführte, dann öffneten alle gemeinsam in

² Haldemann et al. (2017) unterscheiden zwischen Partizipation aus erziehungswissenschaftlicher und aus gesprächslinguistischer Perspektive; mit dem Begriff *kommunikative Partizipation* wird eine soziolinguistische Perspektive eingenommen, aus der das sozio- ebenso bedeutsam ist wie das -linguistisch.

³ Nähere Informationen finden sich im Internet unter: www.erzaehlkunst.com.

⁴ Am Projekt beteiligt waren die Erzählerinnen Dörte Hentschel, Soogi Kang, Christine Lander, Yifat Maor und Arna Vogel sowie der Erzähler Sven Tjaban.

einem speziellen Ritual „das Märchentor“ und schließlich erzählte die Erzählerin bzw. der Erzähler die jeweilige Geschichte. Die Kinder applaudierten, es folgte ein Austausch über das Erzählte und das Märchentor wurde wieder geschlossen. Abhängig von der verbleibenden Zeit leiteten die Erzählenden anschließend noch verschiedene Aktivitäten an. Dieses Erzählprojekt wurde durch *Erzählbrücken* forschend begleitet.

4. *Erzählbrücken* – Die Begleitforschung

Die Studie *Erzählbrücken* verfolgt, wie oben erwähnt, die übergeordnete Frage, welche Potenziale das szenische Erzählen in Hinblick auf kommunikative Partizipation und den Erwerb der deutschen Sprache für neu zugewanderte Kinder birgt. Langfristig sollen Fragen zur Erzählsituation, zu den Kinderprodukten und -präsentationen sowie zum Erleben bzw. den Perspektiven der pädagogischen Akteure bearbeitet werden, etwa: Wie lässt sich die Interaktion zwischen der Erzählerin bzw. dem Erzähler und den Kindern beschreiben? Auf welche Weisen partizipieren die Kinder sowohl rezeptiv als auch produktiv am szenischen Erzählen? Wie gehen sie dabei mit dem Zusammenspiel der verschiedenen Ausdrucksmodalitäten und Symbol Ebenen um? Was zeichnen die Kinder zu den Geschichten? Wie präsentieren sie die von ihnen angefertigten Bilder vor der Gruppe? Wie nutzen sie dabei selbst unterschiedliche Ausdrucksmodalitäten? Welche Bedeutung lässt sich für dieses Zusammenspiel sowohl im Rahmen des Produktions- als auch des Rezeptionsprozesses rekonstruieren? Wie erleben Lehrerinnen und Erzählerpersonen die Erzählsituationen und was beobachten sie? (Zu den Fragen s. a. Naujok, demn. b.)

Zum Forschungsdesign der Studie gehören neben dem Setting, das mit dem Erzählprojekt *Erzählen beflügelt* im vorhergehenden Abschnitt beschrieben wurde, die Methoden der Datenerhebung und -auswertung. Trotz der vielfältigen theoretischen und empirischen Bezugsmöglichkeiten fokussiert die Begleitforschung mit dem Erzählen für Kinder mit geringen Kenntnissen der Erzählsprache Deutsch einen Gegenstand, der (wie bereits in den theoretischen Ausführungen erwähnt) als solcher zwar schon theoretisch fundiert und erfahrungsbasiert beschrieben wurde, bisher jedoch noch wenig systematisch empirisch erforscht ist. Aus diesem Grund wurde ein qualitativ-rekonstruktiver Ansatz gewählt. Die Studie ist ethnographisch orientiert, insofern als das Erzählprojekt unabhängig von der Forschung konzipiert wurde und von der Forscherin auch nicht aktiv in das Projektgeschehen eingegriffen wurde. Tatsächlich hat sich über die Wochen und Monate der Begleitung ein Vertrauensverhältnis zu den Erzählerinnen und dem Erzähler sowie zu den Lehrerinnen entwickelt, in dem über Projekt Ereignisse gesprochen wurde. Bei der in aller Regel starken Reflexion und ständigen Weiterentwicklung ihrer Arbeit werden die Erzählenden von diesen Gesprächen sicher auch einzelne Gedanken aufgenommen und in ihre Erzählarbeit integriert haben. Nicht zuletzt versteht sich von selbst, dass schon die bloße Anwesenheit der Forscherin einen Einfluss auf das Geschehen hatte.

Jede Woche wurden zwei Erzählstunden beobachtet, meist eine in einer der beiden jüngeren und eine in einer der beiden älteren Gruppen, so dass zwischendurch der Raum gewechselt werden musste. Dabei wurden alle sechs Erzählpersonen in die Beobachtungen einbezogen. Die Auswahl der zu den jeweiligen Terminen zu beobachtenden Lerngruppen und Erzählpersonen orientierte sich an verschiedenen Kriterien. Einige Auswahlkriterien wurden bereits vor Projektbeginn festgelegt (etwa sollte von jeder Erzählperson die erste und die letzte Stunde in einer Lerngruppe beobachtet werden), andere ergaben sich aus dem Projektverlauf (beispielsweise wurden gezielt Folgestunden von als besonders interessant erschienenen Stunden beobachtet und als Kinder während der Projektlaufzeit neu in die Gruppen kamen, wurde versucht, ihr Ankommen möglichst eng zu begleiten). Aus der Schul- und Projektpraxis ergaben sich sehr viele kurzfristige Änderungen, etwa durch Lehrer- oder Erzählerkrankungen, durch die hohe Fluktuation von Kindern, durch Wechsel von Kindern aus einer in eine andere Gruppe oder durch doppelte Raumebelegungen, so dass die intendierten Auswahlkriterien nicht immer realisiert werden konnten – nicht zuletzt an diesem Aspekt wird deutlich, dass mit der Studie *Erzählbrücken* ethnographisch begleitet wurde, was geschah.

In dem beschriebenen Rahmen wurden in insgesamt fünfunddreißig Erzählstunden ethnographische Beobachtungen (Breidenstein, 2012) durchgeführt und handschriftliche *Feldnotizen* angefertigt. Auf Basis dieser Notizen wurden meist noch am selben Tag *digitale Gedächtnisprotokolle* angefertigt. In Abhängigkeit von dem Einverständnis der Beteiligten und von den technischen Gegebenheiten wurden in den Erzählsituationen möglichst häufig auch *Videoaufzeichnungen* angefertigt, mitunter auch Fotos gemacht. Zu dem erhobenen *Bildmaterial* gehören außerdem Ablichtungen der Hefte, in die die Kinder zu den erzählten

Geschichten Bilder zeichneten und malten, teilweise auch etwas schrieben; es liegen achtzehn Heft-Abbildungen vor. Schließlich wurden sowohl mit den vier Klassenlehrerinnen als auch mit den fünf Erzählerinnen und dem Erzähler insgesamt vierzehn *Leitfadeninterviews* durchgeführt und aufgezeichnet – mit den Lehrerinnen zu Beginn und am Ende des Projekts, mit den Erzählerinnen und dem Erzähler jeweils einmal. Der Datenkorpus umfasst damit folgende Dokumentarten: Beobachtungsdokumente, Interaktionsdokumente, Bild- und Schriftdokumente sowie Expertendokumente.

Für die Datenauswertung werden zunächst die digitalen Gedächtnisprotokolle gesichtet und gezielt nach Stichwörtern sowie nach in den Beobachtungs- und Übertragungssituationen vorgenommenen Markierungen durchsucht. Es geht dabei um die Identifizierung möglicher *key incidents* (Kroon & Sturm, 2002). *Key incidents*, zu Deutsch: Schlüsselszenen, sind Szenen, die in Bezug auf das Forschungsinteresse über sich selbst hinausweisen, aus denen sich also Allgemeines rekonstruieren lässt. Ihre Auswahl ist ein interpretativer Akt, der Vertrautheit mit dem Feld und dem Datenkorpus voraussetzt. Die Arbeit mit *key incidents* erlaubt es, verschiedene Aspekte sozialen Geschehens zu untersuchen, ohne eine umfassende Ethnographie durchführen zu müssen. (Im Sinne der Qualitativen Inhaltsanalyse können die Gedächtnisprotokolle auch noch weiter kodiert und untersucht werden.) Liegt zu einem ausgewählten *key incident* eine Videoaufzeichnung vor, so wird diese in Anlehnung an das Gesprächsanalytische Transkriptionssystem 2 (Selting et al., 2009) transkribiert. Die *Transkripte* werden dabei durch *Bildmaterial* ergänzt (Naujok, 2012), um Mimik und Gestik sowie Verweise auf in den Situationen vorhandene Objekte in die Analysen einbeziehen zu können. Die Transkriptanalysen schließlich erfolgen in Anlehnung an die im Rahmen der Interpretativen Unterrichtsforschung ausgearbeitete Interaktionsanalyse (Krummheuer & Naujok, 1999) und die Ethnographische Gesprächsanalyse (Deppermann, 2000). Die Interviews werden inhaltsanalytisch ausgewertet (Mayring, 2010). Bei Bedarf können die vielfältigen Dokumentarten in einem weiteren Schritt durch kombinierte Analysen miteinander trianguliert werden, um das szenische Erzählen für neu zugewanderte Kinder aus verschiedenen Richtungen zu beleuchten.

Von ersten zusammenfassenden Beobachtungen zur Interaktivität und Partizipation in den Erzählsituationen, zur Auswahl der Geschichten, zu den Anschlussaktivitäten, zu den Kinderprodukten und -präsentationen sowie zum Erleben bzw. den Perspektiven der pädagogischen Akteure wird in Naujok (demn. b) berichtet. Hier nun wird eine ausgewählte Erzählstundenszene, nämlich die Präsentation eines Bildes durch ein erst wenige Wochen zuvor zugewandertes Kind, mit Blick auf Literalität als Sprachlernunterstützung untersucht.

5. Beispielanalyse – Literalität als Sprachlernunterstützungssystem

In dem ausgewählten Beispiel geht es um einen Jungen bei der Präsentation seines Bildes im Gespräch mit dem Erzähler. Anhand dieses *key incidents* soll veranschaulicht werden, wie im Zusammenhang mit dem szenischen Erzählen für neu zugewanderte Kinder Literalitätserfahrungen das Lernen einer weiteren Sprache unterstützen können.

5.1 Kontext

Die Szene fand in einer der beiden jüngeren Lerngruppen statt und ereignete sich zu Beginn der Erzählstunde am 21. April 2017 in der Phase der Bildpräsentationen. Der Junge, dessen Lernprozess im Folgenden rekonstruiert wird – er soll hier Musa heißen –, ist neun Jahre alt, stammt aus einem Land im Süden Asiens, spricht Englisch, ist in der lateinischen Schrift alphabetisiert und war mit seiner Familie erst kurze Zeit zuvor nach Berlin gekommen. In der vierten Erzählstunde, die er miterlebte, wurde die in vielen Sprachen und mit unterschiedlichen Figurenbesetzungen bekannte Geschichte *Steinsuppe* erzählt, die vor etwa zwanzig Jahren auch als (aus dem Französischen ins Deutsche übersetztes) Bilderbuch erschien (Vaugelade, 2000). Die Geschichte wurde, wie in dieser Lerngruppe üblich, im Unterricht nachbereitet, wobei Musa das untenstehende Bild anfertigte (siehe Abb. 1). In der folgenden Erzählstunde präsentierte er sein Bild wie alle anderen Kinder auch.

5.2 Bild und Bildanalyse

Dies ist Musas Bild:

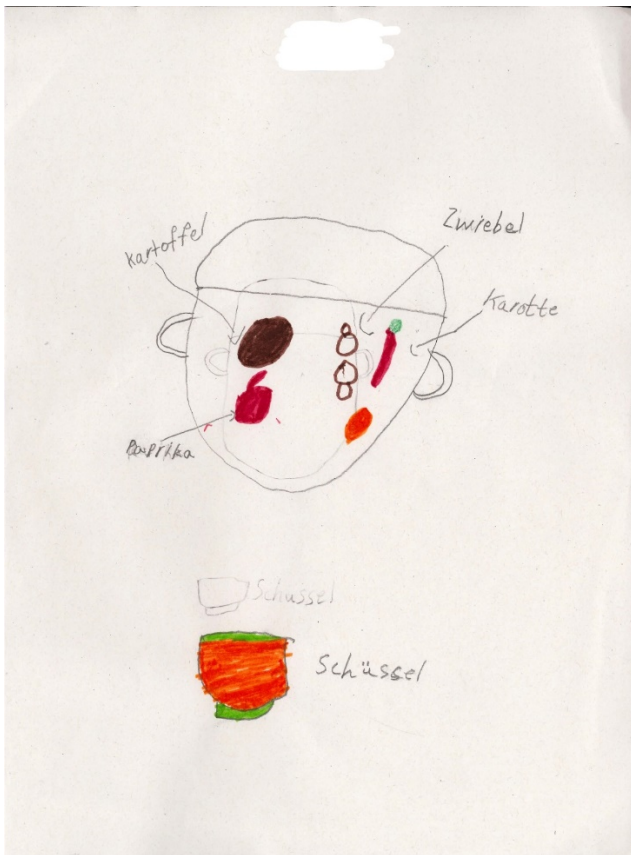


Abb. 1: Musas Bild zur Steinsuppe

Bei dem Bild handelt es sich um eine Bleistiftzeichnung, einige Objekte sind mit Filzschreiber ausgemalt. Auf dem Blatt ist ein im Querschnitt dargestellter, mit verschiedenen Gemüsesorten gefüllter Henkeltopf zu sehen. Der Boden des Topfes erscheint rund. Da die Suppe in der Geschichte auf einem Feuer zubereitet wird, ist denkbar, dass es sich um einen Kessel handelt oder der Junge sich beim Zeichnen einen Kessel vorgestellt hat. Die Rundung könnte allerdings auch auf den Versuch einer perspektivischen Darstellung zurückzuführen sein. Oben wäre entsprechend ein griffloser Deckel oder aber die perspektivische Darstellung der Topföffnung zu sehen. Im Topf befinden sich verschiedene Gemüse. Sie sind mit Pfeilen versehen, an deren Enden die deutschen Bezeichnungen geschrieben stehen: Kartoffel, Zwiebel, Karotte und Paprika. Nach der Bildpräsentation stellte sich in einem Gespräch mit der Lehrerin heraus, dass sie diese bei der Nachbereitung an die Tafel gemalt und geschrieben hatte. Die Wörter hat Musa also von der Tafel abgeschrieben – gut lesbar und ohne Rechtschreibfehler.

Ein orangefarbenes, leicht ovales Objekt ist nicht beschriftet. Dies könnte der „Suppenstein“ sein, wenn gleich die Farbe ungewöhnlich ist; es war aber während der Erzählsituation auch die Frage aufgekommen, ob es sich um einen Glücksstein handle (Protokoll vom 07. April 2017), zu dem die Farbe dann wieder passen würde. Unten auf das Blatt hat Musa ein weiteres, wesentlich kleineres Gefäß gezeichnet und mit dem Wort „Schüssel“ beschriftet. Die Schüssel sowie die Gemüse sind mit Filzstift ausgemalt. Auf dem Bild lassen sich zudem Raderspuren erkennen: Die erste Version des Suppentopfes war wesentlich kleiner; möglicherweise war Musa zu der Einschätzung gelangt, dass es beim zeichnerischen Befüllen des Topfes zu eng geworden wäre. Auch die Schüssel hatte er zunächst in kleinerer Version gezeichnet und beschriftet.

Eine Sichtung der Bilder, die die anderen Kinder zu der Geschichte gemalt haben, offenbart große Vielfalt. Manche Kinder haben eine Szene mit Figuren aus der Geschichte gemalt, ein Junge, der in der Erzählstunde nicht anwesend war, hat in der Nachbereitungsstunde ein reich dekoriertes Stillleben gezeichnet und mit Buntstiften ausgemalt, ein paar Kinder haben auch wie Musa nur den gefüllten Suppentopf (und eine

Schüssel) gemalt, wobei ein etwas älteres Mädchen, das schon länger in der Willkommensklasse ist, in den Topf hinein nichts gemalt, sondern ausschließlich geschrieben hat. Geschrieben haben alle Kinder, immer einzelne Wörter, mindestens eins (der Junge mit dem Stillleben) und bis zu neun (das Mädchen, das die Wörter in den Topf geschrieben hat).

5.3 Gedächtnisprotokoll und Experteninformation

Zu der im untenstehenden Transkript festgehaltenen, fünfzig Sekunden dauernden Szene, in der Musa sein Bild vor der Gruppe präsentiert, steht im Gedächtnisprotokoll:

„Er bemüht sich bei jedem einzelnen Wort sehr genau um die Aussprache. Am Bild mit dem Suppentopf und den Zutaten ist alles beschriftet.“

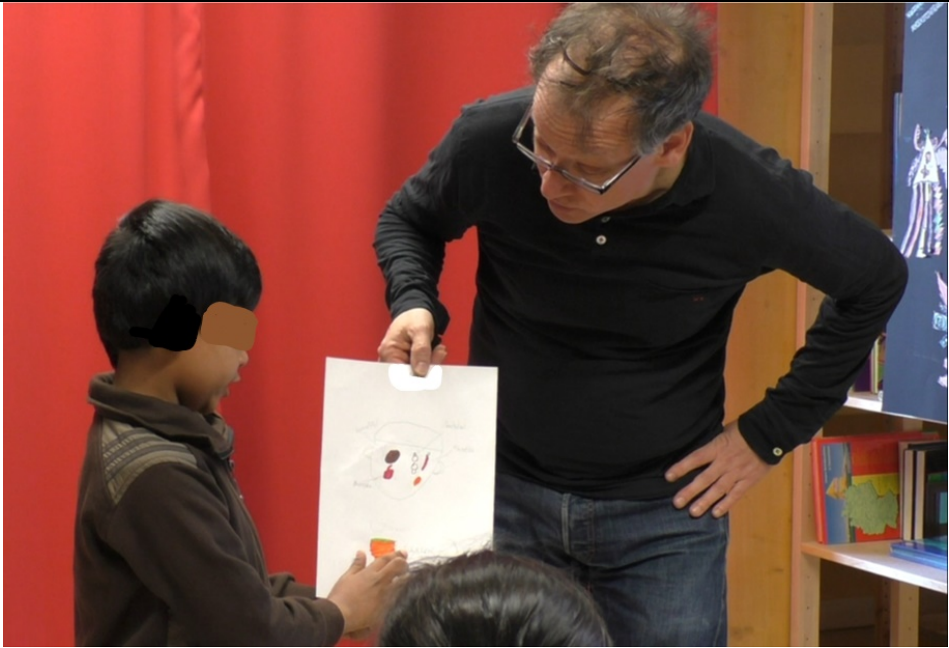

Unmittelbar darunter steht, später eingefügt:

„Von [der Lehrerin] erfahre ich am 27. April in einer E-Mail-Antwort auf meine Frage, ob er englisch alphabetisiert sei: „Ja, alphabetisiert ist er auf jeden Fall und lesen kann er auch. In seinem Heimatland hat er die 3. Klasse besucht, soweit ich weiß.““

Das Protokoll und das folgende Transkript sind also zeitlich verschränkt entstanden. Weitere Informationen von der Lehrerin zu dem Jungen oder der Szene liegen nicht vor.

5.4 Transkript und Transkriptanalyse

	05:06	
1	Erzähler	möchtest DU? hm-hm?
2	Musa	((kommt nach vorn und reicht dem Erzähler sein Bild, auf dem alles beschriftet ist))
3	Erzähler	()
4	Musa	<<mit dem rechten Zeigefinger auf die Kartoffel zeigend> das ist ka-rot-te (ka)>
5	Erzähler	ka
6	Musa	kar-toF-FE:L
7	Erzähler	kartoffel.
8	Musa	kartoffel- <<mit dem Finger weiter rechts auf dem Bild auf das Wort „Karotte“ zeigend> karotte-> <<mit dem Finger weiter oben auf das Wort „Zwiebel“ zeigend> ()ie-(w)ie-bel > <<den Finger nach unten links bewegend> ()ie wie-bel> <<mit dem Finger unten links auf das Wort „Paprika“ zeigend> pa-prika- paprika.> <<mit dem Finger unten rechts auf das Wort „Schüssel“ zeigend> ((*)) und das ist schi- ku- uschel> ((*))

		 <p>((sieht den Erzähler an))</p>
9	Erzähler	((spitzt die lippen)) schüssel.
10	Musa	<<den Erzähler ansehend und nickend> ja.>
11	Erzähler	eine [schüssel.]
12	Musa	[<<den Erzähler weiter ansehend, die Lippen spitzend, kaum hörbar> (schüssel)> ((*))] ((*))
		 <p><<nickend> ja.></p>
13	Lehrerin	((klatscht einmal laut, einmal leiser))
14	Erzähler	und <<in die Richtung blickend, aus der das Klatschen gekommen ist> ja.>
15	Lehrerin	((kleines Lachgeräusch; klatscht leiser als zuvor noch zweimal))

16	Erzähler	und weißt du, wie die ganzen sachen in den topf (.) ge (.) kom[men]
17	Musa	[<<nickend> ja.]
18	Erzähler	sind? ja?
19	Musa	<<nickend> ja.>
20	Erzähler	wie denn?
21	Musa	<<nickend> ja.>
22	Erzähler	okay-
23	Publ.	((klatschen))
24	Musa	((geht lächelnd an seinen Platz zurück))
	05:56	

Die Szene beginnt damit, dass der Erzähler den Jungen in einer sehr knappen, wenig expliziten, aber freundlichen Weise fragt, ob er nun nach vorn kommen und sein Bild vorstellen wolle <1>. Daraufhin kommt Musa tatsächlich nach vorn und reicht dem Erzähler sein Bild. Vom Erzähler kommt eine kurze, unverständliche Äußerung und Musa beginnt mit seiner Präsentation, indem er auf die Kartoffel zeigt und dazu in Einzelsilben spricht: „das ist ka-rot-te“ <4>. Musa weiß also bereits, wie eine derartige Präsentation abläuft, er besitzt das entsprechende Handlungsmusterwissen. Seine Äußerung besteht aus einem einfachen Satz, lediglich der Artikel fehlt. Auf die Kartoffel zeigend sagt Musa allerdings „Karotte“, die Wörter ähneln sich stark, beide kommen in der Geschichte vor und stehen auf dem Blatt. Am Ende setzt Musa noch einmal undeutlich neu an. Er scheint unsicher zu sein; möglicherweise ahnt er den Fehler und möchte ihn reparieren. Der Erzähler bestärkt den Jungen, es noch einmal zu versuchen, indem er selbst noch einmal deutlich die erste Silbe des Wortes ausspricht <5>. Jetzt sagt Musa in deutlichen Silben „kar-toF-FE:L“ und betont dabei die zweite und dritte Silbe <6>. Der Erzähler wiederholt das Wort in flüssiger Betonung <7>, bestätigt ihn damit und gibt ihm gleichzeitig ein Aussprache-Beispiel. Musa greift dies auf, indem er das Wort noch einmal flüssig wiederholt <8>. Hierin kommt seine Lernbereitschaft zum Ausdruck; er bringt die kleine Lernsequenz damit zur Vollendung. Dann zeigt er weiter nach rechts auf das Wort „Karotte“ und spricht flüssig „karotte-“, wobei er die Stimme am Ende in der Schwebelässt. Das In-der-Schwebelassen kann darauf verweisen, dass er mit seiner Äußerung noch nicht am Ende ist; möglicherweise erwartet er auch wieder eine Rückmeldung von Seiten des Erzählers. Gleich im Anschluss wandert Musa mit dem Finger auf den Schriftzug „Zwiebel“. Er spricht drei Silben, insbesondere die erste ist am Silbenanfang schwer zu verstehen. Die Konsonantenkombination am Wortanfang stellt – nicht nur für Musa – eine besondere Herausforderung dar. Sich mit dem Finger von dieser Stelle lösend spricht er das Wort noch einmal. Auch auf das Wort „Paprika“ zeigt er und liest es zuerst noch abgesetzt, dann in einem Fluss. „Schüssel“ bereitet ihm die größten Schwierigkeiten, er liest in Silben gliedernd und nach jeder Silbe eine kleine Pause machend: „schi- ku- uschel“ <8>. Der Erzähler spricht das Wort daraufhin mit ausgeprägten Mundbewegungen vor <9>. Musa bejaht <10>. Damit bestätigt er den Erzähler, nutzt aber das Aussprachebeispiel hier nicht zur Wiederholung. Der Erzähler wiederholt das Wort noch einmal, wobei er diesmal den unbestimmten Artikel voranstellt: „eine [schüssel.]“ <11>. Diese Wiederholung des Erzählers zeigt an, dass er mit Musas Antwort noch nicht zufrieden ist; sie ist als Aufforderung zum Nachsprechen zu deuten und wird auch von Musa in dieser Weise interpretiert. Musa spitzt die Lippen nun ebenfalls und sagt kaum hörbar „(schüssel)“ und nickend noch einmal: „ja.“ <12>. Mit dem Nicken und Bejahen scheint er einer dem Erzähler zugeschriebenen Erwartung entgegenkommen und möglicherweise ausgleichen zu wollen, dass er das entscheidende Wort „Schüssel“ nicht sehr laut und deutlich spricht. Es lässt sich auch als Versuch deuten, die Situation abzuschließen. Auch die Lehrerin scheint Musas Äußerung so zu deuten: Sie klatscht einmal laut, dann einmal leiser <13> wie zum Auftakt für den Applaus, mit dem in dem Erzählprojekt jedes Kind am Ende seiner Präsentation bedacht wird. Damit setzt sie an, die die Situation zu beenden und Musa aus der Anstrengung zu entlassen. Der Erzähler jedoch fährt fort mit „und“ <14>. Er beginnt hier mit der Eröffnung einer neuen Sequenz, mit einer Verlängerung der Präsentationssituation vor der Gruppe. Zur Lehrerin hin kommentiert er kurz und bestätigend deren Klatschen <14>, wie um zu signalisieren, dass auch er Musas Leistung bis hierhin schon einen Applaus wert findet. Die Lehrerin setzt noch einmal etwas zaghafter zu klatschen an <15>, aber der Erzähler lässt sich nicht von seinem Vorhaben abbringen: Er fragt Musa nun noch, ob er wisse, wie die Sachen in den Topf gekommen seien <16>. Damit stellt er eine neue, noch anspruchsvollere Anforderung an Musa, denn nun geht es nicht mehr um schlichtes Benennen sichtbarer Bild- oder lesbarer Schriftelemente, sondern um situationsüberschreitendes Erzählen. Interessanterweise

bringt der Erzähler die Aufforderung nicht in einer klar vernehmlichen Satzmelodie hervor, vielmehr gerät er ins Stocken, möglicherweise in seinem Vorhaben durch die (nonverbalen) Äußerungen der Lehrerin verunsichert. In das stockende Fragen des Erzählers hinein sagt Musa noch einmal nickend „ja“ <17>. Dies lässt sich als weiterer Hinweis darauf deuten, dass Musa das Handlungsmuster abschließen und von der Bühne entlassen werden möchte. Er scheint die Frage des Erzählers nicht zu verstehen, zumindest zu ahnen, dass er der neuen Erwartung nicht mehr entsprechen kann. Auch als der Erzähler seine Frage zu Ende bringt <18>, reagiert Musa mit einem nickenden „ja“ <19> und ein weiteres Mal <21>, nachdem der Erzähler nachhakt: „wie denn?“ <20> Musas Wiederholungen stützen die dargelegte Interpretation, dass er die Situation beenden möchte, und verweisen gleichzeitig auf großes Bemühen, ausgeprägte Kooperativität und Höflichkeit. An dieser Stelle schließt der Erzähler die im Dialog realisierte Bildpräsentation mit einem „okay-“ <22>, das Publikum klatscht <23> und Musa geht zurück zu seinem Platz, verlässt die Bühne <24>.

5.5 Zusammenfassung, theoretische Reflexion und Komparationen

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Musa im Rahmen seiner Bildpräsentation umfassende *Literalitätserfahrungen* zeigt, dies sowohl im Sinne von textkonzeptionellen als auch von schriftbezogenen Fähigkeiten. Theoretisch lassen sich die textkonzeptionellen Fähigkeiten im *Literaritätsbegriff* von Dehn (1999) bzw. Dehn et al. (2011) sowie in der von Isler et al. (2018) definierten *strukturellen Facette mündlicher Textfähigkeiten* wiederfinden, die schriftbezogenen Fähigkeiten im *Literalitätsbegriff* von Dehn (1999) bzw. Dehn et al. (2011). Insgesamt fällt auf, dass Musa sein Bild im Wesentlichen in einem Schwung präsentiert: Nachdem er das erste Gemüsestück zunächst falsch benennt und sich mit Ermutigung des Erzählers erfolgreich selbst korrigiert, fährt er fort, bis er das Bild quasi „abgearbeitet“ hat. Betrachtet man seinen Beitrag im Ganzen, so wird ersichtlich, dass er ihn mit „das ist“ einleitet, anschließend Objekt an Objekt bzw. Benennung an Benennung reiht und vor dem letzten Gegenstand noch einmal ausholt: „und das ist schi- ku- uschel“. Die Korrekturen und Stockungen auslassend ergibt sich: „Das ist Kartoffel, Karotte, Zwiebel, Paprika, und das ist Schüssel.“ Musa gibt seinem Beitrag die Gestalt eines geschlossenen Textes und zeigt mit dieser *solistischen Produktion* Fähigkeiten im Sinne der von Isler et al. (2018) definierten *interaktionalen Facette mündlicher Textfähigkeiten*.

Daneben treten deutlich auch schriftbezogenen Kompetenzen zutage. So fällt auf, dass Musa sich bei seiner Präsentation durchgehend an der im Deutschen wie im Englischen üblichen Leserichtung von links nach rechts und von oben nach unten orientiert. Lediglich in der oberen Reihe springt er zunächst über die Zwiebel hinweg, um dann zu ihr zurückzukehren. Er hat dafür einen guten Grund. Musa beginnt mit der oben links abgebildeten Kartoffel, bei deren Präsentation und Benennung er auf das *Bild* der Kartoffel zeigt und zunächst irrig „Karotte“ sagt <4>. Er ist dann noch in der Lage, sich selbst zu korrigieren <6> und springt unmittelbar zu der Karotte oben rechts. Damit gibt er zu erkennen, dass er weiß, welches Gemüse eine ähnliche Bezeichnung trägt, und dass er seine ursprüngliche Verwechslung aufgrund der Wort-Ähnlichkeit bemerkt hat. An dieser Stelle wechselt er die Strategie, Hinweise von seinem Blatt für seine lautsprachliche Präsentation zu nutzen: Er konzentriert sich nun durchgehend auf die Schriftzüge. Diese Konzentration auf die Schrift bei gleichzeitig vorhandenen Bildern der zu benennenden Objekte lässt sich dahingehend deuten, dass ihm eine *Transformation* vom Anblick eines *Bildes* in die *Lautsprache* noch nicht gelingt. Er scheint noch nicht zu wissen, wie die Objekte auf Deutsch heißen; zumindest scheint er den Weg, sich die Bezeichnungen über die *Schrift* zu erschließen oder sich mit Hilfe der Schrift an die Bezeichnungen zu erinnern, zu bevorzugen. Die Szene zeigt, wie vertraut Musa mit der lateinischen Schrift ist, wenngleich ihm die deutsche Lautung noch lange nicht so vertraut sein dürfte wie die englische. Er nutzt seine *Literalitätserfahrungen als Sprachlernunterstützungssystem*, konkret: zum Erlernen der deutschen Sprache.

Aufschlussreich sind auch Komparationen zwischen den Bildpräsentationen der Kinder. Oben wurde bereits festgehalten, dass die Kinder ihre Bilder unterschiedlich mit Bild- und Schriftanteilen gestaltet haben. Wiederum sehr unterschiedlich war ihr Umgang mit den auf ihren Bildern befindlichen Schriftanteilen während ihrer Präsentationen. Fast alle konzentrierten sich ausschließlich auf die bildlichen Anteile. Sie hatten auch viel weniger geschrieben, als sie schon zu sprechen in der Lage waren. Das Mädchen, das neun Wörter geschrieben und ihren Topf mit Wörtern gefüllt hatte, präsentierte den Rücken zum Publikum gewandt und mit sehr leiser Stimme. Als der Erzähler sie fragte: „Du hast hingeschrieben, was alles drin ist in der Suppe? Was ist denn drin?“, begann sie zu vorzulesen. In ihrem Fall schien das *Lesen eine Hilfe zur Selbstüberwindung* zu bieten. Bei den anderen Kindern entstand der Eindruck, dass sie das Schreiben eher als

etwas vom Erzählen und der Geschichte Getrenntes wahrnehmen, Schreiben-Lernen als einfach zu Schule gehörend. Sowohl bei dem Mädchen als auch bei Musa wird ersichtlich, was für eine Herausforderung es bedeutet, sich vor die Gruppe zu stellen und etwas zu präsentieren. Während die persönliche Schwierigkeit bei ihr eher in der Überwindung ihrer Schüchternheit zu liegen schien, ging es bei ihm eher darum, die Präsentation mit seinen äußerst geringen Deutschkenntnissen zu bewältigen. Musa zeigt hier große pragmatische Fähigkeiten, und zwar sowohl in Bezug auf die Bühnenrolle als auch im Dialog mit dem Erzähler.

Musa hat die Geschichte gehört und erlebt, dazu gemalt und geschrieben und er transformiert seine multimodalen Erfahrungen beim Präsentieren (wieder) ins Mündliche, verbunden mit deiktischen (zeigenden) Gesten. Die *Multimodalität* des Angebots und der Ausdrucksmöglichkeiten, so zeigt die Analyse, ermöglicht vielfältige Redundanzen und Transformationen und eröffnet damit ebenso vielfältige Partizipationsmöglichkeiten (Hoffmann, 2018; Naujok, demn. a).

6. Fazit

Fluchterfahrungen untergraben in der Regel zunächst einmal Selbstwirksamkeitserfahrungen, denn Flucht geschieht nicht freiwillig, sondern weil die ursächlichen Umstände selbst nicht wirksam geändert werden können. Der Traumapsychologe Tagay nennt unter anderem die „Überwindung der Selbstunwirksamkeitserwartung durch Partizipation und den Aufbau von sozialen Fertigkeiten“ (Tagay, 2018) als Interventionsansatzpunkt zur Unterstützung nach traumatischen Erfahrungen. Auch wenn kein (diagnostiziertes) Trauma vorliegt: Das *szenische Erzählen*, wie es beispielsweise im Rahmen von *Erzählen beflügelt* mit Leben gefüllt wird, ermöglicht sowohl Partizipation als auch den Aufbau von sozialen Fertigkeiten; im Kontext von Flucht und Fremdsein kann das szenische Erzählen das Ankommen und Leben an einem neuen Ort erleichtern und Erfahrungen des Verbundenseins ermöglichen. Gemeinsame Erzählerlebnisse sind gemeinschaftsstiftend und selbst etwas zu präsentieren kann auch das einzelne Kind stärken. In Kontexten wie diesem können Kinder sich öffnen und Neues auf- und annehmen. Sprache – Literalität eingeschlossen – ist dabei gleichzeitig Mittel zur Partizipation an sozialen Prozessen als auch Lerngegenstand.

In dem vorliegenden Beitrag wurde rekonstruiert, wie verschiedene Aspekte von *Literalität* zur Unterstützung des Erwerbs einer neuen Sprache genutzt und zur Orientierung für die Partizipation in Erzähl- und Präsentationskontexten fruchtbar gemacht werden können sowie welche Lernpotenziale mit der *Multimodalität* des Erzählangebots und der Ausdrucksmöglichkeiten einhergehen. Insgesamt gilt es, an die natürliche Nutzung aller Sprachen, Varietäten und Ausdrucksmöglichkeiten anzuknüpfen und mehrsprachige Kinder ganzheitlich zu sehen, d. h. einschließlich des jeweiligen Zusammenspiels der ihnen verfügbaren verbalen, paraverbalen und nonverbalen Ausdrucksmodalitäten – und zwar sowohl bezüglich der Rezeptions- als auch der Produktionsseite und im Wissen um die Bedeutung von *Transformationsprozessen* für das Lernen. Dies entspricht dem von Panagiotopoulou (2016) für die kindheitspädagogische Diskussion stark gemachten *translanguaging*-Ansatz als Konzept der Sprachbildung, in dem alle zur Verfügung stehenden Sprachen und Varietäten in die Kommunikation einbezogen werden, also *keine Monolingualisierung* pädagogischer Kontexte angestrebt und folglich auch keine Sprache zum Verstummen (*silencing*) gebracht wird. Panagiotopoulous Kritik an der „Perspektive der monolingualen Normen“ (Panagiotopoulou, 2016, S. 14) und Gogolins Kritik am „monolingualen Habitus der multilingualen Schule“ (Gogolin, 1994) weitergedacht, könnte die Studie *Erzählbrücken* am Ende empirisch zeigen, dass und wie auch Momente der Überwindung des *monomodalen Habitus* in *multimodalen Bildungskontexten* große Chancen bergen. Es gälte dann, den „präsentativen Symbolmodus, der sich in sinnlich erfahrbaren Gestaltungen realisiert“ (Wangerin, 2004, S. 129) und der zumindest in schulischen Kontexten im Schatten des diskursiven, „an Sprache gebundenen“ (ebd.; Wiesner, 2017) Symbolmodus steht, stärker ins Licht zu rücken (Wangerin, 2004). Dieser Gedanke soll im Rahmen von *Erzählbrücken* künftig noch stärker ausgearbeitet werden (s. z. B. Naujok, demn. a).

Literatur

- Barton, D. (2007). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Malden, USA: Blackwell.
- Bauer, J. (2016). *Warum ich fühle, was du fühlst – Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone*, Aktualisierte Neuauflage. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Bourdieu, P. (2001). *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik* (Herausgegeben von Margareta Steinrück. Mit einem Vorwort von Margareta Steinrück und Axel Bolder. Aus dem Französischen von Jürgen Bolder, Franz Hector und Joachim Wilke). Hamburg: VSA.
- Breidenstein, G. (2012). *Ethnographisches Beobachten*. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 27-44). Wiesbaden: Springer VS.
- Bruner, J. S. (1987). *Wie das Kind sprechen lernt. Mit einem Geleitwort zur deutschsprachigen Ausgabe von Theo Hermann* (U. Aeschbacher, Trans.). Bern u. a.: Verlag Hans Huber. (Originalarbeit erschienen 1983)
- Bruner, J. S. (1997). *Sinn, Kultur und Ich-Identität. Zur Kulturpsychologie des Sinns* (W. K. Köck, Trans.). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag. (Originalarbeit erschienen 1990)
- Dehn, M. (1999). *Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*. Berlin: Volk und Wissen; Düsseldorf: Kamp.
- Dehn, M. (1981). *Das Märchen als Lernmodell*. *Praxis Deutsch*, 47, 7-15.
- Dehn, M. (2005). *Schreiben als Transformationsprozess. Zur Funktion von Mustern: literarisch – orthografisch – medial*. In M. Dehn & P. Hüttis-Graff (Hrsg.), *Kompetenz und Leistung im Deutschunterricht. Spielraum für Muster des Lernens und Lehrens. Ein Studienbuch* (S. 9-32). Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Dehn, M., Merklinger, D. & Schüler, L. (2011). *Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Deppermann, A. (2000). *Ethnographische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse*. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 1, 96-124. Zugriff am 12.03.2018 unter www.gespraechsforschung-ozs.de
- Fischer-Lichte, E. (2009). *Gesten im Theater – Zur transformativen Kraft der Geste*. In C. Wulf & E. Fischer-Lichte (Hrsg.), *Gesten: Inszenierung, Aufführung, Praxis* (S. 209-224). Paderborn: Wilhelm Fink.
- Fricke, E. (2008). *Grundlagen einer multimodalen Grammatik des Deutschen – Syntaktische Strukturen und Funktionen*. Unveröffentlichte Habilitationsschrift, Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder).
- Fricke, E. (2012). *Grammatik multimodal – Wie Wörter und Gesten zusammenwirken*. Berlin und Boston: De Gruyter.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster und New York: Waxmann.
- Hauck-Thum, U. (2017). „Mit Erzählen Schule machen“ – Studierende erzählen Kindern. In N. Hübsch & K. Wardetzky (Hrsg.), *Zeit für Geschichten. Erzählen in der kulturellen Bildung* (S. 46-55). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Haldimann, N., Hauser, S. & Nell-Tuor, N. (2017). *Aspekte multimodaler Unterrichtskommunikation am Beispiel des Klassenrats – Partizipationsformen und ihre medialen und räumlichen Ausprägungen*. *leseforum.ch* 1. Zugriff am 12.03.2018 unter www.leseforum.ch
- Hoffmann, J. (2018). *Detektiv John Chatterton – Grundschulkindern reden, zeichnen und schreiben zu einem grafisch erzählten Katzenkrimi*. In P. Anders & P. Wieler (Hrsg.), *Literalität und Partizipation. Reden, Schreiben, Gestalten in und zu Medien* (S. 205-225). Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Hoffmann, J. (im Druck). „guck mal jetzt (-) jetzt hat die katze drei köpfe“ – Aneignung narrativer Bilder im Kindergarten am Beispiel von David Wiesners Herr Schnuffels. In G. Lieber, I. Pieper & B. Uhlig (Hrsg.), *Erzählen zwischen Bild und Text. Perspektiven der Deutsch- und Kunstdidaktik (Arbeitstitel)*. München: kopaed.
- Isler, D., Hefti, C., Kirchofer, K. & Dinkelmann, I. (2018). *Entwicklung eines Instruments zur Einschätzung mündlicher Textfähigkeiten bei Kindergartenkindern*. *leseforum.ch*, 1, 1-21.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1985). *Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte*. *Romanistisches Jahrbuch* 36, 15-43.
- Kroon, S. & Sturm, J. (2002). „Key Incident Analyse“ und „internationale Triangulierung“ als Verfahren in der empirischen Unterrichtsforschung. In C. Kammler & W. Knapp (Hrsg.), *Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik* (S. 96-114). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Krummheuer, G. (1992). *Lernen mit „Format“*. *Elemente einer interaktionistischen Lerntheorie. Diskutiert an Beispielen mathematischen Unterrichts*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Krummheuer, G. (1997). *Narrativität und Lernen. Mikrosoziologische Studien zur sozialen Konstitution schulischen Lernens*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Krummheuer, G. & Brandt, B. (2001). *Paraphrase und Traduktion. Partizipationstheoretische Elemente einer Interaktionstheorie des Mathematikunterrichts in der Grundschule*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Krummheuer, G. & Naujok, N. (1999). *Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung*. Opladen: Leske und Budrich.

- Lander, C. (2017). Erzählkunst als performative Praxis zur Sprachförderung. In A. Hudelist & S. Krammer (Hrsg.), Kultur des Performativen. *ide – informationen zur deutschdidaktik – Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*, 31(3), 84-94.
- Lüke, C. (2015). Gestische Kommunikation als Vorläufer von Sprache. Frankfurt am Main: PL Academic Research.
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse (11., aktualisierte und überarbeitete Auflage.) Weinheim und Basel: Beltz.
- Merkel, J. (1991): Die Resonanz zwischen Erzähler und kindlichem Publikum. Mündliches Erzählen als Kommunikationsform angesichts der audiovisuellen Medien. In H.-H. Ewers (Hrsg.), *Kindliches Erzählen – Erzählen für Kinder* (S. 82-99). Weinheim und Basel: Beltz.
- Merkel, J. (2006). Erzählen und Textverständnis. Inwiefern mündliches Erzählen die Lesefähigkeit vorbereitet. *Die Grundschulzeitschrift*, 197, 10-13.
- Naujok, N. (2008). Erzählen, Lernen und abduktive Theoriegenese. In P. Wieler (Hrsg.), *Medien als Erzählanlass – Wie lernen Kinder im Umgang mit alten und neuen Medien?* (S. 37-53). Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Naujok, N. (2012). Zu zweit am Computer. Eine Studie zur gemeinsamen Rezeption von Spielgeschichten im Deutschunterricht der Grundschule. München: kopaed.
- Naujok, N. (demn. a). Szenisches Erzählen als multimodales, ganzheitliches Angebot (nicht nur) für neu zugewanderte Kinder. In J. Mayer, B. Geist & A. Krapf (Hrsg.), *Variété der Vielfalt*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Naujok, N. (demn. b). Wege in fremde Sprachen – Die Berliner Bildungslandschaft und szenisches Erzählen für neu zugewanderte Kinder. In E. Gessner, J. Giambalvo-Rode & H. Kuhley, Horst (Hrsg.), *Atlas der Mehrsprachigkeit in Europa. (Mehrsprachigkeit als Chance, Bd. 2.)* Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Ong, W. J. (2016). *Oralität und Literalität. Die Technologisierung des Wortes* (2. Auflage mit einem Vorwort von Leif Kramp und Andreas Hepp; W. Schömel, Trans.). Wiesbaden: Springer VS. (Originalarbeit erschienen 1987)
- Panagiotopoulou, A. (2016). Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis. (WiFF Expertisen, Bd. 46.) München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.
- Schäfer, G. E. (2012). *Sinnlichkeit und Sprache*. München: Deutsches Jugendinstitut. Zugriff am 12.03.2018 unter https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/672_14398_Expertise_Schaefer.pdf
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günthner, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzluft, C., Meyer, C., Morek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U., Schütte, W., Stukenbrock, A. & Uhmann, S. (2009). *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)*. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353-402. Zugriff am 12.03.2018 unter www.gespraechsforschung-ozs.de
- Spinner, K. H. (2010). Grundmotive und -symbole der Kinder- und Jugendliteratur. In D. Grenz (Hrsg.), *Kinder- und Jugendliteratur. Theorie, Geschichte, Didaktik* (S. 31-41). Baltmannsweiler: Schneider.
- Tagay, S. (2018, Februar): *Trauma, Migration und Sprache*. Vortrag bei der Fachtagung zum Tag der Muttersprache der Initiative für Sprache und Bildung. Berlin.
- Vaugelade, A. (2000): *Steinsuppe* (T. Scheffel, Trans.). Frankfurt a. M.: Moritz Verlag. (Originalarbeit erschienen 2000)
- Wangerin, W. (2004). Die Grenzen der Sprache sind enger als die Grenzen der Erfahrung. Was Susanne K. Langers und Alfred Lorenzers Symboltheorie für eine kreative Mediendidaktik bedeuten kann. In V. Frederking (Hrsg.), *Lesen und Symbolverstehen. Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2003* (S. 128-139). München: kopäd.
- Wardetzky, K. (2017, Dezember). *Mündliche Dichtung – revitalisiert. Zur Praxis des Erzählens in Kultur und Bildung*. Vortrag beim DFG-Graduiertenkolleg „Faktuales und fiktionales Erzählen“ der Albert-Ludwig-Universität Freiburg.
- Wardetzky, K. & C. Weigel (2010). *Sprachlos? Erzählen im interkulturellen Kontext. Erfahrungen aus einer Grundschule* (2. unveränderte Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wieler, P. (1997). *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen in der Familie*. Weinheim und München: Juventa.
- Wieler, P. (2015). *Gespräche und Geschichten mehrsprachiger Grundschul Kinder zu einem Bilderbuch ohne Text. Literarisches Lernen und der Erwerb schriftsprachlicher Textualität*. In U. Eder (Hrsg.), *Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur I* (S. 119-141). Wien: Praesens.
- Wiesner, E. (2017). *Bedeutungen (ko-)konstruieren – Multimodalität als Ressource schulischen Sprachlernens*. *leseforum.ch* 1. Zugriff am 12.03.2018 unter www.leseforum.ch
- Wulf, C. (2014). *Mimesis. Kulturelles Lernen als mimetisches Lernen*. In V. E. Pantazis & M. Stork (Hrsg.), *Ommasin alois. Festschrift für Professor Ioannis E. Theodoropoulos zum 65. Geburtstag* (S. 391-406). Essen: Oldib.

Transkriptionslegende

Die untenstehende Legende wurde in Anlehnung an die von Selting et al. (2009) erstellten Transkriptionskonventionen erstellt, wobei hier nur diejenigen Aspekte aufgenommen wurde, die für die Lektüre des im Text abgebildeten Transkripts benötigt werden.

courier normal	verbale Äußerungen der Personen
(courier normal in einfachen runden klammern)	vermuteter Wortlaut
(normal/nochmal)	mögliche Alternativen
() leeres Klammerpaar	unverständliche Passage
?	Tonhöhenverlauf: steigend
-	Tonhöhenverlauf: gleichbleibend, schwebend
.	Tonhöhenverlauf: fallend
großBUCHstaben	Akzent, Betonung
:	Dehnung, Längung
(.), (-), (--), (---)	kurze, mittlere, längere Pause (bis ca. 1 Sek.)
<<hustend> text>	sprachbegleitende para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse mit Reichweite
(0.5), (2)	Pausen mit Längenangaben in Sek.
SprecherIn 1: text [text] SprecherIn 2: [text] text	Überlappungen und Simultansprechen
[[... beschreibender Kommentar]]	kommentierte Auslassung
((Courier normal in doppelten Klammern))	para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse
((*))	zeigt die Stelle an, zu der ein eingefügtes Standbild gehört

Autorin

Prof. Dr. Natascha Naujok ist seit 2011 Professorin für Sprache und Kommunikation im Studiengang Kindheitspädagogik der Ev. Hochschule Berlin (EHB); seit 2012 Studiengangsleitung. An der FU Berlin studierte sie Germanistik, Grundschulpädagogik und Deutsch als Zweitsprache, lehrte in England ein Jahr lang Deutsch, promovierte 2000 zu „Schülerkooperation im Rahmen von Wochenplanunterricht“ (2000) und habilitierte 2010 zur gemeinsamen Rezeption von Spielgeschichten („Zu zweit am Computer“, 2012). Die Studien entstanden an Grundschulen mit fast ausschließlich mehrsprachigen Kindern. Hier war Naujok auch Lesepatin und Koordinatorin des EU-Mentoring-Projekts „Nightingale“ aktiv. In Halle/S., Frankfurt/M. und Bremen vertrat sie Professuren, erhielt 2012 einen Ruf an die Uni Bremen, blieb aber an der EHB. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind: Sprach- und Schriftspracherwerb, Mehrsprachigkeit, Literacy und szenisches Erzählen, Medienrezeption, Peer- und pädagogische Interaktionen, Interpretative Unterrichtsforschung.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2018 von leseforum.ch veröffentlicht.

Ponts narratifs : narrations scéniques pour les enfants migrants et potentiel de la littératie en matière de prévention

Natascha Najouk

Résumé

Au-delà de sa dimension esthétique-sensorielle et émotionnelle ainsi que le contact étroit entre la narration et son public, la narration scénique en allemand destinée à des enfants connaissant peu cette langue se fonde essentiellement sur la multimodalité, sur la gestuelle et les mimiques mais aussi sur d'autres formes d'expression iconographiques, musicales ou écrites. L'article est consacré aux narrations scéniques et à la recherche de « ponts narratifs ». Il étudie les narrations destinées à des enfants primo-arrivants. L'analyse d'une narration scénique illustre la façon dont des enfants ayant déjà appris à écrire peuvent profiter de tels formats également sur le plan littéracique dans une langue qui est nouvelle pour eux.

Mots-clés

narration scénique, multimodalité de la communication, en particulier mimiques et gestuelle, littératie, translanguaging

Cet article a été publié dans le numéro 2/2018 de forumlecture.ch