



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Angstfreies Erzählen im tiergestützten
Deutschunterricht“

Verfasserin

Corinna Koholka

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 333 299

Studienrichtung lt. Studienblatt:

UF Deutsch UF Psychologie und Philosophie

Betreuer:

Mag. Dr. Stefan Krammer

Danksagung

Für die Unterstützung bei meiner Diplomarbeit möchte ich mich bei folgenden Personen bedanken:

Meinen Eltern, Großeltern, David Moosbrugger Bsc. und Benno Heinzl. Danke für die niemals erschöpfliche Unterstützung und den Rückhalt in allen Lebenslagen.

Meinem Betreuer, Mag. Dr. Stefan Krammer, für die vielen hilfreichen Anregungen und seinem Interesse für das Thema dieser Arbeit.

Edith Abraham für ihre Geduld und die Ermöglichung des Projekts „Erzählen mit Quido und Vasco“.

Meinen liebsten Freunden für den Beistand und die wertvollen Ratschläge:

Wencke Kienast-Doppler Bakk. phil.

Michael Steinmetz

Julian Diendorfer Msc.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1. Die Sprach- und Erzähentwicklung	5
2. Erzählen im Unterricht	15
2.1. Erzählen als Sprachkompetenz	16
2.2. Anwendungsmöglichkeiten	20
2.3. Leistungsbeurteilung des freien Erzählens	33
3. Die Sprehangst	40
3.1. Psychische Symptome	42
3.2. Physiologische Symptome	44
3.3. Motorisch-behaviorale Symptome	45
3.4. Ursachen	46
3.5. Sprehangstbewältigung in der Schule	48
4. Tiergestützte Pädagogik	53
4.1. Definition	53
4.2. Historie	55
4.3. Die Mensch-Tier Begegnung	56
4.4. Lernen mit Tieren	59
5. Das Projekt „Freies Erzählen mit Quido und Vasco“	63
5.1. Demographische Daten	63
5.2. Experimentelles Design	64
5.2.1. Fragebogen	64
5.2.2. Beobachtungsbogen	65
5.3. Projektverlauf	65
5.3.1. Erste Unterrichtseinheit	65
5.3.2. Zweite Unterrichtseinheit	67
5.3.3. Dritte Unterrichtseinheit	68
5.3.4. Vierte Unterrichtseinheit	69
5.3.5. Fünfte Unterrichtseinheit	70
5.3.6. Sechste Unterrichtseinheit	71
5.3.7. Übungs- und Stationenverzeichnis	72
5.4. Fragebogenauswertung	73
5.4.1. Einstellungen	73
5.4.2. Lernfortschritt	75
5.4.3. Tiergestützte Funktionen	77

5.5.	Beobachtungsauswertung	77
5.5.1.	Gruppe A	78
5.5.2.	Gruppe B	81
5.5.3.	Vergleich Gruppe A und Gruppe B.....	83
6.	Konklusion und Ausblick	84
7.	Quellenverzeichnis.....	87
8.	Anhang	93
9.	Abstract.....	116
10.	Lebenslauf.....	118

Einleitung

„Die Fähigkeit, Geschichten zu erzählen, ist eines der zentralen Elemente menschlicher Kultur. [...] Durch das Erzählen bewältigen wir die Wirklichkeit und verleihen ihr Sinn - auf der Ebene der gesellschaftlichen Kommunikation ebenso wie auf der individuellen Ebene der Lebensbewältigung.“¹

Mit diesen Worten leitet Yvonne Gächter eine Vortragsreihe zum Erzählen im digitalen Zeitalter ein. Sie stellt fest, dass die menschliche Kultur sich durch das Erzählen bestimmt und erhält. Geschichten und überlebenswichtige Informationen wurden auf diese Weise von einer Generation zur nächsten weitergegeben und so ihr Fortbestand sowie der menschliche Fortschritt gesichert.²

Doch im Laufe der Zeit, in denen der Mensch die Erde besiedelte, veränderte sich mit diesem auch die Art und Weise des Erzählens. Von der anfänglich analogen Art Informationen weiterzugeben, sind wir heute, im 21. Jahrhundert, bei der digitalen Form des Erzählens angelangt.³ Besonders in den Schulen werden die Defizite dieser schnellen Form von, zumeist schriftlicher, Informationsübermittlung sichtbar. SchülerInnen sind es nicht mehr gewohnt, sich Zeit für das bewusste Erzählen zu nehmen. Lässt man sie zu einem Ereignis aus ihrem Alltag frei erzählen, ist nach wenigen Sätzen Schluss.⁴ Gisela Oehlmann konstatiert, dass die ursprünglichste Art der Informationsvermittlung mehr und mehr verlernt und verdrängt wird. Dabei ist es gerade das gesprochene Wort, welches sich durch seine einzigartige Ausstrahlung vom geschriebenen abhebt.⁵

„Erst wenn wir das Wort äußerlich oder zumindest innerlich auch hörbar werden lassen, kommt sein Leben zurück und seine Kraft. Jedoch seine volle Wirksamkeit entfaltet sich erst, wenn es von Mensch zu Mensch ausgesprochen wird. Das Wort braucht den Menschen, der es ausspricht, und den Menschen, der es hört.“⁶

¹ GÄCHTER, 2008, S. 9.

² Vgl. GÄCHTER, 2008, S. 9.

³ Vgl. SCHMIDT, 2008, S. 19.

⁴ Vgl. KLIPPERT, 1996, S. 31f.

⁵ Vgl. OEHLMANN, 2001, S. 12.

⁶ OEHLMANN, 2001, S. 14.

Kinder sollten mit einem Erzählpartner aufwachsen und auf der anderen Seite auch als ein ebensolcher wahrgenommen werden.⁷

Das Verdrängen des freien Erzählens aus unserem Alltag und der/die fehlende ZuhörerIn fördern auch die Angst vor dem Sprechen. Freies Sprechen, gerade vor MitschülerInnen oder einer ähnlich großen Gruppe, beängstigt SchülerInnen zunehmend, es hat seine Alltäglichkeit verloren. Das frühe Sprachdefizit im Kindesalter trägt zur Unsicherheit und zu mangelndem Selbstvertrauen bei.⁸ In ihrem weiteren Lebensweg ist es für junge Erwachsene mit mangelnder Fähigkeit sich verbal auszudrücken schwierig, einen Einstieg in das Berufsleben zu finden. Das Schicksal der Sprachlosigkeit endet in gesellschaftlicher Stigmatisierung und der Einschränkung persönlicher Entwicklung.⁹

Die Institution Schule sollte an dieser Stelle erheblich dazu beitragen, Sprech- und Erzählmängel auszugleichen. Es gilt das freie Erzählen, gerade im Deutschunterricht, zu fördern und mit den SchülerInnen (selbst-)bewusst wieder zu erleben.

An dieser Stelle bietet eine der ältesten Beziehungen in der Geschichte der Menschheit Hilfestellung, die Mensch-Tier-Beziehung. Im Gegensatz zur digitalen Kommunikation wird hier über analoge Kommunikation ein bewusstes Erleben der eigenen Person ermöglicht.

„Eine stimmige Kommunikation, wie sie beispielsweise zwischen Menschen und Tieren abläuft, [...] hilft auch, dass eine Person sich selbst einfach und wahr erfahren und sich einfach und wahr mit ihrem Gegenüber austauschen kann.“¹⁰

Nach Erhard Olbrich wirkt sich der innige Kontakt zum Tier nicht nur auf das Verhalten sich selbst gegenüber aus, sondern bewirkt auch eine positive Veränderung auf die Kommunikation zu anderen Personen.¹¹

Seit zwei Jahrzehnten werden geprüfte Tiere im schulischen Bereich mit großem Erfolg eingesetzt. Vorangegangene Studien zeigten, dass allein durch die Anwesenheit eines Hundes im Klassenzimmer die Interaktionen positiv

⁷ Vgl. OEHLMANN, 2001, S. 14.

⁸ Vgl. OEHLMANN, 2001, S. 17.

⁹ Vgl. MÄNLING, 2003, S. 10.

¹⁰ OLBRICH, 2003, S. 87.

¹¹ Vgl. OLBRICH, 2003, S. 87.

beeinflusst werden und sich die Adoleszenten vermehrt an Diskussionen beteiligen.¹²

In folgendem Projekt dieser Diplomarbeit wird versucht, das freie Erzählen von Schülerinnen mittels tiergestützten Unterrichts zu fördern. Damit eine Begegnung zwischen Lernenden und Tieren ermöglicht wird, werden ausgebildete Hunde in die Unterrichtsmethodik eingegliedert. Da Tiere die Gabe besitzen, völlig wertfrei (ohne Vorurteile) an den Menschen heranzutreten und über analoge Kommunikation Resonanz in tieferen Schichten als denen der Kognition erzeugen, tragen sie dazu bei, den Körper zu entspannen.¹³ Durch den Erzählunterricht mit dem Tier sollen die Lernenden ihre (Sprach-) Ängstlichkeit gezielt überwinden.

Um einen möglichen Unterschied zwischen herkömmlichem und tiergestütztem Unterricht feststellen zu können, werden zwei Lerngruppen über denselben Zeitraum mit gleichen Unterrichtsmaterialien gefördert. Eine Lerngruppe wird dabei von zwei Hunden unterstützt, welche über den gesamten Unterrichtszeitraum anwesend sein werden. Die Erhebung dieser qualitativen Untersuchung findet teils im Vorfeld, teils im Nachhinein mittels Fragebögen und Beobachtungsprotokollen statt.

Ziel dieser Arbeit ist es herauszufinden, ob sich Adoleszente im tiergestützten Erzählförderunterricht im Vergleich zu Gleichaltrigen, mit demselben Förderunterricht ohne Partnerhunde, als sprechsicherer sowie angstfreier einschätzen und ob ihr Leistungsanstieg sich durch das Lernen mit dem Tier signifikant unterscheidet. Gefragt ist, inwiefern die SchülerInnen ihre Partnerhunde als positive Unterstützung beim freien Erzählen wahrnehmen und ob die Anwesenheit dieser, Einfluss auf den Lernerfolg hat.

Um die Analyse hervorgebrachter Fragestellung theoretisch zu stützen, dienen die Kapitel eins bis vier. Im ersten Kapitel werden die psycholinguistischen Ansätze des Spracherwerbs, im Besonderen des Erzählererwerbs, vorgestellt. Es folgt im zweiten Kapitel das Feld der Erzähldidaktik, aufgegliedert in ihre Deduktion als Teilkompetenz der Sprachkompetenz, ihre Umsetzungen im Deutschunterricht und Beurteilungsmöglichkeiten des Erzählens sowie des mündlichen Sprechens im Allgemeinen. Im dritten Kapitel bildet die

¹² Vgl. KOTRSCHAL/ORTBAUER, 2003, S. 267ff.

¹³ Vgl. SCHWARZKOPF/OLBRICH, 2003, S. 264.

Sprechangst das zentrale Element. Erläutert werden ihre Ursachen, Symptome und wie es durch spezifische Übungen zu einer Sprechangstbewältigung kommen kann. Das vierte Kapitel widmet sich den Ansätzen, der Entstehung und dem Anwendungsfeld der tiergestützten Pädagogik. Ziele und Risiken des Lernens mit Tieren werden detailliert ausgeführt. Im fünften Kapitel wird das experimentelle Design vorgestellt und die ausgewerteten Daten beschrieben. Zuletzt werden die Ergebnisse im sechsten Kapitel theoretisch vernetzt, zusammengefasst und mit der gewonnenen Konklusion ein Ausblick auf mögliche zukünftige tiergestützte Schulprojekte geschaffen.

1. Die Sprach- und Erzähentwicklung

Im Folgenden werden die zeitlichen Eckdaten der Sprachentwicklung aufgezeigt und anschließend in Assoziation mit der frühkindlichen Entwicklung narrativer Fähigkeiten gestellt.

Die Sprachentwicklung setzt beim Menschen pränatal, also bereits vor der Geburt, ein. Der Fötus ist im Stande, bereits ab der 27./28. Schwangerschaftswoche zu hören. Das ungeborene Kind nimmt die Stimme der Mutter zu dieser Zeit durch den Uterus wahr, welcher auf das Gehör wie ein dämpfender Filter wirkt. Auf diese Weise werden vom Fötus hauptsächlich prosodische Merkmale, wie der Akzent, die Silbenbetonung und die Satzmelodie wahrgenommen.¹⁴ Beim Neugeborenen ist die Sprachschallproduktion im Gegensatz zur Sprachschallwahrnehmung anatomisch noch nicht ausgereift. Mit etwa zwei Monaten beginnt sich der Artikulationstrakt zu verändern und ist nach einem halben Jahr mit dem eines Erwachsenen zu vergleichen. Im ersten Lebensjahr sind die Lautproduktionen gegenüber den auditiven Wahrnehmungen deshalb noch relativ zurückhaltend.¹⁵

Mit zehn Monaten versteht das Kind bereits um die 60 Wörter seiner Zielsprache. Der Wortschatz des Kindes vergrößert sich mit zwei Jahren auf ca. 300 Wörter und baut sich mit den Jahren, durch das Erlernen von ca. 10 neuen Wörtern pro Tag, zu 14.000 Wörtern im Alter von sechs Jahren aus. Das Schulkind wird mit 1000 neuen Wörtern pro Jahr konfrontiert und hat, wenn es die Schule verlässt, etwa 50.000 Wörter in seinem lexikalischen Gedächtnis gespeichert. Bis zum Erwachsenenalter verdoppelt sich die Anzahl der gespeicherten Wörter erneut. In den ersten Jahren der Wortschatzerweiterung, zwischen dem zweiten und dritten Lebensjahr, bilden Nomen die Hälfte aller gelernten Wörter, die zweite Hälfte teilen sich Verben und andere Wortarten zu je einem Viertel.¹⁶

Am Ende des dritten Lebensjahres bezieht das Kleinkind die eigene Person in Dialoge ein und verbindet Nomen mit den dazugehörigen Artikeln. Im Bereich der Syntax kommt es, neben einfachen Sätzen, zur Verwendung von

¹⁴ Vgl. NUßBECK, 2007, S. 17.

¹⁵ Vgl. DITTMANN, 2002, S. 19.

¹⁶ Vgl. NUßBECK, 2007, S. 24.

Fragesätzen. Nach dem vierten Jahr werden Vorgänge und Geschichten in Bilderbüchern erkannt, beschrieben und teilweise nacherzählt. Beim Sprechen verwendet es zunehmend den Plural und beginnt Ereignisse im entsprechenden Tempus wiederzugeben. Ein Jahr später, am Ende des fünften Lebensjahres werden, neben kurzen Hauptsätzen, allmählich Nebensätze gebildet. Nach dem ersten Schuljahr kann das Kind Oberbegriffe (wie: Tiere, Autos) und deren Differenzen benennen (wie: Vögel fliegen, Autos fahren). Es beginnt kurze Geschichten aus seinem Alltag, sowie aus seiner Phantasie zu erzählen.¹⁷

Im Normalfall ist der Spracherwerb des Kindes progressiv. Es lernt Wörter, Sätze und beginnt etwa am Ende des vierten Lebensjahres selbst Erlebtes, beziehungsweise Geschichten aus Büchern, nachzuerzählen.¹⁸

Diese Anfänge der Entwicklung des Erzählens werden– sofern man auch die Entwicklung paralleler Erzählstränge, wie Rahmenhandlungen, Ironie und mehrperspektivistische Kommentierungen hinzunimmt– bis über die Pubertät hinaus gesteigert. Da der Erzählerwerb bis dahin weitestgehend vom sprachlichen Umfeld des Kindes gestützt wird, differieren die Erzählfertigkeiten beim Schuleintritt. In der ersten Klasse unterscheiden sich die Erzählungen der Kinder auf sprachlicher Ebene teilweise signifikant. Heiko Hausendorf und Uta Quasthoff führen diese Unterschiede auf das familiäre Umfeld, sowie milieu- und kulturspezifische Einflüsse, welche auf das Kind wirken, zurück.¹⁹

„Unsere Forschungen haben ergeben, daß ‘aktives Zuhören’ von Erwachsenen in einer dyadischen Gesprächssituation die strukturellen Hilfsmittel zur Weiterentwicklung der diskursiven Fähigkeiten des Kindes absichtslos liefert. Daraus läßt sich natürlich schlussfolgern, daß solche Kinder in ihrer entsprechenden Entwicklung benachteiligt sind, die derartige kommunikative Stimulierung und Hilfen nur eingeschränkt oder gar überhaupt nicht erfahren.“²⁰

Auch Wolfgang Steinig und Hans-Werner Huneke stellen fest, dass die Unterschiede auf der syntaktischen und artikulatorischen Ebene hier besonders deutlich ausgeprägt sind. Kinder deren Eltern eine höhere Schulbildung

¹⁷ Vgl. WAGNER, 2006, S. 52f.

¹⁸ Vgl. WAGNER, 2006, S. 52f.

¹⁹ Vgl. STEINIG/HUNEKE, 2011, S. 81.

²⁰ HAUSENDORF/QUASTHOFF, 1996, S. 321.

vorzuweisen haben, orientieren ihre Erzählungen im Unterricht stärker am schriftsprachlichen Duktus.²¹

„‘Gebildete’ Eltern vermitteln offenbar ihren Kindern, daß es in öffentlichen und institutionell geprägten Situationen opportun ist, Erzählungen konzeptionell schriftlich zu formulieren.“²²

Der Erzählerwerb des Kindes hängt demnach, wie auch der Spracherwerb an sich, stark vom sozialen Umfeld ab. Neben diesem ist es die kognitive Reife und Leistungsfähigkeit, welche die Erzählentwicklung beeinflusst.²³

Michael Bamberg analysierte anhand der Bildergeschichte „Frog, Where Are You?“, inwiefern das Erzählen von Geschichten mit der altersabhängigen, kognitiven Variable verknüpft ist. Zentrales Element der Untersuchung war die Beschreibung der Aktanten. Die Geschichte umrahmt die Handlungen dreier Hauptaktanten (Bub, Hund, Frosch) und ihren Begegnungen mit mehreren Nebenaktanten (Erdhörnchen, Bienen, Eule, Reh) in vierundzwanzig Bildern.²⁴ Untersucht wurde das Erzählverhalten von Kindern im Alter von drei bis vier Jahren, von sechs bis sieben Jahren und von neun bis zehn Jahren. Im Vorfeld bat er die Eltern der jüngeren ProbandInnen, drei bis vier und sechs bis sieben Jahre, ihren Kindern die Geschichte an zwei Abenden unmittelbar vor der Untersuchung zu erzählen.²⁵

Die Erhebungen ergaben, dass sich die kognitive Reife in folgenden Bewertungseinheiten auf das narrative Verhalten auswirkt:

- Unterscheidung der Haupt- und Nebenaktanten anhand der Artikelwahl
- Verwendung von Pronominalformen
- Erweiterung der Subjektposition hinsichtlich der Aktanten (globale Perspektive)
- Komplexität der Erzählung
- Einsatz von anaphorischen Elementen²⁶

²¹ Vgl. STEINIG/HUNEKE, 2011, S. 81.

²² STEINIG/HUNEKE, 2011, S. 81.

²³ Vgl. STEINIG/HUNEKE, 2011, S. 81.

²⁴ Vgl. BAMBERG, 1997, S. 103.

²⁵ Vgl. BAMBERG, 1997, S. 98.

²⁶ Vgl. BAMBERG, 1997, S. 103ff.

Ältere Kinder haben weniger bis gar keine Probleme mit der Unterscheidung der Haupt- und Nebenaktanten. Sie erzählen weniger deskriptiv-subjektiv und können ihr eigenes Verhalten besser von dem der Aktanten abgrenzen.²⁷

Auch Dietrich Boueke et al. erforschten das Erzählverhalten von Kindern anhand von Bildergeschichten. Im Gegensatz zu Bambergs Untersuchung, wurde innerhalb dieses Forschungsdesigns eine größere Gruppe von ProbandInnen im Alter von fünf, sieben und neun Jahren, ausgewählt. Zudem handelte es sich hier um drei verschiedene Bildergeschichten aus der Serie „Der kleine Herr Jakob“. Im Vergleich zu „Frog, Wehre Are You?“ beinhaltet diese Serie weitaus weniger Illustrationen.²⁸ Während der Erhebung hatten die Kinder zunächst die Aufgabe, vorgelegte Bilder in die richtige Reihenfolge zu ordnen. Anschließend wurden diese verdeckt. Die Kinder sollten nun die Bildergeschichte in eigenen Worten, adressiert an eine/n fiktive/n ZuhörerIn, erzählen.²⁹

Ergänzend zu Bamberg lassen sich aus den Ergebnissen des Versuchs, mehrere Bildergeschichten vorzulegen, anschließende narrative Entwicklungen entnehmen:

- Entwicklung des linearen, isolierten Strukturtyps zu strukturiertem, narrativen Strukturtyp
- Häufigkeit an episodischen Markierungen nimmt zu („aber“, „doch“, „dann“)
- Zunahme von direkter Rede („Psychologische Nähe“)
- Zunahme der indefinite Einführungen der Aktanten
- Entwicklung des korrekten Referenzwechsels
- Veränderung der Konnektoren („dann“, „da/hier“)
- Zunahme von Inferenzen (nicht abgebildete Informationen)³⁰

Bamberg und Boueke et al. haben gezeigt, dass Erzählen ein sich individuell entwickelnder Prozess ist. Ihre Erhebungen stützten sich dabei auf einen einzigen Erzähltypus, nämlich den der Bildergeschichte. Tabea Becker erweiterte ihre Analyse zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten um drei

²⁷ Vgl. BAMBERG, 1997, S. 111.

²⁸ Vgl. BOUEKE, 1995, S. 19.

²⁹ Vgl. BOUEKE, 1995; S. 123ff.

³⁰ Vgl. BOUEKE, 1995, S. 135ff.

weitere Erzählformen. Um die Erzählentwicklung zu untersuchen, wählte Becker Kinder im Alter von fünf, sieben und neun Jahren aus. Vier Erzählarten standen in ihrem Forschungsmittelpunkt: die Nacherzählung, die Fantasieerzählung, die Bildergeschichte und die Erlebniserzählung.³¹

Diese Formen unterscheiden einander durch ihre Produktion (primär, sekundär) und durch die Welt, in der sie handeln (real, fiktiv). Ist die Erzählung eine primäre Produktion, so ist sie ein sprachlich und konzeptionell unabhängiges Produkt des Sprechers/der Sprecherin. Die Erzählung wird im Voraus durch keinen Impuls wie Bilder oder andere Vorlagen gestützt. Die sekundäre Produktion einer Erzählung beruht im Gegensatz dazu immer auf einem gegebenen Anreiz. Die Erzählwelt kann real, wirklich vorhanden (Erlebniserzählung), oder fiktiv, nur in der Fantasie (Fantasieerzählung), vorhanden sein. Der Inhalt kann aber auch eine visuelle (Bildererzählung) oder sprachliche Vorlage (Nacherzählung) reproduzieren.³²

Sowie sich die unterschiedlichen Formen der Erzählungen darstellen, so verschieden sind auch die Leistung und Reife des Sprachzentrums im Gehirn. Jede Erzählform verlangt ihre individuellen Fähigkeiten.³³

Die Erlebniserzählung ist eine nonfiktive (reale) Erzählung. Sie beinhaltet ein Ereignis, welches vom/von der ErzählerIn wirklich erlebt wurde. Der/die SprecherIn teilt seine/ihre Erzählwelt mit dem/der ZuhörerIn. Der Erzählinhalt ist im mentalen Gedächtnis des/der Erzählers/Erzählerin gespeichert und steht ihm/ihr dadurch psychisch nahe. Neben dem Unterscheiden zwischen fiktiver und realer Welt muss der/die ErzählerIn zusätzlich folgende kognitive und sprachliche Aufgaben bei der Erlebniserzählung leisten können:

- Aus einer Fülle von erlebten Situationen muss ein erzählwürdiges Ereignis ausgewählt werden. Dies erfordert Welt- und Semantikwissen.
- Das selektierte Ereignis muss in einen entsprechenden zeitlichen sowie räumlichen Rahmen gestellt werden.
- Die handelnden Personen müssen festgelegt werden.
- Das Ereignis muss normgetreu formuliert werden.
- Die Erzählung muss kohäsiv (zusammenhängend) sein.
- Eine narrative Struktur muss gegeben sein.

³¹ Vgl. BECKER, 2001, S. 61.

³² Vgl. BECKER, 2001, S. 61.

³³ Vgl. BECKER, 2001, S. 61.

- Mit Ausnahme des szenischen Präsens, muss als Tempus eine Vergangenheitsform gewählt und durchgehalten werden.³⁴

Da sich HörerIn und ErzählerIn in derselben Erzählwelt aufhalten, kann der/die HörerIn hier unterstützende Hilfeleistungen anbieten.³⁵

Anders als die Erlebniserzählung, handelt die Fantasieerzählung in der fiktiven Welt. Nur der/die SprecherIn hat den Inhalt im Gedächtnis gespeichert und befindet sich in dieser Erzählwelt. Für die Erzählung gibt es keinen unmittelbaren Anreiz, man kann jedoch davon ausgehen, dass der/die ErzählerIn auf Konstrukte in der realen Welt, wie Filmszenen oder Bücherinhalte, zurückgreift. Obwohl mental vorhanden, steht der fiktive Erzählinhalt dem/der SprecherIn weniger nahe, da die Ereignisse nur sekundär erfahren wurden. Um eine Fantasieerzählung formgetreu zu vermitteln, müssen nachstehende sprachliche sowie kognitive Aufgaben geleistet werden:

- Ein fiktives Ereignis muss konstruiert werden. Die Inhalte stützen sich auf das bereits vorhandene Wissen.
- Wie bei der nonfiktiven Erzählung, müssen handelnde Personen festgelegt und das Ereignis entsprechend formuliert werden.
- Ein zeitlicher und räumlicher Rahmen muss eingehalten und die Kohäsivität aufrechterhalten werden.
- Die fiktive Welt muss von der realen sprachlich abgegrenzt werden.³⁶

Die stützende Haltung des/der HörerIn beschränkt sich bei der Fantasieerzählung nur auf die strukturelle Ebene.³⁷

Bei der Erzählung mit Hilfe von Bildern (beziehungsweise Bildergeschichten) liegt ein visueller Stimulus vor. Durch die Vorgabe werden die handelnden Personen, der Ort und die Zeit in starre Muster gedrängt. Die kognitiven und sprachlichen Leistungen, welche durch diese Erzählform verlangt werden, sind anschließende:

- Die Bilder müssen kognitiv, Bild für Bild, verarbeitet werden. Im Normalfall kommt es zu einer Wissenserweiterung.

³⁴ Vgl. BECKER, 2001, S. 61f.

³⁵ Vgl. BECKER, 2001, S. 62.

³⁶ Vgl. BECKER, 2001, S. 62f.

³⁷ Vgl. BECKER, 2001, S. 63.

- Die Bilder müssen gedanklich zu einer Erzähleinheit zusammengefasst werden.
- Die Geschichte muss zu einer mentalen Repräsentation abstrahiert werden.
- Die Repräsentation muss formuliert werden.
- Die Erzählung muss kohäsiv und narrativ strukturiert sein.
- Das Tempus muss eingehalten werden.
- Der Inhalt der Erzählung muss den Illustrationen angepasst sein.³⁸

Im Gegensatz zu den bereits erläuterten Erzählformen geschieht die kognitive Verarbeitung des Erzählinhaltes hier unmittelbar vor der Verbalisierung. Die Inhalte sind nicht mental gespeichert und müssen sich vom/von der ErzählerIn erst angeeignet werden. Sofern ihm/ihr der visuelle Stimulus zugänglich ist, kann der/die HörerIn Hilfeleistungen stellen.³⁹

Bei der Erzählform mit einer sprachlichen Vorlage, liegt dem/der ErzählerIn eine vollständig strukturierte und verbalisierte Erzählung vor. Obwohl die kognitive sowie sprachliche Unterstützung bei dieser Form sehr ausführlich scheint, wird dem/der ErzählerIn nicht minder weniger abverlangt. Denn bei der Nacherzählung kommt es zusätzlich auf die Leistung des Memorierens an, welche bei den anderen Erzählformen nicht oder nur bedingt vorkommt. Folgende Leistungen des Gedächtnisses und des Sprachapparats werden hier verlangt:

- Die erzählte Geschichte muss kognitiv verarbeitet werden. Im Vergleich zur Bildergeschichte, stellt sich dieser Prozess hier vereinfacht dar, da die Versprachlichung bereits im Vorfeld erfolgt ist.
- Die Erzählung muss zu einer mentalen Repräsentation objektiviert werden.
- Die Erzählung muss kognitiv gespeichert werden.
- Die Repräsentation muss nach Ort, Zeit und Personen strukturiert und formuliert werden.
- Die Nacherzählung muss kohäsiv sein.
- Das Erzähltempus muss durchgehalten werden (Zumeist: Perfekt, Präteritum).

³⁸ Vgl. BECKER, 2001, S. 63f.

³⁹ Vgl. BECKER, 2001, S. 64.

- Der Erzählinhalt muss an der Vorlage orientiert sein.⁴⁰

Ist dem/der ZuhörerIn die Erzählung bekannt, kann er/sie stark in die Nacherzählung eingreifen.⁴¹

Im Alter von fünf Jahren haben Kinder, im Allgemeinen noch Probleme die fiktive von der realen Welt, vor allem bei den primärproduktiven Formen, zu unterscheiden. Nur in seltenen Fällen können sie zwischen Erlebnis- und Fantasiegeschichte unterscheiden. In die Erlebnis- und Fantasierzählung der Fünfjährigen mischen sich oftmals Elemente von Filmen, Geschichten und Träumen. Alle Eindrücke, welche im Alltag auf das Kind wirken, werden hier eingearbeitet. In ihren Fantasieerzählungen sprechen die Fünfjährigen oft noch von realen Ereignissen. Prinzipiell ist ein selbstständiges Erzählen, ohne Unterstützung durch einen/eine ZuhörerIn, nur bei Bilder- und Filmgeschichten gegeben. Am meisten Hilfe fordern die Kinder bei der Erlebnis- und Fantasierzählung ein. Durch die Erlebnis- und Fantasieerzählungen steht fest, dass Kindergartenkinder schon in der Lage sind intralinguistisch zu agieren. Defizite zeigen sich hier bei der Bilder- und Filmgeschichte, welche durch ihren visuellen Stimulus eine starke Verbindung zur extralinguistischen Form aufweist. Im Allgemeinen sind die intralinguistischen Referenzen jedoch dominant. Das Sprachspiel fördert die Fünfjährigen in ihrer Entwicklung, was sich besonders auf der lexikalischen Ebene positiv auswirkt. Noch bis zu einem Alter von neun Jahren unterstützt dieses Spiel die Kinder, immer marginaler werdend, auf der strukturellen Ebene in ihrer Sprachentwicklung.⁴²

Der größte Entwicklungsschritt bei allen Erzählformen erfolgt zwischen den Altersstufen fünf und sieben. Vor allem die kohäsiven Fähigkeiten entwickeln sich in dieser Zeitspanne rapide. Im Alter von sieben Jahren erzählen die Kinder, im Besonderen bei der Nacherzählung, länger. Dies hat den Hintergrund, dass ihr Erinnerungsvermögen, speziell für sprachliche Strukturen, einen Zuwachs erfährt. Den Erstklässlern gelingt es eine komplexe Struktur für ihre Erzählung zu erzeugen, während die Fünfjährigen lediglich einige Formalismen oder Ausschnitte der Nacherzählung wiedergeben können. Auch die Entwicklung der narrativen Strukturen bei der Fantasie- und der

⁴⁰ Vgl. BECKER, 2001, S. 64f.

⁴¹ Vgl. BECKER, 2001, S. 65.

⁴² Vgl. BECKER, 2001, S. 189ff.

Nacherzählung unterscheidet sich stark zu den Jüngeren. Da sich die Nacherzählung im Unterricht wiederfindet, ist dieser Fortschritt vermutlich auf den Schuleintritt und die damit verbundene Didaktisierung zurückzuführen. Auf die übrigen Erzählformen scheint sich diese Didaktisierung nicht umlegen zu lassen, da die narrative Entwicklung hier nur mäßig stattfindet. Die Kohäsion verbessert sich bei den Siebenjährigen in Bezug auf alle Erzählformen, jedoch bleibt das Ungleichgewicht erhalten. Der Erzählzusammenhang verbessert sich nicht für alle Erzählformen in derselben Zeit. Die kohäsiven Umsetzungen sind immer latent vorhanden, lassen sich jedoch nicht gleichmäßig auf alle Erzählarten umsetzen. Die Zunahme an affektiven Mitteln im Wortgebrauch ist ebenso auffallend in dieser Altersgruppe. Adverbien, die direkte und indirekte Rede sowie expressive Verben und Adjektive werden deutlich mehr verwendet.⁴³

Zwischen dem siebenten und dem neunten Lebensjahr kommt es zu einem großen Entwicklungsschritt auf struktureller Ebene. Die größten Veränderungen sind hier bei den Formen der Erlebniserzählung und der Bildergeschichte zu finden. Besonders die Erzählungen zu den Bildergeschichten entwickeln ihre Struktur in der Zeitspanne zwischen der ersten und der dritten Klasse, was darauf schließen lässt, dass hier die größten Anforderungen an die kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten gestellt werden. Die Erlebniserzählung ist bereits im Kindergartenalter relativ strukturiert, entwickelt sich in der ersten Klasse jedoch nicht weiter. Sie ist die einzige Erzählform, welche bis ins Alter von neun Jahren teilweise durch den/die ZuhörerIn fremdgestützt wird. Die Kohäsivität steigert sich in dieser Altersgruppe noch einmal marginal. Der größte Entwicklungsschritt zeigt sich jedoch bei der Häufigkeit der Propositionen. Der ausgedrückte Sachverhalt steigt bei den Neunjährigen in fast allen Erzählformen an. Die Erzählung wirkt dadurch elaborierter und verlängert sich quantitativ.⁴⁴

In vielen Punkten zeigen sich Parallelen zwischen den einzelnen Erzählformen, den primär produktiven Erzählungen (Erlebnis- und Fantasieerzählung) gegenüber den sekundär produktiven Erzählungen (Nacherzählung und Bildergeschichte) und den realitätsbezogenen Erzählungen (Erlebniserzählung

⁴³ Vgl. BECKER, 2001, S. 191f.

⁴⁴ Vgl. BECKER, 2001, S. 193f.

und Bildergeschichte) und den fiktiven Erzählungen (Fantasieerzählung und Nacherzählung). Diese Paare entwickeln sich unterschiedlich in ihren narrativen Strukturen, der Anzahl der Propositionen und der Erzähllänge.⁴⁵

Erläuterte Untersuchungen zur Erzählentwicklung haben hervorgebracht, dass die kognitive Reife für das Erzählen ausschlaggebend ist. Unterschiedliche Erzählformen verlangen daher auch nach verschiedenen kognitiven Entwicklungsstufen. Besonders im Bereich der Didaktik sind die Ergebnisse der Forschungen zu den narrativen Fähigkeiten daher bedeutsam. In den geplanten erzählfördernden Unterricht dieser Arbeit werden alle vier, von Becker untersuchten, Erzählformen im Rahmen von Übungen mit einfließen.

⁴⁵ Vgl. BECKER, 2001, S. 194.

2. Erzählen im Unterricht

Lehrende sollten sich im Erzählunterricht zunächst vor Augen halten, dass jede Erzählform ihren individuellen Aspekt der Erzählentwicklung fördert. So ist die Bildergeschichte für den Beginn der Erzählförderung ungeeignet. Im Alter von sechs bis sieben Jahren sind die Kinder mit dieser Form des Erzählens kognitiv dermaßen stark überfordert, dass sie keine Kapazitäten in ihrem Gedächtnis mehr frei haben, um sich auf die sprachlichen Ausführungen zu fokussieren. Als besser geeignet empfiehlt sich die Form der Nacherzählung. Hier zeigten sich bei Beckers Untersuchungen die erfolgreichsten Erzählleistungen. Beachtet man die primärproduktiven Erzählformen, ist es die Erlebniserzählung, welche am häufigsten in den Lehrplänen zu finden ist. Becker zeigte jedoch, dass Kinder ihre Erzählfertigkeiten bei der Fantasiegeschichte am stärksten entfalten konnten.⁴⁶

Im zweiten Schritt ist es wichtig zu akzeptieren, dass man als Lehrperson nur einen mäßigen Einfluss auf die Erzählentwicklung ausüben kann. So erläutert Boueke zusammenfassend:

„Nach unseren Untersuchungen ist die Herausbildung des Geschichtenschemas 'im Kopf' der Kinder ein weitgehend 'selbstgesteuerter' kognitiver Entwicklungsprozeß. Das bedeutet nicht, daß er durch methodische 'Maßnahmen' überhaupt nicht beeinflusst werden kann, wohl aber, daß das nur unter bestimmten Bedingungen möglich ist.“⁴⁷

Schlussendlich entscheidet der/die Lernende selbst, wann er/sie soweit ist, wann ein entscheidender Entwicklungsschritt gemacht wird. Im Unterricht gilt daher, altersgemäßes fördern statt überfordern.

Die geeignete Methodik unterstützt die Entwicklung. Boueke plädiert in diesem Zusammenhang für die Einbindung der ZuhörerInnen beim freien Erzählen. Als besonders erfolgreiche Methode benennt er das Sprechen über die freien Erzählungen im Anschluss an diese. Erzählungen und Gespräche über diese sollten sich kombinierend abwechseln.⁴⁸

⁴⁶ Vgl. BECKER, 2001, S. 201ff.

⁴⁷ BOUEKE, 1995, S. 209.

⁴⁸ Vgl. BOUEKE, 1995, S. 214.

2.1. Erzählen als Sprachkompetenz

Am Beginn der Annäherung an den Kompetenzbereich des mündlichen Erzählens im Unterricht, muss dieses zunächst von anderen Erzählstrukturen abgegrenzt werden.

Laut Harald Frommer steht der Bereich des didaktisierten Erzählens, wie es in der Schule vorkommt, neben jenem des alltäglichen Erzählens. Beide Formen haben ihre individuellen sprachlichen Eigenheiten und müssen daher gesondert betrachtet werden.⁴⁹

Auch Konrad Ehlich unterscheidet das Erzählen nach genannter Zuordnung. Er kategorisiert beide in „erzählen 1“ (alltagssprachliches Erzählen) und „erzählen 2“ (normatives Erzählen). Der Alltag als der Bereich, welcher die tagtägliche, unscheinbare, triviale Mehrheit der Lebenswelt widerspiegelt, steht gegenüber dem institutionellen, professionellen Bereich. Dabei ist zu beachten, dass beide Formen des Erzählens komplexen Regeln und Strukturgesetzen folgen.⁵⁰

„Die lange literaturwissenschaftliche Beschäftigung mit literarischen Erzählungen, den professionellen Resultaten schriftstellerischer Arbeit, hat kaum bewusst werden lassen, daß Erzählen eine alltägliche sprachliche Tätigkeit ist, die vielfältig und für viele praktische Zwecke tagtäglich von zahlreichen Sprechern praktiziert wird. Unbeachtet von der Wissenschaft folgt diese nicht-professionelle Erzählweise komplexen Regeln und Strukturgesetzen. Alltagserzählungen werden in und außerhalb der Institutionen, die unser tägliches Leben bestimmen, verlangt, realisiert, eingesetzt.“⁵¹

Elisabeth Schabus-Kant plädiert dafür, die alltägliche Erfahrung des Erzählens in den Unterricht zu integrieren. Selbstverständliche Sprechaktivitäten der SchülerInnen zu registrieren und ihnen diese bewusst zu machen.⁵² Die vorhandenen, trivialen Fähigkeiten des Erzählens eignen sich um einen Einstieg in die Materie zu gestalten. Sie können als Grundbaustein für weitere, normative Erzählbeiträge eingesetzt werden. Neben seiner alltäglichen Erscheinung, grenzt sich das mündliche Erzählen im Unterricht weiter von seinem schriftlichen, meist literarischen, Gebrauch ab.

⁴⁹ Vgl. FROMMER, 1992, S. 141.

⁵⁰ Vgl. EHLICH, 1980, S. 16.

⁵¹ EHLICH, 1980, S. 2.

⁵² Vgl. SCHABUS-KANT, 2011, S. 107.

In den Schulen hat das Erzählen als Schreibtradition eine weit zurückreichende Geschichte. Das mündliche Erzählen wurde in der Didaktik wenig gewertet, da es gegenüber dem Schriftlichen als trivial dargestellt wurde.⁵³ Es zeichnet sich, gegenüber dem schriftlichen Erzählen, durch folgende spezifische Merkmale aus. Im mündlichen Sprachgebrauch werden Informationen additiv anstatt hierarchisch geordnet, daher die häufige Bildung von „und dann“-Sätzen bei GrundschülerInnen. Die Mündlichkeit ist redundant, Informationen sind daher überreichlich vorhanden, was das Verstehen einer komplexen Information erleichtert. Diese Redundanz wird zusätzlich von nonverbalen Signalen gestützt. Beim mündlichen Erzählen beharrt der/die SprecherIn zumeist auf bekannten Konventionen und Formulierungsmustern. Das Gespräch hat einen eher lebensweltlichen Hintergrund und ist weniger systemorientiert.⁵⁴

Aus diesen Gründen konnte Sprechen, so war die Auffassung der Sprachwissenschaftler und Didaktiker, nebenbei erlernt werden. Erst nach der Kommunikativen Wende in den 70iger Jahren des 20. Jahrhunderts wurde der Kompetenzbereich des Mündlichen (auch des Erzählens) aufgewertet. Das Ausbildungsdefizit im Weiterbildungssektor wurde mit der Hilfe von Rhetorik- und Spracherziehungsseminaren verringert, der Frontalunterricht geriet in Verruf.⁵⁵

Ulf Abraham findet drei Hauptgründe für die Kommunikative Wende in der Didaktik. Als ersten wissenschaftlichen Grund erläutert er, dass die Sprachwissenschaft zu diesem Zeitpunkt begann nach dem Sprachsystem auch den Sprachgebrauch und damit die verschiedenen Varietäten und Register zu entdecken. Zweitens kam es zu einer gedanklichen Umstrukturierung in der Gesellschaft. Soziale Ungleichheiten wurden mit sprachlichen gleichgestellt und der Förderbedarf wurde erkannt. Als dritten Grund sollte der Deutschunterricht die Schule hinsichtlich aktiver Kommunikation reformieren.⁵⁶

Die mündliche Kommunikation ist seitdem als Bildungsziel in den Lehrplänen der Allgemein bildenden höheren Schulen vertreten. So heißt es im Lehrplan der AHS-Unterstufe und der Hauptschule gleichsam:

⁵³ Vgl. FROMMER, 1992, S. 14.

⁵⁴ Vgl. ABRAHAM, 2008, S. 14.

⁵⁵ Vgl. PAWLOWSKI, 1997, S. 70.

⁵⁶ Vgl. ABRAHAM, 2008, S. 11.

„Sprechen verlangt von den Schülerinnen und Schülern, sich in zunehmendem Maß auf die jeweilige Sprechsituation einzustellen und dabei auch unterschiedliche Leistungen von Standardsprache und Herkunftssprachen zu erfahren. In geeigneten Gesprächs- (Partner-, Kleingruppen-, Klassengespräch...) und Redeformen (spontanes, vorbereitetes und textgebundenes Sprechen) sollen die Schülerinnen und Schüler die Wirkungsweise verschiedener verbaler und nonverbaler Ausdrucksmittel erleben. [...] Auf individuelle Sprechhemmungen ist Bedacht zu nehmen [...]. Einfache Methoden der Beobachtung und Aufzeichnung sollen helfen das Gesprächsverhalten zu beschreiben und damit bewusst zu machen. Gelegenheiten zum Sprechhandeln, auch in realen Situationen, sind so oft wie möglich zu nutzen.“⁵⁷

In der AHS-Oberstufe wird weiter hinzugefügt:

„Mündliche Kompetenz ist eine grundlegende Voraussetzung und ein Ziel jeder Bildung. Über Gesprächserziehung ist die Entwicklung der Persönlichkeit und die Sprachhandlungskompetenz im privaten und im öffentlichen Bereich zu fördern.“⁵⁸

Beim Terminus der Mündlichkeit geht es weniger um eine selbstverständliche, in allen Schulfächern sowie im Pausenhof vorkommende sozial-kommunikative Tätigkeit. Vielmehr beinhaltet sie ein ganzes Bündel von Teilkompetenzen im fachdidaktischen Sinn, in denen sprachliche und sozial-kommunikative Fähigkeiten wie in einer Symbiose zueinander stehen (Erzählen, Informieren, Zusammenfassen).⁵⁹ Es geht um Aspekte, die die Varietäten des Deutschen betreffen (Mehrsprachigkeit), um die Gesprächsführung als Bereitschaft zur verbalen Interaktion oder zum Aushandeln von Sinn (Literatur-, Medienunterricht), um Stichhaltigkeit (Diskussionen) und um die Beherrschung von Arbeitstechniken (Referate, Präsentationen, Interviews).⁶⁰

Aufgespalten lassen sich folgende Teilkompetenzen des Mündlichen elaborieren:

- Erzählkompetenz
- Redekompetenz
- Informationskompetenz

⁵⁷ <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/781/ahs7.pdf> [24.04.12]

⁵⁸ http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf [24.04.12]

⁵⁹ Vgl. ABRAHAM, 2008, S. 10.

⁶⁰ Vgl. ABRAHAM, 2008, S. 8.

- Gesprächskompetenz
- Präsentationskompetenz⁶¹

Im Unterricht sind diese Kompetenzen nicht scharf getrennt, sondern überlappen einander.⁶² Werden die Kommunikationskompetenzen bei den SchülerInnen gefördert und gestärkt, steigert sich dadurch auch die Intensität ihrer Motivation, ihres Selbstvertrauens sowie ihrer Methodenbeherrschung, ihrer Teamfähigkeit, ihre Selbstständigkeit und damit ihr Lernerfolg.⁶³ Diese gesteigerten Fähigkeiten wirken sich über den Deutschunterricht hinaus auch in allen anderen Fächern positiv aus, denn auch in der Mathematik oder Biologie wird die Sprachkompetenz als ein wichtiger Grundstein angesehen.

„Die Notwendigkeit, jederzeit sicher auf mündliche Sprachkompetenzen zurückgreifen zu können, zieht sich wie ein roter Faden durch sämtliche Bereiche.“⁶⁴

Innerhalb der Institution Schule liegt es an den Lehrenden die theoretischen Konzepte der Sprachdidaktik in mündliche Kompetenzen als Fertigkeiten bei den SchülerInnen zu transformieren. Die Förderung der Erzählkompetenz darf, aufgrund der Annahme ihrer Alltäglichkeit im unterrichtlichen Geschehen, nicht vernachlässigt werden und dient neben fachlichen Fortschritten auch denen die Persönlichkeit der SchülerInnen betreffend.⁶⁵

„Über das Erzählen vermitteln sich gegenseitig Achtung, Respekt, die Wahrnehmung des Fremdartigen ebenso wie des Ähnlichen –zum Beispiel im gemeinsamen Erstaunen, in der gemeinsamen Freude, der Angst, der Empörung oder auch der Trauer, kurz, es entsteht eine seltsame und sehr besondere Nähe– eine wesentliche Voraussetzung für alles Lernen. Es ist, als ob man tief in die Seele des anderen blicken könnte, in die schönen und reichen Tiefen und Höhen dieser anderen Seele, ohne peinliche Entblößung, ohne die Gefahr des „Zunahetretens“ – ein Zustand der der Liebe verwandt ist.“⁶⁶

⁶¹ Vgl. ABRAHAM, 2008, S. 29.

⁶² Vgl. ABRAHAM, 2008, S. 29.

⁶³ Vgl. KLIPPERT, 1996, S. 40.

⁶⁴ BRACHT, 2010, S. 4.

⁶⁵ Vgl. FROMMER, 1992, S. 23.

⁶⁶ MOSER-PACHER/STEINWEG, 2011, S. 10.

Mit diesen Zeilen zeigen Andrea Moser-Pacher und Reiner Steinweg deutlich, wie bedeutend die Erzählkompetenz für die Entwicklung anderer, verwandter Fähigkeiten ist.

Gerade weil die Erzählkompetenz in allen Altersstufen und Lebensbereichen präsent ist und ihre individuellen ästhetischen Züge besitzt, muss sie als Basiskompetenz für unser Zusammenleben, unser Selbst- und Fremdverstehen, unseren Interessens Austausch und unsere Fähigkeit zur Interaktion gesehen werden. Es wäre ein großer Irrtum anzunehmen, dass sie aufgrund ihrer Lebensweltlichkeit nicht lehr- und lernbar sei.⁶⁷

2.2. Anwendungsmöglichkeiten

Da die Erzählkompetenz nun aus der Allgemeinheit der Sprachkompetenz herausgelöst und ihre Bedeutsamkeit aufgezeigt wurde, steht im Folgenden konkret ihre Didaktisierung im Vordergrund.

Die Schule gilt als ein Ort, an dem direkt Einfluss auf die Erzählhaltung und -kompetenz der Lernenden genommen wird. Das Textmuster der Erzählung, für das sich die SchülerInnen entscheiden, hängt neben den sozialisationsbedingten, erzähldidaktischen Einflüssen gleichzeitig auch von den jeweiligen sozio-kommunikativen Umständen und den dazugehörigen Intentionen ab, mit denen die Erzählung einhergeht. Durch das gemeinsame Erzählen im Klassenverband erhält die freie Erzählung völlig neue Modalitäten. Der/die ErzählerIn wählt beispielsweise aus einer Anzahl von Ferienerlebnissen ohne explizite Begründung ein Ereignis aus, mit dem er/sie außerordentlich intensive Eindrücke verbindet. Um die Aufmerksamkeit der MitschülerInnen zu gewinnen, muss das erzählte Ereignis vor einem außergewöhnlichen, nicht alltäglichen Hintergrund stehen. Die Erzählung wird zudem aktiv evaluativ kommentiert und es kommt zu einer etwaigen Korrektur von Einzelheiten in Bezug auf den Wahrheitsanspruch. Durch die in der Institution Schule konstituierten sozialen Strukturen kommt es zu einem Abhängigkeitsverhältnis zwischen dem Anspruch auf Wahrheit und dem Erzähltext.⁶⁸

⁶⁷ Vgl. ABRAHAM, 2008, S. 45.

⁶⁸ Vgl. KLEIN, 1980, S. 267ff.

Erzählen ist Erzählen für jemanden, es ist adressiert. Der Adressat beeinflusst die kommunikative Funktion (Selbstdarstellung, Sachdarstellung, Ausdruck von Gefühlen, Unterhaltung) mit und verbindet sie mit interaktiven Elementen.⁶⁹

„Richtig ist zweifellos, dass spontanes Erzählen im Klassenzimmer allererst eine soziale Funktion hat, indem es eine Gemeinsamkeit zwischen Lernenden, eventuell auch zwischen ihnen und der Lehrperson, herausarbeitet oder herstellt.“⁷⁰

SprecherIn und ZuhörerIn stehen beim freien Erzählen in einem abhängigen dyadischen Verhältnis zueinander. Aus diesem Verhältnis heraus begründet Ulf Abraham die Ziele des mündlichen Erzählens:

- Identitätsbildung
- Selbst- und Fremdverstehen (Empathie)
- Interaktionsfähigkeit
- Fertigkeiten der indirekten Selbstdarstellung
- Gewinnung, Haltung und Steuerung der HörerInnenaufmerksamkeit
- Bereitschaft und Fähigkeit zuzuhören
- Kritikfähigkeit
- Erlebtes und Erdachtes wiederzugeben
- Beherrschung von geeigneten sprachlichen Mitteln⁷¹

Die mündliche Erzählung ist demnach dialogisch, der/die ZuhörerIn ist als GesprächspartnerIn direkt an der Sprechsituation beteiligt. Erst in der Vorstellungskraft des/der ZuhörerIn vervollständigt sich das erzählte Geschehen, sie wird ihm/ihr gleichzeitig dargestellt sowie entzogen. Dies zieht die stimulierende Wirkung des Erzählens nach sich, sie fordert den/die ZuhörerIn in eigener Weise zu kognitiven Repräsentationen und Wortäußerungen auf.⁷²

Für den/die ErzählerIn bedeutet dies, dass er/sie während des Sprechens unter einer Doppelbelastung steht. Er/Sie ist durch die Erzählung zugleich im Jetzt und im Damals, im Hier und im Dort und muss dadurch dem/der ZuhörerIn, wie

⁶⁹ Vgl. ABRAHAM, 2008, S. 42.

⁷⁰ ABRAHAM, 2008, S. 47.

⁷¹ Vgl. ABRAHAM, 2008, S. 48.

⁷² Vgl. FROMMER, 1992, S. 47.

auch der erzählten Welt, gerecht werden. Um dem Publikum den Unterschied zwischen dem Hier und dem Dort zu vermitteln, bedarf jede Erzählung einem Rahmenkonstrukt, einer Einleitung.⁷³

Neben dem sprachlichen dient auch der außersprachliche Kanal der nonverbalen Kommunikation der Vermittlung von Erzählelementen. Erst durch das körperliche Sprechen wird die Erzählung abgerundet. Die nonverbale Kommunikation verbindet sprachliche und parasprachliche Signale beim Senden und Empfangen von Mitteilungen. Es ist möglich, parasprachlich, mit Hilfe der Tonhöhe, Tonlage oder der Artikulationsgeschwindigkeit, eine andere Aussage zu treffen als sprachlich. Gestützt durch körperliche Ausdrucksmittel verdeutlicht sich der sprachliche Akt.⁷⁴ Mehr als 60 Prozent unserer Kommunikation läuft über den außersprachlichen Kanal ab. Unsere Haltung, unser Gesichtsausdruck, unsere Gesten und die gesamte Dynamik unseres Körpers bestimmen die Erzählung mit.⁷⁵

Auch und vor allem beim freien Erzählen im Klassenverband ist es von Bedeutung, eine Beziehung zum/zur ZuhörerIn aufzubauen. Dieser Beziehung liegen nachstehende Merkmale zu Grunde:

- Die Erzählung besitzt einen extraordinären Charakter.
- Die Erzählung besitzt eine Struktur (Hier und Dort sind abgegrenzt).
- Sprachlich und parasprachlich wird gleiches vermittelt.
- Die Erzählung wird von effektiver nonverbaler Kommunikation gestützt.

Unter effektiver nonverbaler Kommunikation wird hier der aufrechte Blickkontakt zum/zur ZuhörerIn, die angemessene Körperhaltung (aufrecht, sprechförderlich) und adäquat eingesetzte Mimik und Gestik verstanden. Um erfolgreich beim/bei der EmpfängerIn anzukommen, gilt für das dyadische Verhältnis des Weiteren, dass Atmung sowie Artikulation korrekt beziehungsweise angemessen sind (sieht man vom Sprachsystem ab, welches für SenderIn und EmpfängerIn das gleiche sein muss).⁷⁶

Um die theoretisch erläuterten Merkmale und Besonderheiten des freien Erzählens im Förderunterricht konkret umzusetzen, eignen sich nachstehende

⁷³ Vgl. FROMMER, 1992, S. 35f.

⁷⁴ Vgl. ABRAHAM, 2008, S. 52f.

⁷⁵ Vgl. AXTELL; 1994, S. 79.

⁷⁶ Vgl. COBLENZER/MUHAR, 2006, S. 9.

Übungen. Diese gliedern sich zuerst in sprechtechnische Aufgaben, welche auch im allgemeinen Sprachförderunterricht angeboten werden können und folgend, in speziell erzähltechnische Lernpraktiken. Die Übungen finden ihre Anwendung im Unterrichtsprojekt welches im Rahmen dieser Arbeit durchgeführt wurde. Für die Lerngruppe mit dem tiergestützten Unterricht wurden die Erzählübungen in späterer Folge teilweise abgewandelt.

Heinz Klippert konstatiert in seiner Anleitung für gutes Sprechen im Unterricht, dass freies Erzählen, unter anderem, als Basis für dieses gesehen werden muss.

„Frei und verständlich reden, erzählen, berichten, erläutern, fragen, antworten und nacherzählen können, das ist gleichsam die Grundstufe einer versierten Kommunikation.“⁷⁷

Um sich im Leben nach der Schule, als junge Erwachsene, qualifiziert im mündlichen Bereich zu äußern, bedarf es gezielten Lehr- und Lerntechniken. Im Folgenden werden Übungen zum freien Erzählen und zum freien Sprechen im Allgemeinen, mit besonderer Achtsamkeit auf Präsentation (nonverbale Kommunikation, Atmung, Stimme, Artikulation), sowie Inhalt (Merkmale der Erzählung) erörtert.⁷⁸

Eine praktische Form, die Übungen zum freien Erzählen in den Unterricht einzugliedern, ist das Erarbeiten mittels Stationenunterricht. Die Lehrperson zergliedert die einzelnen Aufgaben und stellt geeignetes Lernmaterial für jede Station bereit. Während der Unterrichtseinheit durchlaufen die SchülerInnen paarweise oder in Kleingruppen die einzelnen Stationen weitestgehend selbstständig. Für etwaige Hilfestellungen ist die Lehrperson zu jeder Zeit im selben Raum und beobachtet die Arbeit der SchülerInnen.⁷⁹

Neben der geeigneten Vermittlungsmethode gilt es am Beginn des Erzählunterrichts auch den richtigen Raum passend zu dieser und den bevorstehenden Sprechsituationen auszuwählen. Die SchülerInnen sollen sich in der Atmosphäre geborgen fühlen und den Raum durch eigenes Erkunden kennenlernen. Auch für weitere Sprechanlässe in der Biographie der SchülerInnen ist es von Bedeutung, den Sprechraum genau zu kennen, nicht

⁷⁷ KLIPPERT, 1996, S. 41.

⁷⁸ Vgl. KLIPPERT, 1996, S. 41.

⁷⁹ Vgl. BOHL, 2009, S. 111.

nur um sich mit ihm vertraut zu machen, sondern auch um ihre Stimme den Begebenheiten optimal anzupassen.⁸⁰

Durch eigenes Austesten soll gelernt werden, dass der Ort, an dem der/die SprecherIn zu seinem/ihrer Publikum spricht, für die Sprechvermittlung an das Publikum ausschlaggebend ist. Die sprecherische Verständlichkeit wird auch durch das Beobachten der Lippenbewegungen erleichtert, stilistisch ähnliche Laute (wie: b/p und d/t) können auf diese Weise besser voneinander differenziert werden. Das Gesicht des/der SprecherIn sollte daher dem Publikum sichtbar zugewandt sein.⁸¹

Am sinnvollsten für den Beginn des Sprechunterrichts, vor allem in Bezug auf das freie Sprechen, ist das Üben in Kleingruppen. Die SchülerInnen haben so die Möglichkeit, das freie Sprechen zunächst vor einer kleinen Anzahl von ZuhörerInnen zu üben. Dies stärkt die Sicherheit sowie das Selbstvertrauen, sich auch vor größeren Gruppen (Klassengemeinschaft) bewähren zu können.⁸² Kleingruppen erleichtern zudem das Praktizieren von einzelnen Verhaltensweisen im isolierten Rahmen, die SchülerInnen haben so die Möglichkeit, sich besser auf die persönlichen Bedürfnisse zu stützen.⁸³

Die Entwicklung der rhetorischen Fähigkeiten in der Schule geht mit der Identitätsentwicklung der Lernenden einher. Diese Symbiose sollte in einem ständigen Gleichgewicht stehen, die SchülerInnen nicht mit zu großen Lernschritten überfordert werden. Ungleichgewichte in diesem System würden zu Demotivation und Unsicherheiten beim Sprechen führen. Aus diesem Grund sind Übungen von Vorteil, die zunächst das genaue Zuhören und das Feedback-Geben schulen. So lernen die SchülerInnen sich gegenseitig als Individuen mit eigenständigen Meinungen wahrzunehmen und zu achten. Analyse und Übung müssen in einem sich abwechselnden Verhältnis zueinander stehen, Analysen ohne praktische Übungen wirken fruchtlos und Übungen ohne Feedback geraten schnell zu einem unnachvollziehbaren Aktionismus. Der analytische Kontext sollte dabei für alle Beteiligten leicht verständlich und nachvollziehbar gestaltet sein. Neben sprachlichen Elementen

⁸⁰ Vgl. AXTELL, 1994, S. 93.

⁸¹ Vgl. WAGNER, 2006, S. 42.

⁸² Vgl. KLIPPERT, 1996, S. 86f.

⁸³ Vgl. BERTHOLD, 2004, S. 80.

ist bei der Beurteilung von Redebeiträgen auch auf nonverbale Merkmale zu achten.⁸⁴

Durch das bewusste Einsetzen von außersprachlicher Kommunikation wird die Körperlichkeit der Lernenden auch für andere Tätigkeiten geschult. SchülerInnen sollen den eigenen Körper als Interaktionsmittel wahrnehmen und lernen, ihn gezielt zu entspannen, um Verkrampfungen vor dem freien Sprechen so leichter abbauen zu können.⁸⁵ Für kleinere, überschaubare Sprechgruppen wirkt der/die stehende Vortragende oft „von oben herab“. Interaktionen funktionieren daher besser, wenn man sie zunächst auf gleicher Ebene durchführt. Bei Vorträgen sind ein Abstand von zwei Metern und eine Körperhaltung im 60 Grad Winkel normalerweise üblich, auch hier können die SchülerInnen experimentieren.⁸⁶

Neben der Körperhaltung ist auch der Blickkontakt zu den ZuhörerInnen ausschlaggebend für eine gelungene Interaktion. Während des Sprechbeitrags soll sich der Vortragende ein Augenpaar im Publikum aussuchen, dieses für einige Sekunden fixieren und anschließend zum nächsten Augenpaar weitergehen. Beim Wiederholen des Vorgangs sollte darauf geachtet werden, dass die Augen nicht ziellos umherspringen, sondern planmäßig vorgehen.⁸⁷ Die Mimik hat zudem die grundlegende Funktion der Mundmotorik. Je kräftiger diese ausgeprägt ist, desto klarer ist die Artikulation. Ist sie nur teilweise oder, in schlimmen Fällen, gar nicht vorhanden, kommt es zu verbissenen, zurückverlagerten oder undeutlichen Sprachäußerungen (Knödeln, Nuscheln). Durch Mundgymnastik kann man die Mundmotorik der Lernenden trainieren.⁸⁸ Das „Mundmotoriktheater“ von Axel Holtz umrahmt das Training mit einer kleinen Geschichte:

„Der Tag beginnt mit dem Zähneputzen (die Zunge putzt die Zähne), gurgeln (Luft im Mundraum). Die Bühne öffnet sich (Kieferöffnung), die Zunge zeigt sich und winkt allen zu (rechts-links, hoch-runter) und führt einen Tanz auf (Zungenkreisen). Dann ist die Zunge ihr eigenes Orchester und schnalzt.“⁸⁹

⁸⁴ Vgl. STEINIG/HUNEKE, 2011, S. 87f.

⁸⁵ Vgl. ABRAHAM, 2008, S. 52.

⁸⁶ Vgl. WAGNER, 2006, S. 42.

⁸⁷ Vgl. AXTELL, 1994, S. 81.

⁸⁸ Vgl. PAPST-WEINSCHENK/JASKOLSKI, 2011, S. 56f.

⁸⁹ HILLEGEIST, 2010, S. 100.

Neben der Mimik drückt sich die nonverbale Kommunikation in der Gestik aus. Beide sollten immer aufeinander abgestimmt sein. Um den Sprechdenkprozess und die Gestik nicht zu blockieren, ist eine offene Körperhaltung von Vorteil. Um die ZuhörerInnen mit körperlichen Äußerungen nicht zu überfordern, sollen die SchülerInnen lernen, sich nach und nach auch bewusst auf ihre Gestik zu konzentrieren. Einstudierte Gesten wirken aufgesetzt und unecht, weil sie verzögert eintreten. Sie sind, im Gegenteil zu natürlichen Gesten nicht synchron antizipiert. Besser ist es, eine lockere Körperhaltung einzunehmen und die natürliche Gestik zuzulassen. Für SchülerInnen ist dies, besonders in aufregenden Situationen, eine schwierige Aufgabe, welche viel Förderung durch Feedback beziehungsweise Analyse bedarf.⁹⁰

Eine entspannte Körperhaltung wird durch ruhiges Atmen bedingt und umgekehrt. Beim Sprechen sollte die Atmung möglichst ökonomisch eingesetzt werden, Atempausen und -geräusche haben eine negative kommunikative Wirkung. Bequem stehend funktioniert die Sprechatmung durch optimale Resonanzverhältnisse und Schallausbreitung am besten. Im Gegensatz dazu behindern die SchülerInnen ihr Zwerchfell, wenn sie verkrampt vorgebeugt sitzen und die Beine übereinander geschlagen halten. Das Einatmen durch die Nase hat die Vorteile, dass die einströmende Luft dadurch stärker erwärmt, befeuchtet und gefiltert wird. Es kommt zu einer Aktivierung der Atmungsmuskulatur, wodurch der Kehlkopf und die Stimmlippen leichter in günstige Positionen gleiten. Beim Einatmen durch den Mund werden Stimmprobleme, beispielsweise durch das Austrocknen der Schleimhäute, begünstigt.⁹¹

Jede Atemübung beginnt mit dem Ausatmen. Kurz vor einer angespannten Situation sollen die SchülerInnen zunächst eine intensivere Atemphase (als normal) in Kombination mit einem Seufzton durchführen. Der anschließende Einatemsimpuls wird bewusst abgewartet, solange es für die Lernenden individuell angenehm ist. Während des Wartezustands zwischen den Atmungsphasen befindet sich das Zwerchfell in seiner entspannten Haltung. Diese entspannte Atempause fördert die Entspannung des gesamten Körpers. Um die Körperspannung in erforderlichen Sprechanlässen zu aktivieren, genügt

⁹⁰ Vgl. WAGNER, 2006, S. 103.

⁹¹ Vgl. WAGNER, 2006, S. 103f.

es ein- bis dreimal rascher und in Verbindung mit einem leichten Schulterheben ein und wieder auszuatmen.⁹²

Gute Atmung äußert sich durch ihre Stille. Unsachgemäßes Sprechatmen manifestiert sich durch geräuschvolles Schnappen nach Luft oder dem Herauspressen von Endsilben.⁹³ Um dies zu verhindern, eignet sich für SchülerInnen die Übung des Reihenzählens. Durch das Zählen bis 25 wird ihnen ein Gefühl vermittelt, welche Phrasenlänge ihre individuelle ist. Bittet man die SchülerInnen zunächst bis 25 zu zählen, holen die meisten tief Luft und versuchen in einem Atemzug bis zum Ende durchzuzählen. Doch diese Sprechweise ist unökonomisch. Die Übung wird dann richtig ausgeführt, wenn die Lernenden mit jeder Zahl korrekt abspannen (ausatmen). Dies erfordert kognitive und muskuläre Tätigkeit zugleich.⁹⁴ Atmung ist neben dem Zwinkern die einzige biologische Funktion, welche unbewusst abläuft und dabei gleichzeitig eigenmächtig verändert werden kann.⁹⁵

Eine weitere Übung, welche das Entspannen über ein Medium erleichtern soll, ist das Abspannen mittels Ballwurf. Die SchülerInnen stellen einander zu zweit im Abstand von zwei bis drei Metern gegenüber. Der/die erste SchülerIn beginnt seinem/seiner PartnerIn den Ball (Tennisball, Gummiball) aus Kopfhöhe zuzuwerfen. Dabei soll der Ball den Boden berühren. Mit dem Wurf ruft der/die SchülerIn die Zahl Eins, zurückgeworfen wird der Ball von dem/der gegenüberstehenden SchülerIn mit der Zahl Zwei. Dieser Ablauf wird einige Male wiederholt. Die Muskelaktionen beim Werfen und die Orientierung auf den/die PartnerIn unterstützen den Einstieg und das Abspannen der Laut- und Stimmbildung.⁹⁶

Über die korrekte Atmung lässt sich der Körper aber nicht nur (ab-)spannen, sondern eben auch stimmen. Eine Rezeptur für die stimmliche Lautstärke beim freien Erzählen gibt es nicht, sie soll dem Raum und Rahmen angemessen sein. Der/die SprecherIn muss in der Lage sein stimmlich zu variieren, um Monotonie zu vermeiden. Ein zu hoher Lautstärkepegel steigert die Aggression bei allen Beteiligten und belastet die Stimme sehr. Ist die Lautstärke zu leise,

⁹² Vgl. WAGNER, 2006, S. 103ff.

⁹³ Vgl. COBLENZER/MUHAR, 2006, S. 17.

⁹⁴ Vgl. COBLENZER/MUHAR, 2006, S. 70.

⁹⁵ Vgl. COBLENZER/MUHAR, 2006, S. 9.

⁹⁶ Vgl. COBLENZER/MUHAR, 2006, S. 76.

kann die Erzählung den ZuhörerInnen nicht vermittelt werden. Zu hohe oder zu tiefe Stimmlagen über die gesamte Erzählung hinweg sollten vermieden werden. Die Ausnahme gilt bei diesem Merkmal für die direkte Rede, die Änderung der Stimmlage hierbei lässt Erzählungen abwechslungsreicher und lebendiger erscheinen. Wie auch bei dem adäquaten Einsatz von Körpersprache gilt hier: die SchülerInnen bauen ihre Fähigkeiten über Selbst- und Fremdanalyse aus.⁹⁷

Als weiterer Hauptfehler beim freien Sprechen und Erzählen gilt die nachlässige oder übertriebene Aussprache. Dabei kommt es zum Verschlucken von Endsilben (Gutn Morgn) oder sogar unverständlichen Ausdrücken.⁹⁸ Um die einzelnen Phone zu schulen und die Konzentration der Lernenden auf die Artikulation zu lenken, ist es Teil folgender Übung die Mundmotorik zu behindern. Dies geschieht durch einen handelsüblichen Sektkorken, welcher zwischen die Schneidezähne gepresst wird. Aus dieser Position müssen sich die SchülerInnen übermäßig anstrengen, um sich untereinander zu verstehen. Ein vorbereiteter Text wird mit dem Korken im Mund mehrmals laut vorgelesen, danach wird der Korken entfernt. Der Text wird noch einmal ohne Behinderung der Muskeln gelesen. Dabei fällt auf, dass den SchülerInnen die Aussprache von einzelnen Konsonanten leichter gelingt und dass die Schärfeunterschiede zwischen b/p, d/t und g/k prägnanter ausfallen. Die Bemühung, das Hindernis zu überwinden, führt die Lernenden zu einem Formungswillen, ein Bewusstsein für Artikulation entsteht.⁹⁹

Auch sogenannte Zungenbrecher können das Artikulationsbewusstsein durch lautes Vorlesen der schwierigen syntaktischen Zusammensetzungen schulen. Als Beispiel der „Spatzensalat“ von Wilhelm Steffens:

„Auf dem Kirschbaum Schmiroschmatzki / saß ein Spatz mit seinem Schatzki, /
spuckt die Kerne klipokleini / auf die Wäsche an der Leini. /Schrie die Bäuerin
Bulowatzki: / „Fort, ihr Tiroteufelbratzki!“ /Schrie der Bauer Wirowenski: / „Wo
sind meine Kirschokenski? / Fladarupfki! Halsumdratzki! / Hol der Henker alle
Spatzki.“¹⁰⁰

⁹⁷ Vgl. WAGNER, 2006, S. 114.

⁹⁸ Vgl. COBLENZER/MUHAR, 2006, S. 12.

⁹⁹ Vgl. COBLENZER/MUHAR, 2006, S. 87.

¹⁰⁰ STEFFENS, 1998, S. 129.

Die Mittel der Intonation dienen auch dazu, die Erzählung durch Pausen, Lautdehnungen sowie Tonbrüche zu gliedern. Pausen können sich dabei syntaktisch bedingt auch in gewollten Zögerungspausen äußern.¹⁰¹

Zusammengefasst sollten sich die Übungen zum freien Sprechen auf folgende Grundzüge beziehen:

- Nonverbale Kommunikation (Mimik, Gestik, Haltung)
- Atem
- Stimme
- Artikulation (Mundmotorik)¹⁰²

Die Übungen sollten im Idealfall ritualisiert, zumindest aber mehrmals eingesetzt werden. Das einmalige Anwenden zieht hier keinen Lehr- und Lernerfolg nach sich. Rituale schaffen Sicherheit und fördern die Routinebildung. Die Lernenden fühlen sich wohler, wenn ihnen Sequenzen der Unterrichtseinheit bereits bekannt sind.¹⁰³

Zusätzlich zu den eben angeführten Trägerfunktionen des Sprechens müssen die SchülerInnen beim freien Erzählen auch inhaltliche erzähldidaktische Merkmale verinnerlichen. Nachstehende zentrale Kriterien sind speziell bei den Übungen zum freien Erzählen zu beachten:

- Die Erzählung spiegelt einen Verlauf von Ereignissen wider.
- Sie verfügt über eine sinnvolle Reihenfolge. (Einleitung-Hauptteil-Schluss)
- Sie orientiert sich an den W-Fragen. (Wo, Wie, Wer, Wann, Warum, Weshalb)
- Unwichtiges wird im Erzählrahmen vernachlässigt.
- Die Erzählung ist ohne Deutung.
- Die Erzählung sollte ein spannendes Moment enthalten und dem/der ZuhörerIn genügend Beachtung schenken (Doppelte Aufmerksamkeit).¹⁰⁴

Den Lernenden sollte von Beginn an bewusst gemacht werden, dass die Erzählung eine Entwicklung darstellt. Die einleitenden Handlungsschritte sollten einen Spannungsbogen formen und schließlich in den Höhepunkt münden. Das

¹⁰¹ Vgl. HIRSCHFELD/STOCK, 2011, S. 43f.

¹⁰² Vgl. ABRAHAM, 2008, S. 52.

¹⁰³ Vgl. KLIPPERT, 1996, S. 86.

¹⁰⁴ Vgl. BRACHT, 2010, S. 9.

Ende dient dem Abrunden des Erzählten. In Bezug auf das Spannungsempfinden der ZuhörerInnen sollten die SchülerInnen lernen, welche Wortwahl sich besonders eignet. Um die Lebendigkeit bei der Wiedergabe der Erzählung zu erhalten, sollten sowohl überflüssige Details ausgespart als auch bewusst auf ZuhörerInnen geachtet werden.¹⁰⁵

Für die ersten Versuche im Erzählunterricht ist es sinnvoll, möglichst lebensnahe Themen zu erwähnen. Diese motivieren die Lernenden durch Erfolgserlebnisse und haben einen praktischen Nutzen als Hintergrund.¹⁰⁶

In einer ersten Vorstellungsrunde werden die Anfänge des freien Erzählens in der Gruppe erarbeitet und Berührungsängste abgebaut. Dabei werden drei bis fünf Leitfragen (schriftlich oder mündlich) von der LehrerInnenseite vorgegeben: Wer bist du? Was sind deine Hobbies? Was fällt dir spontan zum Thema „Erzählen“ ein? Die SchülerInnen bekommen fünf Minuten Zeit, sich ihre persönlichen Antworten zu überlegen. Diese Besinnungs- oder Vorbereitungsphase sollte jedem erzählpraktischen Sprechakt vorangestellt sein, um den Lernenden die Möglichkeit zu geben ihre Gedanken zu ordnen und die sprachliche Sicherheit zu begünstigen.¹⁰⁷ Um das spontane Sprechen und die geistige Kreativität zu aktivieren, kann die letzte Frage auch im Sinne eines Brainstormings repliziert werden.¹⁰⁸

Ein weiterer Weg um erste Interaktionen und ein sich Kennenlernen stattfinden zu lassen, ist die Vervollständigung von Satzanfängen. Dabei erhalten die Lernenden von der Lehrperson ein Blatt Papier mit vorgefertigten Satzanfängen. Nacheinander sollen die SchülerInnen diese Satzanfänge individuell mittels freien Sprechens vervollständigen. Als Beispiele dienen nachfolgende Satzanfänge: Beim Thema 'Werbung' denke ich an (...); Musik ist für mich wie (...); Glücklich bin ich wenn (...); Manchmal spielen meine Gedanken verrückt, weil (...).¹⁰⁹ Diese Form der Isolierung von Strukturelementen beansprucht vor allem die erzählende Fantasie und die Tätigkeit des Strukturierens. Sie lässt sich daher auch in höheren Klassen durchführen.¹¹⁰

¹⁰⁵ Vgl. BRACHT, 2010, S. 11.

¹⁰⁶ Vgl. BERTHOLD, 2004, S. 79.

¹⁰⁷ Vgl. KLIPPERT, 1996, S. 87f.

¹⁰⁸ Vgl. KLIPPERT, 1996, S. 115.

¹⁰⁹ Vgl. KLIPPERT, 1996, S. 108.

¹¹⁰ Vgl. FROMMER, 1992, S. 110.

Die SchülerInnen sollen lernen zu planen und im weiteren Verlauf Erlebnisse strukturiert wiedergeben. Um sie mit dem freien Erzählen zunächst nicht alleine zu lassen, eignet sich die Methode der gemeinsamen Erzählkette. Jede/r SchülerIn trägt hier ein Wort beziehungsweise einen oder mehrere Sätze zur Erzählung bei. Erzählt wird der Reihe nach, der Anfang kann von der Lehrkraft vorgegeben werden. Diese Übung stärkt sowohl die Kooperationsfähigkeit und die Gruppendynamik, als auch das Formulieren situativ passender Strukturen und das genaue Zuhören.¹¹¹

Die Handlung einer Erzählung lässt sich von den W-Fragen stützen. Zweck der Introduzierung werfen die SchülerInnen einander ebendiese Fragen mittels eines Balls zu (Wie alt bist du?; Wo wohnst du?; Wann feierst du Geburtstag?, Warum kamst du gestern zu spät zur Schule?; etc.). Die W-Fragen sind Teil des Sprechdenkprozesses. Dieser ist das Ergebnis aller frei gesprochenen Äußerungen, mit Ausnahme von textgebundenen Sprechakten. Im Normalfall läuft der Sprechdenkprozess sich der Aufmerksamkeit der ZuhörerInnen entziehend ab, nur Fehler im Rhythmus der Planung und Verarbeitung lassen ihn hörbar werden. Dies äußert sich durch:

- Wiederholungen von Lauten, Silben, Wörtern und Sätzen
- Satzumstellungen und -unterbrechungen durch Intentionsveränderungen
- Stille oder durch „Ähs“ gefüllte Pausen
- „Hm“, „Ja“ und „Also“ als häufige Startwörter
- Lautveränderungen und Atemauffälligkeiten
- Auffällige Körpermitbewegungen
- Blockierungen, im Extremfall: Blackout
- Vermeiden von bestimmten Lauten und Wörtern¹¹²

Übungen zur Entspannung und Konzentration tragen zum Verhindern von Sprechdenkfehlern bei. Besonders Fantasiereisen, bei denen Stille und ruhige Naturgeräusche imaginiert werden, eignen sich hier.¹¹³

Auch durch Erzählübungen zur Sinneswahrnehmung wird das Kopfdanken der SchülerInnen durch Einbindung aller Wahrnehmungsorgane erfrischt und das Erzählen lebendiger. Die Lernenden sollen die Welt der Gerüche (olfaktorischer

¹¹¹ Vgl. BRACHT, 2010, S. 11.

¹¹² Vgl. PAPST-WEINSCHENK, 2011, S. 64f.

¹¹³ Vgl. PAPST-WEINSCHENK, 2011, S. 81.

Sinn), der Geschmäcker (gustatorischer Sinn) und des Tastens (kinästhetischer Sinn) mit verbundenen Augen (Sehsinn) wahrnehmen.¹¹⁴

Durch Begriffsassoziationen sowie auf Impulsen (Bild, Gegenstand) basierende Fantasie- und Erlebnisgeschichten werden Vorwissen und Kreativität der Schülerinnen aktiviert.¹¹⁵ Übungen zu Begriffsassoziationen können in Form eines Würfelspiels stattfinden. Zu diesem Zweck wird der Augenzettel zu einem „Erzählwürfel“ transformiert. Die SchülerInnen würfeln abwechselnd nacheinander und erzählen frei, fiktiv oder real, was ihnen zu erwürfeltem Begriff einfällt. Die Themenfelder können beispielsweise aus den Bereichen, Sport, Freizeit, Schule oder Natur, stammen.

Bei Reisen durch die Fantasie und das Leben der Lernenden können Fotos, Postkarten und Gegenstände eingesetzt werden. Besonders spannend ist es, wenn die Utensilien in einer Schatzkiste verstaut werden. Die Schatzkiste geht reihum und wird nach und nach entleert. Jede/r nimmt einen Gegenstand aus der Kiste heraus und erzählt was ihm/ihr zu diesem einfällt.¹¹⁶

Erzählen ist eine schöpferische Tätigkeit. Sie entsteht aus einer inneren Intuition heraus in dem Prozess der Rezeptivität. Um ein Erlebnis aus der Vergangenheit zu imaginieren wird kurze Zeit benötigt, erst dann kann es zu sprachlichen Äußerungen kommen. Besonders bei Erlebnis- und Biographien mit biographischen Elementen ist den SchülerInnen diese Zeit vor dem freien Erzählen zu geben. Um neue Denk- und Erzählstrukturen kennenzulernen, eignet sich das Arbeiten mit Erzählerrollen. Die SchülerInnen sollen sich dabei auf verschiedene Charaktere einer vorgegebenen Erzählung einlassen. Dazu gehört auch das Verstellen der eigenen Stimme.¹¹⁷

Letztlich geht es beim freien Erzählen immer auch um die Symbiose zwischen ErzählerIn und ZuhörerIn. Dies kann sowohl von nonverbalen, als auch durch erzählerisch-inhaltliche Komponenten gelenkt werden.¹¹⁸

Mit jeder Erzählung wird das ErzählerIn-ZuhörerIn-Verhältnis neu festgelegt. Direktes Einbeziehen des/der ZuhörerIn in den Erzählvorgang sorgt für Lebendigkeit und Abwechslung. Eine Übung dazu ist das Erzählen mittels

¹¹⁴ Vgl. OEHLMANN, 2001, S. 80.

¹¹⁵ Vgl. OEHLMANN, 2001, S. 100ff.

¹¹⁶ Vgl. OEHLMANN, 2001, S. 118.

¹¹⁷ Vgl. OEHLMANN, 2001, S. 68.

¹¹⁸ Vgl. BERTHOLD, 2004, S. 76.

Stimmungskärtchen. Der/die ErzählerIn beginnt aufgrund eines vorgegebenen Impulses (Satzanfang, Bild, Gegenstand) frei zu erzählen. Der Erzählverlauf wird dabei jedoch vom/von der ZuhörerIn durch das Anzeigen einer Stimmungskarte aktiv mitbestimmt. ZuhörerIn und ErzählerIn müssen hier im Team agieren und sich genau aufeinander konzentrieren. Wird eine bestimmte Stimmungskarte (traurig, romantisch, lustig, spannend) angezeigt, muss sich das frei erzählte Geschehen in ebendiese Richtung verändern. Die Kärtchen werden in den Farben Schwarz für traurig, Rot für spannend, Bunt für lustig und Grün für romantisch gestaltet.¹¹⁹ Im Sinne des Hörverstehens ist das Zuhören ein aktiver und intentionaler Prozess. Die SchülerInnen sollen lernen, dass der/die ZuhörerIn mit seiner/ihrer Art des Zuhörens auch den/die ErzählerIn beeinflusst.¹²⁰

Eine weitere Übung, um das aktive Zuhören zu schulen, ist das Wiederholen von Sätzen während einer gemeinsamen Erzählung. Ein/e SchülerIn beginnt die Erzählung mit einem Satz und hält dann inne. Der/die Nächste wiederholt diesen Satz so exakt wie möglich und setzt die Erzählung durch einen weiteren Satz fort. Dieser Vorgang wird wiederholt bis eine Erzählung entstanden ist.¹²¹ Gutes Zuhören ist die Basis jedes seriösen Feedbacks. Um einen Leistungsanstieg sowie gute und schlechte Leistungen der SchülerInnen in Bezug auf das freie Erzählen zu analysieren und dokumentieren, ist eine produktive Rückmeldung von der Lehrperson und MitschülerInnen fundamental.

2.3. Leistungsbeurteilung des freien Erzählens

Im Erzählunterricht weniger förderlich ist es, den SchülerInnen eine Sprechaufgabe zu stellen und diese anschließend defizitorientiert zu beurteilen. Mit Aussicht auf einen Leistungserfolg ist es sinnvoller, die Merkmale des

¹¹⁹ Vgl. OEHLMANN, 2001, S. 125ff.

¹²⁰ Vgl. PAPST-WEINSCHENK, 2011, S. 59.

¹²¹ Vgl. OEHLMANN, 2001, S. 142.

erwünschten Ergebnisses mit der gesamten Klasse herauszufiltern und diese Kriterien zur Grundlage der Beurteilung zu machen.¹²²

Für Thorsten Bohl ist diese Leistungsvereinbarung die erste von sieben Beurteilungsphasen. Es folgt die Leistungserbringung, welche sich auf die erbrachten Leistungen der SchülerInnen beim Prozess der Erarbeitung und die Präsentation bezieht. Bei der Leistungsbeobachtung wird die freie Erzählung anhand eines Beobachtungsbogens betrachtet. Anschließend, in der Phase der Leistungsbeschreibung, kommt es zur Veranschaulichung der beobachteten Verhaltensweisen. Während der Leistungsbewertung werden diese in einen Bewertungsmaßstab eingetragen und damit als gut oder schlecht definiert. Fasst man die notierten Leistungen über einen längeren Zeitraum zusammen, gelangt man über die Leistungsbeurteilung zu einem endgültigen Ergebnis (Note). Die Leistungsdokumentation verzeichnet erlernte überfachliche Kompetenzen in einem getrennten Raster. Zuletzt dient die Leistungsprognose der Vorschau auf zukünftige Handlungsweisen.¹²³

Bei den Übergängen zwischen Beobachtungs-, Beschreibungs- und Bewertungsphase sowie zur Ausformulierung von erbrachten Kriterien sind eindeutige Schlussfolgerungen notwendig. Diese Inferenzen können in niedrigem oder hohem Maße vorhanden sein. Eine als niedrig definierte Inferenz liegt vor, wenn eine bestimmte Situation innerhalb der Unterrichtsbeobachtung unmittelbar angemerkt wird. Gegensätzlich liegt eine hohe Inferenz vor, wenn von mehreren kleinen Handlungen auf einen größeren Zusammenhang geschlossen wird. Kriterien können demnach besser beobachtet werden, je niedrig inferenter oder konkreter sie sind. Bei hoher Inferenz wird weniger beschrieben, mehr beurteilt beziehungsweise abstrahiert. Für das gesamte Beurteilungsverfahren ist es demnach von Bedeutung, die Aussagen auf konkrete Situationen zurückführen zu können, sodass der Vorgang des Schlussfolgerns auch für Außenstehende verständlich wirkt.¹²⁴

Die Bewertung sprachlicher Leistungen basiert, nach Thorsten Bohl, auf drei unterschiedlichen Bezugsnormen. Diese werden für die SchülerInnen im Rahmen der Beurteilung nicht unmittelbar ersichtlich, sondern dienen der Lehrperson als Maßstab für die Gesamtbeurteilung. Im Normsystem wird von

¹²² Vgl. BERTHOLD, 2004, S. 82.

¹²³ Vgl. BOHL, 2009, S. 59f.

¹²⁴ Vgl. BOHL, 2009, S. 60f.

der individuellen Leistung des/der SchülerIn ausgegangen (individuelle Bezugsnorm) und über den Vergleich innerhalb der Gruppe (soziale Bezugsnorm) zu den allgemeinen Lernzielen (sachliche Bezugsnorm) gelangt. Aus der Gegenüberstellung dieser Bezugsnormen ergibt sich schließlich ein Gesamtbild der individuellen Leistung und damit die Möglichkeit einer gezielten Förderung des/der Einzelnen.¹²⁵

Individueller Lernerfolg bedarf individueller Rückmeldung in beschreibender Form. Bei diesen Rückmeldungen (Feedbacks) geht es nicht weniger um das Finden der absoluten Wahrheit, als um persönliche Informationen zum Kommunikationsstil des/der SprecherIn. Erfolgreiches Feedback enthält in den meisten Fällen positive und negative Eindrücke der ZuhörerInnen und ist ehrlich und produktiv formuliert. Auf destruktive und demotivierende Aussagen muss in diesem Sinn verzichtet werden.¹²⁶

Besonders effizient ist das Einbeziehen von Selbst- und Fremdbewertungen. Dabei werden die SchülerInnen aktiv in den Prozess der Bewertung mit einbezogen.¹²⁷ Durch die SchülerInnenselbstbewertung nimmt der Grad der Intersubjektivität in Bezug auf ein qualitatives Bewertungsverständnis zu. Die Leistung wird, zusätzlich zur Sicht des/der LehrerIn, von einer weiteren Person beurteilt, was das Auftreten von extremen Fehlurteilen verringert. Die Selbstbewertung der SchülerInnen zieht, laut Bohl, folgende pädagogische Vorteile nach sich:

- Entwicklung eines realistischen Selbstbildes durch kritische Beurteilung
- Erhöhung der Selbstständigkeit durch eigenständige Bewertung
- Erfahren des schulischen Beurteilungssystems (Transparenz)
- Verhinderung von Angst durch Mitbestimmung
- Bewussteres Handeln durch das Sehen des eigenen Arbeitsprozesses
- Positive Lernleistung durch die erhöhte Kontrolle des Handelns
- Steigerung des Selbstwerts durch eigene Urteilsfähigkeit¹²⁸

Zusätzlich zur Selbstbewertung ist auch die Berücksichtigung von MitschülerInnenurteilen im Sprachunterricht sachgerecht. Der/die ErzählerIn

¹²⁵ Vgl. BOHL, 2009, S. 63ff.

¹²⁶ Vgl. WAGNER, 2006, S. 49.

¹²⁷ Vgl. HILLEGEIST, 2010, S. 37.

¹²⁸ Vgl. BOHL, 2009, S. 124f.

wirbt mit seiner Erzählung um die Aufmerksamkeit der ZuhörerInnen (in diesem Fall der MitschülerInnen). Diesem ist nachvollziehbar, dass auch deren Meinungen gleichermaßen in die Bewertung einfließen.¹²⁹

Das Einbeziehen der MitschülerInnen heißt jedoch nicht, dass diese die Bewertungsaufgabe der Lehrperson völlig unkontrolliert übernehmen, sondern erfordert Verantwortung in hohem Maß. Denn die SchülerInnen sollen dabei lernen nicht ihre/n FreundIn zu beurteilen, sondern die sprachlichen Äußerungen an sich. Für die MitschülerInnenbewertung gibt es daher von Seiten der Lehrkraft nachstehende Faktoren zu beachten:

- Innerhalb der Lerngruppe sollte eine vertrauensvolle Atmosphäre herrschen.
- Den SchülerInnen sind die Ziele der Mitbewertung bekannt.
- Die Lernenden haben die Bewertungskriterien verstanden.
- Die SchülerInnen zeigen die Bereitschaft an der Beurteilung teilzunehmen.
- Die SchülerInnen haben bereits Erfahrung mit der Selbstbewertung gesammelt.
- Die Lernenden sind im Stande, eine sachliche Rückmeldung zu geben.
- Die SchülerInnen sind in der Lage, ihre Bewertungen kriterienbezogen zu argumentieren.
- Die SchülerInnenmitbewertung muss schrittweise erarbeitet werden. (Probephasen)
- Das Bewertungsverfahren bedarf einer regelmäßigen Reflexion.¹³⁰

Ertragreich ist der Prozess der Mitbewertung für SchülerInnen dann, wenn jede/r einmal die Rolle des/der BewerterIn übernimmt und sich umgekehrt auch bewerten lässt. Durch das Hineinversetzen in die aktive oder passive Situation wird den Lernenden der Vorgang verdeutlicht. Am Beginn ist es sinnvoll die Lerngruppe in mehrere Kleingruppen zu teilen. Diese beobachten den Erzählbeitrag und beurteilen den/die SprecherIn zunächst in der Gruppe. Anschließend wird das Ergebnis für alle im Plenum vorgetragen. Das Arbeiten in der kleinen Gruppe verhindert Überforderung und dient dem Angleichen der individuellen Wahrnehmungen.¹³¹ Da die Leistungsbeurteilung auf diese Weise zugleich zu einer Angelegenheit der SchülerInnen wird, ist es ratsam, die

¹²⁹ Vgl. BERTHOLD, 2001, S. 92.

¹³⁰ Vgl. BOHL, 2009, S. 129f.

¹³¹ Vgl. BOHL, 2009, S. 130f.

gemeinsam erarbeiteten Regeln (zum freien Erzählen) im Klassenraum für alle sichtbar anzubringen. Dies kann beispielsweise in Form eines selbst gestalteten Plakats geschehen.¹³²

Für Lehrende ist es bedeutsam sich, vor dem Einsatz von Selbst- und Fremdbeurteilung, über die Gefahren und Ziele dieser Unterrichtsmethode bewusst zu sein. Beide sollten zunächst gegeneinander abgewogen und im Anschluss daran entschieden werden, ob eine Umsetzung als relevant erscheint.

Die Gefahren der Selbst- und Fremdbeurteilung beziehen sich auf die Unerfahrenheit der Lernenden. Durch diese Form der Beurteilung kann es passieren, dass die SchülerInnen nach einiger Zeit ein unrealistisches Selbstbild entwickeln und deren Sichtweisen sich von denen der Lehrperson stark abheben oder die Meinung des/der Lehrers/Lehrerin unreflektiert übernommen wird. Die Lehrperson sollte sich im Rahmen des pädagogisch motivierten Leistungsbegriffs daher von Beginn an um die Angleichung bemühen. In einem vertrauensgestörten Umfeld kann diese Anpassung nicht stattfinden.¹³³ Empirische Untersuchungen belegen jedoch, dass sich die Selbst- und Fremdbewertungen der SchülerInnen im Normalfall mit dem Urteil der LehrerInnen decken.¹³⁴ Bei der gegenseitigen Bewertung von SchülerInnen kann es zu schwierigen Situationen im Sozialgefüge der Gruppe kommen. Wenn anstatt der Sprechleistung auch Aussehen und SchülerInnenrollen (beste FreundInnen, AußenseiterInnen) bewertet werden, muss die Lehrperson eingreifen.¹³⁵

Im Gegensatz zu den Gefahren werden, laut Bohl, mehrere positive Auswirkungen, die Persönlichkeit der SchülerInnen betreffend, registriert.

Die Ziele der schülerzentrierten Beurteilungsform sind folgende:

- Motivation
- Reflexion
- Verantwortung
- Kontrolle
- Selbstständigkeit

¹³² Vgl. KLIPPERT, 1996, S. 45.

¹³³ Vgl. BOHL, 2009, S. 129.

¹³⁴ Vgl. HILLEGEIST, 2010, S. 38.

¹³⁵ Vgl. BOHL, 2009, S. 29.

- Prozedurales Handeln
- Einschätzung und Beschreibung¹³⁶

Durch das maßvolle Einbeziehen der Lernenden in die Leistungsbeurteilung kommt es zur Umsetzung dieser Ziele. Dabei bieten auch Momente des Scheiterns im Arbeitsprozess Chancen zur Selbstentwicklung, wenn es gelingt diese konstruktiv zu deuten. Ein gemeinsam erarbeiteter Kriterienkatalog bietet den SchülerInnen Vorlage sowie Hilfestellung. Er leitet sie wie ein roter Faden durch den Erzählunterricht. Aus diesem können sie die Entwicklung ihrer Leistungen sowie Bewertungskriterien für die Selbst- und Fremdanalyse ablesen.¹³⁷

Der Kriterienkatalog dient dem Üben und Beurteilen von Sprechleistungen im Unterricht. Er ist nicht für jede Sprechsituation gleichermaßen geeignet und muss daher individuell abgewandelt werden. Die positive Beurteilung sollte hier zur Förderung der Motivation im Vordergrund stehen.¹³⁸ Wurde der Katalog mit den Lernenden gemeinsam entwickelt, kann er auch von diesen selbst ausgefüllt werden. Praktisch ist es zwei Spalten, eine für die SchülerInnenselbstbewertung und eine für die Mitbewertung (LehrerIn-MitschülerInnen), einzufügen.¹³⁹

Um die Leistung zügig im Kriterienkatalog einzuzeichnen, eignet sich die Form einer Skalierung. Ihr Nachteil ist, dass die Einträge unbegründet bleiben, die Tabelle muss zur Vollständigkeit daher zusätzlich durch mündliche Äußerungen gestützt werden. Die Skalierung kann in Form von Punkten oder anderen Maßstäben angegeben werden.¹⁴⁰

Die Kriterien des Katalogs beziehen sich auf den Inhalt, die Form und deren Verbindung (hier: Merkmale des freien Erzählens).¹⁴¹ Im freien Erzählunterricht könnte der Bewertungs- und Übungskatalog aus folgenden Kriterien, abgeleitet von Kerstin Hillegeist für das gestaltende Sprechen und Ulrich Bracht für das Erzählen, bestehen:

- Kriterien zum Körperausdruck

¹³⁶ Vgl. HILLEGEIST, 2010, S. 37ff.

¹³⁷ Vgl. BOHL, 2009, S. 127.

¹³⁸ Vgl. WAGNER, 2006, S. 79.

¹³⁹ Vgl. BOHL, 2009, S. 127.

¹⁴⁰ Vgl. HILLEGEIST, 2010, S. 75.

¹⁴¹ Vgl. BOHL, 2009, S. 110.

- Blickkontakt
- Körperhaltung (Gestik, Mimik)
- Kriterien zur Sprechgestaltung
 - Deutliche Aussprache
 - Angemessene Lautstärke
 - Stimme, Betonung (hoch, tief)
 - Angemessenes Sprechtempo
 - Sprechpausen¹⁴²
- Kriterien zur Erzählung
 - Aufbau (Einleitung-Hauptteil-Schluss)
 - Lebendige Erzählweise (spannendes Element)¹⁴³

Beim gemeinsamen Erarbeiten sollten die Kriterien mit den Lernenden für sich erläutert und später im Unterricht gefördert werden.¹⁴⁴ Für den Erzählförderunterricht, welcher im Rahmen dieser Arbeit stattfinden wird, wurde eine eigene Übungstabelle, in Anlehnung an Kerstin Hillegeist, erstellt (siehe Anhang).

Eine Präsentation im Rahmen des freien Sprechens verlangt den Lernenden viel ab. Häufig sind sie nervös und sprechängstlich. Es geht daher auch darum, den SchülerInnen ihre Angst und Unruhe zu nehmen.

¹⁴² Vgl. HILLEGEIST, 2010, S. 67.

¹⁴³ Vgl. BRACHT, 2010, S. 9.

¹⁴⁴ Vgl. HILLEGEIST, 2010, S. 66.

3. Die Sprehangst

Vor der Klärung der Definition von Sprehangst stellt sich zunächst die Erläuterung des Angstterminus in den Vordergrund. Heinz Walter Krohne unterscheidet zwischen der situationsabhängigen Angstemotion und dem Persönlichkeitsmerkmal der Ängstlichkeit.

„Die aktuelle Angstemotion (state) ist ein mit bestimmten Situationsveränderungen intraindividuell variierender affektiver Zustand des Organismus der durch erhöhte Aktivität des autonomen Nervensystems sowie durch die Selbstwahrnehmung von Erregung, das Gefühl des Angespanntseins, ein Erlebnis des Bedrohtwerdens und verstärkte Besorgnis gekennzeichnet ist. Das Persönlichkeitsmerkmal Ängstlichkeit (trait) bezeichnet die intraindividuell (Innerhalb eines Individuums) relativ stabile, aber interindividuell variierende Tendenz, Situationen als bedrohlich wahrzunehmen und hierauf mit einem erhöhten Angstzustand zu reagieren (=generell).“¹⁴⁵

Angst ist demnach ein vom Individuum abhängiger variierender Zustand. Prinzipiell ist sie als psychologisches Warnsignal ein überlebenswichtiges Gefühl, das schlagartig dazu führt, die Reserven des Organismus zu mobilisieren. Durch die vermehrte Ausschüttung von Adrenalin und Noradrenalin wird der/die Geängstigte auf Kampf oder Flucht eingestellt. Moderate Angst lässt den Körper über zusätzliche Kräfte verfügen, übermächtige Angst lähmt ihn und führt zu unkoordiniertem Verhalten.¹⁴⁶

Bei empirischen Untersuchungen wird die aktuelle Angstemotion über spezifisch subjektive, verhaltensmäßig-expressive und physiologische Variablen erfasst. Der Angstzustand als solcher oder das Persönlichkeitsmerkmal können nicht beobachtet werden. Man liest die aktuelle Angstemotion an bestimmten Phänomenen (vermehrte Schweißproduktion) oder an Feststellungen der Probanden in einem Fragebogen ab. Mit Hilfe der erlebnisdeskriptiven Daten (Erlebnisse in bestimmten Situationen) von Fragebogen oder Eigenschaftslisten werden persönliche Stellungnahmen registriert und ausgewertet. Das gewichtigste Problem bei allen Verfahren mit subjektiven Stellungnahmen ist, dass ihre Messintention von den

¹⁴⁵ KROHNE, 2010, S. 17.

¹⁴⁶ Vgl. STEINBUCH, 1998, S. 21ff.

Versuchspersonen relativ leicht durchschaut werden kann. Entsprechend ist es möglich, dass sie ihr Antwortverhalten steuern.¹⁴⁷

Betrachtet man die bereichsspezifische Angstneigung in der Schule, so ist die soziale Ängstlichkeit vorherrschend. Sie äußert sich in gesellschaftlichen Situationen in Form von Besorgnis und Aufgeregtheit, wenn spezifische Gegebenheiten als selbstwertbedrohlich erlebt werden. Eine Situation im Rahmen der sozialen Interaktionen in der Schule, in denen Bewertungen stattfinden, ist das Sprechen vor einer größeren Gruppe.¹⁴⁸ Die Rede- oder Sprechangst steht vor allem für folgende Bereiche:

- Die Angst vor Kritik durch andere
- Die Angst, Fehler zu machen und sich zu blamieren
- Die Angst, dem geforderten Idealbild nicht zu entsprechen¹⁴⁹

Eine grundlegende Aufgabe des freien Sprechens- und damit auch des Erzählunterrichts in der Schule ist es, die SchülerInnen zur Bewältigung auch schwieriger Sprechsituationen zu befähigen und ihre Selbstsicherheit durch zielbewusstes und planvolles Handeln zu fördern. Freies Sprechen soll durch wirkungsvolles Verhalten zu einem Erfolgserlebnis werden.¹⁵⁰

Sprechen vor großen Gruppen, auch und gerade vor MitschülerInnen, ist immer mit einem gewissen Maß an Anspannung und Stress verbunden. Übersteigt dieser Stress jedoch die Norm und wird als Befürchtung erlebt, der Situation nicht gewachsen zu sein, spricht man von Sprechangst.¹⁵¹

„Es geht um die Angst vor bzw. beim Sprechen vor einer tatsächlich vorhandenen oder vorgestellten Gruppe bzw. einem Publikum. Redeangst manifestiert sich, wie Angst generell, auf drei Ebenen: Auf kognitiver Ebene[...], auf der Verhaltensebene[...], durch physiologische Symptome[...].“¹⁵²

Die Symptome der Sprechangst treten im Kollektiv auf und beeinflussen sich gegenseitig.¹⁵³ In einigen Fällen können sie sich auch auf das Verhalten im

¹⁴⁷ Vgl. KROHNE, 2010, S. 29ff.

¹⁴⁸ Vgl. KROHNE, 2010, S. 21f.

¹⁴⁹ Vgl. STEINBUCH, 1998, S. 25.

¹⁵⁰ Vgl. BERTHOLD, 2004, S. 74ff.

¹⁵¹ Vgl. STEINBUCH, 1998, S. 30.

¹⁵² RENNERT, 2002, S. 19.

¹⁵³ Vgl. WAGNER, 2006, S. 85.

Freundeskreis, auf die eigene Beziehung und/oder die Gesundheit auswirken.¹⁵⁴

3.1. Psychische Symptome

Die charakteristische Selbstbeschreibung eines/einer Redeängstlichen ist das Ergebnis eines subjektiven, kognitiven Konstruktionsprozesses. Dieser ergibt sich aus den vergangenen Erfahrungen, Selbstbewertungen und wahrgenommen Rückmeldungen anderer Personen. Das faktische Selbstbild liefert den Unterschied zu einem/einer Nicht-Redeängstlichen und ist die Kennzeichnung einer sprechängstlichen Person.¹⁵⁵

Die psychischen Symptome von Sprechangst treten durch eine Kombination von hoher Sensitivität und schemakonformer Interpretation innerer und externer Einflüsse in Erscheinung. Diese führen durch ihre Negativität zu einer selbsterfüllenden Prophezeiung der Sprechangst. Dieses verneinende Selbstschema beeinflusst die Verarbeitung von Einwirkungen so, dass bestimmte Konfigurationen von Reizen sowohl interne, als auch externe Reaktionen zur Folge haben. Das ängstliche Verhalten in öffentlichen Redesituationen baut auf negativen Kognitionen, basierend auf äußeren und inneren Einflüssen, auf. Innerhalb dieser Kognitionen imaginieren sprechängstliche Personen schon vor der Sprechsituation deutliche Bilder (z. B.: wie sie stotternd mit rotem Kopf vor einem Publikum stehen) und welche Konsequenzen daraus folgen. Diese verstärkte Orientierung nach außen lässt negative Bewertungen befürchten.¹⁵⁶

Um ihren Selbstwert zu schützen, möchten Sprechängstliche diese verneinenden Selbstbilder gleichzeitig verbergen und ein Sichtbarwerden ihrer fehlerhaften Gedanken und Vorstellungen verhindern. Beim Sprechen vor einer Gruppe dient das Vermeiden des direkten Blickkontakts zum Publikum (z.B.: durch das Starren auf den Boden beziehungsweise auf einen Angabezettel) als eigene Schutzfunktion. Die Beteiligten haben die Befürchtung, die imaginierten Bilder könnten sich mit dem Blick in die Augen der ZuhörerInnen bewahrheiten.

¹⁵⁴ Vgl. STEINBUCH, 1998, S. 14.

¹⁵⁵ Vgl. RENNER, 2002, S. 21.

¹⁵⁶ Vgl. RENNER, 2002, S. 21.

Ähnliche Verhaltensstrategien wie das Vermeiden des Blickkontakts sind, das Neigen zu kürzeren Sprechzeiten, um das Unbehagen möglichst rasch zu beenden sowie das Entziehen einer persönlichen Stellungnahme, um nichts Falsches zu sagen.¹⁵⁷

Die Schwierigkeiten des freien Sprechens bei redeängstlichen Personen sind jedoch nicht auf das Anfertigen von Reden, Referaten und Erzählbeiträgen umlegbar. Hier bestehen in der Regel keine Probleme. Die Selbstdarstellungsmotivation oder Wichtigkeit der Darstellung ist abhängig von der Vertrautheit mit den ZuhörerInnen (erster Eindruck), der Größe des Publikums (Anzahl der potentiellen BewerterInnen) und den Merkmalen der zuhörenden Personen (Attraktivität, Geschlecht, Macht).¹⁵⁸

„Einen besonders großen Einfluss auf Lampenfieber haben Autoritätssignale. Es handelt sich dabei um Attribute, die Macht demonstrieren und Unsicherheit fördern. Auftreten können sie in vielfältiger Form, z.B. als Folge von Raumgestaltung, Sitzordnung, Kleidung, Distanzverhalten, Blickkontakt, laute Stimme oder auch als Gewohnheit, andere warten zu lassen.“¹⁵⁹

Der Bewertungsdruck sinkt beim Präsentieren gemeinsam mit anderen TeilnehmerInnen, da sich die Aufmerksamkeit des Publikums hier verteilt und ein misslungener Beitrag auf mehrere zurückfällt.¹⁶⁰

Das Sprechangstgeschehen an sich untergliedert sich in mehrere Phasen. Einleitend ist die Antizipationsphase, in welcher die Informiertheit beziehungsweise die Uninformiertheit bezüglich der situativen Variablen (Dauer der Präsentation, Größe des Publikums) im Vordergrund steht. Die Ambiguität oder Mehrdeutigkeit steigt zu diesem Zeitpunkt mit der Angstentstehung. Das Wissen um die Antipathie der ZuhörerInnen, deren soziale Bedeutung und mögliche Beurteilungen aktivieren das Empfinden von Angst. Es folgt die Phase der eigentlichen Sprechsituation. Als sprechangstbedingende Kriterien gelten hier: die Neuheit der Umgebung, der Bekanntheitsgrad der HörerInnen, die Formalität der Situation, die Publikumsreaktionen (z.B.: flüstern), das Auftreten von unkalkulierbaren Ereignissen und das Bewusstsein im Mittelpunkt zu stehen. In der Postphase werden die subjektiv gewonnen Eindrücke dieser

¹⁵⁷ Vgl. RENNER, 2002, S. 21.

¹⁵⁸ Vgl. RENNER, 2002, S. 21.

¹⁵⁹ WAGNER, 2006, S. 88.

¹⁶⁰ Vgl. RENNER, 2002, S. 21ff.

Faktoren meist negativ und unvollständig verarbeitet. Informationen bezogen auf das Selbst werden dabei intensiver aufgenommen als selbstirrelevante.¹⁶¹ Zusammenfassend kommt es aufgrund der Sprechangst im Bereich der emotional-kognitiven Ebene zu anschließenden Problemen:

- Situative Fehleinschätzung
- Vermeidungsverhalten
- Negative Selbsteinschätzung¹⁶²

Um etwaige psychische Auffälligkeiten bezüglich der Sprechangst bei den Lernenden festzustellen, werden diese, vor und nach dem Erzählförderunterricht, gebeten ihre eigenen Einstellungen gegenüber dem freien Sprechen in einem Fragebogen einzutragen.

3.2. Physiologische Symptome

Für die physiologischen Symptome gelten dieselben Modalitäten bezüglich ihres Auftretens wie für die psychologischen und die des Verhaltens. Je fremder die Situation, die ZuhörerInnen und das Thema, umso intensiver ist der Angstzustand und die Anzeichen.¹⁶³ Ihrer Natur wegen sind die physiologischen Symptome den BeobachterInnen/ZuhörerInnen relativ leicht ersichtlich. Sie äußern sich durch:

- Gesteigerte Wirkung des Sympathicus (Eustress-positiv, Dystress-negativ)
- Ausschüttung von ACTH (=Adrenocorticotropes Hormon) und damit verbunden
- Ausschüttung von entzündungshemmenden Glukokortikoiden (Kortisol, Kortison, Kortikosteron)
- Vermehrte Freisetzung von Adrenalin (80%) und Noradrenalin (20%)
- Erhöhte Herz-, und Pulsfrequenz
- Schnellere und höhere Atmung
- Zunahme des Blutzuckerspiegels und der Blutgerinnung
- Steigerung der Energiezufuhr der Muskulatur

¹⁶¹ Vgl. BEUSHAUSEN, 1996, S. 44ff.

¹⁶² Vgl. WAGNER, 2006, S. 85.

¹⁶³ Vgl. STEINBUCH, 1998, S. 27.

- Vermehrte Schweißabsonderung (Hände, Achseln, Gesicht)
- Abnormes Hitze- und Kältegefühl (erröten)
- Austrocknung der Schleimhäute im Mundbereich
- Überspannung der Muskeln im Stimm- und Artikulationsbereich
- Verminderung der Darmperistaltik (Harn- und Stuhldrang)
- Beeinträchtigung der Großhirnrinde und der Synapsen im Gehirn (Blackout)
- Erweiterung der Pupillen
- Überspannung der Muskulatur (auch längerfristig)¹⁶⁴

Physiologische und psychische Anzeichen nehmen Einfluss auf die verhaltensbedingten Symptome der Sprechangst.¹⁶⁵ Die Symptomatik der körperlichen Erscheinungen wird in folgendem Unterrichtsprojekt hauptsächlich durch die gezielte Beobachtung analysiert.

3.3. Motorisch-behaviorale Symptome

Auch die motorisch-behavioralen sprechängstlichen Auffälligkeiten sind für den/die Betroffene/n höchst unangenehm und lassen sich nur schwer dissimulieren, obwohl die Intention dazu gegeben ist. Folgende Erscheinungsbilder gehen auf der behavioralen Ebene mit der Sprechangst einher:

- Eingeschränkte Gesamtmotorik
- Kontrollverlust bei Bewegungen (verfehlte Gestik)
- Starre Mimik
- Überhöhte Stimmlage
- Gepresster, unökonomischer Stimmeinsatz (Knacklaut)
- Übermäßiges Pressen der Stimmlippen beim Stimmabsatz
- Schlechter Stimmklang
- Zunahme von Verlegenheitsfloskeln und –lauten
- Unterbrechung des Gedanken- somit des Redeflusses
- Eingeschränkte Wahrnehmungsfähigkeit¹⁶⁶

¹⁶⁴ Vgl. WAGNER, 2006, S. 85ff.

¹⁶⁵ Vgl. WAGNER, 2006, S. 87.

¹⁶⁶ Vgl. WAGNER, 2006, S. 85ff.

- Leises, monotones Sprechen
- Vermehrtes Räuspern
- Vermehrtes Schlucken¹⁶⁷

Die symptomatischen Äußerungen der Redeangst führen zu einem Rückzug des/der Betroffenen aus dem sozialen Umfeld. Um eine völlige Isolation zu vermeiden, ist die Klärung des Ursprungs für Sprechängstliche ein erster Schritt auf dem Weg der Bewältigung.¹⁶⁸

Gleich wie die physiologischen Erscheinungsbilder, werden die behavioralen Symptome bei den SchülerInnen während des Erzählens, durch die Beobachtung festgestellt. Der Einsatz der Hunde in einer Lerngruppe soll, zusätzlich zu entspannungsfördernden Übungen, zur Verminderung von etwaigen vorhandenen sprachängstlichen Symptomen führen. Dies wird mittels Fragebogen und Beobachtung analysiert.

3.4. Ursachen

Sprech- und Erzählängste können auf verschiedenste Ursachen zurückgeführt werden. In der Schule gestehen sich die SchülerInnen im Allgemeinen ein, dass sie mehr oder weniger große Probleme und Ängste im sprechorientierten Bereich haben. Dabei gilt: Je älter die Lernenden sind, desto bezeichnender sind die Eingeständnisse der eigenen Defizite und desto größer ist das Verlangen nach einer geeigneten Sprechschulung.¹⁶⁹

Heinz Klippert kommt durch eine Befragung der Jahrgangsstufen sechs bis zehn zu nachstehendem Entschluss:

„Der Mehrheit der befragten Jugendlichen fällt es nach eigenem Bekunden schwer, (a) vor der Klasse frei zu reden, (b) nach Stichworten einen kleinen Vortrag zu halten, (c) an der Tafel etwas zu erläutern, (d) trotz Unsicherheit etwas zu sagen sowie (e) zu reden, daß die Mitschüler mithören.“¹⁷⁰

¹⁶⁷ Vgl. STEINBUCH, 1998, S. 26.

¹⁶⁸ Vgl. STEINBUCH, 1998, S. 26.

¹⁶⁹ Vgl. KLIPPERT, 1996, S. 26.

¹⁷⁰ KLIPPERT, 1996, S. 27.

Das heißt, im Sprachunterricht herrscht in den verschiedenen Jahrgangsstufen erhöhter Förderbedarf, um die Sprechängstlichkeit aus dem schulischen Alltag zu verbannen.

Der Ausgangspunkt der Erzähl- und Sprechangst liegt jedoch schon in der frühen Kindheit vor der Einschulung. Empirisch wird sie aus zwei Perspektiven erläutert. Zum einen als Folge der individuellen Sozialisation (Herkunft, Erziehung) und zum anderen begründet durch allgemein angelegte Reaktionsmuster. Nachstehende Sozialisationsfaktoren werden als Ursachen genannt:

- Berufe der Eltern
- Dialekt im Elternhaus (für Standardsprache)
- Fehlende, beziehungsweise unangenehme Sprecherfahrungen
- Autoritärer Erziehungsstil (geringe Selbsteinschätzung)¹⁷¹

Erst durch das selbstständige Sprechen (Erzählen) des Kindes und dem Zuhören von anderen (Modelllernen) kommt es zur Ausformung einer individuellen Sprach- und Gesprächskultur. Innerhalb dieser Kultur kommt es zu Äußerungen und Verarbeitung von Gefühlen, welche anderenfalls unbewältigt bleiben würden. Die inneren Prozesse werden benannt, ins Bewusstsein gerufen und dienen so einer Entwicklung.¹⁷²

Sprachlosigkeit dagegen bleibt Sprachlosigkeit und führt zum Auftreten von Ängsten in Bezug auf das freie Sprechen. Familien, in denen das Sprechen miteinander vernachlässigt wird, fördern Kinder mit schwerwiegenden Defiziten im Selbstwertgefühl und der Lebendigkeit. Im Umgang mit dem Sprechen wächst unsere Menschenkenntnis, Empathie und die Einsicht, eine Sache aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten. Der Mangel an sprachlichen Äußerungen in der Kindheit zeigt sich später in der Jugend und im Erwachsenenalter durch mangelndes Selbstvertrauen und Ängstlichkeit im Zusammenhang mit diesen. Je älter die Kinder werden, desto verankerter ist die Redeangst in ihrem Verhalten und umso schwieriger ist es daran zu

¹⁷¹ Vgl. WAGNER, 2006, S. 84.

¹⁷² Vgl. OEHLMANN, 2001, S. 15.

arbeiten. Doch egal in welchem Alter, freies Sprechen kann gelernt und Angst verlernt werden.¹⁷³

„Jeder Mensch ist ein kompetenter Erzähler. Selbst im unsicher gewordenen Erwachsenen vermag das Erzählen, wenn er sich darauf einlässt, in neuer Weise wieder Sinne, Lebendigkeit und Spielfreude zu wecken.“¹⁷⁴

In der europäischen Kultur bildet die Sprechangst eher die Regel als die Ausnahme. Nur für ein Zehntel der Gesellschaft ist das freie Sprechen, laut eigenen Angaben, kein Problem. Die restliche Bevölkerung zeigt in freien Sprechsituationen Symptome der Redeängstlichkeit oder verlernten Sprachlichkeit.¹⁷⁵

Da die Sprechangst durch genannte Ursachen schon früh gefördert wurde, muss die Lehrperson in der Schule dafür sorgen, dass diese durch gezielte Übungen bewältigt wird und positive Assoziationen in den Gedächtnissen der Lernenden aktiviert werden.¹⁷⁶ Für den Sprachförderunterricht bedeutet dies, dass die Lehrperson von einem großen Sprechförderbedarf der Schülerinnen ausgehen kann. Lerntechniken zur Sprachangstbewältigung sind daher im Unterricht als zentrales Element anzusehen.

3.5. Sprechangstbewältigung in der Schule

Heinz Walter Krohne definiert Angstbewältigung im Allgemeinen wie folgt:

„Mit Angstbewältigung werden diejenigen (kognitiven oder verhaltensmäßigen) Maßnahmen bezeichnet, die das Ziel haben, auf eine Bedrohungsquelle einzuwirken und die durch diese Quelle ausgelösten emotionalen Reaktionen regulieren.“¹⁷⁷

Umgelegt auf die Bewältigung von Sprechangst im schuldidaktischen Bereich bedeutet dies, dass die Schülerinnen lernen müssen, sich bewusst auf ihre Ängste einzulassen. Die daraus entstehenden Emotionen müssen reflektiert

¹⁷³ Vgl. OEHLMANN, 2001, S. 16f.

¹⁷⁴ OEHLMANN, 2001, S. 20.

¹⁷⁵ Vgl. WAGNER, 2006, S. 84.

¹⁷⁶ Vgl. BERTHOLD, 2004, S. 79.

¹⁷⁷ KROHNE, 2010, S. 115.

und selbstständig positiv verändert werden. Gezielte Übungen zur Entspannung und Angstlösung stützen diese Veränderung.¹⁷⁸

Die Bedrohungsquelle im Sprachunterricht äußert sich dann, wenn der/die SprecherIn nicht ganz von dem Erzählvorhaben erfüllt ist und stattdessen während des Sprechens anfängt, die eigene Wirkung auf die ZuhörerInnen zu reflektieren. Diese inneren, psychischen Symptome, gekoppelt mit physischen und verhaltensbezogenen Anzeichen, beeinflussen den Verlauf der sprachlichen Äußerung und führen zu unnatürlichen Abwandlungen (Übertreibungen, Wiederholungen). Daher kommt es bei der Angstbewältigung im Sprachunterricht zunächst darauf an, dass die Schülerinnen sich selbst vertrauen. Die Lernenden sollen ihr verlorenes Selbstvertrauen im Sprechförderunterricht wiedererlangen. Sprachformen wie das Erzählen geben den Lernenden dabei Rückmeldung über die subjektive Verarbeitung eines Lernprozesses. Mit Hilfe dieser sollen sie auf ihre innere Intuition hören und lernen auf das Publikum einzugehen, anstatt den Kontakt schamvoll zu vermeiden.¹⁷⁹

Innerhalb der Sprachangstbewältigung im Unterricht sollen die Schülerinnen üben, sich bewusst mit ihrer Angst auseinanderzusetzen, ihre Reaktionen zu deuten und im Anschließendenden nachhaltig zu verändern. Jede/r SchülerIn hat aufgrund seiner Lebensbedingungen dabei eine individuelle Form von Angst und Angstbewältigung. Der Lernprozess vollzieht sich für die einen rascher, für die anderen langsamer.¹⁸⁰

Die Förderung der Sprechsicherheit setzt mit den geeigneten Rahmenbedingungen ein. Nur in einem toleranten Umfeld voll wechselseitiger Akzeptanz lässt sich die Redeängstlichkeit erfolgreich bewältigen. Um die Sprache wiederzufinden und mutiger zu werden, müssen sich die Lernenden innerhalb der Gruppe wohlfühlen. Nur so können sie ihr Vertrauen wiedererlangen. In einer vertrauensvollen und demokratisch geprägten Atmosphäre lernen die SchülerInnen auch über persönliche Erfahrungen, Sichtweisen, Bilder und Geschichten zu sprechen. Das Erzählen erfolgt schrittweise aus der Gruppe heraus.¹⁸¹

¹⁷⁸ Vgl. OEHLMANN, 2001, S. 25.

¹⁷⁹ Vgl. OEHLMANN, 2001, S. 25ff.

¹⁸⁰ Vgl. STEINBUCH, 1998, S. 23.

¹⁸¹ Vgl. KLIPPERT, 1996, S. 41f.

Da ungewohnte Räume immer ablenkend und manchmal auch angsteinflößend wirken, sollten die Lernenden einige Minuten Zeit bekommen, sich auf den unbekannten Raum einzulassen.¹⁸²

Im Rahmen der einleitenden Übungen muss absolute Bewertungs- und Kritikfreiheit herrschen. Vor allem kleine Fortschritte der SchülerInnen sollen (an)erkannt werden. Eine Rangordnung besteht in diesem Kontext nicht. Die positive Bestärkung bildet den Grundbaustein des Unterrichts und sollte von allen TeilnehmerInnen (SchülerInnen und LehrerInnen) verinnerlicht werden. Resümierend begünstigen folgende Rahmenbedingungen das Ablegen von Sprechängsten:

- Schaffen einer Atmosphäre des Vertrauens (Raum, Gruppe)
- Erzeugen einer demokratischen Grundhaltung
- Äußere und innere Bewertungsfreiheit bei den Übungen
- Den Weg als Ziel erkennen
- Verzicht auf Rangordnung¹⁸³

Sind die Rahmenbedingungen als Basis für ein angstbewältigendes Unterrichtsfeld geschaffen, erlernen die SchülerInnen im weiteren Verlauf körperliche und kognitive Entspannungstechniken. Folgende Übungen werden im, für diese Arbeit relevanten, Erzählförderunterricht durchgeführt.

Für den Beginn bieten sich verschiedene „Warming-Up“-Übungen an um ein Kennenlernen zu ermöglichen. Bei diesen Sprechaufgaben gibt es kein richtiges oder falsches Handeln. Sie sollten regelmäßig (täglich, wöchentlich, monatlich) stattfinden („Montagskreis“, „Tagesschau“, „Wochenschau“)¹⁸⁴. Die Lernenden sitzen dabei im Sesselkreis und erzählen, was sie in dieser Zeitspanne erlebt und gelernt haben. Die Erzähllänge ist dabei nicht ausschlaggebend. Die sprachlichen Ergebnisse der Einstiegsübungen werden nicht kommentiert oder korrigiert. Die Bewertungsfreiheit und Routine soll den Lernenden Mut machen und ihr Selbstvertrauen stärken.¹⁸⁵

Über die „Warming-Up“-Phasen und Übungen zur freien Assoziation gelangt man dann nach und nach ins freie Sprechen. Um die Entspannung der

¹⁸² Vgl. WAGNER, 2006, S. 89.

¹⁸³ Vgl. OEHLMANN, 2001, S. 29ff.

¹⁸⁴ Vgl. KLIPPERT, 1996, S. 86.

¹⁸⁵ Vgl. KLIPPERT, 1996, S. 42.

Schülerinnen zu fördern, gibt es mehrere Techniken. Eine wirksame Übung ist die progressive Muskelrelaxation (PMR), basierend auf der An- und Entspannung einzelnen Muskelgruppen, nach Edmund Jacobson. Durch die erhöhte Aktivität des sympathischen Systems verändert sich der Muskeltonus im Zusammenhang mit Angst.¹⁸⁶

Bei dieser Entspannungstechnik ist es das Ziel, die Empfindung von gezielter Entspannung zu verinnerlichen. Sie wird in einem vorgegebenen Rhythmus (3-5 Sekunden Anspannen/ 30-40 Sekunden Entspannen) im Sitzen oder im Liegen durchgeführt.¹⁸⁷ Die SchülerInnen sollen sich für diese Übung bequem auf einen Sessel setzen, ihre Hände auf die Oberschenkel legen und die Augen schließen. Der/Die LehrerIn liest den Lernenden die Übungen der Reihe nach langsam vor, dabei werden die einzelnen Muskelgruppen nacheinander betätigt (Hand, Unterarm, Oberarm, Gesicht, Nacken, Rücken, Atmung, Bauch, Gesäß, Oberschenkel, Waden, Füße). Zu beachten ist, dass diese Übung öfter und über einen längeren Zeitraum wiederholt werden muss, um ihre Wirkung zu erzielen.¹⁸⁸ Im entspannungsfördernden Unterricht kann diese Methode daher nur teilweise angewandt werden. Für eine Optimierung sollten die Lernenden motiviert werden, die gelernten Techniken auch zu Hause durchzuführen.

Eine kürzere Lockerungsübung ist das „Lippenflattern“. Dabei werden die Lippen mit der Zunge leicht befeuchtet und bequem geschlossen gehalten. Die Mimik ist entspannt, das Unterkiefer hängt locker. Aus dieser Position wird ein paar Sekunden lang durch den Mund geblasen, sodass ein blubberndes Geräusch entsteht. Beim nächsten Ausatmen nimmt man die Stimme mit („Motorrad“-Geräusch). Ein sonorere, tiefer Ton fördert die Entspannung.¹⁸⁹

Beim Erzählen eignen sich Fantasiereisen zu einem beruhigenden Ort oder langsames Umhergehen um kognitiv loszulassen. Bei der Fantasiereise sollen es sich die SchülerInnen bequem machen. Sie können sich auf den Boden legen oder sitzen bleiben. Dann sollen sie mit geschlossenen Augen einen Ort an dem Wasser fließt imaginieren (z.B.: das Meer, ein Fluss oder ein Wasserfall). Um sich in die jeweilige Wasserstimmung einzufühlen, sollen die Geräusche des Wassers an diesem Ort verinnerlicht werden (z.B.: das Brechen

¹⁸⁶ Vgl. JACOBSON, 1999, S. 54.

¹⁸⁷ Vgl. JACOBSON, 1999, S. 168ff.

¹⁸⁸ Vgl. STEINBUCH, 1998, S. 33.

¹⁸⁹ Vgl. WAGNER, 2006, S. 91.

der Wellen oder das Rauschen des Flusses). Die Stimmung des Wassers soll beruhigend wirken und positive Assoziationen wecken. Diese sind später mit dem Erzählen zu verbinden. Die Lernenden erzählen sich gegenseitig von ihrem persönlichen Wasserort. Dabei sollte die Erzählung fließend wie das Wasser vor dem inneren Auge sein. Um Blockaden zu lösen und neue Gedanken zu finden, eignet sich auch das Gehen im Raum. Wichtig ist, dass sich die SchülerInnen dabei nur auf das Gehen konzentrieren, andere Gedanken sollen bei dieser Übung keinen Platz haben. Diese Übung eignet sich besonders zur Ausführung im Freien oder im Turnsaal.¹⁹⁰

Für den tiergestützten Unterricht werden „Warming-Up“-Übungen sowie Fantasiereisen als Kontaktmöglichkeit zu den Hunden genützt. Die SchülerInnen können in diese Phasen verstärkt in Beziehung zu den Tieren treten.

¹⁹⁰ Vgl. OEHLMANN, 2001, S. 47ff.

4. Tiergestützte Pädagogik

4.1. Definition

Werden durch den gezielten Einsatz eines Tieres positive Auswirkungen auf das Erleben und Verhalten von Menschen erzielt, versteht man darunter je nach Einsatzgebiet: Tiergestützte Therapie oder tiergestützte Pädagogik. Ihre Betätigungsfelder beziehen sich auf:

- Seniorenresidenzen
- Pflegestationen
- Krankenhäuser
- Psychiatrischen Kliniken
- Heime und Förderzentren für Schwerst- und Mehrfachbehinderte
- Sonder- und Integrationsschulen
- Kindergärten und Kinderheime
- Schulklassen
- Betreuten Wohngruppen
- Katastropheneinsätze
- Hospize¹⁹¹

Die tiergestützte Pädagogik als Arbeit in verschiedenen Schulformen ist eine Art der Mensch-Tier Intervention. In Anlehnung an die amerikanische Organisation „Delta Society“ formuliert Inge Röger-Lakenbrink folgende Definition der tiergestützten Pädagogik (AAP-Animal Assisted Pedagogy):

„Die tiergestützte Pädagogik wird als pädagogische Fördermaßnahme verstanden, in der Gruppen von verhaltensinteressanten Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen und leichten Handicaps durch das Medium 'Tier' positiv in ihrer Entwicklung gefördert werden.“¹⁹²

„Verhaltensinteressant“ kann sich in diesem Zusammenhang auch auf Ängste beziehen.

¹⁹¹ Vgl. RÖGER-LAKENBRINK, 2006, S. 31.

¹⁹² RÖGER-LAKENBRINK, 2006, S. 28

„In der Praxis des Lernens mit Tieren geht es häufig um Korrekturen eines „fehlgegangenen Lernens“ durch das neue Lernen, also beispielsweise das Verlernen von Ängsten, Phobien oder von Verhaltensauffälligkeiten.“¹⁹³

Die tiergestützte Pädagogik zeichnet sich zusammengefasst, durch ihre Arbeit mit Tieren im schuldidaktischen Arbeitsfeld aus. In den meisten Fällen kommt es zu Förderungen durch einen Therapiehund. Dieser entstammt keiner spezifischen Rasse und wird auch nicht als solcher geboren. Durch jahrelange Ausbildung und bereichskennzeichnende Prüfungen erlangt der Hund gemeinsam mit seinem/seiner BegleiterIn den Status eines Therapieteams.¹⁹⁴

Aber auch andere Tierarten eignen sich zur Tiergestützter Pädagogik jedes Unterrichtsfachs und in allen Altersstufen. Neben Hunden sind auch Katzen, Vögel, Fische, Kaninchen (und andere Nagetiere), Pferde (Ponys, Esel), Nutztiere (Ziegen, Schafe, Hühner), Lamas und Insekten (Regenwürmer, Achatschnecken) einsetzbar.¹⁹⁵

Die Ziele des Lernens mit Tieren sind auf vier Ebenen formiert:

- Handlungsebene
- Bewusstseinsebene
- Sachebene
- Emotionale Ebene¹⁹⁶

Detaillierter ausgeführt ergeben sich für Carola Otterstedt folgende Ziele der tiergestützten Pädagogik:

- Begegnung mit der Natur (Beobachtung und Beschreibung)
- Schulung der Wahrnehmung (Entspannung und Emotion)
- Alltagstaugliche Fähigkeiten erlernen (Verantwortung und Versorgung)
- Soziales Handeln (Gemeinschaft und Empathie)
- Förderung kreativer Lernprozesse (Schöpferisches Handeln)¹⁹⁷

¹⁹³ OLBRICH/OTTERSTEDT, 2003, S. 258.

¹⁹⁴ Vgl. RÖGER-LAKENBRINK, 2006, S. 22ff.

¹⁹⁵ Vgl. OTTERSTEDT, 2001, S. 117ff.

¹⁹⁶ Vgl. OTTERSTEDT, 2007, S. 359.

¹⁹⁷ Vgl. OTTERSTEDT, 2007, S. 359ff.

Die Ziele sind lerngegenstandsunabhängig und lassen sich auf eine Vielzahl von Unterrichtsthemen transferieren.¹⁹⁸ Für den Deutschunterricht im Speziellen zeichnet sich, laut Otterstedt, folgendes Anwendungsgebiet ab:

„Lesen und Erörtern von Märchen, Fabeln, Mythen, Erzählungen, Poesie, Zeitungs- und Fachartikeln, Schreiben von Erfahrungsberichten, Reportagen, Erzählungen etc., z.B. Bremer Stadtmusikanten (Umgang mit Tieren).“¹⁹⁹

Daraus ergibt sich ein breit gefächertes Einsatzgebiet von Tieren im Unterricht. Sowohl mündlich, als auch schriftlich zu bearbeitende Themenfelder eignen sich für die Einbindung dieser.

Im Rahmen dieser Arbeit wird im Folgenden mehr von einer Begegnung als von einer Therapiesituation ausgegangen, da die teilnehmenden SchülerInnen weder kognitiv, noch physisch schwer beeinträchtigt sind. Die ausgebildete Fachkraft für tiergestützte Fördermaßnahmen, welche die Begegnungen zwischen den Hunden und den Lernenden leiten wird, ist daher hier nicht als Therapeutin anzusehen.

4.2. Historie

Die Beziehung zwischen Mensch und Tier ist so alt wie der Mensch selbst und war zu allen Zeiten ihrer eigenen Entwicklung unterworfen. Das Tier wurde geächtet sowie vergöttert und doch war es dem Menschen von jeher ein unerlässlicher Dialogpartner, welcher seine Fantasie stark beeinflusste.²⁰⁰ Formen der tiergestützten Arbeit fanden ihren Anfang im späten 18. Jahrhundert. Schon damals versuchte man, Tiere in einem therapeutischen Rahmen einzusetzen, erlangte aber damit wenig Aufmerksamkeit. Dies änderte sich Mitte des vorigen Jahrhunderts.²⁰¹

Als Vorreiter gelten die anglosächsischen Staaten, die USA, Australien und England. Aufbauend auf praktischen Erkenntnissen erschienen in ebendiesen

¹⁹⁸ Vgl. OTTERSTEDT, 2007, S. 119.

¹⁹⁹ OTTERSTEDT, 2007, S. 371.

²⁰⁰ Vgl. OTTERSTEDT, 2003, S. 15.

²⁰¹ Vgl. RÖGER-LAKENBRINK, 2006, S. 10.

die ersten wissenschaftlichen Studien zum helfenden und heilenden Einsatz von Tieren.²⁰²

In den 1980er Jahren begann sich die Forschung dann auf ganz Europa auszubreiten und somit fanden tiergestützte Fördermaßnahmen auch in den deutschsprachigen Ländern ihre verdiente Anerkennung. „Therapiehunde-Teams“ sind seit dieser Zeit in Österreich, Deutschland und der Schweiz in den verschiedensten Bereichen im Einsatz. In Österreich bildete sich im Jahr 1991 der Verein „Tiere als Therapie“ (TaT) unter der Initiative von Gerda Wittmann.²⁰³ Im Oktober 2004 wurde der Dachverband „European Society for Animal Assisted Therapy“ (ESAAT) zur Organisation innerhalb der Europäischen Union gegründet. Ziele dieser Organisation sind es, wissenschaftliche Untersuchungen im Rahmen der tiergestützten Therapie durchzuführen, ihren Stellenwert in der Gesellschaft zu fördern, sowie anerkannte Standards für Ausbildung und Berufe zu schaffen. Durch immer mehr positive empirische und praktische Resultate ist die Zahl der tiergestützten Interventionen progressiv.²⁰⁴

4.3. Die Mensch-Tier Begegnung

Da es zurzeit kaum valide Instrumente zur Messung von Beziehungen gibt, ist es schwierig Argumente und Gründe für eine positive Mensch-Tier Bindung wissenschaftlich zu belegen.²⁰⁵

Wissenschaftlich bewiesen ist, dass die Anwesenheit von Tieren den Menschen in seinem Verhalten beeinflusst. Der Kontakt mit dem Tier (Streicheln, Sprechen) hat auf den menschlichen Organismus folgende bio-psycho-soziale Wirkungen:

- Physiologische Wirkungen
 - Senkung des Blutdrucks, der Herzfrequenz
 - Puls- und Kreislaufstabilisierung
 - Muskelentspannung
 - Schmerzverringern, Beruhigung (Freisetzung von Beta-Endorphinen)

²⁰² Vgl. GREIFFENHAGEN, 2011, S. 13.

²⁰³ Vgl. RÖGER.LAKENBRINK, 2006, S. 15ff.

²⁰⁴ Vgl. WIDDER, 2011, S. 14.

²⁰⁵ Vgl. OLBRICH/OTTERSTEDT, 2003, S. 13.

- Verbesserung der Gesundheit (regelmäßige motorische Aktivierung)
- Praktische Unterstützung (Führung-/Blindenhund, Schutz)
- Psychologische Wirkungen
 - Kognitive Anregung und Aktivierung
 - Förderung emotionalen Wohlbefindens (Akzeptiert-Werden)
 - Förderung eines positiven Selbstbildes (Selbstwert, Selbstbewusstsein)
 - Förderung von Kontrolle über sich selbst und die Umwelt
 - Reduktion von Angst (belastungsfreie Interaktion, unkritische Bewunderung)
 - Psychologische Stressreduktion (Wahrnehmungsveränderung)
 - Psychologische Wirkung sozialer Integration (Gemeinsamkeit)
 - Regressions- und Projektionsmöglichkeiten (stilles Zuhören)
 - Antidepressive Wirkung
- Soziale Wirkungen
 - Aufhebung von Einsamkeit und Isolation
 - Nähe (Körperkontakt)
 - Familienzusammenhalt (Gesprächsstoff)
 - Positive soziale Attribution (Attraktivität, Sympathie)²⁰⁶

Die affirmativen Reaktionen der Mensch-Tier Begegnung wirken sich auf Menschen jeden Alters aus. Tiere begegnen dem Menschen wertfrei. Aussehen und Intelligenz sind ihnen für eine Kooperationsbereitschaft nicht wichtig, sie passen sich ohne Vorbehalte an.²⁰⁷

Tiere sind soziale Katalysatoren. Sie erleichtern und ermöglichen den sozialen Austausch mit Menschen und anderen Lebewesen. Eine Studie von Kurt Kotrschal und Brita Ortbauer zeigte, dass sich die Gruppendynamik nur durch die Anwesenheit von Hunden in einer Schulklasse veränderte. Waren die Tiere im Klassenraum, so wurde die Beziehung zwischen den SchülerInnen sowie zwischen SchülerInnen und LehrerIn kooperativer und freundlicher. Aggressive Verhaltensweisen nahmen ab.²⁰⁸

Um die Wirkung von Tieren in der Therapie und in der Pädagogik zu verstehen, ist ein naturwissenschaftlich-medizinisch begründetes Modell nicht ausreichend,

²⁰⁶ Vgl. OTTERSTEDT, 2003, S. 66ff.

²⁰⁷ Vgl. RÖGER.LAKENBRINK, 2006, S. 87.

²⁰⁸ Vgl. KOTRSCHAL/ORTBAUER, 2003, S. 267ff.

denn Tiere sind für den Menschen vielmehr evolutionär bedeutsam gewordene Beziehungsobjekte in ihrem System von Transaktionen.²⁰⁹ Dem Menschen ist es über lange Zeit gelungen, tiefgreifende emotionale und soziale Beziehungen zu Tieren aufzubauen.²¹⁰

Für einen erfolgreichen tiergestützten Einsatz muss der/die KlientIn BefürworterIn der Begegnung sein. Für den Unterricht mit Tieren heißt das, alle Beteiligten (Erziehungsberechtigte und SchülerInnen) ihre Einverständnis abgeben müssen. Nur auf diese Weise kann ein heilender oder förderlicher Prozess in Gang gesetzt werden. Nicht das Tier alleine, sondern die freie Begegnung mit diesem verbindet Fachkraft und KlientIn und führt beide zu einem Therapieziel. Das heißt, die Begegnung mit einem Es entwickelt sich nach und nach zu einer Beziehung zum Du.²¹¹ Bei der folgerichtigen Vermittlung von Beziehungsaspekten werden primär Mittel der nonverbalen Kommunikation eingesetzt.²¹²

Die Mensch-Tier Begegnung ist, laut Carola Otterstedt, auf einem Drei-Phasen-Modell aufgebaut. Sie setzt mit der Phase der Kontaktaufnahme ein. Tier und Mensch gehen zunächst auf Distanz, ihre Haltung ist leicht angespannt. Es kommt zu einem ersten Anlächeln und der Zuwendung (Streicheln). Häufig ist diese erste Phase von einem Laut- und Gestenaustausch geprägt, welcher anschließend abnimmt. Während der Phase der Intensivierung erfolgt dauerhafter Körperkontakt, welcher zur Entspannung führt. Gemeinsame Aktionen werden ausgeführt und eine nonverbale Wechselrede entsteht. Am Ende der Begegnung steht die Phase des Abschieds. Der enge Kontakt löst sich, Mensch und Tier distanzieren sich entspannt voneinander (Gruß über Distanz).²¹³

Alle Phasen des Mensch-Tier Dialogs werden von sinnlicher Kommunikation begleitet:

- Die optische Kommunikation
 - Wahrnehmung der Mimik, Gestik
 - Wahrnehmung der Körperhaltung, von Körperteilen

²⁰⁹ Vgl. OLBRICH, 2003, S. 73.

²¹⁰ Vgl. BEETZ, 2003, S. 77ff.

²¹¹ Vgl. OTTERSTEDT, 2003, S. 61ff.

²¹² Vgl. BEETZ, 2003, S. 81.

²¹³ Vgl. OTTERSTEDT, 2003, S. 94f.

- Wahrnehmung der Farbe und Form von Haaren (Fell, Federn)
- Die akustische Kommunikation
 - Wahrnehmung und Nachahmung von Lauten
 - Wahrnehmung des Herzschlags, der Atemgeräusche
- Die olfaktorische Kommunikation
 - Wahrnehmung von individuellem Körpergeruch (Geruchsmarken)
- Die haptische Kommunikation
 - Wahrnehmung von Berührung (Lecken der Hand)
 - Wahrnehmung von Pulsschlag, Atmung, An- und Entspannung
- Thermische Kommunikation
 - Wahrnehmung der Körpertemperatur (heißer, kälter)
- Chemische Kommunikation
 - Wahrnehmung der Geruchsveränderung (Diabetikerhunde, Hautkrebs im Frühstadium, hormonelle Veränderungen)²¹⁴

Der nonverbale Dialog zwischen Mensch und Hund gilt als einer der aktivsten überhaupt. Der Hund ist mit Abstand der beliebteste tierische Begleiter, da er innerhalb kurzer Zeit versucht, die individuelle Sprache seines Menschen zu erkennen und zu befolgen. Durch den Hund fühlt sich der Mensch verstanden und bestätigt.²¹⁵

4.4. Lernen mit Tieren

Besonders Kinder fühlen sich, wenn sie zuvor keine schlechten Erfahrungen machen mussten, zu Tieren hingezogen. Durch ihre Unvoreingenommenheit wird das Tier von ihnen schnell als Gefährte erkannt. Wachsen Kinder gemeinsam mit einem Tier auf, so fördert diese Entwicklung ihr Einfühlungsvermögen, ihr Mitgefühl und ihr Verantwortungsbewusstsein. Später, in der Adoleszenz, wenn sie auf der Suche nach Identität sind, bestärkt das Tier ihre individuellen Pläne und Kompetenzen. Teenager fühlen sich verstanden und nicht alleine.²¹⁶

²¹⁴ Vgl. OTTERSTEDT, 2007, S. 38ff.

²¹⁵ Vgl. OTTERSTEDT, 2001, S. 138.

²¹⁶ Vgl. OTTERSTEDT, 2001, S. 49.

Laut Andreas Schwarzkopf denken viele Eltern beim Lernen mit Tieren an eine Form der „Schmusepädagogik“. Doch Lernen ist ein emotional begleitetes Geschehen. Es ereignet sich in sozialen Beziehungen und die Qualität dieser Beziehungen hat einen nachweislich starken Einfluss auf das Ergebnis. Negative Veränderungen innerhalb zwischenmenschlicher Beziehungen haben Lernschwächen zur Folge, positive Beziehungen hingegen fördern Empathie und Bestätigung. Die Weiterentwicklung von emotionaler und sozialer Intelligenz schränkt die Ausbildung von mathematischen und verbalen Fähigkeiten jedoch nicht ein, sondern begünstigt diese.²¹⁷

„Jede Aktivierung bewusster Prozesse –also auch das Lernen– ist von Emotionen begleitet. Sie bewerten psychische Aktivitäten, geben ihnen zum Beispiel eine positive oder negative Tönung. So können sie im Falle von positiven Emotionen durchaus ein zuvor nur partielle Informationsverarbeitung erweitern, sie können genauso im Falle negativer Emotionen zur Begrenzung, ja, zur Abspaltung ganzer Bereiche von Wissen beitragen.“²¹⁸

In der Verknüpfung von positiven Emotionen mit dem Lernkontext profitieren SchülerInnen und LehrerInnen von der erfolgreichen Begegnung mit dem Tier. Beim Lernen geht es oftmals um die Korrekturen eines fehlgelernten Verhaltens und deren Emotionen (Ängste, Phobien) oder von Verhaltensauffälligkeiten. Die Entspannung mit dem Tier ermöglicht ein Verlernen dieser unangenehmen Verhaltensweisen. Durch analoge Kommunikation finden Tiere bei Kindern Resonanz in tieferen Schichten als den kognitiven und tragen so zu einer Umstrukturierung bei. Voraussetzung dafür ist die Häufigkeit, eine einmalige Begegnung wird wenig Erfolg nach sich ziehen.²¹⁹

Als Vorgehensweise innerhalb der Institution Schule eignet sich die sogenannte Hort-Methode. Hier findet die Begegnung zwischen SchülerInnen und Tier(en) in einem klar abgegrenzten Raum statt (Klassenzimmer). Dieser begrenzte Raum bietet Kontakt- und Rückzugsmöglichkeiten (Kiste, Tisch) für das Tier und ist durch eine beidseitige Kontaktbereitschaft, sowie einer konzentrierten Wahrnehmung der Begegnung bestimmt. Wichtig ist, dass die Rückzugsmöglichkeiten der Tiere von allen Beteiligten akzeptiert werden.²²⁰

²¹⁷ Vgl. SCHWARZKOPF/OLBRICH, 2003, S. 253ff.

²¹⁸ SCHWARZKOPF/OLBRICH, 2003, S. 255.

²¹⁹ Vgl. SCHWARZKOPF/OLBRICH, 2003, S. 258ff.

²²⁰ Vgl. OTTERSTEDT, 2007, S. 347.

Generell steht beim Einsatz von Tieren auch deren Wohlbefinden im Vordergrund. Die Fachkraft muss die Signale und Bedürfnisse deuten können und die Anzahl und Länge der Einheiten optimal auf diese abstimmen. Nicht zu unterschätzen sind dabei die negativen und aggressiven Energien, welchen die Tiere aktiv ausgesetzt sind. Sie verspüren diese Schwingungen intensiver und benötigen daher zum Ausgleich viel positive Abwechslung in ihrer Freizeit.²²¹

Überforderung wirkt sich ungünstig auf die Sicherheit der Beteiligten aus. Ist der/die LehrerIn als Fachkraft Teil des Therapieteams, muss sie eine Doppelrolle erfüllen, denn er/sie ist neben dem Tier auch für das Wohlbefinden seiner/ihrer SchülerInnen verantwortlich. Ist eine dieser Rollen noch nicht gefestigt, kann das verheerende Folgen wie Verletzungen für beide Seiten nach sich ziehen. Die souveräne Vermittlung von Unterrichtsinhalten muss mit einer günstigen Mensch-Tier Begegnung einhergehen. Für LehrerInnen in den ersten Jahren der Schulpraxis kann dadurch ein sehr hohes Stresspotential entstehen, welches sich ungünstig auf alle Beteiligten auswirkt. Ein *eigenes* Tier in den *eigenen* Unterricht mitzubringen, erfordert ein großes Maß an Übung wie auch Disziplin und sollte erst nach reichlicher Überlegung, auch bezüglich des zeitlichen Aufwands, stattfinden. Der reguläre Unterricht und die zu vermittelnden Lernziele bleiben die Hauptaufgabe des/der Lehrers/Lehrerin, die Interaktion mit dem Tier erfolgt begleitend.²²²

Die Fachkraft muss sich respektvoll vor gegebene Bedingungen stellen:

- Sicherheit von Mensch und Tier ist das oberste Gebot
- Tierhaare können Allergien auslösen
- Auf Hygiene muss geachtet werden
- Tiere können auch belastende Emotionen auslösen
- Tiere haben natürliche Hinterlassenschaften (Speichel, Haare, Kot)
- Kulturelle und religiöse Gründe
- Versorgung des Tieres
- Informieren von Verwaltung, Kollegen, Eltern und SchülerInnen²²³

Sind SchülerInnen noch nicht volljährig, muss eine Einverständniserklärung der Eltern für den tiergestützten Unterricht eingeholt werden. Um die

²²¹ Vgl. RÖGER-LAKENBRINK, 2006, S. 40.

²²² Vgl. AGSTEN, 2009, S. 87ff.

²²³ Vgl. OTTERSTEDT, 2007, S. 373.

Erziehungsberechtigten über die Möglichkeiten und den Ablauf des Unterrichts mit Tieren aufzuklären, bietet sich ein themenzentrierter Elternabend an. Auf diesem außerordentlichen Abend werden Informationen in Form von kurzen Vorträgen, Bildern und Filmen weitergegeben. Auch im Unterricht werden die SchülerInnen nicht ad hoc mit den Tieren konfrontiert. Es ist bedeutend, dass sich SchülerInnen (und auch das Kollegium) an festgelegte Grundregeln im Rahmen der Mensch-Tier Begegnung halten. Im Idealfall werden diese Regeln gemeinsam mit den SchülerInnen erarbeitet, verschriftlicht und für alle ersichtlich im Klassenraum angebracht (Plakat).²²⁴

Nach Lydia Agsten gelten folgende Grundregeln im Umgang mit Hunden in der Schule:

- Am Ruheplatz wird der Hund nicht gestört
- Es wird leise gesprochen
- Laufen ist verboten
- Der Hund wird von der Seite begrüßt
- Nicht alle Kinder beschäftigen sich gleichzeitig mit dem Hund
- Der Hund wird nicht gerufen (Ausnahme: Aufforderung durch den/die LehrerIn)
- Der Hund wird nicht mit der eigenen Jause gefüttert
- Nach der Einheit werden die Hände gewaschen²²⁵

Im tiergestützten Unterricht wird kein/e Lernende/r zum Kontakt mit dem Tier gezwungen. Er basiert auf einer Begegnung ausgehend von beiden Seiten.²²⁶

²²⁴ Vgl. AGSTEN, 2009, S. 99.

²²⁵ Vgl. AGSTEN, 2009, S. 99ff.

²²⁶ Vgl. AGSTEN, 2009, S. 101.

5. Das Projekt „Freies Erzählen mit Quido und Vasco“

Das Projekt „Freies Erzählen mit Quido und Vasco“ fand im Rahmen vorliegender wissenschaftlicher Arbeit zur Umsetzung des angstfreien Erzählens im tiergestützten Unterricht statt. Die Modalitäten und Ergebnisse werden im Folgenden ausgeführt.

Die der Studie „Angstfreies Erzählen im tiergestützten Deutschunterricht“ vorangestellte Hypothese lautet: SchülerInnen im tiergestützten Erzählunterricht schätzen sich im Vergleich zu anderen SchülerInnen ohne einen Partnerhund signifikant sprechsicherer ein und ihre Leistung erhöht sich durch das Lernen mit dem Tier.

5.1. Demographische Daten

Die Studie fand in einer Neuen Mittelschule in Eisenstadt statt. Die TeilnehmerInnen sind SchülerInnen im Alter von dreizehn bis fünfzehn Jahren und besuchen die achte Schulstufe in genannter Schule. Sie stammen aus verschiedenen Parallelklassen und wurden aufgrund ihres Förderbedarfs beim freien Sprechen von dem/der jeweiligen DeutschlehrerIn ausgewählt. Für die Untersuchung teilte man die SchülerInnen in zwei (Lern-)Gruppen zu je sechs Personen ein. Beide Gruppen erhielten den gleichen Erzählförderunterricht von derselben Person, die eine Gruppe ohne die Hunde (Gruppe A), die andere Gruppe mit den Hunden (Gruppe B). Zusätzlich zur unterrichtenden Person war pro Gruppe eine Lehrerin zur Beobachtung anwesend. Die Hunde (Quido und Vasco) sind einer Lehrenden der Schule und ausgebildeten Fachkraft im Bereich „Tiergestützte Maßnahmen und Therapie“ zugehörig und waren, gemeinsam mit der Fachkraft, im tiergestützten Förderunterricht über jede gesamte Einheit (zwei Unterrichtsstunden á 50 Minuten) anwesend. Die Unterrichtseinheiten fanden am Nachmittag, über sechs Wochen verteilt (sechs Einheiten pro Gruppe), in der großräumigen Bibliothek der Schule statt.

5.2. Experimentelles Design

Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgte mittels Fragebogen und Beobachtungsbogen. Beide empirischen Instrumente wurden anhand diagnostischer Grundlagen nach Sonja Deml, Renate Mengen, Heinz Walter Krohne und Michael Hock erstellt²²⁷, auf vorgefertigte Designs wurde verzichtet.

5.2.1. Fragebogen

Um die Daten (Sicherheit, Leistung, Wirkung der Tiere) zu erheben, wurden drei Fragebögen erstellt. Der erste Fragebogen (im Folgenden immer F1 genannt) wurde beiden Gruppen in der ersten Unterrichtseinheit ausgeteilt. Er enthält zum einen neun gegensätzliche Eigenschaftspaare (Semantischen Differenzial²²⁸) und zum anderen zwei Items mit je vier vorgegebenen Antwortkategorien (Likert-Skala²²⁹).

Auf diese Weise wurde die Einstellung der SchülerInnen bezüglich des freien Erzählens vor der Förderung (mit und ohne Hund) übernommen. Der F1 findet sich in den ersten drei Items der beiden, nach der letzten Unterrichtseinheit ausgegebenen, Fragebögen (im Folgenden immer F2 und F3 genannt) wieder um einen direkten Vergleich der Einstellungen vor und nach dem Erzählunterricht aufzeigen zu können. F2 und F3 divergieren in fünf Fragen. Der F2 für die Gruppe, welche nicht tiergestützt unterrichtet wurde (Gruppe A), besteht aus insgesamt zehn Items. Davon sind fünf mit vier und eines mit zwei vorgegebenen Antwortkategorien ausgestattet. Drei Items bestehen aus einer bipolaren Skala um die Progression der Leistung zu berechnen. Das letzte Item ist im offenen Antwortformat gehalten. Gegenüber den geschlossenen Items bestand hier die Möglichkeit für die SchülerInnen, sich in eigenen Worten zum Erzählunterricht zu äußern. Der F3 für die Gruppe mit tiergestütztem Unterricht (Gruppe B) enthält dieselben Items wie der F2 und zusätzlich fünf Items, um die Wirkung der Hunde auf die SchülerInnen zu testen, vier davon mit vier Antwortmöglichkeiten und eines mit drei. Die Fragebögen wurden musterhaft im Anhang dieser Arbeit beigefügt.

²²⁷ Vgl. DEML, 2001. KROHNE/HOCK, 2007.

²²⁸ Vgl. MINGEN, 1973, S. 76f.

²²⁹ Vgl. KROHNE/HOCK, 2007, S. 40.

5.2.2. Beobachtungsbogen

Der Beobachtungsbogen besteht aus einem Beobachtungskatalog (siehe Anhang) und einem Beobachtungsprotokoll.²³⁰ Da es um die Erhebung von beobachteten Daten geht, steht dem Protokoll eine Auswahl themenbezogener Kriterien voran. Beide Unterrichtsgruppen waren unter den gleichen Kriterien systematisch zu beobachten. Die Kriterien des Beobachtungskatalogs beziehen sich auf die verbale und nonverbale Interaktion (SchülerInnen, Lehrerin), das Erzählverhalten der Lernenden in Bezug auf seine Verbesserung und die sprachängstliche Symptomatik, die Gruppenbildung (Gruppenstrukturen) und die Organisation (Bewegung im Raum). Als Beobachterinnen fungierten die beiden anwesenden Klassenlehrerinnen.

Das Beobachtungsprotokoll ist in drei Spalten unterteilt (Zeit, Verhalten, Interpretation) und dient der eigentlichen Sammlung der Daten.

5.3. Projektverlauf

Der Erzählförderunterricht wurde mittels Stationenarbeit durchgeführt. In jeder Einheit hatten die Lernenden drei Stationen paarweise und im Durchlauf zu bearbeiten. Für den Unterricht der Gruppe B wurde jeweils eine Station pro Einheit für die intensive Begegnung mit den Tieren abgewandelt. Da die erste und letzte Einheit für die Erarbeitung beziehungsweise für freie Erzählbeiträge genutzt wurde, enthält das Förderprogramm insgesamt zwölf Stationen. Diese sind auf der Grundlage des theoretischen Teils erarbeitet worden und der Arbeit im Anhang beigelegt. Die Einheiten sind im Nachstehenden detailliert erläutert.

5.3.1. Erste Unterrichtseinheit

Gruppe A

Zu Beginn der ersten Unterrichtseinheit findet eine bewertungsfreie „Vorstellungsrunde“ im Sesselkreis statt. Da die SchülerInnen sich, aufgrund der Fragestellung schon während des Vorstellens bezüglich des freien

²³⁰ Vgl. BOHL, 2004, S. 93.

Erzählens geäußert haben, werden diese Eindrücke anschließend in einem gemeinsamen Brainstorming zu den Merkmalen des freien Erzählens erweitert. Die neun Kriterien, auf die sich die SchülerInnen gemeinsam einigen, werden in kreativer Form auf einem Plakat verschriftlicht und für alle ersichtlich im Raum befestigt. Zudem werden die Merkmale in einem Katalog/einer Übungstabelle zur Selbst- und Mitbewertung der späteren Erzählleistungen eingetragen.

Zum Abschluss wird den SchülerInnen ein Kurzfilm²³¹ gezeigt. Darin ist die Märchenerzählung eines professionellen Erzählers zu sehen. Die Lernenden sollen die Merkmale des freien Erzählens in diesem Kurzfilm wiederfinden und benennen. Zudem dient der visuell-auditive Input als Impuls für eigene freie Erzählungen.

Gruppe B

Auch der tiergestützte Erzählförderunterricht beginnt mit einer bewertungsfreien „Vorstellungsrunde“. Aufgrund der Fragestellung geben die SchülerInnen, zusätzlich zu ihren Eindrücken dem freien Erzählen gegenüber, Auskunft über ihre Beziehung zu Tieren.

Gleich wie bei der ersten Gruppe (A) werden die Merkmale des freien Erzählens erarbeitet, von den Lernenden auf einem Plakat verschriftlicht und dieses an der Wand befestigt. Es erfolgt die Eintragung der Kriterien in die Übungstabelle und der Kurzfilm des professionellen Erzählers wird gezeigt. Nach der Auswertung des Kurzfilms wird auf die zuvor erwähnten Angaben der individuellen Mensch-Tier Begegnungen eingegangen. Die Fachkraft für tiergestützte Fördermaßnahmen zeigt den SchülerInnen Fotos der Schulhunde Quido und Vasco und erläutert deren Herkunft und Rasse. Gemeinsam werden Regeln im Umgang mit den Hunden erarbeitet. Dann werden die Hunde für eine erste Übung in den Raum geholt. Die Lernenden dürfen nun nacheinander aufstehen und den Hunden ein erstes Mal begegnen (Streicheln).

²³¹ Vgl. <http://www.maerchenfest.de/maerchenfuersenioren.html> [3.3.2012]

5.3.2. Zweite Unterrichtseinheit

Ab der zweiten Unterrichtseinheit wird jede darauffolgende Einheit in beiden Lerngruppen mit einer „Wochenschau“ im Sesselkreis eröffnet. In der tiergestützten Gruppe (B) haben die Lernenden hier die Möglichkeit, die Hunde zu begrüßen, welche sich in der Mitte des Kreises befinden.

Gruppe A

Als zweite Übung wird das „Mundmotoriktheater“ zur Nachahmung vorgeführt. Im Anschluss an die Aufwärmphase wird der Stationenbetrieb, begleitet von den nötigen Instruktionen, gestartet.

- Erste Station: Satzanfänge
Vorgegebene Satzanfänge werden individuell nacheinander vervollständigt.
- Zweite Station: Gehen
Der ganze Körper wird bewusst im rhythmischen Gehen gespürt und gleichzeitig der Raum des freien Erzählens kennengelernt.
- Dritte Station: Beweglich wie der Wind
Das Zuwerfen von Wörtern und Sätzen mit dem Ball übermittelt Lebendigkeit im Bezug des Erzählens. Die Atmung wird kontrollierter.

Haben die Lernenden alle Stationen bearbeitet, wird eine gemeinsame „Erzählrunde“ im Sesselkreis abgehalten. Am Ende dürfen sich die SchülerInnen 'W-Fragen' mit dem Ball zuwerfen (Frage-Antwort-Frage).

Gruppe B

Bei der Vorführung des „Mundmotoriktheaters“ und der Informationenweitergabe zum Stationenbetrieb bleiben die Tiere im Hintergrund. Dann wird eine der drei Stationen von der Fachkraft und ihren Tieren besetzt.

- Zweite Station: Gehen

Beim Gehen mit dem Hund an der Leine wird das Verantwortungsbewusstsein aktiviert. Gleichzeitig wird der Raum des freien Erzählens kennengelernt und ein Rhythmusgefühl erfahren.

Während der „Erzählrunde“ im Anschluss an die Stationenarbeit können die SchülerInnen während des Sprechens erneut Kontakt zu den Hunden aufnehmen. Beim Zuwerfen mit dem Ball werden die Tiere nicht eingebunden. Zum Abschluss zeigt die Fachkraft verschiedene Übungen mit den Hunden vor (Sitz, Platz, Rolle, Laut geben). Die Lernenden dürfen die Kommandos anschließend mit dem Hund ihrer Wahl ausprobieren und diesen zum Abschied belohnen.

5.3.3. Dritte Unterrichtseinheit

Gruppe A

Nach der „Wochenschau“ findet eine Entspannungsübung zum Kontrastempfinden von An- und Entspannung, gefolgt von einer Atmungserfahrung (ökonomisch-unökonomisches Atmen, „Zählen bis 25“) statt. Es folgt die Stationenarbeit.

- Vierte Station: Sprachspiele

Mit Hilfe des Nachsprechen eines vorgegebenen Zungenbrechers sowie eines Gedichts, mit und ohne einem Korken zwischen den Zähnen, konzentrieren sich die Lernenden besonders auf Aussprache und Betonung.

- Fünfte Station: Sinnhaftes Erzählen

Durch die Aktivierung aller Wahrnehmungskanäle wirkt die Erzählung (für die ZuhörerInnen) greifbarer. Sehen, Riechen, Schmecken, Hören und Erasten von ausgewählten Gegenständen.

- Sechste Station: „Erzählwürfel“

Erwürfelte Stichwörter bilden den Input für eigene autobiographische oder fiktive Erzählungen.

Am Ende der Einheit werden die ersten beiden freien Erzählbeiträge (zum „Erzählwürfel“) vor der ganzen Lerngruppe präsentiert. Anhand der

Übungstabelle werden diese anschließend von den SchülerInnen, unter Leitung der Lehrerin, selbst- und mitbewertet.

Gruppe B

Die ersten beiden Eingangsübungen zur Entspannung und Atmung werden ohne die Hunde durchgeführt. Beim Stationenarbeiten besetzt die Fachkraft die fünfte Station mit den Tieren.

- Fünfte Station:

Die Aktivierung der Wahrnehmungskanäle findet über den intensiven Kontakt mit den Tieren statt (Atmung, Puls, Fell).

Während der Erzählbeiträge vor der gesamten Lerngruppe dürfen sich die SchülerInnen einen Hund ihrer Wahl als „Erzählpartner“ zur Seite stellen. Der Hund nimmt dann neben dem/der Erzählenden Platz.

5.3.4. Vierte Unterrichtseinheit

Gruppe A

Die Entspannungsübung der vorigen Einheit wird mit der Erweiterung auf neue Muskelgruppen wiederholt. Anschließend werden die nächsten Stationen vorgestellt und paarweise von den SchülerInnen durchgeführt.

- Siebente Station: „Erzähl-Memory“

Spielerisch, durch das Aufdecken von zwei gleichen Karten, werden Bildimpulse für eigene Erzählungen ausgewählt.

- Achte Station: Stimmen verstellen

Eine vorgegebene Bildergeschichte wird nacherzählt. Um die Lebendigkeit der Erzählung hervorzuheben, bekommt jeder/jede abgebildete ProtagonistIn eine persönliche Stimme zugeordnet.

- Neunte Station: Aktives Zuhören

Zu Wortimpulsen wird gegenseitig erzählt. Durch die Wiederholung des Erzählten wird das aktive Zuhören geschult.

Das Ende der Stunde bilden die nächsten beiden Abschlusspräsentationen (zum „Erzähl-Memory“) und die gemeinsame Selbst- und Mitbewertung.

Gruppe B

Die Erweiterung der Entspannungsübungen erfolgt erneut ohne die Hunde. Der Kontakt mit den Tieren intensiviert sich bei der achten Station.

- Achte Station: Stimmen verstellen
Beim Verstellen der Stimmen kommt es zu beobachtbaren Reaktionen der Hunde (Veränderte Ohren-, Mund-, Kopfstellung).

Der Erzählbeitrag kann, so die SchülerInnen wollen, gemeinsam mit einem erwählten Hund stattfinden.

5.3.5. Fünfte Unterrichtseinheit

Gruppe A

Die Entspannungsübung wird erneut erweitern wiederholt. Bezüglich des Stationenunterrichts kommt es zu den letzten drei zu bearbeitenden Stationen:

- Zehnte Station: Schatzkiste
Die nacheinander aus der Kiste gezogenen Gegenstände regen eine Fantasieerzählung an.
- Elfte Station: Fließen wie Wasser
Entspannung des kognitiven und physischen Apparats durch eine Fantasiereise zu einem imaginierten Wasserort.
- Zwölfte Station: Stimmungsgemäßes Erzählen
Durch das Anzeigen von verschiedenfarbigen Kärtchen beeinflusst der/die ZuhörerIn die Erzählung zu einem Bildimpuls.

Im Anschluss an das Stationenlernen erzählen zwei SchülerInnen (zum Bildimpuls des stimmungsgemäßen Erzählens) vor der gesamten Gruppe. Anhand der Übungstabelle werden die Leistungen zugeordnet und selbst-, sowie mitbewertet.

Gruppe B

Nach der Entspannungsübung ohne den Kontakt zum Tier, nimmt die Fachkraft mit den Hunden bei der elften Station Platz.

- Elfte Station: Fließen wie Wasser

Durch den engen Kontakt mit dem Tier wird die Entspannung der Fantasiereise intensiviert.

Bei den abschließenden Erzählbeiträgen haben die ErzählerInnen die Möglichkeit, sich einen Hund auszusuchen. Dieser platziert sich unmittelbar neben den SchülerInnen.

5.3.6. Sechste Unterrichtseinheit

Gruppe A

Zur Aktivierung und Lockerung werden die beiden Übungen „Mundmotoriktheater“ und „Lippenflattern“ vorgeführt. Anstelle der Stationenarbeit finden in dieser Einheit ausschließlich frei Erzählbeiträge statt. Anhand vorgegebener Erzählkarten dürfen sich die SchülerInnen das Thema ihres Beitrags selbst erwählen. Nach einer Vorbereitungszeit beginnen die SchülerInnen nacheinander zu erzählen. Es folgt ein zweiter Analysedurchgang der Beiträge nach Angaben der Übungstabelle.

Gruppe B

Der Kontakt zu den Tieren ist während der abschließenden Erzählbeiträge immer gegeben. Jede/r ErzählerIn darf einen Hund, des direkten Kontakts wegen, auswählen. Nach der Selbst- und Fremdbewertung haben die Lernenden die Möglichkeit, Übungen mit den Hunden durchzuführen und diese abschließend zu belohnen.

5.3.7. Übungs- und Stationenverzeichnis

Folgende Auflistung der gesamten Übungen und Stationen des Projekts soll einer Zuordnung ihres Aufgabenbereichs dienen. Im Rahmen der Förderung des freien Erzählens sowie der Verminderung von Sprechangst werden nachstehende Übungen und Stationen eingesetzt:

- Zur Förderung des freien Erzählens:
 - Mundmotoriktheater
 - W-Fragen
 - Erste Station: Satzanfänge
 - Dritte Station: Beweglich wie der Wind
 - Zählen bis 25
 - Vierte Station: Sprechspiele
 - Fünfte Station: Sinnhaftes Erzählen
 - Sechste Station: Erzählwürfel
 - Siebente Station: Erzähl-Memory
 - Achte Station: Stimmen verstellen
 - Neunte Station: Aktives Zuhören
 - Zehnte Station: Schatzkiste
 - Zwölfte Station: Stimmungsgemäßes Erzählen
- Zur Sprechangstverringering:
 - Kombinationsübung An- und Entspannung
 - Lippenflattern
- Zur Erzählförderung und Sprechangstverringering:
 - Vorstellungsrunde
 - Wochenschau
 - Zweite Station: Gehen
 - Erzählrunde
 - Elfte Station: Fließen wie Wasser

Hinsichtlich dieser Auflistung werden im Rahmen des Unterrichts zum freien Erzählen dreizehn Stationen zur Erzählförderung, drei zur

Sprechangstverringering und fünf beide Bereiche betreffend, durchgeführt. In jeder Einheit gibt es selbstwertsteigernde und entspannende Phasen, gleich wie erzähldidaktische Elemente. Im tiergestützten Unterricht (Gruppe B) sollen die Hunde für zusätzliche Sicherheit und Relaxation beim freien Erzählen sorgen.

5.4. Fragebogenauswertung

5.4.1. Einstellungen

Gruppe A

Die Lernenden der Gruppe A (ohne Hund) gaben an, dass sie sich vor dem Erzählförderkurs eher unwohl beim freien Sprechen gefühlt haben. Der negativste Wert ergab sich bezüglich der Aufregung, die SchülerInnen waren demnach sehr aufgeregt. Auffallend ist, dass die SchülerInnen angaben, während des freien Erzählens sehr aufgeregt zu sein, jedoch einen sehr hohen Wert bezüglich ihres Selbstbewusstseins aufwiesen. Vor der Abschlusspräsentation hatten die Lernenden ein wenig Angst. Während dieser waren sie mehrheitlich angstfrei. Nach dem Erzählunterricht verbesserten sich die Werte der Ängstlichkeit, der Orientierungslosigkeit und des Unwohlseins stark in den positiven Bereich. Die SchülerInnen fühlten sich ruhig und gut beim freien Erzählen. Im Gesamten verdoppelte sich die Ängstlichkeit um ihren Wert zur Nicht-Ängstlichkeit. Gruppe A verbesserte ihr negatives Empfinden, besonders in den Bereichen: Ängstlichkeit, Orientierung und Aufregung.

Die TeilnehmerInnen waren, eigenen Angaben zur Folge, nach dem Erzählförderkurs weniger sprechängstlich als zu Beginn (siehe Abb. 1: Subjektive Einschätzung der negativen bzw. positiven Empfindung von Gruppe A und Gruppe B beim freien Erzählen vor und nach dem Erzählförderunterricht, S. 75).

Gruppe B

Vor dem Erzählunterricht fühlten sich die SchülerInnen der Gruppe B (mit Hund) in Bezug auf das freie Sprechen sehr angespannt und waren sehr aufgeregt.

Sie gaben an, eher unruhig, unsicher, orientierungslos und ängstlich zu sein. Bei der ersten Erzählung im Sesselkreis fühlte sich die eine Hälfte der Lernenden eher unwohl, die andere wohl.

Vor der Abschlusspräsentation hatten sie teils ein wenig, teils gar keine Angst. Vier von sechs SchülerInnen hatten keine Angst während der Abschlusspräsentation.

Nach dem Förderunterricht verbesserten sich vor allem die Werte der Angespanntheit, der Unsicherheit und der Aufregung stark. Gruppe B verbesserte ihr negatives Empfinden besonders in den Bereichen der Entspannung, der Sicherheit, der Aufregung und des Selbstwerts. Eigenen Angaben nach haben sich die TeilnehmerInnen der Gruppe B bezüglich ihrer Sprechängstlichkeit nach dem Unterricht um mehr als das Dreifache in den positiven Bereich gesteigert (siehe Abb.1: Subjektive Einschätzung der negativen bzw. positiven Empfindung von Gruppe A und Gruppe B beim freien Erzählen vor und nach dem Erzählförderunterricht, S. 75)

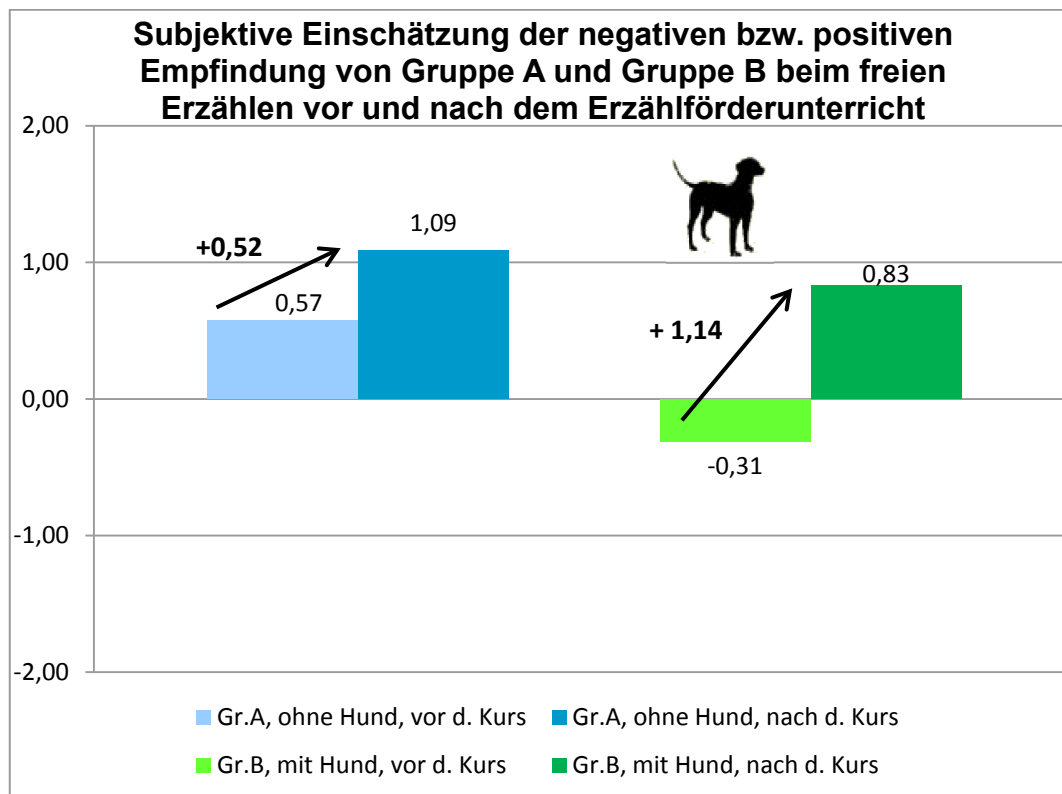
Vergleich Gruppe A und Gruppe B

Vergleicht man die Ergebnisse von Gruppe A und Gruppe B so fällt auf, dass die Lernenden der Gruppe A vor dem Förderunterricht bezüglich ihrer Empfindung dem freien Erzählen gegenüber, einen höheren, positiveren Wert aufwiesen als die der Gruppe B. Gruppe A demnach war bereits zu Beginn weniger ängstlich.

Die SchülerInnen der Gruppe B hatten vor dem Unterricht einen eher negativen Wert hinsichtlich der Ängstlichkeit, verbesserten diesen jedoch mehr als die Lernenden der Gruppe A. Gruppe B hatte im Vergleich zur Gruppe A den doppelten Progressionswert im positiven Bereich.

Gesamt betrachtet hatte die Gruppe A am Ende jedoch weniger Sprechangst. Beide Gruppen waren nach dem Erzählunterricht weniger sprechängstlich als davor. Die Gruppe A hatte die höchste Differenz zwischen vorher und nachher in dem Bereich der Aufregung, die Lernenden der Gruppe B in jenem der Entspannung.

Abb. 1:



Anmerkung: Der Umfang +2/-2 beschränkt sich auf die Anzahl der Antwortmöglichkeiten innerhalb des Items (+2 gar nicht ängstlich/ -2 sehr ängstlich).

5.4.2. Lernfortschritt

Gruppe A

Die Lernenden der Gruppe A bewerteten ihr freies Erzählen vor dem Förderkurs eher schlecht. Nach dem Förderkurs schätzten die TeilnehmerInnen ihr freies Sprechen zwischen gut und sehr gut ein. Der Lernfortschritt der Gruppe A ist signifikant hoch (siehe Abb. 2: Einschätzung des eigenen freien Erzählens vor bzw. nach dem Erzählförderunterricht und des Lernfortschritts von Gruppe A und Gruppe B, S. 76).

Alle SchülerInnen würden, laut eigenen Angaben, erneut an einem Förderkurs teilnehmen. Dies unterstreichen die persönlichen Kommentare der SchülerInnen: „Es war super, ich habe viel gelernt und kann es weiterempfehlen.“ und „Es hat mir sehr gut gefallen. Danke!“

Gruppe B

Die TeilnehmerInnen der Gruppe B schätzen ihr freies Erzählen schon vor dem Unterricht als eher gut ein. Nach dem Unterricht bewerteten sie ihr Erzählverhalten als gut.

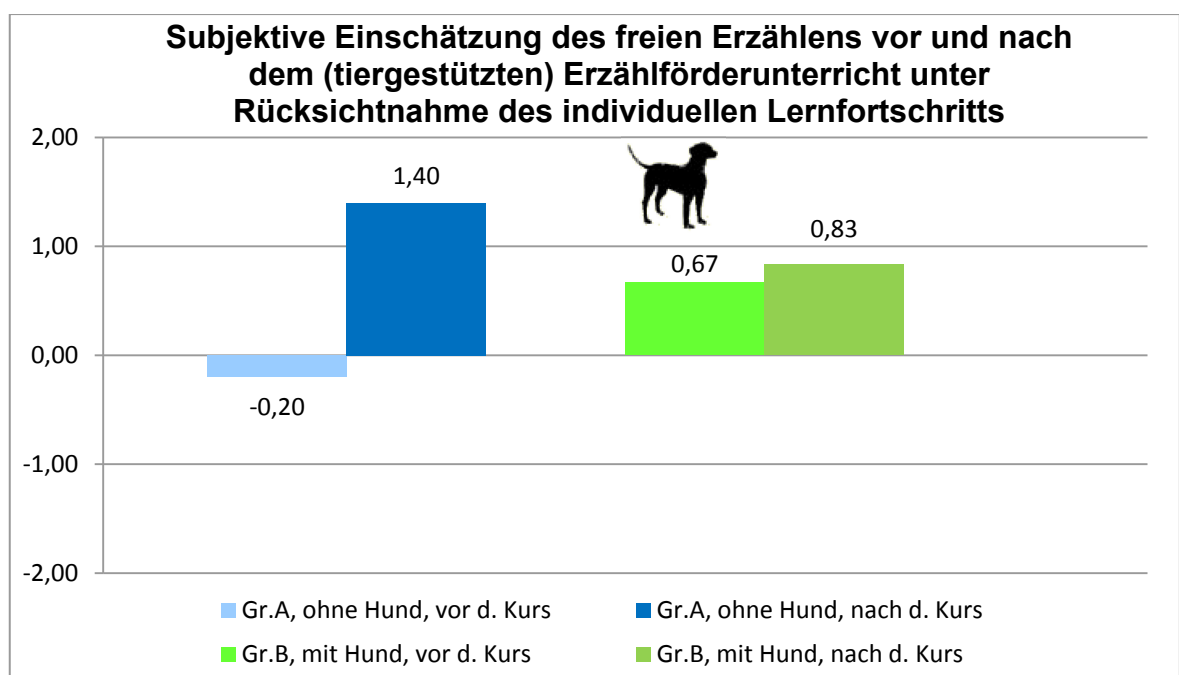
Die SchülerInnen durchliefen einen eher geringen Lernfortschritt. (siehe Abb. 2: Einschätzung des eigenen freien Erzählens vor bzw. nach dem Erzählförderunterricht und des Lernfortschritts von Gruppe A und Gruppe B, S. 76).

Sechs von sechs Lernenden würden nochmals an einem Förderkurs teilnehmen. Ein Teilnehmer schrieb: „Der Förderkurs hat mir gefallen, weil die Hunde und die Leiter sehr nett waren.“

Vergleich Gruppe A und Gruppe B

Gruppe B schätze sich im Vergleich zu Gruppe A, bezüglich ihres freien Erzählens vor dem Förderunterricht, schlechter ein. Nach dem Unterricht bewerteten sich die Lernenden der Gruppe A signifikant besser als die der Gruppe B. Ihren eigenen Angaben zufolge, vermerkten die SchülerInnen der Gruppe A einen höheren Lernfortschritt als die der Gruppe B.

Abb. 2:



5.4.3. Tiergestützte Funktionen

Sicherheit durch die Hunde

Den Angaben der SchülerInnen im tiergestützten Unterricht zufolge, haben die Hunde mehrheitlich stark zur Sicherheit beim freien Erzählen beigetragen. Für zwei von sechs TeilnehmerInnen hatten die Tiere eine sehr starke Wirkung auf den positiven Lernerfolg. Zwei vermerkten bei diesem Item „stark“, zwei „ein wenig“. Fünf von sechs Lernenden nahmen die Anwesenheit der Tiere „als Stütze“ beim freien Erzählen wahr. Nur eine/n SchülerIn wurde in seinem Verhalten nicht beeinflusst. Zwei Schülerinnen schrieben:

„Es hat mir sehr gefallen, die Hunde haben mich am Schluss beim Erzählen unterstützt, dadurch hab ich mich wohler gefühlt. Ich habe mich sehr gesteigert. Ich habe zwar keine Angst vor Hunden, jedoch Respekt. Ich bin froh, mich gesteigert zu haben.“

„Der Förderkurs hat mir sehr geholfen. Die Hunde und die Corinna waren sehr hilfreich. Am besten hat mir gefallen jede Woche die einzelnen Stationen [sic]. Im Endeffekt bin ich froh, dass ich an dem Förderkurs teilgenommen habe.“

Geschlechterspezifische Unterscheidung

Männliche sowie weibliche TeilnehmerInnen mochten die Hunde nach dem Unterricht gleich gern. Ein Mädchen war ängstlicher gegenüber den Tieren als ihre KollegInnen. Im Gegensatz zu den Mädchen, nahmen die Buben die Hunde weniger als Vermittler von Sicherheit wahr. Zudem wirkte sich der tiergestützte Unterricht, dem Empfinden der Lernenden nach, bedeutender auf den Lernerfolg der Schülerinnen aus.

5.5. Beobachtungsauswertung

Bei den Ergebnissen der Beobachtung ist darauf zu achten, dass die Erzählungen der SchülerInnen nicht nach dem eigentlichen Notensystem bewertet wurden. Die Ausdrücke „sehr gut“ oder „gut“ sind nur auf die Bewertungskategorien der Übungstabelle (A-D) zurückzuführen (siehe

Anhang). Um die räumliche Organisation während des Unterrichts zu verdeutlichen, ist im Folgenden eine Skizze beigelegt.

5.5.1. Gruppe A

Interaktion

Die SchülerInnen ließen eine Interaktion über den gesamten Projektverlauf zu. Bis auf einen Schüler zeigten sie sich von der ersten Einheit an sehr offen im Gespräch und erzählten auch viel Persönliches.

Hilfestellungen wurden von den Lernenden dankend angenommen. Fehlte ein/eine TeilnehmerIn, übernahm die Lehrperson die Rolle des/der Abwesenden und arbeitete intensiv mit einem/einer SchülerIn bei der Stationenarbeit mit. Das Gesprächsverhältnis fand dabei auf einer Ebene statt, die Lehrperson setzte sich beim Erklären zu den SchülerInnen.

In den sechs Wochen gab es kein respektloses Verhalten. Bei Fragen während der Stationenarbeit bewegten sich die Lernenden direkt auf die Lehrende zu. Im Sesselkreis zeigten sie mit der Hand auf. Die meiste Zeit über hielt sich der Lärmpegel in Grenzen, nur ein leises Murmeln war zu hören. Wurde es lauter, dämmte die Unterrichtende die Lautstärke anhand von persönlicher Zuwendung ein und ging direkt auf die Lernenden zu. Im Allgemeinen verhielten sich die SchülerInnen jedoch ruhig.

Untereinander unterhielten sich die Lernenden zumeist nur beim Stationenbetrieb. Während der Erzählbeiträge hörten die SchülerInnen einander still zu und traten, bei der Selbst- und Mitbewertung zumeist nur durch namentliche Aufforderung von der Lehrenden, ins Gespräch. Besonders bei der Selbstbewertung sprachen die Lernenden eher leise und undeutlich. Dabei beurteilten sie sich selbst zumeist schlechter als sie tatsächlich waren. Die Mitbewertung verlief ebenso ruhig. Nur ein Schüler gab manchmal absichtliche Fehlbewertungen von sich, dabei lachte er. In der Bewertungsphase mussten die SchülerInnen in jeder Unterrichtseinheit zum Sprechen animiert werden. Während der Entspannungsübungen, besonders bei der ersten in der dritten Einheit, wurde zumeist viel gelacht. In den nächsten Einheiten konnten sich die

Lernenden besser konzentrieren. Ohne Unterstützung durch die Lehrende waren die Entspannungsübungen jedoch nicht durchführbar.

Die Erzählbeiträge und sprachlichen Leistungen verbesserten sich ab der vierten Einheit, sie wurden ausführlicher im Inhalt. Bei den ersten Erzählbeiträgen, in der dritten Einheit, sprachen die SchülerInnen ohne Ausnahme sehr wenig. Ein Schüler erzählte zuerst, er beendete seinen Beitrag nach der Einleitung und hatte Artikulationsschwierigkeiten. Die zweite Schülerin war während ihres Vortrags unruhig und bewegte ihren Körper hin und her. Die Vorträge in der vierten Einheit waren besser als die in der dritten. Der erzählende Schüler sprach im Dialekt und lächelte währenddessen. Das Mädchen erzählte ruhig, ihr Blick schweifte zeitweise von den ZuhörerInnen ab. In der fünften Einheit erzählte eine Schülerin. Ihr Vortrag wurde aufgrund seiner Spannung gut bewertet. Die ZuhörerInnen stellten zum ersten Mal Fragen bezüglich einer Erzählung. In der sechsten Unterrichtseinheit erzählten nur fünf Lernende, da ein Bub fehlte. Die erste Schülerin wurde sehr gut bewertet. Der zweite Schüler fasste seine Erzählung kurz, zudem lachte er viel. Die dritte Schülerin zupfte an ihrem Pullover, während sie sprach. Die vierte Schülerin sprach ruhig und langsam. Die fünfte Schülerin sprach übertrieben schriftsprachlich. Die Erzählungen der drei zuletzt aufgezählten Schülerinnen wurden gesamt sehr gut bis gut bewertet.

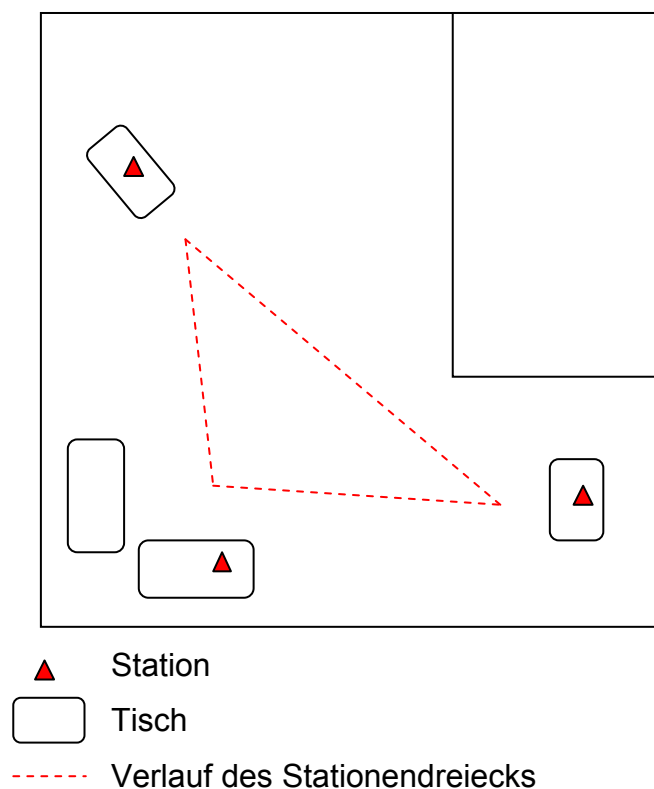
Gruppenbildung und Organisation

Den verbalen und nonverbalen Verhaltensweisen der Lernenden nach zu urteilen, gab es drei Kleingruppen innerhalb der Lerngruppe. Es gab zwei befreundete Schülerinnen, die in engem Kontakt zueinander standen. Sie kamen gemeinsam und verließen den Unterricht auch zu zweit. In der Arbeitsphase mit der gesamten Lerngruppe saßen sie immer nebeneinander. Ein Bub und ein Mädchen standen in engerem Kontakt, auch sie kamen und gingen zu zweit. Der zweite Bub nahm eine Außenseiterrolle ein, er interagierte sehr wenig mit den anderen Lernenden und verhielt sich auch gegenüber der Lehrperson sprechkarg. Auch ein Mädchen trat wenig in Interaktion mit ihren Gruppenkollegen/innen, mit der Unterrichtenden sprach sie jedoch viel.

Während der Stationenarbeit wurden die Lernenden jede Einheit in andere Zweiergruppen eingeteilt.

Bei beiden Gruppen fand die Bewegung im Raum auf Grundlage der Stationen statt und war großräumiger als in einem normalen Klassenraum (mit vielen Tischen und Stühlen). Die Stationen waren auf drei Bereiche verteilt. Eine Station wurde in einem halbabgetrennten Raum platziert, die zweite auf einem Tisch an der Stirnseite des Hauptraumes nahe der Türe und die dritte am anderen Ende der Bibliothek. Die SchülerInnen der Gruppe A bewegten sich innerhalb dieses Dreiecks im Raum (siehe Abb. 3: Schematische Darstellung des Stationendreiecks Gruppe A und Gruppe B). In der zweiten Einheit gingen die Lernenden, während der Bearbeitung der zweiten Station, in der gesamten Bibliothek umher.

Abb.3: Schematische Darstellung des Stationendreiecks (Gruppe A und Gruppe B)



5.5.2. Gruppe B

Interaktion

Die LehrerIn-SchülerInnen-Kommunikation fand auf einer Gesprächsebene statt, die Lehrende saß während des Erklärens vor den Lernenden. Die Mädchen traten häufiger in Interaktion mit der Lehrperson als die Buben. Die Schüler mussten die meiste Zeit von der Unterrichtenden direkt zum Sprechen animiert werden. Ein Schüler sprach mehr als die anderen beiden. Als Einziger kommunizierte er vermehrt auch mit den Schülerinnen. In der ersten Einheit sprachen die Mädchen häufiger untereinander. Ab der dritten Einheit erweiterte sich das kommunikative Verhalten der SchülerInnen, Mädchen und Buben interagierten öfter miteinander. Der Lärmpegel während der Stationenarbeit beschränkte sich auf ein Murmeln. Wurde es lauter, so ermahnte die Unterrichtende die Lernenden. Besonders in der zweiten und dritten Einheit zeichnete sich die Lerngruppe durch Unruhe aus. Die SchülerInnen lenkten sich durch lautes Zurufen gegenseitig ab.

Von Beginn an hatten die Mädchen mehr Kontakt zu den Hunden. Als die Hunde in den Raum kamen, standen die Schülerinnen auf und streckten die Hände aus. Die Schüler blieben sitzen und beobachteten die Tiere. Ein Bub wollte die Hunde in der ersten Stunde nicht berühren. In der zweiten Einheit streichelte er einen Hund dann über längere Zeit. Ein Mädchen näherte sich den Hunden nur zaghaft, streckte jedoch ihre Hände nach den Tieren aus. In der zweiten Einheit wollte sie zunächst keine Spielübung mit den Hunden durchführen, wurde aber dann von den anderen beiden Mädchen überredet. Während der Kommandos lachte sie und umarmte einen Hund am Ende der Übung. Im Spielen mit den Hunden lachten die Lernenden sehr viel. Besonders erheiterte es sie, wenn die Hunde bei den Übungen mit anderen TeilnehmerInnen nicht das taten, was diese wollten.

Bei der Stationenarbeit mit den Hunden verhielten sich die SchülerInnen ruhig und berührten diese nur sanft. Die Buben lachten die ersten Male, wenn sich einer der Hunde beim Streicheln auf den Rücken legte und sein Genital ersichtlich wurde. In der zweiten Einheit ging die Lehrende mit einem direkten Kommentar auf dieses Lachen ein, die Schüler lachten nicht mehr. Besonders

ein Schüler hatte ab der zweiten Einheit intensiven Kontakt zu den Hunden. Er setzte sich neben das Tier und streichelte es.

Bei den Entspannungsübungen, ohne den Kontakt zum Tier, waren die SchülerInnen unruhig und lachten. Die Lehrperson musste sie oftmals ermahnen. Diese Situation verbesserte sich erst ab der vierten Einheit.

Die ersten selbstständigen Erzählungen in der dritten Einheit waren sehr kurz, sprachlich aber gut. Das Mädchen unterbrach ihre Erzählung oftmals und lachte viel. Der Bub sagte zwei Sätze und zog dabei an den Ärmeln seines Pullovers. Die Hunde saßen während des Erzählens in der Mitte der Lerngruppe. Bei der Selbstbewertung bewerteten sich die SchülerInnen streng. Sie gaben sich selbst eine schlechtere Bewertung als die ZuhörerInnen es taten. Die Mitbewertung wurde zu Beginn wenig ernst genommen, verbesserte sich jedoch ab der vierten Einheit. In dieser Einheit verbesserten sich die Erzählungen im Vergleich zu den ersten beiden. Der erzählende Bub sprach ausführlicher, rutschte jedoch auf seinem Sessel hin und her, während die übrigen SchülerInnen lachten. Danach erzählte eine Schülerin. Sie wusste nicht, was sie erzählen sollte und hatte große Probleme, den Einstieg zu finden. Einer der Hunde richtete sich auf und ging zu dem Mädchen. Er legte seine Pfote auf ihren Schoß. Die Lernenden begannen zu lachen. Sie streichelte den Hund und begann zu erzählen. Die ZuhörerInnen lachten aufgrund ihrer Erzählung. In der fünften Einheit erzählte ein Schüler. Einer der Hunde lag neben seinen Füßen. Seine Erzählung war kurz. Während des Erzählens sprang sein Blick rasch umher. In der sechsten Einheit begann eine Schülerin zu erzählen. Ein Hund saß neben ihr. Der Vortrag war sehr kurz und wurde gut bewertet. Es folgte die Erzählung eines Schülers. Auch diese war bezüglich der Länge ausbaufähig. Der dritte Schüler sprach sehr ruhig und ausführlich. Seine Erzählung wurde sehr gut bewertet. Der vierte Schüler spielte während des Erzählens mit seiner Erzählkarte. Der Vortrag der fünften Erzählerin war sehr gut gelungen, sie streichelte einen Hund während des Sprechens. Der letzte Erzählbeitrag von einer Schülerin wurde gut bewertet. Sie lachte während des Erzählens.

Gruppenbildung und Organisation

In dieser Lerngruppe war eine eindeutige Gruppenstruktur ersichtlich. Die Mädchen bildeten eine Gruppe, die Buben die andere. Ein Bub fungierte als Bindungsglied zwischen beiden Gruppen, da er mit einem Mädchen befreundet zu sein schien. Im Raum nahm die Gruppe eine starke Eigendynamik. Die Lernenden bewegten sich vermehrt auch außerhalb des Stationendreiecks (siehe Abb.3, S. 80).

5.5.3. Vergleich Gruppe A und Gruppe B

Im beobachtbaren Vergleich der beiden Lerngruppen fällt auf, dass die TeilnehmerInnen der Gruppe A sehr viel ruhiger arbeiteten. Nur ein Schüler störte diese Ruhe zeitweise. In der Gruppe B gab es eine geschlechterspezifische Rollenverteilung, welche sich jedoch im Verlauf des Projekts änderte. Dies beeinflusste auch das Erzählverhalten der Lerngruppe. Die Gruppenstruktur der Gruppe A blieb konstant.

Die SchülerInnen der Gruppe B waren am Beginn des Projekts sprachlich besser als die der Gruppe A, steigerten sich jedoch weniger. Den Übungstabellen zufolge verbesserten sich die SchülerInnen der Gruppe A beim Ausdruck und inhaltlichen Kriterien des freien Erzählens, während diese Faktoren beim freien Erzählen in der Gruppe B nahezu konstant blieben. In beiden Gruppen wurden die Entspannungsübungen eher unkonzentriert ausgeführt. Es bedurfte viel Zeit und Unterstützung durch die Lehrperson, bis sich die Lernenden auf die Übungen einlassen konnten. Innerhalb der Gruppe A schienen die SchülerInnen auch gegenseitig voneinander zu lernen. Die Erzählbeiträge verbesserten sich nach den ersten Vorträgen ab der vierten Einheit. Die SchülerInnen der Gruppe B nahmen räumlich mehr Platz ein als die Lernenden der Gruppe A.

6. Konklusion und Ausblick

Die der Arbeit vorangestellte Hypothese ließ sich nach dem Projektverlauf nur teilweise verifizieren. SchülerInnen mit einem Partnerhund schätzten sich zwar sprechsicherer ein als Lerner ohne Hund, bezüglich des Leistungsanstiegs ließ sich jedoch kein signifikanter Unterschied feststellen.

Aufgrund der Beobachtung zeigte sich, dass die sprachliche Kompetenzvermittlung noch immer hinter dem schriftlichen Unterricht zurückstecken muss. Dies verdeutlichte sich vor allem in den ersten Einheiten des Projekts. Alle teilnehmenden SchülerInnen hatten anfänglich große Probleme sich frei zu äußern. Sie wiesen, laut eigenen Angaben, sprachängstliche Symptome auf, welche in den meisten Fällen auch beobachtbar waren. Teilweise waren die Lernenden ratlos, das heißt, sie hatten „keine Ahnung“ was sie erzählen sollten (trotz der Vorlage von diversen Impulsen). Besonders die Erzählform der Bildergeschichte erschwerte den Lernenden beider Gruppen das freie Erzählen. Besser eignete sich hier das Erzählen von Erlebnissen oder Fantasiegeschichten, aufbauend auf Bildbeziehungsweise Wortimpulsen. Dabei überwiegen die nonfiktiven Erzählungen.

Die erarbeiteten Übungen in Stationenform halfen den Lernenden beider Gruppen dabei, ihr Erzählverhalten zu verbessern. Im Rahmen des sechswöchigen Projekts konnte bei beiden Lerngruppen eine Leistungsprogression festgestellt werden. Die ersten Verbesserungen des eigenen freien Erzählens traten dabei schon nach den ersten beiden Einheiten auf. Die großräumige Bibliothek erwies sich für den Stationenunterricht als geeignete Räumlichkeit und bot den Hunden gleichzeitig genügen Rückzugsfläche.

Die Selbst- und Mitbewertung gelang in beiden Gruppen im Laufe des Unterrichts immer besser. Zu Beginn schätzten sich die SchülerInnen, auf ihre eigenen Erzählungen bezogen, zu schlecht ein. Nach einigen Einheiten näherte sich die Beurteilung jedoch immer mehr den Rückmeldungen der MitschülerInnen an. Bei der Mitbewertung der Erzählleistungen war die Gruppenstruktur in beiden immer erkennbar. Die Beurteilungen fielen in der letzten Einheit weniger subjektiv aus.

Im Gegensatz zu den Erzählübungen war es schwierig, die Lernenden an die Entspannungsübungen zu gewöhnen. Erst nach der vierten Einheit konnten sich die Schülerinnen den Übungen entsprechend konzentrieren. Besser verliefen die Übungen zur kognitiven Relaxation innerhalb des Stationenlernens in der tiergestützten Unterrichtsform.

Um den Organismus der Lernenden zu entspannen und den Unterricht aus seiner üblichen Form herauszuheben, eignet sich der Einsatz von Hunden. Die Schulhunde „Quido“ und „Vasco“ halfen den SchülerInnen ihre Sprechsicherheit zu verstärken und boten diesen laut eigenen Angaben eine Stütze beim freien Erzählen.

Auch die Interaktion zwischen den Lernenden verbesserte sich durch die Anwesenheit der Tiere. Auffallend war, dass Schülerinnen ihren positiven Lernerfolg und die gewonnene Sicherheit beim freien Erzählen eher auf die Präsenz der Hunde zurückführten als die männlichen Lerner.

Zusammenfassend lässt sich anhand der erhobenen Daten die Aussage treffen, dass tiergestützter Erzählförderunterricht eine positive Auswirkung auf die Sprechsicherheit der Lernenden hat. Diese wird von den SchülerInnen mehrheitlich auf den Kontakt zum Tier zurückgeführt. Bezüglich des Lernfortschritts der SchülerInnen ergab sich hier jedoch kein signifikanter Unterschied durch die Anwesenheit der Hunde während des Unterrichts.

Aufgrund der in dieser Arbeit und in anderen empirischen Studien²³² belegten positiven Einflüsse von Hunden auf das Verhaltensklima in der Schule, wird es ab dem Wintersemester 2012 flächendeckend die Möglichkeit geben, Hunde in Schulen einzusetzen. Aus diesem Grund wurde vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst ein Leitfaden für „Hunde in der Schule“ erarbeitet und eine zuständige ExperInnenarbeitsgruppe gebildet. Der Leitfaden soll Lernenden, Eltern und Lehrenden als Informationsgrundlage für anstehende Projekte und den tiergestützten Unterricht überhaupt dienen.²³³

Bezüglich der Progression von schulischen Einsätzen mit Tieren ist an dieser Stelle anzumerken, dass die fachgerechte Ausbildung von Mensch und Tier immer im Vordergrund stehen muss. Nicht jeder Hund und jede/r LehrerIn sind als „Schulhundeteam“ geeignet. Den Praktizierenden sollte vor, während und

²³² Vgl. KOTRSCHAL/BEETZ/ORTBAUER, 2003.

²³³ Vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/hundeinderschule.xml> [07.05.12]

nach jedem Einsatz klar sein, dass nur ein kleiner Fehler negative Auswirkungen auf den gesamten Bereich der tiergestützten Fördermaßnahmen haben kann. Die Zukunft der tiergestützten Pädagogik liegt in den Händen jedes „Schulhundeteams“.

7. Quellenverzeichnis

- Abraham, Ulf: Sprechen als reflexive Praxis. Mündlicher Sprachgebrauch in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht. Freiburg im Breisgau: Fillibach 2008.
- Agsten, Lydia: Hundegestützte Pädagogik in der Schule (HuPäSch). Hunde in die Schulen und alles wird gut!? Norderstedt: Books on Demand 2009.
- Allhoff, Dieter W. (Hrsg.): Förderung mündlicher Kommunikation durch Therapie, Unterricht und Kunst. München/Basel: Ernst Reinhardt 2001.
- Axtell, Roger E.: Nie wieder Redeangst. Rhetorik nach allen Regeln der Kunst. München: Droemersch Verlagsanstalt Th. Knaur Nachf. 1994.
- Bamberg, Michael (Hrsg.): Narrative Development: Six Approaches. Mahwah. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates 1997.
- Becker, Tabea: Kinder lernen Erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform. Hohengehren, Baltmannsweiler: Schneider 2001.
- Beetz, Andrea: Bindung als Basis sozialer und emotionaler Kompetenzen. In: Olbrich, Erhard und Carola Otterstedt (Hrsg.): Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie. Stuttgart: Franckh-Kosmos 2003, S. 76-84.
- Berthold, Siegwart: Gesprächs- und Rederhetorik im Deutschunterricht. In: Allhoff, Dieter W. (Hrsg.): Förderung mündlicher Kommunikation durch Therapie, Unterricht und Kunst. München/Basel: Ernst Reinhardt 2001, S. 84-99.
- Berthold, Siegwart: Methoden zur Schulung des nonverbalen Verhaltens im Rede- und Gesprächsunterricht.. In: Schober, Otto (Hrsg.): Körpersprache im Deutschunterricht. Praxisanregungen zur nonverbalen Kommunikation für alle Schulstufen. Baltmannsweiler: Schneider 2004, S. 73-92.
- Beushausen, Ulla: Sprechangst. Erklärungsmodelle und Therapieform. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH 1996.

- Boueke, Dietrich et al.: Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten. München: Fink 1995.
- Bohl, Thorsten: Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz 2009.
- Bracht, Ulrich: Anregung zum Erzählen und szenischen Spiel. 100 Karteikarten. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr 2010.
- Coblenzer, Horst und Franz, Muhar: Atem und Stimme. Anleitung zum guten Sprechen. Wien: öbvht 2006.
- Deml, Sonja: Wie erstelle ich einen Fragebogen für eine empirische Forschungsarbeit?. Norderstedt: GRIN 2001.
- Dittmann, Jürgen: Der Spracherwerb des Kindes. Verlauf und Störungen. München: C.H. Boeck 2002.
- Ehlich, Konrad (Hrsg.): Erzählen im Alltag. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1980.
- Ehlich, Konrad: Der Alltag des Erzählens. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): Erzählen im Alltag. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1980, S. 11-28.
- Frommer, Harald: Erzählen. Eine Didaktik für die Sekundarstufe I und II. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor 1992.
- Gächter, Yvonne et al.: Erzählen-Reflexionen im Zeitalter der Digitalisierung. Innsbruck: innsbruck university press 2008.
- Greiffenhagen, Sylvia und Oliver N. Buck-Werner: Tiere als Therapie. Neue Wege in Erziehung und Heilung. Nerdlen: KYNOS VERLAG Dr. Dieter Fleig GmbH 2011.
- Hausendorf, Heiko und Uta M. Quasthoff: Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Opladen: Westdeutscher Verlag 1996.
- Hillegeist, Kerstin: Gestaltendes Sprechen: Beobachten und Bewerten im Deutschunterricht. Hohengehren, Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2010.

- Hirschfeld, Ursula und Eberhard Stock: Aussprache. In: Papst-Weinschenk, Marita (Hrsg.): Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. München, Basel: Ernst Reinhardt 2011, S. 32-49.
- Holtz, Axel: Im Mund geht's rund und auch die Finger drehen krumme Dinger. Hinterdenkental: Kinders 1990.
- Jacobson, Edmund: Entspannung als Therapie. Progressive Relaxation in Theorie und Praxis. Bonn: Pfeiffer bei Klett-Cotta 1999.
- Jaskolski, Ernst und Marita Papst-Weinschenk: Körpersprache. In: Papst-Weinschenk, Marita (Hrsg.): Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. München, Basel: Ernst Reinhardt 2011, S. 49-58.
- Klein, Klaus-Peter: Erzählen im Unterricht. Erzähltheoretische Aspekte einer Erzähldidaktik. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): Erzählen im Alltag. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1980, S. 263-296.
- Klippert, Heinz: Kommunikations-Training, Übungsbausteine für den Unterricht II, 3. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz 1996.
- Kotrschal, Kurt und Brita Ortbauer: Kurzzeiteinflüsse von Hunden auf das Sozialverhalten von Grundschulern. In: Olbrich, Erhard und Carola, Otterstedt (Hrsg.): Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie. Stuttgart: Franckh-Kosmos 2003, S. 267-273.
- Krohne, Heinz Walter und Michael Hock: Psychologische Diagnostik. Grundlagen und Anwendungsfehler. Stuttgart: W. Kohlhammer 2007.
- Krohne, Heinz Walter: Psychologie der Angst. Ein Lehrbuch. Stuttgart: W. Kohlhammer 2010.
- Mengen, Renate: Desensibilisierung von Redeangst. Eine experimentelle Untersuchung kognitiver Faktoren bei Desensibilisierung von Angst. Dissertation Ludwig-Maximilians Universität München 1973.
- Middhove, Iris: Redefluss-Störungen. In: Papst-Weinschenk, Marita (Hrsg.): Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. München, Basel: Ernst Reinhardt 2011, S. 221-228.
- Nußbeck, Susanne: Sprache- Entwicklung, Störungen und Intervention. Stuttgart: W. Kohlhammer 2007.

- Oehlmann, Gisela: Einfach erzählen. Ein Übungsbuch zum Erlernen des freien und des gestalteten mündlichen Erzählens. Paderborn: Junfermann 2001.
- Olbrich, Erhard: Kommunikation zwischen Mensch und Tier. In: Olbrich, Erhard und Carola Otterstedt (Hrsg.): Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie. Stuttgart: Franckh-Kosmos 2003, S. 84-90.
- Olbrich, Erhard und Carola Otterstedt (Hrsg.): Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie. Stuttgart: Franckh-Kosmos 2003.
- Olbrich, Erhard: Biophilie: Die archaischen Wurzeln der Mensch-Tier-Beziehung. In: Olbrich, Erhard und Carola Otterstedt (Hrsg.): Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie. Stuttgart: Franckh-Kosmos 2003, S. 68-76.
- Otterstedt, Carola: Tiergestützte Therapie und tiergestützte Pädagogik: Positionierung eines interdisziplinären Arbeitsfeldes. Kultur- und religionsphilosophische Gedanken zur Mensch-Tier-Beziehung. In: Olbrich, Erhard und Carola Otterstedt (Hrsg.): Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie. Stuttgart: Franckh-Kosmos 2003, S. 15-32.
- Otterstedt, Carola: Grundlagen der Mensch-Tier-Beziehung. Der heilende Prozess in der Interaktion zwischen Mensch und Tier. In: Olbrich, Erhard und Carola Otterstedt (Hrsg.): Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie. Stuttgart: Franckh-Kosmos 2003, S. 58-68.
- Otterstedt, Carola: Der Dialog zwischen Mensch und Tier. In: Olbrich, Erhard und Carola Otterstedt (Hrsg.): Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie. Stuttgart: Franckh-Kosmos 2003, S. 90-106.
- Otterstedt, Carola: Tiere als therapeutische Begleiter. Gesundheit und Lebensfreude durch Tiere-eine praktische Anleitung. Stuttgart: Franckh-Kosmos 2001.
- Otterstedt, Carola: Mensch und Tier im Dialog. Stuttgart: Franckh-Kosmos 2007.

- Papst-Weinschenk, Marita et al.: Sprecherziehung im Unterricht. München: Ernst Reinhardt 1997.
- Papst-Weinschenk, Marita und Klaus Pawlowski: Sprecherziehung im Sprachbuch. In: Papst-Weinschenk et al. (Hrsg.): Sprecherziehung im Unterricht. München: Ernst Reinhardt 1997, S. 70-80.
- Papst-Weinschenk, Marita (Hrsg.): Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. München, Basel: Ernst Reinhardt 2011.
- Papst-Weinschenk, Marita: Hörverstehen und Sprechdenken. In: Papst-Weinschenk, Marita (Hrsg.): Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. München, Basel: Ernst Reinhardt 2011, S. 58-82.
- Renner, Karl-Heinz: Selbstinterpretation und Self-Modeling bei Redeängstlichkeit. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe 2002.
- Röger-Lakenbrink, Inge: Das Therapiehund-Team. Ein praktischer Wegweiser. Mültenbach/Eifel: KYNOS 2006.
- Schallhart, Elisabeth und Diana Wieden-Bischof: Digital Storytelling als Teil der Portfolioarbeit in der frühkindlichen Lernentwicklung-Ein Praxisbericht. In: Gächter, Yvonne et al.: Erzählen-Reflexionen im Zeitalter der Digitalisierung. Innsbruck: innsbruck university press 2008, S. 127-142.
- Schmidt, Siegfried J.: Telling Stories about Storytelling. In: Gächter, Yvonne et al.: Erzählen-Reflexionen im Zeitalter der Digitalisierung. Innsbruck: innsbruck university press 2008, S. 17-29.
- Schober, Otto (Hrsg.): Körpersprache im Deutschunterricht. Praxisanregungen zur nonverbalen Kommunikation für alle Schulstufen. Baltmannsweiler: Schneider 2004.
- Schwarzkopf, Andreas und Erhard Olbrich: Tiergestützte Pädagogik. Lernen mit Tieren. In: Olbrich, Erhard und Carola Otterstedt (Hrsg.): Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie. Stuttgart: Franckh-Kosmos 2003, S. 253-267.
- Steffens, Wilhelm: Spiele mit Sprache im ersten bis sechsten Schuljahr. Deutschdidaktik aktuell 4. Hohengehren: Schneider 1998.
- Steinbuch, Ursula: Raus mit der Sprache. Ohne Redeangst durchs Studium. Frankfurt/Main: Campus 1998.

- Steinig, Wolfgang und Hans-Werner Huneke: Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt 2011.
- Wagner, Roland W.: Mündliche Kommunikation in der Schule. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2006.
- Widder, Helga: Verein „Tiere als Therapie“. Skript zum 9.Universitätslehrgang. Wien: 2011.

Elektronische Quellen

- <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/781/ahs7.pdf> [24.04.12]
- http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf [24.04.12]
- <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/hundeinderschule.xml> [07.05.12]
- <http://www.maerchenfest.de/maerchenfuersenioren.html> [3.3.2012]

Zeitschriften

- Mänling, Manfred: Sprachliche Defizite Jugendlicher und deren Ursachen. In: Rastner, Eva Maria (Hrsg.): ide 3. Wege aus der Sprachlosigkeit. Innsbruck, Wien, München, Bozen: StudienVerlag 2003, S. 8-20.
- Moser-Pacher, Andrea und Reiner Steinweg: Die „dritte“ Sache. In: Moser-Pacher, Andrea und Bettina Rabelhofer (Hrsg.): ide 3. Erzählen. Innsbruck, Wien, München, Bozen: StudienVerlag 2011, S. 8-19.
- Schabus-Kant, Elisabeth: „...aber Erzählen ist ganz schön schwer...“. In: Moser-Pacher, Andrea und Bettina Rabelhofer (Hrsg.): ide 3. Erzählen. Innsbruck, Wien, München, Bozen: StudienVerlag 2011, S. 103-110.

8. Anhang

Erste Station: Satzanfänge

*Seht euch die unten stehenden Satzanfänge der Reihe nach an und versucht diese, einander abwechselnd, zu vervollständigen. Achtet beim Erzählen darauf, dass ihr den **Blickkontakt** zueinander halten könnt.*

- Am Wochenende mache ich am liebsten...
- Süßigkeiten finde ich unwiderstehlich, weil...
- Beim Thema „Werbung“ denke ich an...
- Glücklich bin ich wenn...
- Der perfekte Tag sieht für mich wie folgt aus:...
- Musik ist für mich wie...
- Mein Lieblingsbuch ist für mich so toll, weil...
- Beim Thema „Freundschaft“ denke ich an...
- Messi/Justin Bieber mag ich, weil...
- Beim Thema „Urlaub“ denke ich an...
- Beim Thema „Hausaufgaben“ denke ich an...
- Traurig fühle ich mich wenn ich daran denke, dass...
- Wenn ich groß bin habe ich Pläne, wie...
- Ich gehe gerne ins Kino, weil...
- Eine Sonnenblume ist für mich wie...
- Meine Familie ist für mich wie...
- An kalten Tagen fühle ich mich wie...
- Meine Lieblingsfernsehsendung ist so toll, weil...
- Manchmal spielen meine Gedanken verrückt, weil...
- Ich mache mir Gedanken zum Thema „Umweltverschmutzung“, weil...
- Ich hätte schon gerne eine eigene Wohnung, weil...
- Manchmal denke ich an meine Kindheit, weil...



Zweite Station (Gruppe A): Gehen

*Beim Erzählen ist es wichtig **ruhig und zentriert** zu sein. Durch das Gehen sollt ihr eure innere Quelle finden und euren ganzen Körper spüren, von den Zehen bis zu den Haarspitzen.*

Dabei sollt ihr darauf achten, euren ganzen Körper bewusst mitzunehmen. Nach einigen Minuten findet ihr die richtige Geschwindigkeit für euch. Versucht diesen Rhythmus beizubehalten und lernt den Raum kennen. Durch das Gehen sollen sich innere Blockaden lösen und neue Gedanken entstehen.

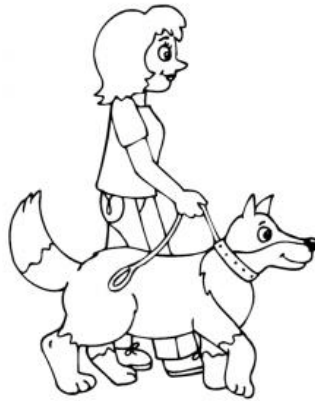


Zweite Station (Gruppe B): Gehen

*Beim Erzählen ist es wichtig **ruhig und zentriert** zu sein. Durch das Gehen sollt ihr eure innere Quelle finden und euren ganzen Körper spüren, von den Zehen bis zu den Haarspitzen.*

Nehmt einen Hund an der Leine und geht mit ihm durch den Raum. Dabei sollt ihr darauf achten, euren ganzen Körper bewusst mitzunehmen. Nach einigen Minuten findet ihr die richtige Geschwindigkeit für euch. Versucht diesen Rhythmus beizubehalten und lernt den Raum kennen.

Durch das Gehen sollen sich innere Blockaden lösen und neue Gedanken entstehen.



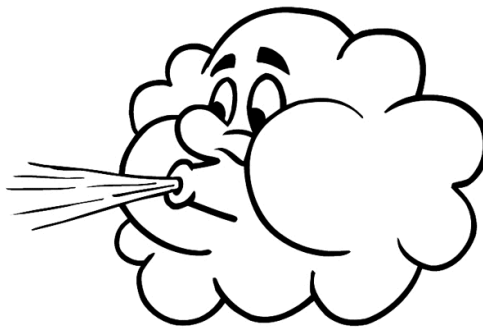
Dritte Station: Beweglich wie der Wind

*Eine Erzählung sollte im Hinblick auf die Erzählweise möglichst **vielfältig gestaltet** sein. Wie ein im Wind tanzendes Blatt, einmal hoch, einmal tief und durch einen wilden Stoß plötzlich in den Wolken. Fühlt euch ein in die Materie des fliegenden Blattes und verteilt **Spannung, Erfrischung und Begeisterung** gleichmäßig innerhalb eurer Erzählung.*

Stellt euch gegenüber auf und werft euch den Ball gegenseitig zu. Zuerst gebt ihr dem Ball nur den Vornamen eures Gegenübers mit auf den Weg. Dann ein beliebiges einsilbiges Wort, wie: „Blatt“, „Stift“, „Fern“. Nach ein paar Ballwechseln ein zweisilbiges Wort, wie: „Zeitung“, „Sessel“, „Schlange“, „schlafen“.

Achtet dabei darauf, dass euer Wort mit dem Ball wirklich mitfliegt und spürt eure Atmung dabei.

Nun könnt ihr beginnen eurem Gegenüber einen kurzen Satz zuzuspielen.



Vierte Station: Sprachspiele

*Lest euch unten stehenden Zungenbrecher durch und versucht ihn nacheinander **laut und fehlerfrei** zu sprechen. Versucht eure Sprechgeschwindigkeit bei jedem Versuch zu erhöhen.*

Spatzensalat

Auf dem Kirschbaum Schmiroschmatzki / saß ein Spatz mit seinem Schatzki, /
spuckt die Kerne klipokleini / auf die Wäsche an der Leini. /Schrie die Bäuerin
Bulowatzki: / „Fort, ihr Tiroteufelbratzki!“ /Schrie der Bauer Wirowenski: / „Wo
sind meine Kirschokenski? / Fladarupfki! Halsumdratzki! / Hol der Henker alle
Spatzki.“

Wilhelm Steffens

*Lest euch unten stehendes Gedicht gegenseitig laut vor. Versucht dabei auf eine **deutliche Aussprache** zu achten.*

Die Wühlmaus

Die Wühlmaus nagt von einer „Wurzel“

Das „W“ hinfort – bis an die „Urzel“

Sie nagt dann an der hintren Stell

Auch von der „Urzel“ nach das „l“.

Die Wühlmaus nagt und nagt – oh weh-

Auch von der „Urze“ nach das „e“.

Sie nagt die Wuzel klein und kurz,

bis aus der „Urze“ wird ein „Urz“.

Die Wühlmaus – ohne Rast und Ruh-

Nagt von der „Urz“ auch noch das „U“.

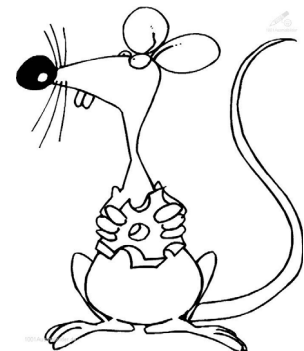
Der Rest ist schwer zu reimen jetzt,

es bleibt zurück nur noch ein „Rz“.

Nun steht die „Rz“ im Wald allein,

die Wühlmäuse sind so gemein.

Fred Endrikat



Fünfte Station: Sinnhaftes Erzählen

*Beim Erzählen ist es wichtig die Sinne **des Zuhörers/der Zuhörerin anzuregen**. Auf diese Weise kann er/sie sich besser in die Erzählung einfühlen.*

Der Mensch besitzt fünf Sinne:

1) Den **visuellen** Sinn (Sehen)

Der Anblick einer verschneiten Winterlandschaft im Sonnenschein.

2) Den **auditiven** Sinn (Hören)

Der Klang deines Lieblingsliedes aus Kindheitstagen.

3) Den **olfaktorischen** Sinn (Riechen)

Der Duft von Omas frisch gebackenen Apfelkuchen.

4) Den **gustatorischen** Sinn (Schmecken)

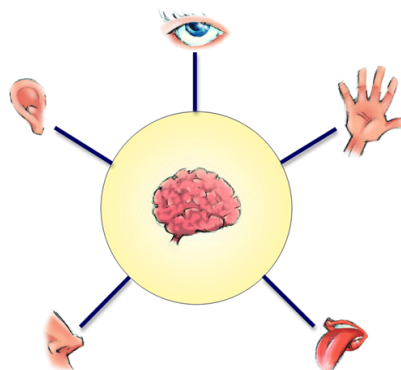
Der Geschmack von frischen Erdbeeren im Schokolademantel.

5) Den **kinästhetischen** Sinn (Tasten)

Das Ertasten von grünem Gras im Sommer.

Bestimmt hast auch du nun gemerkt wie diese Sätze deine Vorstellungen anregen.

Deine Aufgabe ist es nun vor dir liegende Dinge zu spüren. Setze deiner Partnerin/deinem Partner die Augenbinde auf und erkläre ihr/ihm was du gerade siehst, hörst, riechst, schmeckst und fühlst ohne dabei den Gegenstand an sich zu benennen. Nach einem Gegenstand wird gewechselt.



Sechste Station: Erzählwürfel

Auf dem Erzählwürfel findet ihr verschiedene Wörter. Diese sollen als Grundbausteine eurer Erzählungen dienen. Würfelt der Reihe nach und erzählt eurer Partnerin/eurem Partner kurz (ca. 3 Minuten) was euch zu dem gegebenen Stichwort einfällt. Würfelt einer von euch zweimal hintereinander dasselbe Wort, so darf er/sie nochmals würfeln bis ein neuer Erzählbaustein entsteht.

Achtet beim Erzählen auf **eure Körperhaltung** und die richtige **Sprechgeschwindigkeit**.



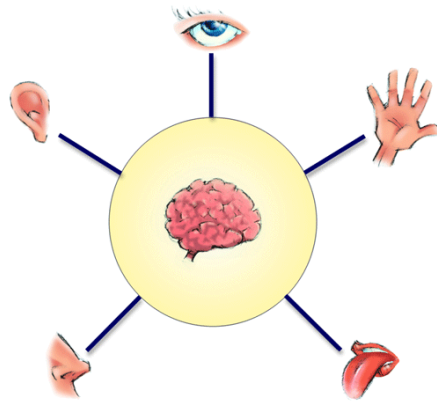
-  Bester Freund/Beste Freundin
-  Geburtstag
-  Blamage
-  Mein größter Erfolg
-  Lieblingsmärchen (Inhalt)
-  Mein erster Schultag

Siebente Station: Erzähl-Memory

Mischt die Karten und legt sie verdeckt vor euch auf. Der Reihe nach dürft ihr nun jeweils zwei Karten aufdecken. Sind auf den Karten zwei gleiche Bilder abgebildet dürft ihr euch die beiden Karten behalten. Stimmen die Bilder nicht überein, legt ihr die Karten wieder verdeckt zu ihrem Platz zurück.

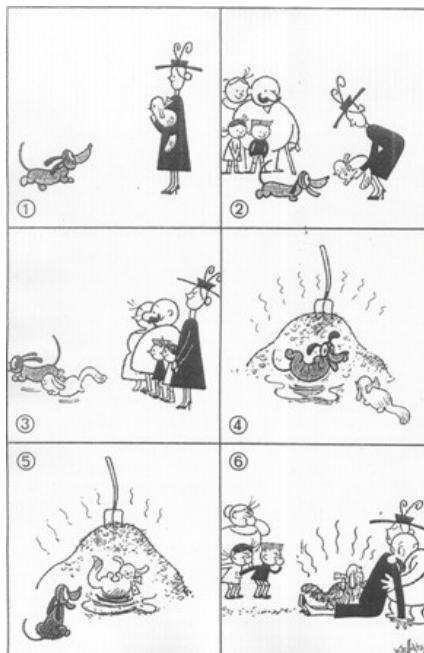
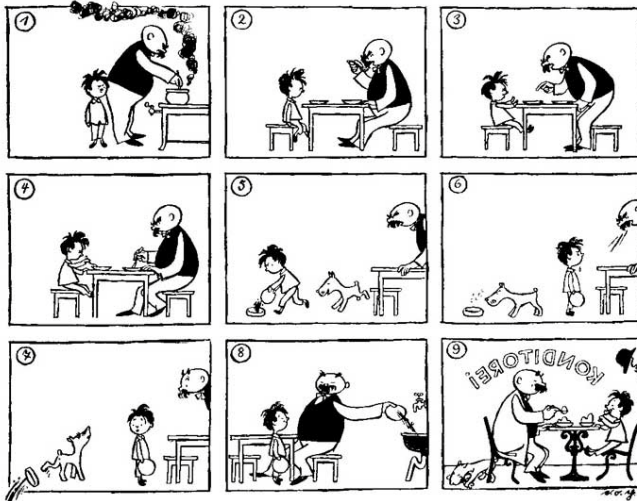
Sind keine Karten mehr über, nimmt jede/r die oberste Karte seines Stapels zur Hand. Auf der Karte befindet sich ein Bild, welches als Impuls für eure Erzählung dienen soll. Erzählt eurer Partnerin/eurem Partner nun was euch zu diesem Bild einfällt.

*Achtet beim Erzählen darauf so **sinnhaft** wie möglich zu erzählen.*



Achte Station (Gruppe A): Stimmen verstellen

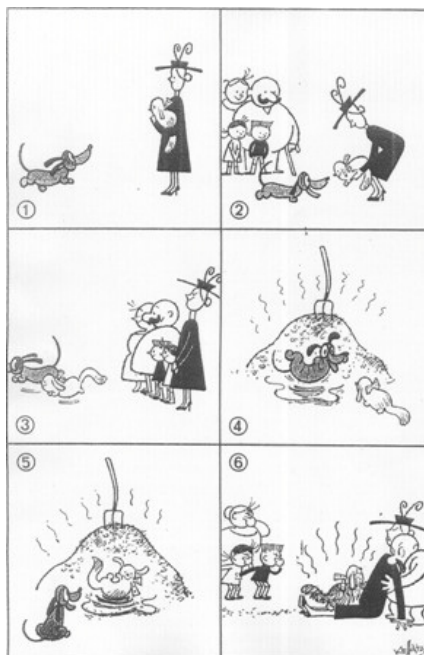
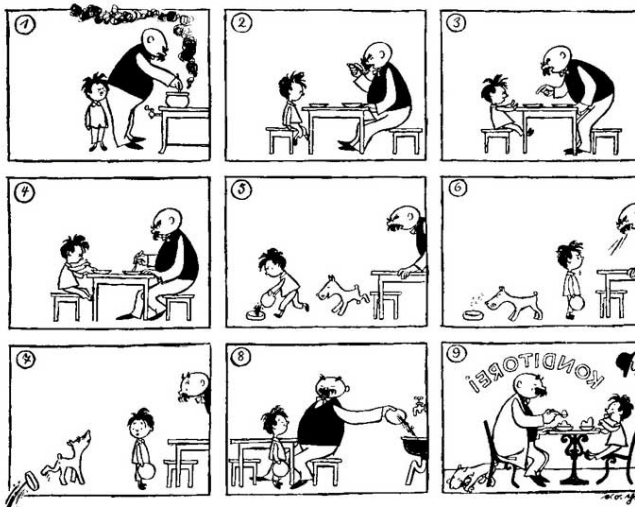
Nachfolgend seht ihr eine Bilgeschichte abgedruckt. Seht euch diese genau an und überlegt euch anhand dieser Vorlage eine Erzählung. Erzählt die Geschichte eurer Partnerin/eurem Partner so spannend/lustig wie möglich und **verstellt dabei eure Stimme**. Jede handelnde Person hat ihre eigene Stimme.



Achte Station (Gruppe B): Stimmen verstellen

Nachfolgend seht ihr (jede/r für sich) eine Bilgeschichte abgedruckt. Seht euch diese genau an und überlegt euch anhand dieser Vorlage eine Erzählung. Erzählt die Geschichte eurer Partnerin/eurem Partner so spannend/lustig wie möglich und **verstellt dabei eure Stimme**. Jede handelnde Person hat ihre eigene Stimme.

Setz euch während des Lesens ganz dicht neben den Hund und beobachtet, ob dieser auf eure **verstellten Stimmen** besonders reagiert.



Neunte Station: Aktives Zuhören

*Erst durch **Zuhören** wird lebendiges Erzählen möglich. Sucht euch nacheinander eines der unten stehenden Wörter aus und erzählt eurer Partnerin/eurem Partner eure Gedanken zu ebendiesem Thema. Nach jeweils drei bis vier Sätzen legt der/die Erzähler/in eine Sprechpause ein. Der Gesprächspartner ist nun an der Reihe das Gehörte zu wiederholen. Es folgen die nächsten Sätze.*

Ist der Erzählbeitrag zu Ende wechselt ihr eure Rollen und der Erzähler wird zum Zuhörer.

Zoo- Schule- Sport- Hollywood- Lieblingsband- Buch



Zehnte Station: Schatzkiste

Begeht euch mit Hilfe der Schatzkiste auf eine Phantasiereise.

Vor euch befindet sich eine Kiste mit mehreren Gegenständen zum Inhalt. Zieht nun nacheinander jeweils einen Gegenstand heraus und baut diesen in eure Erzählung ein.



Elfte Station (Gruppe A): Fließen wie Wasser

Macht es euch für folgende Übung bequem, ihr könnt euch auf den Boden legen oder eine angenehme Sitzposition einnehmen.

Für folgende Übung müsst ihr euren Körper loslassen und euch gedanklich an einen anderen Ort versetzen. Oft hilft es dabei wenn ihr eure Augen schließt. Stellt euch einen Ort vor, an dem Wasser (Meer, Brunnen, Bach, Fluss) fließt und spürt die Ruhe und Gleichmäßigkeit dieses Flusses (Das Brechen der Wellen, Das Rauschen des Flusses). Ihr sollt euch wohl und geborgen an eurer Wasserstelle fühlen. Versucht euch genau in die jeweilige Wasserstimmung einzufühlen und passt euer Erzählen dieser Stimmung an.

Versucht euch zuerst ein paar Minuten in euren Wasserplatz einzufühlen und erzählt eurer Partnerin/eurem Partner dann von diesem Ort. Versucht den Rhythmus des Wassers an euer Erzählen anzupassen. Erzählt ruhig und gleichzeitig fließend. Findet euer Sprechtempo.



Elfte Station (Gruppe B): Fließen wie Wasser

Macht es euch für folgende Übung bequem. Legt oder setzt euch ganz dicht neben die Hunde. Ihr könnt sie behutsam umarmen oder streicheln. Fühlt die Energie der Tiere.

Für folgende Übung müsst ihr euren Körper loslassen und euch gedanklich an einen anderen Ort versetzen. Oft hilft es dabei wenn ihr eure Augen schließt. Stellt euch einen Ort vor, an dem Wasser (Meer, Brunnen, Bach, Fluss) fließt und spürt die Ruhe und Gleichmäßigkeit dieses Flusses (Das Brechen der Wellen, Das Rauschen des Flusses). Ihr sollt euch wohl und geborgen an eurer Wasserstelle fühlen. Versucht euch genau in die jeweilige Wasserstimmung einzufühlen und passt euer Erzählen dieser Stimmung an.

Versucht euch zuerst ein paar Minuten in euren Wasserplatz einzufühlen und erzählt eurer Partnerin/eurem Partner dann von diesem Ort. Versucht den Rhythmus des Wassers an euer Erzählen anzupassen. Erzählt ruhig und gleichzeitig fließend. Findet euer Sprechtempo.



Zwölfte Station: Stimmungsgemäßes Erzählen

Vor euch seht ihr Karten in vier verschiedenen Farben. Teilt euch in ErzählerIn und ZuhörerIn. Der/die Erzähler erzählt eine beliebige Geschichte (fiktiv oder real) während der/die ZuhörerIn diese Erzählung durch das Anzeigen der Karten beeinflussen kann. Die Erzählung verändert ihren **stimmungsmäßigen** Inhalt aufgrund der, vom/von der **ZuhörerIn** gezeigten Farbe.

Rot signalisiert *Spannung*. Die Erzählung soll ihren Höhepunkt (=Spannung) erreichen.

Schwarz signalisiert *Trauer*. Die Erzählung soll trauriger werden.

Grün signalisiert *Romantik*. Die Erzählung soll romantisch werden.

Bunt signalisiert *Lustigkeit*. Die Erzählung soll lustiger werden.



Übungstabelle/Kriterienkatalog

Um positiv an sich arbeiten zu können, ist eine ehrliche Rückmeldung anderer sehr hilfreich. Sie sehen dich anders als du dich selbst und können deine Stärken und Schwächen gewinnbringend hervorheben. Anhand folgender Tabelle kannst du dich und deine KollegInnen einschätzen.

Bitte trage hierzu die für dich passende Zahl in das freie Feld ein:



A: Sehr gut!

B: Dein Ziel ist fast erreicht. Weiter so!

C: Du bist auf dem richtigen Weg.

D: Versuche dich in diesem Bereich noch zu verbessern.

SprecherIn		ZuhörerIn	
Deutliche Aussprache (kein Nuscheln, Verschlucken von Wörtern).		Deutliche Aussprache (kein Nuscheln, Verschlucken von Wörtern).	
Angemessene Lautstärke (nicht zu leise/zu laut).		Angemessene Lautstärke (nicht zu leise/zu laut).	
Wörter richtig betonen (Satzende).		Wörter richtig betonen (Satzende).	
Lebendige Erzählweise (Richtiges Betonen, Stimmwechsel).		Lebendige Erzählweise (Richtiges Betonen, Stimmwechsel).	
Angemessenes Sprechtempo (nicht zu schnell, nicht zu langsam).		Angemessenes Sprechtempo (nicht zu schnell, nicht zu langsam).	
Einhalten von Sprechpausen.		Einhalten von Sprechpausen.	
Der Blickkontakt ist hergestellt. Die ZuhörerInnen fühlen sich mit eingebunden.		Der Blickkontakt ist hergestellt. Die ZuhörerInnen fühlen sich mit eingebunden.	
Die Körperhaltung ist aufrecht und der Erzählsituation angemessen.		Die Körperhaltung ist aufrecht und der Erzählsituation angemessen.	
Die Erzählung enthält eine Einleitung, einen Hauptteil und einen Schluss.		Die Erzählung enthält eine Einleitung, einen Hauptteil und einen Schluss.	

!Stimme, Artikulation, Sprechmelodie, Lautstärkewechsel, Tempo, Pausen, Blickkontakt, Körperhaltung, Gliederung!

Fragebögen

F1 (Gruppe A, Gruppe B)

Alter:

Männlich/Weiblich

*Zu Beginn des Förderkurses möchte ich kurz wissen, **wie du dich beim freien Erzählen im Unterricht fühlst**. Hier ist eine Liste mit Eigenschaften. Bitte kreuze an wie zutreffend die Eigenschaft für dich ist. Entscheide dich rasch und spontan!*

<u>wohl</u>	<u>o</u>	<u>o</u>	<u>o</u>	<u>o</u>	<u>o</u>	<u>unwohl</u>
<u>entspannt</u>	<u>o</u>	<u>o</u>	<u>o</u>	<u>o</u>	<u>o</u>	<u>angespannt</u>
<u>ruhig</u>	<u>o</u>	<u>o</u>	<u>o</u>	<u>o</u>	<u>o</u>	<u>unruhig</u>
<u>sicher</u>	<u>o</u>	<u>o</u>	<u>o</u>	<u>o</u>	<u>o</u>	<u>unsicher</u>
<u>nicht ängstlich</u>	<u>o</u>	<u>o</u>	<u>o</u>	<u>o</u>	<u>o</u>	<u>ängstlich</u>
<u>gut</u>	<u>o</u>	<u>o</u>	<u>o</u>	<u>o</u>	<u>o</u>	<u>schlecht</u>
<u>orientiert</u>	<u>o</u>	<u>o</u>	<u>o</u>	<u>o</u>	<u>o</u>	<u>orientierungslos</u>
<u>nicht aufgeregt</u>	<u>o</u>	<u>o</u>	<u>o</u>	<u>o</u>	<u>o</u>	<u>aufgeregt</u>
<u>selbstbewusst</u>	<u>o</u>	<u>o</u>	<u>o</u>	<u>o</u>	<u>o</u>	<u>nicht selbstbewusst</u>

Bitte lies dir nun unten stehenden Fragen genau durch. Kreuze dann eine Antwortmöglichkeit an die auf dich zutrifft.

1) Wie gern magst du Hunde?

- ☐ Sehr gern
- ☐ Gern
- ☐ Weniger Gern
- ☐ Gar nicht

2) Hast du Angst vor Hunden?

- ☐ Große Angst
- ☐ Angst
- ☐ Ein wenig Angst
- ☐ Gar keine Angst

F2 (Gruppe A)

Alter:

Männlich/Weiblich

Am Ende des Förderkurses möchte ich kurz wissen, **wie du dich jetzt beim freien Erzählen im Unterricht fühlst**. Hier ist eine Liste mit Eigenschaften. Bitte kreuze an wie zutreffend die Eigenschaft für dich ist. Entscheide dich rasch und spontan!

<u>wohl</u>	☐	☐	☐	☐	☐	<u>unwohl</u>
<u>entspannt</u>	☐	☐	☐	☐	☐	<u>angespannt</u>
<u>ruhig</u>	☐	☐	☐	☐	☐	<u>unruhig</u>
<u>sicher</u>	☐	☐	☐	☐	☐	<u>unsicher</u>
<u>nicht ängstlich</u>	☐	☐	☐	☐	☐	<u>ängstlich</u>
<u>gut</u>	☐	☐	☐	☐	☐	<u>schlecht</u>
<u>orientiert</u>	☐	☐	☐	☐	☐	<u>orientierungslos</u>
<u>nicht aufgeregt</u>	☐	☐	☐	☐	☐	<u>aufgeregt</u>
<u>selbstbewusst</u>	☐	☐	☐	☐	☐	<u>nicht selbstbewusst</u>

Bitte lies dir unten stehenden Fragen genau durch. Kreuze dann eine Antwortmöglichkeit an die auf dich zutrifft.

3) Wie gern magst du Hunde?

- ☐ Sehr gern
- ☐ Gern
- ☐ Weniger Gern
- ☐ Gar nicht

4) Hast du Angst vor Hunden?

- ☐ Große Angst
- ☐ Angst
- ☐ Ein wenig Angst
- ☐ Gar keine Angst

5) Wie hast du dich gefühlt als du zum ersten Mal im Sesselkreis erzählt hast?

- ☐ Sehr wohl
- ☐ Wohl
- ☐ Eher unwohl
- ☐ Unwohl

6) Hattest du Angst vor der Abschlusspräsentation?

- Sehr stark
- Stark
- Ein wenig
- Gar nicht

7) Hattest du Angst während der Abschlusspräsentation?

- ☐ Sehr stark
- ☐ Stark
- ☐ Ein wenig
- ☐ Gar nicht

8) Wie war dein freies Erzählen in der Klasse vor dem Förderkurs?

sehr gut 0 0 0 0 0 sehr schlecht

9) Wie ist dein freies Erzählen jetzt, *nach* dem Förderkurs?

sehr gut 0 0 0 0 0 sehr schlecht

10) Wie hoch würdest du deinen Lernfortschritt einschätzen?

sehr hoch 0 0 0 0 0 sehr nieder

11) Würdest du noch einmal bei einem Förderkurs teilnehmen?

- ☐ Ja
- ☐ Nein

12) Hier findet sich Platz für deine persönlichen Anmerkungen zum Förderkurs:

--

F3 (Gruppe B)

Alter:

Männlich/Weiblich

*Am Ende des Förderkurses möchte ich kurz wissen, **wie du dich jetzt beim freien Erzählen im Unterricht fühlst**. Hier ist eine Liste mit Eigenschaften. Bitte kreuze an wie zutreffend die Eigenschaft für dich ist. Entscheide dich rasch und spontan!*

<u>wohl</u>	☐	☐	☐	☐	☐	<u>unwohl</u>
<u>entspannt</u>	☐	☐	☐	☐	☐	<u>angespannt</u>
<u>ruhig</u>	☐	☐	☐	☐	☐	<u>unruhig</u>
<u>sicher</u>	☐	☐	☐	☐	☐	<u>unsicher</u>
<u>nicht ängstlich</u>	☐	☐	☐	☐	☐	<u>ängstlich</u>
<u>gut</u>	☐	☐	☐	☐	☐	<u>schlecht</u>
<u>orientiert</u>	☐	☐	☐	☐	☐	<u>orientierungslos</u>
<u>nicht aufgeregt</u>	☐	☐	☐	☐	☐	<u>aufgeregt</u>
<u>selbstbewusst</u>	☐	☐	☐	☐	☐	<u>nicht selbstbewusst</u>

Bitte lies dir unten stehenden Fragen genau durch. Kreuze dann eine Antwortmöglichkeit an die auf dich zutrifft.

13) Wie gern magst du Hunde?

- ☐ Sehr gern
- ☐ Gern
- ☐ Weniger Gern
- ☐ Gar nicht

14) Hast du Angst vor Hunden?

- ☐ Große Angst
- ☐ Angst
- ☐ Ein wenig Angst
- ☐ Gar keine Angst

15) Wie hast du dich gefühlt als du zum ersten Mal im Sesselkreis erzählt hast?

- ☐ Sehr wohl
- ☐ Wohl
- ☐ Eher unwohl
- ☐ Unwohl

16) Hat dir der Hund das Gefühl von Sicherheit beim Sprechen vermittelt?

- ☐ Sehr stark
- ☐ Stark
- ☐ Ein wenig
- ☐ Gar nicht

17) Während du im Sesselkreis erzählt hast, waren die Hunde dabei. Wie ist es dir dabei gegangen?

- ☐ Der Hund war für mich eine Stütze und ich konnte freier erzählen.
- ☐ Der Hund beeinflusste mich nicht.
- ☐ Durch die Anwesenheit des Hundes war ich gehemmt.

18) Hattest du Angst vor der Abschlusspräsentation?

- ☐ Sehr stark
- ☐ Stark
- ☐ Ein wenig
- ☐ Gar nicht

19) Hattest du Angst während der Abschlusspräsentation?

- ☐ Sehr stark
- ☐ Stark
- ☐ Ein wenig
- ☐ Gar nicht

20) Hast du dich durch den Hund sicherer beim freien Sprechen gefühlt?

- ☐ Sehr stark
- ☐ Stark
- ☐ Ein wenig
- ☐ Gar nicht

21) Hat dir die Anwesenheit des Hundes Sicherheit vermittelt?

- ☐ Sehr stark
- ☐ Stark
- ☐ Ein wenig
- ☐ Gar nicht

22) Die Hunde waren immer dabei. Hat sich das positiv auf dein Lernen ausgewirkt?

- ☐ Sehr stark
- ☐ Stark
- ☐ Ein wenig
- ☐ Gar nicht

23) Wie war dein freies Erzählen in der Klasse vor dem Förderkurs?

sehr gut o o o o o sehr schlecht

24) Wie ist dein freies Erzählen jetzt, nach dem Förderkurs?

sehr gut o o o o o sehr schlecht

25) Wie hoch würdest du deinen Lernfortschritt einschätzen?

sehr hoch o o o o o sehr nieder

26) Würdest du noch einmal bei einem Förderkurs mit Hund teilnehmen?

- ☐ Ja
- ☐ Nein

27) Hier findet sich Platz für deine persönlichen Anmerkungen zum Förderkurs mit Quido und Vasco:

Beobachtungskatalog

1. Interaktion

-Kommunikation Lehrerin-SchülerInnen

-Gesprächsebene

-Respektverhalten

-Fragen

-Kommunikation SchülerInnen-SchülerInnen

-Lautstärke

-Unterschied (Geschlechtsspezifisch, Gruppendynamisch)

-Erzählverhalten

-Verbesserung des freien Sprech- und Erzählverhaltens

-Nervosität, Sprechangst

2. Gruppenbildung

-FreundInnen

-AußenseiterInnen

3. Organisation

-Bewegung im Raum (LehrerIn, SchülerInnen)

-Dynamik des Unterrichts

9. Abstract

Bedingt durch neue Medien und den wachsenden Zeitdruck unserer Gesellschaft wird das freie Erzählen im Alltag vermehrt von dem Schreiben kurzer Textnachrichten verdrängt. Auch in der Schule setzt sich dieser Trend zunehmend fort. In ihrer Funktion als Bildungsstätte hat sie deshalb die Aufgabe, freies Sprechen in allen Unterrichtsfächern zu fördern und dieser regressiven Entwicklung entgegenzuwirken.

Durch die fehlende Routine des Erzählens kommt es bei SchülerInnen vermehrt zur Entstehung von Sprechängsten. Diese stehen im engen Verhältnis zu einem niedrigen Selbstwertgefühl und der Verfolgung eines surrealen Idealbildes. In diesem Zusammenhang haben Tiere die Fähigkeit, dem Menschen wertfrei, ohne Vorbehalte bezüglich seines Aussehens oder seiner Einstellung, zu begegnen. Ihre Anwesenheit wirkt sich –sofern dieser keine schlechten Erlebnisse vorangestellt sind– zudem stressmindernd auf den menschlichen Organismus aus. Anhand zweier Lerngruppen, einer mit und einer ohne Hund, wurde im Rahmen dieser Diplomarbeit untersucht, ob es Differenzen bezüglich der Sprechangstverminderung sowie des Lernfortschritts beider Gruppen gibt.

Als Fazit lässt sich festhalten, dass mit der Hilfe eines wöchentlichen Erzählförderkurses, über den Zeitraum von sechs Wochen, bei beiden Lerngruppen ein hoher Lernfortschritt eintrat. Hinsichtlich der Sprechängstlichkeit stellte sich heraus, dass der Einsatz von Hunden im Unterricht besonders geeignet ist. Während des freien Sprechens vor einer Gruppe von ZuhörerInnen ist die Anwesenheit des Hundes für die Lernenden mit einer stützenden Funktion gleichzusetzen, wodurch sie sich selbst als sprechsicherer einschätzen.

Abstract-Englisch

Despite the fact that speaking is the most primordial way of communication of human culture, the free telling of tales and experiences has become a state of exception over the last decades. Due to new types of media combined with the increasing pressure of time our society is exposed to, writing short text messages has suppressed narrating in everyday life. Most children, teenagers and adults have forgotten to tell stories to each other. This deficit is clearly evident within all institutional areas where free speaking is demanded as well as free elocution lessons in school. Learners tend to show anxious symptoms and inhibitions when trying to express themselves in front of their classmates.

Applying specific exercises during lessons targeting the encouragement of talking and relaxing enables counteracting the regressive development of free talking. Anxious behaviour is in direct proportion to a low self-esteem and following surreal ideals. In this context animals have the ability to encounter human beings unbiased, without any reservations about their looks or attitudes. Additionally, their sole presence –given there are no previous negative experiences– make a positive impact on the stress level of the human organism. This work presents the findings of experiments conducted with two groups –with and without dog– to test whether there are differences regarding anxious talking behaviour and didactic progress.

The results clearly show that weekly special classes focussed on talking over a period of six weeks have a positive impact on didactic progress. Both groups upgraded their learning success in a significant way. The use of dogs in classes emerged to be adapted for fighting anxious behaviour related to talking. The dog's presence has a sustaining function for learners, which makes them feel more secure when speaking in front of an audience.

10. Lebenslauf

Name	Corinna Koholka
Geburtsdatum	06.12.1987
Geburtsort	Wien
Staatbürgerschaft	Österreich

AUSBILDUNG

1994 bis 1998	Volksschule Irenäusgasse/ 1210 Wien
1998 bis 2006	Allgemeine Höhere Schule Franklinstraße/ 1210 Wien Schwerpunkt: Sprachen
März 2007 bis Juni 2012	Universität Wien Studienrichtung UF Deutsch Studienrichtung UF Psychologie und Philosophie
Februar bis Juni 2011	Universidad de Oviedo – Erasmus Studienrichtung UF Psychologie und Philosophie
Oktober 2011 bis heute	Veterinärmedizinische Universität Wien Lehrgang Tiergestützte Therapie und Fördermaßnahmen

BERUFSERFAHRUNG

Sommer 2009	Costa Rica- San José/ Cabuya Arbeit mit Kindern und Adoleszenten (Englischunterricht)
November 2009 bis März 2010	Schulpraktika HTL Ettenreichgasse 1100 Wien GRG Kundmanngasse 1030 Wien

SPRACHKENNTNISSE

Deutsch	Muttersprache
Englisch	B2
Spanisch	B2
Französisch	A2
Italienisch	A2