

Susan Schelten-Cornish

Die Grammatik der Geschichte

Ziel dieses Beitrages ist es, die Ergebnisse eines Diagnose- und Therapieprojektes vorzustellen, das einem bisher wenig behandelten Gebiet gilt: der Fähigkeit, Geschichten zu erzählen.

Ein fast zwölfjähriges Mädchen wurde auf Wunsch einer sonderpädagogischen Tagesstätte in meiner ambulanten Praxis vorgestellt: sie könne „nichts erzählen“. Nach Angabe der Erzieherinnen war J. ein Stiefkind mit gespanntem Verhältnis zur Stiefmutter; zu Hause, in der Schule und in der Tagesstätte war sie weitgehend isoliert und ohne Kontakt zu Gleichaltrigen. Das Mädchen wies eine normale Aussprache, eine geringfügig eingeschränkte Grammatik, einen geringfügig eingeschränkten Wortschatz und ein normales Sprachverständnis auf. Eine spontane Überprüfung des Erzählens ergab, dass J. mündliches Erzählen über einen Abfrageprozess erledigte. Ob zu einem vorgelegten Bild oder zu einem Erlebnis aus dem täglichen Leben, ihre Bewältigungsstrategie bestand darin, möglichst wortkarg ein Thema anzugeben und weitere Fragen abzuwarten. (z.B. Th: „Hast du heute was Lustiges in der Schule gemacht?“ J: „Tierpark“) Auch das schriftliche Erzählen wies eine völlige Unfähigkeit auf, wichtige Einzelheiten nach einer erkennbaren Struktur zu ordnen.

Eine praktisch brauchbare Diagnosemethodik, d.h. eine, welche gleich Hinweise auf die Therapie ergibt, und ein Behandlungskonzept für dieses Problem waren schwer auffindbar. Das mündliche Erzählen ist aber ein wichtiger Teil zwischenmenschlicher Kom-

munikation und gehört so selbstverständlich zum sprachheilpädagogischen Interessengebiet. Die Aufsatzlehre der Schule ist erstens für das schriftliche Erzählen gedacht, das dem mündlichen wohl verwandt aber nicht gleichzusetzen ist. Zweitens können schulische Materialien gerade bei den heutigen Klassenstärken keine Aufarbeitung individueller Probleme bieten. So entstand das o.g. Projekt in drei Teilen:

- 1) Theorie: hier wurde englischsprachige Literatur gesichtet. Englischsprachige Ergebnisse sind bekanntlich nie uneingeschränkt übertragbar, was besonders bei den unten angegebenen Erscheinungsalterstufen zu berücksichtigen wäre. Es wirken hier nicht nur *sprachbedingte* Unterschiede, sondern offensichtlich auch *kulturbedingte* Unterschiede mit.
- 2) Diagnose: in diesem Projekt wurden 32 Kinder, die in meiner sprachheilpädagogischen Praxis in Behandlung waren, auf ihre Fähigkeit, Geschichten zu erzählen, mit der aus der Literatur entnommenen Methode untersucht. Diese Untersuchungsgruppe ist keinesfalls repräsentativ; sie ist aber auch nicht durchweg *sprachbehindert*, denn es waren auch Kinder mit myofunktionellen Störungen sowie auch Sprechablaufstörungen vertreten.
- 3) Behandlung: aus den 15 für behandlungsbedürftig befundenen Kindern wurden bzw. werden 10 mit der unten ausgeführten Therapiemethode behandelt.

Die „Platzeinteilung“ für diesen Beitrag ist vorsätzlich zugunsten der Diagnose und Behandlung gewichtet. Weiterführendes zur Theorie ist dem Literaturverzeichnis zu entnehmen. Die aufgeführten Untersuchungs- und Behandlungsmethoden entspringen weitgehend den angegebenen Quellen, obwohl sie z.T. stark abgewandelt sind.

1. Die Fähigkeit des Erzählens

Unter „Grammatik der Geschichte“ ist die hinter einer Geschichte liegende Struktur zu verstehen. Die Fähigkeit, Geschichten zu erzählen, setzt ein kognitiv-linguistisches Raster voraus (in Anlehnung an *Gilmore/Klecan-Akerl Owen 1999*):

1. Allgemeines Weltwissen.
2. Erinnerungsvermögen für Einzelheiten, Erkennen ihrer individuellen Bedeutung, Fähigkeit zur Zusammenfassung.
3. Wahrnehmung der „Grammatik“ der Geschichte oder des Geschehens, damit Einzelheiten organisiert werden können (s. unten).
4. Die Fähigkeit, den Kenntnisstand des Zuhörers zu erkennen und darauf einzugehen.

Auch ein aktiver Wortschatz von brauchbarem Umfang trägt zur Verständlichkeit der Geschichte bei. Die Fähigkeit, Geschichten zu erzählen, korreliert erwiesenermaßen mit der Fähigkeit, gelesene Texte zu verstehen; hier kommen phonematische und graphologische Dekodierung hinzu. Sie hängt sicher auch mit der Fähigkeit zusammen, gesprochene Geschichten

zu verstehen. Denn das Kennen und Erkennen einer Struktur der Geschichte ergibt eine Organisation der Einzelheiten, die das Verständnis erleichtert.

2. Diagnose der Grammatik der Geschichte

Wie diagnostiziert man die Fähigkeit, Geschichten zu erzählen? Die konkrete Diagnose der mündlichen Geschichten als unmittelbare Voraussetzung zur Behandlung umfaßt vier Schritte.

2.1 Erhebung der Geschichten

Man läßt zwei bis drei Geschichten erzählen. Möglich waren als Thema oder Anlass a) ein vorgelegtes Bild, b) eine persönliche Erfahrung, c) eine erfundene Begebenheit. Nach einigem Ausprobieren wurde routinemäßig von der ersten Möglichkeit Gebrauch gemacht: sprachgestörte Kinder sind ohnehin oft wortkarg und das vorgelegte Bild gab die notwendige Sicherheit. Um die Aufgabe zu verdeutlichen, wurde zuerst von der Therapeutin eine kurze Geschichte auf Level 5 (s. unten) erzählt. Die Aufforderung, eine Geschichte zu *erzählen* ergibt oft nur eine Beschreibung. „*Erfinde* zu dem Bild eine Geschichte“ ist dagegen meist erfolgreicher. Zum Weitererzählen darf nur mit „und dann?“ oder „noch etwas?“ aufgefordert werden, damit keine Struktur durch die Frage vorgegeben wird. Die Geschichten wurden mitgeschrieben oder auf Kassette aufgenommen.

2.2 Analyse der Geschichten

Bei der Analyse sollte ermittelt werden: Wortzahl der Geschichte, Zahl der T-Einheiten (Analyseeinheiten), Zahl der Clauses, Zahl der Clauses/T-Einheit. Im Folgenden werden die Definitionen angegeben, für Beispiele s. unten *Beispiel der Auswertung*.

Clause (C): Satz oder Satzteil mit *Subjekt und Prädikat*, Haupt- oder Nebensatz. So ergibt der erste Satz unten (s. *Beispiel der Auswertung*) zwei Clauses. Clauses werden *nicht durchnummeriert*, sondern es wird nur die An-

zahl je Analyseeinheit angegeben: so ergibt C2 T1 die Information, dass in der ersten Analyseeinheit zwei Clauses enthalten sind.

T-Einheit (T): Einheit der Analyse: einfacher Satz, auch mit mehrfachem Subjekt oder Prädikat, (s. T7 unten), oder komplexer Satz, Satzgefüge (Satz mit Nebensatz, s. z.B. T1 unten, hier zwei Clauses). Eine Satzreihe (durch Konjunktionen verbundene Hauptsätze) dagegen mit zwei oder mehr *gleichwertigen* Subjekten und Prädikaten gilt als zwei oder mehr T-Einheiten (s. z.B. T12 und T13 unten). T-Einheiten werden *durchnummeriert*.

Diese Einteilung erscheint zunächst verwirrend: der Zweck ist aber, den verhältnismäßigen Anteil an Nebensätzen festzuhalten, die ihrerseits meist eine geistige Weiterentwicklung anzeigen (näheres zu der T-Einheit Analyse s. *Hunt* (1970): „T“ wurde in der hier verwendeten Literatur nicht näher bezeichnet).

2.3 Zuordnung der Grammatik-Komponenten

Jeder T-Einheit wird nun eine Grammatikkomponente – oder auch mehrere – zugeordnet. Diese werden bei der Auswertung aufgelistet (s. unten).

Weitere Komponenten wären z.B. Dialog und Berichterstattung; für ein the-

rapeutisches Eingreifen jedoch genügen meistens die in der Übersicht 1 genannten Komponenten.

Beispiel der Auswertung: Es war einmal ein Riese, der in einer Burg wohnte (C2 T1 = Kulisse) // die Burg war in den Bergen (C1 T2 = Kulisse) // der Riese hatte niemand, mit dem er reden konnte (C1 T3 = Kulisse) // er war sehr unglücklich (C1 T4 = Kulisse, Interne Reaktion) // er war auch sehr wütend (C1 T5 = Kulisse, Interne Reaktion) // er beschloss, einen Freund zu klauen (C1 T6 = Kulisse, Interne Reaktion) // er ging ins Dorf und klaute einen kleinen Jungen (C1 T7 = Verursachendes Geschehen) // alle Dörfler wurden wütend und rannten hinter ihm her (C1 T8 = Interne Reaktion, Lösungsversuch) // der kleine Junge fing an zu weinen (C1 T9 = Konsequenz) // er hatte Angst (C1 T10 = Interne Reaktion) // der Riese brachte ihn zurück ins Dorf (C1 T11 = Lösungsversuch) // die Dorfbewohner waren sehr glücklich (C1 T12 = Interne Reaktion) // und die ließen den Riesen jeden Tag zu Besuch kommen (C1 T13 = Konsequenz) // er war nie wieder einsam. (C1 T14 = Abschluss).

Wortzahl der Geschichte: 95

Zahl der T-Einheiten: 14

Zahl der Clauses: 15

Clauses/T-Einheit: 15/14

Grammatik-Komponenten: Kulisse,

Grammatik Komponenten	Beschreibung	Beispiel
1. Kulisse	Stellt Hauptdarsteller dar, erzählt wann und wo	„Ein Mädchen ging einmal im Wald spazieren.“
2. Verursachendes Geschehen	Erzählt das <i>Problem</i> oder das Thema	„Auf einmal landete ein Raumschiff und zwei Marsmenschen kamen heraus.“
3. Aktion, Lösungsversuch	Der Versuch, das Problem zu lösen	„Das Mädchen gab ihnen Bonbons.“ lösen (später mit Planung)
4. Interne Reaktion	Denkende oder fühlende Äußerungen: können sensorische, kognitive emotionale sein	„Sie sah die Marsmenschen.“ „Sie dachte, sie muss weglaufen.“ „Die Marsmenschen freuten sich.“
5. Konsequenz	Ergebnis der Aktion	„Danach waren sie Freunde.“
6. Abschluss	Lösung des Problems oder Zusammenfassung	„Die Marsmenschen flogen heim.“

Übersicht 1: Komponenten der Grammatik einer Geschichte basierend auf *Stein / Glenn* (1979). Diese sind NICHT nach Erscheinungsalter geordnet!

te alles auf. Sie hat nie wieder vor dem Essen ein Plätzchen gestohlen.

Level 6: Ein Junge hatte einmal seinen Hund verloren. Er war sehr traurig. Er liebte den Hund sehr. Er hing einige Zettel „Hund verloren“ auf. Ein Nachbar, der den Hund gefunden hatte, sah den Zettel und brachte den Hund nach Hause. Der Junge war so glücklich. Sein Hund ist nie wieder weggelaufen.

Level 7: Ein Mädchen ging einmal in den Wald spazieren. Sie fand den Weg nicht mehr. Als es Nacht wurde, hatte sie sehr Angst und fing an zu weinen. Dann hörte sie jemand ihren Namen rufen. Es war ihre Mutter. Das Mädchen war so glücklich. Ihre Mutter sagte „Wir haben dich überall gesucht. Wir hatten solche Sorgen. Du darfst nie wieder alleine in den Wald gehen.“ Dann brachte die Mutter sie nach Hause und sie lebten immer glücklich.

Wichtig ist hier, die Geschichte nach ihrer Grammatik, also nach ihrer Struktur zu beurteilen, d.h. nicht nach abwechslungsreichem Wortschatz (es sei denn, diese Schwäche schränkt die Verständlichkeit der Geschichte ein) und auch nicht nach der Logik der Erwachsenen.

Nach Gilmore / Klecan-Aker / Owen (1999) ist für diese Analyse-Methode eine interpersonelle Reliabilität von 98,7% (T-Einheiten) bzw. von 85% (Clauses) zu erwarten. Leise Zweifel an diese hohe Zahl auch für trainierte Analysierende sind durchaus angebracht: sie wurde anhand von zwei Personen ermittelt. In Wirklichkeit ist diese Analyse-Methode zwar nach Training sehr gut anwendbar, ihre Reliabilität dürfte allerdings nicht so hoch liegen. Zu der Validität läßt sich anmerken, dass eine solche Analyse sicherlich

misst, wie kompetent ein Kind erzählt hat. Was sie leider nicht misst, ist, wie kompetent ein Kind erzählen *könnte*. Zwei Faktoren wirken hier stark mit. Erstens sind Kinder nicht unbedingt motiviert, eine Geschichte zu erzählen. Zweitens spielt hier auch eine Rolle, dass „Erzähle mir eine Geschichte!“ offensichtlich nicht so eindeutig semantisch besetzt ist wie der englische Ausdruck „Tell me a story!“. Eine offene Diskussion mit den älteren, redigierten Kindern erbrachte, dass sie meinten, mit einer Bildbeschreibung wäre auch eine Geschichte erzählt. Von diesen Kindern kam der Vorschlag, immer eine Geschichte *erfinden* zu lassen. So wurden in diesem Projekt vier Kinder, die gut erzählen könnten, zu schlecht eingeschätzt (s. Anhang unter Therapiebedürftig „??“). Solche Fehldiagnosen lassen sich allerdings durch zwei Hinweise auffangen. Erstens weist der Gebrauch von Nebensätzen fast immer darauf hin, dass ein Kind auf oder über Level 3 erzählen kann (zu den Ausnahmen hierzu s. unten Level 0). Dies kann sofort aus der Relation Clause/T- Einheit gesehen werden – so erzählt das Kind # 13 zwar nur auf Level 2, hat aber in jedem der zwei Sätze der „Geschichte“ einen Nebensatz (Relation 4/2): hier besteht ein Widerspruch.

Der zweite Hinweis, der eine Diagnose bestätigt, ist die Fähigkeit, Geschichten zu *verstehen*. Dies kann überprüft werden mit der „Textgeschichte der Maus“, eine kurze Geschichte aus dem Spiel „LÜK“ Kasten, zu der nach dem Vorlesen zwölf Fragen gestellt werden (s. Anhang). Völlig valide ist diese Untersuchung sicher nicht, denn sie prüft ebenfalls Satzverständnis und Kurzzeitgedächtnis. Die Ergebnisse sind trotzdem durchaus interessant. Aus den 15 als behandlungsbedürftig diagnostizierten Kindern hatten 10 Kinder weniger als 6 Fragen aus 12 richtig (vier wurden nicht mit der Mäuslein Geschichte überprüft). Dies war bei keinem Kind, das als *nicht* behandlungsbedürftig diagnostiziert wurde, der Fall. So hat Kind # 13 aus den 12 Fragen 11 richtig beantwortet (s. Anhang). Auch ist die Streuung auffäl-

lig zweipolig, d.h. eine Gruppe hat 5 Punkte oder weniger, die andere hat 10 Punkte oder mehr. Ganz eindeutig wird hier die nicht-repräsentative Untersuchungsgruppe gespiegelt: ein Teil besteht aus *sprach*behinderten Kindern, der andere Teil aus Kindern, die eine myofunktionelle Störung bzw. eine Sprechablaufstörung vorwiesen. Anhand von diesen zwei Hinweisen wird die Notwendigkeit der Erhebung weiterer Geschichten offensichtlich.

3. Therapie

Anhand der oben beschriebenen Analyse sowie der Anamnese wird nun über Therapiebedarf und -methodik entschieden. Betreffs Behandlungsbedarf wird in diesem Projekt mittlerweile so verfahren:

- 1) Erzählt das Kind zwei Geschichten, die Level 4 oder besser sind, besteht meistens kein direkter Behandlungsbedarf, denn diese Fähigkeit reicht aus, um schulisch weiterentwickelt zu werden. Ausnahmen bestünden z.B. bei den Kindern, dessen eingeschränkter aktiver Wortschatz die Verständlichkeit der Geschichte stark beeinflusst, s. unten.
- 2) Erzählt das Kind Geschichten auf Level 3, so wird nach Alter und sonstigen Fähigkeiten entschieden.
- 3) Sind die Geschichten auf Level 2, und das Alter 5 Jahre oder darunter, kann oft ganzheitlich verfahren werden, besonders wenn die Eltern aktiviert werden können. So gibt Esterreicher (1995) hierzu nützliche Vorschläge (s. unten 3.1 Ganzheitliche Methoden).
- 4) Sind die Geschichten unter Level 3, und das Alter über 5 Jahre, wird das Problem systematisch angegangen (s. unten 3.2 Systematische Methode). Dies schließt natürlich den gleichzeitigen Gebrauch der ganzheitlichen Methoden nicht aus.

3.1 Ganzheitliche Methoden

- Um den Kindern sowie u.U. auch den Eltern Geschichten näher zu bringen, werden kurze Geschichten,

- möglichst mit Bildern, vorgelesen, wobei das Kind aktiv mit dem Buch umgeht (umblättern, auf einen bestimmten Menschen in der Geschichte zeigen, usw.). *Hierzu sucht man Bücher aus, die erkennbare Geschichten enthalten, nicht nur Beschreibungen!* Es eignet sich hier z.B. besonders *Manuel und Didi* von Erwin Moser (1998, 1999).
- Zusammen mit dem Kind beschreibt man eine Seite in der Geschichte – zuerst: was sieht man, und dann: „was ist los“? Dieses Suchen und Erkennen des Problems, bzw. der Komponente „Verursachendes Geschehens“ ist eine Schlüsselfähigkeit, denn hier geht es um die Frage, was erzählenswert ist.

Nach dem Lesen erzählt man wieder – unter gleichzeitigem Weiterblättern – zusammen mit dem Kind, was passiert ist.

Die Geschichten werden mit Handpuppen oder mit Spielzeug (Playmobil) durchgespielt.

Man überlegt zusammen mehr zu einer Teilgeschichte (Episode).

Zusammen mit dem Kind überlegt man, wie sich die Darsteller fühlen, und warum.

Alle Konjunktionen in Geschichten, Nacherzählungen und Besprechungen sollten soweit wie möglich betont werden, um ihre Bedeutung in der Geschichte hervorzuheben.

Die Absichten, Ziele, Pläne, Gründe für die Pläne können beim Nachspielen durch Selbstdialoge deutlicher hervorgehoben werden.

Man überlegt gemeinsam „was wäre gewesen, wenn ...“ So kommen die ersten, eigenständigen Geschichtenteile zustande.

Das gleiche wird mit einer wichtigen Einzelheit gemacht, die den Ausgang der Geschichte ändert (z.B. wenn Aschenputtel keinen Schuh verloren hätte?). So wird der Zusammenhang zwischen Aktion und Konsequenz verdeutlicht.

- Mit den Kindern wird besprochen, wie das Ende der Geschichte mit dem Anfang zusammenhängt.
- Viele dieser Ideen können sehr gut auf Erlebniserzählungen des Kindes angewendet werden.
- Das Erzählen und Nacherzählen während des Autofahrens (bzw. anderen ähnlich langweiligen Situationen) kann den Eltern nahegelegt werden. Überhaupt bringt die Regel „Keine Autofahrt ohne Geschichte“ einen sprunghaften Anstieg in der Erzählfähigkeit der Kinder, was zu einer langen Ausführung über die Ursachen der Unfähigkeit verführen könnte.

3.2 Systematische Methode

Die ersten Therapieerfahrungen eines jeden Praktikers werden damit gemacht, ausgearbeitete Methoden dem jeweiligen Kind anzupassen. Die folgende schrittweise aufgebaute Methode ist genauso für jedes Kind abzuwandeln wie jedes andere Behandlungskonzept. Der Zweck besteht darin, den Kindern die Grammatik einer Geschichte schrittweise zu verdeutlichen (vgl. Klecan-Aker 1993). Die Schritte folgen dem Aufbau einer Geschichte, allerdings mit der Einschränkung, dass diese Schritte in der Reihenfolge ihrer normalen Erscheinungsalter behandelt werden. So wird z.B. *nicht* mit Kulisse angefangen.

Es wird immer mit der bildhaften Unterstützung eines Geschichtenballes (s. Anhang) gearbeitet. Für die Erklärung wird ein aufblasbarer Ball auf den Tisch gelegt und in Zusammenhang mit dem Bild gebracht. Dem Kind wird erklärt: eine Geschichte ist wie ein Ball. Fehlt ein Teil, so ist der Ball nicht mehr rund und lässt sich schlecht oder gar nicht gebrauchen, was man beim aufblasbaren Ball leicht vormachen kann. Beim Ball ist es die runde Oberfläche, welche die Form des Balles erhält, bei der Geschichte ist es das „was ist los“, das Thema oder das Verursachende Geschehen, was die Form der Geschichte erhält (später ist es auch die Kulisse, also „wer wann wo was

macht“). Fällt die Oberfläche zusammen, haben wir keinen Ball mehr: verlieren wir das „was ist los“ aus den Augen, so reißt der Leitfaden und wir haben keine Geschichte mehr. Alles führt irgendwie darauf zurück. In der Arbeit mit den Geschichtenbällen wird oft eine kleine Skizze von dem „was ist los“ an dem äußeren Rand des Balles im Uhrzeigersinn herumgeschoben, damit die Kinder es buchstäblich immer vor Augen haben.

Der Level, auf dem das Kind jetzt erzählt, wird ermittelt. Anhand der Analyse muss deutlich sein, welche Grammatik-Komponente in einer regelhaften Entwicklung jetzt erscheinen würde. Anhand des passenden Geschichtenballes werden dem Kind zuerst die Komponenten, die es bereits kann, dann diejenigen, um die es geht, bildhaft und sprachlich mit verschiedenen Beispielen verdeutlicht. Nun werden immer wieder Geschichten angeboten, die bis zu dieser Komponente erzählt werden, und dann abgebrochen werden. Es werden daraufhin zwei bis drei verschiedene Möglichkeiten angeboten. Durch die Auswahl ist das Weitererzählen an die Struktur der Geschichte gebunden. Nach der erfolgten Auswahl liest man die Geschichte, ergänzt durch die neue Komponente, noch einmal durch, und geht dann zur nächsten Geschichte über. Sind bis zu 10 Geschichten so erarbeitet, geht man von „multiple choice“ zu „open end“ über, und erbittet vom Kind zwei bis drei Möglichkeiten. Es soll dann selber die beste Möglichkeit auswählen, mit Angabe des Grundes.

An dieser Stelle zwei methodische Hinweise: Viele der so behandelten Kinder haben erst später in der Behandlung angezeigt, dass die immer wieder unterbrochenen Geschichten sie stören (in welchem Fall man sie natürlich zu Ende erzählt). Am Anfang der Behandlung fehlt wohl oft das Bewusstsein, dass eine Entwicklung in der Geschichte stattfindet, und so fehlt auch die Erwartung weiterer, das Problem lösender Einzelheiten. Das Erscheinen dieser Erwartungshaltung (z.B. Kind: „Ja und, was passiert jetzt mit ihm?“ oder

„Das schafft er nicht!“) ist als Zeichen zu werten, dass die Struktur der Geschichte endlich wahrgenommen wird. Der zweite methodische Hinweis: Das schnelle Mitschreiben und das damit verbundene sofortige Wiederholen der Vorschläge der Kinder erweist sich als unerlässlich! Das Arbeiten genau nach den eigenen Wörtern motiviert die Kinder sehr, und baut das Bewusstsein auf, dass sie Geschichten erzählen können. Die Selbstsicherheit beim Erzählen steigt sprunghaft an.

Im Folgenden werden Beispiele für den Therapieprozess auf den ersten drei Levels gegeben, sowie Vorschläge zur Erweiterung des Wortschatzes innerhalb der Geschichte.

Level 1: Geschehnisse, Aktionen, Sachen werden beschrieben, kein zentrales Thema, (J., Kind #28, 5J., Diagnose: Sprachverständnisstörung, Dysgrammatismus, Konzentrationsstörung. Ausgewähltes Bild: Vier Jungen bauen eine Hütte, ein Mädchen steht daneben). *Da bauen sie ein Haus. Dächer rauflegen brauchen wir ... Türen ... Dächer ... Fenster ... Türen ... Holz malen. Ein Mädchen, ein Jägerstand. Ich kletter immer hoch, aber die alten nicht. Einen kaputten haben wir schon mal gesehen.* Hier fehlt das Thema, das „was ist los“ (Grammatische Komponente: Verursachendes Geschehen). Es muss ein Bewusstsein für wichtige Einzelheiten, die „erzählwürdig“ sind, erst entstehen. Im kognitiv-linguistischen Raster (s. oben 1.) ist dieses Kind auf der zweiten Stufe (Erkennen der Bedeutung von Einzelheiten) gestört. J. wurde erklärt, bevor man eine Geschichte erzählen kann, muss man erst klar wissen „was los ist“, denn davon will man erzählen. (Geschichtenball 1, oberer Teil wird angeschaut und besprochen). Nun werden Bilder von agierenden Menschen und Tieren angeschaut. Hierzu wurden die Bilder des Ravensburger Spiels „Vertragen und nicht Schlagen“ benutzt. Von der Therapeutin wurden am Anfang zwei, später drei verschiedene Vorschläge gemacht. Am Beispiel des Bildes „Hütte bauen“: *1) Das Mädchen meint, sie hat was in der*

Hütte verloren. 2) Das Mädchen will mitbauen, aber die Buben sagen nein. Nach sechs solcher Beispiele konnte J. allmählich eigene Vorschläge machen zu einem auf dem Bild dargestellten oder zu einem vom Bild ausgehenden Problem. Diese Vorschläge werden immer aufgeschrieben und wiederholt! Es ist sinnvoll, so lange bei diesem ersten Schritt zu bleiben, bis das Kind zielsicher einige Möglichkeiten angeben und seine ausgewählte begründen kann. Hier ist Vorsicht geboten: die Themenvorschläge der Kinder sind oft unerwartet. Ein „richtiges“, also erwachsenengerechtes Thema zu verlangen führt unweigerlich dazu, dass die Kinder nicht mehr überlegen, wovon sie erzählen würden, sondern nur noch, was erwartet wird.

Level 2: Die Kinder benennen oder beschreiben ausschließlich, haben aber ein zentrales Thema, (F., Kind # 16, 8 J., Diagnose Stammeln, Dysgrammatismus, familiäre Sprachschwäche. Ausgewähltes Bild wie oben.) *Die vier Kinder bauen eine Hütte und ein Baumhaus haben sie auch schon gebaut gehabt und der Bub malt die an, rot, und da sind noch zwei Bretter (und dann?). Die vier Kinder bauen eine Hütte, sie brauchen viele Nägel und Holz und ein Haus und ein Fenster und eine Tür und das Mädels schaut zu und da haben sie auch noch Holz und da ist Gras und da ist was rotes.*

Ein Thema, (also „Verursachendes Geschehen“) wird hier deutlich. Das Kind scheint aber noch keinen Eindruck von dem „Weiterschreiten“, von der Entwicklung in einer Geschichte zu haben, die eine Struktur erst notwendig macht. Um eben diese Entwicklung der Geschichte zu verdeutlichen, werden Level 3 und 4 gleich zusammen bearbeitet. Die „Interne Reaktion“ (Gefühl) kann dann sozusagen als Motor für die Weiterentwicklung agieren.

Anhand des ersten Geschichtenballes werden die Teile der Geschichte dargestellt, angefangen bei dem Teil, den das Kind bereits gefunden hat, nämlich „was los ist“ (Verursachendes Geschehen). Dieses „was los ist“ gibt meistens irgendein Gefühl: kindgerechte Beispiele sind unten am Geschichtenball

durch die Gesichter dargestellt (Interne Reaktion). Anfangs mussten von der Therapeutin zwei oder drei Gefühle vorgeschlagen werden, z.B. zu diesem Beispiel *Sind die Kinder wohl wütend, oder zufrieden, oder gelangweilt?* Wie oben werden einige Geschichten in „multiple choice“ erarbeitet, dann einige in „open end“, bei denen das Kind einige Gefühle angibt und das beste Gefühl auswählt und begründet.

Es wird dann gefragt, was die Kinder wohl machen werden, wenn sie so zufrieden (bzw. wütend, gelangweilt, usw.) sind? („was tun?“ = Lösungsversuch, wobei hier kein Problem an sich gelöst wird, sondern eine logische Folge des angegebenen Gefühls gesucht wird.) Es wird wie oben verfahren, anfangs multiple choice, dann Vorschläge des Kindes mit Begründung der Auswahl. Zu obigem Beispiel die Vorschläge der Therapeutin: *1) sie hören auf zu bauen, weil sie nicht mehr wollen, 2) sie bauen die Hütte zu Ende und zeigen es den Eltern, 3) sie bauen, bis es ganz dunkel ist.*

Nachdem eine Anzahl Geschichten so bearbeitet wurden, verfährt man genauso mit der Konsequenz („was wurde daraus?“). Das heißt, zuerst gibt die Therapeutin mehrere Konsequenzen zur Auswahl an (zu obigem Beispiel, nachdem die Hütte den Eltern gezeigt wurde: *1) Die Hütte gefiel den Eltern gar nicht und die Kinder durften nie mehr dahin. 2) Die Eltern fanden sie toll und alle aßen ein Picknick drin. 3) Die Eltern hatten keine Zeit und die Kinder haben allein drin gespielt.*) Als nächster Schritt gibt das Kind mehrere Alternativen an, wählt die beste aus und begründet seine Wahl.

Auch kleine Geschichten aus dem täglichen Leben können so bearbeitet werden, wobei Alternativen zu dem bereits Geschehenen gesucht werden. Somit haben die Geschichten die Grammatikteile Verursachendes Geschehen – Interne Reaktion – Lösungsversuch – Konsequenz. Wichtig ist, bei der Wiederholung der Geschichte zu betonen, dass die Kinder die Geschichte aufgebaut haben: auch die Angabe der Gründe bei der Nacherzählung wird mit großer Genugtuung aufgenommen.

Level 3 bis 6: es wird auch verfahren wie soeben beschrieben.

Level 0: Die Geschichte passt in keine Kategorie. In diesem Projekt waren diese erstens die Ein-Wort-Geschichten des eingangs beschriebenen 12-jährigen Mädchens. Dies änderte sich jedoch bereits nach wenigen Sitzungen. Es wurden hier zweitens auch Geschichten zugeordnet, die keinen Leitfaden aufwiesen. Oft waren einige Grammatik-Komponenten vorhanden; Nebensätze waren auch keine Seltenheit. Somit waren diese Geschichten die Ausnahmen zu der Regel, dass ein Kind, das Nebensätze gebraucht, sehr wahrscheinlich auf Level 3 erzählen könnte. (J., Kind #3, 9; 2 Jahre Diagnose Sprachverständnisstörung. Ausgewähltes Bild: Verletztes Kind liegt neben seinem Fahrrad, der Verursacher des Unfalls sowie einige Zeugen sind in der Nähe.) *Da passiert, dass die sich verlieben (zeigt auf Zeugen des Unfalls) und dass die Mutter, wo der Sohn umgefallen ist, weil er sich drücken wollte vor der Hausaufgabe. Dann sagt der Mann zu der Frau, „warum passen Sie nicht auf, auf das Kind“. „Halten Sie sich da raus, das ist mein Sohn“. Da fragt die andere Frau, „ist dir was passiert“ und da sagt der Junge „nein“.*

Hier ist das Problem sowohl Konzentration und Gedächtnis, als auch die Unfähigkeit, sich in den Zuhörer hineinzuversetzen. Interessant ist, dass klärende Fragen sofort zu einem völligen Abreißen eines manchmal noch erkennbaren Leitfadens führen. Die Einsicht, dass der Zuhörer mehr Information braucht, kann nicht vermittelt werden, weil der ohnehin schwache Leitfaden der Geschichte eine Änderung nicht verträgt. Auch über protokollieren, ob schriftlich oder mit Bildern, gelingt es selten, den Leitfaden zu erhalten.

Bei diesen Kindern hilft nur das Bestehen darauf, anhand der Geschichtenbälle und der oben ausgeführten Methode jedes Problem einzeln als Geschichte zu entwickeln, z.B. bei obiger Geschichte: Verursachendes Geschehen (was ist los?): *Der Sohn ist mit dem Rad verunglückt* (dies wird nun als

kleine Skizze an dem äußeren Rand des Balles herumgeschoben). Interne Reaktion (Gefühl) *die Mutter ist wütend, weil er die Hausaufgabe nicht gemacht hat. Lösungsversuch (Plan, was kann er machen, um sein Problem zu lösen?): Der Sohn steht auf und macht gleich die Hausaufgabe. Konsequenz (was wird daraus?): Später fährt er wieder Rad.* Ideal ist diese Geschichte nicht, denn aus der Perspektive des Zuhörers ist die Reaktion der Mutter immer noch unverständlich, aber immerhin ist jetzt ein Leitfaden erkennbar. Theoretisch könnte aus den verschiedenen Teilthemen, die in J.'s Geschichte enthalten sind, eine einzige Geschichte mit mehreren Episoden entwickelt werden. Nach den hier gemachten Erfahrungen mit solchen Kindern besteht aber kein Grund zu der Annahme, dass sie jemals eine solche komplexe Geschichte werden beherrschen können. Der Erfolg bisher bestand darin, dass die Geschichten sehr einfach wurden, aber immerhin verständlich waren. Sobald irgendeine überflüssige Einzelheit zu den „nackten Knochen“ dazukam, wurde das Erzählen für die Kinder wieder unbeherrschbar.

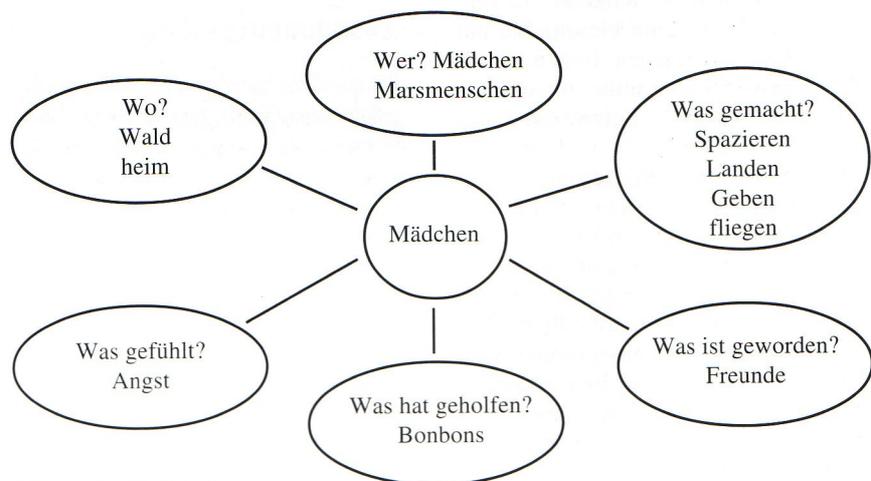
Level X: die Geschichte ist auf einem Level, der altersgemäß wäre, ist aber wegen des eingeschränkten Wortschatzes kaum verständlich. Hier können nach Esterreicher (1995) alle wichtigen Wörter der Geschichte bewusst gemacht werden. Man erstellt eine

„Wortkarte“, z.B. bei der Geschichte des Mädchens, die Marsmenschen trifft:

Bei ausführlicheren Geschichten kommen mehr Wörter zusammen bei der Beschreibung der Darsteller, Kulissen, internen Reaktionen, Pläne, Werkzeuge usw. Diese Übung dient dazu, die Verhältnisse der Wörter in der Geschichte klarer darzustellen. Eine Wortkarte zeigt auf, ob wichtige Darsteller, Kulissen, Pläne usw., etwas zu wortkarg beschrieben wurden. Gleichzeitig gibt sie oft Hinweise darauf, wo eine Wortschatzerweiterung anzusetzen hat.

Weitere Vorschläge zu der Arbeit mit den Geschichtenbällen:

- Bekannte Geschichten erzählen, dann Bildergeschichten, dann selbst erfundene, gleichzeitig auf dem Ball zeigen, wo man sich gerade befindet.
- Mit verschiedenen Aufforderungsbildern oder Bildergeschichten jeweils immer nur einen Teil vom Ball erfinden (z.B. immer die Einführung, immer ein Problem).
- Bei einer Geschichte beim gleichen Teil vom Ball drei oder vier verschiedene Alternativen finden, Skizzen anfertigen als Erinnerung, überlegen, welche am besten wäre.
- Fortgeschrittenen Kindern erklären, dass einige Geschichten gleich mehrere Probleme, Pläne und Lö-



Übersicht 2: Wortkarte

- sungen haben, wir können auch mehrmals um den Ball herumgehen (Episoden oder „Kleingeschichten“).
- Eigene Geschichten erfinden, die abgebrochen werden, zusammen mit Kindern weitererzählen (welcher Schritt kommt jetzt? Wo sind wir am Ball?).
- Geschichte von einem Kind erzählen lassen, zusammen mit zweitem Kind überlegen, zu welchen Teilen vom Ball man viel weiß, und wo man noch etwas wissen will (ohne schriftliche Unterstützung kaum möglich).
- In „Scamper Strategies“ (Esterreicher 1995) wird Blooms Taxonomie (1956) mit den Aktionsverben von Tuckmann (1975) kombiniert, um weitere Möglichkeiten zum Ausbau der Kenntnisse der „Geschichtengrammatik“ aufzuzeigen. Die Schritte der Taxonomie (Wissen, Verstehen, Anwendung, Analyse, Synthese, Evaluation) zeigen einen klaren Bezug zu den verschiedenen Niveaus der Geschichtenerzählung wie oben (s. Esterreicher 1995).

4. Ergebnisse des Projekts

Nach sieben Monaten Therapie (eine halbe Stunde wöchentlich, zusammen mit einem gleichaltrigen Mädchen mit Sigmatismus) war das eingangs vorgestellte Mädchen (J., Kind #7, 12 Jahre) in der Lage, eine Geschichte auf Level 3 – 4 zu erzählen. In den letzten Therapiewochen erzählte sie spontan Geschichten von der Schule auf Level 4 (z.B.: „Wir wollten vor Weihnachten ins Schullandheim. Da war die Lehrerin krank, es ging nicht. Jetzt fahren wir nächste Woche. Ich freue mich.“) Auch in der Schule brachte sie in der „Erzählstunde“ nach Angabe der Lehrerin ganz annehmbare mündliche Beiträge, wobei Einzelheiten immer noch oft ausgelassen wurden. Interessant ist, dass die schulischen Aufsätze auch deutlich besser wurden, obwohl dies zu keinem Zeitpunkt geübt wurde. Ebenfalls von Interesse ist, dass das Mäd-

chen sich zumindest in der Schule nach Angabe der Lehrerin nicht mehr absondert: in der Therapie erzählte J. im sechsten Therapiemonat erstmals von einer Freundin. Die Entwicklung einer Grammatik des Erzählens bei J. hat sicherlich weniger zu diesem letztgenannten Erfolg beigetragen, als der Umstand, dass sie dieses Erzählen immer sofort mit einem gleichaltrigen Mädchen ausprobiert hat. Die anderen behandelten Kinder zeigen ebenfalls Erfolge, die sich nicht nur auf den Therapieraum beschränken.

Im Laufe dieses Projektes zeigte sich, dass viele Kinder, die eigentlich wegen anderer sprachlicher Probleme in Behandlung waren, nicht oder nicht altersgemäß erzählen konnten.

Der Gedanke an früher behandelte Kinder, die nun eine deutliche Aussprache, eine altersgemäße Grammatik und einen ausreichenden Wortschatz haben, diese aber zum Erzählen nicht anwenden können, macht betroffen.

Anhand der hier vorgestellten Diagnose- und Therapiemethode kann aber die Fähigkeit, Geschichten zu erzählen, in der Praxis erfasst und behandelt werden. Geschichten erzählen ist auch eine gute Möglichkeit, sprachlich Erlerntes (Aussprache, Grammatik, Wortschatz) in eine ausführlichere Spontansprache zu übertragen als die, welche auch in einer spielerisch geprägten Therapie-situation zu finden ist.

Zusammenfassung

Das mündliche Erzählen ist ein wichtiger Teil zwischenmenschlicher Kommunikation. Viele Kinder, die vorrangig wegen anderer Sprachstörungen zur ambulanten Behandlung vorgestellt werden, können nicht oder nicht altersgemäß erzählen. Es werden die Ergebnisse eines in einer ambulanten Praxis durchgeführten Projektes (Theorie, Diagnostik, Therapie) wiedergegeben. Anhand der aus der Literatur entnommenen, bildlich erweiterten Methoden lässt sich das Geschichtenerzählen bei den meisten Kindern weiterentwickeln.

Literatur

- Bloom, B. (Ed.) (1956): Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain, New York: David McKay, zit. nach Esterreicher, 1995.
- Esterreicher, Carol A. (1995): Scamper Strategies: Fundamental Activities for Narrative Development, Eau Claire, WI: Thinking Publications.
- Gilmore, S., Klecan-Aker, J., Owen, W. (1999): The relationship of Storytelling Ability to Reading Comprehension in Children with Learning Disability. In: Journal of Speech – Language Pathology and Audiology, Vol. 2, No 3, 142-149.
- Hulson-Nechkash, P. (1990): Storybuilding: A Guide to Structuring Oral Narratives, Eau Clair, WI: Thinking Publications.
- Hunt, K. (1970): A syntactic maturity in school children and adults. In Monographs of the Society of Research in Child Development 35 (Serial No. 134), zit. nach Klecan-Aker (1993).
- Klecan-Aker, J. (1993): A treatment programme for improving storytelling ability: A case study. Child Language Teaching and Therapy Vol. 92, 105-115.
- Larson, V.S., McKinley, N.L. (1995): Language Disorders in Older Students: Preadolescents and Adolescents, Eau Claire, WI: Thinking Publications, zit. nach Esterreicher (1995).
- Moser, E. (1998, 1999): Das erste (zweite) große Buch der kleinen Mäuseabenteurer, Weinheim & Basel: Beltz Vlg.
- Stein, N., Glenn, C. (1979): An analysis of story comprehension in elementary school children In: R. Freedle (Ed.) New Directions in Discourse Processing Vol. 2, 53 – 120, Norwood, N.J.: Ablex, zit. nach Esterreicher (1995).
- Tuckmann, B. (1975): Measuring Educational Outcomes: Fundamentals of Testing, New York: Harcourt, Brace & Javanovich, zit. nach Esterreicher (1995).

Anschrift der Verfasserin:

Susan Schelten-Cornish
Praxis für Sprachtherapie
Quellengasse 6
85276 Pfaffenhofen
als Diplom-Sprachheilpädagogin in eigener Praxis tätig.

Anhang: Untersuchte Kinder

Kind	Alter	Diagnose	Mäuslein Gesch.	Eigene Gesch.:	Clauses/T-Einh.	Sonstiges	Th
1. St.	9;10	SEV, VS		Level 4	10/5	WS schränkt Ver- ständlichkeit ein	x
2. T.	9;10	SEV, VS		Level 4	10/9		WS schränkt Ver- ständlichkeit ein
3. J.	9;2	SVS	5	Level 0	4/3	überbehütet	x
4. St.	8;5	Zentr.HS	2	Level 0	11/9		
5. V.	8;3	Konz.schw. MFS	12	Level 2	5/5	redegewandt	
6. A.	6;3	Sta, MFS	11	Level 6	7/6		
7. J.	11;9	Erz., VS		Level 5	16/15	redegewandt	
8. A.	6;0	Sta, Dysgram	5	Level 2	13/12		
9. M.	6;6	SVS, VS MFS, Lispeln		Level 2	6/5	Stiefkind, isoliert Ursache d. Projektes	x
10. S.	7;10	Sta, Erz.	3	Level 0	10/7		
11. K.	10;2	Sta, Dysgram	4	Level 2	0	häufige MOE überbehütet	x
12. F.	8;9	MFS	12	Level 2	6/6		
13. D.	12	MFS	11	Level 2	8/8	überbehütet	??
14. B.	9;10	MFS		Level 2-3	10/9		
15. S.	8;10	Sta, Erz.	3	Level 2	7/6	frühere Mutistin	x
16. F.	8;1	Dysgram, Sta		Level 2	6/6		
17. M.	8;0	SEV	5	Level 2	9/8	Grenzfall geistige Behinderung	x
18. C.	12;4	schwere SVS	4	Level 2	8/8		
19. A.	10;4	Lernbeh.	12	Level 4	7/6	Gymnasiast	??
20. M.	9;0	Redeflussstörg.	12	Level 5	8/6		redegewandt
21. D.	10;3	MFS	12	Level 2	4/2	redegewandt	??
22. C.	13;3	MFS	11	Level 4	9/7		
23. A.	8;3	eingeschr. WS, Dysgram.		Level 6	17/14	Gesch schlecht organisiert	x
24. A.	7;4	Lateralis	10	Level 2	9/8		
25. M.	14;6	Stottern	12	Level 2	7/7	familiäre Sprach- schwäche	x
26. I.	6;8	Zentrale HS	5	Level 2	6/6		
27. J.	10;6	eingeschr. WS		Level 2	4/4	Epilepsie, einge- schränkter WS	x
28. J.	5;1	MFS		Level 3	2/2		
29. J.	10;6	Konz.schw.	5	Level 2	7/7	fehlendes Welt- wissen	x
30. J.	5;1	Dysgram., SVS		Level 5	9/9		
31. J.	10;4	Redeflussstörg.	12	Level 2	15/10	redegewandt	??
32. M.	9;0	MFS	12	Level 2	3/3		
33. D.	10;3	MFS	12	Level 2	5/4	redegewandt	??
34. C.	13;3	MFS	11	Level 4	6/6		
35. A.	8;3	eingeschr. WS, Dysgram.		Level 4	10/7	redegewandt	
36. A.	7;4	Lateralis	10	Level 5	12/10		
37. M.	14;6	Stottern	12	Level 4	9/7	redegewandt	
38. I.	6;8	Zentrale HS	5	Level 6	7/7		
39. J.	10;6	MFS		Level 6	15/12	Gymnasiast	
40. J.	5;1	Konz.schw.	5	Level 6	13/10		WS schränkt Ver- ständlichkeit ein
41. J.	10;6	MFS		Level 6	5/5		
42. J.	5;1	Dysgram., SVS		Level 3	5/5	zwei Episoden	
43. J.	5;1	Dysgram., SVS		Level 3	6/6		
44. J.	5;1	Dysgram., SVS		Level 6	26/26!		
45. J.	5;1	Dysgram., SVS		Level 0	6/6		x
46. J.	5;1	Dysgram., SVS		Level 0	6/6		

Kind	Alter	Diagnose	Mäuslein Gesch.	Eigene Gesch.:	Clauses/T-Einh.	Sonstiges	Th
29. F.	8;4	Sigmatismus	11	Level 2 Level 4	7/5 7/5		
30. P.	6;6	Sta, Poltern Konz.schw.	5	Level 1 Level 2	9/8 11/10		x
31. A.	7;0	phonologische Artikul.störg.	10	Level 4	13/11		
32. M.	10;2	Dysgram. Leicht	12	Level 7	14/11	Behandlung abgeschlossen	

Th.:	Therapiebedürftig	HS:	Hörstörung
SEV:	Sprachentwicklungsverzögerung	Konz. schw.:	Konzentrationsschwäche
VS:	Verhaltensstörung	MFS:	Myofunktionelle Störung
WS:	Wortschatz	Sta:	Stammeln
SVS:	Sprachverständnisstörung	Erz.:	Erzählen therapiebedürftig
MOE:	Mittelohrentzündung	??:	weitere Erhebung notwendig

Das dumme Mäuslein

Eines Tages lief ein junges Mäuslein zum ersten Mal allein aus seinem Loch. Es war neugierig und wollte sich die Welt ansehen. Aber es dauerte gar nicht lange, da kam das Mäuslein aufgeregt zurück und lief schnell zu seiner Mutter. „Mutter, hör nur zu! Ich muß dir erzählen, was ich draußen erlebt habe. Es war ganz schrecklich! Ich habe furchtbare Angst gehabt! Im Hof habe ich ein wildes Tier gesehen. Es war bunt, und mit seinen riesigen Flü-

geln schlug es gewaltig um sich. Auf dem Kopf war es feuerrot, und an den Füßen hatte es scharfe Krallen. Als ich mir das Tier genauer angucken wollte, schrie es ganz laut ‚ki-ke-ri-ki‘. O Mutter, das war bestimmt ein gefährliches Tier! Es wollte mich sicherlich auffressen, aber ich bin schnell weggelaufen. Im Hof sah ich noch ein anderes Tier, das war ganz sanft und friedlich. Es war so grau wie wir, nur viel, viel größer. Das Tier sah

so freundlich aus. Es saß still da, leckte sich die Pfoten und strich damit über sein Gesicht. Manchmal schnurrte es ganz leise. Am liebsten wäre ich zu ihm gelaufen und hätte mit ihm gespielt. Ich hatte aber so große Angst vor dem anderen, bösen Tier, daß ich lieber schnell wieder nach Hause gekommen bin.“

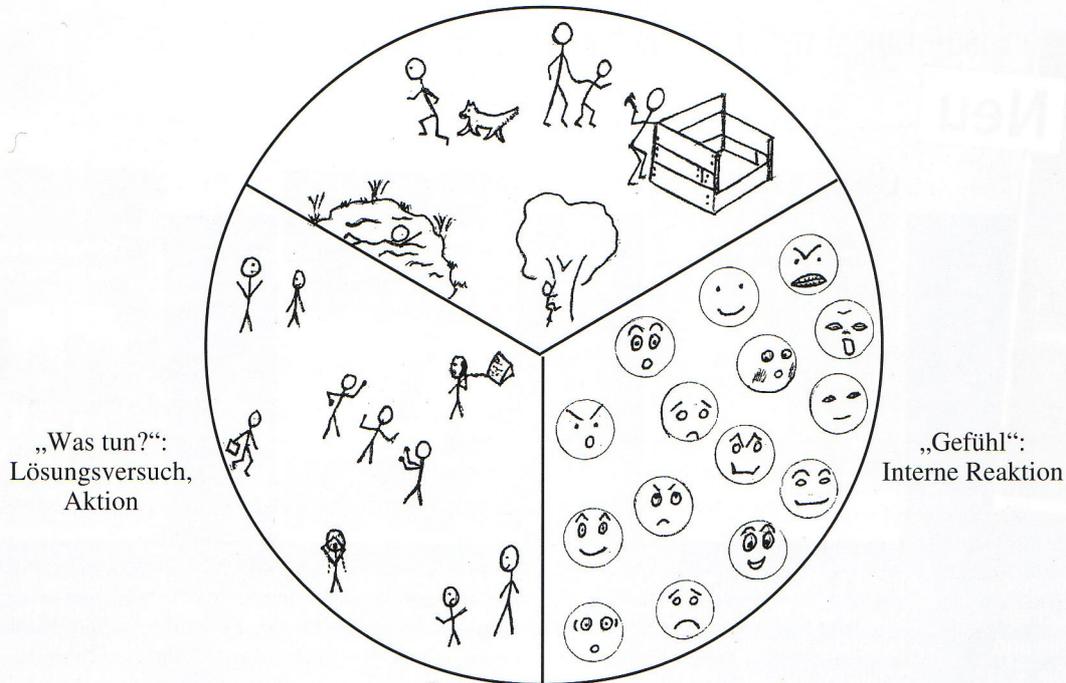
Nur *eine* Antwort ist jeweils richtig!

- | | |
|---|--|
| <p>1 Eines Tages lief das Mäuslein
mit seinen Freunden fort. in die Speisekammer.
allein aus seinem Loch.</p> <p>2 Das Mäuslein wollte
einkaufen gehen. sich die Welt ansehen.
seinen Eltern fortlaufen.</p> <p>3 Es erzählte seine Erlebnisse
seiner Mutter. seinem Vater.
seinen Geschwistern.</p> <p>4 Das Mäuslein war
in der Scheune. im Hof.
auf dem Feld.</p> <p>5 Es traf draußen
viele Tiere. zwei Tiere.
drei Tiere.</p> <p>6 Das erste Tier war auf dem Kopf
schneeweiß. mausgrau.
feuerrot.</p> | <p>7 An den Füßen hatte es
weiche Polster. schwere Hufe.
scharfe Krallen.</p> <p>8 Dieses Tier rief
ki-ke-ri-ki. miau.
i-a.</p> <p>9 Ein anderes Tier sah
böse aus. wild aus.
freundlich aus.</p> <p>10 Dieses Tier
leckte sich die Pfoten. brüllte laut.
wedelte mit dem Schwanz.</p> <p>11 Dieses Tier war
ein Hund. ein Esel.
eine Katze.</p> <p>12 Gefährlich für das Mäuslein war in Wirklichkeit
das erste Tier. das zweite Tier.
gar kein Tier.</p> |
|---|--|

Quelle: (ohne Verfasser) LÜK Arbeitshefte (o.J.) Wilhelmshaven: Heinz Vogel Verlag

Anhang: Geschichtenball 1 (im Original stehen nur die Erklärungen in Anführungszeichen)

„Was ist los?“, Verursachendes Geschehen



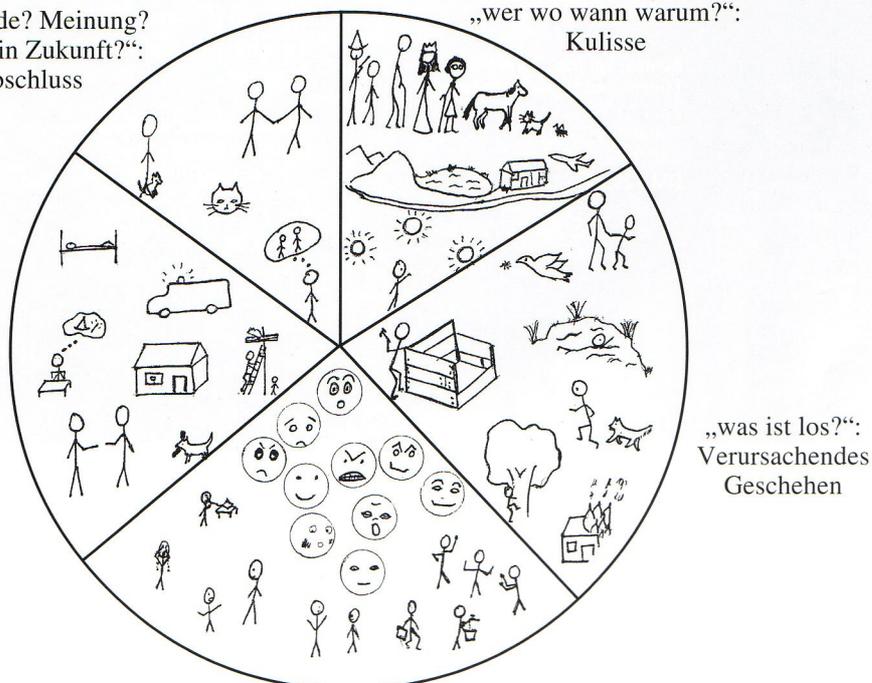
Gefühlsvorschläge: fröhlich, wütend, müde, überrascht, grantig, traurig, schämt sich, zufrieden, schadenfroh, lustig, gelangweilt, besorgt, frech, einsam, ungeduldig

Anhang: Geschichtenball 2 (im Original stehen nur die Erklärungen in Anführungszeichen)

„Am Ende? Meinung?
Was ist in Zukunft?“,
Abschluss

„wer wo wann warum?“,
Kulisse

„was wird daraus?“,
Konsequenz



Gefühlsvorschläge: fröhlich, wütend, müde, überrascht, grantig, traurig, schämt sich, zufrieden, schadenfroh, lustig, gelangweilt, besorgt, frech, einsam, ungeduldig