

erkennen, dass Kinder nicht nur unterschiedliche Fähigkeiten, sondern auch Vorlieben haben. Dies sollte man respektieren. Das bedeutet nicht, die Kinder völlig sich selbst zu überlassen. Das Beispiel von Emma zeigt, dass die zurückhaltende Frage der Erwachsenen, was denn mit dem Drachen sei, nachhaltige Wirkung zeitigt. Darüber hinaus konnten wir in unserem Projekt feststellen, dass bei den Sechsjährigen, im Gegensatz zu den jüngeren Kindern, auch Kinder untereinander Vorschläge zu den Charakteren und der weiteren Handlungsentwicklung machten. Auch das sollte gefördert werden.

Emmas Äußerung »*Ich will ne andere Geschichte lieber*« und das selbst initiierte Diktat von Jakob können als Ausdruck einer lebendigen Erzählkultur interpretiert werden, die Mittel und Ziel in sich vereint.

### Literatur

- Andresen, H. (2011): Erlebtes und Fiktives – Zur Dynamik der Entwicklung von Erlebnis- und Phantasieerzählungen im Vorschulalter. In: Hüttis-Graff, P./Wieler, P. (Hg.) (2011): Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter. Freiburg: Fillibach. S. 151 – 180.
- Dehn, M./Merklinger, D./Schüler, L. (2011): Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Merklinger, D. (2011): Frühe Zugänge zu Schriftlichkeit. Eine explorative Studie zum Diktieren. Freiburg: Fillibach.
- Schmidt, A. (2010): Gemeinsames Erzählen und aufgeschriebene Geschichten. Zur Entwicklung einer forschungsbasierten Sprachförderkonzeption für den Elementarbereich. In: Jantzen, C./Merklinger, D. (Hg.) (2010): Lesen und Schreiben. Lernerperspektiven und Könnenserfahrungen. Freiburg: Fillibach. S. 173 – 196.
- Weinhold, S. (2000): Text als Herausforderung. Zur Textkompetenz am Schulanfang. Freiburg: Fillibach.

Kristin Wardetzky

## Inkubationszeit des Mündlichen

### Über das Zuhören beim Märchenerzählen<sup>1</sup>

»Alles Sprechen ruht auf der Wechselrede«  
Wilhelm von Humboldt

»Erzählt ihr heute wieder?« ruft mir der kleine A. aus dem Gebüsch entgegen, als ich über den Pausenhof der Schule laufe, und er jubelt, als ich mit dem Kopf nicke« – so eine der Erzählerinnen, die zwei Jahre lang Woche für Woche Berliner Grundschulkindern Geschichten aus allen Ecken und Enden der Welt erzählten.<sup>2</sup> Heute erzählt sie ein irakisches Märchen von einem Mädchen, das noch vor ihrer Geburt einem vorbestimmten Freier versprochen wird. Aufmerksam und mit ernsten Gesichtern lauschen die 10- bis 11-Jährigen der Geschichte. So auch A., der von der Lehrerin – wie eine ganze Reihe seiner Klassenkameraden – als Problemkind wahrgenommen wird. Er hat extreme Lern-, vor allem Konzentrationsschwierigkeiten. Seine emotionalen Ausbrüche bringen die Lehrerinnen oft an ihre Grenzen. »Aber bei diesem Erzählprojekt, da ist er so verzaubert, da findet der so seine Insel und entspannt«, stellt die Lehrerin fest. Sie bestätigt immer wieder, dass insbesondere die durch Verhaltensauffälligkeiten stigmatisierten Kinder in den Erzählstunden wie verwandelt wirken.

Ein Sprung nach Toronto. Der kanadische Erzähler Dan Yashinsky berichtet:

»Da sitzen diese Jungs vor mir, schlagen sich, veralbern einander, blödeln herum, furzen so laut wie möglich (...) Aber, als das Erzählen begann, wur-

1 vgl. Wardetzky 2010, S. 44.

2 2005 – 07 lief in einer Berliner Brennpunktschule das Pilotprojekt »Sprachlos«, in dem professionelle Erzählerinnen zweimal pro Woche über zwei Jahre hinweg in Grundschulklassen erzählten. Daraus entwickelte sich 2008 das Langzeitprojekt ErzählZeit, in das mittlerweile über 100 Schulen und Kitas involviert sind und das von der Senatsverwaltung für Bildung in die institutionelle Förderung übernommen wurde (s. unter [erzaehlzeit.de](http://erzaehlzeit.de)). Nachfolgeprojekte gibt es in Freiburg, Lippe-Detmold, Frankfurt/Main, Heilbronn, Hannover. Das IPP München hat in Berlin 2011 ErzählZeit umfangreich evaluiert (s. unter [erzaehlkunst.com](http://erzaehlkunst.com)).

den sie urplötzlich still und ›gesittet‹ (well behaved). Durch irgendeine mysteriöse Kraft verwandelt das Erzählen die wilde Horde in eine Gemeinschaft von Lauschenden. (...) Was ist das Geheimnis dieser erstaunlichen Kunst?« (Yashinsky 2005, S. 21)

Von ähnlichen Erlebnissen berichten ErzählerInnen weltweit.

Worin liegt, wie Dan Yashinsky fragt, das Geheimnis dieser Kunst des Erzählens? Wie ist es zu erklären, dass Kinder, die im regulären Unterricht in der Regel nicht länger als 5 bis 7 Minuten zuhören können, atemlos und mit sichtbarer emotionaler Beteiligung bis zu 40 Minuten an den Lippen der Erzählenden hängen?

Im Folgenden will ich nach Antworten suchen und beziehe mich dabei auf die Erfahrungen der Berliner Schulprojekte ›Sprachlos?‹ und ›Erzähl-Zeit‹, in denen professionelle ErzählerInnen, ausgebildet an der Universität der Künste Berlin, tätig sind.

## Erzählen als Spiel

Eine Erklärung für die Suggestivität des Erzählens könnte darin liegen, dass diese Kunst eine ästhetische Befriedigung vermittelt, die sich nicht verrechnen, benoten, bewerten lässt. Erzählen ist nicht Lehren, sondern Spielen, und in dieses Spiel bringen sich die Kinder nach ihrem eigenen Tempo, Temperament und Gusto ein – ohne Druck, ohne Zwang, selbstbestimmt, nach freiem Willen.

Zum Gelingen dieses Spiels gehört als elementare Voraussetzung die Entdeckung der Langsamkeit. Erzählen entschleunigt. Erzählen braucht Muße, Gelassenheit, einen offenen Zeithorizont. Im Erzählen hält die Welt den Atem an, die Zeiger der Uhren stehen still, es gibt nur noch ein einziges Zeitmaß: das der Geschichte. Damit steht Erzählen quer zur Rasanz des Alltags und seinen Reizkaskaden, von denen die Kinder täglich überflutet werden. Die Konzentration wird nicht durch äußere, sekundenschnell wechselnde Reize, durch short cuts, stimuliert, sondern durch die allmähliche Verfertigung der Geschichten beim Reden.

## Spiel im Medium Sprache

Das Material dieses Spiels ist immaterieller Natur, gefertigt aus gesprochenen und gehörten Worten. Die Worte fügen sich zusammen zu einem narrativen Gewebe, Sprache verwandelt sich in bildhafte Assoziationen, in Emotionen und Ahnungen. Aus dem puren Verstehen der Lexik wird Miterleben, affektive Anteilnahme, wird Deutung, wird Selbstbegegnung und Selbstgenuss.

Ganz allmählich schwingt sich das Kind in die – mitunter fremde – (Zweit)sprache ein, entdeckt selbstständig deren Deutungshorizont. Vor

allem Kinder, die zuhause nicht Deutsch sprechen, lernen so das Glück kennen, in dieser Landschaft der Worte immer mehr Bekanntes zu entdecken und allmählich nicht mehr an die Mauern der fremden Sprache zu stoßen. Die Wiederkehr der poetischen Wendungen, Verse, Formulierungen – die Wiederholung also garantiert den Reiz am Wiedererkennen und damit das allmähliche Sich-Einhören in die Konventionen einer Sprache, die den Kindern vertraut wird und allmählich zum eigenen Gebrauch zur Verfügung steht. Sie selbst erproben sich in dieser Sprache, wenn sie eigene Geschichten erfinden. *Dann lösen sie sich mehr und mehr vom umgangssprachlichen Idiom* und versuchen, imitierend den Sprachgebrauch der Erzählerinnen zu treffen – ein mitunter halsbrecherisches Abenteuer, das ihnen mehr und mehr gelingt.

Die Parallelen zum Erwerb einer Muttersprache liegen auf der Hand: Kein Kind erwirbt dabei bewusst und systematisch Vokabeln und Regeln. Es findet seinen Platz im Ozean der Worte selbst, und es *baut durch Mimesis eigenständig Ordnungssysteme auf*, aus denen die Muttersprache gebildet ist. Ähnliches erleben Kinder beim Zuhören von Erzählungen. *Diese Art des Spracherwerbs basiert auf den Prinzipien der Selbstoptimierung und Selbstkorrektur*. Durch die wiederholte Begegnung mit sprachlichen Mustern und Wendungen prägen sich Lexik und Regeln ein ohne explizite Vermittlung.

So meint eine Lehrerin:

»Ich konnte beobachten, welche enormen Lernfortschritte in der Sprachentwicklung die Kinder in meiner Klasse gemacht haben. Das gilt auch für Kinder mit verschiedensten Lernschwierigkeiten. Die Kinder haben die Möglichkeit, in einer ganz anderen Form zu lernen, haben durch die Erzählerin ein außerordentlich gutes Sprachvorbild (bei 21 Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache nicht zu unterschätzen!). Sie erweitern intensiv ihren Wortschatz, sie beseitigen eingeschlossene ›Irrtümer‹ (in meiner Klasse ist ein Müller nicht



Abb. 1: Erzählen und ...

mehr der Mann, der den Müll wegbringt ...). Und: Die Kinder steigern durch den kreativen Umgang mit der Sprache ihr Selbstwertgefühl!»

Damit erweist sich die erwähnte Zweckfreiheit nur als die halbe Wahrheit. Erzählen trägt bei Kindern vielfältige Früchte, schenkt ihnen durch die wachsende Sicherheit im Verständnis und im Gebrauch der Sprache Unverzichtbares für die Teilhabe am kulturellen (und politischen!) Leben, denn »die Sprache [ist] eine Mitte, in der sich Ich und Welt zusammenschließen« (Gadamer 1965, S. 478), wie Hans-Georg Gadamer zu bedenken gibt.

## Physisches Vokabular

Für Kinder, die aus anderen Kulturen kommen und der deutschen Sprache (noch) nicht mächtig sind, kommt als eine wesentliche Verständigungsebene die Körpersprache des Erzählers hinzu. Mit ihrem *physischen Vokabular* (Sally Pomme Clayton) machen ErzählerInnen Sinnbezüge oder Handlungsabläufe transparent, die über das Wort (noch) nicht zu erschließen sind. Die Sprache des Körpers – das Spiel der Hände, die Modulation der Stimme, die Dynamik des Atems, die Leuchtkraft der Augen, die Wandlungsfähigkeit der Mimik – all das erzählt, kommentiert, ergänzt, bestätigt – und diese Sprache ist universell.

Mit diesen *außersprachlichen Suggestionen* (Boothe 2011, S. 61) schaffen ErzählerInnen einen nonverbalen »Referenztext«, mit dem sie den verbalen Text verständlicher machen und ihn werten, erweitern, kommentieren.



Abb. 2 a und b: ... zuhören



## Kontakt

Beim Erzählen wird jede Geschichte erst wirklich zum Abenteuer durch das Zaubermittel des direkten, unmittelbaren Kontaktes zwischen Erzählenden und Zuhörenden. Wenn ErzählerInnen von dem, was sie über Worte und Körpersprache entfalten, selbst »ergriffen« werden, dann ergreift dies in der Regel auch die Zuhörenden und öffnet die Kanäle der Phantasie, der Imagination, der Empfindung, der Erkenntnis. Was sich da an Verbindung zwischen den Akteuren knüpft, ist begrifflich nicht zu fassen, aber es ist durch Erfahrung bezeugt: Wir sprechen nicht umsonst von »fesseln«, wenn wir einen gelungenen Erzählakt beschreiben wollen.

Wenn uns entgegengehalten wird, dass mit der Dominanz der Medienrezeption die Fähigkeit der Kinder, einer allein über das Wort vermittelten Geschichte zu folgen, verloren gegangen ist, dann ist diese Behauptung Unsinn! Der Akt der Performanz, in der die Beziehung zwischen Zuhörenden und ErzählerInnen hergestellt wird, bestätigt die Faszination des unmittelbaren Kontaktes, der durch das Erzählen konstituiert wird. Das Geheimnis besteht vermutlich darin, dass die Übersättigung der Kinder durch mediale Angebote eine Art Hunger erzeugt, der auch durch die raffiniertesten Konsumstrategien der Medien nicht befriedigt werden kann, nämlich den *Hunger nach Person* (von Hentig).

Der Genuss am Kontakt mit den ErzählerInnen wird erhöht durch das bewusste Erleben der Kostbarkeit des Augenblicks, in dem erzählt wird. Erzählen ist ein ephemeres Geschehen, unwiederholbar, flüchtig. Das gibt



der Erzählsituation ihren besonderen Reiz und hebt sie aus dem Schulalltag heraus. Von Dauer ist nur, was sich durch Repräsentation des Erlebten (der konkreten Erzählsituation und der Geschichte) im Gedächtnis verankert. *Geschichten wirken nach, und diese Nachwirkung gibt wieder die Grundlage für neue Geschichten. Die Nachwirkung ist eine Fortsetzung der gehörten Geschichte* (Schapp 2004, S. 119). Die unten mitgeteilte Geschichte von A. ist dafür ein schönes Beispiel.

### Imaginierende Investition

Erzählen setzt die Imaginationskraft des Zuhörenden voraus und entwickelt sie gleichzeitig. Mit imaginierender Investition schaffen beide – Erzähler und Zuhörer – die Welt der Geschichte. Der *Zuhörende wird zum Co-Autor*. Was im Erzählen entsteht, sind »joint creations«. Umberto Eco spricht von »kooperativen Bewegungen, die die Lust am Text hervorbringen« (Eco 1987, S. 5). Die kreative Partizipation genießen die Kinder im Verlauf des Erzählens als eine Art Selbstbelohnung. Sie verschaffen sich mit ihren imaginativen Investitionen eine Lustgratifikation, die auf Wiederholung drängt. Zuhören ist ein schöpferischer Prozess mit hohem hedonistischem Potenzial.

### Erzählen als gemeinschaftsstiftende Kunst

Der Akt des Lesens vereinzelt, Erzählen verbindet. Wie Erfahrungen zeigen, erweist sich Erzählen als geradezu ideales Medium der sozialen Integration. Aus Einzelnen in all ihrer Disparatheit entsteht eine Gruppe, in der Unterschiede in Herkunft, Religion, kultureller Prägung produktiv statt (ver)störend wirken können. Ben Haggarty, der große englische Erzähler, bezeichnet Erzählen als »community building art«. Erzählen schafft Vertrautheit, selbst zwischen Fremden. Es entsteht eine kollektive Faszination, die durch eine Art weltvergessener Anteilnahme, durch Parteinahme, durch emotionale Erwidern bestimmt ist. *Körperliche Entspannung, Anlehnen an den Freund oder die Freundin, Mitfiebern in einem gestalteten Rahmen, ohne gestört zu werden* – das sind Momente des Gemeinschaftserlebnisses, die Felix Strasser bei der teilnehmenden Beobachtung während des Erzählprojektes »Sprachlos?« immer wieder erleben konnte (Strasser 2006, S. 53).

Ein weiteres kommt hinzu: Innerhalb dieses empathischen Miteinanders wird das *Selbstwertgefühl des Einzelnen gestärkt*, nämlich dann, wenn die *Kinder beginnen, eigene Geschichten in der Gruppe zu erzählen*. Sie lösen sich aus anfänglicher Befangenheit, genießen es mehr und mehr, Mittelpunkt zu sein, etwas zu gelten, und sie genießen die unterstützende Aufmerksamkeit der anderen und deren Beifall. Die Stärkung des Selbstwertgefühls braucht die Gewissheit der sozialen Integration, und umgekehrt kann letztere nur

von Dauer sein, wenn der Einzelne in seiner Unverwechselbarkeit wahrgenommen und akzeptiert wird.

### Die Kraft der Geschichten

Am Gelingen des Erzählens haben selbstverständlich die Geschichten selbst einen entscheidenden Anteil. In unserem Projekt sind es Märchen, Sagen, Schwänke, Mythen aus allen Kulturen der Welt. *In ihnen geht es in der Regel ums Ganze*. Sie halten sich nicht mit Bagatellen auf. In ihnen ist das Hohe und Niedrige, das Komische und Tragische, das Heroische und das Absurde zu Hause – es umspannt den Kosmos menschlicher Erfahrung und ist damit zu jeder Zeit und für jede Gesellschaft und für – fast – jedes Alter gültig. Dieser traditionelle Geschichtenfundus verweist nicht nur auf die Vergangenheit, sondern ebenso auf unsere Gegenwart. Mit seinen lichten und dunklen, abstrusen und grausigen Aspekten sind diese Geschichten fiktiv und real zugleich, der Wirklichkeit und der Phantasie in gleicher Weise zugehörig.<sup>3</sup>

Die Begegnung mit Märchen erwies sich in unserem Projekt als eine Art Propädeutikum des Erzählens. Märchen vermitteln implizit ein narratives Wissen, dem die Theaterwissenschaftlerin Nina Tecklenburg eine Art DNS-Funktion allen Erzählens zuschreibt, ein Wissen also, das »auf einem historisch geprägten kulturellen Fundus an bekannten Erzählformaten, »Plotstrukturen«, [...] Erzählgenres, -formen, -konventionen und Narrativen basiert«. Dieses Wissen wird, so Tecklenburg, »in jedem Erzählakt mit abgerufen und erzählend (re-)produziert [...] und [hat] damit einen fundamentalen Anteil am Erzählen« (Tecklenburg 2014, S. 104).<sup>4</sup>

Analysiert man die europäischen Zaubermärchen, so lassen deren narrative Muster einen engen Zusammenhang zum Strukturschema des traditionellen Dramas erkennen. Rufen wir uns z. B. *Hänsel und Gretel* ins Gedächtnis, dann entfaltet sich vor uns lückenlos die aristotelische Dramaturgie: Der Exposition (Einführung der Hauptfiguren und der Notsituation) folgt das »auslösende Moment« (der Entschluss, die Kinder im Wald auszusetzen), als Nächstes die »Steigerung der Handlung« (die Ausführung des Entschlusses und der vergebliche Versuch der Kinder, nach Hause zurückzukehren), die

3 Vorbehalte gegenüber den Märchen, die vielfach an dessen Moral festgemacht werden, sind unbegründet. In ihnen waltet eine »narrative Moral«, in der alles gilt, was dem Glück des Helden auf die Sprünge hilft. Ihr Geltungsbereich erschöpft sich im Bezugssystem des fiktionalen Geschehens.

4 Neuere Forschungsergebnisse geben Anlass zu der Vermutung, dass bei Kleinkindern vor dem Spracherwerb bereits eine narrative Struktur der Psyche vorhanden ist. D. Stern spricht von »proto-narrativen Hüllen«, d. h. von ontogenetisch sehr früh vorhandenen narrationsähnlichen Denk- und Wahrnehmungsstrukturen (vgl. Boothe 2011, S. 42).

Etablierung des Gegenspielers (der Hexe), die Zuspitzung des Konfliktes (der Mordanschlag der Hexe), der Höhepunkt mit Peripethie (Verbrennen der Hexe, Heimkehr der Kinder), »retardierendes Moment« (der See, der die Heimkehr verzögert), Finale (Heimkehr). Dieses »Urschema« findet bis heute universelle Verwendung in Literatur und Film. Skriptwriter bedienen sich seiner als Erfolg sicherndes Grundschema, das universelle Variantenbildungen ermöglicht (u. a. Syd Field, Linda Seger, Christopher Vogeler).

Die *Schemagebundenheit* erleichtert den Kindern zum einen das Zuhören. Wenn ein Kind – aus welchem Grund auch immer – im Verlauf der Geschichte aus dem Handlungsgeschehen aussteigt, dann findet es rasch den Anschluss wieder, da der Verlauf grundsätzlich prognostizierbar ist. Es befindet sich gleichsam auf sicherem Terrain, auch wenn es den einen oder anderen Wegweiser überhört hat.

Zum anderen verfügen Kinder, die mit Märchen aufwachsen, über dramaturgische Muster, ohne sie benennen zu können, und sie nutzen sie intuitiv mit erstaunlicher Sicherheit bei ihren eigenen narrativen Kreationen (vgl. Wardetzky 1992). Die strukturelle Stereotypie erweist sich als verlässliches Handwerkszeug, um die Fülle der imaginierten Phantasmen zu organisieren und einen stringenten Handlungsverlauf zu entwerfen, um einen Spannungsbogen zu schaffen und Märchenmotive mit lebensweltlichen Erfahrungen »aufzuladen«.

Als Beispiel ein Märchen, das der eingangs erwähnte A. in der 5. Klasse geschrieben hat, nachdem in seiner Klasse zwei Jahre lang wöchentlich Märchen erzählt wurden:

Es war einmal ein kleiner Junge er hieß Otto er hat nach einem riesigen Tornado seine Eltern verloren. Er lebt jetzt bei seine Großmutter. Er hat die ganze Zeit nach seine Eltern gedacht, er hatte so ein gefühl das seine Eltern nicht gestorben sind sondern gefangen sind. In der Nacht hatte Otto einen Traum in seinen Traum hatte er gesehen das seine Eltern von einem Bösen Zauberer gefangen sind und dann sagte eine Fee »Nur du kannst sie retten dafür musst du drei Prüfungen bestehen die eine ist du musst über das Wasser gehen die zweite ist du musst ein Drache besiegen und die dritte und letzte Prüfung ist du musst den Bösen Zauberer besiegen.« Otto erwachte es war 8.30 Uhr seine Großmutter war nach eine halbe Stunde schon wach. Otto hat ihr gesagt: »Ich muss meine Eltern retten!« »Aber Otto, deine Eltern sind doch tod«. Otto antwortete: »Nein!« Otto rennte zur Tür und sagt: »lebwohl Großmutter.« Otto schlies die Tür. Er wusste nicht wo der Weg ist er ist einfach richtung Norden gegangen er war ganz allein und es war totenstille von weiten hatte er gesehen das eine Wasserwelle da war er hatte sich gedacht das wehre die erste Prüfung und das was die auch er ist schnell hingerannt die Welle ist vor ihm und Plötzlich war auf dem Boden eine kleine Flöte die nahm er und hat drauf

gestpilt dann war das ganze Wasser weg. Er ist weiter gegangen Otto war ganz hungrig auf einmal war da eine kleine Imbissbude er ist schnell hingegangen und da ist der Drache er nahm die Flöte und spielte der Drache konnte nicht mehr und fiel hin. Otto hatte gedacht das er ihn besiegt hat und er läuft weiter und da wachte der Drache auf er hat Otto von hinten geschlagen Otto ist am Knie verletzt und Otto spielte und spielt und entlich ist der Drache tod. Otto lief weiter und sieht ein Schloss und die Tür war offen Otto ist ren gegangen und da sieht er seine Eltern unter dem Feuer gefangen und da was der Zauberer Otto schrie: »lass meine Eltern frei!!!« Der Zauberer sagte: »nur wen du gegen mich gewinnst!« Neben Otto war ein Schwert er nimmt das Schwert und sagte: »Los lass uns anfangen!« Otto Kämpfte und kämpfte Otto hat den Zauberer neben das Feuer gedrängt der Zauberer fiel ins Feuer und seine Eltern sind gerettet. Seine Eltern und Otto sind nach hause gegangen. Und wen die nicht gestorben sind dann leben sie noch heute.

Es ist wohl kaum möglich, diese Geschichte unbeeindruckt zu lesen. Wie viel oder welche »Wahrheit« wird hier verhüllend preisgegeben? Was hat sich A. von der Seele geschrieben? Ist die Geschichte reine Erfindung ohne lebensweltliche Entsprechung? Wir werden es nicht erfahren.

A. hat die Plotstruktur des europäischen Zaubermärchens wie eine Bauanleitung genutzt. Er beginnt mit der für das Zaubermärchen obligatorischen Exponierung einer Not- bzw. Mangelsituation, die den Helden motiviert, sich auf die Suchwanderung (»quest«) zu begeben. Er erwirbt ein Zaubermittel, muss drei Prüfungen bestehen, um auf dem Höhepunkt der Handlung den Kampf mit dem Gegenspieler zu bestehen. Am Ende löst sich die eingangs etablierte Notsituation auf – ein Happy End beschließt die Geschichte. Diese finale Pointe bestimmt die Dynamik des Geschehens. Um ihretwillen wurde die Geschichte erfunden. A. partizipiert, nein profitiert von seinem intuitiven Wissen: Märchen sind telos-gesteuert, ihre Sequenzen sind auf das Ziel einer glücklichen Konfliktlösung hin konfiguriert. Welch ein Triumphgefühl mag A. erfüllt haben, als er die Geschichte zu Papier gebracht hatte – nicht nur durch die Identifikation mit seinem Protagonisten, sondern angesichts seiner literarischen Kompetenz, von der er möglicherweise bisher selbst nichts ahnte.

## Über die Schule hinaus

Erzählen in der Schule sollte nicht mit dem letzten Klingelzeichen enden. Erzählen erweist sich u. a. auch als ein starkes Band zwischen Schule und Eltern. Die Mehrheit der Mütter und Väter folgen mit Freude der Einladung zu Schulveranstaltungen, in denen ihre Kinder öffentlich erzählen. Die Wirkung solcher Ereignisse geht über Staunen und Bewunderung angesichts

der unvermuteten Kompetenzen der Kinder hinaus. Wer zuhört, wird vom Virus des Erzählens erfasst und neigt zu (spontaner) Erwiderung. Erzählen provoziert Erzählen; es weckt Erinnerungen und verlockt zu narrativer Gestaltung. Eltern aus unterschiedlichsten Herkunftsländern erinnern sich oftmals überrascht an Geschichten, die sie aus ihrer Kindheit kennen, vergessen hatten, nun aber weitergeben wollen. Diese Geschichten und das Erzählen erleben im Rahmen solcher Begegnungen eine unerwartete Aufwertung, eine Privilegierung, in der das Fremdsein als Schatz, als Wert, als Genuss erlebt werden kann (vgl. Schüler / Klenz in diesem Band).

Eben diesem Aspekt kommt im Zeitalter globaler Migration nicht nur kulturelle, sondern eminent politische Bedeutung zu: Erzählen – als Formen der Geselligkeit, in denen wir uns einander in unseren Erzählungen öffnen und hineinhorchen in die reichhaltige Poesie anderer Kulturen. Erzählen als Weg der Verständigung, als Weg zu Toleranz und Welterkundung, als gelebte Demokratie in einer Gesellschaft der kulturellen Vielfalt.

#### Literatur

- Boothe, B. (2011): Das Narrativ. Biografisches Erzählen im psychotherapeutischen Prozess. Stuttgart: Schattauer GmbH.
- Eco, U. (1987): Lector in fabula. München / Wien: Carl Hanser Verlag.
- Gadamer, H.-G. (1965<sup>2</sup>): Wahrheit und Methode. Tübingen: J. C. Mohr (Paul Siebeck).
- Schapp, W. (2004<sup>4</sup>): In Geschichten verstrickt. Zum Sein von Mensch und Ding. Frankfurt / Main: Klostermann.
- Strasser, F. (2006): Erzählen im Land von 1000 und einer Nacht – im Berliner Wedding. In: Zeitschrift für Theaterpädagogik / Korrespondenzen, 22. Jg., H. 48, S. 49 – 53.
- Wardetzky, K. (1992): Märchen – Lesarten von Kindern. Eine empirische Studie. Berlin et al.: Peter Lang / Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Wardetzky, K. / Weigel, C. (2008): Sprachlos? Erzählen im interkulturellen Kontext. Erfahrungen aus einer Grundschule. Hohengehren: Schneider-Verlag.
- Wardetzky, K. (2010): Schwimmen lernen. In: Die Grundschulzeitschrift, 24. Jg, H. 231.
- Weller, M. (o. J.): Die fünf großen Dramenvorleser. Würzburg-Aumühle: Konrad Tritsch Verlag.
- Yashinsky, D. (2005): Suddenly I heard footsteps. Canada edition: Vintage.

#### Anmerkung

Wir danken Angela Kröll für die Fotos. Die abgebildete Erzählerin ist Marietta Rohrer-Ipekkaya.

Lis Schüler / Stefanie Klenz

## Im Kontext von Mehrsprachigkeit: Mütter erzählen in der Schule

Es ist Dienstagmorgen in der Schule *Speckenreye*, einer Schule im »sozialen Brennpunkt« von Hamburg. Es ist nicht auszumachen, wer aufgeregter ist: Die Vorschüler, die aus der Pause ins Klassenzimmer kommen, oder ihre Mütter, die bereit sind, der Klasse eine Geschichte zu erzählen – frei, ohne Textvorlage, mit Mimik und Gestik, in den meisten Fällen auf Deutsch, einer Sprache, die nicht ihre Muttersprache ist. Gemeinsam stehen die Mütter nun vor der Klasse und erzählen.



Abb. 1: Mütter erzählen das Märchen vom dicken, fetten Pfannekuchen

Es war einmal eine Mutter, die hatte sieben hungrige Kinder und so nahm sie eine Schüssel, schlug die Eier hinein, gab Milch und Mehl, Butter und Zucker hinzu und eine Prise Salz. Sie rührte alles kräftig um und entzündete das Feuer auf dem Herd. Als das Fett so richtig schön in der Pfanne brutzelte, goss sie den goldgelben Teig hinein. Da zog ein Duft durchs ganze Haus und aus allen Ecken kamen die Kinder gelaufen und sogar der Großvater ...