

Modellprojekt „Natur bildet – Das Bildungspotential natürlicher Räume für sozial benachteiligte Kinder im Kindergartenalter“



Handreichungen für die naturpädagogische Praxis
von Kindertagesstätten

Thema:

Geschichten erzählen

Martin Vollmar



Geschichten erzählen

Der Mensch ist in seinen Handlungen und in seiner Praxis ebenso wie in seinen Fiktionen im wesentlichen ein Geschichten erzählendes Tier.

A. MacIntyre

Es ist offensichtlich, dass Naturräume wie der Wald viele Kinder in ihrer Neugier, ihrem Entdeckerdrang und ihrer Bewegungslust direkt ansprechen. Aber Naturräume wecken auch den Drang oder geradezu die Notwendigkeit, sich sprachlich mitzuteilen und auszutauschen. Es wird etwa kaum einen Waldaufenthalt mit Kindern geben, bei dem keine impulsiven oder juchzenden Kinderlaute und -rufe zu hören sind. Es folgen oft ein staunendes und aufmerksam machendes „Guck mal hier!“, ein fragendes „Was ist das?“ oder etwa ein wünschendes „Nein Käfer! Nicht in den Ärmel klettern!“. Sprach- und Sprechanlässe ergeben sich meistens zuhauf. Was Erwachsenen mitunter entgeht, besonders wenn sie sehr auf Wissensvermittlung oder Bewegungsförderung in der Natur fokussiert sind, ist das enorme Phantasie- und Erzählpotential, das Wald und Wiese, Bach und Fels in sich bergen. Oder anders ausgedrückt: Naturräume sind Räume der Phantasie für denjenigen, der sich animieren lässt, etwas anderes zu sehen als nüchterne Natursachen. Kinder tun das meistens ganz von selbst.

Naturräume – Räume der Phantasie ...

Naturräume sind voller Geschichten

Die knorrige Eiche, krumm und schief gewachsen, lädt nämlich nicht nur zum Klettern ein, sie kann wie ein alter Riese oder Elefant anmuten, mit rissiger Haut, mächtigen Armen oder Rüsseln. Und sie weiß natürlich mittels ihrer maulartigen Verwachsungen Geschichten zu erzählen, die der Wind über die Gräser weht, sofern man ein magisches Ohr hat. Kinder lassen sich leicht von solchen Anmutungen, vom Ausdruckhaften und von den Atmosphären der Natur erfassen. Die Neigung, in Phantasieräume einzutauchen, zeigt sich dabei auch darin, dass Kinder sich in der Natur häufig im und in Rollenspielen vertiefen. So bieten Naturräume oft kleinräumige Nischen zum Spielen und allerlei vieldeutige Requisiten wie Stöcke, Laub, Moos etc., die sich leicht in wunderbare Dinge verwandeln lassen und das Spielgeschehen inspirieren und antreiben.

Naturräume können also voller Geschichten sein – sie sollten erzählt werden! Zum einen solche Geschichten von Kindern, in denen sie von ihren Erlebnissen am Bach oder im tiefen Wald mit all den Herausforderungen, Beobachtungen, Mutproben oder Phantasiespielen erzählen. Und zum anderen die Geschichten für Kinder, die von Erwachsenen, z. B. in der dichten Atmosphäre einer selbst gebauten Bude unter dem Laubdach des Waldes, erzählt werden können. Freilich sind nun auf den ersten Blick die erlebten oder auch phantasierten und erfundenen Geschichten, die Kinder erzählen, und Geschichten für Kinder, mit denen ein erwachsener Geschichtenerzähler kindliche Zuhörer in seinen Bann zieht, etwas Unterschiedliches. Aus der Perspektive der kindlichen Entwicklung zeigt sich nun gerade im Alter zwischen vier und zehn Jahren eine enorme Empfänglichkeit für erzählte Geschichten und eine große Lust am eigenen Geschichtenerzählen, sodass man hierbei auch vom eigentlichen Erzählalter der Kindheit spricht (Merkel 2010). Beides kann im Sinne einer regelrechten Erzählkultur im Kindergarten und später in der Grundschule aufgegriffen werden (vgl. Claussen/Merkelbach 1995). Naturräume mit der ihnen eigenen Lebendigkeit, der Vielfalt und dem Reichtum an Formen, Farben und Materialien können dabei als Erzählorte und Erzählfundgruben eine überaus anregende Rolle spielen.

... in die Kinder eintauchen und sich in Rollenspielen vertiefen



Was ist das Besondere am Erzählen?

Wer etwas erzählt, möchte anderen etwas mitteilen. Nüchtern betrachtet gibt es also den Erzähler, einen oder mehrere Zuhörer und das, was erzählt wird: eine Geschichte. Aber ist es eigentlich richtig, lediglich von Zuhörern zu sprechen? Und ist es egal, was und wie man erzählt? Ein Beispiel¹:

Als die Erzieherin mit der bekannten Formel „Es war einmal“ beginnt und vom heiratswilligen Specht Trommelknecht erzählt, knüpft sie zwar an das merkwürdige Trommelgeräusch an, das die Kinder zuvor im Wald gehört haben. Es eröffnet sich aber eine ganz neue Welt: Innerhalb kürzester Zeit fliegt, trommelt und spricht der Vogel mit dem markanten Meißelschnabel schon in den Vorstellungen der Kinder herum. Sie werden geradezu hineingesogen in die komische Welt des etwas größtenwahnsinnigen Spechts – er will nur die Größte und Mächtigste heiraten. Die Kinder ahmen seinen trommelnden und sprechenden Schnabel nach, den die Erzählerin mit ihren Händen darstellt. Mit offenem Mund und leuchtenden Augen verfolgen sie die Begegnungen des Spechts mit der Sonne oder den Wolken. Immer wieder passiert ihm das Gleiche: wohin er auch fliegt, er kann einfach keine angemessene Braut finden. Die Kinder rufen dazwischen, dass der Specht doch zum Mond fliegen soll oder zu einer Mücke. Sie haben Spaß an der verrückten Idee eines solchen Paares und natürlich daran, dass er immer wieder flapsig abgewiesen wird. Die Erzählerin baut die spontanen Einfälle der Kinder in die Geschichte und erfindet so mit den Kindern ganz neue Episoden nach dem gleichen Muster. Dass der Vogel am Ende trommelnd einen Baum fragt, ob er ihn nicht heiraten möchte, bringt die Geschichte allmählich zu einem Ende und zur ‚artgerechten‘ Lösung des Problems. Denn der Baum – und das Trommeln – gibt den entscheidenden Tipp: eine Spechtin soll es sein. Trommelknecht und seine Braut jedenfalls fliegen noch zu Hause in den Köpfen herum.

Keine kommunikative
Einbahnstraße!

¹ Das Beispiel beschreibt eine Erzählsituation aus der Praxis des Projekts „Natur bildet“. Die Vorlage der Geschichte ist zu finden in Merkels Erzählkabinett (www.stories.uni-bremen.de).

Die Kinder hören nicht nur zu, sie sind gebannt vom Gesagtem und Gezeigtem, sie gehen mit, tauchen in die Phantasiewelt des gefiederten Helden ein. Sie sind nicht nur Zuhörer, sondern gleichermaßen Zuschauer. Diese Art des Erzählens hat nämlich etwas Darstellendes. Die Erzählerin führt die Geschichte vor Augen, sie versteht es mit Worten und Gestik, sich und die Kinder aus dem Hier und Jetzt herauszuführen und eine gemeinsame Vorstellungswelt zu erzeugen. Dabei entwickelt sich die Geschichte gemeinsam mit den Zuhörern bzw. Zusehern, die manchmal zum Mitspieler werden und die Gesten nachahmen. Die Erzählerin hat natürlich immer „den Hut auf“ oder wie die Erzählforschung es ausdrückt: sie hat „das Recht des primären Sprechers“ (Merkel 2000, 96). Sie bringt die Geschichte ein, treibt sie voran und führt sie zu Ende. Und doch zeigt dieses Beispiel, dass Erzählen alles andere als eine kommunikative Einbahnstraße ist. Schließlich muss die Erzählerin ihrerseits immer wieder auf die Reaktionen der Kinder reagieren.

Solch eine besondere Kommunikationsform stellt in unserem Alltag eher eine Ausnahme dar, man könnte aber auch sagen: das Salz in der Suppe, das diese erst schmackhaft macht. Dass sich das lebendige Band zwischen Erzähler und Zuhörer knüpft, hängt dabei natürlich nicht nur am Wie des Erzählens, sondern auch am Was, d. h. an der Geschichte.

Bei Märchen oder sonstigen Phantasiegeschichten fällt sofort auf, dass es sich um besondere und außeralltägliche Begebenheiten handelt, von denen berichtet wird. Sie fesseln gerade Kinder. Aber auch im alltäglichen Erzählen des selbst Erlebten geht es im Grunde immer um Besonderes, Überraschendes und Außerordentliches.



„Mit dem erzählbaren Ereignis wird die selbstverständliche Welt unseres sozialen Alltags durchbrochen“, so Merkel (o.J.). Hört man jemandem zu, der etwas erzählen möchte, dann erwartet man regelrecht, dass die Erzählung das Alltägliche überschreitet. Andernfalls stellt sich schnell Langeweile ein. Mitunter lässt es sich kaum vermeiden, beim Erzählen die eigene Phantasie ins Spiel zu bringen und die Geschichte interessanter, dramatischer und lebendiger werden zu lassen. Erzählen und Erfinden liegen so gesehen eng beieinander.

Das besondere Ereignis, eine überraschende Situation oder ein außerordentliches Vorhaben, wie es in der Geschichte vom Specht gegeben ist, stellen aber lediglich die Impulse für Geschichten dar. Von ihnen geht ein Spannungsfeld aus, in dem der Held oftmals in mehreren Episoden nach Lösungen suchen muss.

Es gehört dabei zum Grundmuster jeglicher Geschichten, dass sich eine Handlung aus der vorherigen Handlung ableitet und sich somit ein nachvollziehbarer, logischer Zusammenhang bildet. Dieser Zusammenhang, den die Erzählforschung Kohärenz nennt, macht Geschichten verständlich. Erzähler und Zuhörer orientieren sich gleichermaßen an diesem Grundmuster. Zu diesem typischen Schema zählt auch die Spannungslösung, d. h. das Ergebnis der Lösungssuche des Helden. Gerade für Kinder ist diese Lösung, d. h. ein befriedigendes Ende, wichtig und wird dementsprechend streng eingefordert. Erst dann können etwa die aus der Märchenwelt bekannten Formeln wie „Und wenn sie nicht gestorben sind...“ die Erzählung beschließen.

Ein lebendiges Band
zwischen Erzähler und
Zuhörer

Geschichten – Besonderes,
Überraschendes,
Außeralltägliches

Kindern Geschichten erzählen

Das Geschichtenerzählen kommt der kindlichen Freude entgegen, sich in ein Reich der Vorstellung zu versetzen. Sich etwas ausdenken zu können, was nicht der Realität entspricht, also „so zu tun als ob“, können Kinder schon im zweiten Lebensjahr, wenn sie z. B. Kuchen aus Sand ‚backen‘ oder den Stuhl zum Kletterbaum werden lassen. Mit wachsender Vorstellungskraft vertiefen sich Drei- und Vierjährige dann zunehmend auch in Rollenspielen, die schon weitaus komplexer sind und ganze Handlungsketten enthalten. In solchen Vorstellungswelten können Kinder Mögliches und Unmögliches durchspielen und durchdenken, Wünsche und Ängste thematisieren und verarbeiten, sich in andere hineinversetzen – etwa in die Eltern oder in andere mächtige oder ohnmächtige Figuren.



Geschichten Erzählen –
Förderung kindlicher
Sprachentwicklung und
Vorstellungskraft

Wenn man Kindern Geschichten erzählt, dann wird dieses Vermögen und Interesse, sich phantasievoll Welten vorstellen zu können, angesprochen und gefördert. Ähnlich dem Rollenspiel, das G. Rodari (2005, 170) treffend als „Erzählung in Aktion“ interpretiert hat, erzeugen insbesondere Phantasieerzählungen einen Vorstellungsraum, der den gegebenen Wahrnehmungsraum – das Hier und Jetzt – übersteigt.

Beim Zuhören bzw. Erleben einer erzählten Geschichte erlangt die sich entwickelnde Vorstellungskraft und das Verstehen längerer Handlungsketten eine neue Stufe. Trotz der spielerischen Gebärden ist nun nicht mehr das spielerische Tun und rollenmäßige Ausagieren allein federführend. Die ausgedachte hypothetische Erzählwelt ist vielmehr eine Sprachwelt. D. h. Sprache, Wörter bilden beim Erzählen das Gerüst, auf dem die kindlichen Vorstellungen und das kindliche Verständnis der Geschichte aufbauen müssen. Die Sprache löst sich dabei vom Kontext der Sprechsituation, was für Kinder eine enorme kognitive und sprachliche Leistung darstellt, da sie von der unmittelbaren sinnlich-konkreten Wahrnehmung absehen müssen. Es ist insofern offenkundig, dass das Geschichtenerzählen die kindliche Vorstellungskraft und die Sprachentwicklung fördert. Und das liegt vor allem auch daran, dass sich hier Sprache mit Vergnügen verbindet und eine ungemein lebendige gemeinsame Aktivität initiiert werden kann, die den kindlichen Bedürfnissen entgegenkommt.

Erzählen ist kein Vorlesen

Oft wird das Erzählen mit dem Vorlesen einer Geschichte zusammengeworfen. Beides kommt natürlich dem Hunger nach Geschichten entgegen, der ab dem dritten Lebensjahr immer größer wird. Fragt man z. B. Kinder im Kindergarten, ob sie eine Geschichte hören wollen, dann sind sie oft begeistert und erwartungsfroh. Nicht selten holen dann allerdings schon einige ihr Lieblingsbuch oder wollen darüber verhandeln, welches Buch denn zum Einsatz kommt. Dass eine Geschichte auch erzählt werden kann, d. h. freihändig, ohne aus einem Buch vorzulesen, kennen jedenfalls nicht alle Kinder und auch viele Erwachsene sind damit wenig vertraut. Und es werden wahrscheinlich immer weniger, die längere, direkte Erzählsituationen erfahren haben. Die vielfältigen Medienprodukte dominieren jedenfalls die Phantasiewelt der Kinderkultur so sehr, dass die uralte Kulturtechnik des Erzählens ins Hintertreffen geraten ist.



Für das Vorlesen und das freie Erzählen lassen sich aber entscheidende Unterschiede feststellen. Es ist wahrscheinlich auch kein Zufall, dass man Kindern ihre Gute-Nacht-Geschichte eher vorliest als erzählt. Engagiertes, auf- und anregendes Erzählen ist schließlich alles andere als einschläfernd und beruhigend:

So wendet sich der Erzähler anders als der Vorleser direkt an seine Zuhörer. Sein Gesicht ist ihnen wie im normalen Gespräch zugewandt. Blickkontakt bedeutet hier, dass der nonverbale mimische Ausdruck auf beiden Seiten ständig mit im Spiel ist und die Kommunikation lebendiger und spontaner macht. Aber auch die Hände und Arme des Erzählers sind frei und können Figuren, Bewegungen oder Gegenstände der Geschichte lebendig werden lassen. Kinder sind für diese Lebendigkeit sehr empfänglich und reagieren darauf, werfen Ideen ein und zeigen, dass sie mitgehen oder eben nicht folgen können. Darauf muss der Erzähler wiederum meistens ausdrücklich reagieren. Obgleich das Erzählen kein Dialog ist, kann man es also mit Fug und Recht als dialogisch bezeichnen. Frei gesprochene Sprache, unterstützende Gebärdensprache und Körpersprache können hierbei ihr Potential ausspielen und den Kindern dabei helfen, die Szenen und den Zusammenhang der Geschichte besser nachzuvollziehen.

Lebendigkeit und
Spontaneität

Sprachförderliche Aspekte des Erzählens

Ein solches freies Erzählen hat eine nicht zu unterschätzende sprachförderliche Wirkung. Den Kindern wird z. B. immer wieder neues „Sprachmaterial“ geboten. Dies betrifft sowohl die Grammatik, da die kurzen Sätze der Alltagssprache nie ausreichen, um eine Geschichte zu erzählen, als auch den Wortschatz, da Geschichten als fiktive Konstrukte meistens neue unbekannte Wörter einführen.

Sprachförderliche
Wirkungen

Solche erzählten Geschichten heben sich also vom alltäglichen Sprachgebrauch ab – aber ohne abgehoben zu sein, d. h. das kindliche Sprachverständnis wird nicht überfordert (vgl. Merkel 2010, 163). Diese Gefahr besteht beim Vorlesen schon eher, denn schriftliche Texte sind meistens viel

stilisierter, weil z. B. ein wiederholender Satzbau und überhaupt Wiederholungen wenn möglich vermieden werden. Wiederholungen sind für erzählte Geschichten dagegen die Regel. Im dargelegten Erzählbeispiel fragt der Specht seine wechselnden Gegenüber immer wieder das Gleiche und das Antwortmuster verändert sich kaum, bis er die Richtige trifft. Bekannt sind auch die wiederholenden Wendungen aus den Märchen, die auf mündlichen Erzählungen des Volkes beruhen: Mit „Ach, Großmutter, was hast du für große Ohren?“ beginnt z. B. Rotkäppchen seine Fragenreihe an den Wolf. Erzählte Geschichten sind – anders als vorgelesene, d. h. niedergeschriebene Geschichten – voller solcher wiederholender Wendungen oder auch ganzer Episoden. Da das Hören bzw. das Gehörte zunächst einmal eher flüchtig ist, helfen diese Wiederholungen sprachlernenden Kindern enorm, den Geschehnissen zu folgen. Denn solche oft formelhaften und stereotypen Wendungen dienen Kindern beim Nacherzählen auch als Satzvorlagen.

Das Geschichtenerzählen ist einerseits durch seine Lebendigkeit einem Gespräch ähnlich, andererseits übersteigt es die Alltagssprache, indem es neue, ungewöhnliche Wörter einführt sowie komplexere Satzstrukturen und Handlungsfolgen enthält. Es kann insofern eine Brücke hin zur nicht-alltäglichen Sprache und zur Schriftsprache bilden, weil es zusätzlich gestisch unterstützt werden kann. Das freie Erzählen setzt dadurch weitaus weniger auf Seiten des kindlichen Sprachvermögens voraus, als das Vorlesen. Neues Sprachmaterial und ganze Szenen des Handlungsplots können durch Gesten und Gebärden verständlicher gemacht werden. Erzählen hat insofern ganz wörtlich Hand und Fuß. Indem Figuren angespielt, Gegenstände, Bewegungen oder Szenen der Geschichte mit Händen, Füßen und allen möglichen körpersprachlichen Mitteln symbolisiert werden, wird das Erzählen dem Spiel angenähert. Dies kommt generell auch der kindlichen Phantasietätigkeit entgegen, die sich oft sehr an sinnlich wahrnehmbaren Gegenständen festhält, d. h. sinnliche Anker braucht. Mit mimischen und gestischen Unterstützungen erreicht der Erzähler die Kinder stärker über sinnliche Kommunikationskanäle – meistens den Sehsinn – und zieht sie einfacher in den Spannungsbogen und den Ablauf der Geschichte. Durch ein solches spielendes und darstellendes Erzählen können auch jene Kinder einem längeren Text folgen, die z. B. beim Vorlesen recht schnell die Lust am Zuhören verlieren. Dies sind vor allem Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erlernen oder denen wenig vorgelesen wird.

„Erzählen hat Hand und Fuß“

Geschichten von Kindern - die eigene Geschichte erzählen

Eine Phantasiegeschichte zu erzählen oder zu hören ist etwas anderes als das zu erzählen, was man selbst erlebt hat. Während es Phantasiegeschichten Kindern ermöglichen, sich in ein fiktives Geschehen zu versetzen und sich etwa mit dem Helden zu identifizieren, sind Erlebnisgeschichten direkter an das Ich des Erzählers und seine reale Vergangenheit gebunden. Kinder trennen zwar bis ins Schulalter hinein Phantasie- und Erlebnisgeschichten nicht sonderlich scharf, sondern vermischen gern Erinnerung mit Erfundenem und Phantastischem (vgl. Andresen 2011). Aber wenn Zweijährige, meistens erst Dreijährige, damit anfangen, eigene Geschichten zu erzählen – zunächst eher stammelnd, tastend (vgl. Merkel 2000), oft ungeordnet –, dann drückt sich darin immer auch ein wichtiger Schritt in ihrer Ich-Entwicklung aus. Das Kind spiegelt etwas von sich nach außen, indem es ein Erlebnis erinnert, d. h. es teilt anderen mit, was es für bedeutsam hält. Die vierjährige Jana sagt z. B. in einer Erzählrunde nach mehreren Stunden in der Natur:²

„Ich alleine durch Wald gelaufen – Frau Müller sorgen.“

In dieser kurzen Episode erzählt das Mädchen im Grunde eine abenteuerliche Geschichte von sich als mutiger Heldin: ‚Ich war es, die den Mut hatte, ganz alleine den Wald zu durchqueren und die Erzieherin hat sich Sorgen gemacht.‘ Das Triumphgefühl, sich als mutiges und selbständiges Mädchen, das

Wichtige Schritte der Ich-Entwicklung

² Beispiel aus protokollierter Praxis des Projekts „Natur bildet“.

sich im dunklen Wald nicht verlaufen hat, erlebt zu haben bzw. sich als solches darzustellen, ist hier direkt greifbar. Für das Mädchen formt sich dabei immer auch ein Bild von sich selbst aus. Nicht nur das vergangene Erlebnis an sich ist es, das die kindliche Erfahrung ausmacht. Die Erzählung ordnet



das Vergangene und ermöglicht dem Kind sich selbst zu entwerfen und vor anderen zu vergewissern. Engel (1999) nennt dies die Entwicklung eines „sense of self“ durch das Erzählen eigener Geschichten.

Es ist für Kinder aber alles andere als einfach und manchmal auch noch unmöglich, Erlebtes in einer verständlichen Abfolge von Handlungen oder Ereignissen zu versprachlichen. Oftmals sind es auch keine Höhepunkterzählungen im engeren Sinne, sondern eher miteinander verflochtene Erfahrungen, die zur Sprache kommen. Das Ordnen der verflochtenen und vielschichtigen Gedächtnisinhalte ist anspruchsvoll, denn es müssen bestimmte Aspekte außer Acht gelassen, andere in

den Vordergrund gerückt und alles auch in eine verständliche zeitliche Reihenfolge gebracht werden. Erwachsene müssen dabei in aller Regel Strukturierungshilfe leisten.

Das betrifft auch die Erzählsituation selbst. Dreijährige beherrschen z. B. die klare Zuordnung der Sprecher-Zuhörer-Rollen noch nicht generell; sie hören z. B. anderen Kindern beim Erzählen nicht zu und richten ihre eigenen Erzählungen in aller Regel nur an Erwachsene (vgl. Andresen 2011). Sechsjährige haben meistens all dies erlernt, sofern sie mit Erzählsituationen vertraut gemacht werden. Aktives Zuhören muss wie das eigentliche Erzählen also erlernt werden. Das freie, engagierte Erzählen von Phantasiegeschichten durch Erwachsene und der Erzählerwerb der Kinder hängen somit zusammen und es liegt nahe, gerade Naturaufenthalte mit ihren vielen Erzählanlässen entsprechend zu nutzen.

Rolle der Erwachsenen

Praktische Hinweise für das Erzählen

Aufenthalte in der Natur bieten einen guten Rahmen und einen thematischen Anker für wiederholtes und gewissermaßen ritualisiertes Erzählen. Für Kinder, die im Kindergartenalter dabei sind, ihr Erzählvermögen zu entwickeln, sind verlässliche und eingespielte Erzählorte stabilisierend. Der Phantasie- und Erzählschatz anregungsreicher natürlicher Erlebnisräume kann selbstverständlich erst dann gehoben werden, wenn die erwachsenen Begleiter auch empfänglich für das Erzählen von Geschichten sind. Dies betrifft sowohl ihre Rolle als Ermunterer und Unterstützer kindlichen Erzählens als auch ihre Rolle als aktiver Erzähler. Folgende Hinweise sollen dazu anregen und ermutigen, diese Rollen auszufüllen. Gerade in Bezug auf das aktive und emphatische Erzählen sei es jedoch empfohlen, sich das „Erzählhandwerk“ auch über Fortbildungen bei Weiterbildungsträgern oder professionellen Erzählern anzueignen.

Ermuntern und
Unterstützen

Als erwachsener Geschichtenerzähler benötigt man, sofern man nicht als „geborener“ Erzähler mit einem großen Geschichtenfundus ausgestattet ist, zunächst geeignete Vorlagen. Dabei gilt es in Anlehnung an Merkel (2011, 170f) Folgendes zu beachten:

- Die Geschichten sollten klar und übersichtlich aufgebaut sein, indem sie in etwa folgendem Erzählschema entsprechen:
 1. Eine lebendige Hauptfigur, die z. B. ein außergewöhnliches oder unwahrscheinliches Vorhaben hat, oder der etwas Überraschendes, Nicht-Alltägliches passiert.
 2. Eine Handlungsfolge, die gut verständlich ist und nicht verschachtelt aufeinander aufbaut.
 3. Ein klares Ende im Sinne einer Lösung des Ausgangsproblems.
- Das Sprachvermögen der Kinder sollte nicht überfordert werden, indem die Geschichte z. B. sich wiederholende sprachliche Elemente enthält.
- Damit die Geschichte authentisch vorgetragen wird, sollte man nur Geschichten erzählen, die einem auch selbst gefallen. Wenn an ihnen etwas missfällt, können sie problemlos verändert werden. Es kommt nicht auf Texttreue, sondern darauf an, die Geschichte frei erzählend mit viel Spontaneität zu entwickeln. Geeignete Erzählvorlagen siehe die Anregungen am Ende dieses Papiers.

Der Weg vom geeigneten Text zum gesprochenen Wort, zur gelingenden Erzählung, gelingt dann, wenn der Erzähler die Geschichte und bestimmte unterstützende Gesten einübt. Das bedeutet, dass immer eine gewisse Vorbereitungszeit einzuplanen ist. Dafür können folgende Schritte helfen (vgl. Merkel 2010, 172f):

- Als Grundlage für das Einprägen der Geschichte sollte die Vorlage mehrmals, am besten laut, gelesen werden.
- Die Geschichte kann dann als innerer ‚Kinofilm‘ anhand der eigenen Vorstellung abgespult werden. Hakt der Film, hilft ein Blick in die Vorlage. Mithilfe von Stichpunkten oder auch schematischen Skizzen auf einem Skript sollte nun die Geschichte laut vor sich hin gesprochen werden.
- Als nächsten Schritt können dann für tragende Figuren oder packende, wichtige Stellen der Geschichte passende und ausdrucksvolle Gesten, ein Anspielen von Handlungen oder evtl. veranschaulichende Gegenstände überlegt werden.
- Die wichtigen wiederholten Formulierungen und feststehenden Wendungen der Geschichte sollten relativ exakt erinnert und erzählt werden. Dafür können sie auf dem Skript aufgeschrieben werden.
- Wenn die Geschichte im Gedächtnis nun etwas verankert ist, sollte dies durch frei improvisiertes Vortragen vertieft werden – jedoch noch nicht vor den Kindern, denn sicherer ist man erst, wenn sie zwei-, dreimal gewissermaßen im Schonraum vertrauter Personen wie z. B. Freunden oder in der eigenen Familie vorgeführt werden.

Erzählhandwerk

Da das Erzählen für Kinder vor allem auch aufgrund der darstellenden Unterstützungen des Erzählers sehr spaßbringend und gleichzeitig hilfreich für das Verstehen und Erinnern der Geschichte ist, soll dieser Aspekt noch einmal betont werden. Es lohnt die Mühe, Gesten z. B. auch vor dem Spiegel oder mit Freunden auszuprobieren. Man kann sich dabei daran orientieren, dass eine Geste wie z. B. der Flügelschlag eines Vogels durch eine Hand- oder Armbewegung stellvertretend für die ganze Figur wahrgenommen wird. Um Gesten zu finden, kann man umgekehrt die Figur auf einen typischen Teilaspekt reduzieren, wie z. B. das breite Maul eines Nilpferdes, für das sich die aufeinanderliegenden Unterarme, vor den Oberkörper gehalten und das öffnende Maul imitierend, eignen.

Kindern Raum und Zeit geben, Erlebtes mitzuteilen

Auch greifbare Gegenstände können die Geschichte unterstützen, wie z. B. ein Becher, der ein Schiff darstellt, das über das Meer fährt. Kinder können darin eingebunden werden. Oder ein angepustetes Blatt, das den Wind verkörpert. Oder auch eine Puppe, die eine tragende Rolle in der Geschichte übernimmt. Man spielt dann ähnlicher Weise die Geschichte, wie das Kinder in ihren Rollenspielen tun.

Wenn Kinder ein typisches Schema einer Geschichte verstanden haben, dann können sie Episoden nach diesem Schema selbst erfinden und Teile der Geschichte mitezählen. In einer Geschichte geht z. B. ein Junge grundsätzlich mit seinen Problemen oder Aufträgen zur falschen Ansprechperson – mit dem blutenden Finger zum Automechaniker usw. (siehe in Merkels Erzählkabinett „Der blutende Finger“). Das Schema „immer zur verkehrten Person mit seinem Problem“ haben Kinder schnell verstanden und sie entwickeln gerne eigene Szenen dieser Geschichte.

Mit etwas Erfahrung können solche Kettengeschichten auch komplexer werden oder sich in einem wechselseitigen Erzähl-„Hin-und-her“ zwischen Erzähler und Kindern oder auch zwischen den Kindern oder Kindergruppen entfalten.

Für regelmäßige Ausflüge in die Natur, z. B. den Wald, ist es möglich, den Weg in und durch den Wald in eine Geschichte zu verwandeln, d. h. Wegabschnitte, etwa bestimmte Laternen, Bäume, Wurzeln, Lichtungen oder Weggabelungen können Schauplätze einer zusammenhängenden Geschichte werden, die man immer wieder durchläuft. Diese Idee hilft auch phantasievoll, den Raum zu ordnen und sich in ihm zu orientieren. Dies knüpft an die sogenannten „songlines“ oder Traumpfade der australischen Urbevölkerung an, deren Raumorientierung und Wegenetz sich über gesungene Geschichten überlieferte.

Um im Kindergarten das Thema Erzählen und auch die Geschichten selbst markant zu verankern, können feste Figuren etabliert werden, die die Geschichten tragen oder durchziehen (vgl. Merkel 2010, 169). Das kann für die Kinder anschlussfähiger sein und eine Reihe an Verknüpfungen der einzelnen Geschichten bieten.

Kindern sollte genügend Raum und Zeit gegeben werden, um ihr Erlebtes erzählend ausdrücken und den anderen mitteilen zu können. Dies können Abschlussrunden sein, die sich dem Austausch der Geschichten widmen.

Das kindliche Erzählen kann andere Kinder oftmals anstecken, sofern das Erzählte interessant ist und vor allem auch von den Erwachsenen gewürdigt wird. Dazu trägt ein anerkennendes und unterstützendes Gesprächsverhalten der Erwachsenen viel bei. Spannendes oder Überraschendes der mitunter nicht sehr ausführlichen oder noch ungeordneten kindlichen Äußerungen, kann durch entsprechendes Fragen herausgestellt werden und für die anderen (und einen selbst) verständlich gemacht werden.

Ein Ermutigen zum Erzählen sollte in solchen Runden kein Bedrängen derjenigen Kinder sein, die (noch) nichts erzählen möchten. Die Aufforderung „Erzähl doch mal!“ kann manche Kinder eher verschließen. Das eigene Interesse am kindlichen Tun lässt sich manchmal besser dadurch vermitteln, dass man z. B. selbst erzählt, was man von diesem Tun vielleicht nur aus der Ferne gesehen hat.

Um das kindliche Erzählen von Erlebtem und auch von erfundenen Geschichten anzuregen, kann man gemeinsam mit den Kindern ein Geschichtenbuch erstellen. Darin können die Begebenheiten, z. B. beim Walderkunden, oder auch erfundene Phantasiegeschichten gesammelt werden. So ein Buch kann nicht nur beim Geschichtensammeln, d. h. beim Konstruieren, eine Eigendynamik entwickeln. Es bietet für die Kinder immer wieder selbst Erzählanlässe beim Blättern, wenn es Fotos, gemalte Bilder oder etwa getrocknete Pflanzen enthält und für die Kinder die Geschichten insofern rekonstruierbar sind.

Literaturhinweise

- Andresen, H.: Erzählen und Rollenspiel von Kindern zwischen drei und sechs Jahren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), München 2011.
- Claussen, C. / Merkelbach V.: Erzählwerkstatt. Mündliches Erzählen, Braunschweig 1995.
- Engel, S.: The stories children tell. Making sense of the narratives of childhood, New York 1999.
- Merkel, J.: Spielen, Erzählen, Phantasieren. Die Sprache der inneren Welt, München 2000.
- Ders.: Weißt du was, sprechen macht Spaß. Sprachliche Bildung anregen und unterstützen, Troisdorf 2010; Hier das Kap. 2. Sprachliche Bildung in der Praxis, S.83ff.
- Ders.: „Erzähl du mir, dann erzähl ich dir“ - Vom mündlichen Erzählen im Kindergarten In: Textor, M. (Hrsg.): Das Kita-Handbuch. O.J. www.kindergartenpaedagogik.de/1098.html.
- Rodari, G.: Grammatik der Phantasie. Die Kunst, Geschichten zu erfinden, Leipzig (3. Auflage) 2005.

Einige Anregungen und Vorlagen für Geschichten

- Erzählwerkstatt von C. Claussen: www.hofheimer-erzaehlwerkstatt.de.
- Hannover, H.: Das Pferd Huppdiwupp und andere lustige Geschichten, Reinbek bei Hamburg 2005.
- Ders.: Die untreue Maulwürfin, Berlin 2000.
- Merkels Erzählkabinett: www.stories.uni-bremen.de.
- Tetzner, L.: Die schönsten Märchen für 365 und einen Tag, München 1989.

