

Grundlagen und Beschreibung der Geschichtenerfinder-Werkstatt

Motto: „Wie ist es mit dem Leben! Erzähl schnell, wie es mit dem Leben ist!“

„Erst habe ich gemerkt“, sagte ich, „wie es ist. Und dann habe ich verstanden, warum es so ist – und dann habe ich begriffen, warum es nicht anders sein kann. Und doch möchte ich, dass es anders wird. Es ist eine Frage der Kraft. Wenn man sich selber treu bleibt ...“
(TUCHOLSKY 1995, S. 165)

1. Um was geht es in der Geschichtenerfinder-Werkstatt?

Zuerst geht es in diesem Buch um die Konstituierung einer neuen, aktuellen „Oralität“ in der Grundschule, beginnend im Kindergarten. Ich will dazu Erfahrungen schildern und Vorschläge machen.

Nicht mit rückwärtsgewandtem Blick auf die historisch feststellbaren Formen vor der „Literalität“ und auch nicht auf jene schulisch tradierte „Mündlichkeit“ vor dem Schriftspracherwerb, die dann sofort an Bedeutung verliert, wenn Kinder schreiben können, sondern mit Blick auf die aktuellen Notwendigkeiten.

Neue Oralität bzw. Mündlichkeit bezeichnet die erzählende Weitergabe von Geschichten, hier aber nicht in Form von Überlieferung zwischen Generationen und auch nicht als Weitergabe von Informationen etc. in schriftlosen Kulturen. Vielmehr erscheint mir eine neue Oralität als zweite Säule neben der anzustrebenden Literalität dort geboten, wo Kinder in steigendem Maße so sozialisiert werden, dass sie fast sprachlos bzw. sprachreduziert aufwachsen, weil sie keine geeigneten individuellen Handlungsfelder zum Erwerb und zur Einübung einer je eigenen Sprache vorfinden.

Kindergarten und Grundschule müssen hier familienergänzend einspringen und in ihrem Alltag erzählende Gemeinschaften, eine gesellige Praxis des Erzählens organisieren, nicht um die Vergangenheit zu beleben, sondern um die Zukunft zu bewahren.

Eine spezifische Form in diesem Kontext ist das Geschichtenerfinden.

Es geht in diesem Buch um zahlreiche erprobte Beispiele dafür, dass Kinder schon im Grundschulalter und noch früher selber Geschichten erfinden bzw. sich daran beteiligen können. Als generelle **Zielvorstellung** dieses Ansatzes, der letztlich auch eng mit dem sogenannten modernen Schreibunterricht (nicht mehr Aufsatzerziehung) sachlogisch verbunden ist, können folgende benannt werden:

Es sind kommunikationsfähige und zudem kommunikationsfreudige Kinder mit einem altersangemessenen, differenzierten Wortschatz, mit altersangemessenen Satzmustern, mit entsprechender Zuhör- und Sprechkompetenz im sozialen Kontext sprachförderlicher Familien und/oder ebensolcher Bildungseinrichtungen.

genommen, individuell begleitet und individuell weiterentwickelt (sprich: gefördert) werden.

Alle Ansätze zur damit umrissenen Sprachförderung, in die sich eine Geschichtenerfinder-Werkstatt einfügt, müssen stets an der persönlichen Situation jedes Kindes ansetzen. Sprachförderung sollte deshalb bei jedem Kind seine lebensweltlichen Erfahrungen, seinen sozialen Hintergrund mit den jeweiligen curricularen Herausforderungen effizient verbinden.

Ein weiterer Aspekt: Wir erleben derzeit, dass die Komplexität von Kindern und ihrer sprachlichen Bildung oft auf „Ziffern“ und „Mittelwerte“ reduziert und in „Rankings“ verortet wird, das individuelle Kind indes nicht mehr als Person wahrgenommen wird. So werden etwa jene Interessen und Fähigkeiten, die ihm in der Schule (auch oft schon im Kindergarten) „nicht unmittelbar nützen“, gar nicht wahrgenommen.

Dem entgegen müsste die Grundschule gezielt Freiräume und -zeiten anbieten, die offen sind für diese individuellen Interessen und Fähigkeiten bzw. mehr Individualität zulassen, etwa in gemeinsamen ideenoffenen und ergebnisoffenen Erzählprojekten, die Kindern individuelle Möglichkeiten und Gelegenheiten eröffnen, auf ihre Weise mitzumachen. Nicht Gleichmaß ist hier gemeint, sondern Vielfalt.

2. Was bedeutet Erzählen und insbesondere Geschichtenerzählen?

Wir Menschen, die einzigen Lebewesen, welche erzählen können, nehmen „alles“ um uns herum wahr, benennen es mit Namen und bringen es in Beziehung zueinander und mit uns.

„Alles“ kann man nicht zählen, es ist unendlich. Und es ist ohne Ordnung, chaotisch.

Wir wählen unaufhörlich aus und versuchen, diese chaotische Unendlichkeit zu ordnen, jeder für sich.

Mit anderen Worten: Wir schaffen uns – jeder für sich – im Chaos des unendlichen Raumes und der unendlichen Zeit eine verstehbare, übersichtliche Ordnung.

Dies ist dann unsere eigene Welt, unsere Wirklichkeit; sie ist das Ergebnis unserer je eigenen Gestaltung.

Und das gilt für jeden von uns. Jeder von uns gestaltet sich seine Welt. Und jeder erfindet sich seine Welt ständig neu. Sich selbst übrigens auch.

Mit einer je individuellen Ordnung erhält das an uns und mit uns dahinfließende Geschehen für uns einen Sinn.

Was wir allerdings in einer Geschichte (als Botschaft aus einer jener anderen Welten!) als Sinn erspüren, ist nicht einfach zu definieren und darzustellen.

Dies ist rational schwer fassbar.

Es könnte beispielsweise ihre innere Ordnung sein, d. h. die Art ihrer jeweiligen Gestaltung.

Sie könnte dazu beitragen, unsere eigenen unaufhörlichen Auseinandersetzungen zwischen „Welten“ und „Ich“ zu erleichtern und zu bereichern.
Erzähler,

Überall, alltäglich und in vielen Situationen soll ihre jeweils eigene Sprachkompetenz individuell wahr-

lernen



schätzung seines jeweiligen sprachlichen Vermögens erlebt und erfährt.

Jedes Kind lernt seine ihm eigene Sprache optimal dann, wenn es den Sinn seiner wie auch immer gearteten Mühen dabei unmittelbar erkennen kann und dafür soziale Anerkennung erfährt.

Jedes Kind lernt seine ihm eigene Sprache optimal dann, wenn es die je erworbene Sprech- und Sprachkompetenz in seiner jeweiligen Umgebung sinnvoll und erfolgreich gebrauchen kann.

Jedes Kind lernt seine ihm eigene Sprache optimal dann, wenn es durch Fachpersonal professionell begleitet wird, d. h. wenn ihm dabei professionell geholfen wird.

Jedes Kind lernt seine ihm eigene Sprache optimal dann, wenn die allgemeinen Grundbedürfnisse jedes Kindes genau beachtet werden.

Diese Grundbedürfnisse prägen z. B. auch die UN-Kinderkonvention.

Es sind im Einzelnen

- das Bedürfnis nach beständigen liebevollen Beziehungen;
- das Bedürfnis nach körperlicher Unversehrtheit und Geborgenheit;
- das Bedürfnis nach individuellen Erfahrungen, nach Einzigartigkeit;
- das Bedürfnis nach entwicklungsgerechten Erfahrungen ohne „Beschleunigungen“;
- das Bedürfnis nach Grenzen und Strukturen;
- das Bedürfnis nach unterstützenden Gemeinschaften und Netzwerken;
- das Bedürfnis nach einer sicheren Zukunft der Menschheit (was uns zusammenhält).

5. Was bedeutet „Literacy“ im Kindesalter, d. h. für Kindergarten und Grundschule?

Der derzeit allgemein diskutierte Begriff „Reading Literacy“ wird operational als allgemeine, fächerübergreifende Lesekompetenz beschrieben.

In unserem Zusammenhang mit der Geschichtenerfinder-Werkstatt geht es um die Literacy im Kindesalter, d. h. jene frühkindlichen Erfahrungen und Kompetenzen mit der Reim-, Erzähl-, Buch- und Schriftkultur in der Lebensphase vor dem Schriftspracherwerb und unmittelbar danach. Wenn wir am Anfang des Weges (Elternhäuser, Kindertagesstätten, Grundschulen) über den ganzen Weg und über das Ziel am Ende des Weges nachdenken, dann sind folgende Aussagen vonnöten.

Am Anfang dieses Weges geht es um die Anfänge und um die Zugänge der Kinder, um den Beginn eines langen, zweifellos un stetigen und nicht linear planbaren Prozesses, während es am Ende um eine mehr oder weniger weit entwickelte Lese- und Sprechkompetenz geht.

Mit der PISA-Studie wurden 15-jährige Schüler und Schülerinnen untersucht und empirisch begründbare Urteile zu den bei ihnen feststellbaren, d. h. nicht nur auf den Deutschunterricht begrenzten Lesekompetenzen getroffen.

In der genannten Studie wird jene weiter oben genannte „Reading Literacy“ als die Fähigkeit verstanden, „geschrie-

bene oder gedruckte Texte unterschiedlichster Art lesen und verstehen zu können“, und zwar hinsichtlich ihrer Aussagen, ihrer Absichten, ihrer formalen Struktur und hinsichtlich ihrer Einordnung in größere Zusammenhänge.

Darüber hinaus wird sie auch als die „Fähigkeit, geschriebene oder gedruckte Texte unterschiedlichster Art für verschiedene Zwecke zu nutzen“, und zwar zur persönlichen Information, zur Erreichung persönlicher Ziele und als Hilfsmittel zum immer selbstständigeren Lernen und Weiterlernen, verstanden.

Nachdem die PISA-Studie veröffentlicht war, wurde sie zunächst vorwiegend politisch rezipiert und der Blick vom vielfach unzureichenden Ergebnis am Ende des Weges sofort und fast ausschließlich auf den Anfang des Weges gelenkt. Von den elementaren Bildungsinstitutionen wurde lautstark Neuorientierung, Veränderung bzw. Intensivierung gefordert. Der lange, un stetige Weg vom Anfang zum Ende hin, vor allem aber die Zeitspanne nach Kindergarten und Grundschule, wurde weniger beachtet.

Die damit verbundene umgekehrte Blickrichtung, nämlich vom Anfang des Weges her auf die mit der allgemeinen, fächerübergreifenden Lesekompetenz verbundenen Erwartungen (sogenannte Standards) hin blieb – wie so oft – außen vor.

Wenn es aber nicht – wie schon so oft – dazu kommen soll, dass vom formulierten (notwendig scheinenden) Endergebnis her in einer rückwärtsgewandten Sicht stufen- bzw. jahrgangsbezogene Sollforderungen aufgestellt (schrittweise, linearer Aufbau, am Ende des Kindergartens, am Ende der Grundschule etc.) werden, die dann „Jahr für Jahr“ durch „bundeseinheitliche“ Tests abgeprüft und in öffentlichen Rankings miteinander verglichen werden, dann wird als Alternative dazu Folgendes unerlässlich: Im Rahmen eines prinzipiell offenen Sprachcurriculums müssen für den o. g. **Anfang des Weges** vernünftige, erfahrungsbezogene und zugleich bildungswirksame Förderweisen konzipiert und realisiert werden.

Das heißt: frühkindliche und kindliche Erfahrungen, die Kinder in unserer Zeit erwerben können, müssen im Zusammenhang

- mit einer veränderten, früh einsetzenden Erzählkultur (Reime, Geschichten, Gutenachtgeschichten, dialogisches Erzählen, Handlungsfeld Erzählen, Geschichtenerfinder-Werkstatt etc.),
- mit einer veränderten, früh einsetzenden Buchkultur (Vorlesen, Umgang mit Bilderbüchern, dialogisches Lesen, facettenreiche und altersgemäße Buchangebote in Bücherkisten und spezifischen Kinder-Bibliotheken) und
- mit den Anfängen der Schriftkultur und mit dem professionell unterstützten Schriftspracherwerb als ein vielfältiges und breit angelegtes „Sprachbad“ und ein damit verknüpftes aktives Entdecken aller Möglichkeiten des Sprachgebrauchs organisiert werden.

9.4 Verarbeiten zu anderen Formen und Transfer in andere Medien

Den Geschichten, die Kinder gehört, bei denen sie mitgemacht und über die sie miteinander gesprochen haben, folgt nicht unbedingt zwingend eine Übertragung oder „Übersetzung“ in andere Formen und Medien.

Oftmals genügt intensives und genussvolles Zuhören. Oftmals folgt dem Erzählkreis eine andere Unterrichtssituation. Stundenplan und Lehrerwechsel gebieten dies.

Andererseits drängen aber die Kinder selbst darauf, sich mit einer Geschichte länger auseinanderzusetzen und etwas mit ihr anzufangen (siehe dazu auch CLAUSSEN 2006, S. 54 ff.).

Im Regelfall drängen jedoch eher die Lehrerinnen und Lehrer auf eine Verarbeitung der gehörten Geschichte. Sie wählen eine Bearbeitungsform aus ihrem Repertoire aus und zielen damit auf „Vertiefung“ bzw. „Befestigung“ im Gedächtnis.

Vielfach wählen sie auch eine schriftliche Nacherzählung oder setzen, nach meinen unmittelbaren Eindrücken, sogenannte Arbeitsblätter „im Klassensatz“ ein, aus vorproduzierten Kopiervorlagen gefertigt, die aber praktisch keine individuellen Verarbeitungsmöglichkeiten bedeuten, sondern gleiche schriftliche Fragen und Auswahlantworten anbieten, die von den Kindern **richtig** zu beantworten bzw. anzukreuzen sind.

Richtig ist jeweils, was in der Geschichte zu hören war. Derartige Arbeitsblätter führen im Übrigen aus dem Mündlichen heraus.

Demgegenüber sollten solche Aktivitäten angeregt werden, die das „Mündliche“ herausfordern und stärken. Konkret kann dies bedeuten, dass Kinder eher mit Bildern, Bildfolgen, Figuren bzw. Requisiten, Figuren-Arrangements, Symbolen bzw. ganz wenigen Stichworten (auf Merk-, Sprech- oder Spickzetteln) arbeiten, die ihre Vorbereitungen konkretisieren, ihre Merkfähigkeit unterstützen und immer zu mündlichem Erzählen führen.

Entscheidend ist überdies, dass Kinder die Bearbeitungsformen selbst auswählen bzw. selber ausdenken und dann auch selbst gestalten können. Es gibt in der didaktisch-methodischen Literatur ein überaus reichhaltiges Repertoire von Beispielen, die individuellen Entscheidungen und vor allem auch dem Mündlichen die Priorität lassen. Dies gilt es zu nutzen.

Zu welcher Qualität dies führen kann, zeigt ein Beispiel aus einem 2. Schuljahr (gegen Ende hin).

Francis und Isabella hören von mir die Geschichte von einem kleinen Gespenst, das sehr merkwürdige Essgewohnheiten hat. Sie bekommen es in einem kleinen Kamishibai-Theater und mit einer Bilderfolge dargeboten.

Tage später erhalte ich eine Papierrolle von Francis und Isabella. Sie haben sie aus neun DIN-A4-Blättern mit Tesafilm zusammengeklebt und darauf die ganze Geschichte vom kleinen Gespenst dargestellt: in neun prägnanten Abbildungen und in neun kleinen präzisen Texten. Mit der Erzählrolle konnten sie die ganze Geschichte frei erzählen.

9.5 Geschichten in der Erzählwerkstatt erfinden

Dieser Sektor des Handlungs- und Übungsfeldes Geschichtenerzählen steht im Mittelpunkt dieses Buches; er wird deshalb hier nur der Vollständigkeit halber erwähnt.

9.6 Geschichten selber erzählen

Es geht um das klassenöffentliche Geschichtenerzählen einzelner Kinder vor anderen, die ihnen zuhören. Die Erzähler/innen präsentieren eine vorgefundene und übernommene, eine selbst ausgedachte, „erfundene“ oder eine mit anderen zusammen ausgewählte, gemeinsam „inszenierte“, d. h. bearbeitete Geschichte.

Zugleich nutzen die Erzähler/innen diese Gelegenheiten vor den Blicken und den Ohren anderer Kinder, um Selbstvertrauen zu gewinnen bzw. aufgrund positiver Erfahrungen und um durch Erfolgsgefühle sicher zu werden. Wenn es ihnen in einem sozial gut geregelten Erzählkreis gelingt, den anderen Kindern eine Geschichte „ungestört“ und eindrucksvoll zu erzählen, sodass ihnen die Zuhörer Beifall spenden und positive Rückmeldungen geben, dann erwerben sie die heute so notwendige Kommunikationsstärke.

Regeln des Umganges miteinander sichern jedem Kind „seine Stimme“ im Erzählkreis (CLAUSSEN 2008, S. 41 bis 48). Beständige Ermutigungen seitens der Lehrer/innen helfen ihnen dabei.

Alle Kinder sollen merken, dass ihre eigenen Geschichten und auch die Geschichten der anderen Kinder im Erzählkreis willkommen, wichtig und wertgeschätzt sind, so unterschiedlich sie auch ausfallen und so „kurz“ und „unvollkommen“ sie zunächst auch sind.

Herrschen hingegen im Erzählkreis die Gesetze des „Gewinnens“ und des „Verlierens“ bzw. die entsprechenden Verhaltensweisen, dann werden es die Misserfolgsängstlichen nicht weit bringen bzw. die Erfolgssicheren und Selbstbewussten alleine reden oder erzählen.

Beim Geschichtenerzählen nutzen im Übrigen die Kinder alle „Hilfsmittel“ wie Sprech- bzw. Spickzettel mit Stichworten, Leporellos, Schachteln mit Requisiten, Bilderfolgen, kleine Erzähltheater, mit anderen Worten Methoden zum freien Erzählen, die seitens der Lehrer/innen vorgeschlagen, gezeigt und dann von den Kindern eingeübt und schließlich angewandt werden.

9.7 Geschichten an andere weitererzählen

Dieses „Weitererzählen“ umfasst jenes Geschichtenerzählen, das Kinder aus eigenem Antrieb außerhalb ihres Klassenzimmers und außerhalb des „geschützten“ Erzählkreises beginnen und – je nach Erfolg – dann auch weiterführen.

Beispielweise nutzen sie Gelegenheiten in der Pause, im Schulleben, aber auch in ihrem Alltag außerhalb der Schule. Sie erzählen ihren Müttern, Vätern, den Großeltern, den Freunden zu unterschiedlichen Anlässen. Sie geben Geschichten, die sie unmittelbar vorher im Erzählkreis gehört haben, mündlich an andere weiter. Meist sind es Geschichten, die starke Eindrücke bei ihnen hinterlassen haben, die ihre Emotionen „angerührt“ haben.

Ich sehe in diesem Geschichtenerzählen Anfänge einer oralen Erzählkultur. Es wird mündlich weitererzählt, etwischom

wechseln problemlos aus der Realität in die Fantasie und wieder zurück, gestalten sich die Welt, wie sie ihnen gefällt, folgen eigenen und auch fremden Ideen und Anstößen aus Medien und aus Büchern.

Sie greifen mit ihren (noch) nicht erfüllbaren Wünschen (Geld haben, groß und stark sein) weit in die Zukunft voraus, konstruieren also neue, fiktionale Realitäten und Situationen und wiederholen sie oftmals ritualartig, als übten sie diese ein. Diese Wünsche werden natürlich durch ihre bisherigen familiären (gesellschaftlichen) „Erlebnisse“ bestimmt (z. B. „Mutter und Kind“, „Hochzeit von Prinz und Prinzessin“).

Aus der Sichtweise der Kinder ergibt sich für ihr Spiel stets Sinn.

Wenn sie dabei in einen intensiven, sich selbst vergessenden Austausch mit ihrer Um- und Mitwelt treten, verarbeiten sie eigene Erlebnisse und Erfahrungen, die sie anders (noch) nicht einordnen können:

Macht und Kontrolle über andere, Allmachtsfantasien (wie z. B. alles zu können, etwa fliegen, tauchen, sich verwandeln, mächtige Tiere besiegen, Zauberer und Teufel überlisten zu können, jeden Freund, jede Freundin gewinnen zu können etc.), Furcht überwinden zu können, nicht mehr klein und schwach, sondern groß und stark zu sein und den Tod besiegen zu können sowie bedrückende soziale Beziehungsprobleme erfolgreich lösen zu können, die sie beständig in ihrer Mitwelt erleben.

Von daher ist es ja kein Wunder, wenn Kinder, z. B. beim Geschichtenerzählen, darauf drängen, dass alles gut ausgeht, dass gewissermaßen ein „Ruhepunkt“ im Chaos erreicht werden soll, an dem sich die „schlimmen Dinge“ (vorher) vergessen lassen.

Aus der Sicht vieler Erwachsener ist das Spiel der Kinder ein möglichst schnell zu überwindendes „Durchgangsstadium“.

„Er/sie ist noch so verspielt“, ist ein oft zu hörendes Argument bei der Einschulung. Sie sehen das Spielen ihrer Kinder als „nutzlos“ (zweckfrei) an und kommen ihnen „mit dem Ernst des Lebens“.

Andererseits weist die moderne Grundschulpädagogik immer wieder und schon fast litaneiähnlich darauf hin, dass eigeninitiatives Spielen (das im Übrigen mit der Kindheit ja gar nicht aufhöre) immer auch Lernprozess bedeute, dass Spielen die elementare Form des Lernens sei.

Allerdings bleiben diese Beteuerungen für die innere Gestaltung der Grundschule oftmals folgenlos. Zwar weist die Grundschulpädagogik stets darauf hin, dass auch nach dem „Beginn des Ernstes des Lebens“ mit der Einschulung dem Spiel auch weiterhin Raum gewährt werde, etwa in sogenannten Freispielphasen, doch bleiben dies zumeist hohle Worte – wie die aktuelle Schulforschung beweist.

Denn der „Druck“ seitens des stets als höherwertig erachteten „ernsthaften Tuns“ auf das spielerische Lernen wird erfahrungsgemäß immer dann größer, wenn Kinder schon in den ersten Schuljahren Standards „ernsthaften Tuns“ nicht zu den Zeitmarken aufweisen und nachweisen können, die Curricula und Rahmenpläne „setzen“ bzw. verlangen.

Besonders gefährlich wird die Angelegenheit, wenn z. B. eine Institution wie der Kindergarten durch jenen wirkmächtigen Druck der Grundschule unversehens auch ver-

schult wird, wenn Spiel als „nichtsnutziges Tun“ denunziert wird, obwohl Spielen doch eigentlich nach der Kindheit weitergeht.

„Der Mensch ist nur da Mensch, wo er spielt.“ (Friedrich Schiller)

Demgegenüber gibt es inzwischen zahlreiche Indizien dazu, dass und wie Spielen in spezifischer Weise zur geistigen Entwicklung von Menschen beiträgt. So verweist z. B. Rolf Öster auf Erkenntnisse von Verhaltensforschung, Humanpsychologie und Neurobiologie zum kindlichen Spiel, aufgrund derer Menschen, die ausreichend Zeit und Raum zum freien Spiel hatten, jene Flexibilität gewinnen, die ihnen im späteren Leben hilft, mit den verschiedensten Situationen zurechtzukommen.

Statt nur bestimmte erlernte Abläufe in erwartbaren Situationen zu wiederholen und damit oftmals zu scheitern, gehe es darum, in einer sich rasch verändernden Welt das je eigene Verhalten geistig wie handelnd schnell umstellen zu können.

Spielen sei von daher Training für alles Unerwartete.

Diese Talente fördere nur das freie Spiel – es bewirke Realitätsbewältigung im umfassenden Sinne.

In ihren „imaginierten Welten“ gewinnen Kinder Stärke, während sie sonst Spielball der Erwachsenenwelt sind.

Mit ihren Geschichten bauen die Kinder ihre Welt.

Im Spiel erschließen sich Kinder eine Fülle ungewöhnlicher Vorstellungs- und Denkmöglichkeiten über die bereits vorhandenen hinaus – als Erwachsene erlaubt ihnen dies, kreativ und fantasievoll neue Handlungsoptionen zu finden.

Dies hängt ganz offensichtlich damit zusammen, dass im „unverzweckten“ Spiel viel mehr Nervenbahnen im Gehirn angelegt und verschaltet werden als in jenen Spielen, die einen Zweck haben.

Somit gewinnen sie eine lebenslange Ressource von Kreativität und Unabhängigkeit und behalten sie auch bei, wenn eine notorisch „verschulte“ Gesellschaft sie nicht systematisch „versiegelt“.

Für die Sprachentwicklung wäre Spiel ebenfalls ein Motor für eigenständiges und kreatives sprachliches Schaffen, mit anderen Worten des Geschichtenerfindens.

Eigenaktives, das heißt eigenen Ideen und Vorstellungen folgendes Erfinden, Neukombinieren und Konstruieren von neuen Geschichten, die von überlieferten Bahnen „abweichen“ und fantasievoll auf das Spiel mit Wörtern, Sätzen etc. setzen, schaltet entsprechende Nervenbahnen, und zwar von Anfang an.

Denn: Wer als Hänchen keine derartigen Vorstellungskräfte erwarb, wird sie als Hans wohl nimmermehr erwerben.

Diese – zusammenfassend zugespitzten – Hinweise der Neurophysiologen sollten Kindergarten und Grundschule in ihrem Handeln berücksichtigen.

14. Was kann Kreativität im Grundschulunterricht, insbesondere beim Geschichtenerzählen bedeuten?

Der Begriff „Kreativität“ wird vieldimensional gebraucht; er ist schwierig zu definieren.

Aus diesem Grunde könnte man an seiner Stelle auch Folgendes sagen:

zur Vollversion

Dabei erscheint ein Gedanke besonders reizvoll, dass nämlich auch in dem Kulturkreis, in dem die Kinder Geschichten erfinden, gilt: Jeder Text, den sie erfinden, basiert auf anderen Texten, die vorher da waren. Und diese basieren wieder auf anderen, die um sie herum waren. Man könnte dies eine naive (ursprüngliche) Intertextualität nennen.

Mit offenen Projekten werden schulische Angebote „gesetzt“, die a priori nicht auf „Vergleichbares“ sondern auf „Unvergleichbares“ zielen und damit die standardverengte Schule wieder für Individuelles öffnen.

Auf diese Weise kann es gelingen, jenen weiter oben skizzierten Zielsetzungen für die Geschichtenerfinder-Werkstatt, die nachfolgend noch einmal zusammengefasst werden, näher zu kommen, und zwar bei möglichst vielen Kindern.

Kurze Zusammenfassung: Offene Projekte sollen

- die mündliche Erzählkompetenz der Kinder anregen und entwickeln helfen, unterstützen und stärken, sodass sie aktiv, spielerisch und zugleich beherzt aus eigenen Ideen und Erzählmitteln Geschichten gestalten und erzählen;
- den Kindern beim Suchen, Erfinden, Gestalten und Erzählen differenzierte Methoden zeigen, die sie sich aneignen und erfolgreich gebrauchen können;
- das Ideensuchen, ihre Ausgestaltung zu je eigenen Geschichten bei Kindern zur Gewohnheit werden lassen;
- gute Gelegenheiten schaffen, um mit Kindern über Verläufe, spannende Ereignisfolgen, gelungene Figuren und Handlungsträger, ebensolche „Bilder“, Anfänge und Schlüsse erfolgversprechend reden bzw. kommunizieren zu können.

20. Wie sieht eine Projektstruktur aus?

Dazu erscheint es zweckmäßig, mit einer bildhaften Modellsituation für Projekte (und dem damit stets auch verbundenen methodischen Handeln) zu beginnen (nach MEYER 1987, S. 48):

Zwei Kinder streiften durch die Wiesen und Felder ihrer Heimat und kamen an einen Bach, der so breit war, dass sie (zunächst) nicht hinüberkommen konnten. Da warf der Junge seine Mütze über den Bach und das Mädchen ihre hinterher. Nun blieb den beiden nichts anderes übrig, als doch noch einen Weg zu finden hinüberzukommen.

Die beiden Kinder haben ihre Mütze voraus geworfen (lat. pro ... iecere; Wortwurzel für Projekt). Jetzt suchen die beiden Kinder einen Weg, um über den Bach an ihre Mützen zu kommen (Weg nach ... griech. methodos; Wortwurzel für Methoden, methodische Vorgehensweise).

Die Kinder haben sich die Aufgabe gestellt, deren Lösung sie jetzt fordert.

Übersetzt man dieses einprägsame Bild in ein allgemeineres Unterrichtsmodell, so könnte Folgendes entstehen, das auch die Grundstruktur eines schulischen Projektes bzw. eines projektähnlichen Unterrichts widerspiegelt.

1. Bei einem von der Schule initiierten Projekt löst eine prägnante Anfangssituation eine Fülle von Ideen aus; die „Gedankenschwärme der Kinder“ steigen auf. Sie haben die Funktion, Interesse und Motivation auszulösen und die Identifikation mit der ganzen Angelegenheit zu steigern (siehe dazu auch Rahmenthema). Den ersten Ideen bündelnden Absichten zu einem Projekt, dem Vorsatz, im Rahmen der Geschichtenerfinder-Werkstatt ein Projekt als Unterrichtsform zu wählen, folgt in der Regel ein gedanklicher Entwurf von einem unter den jeweiligen gegebenen Umständen und mit den jeweils aktuell beteiligten Kindern erreichbaren Ergebnissen/Produkten.
2. Ihm folgt dann ein bereits realistisch auf Zeit, Raum und materielle Möglichkeiten bzw. Umstände eingestellter Projektplan: Wie stellen wir uns das alles vor, welches „Produkt“ (im weitesten Sinne) soll am Ende da sein, wie können wir es anderen zeigen (präsentieren). Je präziser der Projektplan gefasst wird, desto besser.

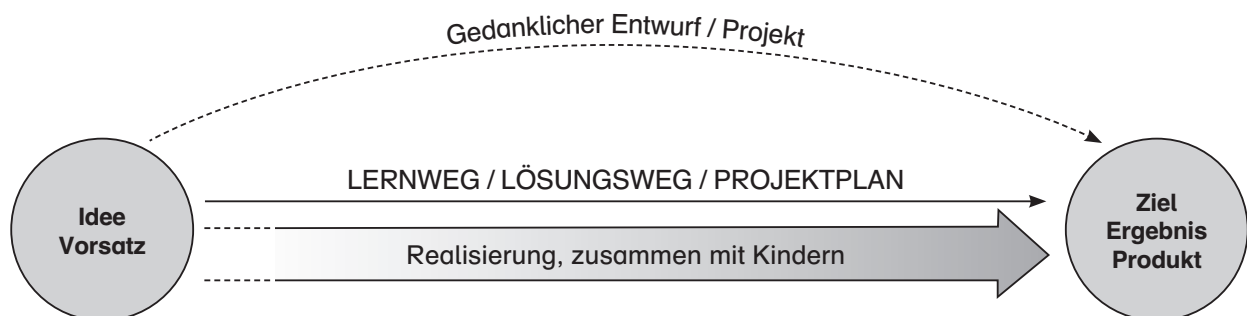


Abbildung 2: Projektstruktur

Projekt 1

Schnuffi und sein Bällchen

1. Beschreibung



Abbildung 3: Schnuffi und sein Bällchen

Dieses Projekt mit zunächst einem Handlungsträger (kleiner Hund in Form einer Fingerpuppe aus Stoff) und seinem Spielzeug, das durchaus mit Kindern unterschiedlicher Altersstufen unterschiedlich anspruchsvoll bearbeitet werden kann, wird hier für Schulanfänger und solche Klassen vorgeschlagen, die noch kein Projekt bearbeitet haben.

Als Einstieg ins Geschichtenerfinden soll zunächst eine einzige Geschichte von allen Kindern mit Schnuffi erfunden werden. Nach deren Fertigstellung sollen die Kinder explizit dazu aufgefordert werden, diese entstandene Geschichte zu verändern und zu variieren und jeweils eigene Geschichten zu erfinden.

Als Grundmuster, das später den Kindern helfen soll, die eigenen Geschichten zu konstruieren, wird das einer Reihen- bzw. Kettengeschichte gewählt. Dies kommt der ureigenen Erzählweise von Kindern entgegen, die auf typische Weise mit „und dann ... und dann ...“ die einzelnen Ereignisse einer Geschichte zu verbinden pflegen.

Zwischenbemerkung: Dazu ist es nützlich, sich zu vergegenwärtigen, was eine Geschichte ist.

Was also ist eine Geschichte (in Anlehnung an FREY 2007):

1. Jede Geschichte ist eine Schilderung von aufeinanderfolgenden Ereignissen.
Nein, sie ist mehr.
2. Jede Geschichte ist eine Schilderung von aufeinanderfolgenden folgenschweren Ereignissen.
Nein, sie ist mehr.
3. Jede Geschichte ist eine Schilderung von aufeinanderfolgenden Ereignissen, in denen es um bemerkenswerte Figuren geht.
Nein, sie ist mehr.

4. Jede Geschichte ist eine Schilderung von aufeinanderfolgenden folgenschweren Ereignissen, an denen bemerkenswerte Figuren beteiligt sind, die sich infolge dieser Ereignisse verändern.

Bei Schnuffi folgt ein Ereignis dem nächsten bis zur Auflösung eines Spannungsbogens, an dessen Anfang er sein Bällchen „aus den Augen“ verliert, auf die Suche geht und an dessen Ende er es endlich wiedergefunden hat.

Als eine lange Geschichte von Schnuffi mit vielen aufeinanderfolgenden Ereignissen, die von einzelnen Kindern genannt worden waren, fertig war und weidlich bestaunt wurde, sagte plötzlich Annabelle (6 Jahre alt), die so etwas noch nicht erlebt hatte:

„Das ist ja gar keine richtige Geschichte!“

„Annabelle, erkläre es mir bitte, was meinst du?“

„Das ist gar keine richtige Geschichte, die haben wir ja selbst gemacht!“

„Und was ist eine richtige Geschichte?“

„Eine richtige Geschichte, die ist schon da und steht in einem Buch, die musst du vorlesen!“

„Annabelle, wie gefällt dir unsere Geschichte?“

„Die ist ganz toll, die gefällt mir gut, aber ...“

Als einfache Methode zum „Festhalten“ solch einer Geschichte, die im Prozess ihres Entstehens aus einer Anzahl von „flüchtigen Ideen“ zusammengesetzt, dabei aber schon von kleinen Kindern als eine Folge von Ereignissen erkannt und mit einer daraus entstehenden Neugier auf das Ende verknüpft wird, wird die Methode des „roten Fadens“ gewählt bzw. vorgeschlagen, die schon vielfach als eine Methode zum Erfinden von Geschichten und als für Kinder gut überschaubare Erzählstruktur beschrieben wurde (CLAUSEN 2007, S. 100 ff. u. a.).

Es gibt mehrere Ausprägungen des „roten Fadens“. Zunächst der reale rote Faden, der im Klassenraum aufgespannt wird. An ihn werden z. B. Bildkarten oder Wortkarten mit Wäscheklammern aufgehängt.

Die Reihe der Bildkarten repräsentiert dann die Zahl der Ereignisse: Schnuffi trifft den Bären ... der Bär ist abgebildet. Eine viel einfachere Fassung des „roten Fadens“ ist der rote Kreidestrich an der großen Klapptafel, quer über alle Flächen.

Ist die Tafel magnethaftend, sind genügend Magnete vorhanden, lässt sich damit Gleiches an der großen Klapptafel vor allen Augen organisieren.

Als ich in einem ersten Schuljahr den Kreidestrich zog und an den Anfang ein großes A schrieb, guckten die Kinder ans Ende und sagten: „Und da hinten kommt ein E wie Ende dran.“ Alles klar!

Ein breiter, langer Streifen aus rotem Papier erfüllt die gleiche Funktion. Er kann und sollte zum Schluss zusammen-

Projekt 2

Willi aus Wallau und Lisbeth aus Lorsbach



Abbildung 7: Handpuppen im Korb

1. Beschreibung

Dieses Projekt, das vor allem in 1. und 2. Schuljahren erfolgreich organisiert werden kann, setzt kleine Handpuppen ein (Größe ca. 35 cm; siehe Foto). Der Markt für solche und ähnliche Puppen ist relativ groß; es gibt viele geeignete. Die Funktion, die sie im Projekt erhalten sollen, ist die von „Begleitern“ des erzählenden Kindes. Sie sollen nicht selber sprechen; es soll von ihnen erzählt werden. Sie nehmen damit eine Funktion ein, die ihnen ohnehin in den Kinderzimmern seit Langem bis heute gegeben wird. Damit nützen sie dem Erzählen von mündlichen Texten; sie unterstützen es allein durch ihre Präsenz.

Auf das mündliche Erzählen kommt es in diesem Zusammenhang an, nicht auf das Puppenspiel. Alles, was dem erzählenden Kind Sicherheit gibt, sollte genutzt werden. Die Puppen werden auch nicht – wie an anderer Stelle beschrieben – als „Zuhörer“ eingesetzt (siehe: CLAUSSEN 2007, S. 21 f.). In diesem Projekt, sind die Puppen die „Kleinen“, d. h. wesentlich kleiner als die Kinder.

Von ihnen werden Geschichten erzählt, welche die Kinder gesammelt und mitgebracht ... oder einfach erfunden haben. Bekanntlich lösen Puppen als Handlungsträger, deren Merkmale und Eigenheiten „man“ kennt, Geschichten aus. Sie geben neue Impulse und setzen Anfänge für Geschichten, erinnern an andere Geschichten.

Im Projekt sind Lisbeth und Willi Bezugsfiguren für viele Geschichten, gleichsam Anlässe für frei schweifende Fantasie, für das offene Fabulieren, teils realistisch, teils kreativ.

Die beiden Puppen (ein Mädchen und ein Junge) werden in der Klasse vorgestellt und bekommen dann ihre Namen. Der erste Buchstabe des Namens soll dem ersten Buchstaben des Ortes entsprechen, in dem die Schule liegt. Es können ortsübliche oder auch aktuelle Namen sein: Willi aus Wallau, Lisbeth aus Lorsbach, Fritz aus Frankfurt, Dagmar aus ...

Die Kinder der Klasse einigen sich auf die Namen. Die beiden Puppen bekommen ihren Stammpplatz in der Klasse: eine Kiste, ein Korb, ein Sitzplatz im Bücherregal.

Beispiel: Vorstellung von Lisbeth

Kennt ihr Lisbeth?

Na gut! Ich erzähle euch was von Lisbeth. Lisbeth wohnt im kleinen Dörfchen Lorsbach. Lisbeth ist klein, viel kleiner als ihr alle. Eines Tages hat sie aufgehört zu wachsen.

Und nun bleibt sie klein.

Möglicherweise für immer.

Aber das macht nichts.

Sie ist sehr schlau und weiß sich immer zu helfen. In Lorsbach weiß jeder, wo Lisbeth wohnt.

Von Lisbeth gibt es viele Geschichten.

Wir können sie alle finden.

Lisbeth erzählt die Mädchengeschichten, Willi die Jungengeschichten. Um welche Geschichten es dabei gehen kann, zeigen die Beispiele weiter unten. Sie stammen alle aus Gesprächen am Rande eines monatlich stattfindenden Geschichtenerzählens an einem Erzählort in Hofheim, d. h. in einer relativ kurzen Zeitspanne. Die Kinder brachten ihre Geschichten an, wir unterhielten uns ein wenig darüber.

Mit den Puppen und für sie sollen lokale bzw. regionale Geschichten aufgefunden werden, die mit den Erlebnissen und den Erfahrungen der Kinder in der jeweiligen Klasse zu tun haben.

Die leitende Idee heißt, kurz gefasst:

Lehrer/Lehrerinnen sammeln zusammen mit den Kindern bemerkenswerte, ganz alltägliche, skurrile, witzige Geschichten aus ihrem Erfahrungsbereich, bearbeiten und gestalten sie bzw. weisen sie einer Puppe zu: Das ist eine Geschichte, die gut zu Willi passt.

Dieses Sammeln aller gelingt nur, wenn Lehrerin oder Lehrer damit anfangen und den Kindern ihrer Klasse verdeutlichen können, dass sie gleiches von ihnen allen erwartet.

In der Geschichtenerfinder-Werkstatt werden die zusammenkommenden „Plots“ bearbeitet, d. h. in Kleingruppen mit dem Lehrer, der Lehrerin entfaltet, durch Nachfragen aufgeschlossen, angereichert.

Der Begriff Plot bezeichnet z. B. beim Erzählen den Zusammenhang eines Ereignisverlaufs vom Anfang bis zum Ende hin.

Kinder des o. g. Alters kommen oft mit Ein- bzw. Zweisatzgeschichten und denken sich, dass damit alles gesagt ist, aber keiner versteht sie. Das heißt, sie äußern geringfügig erweiterte Ereigniskerne von ihren Kinderabenteuern. Aber sie enthalten immer seltsame und lebensnahe Begebnisse aus dem Familienleben, aus dem Alltag.

Mit der seit alter her bekannten dialektischen Hebräer-Kunst gelingt

2. Praktische Ergebnisse

Viele Geschichten in mündlicher (KITA) oder zusätzlich schriftlicher Form (Grundschule) sollten entstehen, in denen die Kinder den mit Bildkarten und Kamishibai-Theater vorgestellten Anfang, d. h. die zuvor eindrucksvoll erzählte „Eingangsgeschichte“ mit den verzauberten Äpfeln und ihren Risiken und Nebenwirkungen aufgreifen, um daraus je individuelle zu erfinden und zu gestalten.
Zum Abschluss des Projektes wurde das gemeinsame Her-

stellen eines großen „Erzählbaumes“ als sichtbare und vorweisbare gemeinsame Produktion vorgeschlagen.
Zum Schluss des Projektes könnte ein Erzählfest, ein Elternnachmittag etc. stattfinden, anlässlich dessen die Kinder ihre „neuen“, selbst erfundenen Geschichten anderen erzählen. Wichtiges Ergebnis außerdem: die gemeinsame Erfahrung, dass aus einem gemeinsamen „Anfang“ so viele verschiedene Geschichten entstehen können.



Abbildung 14: Apfelbäume

3. Durchführung

Nach der Vorstellung der Eingangsgeschichte sollten die Kinder eine Reihe von Erzählbildern herstellen, die der Gestaltung und allmählichen Verfertigung ihrer je eigenen Geschichten folgen.

Diese Folge von Erzählbildern greift in anspruchsvoller Form eine Form von Bildnotizen auf, die bereits relativ kleine Kinder wählen, wenn sie sich eine Geschichte merken und sie auf keinen Fall vergessen wollen.

Es folgt die Einübung und schließlich das freie Erzählen anhand der fertigen Bilderfolge, z. B. in einer KITA.

Oder: Dem Erfinden, Gestalten und Erzählen je eigener Geschichten folgt abschließend die Dokumentation in einem Buch (schriftlich), auf einer CD (mündlich) oder auch als Videoaufzeichnung.



Abbildung 28: Halloween-Briefkasten

Außerdem sollte ein Briefkasten ohne Themenbezug aufgestellt werden, gewissermaßen zum noch „unbekannten Thema“ oder zu dem Schwerpunkt, der „uns noch nicht eingefallen“ ist, eine Aufforderung besonders motivierender Art.

Sodann folgt die Zeitplanung, und zwar zusammen mit den Kindern. Das weist darauf hin, dass dieses Projekt gut geeignet für dritte und vierte Schuljahre ist.

Der Beginn des Projektes läge am besten kurz nach dem Schuljahresanfang. Zugleich wäre auch der Anfang der Zeitplanung“ an dieser Stelle günstig.

Schon jetzt sollte die Zeitmarke für eine Präsentation/Veranstaltung kurz vor dem Schuljahresende eingefügt werden sowie alle anderen Zeitmarken für Ferien und lokal oder regional wichtige Feste.

Und jetzt geht es los, aber wie?

Die Skulpturen bzw. die Briefkästen werden aufgestellt, mit einer einfachen plakativen Einladung versehen und regelmäßig in Erinnerung gerufen. Ganz wichtig ist eine wöchentliche Leerung.

- Es folgt zunächst die Ideensammlung für Geschichten. Als Bedingung sollte gelten, dass die Kinder nicht sofort mit dem Verfertigen eines mündlichen oder schriftlichen Textes beginnen, sondern nur eine eigene Merkwörtersammlung, z. B. für eine Riesengeschichte beginnen mit relativ kurzen Angaben zur geplanten Geschichte, d. h. Ideen, Vorsätze, Einfälle etc. Die Kinder sollten zunächst nur notieren, was sie vorhaben:
„Ich will ...!“
Wichtig dabei ist, dass die Kinder ihre Zettel mit Namen (des jeweiligen Autors), Klasse und Datum versehen ... gewissermaßen ihr „Anspruch auf Urheberrecht“, denn anonyme Zettel sollte es nicht geben und klauen darf sich auch niemand etwas. Außerdem sollte von den Kindern niemals eine feste

Zahl von Geschichten gefordert werden – diese Forderung führt in der Regel zur Bewertung der Zahl und nicht der Geschichten.

Aber es sollte auch klar sein: Wer viel schreiben möchte, kann viel schreiben.

Wer seine Zeit für andere Inhalte nutzen will, kann dies tun.

- Aushang der eingegangenen Ideen und entsprechende Markierung am entsprechend eingerichteten Brett (wöchentliche Leerung).
- Persönliches und individuelles Beratungsangebot für die eingegangenen Vorhaben – es sollte erstmal ein **Erzählgerüst** hergestellt werden (z. B. in Verbindung mit Wochenplanarbeit oder Freier Arbeit).
- Dabei muss es vor allem darum gehen, Hilfen zur Entfaltung der Ideen zu geben, in dem die Kinder genaue Fragen stellen. Es sind auch Hilfen zur Gliederung der vorgesehenen (vorgestellten) Geschichte notwendig. Die Kinder werden ganz behutsam angeleitet, Ordnung in ihre Gedanken zu bringen, sodass sie allmählich lernen, nicht nur eine kleine Ansammlung von kaum verstehbaren (von anderen!) „Ereigniskernen“ herzustellen.

Beispiel 1:

„Die Hexe
Der Prinz geht spazieren.
Auf einmal kommt die Hexe.
Dann geht der Prinz vorbei.
Auf einmal ist er verhext, der Prinz.
Der Prinz ist ein Frosch.“

Beispiel 2:

„Feen
Sie sind besondere Feen.
Sie essen Beeren.
Sie können zaubern und sind Freundinnen.“

Dazu nützen auch ganz einfache Methoden, die den Kindern das Verfertigen ihrer Geschichte erleichtern, wie „roter Faden“, Erzählfluss, Röhrengeschichte etc.

Als eine „Methode“ wird hier ein annähernd methodisches, d. h. auf einen konkreten Zweck hin orientiertes, schrittweises Vorgehen von Kindern bezeichnet. Sie erlernen es bei der Verfertigung einer eigenen Geschichte und können es anschließend auf ähnliche Fälle übertragen. Ein allmählich anwachsendes Repertoire von erfolgversprechenden Methoden ist ein wichtiger Nebenaspekt des Geschichtenerfindens, Hauptaspekt ist die Geschichte selber.

Exkurs 1: Roter Faden

Ein realer „roter Faden“, von einem Knäuel roter Kordel oder roter Wolle abgeschnitten und im Klassenraum aufgespannt, ist für Kinder eine erfolgversprechende Methode zum Geschichtenerfinden.

Projekt 6:

Seemannsgarn – Münchhausen hätte seine Freude dran



Abbildung 38: Selbstdarstellungen

1. Beschreibung

Dieses Projekt eignet sich gut für 4. Schuljahre, die Freude und Vergnügen daran haben, fantasievoll zu fabulieren und den Reiz erkennen können, der im Seemannsgarn-Spinnen liegt.

Kinder können mit ihrer Lehrerin oder ihrem Lehrer interaktiv eine Fantasiewelt konstruieren bzw. mit Leben füllen. Sie können darin „ihre Gedanken fliegen lassen“.

Das Abenteuerschiff reizt sie, sich in eine selbst ausgedachte (wenn auch von außen angestoßene) Fabelwelt zu versetzen und Dinge, Umstände, Landschaften, Personen und Fabelwesen etc. zu ersinnen.

2. Praktische Ergebnisse

Es soll in diesem Projekt zum einen ein Wandfries im Klassenzimmer oder im Flur entstehen (mehrere große Bögen

Zeichenkarton nebeneinander), auf dem alle wichtigen Materialien, vor allem aber die Ergebnisse ausgestellt werden.

Zum anderen sollen die vielfältigen (kleinen) individuellen Reiseeindrücke (Geschichten) von den verschiedenen Orten, an denen das Schiff angelegt hat, auf einer gemeinsamen CD akustisch aufgezeichnet werden.

So ergibt sich aus vielen „5-Satz-Geschichtchen“ zu einem einzigen Ort ein gemeinsames Bild, denn jedes Kind erlebt in Gedanken etwas anderes.

Zum Dritten kann, wenn die „5-Satz-Geschichtchen“ zusätzlich noch aufgeschrieben werden (am besten mit dem Computer), zu jedem Haltepunkt der Schiffsreise eine „Patchwork-Seite“ zu einem gemeinsamen „Patchwork-Buch“ entstehen.

Letztlich kann auch noch ein „Seesack“ mit lauter Erinnerungsstücken von der langen Seereise gepackt werden, die dann, wenn man sie wieder in die Hand nimmt, eine „Seemannsgarngeschichte“ auslösen, die sicherlich mit der Wahrheit wenig zu tun hat.

Mit anderen Worten: In einem Seesack lassen sich „faustdicke Lügen“ sammeln und mit großem Nachdruck erzählen (siehe dazu CLAUSSEN 1991, S. 12 und 50 ff.).

3. Durchführung

Die Betrachtung eines alten „Dreimasters“ und einer recht ungewöhnlichen Landkarte (HALBRITTER 2014) stiftet den Anfang des Projektes und beeinflusst die Vorstellungen der Kinder in einer bestimmten Weise.

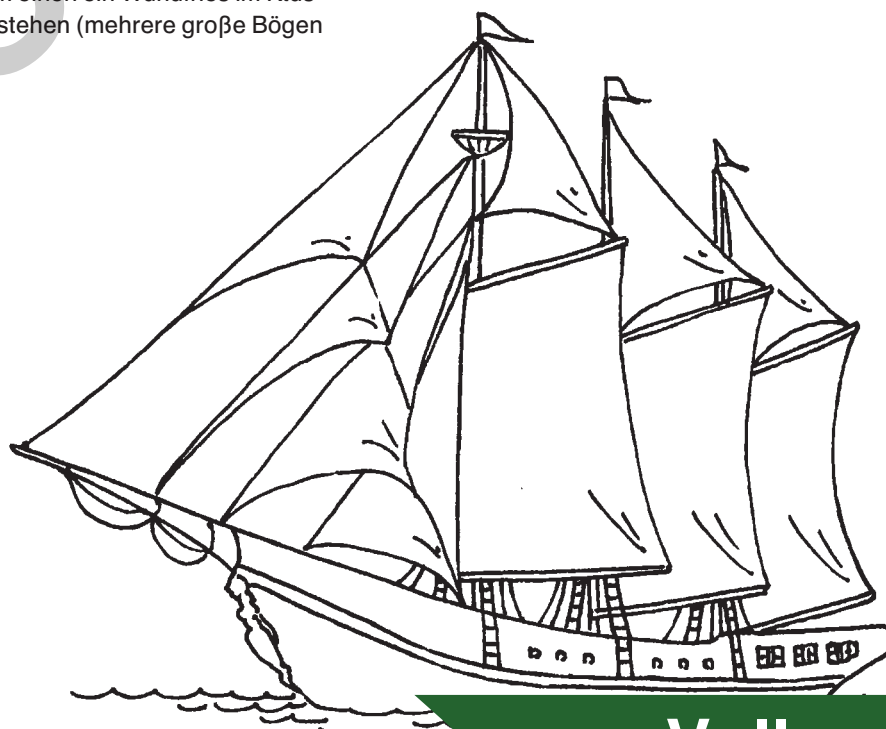


Abbildung 39: Dreimaster

Projekt 7:

Fugu, der kleine Sichaufpumper



Abbildung 46: Titelblatt des fertig gebundenen Buches

1. Beschreibung

Dieses Projekt eignet sich gut für ein 3. oder ein 4. Schuljahr ... und sein Produkt eignet sich gut für ein erstes Schuljahr. Die Herstellung eines großformatigen Erzählbuches ohne Text (mit Ausnahme der Titelseite) unter einem Rahmenthema für alle Beteiligten gibt den Kindern einen gut überschaubaren Gestaltungsrahmen mit zahlreichen Herausforderungen, die Kinder zu zahlreichen Lösungen anregen.

Die detaillierte Darstellung des in der Unterrichtspraxis entstandenen Beispiels soll insbesondere auch einer Übertragung auf andere Themen nützen, denn die Art und Weise, wie dieses Buch geplant und ausgeführt wurde, lässt sich unschwer auf andere Geschichten übertragen.

Es folgt nun die Geschichte, wie sie seinerzeit entstanden, gestaltet und erzählt worden ist.

Zufälle, Einfälle und Ideen kamen da zusammen, wo zum ersten Mal der Namen „Fugu“ fiel. Einige hatten schon etwas von ihm gehört, andere noch nie. Beim ersten Mal, als ein Erzählbuch zu Fugu entstand (aus dem im Übrigen auch die im Buch verwendeten Bilder stammen – es sind jeweils Bilder von Replikaten!), bekamen die Kinder einen Text mit allen möglichen interessanten Fakten zu Fugu.

Beim zweiten Mal in einer anderen vierten Klasse war es eine Sache der Kinder, im Internet zu „googeln“ bzw. zu recherchieren. Sie fanden eine Menge Informationen und Bilder, filterten das für sie Interessanteste heraus, entschieden sich allerdings für ähnliche Merkmale: Farbe verändern, Größe verändern.

Auch ihre Geschichte war völlig anders ... es war eben auch eine andere Klasse. (Sowohl bei Google wie auch bei Bilder-Google wie auch bei Wikipedia findet sich umfangreiches Material für eine Recherche).

Ein kleiner Fisch namens Fugu (Anspielung auf einen bekannten, sehr giftigen Kugelfisch) schwimmt allein im Meer.

Wenn er blitzschnell sehr viel Wasser schluckt, kann er sich zu erheblicher Größe aufpumpen.

Außerer Körper lässt sich in Farbe verändern. Wird er zornig oder

wütend, wird er gelb. Wird er jedoch neugierig, färbt er sich grün. Und rot kann er auch werden. Aus dem weiten Meer kommt Fugu in eine Bucht mit grünen Wasserpflanzen, rotem Tang, bunten Korallenriffen und gelben Steinen.



Abbildung 47: Fugu im roten Tang

Er findet eine ruhige Schlafhöhle, drei Krabben bewachen seinen Schlaf. Aber dann:

Nacheinander greifen ihn ein großer Fressfisch, ein roter Hummer, ein Sägefisch und eine Beißmuräne an.



Abbildung 48: Fugu und die Beißmuräne

Fugu pumpt sich auf, wird gelb vor Zorn und vertreibt sie. Eine Qualle macht ihn neugierig; er wird grün.



Abbildung 49:

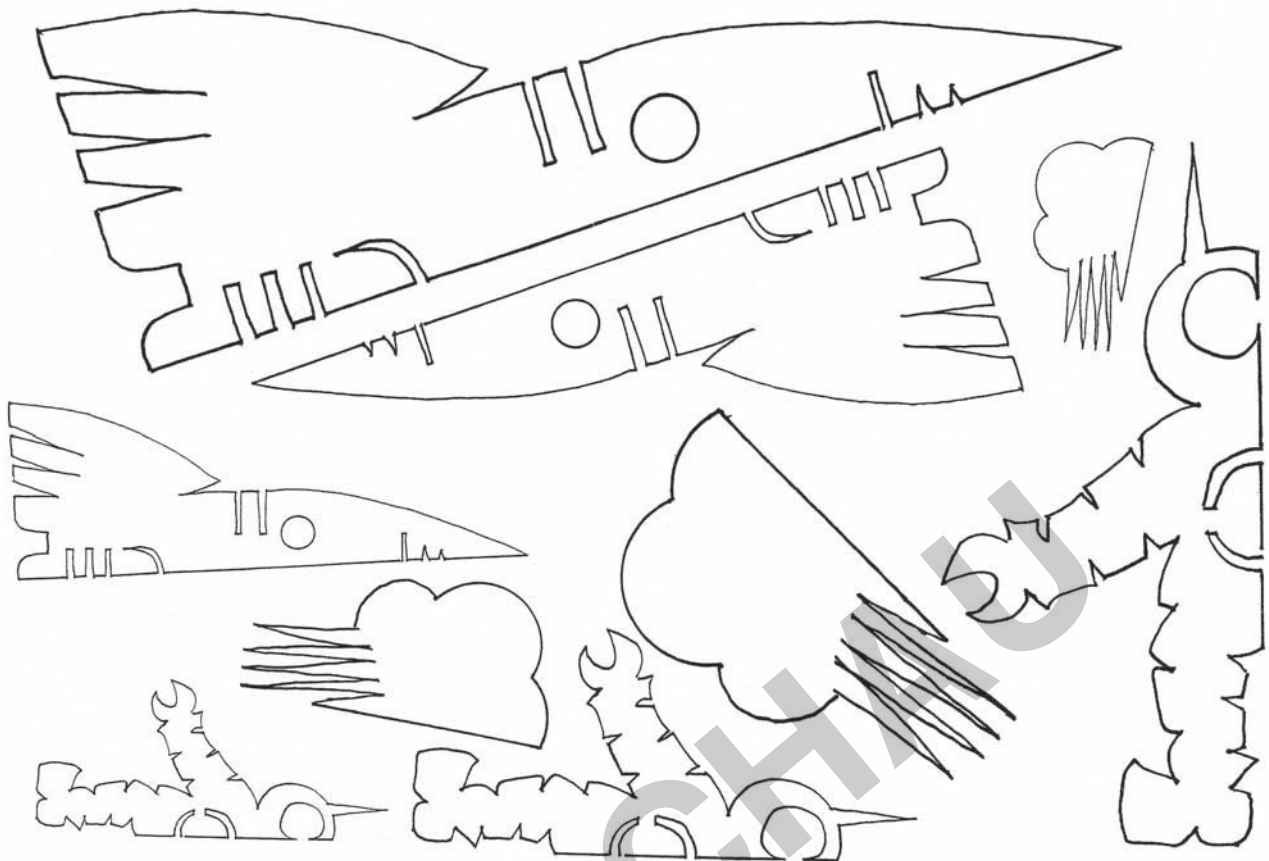


Abbildung 73: Vorlagen für Schablonen

Mit Schablonen ist die Forderung nach annähernd gleichen Bildzeichen auf allen Buchseiten einlösbar.

Anmerkung aus der praktischen Arbeit: Meistens wird diese Forderung auch eingehalten – allerdings durchbricht so manche Gruppe, wenn sie schon mal auf Erfinderkurs ist, durch neue, andere Einfälle diese Verabredung ... und das ist auch gut so.

Mit dem methodischen Mittel des „roten Fadens“ wird auch das Problem der Seitenfolge leicht gelöst.

Als 1. Seite gilt der Start auf der Erde; Rückkehr auf die Erde wird letzte Seite; dazwischen können alle anderen Seiten eingeordnet werden.

Zunächst hing jede Gruppe einen Entwurfzettel mit vorläufigen Angaben an die mit den anderen abgesprochene Stelle an den „roten Faden“:

- Name des Planeten?
- Wie soll es dort aussehen?
- Was soll dort passieren?
- Wen werden wir dort treffen?
- z. B. seltsame Blumen und Pflanzen;
- seltsame Tiere;
- seltsame Wesen: grüne Männchen, grüne Weibchen etc.

Dieser Entwurf sollte später durch die fertige Seite ersetzt werden.

Da auch das Seitenlayout durch Vorbereitung entsprechender Papierblätter und der einzelnen Gruppen während der

Ausgestaltung ihrer Seiten ständig Kontakt miteinander hielten, vollzog sich die „Arbeitsvereinigung“ in einer Reihengeschichte ohne weitere Absprachen gleichsam von alleine.

Durch die ständigen Kontakte zwischen den Gruppen konnten alle wechselseitig ihre „Ansätze“ und Ideen ... und als schließlich alle Buchseiten am „roten Faden“ hingen, war die Spannung stark genug: Alle wollten die ganze Geschichte hören ... und alle wussten, wann sie „dran“ waren. Selbst während des völlig freien Geschichtenerzählens wurden noch spontane Einfälle eingebaut.

Die Rakete flog von der Erde zunächst auf den „Murs“; dann flog sie zum Planeten „Tropica“, auf dem die Astronauten höchst eigenartige Lebewesen fanden.

Nächste Station auf der Reise war der „Käseplanet“, schon beim Anflug an seinen Löchern erkennbar, auf dem merkwürdige Käsewürmer hausten und auf dem die Astronauten über ihre absolut luftdichten Raumanzüge nachgerade dankbar waren.

Und weiter ging es zum „Tortenplanet“, einer Symphonie von Rosa, Sahne und Eisbällchen.

Danach erreichte die Rakete den „Mars“ mit seinen allseits bekannten grünen Männchen.

Bei allen Stationen ergaben sich so viele interessante Details, dass die Zeit nicht reichte, um sie alle zu notieren. Indes: Das Erzählen mit dem selbst gestalteten Erzählbuch erwies sich seinerzeit als so motivierend, dass sich die Teilnehmer und Teilnehmerinnen noch auf der Treppe nach unten (wir tusten unter dem Deck) laut lachend neue Einfälle erzählten, die

Der Bolletroll gibt Tag und Nacht keine Ruhe, er schläft, wann er will ...

Gerne hat er ...

Er ärgert sich furchtbar über ...

Bolletroll-Geschichten haben manchmal ein gutes, oft aber ein böses Ende ...

Und nun folgen einige typische Bolletroll-Geschichten, relativ kurz, relativ einfach formuliert. Meine kleine Auswahl orientiert sich an den am meisten nachgefragten Geschichten.

Was ist im Koffer los? (1. Geschichte)

Ich legte den Bolletroll in meinen Reisekoffer.

Ich dachte: So ein kleiner Troll hält bestimmt Ruhe im Koffer. Aber das war ganz falsch. Nachts, wenn der Koffer mit dem Bolletroll unter meinem Bett lag, konnte ich nicht schlafen. Der Bolletroll tobte im Koffer herum, machte großen Krach und ich ärgerte mich über ihn.

„Ruhe!“, schrie ich. Als ich mit der Hand fest auf den Koffer schlug, begann der Bolletroll zu zischen: „Schschschsch!“ Sehr laut.

Also ... so ein Troll! Und schlafen konnte ich immer noch nicht.

Endlich zu Hause (2. Geschichte)

Zu Hause angekommen, holte ich den Bolletroll aus dem Koffer und setzte ihn auf ein Kissen, mitten auf dem Sofa.

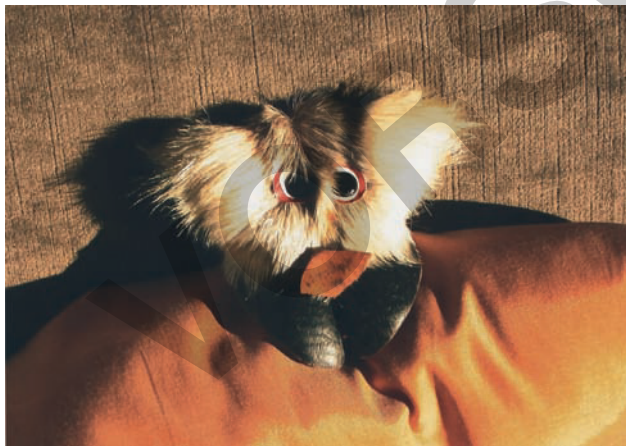


Abbildung 78: Bolletroll auf dem Kissen

Nach fünf Minuten war er weg, spurlos verschwunden.

Am selben Tag ereigneten sich in unserem Haus merkwürdige Geschichten. Zuerst konnte die niemand erklären. Lauter Unsinn, lauter Streiche. Das konnte nur der Bolletroll sein, wer sonst. Und er war's.

Das gekochte Ei (3. Geschichte)

Am Sonntagmorgen esse ich gern ein gekochtes Ei mit Salz ... und mit dem Löffel. Und neulich ... auch!

Ich stellte es auf den Frühstückstisch, ging noch mal in die Küche, um die frischen Brötchen zu holen. Als ich zurückkam, war mein Ei weg, mit Löffel und Salz. Ich suchte es überall, konnte es aber nirgends finden. Und wisst ihr, wo ich es zum Schluss finden habe?

Am nächsten Mittwoch, hinter dem Schrank. Samt Löffel und Salz. Es war aber ganz kalt und schmeckte nicht mehr.

Wieder dieser Troll, also wisst ihr!

Zähneputzen (5. Geschichte)

Morgens, wenn ich aufstehe, putze ich mir immer die Zähne.

Meine Zahnbürste liegt immer an derselben Stelle vor dem Spiegel im Badezimmer.

Die Zahnpastatube liegt genau daneben. Immer an derselben Stelle. Ich brauche noch nicht mal Licht anzuknippen ... ich finde alles auch im Dunkeln. Jeden Morgen.

An einem Morgen war aber alles ganz anders. Was meint ihr, hat mir der Bolletroll hingelegt ... heimlich?

Eine Senftube. Und ich habe es nicht gesehen, mir Senf auf die Zahnbürste gedrückt! Na das hat vielleicht komisch geschmeckt ... brrrr!

Immer dieser Bolletroll!

Die Brille (6. Geschichte)

Immer lege ich meine Brille an dieselbe Stelle. Damit ich sie immer wiederfinde und nicht so lange suchen muss. Und was macht der Troll? Er versteckt meine Brille. Ich suche stundenlang. Und dann finde ich sie an einer Stelle, wo ich sie bestimmt nicht hingelegt habe.

Immer dieser Bolletroll mit seinem Unsinn!

Das Hämmerchen (9. Geschichte)

In unserem Werkzeugkasten liegt ein kleines Hämmerchen, nur soooo klein. Irgendwie hat der Troll das Hämmerchen gefunden. Und dann hat er sich nachts – natürlich nachts – ans Heizungsrohr gesetzt und hat stundenlang dagegen geschlagen: ding, ding, ding, ding, ding ...

Ich konnte nicht mehr schlafen. Aber als ich dann nachsah, da lag nur das kleine Hämmerchen neben dem Heizungsrohr ... aber vom Bolletroll war natürlich nichts mehr zu sehen ... typisch.

Die harten, trockenen Erbsen (11. Geschichte)

Manchmal ärgere ich mich so über den Troll, dass ich ihn auch ärgern will. In dem Gedicht „Die Heinzelmännchen“ gibt es eine Schneidersfrau, die nachts trockene, harte Erbsen auf die Treppe streut, um die Heinzelmännchen zu ärgern. Das gefiel mir; ich streute auch trockene, harte Erbsen auf unsere Kellertreppe.

Was passierte? Der Troll fiel laut und heftig die Treppe hinunter und ich musste lachen.

Doch dann wurde es wieder still.

Und was machte der Troll? Er sammelte alle Erbsen wieder ein und steckte sie heimlich in die Kapuze von meiner blauen Jacke.

Ich zog sie an und merkte nichts. Als es aber anfang zu regnen, zog ich mir die Kapuze über den Kopf ... und alle Erbsen rollten mir über den Hals, den Rücken und über das Gesicht. Und ich ärgerte mich schon wieder. Hoffentlich hat's der Bolletroll nicht gesehen.

Kurzkommentar: Ich habe 6 Jahre alt, brachte die Idee von den Heinzelmännchen.

Wichtig ist zunächst, dass vom Lehrer, der Lehrerin bzw. der Erzieherin einzelne „starke Erzählorte“ aufgesucht werden, dass dann die Kinder zu diesen Orten gebracht werden und gemeinsam über Geschichten nachgedacht wird, die sich dort ereignet haben könnten bzw. die gut zu diesen Orten „passen“. Kinder nehmen, wenn sie das Geschichtenerfinden schon ein wenig kennen, solche direkten Anregungen „vor Ort“ gerne auf und denken, wenn man ihnen Zeit lässt, auch darüber eine Weile nach.

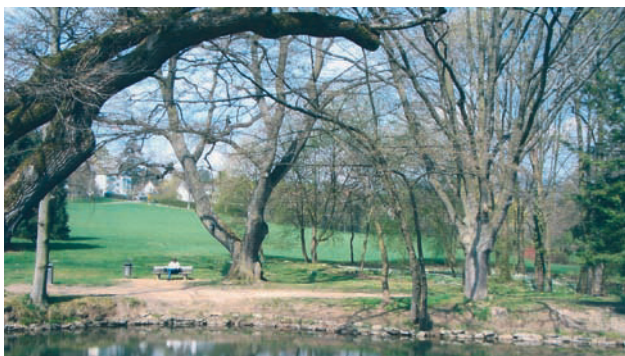
Großer Baum ... Treffpunkt, aber für wen?
 Weiher: Unheimlicher Fisch?
 Seeufer: Wasserratten?
 Alte Burg: Rittersleute?
 Uraltet Haus: Märchenhaftes, Sagenhaftes?
 Dichter Wald: Verirren, Verlaufen?
 Geheimnisvoller Stein: Riesen?
 Brunnen: Kröten, Unken?
 Alte Kutsche: Hochzeit von Prinz und Prinzessin?
 Verwachsener Baum: Sitz des Zauberers?
 Hohler Baum: Waldgeist?
 Alter Keller mit Echo: Die alte Zauberunke?
 Geheimnisvolle alte Türen: Wer wohnt wohl dahinter?

An den Anfang des Projektes sollte eine Geschichten- und Märchenwanderung gestellt werden, die Kindern zeigt, wie sie selbst projektartig eine eigene Wanderung vorbereiten, d. h. sich „starke Erzählorte“ suchen, sie in ihrer nahen Umgebung entdecken, sie erkunden und sich dabei beraten lassen. Diesen Projektanfang sollten der Lehrer oder die Lehrerin der Klasse ausgestalten und damit zugleich auch ein Vorbild für selbst erfundene Texte setzen sowie für Erzählweisen von Geschichten, zum Gebrauch von Requisiten usw.

Dieses Beispiel sollte später von den Kindern nicht nachgeahmt werden; es dient eher der Darstellung von einigen wenigen Möglichkeiten. Die Kinder können in solch einem Projekt völlig neue Gestaltungsfreiräume finden und sie nutzen. Entsprechende Erfahrungen mit 3. und 4. Schuljahren stimmen hoffnungsvoll.

Solch ein Beispiel folgt hier:

Ausgangspunkt war die Stadtbücherei. Die Geschichten- und Märchenwanderung war öffentlich ausgeschrieben worden. Erster Erzählort war ein großer Weiher.



netzwerk
lernen

Als die Zuhörer sich dem Teich näherten, sahen sie eine große rote Blume an einem Baum leuchten ... mit einem Fisch in der Mitte. Das Symbol, weithin gut sichtbar, war vor der Wanderung angebracht worden.

Im großen Weiher könnte ein geheimnisvoller dicker Fisch leben, der nur ganz selten zu sehen ist. Unsere Geschichte erzählte von einem solchen geheimnisvollen Fisch.



Abbildung 83: Rote Blume mit Fisch

Mit der Blume wird das wichtigste Motiv der Geschichte gezeigt und die Aufmerksamkeit darauf gelenkt. Zweiter Erzählort war das eindrucksvolle älteste Haus am Platze.



Abbildung 84: Ältestes Haus

Beim Herankommen sahen die Zuhörer eine rote Blume mit der Abbildung eines kleinen braunen Holzkistchens, dem wichtigsten Requisit der folgenden Geschichte.



Abbildung

zur Vollversion

Und so „erleben“ Grundschüler Schachtelgeschichten: Wenn z. B. in der Grundschule im Stuhlkreis mit einem hervorgehobenen Erzählplatz erzählt wird, dann können alle gut auf einen kleinen Tisch sehen, abgedeckt mit einem blauen Tuch, auf dem zur Markierung von „Anfang“ und „Ende“ eine Klangschaale mit Klöppel steht ... und auf den zunächst geheimnisvolle Schachteln gestellt werden. Aus einer Schachtel kommt ein „kleines braunes Huhn“ auf die „Bühne“, das eine Weizenähre findet, seine vier Mitbewohner im Waldhäuschen aber zu keinerlei Mitarbeit bewegen kann (Säen, Ernten, Dreschen ... Backen) und den Kuchen schließlich ganz alleine aufisst (nebenbei: eine der zahlreichen Versionen vom „Haselhuhn und die Weizenähre“ oder „Hähnchen Schreihals“, die unterwegs sind!).



Abbildung 97: Das kleine braune Huhn

Aus einer andern Schachtel kommt eine kleine Elefantenherde aus Holztieren, mit dem Vater Goliath, dem Ersten, und seinem kleinen Sohn, Goliath, dem Zweiten. Es entsteht durch Erzählen der Geschichte und facettenreiches Bewegen der kleinen „Handlungsträger“ eine aufregende Urwaldgeschichte mit einem so anrührenden Schluss, dass alle Kinder sehr zufrieden sind.

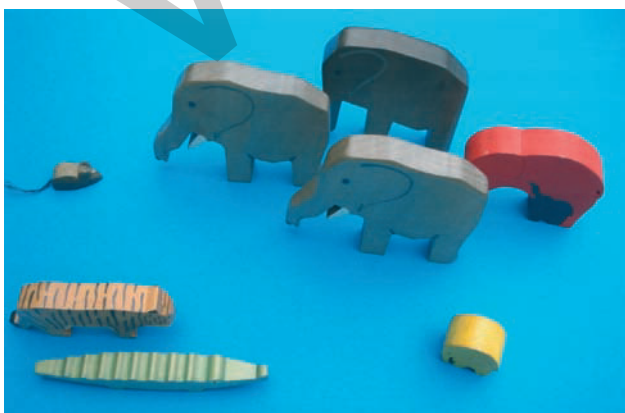


Abbildung 98: Goliath, der Zweite

In einer anderen Schachtelgeschichte versucht ein kleines Mäuschen, Spielfreunde zu finden. Alle weisen es zurück, obwohl sie kaum größer sind.

„Du bist mir viel zu klein ... und außerdem habe ich keine

Endlich kommt ausgerechnet der große Elefant. Der hat Zeit und spielt mit ihm.



Abbildung 99: Die kleine Maus sucht einen Freund

„Vom Hahn, der immer falsch sang“ gibt es eine Schachtelgeschichte, in der viele Tiere aus einem Bauernhof auftreten und ein sehr großer Hahn mit dem berühmten Namen „Caruso“, der sie jeden Morgen wecken soll.

Nur leider singt der immer falsch und muss von einer Gesangslehrerin auf den rechten Weg gebracht werden.“



Abbildung 100: Vom Hahn, der immer falsch sang

Erfahrungsgemäß wird dadurch eine sinnlich-konkrete Wahrnehmung von Handlungs- und Ereignisfolgen unterstützt, die das Zuhören beim Geschichtenerzählen mit allen Motiven, Absichten, Erwägungen, Problemlösungen, aber auch mit all den Gefühlen, die dabei „in Gang“ kommen, begleitet. Kinder gewinnen auf diese Weise Sprache. Sie werden nicht nur Zuhörer, sie werden Mitmachende, Nachspielende, Mitfühlende, die zudem eigene Versionen, Variationen und Transfers finden, mit anderen Worten: eigene Geschichten erfinden können.

Beim Erzählen von Schachtelgeschichten mit wenigen Requisiten und Handlungsträgern standen viele eigene und fremde Erfahrungen Pate:

- Beispielsweise sammeln Erwachsene Bilder (Fotos) und kleine „Erinnerungsstücke“ aus dem Urlaub, von Familienfeiern, von ihren eigenen Kindern in Schachteln und können damit Geschichten erzählen, oft unstrukturiert, aber auch chronologisch geordnet, „mit A...

Projekt 13:

Ziehps, der kleine Vogel – Ein „Storymailing-Projekt“



Abbildung 110: Ziehps-Buch

Bisher sind hier Projekte beschrieben und vorgestellt worden, die in einer Klasse oder in einer Grundschule stattgefunden haben oder für einzelne Klassen oder Schulen vorgeschlagen worden sind. Mit diesem Projekt, das durch Storymailing gekennzeichnet ist, wurde der Versuch gestartet, „erzählerische Interaktionen“ zu organisieren, d. h. mehrere Schulen durch ein gemeinsames Rahmenthema zu verbinden und sie anschließend auch an allen Ergebnissen teilhaben zu lassen. Dabei galt als Leitvorstellung, zunächst vor allem das mündliche Erzählen in den jeweiligen Klassen und die offenen, zielorientierten Dialoge zwischen Kindern und ihren Lehrerinnen und Lehrern zum Zweck des Geschichtenerfindens anzuregen. Darüber hinaus sollten dann die Geschichten aber auch schriftlich dokumentiert und in Buchform an alle Beteiligten umverteilt werden. Die Suche nach einer allgemein verbindlichen Definition des „Storymailing“ ergab kein Ergebnis. Dagegen sind viele eher interessensbedingte Definitionen im Umlauf. Storymailing bedeutet – und dies gilt allenthalben – eine Geschichte (Text) oder einen Teil davon (zumeist den Anfang) per E-Mail zu verschicken. Dies ist aber per se noch kein neues inhaltliches Qualitätsmerkmal. Vorläufer waren z. B. die Klassenkorrespondenz nach Freinet, mit der – zumeist zwischen einzelnen Klassen oder Schulen – Texte (Briefe), Bilder etc. ausgetauscht wurden, die in oftmals längerfristigen Korrespondenzen per Briefpost mündeten und gelegentlich lange durchgehalten wurden.

Eine Korrespondenz per E-Mail geht wesentlich schneller; deshalb auch das neue Wort „Storymailing“.

Allerdings können sich anhand dieses schnellen Kanals neue kommunikative Möglichkeiten (Inhalte) entwickeln.

Beispiele: Zwei Geschichtenerfinder oder zwei Gruppen von Geschichtenerfindern entwickeln eine neue Geschichte im Dialog, und zwar als „Pingpong-Spiel“ mittels Computer und E-Mail.

Die eine Gruppe sendet das erste Stück, die zweite denkt sich eine Fortsetzung aus und sendet sie zurück. So geht es eine Weile hin und her, bis die Geschichte ganz fertig ist ... und beide Gruppen sie haben.

Aus diesem „Pingpong-Spiel“ kann ein „Kreisspiel“ mit mehreren Stationen hintereinander werden, was aber einen wesentlichen höheren, für alle verbindlichen Organisationsgrad voraussetzt (d. h. abgesprochene Reihenfolge, Zeitplan und Rückübermittlung des Ergebnisses von der letzten Station zu allen anderen).

Das hier vorgestellte Beispiel vom kleinen roten Vogel Ziehps entspricht eher jener anderen Grundform eines Kreises von vielen Schulen, aus deren gedachtem Mittelpunkt der Anfangsimpuls kommt, an den alle Ergebnisse zurückgemailt werden und von dem aus die Zusammenfassung der Ergebnisse an alle Beteiligten organisiert wird.

Vorgabe (Impuls) war ein offenes Rahmenthema, das viele gemeinsame Arbeiten (Ergebnis einer Klasse) wie auch viele Einzelergebnisse (Bündel von Einzelarbeiten in einer Klasse) anstieß.

Alle hier skizzierten Möglichkeiten können (bei gleichen technischen Voraussetzungen) zwischen Einzelschulen verabredet und organisiert werden, und zwar

- in einem Schulverbund;
- zwischen mehreren benachbarten Schulen;
- zwischen Partnerschaftsschulen;
- in einer Schulregion;
- in einer Großstadt.

Als Leitidee gilt dabei, dass Storymailing **nicht aus dem Schulbereich** ausgelagert (d. h. etwa an Internet-Adressen bzw. an Internet-Agenturen, unter Umständen sogar mit Wettbewerbscharakter, Rankings und Preisen etc.) wird, sondern das Schwergewicht **durchaus auf den Dialogen zwischen Lehrern/Lehrerinnen und ihren Kindern beim Erfinden von neuen Geschichten liegen sollte**, denn schließlich geht es nicht um den technischen Vorgang des Mailens, sondern darum, dass Kinder das Entstehen von Geschichten unter sorgfältiger Begleitung ihrer Lehrerinnen und Lehrer bewusst positiv erleben und daran individuell sprachlich wachsen. Zugleich erlernen sie, durch sinnvolles Arbeiten am Computer weiteren persönlichen Nutzen zu ziehen.

3. Durchführung

Zunächst muss entschieden werden, welche Form des „Verbundes“ die beteiligten Schulen wählen wollen. Sodann müsste ein gemeinsamer Organisationsplan und Zeitplan aller beteiligten Schulen und Klassen aufgestellt und für verbindlich erklärt werden.

Die Absicherung der technischen Voraussetzungen (E-Mail-Adressen, Zugänge für einzelne Klassen bzw. Schulen) sollte vorrangig geklärt werden wie auch alle Formen der Problemlösung während des Projektes, also abgesprochene telefonische Verbindungen, um z. B. den Ablauf der Ereignisse immer erneut miteinander abzugleichen.

Vor allem aber sollte geklärt werden, dass die Spracharbeit in den einzelnen Klassen verbleiben soll, d. h. – wie schon mehrfach erwähnt – das dialogische Entwickeln und Verfertigen von individuellen oder gemeinsamen Geschichten zwischen Kindern und Lehrern/Lehrerinnen als wichtigster und unverzichtbarer Teil des Projektes angesehen wird.

Viele Kolleginnen haben vor allem Schwierigkeiten beim Verfertigen gemeinsamer Geschichten signalisiert, weil die

„auffliegenden Ideen- und Gedankenschwärme“ der vielen Kinder einer Klasse kaum „einzufangen gewesen wären“ ... die Einigungsprozesse seien mühsam gewesen.

Gleichwohl ist es oftmals gelungen; andererseits sind auch die individuellen „Reaktionen“ auf Ziehps von hohem Reiz.

Diese Schwierigkeiten hatte im Übrigen „Herr Bökelmann“ nicht.

„Kinder!“, hat Herr Bökelmann gesagt, „ihr werdet mir nochmals auf den Knien danken, dass ich euch so schöne Geschichten an die Tafel geschrieben habe.“

ER schrieb sie an; die Kinder schreiben sie in ihrer besten Schrift in ihre schönsten Hefte. (KEMPOWSKI 1983, S. 5 ff.)

4. Mögliche Fortsetzung

Sie liegen auf der Hand: „Storymailing kann faktisch mit jedem Thema, mit jedem „Handlungsträger“ in Gang gesetzt werden und zu erfreulichen Ergebnissen führen.

So kann etwa auch Ziehps eine Reise machen, die ihn ins rote, blaue, grüne, gelbe, violette ... Land führt, dort überall kuriose Farbverwandlungen und sonstige Abenteuer erleben.



Abbildung 118: Ziehps verandelt sich am „roten Faden“

telstück befestigt und wieder abgenommen werden können. Es steht stabil auf einem Tisch; eine Griffmulde erleichtert das Herausnehmen der Erzählkarten. Mit einer wie ein Vorhang gestalteten ersten Karte sieht es schon wie ein richtiges kleines Theater aus.

Das andere, mit einem etwa DIN A3 großen Bühnenbild eignet sich gut für großformatige Bilder und Darstellungen. Es hat ebenfalls zwei Seitenflügel, die mit Scharnierband am Mittelstück befestigt sind und sich wie eine Türe nach vorne schließen lassen.

Hier kann die Geschichte damit begonnen werden, dass die beiden Seitenflügel langsam geöffnet werden.

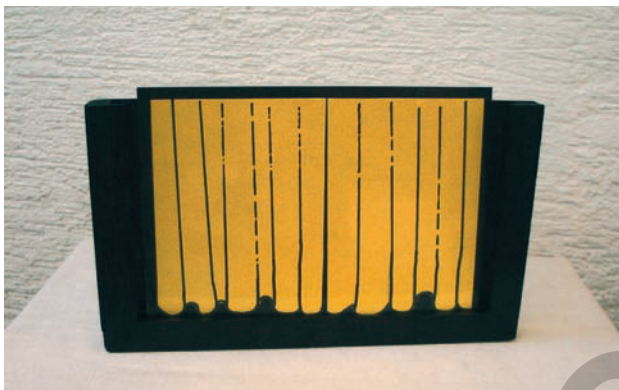


Abbildung 128: Kleines Erzähltheater mit Vorhang



Abbildung 129: Großes Erzähltheater mit einer Erzählkarte

Kurzkommentar: In einer Geschichte, in der ein Neandertaler das Kebab erfand ... kam rein zufällig ein ... des Weges!

Beide Erzähltheater sind so eingerichtet, dass die Erzählkarten nach oben entnommen werden können.

In einem weiteren Entwicklungsschritt bei den kleinen Erzähltheatern hatte ich ein Problem zu lösen, das mit meiner eigenen Tätigkeit in Klasserräumen oder in Gruppenräumen zu tun hatte. Oft bestand im Sitzkreis keine Möglichkeit, einen Tisch für die bisher beschriebenen Erzähltheater aufzustellen ... es gab einfach keinen Platz, es war zu eng. Die Kinder direkt neben mir konnten oft die „Bühne“ des Erzähltheaters nicht gut sehen ... kurz, die stationären Erzähltheater taugten in beengten Verhältnissen nicht.

Deshalb erfand ich ein ganz einfaches Erzähltheater, das ich nun – mit Erzählkarten gefüllt – in meine linke Hand nehme und es beim Erzählen immer so drehe, dass alle etwas sehen. Dieses Erzähltheater favorisiere ich jetzt. Es eignet sich im Übrigen auch für die Hand der Kinder; meistens stellen sie es sich vor den Bauch und drehen sich beim Erzählen mit dem ganzen Körper ...



Abbildung 130: Bewegliches Erzähltheater für die Hand des Erzählers

Benötigtes Material:

- eine Grundplatte aus Sperrholz, 32,5 cm lang, 22,5 cm breit
- Holzlatten, 2 cm breit, 1 cm hoch, und zwar 2 Stücke von 21 cm Länge, 2 Stücke von 20 cm Länge, 2 Stücke von 32,5 cm Länge
- Klebstoff (z. B. UHU hart)
- zum Lackieren am besten einen wasserlöslichen Acryllack sowie
- einen Pinsel

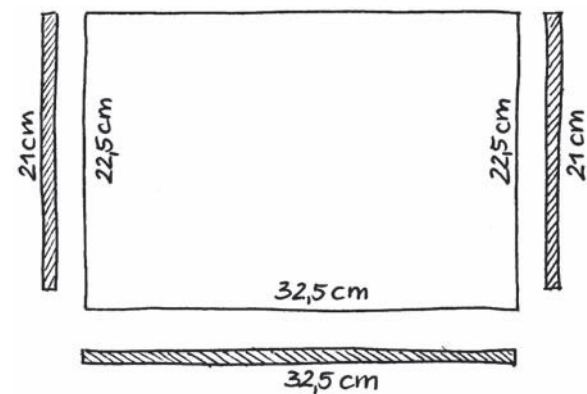


Abbildung 131: Bauskizze 1

Hinweis: Die Holzlatten werden hochkant auf die Grundplatte geklebt.

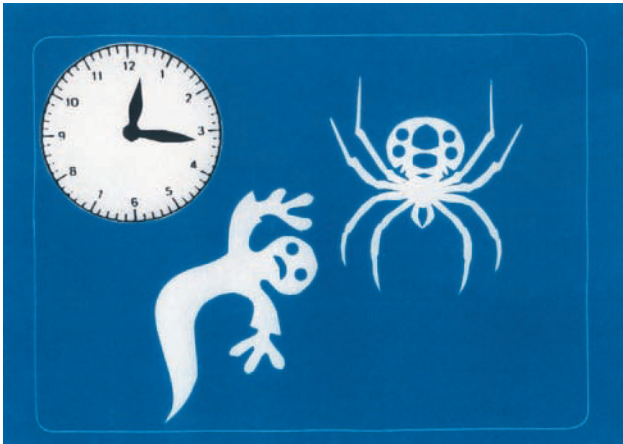


Abbildung 137: Spinne

Die schickt das kleine Gespenst wieder in den Keller ... zum Tausendfüßler.



Abbildung 140: Rattenratz

Und der schickt es in den Nebenkeller zur Pickelkröte.

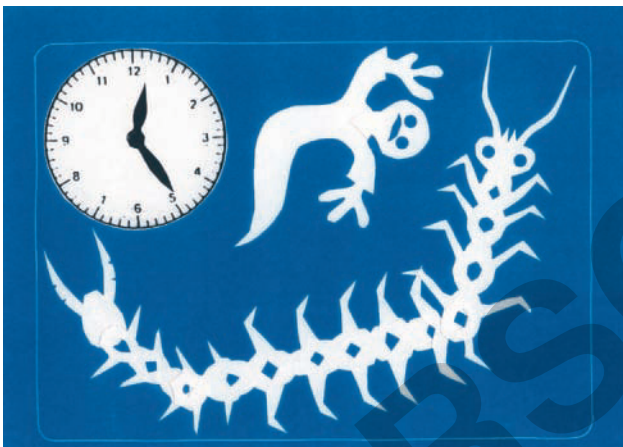


Abbildung 138: Tausendfüßler

Der schickt es unters Dach zur Fledermaus.



Abbildung 141: Pickelkröte

Die Pickelkröte schickt das kleine Gespenst in den Dachboden zum Uhu.



Abbildung 139: Fledermaus

Die schickt es in den Keller zum Rattenratz.



Abbildung 142: Uhu

Der schläft beim Reden leider ein. Kurz vor 1 Uhr findet das kleine Gespenst einen kleinen weißen Schmetterling, eine Motte. Die weiß zwar, wo die Motenkugeln sind, will aber gar nichts von ihnen wissen.