

Maria Carmela Marinelli

MEHRSPRACHIGES ERZÄHLEN IM UNTERRICHT

Xenia ist 9 Jahre alt, und Russisch ist ihre Muttersprache. Als ich in die dritte Klasse einer Berliner Grundschule kam und den Kindern ankündigte, dass ich an diesem Tag ein russisches Märchen erzählen werde, sprang sie plötzlich auf und sagte begeistert: „Ich kann Russisch!“ „Ich auch“ fügte Leonid schüchtern hinzu. Ich ernannte beide Kinder zu Sprach- und Kulturexperten des Tages. Sie dürften die Anfangs- und Schlussformeln auf Russisch sprechen, Wörter ins Russisch übersetzen und kurze Dialoge übernehmen. Ich war berührt, wie ernst beide Kinder ihre Aufgaben nahmen und sich mit Begeisterung an der Geschichte beteiligten. „Wann erzählst du ein Märchen aus Polen?“, fragte ein Kind am Ende der Stunde. „Und aus Arabien?“, fragte gleich danach ein anderes Kind.

Sprachliche Vielfalt gehört zum Alltag schulischer Einrichtungen. Diese wird aber von den mehrsprachig aufwachsenden Kindern nicht immer bewusst wahrgenommen oder von den Lehrenden eingesetzt. Mit diesem Beitrag möchte ich von meiner Erfahrung als mehrsprachige Erzählerin in Kindergärten und Grundschulen berichten und Impulse geben, um eine Erzählstunde mit Fokus auf die Mehrsprachigkeit zu gestalten.

ERZÄHLEN: DIE KUNST DES DIALOGS

Das Erzählen und Zuhören von Geschichten kann die sprachliche Kompetenz mehrsprachig aufwachsender Kinder zur Geltung bringen. Diese Möglichkeit liegt dem Wesen dieser uralten Kunstform zugrunde: ihrer dialogischen Natur.

Erzählen ist eine elementare dialogische Form sinn- und ordnungstiftender Weltaneignung und der Strukturierung von Erfahrungen, des Austausches über und der Konstruktion von Wirklichkeit(en) (Wardetzky, 2017, S. 25).

Diese unmittelbare und lebendige Interaktion zwischen dem Erzählenden und dem Publikum wird umso lebendiger, wenn Kinder zuhören: sie antworten mit Begeisterung, ergänzen Sätze oder Reime, sprechen und machen Gesten nach oder begleiten die Geschichte rhythmisch. Diese sehr aktive Interaktion findet auch auf einer rein intellektuellen Ebene statt, indem sie assoziieren, gedanklich erweitern und verbinden, deuten, Hypothesen stellen und Lücken füllen. Wie aktiv und kreativ die Beteiligung der Kinder am Zuhören ist und wie unterschiedlich die Fantasie arbeitet, um Lücken zu füllen und Bilder zu vervollständigen, kann anhand von selbst gemalten Bildern oder gebastelten Figuren visualisiert werden, die nach einer Erzählstunde angefertigt werden können. Jedes Mal ist es für mich eine große Freude zu sehen, wie einzigartig die Einbildungskraft der Kinder ist. Wird von einem Schloss erzählt, wird von den Kindern kein Bild gemalt oder gebastelt, das einem andern gleicht (Abb. 1-3).



Abb. 1-3: „Wird von einem Schloss erzählt, wird von den Kindern kein Bild gemalt oder gebastelt, das einem andern gleicht“ (November 2014, Grundschule in Lorsch).



Abb. 2



Abb. 3

Die dialogische Natur dieser faszinierenden Kunstform öffnet zwischenmenschliche Räume, in denen nicht nur die Fantasie der Kinder, sondern auch ihre Sprachen sichtbar und hörbar werden können. Wie geht das praktisch? Es gibt drei Momente in der Durchführung einer Erzählstunde, in denen die Mehrsprachigkeit gefördert werden kann: Vor dem Erzählen, während des Erzählens und nach dem Erzählen.

VOR DEM ERZÄHLEN

SPRACHSCHÄTZE HÖRBAR UND SICHTBAR MACHEN.

Wenn ich zum ersten Mal in eine Klasse komme, stelle ich mich oft auf Italienisch und auf Deutsch vor und erzähle den Kindern, woher ich komme und welche Sprachen ich spreche. Danach frage ich die Kinder, ob sie neben Deutsch auch andere Sprachen

können, denn, „wenn es um Sprachförderung für mehrsprachige Kinder geht, sind neben der deutschen Sprache auch die Herkunftssprachen der Kinder zu berücksichtigen“ (Müller-Krätzschmar/Yörenç 2011, S. 5). Diese sollen nicht als Hindernis, sondern eher als eine unglaubliche Bereicherung für alle wahrgenommen werden. Jedes Mal freue ich mich zu sehen, wie dankbar die Kinder auf meine Frage reagieren: einige fangen sofort an, alle Sprachen aufzulisten, die sie mehr oder weniger kennen; andere fangen an, über ihren Urlaub zu berichten; andere sagen ein paar Wörter aus einer anderen Sprache. Jedes Kind versucht sich nach seinen Möglichkeiten einzubringen.

Durch diesen Austausch bekomme ich einen Überblick über die Sprachkonstellation der Klasse, welche mir bei regelmäßigen Terminen als Grundlage für weitere Erzählaktionen dienen können, wie zum Beispiel Sprachenexpertinnen und -experten des Tages ernennen, die mir in der Erzählstunde beistehen können. Ziel ist es nicht, lebendige Wörterbücher parat zu haben, die alle Fragen beantworten können, sondern eher, ihr sprachliches Selbstbewusstsein durch das Wertschätzen ihrer Familiensprache zu stärken. Außerdem zeige ich den Kindern dadurch, dass ich sprachlich nicht alles verstehe, und bitte sie um ihre Unterstützung. So ermutige ich die Kinder, ihre Sprachkompetenz zu zeigen. Was sie noch nicht wissen, können sie später bei ihren Eltern erfragen oder im Wörterbuch nachschlagen.

Die gesammelten Sprachschätze können auch in einem Sprachportrait visualisiert werden (nach einer Idee von H. J. Krumm, zit. in Küpelikilink/Tasan 2012, S. 18). Die Kinder können sowohl eine vorgefertigte Körpersilhouette bekommen oder auch ihre eigenen Körperumrisse auf großen Papierbögen malen. Die Kinder ordnen zuerst die Sprachen, die sie sprechen, kennen oder lernen möchten, einer bestimmten Farbe zu. Danach malen sie ihre Körperteile mit der entsprechenden Farbe aus. Diese Aufgabe kann durch folgende Fragen angeleitet werden: Kopf – in welcher Sprache denkst du? Herz – in welcher Sprache fühlst du? Bauch – was isst du gerne? Füße – wo warst du schon mal im Urlaub? Lippen – welche Sprachen kennst du? Hände – in

welcher Sprache kannst du schreiben? Diese Zuordnungen können natürlich variieren bzw. im Vorfeld mit den Kindern festgelegt werden. Auch Lehrerinnen und Lehrer können ein eigenes Sprachportrait von sich selbst anfertigen und anschließend über den „Sitz“ verschiedener Sprachen in ihrem Körperbild sprechen, wie zum Beispiel: „Meine Lippen sind deutsch und italienisch, weil ich beide Sprachen sprechen kann. Mein Kopf ist italienisch, weil ich in Gedanken oft bei meiner italienischen Familie bin; mein Herz ist türkisch, weil ich viele Freunde in der Türkei habe; meine Augen sind spanisch, weil ich oft spanische Bücher lese. Meine Ohren sind arabisch, weil ich den Klang dieser Sprache sehr schön finde.“ Anhand dieser bunten Sprachkonstellation kann man sich mit den Kindern auf eine Sprache der Woche einigen und jeweils ein Märchen aus dem ausgewählten Kulturraum erzählen. In der Woche könnten die Kinder auch die Gruß- und Verabschiedungsformeln in der jeweiligen Sprache lernen und diese die ganze Woche im Unterricht einsetzen (nach einer Idee von Küpelikilink/Tasan 2012: 11). Die Sprachschätze einer Klasse hörbar und sichtbar zu machen, ist mir sehr wichtig, nicht nur um Erzählspiele für eine bestimmte Sprachkonstellation zuschneiden zu können, sondern vor allem um Zugang zu allen Kindern zu finden.

ANFANGS- UND SCHLUSSFORMELN

Anfangs- und Schlussformeln in Märchen interessieren mich sowohl als Übersetzerin als auch als Erzählerin persönlich. Ich liebe es, zwischen Sprachen zu springen, Wörter zu pflücken und Neues zu lernen. Als Erzählpädagogin finde ich es einen wichtigen Moment des Zusammenkommens. Vor der Erzählstunde kann man sich über Anfangs- und Schlussformeln von Märchen in unterschiedlichen Kulturkreisen unterhalten oder die Kindern zu Recherchen anleiten.

Auf Türkisch ist zum Beispiel die Anfangsformel wie eine kleine unglaubliche Vorgeschichte, die den Zuhörenden zum Erstaunen bringt und auf das Merkwürdige vorbereitet: *Es gab einen, es gab keinen. Vor langer langer Zeit, als das Sieb noch im Heu lag, als die Flöhe Barbieri waren, als die Kamele Ausrufer waren, als ich die Wiege meines Vaters*

hin und her schaukelte. Auf Koreanisch fangen die Märchen meistens mit folgender Formel an *Es war einmal, als der Tiger noch Pfeife rauchte* und enden häufig mit dem Satzsatz *So lebten sie glücklich und zufrieden und sind erst vorgestern gestorben.* In Italien fangen oft Märchen mit *Si conta e si racconta – Man zählt und erzählt*, an und können mit lustigen Reimen enden, wie *Und waren glücklich bis zum Ende ihrer Tage(n), und wir sitzen hier mit knurrenden Magen.* Wie fangen Märchen in anderen Kulturräumen an? Wie klingen sie? Die gesammelten Formeln können dann auf einem großen Plakat aufgeschrieben und im Klassenraum aufgehängt werden (Abb. 4 und 5).

Durch Suchen, Fragen, Nachfragen und Recherchieren wird bei den Kindern Neugier für andere Sprachen und Kulturräume geweckt. Außerdem lernen die Kinder über die Sprache und andere Kulturen nachzudenken, sie miteinander zu vergleichen. Kurzum, sie beschäftigen sich damit und entwickeln dadurch eine metasprachliche und metakulturelle Kompetenz.

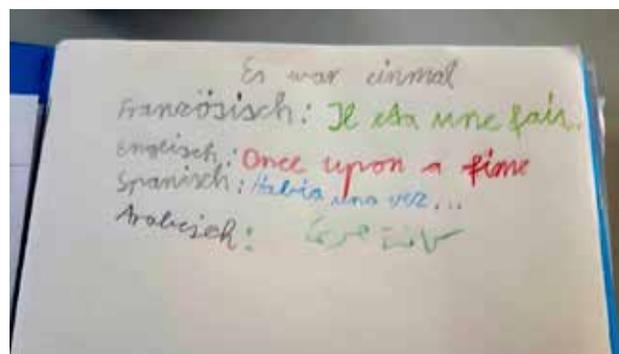
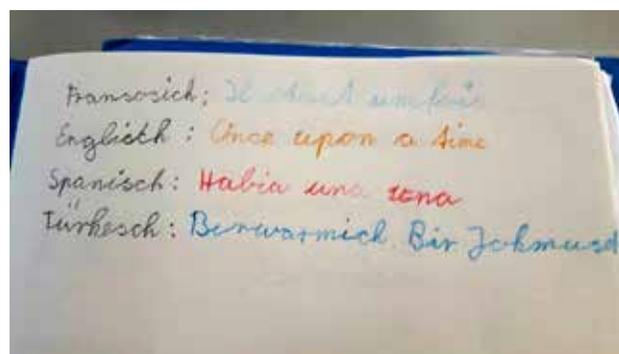


Abb. 4 & 5: „Die gesammelten Formeln können dann auf einem großen Plakat aufgeschrieben werden und im Klassenraum aufgehängt werden“ (Oktober 2016, Berliner Grundschule).

WÄHREND DES ERZÄHLENS

Eine Geschichte kann fortlaufend mehrsprachig erzählt werden. Mehrsprachige Lehrkräfte können die Geschichte eventuell allein mehrsprachig erzählen, während einsprachige Lehrkräfte im Tandem mit einem Kind, einem Elternteil oder einem mehrsprachigen Bekannten erzählen können.

Wie kann eine Geschichte im Tandem fortlaufend mehrsprachig erzählt werden? Welche Stellen bieten sich an, eine andere Sprache ins Erzählen einzufädeln, ohne dass sich die Kinder überfordert fühlen oder sie sogar das Zuhören abbrechen?

WIEDERHOLUNGEN

Volksmärchen haben ein klares dramaturgisches Muster, das durch wiederkehrende Abfolge und Sprachformeln gekennzeichnet ist: drei Nächte hintereinander schläft der verlaufene Prinz im Wald, und der Wind weht, und die Wölfe heulen (in *Schöne Jeanne*, französisches Märchen); dreimal geht der Held durch den Wald, den Berg hinauf zum Orco und den Berg hinab zum König zurück (in *Corvetto*, italienisches Märchen); dreimal taucht die Hauptfigur ins Meer, um den Meeresgrund zu erkunden (in der sizilianischen Legende *Colafisch*); dreimal befragt Schneewittchens Stiefmutter den Spiegel. Diese Wiederholungen bieten sich wunderbar für mehrsprachiges Erzählen an.

Im italienischen Märchen *Quäckquäck! Rühr dich nicht weg*¹ von Italo Calvino – der internationalen Variante des deutschen Märchens *Die goldene Gans* der Brüder Grimm – macht sich der Sohn eines armen Flickschusters auf den Weg zur Prinzessin, die nicht lachen konnte. Unterwegs begegnet er drei Mal hintereinander jeweils einer armen alten Frau: „Nachdem er eine Weile gegangen war, begegnete er einer armen Frau, die sich mühsam auf einen Stock gestützt voranschleppte“ (Calvino, 1998, S. 106). Die erste Frau hat Hunger, die zweite friert und die dritte hat Durst. Wird die erste Begegnung auf Deutsch erzählt und durch erkennbare, klare und präzise ausgeführte Gesten untermalt, kann die zweite

und dritte Wiederholung in einer anderen Sprache erzählt werden. Diese Wiederholungen sollten aber immer durch dieselben erkennbaren, klaren und präzise ausgeführten Gesten begleitet werden, damit die Kinder die wiederholten Szenen mit der ersten assoziieren können. Oft haben mir die Kinder nach der Geschichte mit Begeisterung berichtet, dass sie sogar Italienisch verstanden haben! Dieses Prinzip kann in allen Märchen, in denen sich Situationen, Beschreibungen, Aufgaben oder Handlungen wiederholen, angewendet werden.

Wenn sich im Laufe der Geschichte Sätze oder Formeln mehrmals wiederholen, können diese den Kindern überlassen werden. Im italienischen Märchen *Quäckquäck, rühr dich nicht weg* soll der arme Schustersohn „attacati là“² antworten, wenn die magische Gans „Quaquà“ schreit. Diese Formel wird insgesamt vier Mal im Laufe der Geschichte wiederholt. Wird die erste „Quaquà – attacati là“ von mir gesagt, können die anderen Wiederholungen von den Kindern übernommen werden. Sage ich „Quaquà“, sollen die Kinder im Einklang „Attacati là“ antworten. Diese Möglichkeit, die Kinder spielerisch eine Kette von unbekanntem Wörtern und deren Lauten nachsprechen zu lassen, weckt in ihnen das Interesse an Sprachen und die Freude am Umgang mit diesen.

DIREKTE REDE

Beim direkten Reden wird die Sprache in Aktion erlebt: sie hat eine Intention und ist in einen Kontext eingebettet. Ich greife oft zur direkten Rede, um zwischen zwei oder mehreren Sprachen umzuschalten. Stellt eine Figur eine Frage auf Deutsch, lasse ich die Antwort auf Italienisch sprechen. Oder andersrum. Dabei untermale ich die direkte Rede auf Italienisch mit Körpersprache, Mimik, Gestik und Intonation, damit das Verständnis gewährleistet wird.

In dem italienischen Märchen *Die Schule von Salamanca* von Italo Calvino (1998, S. 282), zum Beispiel, fragen zwei Wanderer einen Eremiten, wo die Schule von Salamanca ist. Wird die Frage auf Deutsch

¹ Calvino, Italo (Hrsg.): *Die Braut, die von Luft lebte und andere italienische Märchen*. DTV, München 1998:104ff.

² Quäckquäck, kleb an!

formuliert, erkennen die Kinder das Sprachszenario „Wegweisung“ und erwarten eine zur Situation passende Antwort. Ist die Situation klar, kann der Eremit durchgehend auf Italienisch bzw. in einer anderen Sprache sprechen. Die Kinder verstehen zwar den Inhalt nicht, aber sie wissen, dass der alte Mann den zwei Wanderern den Weg zur Schule beschreibt. Die Kinder werden „in der Luft gelassen“. In dieser Art Luftblase, gefüllt mit einer langen Kette von unbekanntem Lauten, bleiben aber die Kinder nicht inaktiv, sondern sie versuchen aus meiner Körpersprache die Bedeutung zu erschließen, sie denken und rätseln mit, damit die Geschichte weiter funktionieren kann.

Nach der Begegnung mit dem Eremiten setzen die zwei Wanderer ihre Reise fort. Dort wird die Erzählung auf Deutsch wieder aufgenommen und der Weg beschrieben, den die zwei Wanderer zurücklegen müssen, um die Schule zu finden und den Meister zu treffen. Dabei untermale ich die Erzählung mit denselben Gesten, die ich vorher benutzt hatte, als der Eremit gesprochen hat. „Ahah“ rufen die Kinder erleichtert! Die Spannung ist endlich gelöst, die Kinder hören auf zu rätseln und können meine Gesten entschlüsseln, ihre Vermutungen bestätigen bzw. verwerfen und den roten Faden wieder aufnehmen.

Immer wieder bin ich erstaunt, wie viel die Kinder von dem verstehen, was sie auf Italienisch von mir hören! Wie Nietzsche sagt: „Das Verständliche an der Sprache ist nicht das Wort selber, sondern Ton, Stärke, Modulation, Tempo, mit denen eine Reihe von Worten gesprochen wird – kurz die Musik hinter den Worten, die Leidenschaft hinter der Musik, die Person hinter dieser Leidenschaft: alles das also, was nicht geschrieben werden kann (Nietzsche, zit. nach Wardetzky 2017, S. 25).

Sollen die Lehrkräfte die Erzählstunde im Tandem mit einem Kind aus der Klasse oder mit einem Elternteil oder Bekannten gestalten, ist bei direkten Reden zu empfehlen, vor der Erzählstunde festzulegen, wann eine Figur in welcher Sprache sprechen soll.

KUMULATIVE MÄRCHEN ODER KETTEN-MÄRCHEN

Kettenmärchen sind formelhaft aufgebaute Geschichten, die Motive oder Handlungsteile wiederholend aneinanderreihen und dadurch Episoden bilden, wie das russische Märchen *Die Pfannkuchen oder Läusechen und Flöhchen* der Brüder Grimm (KHM30). Ich erzähle gerne kumulative Geschichten, denn sie öffnen einen großen Raum für den Dialog mit den Kindern: diese rätseln gerne mit, wie die Geschichten weitergehen, und erzählen immer voller Begeisterung die aneinandergereihten Episoden mit, wie zum Beispiel: „bin dem Großvater entwischt, bin der Großmutter entwischt, bin dem Hasen entwischt, bin dem Wolf entwischt, bin dem Bären entwischt, und dir, Füchsin, zu entwischen ist auch nicht schwer“ in dem russischen Märchen *Die Pfannkuchen*³.

Wie kann man ein Kettenmärchen mit Fokus auf Mehrsprachigkeit erzählen? Nehmen wir als Beispiel das englische Märchen *Das widerspenstige Schwein*⁴. Da geht es um eine alte Frau, die versucht, ihr Schwein zu überreden, über den Zaun zu springen. Das Schwein will aber nicht. Da geht die alte Frau zum Hund und befiehlt ihm, das Schwein zu beißen, denn es will nicht über den Zaun springen. Der Hund aber will das Schwein nicht beißen. So geht die Alte zum Stock und befiehlt ihm, den Hund zu schlagen, „denn der Hund will das Schwein nicht beißen, das Schwein will nicht über den Zaun, und ich werde heute vor Nacht nicht nach Hause kommen“. Der Stock weigert sich, den Hund zu schlagen, und die alte Frau befiehlt dem Feuer, den Stock zu verbrennen, „denn der Stock will den Hund nicht schlagen, der Hund will das Schwein nicht beißen, das Schwein will nicht über den Zaun, und ich werde heute vor Nacht nicht nach Hause kommen.“ Die Kette baut sich immer weiter nach diesem Muster auf, bis die alte Frau es am Ende doch schafft, das Schwein zu überreden und noch vor Nacht nach Hause zu kommen.

³ Hähnchen, Goldkämmchen. Russische Volksmärchen. Der Kinderbuchverlag Berlin, S.14.

⁴ Kellner, Anna: Englische Märchen. Wien, Leipzig, Berlin, Stuttgart: Verlag der „Wiener Mode“, [1898], S. 158-162, In: <http://www.zeno.org/Märchen/M/England/Anna+Kellner%3A+Englische+Märchen/Das+widerspenstige+Schwein>

Ich erzähle von der alten Frau und dem Schwein und setze eine Pause dort, wo die Kette beginnt, und zwar beim Hund. Für die Kinder, die der deutschen Sprache noch nicht mächtig sind, oder wenn ich Kettenmärchen zweisprachig erzähle, versuche



Abb. 6: „Für die Kinder, die der deutschen Sprache noch nicht mächtig sind oder wenn ich Kettenmärchen zweisprachig erzähle, versuche ich, die Geschichte mit Objekten oder Bildern zu begleiten“ (Juli 2016, Asylthek, Berlin. Foto von Dietmar Lenz).

ich, die Geschichte mit Objekten oder Bildern zu begleiten (Abb. 6), um das Verstehen zu erleichtern. „Wie heißt „Hund“ auf Türkisch?“, frage ich die Kinder. „Und auf Portugiesisch?“ Je nachdem, welche Sprachen in einer Klasse vertreten sind, lasse ich das erste Glied der Kette in so viele Sprachen wie möglich übersetzen. Dabei versuche ich die Wörter, die mir die Kinder „schenken“, selber nachzusprechen. Dabei kann es sein, dass sich nicht alle Kinder sofort trauen, ihre Familiensprache zu sprechen: einige zögern, andere sind schüchtern und schweigen. Ich lasse die Kinder immer frei entscheiden, ob sie ihrer Klasse das Wort „schenken“ wollen oder nicht. Nachdem ich die Wörter gesammelt habe, lasse ich die Kinder diese nachsprechen. „Wie geht es mit der Geschichte weiter? Wen bittet die alte Frau um Hilfe?“, frage ich die Kinder. Dabei gibt es keine falschen Antworten, denn es geht darum, dass die Kinder ihre Vorstellungskraft frei laufen lassen und ohne Druck nach Lösungen suchen können. Anschließend verrate ich den Kindern, wie die englische Version der Geschichte weitergeht, und

erzähle den nächsten Handlungsteil bis zum nächsten Glied, dem Stock. Da lege ich wieder eine Pause ein und frage die Kinder noch mal, ob sie wissen, wie das Wort „Stock“ in ihrer Familiensprache heißt. Dieses Spiel von Fragen und Nachfragen, Sammeln und Nachsprechen kann sich bei jedem Glied des Kettenmärchens bis zum Ende der Geschichte wiederholen. Im nächsten Punkt wird darauf eingegangen, wie diese Wörter für die weitere Bearbeitung des Märchens eingesetzt werden können.

NACH DEM ERZÄHLEN

Ziel der Nachbereitung einer Erzählstunde ist es, sich der Geschichte spielerisch zu nähern und diese frei nacherzählen zu können.

Die Nachbereitung kann durch einen niederschweligen Input eingeleitet werden: Was hat euch am besten gefallen? Was am wenigsten, und warum? Was ist aus der Figur geworden?

Kinder haben immer viel zu sagen und zu fragen, denn sie sind noch in der Geschichte gefangen, und ihre Augen sehen noch „fern“. Nach diesem Austausch kann man anfangen, mit dem Märchen zu spielen. Folgende Ideen sind für eine Erzählstunde mit Fokus auf die Mehrsprachigkeit angepasst und basieren sowohl auf meinen mehrmals erprobten und erfolgreichen Lieblingsspielen mit den Kindern, als auch auf denen von anderen Kolleginnen und Kollegen (vgl. Küpelikilink/Tasan, 2012).

NACH DEM STURM KOMMT DIE ... STILLE POST

Ich verteile Zettel und Stifte an die Kinder. In einer Minute sollen sie nach dem Prinzip „ein Wort – ein Zettel“ alle Wörter aufzuschreiben, die sie aus dem Märchen herausgehört haben, wie zum Beispiel Hund, Stock, Wasser, Feuer, Kuh, Maus, Katze. Im Sitzkreis gehen wir alle Wörter durch und, soweit wir können, fügen wir den aufgeschriebenen Begriffen die Übersetzung in einer anderen Sprache hinzu (oder auch in mehreren). Die Übersetzungen werden dann zusammen laut ausgesprochen. Die Zettel bleiben sichtbar auf dem Boden, und nun kann das Spiel „stille Post“ beginnen. Ein Kind wählt ein Wort aus dem Wortschatz aus, der auf dem Boden liegt. Das Kind kann frei entscheiden, ob es das

Wort auf Deutsch oder in einer anderen Sprache weiterflüstern will. Es geht nicht darum, ein Wort perfekt auszusprechen, sondern mit den Sprachen und anderen Lauten zu spielen und dabei Spaß zu haben, selbst wenn das Wort am Ende nicht mehr zu erkennen ist!

MEMORY

Das Prinzip von Memory-Spiel ist allen bekannt. Ein Kind verlässt das Klassenzimmer, die anderen bleiben drinnen, arbeiten zu zweit und bilden ein Sprachenpaar. Jedes Paar einigt sich auf ein Wort und eine Geste, die das Wort untermalt, zum Beispiel „Gatto“ – „Katze“ / „Kater“ und die Geste, sich die Pfote zu lecken; „Topolino“ – „Mäuschen“ und die Geste, Käse zu knabbern. Beide Kinder führen die gleiche Geste auf und sprechen das Wort in zwei unterschiedlichen Sprachen. Wenn alle Paare fertig sind, wird das Kind, das den Raum verlassen hat, reinggerufen. Seine Aufgabe ist es, die Paare zu finden. Man könnte den Schwierigkeitsgrad erhöhen, indem sich die Sprachpaare eine Formel oder einen Satz merken, wie „Wasser, löscht das Feuer“ – „acqua, spegni il fuoco“.

MEHRSPRACHIGER MÄRCHENSALAT

Nach einer Idee von Wilma Osuji⁵ (2013, S. 11), welche das Prinzip von „Obstsalat“ bei Märchen angewendet hat, habe ich folgendes Spiel für eine mehrsprachige Erzählstunde weiterentwickelt.

Die Kinder sitzen im Kreis. Ich ordne den Kindern reihum drei (oder mehrere) Märchenbegriffe aus der zuvor gehörten Geschichte zu. Von diesen drei Begriffen kann einer oder alle drei in einer anderen Sprache ausgewählt werden. Aus dem italienischen Märchen „Quäckquäck, rühr dich nicht“ kann man zum Beispiel folgende Begriffe auswählen: „principessa“ (Prinzessin), „oca“ (Gans), und „re“ (König). Die Begriffe lasse ich mehrmals nachsprechen, und anschließend schreibe ich diese an die Tafel. Nun kann das Spiel beginnen. Ich stehe in der Mitte und rufe zum Beispiel: „oca“! Alle Kinder, denen die Figur „oca“ zugeordnet wurde, sollen kreuz und

quer durch den Stuhlkreis laufen und den Stuhl wechseln. Mein Ziel ist, einen freien Stuhl zu finden, während die Kinder ihre Plätze wechseln. Wer keinen Platz mehr hat, soll in die Mitte gehen und ein neues Wort rufen. Wird das Wort „Märchensalat“ gerufen, tauschen alle Kinder die Plätze.

PINAKOTHEK-RUNDGANG

Um das Gehörte zu vertiefen, bitte ich die Kinder, im Unterricht oder zu Hause ein Bild aus der Geschichte zu malen oder zu basteln (Abb. 7-9).



Abb. 7-9: „Die Kinder bringen ihre gemalten Bilder und Bastelarbeiten mit und beschreiben den anderen, was sie gemacht haben“ (Mai 2017, Leipziger Grundschule).



Abb. 8

⁵ Osuji, Wilma (2013): Die 50 besten Märchenspiele. Don Bosco Verlag.



Abb. 9

Bei regelmäßigen Terminen beginne ich jede Erzählstunde mit einem Pinakothek-Rundgang. Die Kinder bringen ihre gemalten Bilder und Bastelarbeiten mit und beschreiben den anderen, was sie gemacht haben. Dabei achte ich immer auf Freiwilligkeit. Wer nicht will, soll einfach zuhören. Anschließend legen die Kinder ihre Arbeit vor ihren Füßen hin, und im Außenkreis rotieren sie um die Bilder herum, in einer Art Rundgang in einer Gemäldegalerie (Abb. 10). Damit haben alle die Möglichkeit, sich die Bilder der anderen aus der Nähe anzuschauen.



Abb. 10: „Anschließend legen die Kinder ihre Arbeit vor ihren Füßen hin, und im Außenkreis rotieren sie um die Bilder herum, in einer Art Rundgang in einer Gemäldegalerie“ (Mai 2017, Leipziger Grundschule, Foto von Maria Carmela Marinelli).

Wenn die Runde fertig ist, sind die Kinder zurück an ihren Plätzen. Hier gebe ich den Kindern die Möglichkeit, zu kommentieren, was sie gesehen haben.

Die nächste Aufgabe ist es, innerhalb von drei Minuten die Bilder an einer Linie oder einem Faden chronologisch anzuordnen. Nun liegt das „Storyboard“ der Geschichte auf dem Boden (Abb. 11). Die gesammelten Wörter aus dem Spiel „Stille Post“ können hier den entsprechenden Bildern auf dem Boden zugeordnet werden. Nun kann die Geschichte Bild für Bild nacherzählt werden. Ein Kind fängt an und erzählt die Geschichte, soweit es kann oder will. Das nächste Kind ist dran und setzt die Erzählung fort, bis die Geschichte zu ihrem Ende kommt. Die Kinder können dabei entscheiden, ob sie ein Wort oder eine Formel aus einer anderen Sprache,



Abb. 11: „Nun liegt das ‚Storyboard‘ der Geschichte auf dem Boden,“ (Mai 2017, Leipziger Grundschule, Foto von Maria Carmela Marinelli).

die neben dem entsprechenden Bild parat liegt, in die Nacherzählung einbauen wollen. Die gemalten oder gebastelten Bilder können am Ende in einer Vitrine ausgestellt werden. Jedes Kunstwerk kann mit einem Schild in verschiedenen

Sprachen versehen werden (nach einer Idee von Küpelikilink/Tasan, 2012, S. 12).

DAS MEHRSPRACHIGE ORCHESTER

Kettenmärchen können so nachbearbeitet werden, dass die Wiederholungen zusammen mit den Kindern in einem „mehrsprachigen Orchester“ erzählt werden können. Wird jedes Glied der Kette jeweils einem oder mehreren Kindern zugeordnet, kann das Konzert beginnen. Dabei kann man die Kinder dazu ermuntern, ihre Familiensprache anzuwenden. Ich fange an, die Geschichte zu erzählen und beim Zurückspulen der Kette, wie zum Beispiel „Ochs, Ochs, trinke das Wasser, denn das Wasser will das Feuer nicht löschen (1. Glied), das Feuer will den Stock nicht verbrennen (2. Glied), der Stock will den Hund nicht schlagen (3. Glied), der Hund will das Schwein nicht beißen (4. Glied), das Schwein will nicht über den Zaun (5. Glied)“, lasse ich die einzelnen Handlungsteile vom zuständigen Kind bzw. von der zuständigen Gruppe auf Deutsch oder in seiner/ ihrer Familiensprache sprechen. Die Anwendung der Familiensprachen soll aber immer spontan und ohne Druck passieren!

ENDE

Diese Spiele zur Gestaltung einer Erzählstunde mit Fokus auf die Mehrsprachigkeit der Kinder brauchen Zeit und Geduld. Außerdem sollte immer auf Freiwilligkeit geachtet werden, denn oft sind mehrsprachig aufwachsende Kinder sehr verunsichert, wenn sie ihre Familiensprache das erste Mal vor der Klasse sprechen sollen. Die Förderung der Mehrsprachigkeit an den Schulen ist eher als ein geduldiger und langsamer Prozess der Öffnung zu verstehen, in dem das Fragen und Nachfragen als eine zugrundeliegende, gesunde Neugier den anderen gegenüber verstanden werden soll. Meine goldene Regel lautet, immer zuerst die Lust am Ausprobieren zeigen und selbst zuerst mitspielen. Es hilft, wenn Erwachsene zuerst mitspielen!

ABBILDUNGEN

Abb. 1-3: „Wird von einem Schloss erzählt, wird von den Kindern kein Bild gemalt oder gebastelt, das einem andern gleicht“ (November 2014, Grundschule in Lorsch).

Abb. 4, 5: „Die gesammelten Formeln können dann auf einem großen Plakat aufgeschrieben werden und im Klassenraum aufgehängt werden“ (Oktober 2016, Berliner Grundschule).

Abb. 6: „Für die Kinder, die der deutschen Sprache noch nicht mächtig sind oder wenn ich Kettenmärchen zweisprachig erzähle, versuche ich, die Geschichte mit Objekten oder Bildern zu begleiten“ (Juli 2016, Asylotheek, Berlin. Foto von Dietmar Lenz).

Abb. 7-9: „Die Kinder bringen ihre gemalten Bilder und Bastelarbeiten mit und beschreiben den anderen, was sie gemacht haben“ (Mai 2017, Leipziger Grundschule).

Abb. 10: „Anschließend legen die Kinder ihre Arbeit vor ihren Füßen hin, und im Außenkreis rotieren sie um die Bilder herum, in einer Art Rundgang in einer Gemäldegalerie“ (Mai 2017, Leipziger Grundschule, Foto von Maria Carmela Marinelli).

Abb. 11: „Nun liegt das ‚Storyboard‘ der Geschichte auf dem Boden,“ (Mai 2017, Leipziger Grundschule, Foto von Maria Carmela Marinelli).

BIBLIOGRAPHIE

Ansari, Mahadokht/Enßlin, Ute (2003): „Mein Name bedeutet ‚Geschenk‘! Sprachenvielfalt hören, sehen und verstehen“. In: Preissing, Christa/Petra Wagner (Hg.): Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindergarteneinrichtungen, Herder.

Küpelikilink, Nicola/Tasan, Meryem (2012): Mehrsprachigkeit. Aktionen und Projekte in der Schule, Amt für multikulturelle Angelegenheit, Frankfurt.

Müller-Krätzschmar, Marita/Yörenc, Bilge (Hrsg.) (2011): Mehrsprachigkeit zur Entwicklung von Sprachbewusstsein – Sprachbewusstsein als Element der Sprachförderung, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.

Vorleseangebote mehrsprachig gestalten. Eine Arbeitshilfe. Verband Binationaler Familien und Partnerschaften, 2014.

Wardetzky, Kristin (2017) „Ich lehre nicht, ich erzähle“ (Michel de Montaigne). In: Wardetzky, Kristin/Hübsch, Nicola (Hrsg.): Zeit für Geschichten. Erzählen in der kulturellen Bildung. Schneider Verlag Hohengehren, Waiblingen.