

Kristin Wardetzky

Vortrag in der Akademie für Erzählkunst Lippe-Detmold am 14.09.2016

„... damit meine Geschichte ein gutes Ende findet“ – Erzählen in Willkommensklassen

Hannah Arendt schreibt 1943 in ihrem Essay ‚We Refugees‘ über das Schicksal jüdischer Flüchtlinge:

Wir haben unser Zuhause verloren, das heißt die Vertrautheit des Alltags. Wir haben unseren Beruf verloren, das heißt die Zuversicht, in dieser Welt zu etwas gut zu sein. Wir haben unsere Sprache verloren, das heißt die Natürlichkeit der Reaktionen, Einfachheit der Gesten, den ungekünstelten Gefühlsausdruck [...] das heißt, unser Privatleben ist zerrüttet.

Kann man treffender, eindringlicher als mit diesen schlichten Worten die Situation umreißen, in der sich die Flüchtlinge befinden, die gegenwärtig zu uns kommen? Der Immigrant, so schreibt Hannah Arendt weiter, ist *der Fremde*, der versuchen muss, sich in der Zivilisation und Kultur einer ihm unbekannt Gruppe neu zurechtzufinden, um *von der Gruppe, welcher er sich nähert, dauerhaft akzeptiert oder zumindest geduldet* zu werden (Arendt, S. 34). Dabei geht es zunächst – neben der Sicherung existentieller Bedürfnisse - um das Erlernen der Sprache des Ankunftslandes, und dies heißt mehr, als ein Verständnis für Worte und Grammatik zu gewinnen. Denn *jedes Worte und jeder Satz ist, [...], von ‚Sinnhorizonten‘ umgeben, die sie [...] mit einem Hof emotionaler Werte und irrationaler Implikationen umgeben, die von Kultur zu Kultur verschieden sind. [J]edes Redeelement erwirbt seine besondere Bedeutung, die sich vom Kontext oder der sozialen Umgebung ableitet* (Schütz, S., 53). Diese Bedeutungen unterliegen kulturellen, tradierten Codierungen, die entschlüsselt werden müssen, und dies geschieht implizit, durch die Wahrnehmung und Interpretation nonverbaler Signale – oft ein Feld von Irritationen oder Missverständnissen.

Ausgehend von diesen Überlegungen verstärkten die Mitglieder des Vereins *Erzählkunst e.V.* ihr Engagement in unterschiedlichen Bereichen der Flüchtlingsarbeit. Sie boten u.a. die *Storytelling Arena* an - ein Forum, in dem junge Syrer im Verbund mit Erzählerinnen des Vereins traditionelle und autobiografische Geschichten in Arabisch, Deutsch und Englisch erzählten, verbunden mit Musik, Liedern und Tänzen. Andere ErzählerInnen luden Familien zu Erzählveranstaltungen ein, wiederum andere kochten und erzählten mit geflüchteten Frauen. Neben diesen und anderen Veranstaltungen galt den Kindern und Jugendlichen ihre

besondere Aufmerksamkeit. Durch ihre langjährigen Erfahrungen mit dem Erzählen in Brennpunkt-Schulen wussten sie, dass mit dieser Kunst ein Zugang zur deutschen Sprache gebahnt werden kann, der, wie oben beschrieben, kulturell geprägte Sinnhorizonte eröffnet, sprachliche und gestische Codierungen implizit vermittelt und Sprache als Brücke zu Emotionen und Imaginationen erlebbar macht. Sie erzählten von Januar bis Juli 2016 in 6 Willkommensklassen in zwei Berliner Schulen.¹

So geübt die Erzählerinnen im Umgang mit Schul- und Kita-Kindern sind, stellte diese Begegnung zunächst eine extreme Herausforderung dar. Die Schülerinnen und Schüler verfügten anfangs meist nur über rudimentäre oder gar keine Kenntnisse der deutschen Sprache. Sie kommen aus fremden Kulturen, müssen Flucht- und Kriegserfahrungen bewältigen und leben zum großen Teil in den bedrückenden Wohnverhältnissen der Flüchtlingsunterkünfte.

Wie erzählt man diesen Kindern und Jugendlichen ein Märchen? In welchen Rahmen bettet man die Geschichte ein? Wie öffnet man die Ohren dieser Kinder, wie erreicht man ihre Phantasie, vor allem aber ihre emotionale Anteilnahme? Wie motiviert man sie, selbst in gebrochenem Deutsch zu erzählen?

Was in beiden Schulen von Januar bis Juli geschah, ist beeindruckend: Bei den 6- bis 9jährigen hatte sich schon nach kurzer Zeit relativ rasch ein ritualisierter Ablauf der Erzähleinheiten ergeben: Begonnen wurde von Woche zu Woche mit dem gleichen Lied, das die Kinder schnell lernten und mit großer Begeisterung sangen. Ermüdungserscheinungen gab es nicht. Danach stellte jedes Kind einzeln das Bild vor, das es im regulären Unterricht nach der in der letzten Woche gehörten Geschichte gemalt hatte. Der Applaus der MitschülerInnen ließ die Gesichter vor Stolz leuchten. Gemeinsam mit der Erzählerin brachen die Kinder dann mit einem gereimten Sprachspiel ins Märchenland auf. Das Tor zum Märchenland öffnete sich erst, nachdem drei Rätsel gelöst wurden. Waren am Anfang diese Rätsel von den Erzählerinnen vorgegeben, so übertrafen sich am Ende die Kinder im Formulieren von scheinbar unlösbaren Aufgaben.

¹In der Rudolf-Hildebrand-Grundschule erzählten Soogi Kang, Arna Vogel und Britta Wilmsmeier wöchentlich in 3 Klassen mit 6- bis 9jährigen je eine Stunde; in der Albert-Gutzmann-Schule erzählten Dörte Hentschel und Britta Wilmsmeier wöchentlich in 2 Klassen mit 14- bis 18jährigen Jugendlichen. Christine Lander und die Filmemacherin Constanze König realisierten in der gleichen Schule ein 14-tägiges Intensiv-Projekt mit 14- bis 18jährigen, in denen diese selbst zu ErzählerInnen wurden und ihre Geschichten in die Kamera und am Ende vor drei Klassen der Schule erzählten.

Den Hauptteil bildete das Erzählen der Geschichte.² Die Erzählerinnen vertrauten dabei zum einen den translingualen Signalen, die alles Sprechen begleiten und Verständnis jenseits der Lexik einer Sprache fördern, vor allem der Intensität der Zuwendung, die das lebendige Erzählen substantiell vom Hören audiovisueller Medien unterscheidet und gerade für diese Kinder von elementarer Bedeutung ist.

Sprache und Sprechen – so Marion Glück-Levi – entwickelt sich in dialogischen Situationen, in denen das genaue Hinhören, Nachahmen und achtsame Aufeinander-Reagieren unerlässlich sind. Kinder eignen sich Sprache vor allem in Beziehungen an, also dann, wenn sie Menschen um sich haben, die achtsam auf sie hören und die ihnen viele Gelegenheiten zum Hören geben (Glück-Levi, 489).

Die Erzählerinnen nutzten verstärkt auch Bildmaterial – meist Bilder im Kamishibai, mit denen sie die Handlung illustrierten, oder Requisiten, Naturmaterialien und andere Anschauungsobjekte. Auf diese Weise konnten die Kinder trotz sprachlicher Lücken der Geschichte zunächst in Umrissen, allmählich auch detaillierter folgen. Die Bilder, die sie anschließend malten, legen von diesem Zuwachs an Verständnis ein beredtes Zeugnis ab.

Diese Beschreibung kann schwerlich einen Eindruck davon vermitteln, mit welcher Begeisterung die Kinder von Woche zu Woche in den Erzählraum (ein Extra-Raum im Schulgebäude) stürmten, wie sie sich an den gemeinsam skandierten Versen freuten, wie sie regungslos, ja fast möchte man sagen atemlos, die Geschichte verfolgten, mitunter in überschwängliches Lachen ausbrachen oder - in den letzten Wochen – bereits mit verbalen Einwüfen den Helden/die Heldin vor unüberlegten Reaktionen oder Gefahren warnten. Die Intensität dieses Zuhörens und die eruptive Freude, die ihren ganzen Körper erfasste und ihre Gesichter so berückend schön machte – das sind Momente, die einen ganz eigenen Zauber vermitteln. Eine Erzieherin, die (neben dem Lehrpersonal) die Erzählstunden begleitete, meinte, sie habe die Kinder im Unterricht noch nie so lebendig gesehen wie während des Erzählens. Lebendig – ja, sie waren mitunter außer sich vor Freude und gleichzeitig ganz bei sich, lebendig in ihrer ganzen kindlichen Unbefangenheit und Unversehrtheit!

Zum anderen erleben die Kinder eine unersetzbare Form der Ich-Bestätigung, indem sie sich selbstständig eine Erzählung erschließen, selbst dann, wenn ihnen Worte, Wendungen, Formulierungen unverständlich bleiben. Sie übertragen die Worte und Gesten der ErzählerInnen in Bilder (sie schaffen ihr eigenes Kopfkino), und sie füllen die Lücken im

²Erzählt wurden Märchen aus dem internationalen Repertoire.

Verständnis mit Materialien aus ihrem assoziativen Gedächtnis auf – eine hochgradig komplexe geistige Aktivität, die imaginative und intellektuelle Kompetenzen erweitert und stärkt. Im Erzählen erleben die Kinder Sprache anders als in pädagogischen Kontexten und wohl auch anders als im alltäglichen Gebrauch. Selbst Kinder, die kaum oder über wenige Kenntnisse der deutschen Sprache verfügen, folgen beim Erzählen mit ungeminderter Konzentration den ‚Signalen‘ der ErzählerIn. Sprache – auch die der Gesten und der Mimik des Erzählenden – verwandelt sich in bildhafte Assoziationen, in Emotionen und Ahnungen. Aus dem puren Verstehen der Lexik wird Miterleben, affektive Anteilnahme, wird Deutung, wird Selbstbegegnung und Selbstgenuss. Und so schwingt sich das Kind in die – mitunter fremde - Sprache ein, entdeckt selbstständig deren Deutungshorizont und lernt das Glück kennen, in dieser Landschaft nicht mehr an Mauern zu stoßen, sondern immer mehr Bekanntes zu entdecken. Die Wiederkehr der narrativen Muster, nach denen die Geschichten in der Regel gebaut sind, von poetischen Wendungen, Versen, Formulierungen – die Wiederholung also - garantiert den Reiz am Wiedererkennen und damit das Sich-Einhören in die Konventionen einer Sprache, die den Kindern allmählich zum eigenen Gebrauch zur Verfügung steht. Sie selbst erproben sich in dieser Sprache, wenn sie eigene Geschichten erfinden. Dann lösen sie sich mehr und mehr vom umgangssprachlichen Idiom und versuchen, imitierend den Sprachgebrauch der Erzählerinnen zu treffen – ein mitunter halbrecherisches Abenteuer (vgl. Wardetzky/Weigel 2010², Wardetzky 2015). Dieser Zuwachs an Sprachkompetenz, der durch Erzählprojekte nachgewiesen ist,³ erklärt sich, wie H. G. Gadamer in anderem Zusammenhang betont, aus dem

allmähliche(n) Sich-Einspielen des Verständigungsgeschehens in die Konventionen des Wortgebrauchs, die eine Sprachgemeinschaft konstruieren – und diese selbst besteht nicht in dem starren Regelsystem der Schulmeister, sondern im biegsamen Übereinkommen der miteinander Sprechenden (Gadamer, S. 11).

Das Projekt in der Hildebrand-Schule kann im neuen Schuljahr weitergeführt werden. Geplant ist dann auch die Einbeziehung der Eltern. Wir erhoffen uns davon, dass die Eltern beginnen, Geschichten aus ihren Herkunftsländern zu erzählen, und die Kinder werden als Dolmetscher agieren.

³S.u.a. www.erzaehlkunst.com – link zum Evaluationsberichtes von ‚ErzählZeit‘ durch das IPP München

Die Arbeit mit den 14- bis 18jährigen Jugendlichen erforderte andere Kompetenzen der Erzählerinnen. Hier gingen ihre theaterpädagogischen und ihre Erzählerfahrungen eine fruchtbare Verbindung ein. So schreibt Christine Lander in ihrem Abschlussbericht u.a.:

„Die Jugendlichen führten u.a. Partnerinterviews durch, skizzierten Geschichten in Bildern, improvisierten auf der Bühne. Jede Schülerin, jeder Schüler hatte von sich ein Umriss-Körperbild geschaffen, das sie/er mit Symbolen ihrer/seiner sowohl biografischen als auch tradierten Geschichten bemalte. Mit Hilfe dieser Bilder wurde das Bewusstsein gestärkt, dass jede/jeder voller Geschichten ist. Auch die Jugendlichen, die anfangs behaupteten, dass sie nichts zu erzählen hätten, fingen an, sich begeistert auf die Suche nach Geschichten zu begeben. Schließlich hatte jede Schülerin und jeder Schüler sich für eine Geschichte entschieden, an der er/ sie weiter arbeiten wollte. [...] In der zweiten Projektphase schrieben die Jugendlichen die gewählten Geschichten auf. Nach Anregungen durch die Gruppenleiterinnen und die Lehrerin haben sie die Geschichten inhaltlich und sprachlich überarbeitet. Sie übten erst in Kleingruppen, dann in Gruppen und zuletzt allein vor der ganzen Klasse, die Geschichte frei zu erzählen. Zum Abschluss des Projektes haben alle ihre Geschichte vor der Kamera und vor der Klasse allein frei erzählt. Wer von den Jugendlichen wollte, konnte überdies seine Geschichte vor einem größeren Publikum von drei Parallelklassen erzählen. Als mediale Ergebnisse des Projektes liegen die einzelnen Geschichten-Videos der Jugendlichen vor, eine Video-Dokumentation über das ganze Projekt sowie Fotos.“

Die Jugendlichen erinnerten sie sich nach anfänglichem Zögern mehr und mehr an Geschichten aus ihren Herkunftsländern – Syrien, Irak, Iran, Afghanistan, Somalia, Kosovo usw. Das waren vornehmlich kurze Schwank- oder Weisheitsgeschichten mit einer meist verblüffend komischen oder philosophischen Pointe.⁴ Hier zwei Beispiele

Eine kleine Schildkröte geht in den Wald und sieht, wie schnell die Kaninchen laufen. Oh, denkt sie, so schnell möchte ich auch sein! Sie fragt die Tiere, was sie machen könne, um zu lernen, so schnell zu sein wie sie. Die Kaninchen aber sagen ihr, dass das Haus, das sie auf dem Rücken trägt, zu schwer sei. Damit könne sie nie einen Wettlauf gewinnen. Betrübt geht die Schildkröte nach Hause und klagt der Mutter ihr Leid: „Ich werde nie schnell rennen können, weil mein Haus zu schwer ist!“ Darauf antwortet ihr die Mutter: „Das Haus schützt dich vor Sonne und Gefahren!“ „Ja,

⁴Otto Spies spricht in der EM von ‚Schwank- und Belehrungsmärchen‘, die den Hauptteil des arabischen Märchengutes bildeten.

aber es ist zu schwer!“, antwortet die kleine Schildkröte. „Ja, das ist das Leben – es ist zu schwer“, antwortet die Mutter.

Guha besitzt nichts außer einem Schaf, das er mehr als alles andere auf der Welt liebt. Wo auch immer er hingeht, das Schaf begleitet ihn. Eines Tages wollen seine Freunde das Schaf schlachten und essen. Guha will es ihnen nicht geben. Die Freunde überreden ihn, denn am nächsten Tag gehe die Welt unter, und da brauche er kein Schaf mehr. Guha gibt es ihnen. Sie schlachten und essen es. Am nächsten Morgen nimmt Guha alle Kleider seiner Freunde, die im tiefen Schlaf liegen, und verbrennt sie. Als sie aufwachen und sehen, was geschehen ist, stellen sie ihn zur Rede. Er antwortet: „Heute geht doch die Welt unter. Da braucht ihr keine Kleider mehr!“

Die Vermutung liegt nahe, dass die Jugendlichen - und die Flüchtlinge generell - über weit mehr solcher Schätze verfügen oder rasch bereit sind, mit ihren Handys danach zu suchen. Sie kommen – mitunter ohne es selbst zu ahnen - mit immateriellen Schätzen zu uns. Diese Schätze lassen das Modewort *diversity* zur sinnlichen Erfahrung werden und vermitteln uns eine Ahnung davon, welche Erweiterungen unseres kulturellen Horizontes wir durch solche Begegnungen erwarten können.

Darüber hinaus wurde durch die Projekte erlebbar, dass der Satz ‚Erzählen schafft Gemeinsamkeit‘ keine leere Floskel ist. Es war berührend zu erleben, wie die Jugendlichen beim Erzählen einander unterstützten, sich gegenseitig halfen, wenn die deutschen Worte fehlten, oder wie sie in ihren Handys nach Entsprechungen für Wendungen aus ihrer Muttersprache suchten. Im Erzählen wurde zwischen ihnen ein unsichtbares Band geknüpft, das Fremdheit oder Isolation auflöste. Im Schutze dieser Gemeinschaft, die von Achtung, Zuwendung und Unterstützung getragen ist, wurden sie zu ErzählerInnen und erlebten damit eine unersetzbare, identitätsstiftende Form der Ich-Bestätigung.

Zu den beeindruckenden Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit den Jugendlichen gehört u.a. auch, dass sie spontan und ohne Aufforderung plötzlich Details ihrer Flucht erzählten. In der Stille, die sich nach solchen Erzählungen einstellte, war kaum das Atmen zu hören. Welch ein Vertrauensbeweis gegenüber der Erzählerin. Welch ein Zeichen dafür, dass Erzählen den ‚Schlick‘ der Erinnerung lichtet. Beinahe körperlich spürbar war in diesen und anderen Momenten das Gefühl von Gemeinsamkeit. Sah man in die Gesichter der Jugendlichen, so wusste man: Sie waren mit sich selbst befreundet und miteinander. Es ging nicht um

Anerkennung oder Sich-Beweisen-Müssen. Es ging um Verstehen – sich selbst und die anderen. Es ging um Befreundet sein – mit sich und den anderen.

Die Fortsetzung der Projekte mit den Jugendlichen ist durch die bisher nicht gesicherte Finanzierung noch ungeklärt. Falls wir auch hier weiterarbeiten können, wollen wir die Jugendlichen am Ende des Schuljahres motivieren, in den Willkommensklassen der 6- bis 9jährigen zu erzählen.

Wenn es gelingt, das Projekt fortzusetzen, dann kann über den gegenseitigen Austausch, den Dialog, die gemeinsame Kommunikation über Trennendes und Verbindendes [...] etwas Neues, Drittes entstehen (B. Wagner, 245). Damit erhält der Begriff der „Interkulturalität“ einen sinnlichen Resonanzraum, in dem es um Aufmerksamkeit, Respekt und Neugier dem Fremden gegenüber – dem Fremden auf beiden Seiten! – geht. Es geht also nicht um einseitiges Anpassen (der Flüchtlinge) an die tief verwurzelten Lebensgewohnheiten einer Normgruppe, nicht um Normangleichung, sondern um ein Wechselverhältnis, in dem auf beiden Seiten die Bereitschaft zur Veränderung herausgefordert ist. Bei allen Schwierigkeiten, die mit solchen Transformationsprozessen verbunden sind, sollten wir nicht übersehen, dass unsere Kultur von jeher im Austausch mit anderen Kulturen ihr Profil entwickelt hat: Die Lieder der Minnesänger, Goethes ‚West-Östlicher Divan‘, Grimms Märchensammlung, Brechts Episches Theater – sind ohne die Befruchtung durch andere Kulturen nicht denkbar.

Kulturen entstehen immer aus der wechselseitigen Durchdringung der verschiedenen Einflüsse. [...] Kultur bedeutet schon immer ‚zwischen den Kulturen‘ (Alexander Düttmann), ist nie ‚rein‘, und homogen, sondern hybrid, ein Bastard. (ebd. 249).

Worauf ich hinaus will: Durch die Arbeit mit Geflüchteten werden auch wir uns verändern. Wie sehr wünschte ich mir, dass die Medien nicht permanent die Kosten der Flüchtlingspolitik und die Ängste vor Terror im Fokus haben, sondern die unendliche Vielzahl an Beispiele, in denen Partizipation gelebt, nicht nur behauptet wird, in denen der Austausch der Kulturen als befruchtende Stimulanz, als Inspirationsquelle, als energetisches Potential erlebbar wird.

Für mich persönlich gehören diese Projekte, die ich ehrenamtlich begleitete, zu den wichtigsten, berührendsten Erfahrungen meines Lebens. ⁵

⁵Die Projekte wurden zu einem Großteil aus privaten Spenden finanziert, außerdem vom Nachbarschaftszentrum ufaFabrik, dem Evangelischen Johannesstift und dem Deutschen Kinderhilfswerk (DKHW).

Literatur:

Arendt, Hannah (1943/2015): Wir Flüchtlinge. In: Langenohl, A./Poole, R./Weinberg, M. (Hg.): Transkulturalität. Klassische Texte. Bielefeld, S. 33-44.

Gadamer, Hans-Georg (1998): Unterwegs zur Schrift? In: Assmann, A. und J./Hardmeier, Ch. (Hg.): Schrift und Gedächtnis. Archäologie der literarischen Kommunikation. München. S. 10-19.

Glück-Levi, Marion (2012): Hören und Sprechen lernen. In: Bockhorst, H./Reinwand, V.-I./Zacharias, W. (Hg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München , S. 488-490.

Schütz, Alfred (1944/2015): Der Fremde. Ein sozialpsychologischer Versuch. In: Langenohl, A./Poole, R./Weinberg, M.(Hg.): Transkulturalität. Klassische Texte. Bielefeld, S. 45-59.

Wagner, Bernd: Von der Multikultur zur Diversität. In: Bockhorst, H./Reinwand, V.-I./Zacharias, W.: Handbuch Kulturelle Bildung. München, S. 245-251.