

LiKu
LITERATUR
KULTUR
MEDIEN
M
IN DEUTSCH ALS FREMD- UND ZWEITSPRACHE

herausgegeben von Almut Hille und Simone Schiedermaier

Band 1

Renate Riedner / Simone Schiedermair (Hg.)

Literarisches
und alltägliches Erzählen unter
(fremd-)sprachendidaktischer
Perspektive



Umschlagbild:
Jürgen Chollet: Afrikanischer Baobab/erzählen, 2020

**Bibliografische Information
der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im
Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0
(CC BY-NC-ND 4.0).

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

ISBN 978-3-86205-631-6
ISBN 978-3-86205-875-4 (Open Access / PDF)

© IUDICIUM Verlag GmbH München 2020
Umschlaggestaltung: Eveline Gramer-Weichelt, Planegg

www.iudicium.de

INHALT

Renate Riedner, Simone Schiedermaier

homo narrans – Dimensionen des Erzählens im Fremdsprachenunterricht.
Zur Einführung in Thema und Band

7

Michael Ritter

Poetische Strukturen als ‚Lerngerüste‘ beim kreativen Schreiben.
Formatierte Sprache als Gegenstandsbereich einer ‚Didaktik der
Literarizität‘

23

Narges Roshan

„Erzählen an der Nahtstelle zwischen Kunst und Alltag“.
Künstlerisches Erzählen in Willkommensklassen

43

Christiane Hochstadt

Narratives Beschreiben in einer Didaktik des literarischen und
alltäglichen Erzählens in mehrsprachigen Klassen

62

Olivetta Gentilin

Ein Unterrichtskonzept für die vergleichende Analyse literarischer und
nicht-literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht

79

Lamyaa Ziko

Interaktives Deutschlernen an ägyptischen Hochschulen.
Traditionelle und digitale Möglichkeiten im fremdsprachlichen
Literaturunterricht

97

Almut Hille

„Versuch eines happy ends ...“
(Erinnerungen) Erzählen in der Ausbildung von Lehrkräften für das
Fach Deutsch als Fremdsprache

115

Simone Schiedermaier

Erzählen reflektieren.
Zur Auseinandersetzung mit Fluchtnarrationen in der
Gegenwartsliteratur

133

Inhalt

Nils Bernstein

Aus der Fremde über das Fremde.

Ernst Jandl zwischen alltäglichem und literarischem Erzählen 146

Renate Riedner

Wirklichkeitserzählungen in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache 169

Michael Dobstadt

Reflexiv-ironisches Erzählen als didaktisches Prinzip eines zeitgemäßen
Fremdsprachenunterrichts 186

Verzeichnis der Autor*innen 204

HOMO NARRANS – DIMENSIONEN DES ERZÄHLENS IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

ZUR EINFÜHRUNG IN THEMA UND BAND

Dass Erzählen keineswegs auf den engen Rahmen der Schönen Künste beschränkt ist, sondern in unterschiedlichen Formen in allen „gesellschaftlichen Funktionssystemen [...] von den Alltagsgeschichten über wissenschaftliche Theorien bis hin zu den *master narratives*, in denen sich Gesellschaften wiedererkennen [kursiv i. O., d. Verf.]“ (Koschorke 2012: 18), präsent ist, hat Roland Barthes bereits 1988 hervorgehoben:

Die Menge der Erzählungen ist unüberschaubar. Da ist zunächst eine erstaunliche Vielfalt von Gattungen, die wieder auf verschiedene Substanzen verteilt sind, als ob dem Menschen jedes Material geeignet erschiene, ihm seine Erzählungen anzuvertrauen: Träger der Erzählung kann die gegliederte, mündliche oder geschriebene Sprache sein, das stehende oder bewegte Bild, die Geste oder das geordnete Zusammenspiel all dieser Substanzen; man findet sie im Mythos, in der Legende, der Fabel, dem Märchen, der Novelle, dem Epos, der Geschichte, der Tragödie, dem Drama, der Komödie, der Pantomime, dem gemalten Bild (man denke an die *Heilige Ursula* von Carpaccio), der Glasmalerei, dem Film, den Comics, im Lokalteil der Zeitungen und im Gespräch. Außerdem findet man die Erzählung in diesen nahezu unendlichen Formen zu allen Zeiten, an allen Orten und in allen Gesellschaften; die Erzählung beginnt mit der Geschichte der Menschheit; nirgends gibt und gab es jemals ein Volk ohne Erzählung; alle Klassen, alle menschlichen Gruppen besitzen ihre Erzählungen, und häufig werden diese Erzählungen von Menschen unterschiedlicher, ja sogar entgegengesetzter Kultur gemeinsam geschätzt: Die Erzählung schert sich nicht um gute oder schlechte Literatur: sie ist international, transhistorisch, transkulturell, und damit einfach da, so wie das Leben. [kursiv i. O., d. Verf.] (Barthes 1988: 102)

In den letzten 20 Jahren hat sich die Erzähltheorie dementsprechend von einer rein literaturwissenschaftlichen Disziplin zu einem umfassenden Forschungsgebiet mit erheblichem Gewicht entwickelt, mit dem sich verschiedenste Disziplinen – von den Geschichts- und Sozialwissenschaften bis zur Wissenschaftstheorie und der sich seit dem *linguistic turn* neu formierenden Kulturtheorie – auseinandersetzen. Erzählen bildet, wie der Kulturwissenschaftler Albrecht Ko-

schorke (2012) hervorhebt, eine anthropologische Grundgegebenheit: der Mensch sei mithin nicht nur als „vernunftbegabtes und sprechendes Wesen“ zu sehen, sondern als „*homo narrans* [kursiv i. O., d. Verf.]“ (Koschorke 2012: 10), dessen Weltzugang primär narrativ verfasst sei (ebd.).

Dass Erzählen in seinen verschiedenen Dimensionen auch in der Praxis des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts allgegenwärtig ist und in seiner umfassenden Bedeutung auch einer grundlegenden wissenschaftlichen Reflexion bedarf, ist in der Fremd- und Zweitsprachenforschung bisher jedoch nur sehr punktuell in den Blick geraten; zu nennen wären etwa Überlegungen zu einer „[a]nthropologisch-narrative[n] Didaktik“ (Schwerdtfeger 2000)¹ von Inge Schwerdtfeger, die Narrativität mit Jérôme Bruner (1986 u. a.) als Form des Denkens und der Wirklichkeits- und Selbstkonstitution versteht und davon abgeleitet eine grundlegend veränderte Sicht auf Sprache und Lernen fordert, oder auch Angelika Kubaneks *Überlegungen zum Stellenwert eines ‚narrativen Prinzips‘ im Fremdsprachenunterricht* (Kubaneck 2012), die für eine Didaktik plädiert, die am Ausdruckswunsch und dem individuellen Bedürfnis der Sinnkonstitution von Lernenden ansetzt.² Ein breiter angelegter Diskussionszusammenhang zu den verschiedenen Dimensionen des Erzählens im Fremdsprachenunterricht und ihrem systematischen Zusammenhang hat sich aus ihnen jedoch nicht ergeben. Vielmehr zeigt sich für Forschungen zum Erzählen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ein höchst heterogenes Bild von (Einzel-)Untersuchungen, die sich auf isolierte, disziplinär klar voneinander abgetrennte und nicht aufeinander bezogene Phänomenbereiche beziehen (für einen Forschungsüberblick siehe Riedner 2017). Einen etwas größeren Forschungszusammenhang bilden dabei pragma- oder psycholinguistische Untersuchungen zum kindlichen Erzählerwerb in mehrsprachigen Kontexten im Bereich des Deutschen als Zweitsprache und die Frage nach dem Erwerb und der möglichen Modellierung von Erzählkompetenzen; diese ist einerseits eng mit der Forderung nach Verfahren der Sprachstandsmessung (siehe z. B. Ehlich et al. 2007), andererseits eng mit der Auseinandersetzung um Erzählen als sprachliche Teilkompetenz in der Deutschdidaktik (u. a. Becker; Wieler 2013) verbunden, deren institutioneller Rahmen in der Regel auch Fragen der Setzung und Festschreibung von Normen des Erzählens bedingt. Die weitgehende Identifikation des Erzählens mit Fragen des (kindlichen) Erzählerwerbs, der im Alter von zwölf Jahren als weitgehend abgeschlossen gilt, hat zudem zur Folge gehabt, dass kaum Untersuchungen zum Erzählen in Deutsch als Fremdsprache vorliegen, das primär auf jugendliche und erwachsene Lernende bezogen ist. Eine Ausnahme bildet Doris Reinin-

¹ Zitiert wird hier der Titel von Schwerdtfegers Beitrag.

² Z. T. ähnlich ansetzend die postum erschienene, praxisbezogene Publikation *Narrative Dimensionen im Fremdsprachenunterricht* von Piepho (2007).

gers Untersuchung zum mündlichen biographischen Erzählen (Reininger 2009), die das Potential von Erzählaktivitäten für erfahrungsbezogene und individuelle Sprachaneignungsprozesse aufzeigt. Neben linguistischen, spracherwerbsbezogenen und bei Reininger (ebd.) auch sprachdidaktisch ansetzenden Untersuchungen, die fast ausnahmslos auf das im Anschluss an Konrad Ehlich (1980) so benannte alltägliche Erzählen ausgerichtet sind, bestehen zudem eine Reihe von literatur- und kulturdidaktischen Arbeiten, die auf die Bestimmung von Kompetenzen abzielen, die im Fremdsprachenunterricht in der Auseinandersetzung mit literarischen Erzähltexten oder auch anderen medialen Formen ästhetischen Erzählens wie Film und Graphic Novel erworben werden können. Als Beispiele wären hier u. a. Lothar Bredellas umfangreicher Aufsatz *Warum Geschichten im Fremdsprachenunterricht? Zur Entwicklung von Empathie-, Urteils- und Kooperationsfähigkeit* (Bredella 2012) und die Überlegungen zu *Dimensionen und Funktionen narrativer Kompetenz* von Ansgar Nünning und Vera Nünning (2007) zu nennen.

Für die Systematisierung der heterogenen und tendenziell disparaten Forschungslandschaft zum Thema „Lernen und Erzählen“ haben Olaf Hartung, Thorsten Fuchs und Ivo Steininger die Differenzierung von „*Erzählen lernen*“, „*Lernen aus Erzählungen*“ und „*Lernen durch Erzählen* [kursiv i. O., d. Verf.]“ (Hartung; Fuchs; Steininger 2011: 10) vorgeschlagen. Diese unterschiedlichen Perspektivierungen sind in der Fremd- und Zweitsprachenforschung mit einer je unterschiedlichen disziplinären „Verortung in linguistischen (*Erzählen lernen*), literaturdidaktischen (*Lernen aus Erzählungen*) und sprachlerntheoretischen (*Lernen durch Erzählen*) Forschungstraditionen [kursiv i. O., d. Verf.]“ (Riedner 2017: 62) verbunden. Damit einher geht zudem in der Regel eine kategoriale Trennung zwischen alltäglichem und literarischem Erzählen, ohne dass nach dem Verhältnis und Zusammenhang beider gefragt würde. Diese getrennte Verfolgung der je unterschiedlichen disziplinären Forschungsperspektiven hat nicht zuletzt wissenschaftshistorische Gründe. So wurde Erzählen lange Zeit ausschließlich im Zusammenhang der Institution ‚Literatur‘ gesehen und war damit exklusiver Gegenstand literaturwissenschaftlicher Expertise. Es ist das Verdienst der linguistischen Forschung in den 1980er Jahren, alltägliches Erzählen als Gegenstand der Linguistik in den Fokus wissenschaftlicher Beschäftigung gerückt und das Bewusstsein für die Allgegenwärtigkeit und alltagspraktische Bedeutung des Erzählens geschärft zu haben. Die sich daraus ableitende Trennung von alltäglichem und literarischem Erzählen ist bisher jedoch weitgehend unhinterfragt geblieben ist.

Eben hier setzt der vorliegende Band an. So legen die eingangs zitierten Publikationen von Barthes (1988) und Koschorke (2012) gerade nicht die kategoriale Trennung von literarischem und alltäglichem Erzählen, sondern eine grundlegende Verbundenheit beider nahe. Dementsprechend formuliert Schiedermaier aufbauend auf Barthes und Koschorke in ihrem Beitrag *Alltägliches und*

literarisches Erzählen als Kategorie im Bereich Deutsch als Fremdsprache (Schiedermaier 2014: 135):

Ist [...] ein Fremdsprachenunterricht – auch ein Fremdsprachenunterricht auf Anfängerniveau – ohne Erzählen und ohne literarisches Erzählen sinnvoll zu denken? Oder andersherum: Eröffnet das Wissen um die zentrale Bedeutung des Erzählens für die menschliche Kommunikation nicht Wege, im Fremdsprachenunterricht auch – und vielleicht sogar insbesondere – diese Dimension von Sprache systematisch und explizit zu berücksichtigen?

Dabei geht es ihr darum aufzuzeigen, dass auch die alltäglichen Formen des Sprechens über Familie und Freunde, Aktivitäten an Wochenenden, Hobbies, Krankheiten, Schule, Beruf etc. in der Regel über den bloßen Informationsaustausch hinausgehen. Denn auch hier gilt es, aus der Menge an potentiell Mitteilbarem auszuwählen sowie das Ausgewählte zusammenzustellen und zu perspektivieren – alles Akte des Erzählens. Ein gemeinsamer Nenner allen Erzählens, des alltäglichen wie des literarischen, in fremd- und zweitsprachlichen Zusammenhängen wie beim Erzählen in der Erstsprache liegt nämlich gerade darin, dass „Erzählen [...] eine hochgradig selektive Tätigkeit“ ist, mit der „wenige Einzelzüge als signifikant aus einer Masse von Daten“ herausgehoben werden (Koschorke 2012: 29). Ehlich beschreibt ein solches Erzählen als einen Akt, durch den „*Wissen gemeinsam gemacht*, verallgemeinert wird“ bzw. als das „*Herstellen einer gemeinsamen Welt* [Hervorh. i. O., d. Verf.]“ (Ehlich 1983: 139).³

Während man im Kontext des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts ab den 1970er Jahren den Schwerpunkt vor allem auf die Alltagskommunikation und das hier zu verortende alltägliche Erzählen legte, gerieten literarische Dimensionen des Erzählens zunehmend aus dem Blick – eine Entwicklung, die die Forderungen nach Standardisierung und validen Skalierungen von Kompetenzen weiter verstärkte, die sich mit der Orientierung am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (Europarat 2001) in den 2000er Jahren verband (siehe dazu auch Dobstadt; Riedner 2014: 20, Volkmann 2017: 216ff.). Kritische Absetzbewegungen von einem ausschließlich so verstandenen Fremdsprachenunterricht weisen seit den 2010er Jahren auf das Potenzial hin, das die Berücksichtigung von Formen literarisch-ästhetischen Erzählens in den Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht einbringen kann. Dies steht im Kontext der Akzentuierung von Perspektiven wie „Deautomatisierung, Heterogenität und Ambivalenz“ (Ewert; Riedner; Schiedermaier 2011: 8), der Konturierung eines litera-

³ Die Unterscheidung dieses Erzählens, das Ehlich (1983) ‚erzählen₂‘ nennt, von einem Erzählen, bei dem es vorwiegend um das Kommunizieren von Informationen geht, Ehlich (ebd.) nennt dies ‚erzählen₁‘, wird in mehreren Beiträgen des vorliegenden Bandes aufgenommen (siehe die Beiträge von Michael Dobstadt, Christiane Hochstadt, Narges Roshan).

rischen Sprachbegriffs für das Fremdsprachenlernen (Riedner; Dobstadt 2019: 43ff.), sowie der Akzentuierung der je spezifischen bedeutungsgenerierenden Prozesse, die mit unterschiedlichen Formen und Medien verbunden sind (Ewert; Riedner; Schiedermaier 2011: 8).

Für einen (Fremd-)Sprachenunterricht, dem es darum geht, (fremd-)sprachliches und literarisches Lernen produktiv miteinander zu verbinden, kommt der Frage nach Bestimmung und Verhältnis von alltäglichem und literarischem Erzählen eine wichtige Bedeutung zu. Der Band möchte deshalb die Perspektive eines (linguistisch begründeten) Blicks auf alltägliches Erzählen und (literaturwissenschaftlich ansetzende) Konzepte des literarischen Erzählens mit Überlegungen zur Rolle des Erzählens im Zusammenhang des Lehrens und Lernens von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sowie im Kontext des schulischen Deutschunterrichts ins Gespräch bringen.

Dabei werden Fragen diskutiert wie die folgenden:

- Wie sind alltägliches und literarisches Erzählen unter einer didaktischen Perspektive zu bestimmen?
- Wie kann man sie zusammendenken, anstatt sie kategorial zu trennen?
- Wo liegen Berührungspunkte und gemeinsame Bereiche bzw. Trennungslinien und *borderlands*?
- Inwieweit kommt auch alltäglichem Erzählen eine literarische Qualität zu?
- Welchen Stellenwert kann die (rezeptive) Auseinandersetzung mit literarischem Erzählen für ein Sprachenlernen haben, das auf die Entfaltung (alltags-)sprachlicher Kompetenzen ausgerichtet ist?
- Welchen Mehrwert hat die (sprachproduktive) Anregung literarischer Formen des Erzählens für die Ausbildung von Erzählfähigkeit (auch in der Fremd- und Zweitsprache)?
- Welche Rolle spielen dabei sprachliche und erzählerische Konventionen und Routinen, aber auch ihre Durchbrechung?
- Welchen Stellenwert kommt (traditionell dem literarischen Erzählen zugeordneten) Formen polyphonen Erzählens im alltäglichen Erzählen zu und welche Bedeutung können sie für eine Erzähldidaktik haben?

Die Diskussion hierzu wurde mit einem Panel auf dem Germanistentag zum Thema „Erzählen“ im September 2016 in Bayreuth in einem kleineren Kreis begonnen. Für den Sammelband konnten weitere Beiträger*innen gewonnen werden. So sind hier nun Beiträge versammelt, die aus der Vielfalt ganz unterschiedlicher Perspektiven des Faches auf das Thema blicken. Es finden sich Beiträge aus der Sicht von Deutsch als Fremd-, Zweit- und Erstsprache, die den Blick auf Sprachlernende in unterschiedlichen institutionellen Kontexten werfen – Schüler*innen in der Primar- und Sekundarstufe in der Schule sowie bei außerschulischen Sprachlernangeboten, Studierende in der internationalen Germanis-

tik sowie Studierende, die sich in Bachelor- und Masterstudiengängen an Universitäten im deutschsprachigen Raum auf eine Tätigkeit als Sprachlehrer*innen vorbereiten. Zudem werden Aspekte des Erzählens eher textbezogen oder unter einer mehr didaktischen Perspektive untersucht, in beiden Fällen mit einem mediensensitiven Fokus, der Fragen der Multimodalität und Digitalität mit einbezieht. Andere Beiträge beschäftigen sich auf der Basis von Lehrwerksanalysen mit Möglichkeiten der Entwicklung von neuen didaktischen Konzepten und Aufgabenstellungen, die einen dezidiert literarischen Sprachbegriff zugrunde legen. Gemeinsam ist den Beiträgen jedoch die systematische Integration von alltäglichem und literarischem Erzählen in unterrichtliche Prozesse, die Grenzüberschreitungen an die Stelle von Grenzziehungen setzt und einen erweiterten Blick auf Sprache und Erzählen vorschlägt, der die Wirksamkeit des Literarischen auch in und für Alltagszusammenhänge in den Blick nimmt.

Die Ordnung der Beiträge orientiert sich deshalb bewusst nicht an ihrem disziplinären Herkommen und ihrer fachlichen Verortung, sondern entsprechend des Argumentationszusammenhangs, der sich aus ihrer Bearbeitung der Frage nach dem Verhältnis und der systematischen Verbindung von alltäglichem und literarischem Erzählen ergibt. Eine vollständige Kartierung des sich als solches erst konturierenden Forschungsfeldes kann der Band dabei naturgemäß nicht leisten. Die Beiträge fügen sich aber zu einem Tableau aus Mosaiksteinen zusammen, aus dem sich ein aufschlussreiches Bild der Vielfalt und Vielschichtigkeit der sich in diesem Zusammenhang stellenden Fragen und wichtigen Aspekte ergibt.

Den Auftakt des Bandes bildet der Beitrag von **Michael Ritter** *Poetische Strukturen als ‚Lerngerüste‘ beim kreativen Schreiben. Formatierte Sprache als Gegenstandsbereich einer ‚Didaktik der Literaturizität‘*, der im Kontext des Schriftspracherwerbs in heterogenen Lerngruppen in der Grundschule angesiedelt ist. Im Mittelpunkt steht die Frage, inwieweit dominant poetisch strukturierte Texte den schriftlichen Erzählerwerb bzw. die Schreibentwicklung anregen, wobei Erzählen im Beitrag für eine umfassende sprachliche Ausdrucksfähigkeit steht. Dabei kann Ritter an drei verschiedenen Lerner*innentexten, die in imitierend-variiender Auseinandersetzung mit literarischen Vorlagen (wie z. B. Kinderlied, Bilderbuch, Gedicht) entstanden sind, aufzeigen, dass diese die implizite Aneignung und Transformation von Formulierungsmustern anregen, in deren Rahmen sich das kindliche Ausdrucksbedürfnis in besonderer Weise sprachlich entfalten kann. In der Nutzung literarischer Vorlagen als Erfahrungs- und Aneignungsraum literaler Muster ist zudem die in der Schreibdidaktik traditionell gesetzte Entgegensetzung von musterorientiertem und kreativem Schreibunterricht systematisch überstiegen. Von besonderem Interesse sind die Überlegungen Ritters auch insofern, als sie die systematische Zusammenführung verschiedener fachwissenschaftlicher Perspektiven der schulbezogenen Deutschdidaktik (Kohl 2007, Kruse; Kruse

2007 u. a.), der Zweitsprachendidaktik (Belke 2008, 2011 u. a.), einer literarisch orientierten DaF-Didaktik (Dobstadt; Riedner 2011, 2016), der Lernpsychologie (Bruner 1987) und der Konversationsanalyse (Becker-Mrotzek 1997) anregen.

Narges Roshan beschäftigt sich in ihrem Beitrag „*Erzählen an der Nahtstelle zwischen Kunst und Alltag*“. *Künstlerisches Erzählen in Willkommensklassen* im Kontext von Deutsch als Zweitsprache mit dem Potenzial eines mündlichen Erzählens, das sich an literarisch-ästhetischen Mustern orientiert. Damit wählt sie einen ähnlichen Ansatz wie Michael Ritter für das schriftliche Erzählen in der Primarstufe (s. o.). Roshan präsentiert und reflektiert ein Projekt, das sie im Schuljahr 2016/17 in einer Willkommensklasse an einer Schule in Berlin/Wedding mit 14 Jugendlichen im Alter von 12 bis 15 Jahren durchgeführt hat. Orientiert an dem Konzept des „Künstlerischen Erzählens“ von Kristin Wardetzky (2007) wählt sie ein Vorgehen, das theater- und erzählpädagogische Methoden kombiniert und ausgehend von der Trias des mündlichen Erzählens, i. e. den Phasen „Zuhören – Nacherzählen – freies Erzählen“, darauf zielt, die Kommunikationsfähigkeit der Jugendlichen zu verbessern. Märchen mit ihren auffälligen und einprägsamen Wiederholungsstrukturen auf sprachlicher und inhaltlicher Ebene dienen als literarische Vorlage zur Inspiration für eigenes Erzählen, das im Sinne von „Mimesis und Transformation“ den Erwerb narrativer Strukturen unterstützt. Von zentraler Bedeutung in Roshans Projekt zum mündlichen Erzählen ist das Zuhörenlernen und das Zuhörenkönnen, woraus sich sprachliche Autonomie der Lernenden entwickeln kann. Im Sinne von Selbstermächtigung geht es nicht nur um das, was man sagen kann, sondern um den Ausbau der sprachlichen Fähigkeiten, um das zu sagen, was man sagen möchte. Aus den Erfahrungen und Ergebnissen des Projekts ergibt sich als Desiderat, dass Formen der performativen Didaktik wie es das Erzählen – und insbesondere das mündliche Erzählen – darstellen, nicht nur als außerschulische Aktivitäten angeboten werden, sondern in schulische Curricula Eingang finden.

Auf einem (nicht nur) in der Schuldidaktik bisher wenig beachteten Teilaspekt der sprachlichen Entfaltung von Erzählungen liegt der Fokus des Beitrags *Narratives Beschreiben in einer Didaktik des literarischen und alltäglichen Erzählens in mehrsprachigen Klassen* von **Christiane Hochstadt**. Während (nicht nur) in der schulischen Sprachdidaktik Erzählen und Beschreiben in der Regel als kategorisch unterschiedene Verbalisierungsformen präsentiert und strikt getrennt werden, hebt Hochstadt hervor, dass beide in der Narration eng aufeinander bezogen sind. So kommt dem Beschreiben eine zentrale Rolle bei der Etablierung und Ausgestaltung eines gemeinsamen Vorstellungsraums zu, der wiederum für das Erzählen konstitutiv ist, wobei sie das Verhältnis beider mit dem an Derrida (1974) angelehnten Begriff der Spur veranschaulicht: „Beschreibende Elemente lassen sich als Spuren verstehen, die ihrerseits wieder Spuren des Narrativen konstituieren – und umgekehrt.“ Anstelle ihrer normativen Trennung müsste

dem narrativen Beschreiben dementsprechend – entgegen der bisherigen Praxis – eine zentrale Rolle in der schulischen Erzähldidaktik zukommen. Dies gelte, so Hochstadt insbesondere auch für eine Didaktik des alltäglichen, auf die Weitergabe von nicht-fiktionalem Erlebtem ausgerichteten Erzählens, das über die Möglichkeiten des narrativen Beschreibens die Grenze zu „Imagination, Fiktionalität und Affektivität“ und damit zum literarischen Erzählen immer schon überschreite. Wichtig sei es deshalb, Erzählen und Beschreiben ebenso wie literarisches und alltägliches Erzählen in ihren unterschiedlichen Funktionen wie in ihrem unmittelbaren Bezug zueinander zu zeigen.

Wie man im schulischen Unterricht in Deutsch als Fremdsprache konkret vorgehen kann, um verschiedene Formen des Erzählens zu reflektieren, diskutiert **Olivetta Gentilin** in ihrem Beitrag *Ein Unterrichtskonzept für die vergleichende Analyse literarischer und nicht-literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht*. Mit ihrem Vorschlag zielt sie darauf, Lehr-Lernprozesse zu initiieren, die das sprachliche Bewusstsein der Lernenden und ihre produktiven Fähigkeiten fördern, indem sie sie für Normen und Abweichungen sowie für Textvarietäten sensibilisieren. Für Schüler*innen auf A2-Niveau entwirft sie ein Lernszenario, bei dem sie einen Ausschnitt aus Georg Büchners Erzählung *Lenz* mit der Beschreibung einer Bergwanderung in *Geo* vergleichen lässt. Orientiert an dem Vorgehen von Bill Cope und Mary Kalantzis (2009) zur Förderung von *multiliteracies* entwirft sie unterrichtliche Aktivitäten, die auch digitale Tools wie das Erstellen von Cirrus einbeziehen. Das skizzierte Vorgehen kommentiert sie aus fachwissenschaftlicher Perspektive etwa mit Rückgriff auf den Begriff der Fiktionserzählung bei Gérard Genette (1998) und auf die Unterscheidung von faktuellem und fiktionalem Erzählen bei Matías Martínez und Michael Scheffel (2007) sowie in der Auseinandersetzung mit fachdidaktischen Zugängen von Ansgar Nünning (2004) zu einem pluralistischen Literaturunterricht und Claire Kramschs Konzept der *symbolic competence* (Kramsch 2006). Die Arbeit mit literarischen Texten versteht **Gentilin** als wichtigen Beitrag zu einem reflektierten Umgang mit den Herausforderungen einer multimodalen und multilingualen Mediengesellschaft, für die Lesestrategien für unterschiedliche Textformen nötig sind.

Aus der Perspektive der Germanistik an Universitäten in Ägypten argumentiert **Lamyaa Ziko** in ihrem Beitrag *Interaktives Deutschlernen an ägyptischen Hochschulen: Traditionelle und digitale Möglichkeiten im fremdsprachlichen Literaturunterricht* für den Einsatz von literarischen Texten im Unterricht Deutsch Fremdsprache, der sowohl performativ-kreative wie digitale Formen des Lernens mit einbezieht. So schlägt sie für die Förderung sprachlicher, kultureller, kommunikativer wie sozialer Kompetenzen ein breites Spektrum an Konzepten, didaktischen und methodischen Vorgehensweisen sowie Materialien vor. Hier spielen performative Zugänge, wie sie die Dramapädagogik entwickelt hat (Schewe 2010), genauso eine Rolle wie die Auseinandersetzung mit Bedeutungsbildungsprozessen litera-

rischer Texte (Dobstadt; Riedner 2011). Vom alltäglichen Erzählen (Ehlich 1980), das im Fremdsprachenunterricht etwa als Erzählen von eigenen Erlebnissen realisiert wird, geht es über ein zunehmend fiktives Erzählen anhand von Bildergeschichten und Lyrik zur Auseinandersetzung mit der sprachlichen Verfasstheit komplexer Formen des Erzählens. Digitale Formate finden über die Erstellung von Kurzfilmen und die Einbeziehung von *social media* wie Facebook zum Verstehenstraining anhand von Filmausschnitten Eingang in das auf eine Verbindung von Sprachpraxis und Literatur ausgerichtete Germanistikstudium. Zikos Beitrag präsentiert eine große Vielfalt an theoretischen Ansätzen, didaktischen und methodischen Zugängen und literarischen Texten sowie digitalen Formaten und zeigt so am Beispiel, wie produktiv man in den verschiedenen Kontexten von Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik mit der Frage nach dem literarischen Erzählen in unterrichtlichen Kontexten umgeht.

Sozusagen von der anderen Seite fremdsprachlicher Lehr- und Lernprozesse aus, aus der Perspektive der Ausbildung von Lehrenden, diskutiert **Almut Hille** die Implikationen des Erzählens in Kontexten von Deutsch als Fremdsprache. In ihrem Beitrag *„Versuch eines happy ends ...“ (Erinnerungen) Erzählen in der Ausbildung von Lehrkräften für das Fach Deutsch als Fremdsprache* wertet sie ein Projekt mit Studierenden im Hinblick auf deren Fähigkeit aus, das Erzählen von Erinnerungen zu reflektieren. In dem internationalen Projektseminar, an dem Studierende der Freien Universität Berlin, der Georg-August-Universität Göttingen, der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań und der Universität Łódź teilnahmen, ging es um die Auseinandersetzung mit deutsch-polnischen Erinnerungsorten aus erinnerungstheoretischer Sicht. Untersucht wird, wie „symbolische Prozesse der Erinnerung in der Rezeption und Produktion von Texten verdeutlicht“ werden bzw. „welche Wirkung [...] das imaginative eigene Erzählen in der Auseinandersetzung mit Erinnerungsorten“ hat. Es zeigt sich, dass die Studierenden zwar in der Lage sind, „eigene“ fiktive Erinnerungen schriftlich zu fixieren, es gelingt ihnen aber nicht, die eigenen Erzählprozesse zu reflektieren. Im Hinblick auf die Ausbildung von Lehrkräften stellt Hille auf der Basis der Ergebnisse fest, dass die dazu nötigen erzähltheoretischen Kenntnisse fehlen und zunächst vermittelt werden müssten. Denn Studierende müssen den Prozess des Erzählens in Lese- und Schreibwerkstätten erfahren und reflektieren, um ihn später als Lehrkräfte auch selbst anleiten – und nicht zuletzt so entstandene Texte auch beurteilen zu können. Dieser Ausblick auf die Anforderungen in der Lehrkräfteausbildung eröffnet einen Blick auf Lösungsangebote aus fachdidaktischer Sicht.

Wie das von Hille geforderte Reflektieren von Erzählprozessen aussehen kann, wird in den beiden folgenden Beiträgen deutlich. Sie setzen sich mit einem Fokus auf dem Erzählen mit literarischen Texten und deren Potential für Unter-

richtszusammenhänge von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache auseinander. **Simone Schiedermaiers** Beitrag *Erzählen reflektieren. Zur Auseinandersetzung mit Fluchtnarrationen in der Gegenwartsliteratur* geht von dem Befund aus, dass der Reflexion des Erzählens als solchem ein wichtiger Stellenwert in Fluchtnarrationen der Gegenwartsliteratur zukommt. In der Analyse von Beispielen aus der Übersetzung des Romans *Erschlagt die Armen* (2011) von Shumona Sinha und dessen Inszenierung am Thalia-Theater in Hamburg-Altona, aus dem Roman *Das dunkle Schiff* (2008) von Sherko Fatah und dem Roman *Dazwischen: Ich* (2016) von Julya Rabinowich zeigt sich die existentielle Relevanz, die in das Erzählen von Flucht eingebunden bzw. mit der es verbunden ist. Literarisch eindringlich inszeniert findet sich in ihnen zum einen die Erfahrung epistemischer Gewalt, die sich mit dem Erzählen von Flucht in der existentiellen Situation des Asylverfahrens verbindet, von dessen Gelingen oder Misslingen die Zukunft des Erzählenden abhängt. Eine existentielle Dimension kommt dem Erzählen aber auch mit Blick auf Identität und Selbstvergewisserung wie auf gesellschaftliche Aus- oder Einschlüsse und soziale (Un-)Zugehörigkeit zu. Die reflektierende Auseinandersetzung mit Fluchtnarrationen in literarischen Texten ermöglicht es, in differenzierter Weise „zu entdecken, was es heißen könnte, den Menschen als ‚homo narrans‘ zu verstehen“ und ist damit, so Schiedermaier, von hoher Relevanz für die Ausbildung von Studierenden in Studiengängen für Deutschen als Fremd- und Zweitsprache mit Blick auf deren zukünftige Unterrichtspraxis.

Nils Bernstein beschäftigt sich am Beispiel der (alltags-)poetischen Texte von Ernst Jandl mit der Frage, wie literarische Texte Möglichkeiten des Erzählens ausloten bzw. wie sich anhand von literarischen Texten Modi des Erzählens reflektieren lassen. Sein Beitrag *Aus der Fremde über das Fremde: Ernst Jandl zwischen alltäglichem und literarischem Erzählen* bietet damit einen weiteren Zugang zur Frage nach dem Verhältnis von alltäglichem und literarischem Erzählen. Mit Rückgriff auf die Selbstzeugnisse des Autors weist Bernstein darauf hin, dass Jandl selbst die Perspektive hatte, dass er sein Leben in seiner Lyrik erzählt. Dabei geht es auch – und insbesondere – um sog. „ganz banale Alltagsbeobachtungen“, die er in seinen Gedichten „dingfest“ macht, etwa im gleichnamigen Gedicht *dingfest*, in dem er über einen Hut auf einem Stuhl resümiert. Inwieweit „alltägliches Erzählen“ im skizzierten Sinn eines „Erzählens vom Alltag“ oder „Erzählen des Alltags“ mit dem Begriff des Erzählens erfasst werden kann, diskutiert er mit Rückgriff auf Matías Martínez (2011) anhand der Begriffe *eventfulness* und *tellability*. Im Hinblick auf Möglichkeiten des Arbeitens mit Jandls Lyrik im Kontext von Deutsch als Fremdsprache zeigt Bernstein auf, welche Bedeutungsspielräume und Lektüreangebote die Gedichte *franz hochedlinger straße* und *die tassen* eröffnen und wie man ihre „produktive Vagheit“ den Lernenden als Lektüreangebote vermitteln kann. Wie Jandl das macht, hat wohl jeder von uns viele Male erlebt. Wie Bernstein den Zugang über das Erzählen zu Jandl öffnet, wirft einen neuen Blick auf

den Großmeister der visuellen Poesie, dessen Gedichte seit den 1980er Jahren in den Materialsammlungen (Krusche; Krechel 1984), Lehrwerken (*Deutsch aktiv* 1986) und Fernstudieneinheiten (Bischof; Krechel; Kessling 1999) von Deutsch als Fremdsprache anzutreffen sind, und der mit seinen sprachexperimentellen Texten und seiner visuellen Poesie immer auch für Abwechslung, Überraschung, Motivation und Humor steht. Jandl will gegen Gewöhnung „kräftigen“, auch das eine genuine Funktion des Erzählens.

Den Abschluss des Bandes bilden die Beiträge von Renate Riedner und Michael Dobstadt, die in kritischer Auseinandersetzung mit Prämissen des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts nach einer Neubestimmung der Relevanz und der Möglichkeiten des (literarischen) Erzählens für Sprachlehr-/lernprozesse im Rahmen einer ‚Didaktik der Literarizität‘ (Dobstadt; Riedner 2016) fragen. Im Mittelpunkt des Beitrags von **Renate Riedner** zu *Wirklichkeitserzählungen in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache* steht dabei die Frage nach dem Stellenwert des Erzählens in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache, für dessen Bestimmung sie den von Christian Klein und Matías Martínez (2009) geprägten Begriff der ‚Wirklichkeitserzählung‘ aufgreift und für die Analyse weiter konturiert. Wie sie in der exemplarischen Analyse einer Lehrwerkseinheit aufzeigen kann, funktionieren Lehrwerkstexte und -bildmaterialien in dem kommunikativen Ansatz verpflichteten Sprachlehrwerken als Wirklichkeitserzählungen, ohne dass deren narrative Qualität als solche offen gelegt oder didaktisch genutzt würde. Diese bleibt vielmehr im Zeichen des Anspruchs der Evozierung von Authentizität systematisch verborgen. Anstatt das grundlegende Spannungsverhältnis zwischen Wirklichkeitsanspruch einerseits und narrativer Konstruktion sprachdidaktisch zu nutzen, findet sich das Dargestellte so gegenüber einer offeneren Sinnbildung immunisiert, dass Lernende von einer sprachlich-kreativen Mitgestaltung kommunikativer Kontexte systematisch ausgeschlossen werden. Wie ein didaktisches Arrangement aussehen kann, das das Spannungsverhältnis von Wirklichkeitsinszenierung und narrativer Konstruktion im Sinne eines für die Medialität des Erzählens und deren Macht, Wirklichkeiten zu formen, sensiblisierenden, lernerorientierten und emanzipatorischen Fremdsprachenunterrichts nutzt, wird am Ende des Beitrags skizziert.

Mit der These einer grundlegend narrativen Fundierung des menschlichen Weltzugangs, die im Begriff des *homo narrans* (Koschorke 2012: 10) zum Ausdruck kommt, korrespondiert der Entwurf eines Fremdsprachenunterrichts als ästhetisch organisiertem Erzählraum, den **Michael Dobstadt** in seinem Beitrag *Reflexiv-ironisches Erzählen als didaktisches Prinzip eines zeitgemäßen Fremdsprachenunterrichts* entwickelt. Teil I seines Beitrags gilt der kritischen Auseinandersetzung mit dem kommunikativen Fremdsprachenunterricht, der durch „einseitige Fixierung auf semiotische Stabilität und Transparenz“ sowie die Ausblendung seiner diskursiven Verstricktheit und die damit einhergehende „Verschleierung seines In-

szenierungscharakters“ gekennzeichnet ist. Dies resultiere aus dem Konflikt zwischen dem Anspruch, die Lernenden mit der Vielfalt ‚authentischer‘ Kommunikation vertraut zu machen, und dem (ökonomisch motivierten) Anspruch der Planbarkeit, Transparenz und Überprüfbarkeit des Sprachenlernens, die – wie in der Analyse von Materialien zu Lehrer*innenfortbildungen und Lehrwerksbeispielen aufgezeigt wird – mit einer systematischen Einhegung der (potentiell unkontrollierbaren) kommunikativen Vielfalt von Sprache verbunden ist und Sprache und Kommunikation als eindeutig, stabil und transparent inszeniert. Dem stellt Dobstadt in Teil II seines Beitrags den Entwurf eines Fremdsprachenunterrichts als ästhetisch organisiertem Erzählraum gegenüber, der anerkennt, dass sein zentrales Anliegen der Vermittlung sprachlicher, kultureller, gesellschaftlicher Realität ohne Fiktionen und Inszenierungen nicht auskommt, diese aber im Gestus reflexiv-ironischen Erzählens zugänglich und damit für die eigenen kommunikativen Zwecke des Lernenden nutzbar macht. Ein solches Konzept hebe den Grundgedanken des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts nicht auf, sondern transformiere ihn „durch die Integration eines fundamental kreativen Moments, eines programmatisch spielerischen Umgangs mit der fremden Sprache, ihren Regularitäten und Mustern“ und werde somit den im 21. Jahrhundert bestehenden Ansprüchen, Lernende mit den komplexen kommunikativen Anforderungen einer globalisierten und medialisierten Welt vertraut zu machen, gerecht. Wie ein solcher Fremdsprachenunterricht konkret aussehen kann, wird im dritten Teil des Beitrags gezeigt.

Für den Titel des Bandes hat Jürgen Chollet Erzählen mit den Mitteln der visuellen Poesie in einer literarisch-ästhetischen Form gestaltet, die im Spannungsfeld von Schrift, Bild und Symbol vielfältige und vieldeutige Bezüge zum Thema des Bandes herstellt. Sie setzt das Erzählen als Spiel zwischen Schrift und Imagination, Bild und Vorstellung, Symbol und Assoziation in Szene. So ruft das Gedicht in der Iteration des geschriebenen Ausdrucks ‚erzählen‘ die Allgegenwart und Unendlichkeit des Erzählens auf. Das Bild des afrikanischen Baobab-Baums, Inbegriff von homileischem Diskurs und oraler Erzählkultur, verweist auf das Erzählen als anthropologische Konstante. Und die Gestalt des Baumes ohne Baum zu sein eröffnet symbolische Verweiszusammenhänge auf das Changieren zwischen Schein und Sein, und die Fähigkeit des Erzählens, „die Differenz zwischen real und unreal, wahr und falsch auszusetzen, aufzuheben, mit ihr zu spielen“ (Koschorke 2012: 12). Erzählen lässt sich so als Spiel verstehen, Erzählungen als „*Erzählspiele* – regelgeleitet, mit unter Umständen großen Einsätzen, aber innerhalb des gegebenen Regelsystems in den meisten Spielzügen frei [kursiv i. O., d. Verf.]“ (ebd.).

Alle Beiträge wurden in einem Peer Review-Verfahren evaluiert. Wir danken den Gutachter*innen für ihre kompetente Unterstützung bei der Entstehung des Bandes und den Beiträger*innen für ihre Geduld und ihre Bereitschaft, trotz

einer zweijährigen Wartezeit bei uns zu publizieren. Der Friedrich-Schiller-Universität Jena danken wir für den Druckkostenzuschuss, der das Erscheinen des Bandes in dieser Form ermöglicht hat. Wieder einmal geht unser besonderer Dank an Frau Schaidhammer für ihre sorgfältige und kompetente Betreuung. Nicht zuletzt freuen wir uns, dass diese Publikation als Band 1 der Reihe *LiKuM: Literatur, Kultur, Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* erscheinen und sie eröffnen darf.

Renate Riedner (Stellenbosch) und Simone Schiedermaier (Jena)
im September 2020

LITERATUR

- Barthes, Roland (1988): Einführung in die strukturelle Analyse von Erzählungen. In: Barthes, Roland: *Das semiologische Abenteuer*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 102–143.
- Becker, Tabea; Wieler, Petra (Hrsg.) (2013): *Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien, Konzepte, Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg.
- Becker-Mrotzek, Michael (1997): *Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibtätigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Belke, Gerlind (2008): *Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele – Spracherwerb – Sprachvermittlung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Belke, Gerlind (2011): *Literarische Sprachspiele als Mittel des Spracherwerbs*. In: *Fremdsprache Deutsch*, 44, 15–21.
- Bischof, Monika; Kessling, Viola; Krechel, Rüdiger (1999): *Landeskunde und Literaturdidaktik*. München u. a.: Langenscheidt.
- Bredella, Lothar (2012): *Warum Geschichten im Fremdsprachenunterricht? Zur Entwicklung von Empathie-, Urteils- und Kooperationsfähigkeit*. In: Bredella, Lothar: *Narratives und interkulturelles Verstehen. Zur Entwicklung von Empathie-, Urteils- und Kooperationsfähigkeit*. Tübingen: Narr, 11–73.
- Bruner, Jérôme (1986): *Two Modes of Thought*. In: Bruner, Jérôme: *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge & London: Harvard University Press, 11–43.
- Bruner, Jérôme (1987): *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern u. a.: Huber [engl. Original 1983: *Child's Talk: Learning to use Language*].
- Cope, Bill; Kalantzis, Mary (2009): *Multiliteracies. New Literacies, New Learning*. In: *Pedagogies. An International Journal* 4 (3), 164–195.

- Derrida, Jacques (1974/1967): *Grammatologie*. Übersetzt von Hans-Jörg Rheinberger und Hanns Zischler. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (2011): Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In: Ewert, Michael; Riedner, Renate; Schiedermaier, Simone (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themen, Perspektiven*. München: iudicium, 99–115.
- Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (2014): *Dann machen Sie doch mal etwas anderes* – Das Literarische im DaF-Unterricht und die Kompetenzdiskussion. In: Bernstein, Nils; Lerchner, Charlotte (Hrsg.): *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film*. Göttingen: Universitätsverlag, 19–33 [= *Materialien Deutsch als Fremdsprache* Band 93].
- Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (2016): Eine Didaktik der Literarizität für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Brüggemann, Jörn; Dehrmann, Mark-Georg; Standke, Jan (Hrsg.): *Literarizität. Herausforderungen für Theoriebildung, empirische Forschung und Vermittlung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 129–150.
- Ehlich, Konrad (Hrsg.) (1980): *Erzählen im Alltag*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ehlich, Konrad (1983): *Alltägliches Erzählen*. In: Sanders, Willy; Wegenast, Klaus (Hrsg.): *Erzählen für Kinder – Erzählen von Gott. Begegnung zwischen Sprachwissenschaft und Theologie*. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer, 128–150.
- Ehlich, Konrad (2007): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund [in Zusammenarbeit mit Ursula Bredel et al.]. Berlin: BMBF [= *Bildungsforschung* Bd. 11].
- Ewert, Michael; Riedner, Renate; Schiedermaier, Simone (2011): Zur Einführung. Literarizität, Diskursivität und Medialität als Leitbegriffe einer Literaturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Ewert, Michael; Riedner, Renate; Schiedermaier, Simone (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. München: iudicium, 7–11.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.
- Genette, Gérard (1998): *Die Erzählung*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Hartung, Olaf; Fuchs, Thorsten; Steininger, Ivo (Hrsg.) (2011): *Lernen und Erzählen interdisziplinär*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Klein, Christian; Martínez, Matías (Hrsg.) (2009): *Wirklichkeitserzählungen: Fel-der, Formen und Funktionen nicht-literarischen Erzählens*. Stuttgart: Metzler.

- Kohl, Eva Maria (2007): Geschichtengrammatik. Oder: Wenn Geschichten über sich selbst sprechen. In: Die Grundschulzeitschrift, 204 (21), 22–25.
- Kruse, Iris; Kruse, Norbert (2007): Textmuster zu Gestaltung eigener Texte nutzen – Textmustergebrauch anregen. In: Grundschulunterricht, 5 (54), 30–33.
- Koschorke, Albrecht (2012): Wahrheit und Erfindung. Grundzüge einer allgemeinen Erzähltheorie. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Kubanek, Angelika (2012): Überlegungen zum Stellenwert eines ‚narrativen Prinzips‘ im Fremdsprachenunterricht. In: Babylonia, 02 (12), 61–68.
- Kramsch, Claire (2006): From Communicative Competence to Symbolic Competence. In: The Modern Language Journal, Vol. 90, No. 2, 249–252.
- Krusche, Dietrich; Krechel, Rüdiger (1984): Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Bonn: Inter Nationes.
- Martínez, Matías (2011): Grundbestimmungen. Erzählen. In: Martínez, Matías (Hrsg.): Handbuch Erzählliteratur. Theorie, Analyse, Geschichte. Stuttgart; Weimar: Metzler, 12–17.
- Martínez, Matías; Scheffel, Michael (2007): Einführung in die Erzähltheorie. München: C. H. Beck.
- Neuner, Gerd; Scherling, Theo; Schmidt, Reiner; Wilms, Heinz (1986): Deutsch aktiv. Neu. Lehrbuch 1A. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Nünning, Ansgar (2004): Es geht immer auch anders, oder: Unzeitgemäßes Plädoyer für den Nutzen (und die Praxisrelevanz!) literaturwissenschaftlicher Theorien, Modelle und Methoden für die Literaturdidaktik und den Literaturunterricht.“ In: Bredella, Lothar; Delanoy, Werner; Surkamp, Carola (Hrsg.): Literaturdidaktik im Dialog. Tübingen: Gunter Narr Verlag 2004, 65–98.
- Nünning, Ansgar; Nünning Vera (2007): Erzählungen verstehen – verständlich erzählen: Dimensionen und Funktionen narrativer Kompetenz. In: Bredella, Lothar; Hallet, Wolfgang (Hrsg.): Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung. Trier: WNT, 87–106.
- Piepho, Hans-Eberhard (2007): Narrative Dimensionen im Fremdsprachenunterricht. Herausgegeben von Ottfried Börner und Christoph Edelhoff. Braunschweig: Westermann.
- Reininger, Doris (2009): „Aber biografisch, das bin ich selbst!“. Mündliches biografisches Erzählen als Unterrichtsaktivität im zweit- und fremdsprachlichen Deutschunterricht mit Erwachsenen. Innsbruck: Studienverlag.
- Riedner, Renate (2017): Narrativität und (literarisches) Erzählen im Fremdsprachenunterricht. In: Schiedermaier, Simone (Hrsg.): Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch. München: iudicium, 58–76.

- Riedner, Renate; Dobstadt, Michael (2019): „Winks upon winks upon winks“ – Plädoyer für eine literaturwissenschaftlichen Perspektive auf Sprache und Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 42, 2016, 39–61.
- Schewe, Manfred (2010): Dramen- und Theaterpädagogik im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 2. HSK 35.2.* Berlin, New York: De Gruyter, 1589–1595.
- Schiedermair, Simone (2014): Alltägliches und literarisches Erzählen als Kategorie im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Ein Versuch. In: *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts*, 3 (51), 131–140.
- Schwerdtfeger, Inge (2000): Anthropologisch-narrative Didaktik des fremdsprachlichen Lernens. *Fremdsprache lehren und lernen (FluL)*, 29, 106–123.
- Volkman, Laurenz (2017): Funktionen literarischer Texte. Perspektiven der Englischdidaktik. In: Schiedermair, Simone (Hrsg.): *Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch.* München: iudicium, 206–222.
- Wardetzky, Kristin (Hrsg.) (2007): *Projekt Erzählen.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 41–54.

POETISCHE STRUKTUREN ALS ‚LERNGERÜSTE‘ BEIM KREATIVEN SCHREIBEN

FORMATIERTE SPRACHE ALS GEGENSTANDSBEREICH EINER ‚DIDAKTIK DER LITERARIZITÄT‘

1. ZUR EINFÜHRUNG: DIDAKTIK DER LITERARIZITÄT

In einem ihrer frühen didaktischen Beiträge reflektiert die Kinderbuchautorin und Didaktikerin Eva Maria Kohl Szenarien kindlichen Schreibens anhand eines Fragenkatalogs:

- [1] Wieviel Freiheit und wieviel bewußt organisierte Anregung braucht ein Kind, um die Wirklichkeit poetisch entdecken zu können? [...]
- [2] Wo treten sie [die Kinder, M. R.] ein in das Paradies der Wörter und das Paradies des eigenen Selbst?
- [3] Wo endet es, wo wird es gestört und verletzt? [...]
- [4] Wo beginnt Poesie? (Kohl 1992: 56)

Markant und faszinierend erzeugen diese heuristischen Fragen eine enge Verzahnung literaturtheoretischer und erwerbsbezogener Perspektiven auf das Schreiben von Kindern, indem das Poetische einen argumentativen Fluchtpunkt bildet, der im Rahmen einer Diskussion um pragmatische Verwendungszusammenhänge von Schreibkompetenzen eher befremdlich anmutet. Gleichzeitig stellt diese Positionierung keinesfalls einen Einzelfall in der (Fremd-)Sprachdidaktik dar. Während z. B. Mechthild Dehn auf die Unterscheidung von ‚Literalität‘ und ‚Literarität‘ als unterschiedliche Dimensionen beim Umgang mit Sprache verweist (Dehn 1999: 87) und für eine Schreibdidaktik im kulturellen Kontext wirbt, skizzieren Michael Dobstadt und Renate Riedner Grundzüge einer ‚Didaktik der Literarizität‘ (vgl. z. B. Dobstadt; Riedner 2016). Literatur als kunstförmiger und künstlicher Spracherfahrungsraum wird hier zum Ort für die Aneignung kultureller Zeichensysteme, die über den ästhetischen Bereich hinauszureichen scheinen, die Pragmatik und Ästhetik der Schriftsprache verbinden, jedoch in eben diesem Feld markant sichtbar und erschließbar werden; ganz im Sinne der von Roman Jakobson herausgestellten „poetischen Funktion der Sprache“ (Jakobson 1971: 151), unter der auch er ein allgemeines, regional verdichtetes Kennzeichen von Sprache versteht.

Die dem literarisch-poetischen Sprachgebrauch inhärente Distanzierung vom alltagsförmigen Sprachduktus, die inszenierte Lernerfahrung im Kontext einer „Fremdsprache Literatur“ (Muschg 1987, Dobstadt; Riedner 2011) begreifen die Vertreter*innen dieser Ansätze dabei als anregungsreichen Aneignungsraum eines (inter)kulturellen Lernens, das besonders auch auf den Erwerb kultureller Muster abzielt. So verweisen z. B. Mechthild Dehn, Daniela Merklinger und Lis Schüler darauf, dass literale Strukturen eines Textes sich im Spannungsverhältnis von Imagination und Muster konstituierten (vgl. Dehn; Merklinger; Schüler 2011: 40ff.), dass ihnen also das Ästhetische als „Formsprache der inneren Welt“ (Merkel 2000) unausweichlich eingeschrieben ist.¹

Diese enge Beziehung von Subjekt und kultureller Form akzentuiert das Spannungsfeld, das für die didaktischen Praktiken des Erzählerwerbs² im Unterricht konstitutiv ist. Der folgende Beitrag möchte hier einen Diskussionsbeitrag leisten, indem – gemäß dem Anliegen des vorliegenden Sammelbandes – eine interdisziplinäre Verschränkung unterschiedlicher Zugänge zum Themenfeld gesucht werden. Den Ausgangspunkt stellen dabei allgemeine Anforderungen an das Textschreiben und konkret das Konzept der ‚literalen Prozeduren‘ nach Helmuth Feilke (2010) dar. Nach einer skizzenhaften Einführung werden drei Lerner*innen-texte vorgestellt, die im Rahmen sprachspielerisch-kreativer Schreibszenarien entstanden sind, und in das eingangs eröffnete Problemfeld eingeordnet. Die folgende Darstellung interdisziplinärer Bezugsfelder soll der Präzisierung des eröffneten Diskursfeldes dienen. Dabei werden mögliche Bezugstheorien didaktischen, lernpsychologischen und linguistischen Ursprungs herangezogen, die die empirisch gewonnenen Beobachtungen einordnen. Im Mittelpunkt steht dabei die Leitfrage, inwiefern dominant poetisch strukturierte Sprachhandlungskontexte den schriftsprachlichen Erzählerwerb anregen und strukturieren können.

2. TEXTSCHREIBEN ALS FORMATIERTE ANFORDERUNG

„Die Struktur der Textarten, als gesellschaftlich entwickelte Werkzeuge, ist ganz wesentlich bestimmt durch ihre Zwecksetzung. Sie stellen komplexe Lösungen für das schwierige Problem der schriftlichen Kommunikation bereit.“ (Becker-Mrotzek 1997: 57) Dass das Textschreiben mehr ist als nur die graphische Umsetzung eines mentalen Textkonzeptes, macht Michael Becker-Mrotzek deutlich.

¹ An anderer Stelle wird die Abweichung vom pragmatisch-kommunikativen Raster textueller Gestaltung unter dem Begriff der ‚Unkonventionalität‘ gefasst und es wird versucht, sie didaktisch zu erschließen (vgl. Kruse et al. 2014, Ritter 2014a).

² Hier wird von einem weiten Erzählbegriff ausgegangen, der die subjektive Ausdrucksfunktion des Erzählens in den Mittelpunkt stellt und dabei auch Textformate in den Blick nimmt, die typischerweise nicht dem Erzählen zugeordnet werden (z. B. Lyrik).

Auf die starken situativen und medialen Bedingtheiten der schriftlichen Kommunikation ist vielfältig hingewiesen worden, der Schreibprozess als wichtige Ebene neben der Orientierung auf das Produkt seit langem in den Blick gerückt (vgl. Ritter 2008). Bezogen auf die Entwicklung textueller Kompetenzen hat sich dabei der Begriff der Schreibentwicklung in Abgrenzung zum Schriftspracherwerb (im engeren Sinne) durchgesetzt (vgl. Wrobel 2010: 208, Feilke 1993).

In Vorbereitung der didaktischen Modellierung dieser Schreibentwicklung ist gegenstandsseitig nach Strukturen zu fragen, die das Schreiben ermöglichen bzw. zur erfolgreichen Bewältigung von entsprechenden Schreib Anforderungen beitragen. Neben den Strukturmerkmalen des Schreibprozesses geraten die pragma- bzw. textlinguistischen Erfordernisse bestimmter schriftlicher Kommunikationsformate wie Textsorten in den Blick. Helmuth Feilke verweist hier bezogen auf die Realisierung solcher Textmuster schreiberseitig auf sogenannte „schriftlich-konzeptuale Fähigkeiten“ (Feilke 2003: 180). Er schlägt vor, diese „pragmatisch als die Fähigkeit[en] zu bestimmen, den Text im Hinblick auf und unter Berücksichtigung von Kontextfaktoren – d. h. kommunikationsadäquat – zu konzipieren“ (ebd.). Die Anforderung besteht dabei darin, persönliche Vorstellungen als Gehalt eines zu schreibenden Textes in spezifische konventionalisierte Muster zu transferieren, was oben bereits mit dem Spannungsverhältnis von Imagination und Muster angedeutet worden ist (vgl. Dehn et al. 2011: 40ff.).

Eine besondere Stellung im Rahmen solcher zu entwickelnder Fähigkeitskomplexe nehmen laut Feilke die sogenannten „literalen Prozeduren“ (Feilke 2010) ein, die Feilke als stabile und wiederkehrende „domänen-, funktions- bzw. sortentypische [...] sprachliche Verfahren zur Textkonstitution“ und „prozedurale Formulierungsformate“ (ebd.: 1) bezeichnet. Deren Besonderheit besteht in ihren Ausführungen zufolge in einem der grammatischen Struktur vorgeordneten Verwendungs- und Interpretationsschema (vgl. ebd.: 2), wobei sie selbst als Ausdrucksmuster stärker oder schwächer grammatikalisiert sein können (vgl. ebd.: 1).

Als Beispiel für solche literalen Prozeduren nennt Feilke Überschriften, die grammatisch zwar irregulär seien, jedoch einem konkreten Gebrauchsschema mit sprachlich-kommunikativer Funktion zugeordnet werden könnten und sich darüber auch sprachstrukturell begründen ließen. In Abgrenzung zum Schreibprozesswissen stellen literale Prozeduren für Feilke textkonstituierendes Wissen dar und sind unter Rückgriff auf Baumann und Weingarten (1995) als Schreibroutinen zu bezeichnen (vgl. ebd.: 3), die mit einer Art Programmcharakter eher die organisierende und steuernde Funktion einer den Schreibprozess grundlegenden Fähigkeit bezeichnen: „ein zeichenhaft organisiertes Wissen, [...] eine sprachlich basierte Textkompetenz“ (ebd.). An dieser Stelle von besonderer Bedeutung ist weiterhin der Hinweis auf die „saliente Gestalt“ (ebd.: 4) literaler Prozeduren, die sich gleichzeitig aus der Musterhaftigkeit der Prozeduren wie auch ausdrucksseitig aus der Typisierung ableiten. Damit heben sie sich vom

syntaktischen Regelgebrauch ab und verorten sich zwischen syntaktischer (regelmäßig gebildeter) Konstruktion und Lexikon (vgl. Feilke 2010: 4), sie gehören in ein Übergangsfeld grammatischer und textueller Struktur (vgl. ebd.: 10).

Feilke betont, literale Prozeduren seien eine didaktisch relevante Kategorie und lern- und lehrbar. Wie eine konkrete Didaktik der literalen Prozeduren beschaffen ist, wird jedoch nicht präzisiert. Allerdings scheint der Hinweis Feilkes interessant, dass scheinbar gegensätzliche konzeptionelle Orientierungen der Schreibdidaktik wie der Konflikt zwischen einem eher musterorientierten und einem kreativen Schreibunterricht mit Blick auf die Funktion literaler Prozeduren aufgelöst werden kann: „Wer eine gute Überschrift formulieren will, der muss kreativ sein. Und er kann nur kreativ sein, wenn er die möglichen konventionell ausgebildeten Muster kennt.“ (ebd.: 3) Die Problematik der didaktischen Modellierung des Erwerbs schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten betont Feilke auch an anderer Stelle, wenn er mit Blick auf den alten Konflikt von systematischer Aufsatzschulung und prozessorientiert-subjektivistischer Schreibdidaktik (z. B. die Konzepte freien und kreativen Schreibens) darauf verweist, dass weder eine reine didaktische Orientierung an den Produktkonzepten, noch eine ausschließliche Orientierung an den Ausdrucksbedürfnissen der Kinder bei gleichzeitigem Wegfall konkreter Schreibmuster als ‚didaktischer Königsweg‘ zu bezeichnen sei (vgl. Feilke 2003: 189f.). Hingegen verweist er auf eine sich ergänzende Funktion systematischer Mustervermittlung und eigenen Schreibens. „Eine prozessorientierte Schreibdidaktik ist dort effektiv, wo sie sich auf etablierte Produktnormen [...] stützen kann.“ (ebd.: 189) Eben dieses Nacheinander der Vermittlung wird auch von anderen Didaktiker*innen wie z. B. Steffen Gailberger geteilt, der „ein gezieltes Trainingsprogramm zu einer expliziten Story-Grammar-Bewusstheit“ vorschlägt (Gailberger 2013: 79).

Das scheint schlüssig, im Folgenden werden allerdings Schüler*innentexte und ihre Entstehungskontexte vorgestellt, die die Erwerbslogik schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten in einem anderen Licht erscheinen lassen.

3. KINDER SCHREIBEN. DREI BEISPIELE

Die Hip-Hop-Maus, die Hip-Hop-Maus,
die hippt aus ihrem Hop heraus.
Sie hoppt aus ihrem Hip heraus,
denn sie ist die Hip-Hop-Maus.
Elias und Joel, beide 9 Jahre³

³ Die Namen aller hier zitierten Kinder wurden anonymisiert, die Texte, außer im Fall von Suhejla, an die Normen der Orthografie angepasst, ansonsten jedoch nicht verändert.

Elias' und Joels Text lässt schmunzeln. Mit erstaunlicher Präzision konstruieren die beiden Viertklässler ein kleines Gedicht, das inhaltlich eindeutig dem Nonsens zugehörig ist, doch von seinem Sprachrhythmus her bestechend wirkt. Die thematisierte rhythmusdominierte Musikrichtung, der die Hip-Hop-Maus offensichtlich verschrieben ist, projiziert sich auf die Sprechmelodie des Textes, bei deren Vortrag sich fast automatisch der Gestus eines Hip-Hop-Musikers aufdrängt.

Der zugrundeliegende Schreibimpuls, der zu diesem Gedicht führte, war denkbar einfach. Zuerst wurden Komposita gebildet, wobei von den Kindern ein Bestimmungswort ausgesucht wurde, das mit dem vorgegeben Grundwort ‚Maus‘ zu kombinieren war. Die entstehenden Mäuse wurden zu einem kleinen Vierzeiler weiterverarbeitet, indem nach dem Modell des bekannten Vogelhochzeit-Liedes⁴ die Maus selbst in der ersten Zeile wiederholt genannt wurde und dann in weiteren drei Zeilen auszubuchstabieren war, was dieses seltsame Wesen wohl so treiben möge. Als Reimschema lag unverbindlich der Paarreim nahe, der bei Elias und Joel zu einem doppelten Paarreim erweitert wurde.

Was Wäre, Wenn
Ich Wäre Eine
Maus. Weil Die
Maus Schnele
Renen Kan
Suhejla, 7 Jahre

Suhejlas Text entstand im Anschluss an die gemeinsame Lektüre des Bilderbuches *Wenn ich eine Katze wäre* von Edoardo Bardello Rapino und Matteo Gubellini (2008). Suhejla ging – als sie den Text verfasste – seit ca. 10 Monaten in eine Schule in Deutschland. Im Jahr davor war sie mit ihren Eltern aus dem Kosovo nach Deutschland immigriert, sprachliche Voraussetzungen in der Zielsprache Deutsch hatte sie zum damaligen Zeitpunkt keine. Ein gutes Dreivierteljahr später am Beginn der zweiten Klasse konnte sich Suhejla mit ihren Mitschüler*innen verständigen, dem Unterricht mit Unterstützung folgen und auch schriftsprachliche Anforderungen ansatzweise bewältigen. Doch gerade die Realisierung konzeptionell schriftlicher Anforderungen stellte nach wie vor eine Herausforderung für sie dar. Im Anschluss an die Lektüre und Besprechung des Buches war es der Auftrag an die Kinder gewesen, sich ein eigenes Tier zu überlegen und nach dem – im Vergleich zum Buch leicht abgewandelten – Muster ‚Wenn ich ein(e) ... wäre, ...‘ eine eigene sprachliche Miniatur zu entwickeln.

⁴ https://www.lieder-archiv.de/die_vogelhochzeit-notenblatt_100064.html [Stand: 02.08.2020]

Suhejla verließ dabei deutlicher als andere Kinder der Klasse den syntaktischen Rahmen der literarischen Vorlage. Die bedingungsstiftende Nebensatzphrase des Formulierungsmusters wandelte sie in eine Frage um, die jedoch nicht spezifiziert wurde und bruchstückhaft blieb. Sie gewinnt dadurch den Charakter einer Überschrift, was auch durch den Zeilenumbruch unterstrichen und auch bei der Präsentation prosodisch unterstützt wurde. Im Folgenden konstituiert sich Suhejlas Text als Aussage mit Kausalbegründung. In einem Satzgefüge bestimmt hier der Hauptsatz die Bedingung; korrekt im Konjunktiv II gehalten. Die folgende Begründung im Nebensatz wird mit der markanten Konjunktion ‚weil‘ eingeleitet und dann im Präsens weitergeführt, weil es sich hier um eine bedingungsübergreifende Eigenschaft von Mäusen handelt.

Regionalspezifisch umgangssprachlich ist die Version des Adjektivs ‚schnell‘. Nicht nur an dieser Stelle wird deutlich, dass Suhejla im Rahmen ihrer (schrift-)sprachlichen Entwicklung noch viele Baustellen zu bearbeiten hat. Dennoch bzw. gerade deshalb beeindruckt die souveräne Verwendung des Modus in ihrem Text. Mit Blick auf das modale Normalverhalten von Kindern, zum Beispiel bei der Verwendung indirekter Rede (vgl. Pohl 2005) kann davon ausgegangen werden, dass die korrekte Bildung des Konjunktivs II – der bildungssprachlich auf jeden Fall von Bedeutung ist, da es hier um die Konstruktion hypothetischer Szenarien geht, die für Simulationszwecke grundlegend sind – am Beginn der zweiten Klasse eine große Herausforderung darstellt. Angesichts Suhejlas Lernvoraussetzungen war ein solches Sprachverhalten nicht zu erwarten.

Ich
Ich bin ein Affenbär.
Ich bin ein Junge.
Ich bin ich bin.
Ich bin Paul, weil ich
so lustige Gedichte schreibe.
Paul, 7 Jahre

Suhejlas Mitschüler Paul produzierte nur wenige Wochen später im November der zweiten Klasse diesen Text; angelehnt an das Gedicht *Das Freudenlied des Tsoai-Talee* von N. Scott Momaday in einer Übersetzung von Georg Bydliniski und Käthe Recheis (Bydliniski; Recheis 1997: 96ff.). Die versartige Gestaltung und deren anaphorische Struktur erzeugen den Eindruck lyrischer Sprache. Im Blickpunkt steht ein ‚Ich‘, das sich durch unterschiedliche Charakterisierungen selbst zu umschreiben versucht. Vers für Vers zeigt sich ein pendelndes Suchen nach dafür angemessenen Worten und Bildern. Der Fortgang der Erzählung ist dabei ein Abbild des Nachdenkens über die Substanz des Dargestellten, eine eindruckliche Dokumentation des Schreibprozesses als eng verzahntes Wechsel-

spiel von Kontextualisierung, Vertextung und Markierung (vgl. Ohlhus 2013: 184, Quasthoff 2009). Der erste Versuch ist ein Kompositum – der ‚Affenhär‘ – ein gänzlich fantastisches Tier. Der offensichtliche Nonsens-Charakter dieser Konstruktion scheint Paul ein geeigneter Einstieg in seinen Text zu sein; vielleicht aber auch Ausdruck einer gewissen Unsicherheit, was zu schreiben sei? Dagegen wirkt die folgende Feststellung – ‚Ich bin ein Junge‘ – fast puristisch und sachlich; gleichsam eine Antithese, mit der in Bezug zum ‚Affenhär‘ ein weites Spektrum ganz unterschiedlicher Selbstbestimmungsversuche aufgetan wird. Im Folgenden verliert die Darstellung ihren konkreten Charakter, das Sein wird auf sich selbst zurückbezogen und lediglich über seine Sagbarkeit begründet. Demgegenüber wird im letzten Vers das lyrische Ich vermittelt des Namens unter Rückbezug auf das schreibende Ich absolut definiert und das Sein mit der Handlung begründet, die diese Erkenntnis zutage gefördert hat; mit dem Schreiben selbst. Viel Faszinierendes ließe sich noch finden. Nur anzudeuten ist das Zitat des biblischen Gottesnamens im dritten Vers (‚Ich bin, der ich bin‘, Exodus 3,14) und der im letzten Vers von Paul reformulierte erste philosophische Leitsatz Rene Descartes’: „Cogito ergo sum“ (Ich denke, also bin ich.). Selbstverständlich war sich Paul dieser sprachlichen und philosophisch-kulturellen Bezüge nicht bewusst. Dennoch gebrauchte er sie in gänzlich stimmiger und faszinierend stringenter Art und Weise. Und das, obwohl Paul immer wieder im Unterricht durch ein stark beeinträchtigtes Selbstbewusstsein und wenig Zutrauen in seine eigenen Fähigkeiten auffiel.

Pauls Selbstbestimmungsversuch kann im Rahmen einer postmodernen Lesart als performativer Akt von „doing identity“ (vgl. Kammer 2013: 12) bzw. als „Identitätsarbeit“ (Keupp; Höfer 1997) gelesen werden. Die sprachlich-literarische Form des Gedichts wird zur Bühne und zur Spielfläche der Inszenierung (vgl. Roeder 2009: 9) des eigenen Selbst und diese Inszenierung zu einem Akt der Selbsterkenntnis, der „narrative[n] Selbstvergewisserung“ (Spinner 2013: 33), deren Prozess in der Sprache nachvollzogen werden kann; nicht zuletzt auch, weil das Ich in der schriftlichen Materialisierung sichtbar wird (vgl. Gronold 2013: 51). Das Schreiben trägt damit zum Selbst-Gewahrwerden, im wörtlichen Sinne zur Entwicklung von Selbst-Bewusstsein von Paul bei, was er unmittelbar und sprachlich kongenial in der pointierten Quintessenz seines Textes explizit zum Ausdruck bringt.

Diese drei hier referierten Beispiele eröffnen ein weites Sichtspektrum auf das Phänomen kindlichen Schreibens. Dabei wurde die analytische Fokussierung gänzlich unterschiedlich vorgenommen, um sprachästhetische, syntaktische und epistemologische Dimensionen sichtbar zu machen. Die Ergebnisse faszinieren als Produkte von Sprachproduktionsanlässen, die bereits eine verblüffende Gewandtheit der Schreiber*innen bzw. Schreibern*innen mit den Strukturen der Schriftsprache offenbaren.

So unterschiedlich die Texte sein mögen, so verbinden sie doch markante Eigenschaften. Einerseits entstehen sie alle im Kontext schulischer Lernprozesse, im Unterricht in Szenarien gemeinsamen Arbeitens an für alle verbindlichen Aufgaben. Andererseits sind alle in Auseinandersetzung mit literarischen Vorlagen im Rahmen kreativen Schreibens entstanden; alle Beispiele fokussieren die poetische Sprachfunktion (vgl. Jakobson 1971) in besonderer Weise. Ausgangspunkt war jeweils die Lektüre eines literarischen Textes (Kinderlied, Bilderbuch, Gedicht), der von den Kindern imitierend-varierend (vgl. Spinner 2004: 191) als Formulierungsmuster adaptiert wurde.

Im Ergebnis entstanden gelungene Texte, in denen die Kinder nicht nur einen stimmigen Textaufbau und eine angemessene Sprache verwendeten, sondern die darüber hinaus auch im Hinblick auf die (Schrift-)Sprachentwicklung der Kinder andeuten, dass hier im Rahmen der konkreten Schreibszenarien Lernende zu Aktivitäten in ihrer jeweiligen ‚Zone der proximalen Entwicklung‘ (vgl. Wygotski 1987: 83) herausgefordert wurden, gleichzeitig aber auch angemessene Formen der strukturierten Unterstützung zur Verfügung standen, so dass diese Prozesse selbstständig und erfolgreich verlaufen konnten. Diese didaktischen Prozesse waren weiterhin so strukturiert, dass sie den Lernenden Raum für einen subjektiven Zugriff auf Schriftsprache eröffneten und sich damit die Möglichkeit bot, Schrift und Schreiben als erkenntnisgenerierende Werkzeuge zu gebrauchen, so wie es Christian Kohlross in seinem Band *Literarische Epistemologie* (Kohlross 2010) als „poetische Erkundung der wirklichen Welt“ – so der erste Teil des Titels – beschreibt. Was für Kohlross in klassischen Werken der Literaturgeschichte sichtbar wird, konnte auch bei Pauls Text markant herausgestellt werden.

Die dargestellten Beispiele von Joel und Elias, Suhejla und Paul kontrastieren jedoch die oben im Anschluss an Feilkes Konzept präzisierten didaktischen Überlegungen zur Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten. Der den Ergebnissen vorangegangene Deutschunterricht hatte die von ihnen genutzten Strukturen weder unmittelbar noch weiter zurückliegend explizit vermittelt, vielmehr zeigten sich die genutzten grammatischen und textuellen Muster als implizite Adaptionen der erlebten Strukturen der literarischen Vorlagen. Auch darüber hinaus ist es plausibel, dass Kinder bereits über die Textmuster bestimmter Sprachhandlungsformate wie einer Geschichte verfügen, lange bevor diese in der Schule explizit in ihrer sprachlich-literalen Verfasstheit analysiert und vermittelt werden. Damit wird an dieser Stelle der alte didaktische Konflikt zwischen einer systematisch-vermittelnden expliziten Didaktik und einer eher funktional und subjektiv ausgerichteten impliziten Didaktik des Schreibens offengelegt. Wenn auch in diesem Aufsatz dieser Konflikt nicht aufgelöst werden kann, so soll doch im Folgenden der Frage nachgegangen werden, wie die Adaption der vorab etablierten literarischen Sprach- und Textmuster durch die Kinder Joel,

Elias, Suhejla und Paul didaktisch einzuordnen ist. Handelt es sich dabei ausschließlich um Performanzphänomene einer situativen Auseinandersetzung mit einer erlebten sprachlich-literarästhetischen Erfahrung, oder kann darin auch ein bildungswirksamer Akt der Aneignung von schriftlich-konzeptuellen Fähigkeiten erkannt werden?

4. INTERDISZIPLINÄRE BEZUGSPUNKTE

Zur Klärung dieser Fragen werden nun vier relevante Bezugspunkte ausbuchstabiert, die für die Beantwortung der Fragen ertragreiche Impulse bereitzuhalten scheinen. Einerseits wird in den didaktischen Diskursfeldern der Deutschdidaktik und der Didaktik des Deutschen als Fremd- bzw. Zweitsprache nach möglichen Modellierungen für die Beobachtungen gesucht. Im Anschluss an diese Einordnung wird ein Bezug zur kulturwissenschaftlich-lernpsychologischen Spracherwerbstheorie Jérôme S. Bruners (1983/1987) hergestellt, um die entwickelten konzeptuellen Schwerpunkte zu fundieren. Das gleiche Ziel verfolgt die Bezugnahme auf die angewandte Linguistik am Ende dieses Abschnitts. Damit soll für die Diskussion um die didaktische Strukturierung schriftsprachlicher Erzählerwerbsprozesse eine mögliche Fundierung in Aussicht gestellt werden, die an vielen Stellen so noch nicht ausreichend gegeben zu sein scheint. Die hier angestoßene Diskussion eröffnet damit eine Perspektive, die dringend fortführend zu präzisieren ist.

4.1 Deutsch- und fremdsprachendidaktische Konzepte

Die Bedeutung der textuellen Muster des Schreibens ist als sprachdidaktisches Prinzip bereits seit längerem in der Diskussion. Einen wichtigen Bezugspunkt stellt Mechthild Dehns Studie zur kontextuellen Einbettung individueller Schreibprozesse in die sprachlich-literarische Sozialisation von Kindern dar (vgl. Dehn 1999, Dehn; Merklinger; Schüler 2011). Davon ausgehend ist auch auf die Arbeiten von Petra Hüttis-Graff (2011) und Daniela Merklinger (2012a,b) zu verweisen, die sich besonders mit der Adaption literaler Muster beim Hören von Kinderliteratur und dem darauf folgenden Diktieren eigener Texte beschäftigen und hier Effekte für die bildungssprachliche Entwicklung im Sinne des Erwerbs konzeptioneller Schriftlichkeit erkennen. Iris und Norbert Kruse (2007) diskutieren dieses Thema mit besonderem Blick auf kleinere sprachliche Einheiten wie prägnante Formulierungen, eigentümliche Ausdrücke und idiomatische Wendungen. Sie zeigen anschaulich, wie Kinderliteratur zum Erfahrungs- und Aneignungsraum solcher Muster werden kann. Sie betonen allerdings auch, dass „die Übernahme von Mustern und Formeln nicht direkt angeregt werden“ soll

(Kruse; Kruse 2007: 32), was einem expliziten Vermittlungsgedanken eher kritisch gegenübersteht. Eher gehe es um ein Verlocken und Herausfordern zum eigenständigen Gebrauch (vgl. ebd.).

Einen Mittelweg zwischen systematischer unterrichtlicher Vermittlung und impliziter Anregung schlägt Eva Maria Kohl vor, die unter dem Stichwort ‚Geschichtengrammatik‘ sogenannte ‚Baumuster‘ für Geschichten zur spielerischen Anregung für eigene Schreibprozesse macht (Kohl 2007). Alexandra Ritter greift diesen Gedanken auf und entwickelt daraus einen methodischen Ansatz für die Arbeit mit spezifisch strukturierten Bilderbüchern (Ritter 2013). Johannes Hennies und Michael Ritter schließlich beschreiben anhand solcher Strukturen adaptive und flexibel elaborierbare Lernangebote für den inklusiven Unterricht in heterogenen Lerngruppen (Hennies; Ritter 2014, auch Ritter 2014b, Preußner 2014). Deutliche Zusammenhänge zwischen Textschreiben und grammatischem Lernen, explizit ausgearbeitet für den Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache erkennt auch Gerlind Belke (2008; 2011), die hier in Abgrenzung zum ‚kreativen Schreiben‘ den Begriff des ‚generativen Schreibens‘ ins Spiel bringt (vgl. Belke 2011: 18).

Dabei wird diesen Angeboten einerseits eine strukturierende, also konzeptionell für Prozesse der Textextung und Markierung relevante Funktion bescheinigt. Andererseits scheint der artifizielle Charakter dieser kunstsprachlichen Baumuster für die Entwicklung eines bewussten Umgangs mit (schriftlicher) Sprache (*language awareness*) hilfreich zu sein.

4.2 Didaktik der Literarizität

Hier bieten sich deutliche Parallelen zur bereits oben erwähnten Konzeption einer (fremd-)sprachdidaktischen Konzeption der Didaktik der Literarizität an, wie sie Michael Dobstadt und Renate Riedner ausbuchstabieren (2011; 2016). Ein wichtiger Ausgangspunkt ihrer Argumentation sind Alteritätserfahrungen im Umgang mit einer zu erlernenden Fremdsprache, wie sie Harald Weinrich beschreibt (Weinrich 1985, zit. nach Dobstadt; Riedner 2011: 9). Für Weinrich zeigen sich deutliche Parallelen zwischen Fremdsprachlernprozessen und literarischen Erfahrungen, da in beiden Fällen eine fremdartige Sprache zu Irritationen führt, Distanz zur alltäglichen Verkehrssprache schafft und damit die bewusste Wahrnehmung beider Sprachen zur Folge hat. Diese Perspektive der Betrachtung von Sprache um ihrer selbst willen bezeichnen Dobstadt und Riedner unter Rückgriff auf Roman Jakobson als ‚Literarizität‘ oder auch ‚Poetizität‘ der Sprache (Jakobson 1971, zit. nach Dobstadt; Riedner 2011: 9) und leiten daraus die Forderung nach einer expliziteren Thematisierung der ‚Discourse-Ebene‘ (vgl. Gansel 2010: 54; Genette 1998) literarischer Texte, des ‚Wie‘ des Erzählten bzw. Dargestellten ab.

Deutliche Parallelen sind an dieser Stelle zu (erst-)sprachdidaktischen Gegenstandsbereichen zu erkennen. Die Alteritätserfahrungen als Voraussetzung für die Entwicklung von Sprachbewusstsein wären im Falle der oben erwähnten Baumuster des Schreibens besonders in Bezug auf die Diversität mündlicher und schriftlicher Sprache zu bestimmen und könnten didaktische Potenziale besonders bei der Entwicklung literaler Qualifikationen und konzeptioneller Schriftlichkeit entwickeln, so der Kausalschluss. Insofern liegt es nahe, die entwickelten Überlegungen nicht ausschließlich auf den Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zu beschränken.

Offensichtlich bestehen im Rahmen einer Didaktik der Literarizität deutliche Anschlussstellen an die oben skizzierte Diskussion um die Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten durch die Auseinandersetzung mit fixierten Sprachmustern, die für das eigene Schreiben adaptiert und transformiert werden können. Während Dobstadt und Riedner gerade im Überschreiten von Sprachroutinen ein spezifisches Potenzial für das Erlernen einer Fremdsprache erkennen, waren die Kinder in den oben ausgeführten Unterrichtsbeispielen eher auf die Offenlegung und Umsetzung dieser vorgefertigten Routinen verpflichtet. Letztlich spannt sich hier jedoch ein methodisches Spektrum von Zugängen zum literarischen Gegenstand auf, das in einem Spannungsfeld von Individuierung und Enkulturation (Duncker 1994: 13) zu verorten ist.

Das Verhältnis individueller (Schrift-)Sprachentwicklung und musterhafter, sprachstruktureller Vorgaben ist damit didaktisch auf jeden Fall relevant, eine Begründung für diese Bedeutung ist jedoch bislang eher theoretisch geliefert worden.

4.3 Lernpsychologische Zugänge

Eine kulturwissenschaftlich-lernpsychologische Erweiterung dieser Überlegungen bietet in diesem Kontext ein Rückgriff auf Jérôme S. Bruner. In seiner Studie *Wie das Kind sprechen lernt* (Bruner 1983/1987) entwickelte Bruner in Abgrenzung von den bis in die 1980er Jahre dominierenden Ansätzen der behavioristischen und nativistischen Entwicklungskonzepte des kindlichen Spracherwerbs eine kulturwissenschaftliche Theorie des Sprechenlernens, die die interaktive Dimension des Erwerbsprozesses strukturell in den Blick nimmt und eine pragmatische Perspektive eröffnet. Markant wird das Anliegen Bruners im Originaltitel deutlich, der stärker als die deutsche Übersetzung den handlungsbezogenen Charakter der Lernsituation in den Vordergrund rückt: *Child's Talk: Learning to use Language* (Bruner 1983).

Bruners Überzeugung geht dabei in die Richtung, dass es neben eventuell angeborenen Voraussetzungen für den Spracherwerb, die Noam Chomsky als „Language Acquisition Device (LAD)“ (vgl. Chomsky 1975: 15) bezeichnet,

quasi als Pendant einen sozialen Transaktionsrahmen geben muss, den er als „Language Acquisition Support System (LASS)“ (Bruner 1987: 15) begrifflich fasst. Dieses, in der Regel von Erwachsenen konzipierte Hilfesystem strukturiert die Art und Weise, wie Sprache und Kind aufeinandertreffen bzw. Kinder mit Sprache agieren lernen. Es stellt die Grundlage dafür dar, dass (1) Sprachhandlungen funktional gebraucht werden und (2) die Sprache lernenden Kinder den Rahmen ihrer bislang erworbenen Sprachfähigkeiten überschreiten und Spracherfahrungen in der ‚Zone der proximalen Entwicklung‘ sammeln.

In Bruners Ausführungen sind deutliche Bezüge zu seinem lernpsychologischen Konzept des ‚Scaffolding‘ (vgl. Wood; Bruner; Ross 1976) zu erkennen, wobei er hier auf den Begriff des ‚Formats‘ zurückgreift, der die strukturelle Substanz der Sprachhandlungssituation fokussiert. Unter einem sprachlichen Format versteht Bruner „standardisierte Interaktionsmuster zwischen einem Erwachsenen und einem Kleinkind“, die als „rollenstrukturierte transaktionale Mikro-Welten“ dienen (Bruner 1987: 103). Formate sind feste, häufig spielerische Handlungsabläufe – bei Bruner z. B. das Versteckspiel von Elternteil und Kind – in denen bestimmte Handlungen auf eine bestimmte, zunächst sich immer wiederholende Art und Weise inszeniert und praktiziert werden. Begleitet werden die Handlungen durch Sprachmuster, die ebenfalls immer in identischer Form in die Handlungsverläufe eingearbeitet werden. Formate haben insofern den Charakter komplexer ‚Handlungsskripte‘ (vgl. Garbe; Holle; Jesch 2010: 49) und sind damit hochgradig vorhersehbar, was die Planbarkeit der eigenen Aktionen betrifft.

Mit zunehmender Wiederholungshäufigkeit internalisiert das Kind die sprachlichen Muster, die anfangs seine Sprachmächtigkeit übersteigen, jedoch zunehmend realisiert werden können. Dass es sich dabei nicht nur um ein einfaches Reiz-Reaktions-Muster handelt, das im behavioristischen Sinne verinnerlicht wird, zeigt die wachsende Souveränität des Kindes. Die Sprach- und Handlungsmuster werden nicht nur erworben, sondern ermöglichen auch Flexibilität und Transferleistungen im Umgang mit den Formaten. Mit fortschreitendem Erwerb können Kinder flexibel die Rollenmuster des Formats wechseln und die Handlung damit auch aus unterschiedlichen Perspektiven zur Aufführung bringen. Weiterhin zeigte sich in den Untersuchungen Bruners, dass die mitunter sehr kleinen Formatmuster Routinen entwickeln helfen, die auch in andere Situationen transferiert werden können. So übertrugen Kinder die Freude beim Wiedersehen nach dem Versteckspiel analog in reale Situationen des Wiedersehens, zum Beispiel in einer Besuchssituation. Auch die sprachliche Begrüßungsformel wurde übertragen.

Für Bruner sind Formate ein üblicher Weg, das impulsive Handeln des Kleinkinds „unter die Kontrolle der Sprache“ (Bruner 1987: 46) zu bringen. Wichtig erscheinen dabei folgende Bedingungen:

1. Das hohe Maß an Standardisierung der Handlungs- und Sprachmuster
2. Die häufige Wiederholung der Handlung
3. Der spielerische Charakter, der von Handlungserfordernissen befreit ist und eine Fokussierung der Verarbeitungskapazität sichert

Auffällig ist das hohe Maß an Einschränkung der Handlungsfreiheiten und Spontaneität, das im formativen Handeln erkennbar wird. Dadurch entsteht jedoch das Lerngerüst (Scaffold), das das zunehmend selbstständige Handeln stützt und mit fortschreitendem Erwerb Handlungsspielräume eröffnet. Bruner betont dabei auch, dass es sich beim LASS um ein System handelt, das nicht nur den Spracherwerb, sondern die Kulturvermittlung im Ganzen leistet (ebd.: 102).

Bruners Überlegungen beziehen sich vor allen Dingen auf den mündlichen Spracherwerb im Kleinkindalter; in diesem Kontext sind sie auch von der Deutschdidaktik bislang rezipiert worden (z. B. Hausendorf; Quasthoff 1996, Becker-Mrotzek 1997: 57ff.). Im Kontext der hier entfalteten Argumentation scheinen Parallelen zu den oben dargestellten Schreibszenarien und den daran anknüpfend diskutierten didaktischen Theorien durchaus naheliegend. Bei aller Unterschiedlichkeit der Zeichensysteme und ihrer Erwerbszeitpunkte besteht doch weitgehend Einigkeit darüber, dass der mündliche Spracherwerb und der Schriftspracherwerb vielfältige Analogien aufweisen (vgl. Schröder-Lenzen 2013: 174).⁵

Dennoch scheint das Konzept der Formate auch für den Erwerb der Schriftsprache und darauf bezogener schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten anschlussfähig zu sein. Den oben beschriebenen und didaktisch konzeptualisierten Lernszenarien fehlt zwar der Aspekt der langfristigen Aufführung, der laut Bruner zentral für die Erwerbsprozesse in formatierten Situationen ist, aufgrund der hochfrequenten Wiederholungen beim Lesen und Adaptieren der Sprachmuster und des markanten Charakters der Satzstruktur werden diese aber in Auseinandersetzung mit den Schreibimpulsen bewusster verarbeitet. Das höhere Alter der Kinder⁶ und die expliziter fokussierende Lernsituation sollten zu einer schnelle-

⁵ Ein gravierender Unterschied des Unterrichts zur bei Bruner beschriebenen Spracherwerbsdyade Elternteil-Kind besteht im institutionellen Rahmen und in der sozial-interaktiven Struktur desselben. Während sich Eltern einem Kind zuwenden, und ihre formativen Spielangebote konkret auch im Hinblick auf die individuelle Entwicklung des Kindes anpassen, adressieren unterrichtliche Angebote in gemeinsamen Unterrichtsphasen immer eine größere Gruppe an Kindern. Die Herstellung der Passung von Anforderung und Handlungsrahmen wie auch die intensive interaktive Begleitung einer direkten Handlung ist damit im Unterricht sehr viel komplexer angelegt. Hier kann jedoch aus Platzgründen nicht allen Unterschieden nachgegangen werden. Daher wird auf für die hiesige Argumentation zentrale Aspekte fokussiert.

⁶ Hier werden Kinder im Grundschulalter betrachtet, bei Bruner ging es um Kleinkinder im zweiten Lebensjahr.

ren Verfügbarkeit der Muster beitragen. Zudem bietet sich das in den Sprachspielen und poetischen Textstrukturen erkennbare Muster aufgrund der lyrischen Strukturierung des Textes (seiner salienten Struktur; s. o.) zu einer stärker expliziten Auseinandersetzung und einer gezielten Adaption an.

So entdecken die Kinder in Pauls Klasse zum Beispiel die gleichförmigen Satzanfänge und erproben das alliterative Prinzip beim eigenen Formulieren der Ich-bin-Gedichte.⁷ Damit wird das Brunersche Prinzip des Formats um den reflexiven Umgang mit Sprache im Erkunden der sprachlichen Charakteristika und nicht zuletzt im Nachvollzug der dramaturgischen Handlungslogik des Textes ergänzt. Die intertextuelle Adaption und Transformation der Gedichtstruktur wird zum intentionalen Akt, fördert die Sprachbewusstheit und das literarische Lernen. Sprachdidaktische Schwerpunkte der Textkonzeption und -realisierung (Kontextualisierung, Vertextung, Markierung) betten sich ein in literarische Praxen des handlungs- und produktionsorientierten Umgangs mit Literatur; ganz im Sinne einer Didaktik der Literarizität, jedoch als spielerischer Rahmen einer kreativen Sprachverwendung, nicht als explizites Trainingsprogramm.

4.4 Parallelen zur Konversationsanalyse

Die Übertragung der Brunerschen Erwerbsvorstellungen auf den Bereich der schriftlichen Sprache bzw. der schriftlich-konzeptuellen Fähigkeiten sollte hier plausibel begründet worden sein. Michael Becker-Mrotzek (1997) weist im Kontext des kindlichen Spracherwerbs jedoch auf eine weitere Struktur hin, die als Format beschreibbar ist und hier noch einmal ergänzend hinzugezogen werden kann. Unter dem konversationsanalytischen Begriff des ‚lokalen Zugzwangs‘ führt er Sprechsituationen ein, in denen ein unmittelbar wirksamer initialer Sprechakt eines Erwachsenen das Kind zu einem reaktiven Sprechakt veranlasst, der sich unmittelbar als Anschluss aufdrängt:

Erzählt ein Kind beispielsweise nicht hinreichend detailliert, kann es durch eine Verständnisfrage dazu gebracht werden, die eigene Erzählung nachzubessern. Die Frage hat dann die Funktion, eine Musterposition als Ganzes oder die Erwartungen an die Form der Positionsrealisierung in Kraft zu setzen. Auf diese Weise gelangen Kinder zu einer vollständigeren Musterrealisierung als ohne Unterstützung durch einen kompetenten Gesprächspartner. (Becker-Mrotzek 1997: 65)

Die Aufgabe der kompetenten Gesprächspartner im von Becker-Mrotzek als ‚Unterstützungsdiskurs‘ bezeichneten Konversationsakt übernimmt im Fall der

⁷ Analog dazu bei Joel und Elías und Suhejla.

oben bezeichneten Lernszenarien die sprachliche Mustervorgabe. Die Herausarbeitung und Relevantsetzung des Baumusters für den weiteren Gebrauch beim Schreiben stützt die Musterrealisierung gerade auf der Ebene der Vertextung und Markierung und eröffnet damit Spielräume für eine individuelle inhaltliche Gestaltung des Textes. Die Vorgabe setzt damit der Kreativität keine Grenzen, sondern schafft die bereits bei Feilke oben angedeutete gegenseitige Stützfunktion von Imagination und Muster.

5. DISKUSSION

Abschließend soll im Zuge einer resümierenden Zusammenfassung noch einmal der Blick auf die didaktische Substanz der beschriebenen Lernszenarien geworfen werden. Vorgestellt wurden anhand dreier Beispiele Schreibanlässe, die an der Grenze von Literatur- und Sprachdidaktik und auf der Basis von aus literarischen Vorlagen generierten sprachlichen Baumustern Kinder zum Schreiben eigener Geschichten herausforderten. Mittels sprachlicher Adaption und Transformation entstanden so Texte, die aufgrund ihrer starken poetisch-ästhetischen Struktur, aber auch ihrer epistemischen Substanz beeindruckten. Diese in der Deutschdidaktik durchaus etablierte Form der Schreibanregung bezieht sich auf das linguistische Phänomen der schriftlich-konzeptuellen Fähigkeiten, die im Rahmen der Schreibentwicklung zu erwerben sind. Besonders das Modell der von Feilke in die Diskussion eingebrachten literalen Prozeduren schien dabei als fachwissenschaftlicher Bezugspunkt anschlussfähig für die Beschreibung dessen, was im Begriff der ‚Baumuster‘ didaktisch bereits operationalisiert wurde. Damit war auch der pragmatische Gegenstandsbereich umkreist, auf den sich die Diskussion beziehen sollte. In Abgrenzung zum Prozess und zum Produkt waren die literalen Prozeduren als prozedurale Formulierungsformate im Übergangsfeld grammatischer und textueller Struktur bestimmt worden. Der Unterschied zu den genutzten literarischen Strukturen der Schreibszenarien bestand dabei darin, dass diese keinen kontextunabhängigen funktionalen Gebrauchswert aufwiesen, sondern situativ eingebettet, nämlich innerhalb eines literarischen Werkes zur Geltung kamen. Insofern entziehen sich diese Muster einer allgemeinen konventionellen Verwendung, sie sind aber als Konventionen mit begrenzter temporärer und diskursiver Gültigkeit (vgl. Ritter 2014a: 182) zu bezeichnen. Der artifizielle Charakter solcher Sprachverwendungssituationen markiert eine starke Fokussierung der Signifikat- bzw. Discourse-Ebene der Sprache und trägt dabei zu einer Sensibilisierung und bewussten Wahrnehmung der sprachlichen Substanz der entstehenden Texte bei. Dieser Prozess hat spielerischen Charakter, wird von den Kindern also als ‚Als-Ob‘-Tätigkeit ausgeführt, was die Festschreibung markanter Regeln im Sinne einer Spielkonvention noch

einmal betont. Der spielerische Charakter soll damit weniger als motivationaler Aspekt dienen – das kann bestenfalls ein Nebeneffekt sein – vielmehr geht es um die Nutzung von Synergien zwischen Sprachspielszenarien und Schriftspracherwerbsprozessen. In beiden Fällen geht es um die Auseinandersetzung und Berücksichtigung konventionalisierter Strukturen, ganz im Sinne Robert Wenigers: „Spiel und Kunst sind konventional gesehen darin vergleichbar, als beide Ausdrucksformen in der Absprache gründen, im vereinbarten Reglement, dem sich die Spieler – ausdrücklich oder unausdrücklich – unterwerfen“ (Weniger 1994: 32). Insofern entsteht durch die sprachspielerische Auseinandersetzung zwar kein Repositorium unmittelbar Alltagssprachlich anwendbarer formaler Stilmuster im Sinne literarischer Konventionen, beim Kind jedoch die Fähigkeit, fremdbestimmte und von der mündlichen Alltagssprache unterschiedene normative Muster der Sprache zu adaptieren und flexibel zu nutzen. Es geht in diesem Sinne bei diesem Vorgehen weniger um die Vermittlung konkreter Musterbeispiele, als um eine allgemeinere Kompetenz im Umgang mit schriftförmiger, stark formatierter Sprache. Da der spielerische Kontext als eröffneter Möglichkeitsraum ohne alltagspraktische Handlungsnotwendigkeiten hier eine konstitutive Funktion einnimmt, kann man durchaus auch eine Parallele zur anthropologischen Idee der kulturstiftenden Dimension des Spiels erkennen (Huizinga 2004).

Der damit entwickelte Ansatz wurde im vorliegenden Aufsatz am Beispiel einer ‚Didaktik der Literarizität‘ (vgl. Dobstadt; Riedner 2016) und unter Rückgriff auf die ‚poetische Sprachfunktion‘ (Jakobson 1971) didaktisiert. Die eher theoriegestützt hergeleitete These konnte dann nicht nur hinsichtlich ihrer didaktischen Anschlussstellen in der Erst- und Fremdsprachendidaktik beschrieben, sondern auch durch eine begründete Adaption wichtiger Elemente der Spracherwerbstheorie Jérôme S. Bruners auf schriftsprachliche Lernprozesse im Kontext des Erwerbs schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten übertragen werden. Damit kann nun davon ausgegangen werden, dass die am Beispiel beschriebenen Adaptions- und Transformationsprozesse beim Schreiben nach literarischen Mustern nicht nur interessante Performanzphänomene zutage fördern, sondern dass sich darin ein begründeter Ansatz für die beiläufige Vermittlung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten finden lässt. Gerade die Verbindung lernpsychologischer und linguistischer Konzepte verspricht dabei eine starke Wirkungskraft der erarbeiteten Positionen. Die Muster selbst schaffen dabei eine Art ‚Unterstützungsdiskurs‘, der Kinder weit über bisher erworbene Fähigkeiten hinaus befähigt, textuelle Muster adäquat zu gebrauchen und dabei in enger Verzahnung textmusterorientierte und gleichzeitig stark von persönlichen Vorstellungen durchdrungene Texte zu verfassen. Langfristiges Ziel dieser Übungen wäre in diesem Sinne eine prinzipielle Vertrautheit mit den Mustern des schriftlichen Erzählens, eine flexible Befähigung der Schreiber*in zur Analyse und gegen-

standsangemessenen Adaption situativ aufzufindender literaler Strukturen und eine sukzessiv bewusstere Nutzung solcher Strukturen im Sinne konventionalisierter kommunikativer Anforderungen beim schriftsprachlich strukturierten Erzählen.

PRIMÄRLITERATUR

- Bydlinski, Georg; Recheis, Käthe (1997): Ich höre deine Stimme im Wind. Weisheit der Indianer. Freiburg u. a.: Edition Herder.
- Gubellini, Matteo; Rapino, Eduardo B. (2008): Wenn ich eine Katze wäre... Zürich: bohem press.

SEKUNDÄRLITERATUR

- Baurmann, Jürgen; Weingarten, Rüdiger (1995): Prozesse, Prozeduren und Produkte des Schreibens. In: Baurmann, Jürgen; Weingarten, Rüdiger (Hrsg.): Schreiben. Opladen: Westdeutscher Verlag, 7–28.
- Becker-Mrotzek, Michael (1997): Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibtätigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Belke, Gerlind (2008): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele – Spracherwerb – Sprachvermittlung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Belke, Gerlind (2011): Literarische Sprachspiele als Mittel des Spracherwerbs. In: Fremdsprache Deutsch, 44, 15–21.
- Bruner, Jérôme S. (1987): Wie das Kind sprechen lernt. Bern u. a.: Huber [engl. Original 1983: Child's Talk: Learning to use Language].
- Chomsky, Noam (1975): Aspects of the theory of syntax. Cambridge: MIT Press.
- Dehn, Mechthild (1999): Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit. Berlin: Volk & Wissen.
- Dehn, Mechthild; Merklinger, Daniela; Schüler, Lis (2011): Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (2011): Fremdsprache Literatur – Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. In: Fremdsprache Deutsch, 44, 5–14.
- Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (2016): Eine ‚Didaktik der Literarizität‘ für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Brüggemann, Jörn; Dehrmann,

- Mark-Georg; Standke, Jan (Hrsg.): *Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft*. Baltmannsweiler: Schneider, 215–236.
- Duncker, Ludwig (1994): *Lernen als Kulturaneignung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts*. Weinheim & Basel: Beltz Pädagogik.
- Feilke, Helmuth (1993): *Schreibentwicklungsforschung. Ein kurzer Rückblick unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung prozeßorientierter Schreibfähigkeiten*. In: *Diskussion Deutsch*, 129 (24), 17–34.
- Feilke, Helmuth (2003): *Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten*. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob; Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Band 1*. Paderborn u. a.: Schöningh, 178–192.
- Feilke, Helmuth (2010): „Aller guten Dinge sind drei“ – Überlegungen zu Text-routinen & literalen Prozeduren. In: *Fest-Platte für Gerd Fritz*. Hrsg. und betreut von Iris Bons, Thomas Gloning und Dennis Kaltwasser. Gießen 17.05.2010. URL: http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf. [Stand: 02.08.2020]
- Gailberger, Steffen (2013): *Story-Grammar-Bewusstheit im Zentrum von Literarischem Lernen und Poetischem Schreiben in der Sek. I*. In: *kj&m*, 1 (65), 75–83.
- Gansel, Carsten (2010): *Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Vorschläge für einen kompetenzorientierten Unterricht*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Garbe, Christine; Holle, Karl; Jesch, Tatjana (2010): *Texte lesen. Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation*. Paderborn: Schöningh.
- Genette, Gerard: *Die Erzählung*. München: Fink 1998.
- Gronold, Daniela (2013): *Zwischen Nationalstaat und Einwanderungsland. Der Deutschunterricht als Ort der Verhandlung von Identitäten*. In: *Informationen zur deutschdidaktik*, 3 (28), 46–54.
- Hausendorf, Heiko; Quasthoff, Uta M. (1996): *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Wiesbaden: Springer.
- Hennies, Johannes; Ritter, Michael (2014): *Schreibanregungen im inklusiven Deutschunterricht*. In: Bernhardt, Nora; Hauser, Mandy; Poppe, Frederik; Schuppener, Saskia (Hrsg.): *Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik*. Frankfurt a. M.: Klinkhardt, 224–230.
- Hüttis-Graff, Petra (2011): *Diktierter Texte zu Medienfiguren. Chancen und Grenzen des Diktierens*. In: Hüttis-Graff, Petra; Wieler, Petra (Hrsg.): *Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter*. Freiburg: Fillibach, 207–228.
- Huizinga, Johan (2004): *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Jakobson, Roman (1971): Linguistik und Poetik. In: Ihwe, Jens (Hrsg.): Literaturwissenschaft und Linguistik. Ergebnisse und Perspektiven. Frankfurt a. M.: Athenäum, 142–178.
- Kammer, Stefan (2013): Ich bin ich bin ich... Identitätskonzepte in den Sozial-, Kultur- und Literaturwissenschaften. In: *informationen zur deutschdidaktik*, 3 (28), 9–17.
- Keupp, Heiner; Höfer, Renate (Hrsg.) (1997): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kohl, Eva Maria (1992): Wo beginnt Poesie? Kinder schreiben Gedichte und Geschichten. In: *Grundschule*, 7/8 (24), 56–59.
- Kohl, Eva Maria (2007): Geschichtengrammatik. Oder: Wenn Geschichten über sich selbst sprechen. In: *Die Grundschulzeitschrift*, 204 (21), 22–25.
- Kohlross, Christian (2010): Die poetische Erkundung der wirklichen Welt. Literarische Epistemologie (1800–2000). Bielefeld: transcript.
- Kruse, Iris; Kruse, Norbert (2007): Textmuster zu Gestaltung eigener Texte nutzen – Textmustergebrauch anregen. In: *Grundschulunterricht*, 5 (54), 30–33.
- Kruse, Norbert; Ehlich, Konrad; Maubach, Bernd; Reichhardt, Anke (Hrsg.) (2014): Unkonventionalität in Lernertexten. Zur Funktion von Divergenz und Mehrdeutigkeit beim Textschreiben. Berlin: Erich Schmidt.
- Merkel, Johannes (2000): Spielen, Erzählen, Fantasieren. Die Sprache der inneren Welt. München: Kunstmann.
- Merklinger, Daniela (2012a): Frühe Zugänge zu Schriftlichkeit: Eine explorative Studie zum Diktieren. Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Merklinger, Daniela (2012b): Schreiben lernen durch Diktieren. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Muschg, Adolf (1987): Die Erfahrung von Fremdsein. Vortrag, gehalten am 8. August in Bern aus Anlass der 8. Tagung des Internationalen Deutschlehrerverbands. (= Hueber-Sonderdrucke 6). Ismaning: Hueber.
- Ohlhus, Sören (2013): Erzählen in der Grundschule. In: Abraham, Ulf; Knopf, Julia (Hrsg.): *Deutsch. Didaktik für die Grundschule*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 180–190.
- Pohl, Thorsten (2005): Die wörtliche Rede als präferierte Realisierungsform der Figurenrede im frühen schriftlichen Erzählen. In: Feilke, Helmuth; Schmidlin, Regula (Hrsg.): *Literale Textentwicklung. Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz*. Frankfurt a. M.: Lang, 93–112.
- Preußner, Ulrike (2014): Kinder entdecken Muster. Formulierungshilfen und Denkanregungen zum Schreiben im dritten Schuljahr. In: *Grundschulunterricht Deutsch*, 1 (61), 12–16.
- Quasthoff, Uta M. (2009): Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider, 88–105.

- Ritter, Alexandra (2013): Vom Buch zum Buch. Bilderbuchbaumuster für das eigene Schreiben. In: Jantzen, Christoph; Klenz, Stefanie (Hrsg.): Text und Bild – Bild und Text. Bilderbücher im Deutschunterricht. Stuttgart: Klett, 50–55.
- Ritter, Michael (2008): Wege ins Schreiben. Eine Studie zur Schreibdidaktik in der Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider.
- Ritter, Michael (2014a): Konventionalität in Kindertexten aus literarästhetischer Perspektive. In: Kruse, Norbert; Ehlich, Konrad; Maubach, Bernd; Reichhardt, Anke (Hrsg.): Unkonventionalität in Lernertexten. Zur Funktion von Divergenz und Mehrdeutigkeit beim Textschreiben. Berlin: Erich Schmidt, 173–184.
- Ritter, Michael (2014b): Literarische Baumuster – schreibdidaktisches Handwerkszeug. Hilfen zum Formulieren und Strukturieren eigener Texte am Anfang der Schreibbiografie. In: Grundschulunterricht Deutsch, Heft 1 (61), 22–27.
- Roeder, Caroline (2009): Editorial. In: Roeder, Caroline: Ich! Identität(en) in der Kinder- und Jugendliteratur. KJL&M extra. München: kopaed, 8–14.
- Schründer-Lenzen, Agi (2013): Schriftspracherwerb. Wiesbaden: VS.
- Spinner, Kaspar H. (2004): Literarästhetische Interpretation von Kindertexten. In: Mattenklott, Gundel; Rora, Constanze (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung. Weinheim und Basel: Juventa, 185–194.
- Spinner, Kaspar H. (2013): Identitätsorientierter Deutschunterricht heute. In: Informationen zur deutschdidaktik, 3 (28), 29–37.
- Weninger, Robert (1994): Literarische Konventionen. Theoretische Modelle und historische Anwendung. Tübingen: Stauffenburg.
- Weinrich, Harald (1985): Von der Langeweile des Sprachunterrichts. In: Weinrich, Harald: Wege der Sprachkultur. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt, 221–245.
- Wood, David; Bruner, Jérôme S.; Ross, Gail (1976): The Role of Tutoring in Problem Solving. In: Journal of Child Psychology and Psychiatry 2 (17), 89–100.
- Wrobel, Arne (2010): Schreiben – Textkompetenz und ihr Erwerb. In: Frederking, Volker; Huneke, Hans-Werner; Krommer, Axel; Meier, Christel (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 1: Sprach- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider, 202–217.
- Wygotski, Lew (1987): Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln: Pahl-Rugenstein.

„ERZÄHLEN AN DER NAHTSTELLE ZWISCHEN KUNST UND ALLTAG“¹

KÜNSTLERISCHES ERZÄHLEN IN WILLKOMMENSKLASSEN²

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit dem Erzählprojekt *Erzähl! Erzähl!*, das in Willkommensklassen an der Albert-Gutzmann-Schule in Berlin von Kristin Wardetzky initiiert wurde. Dieses Projekt richtet sich an jugendliche Geflüchtete und verfolgt das Ziel, das von Wardetzky entwickelte Konzept des ‚künstlerischen Erzählens‘ für das Sprachenlernen im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache fruchtbar zu machen. In einem ersten Schritt wird das Konzept näher erläutert und eine Verortung in der aktuellen fremdsprachendidaktischen Forschung angestrebt. Anschließend soll das Erzählprojekt näher beschrieben und in seiner didaktischen Umsetzung reflektiert werden.

1. DAS KONZEPT DES KÜNSTLERISCHEN ERZÄHLENS

Beim künstlerischen Erzählen handelt es sich um eine Form des mündlichen Erzählens, die durch einen Komplex aus Körpersprache, Gestik und Mimik Erzählen lebendig macht und von der Darstellungskraft der Erzählenden und der Imaginationskraft der Zuhörenden gleichermaßen lebt. Auch ‚lebendiges Erzählen‘ genannt, will diese Form der Erzählpraxis die Mündlichkeit wiederbeleben (vgl. Wardetzky 2007b: 15). Denn verdrängt durch die prestigeträchtige Schriftlichkeit, ist sie ins Abseits geraten und fristet ein Dasein als vermeintlich minderwertigere Erzählform.

Während andernorts das Potenzial des mündlichen Erzählens bereits entdeckt und ausgeschöpft wird, gar Eingang in die Curricula gefunden hat, muss in Deutschland vorerst noch ein vergleichbarer Stellenwert erkämpft werden. Vorreiterin ist hier Kristin Wardetzky, die sich wissenschaftlich, persönlich und

¹ Zitat aus Wardetzky (2007a: 41).

² Bei Willkommensklassen handelt es sich um separate Klassen, in denen neu zugewanderte Kinder und Jugendliche vorübergehend unterrichtet werden, damit ihnen ein intensives Deutschlernen ermöglicht wird. Innerhalb eines Jahres sollen sie das Niveau B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER, Europarat 2001) erreichen, um dann in Regelklassen integriert zu werden.

ehrenamtlich einsetzt, um das zu ändern. Mit dem Zertifikatskurs *Künstlerisches Erzählen – Storytelling in Art and Education*, einer berufsbegleitenden Weiterbildung im mündlichen Erzählen an der Universität der Künste Berlin, etablierte Wardetzky das künstlerische Erzählen in der universitären Lehre und setzte damit die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dieser Praxis in Gang.

Über das künstlerische Erzählen tritt den Zuhörer*innen, so führt Wardetzky anschaulich aus,

ein lebendiger Mensch, nicht nur Abbild oder Simulation entgegen, sondern ein Mensch, den man atmen hört und schwitzen sieht, den man anfassen kann, den man aus dem Konzept bringen kann, der nicht per Mausclick manipulierbar ist, in dessen Augen man ‚richtiges‘ Feuer blitzen sieht, der für sie, für jeden Einzelnen da ist, der jeden wirklich meint. Ein Mensch, der mit nichts die Aufmerksamkeit zu bannen vermag als mit seiner Stimme, seiner Mimik, der Sprache seiner Augen, seiner Hände, seines Körpers – und mit dem, was er zu erzählen hat, Geschichten von atemberaubender Spannung. (Wardetzky 2007c: 269)

Es ist eine Verbindung aus künstlerischen, theater- und erzählpädagogischen Methoden, die in dieser Erzählform zustande kommt und ein dreidimensionales Erzählen entstehen lässt, das in der heutigen, sich im technologischen Fortschritt überbietenden Zeit gerade für Jugendliche ein konkurrenzfähiges und spannendes Gegenmodell bietet, das ganz ohne Technik auskommt.

Für dieses Projekt wird vor allem das Genre des Märchens gewählt, über das den Jugendlichen narrative Strukturen näher gebracht werden und über das sie zum Erzählen angeleitet werden sollen: „Vor dem kreativen Umgang mit dem Schreiben von Märchen braucht es eine Befruchtung der Fantasie mit den Bildern, Motiven, Konfliktkonstellationen und Bauplänen dieses narrativen Genres – und zwar im Medium der Mündlichkeit.“ (Wardetzky 2010: 46) Warum eignen Märchen sich so gut für diese Arbeit? Sie dienen hier als Tür zur literarischen Welt, in die sie durch die Eingangsformel ‚Es war einmal ...‘ führen und mit einem Happy End und einer Schlussformel schließen. Weitere genretypische Strukturen des Märchens sind einprägsame und wiederkehrende Motive und Wendungen, formelhafte Wiederholungen, Verse und eine Vorliebe für bestimmte Farben und Zahlen. Mit ihrer Symbolhaftigkeit und Dreierstruktur (3 Hexen, 3 Taten, 3 Riesen) sind Märchen besonders beliebt bei Kindern und auch noch bei Jugendlichen, die der deutschen Sprache nicht oder nur teilweise mächtig sind. Bei Märchen handelt es sich um eine mündliche Form, die in Schriftlichkeit übertragen wurde und durch das mündliche Erzählen wieder in ihre Ursprungsform zurückgeführt wird. Sie eignen sich auch zur Einbeziehung der Zuhörer*innen, indem Fragen zum weiteren Verlauf der Handlung gestellt werden können, was nach der Vermittlung der genretypischen Strukturen von

Märchen besonders ergiebig ist, da die Zuhörer*innen dann ihr genrespezifisches Wissen gezielt einbringen können, um das Märchen kreativ weiterzuerzählen. Leerstellen im Text können inszeniert werden oder Erzählanfänge können als Ausgangspunkt für das fiktive Weiterzählen einer Märchenhandlung herangezogen werden. Darüber hinaus verhandeln Märchen zeitlose Themen, die linear erzählt werden, im Erzähltempus Präteritum gehalten sind und durch ihre Bildhaftigkeit die Phantasie besonders anregen. Die Charakterzeichnung in Märchen ist archetypisch und flach angelegt, was das Verständnis erleichtert und einen vergleichsweise leichten und schnellen Zugang zur Handlung bietet.

Bei der Arbeit mit Geflüchteten ist der Ansatz des ‚künstlerischen Erzählens‘ außerordentlich produktiv, denn über diese spezifische Form des Erzählens ist es möglich, einer Geschichte auch dann zu folgen, wenn einzelne Wörter fehlen, und Zusammenhänge zu erschließen, auch wenn einzelne Details unklar bleiben. Fehlen bei der Rezeption einer Erzählung in schriftlicher Form einzelne Textbausteine, bleiben kleine Verstehensinseln als isolierte Puzzleteile zurück und es kann keine Kausalkette gebildet werden, die für das Verständnis der Geschichte jedoch erforderlich ist. Das kann dazu führen, dass die Motivation der Teilnehmenden sinkt und sich Frustration einstellt. Denn wer nicht weiß, was ein ‚Wolf‘ ist, für den schwebt Rotkäppchen solange nicht in Gefahr, bis dieses Tier bekannt ist. Erst dann wird das Spannungsmoment dieser Geschichte erkannt. Hier reicht es völlig aus, den Wolf lediglich als Gefahrenquelle wahrzunehmen. Beim lebendigen Erzählen kann man dieses Tier imitieren, die Stimme zum Einsatz bringen, um den Wolf als bedrohliches Tier darzustellen.

In ihrem Beitrag *Schwimmen lernen* veranschaulicht Wardetzky (2010) ihren didaktischen Ansatz. Sie spricht von der „Trias der Mündlichkeit“ (ebd.: 47): Zuhören – Nacherzählen – freies Erfinden. In dieser Trias sieht Wardetzky „den Humus, aus dem Schreibideen und Texte wachsen können“ (ebd.).

Auf dem Weg zur Erzählkompetenz kommt es bei diesem Ansatz zu einem sehr wichtigen Zwischenschritt, der nicht übersehen werden darf. Er macht die Innovation dieses Ansatzes deutlich: Der Erzählkompetenz muss eine geschulte und solide Zuhörkompetenz vorausgehen, ohne die die Jugendlichen nicht ins eigene Erzählen finden können.

Erzählen ist keine Einbahnstraße. Es ist ein Dialog, der vom Erwidern, vom Anteilnehmen lebt. Erzählen ist nicht nur Reden, sondern ebenso dringlich Zuhören. Wenn wir vom Erzählen sprechen, dann sollten wir das Zuhören nicht vergessen. Zuhören als Zu-Wendung, als unabdingbare Voraussetzung und als Ziel des Erzählens. (Wardetzky 2007a: 42)

Es ist nicht selbstverständlich, dass Kindern in ihren Familien vorgelesen bzw. erzählt wird. Das gilt für deutsche Familien, Familien mit Migrationsge-

schichte³ oder Familien, die als kürzlich Geflüchtete in Deutschland gerade ein neues Zuhause finden, gleichermaßen. Demnach muss man viele Jugendliche erst einmal für das mündliche Erzählen gewinnen. Sie müssen sich erst für diese Form der Interaktion öffnen. Wardetzky nennt diesen spezifischen Prozess die „Inkubationszeit des Mündlichen“ (Wardetzky 2010: 46). In diesem Zeitraum wird das Erzählen kleinschrittig und spielerisch über das Prinzip ‚Mimesis und Transformation‘ vorbereitet: „Lernen am Beispiel – Mimesis und Transformation – dieses Grundgesetz allen Lernens zeigt auch hier seine durchschlagende Wirkung und zeitlose Gültigkeit.“ (ebd.)

Wardetzky's didaktischer Ansatz wirkt dem politischen Utilitarismus entgegen, der primär danach fragt, welche Vorteile geflüchtete Menschen Deutschland bringen und damit der Suggestion verfällt, die Aufnahme von Geflüchteten müsse wirtschaftlich legitimiert werden. Wenn über das künstlerische Erzählen Märchen erzählt werden, dann geht es nicht um die Vermittlung deutscher Leitkultur. Die Grimmschen Märchen als deutscher Erinnerungsort (vgl. Tatar 2002) sind nicht das Lehr- bzw. Lernziel dieses Ansatzes. Denn Geschichten werden überall erzählt, vor allem Märchen.⁴ Bei der Auswahl der Märchen berücksichtigt das Erzählprojekt unterschiedliche Erzähltraditionen und bezieht die Herkunftsländer der Teilnehmenden mit ein, indem traditionelle Märchen aus aller Welt erzählt werden.⁵ Das internationale Repertoire spiegelt den Fokus auf kulturellen Austausch wider, der diesem Ansatz inhärent ist. Er macht sich das universelle Moment des Geschichten-Erzählens zunutze, um Gemeinschaft zu stiften. Bezüglich der Diversität von Erzähltraditionen gibt es noch viel Forschungsbedarf, um „diese mehrsprachigen Situationen und ihre komplexen kommunikativen Konsequenzen“ (Ehlich 2007: 419) zu beleuchten.

Das Erzählprojekt widmet sich der Mehrsprachigkeit in Deutschland und dem Potenzial, das daran geknüpft ist, indem es geflüchteten Jugendlichen durch den Erwerb narrativer Strukturen die Möglichkeit bietet, ihre allgemeine Kommunikationsfähigkeit in der deutschen Sprache zu verbessern (vgl. Dannerer 2012: 89).

³ Im vorliegenden Beitrag wird in Anlehnung an Naika Foroutan (2019) der Begriff ‚Migrationsgeschichte‘ dem Begriff ‚Migrationshintergrund‘ vorgezogen. In ihrer Publikation verwendet Foroutan zwar vereinzelt noch den Begriff ‚Migrationshintergrund‘, argumentiert jedoch, die Entscheidung dafür resultiere aus dem „Mangel an besseren Fachtermini in der deutschen Sozialwissenschaft“ (Foroutan 2019: 56f.).

⁴ Vgl. Engel (2011): Der Artikel beschreibt ebenfalls ein Projekt mit Märchen und geht von ähnlichen Überlegungen aus. Im Vordergrund steht dabei allerdings die schriftliche Textarbeit im Umgang mit Märchen, während für das hier beschriebene Projekt die Mündlichkeit zentral ist.

⁵ Beispielsweise wurde das Volksmärchen „Schlauer als der König“ aus Benin vorgestellt. Eine Teilnehmerin erkannte in diesem Märchen Strukturen wieder, die typisch für Märchen aus Benin sind und teilte dieses Wissen mit ihren Mitschüler*innen.

2. VERORTUNG IN DER FREMDSPRACHENDIDAKTIK

Zugang zu Bildung, Chancengleichheit und Beteiligung am kulturellen Austausch sind auch im Jahr 2020 keine Selbstverständlichkeit in Deutschland. Mehrsprachigkeit ist als Phänomen bereits älter, allerdings ist die intensive wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesem Phänomen erstaunlicherweise erst eine Entwicklung der letzten Jahre. Wie eng hier Politik und universitäre Forschung bzw. Lehre ineinandergreifen, zeigt sich beispielsweise an dem Umstand, dass von Regierungsseite zu lange gezögert wurde, offiziell auszusprechen, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist, ein Umstand, der schon seit den 1970er-Jahren einer klaren Stellungnahme entbehrte. Als Konsequenz daraus ergibt sich, dass Mehrsprachigkeit erst allmählich die Aufmerksamkeit erhält, die ihr gebührt und man sich erst jetzt den Chancen und Herausforderungen zu stellen versucht, die mit der Positionierung als Einwanderungsland einhergehen. Deutschland sieht sich dadurch mit einer doppelten Aufgabe konfrontiert. Einerseits müssen Versäumnisse bezüglich der sprachlichen Integration von bereits hier lebenden Migrant*innen angegangen werden, andererseits muss den Menschen, die neu einwandern, ein sofortiger Zugang zu Sprache, Kultur und Bildung ermöglicht werden.

Wenn man sich dem Erzählen als Mittel zur gesellschaftlichen Integration nähert, dann nicht, weil es der Bildungspolitik derzeit zugutekommt, den Spracherwerb zu fördern, sondern weil es sich hier um eine Kompetenz handelt, die zur gesellschaftlichen Teilhabe befähigt. Die Jugendlichen lernen allmählich, in der Fremdsprache das zu artikulieren, was sie sagen möchten, und sich nicht damit zufrieden zu geben, was sie zu sagen imstande sind. Das mündliche Erzählen bietet so eine Möglichkeit, sich sprachlich zu emanzipieren und so mit anderen in Kontakt zu kommen. Erzählen ist eine „interdisziplinäre Schlüsselkompetenz“ (Nünning 2012). Darin ist die Forschung sich weitgehend einig. Die Frage ist jedoch, was im Einzelnen zu dieser Kompetenz gehört und wie man zur Ausbildung ihrer Teilkompetenzen gelangt.

2.1 Literarisches und alltägliches Erzählen

Erzählen wird gemeinhin mit Literatur in schriftlicher Form assoziiert: Leo Tolstoi, Thomas Mann, Guy de Maupassant. Je nach persönlicher Präferenz kommen einem dabei andere Erzähler*innen in den Sinn. Einigkeit herrscht jedoch darin, dass hier schriftlich erzählt wird, in Texten, die im Wortlaut noch heute zur Verfügung stehen.

Die Linguistik stellte in den 1980er Jahren dem literarischen Erzählen das alltägliche Erzählen zur Seite. Durch Konrad Ehlichs Unterscheidung zwischen ‚Erzählen₁‘ und ‚Erzählen₂‘ (Ehlich 1983) wurde der Begriff des Erzählens aus-

differenziert und der Raum zur theoretischen Auseinandersetzung mit dem alltäglichen bzw. mündlichen Erzählen geschaffen. Bis zu diesem Zeitpunkt hielt sich die Einordnung des literarischen und damit schriftlichen Erzählens als höhere Form, da das Potenzial des mündlichen Erzählens und seine Verzahnung mit dem schriftlichen Erzählen noch nicht in den Fokus gerückt war.

Während der Erzählerwerb von Kindern in der Linguistik (vgl. etwa Ehlich 1983, Hausendorf; Quasthoff 1996) und in der Fremdsprachendidaktik gut erforscht ist (vgl. etwa Ahrenholz 2007, Becker 2005, Becker; Wieler 2013), stellt der Erzählerwerb bei Jugendlichen im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, zumal bei mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen mit Fluchterfahrung, noch ein Forschungsdesiderat dar. Dies ist nach Riedner (2017: 62) unter anderem auf die Annahme zurückzuführen, dass Erzählkompetenz bei Jugendlichen und Erwachsenen nicht mehr erworben werden müsse, da dieser Erwerb ein Prozess sei, der schon mit dem 12. Lebensjahr als abgeschlossen gelte (ebd.: 61). Monika Dannerer liefert mit ihrer 2012 erschienenen Studie *Narrative Fähigkeit und Individualität* erste Forschungsergebnisse zu diesem Forschungsdesiderat, indem sie den Erzählerwerb in der Sekundarstufe I und II (Klassen 5–12) untersucht und auch den Erzählerwerb von Schüler*innen einbezieht, die Deutsch als L2 sprechen. Das Erzählprojekt mit jugendlichen Geflüchteten, das hier vorgestellt werden soll, geht noch einen Schritt weiter, indem es narrative Fähigkeiten bei Sprecher*innen fördern möchte, die am Beginn des deutschen Spracherwerbs stehen. Die nötige Forschung hierzu steht noch aus.

2.2 Trennungs- und Berührungspunkte des literarischen und alltäglichen Erzählens

Wenn man sich fragt, wo das Prestige des literarischen Erzählens herrührt, dann liegt es Ehlich zufolge in der vermeintlichen Komplexität der Schriftlichkeit (vgl. Ehlich 2007: 405). Diese angenommene Komplexität habe zur Folge, dass sie zum alleinigen Untersuchungsgegenstand der Literaturwissenschaft avancierte. Das alltägliche Erzählen verschwinde hinter dem postulierten Originalitätsmonopol der Schriftlichkeit, da die Qualität des alltäglichen Erzählens verkannt werde (vgl. Ehlich 2007: 403).

Mit dieser Qualität setzt sich Ehlich in seinem Beitrag *Radio-Baby* (Ehlich 2007) auseinander, in dem er exemplarisch aufzeigt, in welchem Wechselverhältnis literarisches und alltägliches Erzählen stehen und wo sich Trennungs- und Berührungspunkte finden lassen. Der Annahme, das schriftliche Erzählen sei komplexer als das mündliche Erzählen, setzt er die detaillierte linguistische Analyse eines Gesprächs der fünfjährigen Marcella entgegen und arbeitet dabei einzelne Strukturen heraus, um die Komplexität zum Einsatz kommender narrativer Strukturen der jungen Sprecherin beim mündlichen Erzählen zu demonstrieren.

Besonders aufschlussreich ist dabei sein Hinweis auf die „Szenik“ (Ehlich 2007: 414f.). Darunter fallen „paralinguistische Elemente“, „wörtliche Rede“ und „narrative Modulation“ (ebd.: 415f.). Dies sind Elemente, über die das literarische Erzählen in seiner schriftlich fixierten Form nicht unmittelbar verfügt. Die literarische Qualität des alltäglichen Erzählens kommt aber gerade in diesen narrativen Strukturen zum Tragen.

2.3 Textsortenwissen beim Erzählen

Tabea Becker bringt einen weiteren bedeutenden Punkt in die Forschungsdiskussion ein, indem sie aufzeigt, dass narrative Strukturen und der Umgang mit ihnen nicht losgelöst von der Textsorte gedacht werden können (vgl. Becker 2005). Denn jede Textsorte setze andere Kompetenzen voraus, fordere und fördere andere Fertigkeiten. Zunächst unterscheidet Becker primärproduktive und reproduktive Formen (ebd.: 22). Zu den primärproduktiven Textsorten gehören für sie die Phantasiegeschichte, die eine fiktive Geschichte vermittelt, und die Erlebnisgeschichte, die ein reales Geschehen aufgreift. Unter reproduktive Formen fasst Becker Bildergeschichten und Nacherzählungen, die sie nach der „Modalität des Stimulus“ differenziert (Becker 2005: 22). Während Bildergeschichten visuell stimuliert werden, sind Nacherzählungen das Produkt eines auditiven Inputs. An diesen vier genannten Textsorten zeigt Becker unterschiedliche Fertigkeiten und Anforderungen auf, die das Textsortenwissen schrittweise vorbereiten. Einher geht damit eine „Erwerbsprogression“ (Becker; Stude 2017: 16), die anzeigt, wie die Komplexität der Erzählungen mit der jeweiligen Textsorte zunimmt und wie die Erzählungen „differenzierter und spezifischer“ (ebd.) werden. Während zunächst noch visuelle und auditive Stimuli überwiegen, wird dieser Input allmählich zurückgenommen, wenn ausreichend Orientierung gegeben wurde, dass die Lernenden selbstständig erzählen können.

2.4 Narrative Didaktik unter Berücksichtigung relevanter Teilkompetenzen

Das alltägliche Erzählen und dessen systematische Förderung kann als Hinführung zum schriftlichen Erzählerwerb gewertet werden. Denn Erzählen ist als „zunehmend monologische sprachliche Handlung“ (Kapica; Klages; Pagonis 2014: 8) zu verstehen und zeichnet sich durch die „Sprache der Distanz“ (Koch; Oesterreicher 1985) aus, was als „ein generelles Merkmal der Bildungssprache“ (Kapica; Klages; Pagonis 2014: 8f.) herauszustellen ist. Diese „Sprache der Distanz“ ist für alle Textsorten, die im Schulunterricht thematisiert werden, relevant (ebd.).

Erzählen stellt eine Möglichkeit dar, wie Sprecher*innen dem Register der Bildungssprache schrittweise angenähert werden können (vgl. Kapica; Klages;

Pagonis 2014). Das mündliche Erzählen fordert dabei zahlreiche Teilkompetenzen (vgl. Ehlich 2007: 420), die eine narrative Sprachdidaktik berücksichtigen muss. Nach Kapica; Klages; Pagonis (2014: 9) sind folgende Teilkompetenzen dabei einzubeziehen:

- a. die Fähigkeit zu sprachlicher Kooperation (Sprecherwechsel) und die Beherrschung der entsprechenden verbalen Mittel
- b. Fähigkeiten zur Berücksichtigung des Hörerwissens (z. B. Informationsauswahl und Informationsstruktur)
- c. Fähigkeiten und Mittel zur Erzeugung textueller Kohärenz (referentielle und relationale Kohärenz)
- d. Diskursartenwissen

Ehlich fordert bezogen auf den Erzählerwerb eine „narrative Didaktik“ (Ehlich 2007: 420),

die in einer systematischen Weise die Möglichkeiten, die bei den Kindern bereits vorhanden sind, so fördert, daß dann auch der Übergang zum genußvoll lachenden, aber auch manchmal empathisch weinenden Umgang mit den Meistererzählungen vorbereitet wird, vor allem aber so, daß Kinder ihre Erzählfähigkeit nicht über den schulischen Verfahren ihrer angeblichen Förderung verlieren. (Ehlich 2007: 420)

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) verkennt das Potenzial des Erzählens für den Spracherwerb, indem er versäumt, das Erzählen schon auf der Anfängerstufe (A1.1) zu verankern. Denn hier wird bereits erzählt. So arbeitet beispielsweise auch die Neuauflage des bewährten Schritte-Lehrwerks *Schritte Plus Neu 1 (A1.1)* weiterhin mit einer Fotogeschichte zu Beginn jeder Lektion. Hierbei wird in acht Bildern eine Geschichte vermittelt, die visuell und auditiv abzurufen ist. Indem Lernende diese Bilder im Unterricht in einen Zusammenhang bringen und verbalisieren, was sie sehen, erzählen sie eine Geschichte. Der GER muss hier, wie Renate Riedner (2017: 60) in ihrem umfassenden Forschungsüberblick fordert, entsprechend angepasst werden und sich mit dem Potenzial, das sich aus dem mündlichen Erzählen für Sprecher*innen und ihren Spracherwerb ergibt, forschungsfundiert und in differenzierter Weise auseinandersetzen. Hier steht „ein wissenschaftlich reflektierter Erzählbegriff, der der Komplexität und Vielschichtigkeit des Phänomens gerecht würde“ (ebd.) noch aus.

Das künstlerische Erzählen wählt eine Herangehensweise, die Schritt für Schritt auf Schüler*innen eingeht, ihre individuellen Stärken und Schwächen berücksichtigt und kleine Stufen abschreitet (vgl. etwa Ruhm 2014). Es bietet einen Gegenentwurf zum regulären Schulunterricht, da auf Noten und Leistungsmessung verzichtet wird. Auf ein vorgefertigtes Ziel, das es für alle Teilnehmenden

gleichermaßen zu erreichen gilt, wird bewusst verzichtet. Erzählen wird beim künstlerischen Erzählen als individuelle literarästhetische Auseinandersetzung mit Literatur und Sprache aufgefasst, die gleichzeitig spielerisch den „Sprachwachstumsprozess“ (Piepho 2007: 7) anregen soll.

3. BESCHREIBUNG DES ERZÄHLPROJEKTS

In einem extra-curricularen Rahmen wurde jugendlichen Schüler*innen im Alter von 12–15 Jahren in der K9, einer Willkommensklasse an der Albert-Gutzmann-Schule im Berliner Stadtteil Wedding, Erzählen in Form von Märchen nahegebracht und damit der Erzählerwerb gefördert. Über die Trias ‚Zuhören – Nacherzählen – freies Erfinden‘ (Wardetzky, s. o.) sollten sie dazu angeleitet werden, Erzählungen zu verstehen, bei Unklarheiten nachzufragen, Geschichten kreativ zu erproben und zu einer eigenen Erzählform zu finden.

Die Relevanz dieses Projekts besteht darin, dass es sich einer in der Praxis erprobten Methode bedient, die über das künstlerische Erzählen alltägliches und literarisches Erzählen miteinander verschränkt und als neue mündliche Kompetenz im fremdsprachlichen Deutschunterricht in Willkommensklassen zu etablieren sucht. Das Bedürfnis, sich mitzuteilen, und der Wunsch, eine Geschichte kohärent zu erzählen, befähigt Jugendliche, sich spielerisch sprachliches und genretypisches Wissen anzueignen und Erzählkompetenz auszubilden. Sprachliche Korrektheit beim Erzählen wird dabei nicht normativ durch eine Lehrperson eingefordert, sondern als Mittel zum Zweck erfahren, das den Spracherwerb durch lebendige Interaktion und den kontinuierlichen Austausch in der Gruppe spielerisch voranbringt.

3.1 Durchführung

Für neun Monate kam einmal pro Woche die professionelle Erzählerin, Theater- und Kindheitspädagogin Kathleen Rappolt in die Klasse der K9 und arbeitete dort mit 14 Teilnehmer*innen im Rahmen des Erzählprojekts *Erzähl! Erzähl!*, das sich an jugendliche Geflüchtete richtete und von der Walter-Kahn-Stiftung gefördert wurde. Die Teilnehmer*innen wurden in diesem extra-curricularen Projekt von Oktober 2016 bis Juni 2017 in zweistündigen Sitzungen von der Erzählerin in die Welt des mündlichen Erzählens eingeführt. Treffpunkt der Erzählstunden war der Theaterraum der Schule. Das Projekt erfolgte unter der Supervision von Kristin Wardetzky, die zu Beginn persönlich anwesend war und auch selbst als Erzählerin agierte. Im weiteren Verlauf kam sie in regelmäßigen Abständen in die Erzählstunden, um sich ein eigenes Bild zu machen und sich über die Arbeit und Progression der Gruppe informieren zu lassen. Das Projekt

wurde durch die Freie Universität Berlin in Form von Hospitationsbesuchen wissenschaftlich begleitet. Dabei wurden zur Dokumentation des Projektes und zur weiteren Analyse Daten in Form von Tonaufnahmen, Fotos und Filmmitschnitten erhoben.

Begleitet wurden die Jugendlichen von ihrer Klassenlehrerin Doreen Brumme, einer studierten Germanistin mit einem Schwerpunkt im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, die das Team des Erzählprojekts durch ihre umfassenden Fremdsprachenkenntnisse und ihr ausgeprägtes Sprachgefühl gezielt unterstützen konnte. Die Teilnehmer*innen stammten aus Bulgarien, Benin, Ghana, Kenia, dem Libanon, Rumänien, Syrien und Vietnam. Zu ihren L1 gehörten Arabisch, Bulgarisch, Rumänisch, Türkisch, Französisch, Englisch und Tschechisch. Zu den teilnehmenden Jugendlichen gehörten auch sehr unruhige und hyperaktive Schüler*innen.

3.2 Zuhören

Eine zentrale Herausforderung der Projektarbeit bestand darin, zunächst die Aufmerksamkeit dieser Gruppe von Jugendlichen, die einer nicht zu unterschätzenden medialen Reizüberflutung ausgesetzt sind und außerdem durch ihre unterschiedlichen Herkunftssprachen und ihr unterschiedliches Sozialverhalten eine sehr heterogene Gruppe darstellen, zu gewinnen und zu bündeln, um sie dann für das Zuhören von Geschichten sensibilisieren und begeistern zu können. Hierzu wurden verschiedene methodische Mittel eingesetzt.

3.2.1 Stuhlkreisritual

Die Erzählstunden begannen und schlossen im Stuhlkreis mit einem festen Ritual: Dazu standen alle Schüler*innen auf, stellten sich aufrecht hin, zeigten mit ausgestreckten Armen zur Decke und sagten: „Über mir der Himmel“, zeigten anschließend mit den Armen wieder auf den Boden und sagten: „Unter mir die Erde“. Dann hielten sie abschließend eine Hand vor sich und sprachen: „Und hier bin ich“. Mit diesem festen Ritual wurden sie in die Märchenwelt eingeführt; damit wurde die Besonderheit dieser Stunden und ihre Sonderstellung im Alltag betont.

3.2.2 Ballspiel

Besonders beliebt war bei den Jugendlichen das anschließende Ballspiel. Zunächst sollte Blickkontakt aufgenommen und der Name der Person laut und deutlich genannt werden, der man den Ball zuwerfen wollte. Das Spiel bestand darin, sich die exakte Reihenfolge zu merken, in der der Ball den einzelnen Teilnehmenden zugeworfen wurde, und dabei die Namen der jeweiligen Mitspieler*innen laut auszusprechen. Dafür wurde der Ball wiederholt in derselben Rei-

henfolge geworfen. Erschwert wurde dies dadurch, dass zwei weitere Bälle ins Spiel gebracht wurden. Das Ziel war es, keinen der Bälle fallen zu lassen. Dafür musste es absolut still sein, jeder musste sich konzentrieren, jeder war gefordert. Die Gruppe war auf jeden Einzelnen angewiesen, damit das gemeinsame Ziel erreicht werden konnte.

Eindrucksvoll zu beobachten war, wie über ein solches Spiel die Zuhörkompetenz vorbereitet werden konnte. Der Weg des Balles kann hier als Erzählstrang gesehen werden, als roter Faden, dem man aufmerksam und konzentriert folgen musste. Das waren Momente großer Spannung für die Jugendlichen. Sie konnten sich bewegen, spielen und gleichzeitig lernten sie unbewusst, sich einen Ablauf im Detail zu merken, der Gruppe zu vertrauen und dabei aufmerksam zu bleiben. Das war ein wichtiger Schritt, um die Schüler*innen für das Zuhören zu gewinnen.

Zudem wurde die Erkenntnis gefördert, dass Interaktion auch missglücken kann: Der zugeworfene Ball kann fallen gelassen werden, die Reihenfolge kann falsch sein oder der richtige Name kann ausbleiben. Die Jugendlichen stellten sich engagiert dieser Herausforderung, die Kommunikation vor diesem Missglücken zu bewahren; dabei nahmen sie positiv wahr, dass alle wichtig waren und gebraucht wurden, damit der Ball nicht zu Boden fiel.

Das Projekt verstand sich mit seiner klaren, rituellen Struktur als Gegengewicht zum Alltag. Dieser Alltag ist für viele Jugendliche, die als Geflüchtete in Deutschland leben, aus prekären Situationen kommen, bisweilen hyperaktiv sind oder an Aufmerksamkeitsstörungen leiden, durch Chaos und das Fehlen von Strukturen gekennzeichnet. Über das Einhalten fester Rituale und die Wiederholung boten die Erzählstunden den Jugendlichen vorhersehbare Strukturen und lieferten gleichzeitig Momente des Spiels, der Rollenübernahme und Verkleidung als alternative Erfahrungen zu ihrem sonstigen Alltag. Sie stellen einen Exkurs dar, der auch ein „Sich-Abkoppeln“ (Wardetzky 2017: 28) vom Schulalltag ermöglichte. Die „Zweckfreiheit“ (ebd.), die die Jugendlichen in diesen Stunden erfuhren, wirkte sich positiv auf ihre Motivation aus und ermöglichte ihnen, anders zu agieren als im Schulunterricht, wie die Klassenlehrerin bestätigte.

Die Dynamik, die hier ausgebildet wurde, war die Dynamik, die man für das Erzählen von Geschichten braucht, die im Zusammenwirken von Erzählenden und Zuhörenden entstehen. Um die Rolle von Erzählenden übernehmen zu können, ist es zunächst von Bedeutung, die Rolle von Zuhörenden einzunehmen, sie zu verstehen und sie zu respektieren. Zuhörende können erst dann zu Erzählenden werden, wenn sie zuhören können – so der Ausgangspunkt für das Vorgehen. Die Berücksichtigung dieser Kodependenz charakterisierte die Erzählstunden und stellte die Basis für den Erfolg dieser didaktischen Herangehensweise dar.

3.2.3 Binnendifferenzierung

Das Projekt arbeitete binnendifferenziert: Es nahmen Jugendliche mit unterschiedlichen Sprachniveaus teil, die sich gegenseitig unterstützten und einander halfen. Auf die verschiedenen Stärken und Schwächen der Schüler*innen wurde seitens der Lehrenden gesondert eingegangen. Anfängliche Schwierigkeiten im Umgang mit den Jugendlichen und aufkommende Erzählblockaden lösten sich allmählich auf, indem sich die Mitglieder des Teams den Jugendlichen in Form persönlicher Zuwendung zu den Einzelnen näherten. Je genauer man die einzelnen Jugendlichen kannte, ihren familiären Hintergrund im Blick behielt und ihr Verhalten in der Klasse und in den unterschiedlichen Sozialformen bedachte, desto besser war es möglich, ihre Bedürfnisse im Hinblick auf das Erzählen zu berücksichtigen.

3.3 Nacherzählen

Auffällig für diese Erzählstunden war der tolerante Umgang mit sprachlichen Fehlern. Es ging nicht um sprachliche Korrektheit, sondern darum, sich mitzuteilen. Wer eine zuvor gehörte Geschichte nacherzählte, war darum bemüht, sich richtig zu erinnern, was in der Geschichte im Einzelnen geschehen war. Die Jugendlichen ließen sich nicht von fehlendem Vokabular abschrecken, denn dieses konnte in der Runde erfragt werden. Vielmehr konkurrierten sie darum, wer sich die Geschichten am besten merken konnte. Im Plenum, das als „Gesprächskreis“ (Becker; Stude 2017: 85) organisiert war, wurden die Märchen durch das mündliche Erzählen der Schüler*innen spielerisch nacherzählt und geübt. Der „Gesprächskreis“ zeichnet sich anders als ein „Erzählkreis“ (ebd.: 81), den man aus der Schule kennt, durch „Nachfragen, Aufforderungen und Ergänzungs- und Erklärsequenzen aus“ (ebd.). Indem die Jugendlichen durch gezielte Fragen der Erzählerin dazu aufgefordert wurden, eine zuvor gehörte Geschichte nacherzählen, begannen sie allmählich narrative Strategien zu entwickeln.

Da in den ersten Stunden des Projekts die nötigen Sprachkenntnisse noch fehlten, wurde zunächst auf visuelle Elemente (Kamishibai⁶, unterschiedliches Bildmaterial oder Requisiten) zurückgegriffen, um Geschichten zu vermitteln, ein Bewusstsein für Geschichten herauszubilden und einen Einblick in Märchenstrukturen zu geben. Durch die Visualisierung der Geschichten wurde das

⁶ Das Kamishibai stammt ursprünglich aus Japan und bezeichnet ein Erzähltheater, das aus einem Holzkasten mit Flügeltüren besteht. Der Rahmen des Kastens ist oben geöffnet und bietet Platz für einen Stapel von Bildkarten bzw. Bildtafeln, die selbst gemalt sein können. Diese Bilder können gezielt eingefügt und herausgezogen werden. Zuschauer*innen bzw. Zuhörer*innen betrachten das jeweils von dem Erzähler/der Erzählerin gewählte Bild im Rahmen während parallel erzählt bzw. vorgelesen wird.

Verstehen erleichtert und gesichert. Außerdem sollten die Jugendlichen selbst Bilder zu den zuvor gehörten Geschichten in ein gemeinsames, großformatiges Buch malen, das sie untereinander austauschten. Diese Bilder wurden anschließend von der Erzählerin Kathleen Rappolt im Plenum als Stimulus genutzt, um die zuvor gehörten Märchen von den Jugendlichen nacherzählen zu lassen und sich so über mögliche Verständnisschwierigkeiten auszutauschen.

Beim Nacherzählen mussten die Jugendlichen die Bilder wieder zusammenfügen, die ihnen als Gedächtnisstütze dienten, als die Geschichte erzählt wurde. Je genauer diese Bilder ausfielen, desto besser konnten die Geschichten später beim Erzählen abgerufen werden. Dabei merkten sich die Jugendlichen ganze Idiome, grammatische Strukturen, zuvor unbekannte Vokabeln, komplizierte Flexionsformen, die ihnen als Stichwörter für das Verbalisieren beim Nacherzählen dienten. Mithilfe dieser Strategien reproduzierten sie die zuvor gehörte Geschichte gemeinsam unter Anleitung und Hilfe der Erzählerin als zusammenhängende Erzählung. Es war das situative Lernen, beispielsweise das Erinnern an den Moment, in dem die Erzählerin einen fiktiven Turban vom Kopf nahm und ihn wieder aufsetzte, das den Lernprozess besonders beschleunigte. Insbesondere solche Szenen blieben den Jugendlichen in Erinnerung.

Das künstlerische Erzählen in der K9 förderte den Umgang mit Diversität sowie Inklusion und Integration. Es standen dabei vor allem affektive Elemente im Vordergrund, über deren Einsatz die Jugendlichen zu mehr Selbstbewusstsein gelangen sollten. Auch ihre Phantasie sollte darüber angeregt werden. Ferner sollte ihnen schrittweise die Unsicherheit und Angst genommen werden, sich vor anderen zu äußern. Sie erzählten zu Beginn noch mit Fehlern, aber man konnte sie dennoch verstehen, wodurch sie allmählich ihre ängstliche Fokussierung auf mögliche Fehler verloren. Der Lernfortschritt einzelner Schüler*innen, der sich durch ein reibungsloseres Erzählen zeigte, diente den anderen Jugendlichen als Motivation, aktiver zuzuhören, um das eigene Erzählen zu verbessern und den eigenen Redeanteil in der Gruppe zu erhöhen.

3.4 Freies Erfinden

Das Projekt hatte neben der allgemeinen Förderung der Erzählkompetenz auch ein konkretes Ziel: Es sollte die Jugendlichen in die Lage versetzen, eine selbst gewählte Geschichte auf der Bühne vor einem Publikum anschaulich und spannend zu erzählen. Die Jugendlichen stellten sich alle dieser Herausforderung. Sie nahmen sich als Teil einer Gruppe wahr, die an einem gemeinsamen Projekt arbeitete, das einem Publikum präsentiert werden sollte. Durch das Erzählprojekt wurde ihnen, vielleicht das erste Mal in ihrem Leben, eine Bühne gegeben. Zunächst noch vorsichtig erfuhren sie diese Möglichkeit während des Projekts zunehmend als Arbeit auf Augenhöhe und fühlten sich im Rahmen des Projekts

und in der Gruppenarbeit, die ihnen viel kreativen Freiraum einräumte, als gleichwertig Mitarbeitende und für das Gelingen gleichermaßen Verantwortliche ernst genommen. Während anfangs noch das Moment des Spiels dominiert hatte, ging es bei der Vorbereitung der Aufführung um den Erfolg des gemeinsam erarbeiteten Projektes. Dieses wurde in mehreren Schritten erarbeitet.

3.4.1 Wahl eines Märchens

Im April 2017 wurden die Jugendlichen dazu angeleitet, ein Märchen auszuwählen, an dem sie im weiteren Verlauf arbeiten sollten, um es dann im Juni frei vorzutragen. Den Teilnehmer*innen bereitete diese Aufgabe große Freude, da sie große Freiheit in der Entscheidungsfindung hatten. So konnten sie ein Märchen wählen, das zu ihnen passte und an dem sie Interesse hatten. Sie konnten entweder ein zuvor im Plenum gehörtes Märchen, ein Märchen aus ihrer Heimat oder ein beliebiges anderes Märchen wählen. Hier zeigte sich auch, welche Elemente beim Erzählen den einzelnen Teilnehmer*innen besonders gefallen hatten oder wo vielleicht die Wahl auf ein bewusst einfaches Märchen fiel, da noch das nötige Selbstvertrauen beim Erzählen fehlte.

3.4.2 Storyboard

Für die Entwicklung und Überarbeitung des eigenen Märchens wurde unter anderem mit einem Storyboard gearbeitet, für das ein DIN-A3-Blatt so gefaltet wurde, dass mehrere Bildabschnitte entstanden. Diese Bildabschnitte sollten von den Jugendlichen mit den entsprechenden Bildern ergänzt werden, die die Geschichte ergeben sollten, die sie erzählen wollten. Ziel dieser Aufgabe war es, zunächst die eigene Geschichte in Segmente zu unterteilen, diese Segmente mit Bildern zu füllen, damit die zu erzählende Geschichte überblickt werden und dann wieder in Worte übersetzt werden konnte. Dabei sollten sich die Schüler*innen jeweils ihre Bilder merken, da ihnen diese als roter Faden dienen sollten, um die Geschichte anschließend mündlich zu rekonstruieren. Diese Aufgabe war sehr aufschlussreich, um zu ermitteln, welche Elemente den Schüler*innen zum Gelingen ihrer Geschichte fehlten. Schwierigkeiten bereitete diese Aufgabe vor allem den Teilnehmer*innen, die noch nicht verstanden, wie die Kausalkette ihrer Geschichte aufgebaut sein musste und wie temporale und lokale Elemente (vgl. hierzu Dannerer 2012: 6) gezielt eingeführt werden mussten, damit Zuhörer*innen ohne Verstehensschwierigkeiten folgen konnten. Um ihre Aufmerksamkeit auf diese Leerstellen zu lenken, fanden sich die Schüler*innen in Gruppen zusammen und erzählten sich die ausgewählten Geschichten gegenseitig. Wie Kohärenz funktioniert und welche Bilder gezeigt werden müssen, damit die eigene Geschichte von einer anderen Person verstanden werden kann, wurde hier exemplarisch durch das eigene, von Vorgaben freie Erzählen des selbst gewählten Märchens erfahren.

3.4.3 Besuch der Jurte

Um den freien Vortrag vor einem fremden Publikum vorzubereiten, wurde gemeinsam die mongolische Jurte des Berliner Künstlers Dida Zende besucht. Es war ein spannendes Erlebnis für die Jugendlichen, da sie Einblick in nomadische Lebensweisen gewannen, an die bestimmte Erzähltraditionen geknüpft sind. Hier sollten sie das erste Mal ihre gewählte Geschichte vor den Mitschüler*innen frei erzählen. Diese erste Präsentation forderte Überwindung von den Jugendlichen. Die konstruktiven Rückmeldungen nahmen als sie als Grundlage für die weitere Ausarbeitung ihrer Geschichten.

3.4.4 Verschriftlichung

Zur weiteren Verstehensförderung und Verstehenssicherung ließ die Klassenlehrerin die Schüler*innen ihre Geschichten im Computerraum verschriftlichen. Diese Aufgabe veranlasste sie noch einmal dazu, über Strukturen ihrer Geschichte nachzudenken und offene Fragen zu klären oder Vokabular zu erfragen bzw. selbstständig nachzuschauen. Die Emanzipation der Lernenden beim Lernprozess war ein sehr zentraler Aspekt dieser Arbeit.

3.4.5 Projektstage und Auftritt

Im Anschluss daran fanden drei Projektstage statt, in denen intensiv an den Geschichten und an der Vortragsweise gearbeitet wurde. Hier kam es auch zur Aufgabenteilung. Während ein Teil der Gruppe mit der Gestaltung des Bühnenbildes beschäftigt war, wurde immer eine Erzähler-Gruppe in einem separaten Raum von Kathleen Rappolt betreut, um hier im Rahmen einer Kleingruppe noch einmal besonders intensiv zu arbeiten. Die 14 Teilnehmer*innen bildeten acht Gruppen. Es handelte sich um vier 2er-Gruppen, eine 3er-Gruppe und drei Schüler*innen, die alleine erzählen wollten.

Um die Jugendlichen für den Auftritt vorzubereiten, kamen theater- und erzählpädagogische Methoden zum Einsatz. Die Bühne für die Aufführung musste regelrecht erfunden werden, da der Theaterraum der Schule über keine eigene Bühne verfügte. Es bereitete den Jugendlichen große Freude, in diese Prozesse miteinbezogen zu werden, sie mitzugestalten und den gemeinsamen Auftritt bis ins letzte Detail zu planen. Die Methoden, die die Erzählerin auf dem Weg zur Aufführung einsetzte, waren davon geleitet, ein starkes Gemeinschaftsgefühl zu erzeugen. Das erfordert eine solche Aufführung, damit sie erfolgreich sein kann.

Die Aufführung, die die Schüler*innen mit großer Vorfreude erwarteten, fand Mitte Juni 2017 statt. Die Klassenlehrerin hatte sich darum bemüht, möglichst viele Zuschauer*innen für die Aufführung zu gewinnen. Unter dem 50-

köpfigen Publikum befanden sich Schüler*innen einer Parallelklasse, die auch an diesem Projekt teilgenommen hatte, Eltern, die Schulleiterin und der stellvertretende Schulleiter, Lehrer*innen und Sozialarbeiter*innen. Die gemeinsame Auf-führung, bei der alle Jugendlichen frei ein eigenes Märchen erzählten, war ein großer Erfolg.

3.5 *Didaktische Reflexion*

Wie Wardetzky ausführt, agieren ausgebildete Erzählende beim künstlerischen Erzählen als Vermittler zwischen der Geschichte und den Zuhörenden:

Dafür bedarf es einer spezifischen Sensibilität, eines seismografischen Ge-spürs für Räume und Zuhörergruppen, eines hohen Maßes an situativer Fle-xibilität. Die gleiche Geschichte, in einer Kirche oder einer Tiefgarage, vor Museumsbesuchern oder vor Strafgefangenen erzählt, wird zu einer jeweils anderen Geschichte. Die spezifische Erzählsituation (der Raum, die Beleuch-tung, die Akustik, das soziale Milieu des Ortes, die Tageszeit, Anzahl, Alter, Herkunft, der Zuhörer, die Ankündigung der Veranstaltung etc.) ist eine De-terminationsmacht, die jedem guten Erzähler bewusst ist, mit der er spielt oder gegen die er anspielen muss. (Wardetzky 2007a: 45)

In dem Team, das die Erzählstunden interdisziplinär begleitete, kam es zum pro-duktiven Austausch über die Dynamik der Gruppe, das Sozialverhalten, die Ent-wicklungen und Auffälligkeiten einzelner Schüler*innen, die das Erzählen beein-trächtigten. Dieser Beobachtungen musste man sich im Einzelnen annehmen, um die Schüler*innen besser zu fördern und auch zu fordern.

Dabei kam der Klassenlehrerin eine wesentliche Rolle zu; sie erklärte u. a. sprachliche Strukturen, die für das Erzählen in den Erzählstunden erforderlich waren. Beispielsweise wurde nach der Behandlung des Präteritums das Erzählen einfacher. Ferner wurden die Erzählstunden im Regelunterricht von der Klas-senlehrerin mit dem nötigen Vokabular vorentlastet, was für die Verstehensför-derung und Verstehenssicherung von großem Vorteil war. Die Jugendlichen lernten die Formen mit der Motivation, anschließend in den Erzählstunden bes-ser erzählen zu können.

Die Beobachtung der Lernprogression der Schüler*innen gibt Aufschluss darüber, dass das künstlerische Erzählen in Willkommensklassen eine effek-tive Möglichkeit darstellt, in eine literarisch-kreative Welt einzutauchen, in der in erster Linie imaginierte Bilder in Sprache übersetzt werden, während sprachliche Korrektheit zunächst nur eine sekundäre Rolle spielt. Wer aber Vorstellungsbilder genau beschreiben und darüber sein Erzählen greifbar machen möchte, wird sich ganz von selbst um die richtigen sprachlichen Mittel bemühen.

Die Schüler*innen haben für ihren Spracherwerb durch das Projekt einen überwältigenden Zuwachs erfahren. Durch viele unterschiedliche und spannende Methoden wurden ihnen über das künstlerische Erzählen Märchen spielerisch nähergebracht. Gleichzeitig wurde durch Kathleen Rappolts geduldige und persönliche Zuwendung die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen unterstützt, ihre Konzentration gestärkt und Lust am Entdecken von Neuem gefördert, was für ihre weitere schulische Laufbahn ein Vorteil sein kann.

Das Projekt versteht sich als Entwicklungsarbeit, die auf schon vorhandene Fähigkeiten und Fertigkeiten aufbaut und diese so fördert, dass ein allgemeines Interesse für Sprache, Literatur und Bildung entsteht. Durch die Verbesserung der allgemeinen Kommunikationsfähigkeit können die Jugendlichen der Bildungssprache einfacher angenähert werden, die zur gesellschaftlichen Teilhabe unabdingbar ist.

Auf der Basis des vorgestellten Projekts lässt sich als Desideratum für die Entwicklung von Curricula formulieren, dass der Stellenwert des mündlichen Erzählens im Besonderen und der narrativen Kompetenz im Allgemeinen für die Hinführung zur Bildungssprache erkannt und in der Lehre umgesetzt werden muss. Hier fehlt der Schritt, explizit zwischen Erzählen₁ und Erzählen₂ im Sinne Ehlichs zu differenzieren (vgl. auch Becker; Stude 2017: 79). Becker und Stude führen die nur zögerlich verlaufende „Übertragung und Umsetzung [des Erzählens, N. R.] in den Institutionen“ (Becker; Stude 2017: 80) auf zwei wesentliche Faktoren zurück: Das Fehlen eines Erzählkonzepts und das Festhalten an methodischen Traditionen (vgl. Becker; Stude 2017: 80f.). Diese Traditionen können aufgebrochen werden, indem beispielsweise der in der Schule übliche „Erzählkreis“ (ebd.: 81) durch einen „Gesprächskreis“ (ebd.: 85) ersetzt wird. In diesem Gesprächskreis können sich Schüler*innen erzählend einbringen, sich aktiv am Entstehen einer Geschichte beteiligen und sind dabei nicht vom Willen einer Lehrperson abhängig (vgl. ebd.: 82f.). Ihr Erzählen ergibt sich spontan aus der Gesprächssituation, ist Resultat der Gruppendynamik und ihrer eigenen narrativen Kompetenz. Die Jugendlichen gestalten bei dieser Form das Erzählen selbst aktiv mit und steuern es (vgl. ebd.: 83).

Das künstlerische Erzählen in Willkommensklassen erprobt exemplarisch ein innovatives Erzählkonzept, das das Erzählen funktional einbettet (vgl. Feilke 2012: 12) und der „Isolierung bildungssprachlicher Formen“ (Feilke 2012: 12) entgegenwirkt. Damit liefert das Projekt erste Ansätze für eine noch fehlende „narrative Didaktik“ (Ehlich 2007: 420).

LITERATUR

- Ahrenholz, Bernt (2007): Wortstellung in mündlichen Erzählungen von Kindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg: Fribach, 221–240.
- Becker, Tabea (2005): Mündliche Vorstufen literaler Textentwicklung: vier Erzählformen im Vergleich. In: Feilke, Helmuth; Schmidlin, Regula (Hrsg.): *Literale Textentwicklung*. Frankfurt a. M.: Lang, 19–42.
- Becker, Tabea; Stude, Juliane (2017): *Erzählen*. Heidelberg: Universitätsverlag.
- Becker, Tabea; Wieler, Petra (2013): Einleitung. In: Becker, Tabea; Wieler, Petra (Hrsg.): *Erzählforschung und Erzähldidaktik heute: Entwicklungslinien, Konzepte, Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, 7–15.
- Dannerer, Monika (2012): *Narrative Fähigkeiten und Individualität. Mündlicher und schriftlicher Erzählerwerb im Längsschnitt von der 5. bis zur 12. Schulstufe*. Tübingen: Stauffenburg.
- Ehlich, Konrad (1983): Alltägliches Erzählen. In: Sanders, Willy; Wegenast, Konrad (Hrsg.): *Erzählen für Kinder – Erzählen von Gott*. Stuttgart: Kohlhammer, 128–150.
- Ehlich, Konrad (2007): Radio-Baby – oder von kindlicher Erzählfähigkeit. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): *Sprache und sprachliches Handeln. Band 3: Diskurs – Narration – Text – Schrift*. Berlin u. a.: De Gruyter, 403–421.
- Engel, Sophie (2011): Göttliche Märchen. Ein Projekt an Schulen in Pune. In: *Fremdsprache Deutsch* 44, 60–63.
- Europarat; Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt 2001.
- Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: *Praxis Deutsch* 233, 4–13.
- Foroutan, Naika (2019): *Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie*. Bielefeld: transkript.
- Hausendorf, Heiko; Quasthoff, Uta M. (1996): *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Kapica, Natalia; Klages, Hana; Pagonis, Giulio (2014): Narrative Kompetenz: Anforderungen an ein Verfahren der Sprachstandsfeststellung im Elementarbereich. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 2 (19), 5–19.
- Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: *Romanistisches Jahrbuch* (36), 15–43.

- Niebisch, Daniela; Penning-Hiemstra, Sylvette; Specht, Franz (2015): Schritte Plus Neu 1. Niveau A1/1. München: Hueber.
- Nünning, Vera (2012): Narrativität als interdisziplinäre Schlüsselkategorie. Auszug aus einem Jahresbericht. Marsilius-Kolleg 2011/2012, 87–104. http://www.marsilius-kolleg.uni-heidelberg.de/md/einrichtungen/mk/publikationen/mk_jb_05_narrativitaet_als_interdisziplinaere_schluessselkategorie.pdf [Stand: 13.08.2020].
- Piepho, Hans-Eberhard (2007): Narrative Dimensionen im Fremdsprachenunterricht. Hrsg. von Börner, Otfried und Edelhoff, Christoph. Braunschweig: Schroedel.
- Riedner, Renate (2017): Narrativität und literarisches Erzählen im Fremdsprachenunterricht. In: Schiedermaier, Simone (Hrsg.): Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch. München: iudicium, 58–76.
- Ruhm, Hannah (2014): Narrative Kompetenz in der Fremdsprache Englisch. Eine empirische Studie zur Ausprägung mündlicher Erzählfertigkeiten am Ende der Sekundarstufe I. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Tatar, Maria (2002): Grimms Märchen. In: François, Étienne; Schulze, Hagen (Hrsg.): Deutsche Erinnerungsorte. Bd. 1. München: C. H. Beck, 275–289.
- Trim, John; North, Brian; Coste, Daniel (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin, München u. a.: Langenscheidt.
- Wardetzky, Kristin (2007a): Erzählen – Kunst oder Nicht-Kunst (2005). In: Wardetzky, Kristin (Hrsg.): Projekt Erzählen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 41–54.
- Wardetzky, Kristin (2007b): Die Tränen des Odysseus. Erzähler im Traditionsbezug (2006). In: Wardetzky, Kristin (Hrsg.): Projekt Erzählen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 15–30.
- Wardetzky, Kristin (2007c): Herkunft. In: Wardetzky, Kristin (Hrsg.): Projekt Erzählen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 253–270.
- Wardetzky, Kristin (2010): Schwimmen lernen. In: Die Grundschulzeitschrift 231, 44–47.
- Wardetzky, Kristin (2017): „Ich lehre nicht, ich erzähle.“ In: Hübsch, Nikola; Wardetzky, Kristin (Hrsg.): Zeit für Geschichten: Erzählen in der kulturellen Bildung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 24–31.

NARRATIVES BESCHREIBEN IN EINER DIDAKTIK DES LITERARISCHEN UND ALLTÄGLICHEN ERZÄHLENS IN MEHRSPRACHIGEN KLASSEN

Die Eigentümlichkeit der Erzählung besteht, sobald sie in den Rang eines Textes gerät, darin, uns die Unentscheidbarkeit der Codes aufzuzwingen. [...] Die Unentscheidbarkeit ist keine Schwäche, sondern eine strukturelle Bedingung der Narration: Es gibt keine eindeutige Bestimmung der Äußerung: In einer Aussage sind mehrere Codes, mehrere Stimmen da, ohne Vorrang.
(Barthes 1988: 297)

1. EINLEITUNG

Sowohl alltägliches als auch literarisches Erzählen sind gerade für den Raum Schule basal. Erzählen ermöglicht die „Konstitution, Stabilisierung und Transformation individueller wie kollektiver Identitäten“ (Neumann 2000: 7), die Weitergabe von Wissen und stillt grundlegende soziale Bedürfnisse, die sich bereits bei Kleinkindern in ihrem Interesse für Märchen und andere narrative Formen zeigen. Es provoziert Alteritäts- und Fremdheitserfahrungen und ist gleichzeitig elementar für das „Herstellen einer gemeinsamen Welt“ (Ehlich 1983: 139). Gerade in mehrsprachigen Klassen, in denen unterschiedliche Erzähl- und Sprachkulturen aufeinandertreffen, stellt es eine didaktische Herausforderung dar, Schüler*innen mit diesem kulturellen Wissen, das für das ‚Schreiben‘ unserer Welten konstitutiv ist, zu konfrontieren und es zu einem transkulturellen Erfahrungs- und Reflexionsgegenstand werden zu lassen. Dies gilt verstärkt im Zusammenhang mit Fluchterfahrungen, die zunehmend mehr Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache, die – je nach Alter – in Deutschland ihre Schullaufbahn beginnen oder in das Schulsystem quereinsteigen, prägen und die „Einsprachigkeit des Anderen“ (Derrida 2003) auf eine besondere Weise bestätigen und gleichermaßen in Frage stellen. Kindern Zugang zu einer narrativen Sprachlichkeit zu geben, die die Voraussetzung dafür ist, anderen Schüler*innen beim Erzählen von Erfahrungen oder Phantasien – von erinnerten oder erfundenen Personen, Räumen, Erlebnissen oder Gegenständen – eine sprachliche Annäherung an den eigenen Vorstellungsraum zu ermöglichen, ist eine zentrale Aufgabe des Deutschunterrichts.

Eine wesentliche Rolle beim Erzählen nimmt, wie im Folgenden gezeigt werden soll, das narrative Beschreiben ein. Ziel der Ausführungen ist es, die Bedeutung des narrativen Beschreibens für eine Didaktik des literarischen und des alltäglichen Erzählens herauszustellen und zu begründen, dass Erzählen und Beschreiben nicht getrennt voneinander behandelt werden sollen, sondern dass vielmehr Beschreiben im Erzählunterricht von Beginn an eine basale Bedeutung zukommen sollte. Durch die Auseinandersetzung mit narrativem Beschreiben sollen Schüler*innen elementare Aspekte des Erzählens, in erster Linie die Etablierung eines Vorstellungsraums, erfahren und das Verhältnis von literarischem und alltäglichem Erzählen reflektieren können. Weil das narrative Beschreiben ein kultureller Akt ist, der einerseits stabilen ‚Code-Regeln‘ folgt (vgl. Kap. 2.2) und „die symbolischen Ordnungen einer Gesellschaft in entscheidender Weise prägt“ (Fahrenwald 2011: 109), andererseits aber stets auch an die subjektive Wahrnehmung oder Imagination des Einzelnen gebunden ist, bewegt es sich immer zwischen der Ebene des Individuellen und der des Gesellschaftlichen. Für den Deutschunterricht ist es damit sowohl in Bezug auf seine individuelle als auch auf seine soziale Dimension relevant.

Zunächst erfolgt in Kapitel 2 aus fachwissenschaftlicher Perspektive eine Skizzierung des narrativen Beschreibens, in deren Zusammenhang eine Gegenüberstellung von literarischem und alltäglichem Erzählen vorgenommen wird. Aus den theoretischen Darstellungen werden in Kapitel 3 didaktische Überlegungen abgeleitet.

2. NARRATIVES BESCHREIBEN BEIM LITERARISCHEN UND ALLTÄGLICHEN ERZÄHLEN

Narratives Beschreiben bewegt sich im Spannungsfeld zweier häufig als binär gesetzter Oppositionen, die im Folgenden genauer betrachtet werden sollen: die Opposition von Narration und Deskription sowie die von literarischem und alltäglichem Erzählen.

2.1 Narratives Beschreiben zwischen Narration und Deskription

Zum Verhältnis von Narration und Deskription, das Scherpe (1994: 1) als „Ladenhüter und Evergreen der rhetorischen, poetologischen und ästhetischen Tradition“ bezeichnet, existieren zahlreiche Positionen, die von einer strikten Abgrenzung der beiden Felder bis hin zu deren Dekonstruktion reichen.¹ Gewöhnlich wird Erzählen als „Darstellung von Handlungen, wobei es Veränderungen

¹ Nöth (2000: 402) weist in Rekurs auf Genette darauf hin, dass eine Gegenüberstellung bereits in der Platon’schen Opposition von Diegesis und Mimesis angelegt sei.

und Entwicklungen geben muss“ (Nöth 2000: 402), und Beschreiben „als verbale Repräsentation von Zuständen in Raum und Zeit“ (ebd.) definiert, wobei eine solche Trennung (vgl. hierzu auch Genette 1994) äußerst problematisch ist (vgl. Pflugmacher 2007: 41; Albes 2010). Üblicherweise wird betont, dass Beschreibungen „funktionalisiert (in andere Diskurs-/Textarten eingebettet) und selten nur zum Selbstzweck (etwa als didaktische Übung“ (Zifonun et al. 1997: 130) vorkommen. Auch in Bezug auf narrative Prozesse wird vielerorts auf die Kopräsenz der beiden Sprachhandlungen hingewiesen, das Beschreiben wird aber zumeist als dem Erzählen untergeordnet dargestellt (vgl. z. B. Genette 1982: 134). Als Kern und „notwendige Konstituente des Erzählerischen“ (Nöth 2000: 402) gilt dann lediglich Narrativität.

Im vorliegenden Beitrag wird die Position vertreten, dass Erzählen und Beschreiben füreinander konstitutiv sind. Wenn Greimas/Courtés das Narrative als „organisiertes Prinzip eines *jeden* Diskurses [kursiv i. O., C. H.]“ (1979: 248, zit. nach Nöth 2000: 403) auffassen, muss Gleiches, so eine hier vertretene These, auch für das Deskriptive als „Grundgestus allen [...] Kommunizierens“ (Klotz 2013: 10) und damit als Grundgestus des Narrativen gelten. Für Klotz hängt Erzählen damit zusammen, Erfahrungen zu machen, Beschreiben damit, Wahrnehmungen zu haben (vgl. ebd.: 13ff.). Weil Erfahrung und Wahrnehmung füreinander konstitutiv sind, sind Erzählen und Beschreiben nicht nur im Erleben, sondern auch sprachlich eng miteinander verknüpft.

Um die Art dieser Verknüpftheit abzubilden, möchte ich einen semiotischen Begriff heranziehen, der bisher in der Sprachdidaktik wenig präsent ist: den Begriff der ‚Spur‘ (vgl. Derrida 1974: 141f.). Beschreibende Elemente lassen sich als Spuren verstehen, die ihrerseits wieder Spuren des Narrativen konstituieren – und umgekehrt. So entsteht ein dynamischer Prozess, der den Text zu einem Raum verschiedener Spuren und zu einem „Gewebe [...], Geflecht verschiedener Stimmen, mannigfaltiger, gleichzeitig verschlungener und unvollendeter Codes“ (Barthes 1988: 296), die sich kreuzen, werden lässt. Diese Codes, die in den Spuren präsent werden, definiert Barthes als ein ‚Bereits‘ (etwa das ‚Bereits-Gelesene‘, ‚Bereits-Gesehene‘, vgl. ebd.: 292), als Assoziationsfelder, die kodierte Formen des sprachlichen Handelns, also auch des Beschreibens und Erzählens, generieren (s. auch Kap. 2.2). Durch ihren Charakter des Bereits erzeugen die Codes Intertextualität.² Ihre einzelnen Glieder evozieren beim Lesen/Hören Konnotationen, die als kulturelle Einheiten verstanden werden können (vgl. Eco 1994: 108).

Durch das Verwobensein narrativer und deskriptiver Spuren entsteht ein irreduzibles Spannungsverhältnis zwischen der (De-)Konstruktion eines Hand-

² Ähnliches drückt Köller (2004: 21) in Bezug auf das Beschreiben aus: „Das bedeutet, dass in allen sprachlichen Formen und Mustern schon konventionalisierte Sichtweisen auf die Welt eingelagert sind.“

lungsfortlaufs, bei dem chronologische und kausale Zusammenhänge hergestellt oder aufgelöst werden (vgl. Scherpe 1994: 6), und der Isolation einzelner Elemente (zum Beispiel Gegenstände, Figuren oder Prozesse). Deskriptive Spuren bewirken, womit sie den Kern des Erzählens berühren, den Ausbau eines Vorstellungsraums. Sie ermöglichen „Sehen und nicht nur Wiedererkennen“ (Šklovskij 1984: 14) und wirken wie ein Kameraobjektiv, das dem Fortlauf der Erzählung gewissermaßen entgegenwirkt und dadurch eine nicht auflösbare Spannung erzeugt. So wird eine Verstärkung der sinnlichen Wahrnehmung provoziert, die das Wesen der Dinge generieren, befremden, Irritation auslösen und ästhetische Erfahrungen initiieren kann. Imagination, Fiktionalität und Affektivität rücken, entgegen gängigen schuldidaktischen Prämissen (vgl. Kap. 3), in den Mittelpunkt des Beschreibens. Die Grenze zwischen Beschreiben und Erzählen verschwimmt, die Trennung zwischen der besprochenen Welt und der erzählten Welt (Weinrich 1964) wird relativiert, was am folgenden Textauszug aus Gabriel García Márquez' Roman *Die Liebe in den Zeiten der Cholera* exemplarisch gezeigt werden soll:

Florentino Ariza widmete sich gerade seinen Gästen im großen Salon des Schiffes, das noch nach frischer Farbe und flüssigem Teer roch, als sich am Kai eine Applaussalve entlud und die Kapelle zu einem Triumphmarsch ansetzte. Er mußte seine Unruhe, die fast schon so alt war wie er selbst, beherrschen, als er sah, wie die schöne Frau seiner Träume einer Königin gleich in prachtvoller Reife am Arm ihres Ehemannes die in Paradeuniform angetretene Ehrengarde abschritt, im Regen der Papierschlängen und frischen Blütenblätter, die aus den Fenstern auf sie herabgeworfen wurden. Beide dankten winkend für die Ovationen, doch Fermina Daza, von den hochhackigen Schuhen und den Fuchsschwänzen um ihren Hals bis zu dem glockenförmigen Hut ganz in imperiales Gold gekleidet, war so blendend, daß sie allein in der Menschenmenge zu sein schien. (Márquez 2002: 336f.)

Die Szene, in der Florentino Ariza seine langjährige Angebetete Fermina Daza am Arm ihres Ehemannes beobachtet, wird durch das Zusammenspiel von Narratio und Descriptio konstruiert. Der Fortlauf der Handlung wird durch narrative Beschreibungsspuren gespannt, das Schreiten des Ehepaares, ihr Winken, die Progression des Geschehens werden eingefroren, einzelne Handlungselemente dadurch jedoch gleichzeitig verstärkt. Die Spuren der Bewegung sind verwoben mit solchen der Verzögerung, sodass es am Ende nicht möglich ist, Narratio und Descriptio zu unterscheiden (vgl. hierzu auch Pflugmacher 2007: 54ff.).

Das Verwobensein zeigt sich auch an der sprachlichen Gestalt narrativer Beschreibungsspuren, die der ihres Kontextes gleicht. Wenn Zifonun et al. (1997: 133) die Aussage treffen, dass das Präsens „[t]ypisches Tempus des Beschrei-

bens“ (Zifonun et al. 1997: 133) sei, so muss dies in Bezug auf zahlreiche, insbesondere klassische³ Erzählungen relativiert werden (vgl. Becker-Mrotzek; Böttcher 2012: 151). In der Schule können entsprechende normative Vorgaben (*Merksatz: Beschreibungen stehen immer im Präsens.*) für die Schüler*innen zu paradoxen Situationen führen (vgl. Kap. 3).

Es lassen sich zwar sprachliche Merkmale bestimmen, die narrativ-beschreibende Spuren kennzeichnen⁴, die konkrete sprachliche Ausgestaltung hängt jedoch von zahlreichen kontextuellen Faktoren, von der jeweiligen Medialität (mündlich/schriftlich) und von anderen Charakterisierungsaspekten (prototypisch-unspezifisch⁵, fiktional-nonfiktional⁶) ab. Das zeigt das folgende Beispiel, bei dem einem Auszug aus einem Transkript eines Gesprächs, in dem ein Sprecher von seinen Wandererlebnissen erzählt, ein Auszug aus Hermann Hesses *Eine Wandererinnerung* von 1932 gegenübergestellt wird:

Transkriptauszug (BR--_E_00001)

MM: dies ist es doch eine richtige Wanderung geworden

DM: ist noch eine richtige Wanderung geworden ich bin da erstmal zurückgekehrt in dieses Hotel und hab mich denn nach dem Duschen dann aufgemacht ja verschlugs mich mal erst auf eine ganz falsche Straße und ein über 80-jähriger etwas krumm gehender Mann der wies mir den rechten Weg ja dann hab ich es ja grade noch (Lachen)

GM: (Lachen)

DM: der/der hat mir auch gleich so einen Waldpfad gewiesen und der war nun doch ein bißchen schwierig so für jemanden der etwas orientierungslos war wie ich aber dafür wars sehr schön es ging denn so Hangabwärts und dann durch Bäume und Gebüsche nen bißchen felsig und dan schnitt son Tal ein da bin ich dann durch und kam denn an ner Thüringer Pforte raus das ist am Rande Naumburgs [...]

(https://dgd.ids-mannheim.de/dgd/pragdb.dgd_extern.corpora?v_session_id=2D304A797B61F87F8CECB0D3AD234B4A&v_doctype=t&v_corpus=BR--&v_doc_id=BR--_E_00001_SE_01_T_01) [Stand: 29.07.2020]

³ In diesem Zusammenhang ist Barthes' Unterscheidung von ‚lesbaren‘ und ‚schreibbaren‘ Texten interessant (vgl. 1987).

⁴ Häufig genannt werden zum Beispiel Parataxen, Relativsätze, unpersönliche Satzkonstruktionen, Formen des Zustandspassivs, adjektivische und substantivische Attribuierungen, Vergleiche oder Lagebezeichnungen (vgl. zum Beispiel Gansel; Jürgens 2002: 141f., Heinemann 2000: 362; Zifonun et al. 1997: 133).

⁵ Vgl. hierzu Becker; Stude (2017: 12f.).

⁶ Klein und Martínez (2009: 4f.) unterscheiden zwischen faktualen Erzählungen mit fiktionalisierenden Erzählverfahren, faktualen Erzählungen mit fiktiven Inhalten, fiktionalen Erzählungen mit faktualen Inhalten und fiktionalen Erzählungen mit faktuellem Redemodus.

Textauszug

An einem wolkenlos blauen Hochsommormorgen verließ ich Preda und wanderte ohne Eile die schöne, sanft steigende Straße nach dem Hospiz hinan. Der letzte Teil des Weges ist von einer wuchtig ernsten Schönheit, nicht unähnlich dem St. Gotthard, und doch anders, kahl und ganz Form, ohne alles Kleine, Zierliche, Zufällige. Auf der Höhe liegt nur sehr wenig Schnee, ein paar kleine graue Felder in runden Schartenmulden, aber wie überall in dieser Gegend ist Wasser genug vorhanden. [...]

Von der erreichten Paßhöhe einfach weiter straßabwärts zu gehen, hätte mir leid getan; statt dessen stieg ich vom Hospiz an höher und brachte zwei Stunden damit zu, oben an den Rändern der Wände und Schutthalten einen Strauß Edelweiß zu sammeln. Die dort sehr zahlreich hausenden Murmeltiere bekam ich leider nur zu hören, nicht zu sehen. [...] Große Viehherden, deren Hirten auffallenderweise fast alle deutsch sprachen, waren auf den ausgedehnten Mattenhängen verstreut. Es tauchten Gesträuche, dann Bäume auf, und die bisher fast vegetationslose Landschaft ward grün und immer waldiger, bis unten das Inntal sich öffnete. (Hesse 1992: 64f.)

In beiden Ausschnitten wird eine Landschaft im Kontext einer Wanderung als ‚schön‘ bezeichnet und in einem narrativen Kontext beschrieben. Obwohl dabei ähnliche konventionalisierte Zuschreibungen vorgenommen werden und damit ein Code der Landschaftswahrnehmung bedient wird, dessen Glieder als ‚locus amoenus‘ kulturell fest etabliert sind (Berge, Wanderwege, Pflanzen, Tiere etc.), was sich in den Signifikanten widerspiegelt (z. B. ‚felsig‘, ‚Waldpfad‘, ‚Gebüsche‘, ‚Bäume‘, ‚Tal‘, ‚Murmeltiere‘), divergieren die narrativen Beschreibungsspuren in Bezug auf ihre sprachliche Struktur. In Auszug 1 entspricht diese der einer typisch oralsprachlichen Handlung (dialogisch, Tempuswechsel, alltagsfrequente Wörter, Reparaturen, elliptische Syntax, Diskurspartikeln etc.), bei der zum Teil andere sprachliche Mittel, zum Beispiel Intensifikatoren (vgl. Becker; Stude 2017: 35), Spuren des narrativen Beschreibens ersetzen können. In Auszug 2 sind die narrativen Beschreibungsspuren wesentlich detaillierter und ausführlicher, was bereits an der Anzahl der Attribute zu erkennen ist. Seine lexikalische und grammatische Struktur (Präteritum, komplexe Syntax) ist prototypisch schriftsprachlich und der Auszug spielt mit rhetorischen Mitteln, die als typisch für literarische Texte gelten (z. B. Alliteration, Parallelismus). Entsprechend weist Heinemann in Bezug auf deskriptive Texte darauf hin, dass „Formulierungsspezifika [...] nicht als feste Regeln faßbar“ (2000: 362) seien, sondern „bestenfalls [...] Präferenzen vorgegeben werden“ (ebd.) könnten.⁷

⁷ Leider verengt Heinemann (vgl. 2000) den Begriff von Beschreiben an anderer Stelle, wenn er es an ein vorwiegend pragmatisches Verständnis und an Kommunikationsmaximen bindet.

2.2 *Narratives Beschreiben beim alltäglichen und literarischen Erzählen*

Wenn zwischen alltäglichem und literarischem Erzählen unterschieden wird, so ist mit ersterem üblicherweise die im Alltag stattfindende Weitergabe von nicht-fiktionalem Erlebtem und mit letzterem eine (mehr oder weniger professionalisierte) Kunstform, ein potentieller Ort der Fiktion, gemeint. Literarisches Erzählen wird in seiner idealtypischen Form eher mit Schrift assoziiert, während das alltägliche Erzählen an mündliche Kommunikation gebunden wird. Als Kern alltäglicher Erzählprozesse gilt es, etwas Erlebtes zu reinszenieren, einen Planbruch (vgl. Quasthoff 1980) zu verbalisieren und dadurch einen Hörer an Erfahrungen, die etwas Unerwartetes kennzeichnet, partizipieren zu lassen (vgl. Ehlich 1983: 139). Alltägliche Erzählprozesse als Teil eines homileischen Diskurses (vgl. Ehlich; Rehbein 1979: 343) erzeugen nach Ehlich Solidarität und Mitgliedschaftszuweisung (vgl. 1983: 139). Gewöhnlich wird das alltägliche Erzählen als „Raum der wirklichen Welt“ (Vogt 1997: 288) dargestellt. Literarisches Erzählen wird dagegen vielerorts als Prozess des Überschreitens von Alltagswirklichkeit (vgl. Leubner; Saupe 2006: 13) skizziert, das „Räume der Einbildungskraft“ (Vogt 1997: 288) schafft, die die Rezipient*innen zur Auseinandersetzung mit dem Ungewohnten herausfordern. Wenn man den Eco'schen Begriff des Fiktion(alität)svertrags (Eco 1996: 103) heranziehen möchte, so ließe sich als Pendant dazu in Bezug auf das alltägliche Erzählen von einem Faktualitätsvertrag sprechen. Nach einem solchen Verständnis ist der Spielraum für Verfremdung und für das rhetorische Spiel beim literarischen Erzählen deutlich größer als beim alltäglichen, weil das, was Jakobson (1972) ‚poetische Funktion‘ nennt, weniger stark pragmatischen Einflüssen unterliegt.⁸

Aus zahlreichen literatur- und sprachwissenschaftlichen Positionen heraus wurde vielfach darauf hingewiesen, dass eine strikte Trennung zwischen alltäglichem und literarischem Erzählen und damit verbundenen Binärcodierungen (Dichtung und Wahrheit, literarische Sprache und Alltagssprache etc.) zumindest problematisch ist (Martínez; Scheffel 2003: 9ff.). Immer stößt man dabei an Grenzen, die eine klare Unterscheidung in Frage stellen, und an ein nicht auflösbares Spannungsverhältnis zwischen Elementen literarischen und solchen alltäglichen Erzählens, zwischen Fiktionalität und Faktualität, zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Dieses Spannungsverhältnis besteht nicht nur in professionellen, sondern auch in alltäglichen Erzählkontexten und manifestiert sich we-

⁸ Die Position, dass eine fiktionalitätsbasierte Unterscheidung zwischen literarischem und alltäglichem Erzählen problematisch ist, vertritt zum Beispiel Fludernik, die das traditionelle Konzept der Fiktionalität aufhebt und jegliche Erzählung als „Vermittlung anthropozentrischer Erfahrung“ (Fludernik 2013: 73) versteht.

sentlich in Spuren narrativen Beschreibens, wie das folgende Beispiel⁹ zeigt. Philipp (3) wird von der Erzieherin gefragt, warum er am Arm ein Pflaster habe. Er erzählt:

- P ich war mit dem papa. auf dem. SPIELplatz. und .. und dann ha / sind wir in den wald ((2 sec) ((wird leiser)) und da hab ich ein WOLF geseht. ein geFÄHRlicher wolf
- E ((reißt die Augen auf)) was? ein WOLF?
- P JA der hat GANZ scharfe zähne und war. grau und grün ... und bisßen blau. und hat ein langer schwanz .. und böse krallen und FEUrige augen
- E ((theatralisch entrüstet)) des gibt's doch nicht
- P doch der ist gerannt und hat mich gebeißt .. dann bin ich SCHNELL nach hause und der papa auch
- E ach

In Philipps Erzählung verschwimmen alltägliche mit fiktionalen Elementen. Alltägliches Erzählen wird zu einem ästhetischen Prozess und weist Elemente von Poetizität auf. Das Spiel mit Fiktion und Alltag zeigt sich nicht nur inhaltlich, indem irreale Handlungsprozesse erzeugt werden, sondern insbesondere auch sprachlich. Philipp erzählt im für das alltägliche Erzählen üblichen Tempus Perfekt. Die Beschreibung des Wolfes jedoch ist eine literarische, die intertextuelle¹⁰ Elemente aufweist („feurige Augen“) und den Erzählraum mit Hilfe deskriptiver Spuren konstituiert. Philipp macht etwas, das konventionell beim alltäglichen Erzählen nicht in der Weise erwartet wird, wie es beim literarischen Erzählen der Fall ist: Er spielt mit intertextuellen Verweisen, mit Stereotypen und dem Bruch von Konventionalität und wechselt in einen fiktionalen Modus.

Das Beispiel zeigt, dass sich in narrativen Beschreibungsspuren unauflösbar das Aufeinanderbezogensein und das Differieren, das Spannungsverhältnis zwischen alltäglichem und literarischem Erzählen manifestieren kann, das in allen Erzählgenres, in Romanen ebenso wie in oralen Urlaubserzählungen, in Tagebucheinträgen, in frühkindlichen Geschichten, in biographischen oder in historischen Erzählungen, präsent sein kann. Dieses Spannungsverhältnis aufzuzeigen, ist eine Aufgabe des Deutschunterrichts. Gleichzeitig gilt es, alltägliches und literarisches Erzählen in ihren je spezifischen Ausprägungen zu vermitteln und Schüler*innen Zugang zu idealtypischen Mustern zu ermöglichen. Dadurch entsteht ein weiteres Spannungsverhältnis, das anzunehmen und damit umzugehen eine didaktische Herausforderung ist.

⁹ Transkriptauszug einer videografierten „Erzählrunde“ im Kindergarten vom 19.10.2016.

¹⁰ Philipp zitiert aus dem Kinderbuch *Der Grifffelo* (1999) von Axel Scheffler und Julia Donaldson.

3. ERZÄHLEN UND BESCHREIBEN IM UNTERRICHT

Im vorangegangenen Kapitel wurde die Bedeutung des narrativen Beschreibens für das Erzählen dargelegt. Es wurde begründet, dass es für alltägliches und literarisches Erzählen konstitutiv ist. Vor diesem Hintergrund ist es verwunderlich, dass es bisher in der Erzähldidaktik nur peripher existiert und auch in der schulischen Praxis so gut wie keine Rolle spielt. Dort konzentriert sich der Unterricht des literarischen Erzählens in der Primarstufe unter anderem immer noch auf didaktisch fragwürdige Textsorten wie Bildergeschichten (vgl. zur Problematik Bredel 2001) und Erlebnisgeschichten (vgl. Becker 2013), die insbesondere unerfahrenen Schüler*innen oder Kindern mit geringem Sprachstand die Etablierung eines Erzählraumes erschweren und komplexe, teils paradoxe Anforderungen an sie stellen. Traditionell strikt von Erzählungen abgetrennt werden Beschreibungen als ‚objektiv‘, ‚sachlich‘ und ‚nonfiktional‘ (vgl. Janle 2009). Die Schüler*innen lernen, dass sie im Präsens und in einfachen Sätzen zu beschreiben haben¹¹, müssen dann aber zum Großteil im Rahmen von Erzählprozessen beschreiben. Anstatt hierfür gezielte Übungen anzubieten (für methodische Vorschläge vgl. Hochstadt 2017, 2016), werden häufig Handlungsanweisungen gegeben, die sich auf den standardisierten Einsatz weniger sprachlicher Mittel beziehen. Dazu gehören neben ‚treffenden Verben‘ Adjektive, denen eine ‚schmückende‘ Funktion attestiert und deren Verwendung normativ gefordert wird (vgl. dazu Uhl 2015: 265ff.), ohne dabei funktionale Aspekte zu berücksichtigen, die sich auf den Ausbau eines Vorstellungsraums durch narratives Beschreiben beziehen. Die schulische Erzählpraxis zeigt, dass sich bisher kein Konzept des literarischen Erzählens etabliert hat, das über den standardisierten Aufsatz hinausgeht und Beschreiben als konstitutiven Akt des Erzählens versteht.

Gleiches gilt für das alltägliche Erzählen, das vorrangig in so genannte Erzähl- oder Morgenkreise verortet wird, wo jedoch kaum wirkliches Erzählen stattfindet (vgl. Fienemann; v. Kügelgen 2006: 135ff.). Unterstützungshandlungen wie Nachfragen werden häufig unterbunden, sodass Erzählen nicht als „Gemeinschaftsleistung von Zuhörer und Erzähler“ (Becker; Stude 2017: 86) erfahren werden kann.¹² Aus meiner Sicht ist dies auch deshalb äußerst problema-

¹¹ Vgl. hierzu die Niveaunkretisierung (Klasse 6) der Niveaustufe B des Landesinstituts für Schulentwicklung für das Thema *Einen Vorgang beschreiben*: „Der Satzbau ist übersichtlich; eine unpersönliche sachliche Ausdrucksweise (z. B. man, es, Passiv) wird verwendet, wobei ein Bemühen um stilistische Varianz erkennbar ist [...]. Die Handlungen werden durchweg im Präsens dargestellt“ (<https://lehrerfortbildung-bw.de/> [Stand: 29.07.2020]).

¹² Dabei wären gerade diese Nachfragen für die Entwicklung kindlicher Erzählfähigkeiten von Bedeutung, wie Becker; Stude (2017) zeigen.

tisch, weil gerade interaktive Prozesse narratives Beschreiben initiieren könnten. Auch schriftliche Formen alltäglich-narrativen Beschreibens, etwa in Briefen oder als Tagebucheinträge, sind allenfalls implizit im Rahmen eines produktionsorientierten Literaturunterrichts relevant.

Dagegen soll nun aus den im Kapitel 2 gewonnenen theoretischen Erkenntnissen die didaktische Konklusion abgeleitet werden, dass narratives Beschreiben im schulischen Erzählunterricht von Beginn an eine wesentliche Rolle einnehmen sollte. Indem Texte und Diskurse als Räume unterschiedlicher Spuren¹³ verstanden würden, ließen sich elementare Funktionen des Beschreibens und Erzählens in ihrem Zusammenspiel aufzeigen. Daneben stünden die Untersuchung formaler und funktionaler Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen alltäglichem und literarischem Erzählen im Mittelpunkt. So könnten auf der Grundlage narrativen Beschreibens einerseits Spezifika alltäglichen und literarischen Erzählens vermittelt werden, was insbesondere für die Primarstufe ein elementares Lernziel ist. Andererseits könnte das Spannungsverhältnis zwischen Erzählen und Beschreiben und zwischen literarischem und alltäglichem Erzählen erfahren und damit verbundene Binärcodierungen (Mündlichkeit/Schriftlichkeit) kritisch reflektiert werden. In mehrsprachigen Klassen – einsprachige Klassen sind im Regelunterricht so gut wie nicht mehr vorhanden – könnten zudem Gemeinsamkeiten und Unterschiede verschiedener Erzählkulturen kontrastiv erarbeitet werden. Eine solche Reflexion stellt insbesondere für die Sekundarstufe einen interessanten Lerngegenstand dar.

3.1 Narratives Beschreiben in einer Didaktik des alltäglichen Erzählens

Damit Schüler*innen verschiedene Funktionen, Spielarten und Wirkungen des alltäglichen Erzählens kennenlernen und dabei das narrative Beschreiben als vorstellungsbildenden Akt rezeptiv erfahren können, sollte die Lehrkraft, was insbesondere für Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache von Bedeutung ist, als Erzählvorbild auftreten und den Schüler*innen eine ko-konstruktive Rolle ermöglichen. Das Zuhören ist dabei eine didaktisch unbedingt zu fördernde Fähigkeit, die genauso gelernt werden muss wie das Erzählen selbst (vgl. Imhof 2003, Krelle 2010). Schüler mit sehr geringen Deutschkenntnissen können beim Zuhören visuell auf unterschiedliche Weise unterstützt werden. Um reflexive Prozesse zu fördern, können Audioaufnahmen mündlicher Erzählungen mit den Schüler*innen analysiert werden (Welche Struktur weist die Erzählung auf? Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede weisen Erzählprozesse in verschiedenen Kulturen und Sprachen auf? Welche Bilder entstehen beim Zu-

¹³ Entsprechend plädiert Feilke dafür, „Schülerbeschreibungen [...] als Mischformen verschiedener Texthandlungen“ (2003: 9) anzulegen.

hören in unseren Köpfen durch welche sprachlichen Mittel? Welche Wirkung wird wodurch erzeugt? Welche Figuren, Räume etc. werden wie beschrieben?). Ebenso bietet es sich an, visuelle (z. B. filmische) Erzählungen zu analysieren, zum Beispiel auf die Frage hin, welche piktoralen Elemente bei einer Vertextung durch Spuren narrativen Beschreibens ersetzt werden müssten.

In eigenen Erzählprozessen sind die Schüler*innen auf Rückmeldungen und Impulse angewiesen, die sie zum Ausbau des Vorstellungsraumes und zum Beschreiben verschiedener Objekte anregen. Der Deutschunterricht hat gerade in Bezug auf Schüler*innen mit Mustererwerbsnachteilen die Aufgabe, sie durch gezielte grammatische und lexikalische Übungen beim Erwerb erzählrelevanter Mittel zu unterstützen. Hierbei ist es wichtig, den Unterricht entwicklungssensitiv auf die Zone der nächsten Entwicklung der Kinder auszurichten (vgl. Becker; Stude 2017: 76), um sie durch ‚scaffolding‘ zu fördern. Es sollten gerade für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache für das alltägliche Erzählen ‚chunks‘ angeboten und gezielte Wortschatzübungen zu den einzelnen möglichen Beschreibungsobjekten durchgeführt werden, denn die Beschreibung einer Figur etwa erfordert andere sprachliche Mittel als die eines Raumes oder einer Handlung. Für DaZ-Schüler*innen, die noch nicht lange in Deutschland leben, ist es zudem ein elementares Ziel, sie in der Aneignung erzählrelevanter Codes zu fördern, damit sie am Erzählen und Beschreiben als alltäglich vollzogener sozialer Praxis teilhaben können und sich in ihnen als Ort sprachlicher Stereotype einer kulturellen Gemeinschaft zurechtfinden. Dafür eignet sich auch das fiktionale mündliche Erzählen als Schnittstelle zum literarischen Erzählen, für das sich zahlreiche Erzählimpulse (Verfremdung einer Erzählung, Erzählanfänge¹⁴, Lügengeschichten, Nacherzählungen) anbieten, die mit gezielten Übungen zum narrativen Beschreiben verbunden werden können, die die Schüler*innen gemeinsam oder einzeln durchführen können.

Wenn die Schule trotz ihrer spezifischen Kommunikationsbedingungen ein Ort des spontanen, alltäglichen Erzählens sein will, sollte – in der Pause, auf Ausflügen, im Unterricht aller Fächer – Raum für echtes Erzählen geschaffen werden, das nicht nur die Funktion von Leistungskontrolle erfüllt, sondern Platz für verschiedene Funktionen alltäglichen Erzählens lässt (vgl. Dannerer 2012: 110f.). Regeln, die narratives Beschreiben verhindern (*Fasse dich kurz*!), scheinen dabei ebenso kontraproduktiv wie eine Form des Zwangserzählens oder Erwartungen, die sich am professionellen literarischen Erzählen orientieren.

¹⁴ Becker zeigt die Bedeutung von Phantasiegeschichten für den Erwerb mündlicher Erzählfähigkeiten und moniert das Fehlen dieser Form in den Lehr- und Bildungsplänen für die Grundschule (vgl. 2013: 201).

3.2 Narratives Beschreiben in einer Didaktik des literarischen Erzählens

Um sich konzeptionell schriftsprachliche Muster aneignen und die Funktion narrativer Beschreibungsspuren für die Etablierung eines Vorstellungsraumes erfahren zu können, sind vor allem Primarschüler*innen noch stark auf die Rezeption klassischer, idealtypischer Erzählungen angewiesen. Ein könnens- und rezeptionsorientiertes Vorgehen und die frequente Konfrontation mit literalen Mustern, durch die verschiedene Spielarten und Spezifika des narrativen Beschreibens erfahren werden können, sind besonders für Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache bedeutsam (vgl. z. B. Belke 2012). Die methodischen Möglichkeiten für rezeptionsorientierte Zugänge sind zahlreich. Dem Vorlesen und insbesondere auch dem Vorlesen von und Erzählen nach Bilderbüchern kommt hierbei für Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache eine zentrale Rolle zu (Leuthardt; Mempel 2015).

Bei Barthes findet sich die Idee, sich die Frage zu stellen, „was geschähe, wenn der Zug [hier: Beschreibungsspuren, C.H.] nicht notiert oder anders wäre“ (Barthes 1988: 232), um „eine Art Phantasie für den *Gegen-Text* [kursiv i. O., C. H.]“ zu entwickeln (ebd.). Einen solchen Gegen-Text könnten bereits Grundschüler*innen durch Tilgung deskriptiver Spuren selbst erzeugen. In der Auseinandersetzung mit Fremdtexen ließen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen literarischem und alltäglichem Erzählen aufzeigen und Mischformen thematisieren, zum Beispiel durch den Vergleich einer narrativen Beschreibung in einem literarischen Text mit dem Transkript einer alltäglichen Erzählung. Eine insbesondere für die Sekundarstufe interessante Frage ist, ob/warum das Spiel mit den oben genannten konventionalisierten Codes prinzipiell stärker im literarischen und weniger im klassisch-alltäglichen narrativen Beschreiben seinen Platz hat.

Für die Anbahnung eigener Erzählprozesse sollte mit den Schüler*innen anstelle eines normativen Merkmalkatalogs auf der Grundlage rezeptiver Erfahrungen eine Sammlung möglicher sprachlicher Muster erarbeitet werden (vgl. Janle 2009: 74). Ein Übungsschwerpunkt sollte auf solche grammatischen Muster gelegt werden, die Schüler*innen mit Mustererwerbsnachteilen Schwierigkeiten bereiten (für einen Überblick vgl. Ehlich et al. 2008). Relevant für das narrative Beschreiben sind zum Beispiel Tempusformen (insbesondere die fehleranfällige starke Flexion), Kasusmarkierungen oder Präpositionen (*In der Ecke lag auf einem verstaubten Tisch ein altes Buch.*).¹⁵ Als „stabile und wiederkehrende Elemente

¹⁵ In Bezug auf formspezifische Mittel (zum Beispiel Präteritum, Konjunktiv oder komplexere syntaktische Strukturen) sind zunächst Übungen sinnvoll, die sich auf das literarische Erzählen beschränken. In Bezug auf solche sprachlichen Mittel, bei denen parallele Erwerbsmuster beobachtbar sind (zum Beispiel bei der Redewiedergabe oder räumlichen sprachlichen Mitteln, vgl. Dannerer 2012: 404), böte sich eine stärkere Verknüpfung mit alltäglichem Erzählen an.

in Schreibprozessen“ (Feilke 2010: 1), die gleichzeitig „kompositionelle und flexible Elemente in Texten als Produkten“ (ebd.) sind, die den Schüler*innen zur Unterstützung des Schreibprozesses zur Verfügung stehen sollten, eignen sich „literale Prozeduren“ (ebd.), die auch für das narrative Beschreiben zentral sind (vgl. für einen Überblick über beschreibungsrelevante Prozeduren Feilke; Tophinke 2016). Schüler*innen mit geringen Deutschkenntnissen können diese Prozeduren als Formulierungsgerüst nutzen, um sprachliche Muster zu produzieren, die in ihrer Zone der nächsten Entwicklung liegen.

Interessant wäre auch ein ‚Erzählen in vielen Sprachen‘ als gemeinschaftliches Projekt mehrerer Schreiber*innen, um einerseits Schüler*innen mit geringen Deutschkenntnissen zu entlasten und andererseits Sprachdifferenz als ästhetisches Stilmittel beim schriftlichen Erzählen bzw. narrativen Beschreiben einzusetzen.

Neben einer konsequenten Rezeptionsorientierung sind insbesondere Schreibanfänger*innen in eigenen Schreibprozessen auf konkrete Impulse angewiesen, die sich auf die lokale Verwendung narrativer Beschreibungsspuren beziehen (*Wie sah X aus? Kannst du X beschreiben, damit der Leser sich X vorstellen kann?*). In höheren Klassenstufen können Anregungen globaler ausfallen, indem etwa explizit zum Spiel mit narrativem Beschreiben angeregt wird, zum Beispiel in Form verfremdend-imitativen Schreibens (vgl. auch Spinner 2003). Zunehmend würden auch Mischformen einbezogen. Dabei sollten ästhetisches¹⁶ Lernen und die ‚Lust an der Sprache‘ zentrale Bestandteile didaktischer Überlegungen sein. Diese Lust hängt auch zusammen mit dem Gebundensein des narrativen Beschreibens an Perzeption, an reale oder fiktive Sinneseindrücke: Narratives Beschreiben ist ein Akt zwischen sinnlicher Wahrnehmung und Vorstellung, weshalb es ein ästhetisch geprägter Prozess ist, in dem Perzeptionsausdrücke eine elementare Rolle spielen können, die gerade beim literarischen Erzählen Raum für das Spiel mit Beschreibungsobjekten lassen.¹⁷ Funktionale Überlegungen beschränkten sich dann nicht darauf, Beschreiben als Präsentation eines Objekts zu charakterisieren, sondern würden auf das ästhetische Spiel mit der sprachlichen Ausgestaltung eines Vorstellungsraums fokussieren, das so elementar beim Erzählen ist.¹⁸ Auf diesem Wege könnte ein Unterricht, der Erzählen und Be-

¹⁶ Zur Verbindung von Aisthetis und Ästhetik beim Lernen vgl. Hochstadt (2015: 53ff.).

¹⁷ Lust an der sprachlichen Ausgestaltung zeigt sich zum Beispiel auch, wenn narratives Beschreiben zu einem Ort der Rhythmisierung eines Textes bzw. einer Äußerung wird, wie es bereits in Erzählungen von Primarschüler*innen zu beobachten ist (*er hute schwarze schrecklich schwarze, pechschwarze gresliche Augen*). Der Auszug stammt aus einem Aufsatz, den eine Schülerin verfasst hat.

¹⁸ Janle konstatiert zurecht, „dass die stereotype Klassifikation der Beschreibung als ‚objektive‘ und ‚sachorientierte‘ Sprachhandlung implizit Nonfiktionalität unterstellt, obwohl das Beschreiben auch für das Funktionieren von Fiktionalität von grundlegender Bedeutung ist, wie die Beobachtungen zur Textsortenspezifität literarischen Schreibens [...] zeigen“ (2009: 51).

schreiben verbindet, der einseitig pragmatischen Charakterisierung des Beschreibens als kommunikative, informierende Handlung entgegenwirken und es aus seinem „Textsortengefängnis, das [es] auf sachliche Sprache, Präsens etc. festlegt“ (Ossner 2005: 73), befreien.

LITERATUR

- Albes, Claudia (2010): ‚Descriptio ancilla narrationis‘? Zum Verhältnis von Erzählen und Beschreiben in Peter Handkes Roman *Die Hornissen*. In: Albes, Claudia; Saupe, Anja (Hrsg.): Vom Sinn des Erzählens. Geschichte, Theorie und Didaktik. Frankfurt a. M.: Lang, 85–110.
- Barthes, Roland (1987): S/Z. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Barthes, Roland (1988): Das semiologische Abenteuer. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Becker, Tabea (2013): Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählformen. 4., unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Becker, Tabea; Stude, Juliane (2017): Erzählen. Heidelberg: Winter.
- Becker-Mrotzek, Michael; Böttcher, Ingrid (2012): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. 4., überarbeitete Neuauflage. Berlin: Cornelsen.
- Belke, Gerlind (2012): Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bredel, Ursula (2001): Ohne Worte – zum Verhältnis von Grammatik und Textproduktion am Beispiel des Erzählens von Bildergeschichten. In: Didaktik Deutsch 11, 4–21.
- Dannerer, Monika (2012): Narrative Fähigkeiten und Individualität. Mündlicher und schriftlicher Erzählerwerb im Längsschnitt von der 5. bis zur 12. Schulstufe. Tübingen: Stauffenburg.
- Derrida, Jacques (1974/1967): Grammatologie. Übersetzt von Hans-Jörg Rheinberger und Hanns Zischler. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Derrida, Jacques (2003): Die Einsprachigkeit des Anderen. München: Fink.
- Eco, Umberto (1994): Einführung in die Semiotik. München: Fink.
- Eco, Umberto (1996): Im Wald der Fiktionen. München: dtv.
- Ehlich, Konrad (1983): Alltägliches Erzählen. In: Sanders, Willy; Wegenast, Klaus (Hrsg.): Erzählen für Kinder – Erzählen von Gott. Begegnung zwischen Sprachwissenschaft und Theologie. Stuttgart u. a.: Kohlhammer, 128–150.
- Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula; Reich, Hans H. (2008): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen. Bonn, Berlin: BMBF.

- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1979): Sprache in Institutionen. In: Althaus, Hans Peter; Henne, Helmut; Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): Lexikon der Germanistischen Linguistik. Band II. 2., vollständig neu bearb. und erw. Auflage. Tübingen: Niemeyer, 338–345.
- Fahrenwald, Claudia (2011): Erzählen im Kontext neuer Lernkulturen. Eine bildungstheoretische Analyse im Spannungsfeld von Wissen, Lernen und Subjekt. Wiesbaden: VS Verlag.
- Feilke, Helmuth (2003): Beschreiben und Beschreibungen. In: Praxis Deutsch 182, 6–14.
- Feilke, Helmuth (2010): „Aller guten Dinge sind drei“ – Überlegungen zu Text-routinen & literalen Prozeduren. Fest-Platte für Gerd Fritz. Hrsg. und betreut von Iris Bons, Thomas Gloning und Dennis Kaltwasser. Gießen 17.05.2010. Abrufbar unter: http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_literal-prozeduren-und-textroutinen.pdf [Stand: 27.07.2020].
- Feilke, Helmuth; Tophinke, Doris (2016): Grammatisches Lernen. In: Praxis Deutsch 256, 4–11.
- Fienemann, Jutta; Kügelgen, Rainer von (2006): Formen mündlicher Kommunikation in Lehr- und Lernprozessen. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob; Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 1. Teilband. 2. Auflage. Paderborn u. a.: Schöningh, 133–147.
- Fludernik, Monika (2013): Erzähltheorie. Eine Einführung. 4., erneut durchgesehene Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Gansel, Christina; Jürgens, Frank (2002): Textlinguistik und Textgrammatik. Eine Einführung. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Genette, Gérard (1982): Frontiers of Narrative. In: Ders.: Figures of Literary Discourse. New York: Columbia, 127–144.
- Genette, Gérard (1994): Die Erzählung. München: Fink.
- Greimas, Algirdas Julien; Courtés, Joseph (1979): Sémiotique: Dictionnaire raisonné de la théorie du langage. Paris: Hachette.
- Heinemann, Wolfgang (2000): Vertextungsmuster Deskription. In: Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang; Sager, Sven F. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Linguistics of Text and Conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK) 16.1.1. Halbband. Berlin, New York: De Gruyter, 356–369.
- Hesse, Hermann (1992/1932): Eine Wandererinnerung. In: Hesse, Hermann: Beschreibung einer Landschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 59–78.
- Hochstadt, Christiane (2015): Mimetisches Lernen im Grammatikunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Hochstadt, Christiane (2016): Beschreiben beim Erzählen. Sprachliche Mittel für Raumbeschreibungen in Erzählungen. In: Praxis Deutsch 256, 22–27.
- Hochstadt, Christiane (2017): Auf Spurensuche. Narratives Beschreiben in literarischen Texten. In: Grundschulunterricht 3, 16–20.
- Imhof, Margarete (2003): Zuhören. Psychologische Aspekte auditiver Informationsverarbeitung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Jakobson, Roman (1972): Linguistik und Poetik. In: Ihwe, Jens (Hrsg.): Literaturwissenschaft und Linguistik. Bd. 1. Frankfurt a. M.: Athenäum, 99–135.
- Janle, Frank (2009): Beschreiben entdecken. Theoretische und empirische Grundlagen linguistischer und schreibdidaktischer Aspekte einer zentralen Sprachhandlung in Alltag, Schule und Literatur. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Klein, Christian; Martínez, Matías (2009): Wirklichkeitserzählungen. Felder, Formen und Funktionen nicht-literarischen Erzählens. In: Klein, Christian; Martínez, Matías (Hrsg.): Wirklichkeitserzählungen. Felder, Formen und Funktionen nicht-literarischen Erzählens. Stuttgart: Metzler, 1–13.
- Klotz, Peter (2013): Beschreiben. Grundzüge einer Deskriptologie. Berlin: Schmidt.
- Köller, Wilhelm (2004): Perspektivität und Sprache. Zur Struktur von Objektivierungsformen in Bildern, im Denken und in der Sprache. Berlin; New York: de Gruyter.
- Krelle, Michael (2010): Zuhördidaktik. Anmerkungen zur Förderung rezeptiver Fähigkeiten des mündlichen Sprachgebrauchs im Deutschunterricht. In: Bernius, Volker; Imhof, Margarete (Hrsg.): Zuhörkompetenz in Schule und Unterricht. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 51–68.
- Leubner, Martin; Saupe, Anja (2006): Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Leuthardt, Elisabeth; Mempel, Caterina (2015): Ohren und Augen auf! Zur Arbeit mit Bilderbüchern im Fremd- und Zweitsprachenunterricht. In: Bräuer, Gerd; Trischler, Franziska (Hrsg.): Lernchance: Vorlesen. Vorlesen lehren, lernen und begleiten in der Schule. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 226–250.
- Martínez, Matías; Scheffel, Michael (2003): Einführung in die Erzähltheorie. 9. Auflage. München: C. H. Beck.
- Márquez, Gabriel García (⁶2002/1985): Die Liebe in den Zeiten der Cholera. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Neumann, Michael (Hrsg.) (2000): Erzählte Identitäten. München: Fink.
- Nöth, Winfried (2000): Handbuch der Semiotik. 2., vollständig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Ossner, Jakob (2005): Das deskriptive Feld. In: Klotz, Peter; Lubkoll, Christine (Hrsg.): Beschreibend wahrnehmen – wahrnehmend beschreiben. Sprachli-

- che und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse. Freiburg, Berlin: Rombach Litterae, 61–76.
- Pflugmacher, Torsten (2007): Die literarische Beschreibung. Studien zum Werk von Uwe Johnson und Peter Weiss. München: Fink.
- Quasthoff, Uta (1980): Erzählen in Gesprächen. Tübingen: Narr.
- Scheffler, Axel; Donaldson, Julia (1999): Der Gruffelo. Weinheim: Beltz.
- Scherpe, Klaus R. (1994): Beschreiben, nicht Erzählen! Beispiele zu einer ästhetischen Opposition: von Döblin und Musil bis zu Darstellungen des Holocaust. URL: <https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/2269/Scherpe.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Stand: 05.10.2017]
- Šklovskij, Victor (1984): Theorie der Prosa. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Spinner, Kaspar H. (2003): Literarisches Beschreiben. In: Praxis Deutsch 182, 16–21.
- Uhl, Benjamin (2015): Tempus – Narration – Medialität: Eine Studie über die Entwicklung schriftlicher Erzählfähigkeit an der Schnittstelle zwischen Grammatik und Schreiben. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Vogt, Jochen (1997): Grundlagen narrativer Texte. In: Arnold, Heinz Ludwig; Detering, Heinrich (Hrsg.): Grundzüge der Literaturwissenschaft. 2. Auflage. München: Wissenschaftlicher Verlag, 287–307.
- Weinrich, Harald (1964/2001): Tempus: besprochene und erzählte Welt. 6., neu bearb. Aufl., 1. Aufl. dieser Ausg. München: Beck.
- Zifonun, Gisela; Hoffmann, Ludger; Strecker, Bruno (1997): Grammatik der deutschen Sprache. Band 1. (Schriften des Instituts für deutsche Sprache, Band 7.1.) Berlin, New York: De Gruyter.

EIN UNTERRICHTSKONZEPT FÜR DIE VERGLEICHENDE ANALYSE LITERARISCHER UND NICHT-LITERARISCHER TEXTE IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Seit der Einführung des Begriffs der ‚kommunikativen Kompetenz‘ in die Fremdsprachenlehr- und -lernforschung (Piepho 1980: 15ff.) hat die Literatur im Fremdsprachenunterricht zunehmend an Bedeutung verloren. Ein nach dem Prinzip der kommunikativen Kompetenz aufgebauter Unterricht orientiert sich an den praktischen Bedürfnissen der Schüler*innen¹, die in simulierten Situationen aus dem Alltag und aus der Berufswelt sprachlich reagieren müssen. Literatur wird nur zum Gegenstand des Unterrichts, wenn es darum geht, Text- und Lesekompetenzen zu fördern und deswegen wird sie nur auf einem hohen Sprachniveau in den Fremdsprachenunterricht² einbezogen. Das beste Beispiel dafür liefert der GER (= Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen), in dessen Kriterien zum Erlangen von Sprachfertigkeiten das Verstehen von zeitgenössischen literarischen Prosatexten auf dem Niveau B2 erwähnt wird, während vom Verstehen komplexer Sachtexte und literarischer Texte sowie von der Fähigkeit, Stilunterschiede wahrzunehmen, erst auf dem Niveau C1 die Rede ist.³ Dieser Beitrag möchte zeigen, inwiefern neben der Arbeit mit alltäglichen Texten auch der Einsatz von literarischen Texten im FSU zur Entfaltung reflexiver sowie sozialer Kompetenzen⁴ und zur Entwicklung sprachlicher Ausdrucksfähigkeiten beitragen kann. Das Vorgehen ist folgendermaßen gegliedert: Im ers-

¹ Im Folgenden im Fließtext mit der Sigle SuS belegt.

² Im Folgenden im Fließtext mit der Sigle FSU belegt.

³ Vgl. dazu die Kurzbeschreibungen der Sprachfertigkeiten für das Leseverstehen auf der Stufe C1: „Ich kann lange, komplexe Sachtexte und literarische Texte verstehen und Stilunterschiede wahrnehmen. Ich kann Fachartikel und längere technische Anleitungen verstehen, auch wenn sie nicht in meinem Fachgebiet liegen.“ (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen – Raster Zur Selbstbeurteilung, siehe <https://europa.eu/europass/en/common-european-framework-reference> [Stand 4.8.2020])

⁴ Hierbei stütze ich mich auf den *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors* (2018). In dieser aktualisierten Version des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens werden neue Deskriptoren für die Beschreibung der kommunikativen Kompetenzen hinzugefügt, nämlich „Mediation“ und „Interaction“. Darunter werden die Fähigkeit verstanden, Texte zu interpretieren und zu vermitteln, sowie die Fähigkeit zur Interaktion und Zusammenarbeit (vgl. CEFR 2018: 81–129).

ten Teil des Beitrags wird eine Unterrichtssequenz präsentiert, die das sprachliche Bewusstsein von SuS für das Verhältnis zwischen Norm und Abweichung von der Norm und für die Unterschiede zwischen Textvarietäten fördern soll. Überdies sollen die Lernenden durch die Aufgabenstellung unterstützt werden, ihre produktiven Fertigkeiten zu verbessern. Zu diesen Zwecken schlägt dieser Beitrag Lehr- und Lernstrategien vor, die es den SuS ermöglichen, mit literarischen Erzähltexten und gleichzeitig auch mit alltäglichen Texten gewinnbringend zu arbeiten. Exemplarisch setzen sich die SuS mit der Erzählung *Lenz* von Georg Büchner und mit der Online-Version des Reiseberichts *Kasbek vom Norden* auseinander.⁵ Zur Visualisierung der sprachlichen Struktur der zu analysierenden Texte setzen die SuS digitale Tools ein. Das zweite Unterkapitel beschäftigt sich mit den theoretischen Hintergründen, auf denen die angewendeten Lehr- und Lernansätze basieren.

1. ERLÄUTERUNG DES LEHRSZENARIOS UND DES UNTERRICHTSVERLAUFS

Die nachfolgend beschriebene Unterrichtsreihe dient als Einführung zum Thema Literatur und als Vorbereitung auf die Analyse und Interpretation von literarischen Erzähltexten. Die Unterrichtssequenzen adressieren DaF-Lernende (= Deutsch als Fremdsprache), die das Niveau A2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für die deutsche Fremdsprache erreicht haben und die erst jetzt anfangen, sich intensiv mit literarischen Texten im Deutschunterricht auseinanderzusetzen.

In der vorgeschlagenen Unterrichtsreihe geht es um ein handlungsorientiertes Unterrichtsprojekt, das den Gebrauch von Tools für die Textanalyse mit dem Üben der Sprachfertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben) verbindet.

Mit dem Einsatz verschiedener Medien und Textsorten lehnt sich das Projekt an die Pädagogik der ‚Multiliteracies‘ nach Cope; Kalantzis (2009) an. Über Multiliteracies diskutiert die Lehr-Lernforschung seit 1996, als die New London Group das Konzept einführte (vgl. Cazden et al. 1996). Ausgangspunkt der wissenschaftlichen Diskussion war das Bewusstsein sozioökonomischer und kultureller Veränderungen, auf die sich die Schulinstitutionen einstellen sollten. In der neuen Perspektive konstituiert sich die Bedeutung dynamisch durch die Interaktion von sprachlichen und nichtsprachlichen Systemen, so dass eine neue Pädagogik erforderlich ist:

⁵ Siehe hierzu den Reisebericht *Kasbek vom Norden* des Expeditionsleiters Alexios Passalidis auf der Webseite der Elbrus-Reisen: <https://elbrus-reisen.de/reisebericht/kasbek-vom-norden/> [Stand: 6.8.2020].

Whereas traditional literacy curriculum was taught to a singular standard (grammar, the literary canon, standard national forms of the language), the everyday experience of meaning making was increasingly one of negotiating discourse differences. A pedagogy of multiliteracies would need to address this as a fundamental aspect of contemporary teaching and learning. (Cope; Kalantzis 2009: 166).

Lernende müssen dabei unterstützt werden, sich mit der in unserer informationsbasierten Gesellschaft vorhandenen Pluralität von Textformen und Kommunikationssystemen auseinanderzusetzen, um in einer stark globalisierten sowie digitalisierten Welt zurechtzukommen. Als Attribute des pädagogischen Designs gelten die Adjektive ‚multilingual‘ und ‚multimodal‘ (vgl. Cope; Kalantzis 2009: 166). ‚Multilingual‘ definiert im erweiterten Sinne die Varietäten der Sprache, wie Cope und Kalantzis im folgenden Zitat erklären:

Central to our broader interpretation of multilingualism was the burgeoning variety of what Gee (1996) calls ‚social languages‘ in professional, national, ethnic, subcultural, interest or affinity group contexts. (ebd.)

‚Multimodal‘ weist auf die unterschiedlichen Modalitäten der Darstellung (sprachlich, visuell, auditiv, gestisch usw.) hin, mit denen Lernende in einer Mediengesellschaft vertraut gemacht werden müssen.⁶ Das Schreiben von E-Mails, Simsen und Bloggen sind Formen der Multimodalität in einem modernen Kommunikationssystem. Die Autor*innen der New London Group konzipieren ihr pädagogisches Design zum Zweck der Entwicklung neuer Lesestrategien, damit die Lerner*innen in der Lage sind, mit unterschiedlichen Textformen umzugehen, Texte zu erschließen, auch wenn sie ihnen fremd und ungewohnt erscheinen. In Anlehnung an das Multiliteracies-Design verfolgt das vorliegende Projekt folgende Ziele: a) Methoden zur Entwicklung kognitiver und metakognitiver Strategien anzuwenden, damit die Lese- und Textkompetenzen der SuS gefördert werden; b) Festzustellen, ob und wie eine Praxis der integrierten Leseaktivitäten die Lesemotivation steigern kann; c) Rezeptive Textarbeit mit Eigeninitiative zu verbinden, um die Kreativität der SuS zu fördern. Zum Erlangen der genannten Ziele wurden in diesem Unterrichtsprojekt zwei verschiedene Texte und unterschiedliche Lesepraktiken integriert. Ausgewählt wurden ein Reisebericht, nämlich *Kasbek vom Norden* und die Erzählung *Lenz*. So lernen die SuS, mit

⁶ Vgl.: „Much of our everyday representational experience is intrinsically multimodal. Indeed, some modes are intrinsically close to others – so close in fact that one easily melds into the others in the multimodal actualities of everyday meaning. Written language is closely connected to the visual in its use of spacing, layout and typography.“ (Cope; Kalantzis 2009: 179).

Korpora zu arbeiten.⁷ Reisebericht und Erzählung unterscheiden sich bezüglich der Textfunktion, des situativen Kontexts und des Sprachgebrauchs. Der Reisebericht ist für die Veröffentlichung im Internet gedacht und gehört zu der Art von Texten, die den SuS vertraut sein sollten, weil sie sich täglich mit Beiträgen aus Internetblogs und aus Online-Netzwerken beschäftigen. Es handelt sich dabei um einen deskriptiven Text, der den Weg einer Bergsteigergruppe bis zum Gipfel des Kasbek beschreibt. Der Aufbau der Propositionen folgt dem zeitlichen Ablauf der beschriebenen Etappen, wie durch den Gebrauch der Temporal- (am 31. Juli 2013, am nächsten Tag, nach dem Mittagessen usw.) und Lokalangaben (in der Mitte, von der nördlichen Seite des Berges, in Richtung, durch ..., über ..., am Elbrus vorbei) ersichtlich wird. Die Verben sind im Präsens gehalten, wenn es darum geht, die Gegend zu beschreiben. Der Autor verwendet hingegen das Präteritum, wenn er vom Aufstieg berichtet. Abgesehen vom Gedicht Alexander Puschkins, das dem Bericht vorangestellt ist, werden nur an ganz wenigen Textstellen Gefühle emotional vermittelt, wie z. B. in folgenden Ausdrücken: „... und wir genossen den prächtigen Sonnenuntergang [...] Was für eine Wonne!“ (Passalidis 2015). Die Erzählung *Lenz* gehört zum Schulkanon und stellt auch in Deutschland eine häufige Lektüre in der gymnasialen Oberstufe dar.⁸ Lernenden einer Fremdsprache, die sich mit Literaturgeschichte im Unterricht noch nicht beschäftigt haben, werden Autor und Thema der Erzählung wahrscheinlich unbekannt sein. Obwohl das Thema prinzipiell narrativ strukturiert ist, wechseln deskriptive, narrative und argumentative Teile im Textverlauf ab. Die Sprache ist überwiegend metaphorisch. Die SuS konzentrieren sich bei der Analyse auf die ‚Natur‘ als das Hauptmotiv, das in beiden Texten aus jeweils verschiedenen Perspektiven betrachtet wird. Während der Autor im *Lenz* eine Figurenperspektive einnimmt, ist der Bericht von der Kasbekbesteigung vorwiegend „unfokalisiert“ (Martínez; Scheffel 2007: 66f.). Durch den Vergleich von Wortfrequenzen anhand bestimmter Kategorien (Lemmata, Wortarten usw.) und der Betrachtung des Kontexts werden die SuS für das Verhältnis zwischen Norm und Varianz im Gebrauch der Sprache sensibilisiert. Für die Betrachtung des Textvokabulars kommen digitale Medien zum Einsatz. So werden für die Textarbeit ‚Voyant Tools‘⁹ eingesetzt. Es geht hier nicht um Tools, die rein mechanische Aufgaben ausführen, sondern um Instrumente, die Text- und Spracherschließungen unterstützen. Diese digitalen Tools bieten einige Vorteile.

⁷ Die in diesem Beitrag vorgeschlagene Textauswahl kann je nach Schulart und Bedürfnissen der Lernenden mit anderen Texten und Textsorten erweitert werden.

⁸ Siehe z. B. beliebte Lektüren in der Oberstufe laut abitur-trainer.de [Stand 7.8.2020].

⁹ Bei den Voyant Tools handelt es sich um die von Stéfán Sinclair und Geoffrey Rockwell entwickelten digitalen Tools für computergestützte Textanalyse. Sie sind Teil des Projekts „Hermeneuti.ca – The Rhetoric of Text Analysis“ (vgl. Sinclair; Rockwell 2016).

Erstens lassen sie sich nach einer kurzen Einführung intuitiv nutzen. Zweitens helfen sie durch Visualisierungen von Sachinhalten und Strukturen auch Lernenden mit geringeren Sprachkenntnissen dabei, Texte produktiv zu erarbeiten. Drittens ermöglichen sie die gleichzeitige Behandlung mehrerer Texte in einem Korpus und viertens eignen sie sich für die Gruppenarbeit. Die SuS lernen so verschiedene Analysetätigkeiten kennen und können mithilfe dieser Medien ihre Ergebnisse präsentieren. Die schrittweise Einführung des Verfahrens orientiert sich an dem Design von Cope und Kalantzis: *experiencing, conceptualizing, analysing, applying* (vgl. Cope; Kalantzis 2009: 184f.), wie nachstehend erläutert wird:

- *Experiencing*: Durch die Aufgabenstellung reflektieren die SuS ihre eigenen Erfahrungen mit Texten, setzen sich mit neuen Texten auseinander und lernen dabei neue Sichtweisen kennen.
- *Conceptualizing*: Der Lernprozess erfolgt in dieser Phase bottom up, d. h. ausgehend von der Betrachtung des Textvokabulars. Zur Erschließung der Lexeme wenden Lernende verschiedene Strategien an bevor sie auf das Wörterbuch zurückgreifen.
- *Analysing*: SuS untersuchen Beziehungen zwischen Textstellen und Texteinheiten.
- *Applying appropriately*: SuS wenden die erworbenen Kenntnisse an und produzieren eine mediale Präsentation, um über die Ergebnisse ihrer Arbeit zu berichten. Durch die anschließende Diskussion werden Sichtweisen verglichen, was zur Bereicherung oder Änderung der eigenen Interpretation führen kann.
- *Applying creatively*: SuS drücken sich kreativ aus und produzieren ihre eigenen Texte.

Im Folgenden wird die Aufgabenstellung detailliert beschrieben.

Als Einstieg in die Unterrichtseinheit werden die SuS zu ihren Lesegegewohnheiten und zu ihrer Erfahrung mit literarischen Texten befragt. Die SuS äußern dann ihre Meinung darüber, was einen literarischen Text auszeichnet. Im Folgenden werden einige Beispielantworten zusammengefasst, die SuS meiner Klasse¹⁰ erarbeitet haben:

- Ein literarischer Text erzählt von den Ereignissen einer oder mehrerer Figuren in einer bestimmten Zeit und an einem bestimmten Ort und kann real oder erfunden sein.
- Der Autor kann einen literarischen Text in Prosa oder Versen schreiben und er verwendet Ausdrücke mit einer wichtigen Bedeutung.
- Ein literarischer Text wird von gebildeten Menschen geschrieben, um Ansichten und Ideen zu äußern.

¹⁰ Die Klasse 3 BL (2016/17) in der Oberstufe des humanistischen Gymnasiums „Antonio Pigafetta“ in Vicenza (Italien).

- Ein Text, der mit Büchern zu tun hat.
- Texte, die wir analysieren müssen.
- Ein Text, der mit Literatur zu tun hat. Literatur ist Wissenschaft und Geschichte.
- Ein literarischer Text ist ein gut durchdachter Text und bezieht sich auf die Gefühle eines Autors.
- Ein literarischer Text ist ein hochsinniger, in einer gehobenen Sprache verfasster Text.
- In einem literarischen Text schreibt der Autor in einer besonderen Sprache und möchte etwas kommunizieren. Es gibt verschiedene Arten von literarischen Texten.
- Ein literarischer Text erzählt eine reale oder fantastische Geschichte und im Gegensatz zu anderen Texten wird er zum Vergnügen des Lesers und des Schriftstellers geschrieben.
- Literarische Texte sind Texte, die Menschen schreiben, um ihre Meinungen zu äußern.¹¹

Die Lehrperson kann eventuell auch ihre eigene Definition oder die von bestimmten Autor*innen bzw. einer bestimmten Literaturepoche ergänzen. Zweck dieser Aufgabe ist es, die Vorkenntnisse der SuS, die täglich mit verschiedenen Textarten umgehen müssen, zu aktivieren und den SuS die Komplexität des Textbegriffs bewusst zu machen. Allgemein lässt sich festhalten, dass literarische Texte nach den Aussagen der SuS zu unterschiedlichen Zwecken geschrieben werden, z. B. um Ideen zu äußern oder um von Ereignissen zu erzählen. Nachdem sich die SuS über die Definitionen frei geäußert haben, werden sie eingeladen, darüber zu reflektieren, wie unterschiedlich ihre Einschätzungen ausgefallen sind. In den oben erwähnten Beispielen differieren die Aussagen der SuS im Hinblick auf ein Kriterium der Wertung, wie die am häufigsten gebrauchten Eigenschaftswörter bezeugen: „höhere Sprache“, „hochsinnig“, „von gebildeten Menschen geschrieben“, „ein gut durchdachter Text“, „Ausdrücke mit einer wichtigen Bedeutung“. Zu dem Kriterium der Wertung zählt auch die Aussage der SuS, dass sie literarische Texte mit denjenigen identifizieren, die sie in der Schule analysieren müssen. Ein zweites wiederkehrendes Kriterium ist die Subjektivität. Nach den Aussagen einiger SuS drücken die Autor*innen in einem literarischen Text ihre eigenen Gefühle, Ideen und Meinungen aus. Ein einziger Beitrag bezieht sich auf die Unterhaltungsfunktion von literarischen Texten. Wenn dies als Zeichen dafür interpretiert werden kann, dass das Interesse der Lernenden an Literatur schwindet, so liegt es in der Verantwortung der Lehren-

¹¹ Da es hier nicht in erster Linie um die Sprachkompetenzen der SuS geht, wurden die Aussagen grammatikalisch bereinigt.

den, die Lust am Lesen zu fördern. Der Einsatz von Medien und von neuen Methoden könnte dabei hilfreich sein.

Für die Arbeit mit Voyant Tools werden digitalisierte Texte benötigt, die die SuS in das Programm kopieren und einfügen müssen. Deswegen erhalten die SuS nach der einleitenden Diskussion die Internetadresse des *Lenz*-Texts¹² und des Reiseberichts, die im Folgenden analysiert werden sollen. Zunächst werden die Titel als Ausgangspunkt für die Annäherung an die beiden Texte genommen. Dabei werden die SuS zuerst gebeten, Vermutungen zu äußern: Wer kann Lenz sein? Was kann man unter Kasbek verstehen? Nachdem die SuS die Texte kurz betrachtet haben, versuchen sie anhand des Layouts die Typologie der Texte zu beschreiben. Die Diskussion kann durch folgende Fragen angeregt werden: Was für ein Text ist das? Eine Erzählung, ein Brief, eine Tagebuchseite, ein Bericht? Der Bericht ist leicht zu identifizieren, weil er von einer kurzen, durch Fettdruck markierten Beschreibung der Ortschaft und von Bildern eingeleitet wird. Zweck dieser Aufgabe ist es erstens, die Leseerwartungen der SuS aufzubauen. Zweitens gilt hier die Aufgabenstellung als Vorentlastung für die folgenden Leseaktivitäten. In kleinen Gruppen arbeiten die SuS mit der Erzählung *Lenz* und dem Reisebericht *Kasbek vom Norden* mithilfe der Voyant Tools.¹³ Durch die Textanalyse können die SuS Betrachtungsweisen üben und über die Ergebnisse reflektieren. Die erste Aufgabenstellung in der Rezeptionsphase (*conceptualizing* und *analysing*) betrifft das Erstellen von ‚Cirrus‘. Dabei handelt es sich um Wortwolken, die die SuS beim Anklicken des Wortes ‚Cirrus‘ aufrufen können und die einen Gesamtüberblick der häufigsten Wörter im Text ermöglichen, wie die folgenden Abbildungen zeigen.



Abbildung 1: Cirrus zu *Lenz* und *Kasbek*, erstellt mit Voyant Tools [Stand: 11.11.2020]

¹² Der *Lenz*-Text wird vom Georg Büchner Portal heruntergeladen: <http://buechnerportal.de/werke/lenz/> [Stand 5.8.2020].

¹³ Falls die SuS die Tools noch nicht kennen, sollte eine zusätzliche Unterrichtsstunde eingeplant werden, damit sie an Beispieltexten mit den Funktionen der Tools vertraut gemacht werden: <https://voyant-tools.org>.

Bereits bei dieser Aufgabe können die SuS Wortschatzdifferenzen zwischen beiden Texten hervorheben und ihre Vermutungen über Themen und Motive der Texte äußern. Die Aufgabenstellung könnte folgendermaßen lauten:

1. Erstelle bitte einen Cirrus und präsentiere deine Ergebnisse mithilfe folgender Fragen:

- Welche Informationen liefert der Cirrus in Bezug auf den ersten und in Bezug auf den zweiten Text?
- Welche Wörter werden in beiden Cirrus am häufigsten genannt? Versuche, einen Vergleich zu ziehen.

Hier können die SuS bereits erwähnen, dass es im ersten Cirrus eher um die Figuren, nämlich Lenz und Oberlin, geht, während im zweiten Cirrus vorwiegend Benennungen von Naturelementen visualisiert werden.

Mit den weiteren Fragen wird der Vergleich noch auf anderen Ebenen durchgeführt:

- Welche Themen und Motive lassen sich für beide Texte herausarbeiten?
- Welche sprachlichen Merkmale können anhand der Cirrus identifiziert werden?

Die SuS haben dafür einfache Antworten, z. B. dass im ersten Cirrus die Verben im Präteritum sind. Nur einige SuS erkennen ‚müsse‘ als den Konjunktiv des Modalverbs.

Der zweite Schritt der Analyse besteht aus einer näheren Betrachtung des Textvokabulars. Die Fragenstellungen sollten so ausgerichtet werden, dass die SuS sie selbstständig bearbeiten und interpretieren können. Deswegen wird in der hier skizzierten Unterrichtssequenz vorgeschlagen, dass die Suche nach den Vokabeln unter thematischen Gesichtspunkten erfolgt. Nachstehend ein Beispiel für mögliche Aufgabenstellung:

2. Betrachte die Wörter im Kontext:

- Wähle drei für dich relevante Wörter aus, die mit dem Thema ‚Natur‘ zu tun haben.
- Kommen diese Wörter in beiden Texten vor?
- Welche Bedeutung haben diese Wörter in ihrem jeweiligen Kontext?
- Wie werden sie gebraucht? (metaphorisch, als Symbole, sie dienen zur Beschreibung von ..., zur Musikalität, sie spiegeln ... wider usw.)

Die Voyant Tools zeigen die Wörter auf Basis ihrer Häufigkeit an. Die am häufigsten wiederkehrenden Wörter, die zum semantischen Feld der Natur

gehören, sind im Lenz-Text die folgenden: Himmel, Erde, Natur, Gebirg[e], Wald, Gipfel, Wolken und Berg. Das Wort ‚Natur‘ taucht z. B. sehr oft im Lenz-Text auf, aber es kommt im Reisebericht nur einmal als Randbemerkung vor. Dies kann durch Voyant-Tools als Diagramm visualisiert werden:

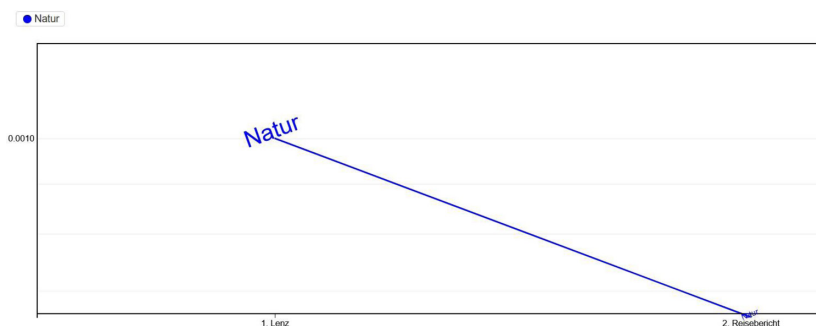


Abbildung 2: Frequenzdiagramm des Wortes „Natur“ in *Lenz* und *Kasbek*, erstellt mit Voyant Tools [Stand: 11.11.2020]

Andere Wörter wie z. B. ‚Berg‘ und ‚Gipfel‘ sind hingegen in beiden Texten präsent. In einem nächsten Schritt nehmen die SuS auch den Zusammenhang der von ihnen ausgewählten Wörter in den Blick. Die Voyant Tools bieten die Möglichkeit, Wörter in ihrem Kontext und gleichzeitig in den zwei Texten zu visualisieren. Die nachstehende Abbildung zeigt den Lenz-Text unter Nummer 1 und den Reisebericht unter Nummer 2.

Voyant Tools				
Contexts				
Document	Left	Term	Right	
1) Den ...	Traum, und es wurde ihm leer, wieder wie auf dem	berg	, aber er konnte es mit nichts mehr ausfüllen, das Licht	
1) Den ...	eingefallen. Vorüberstreichende Wolken, Blau dazwischen, die Kirche ...	berg	hinauf, auf einem Vorsprung, der Kirchhof drum herum. Lenz stand	
1) Den ...	herum, in der Gegend, wenn ich nicht manchmal auf einen	berg	könnte und die Gegend sehen könnte; und dann wieder herunter	
1) Den ...	Straßburg naherten; hoher Vollmond, alle fernem Gegenstände dunk...	berg	neben bildete eine scharfe Linie; die Erde war wie ein	
2) Reise...	Reisebericht: Kasbek - ein	berg	, an dem Prometheus gekettet wurde Wenn man vom Kaukasus spr...	
2) Reise...	Geographie Eratosphen erwähnt. Auch in der altgriechischen Mytho...	berg	als Ort erwähnt, wo Prometheus von Rache süchtigen Göttern ange...	
2) Reise...	von Rache süchtigen Göttern angekettet wurde. Die Georgier nannt...	berg	Mqinwarsveri – auf Deutsch „der von Eis bedeckte“. Die Osseten ne...	
2) Reise...	auf Deutsch „der von Eis bedeckte“. Die Osseten nennen diesen	berg	auch heute „Zeristi Jub“ (Berg Christi). Der heute bekannte Name	
2) Reise...	bedeckte“. Die Osseten nennen diesen Berg auch heute „Zeristi Jub“ (	berg	Christi). Der heute bekannte Name Kasbek ist abgeleitet vom Namen	
2) Reise...	erloschener Vulkan. Die letzte Eruption war 750 vor Christus. Der	berg	gehört zur Choch-Kette, einem nördlichen Ausläufer des Hauptkam...	
2) Reise...	Kette, einem nördlichen Ausläufer des Hauptkammes des Großen K...	berg	wurde 1868 von Douglas Freshfield (Expeditionsleiter), Adolfus Moo...	
2) Reise...	streben Hunderte von Bergsteigern über diesen Weg zum Gipfel. Der	berg	genießt stark steigende Beliebtheit unter den europäischen Bergstei...	
2) Reise...	Kasbek ist historisch, landschaftlich, kulturell und sportlich ein sehr i...	berg	. Sowohl von der Süd- als auch von der Nordseite. Jeder	
2) Reise...	anenehewelle, Bergbestimmung: kulturelle und aneicheitliche Denk...	berg	(einzigartigen Totenstadt und Wälder) aus 12. - 16. Jahrhundert	

Abbildung 3: Kontexte des Wortes „Berg“ in *Lenz* und *Kasbek*, erstellt mit Voyant Tools [Stand: 11.11.2020]

In einer vergleichenden Analyse beider Texte heben die SuS Textstellen und Ausdrücke hervor, die ihnen als ungewohnt oder fremd erscheinen und präsentieren danach ihre Ergebnisse. Jede Gruppe kann (möglicherweise) eine andere Wortauswahl und andere Textstellen präsentieren. Aus der Abbildung 3 sollen an dieser Stelle zwei Beispiele entnommen werden. Das erste Beispiel aus der Erzählung Lenz lautet: „der Berg nebenan bildete eine scharfe Linie“. Das zweite Beispiel findet sich im Reisebericht: „Der Berg genießt stark steigende Beliebtheit“. In beiden Beispielen werden die Ausdrücke metaphorisch gebraucht. Der Berg wird von Büchner abstrahiert und dient ihm sowohl zur Strukturierung der Landschaft als auch als Hinweis auf Schreibszenarien. Im Reisebericht wird der Berg personifiziert, indem ihm menschliche Aktivitäten wie ‚genießen‘ zugeschrieben werden. Im Unterschied zu der stilisierten Metapher der Erzählung wird der metaphorische Ausdruck ‚Beliebtheit genießen‘ auch in der Alltagssprache verwendet. Weitere Beispiele zeigen, dass der Sprachgebrauch sich unterscheidet, z. B. wenn man das Wort ‚Gipfel‘ betrachtet. In der Erzählung heißt es: „und deren Gipfel gewaltig, ernsthaft oder schweigend still, wie ein dämmernder Traum standen.“ (Büchner 2001: 33) Die Gipfel haben in dieser Beschreibung menschliche Eigenschaften: Sie stehen einmal gewaltig, dann ernst und still. Der Satz schließt mit dem Traumvergleich. Im Reisebericht hingegen wird der Gipfel explizit als Ziel der Bergsteiger beschrieben: „Von hier aus sahen wir das erste Mal unser doppelköpfiges Ziel – den Kasbek Gipfel.“ (Passalidis 2015) Die von den SuS herausgefundenen Textstellen werden im Plenum besprochen. Die Diskussion wird durch einfache literaturwissenschaftliche Fragen angeregt, z. B.: Wie wird die Natur beschrieben? Metaphorisch? Mit Bildern? Mit Daten? Wie werden die Informationen aufgebaut? Beim Textvergleich entdecken die SuS, was eine Perspektive ausmacht, wie Informationen ausgewählt und strukturiert werden, welcher kommunikative Zweck verfolgt wird. Der Schriftsteller Georg Büchner setzt bewusst ungewohnte Sprachbilder ein, um die Natur zu beschreiben. Er äußert sich überwiegend metaphorisch, indem er einen seelischen Zustand durch Naturbilder darstellt, z. B. wenn er die Gipfel als gewaltig oder still beschreibt. Änderungen der Naturstimmung in der Erzählung korrespondieren mit dem Wechsel der Gefühle der Hauptfigur. Der Reisebericht hat einen anderen kommunikativen Zweck. Die Bergsteiger geben den Leser*innen eine Wegbeschreibung und verwenden in Bezug auf Naturelemente messbare Daten wie Höhe, Länge der Strecke, Stärke des Windes und weitere. Die Wegbeschreibung ist chronologisch aufgebaut. Emotionen werden kaum dargestellt. Die Begeisterung für das Erreichen des Ziels beschreiben die Bergsteiger durch metaphorische Ausdrücke, die auch in der Alltagssprache benutzt werden, z. B. den Gipfel ‚gewinnen‘ oder den Gipfel ‚schaffen‘

(siehe Passalidis 2015).¹⁴ Abschließend können die SuS die Merkmale gruppieren, die die zwei Texte charakterisieren. Vielen SuS erschien das Vorkommen von Metaphern als eine besondere Eigenschaft des literarischen Texts. Genaue Zahlen und Datenangaben fallen hingegen im Bericht auf. Eventuell können die SuS aufgefordert werden, mit Voyant Tools eine neue Suche anzufangen und nach Temporalangaben im Text zu suchen. Dabei wenden sie dieselbe Methode wie in den bereits illustrierten Aufgaben an. Zuerst finden sie die Zeitangaben in der Vokabelliste, dann betrachten sie die Wörter im Kontext. Hiermit werden ihre Bemerkungen über die Differenzen der Texte bestätigt. Büchners Schreibtechnik entfernt sich vom Chronikstil des Berichts. Ein Beispiel dafür ist das Fehlen genauer Zeitangaben. Dies wird beispielweise im folgenden Zitat ersichtlich: „Sein Zustand war indessen immer trostloser geworden“ (Büchner 2001: 10). Hier wird anstelle eines genauen Datums die unbestimmte Zeitangabe „indessen“ gebraucht. Welche Zeitspanne unter „indessen“ verstanden wird, bleibt aber unklar. An diese Schlussfolgerungen kann der Lehrende anknüpfen, um die SuS darüber reflektieren zu lassen, wie komplex es sein kann, Texte nach normierenden Kategorien zu definieren. Stil und Form der Texte hängen prinzipiell vom Kontext, in den sie eingebettet werden und von der Textfunktion ab.

Ziel dieses Unterrichtsprojekts ist es auch, dass die SuS selbst produktiv werden und die erworbenen Kenntnisse umsetzen können. Nach der skizzierten Arbeit mit den Voyant Tools werden die SuS gefragt, selbst einen kurzen Text zu schreiben. Im Sinne der Multiliteracies entspricht diese Aktivität der *Applying*-Phase. Die SuS sollen von einer Erfahrung erzählen, die sie besonders beeindruckt hat. Sie können sich von den behandelten Texten inspirieren lassen und über eine Reise schreiben oder sich ein neues Thema suchen. Die Klasse wird in zwei Gruppen eingeteilt. Eine Gruppe schreibt über die Erfahrungen im poetischen Stil. Die zweite Gruppe schreibt den Text in Form eines Berichts für die Redaktion einer Zeitschrift. Falls sich die SuS sich für mehrere Themen entscheiden, muss darauf geachtet werden, dass es für jedes Thema zwei Gruppen gibt, die über die Erfahrungen in zwei stilistischen Modi schreiben. Die Texte werden dann im Plenum vorgestellt, damit die SuS sich überlegen können, inwiefern sich die beiden Texte voneinander unterscheiden.

¹⁴ In der alltäglichen Sprache verwenden wir konventionalisierte Metaphern, um Handlungen, Ereignisse, Zustände und Emotionen zu beschreiben. Wir positionieren z. B. alles, was uns gut tut, nach oben, weil wir die Erfahrung gemacht haben, dass ‚mehr‘ gut ist. In diesem Sinne können die Formulierungen ‚eine stark steigende Beliebtheit‘ sowie ‚einen Gipfel gewinnen‘ und ‚einen Gipfel schaffen‘ interpretiert werden, wodurch die Bergsteiger ihre Begeisterung versprachlichen (vgl. Lakoff; Wehling 2009: 13).

2. THEORETISCHE ÜBERLEGUNGEN

Die Analyse von Texten im Sprachunterricht hat den Zweck, den Umgang mit unterschiedlichen Perspektiven, ihrer Erzeugung und ihrem Verstehen zu trainieren. Je mehr Muster die Lernenden üben, desto flexibler sind sie in der Organisation des eigenen Wissens, können besser kommunizieren, ihre eigenen Ziele durchsetzen und mit Menschen arbeiten, die andere Ansichten haben. Bei der Planung des vorliegenden Unterrichtsprojekts wurde darüber reflektiert und den SuS die Möglichkeit geboten, sich mit zwei Texten auseinanderzusetzen, die unterschiedlichen Textsorten zugeordnet werden können. Die Begriffe ‚Text‘ und ‚Textsorte‘ werden in der Forschung oftmals uneinheitlich und unspezifisch verwendet, denn es gibt unterschiedliche Modalitäten der Textvermittlung und keinen einheitlichen Textbegriff (vgl. Adamzik 2008: 145). Die Auffassung des Begriffs ‚Text‘ hängt von den unterschiedlichen Perspektiven der Disziplinen ab. So unterscheidet Ulla Fix (2009) zwischen einem begrenzten und einem entgrenzten Textbegriff (vgl. Fix 2009: 108). Der begrenzte Begriff beschränkt sich auf die rein sprachliche Betrachtung. Der entgrenzte „interkodale, multimediale und intertextuelle“ (ebd.) Textbegriff hingegen ist nötig, um der Pluralität von Zeichensystemen, Medien und Codes gerecht zu werden, die im Alltag genutzt werden müssen. Ausgehend von theoretischen Überlegungen findet Fix einen operationalisierbaren Ansatz für die Arbeit mit Textsorten. Sie betrachtet Textsorten als „Hervorbringungen einer Kultur und als Mittel zu deren Aufrechterhaltung“ (Fix 2013: 159). Wenn Texte als kulturelle Entitäten betrachtet werden, kann ihr Verständnis nicht unabhängig von dem kulturellen Charakter der Sprache erfolgen. Die vorgeschlagenen Aktivitäten für das Textverständnis sind deswegen linguistisch orientiert. Es geht nicht darum, die inneren Zusammenhänge der Texte zu verstehen, sondern darum, klarzulegen: „*нозъ* es diese Gebilde gibt, *welche* Funktionen sie erfüllen, *warum* sie so sind, *wie* sie sind, wie man mit diesen Gebilden handeln, wo man sie einsetzen könnte“ [kursiv i. O., O. G.] (ebd.: 160). Die in diesem Beitrag vorgeschlagenen Aufgaben für die computergestützte Analyse nehmen Bezug auf Fix’ Ausführungen. Die SuS werden so auf den unterschiedlichen Gebrauch der Sprache aufmerksam gemacht. Ein instrumentell ausgerichteter kommunikativer Sprachunterricht orientiert sich hingegen an den praktischen Bedürfnissen der SuS und der Arbeitswelt. Diese in der Fremdsprachendidaktik der 1980er Jahre stark vertretene Position (vgl. Piepho 1980) gilt in den Bildungsinstitutionen bis heute noch. Wenn literarische Texte im Unterricht eingesetzt werden, dann werden sie zu dem Zweck des kommunikativen Sprachenlernens instrumentalisiert. Michael Dobstadt (2009) stellt fest, dass Literatur in Deutsch als Fremdsprache „eine für Sprach- und Kulturlernzwecke funktionalisierte Literatur“ (Dobstadt 2009: 23) ist. Zum einen beschränken sich die Funktionen der Literatur auf die Vermittlung von Kultur und Informationen über Lebensweisen. Zum anderen dienen literarische Texte vorwiegend dem

Zweck des kognitiven Spracherwerbs. Ein Beweis dafür liefern die Lehrwerke, wenn z. B. Liedertexte nur als Hörverständnisübungen eingesetzt werden, oder wenn literarische Texte nur in Bezug auf die sogenannte Landeskunde präsentiert werden. So werden literarische Texte ähnlich wie Sachtexte als Handwerkszeug genutzt. In der neuesten Lehr- und Lernforschung stellt sich aber die Frage nach der Bedeutung der Literatur in der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung, da gerade der Literaturunterricht neue Zugangsmöglichkeiten und Perspektiven zum Text eröffnet und dadurch Lernende auf die Vielfältigkeit und Komplexität der aktuellen Welt vorbereitet. Daraus ergibt sich konsequenterweise die Fragestellung: Wie können literarische Texte gerade aufgrund ihrer Komplexität in einem modernen, kommunikativ orientierten FSU produktiv eingesetzt werden? Ist es überhaupt möglich, im Bereich Deutsch als Fremdsprache eine ästhetisch orientierte Didaktik mit einem kognitiven praktischen Ansatz zu verbinden?

Bereits Aristoteles unterscheidet in seiner *Poetik* die sprachlichen Ausdrücke nach ihrer Komplexität, genauer nach den Kategorien des Gewohnten und Ungewohnten, des Alltäglichen und Dichterischen. Er diskutiert über die gute Dichtung, untersucht ausführlich die Art der sprachlichen Aussagen und kommt zu dem Ergebnis, dass dem metaphorischen Ausdruck ein großes Gewicht zugeordnet wird. Er bezieht sich in seiner Untersuchung auf den herrschenden Gebrauch (*kyrios*) eines Ausdrucks und auf die Abweichungen vom herrschenden Gebrauch. Die Metapher ist ein Wort, das „fremdartig“ (Aristoteles 2012: 1458 a 21), d. h. ungewohnt, verwendet wird und deswegen von der üblichen Verwendung abweicht. Aristoteles fragt weiterhin nach der Wirkung der Ausdrücke im Text: „Der fremdartige und ungewohnte Ausdruck wirkt nie banal, sondern erhaben, während der gewohnte Klarheit über das Gesagte verschafft“ (ebd.). In dieser Hinsicht lassen sich auch die meisten Definitionen des literarischen Erzählens verstehen. Als Beispiel werden hier die Ausführungen von Matías Martínez und Michael Scheffel sowie Gérard Genette angeführt, die die literarische Erzählung in Abgrenzung zur historischen bzw. faktualen Erzählung bestimmen. In ihrer Untersuchung ziehen Martínez und Scheffel eine Linie zwischen dichterischer bzw. fiktionaler und faktualer Erzählung. Als faktual gilt eine Form der authentischen Erzählung, die von historischen Ereignissen und historischen Personen handelt (vgl. Martínez; Scheffel 2007: 10). Fiktionale Texte sind komplexer als faktuale Erzählungen, weil „sie außer der realen auch einer zweiten, imaginären Kommunikationssituation angehören“ (Martínez; Scheffel 2007: 10).

Gérard Genette zieht die faktuale Erzählung nicht in Betracht, sondern unterstreicht, dass sein Interesse dem literarischen Text und speziell der Fiktionserzählung gilt:

Wie ihr Titel schon andeuten sollte, bezieht sich unsere Untersuchung im Wesentlichen auf die Erzählung im geläufigsten Sinn, d. h. auf den narrativen Dis-

kurs, bei dem es sich in der Literatur und damit in dem Fall, der uns interessiert, um einen narrativen *Text* handelt. [kursiv i. O., O. G.] (Genette 1998: 16)

Im weiteren Verlauf seiner Untersuchung bezieht sich Genette auf die textuelle Analyse als einziges Untersuchungsinstrument für den literarischen Text und speziell für die Fiktionserzählung (vgl. ebd.). Die oben genannten Definitionen haben gemeinsam, dass literarische Texte als solche betrachtet werden, die sich nach unterschiedlichen Kriterien, wie z. B. nach dem Kriterium der Wertung, der Interessantheit, der Subjektivität usw. vom Gewohnten abheben und die es aufgrund ihrer Komplexität und Interessantheit wert sind, weiter untersucht zu werden. Auf die didaktische Ebene bezogen bedeutet dies, dass neue Unterrichtskonzepte entwickelt werden müssen, um die Lesemotivation der SuS zu steigern und ihnen die Behandlung literarischer Texte zu erleichtern. Dobstadt (2010) schlägt z. B. ein Konzept vor, das die Analyse des literarischen Sprachgebrauchs in den Fokus rückt oder, um es in seinen eigenen Worten zu sagen, „die spezifische Literarizität des literarischen Texts“ (Dobstadt 2010: 213) erforscht. Sein Unterrichtskonzept verfolgt dabei das Ziel, symbolische Kompetenzen zu fördern. Symbolische Kompetenz wird hier in Anlehnung an Claire Kramsch verstanden, d. h. als Fähigkeit, über die Prozesse der Sinnkonstitution zu reflektieren (ebd.). Abschließend verweist Dobstadt auf ein praktisches Beispiel, nämlich auf die Didaktisierung des Gedichts „Die Zeit fährt Auto“ von Erich Kästner in einem Lehrbuch¹⁵ und stellt einige Arbeitsanweisungen dar, die auch für die Fremdsprachenlehrkräfte von Nutzen sein könnten. Statt sich mit der im Buch vorgeschlagenen Liste von ‚activities‘ zu den einzelnen Gedichtzeilen zu beschäftigen, sollten die SuS für die Vielfalt der Sprachmittel, z. B. Wiederholungen, Entsprechungen und Korrespondenzen, die im dichterischen Text vorkommen, sensibilisiert werden (ebd.: 215).

Weitere Hinweise für die Arbeit mit Texten im FSU liefert Ansgar Nünning. Er plädiert für einen pluralistischen Literaturunterricht im Kontext des Fremdsprachenunterrichts, in dem die SuS mit Theorien und Modellen der Literaturwissenschaft als Instrumente für die Analyse sowohl literarischer als auch nicht-literarischer Texte vertraut gemacht werden können:

Wenn sich auch nur ein Fremdsprachenlehrer bzw. eine Fremdsprachenlehrerin der Mühe unterziehen sollte, einige der Anregungen aufzugreifen, die Thesen zu überprüfen und durch einen theoretisch stärker reflektierten und methodisch bewusst pluralistischen Literaturunterricht den großen Reiz von geschärf-tem Kontingenzbewusstsein und großer Komplexitätsempfindlichkeit zu erproben, dann hätte sich der Versuch allemal gelohnt. (Nünning 2004: 94)

¹⁵ Dobstadt bezieht sich auf: *Berliner Platz 3. Deutsch im Alltag für Erwachsene* (vgl. Dobstadt 2010: 215).

Aufgrund der semantischen Offenheit lassen sich literarische Texte mehrdeutig interpretieren.¹⁶ In der Konfrontation mit dem literarischen Text entwickeln die Unterrichtsteilnehmer*innen die Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme und zur Perspektivenkoordination. Der Meinungsaustausch über die verschiedenen Perspektiven der Lernenden untereinander und der Lernenden mit der Lehrkraft verschafft authentische kommunikative Situationen (Nünning 2004: 205f.).

Angesichts der obigen theoretischen Ausführungen erweist sich eine intensivere Beschäftigung mit Literatur im Fremdsprachenunterricht als sinnvoll. Nach den Vorentlastungsaktivitäten können die SuS ganze Texte zu Hause lesen. In der Unterrichtsstunde werden dann weitere Aufgaben zur Textanalyse vorgeschlagen. Je nach Erwerbsstufen und Unterrichtsphasen können die SuS mit verschiedenen Techniken der Analyse vertraut gemacht werden. Aus dieser Perspektive würde es eine Reduktion darstellen, literarische Kompetenz in der Literaturdidaktik als Kenntnis und Beherrschung von spezifischen Konventionen zu beschreiben. Es wird hingegen ein Begriff von Kompetenz benötigt, der den literarischen Text als Ort betrachtet, an dem unterschiedliche Perspektiven geltend gemacht werden können. Dieser Begriff ist die ‚symbolische Kompetenz‘. Darauf hat Dobstadt bereits hingewiesen. Claire Kramsch definiert symbolische Kompetenz als Metakompetenz; damit meint sie eine Reihe von symbolischen Fähigkeiten, die sowohl reaktive als auch produktive, d. h. sprachkreative Komponenten umfasst: „Symbolic competence has to be nourished by a literary imagination at all levels of the language curriculum. For it is through literature that learners can communicate not only with living others but also with imagined others.“ (Kramsch 2006: 251). Kramsch zufolge trägt Literatur dazu bei, drei wesentliche Komponenten der symbolischen Kompetenz zu entwickeln: „production of complexity, tolerance of ambiguity, form as meaning“ (ebd.). Diese drei Komponenten der symbolischen Kompetenz sollten es Lehrenden und Lernenden ermöglichen, Sprache und Kultur, Grammatik und Stil, sprachliche Zeichen und ihre kulturellen Codes sowie Text und Perspektive in Interaktion zu betrachten. In diesem Zusammenhang kann auch die Funktion von digitalen Tools erklärt werden. Bei der spielerischen Entdeckung von ungewohnten Formulierungen, sowie von konventionellen Konzepten, die in literarischen Texten häufig anders gestaltet werden, können digitale Tools sinnvoll eingesetzt werden. Zudem können die SuS digitale Skills und die Fähigkeit zur Zusammenarbeit weiterentwickeln, was im Sinne der Multiliteracies-Pädagogik erforderlich ist.

¹⁶ Mehrdeutigkeit bedeutet hier nicht, dass jede Interpretation möglich ist, sondern, dass der Text aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden kann, die im Text nachweisbar sind.

3. FAZIT

Die im vorgeschlagenen Unterrichtsmodell angewendete Methode orientiert sich in erster Linie an dem Multiliteracies-Design, das das Verfahren und die Einteilung der Aktivitäten vorschlägt. Die Auswahl des Materials und das Hauptziel der Aufgabenstellung lassen sich auch anhand der bereits dargestellten pädagogischen Methodik der Multiliteracies erklären. Es geht weniger darum, Texte durch die Vermittlung von Informationen verständlich zu machen, sondern darum, Texte gezielt zu nutzen, damit die Lernenden sich des Rezeptionsprozesses bewusst werden und ihr Textverständnis formulieren können. In der Einstiegsphase wird das Textsortenwissen der SuS aufgerufen. Im Sinne von Fix (2013) handelt es sich dabei um eine Zuordnungsoperation des Textexemplars zu der Textsorte, welche die SuS – sei es bewusst oder unbewusst – täglich durchführen müssen, um sich in der kommunikativen Praxis orientieren zu können. Der zweite Schritt besteht in der Aktivierung des linguistischen Mikrostrukturwissens, was durch die Betrachtung der Lexik erfolgt (ebd.: 171). Genauer lenken die SuS ihre Aufmerksamkeit auf den literarischen Sprachgebrauch in der Erzählung in Abgrenzung zu dem Bericht. Die Voyant Tools fungieren als Instrumente für die Analyse. Nach Einübung der wichtigsten Funktionen¹⁷ und nach der Überwindung von Anfangsschwierigkeiten erweist sich die Aktivität mit Voyant Tools als sehr erfolgreich. Die SuS arbeiten gern damit, dies steigert ihre Motivation für die Auseinandersetzung mit der Fremdsprache; mit diesem Tool können sie autonom arbeiten und Wiederholungen, Korrespondenzen, Häufigkeit der Wörter sowie Figurenkonstellationen visualisieren. Die generierten Visualisierungen können je nach Erwerbsstufe der SuS mithilfe literaturwissenschaftlicher Fragen interpretiert werden. Zu diesem Zweck werden nach dem Vorbild des pluralistischen Literaturunterrichts auch literaturwissenschaftliche Kategorien eingeführt. So nähern sich die SuS unterschiedlichen Techniken und Methoden der Analyse an. In den produktiven Phasen üben die SuS außer den Sprachfertigkeiten die Übernahme von Perspektiven und erarbeiten ihre eigene Methode. Im vorgeschlagenen Unterrichtsprojekt haben die SuS mit zwei verschiedenen Texten, nämlich einem Reisebericht und einer literarischen Erzählung, produktiv gearbeitet. Es wurde so gezeigt, dass der Prozess des Textverständnisses dadurch erleichtert werden kann, dass man Texte nicht als isolierte Phänomene betrachtet, sondern im Bezug zu anderen Texten und Textsorten.

¹⁷ Nicht alle Funktionen der Voyant Tools konnten in diesem Vorschlag gezeigt werden, eine davon ist z. B. WordTree. Sie wird von den SuS häufig gebraucht, um die Beziehungen der Wörter untereinander zu visualisieren. Vgl.: <https://voyant-tools.org/docs/#!/guide/wordtree> [Stand 6.8.2020].

LITERATUR

- Adamzik, Kirsten (2008): Textsorten und ihre Beschreibung. In: Janich, Nina (Hrsg.): Textlinguistik. 15 Einführungen. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 145–175.
- Aristoteles (2012): Poetik. Übers. u. hrsg. v. Thomas Fuhrmann. Stuttgart: Reclam.
- Büchner, Georg (2001): Lenz. Hrsg. v. Dedner, Burghard und Gersch, Hubert. Marburger Ausgabe. Bd. 5. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Cazden, Courtney; Cope, Bill; Gee, Jim; Fairclough, Norman (1996): A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In: Harvard Educational Review 66, 1. Research Library, 60–92.
- Cope, Bill; Kalantzis, Mary (2009): Multiliteracies. New Literacies, New Learning. In: Pedagogies. An International Journal 4 (3), 164–195.
- Dobstadt, Michael (2009): „Literarizität“ als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten. In: Deutsch als Fremdsprache, 46 (1), 21–30.
- Dobstadt, Michael (2010): Von der Rezeptionsästhetischen und interkulturellen Literaturdidaktik zur Fokussierung von „Literarizität“. Überlegungen zur Arbeit mit Literatur in Deutsch als Fremdsprache. In: Joachimsthaler, Jürgen; Kotte, Eugen (Hrsg.): Kulturwissenschaft[en]. Konzepte verschiedener Disziplinen. München: Meidenbauer, 203–216.
- Fix, Ulla (2009): Aktuelle linguistische Textbegriffe und der literarische Text. Bezüge und Abgrenzungen“. In: Winko, Simone; Jannidis, Fotis; Lauer, Gerhard (Hrsg.): Grenzen der Literatur. Zu Begriff und Phänomen des Literarischen. Berlin, New York: De Gruyter, 103–138.
- Fix, Ulla (2013): Was heißt kulturelle Texte verstehen? In: Fix, Ulla: Sprache in der Literatur und im Alltag. Ausgewählte Aufsätze. Berlin: Frank & Timme, 159–184.
- Genette, Gérard (1998): Die Erzählung. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Kramsch, Claire (2006): From Communicative Competence to Symbolic Competence. In: The Modern Language Journal, Vol. 90, No. 2, 249–252.
- Lakoff, George; Wehling Elisabeth (2008): Auf leisen Sohlen ins Gehirn. Politische Sprache und ihre heimliche Macht. 2. Auflage. Heidelberg: Auer.
- Martínez, Matías; Scheffel, Michael (2007): Einführung in die Erzähltheorie. München: C. H. Beck.
- Nünning, Ansgar (2004): Es geht immer auch anders, oder: Unzeitgemäßes Plädoyer für den Nutzen („und die Praxisrelevanz!“) literaturwissenschaftlicher Theorien, Modelle und Methoden für die Literaturdidaktik und den Literaturunterricht.“ In: Bredella, Lothar; Delanoy, Werner; Surkamp, Carola (Hrsg.): Literaturdidaktik im Dialog. Tübingen: Gunter Narr Verlag 2004, 65–98.
- Piepho, Hans-Eberhard (1980): Deutsch als Fremdsprache in Unterrichtsskizzen. Heidelberg: Quelle und Meyer.

INTERNETLINKS

- Abiturtrainer: Lerntipps zur Vorbereitung auf das Deutsch Abitur. <https://www.abitur-trainer.de/deutsch-abitur/> [Stand: 5.8.2020].
- Büchner, Georg: *Lenz*. In: Georg Büchner Portal. Marburger Büchner-Ausgabe: <http://buechnerportal.de/werke/lenz/> [Stand: 5.8.2020].
- CEFR Companion Volume with New Descriptors (2018). Council of Europe. <https://rm.coe.int/09000001680787989> [Stand: 5.8.2020].
- Common European Framework of Reference (CEFR) self-assessment grid DE. <https://europa.eu/europas/en/common-european-framework-reference> [Stand 4.8.2020].
- Passalidis, Alexios (2015): Kasbek vom Norden. <https://elbrus-reisen.de/reisebericht/kasbek-vom-norden/> [Stand: 6.8.2020].
- Sinclair, Stéfán; Rockwell, Geoffrey (2016): Hermeneuti.ca. Computer-Assisted Interpretation in the Humanities. Massachusetts. <http://hermeneuti.ca/> [Stand: 5.8.2020].
- Sinclair, Stéfán; Rockwell, Geoffrey: Voyant Tools. <https://voyant-tools.org> [Stand: 5.8.2020].

INTERAKTIVES DEUTSCHLERNEN AN ÄGYPTISCHEN HOCHSCHULEN

TRADITIONELLE UND DIGITALE MÖGLICHKEITEN IM FREMDSPRACHLICHEN LITERATURUNTERRICHT

Die Frage nach Rolle, Relevanz und Funktion von Literatur beim Erwerb des Deutschen als Fremdsprache gehört ohne Zweifel zu den meist gestellten Diskussionsfragen, mit der sich die fremdsprachliche Literaturdidaktik auseinandersetzt. Der Einsatz von literarischen Texten hat in den letzten Jahrzehnten zahlreiche Entwicklungsphasen und Ansätze durchlaufen, die in Nachschlagewerke und literaturdidaktische Beiträge Eingang gefunden haben (vgl. hierzu Weinrich 1983, Honnef-Becker 1993, Bredella 2002, Ehlers 1989 und 2007, Tütken 2006, Altmayer; Dobstadt; Riedner; Schier 2014, Dobstadt; Riedner 2017, u. v. a.).

Literatur innerhalb des universitären Studiums der deutschen Sprache und Literatur – hier vorrangig in Ägypten – ist ein anspruchsvolles Lehr- und Lerngebiet, das durch gut durchdachte literaturdidaktische Konzepte und Vorschläge unterstützt werden kann. Altmayer, Dobstadt und Riedner (2014) drücken die Problematik, die den Lehrenden in Bezug auf den Einsatz von Literatur im Weg steht, folgendermaßen aus:

Problematisch erscheint die Arbeit mit Literatur für viele z. B. in Hinblick auf ihre semiotische Komplexität und die Vorstellung, dass zu ihrem ‚richtigen‘ Verständnis ein spezialisiertes Wissen erforderlich sei oder zumindest viel Zeit, die dann für den ‚eigentlichen‘ Spracherwerb verloren ginge; problematisch aber auch die Idee einer grundlegenden kulturellen Determiniertheit von Literatur, die auf ein Erfahrungswissen rekurriert, das fremdsprachlichen Lerner(inne)n nicht ohne Weiteres zugänglich sei. (ebd.: 3)

Ein weiteres oftmals genanntes Argument gegen den Einsatz von literarischen Texten im DaF-Unterricht ist die mögliche Abweichung literarischer Sprache von der (alltagssprachlichen) Norm, die Lernenden oftmals problematisch erscheint. Der Einsatz von Literatur im Fremdsprachenunterricht versteht sich also keineswegs von selbst, sondern muss sorgfältig begründet werden (vgl. ebd.). Der Mehrwert des Einsatzes literarischer Texte im fremdsprachlichen Deutschunterricht resultiert aus ihrer Mehrdeutigkeit, Deutungsvielfalt und den sprachkünstlerischen Ausdruckformen, die dem Lehr- und Lernprozess eine

weitgefächerte Palette an didaktischen Möglichkeiten bieten und entsprechend sprachliche, kulturelle, kommunikative und soziale Kompetenzen verbessern und vertiefen können.

Der vorliegende Beitrag beabsichtigt vor diesem Hintergrund, zunächst ein Bild der universitären Bedingungen des Deutschstudiums an ägyptischen Hochschulen zu geben und anschließend auf die Relevanz und Funktion von Literatur und Literaturwissenschaft im fremdsprachlichen Literaturunterricht einzugehen. Inwieweit das Erzählen als eine Möglichkeit der Förderung kommunikativer Kompetenzen durch schriftliche und mündliche Spracharbeit mit literarischen Texten in den Unterricht eingebunden werden kann, wird schließlich anhand einiger Beispiele aus der Praxis veranschaulicht.

1. DAS STUDIUM DER GERMANISTIK AN ÄGYPTISCHEN HOCHSCHULEN: EIN KURZER EINBLICK

Die meisten Student*innen der Deutsch-Abteilungen an ägyptischen Hochschulen treten das Studium der deutschen Sprache und Literatur mit einem Niveau von A1 an. Das Angebot an Lehrfächern in den Abteilungen ist dementsprechend darauf ausgerichtet, zunächst die Fremdsprache Deutsch durch diverse DaF-Kurse zu vermitteln, die die vier Fertigkeiten fördern. Hinzu kommen Lehrveranstaltungen zur Kulturvermittlung, in denen hauptsächlich faktisches Wissen über die deutschsprachigen Länder und landeskundliche wie auch sachliche Informationen erworben und verarbeitet werden. Der Bereich *Übersetzung*, der sich (meistens) durch die vier Studienjahre hindurchzieht, setzt sich dementsprechend mit den sprachlichen, stilistischen und kulturspezifischen Eigenarten der Muttersprache Arabisch und der Fremdsprache Deutsch auseinander. Eine erste germanistische Beschäftigung mit Sprach- und Literaturwissenschaft erfolgt in den fortgeschrittenen Studienjahren, in deren Lehrprogramm Lehrveranstaltungen zur Einführung in verschiedene sprach- wie literaturwissenschaftliche Disziplinen integriert sind (vgl. Ali 2009, Khat tab 2010, Ziko 2012, 2013). Eine vertiefte Beschäftigung mit Sprach- und Literaturwissenschaft erfolgt in den postgradualen Studien, also für diejenigen Absolvent*innen, die eine germanistische Ausbildung mit Masterabschluss und/oder Promotion wählen.

Zu den Zielen des akademischen Unterrichts zählen nicht nur der Erwerb von landeskundlichen Informationen, die Verfeinerung der sprachlichen Kompetenzen und die Aneignung sprach- und literaturwissenschaftlicher Grundlagen, sondern auch das Erlernen wissenschaftlichen, akademischen Handelns und Denkens und eine Sensibilisierung, die den Studierenden „den Unterschied zwischen spontanem Alltag und logisch-systematischem, wissenschaftlichem Arbeiten bewusst“ (Ziko 2012: 5) macht.

Vor diesem Hintergrund sind die Erwartungen der Studierenden, vor denen die Lehrkraft steht, entscheidend. Die Aufnahme des Studiums an einer Abteilung, die deutsche Sprache und Literatur als Studiengang anbietet, verbinden die unerfahrenen, ägyptischen Schulabsolvent*innen in erster Linie nicht mit einem akademischen und wissenschaftlichen Umgang mit der deutschen Sprache und Literatur. Desto mehr sind sie überrascht oder gar ‚geschockt‘, wenn sie sich mit der Tatsache konfrontiert sehen, dass es sich bei dem Studium nicht um einen Sprachkurs handelt, den sie (erst) in vier Jahren absolviert haben werden: Es geht nicht nur um das Erlernen einer Sprache, die ihnen kommunikative Fähigkeiten für die Arbeitswelt verspricht, sondern auch um ein wissenschaftliches Studium zur Sprache und Literatur, das sie mit ihren Erwartungen nicht in Verbindung setzen können. Die Frage nach der Notwendigkeit und Effizienz des fremdsprachlichen Literaturunterrichts während des Studiums ist gebunden an die Fragen nach dem Sinn und dem Wert von Literatur und Literaturwissenschaft im universitären Bereich, nach den Möglichkeiten der Stärkung des fremdsprachigen Literaturunterrichts durch Methodik und Didaktik, nach der Beeinflussung der fremdkulturellen Perspektive der Studierenden und schließlich nach den institutionellen Vorgaben, die über Lernziele und damit über das Maß an Literatur entscheiden (vgl. Ziko 2012: 6).

2. LITERATUR UND LITERATURWISSENSCHAFT IM STUDIUM

Der Umgang mit literarischen Texten stellt Studierende der deutschen Sprache und Literatur an ägyptischen Hochschulen vor die unumgängliche Herausforderung, sich mit dem Authentischen und Fiktiven auf der inhaltlichen Ebene wie auch mit dem Alltäglichen und Ästhetischen auf der sprachstilistischen Ebene auseinanderzusetzen. Es ist daher wichtig, dass dem Verstehen von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht zunächst der Aufbau einer sprachlichen Grundlage vorangeht, der vornehmlich die (meist schriftliche) Auseinandersetzung mit dem Text anstrebt: Die Wiedergabe von Textpassagen, das Beantworten von inhaltsbezogenen Fragen, Nacherzählen und das kurze Reflektieren sind hierbei die üblichen Methoden des Umgangs mit literarischen Texten in den ersten Studienjahren. Literatur wird somit meist dazu instrumentalisiert, sprachproduktive Ziele zu erreichen. Man kann dennoch nicht den Vorteil der Behandlung von literarischen Texten im (akademischen) DaF-Unterricht verkennen, denn sie beziehen sich auf unterschiedliche Dimensionen der zielsprachlichen Gesellschaft, der zwischenmenschlichen Beziehungen und alltäglichen Begebenheiten. Die Studierenden gehen davon aus, dass Literatur ihnen die fremde Kultur präsentiert; der literarische Text wird von ihnen als etwas Authentisches angesehen, das die Wirklichkeit, ja vielleicht die ‚wahre‘ Kultur darstellt. Diese Vorstellung

ist aus einer literaturdidaktischen Perspektive nicht fremd, die literarische Texte als Mittel zur „Erschließung der fremden Kultur und der Entwicklung einer interkulturellen Verstehenskompetenz“ (Esselborn 2010: 135) versteht. Mit dieser Begründung wird vermehrt die Forderung gestellt, sich im universitären fremdsprachlichen Literaturunterricht vorrangig mit der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur zu beschäftigen. So haben Romane wie Daniel Kehlmanns *Ruhm* oder Herta Müllers *Atemschaukel* u. a. inzwischen auch in die germanistischen Studiengänge an ägyptischen Hochschulen Eingang gefunden. Gleichzeitig werden die Lernenden bei der Vermittlung von literaturwissenschaftlichen Inhalten aber mit der Fiktionalität des literarischen Textes konfrontiert. Literatur als ‚erdichtet‘ zu verstehen, stellt das in der Auseinandersetzung mit ihr vermeintlich erworbene ‚Wissen‘ über die Zielkultur wieder in Frage oder lässt zumindest das Spekulieren über dessen Wahrscheinlichkeit zu.

Literarische Texte als repräsentative Beispiele einer Literaturepoche oder literarischen Strömung zu betrachten, mittels der in einem universitären DaF-Unterricht auch kulturelle und nationale Inhalte vermittelt werden, ist in der Auslandsgermanistik ein gängiger Einsatz von Literatur (vgl. Choi 2002, Tütken 2006 u. a.). Der Grund liegt darin, dass sich die Germanistik außerhalb der deutschsprachigen Länder nicht allein auf die Aneignung literaturwissenschaftlichen (und auch sprachwissenschaftlichen) Wissens konzentrieren kann, sondern vornehmlich dafür sorgen muss, das sprachliche Niveau der Lernenden zu steigern und ihnen darüber hinaus historische, politische, kulturelle bzw. kulturspezifische Inhalte zu vermitteln, soweit deren Aufnahme in wissenschaftliche Lehrangebote möglich ist. Die Bewältigung eines derartig umfangreichen Lehrprogramms wird oftmals durch abteilungsinterne Absprachen realisiert, indem die Inhalte bestimmter Lehrangebote mit Blick auf den Literaturunterricht gezielt zur Ansammlung von landeskundlichem und sprachlichem Wissen genutzt werden (vgl. hierzu Shalaby 2002/2003).

Der Sinn der Auseinandersetzung mit Literatur kann aber auch jenseits der Vermittlung literaturgeschichtlicher Kenntnisse gesehen werden: Literarische Texte eignen sich für die Förderung der sprachlichen Kompetenz der Studierenden, sie erweitern ihr Sprachbewusstsein und Sprachwissen; Literatur bietet ferner die Möglichkeit zur Kulturvermittlung, erlaubt die Verfeinerung der Deutungskompetenzen und steigert die Handlungsfähigkeit der Studierenden in der Fremdsprache (vgl. Dobstadt; Riedner 2011: 112). Vor allem haben Rezeptionsästhetische wie interkulturelle Ansätze in der fremdsprachlichen Literaturdidaktik den Wert von Literatur im Fremdsprachenunterricht gesteigert und neue Perspektiven gegeben. Sie erstreben einen Freiraum für das Deutungsvermögen der Lernenden und für das Verstehen der Fremdkultur. So mögen all diese Vorstellungen über die Rolle der Literatur im Fremdsprachenunterricht wohl berechtigt sein. Meine eigene universitäre Unterrichtspraxis in Ägypten führte zu Einsich-

ten im Umgang mit Literatur, die in vielerlei Hinsicht auch mit dem Ansatz von Dobstadt und Riedner zur ‚Didaktik der Literarizität‘ (Dobstadt; Riedner 2011) in Einklang gebracht werden können. Denn auch hier geht es nicht allein darum, Literatur als intellektuelles Bildungsobjekt zu verstehen oder allein für literaturwissenschaftliche Zwecke zu verwenden. Es geht auch um „die Initiierung eines sprachbezogenen Lernprozesses mit dem Ziel der Vermittlung einer handlungsbezogenen sprachlichen Kompetenz im Rahmen des alltäglichen Sprachunterrichts“ (Dobstadt; Riedner 2011: 112).

In ihrem Materialienband *Lesenwerkstatt* versuchen Dobstadt und Riedner (2017) ihr Konzept zur Didaktisierung von Literarizität im DaF-Unterricht vorzustellen und durch didaktisch strukturiertes Unterrichtsmaterial und Lehranleitungen einen Umgang mit Literatur vorzustellen, der die „spezifische [...] Verfasstheit literarischer Texte, die die Aufmerksamkeit auf diese selbst, auf ihre Form, auf ihre Gemachtheit lenkt“ (Dobstadt; Riedner 2017: 8) in den Vordergrund stellt. Es soll die sprachliche Form und ihre Wirkung reflektiert werden, um eine Kompetenz zu entwickeln, mit der – mit Schweiger (2014) gesprochen – „Prozesse der Bedeutungsherstellung“ verständlich und nachvollziehbar werden können; zumal „literarische Texte [...] diese Prozesse in exemplarische[r] Weise“ präsentieren und den Studierenden bzw. Fremdsprachenlernenden ermöglichen, an Diskursen der Zielkultur teilzunehmen; das „trägt zur Verbesserung dieser Partizipationsfähigkeit bei“ (Schweiger 2014: 77).

In diesem Sinne nutzt die *Lesenwerkstatt* literarische Texte, „um die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Form der Aussage zu lenken, also darauf, *wie* etwas gesagt, formuliert und dargestellt wird [kursiv i. O., L. Z.]“ (Dobstadt; Riedner 2017: 8). Das hat zur Folge, dass „Texte in ihrer Komplexität und Vieldeutigkeit, mit anderen Worten: in ihrer Literarizität zugänglich [werden]; und sprachliche Bedeutungsbildung wird als ein offener, nie ganz zu Ende kommender Prozess erkennbar“ (ebd.). Der Ansatz soll die Lernenden befähigen, Bedeutungsbildungsprozesse zu erschließen und dieses Wissen auch für die eigene Kommunikation zu nutzen (vgl. ebd.). Die Lernenden sollen dadurch auch in der Lage sein, sich mit nicht-literarischen Texten auseinander zu setzen, also erlernen, wie Sprache in unterschiedlichen Textsorten stilistisch variieren kann. In Übereinstimmung damit gehört es in meiner langjährigen Tätigkeit an der Universität eben auch zum Umgang mit Literatur, die Deutsch lernenden Studierenden darauf aufmerksam zu machen, dass Literatur ein sprachliches Produkt ist, das die Sprache und das Sprechen des Alltags auf seine Art und Weise nachahmt, inklusive der Ausdruckform. Einen durchaus effektiven Umgang mit Literatur und Sprachvermittlung bieten zu diesem Zweck Verfahren, die die sprachliche Sensibilisierung, Freisetzung von Deutungen, Ausdrucksform bzw. Literarizität wie auch inter- oder gar transkulturelles Verständnis integrieren und interaktiv anwenden.

Der folgende Teil des Beitrags beabsichtigt, sich vor diesem Hintergrund mit den Möglichkeiten des Umgangs mit Literatur zu beschäftigen. Es sollen insbesondere solche Methoden aufgezeigt werden, die zum einen versuchen, die Studierenden auf die Literarizität des literarischen Textes aufmerksam machen, und zum anderen die produktiven Kompetenzen fördern. Es geht hier also nicht um den Erwerb interkultureller Kompetenzen oder landeskundlichen Wissens, sondern um die Wahrnehmung des Funktionierens der Aussage in einem literarischen Text und der Entwicklung der Ausdrucksfähigkeit der Deutsch-Studierenden. Es werden Aktivitäten aus der akademischen Lehre beschrieben, aber auch studentische Initiativen vorgestellt, die die neuen Medien dazu nutzen, sich der zu lernenden Fremdsprache Deutsch anzunähern. Der rückwirkende Effekt dieser Herangehensweisen dient in erster Linie dem Spracherwerb; dass durch die Sprachproduktion auch eine erzählerische Kompetenz entwickelt wird, wird oft nicht wahrgenommen und findet didaktisch-methodisch nur geringen Eingang in die universitären literaturwissenschaftlichen Fächer.

3. MÖGLICHKEITEN IM FREMDSPRACHLICHEN UNTERRICHTSRAUM

Eine nahe liegende Option, den Lernenden in den ersten Phasen des Fremdsprachenerwerbs literarische Qualitäten zu vermitteln, ist das Erzählen von alltäglichen Themen: etwa Tagesablauf, Sommerferien, Feste feiern, Reisen. Es sind Themen, die bereits in der Muttersprache sprachlich präsent sind. Hier ist die Kompetenz des Semantisierens in der Fremdsprache Deutsch gefordert. Ausgehend von Ehlichs Ausformulierung über das Wesen des Alltags als das „*Gewohnté*“ und „*Gewöhnliche*“ wie auch das Öffentliche und „*Gemeine*“, die sich besonders auch im „*Werktag*“ und in der „*Arbeit*“ und deren „*Monotonien*“ realisieren und dadurch auch als „*real, wirklich*“ aufzufassen sind (Ehlich 1980: 14f.; alle zitierten Begriffe kursiv i. O., L. Z.), kommt dem Erzählen im Sprachunterricht – besonders auch im Fremdsprachenunterricht – eine wichtige didaktische Rolle zu. Der Alltag ist universell; er

bezeichnet die Lebenswelt der Mehrheit. Erzählen im Alltag zielt auf die Analyse einer Tätigkeit ab, die sich gerade in jener Sphäre des Üblichen, des Gewöhnlichen, des Tagtäglichen abspielt. Alltag ist ein Bereich, der die nicht-literarische, triviale *Öffentlichkeit der Masse* ausmacht, all jene Monotonie, scheinbare Bedeutungslosigkeit, Unscheinbarkeit, über die sich die Wissenschaft der Kultur lange, der Literaturwissenschaft als Leitwissenschaft folgend, einig waren. Facetten des Alltags zu untersuchen, verlangt also ein Interesse, das im Kanon der Professionalität kaum vorgesehen ist. [kursiv i. O., L. Z.] (ebd.: 16)

Die allgemeingültigen Alltags-Schlüsselwörter für den DaF-Unterricht sind hier: die Lebenswelt der Mehrheit, das Übliche, Gewöhnliche, Tagtägliche, die Öffentlichkeit der Masse, Monotonie, Bedeutungslosigkeit und Unscheinbarkeit. So paradox es auch scheint, aber gerade dieses sich ständig Wiederholende in der Lebenswelt des Menschen bietet unerschöpflichen Stoff zum Erzählen.

Konsequenterweise gilt für den DaF-Unterricht, dass Erzählen von eigenen Erlebnissen zu den didaktischen Strukturen des Sprachunterrichts – sei es nun in der Muttersprache oder in der Fremdsprache – gehört. Umso mehr sind die Beschreibungen von Erlebnissen (z. B. aus dem Alltag, aus der Ferienzeit u. ä.) für die Fremdsprachenlernenden wichtig, weil die Wiederholung des Erzählten nicht in der eigenen Muttersprache erfolgt, sondern gerade in der Fremdsprache. Die erlebten Ereignisse dienen hier als mentale Stütze für den in der Fremdsprache zu erzählenden Inhalt. Die Lernenden greifen auf Erinnerungsmomente, auf bereits Gespeichertes zurück, dem sie nichts hinzufügen müssen, das aber über die Verbalisierung in der Fremdsprache eine neue Form erhält. Ihre eigene mentale Leistung liegt in der Rekonstruktion und dem Aufbau der Ereignisse, und schließlich deren Paraphrasierung und Neuformulierung in der Fremdsprache. Somit dient ein derartiges didaktisches Vorgehen in den ersten Unterrichtseinheiten in der Fremdsprache der Sprachübung und dem Kennenlernen der syntaktischen und semantischen Besonderheiten der Fremdsprache.

In den unterschiedlichen Lehrwerken des Deutschen als Fremdsprache, die Lernende mit geringem Sprachniveau anvisieren, finden sich zahlreiche Semantisierungsübungen, die die erzählerischen Kompetenzen fördern. Die Studierenden lernen hierbei Abläufe während eines Tages, einer Reise oder ein Erlebnis mit Konjunktionen wie ‚dann‘, ‚später‘, ‚davor‘, ‚bevor‘ u. ä. zu gestalten; sie lernen damit Nach- und Vorzeitigkeit anzudeuten und entsprechend auch den Text zu organisieren. Das Semantisieren vollzieht sich nach dem Prinzip des Nachahmens von Wortwahl, Aufbau und einfachen, sprachlichen Mitteln, die durch diverse Übungen gefestigt werden (vgl. hierzu auch El Nashar 2002/2003).

So monoton, ja langweilig das gewählte ‚alltägliche‘ Thema den Lernenden scheint, so aufschlussreich sind die damit verbundenen sprachlichen Erkenntnisse z. B. in Wortwahl, Satzbau und Sprachstil. Dass man durch das (schriftliche oder mündliche) Erzählen über den Alltag etwas Neues in der fremden Sprache gelernt hat, wird daran deutlich, dass sich die Lernenden das neu Erworbene aneignen, und dass ihnen der Unterschied zwischen Muttersprache und Fremdsprache bewusst wird. Beim Erzählen in der Fremdsprache werden oft Strukturen und Wörter aus der Muttersprache in die Fremdsprache transportiert: Gemeinsame Aktivitäten der Familie z. B. in einem Ferienort werden besonders durch Formulierungen wie ‚ich und meine Familie‘, ‚ich und meine Schwester‘ usw. wiedergegeben. Es ist im Arabischen die Norm, die erste Person Singular beim Erzählen voranzusetzen; im Deutschen wird sie dagegen in der Regel nach-

gestellt. Um diesen stilistischen Unterschied den Lernenden klar zu machen, erklärt man ihnen die ironisch-rhetorische ‚Regel‘: ‚Ich, der Esel, komm voran‘. Dadurch wird ihnen bewusst, dass beim Erzählen im Deutschen das Pronomen ‚ich‘ nachgestellt wird; also: ‚meine Familie und ich‘ bzw. ‚meine Schwester und ich‘ usw. – eine Abweichung davon hat dagegen eine eigene Wirkung, die dann ebenfalls reflektiert werden kann.

Ein ähnliches Verhalten bei der Übertragung von Strukturen aus der Muttersprache erkennt man auch bei der Wortwahl. Beim Versuch, gut schmeckende Speisen zu beschreiben, wird das Wort ‚süß‘ verwendet. So war z. B. das Mittagessen in einem Restaurant ‚süß‘ (und nicht ‚lecker‘). Auch hier wird die arabische Beschreibung ‚Das Essen schmeckt süß‘ für die deutsche Wendung: ‚Das Essen ist lecker‘ bzw. ‚schmeckt gut‘ gebraucht. Relevant ist hier auch der Gebrauch von Relativpronomen, die zum einen eine Wiederholung von Personen und Namen meiden und zum anderen auch stilistischen Wert bei der Textproduktion haben. Dabei lernen die Studierenden auch zu unterscheiden, wann Relativpronomen Personen zu ersetzen haben, und wann diese wieder zu nennen sind.

Wie man aus dieser Darstellung erkennt, liegt die Konzentration zu Beginn des Studiums vor allem auf den produktiven Fertigkeiten, die oftmals entweder in einem bestimmten Zeitrahmen in der Gruppe in der Lehrveranstaltung oder auch durch individuell zu bearbeitende Aufgaben für Zuhause gefördert und geübt werden. Das bietet die Möglichkeit des Ideenaustausches und des logischen Aufbaus eines Textes sowohl in der Gruppe als auch als Einzelarbeit.

Im Laufe des Studiums wird die produktive und kreative Auseinandersetzung mit literarischen Texten vertieft und ausgebaut, indem Erzählungen, Märchen, Kurzgeschichten, Szenen usw. nacherzählt oder zusammengefasst werden. Einfache (auch literarische) Texte, die in der Anfangsphase eingesetzt werden, sind besonders dafür geeignet, die produktiven Fertigkeiten zu üben: Texte werden rekonstruiert, verändert, paraphrasiert oder fortgesetzt (vgl. hierzu auch Esselborn 2010: 136). Es wird besonders darauf geachtet, dass ein chronologisches Erzählen erfolgt, was der Absicherung des Textverstehens, des Verstehens der Chronologie des Geschehens und der Verbindung zwischen den Figuren usw. dient. Auf der Ebene des Wortgebrauchs und der Wortwahl erkennen die Student*innen bspw. den Unterschied zwischen der temporalen Bedeutung der Konjunktionen *als* und *wenn*. Während erstere die Vor-, Gleich- und Nachzeitigkeit beschreibt, bezieht sich die zweite auf eine bedingte Folge. Die Lernenden gewöhnen sich dadurch an, nicht mehr „Wenn er gekommen ist, ...“, sondern „Als er gekommen ist ...“ zu verwenden. In weiteren Phasen der Sprachvermittlung werden auch alternative sprachliche Muster und Ausdrucksmittel geübt, die die gleiche Bedeutung haben bzw. zu einer ähnlichen Bedeutung führen. Hierzu gehöre es z. B. zwischen *beginnen* und *anfangen*, zwischen Namen und ihrer Ersetzung durch Pronomen zur Vermeidung von Monotonie zu variieren. Herausge-

fordert werden die Student*innen bei komplexeren Inhalten, wenn sie einen Sachverhalt mit verschiedenen sprachlichen Variationen zu beschreiben haben. Sie werden dazu motiviert, ihren passiven Wortschatz zu aktivieren und etwas gewagter mit der Sprache umzugehen. Sie ‚sprengen‘ sich damit aus ihrem ‚Vokabelkäfig‘, lernen verschiedene Ausdrücke für dieselbe Bedeutung zu erproben und sich individuell sprachlich zu verwirklichen (vgl. hierzu auch Dobstadt; Riedner 2017).

Um sich diesen Zielen zu nähern, sind Bildergeschichten besonders geeignet, da sie ein flexibles Mittel zur vielfältigen Gestaltung von Texten sind. Sie bilden eine gute Grundlage, erzählerisches Potential bei den Lernenden auszulösen und ihre kreative Deutungsfähigkeit auszuloten. Die erzeugten Texte können sich hierbei strikt an eine genaue Beschreibung des Bildes halten. Ihr Potential liegt aber vor allem in den zahlreichen Möglichkeiten des kreativen Umgangs mit der Vorlage, indem bspw. ein Perspektivenwechsel bei der Beschreibung der Bilder vorgenommen oder nach der Begründung einer gezeichneten Situation gefragt wird. Hier ist das kreative Lesen gefordert, das den Lernenden das Bild in seiner spezifischen Machart vorsetzt, damit diese es dann in sprachliche Produktivität umzusetzen. Wie dies konkret aussehen kann, soll im Folgenden an zwei Beispiele veranschaulicht werden.

Am Beispiel einer Bildergeschichte mit der Überschrift *Partnerschaft* wird die Rolle der Frau bzw. Mutter innerhalb der Familie gezeigt, die allein für alle häuslichen und familiären Aufgaben zuständig ist und der am Ende des Tags von ihrer Familie vorgeworfen wird, sie würde ihnen das Ausgehen verderben, weil sie immer müde sei. In fünf von sechs Bildern wird ihre tägliche Arbeit gezeigt, während die Familie ihr tatenlos und gleichgültig zusieht. In mehreren Phasen (Näheres dazu bei Ali 2009) wurde die Bildergeschichte dazu verwendet, mit den Studierenden verschiedene sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten zu erproben, ihr Deutungsvermögen zu fördern und schließlich auch durch eine Umkehrung der Situation argumentative Sprachmittel zu erlernen. In dieser Phase hatten die Familienmitglieder entweder verantwortungsbewusst der Mutter ihre Hilfe anzubieten oder die Mutter hatte sie davon zu überzeugen, ihr Hilfe zu leisten. Rekonstruktion und Veränderung bieten sich in diesem Fall dazu an, die Kreativität der Lernenden herauszufordern und gleichzeitig dabei auch ihren Wortschatz zu erweitern; sie lernen Argumente (und Gegenargumente) für die verfassten Texte zu finden und zu formulieren, üben mit Gegensätzen umzugehen und sichern damit auch deren Verwendung für ihren eigenen Sprachgebrauch (vgl. Ali 2009: 469–476).

In einer anderen Lehrveranstaltung hatten die Studierenden nach der Behandlung von Goethes *Heidenröslein* die Aufgabe, eine Bildergeschichte dazu zu zeichnen, diese mit einem kurzen Satz, als Erzähleinlage, oder mit Sprechblasen zu beschriften und anschließend mündlich wiederzugeben. Die Zeichnungen spiegeln die Wahrnehmung der dargestellten Geschichte durch die Studierenden

wider: Striche, die das schnelle Laufen des Jungen zur Blume zeigen, Gedankenblasen, die die Drohung der Rose dem Jungen gegenüber aussprechen usw. Auffällig war eine Zeichnung, die über das Geschehen des Gedichts hinausging und eine Folge des Abbrechens der Rose darstellt: Während die Rose gebrochen auf dem Boden liegt, läuft der Junge mit blutendem Finger, nach seiner ‚Mama‘ schreiend und um Hilfe suchend davon. Auf die Frage, warum diese Handlung hinzugefügt wurde, antwortete der Student, dass die Rose ihre Drohung, auch wenn sie wirkungslos geblieben ist, wahr gemacht habe, und auch der Junge „mußt es eben leiden“: Die Warnung des Rösleins („Daß du ewig denkst an mich“) konnte sich so trotz ihres Todes erfüllen. Die Behandlung des Gedichts aus dieser Sicht regte zu Deutungen an, die innerhalb des Textes nicht artikuliert werden: Die Studierenden nutzten diese Mittel im Text, um ein Folgegeschehen zu initiieren. Durch die intensive Auseinandersetzung mit dem Gedicht wurden die Studierenden darauf aufmerksam, dass die chronologische Darstellungsart, die Goethes *Heidenröslein* umfasst, ergänzt werden kann, um ihr eine moralische Konsequenz oder Lehre beizufügen.

Die Wahrnehmung der Literarizität von literarischen Texten kann sich allerdings erst wirklich entfalten, wenn die Studierenden mit Interpretationstechniken aus der Literaturwissenschaft vertraut gemacht werden. In den literaturwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen, die für die fortgeschrittenen Studierenden angeboten werden, werden zunehmend wissenschaftliche Begriffe und deren Definitionen vermittelt und ein wissenschaftliches Vorgehen, wie das Analysieren und das Interpretieren unterschiedlicher literarischer Texte, geübt. Diese hier erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten können für eine produktive Spracharbeit genutzt werden. Hierzu gehört beispielsweise die Inszenierung von literarischen Texten. Ihr Einsatz dient

zur Erkundung und Einübung der nonverbalen Seite der Kommunikation, zur improvisierenden Erprobung von Situationsverhalten, zum szenischen Interpretieren von Lyrik, Prosa und dramatischen Texten bis zur Eigenproduktion von dramatischen Szenen (Esselborn 2010: 136).

Die Studierenden erproben dadurch die erlernten literaturwissenschaftlichen Begriffe: Beiseite-Sprechen oder Wortkulisser in dramatischen Texten, Reim in lyrischen Texten, Erzähltechniken usw. Das Inszenieren und das Vorführen von bestimmten Handlungen fördern nicht allein die Sprechfähigkeit, den ungehemmten Umgang mit Sprache und Sprechen, das Erzählen. Es dient in erster Linie auch dazu, das Verstehen des literarischen Lehrstoffs abzusichern, indem die Handlung durch eine gespielte Vorführung verdeutlicht wird. Einen Vorteil haben dabei sowohl die schauspielenden Studierenden wie auch ihre studentischen Zuschauer*innen. Erstere müssen sich mit dem Text so intensiv auseinandersetzen, dass sie diesen für sich verständlich machen, vereinfachen und neu

formulieren können. Dann schließt sich die Phase der Rollenverteilung und des Übens von Sprechen und Vorführen an. Schließlich die Vorführung, mit der auch das verständliche Artikulieren verbunden ist, damit auch die Kommiliton*innen das Vorgespielte akustisch mit verfolgen können. Den Hörenden wird eine vereinfachte Version des literarischen Textes vorgestellt. Der Zugang zu und der Umgang mit dem Originaltext wird so entlastet. Die daran anschließende Lektüre des literarischen Textes ist verbunden mit der bildlichen und szenischen Erinnerung. Das Inspirationspotential literarischer Texte zum eigenen Improvisieren ist im Sprachunterricht nicht unbekannt. Ihre motivationsfördernde Funktion und ihr zielgruppengerechtes Potenzial erzielt im fremdsprachlichen Literaturunterricht zufriedenstellende Ergebnisse (vgl. Schewe 2010).

Dabei spielt die inhaltliche Nähe der dargestellten Handlungen zu den Lernenden eine nicht zu unterschätzende Rolle. In der Auseinandersetzung mit Büchners *Dantons Tod* nach der Revolution in Ägypten im Januar 2011 projizierten Studierendengruppen ihre Erfahrungen, Erlebnisse und Eindrücke in kleinere Szenen, in denen die Kluft zwischen ‚Volk‘ und ‚Machthaber‘ gezeigt wurde, und trugen damit auch zu einer Interpretation ihrer eigenen Gegenwart und zum Spekulieren über die Zukunft bei (vgl. Ziko 2013). Diese Visionen fremdsprachlich wiederzugeben, benötigt einen überlegten Umgang mit der Fremdsprache Deutsch, um das Vorgeführte den studentischen Zuschauer*innen verständlich zu machen. Allerdings ist es besonders während der Lektüre mit den Studierenden wichtig, sie auf die Ausdrucksweise im Text und die Gestaltungsart aufmerksam zu machen. Die Frage danach, welche Mittel Büchner beispielsweise einsetzt, um die Gefühlswelt von Robespierre nach einem Gespräch mit Danton darzustellen, macht die Studierenden auf die Literarizität des Textes aufmerksam. Am folgenden Textausschnitt aus *Dantons Tod* (Ende des ersten Aktes) soll dieser Gedanke veranschaulicht werden:

Robespierre (*allein*). Geh nur! Er will die Rosse der Revolution am Bordel halten machen, wie ein Kutscher seine dressierten Gäule, sie werden Kraft genug haben, ihn zum Revolutionsplatz zu schleifen.

Mir die Absätze von den Schuhen treten!

Um bey deinen Begriffen zu bleiben!

Halt! Halt! Ist's das eigentlich? Sie werden sagen seine gigantische Gestalt hätte zuviel Schatten auf mich geworfen, ich hätte ihn deßwegen aus der Sonne gehen heißen.

Und wenn sie Recht hätten?

Ist's denn so nothwendig? Ja, ja! die Republik! Er muß weg.

Es ist lächerlich wie meine Gedanken einander beaufsichtigen. Er muß weg. Wer in einer Masse, die vorwärts drängt, stehen bleibt, leistet so gut Widerstand als trät' er ihr entgegen; er wird zertreten.

Wir werden das Schiff der Revolution nicht auf den seichten Berechnungen und den Schlammhängen dieser Leute stranden lassen, wir müssen die Hand abhauen, die es zu halten wagt und wenn er es mit den Zähnen packte!

Weg mit einer Gesellschaft, die der toten Aristokratie die Kleider ausgezogen und ihren Aussatz geerbt hat.

Keine Tugend! die Tugend ein Absatz meiner Schuhe! Bey meinen Begriffen! Wie das immer wieder kommt.

Warum kann ich den Gedanken nicht los werden? Er deutet mit blutigem Finger immer da, da hin! Ich mag soviel Lappen darum wickeln als ich will, das Blut schlägt immer durch. –

(Nach einer Pause.)

Ich weiß nicht, was in mir das Andere belügt.

(<http://buechnerportal.de/werke/dantons-tod/> [Stand: 29.07.2020])

Es sind nicht allein die Worte in Robespierres Monolog, die Zögern, Neid, Wut und Gewissensbisse artikulieren. Vielmehr werden diese Gefühle, Emotionen und Gedanken durch Wiederholung, Fragesätze, Satzzeichen wie Ausrufezeichen und Gedankenstriche und letztendlich auch die Regieanweisung im Nebentext untermauert. Die Erkenntnisse aus der Analyse des Textausschnitts sind nicht nur wichtig für die Charakterisierung der Figur Robespierres, sondern auch für die Gestaltung und Inszenierung eigener Erlebnisse und Erfahrungen, wie sie oben veranschaulicht worden sind.

Ein spielender und kreativer Umgang mit Sprache durch Literatur, der sowohl Fachwissen als auch Wortschatz einbindet, bieten lyrische Texte an. Lernende versuchen in kurzen Versen, gleichreimende Wörter in die Form einer kleinen Geschichte zu bringen. Das macht ihnen nicht nur Spaß, es motiviert sie, selbstverständlich mit der fremden Sprache umzugehen und nimmt ihnen die Scheu, sich fremdsprachlich zu äußern. Außerdem werden sie sich dessen bewusst, dass es auch in der Fremdsprache möglich ist, ausdrucksstark oder witzig zu sein. Das sind auch alles Voraussetzungen, die ein Erzählen in der Fremdsprache fördern: Zusammenhänge finden, diese versprachlichen und ggf. dabei auch spannend und/oder ermunternd wirken. Das Wissen über Reimarten kann auch dabei helfen, durcheinandergebrachte Verse eines Gedichts (z. B. Goethes *Das Veilchen*) in ihre richtige Reihenfolge zu bringen. Die Verse werden nicht nur einzeln verstanden und dann in eine Abfolge gebracht, die den Studierenden logisch erscheint. Sie müssen auch auf die Reimfolge achten, die im Gedicht verwendet wird (vgl. hierzu Ziko 2012).

An dieser Stelle ist schließlich noch die Möglichkeit der Übersetzung in die Muttersprache zu erwähnen. Zwar wird Übersetzung als eigenes Fach an den ägyptischen Abteilungen angeboten, die das Übersetzen zu bestimmten Zielen ausbilden: kritisches, sprachliches Bewusstsein, interpretatorische Kompetenzen.

zen, Wahrnehmung von historischen und politischen Hintergründen, Sensibilisierung für sprachliche Nuancen usw. (vgl. hierzu Kramsch; Huffmaster 2008). In den literaturwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen beabsichtigt die Übersetzung in die Muttersprache, zum Verstehen des Textes beizutragen, Ereignisse zu visualisieren und Abwechslung zu schaffen. Der Übersetzung einer Handlung in einem Dramen- oder Prosatext folgt eine Vorführung. Das Vorspielen in der Muttersprache ereignet sich selbstverständlich etwas freier und ungehemmter. Es macht aber auch einige interpretatorische Seiten der Beschäftigung mit dem literarischen Text deutlich.

4. DIGITALE MÖGLICHKEITEN

Die Auslotung der digitalen Möglichkeiten zur Vermittlung von Fremdsprachen und im Fremdsprachenunterricht hat im Grunde schon recht früh begonnen. Digitale Portale bieten schon seit etwa zwei Jahrzehnten Material, Ideen, Links, Podcasts, Videos, Übungen usw. an (vgl. Chris 1997, Rings 1998, Braun 1998). Ihr Vorteil für den Fremdsprachenunterricht an ägyptischen Universitäten zeigt sich besonders darin, dass sie die Lehrkraft durch das vielseitige Angebot entlasten und dabei helfen, institutionelle Vorgaben einzuhalten, und ermöglicht es gleichzeitig, das autonome Lernen der Studierenden zu fördern.

Nun bieten die digitalen Portale der ‚social media‘ den Nutzer*innen allerdings auch die Möglichkeit des Einwirkens und Mitmachens, was viele akademische Einrichtungen nutzen (siehe bspw. die Internetseite der Universität Pavia ‚storify‘¹). Diese sind meist didaktisch strukturiert und werden von Lehrkräften betreut. Diese Innovationen sind nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit, denn es geht hier vielmehr darum, an zwei Beispielen zu veranschaulichen, wie Student*innen (verschiedene Formen von) Literatur für sich nutzbar machen und sich sozusagen extracurricular damit beschäftigen.

Das erste Beispiel gehört zu den oft verwendeten Formen des szenischen Darstellens von literarischen Texten (Märchen, Kurzgeschichten, Teile von Romanen und Dramen). Extracurricular, also außerhalb des Unterrichtsraums und meist unabhängig vom Einfluss der Lehrkraft, ist es möglich, kurze Erzählungen oder Szenen zu inszenieren und aufzunehmen bzw. zu verfilmen (vgl. hierzu auch Schewe 2010, 1591f.). Während man in den Lehrveranstaltungen von unmittelbaren Einwirkungen beeinflusst werden kann und die Student*innen an zeitliche und örtliche Vorgaben gebunden sind, fällt dies beim Erstellen eines kurzen Films weg. Der Vorteil dieses Vorgehens für die schauspielenden Studie-

¹ <https://storify.com/ABerndt/digital-storytelling-im-daf-unterricht> [Stand: 27.8.2020]

renden ist bereits oben veranschaulicht worden; für die Rezipierenden hat das einen weiteren Nutzen. Das vorgeführte aufgezeichnete Geschehen können sich die Studierenden immer wieder anschauen, mit dem Ziel, unverständliche Stellen erneut zu hören; das Erzählte ist zudem ihrem sprachlichen Niveau angepasst. Allein die Tatsache, dass das fiktive literarische Material nicht von ‚native speakers‘ verarbeitet wurde, bringt die vorgeführte Handlung den Lernenden näher. Je näher das sprachliche Niveau dem eigenen ist, desto motivierender ist es für die Lernenden, sich mit der Fremdsprache intensiver zu beschäftigen.

Aus dieser Position heraus entstand eine Innovation eines Studenten der Menoufia Universität. Auf Facebook unter der Seite *hörmal* wurden Abschnitte aus Filmen, die auf Deutsch synchronisiert sind, von ihm verarbeitet, indem diese mit einem deutschen Text und einer arabischen Übersetzung untertitelt wurden. Hören und Lesen zusammen mit der Übersetzung können so von den Mitstudierenden durch ein mehrmaliges Abspielen des kurzen Filmabschnitts (meist nicht länger als vier Minuten) helfen, die sprachlichen Fertigkeiten der Lernenden zu verbessern. Dazu gibt der Student, Admin der Seite, selbst Anweisungen auf der Facebook-Seite, die hier übersetzt werden:

1. Das Video anschauen, ohne die arabische Übersetzung zu lesen, um das eigene sprachliche Niveau zu bestimmen.
2. Das Video mit der arabischen Übersetzung hören, um das Gesagte zu verstehen.
3. Das Video mit dem deutschen Untertitel hören, um die Bedeutungen, die gehört und gelesen werden, zu festigen.
4. Erneut das Video ohne arabische Übersetzung und deutschen Untertitel hören, um den Unterschied zum ersten Hören wahrzunehmen.
5. Das Video, so oft es geht, nachsprechen bzw. mitsprechen. (siehe *hörmal*²)

Zuletzt bemerkt der Admin mit Recht, dass daraus sehr viele Vorteile für das Erlernen einer Sprache zu gewinnen sind. Die Umsetzung einer derartigen Idee ist in der Fremdsprachendidaktik sicher keine Neuheit, sie unterscheidet sich allerdings dadurch, dass sie aus der Perspektive eines Fremdsprachenlernalers erarbeitet wurde. Die Mischung des fiktiven Inhalts mit Wahrheitsgehalt ist in diesem Format gegeben, es ahmt Wirklichkeit nach, spricht das Allgemeine – und damit gerade eben auch die Lernenden – an. Die gewählten Filmausschnitte zeigen u. a. einen seinen Vater zur Rede stellenden Sohn, einen von der Heuchelei der Wirtschafts- und politischen Welt frustrierten jungen Mann, eine ambitionierte ‚Polizeihäsin‘ (die Hauptfigur aus dem Comic-Film „Zootopia“). Sie alle sprechen Gefühle, Erlebnisse, Erfahrungen aus, die junge Menschen anspre-

² https://www.facebook.com/pg/hormalofficial/community/?ref=page_internal [Stand: 27.8.2020]

chen. Diese in der Fremdsprache wiederzuerkennen, wirkt sich dahingehend auf die Lernenden aus, dass sie ihnen die Kluft zur fremden Sprache und Kultur überbrücken hilft. Mit Welke (2012) gesprochen, erlaubt das Medium Film den Lernenden, dass

sie sich ihrer selbst [vergegenwärtigen, L. Z.]. Film ist ein Appell an Kognition und Emotionen und ruft Neugierde, Freude und Genuss hervor. Wir imaginieren Handlungen und identifizieren uns mit Figuren. Wir befürworten oder verwerfen Optionen und kreieren Alternativen. Wir verteilen Sympathie und Antipathie wie im richtigen Leben. (Welke 2012: 41)

Die Auseinandersetzung mit selbst empfundenen Gefühlen ist eine kognitive Möglichkeit, das eigene sprachliche Niveau zu evaluieren und die eigene sprachliche Entwicklung zu beobachten.

Der Vorteil digitaler Medien liegt darin, dass die im Netz abrufbaren Videos, seien es Lieder, Filme, Serien oder einfach nur Nachrichten, wie Bücher funktionieren. Man kann ‚zurückblättern‘, wenn eine Stelle unverständlich ist, bestimmte Sätze und Ausdrücke wiederholend nachsprechen oder auch die eigene Artikulation bzw. Aussprache üben. Dass sich dabei die mündliche Kompetenz der Studierenden verbessern kann, spricht für sich selbst.

5. SCHLUSSBEMERKUNG ZUM FREMDSPRACHLICHEN LITERATURUNTERRICHT UND ZUR FÖRDERUNG MÜNDLICHER KOMPETENZEN

Welche Ziele hat der literaturdidaktische Unterricht und im engeren Sinne auch das Erzählen? Die wissenschaftlichen Ziele, wie logisches Denken, Erwerb von Fachwissen usw., sind hier vorerst beiseite zu lassen, auch wenn sie für die intellektuelle Entwicklung nicht irrelevant sind. Das gilt auch für die kulturvermittelnde Funktion von literarischen Texten als – wenn auch fiktives – Repräsentationsobjekt, die wichtig für das Verstehen der Zielkultur, für die Entwicklung von Toleranz und den Aufbau von interkulturellen Kompetenzen ist. Die Absicht des fremdsprachlichen Literaturunterrichts liegt darin, eine (fremd-)sprachliche Kompetenz bei den Studierenden zu entwickeln, die es ermöglicht, sich ohne Hemmung äußern zu können, womit durchaus kein perfektes Deutsch gemeint ist, wohl aber ein Sprachgebrauch, der fast automatisierend vonstatten geht, verständlich ist und dessen Mängel akzeptabel sind. Das kreative Produzieren von mündlichen oder schriftlichen Texten, wenn es im Unterricht auch ausreichend gefördert und von Studierenden ernst genommen wird, fördert nicht allein die Kommunikationsfähigkeit. Es stärkt das Selbstbewusstsein und die persönliche Einschätzung des eigenen Sprachvermögens. In diesem Zusammenhang sei auf den Trend des Storytellings hingewiesen, der zur Selbstdarstellung,

Darstellung von Informationen usw. in vielen industriellen Einrichtungen Platz gefunden hat und auch zur Vermarktung eines Produkts oder zur Stilisierung von Personen eingesetzt wird. Die Wirkung des Erzählens über sich, über eine Begebenheit oder Sache soll ein Überzeugen der Rezipierenden sein. Und Überzeugungskraft ist ein wichtiger – wenn nicht der wichtigste – Faktor für den Fremdsprachenbenutzer (und nicht mehr -lerner) auf dem Arbeitsmarkt und in der Arbeitswelt.

Der Vorteil von literarischen Texten zeigt sich besonders in ihren vielfältigen und unerschöpflichen Deutungsmöglichkeiten, die den Lernenden den kreativen Umgang mit ihnen erlauben. Literatur, so Dobstadt und Riedner (2017: 9), „bestätigt [...] keine Deutung, vielmehr lässt sie Spielraum für neue Deutungen. Sie sensibilisiert dadurch für den Umstand, dass Verstehen immer ein Anders- und Neu-Verstehen ist [...]“. Ferner erkennen die Lernenden „bestimmte, transkulturell zugängliche Schemata und Muster“ wieder, die den Zugang zur Literatur erleichtern. Schließlich lässt die Symbolik der Literatur Freiraum für Reflexionen und Gedankenentfaltung (vgl. ebd.: 10). In diesem Sinne scheint es für die internationalen Germanistiken und für den fremdsprachlichen Literaturunterricht in universitären Einrichtungen sinnvoll, neue Ansätze zu erproben und mit anderen zu kombinieren.

Ein universitärer Fremdsprachenerwerb in einer ‚Auslandsgermanistik‘ wie Ägypten erfordert das Einbringen und Kombinieren didaktischer Ansätze, institutioneller Vorgaben, studentischer Bereitschaft und arbeitsbezogener Ausbildung. Literatur ist auf diesem Wege ein notwendiger Weggefährte.

LITERATUR

- Ali, Adel Saleh Muhammad (2009): Bildergeschichten im DaF-Unterricht. Förderung sprachlicher Kompetenz und Kreativität. In: Info DaF 36/5, 462–478.
- Altmayer, Claus; Dobstadt, Michael; Riedner, Renate; Schier, Carmen (Hrsg.) (2014): Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Altmayer, Claus; Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (2014): Literatur in sprach- und kulturbezogenen Lehr- und Lernprozessen im Kontext von DaF/DaZ. Eine Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Deutsch als Fremdsprache 51/1, 3–10.
- Braun, Angelika (1998): Die Nutzung des Internet für den DaF-Unterricht. In: Info DaF 25/1, 72–84.
- Bredella, Lothar (2002): Literarisches und interkulturelles Verstehen. Tübingen: Narr.

- Choi, Young-Jin (2002): Literatur im universitären DaF-Unterricht in Korea. Zur Verznahung von Theorie und Praxis. In: *Info DaF* 29/6, 556–566.
- Chris, F. Majari (1997): Ein Blick über den Zaun: Eindrücke aus den USA vom Fremdsprachenlernen mit Hypertext und Hypermedia. In: *Info DaF* 24/5, 607–620.
- Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (2011): Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In: Ewert, Michael; Riedner, Renate; Schiedermaier, Simone (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themen, Perspektiven*. München: iudicium, 99–115.
- Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (2017): Einführung. In: Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (Hrsg.): *Literatur Lesen Lernen*. Lesewerkstatt Deutsch 2. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 6–13.
- Ehlers, Swantje (1989): Sehen lernen. Zur ästhetischen Erfahrung im Kontext interkultureller Literaturvermittlung. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14, 171–197.
- Ehlers, Swantje (2007): Lesen als Verstehen. Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und zu ihrer Didaktik. Fernstudieneinheit 2. Berlin, München u. a.: Langenscheidt.
- Ehlich, Konrad (1980): Der Alltag des Erzählens. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): *Erzählen im Alltag*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 11–27.
- El Nashar, Randa (2002/2003): Das literarische Schreiben als eine interkulturelle Fertigkeit, untersucht am Beispiel ausgewählter Lehrwerke für DaF. In: *Kairoer Germanistische Studien* 13, 59–77.
- Esselborn, Karl (2010): *Interkulturelle Literaturvermittlung zwischen didaktischer Theorie und Praxis*. München: iudicium.
- Honnef-Becker, Irmgard (1993): Wie sich Literatur mit Vergnügen lesen läßt. Bemerkungen zum Umgang mit literarischen Texten in Deutsch als Fremdsprache. In: *Info DaF* 20/4, 437–448.
- Khattab, Aleya (2010): Deutsch in Ägypten. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Band 2. HSK 35.2. Berlin, New York: De Gruyter, 1602–1606.
- Kramsch, Claire; Huffmaster, Michael (2008): The political promise of translation. In: *FLuL* 37, 283–297.
- Rings, Guido (1998): ‚Multimedia‘ für kommunikative und interkulturelle Kompetenz. Reflexionen für einen computergesteuerten DaF-Unterricht für ausländische Arbeitnehmer. In: *Info DaF* 25/1, 21–35.
- Schewe, Manfred (2010): Dramen- und Theaterpädagogik im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und*

- Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 2. HSK 35.2. Berlin, New York: De Gruyter, 1589–1595.
- Schweiger, Hannes (2014): Begegnungen mit Vielfalt. Sprachliches und kulturelles Lernen mit Literatur im Fremd- und Zweitsprachenunterricht. In: Deutsch als Fremdsprache 51/2, 76–85.
- Shalaby, Iman (2002/2003): Ästhetisch-kreative Entfaltung von Sinn. Zum Stellenwert der Konkreten Poesie bei der Sensibilisierung ägyptischer Deutschlehrer-Studenten für deutschsprachliche Bedeutungs differenzierung. In: Kai-roer Germanistische Studien 13, 247–296.
- Tütken, Gisela (2006): Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache an der Hochschule im Ausland – aber wie? Ein Vorschlag am Beispiel Russlands: In: Info DaF 33/1, 52–90.
- Weinrich, Harald (1983): Literatur im Fremdsprachenunterricht – ja, aber mit Phantasie. In: Hess-Lüttich, Ernest W. B. (Hrsg.): Textproduktion und Textrezeption. Tübingen, 11–23.
- Welke, Tina (2012): Vom (Ver-)Schweigen und Erzählen. Leerstellen als Herausforderung. Arbeit mit dem Medium Film im Deutsch als Fremdsprache- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht am Beispiel von „Novemberkind“. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 17, 2, 32–43. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Welke.pdf>. [Stand: 27.08.2020].
- Ziko, Lamyaa Abdelmohsen Osman (2012): Lyrik im universitären DaF-Unterricht in Ägypten. In: Faculty of Arts Journal Edition No. 90, July 2012. Al-Menoufia University, 3–25.
- Ziko, Lamyaa Abdelmohsen Osman (2013): *Dantons Tod*. Lektüre im literarischen DaF-Unterricht im Rahmen der 25. Januar-Revolution von Ägypten. In: Zielsprache Deutsch, 40/3, 19–33.

Internet:

- <http://buechnerportal.de/werke/dantons-tod/> [Stand: 27.8.2020]
- <http://methodenpool.uni-koeln.de> [Stand: 27.8.2020]
- <https://storify.com/ABerndt/digital-storytelling-im-daf-unterricht> [Stand: 27.8.2020] (Projektseite der Universität Pavia, Italien, worin Studierende digitale ‚Stories‘ über verschiedene Lebensbereiche in Deutschland erzählen)
- https://www.facebook.com/pg/hormalofficial/community/?ref=page_internal [Stand: 27.8.2020]

„VERSUCH EINES HAPPY ENDS ...“

(ERINNERUNGEN) ERZÄHLEN IN DER AUSBILDUNG VON LEHRKRÄFTEN FÜR DAS FACH DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

1. EINLEITUNG

Der folgende Beitrag dokumentiert einen Teil langjähriger, projektorientierter Lehr- und Lernprozesse, in deren Mittelpunkt die kritisch reflektierende Auseinandersetzung mit Essays zu (deutsch-polnischen) Erinnerungsorten, mit autobiografischer Erinnerungsliteratur und dem Erzählen (‘eigener‘ fiktiver Erinnerungen) steht.

Bereits im Jahr 2015 fand an der Freien Universität Berlin ein internationales Projektseminar, vorrangig mit künftigen Lehrkräften des Faches Deutsch als Fremdsprache, zu deutsch-polnischen Erinnerungsorten als Gegenständen kultureldidaktischer Modellbildung statt. Die Zielsetzungen des Projektseminars waren die vertiefte interaktionale Auseinandersetzung mit Essays zu deutsch-polnischen Erinnerungsorten aus der gleichnamigen Publikationsreihe des Zentrums für Historische Forschung der Polnischen Akademie der Wissenschaften,¹ das gemeinsame ‚dialogische Erinnern‘ (vgl. Assmann 2012) in einer internationalen Gruppe von Studierenden sowie die gemeinsame Erarbeitung von Unterrichtsvorschlägen zu ausgewählten deutsch-polnischen Erinnerungsorten für das Fach Deutsch als Fremdsprache (Badstübner-Kizik; Hille 2016).² An dem Seminar haben 20 (Master-)Studierende der (Interkulturellen) Germanistik bzw. des Faches Deutsch als Fremdsprache aus Deutschland, Polen, Chile und der Slowakei teilgenommen, die sich größtenteils bereits vor dem gemeinsamen Projektseminar an ihren Heimatuniversitäten – der Freien Universität Berlin, der Georg-August Universität Göttingen, der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań und der Universität Łódź – mit Konzepten der Erinnerungs- und Gedächtnisforschung sowie ausgewählten Essays zu deutsch-polnischen Erinnerungsorten auseinandergesetzt hatten. Entstanden sind in dem Projektseminar Unterrichts-

¹ Vgl. etwa den zuerst erschienenen Band: Hahn, Hans Henning; Traba, Robert in Zusammenarbeit mit Górny, Maciej und Kończal, Kornelia (Hrsg.) (2011): Deutsch-Polnische Erinnerungsorte. Band 3: Parallelen. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

² Die zugehörigen Unterrichtsvorschläge sind auf der Internetseite www.memodocs.com veröffentlicht.

vorschläge zu fünf parallelen deutsch-polnischen Erinnerungsorten: 1. Rhein und Weichsel 2. Johann Wolfgang von Goethe und Adam Mickiewicz 3. Brief der (polnischen) Bischöfe und Kniefall Willy Brandts 4. Nationalhymnen 5. Käfer, Maluch und Trabi. Bestandteil der Unterrichtsvorschläge sind vielfältige Aufgaben zur kognitiven und affektiven Texterschließung, die nach Aussagen der Studierenden zur „Aufbereitung von unterschiedlichen Diskursen“ (Janachowska-Budych 2016: 129) dienen sollen. Die unterschiedlichen Diskurse im Kontext jeweils eines komplex konturierten deutsch-polnischen Erinnerungsortes erscheinen den Studierenden als Schlüssel zum Verständnis von Erinnerungsprozessen und Deutungsvorgängen (vgl. ebd.), die kulturelle Phänomene als Erinnerungsorte etablieren und in ihrer Relevanz für die (europäische) Gegenwart fassbar machen. Aber wie können Diskurse in didaktisch-methodischer Perspektive ‚aufbereitet‘ werden? Was sind eigentlich Diskurse und in welchem Verhältnis stehen (literarische) Texte und Diskurse? Wie sind Erinnerungs- und Symbolisierungsprozesse in Texten bzw. Diskursen aufgehoben und wie (unterschiedlich) werden sie gedeutet? Wie können ‚symbolische Prozesse von Erinnerung‘ in der Rezeption und Produktion von Texten verdeutlicht werden? Welche Rolle können mündliche und schriftliche Erzählungen von Lernenden in solchen Prozessen spielen?

Diese Fragen sind in didaktisch-methodischer Hinsicht von entscheidender Bedeutung. In einem Seminar im Sommersemester 2016 an der Freien Universität Berlin zu *Erinnerungsorten und -diskursen als Gegenständen kulturellen Lernens* wurde ihnen mit (anderen) Master-Studierenden des Faches Deutsch als Fremdsprache weiter nachgegangen.³ Im vorliegenden Beitrag werden das Vorgehen in dem Seminar und dessen Ergebnisse unter Berücksichtigung oben stehender Fragestellungen präsentiert. Die Analyse der gemeinsamen Lektüre- und Erzählprozesse der Studierenden anhand ihrer Notizen in vorbereiteten Arbeitsblättern erlaubt erste Rückschlüsse auf notwendige Konturierungen der Ausbildung von Lehrkräften für das Fach Deutsch als Fremdsprache.

2. ERINNERUNGEN IN LITERARISCHEN TEXTEN

An dem Seminar *Erinnerungsorte und -diskurse als Gegenstände kulturellen Lernens* haben zwölf Studierende aus Brasilien, China, Deutschland, Frankreich, Griechenland, Großbritannien, Polen, der Slowakei und Slowenien teilgenommen. Sie befanden sich im zweiten Fachsemester des Masterstudiengangs *Deutsch als Fremdsprache: Kulturvermittlung*. Vorerfahrungen im literaturwissenschaftlichen Arbei-

³ Eine längerfristige gemeinsame Arbeit mit denselben Studierenden war aus studienorganisatorischen Gründen nicht möglich.

ten, teilweise auch im Umgang mit diskursanalytischen bzw. narratologischen Analyseverfahren haben sie in unterschiedlicher Intensität im Rahmen ihrer Bachelorausbildungen gewonnen.⁴

Im Seminarverlauf wurden zunächst Möglichkeiten zur Bestimmung des Begriffs ‚Diskurs‘ anhand des knappen einführenden Kapitels *Diskursanalyse, Diskursgeschichte* von Simone Winko in dem Handbuch *Grundzüge der Literaturwissenschaft* (2006) erarbeitet. Texte wurden im Kontext einer (post-)strukturalistischen Literaturwissenschaft bzw. Texttheorie als Zeichensysteme aufgefasst, deren Deutungs- und Symbolgehalt, deren ‚Wissen‘ und Verfasstheit in Lehr- und Lernprozessen erkennbar und produktiv zu machen sind. In einem nächsten Schritt erfolgte die Auseinandersetzung mit dem fremdsprachendidaktischen Konzept einer symbolischen Kompetenz nach Claire Kramsch. Die Studierenden konnten nachvollziehen, dass Kramsch‘ Überlegungen auf einen entsprechenden Textbegriff gestützt sind. Kramsch akzentuiert: „Today it is not sufficient for learners to know how to communicate meanings; they have to understand the practice of meaning making itself.“ (Kramsch 2006: 251). Wie schaffen Texte Bedeutung(en) und wie reflektieren sie diesen Vorgang möglicherweise selbst? Unter diesen Fragestellungen ist die Aufmerksamkeit auch von Fremdsprachenlernenden auf Texte als Zeichensysteme zu richten, auf deren Deutungs- und Symbolgehalt und damit auf symbolische Zusammenhänge bzw. Ordnungen, in denen die Komplexität der heutigen Welt erfahrbar wird (vgl. auch Kramsch 2011: 35). Entsprechend orientierte Verfahren der Textlektüre entwickelt Kramsch exemplarisch in ihrem Aufsatz *Symbolische Kompetenz durch literarische Texte* (2011). Sie bezieht sich in ihren Ausführungen auf die von Detlef Otto verfasste Lektion *Dresden* in dem Lehrwerk *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht* (Schmidt/Schmidt 2007), insbesondere auf die dort entwickelten Lektürevorschläge zu einem kurzen Auszug aus Erich Kästners autobiografischem Text *Als ich ein kleiner Junge war* (1957). Mit diesen Vorschlägen setzt sie sich kritisch auseinander und ergänzt sie einerseits um Aufgaben zur Analyse der literarischen Verfahrensweisen und des Symbolgehalts des Textes (d. h. in diesem Fall tatsächlich eines sehr kurzen Textauszugs), andererseits um eine Aufgabe zum Erzählen ‚eigener‘ fiktiver Erinnerungen durch die Lernenden. Die formulierten Aufgaben wurden mit den Studierenden an der Freien Universität Berlin erprobt und im Verlauf der Seminararbeit erweitert: Die Arbeitsprozesse und -ergebnisse des (rezeptiv orientierten) ersten Teils der Arbeit sind in dem Aufsatz *„Dresden war eine wunderbare Stadt, voller Kunst und Geschichte ...“*: *Autobiografische Texte und (Erinnerungs-)Diskurse in der Ausbildung von*

⁴ Als Zugangsvoraussetzung zum Masterstudiengang *Deutsch als Fremdsprache: Kulturvermittlung* an der Freien Universität gilt ein Bachelorabschluss, der dem Bachelor *Deutsche Philologie* an der Freien Universität Berlin gleichwertig ist.

Lehrkräften für das Fach Deutsch als Fremdsprache (Hille 2017) dokumentiert. Sie zeigen, dass für die Studierenden – größtenteils auch Sprecherinnen und Sprecher des Deutschen als Fremdsprache – die ästhetischen Merkmale von Texten, die Verdichtung mehrdimensionaler Deutungs- und Symbolgehalte in ihnen sowie ihre diskursiven Mehrfachzugehörigkeiten keineswegs einfach zu analysieren sind. Zur Verfügung gestellt werden müssen – und dies nicht nur als deklaratives, sondern als prozedurales Wissen – ausgewählte literaturwissenschaftliche bzw. narratologische Grundbegriffe, methodische Reflexionen zu möglichen Vorgängen des Schreibens und zu Autorfunktionen sowie geeignete Texte bzw. Textauszüge, in denen diskursive Mehrfachzugehörigkeiten erkannt werden können.

Im Folgenden steht der zweite Teil der Seminararbeit und des von Claire Kramsch (2011) vorgeschlagenen Arbeitsprozesses im Mittelpunkt: die Produktion eigener Texte durch die Lernenden, in denen sie ‚eigene‘ fiktive Erinnerungen erzählen. Der Schwerpunkt der Seminararbeit an der Freien Universität Berlin lag dabei auf der Reflexion der eigenen Erzählprozesse. Die Studierenden haben sich mit allen nachfolgend benannten Aufgaben in Partnerarbeit auseinandergesetzt und ihre Arbeitsergebnisse schriftlich auf Arbeitsblättern festgehalten. Diese wurden anschließend ausgewertet, mit den Studierenden reflektiert und sind hier in Form einer Stichprobe dargestellt, die Rückschlüsse auf eine besser zu fundierende Gestaltung von Erzählprozessen im Fremdsprachenunterricht erlaubt.

3. ‚EIGENE‘ ERINNERUNGEN ERZÄHLEN UND ERZÄHLPROZESSE REFLEKTIEREN

Nach Claire Kramsch ist es im Fremdsprachenunterricht an sich und hier in der Auseinandersetzung mit dem Erinnerungsort Dresden ein wichtiger Schritt, auch die Repräsentation historischer Fakten „um eine emotionale Komponente zu ergänzen“ (Kramsch 2011: 38). Unter dieser Prämisse hat sie in einer ihrer Fortbildungen für Deutschlehrerinnen und -lehrer in den USA an den Schluss der kritischen Auseinandersetzung mit dem Erinnerungsort ‚Dresden‘ und mit dem Auszug aus Erich Kästners Text *Als ich ein kleiner Junge war*⁵ eine Erzähl- bzw. Schreibaufgabe gestellt. Nachdem die Lehrer/-innen vorab quasi in der Rolle von Historiker/-innen über (Kriegs-)Schuld, über Gründe für die Bombardierung einer Stadt und deren Folgen diskutiert hatten, sollten sie nun persönlich erzählen. Sie mussten ‚eigene‘ Darstellungen von Erinnerungen entwickeln. Grundlage war folgende Aufgabenstellung:

⁵ Auf das äußerst vitale Forschungsfeld zu Literatur und Emotion, zur Emotionalität, die literarischen Texten inhärent ist und von ihnen evoziert wird, wird an dieser Stelle nicht eingegangen; vgl. einführend etwa Winko (2003).

„Bitte schreiben Sie zu zweit ca. 200 Wörter zum Thema: ‚Anlässlich des 70. Jahrestags der Bombardierung Dresdens erzählen Sie Ihrem Kind vom 13. Februar 1945.‘“ (Kramsch 2011: 38)

Diese Aufgabenstellung wurde auch von den Studierenden an der Freien Universität Berlin bearbeitet. Entstanden sind Texte wie diese:⁶

Es ist der 13. Februar 1945. Es ist kalt. Ich sitze mit meiner Familie im Wohnzimmer vorm Feuer. Da hören wir die ersten Bomben in nächster Nähe detonieren. Meine kleine Schwester schreit vor Angst und rennt zum Fenster. Die Sirenen gehen an und dann geht alles schnell. Wir rennen alle los zum nächst gelegenen Bunker. Ich frag noch meine Eltern, ob ich die Oma holen soll. Aber dafür war keine Zeit. Ich habe sie nachher nie wiedergesehen.

Ich erinnere mich sehr gut daran, dass diese eine Nacht unser Leben für immer verändert hat. In unserer Familie herrschte große Trauer, und es wurde nie wirklich über diese Erlebnisse gesprochen. Der Bunker war im Garten unseres Nachbars. Er war nicht groß, trotzdem hat er das Leben von allen unseren Nachbarn gerettet. Die ganze Nacht lang saßen wir im Bunker und stellten uns vor, was mit der Stadt in der Ferne passiert.

Am nächsten Morgen hat uns der Gestank aus dem Bunker rausgetrieben. Als wir die Stadt im Sonnenlicht wiedergesehen haben, war das nicht mehr unser Dresden. Alle Gebäuden, ganze unsere Straße lag am Boden. In diesem Unglück hat uns aber eine Tatsache das Lächeln am Gesicht gezaubert: wir konnten uns umarmen. (P1)

Warum hier überall Kerzen stehen? Nun ja, dies Kerzen sollen an etwas sehr schlimmes erinnern. An etwas, das hier in Dresden passiert ist. Heute vor 70 Jahren war die Stadt auch hell erleuchtet, nur, dass dies keine harmlosen Kerzen waren, sondern die Folgen einer Bombardierung. Stell dir das einmal vor! Die ganze Stadt wurde dabei zerstört. Viele Menschen haben dabei ihre Häuser und ihren gesamten Besitz verloren. Oder noch schlimmer – wer es nicht rechtzeitig in einen Bunker geschafft hatte, der war der Bombardierung hilflos ausgeliefert. Viele Menschen starben dabei. Darunter Frauen und Kinder, so wie du und ich. Stell dir vor, du stehst morgens auf und die ganze Stadt ist weg! Und genau so ging es Opa und Oma, als sie am nächsten Tag aus dem Schutzbunker kamen. Und glaub mir, Dresden war eine wunderschöne Stadt. Nunja und diese ganzen Kerzen, die du dort siehst, die sollen daran erinnern, damit so etwas schlimmes nicht wieder passiert. Wir wünschen uns doch alle, dass Frieden und kein Krieg herrscht. (P3)

⁶ Die Texte und nachfolgenden Äußerungen werden hier wie auf den Arbeitsblättern notiert und ohne nähere Angaben zu den Studierenden wiedergegeben. Ich danke allen Studierenden für die erteilte Erlaubnis zur Auswertung ihrer schriftlichen Arbeitsergebnisse.

Es war einmal eine schöne Stadt. Sie hieß Dresden. Die Stadt war wirklich wunderschön, mit ihren Palästen, dem Fluss, den breiten Straßen.

Doch dann kam der Krieg. Der Krieg war grausam, er zerstörte alles, was er auf seinem Weg traf. Besonders das Schöne hasste er, und so wurde Dresden zu seinem Opfer.

Die Bombenflieger zerstörten die Stadt, sie verwandeln die Paläste in Ruinen, der Fluss kochte vor Explosionen, und die breiten Straßen wurden zu leblosen Wüsten.

Es passierte damals, am 13. Februar 1945, vor 70 Jahren. Aber man erinnert sich immer noch daran ... (P6)

Deutlich wird, dass die Studierenden für die Adressatin bzw. den Adressaten ihres Textes, das eigene Kind, besondere Formen des Erzählens zu finden suchen: Sie wählen das Genre des Märchens (P6), sie gestalten ein Happy End (P1), sie wählen Formen der direkten Ansprache wie „Stell dir das einmal vor!“ (P3) bzw. der Aufnahme impliziter Fragen („Warum hier überall Kerzen stehen?“; P3) und Verlebbildungen wie „Besonders das Schöne hasste er“ und „der Fluss kochte vor Explosionen“ (P6). Das Geschehen soll auf diese Weise sowohl fassbar wie aushaltbar für ein Kind gestaltet werden, wie die Studierenden in einer abschließenden Reflexion des gesamten Arbeitsprozesses betonten;⁷ einige der verwendeten literarischen Mittel sind an Erich Kästners Text *Als ich ein kleiner Junge war* orientiert.

Claire Kramsch betont in ihrer Auswertung der Erzählprozesse in der von ihr geleiteten Fortbildung besonders die starke Emotionalität, die das Vorlesen der entstandenen schriftlichen Texte begleitete, nach ihren Beobachtungen als Lehrkraft, aber auch schon deren Entstehung. Sie gibt in dem genannten Aufsatz Reaktionen, Gespräche und Reflexionen der beteiligten Lehrer/-innen wieder, die auf sehr bewusst erlebte bzw. reflektierte Erzählprozesse schließen lassen.

Ein Vorlesen ausgewählter Texte entfiel in dem Seminar an der Freien Universität Berlin. Dafür haben die Studierenden die schriftliche Reflexion der eigenen Erzählprozesse nach dem Schreiben als Aufgabe erhalten. Erst bei der späteren Auswertung der Arbeitsblätter zeigte sich, dass eine Gruppe noch vor dem erzählten Text und vor der Bitte um die Reflexion des eigenen schriftlichen Erzählens kritische Auseinandersetzungen mit der Aufgabenstellung und alternative Aufgabenstellungen notiert hat; P3 schreibt zum Erzähl- bzw. Schreibauftrag: „aus welcher Perspektive?? – als Augenzeuge? – als Nachkomme von Augenzeugen? – fiktiver Text?; Kritik an der Aufgabenstellung: Für Menschen ohne Dresden Bezug ist es eine seltsame Aufgabe persönliche Betroffenheit zu fingieren; alternative Aufgaben: – (Zeitungs)Artikel, warum dieser Tag noch immer erinnert werden

⁷ Am Ende des Arbeitsprozesses fand dessen mündliche Reflexion in der gesamten Gruppe statt.

sollte (z. B. mit Zielpublikum Studenten), – Reaktion eines Kindes auf Kästners Text (welche Fragen gehen im Kopf herum, was denkt ein Kind darüber)“. Hier sind einige der Fragen zu Erzählperspektive, Gattung und dem Verhältnis von Fakten und Fiktion, die nachfolgend gestellt wurden, bereits aufgenommen.

Die Fragen, die zur Anregung einer Reflexion der eigenen Erzählprozesse gestellt wurden, hat die Seminarleiterin aus den von Kramersch formulierten Beobachtungen der Gespräche der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der von ihr geleiteten Fortbildung während des eigenen Schreibens (Fragen a – e) sowie aus der von ihr vorgenommenen Auswertung der Texte bzw. ihren Schlussfolgerungen für die Planung von Erzählprozessen im Unterricht (Fragen f – j; vgl. Kramersch 2011: 38f.) entwickelt, um in der Stichprobe zu überprüfen, ob die von Kramersch formulierten impliziten Beobachtungen und Schlussfolgerungen auch explizit zu machen sind. Denn darauf käme es in der Ausbildung wie in der Fort- bzw. Weiterbildung an: (künftigen) Lehrerinnen und Lehrern den Verlauf von Erzählprozessen zu verdeutlichen; sie solche Prozesse reflektiert und auf einer fachwissenschaftlichen Grundlage erproben zu lassen; ihnen das ‚Handwerkszeug‘ mitzugeben, selbst Texte zu verfassen, zu überarbeiten und zu veröffentlichen (auch in Form mündlicher Vorträge). (Künftige) Lehrende müssen mögliche Abläufe von Erzählprozessen, mit dem Erzählen verbundene Zielsetzungen im Unterricht und Gestaltungsmöglichkeiten von Lehr- und Lernarrangements kennen; sie müssen die Texte von Lernenden beurteilen und mit ihnen gemeinsam überarbeiten können.

Die gestellten Fragen lauteten:

- a) Wie haben Sie sich für die Gattung Ihrer ‚eigenen‘ Erzählung – einen historischen Bericht, eine Familienerzählung, ein Gedicht – und eventuell eine (illustrierende) Zeichnung oder Collage entschieden?
Warum haben Sie die Gattung, in der Sie erzählen, ausgewählt?
- b) In welcher / in wessen Perspektive haben Sie erzählt? Warum und wie haben Sie sich für diese Perspektive entschieden?
- c) Wie haben Sie Ihre ‚eigene‘ Erzählung für die Adressatengruppe – Ihre imaginierten Kinder – gestaltet? Haben Sie spezifische Mittel des Erzählens gewählt? Wenn ja: welche?
- d) Was haben Sie mit Blick auf die Adressatengruppe vielleicht nicht gesagt / verschwiegen? Warum?
- e) Erschien es Ihnen wichtig, sowohl historische Fakten und Geschehnisse als auch persönliche Erlebnisse und Empfindungen zu vermitteln?
Haben Sie sich ggf. deshalb für eine Form des literarischen Erzählens entschieden?
- f) Haben Sie die Ambivalenz und Komplexität des Themas Ihrer Meinung nach angemessen berücksichtigt?

- g) Haben Sie in der Partnerarbeit eventuell unterschiedliche (,kulturelle“) Wahrnehmungen und Deutungen historischer Ereignisse bzw. Zusammenhänge miteinander vereinbaren müssen?

Wie ist es Ihnen gelungen, eine gemeinsame Erzählung zu gestalten?

- h) Betrachten Sie das literarische Erzählen als Möglichkeit, sich der kulturellen, historisch und gesellschaftlich vermittelten Muster bewusst zu werden, auf denen das eigene Selbstverständnis beruht? Begründen Sie.

- i) Bewerten Sie das eigene (literarische) Erzählen als eine ,symbolische Handlung“?

Scheint Ihnen das (literarische) Erzählen geeignet, eine ,symbolische Kompetenz‘ im Unterricht Deutsch als Fremdsprache zu fördern? Begründen Sie.

- j) In der Forschung wird die Forderung formuliert, dass der Fremdsprachenunterricht auch zum Umgang mit der ,uneinholbaren Komplexität von Geschichte‘ befähigen soll. Erscheint Ihnen dies möglich?

Wenn ja – wie?

Wenn nein – warum nicht?

Den Studierenden ist es – das sei vorweggenommen – anhand dieser Fragen kaum gelungen, den Prozess des eigenen schriftlichen Erzählens zu reflektieren. Fragen nach dem ,Wie‘ der Entscheidung für eine Gattung, für eine Erzählperspektive bzw. für die Gestaltung der gemeinsamen Erzählung bleiben weitgehend unbeantwortet; es überwiegen Nennungen und Begründungen der gewählten Gattung und Erzählperspektive – erläutert werden also das ,Was‘ und ,Warum‘, kaum das ,Wie‘. Vielen erschien die Gattung durch den Begriff ,erzählen‘ in der Aufgabenstellung bereits vorherbestimmt, ebenso wie die Erzählperspektive durch die Wendung ,Ihrem Kind“. Weitere Ausdifferenzierungen sind nur bei wenigen Studierenden zu beobachten; sie bestehen in der ,Familienerzählung“ in der Perspektive ,eines älteren Kindes einer Familie, die den Bombenangriff überlebt hat“ (P1), in der ,Perspektive eines Kriegsgegners“ (P4) bzw. in der Perspektive ,der Eltern eines Kindes, die die Zerstörung Dresdens nicht persönlich erlebt haben, weil wir selbst nicht aus Dresden kommen“ (P5). Hier wird die eigene, nicht vorhandene Erfahrung bzw. Anschauung der Erzählenden direkt in eine Erzählperspektive übersetzt.

Die Adressatengruppe der Kinder legte für die Studierenden eine ,einfache Sprache“, ,Leerstellen“ und den ,Versuch eines Happy ends“ (P1) nahe; eine emotionale, anschauliche Erzählweise mit direkter Ansprache wie ,Stell dir vor“ (P3); die Arbeit mit Personifikation, Metaphern und Vergleichen (P4) bzw. mit Verlebendigungen und Wiederholungen (P6). Verschwiegen wurden der ,Verbleib der Oma“, das ,Sterben der Menschen“, die ,Zeit im Bunker“, ,Schuldzuweisungen“ und ,Verantwortliche“ (P1); ,Grausames“ (P2); ,Gewalt“ (P5); Erklärungen zum Zweiten Weltkrieg (P3); ,Details“ und ,Akteure des Krieges“

(P4) sowie die „Gründe für die Zerstörung, die nur die Erwachsenen verstehen würden“ (P6). Damit blieb, wie die Studierenden unter Frage (f) feststellen, auch die Komplexität des Themas weitgehend ausgespart.

Das von allen gewählte bzw. als vorgegeben aufgefasste Format der Familien-erzählung erschien allen Studierenden – Frage (e) – geeignet, historische Fakten und Geschehnisse mit der Erzählung persönlicher Erlebnisse und Empfindungen zu verbinden, was sie als wichtig für die Erinnerung nachfolgender Generationen erachteten.

Große Schwierigkeiten bereitete die Beantwortung der Fragen (g) bis (j). Erscheinen bei der Frage nach eventuell unterschiedlichen (kulturellen) Wahrnehmungen und Deutungen historischer Ereignisse, die in der Partnerarbeit vereinbart werden mussten, noch Antworten wie „unterschiedlicher Grad der Sensibilität beim Thema“ (P1) oder „Person A wollte von ‚unschuldigen Zivilisten‘ als Opfer sprechen, Person B war für Neutralität“ (P3), so sind es bei der Frage nach dem Wie‘ des Gelingens der Gestaltung einer gemeinsamen Erzählung nur noch knappe Antworten wie „gut“ (P1); „jeder erzählt was, dann machen wir zusammen eine Erzählung, damit alle zufrieden sind“ (P2); „das war schwierig“ (P4) oder „wir haben uns für die neutrale Perspektive entschieden“ (P6). Die Frage nach dem literarischen Erzählen als Möglichkeit, sich der kulturellen, historisch und gesellschaftlich vermittelten Muster, auf denen das eigene Selbstverständnis beruht, bewusst zu werden, wurde nur auf einem Arbeitsblatt beantwortet und zwar mit „Ja. Geschichte ist konstruierbar und interpretierbar. Die Geschichte, die wir lesen, ist bearbeitet. Eigene Erzählung spielt auch eine wichtige Rolle.“ (P2) Ansonsten finden sich Rückfragen wie „welches Selbstverständnis“, „welche Muster“ (P3); keine Antworten oder Bemerkungen wie „Wir haben die Frage nicht verstanden“ (P5), „Die Frage ist zu schwer.“ (P6). Ähnlich sieht es bei den Fragen nach dem (literarischen) Erzählen als symbolischer Handlung sowie als Möglichkeit, symbolische Kompetenz zu fördern, und nach dem Umgang mit der ‚uneinholbaren Komplexität von Geschichte‘ im Fremdsprachenunterricht aus: Es finden sich keine Antworten oder Bemerkungen wie „Die Frage ist unverständlich.“, „Die Frage ist zu schwer formuliert“ (P6) oder „Wir sind ratlos! Fragen sind sehr kompliziert ...?“ (P3). Antworten wurden nur auf drei Arbeitsblättern formuliert: Zum (literarischen) Erzählen als symbolischer Handlung und als Möglichkeit zur Förderung einer symbolischen Kompetenz heißt es: „Ja, es ist auf jeden Fall geeignet, da die Schüler gar nicht darüber nachdenken, wie und was sie schreiben. Erst im Vergleich zu den anderen entstandenen Texten wird die eigene Umsetzung und der eigene Schwerpunkt bewusst, die aufgrund von übermittelten Mustern gewählt wurden.“ (P1); oder „wichtig, denn sie ist mit eigener Erfahrungen/Charakteristika. Ja, eigene Erzählung ist spezifisch, mit Emotion. Kann als Materialien dienen.“ (P2); oder „Ja, weil es den Schülern zum Nachdenken und Anfertigung eines Textes fördert“ (P5). Zur Förderung eines Umgangs mit der ‚uneinholbaren Komplexität von Geschichte‘ im Fremdsprachenunterricht heißt es:

„Es lassen sich viele Bereiche der Geschichte behandeln – dies auch komplex und vielschichtig, die volle Komplexität wird sich aber nicht darstellen lassen. Dies ist auch nicht die Aufgabe des FSU.“ (P1); oder „Ja, Die Materialien/Lesetexte kann Informationen von Geschichte/Komplexität von Geschichte liefern. Die Schüler sollen befähigt sein, sich durch ihre eigenen Deutungsmuster mit der Komplexität von Geschichte auseinanderzusetzen.“ (P2) oder „Das kommt auf das sprachliche Niveau an.“ (P5).

Deutlich wird, dass es den Studierenden – zum größten Teil fortgeschrittene Sprecherinnen und Sprecher des Deutschen als Fremdsprache – gelungen ist, fiktive ‚eigene‘ Erinnerungen schriftlich zu erzählen; die Auseinandersetzung mit eigenen Erzählprozessen fällt ihnen jedoch nicht leicht. Um sie erfolgreicher zu gestalten würde es – soweit man dies aus einer solchen Stichprobe schlussfolgern kann – einer vorbereitenden bzw. begleitenden Auseinandersetzung mit grundlegenden Begriffen des Erzählens wie Fiktionalität (vs. Faktualität), mit dem Symbolcharakter von Sprache, mit Gattungen und Erzählperspektiven, mit spezifischen Gestaltungsmöglichkeiten von Texten (für bestimmte Adressatengruppen) sowie mit Techniken des kooperativen Erzählens bedürfen. Wenn die Komplexität der Welt, in Texten und diskursiven symbolischen Ordnungen aufgehoben, im Fremdsprachenunterricht erfahrbar werden soll, müssen Lektüre- und Arbeitsverfahren entwickelt werden, die solche Erfahrungen kleinschrittig ermöglichen. Sie müssen ganzheitlich bzw. global orientiert sein (vgl. Seitz 2002: 809 und 378), kognitives und affektives Lernen nahelegen. Komplexität muss aufgebaut werden von den Anfangsphasen des Fremdsprachenlernens an.

4. ERZÄHLEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Nach Claire Kramsch müssen Lernende in der Arbeit mit (eigenen) Texten „kritische Sprachsensibilität, Interpretations- und Übersetzungsfähigkeiten, soziales, historisches und politisches Bewusstsein sowie einen Sinn für Ästhetik entwickeln“ (vgl. Kramsch 2011: 40). Wie schwierig es ist, entsprechende Lernprozesse im Unterricht zu initiieren, legt Kramsch selbst in einem gemeinsamen Aufsatz mit Michael Huffmaster (2008) dar, in dem sie von ihnen entwickelte Seminareinheiten zum literarischen Übersetzen mit US-amerikanischen College-Studierenden auswerten. Auch diesen Studierenden ist es anhand eigener Übersetzungen beispielsweise von Goethes Gedicht „Wandlers Nachtlied“ kaum gelungen, etwa den Symbolcharakter von Sprache zu reflektieren. Auch haben sie die Zielsetzungen der Aufgaben nur unzureichend erfasst, sondern sie in einer abschließenden Evaluation der Seminararbeit dem Training kommunikativer Kompetenz und dem einfachen Übertragen von Aussagen in eine andere Sprache zugeordnet (vgl. Kramsch; Huffmaster 2008: 290f.). Lernende darin zu un-

terstützen, „reflektieren zu können, wie Texte gemacht sind, wie lexikalische und grammatische Kategorien eine bestimmte soziale Realität konstruieren“ (Kramsch 2011: 40) und dieses Wissen produktiv auch in das eigene Verfassen von Texten einfließen zu lassen, bedarf offensichtlich weiterer didaktisch-methodischer Überlegungen und Anstrengungen. Lernende müssen in gemeinsamer Reflexion dafür sensibilisiert werden, was es bedeutet bzw. bedeuten kann, „dieses oder jenes Wort zu gebrauchen oder auszulassen, dieses oder jenes Detail zu erwähnen oder zu verschweigen“ (Kramsch 2011: 40); beim Lesen oder Hören sowie beim Schreiben oder Vorlesen und Sprechen von Texten sollten sie mit dem Wissen darum, „wie ein [...] Text Perspektive, Affekt und Fakten vermittelt und dadurch seine Leserinnen und Leser erreichen kann“ (ebd.), spielerisch umgehen können.

Entsprechende Kompetenzen werden – und hier lohnt ein Blick in die Fachdidaktik Deutsch – in der Weiterbildung *Literarisches Schreiben im Deutschunterricht* gezielt gefördert, die Ulf Abraham und Ina Brendel-Perpina von der Universität Bamberg in Kooperation mit dem Literaturhaus Stuttgart konzipiert haben und seit mehreren Jahren wissenschaftlich begleitet durchführen. In ihr erfahren Lehrerinnen und Lehrer von Sekundarschulen in Deutschland Literatur als kulturelle Praxis. In Lese- und Schreibwerkstätten verfassen sie erzählende, dramatische oder lyrische Texte selbst, beurteilen und überarbeiten sie und tragen sie vor. Imitation, Nachahmung und die Auseinandersetzung mit literarischen Texten als Mustern für das eigene Schreiben spielen in den Erzähl- bzw. Schreibprozessen eine Rolle. Es werden – sofern sie für das eigene Erzählen bzw. Dichten notwendig sind – literarische Begriffe zur Verfügung gestellt; in den Werkstätten fokussiert die „Orientierung an literarischen Mustern und (Epochen-, Autor-, Gattungs)Stilen“ das literarische Schreiben als „tätige (schreibende) Erkundung der Literatur als einen ästhetischen Diskurs“ (Abraham; Brendel-Perpina 2015: 18). Die Schreibenden entwickeln und erproben „einen Blick für das intendierte Ganze des literarischen oder poetischen Textes, in das einzelne sprachliche Formulierungen passen (oder nicht)“ (Abraham; Brendel-Perpina 2015: 48).⁸ Ziel der Werkstätten ist das jeweilige „Herstellen einer sprachlichen und formalen Gestalt“ (Abraham; Brendel-Perpina 2015: 48) in Prozessen, in denen das Schreiben eine „reflexive Praxis“ (Bräuer 2000) ist, die – wie in dem Seminar an der Freien Universität Berlin – auch kooperativ ausgeführt werden kann.

In den Begrifflichkeiten von Ulf Abraham und Ina Brendel-Perpina (2016) würden die von Claire Kramsch für die Arbeit mit dem Auszug aus Erich Kästners Text *Als ich ein kleiner Junge war* und das Schreiben eigener fiktiver Erinnerungsgeschichten unterbreiteten Vorschläge der Förderung einer poetischen

⁸ Zu den einzelnen Phasen der Prozesse literarischen Schreibens vgl. Abraham (2016: 269f.).

Kompetenz gelten. Diese habe – und das unterscheide sie beispielsweise von einer literarischen Kompetenz, zu der auch das Symbolverstehen⁹ und der kompetente Umgang mit sprachlichen Bildern gehören – neben einer rezeptiven auch eine produktive Seite: „Sie zeigt sich [...] nicht nur in der Fähigkeit, die Machart und Funktionsweise literarischer Texte zu verstehen und zu durchschauen, sondern auch in der Fähigkeit, entsprechende poetische Verfahren selbst auszuführen und literarische Bauformen zu realisieren“ (Abraham; Brendel-Perpina 2015: 43; Herv. i. O., A. H.).

Die Förderung einer entsprechenden poetischen (bzw. literarischen oder narrativen) Kompetenz erfährt auch in der jüngeren fremdsprachendidaktischen Forschung immer größere Aufmerksamkeit. Gerade das Erzählen in der Fremdsprache wird – orientiert an den einer kulturwissenschaftlichen Narratologie verpflichteten Arbeiten von Ansgar Nünning und Vera Nünning – als Schlüsselkompetenz wahrgenommen: Erzählungen sollen im Gespräch konstruiert und gestaltet, narrative Formate – ob in mündlicher, schriftlicher oder anders medialisierter Form – sollen verstehend rezipiert werden können (vgl. Ruhm 2014: v). Zu ergänzen wäre, dass vielfältige narrative Formate natürlich auch in produktiver Hinsicht an Bedeutung gewinnen: Das digitale Geschichtenerzählen etwa, eng mit dem Erzählen von Erinnerungen verbunden, hat auch in den Fremdsprachenunterricht Einzug gehalten (vgl. Bauer; Sandvik 2017). In jüngeren Arbeiten, oft nur kleineren Studien wie von Hans Eberhard Piepho (2007), Angelika Kubanek (2012) und Frank Hass (2013), werden Möglichkeiten zur nachhaltigen Förderung des Erzählens im Fremdsprachenunterricht entwickelt.

So plädiert Hans-Eberhard Piepho in seiner 2007 postum veröffentlichten Studie *Narrative Dimensionen im Fremdsprachenunterricht* für ein stetes Erzählen im Verlauf des Fremdspracherwerbs. Das Sprachenlernen und -nutzen sei ohne Erzählen, ohne Geschichten – beide Begriffe werden von ihm ähnlich verwendet – nicht denkbar. Piepho bezeichnet das Erzählen als eine elementare Form menschlicher Kommunikation, die auch beim Erlernen einer Fremdsprache eine Rolle spielen muss, das Erzählen von Geschichten gar als „Kern des Sprachwachstumsprozesses“ (zitiert nach Börner; Edelhoff 2007: 4). Schon im Fremdsprachenunterricht auf Anfängerniveau werde erzählt: „kleine oder große Begebenheiten, Zwischenfälle, Ereignisse, Späße, Witze und vieles mehr“, die man einander „in der menschlichen Alltagskommunikation“ ständig erzähle (Piepho 2007: 6) und anhand derer auch im Fremdsprachenunterricht (neu) Gelerntes –

⁹ Nach Kammler (2006: 203) umfassen die Standards literarischen Symbolverstehens das Erfassen von Bildlichkeit, Bedeutungskonstitution, In-Beziehung-Setzen und Überprüfung von Deutungshypothesen, Bedeutungskonstitution durch Bezüge zu historischen Kontexten, Reflektieren des Spielraums der Symboldeutungen sowie Kenntnis und Gebrauch einschlägiger Fachbegriffe.

Wortschatz, Grammatik – erprobt und geübt werden kann. Auch das Lehrwerk stecke, schon im Anfangsbereich, voll von narrativen Möglichkeiten (vgl. Piepho 2007: 48). Es besitze ein narratives Potenzial, das erkannt, in Szenarien (um-)geformt und für die Initiierung von Erzählprozessen genutzt werden sollte.¹⁰ Um solche Prozesse zu gestalten, könnten alle Lernenden auch von Anfang an ein Logbuch im Sprachunterricht führen, in dem – neben dem mündlichen Erzählen – regelmäßig in schriftlicher Form erzählt wird, z. B. 15 Minuten wenn nicht in jeder Unterrichtsstunde so doch in einer Unterrichtsstunde pro Woche, nach thematischen Vorgaben, anhand anregender Impulse wie z. B. Bildern (die auch Plakate aktuell laufender Filme o. ä. sein können) oder ganz frei (vgl. Piepho 2007: 49). So entstehe ein Logbuch *Meine [deutschen] Texte*, die auch – gerade auf früher Stufe des Fremdspracherwerbs – erst einmal nur Assoziationen, einzelne Wortgruppen u. ä. sein könnten, die später noch über- oder weiterbearbeitet oder verändert werden könnten, nicht nur im Sinne von Korrekturen, sondern auch von Modifikationen von Textinhalten und -strukturen. Ein gezielter Erzählerwerb umfasst hier das mündliche wie das schriftliche, das alltägliche wie das literarische Erzählen.

Diese Formen des Erzählens (vgl. Ehlich 1980) sind übergreifend im Fremdsprachenunterricht zu verankern, auch wenn sie im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) explizit voneinander unterschieden werden.¹¹ Die Entwicklung narrativer Fähigkeiten kann – so Hannah Ruhm in ihrer empirisch angelegten Arbeit zum Englischunterricht in der Sekundarstufe I, in der sie Teilkompetenzen des mündlichen Erzählens zu modellieren sucht – „als

¹⁰ Szenarien nennt Piepho jene Lehr- und Lernarrangements, in denen ein Text, ein Bild o. a. aus einem Lehrwerk mit ganz neuen Übungen oder Aufgaben versehen wird, um etwa das Erzählen zu fördern.

¹¹ So wird im Teilbereich der „Produktiven Aktivitäten und Strategien“ zunächst betont, dass diese „sowohl Sprechen als auch Schreiben“ umfassen (GER, Europarat 2001: 63), nachfolgend findet sich das mündliche Erzählen aber nur in einer Skala: zum „zusammenhängenden monologischen Sprechen: Erfahrungen beschreiben“ (GER, Europarat 2001: 64f.), wobei die Deskriptoren hier zwischen „kann etwas erzählen“ (Niveau A2) und „kann Geschichten erzählen“ (Niveau C1) unterscheiden. Das schriftliche Erzählen ist in der Skala zum „kreativen Schreiben“ (GER; Europarat 2001: 67f.) zu finden, wobei die Deskriptoren von „einfachen Sätzen oder Wendungen über sich selbst und fiktive Menschen“ (A1) bis zu „klaren, flüssigen und fesselnden Geschichten“ (C2) reichen. Näher beschrieben werden die implizierten Progressionen nicht; auch wird der Begriff des Erzählens in den Deskriptoren wenig spezifisch und synonym zu Begriffen wie „Berichten“, „Erklären“, „Beschreiben“ oder „Darstellen“ verwendet (vgl. GER; Europarat 2001: 64f., 67f.). Ein zweiter Teilbereich, in dem das Erzählen im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen eine Rolle spielt, ist die „Diskurskompetenz“, bestehend in der Fähigkeit von Lernenden, „eine Satzsequenz so zu arrangieren, dass kohärente sprachliche Textpassagen entstehen“: Hier findet das Erzählen, parallel zum Beschreiben, in den Unterkapiteln „Themenentwicklung“ und „Kohärenz und Kohäsion“ Erwähnung (vgl. GER, Europarat 2001: 123, 125).

Teil der pragmatischen Entwicklung, d. h. der Entwicklung von Interaktions- und Diskurskompetenzen betrachtet werden“ (Ruhm 2014: 39). Aber sie ist noch viel mehr. Die Förderung einer narrativen (oder poetischen Kompetenz) fokussiert auch eine thematische, bedeutungsvolle Orientierung des Unterrichts und die Persönlichkeitsentwicklung von Lernenden wie Lehrenden. Das Erzählen als Teil einer poetischen Kompetenz ist explizit als Element von Persönlichkeitsbildung aufzufassen; es bietet zum Beispiel die Möglichkeit, sich (schreibend) über „Alteritätserfahrungen“ klar zu werden „sowie eigene Befindlichkeiten, Wünsche und Ziele ausdrücken zu können“ (vgl. Abraham; Brendel-Perpina 2015: 44).

Als Plädoyer für ein stetes Erzählen im Verlauf des Fremdspracherwerbs, von dessen Anfängen an, sind auch Angelika Kubaneks *Überlegungen zum Stellenwert eines ‚narrativen Prinzips‘ im Fremdsprachenunterricht* (2012) zu lesen. Sie erprobt seit längerem die Verankerung eines solchen Prinzips in Unterricht und universitärer Lehre – mit Erfolg, wie sie anhand von Unterrichtsbeobachtungen und Seminaren im Studium der Fachdidaktik Englisch ausführt. Definiert wird das narrative Prinzip als übergeordnete didaktische Haltung, die das Erzählen von Geschichten¹² durch die Lehrkraft wie die Lernenden kontinuierlich achtet und fördert (vgl. Kubanek 2012: 64f.). Das narrative Prinzip im Fremdsprachenunterricht bedeutet nach Kubanek:

bezogen auf sprachliche und kulturelle Inhalte des Unterrichts:	bezogen auf die Lehrkraft:
Der Unterricht hat einen Spannungsbogen, als ob er selbst eine Erzählung wäre. Die Lernenden erhalten Zeit, um über sich zu erzählen. Im Unterricht ist Raum für die Rolle von solchem Erzählen, das zur Identitätsbildung und Entwicklung des Selbstkonzepts beiträgt; eine wichtige Rolle dabei spielt das Erzählen über das Fremdkulturelle, besonders auch über die eigenen kulturellen Erfahrungen der Lernenden und ihrer Familien. Literarische Texte sowie Möglichkeiten der „Narrativierung“, z. B. der Umgestaltung von Lehrbucheinheiten in Geschichten, werden genutzt.	Die Lehrkraft erzählt in den ersten Stunden des Unterrichts vom Sinn des Sprachenlernens und von der Aufgabe, als kompetente mehrsprachige Sprechende später lokal oder international soziale/ökologische Verantwortung zu tragen. Die Lehrkraft erklärt das Konzept der Progression und zeigt Lernen als Weg auf – bildhaft: als Fluss, als roter Faden, als Spannungsbogen. Das umfasst Motivierung zu bestimmten Zeitpunkten und Lösungen für mögliche Brüche bei Übergängen. Die Lehrkraft vermittelt bedeutungsvolle Inhalte. Die Lehrkraft verfügt über Fähigkeiten guter Erzähler, sie trainiert Prosodie und unterstützende Gesten. Die Lehrkraft benutzt bildhafte Sprache, Metaphern, und beginnt damit bereits im Anfangsunterricht.

¹² D. h. Geschichten, die alltäglichen Stoffen inhärent sind; Lebensgeschichten, Familiengeschichten und fiktionalen Stoffen.

bezogen auf sprachliche und kulturelle Inhalte des Unterrichts:	bezogen auf die Lehrkraft:
Die großen Themen der Menschheit, archetypische Muster des Verhaltens und Konflikte sind auch Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts. Lernende erhalten früher als bisher das sprachliche Werkzeug zum Erzählen: Konjunktionen (<i>und, obwohl, als</i>), Möglichkeiten zum Ausdruck temporaler Bezüge (<i>plötzlich, dann, später, früher, vor vielen Jahren, bald, niemals</i>), Verbformen der Vergangenheit, Möglichkeiten emotionaler Einordnung (<i>leider, gottseidank, schlimm, schön</i>). Es wird aktiv erprobt und im Unterrichtsraum visualisiert (Poster). Die Imagination der Lernenden wird auch auf die Fremdsprache als Kommunikationsmittel gerichtet.	Die Lehrkraft ist gut im Zuhören und bemüht sich, auch in den emergenten Erzählungen von Fremdsprachenanfängern das Gemeinte zu erkennen. Die Lehrkraft nutzt die Freude, die (jüngere) Lernende an Geschichten haben. Die Lehrkraft hat Vertrauen in die Verstehensfähigkeiten von Lernenden. Die Lehrkraft erzählt von eigenen Sprachlern- und fremdkulturellen Erfahrungen. Die Lehrkraft nimmt autobiografische Erzählungen von (mehrsprachigen) Lernenden und ihren Familien ernst und bringt selbst entsprechende Geschichten in den Unterricht ein. Die Lehrkraft weiß, dass narratives Denken mit dem Alltagsdenken in Verbindung steht. Sie benutzt narrative Verfahren auch als Veranschaulichung. Schon Studierende werden mit Aspekten des narrativen Prinzips vertraut gemacht.

Kubaneck (2012: 63; kursiv i. O., A. H.)

Nach Kubaneck erfährt der Fremdsprachenunterricht durch die Verankerung eines narrativen Prinzips neben der Förderung des Spracherwerbs eine Orientierung an Inhalten und – bei entsprechender Fokussierung auf soziale und ökologische Verantwortung, auf den Umgang mit natürlichen Ressourcen, auf mögliche Lösungen von im Zuge des Klimawandels entstehenden Konflikten, auf Migrationsprozesse und Generationenverhältnisse – auch eine Orientierung an einer Verantwortungsethik (vgl. Kubaneck 2012: 68). Er fokussiert damit Persönlichkeitsbildung (im globalen Kontext). Die Überlegungen, die Kubaneck hier unter Rückgriff auf Kieran Egans Studie *Teaching as Storytelling* (1989) formuliert, weisen eine Nähe zu den Zielsetzungen eines globalen Lernens auf, die gerade im Unterricht Deutsch als Fremdsprache noch stärker zu verankern sind (vgl. Hille 2012). Zu ihnen gehört neben einer thematischen Orientierung an weltweiten Zusammenhängen in methodischer Hinsicht auch ein globales Lernen als ganzheitliches, interdisziplinäres und multiperspektivisches Lernen (vgl. Seitz 2002: 8f., 378).

Um den Erfolg eines narrativen Prinzips im Fremdsprachenunterricht wie in der Ausbildung von Lehrkräften zu untermauern, bedürfte es aber sicher noch weiterer langfristig angelegter empirischer Studien auf der Grundlage detaillierter formulierter Zielsetzungen für Unterricht und Lehre.

Deutlich geworden ist – mit Blick auf die Ausbildung bzw. die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften – anhand der bislang vorliegenden Studien und Über-

legungen jedoch, dass man Prozesse des Erzählens als Lehrkraft selbst erfahren und reflektieren muss, um das Erzählen von Lernenden nachfolgend fundiert anleiten und begleiten zu können. Resultierend aus der wissenschaftlichen Begleitung des Weiterbildungsprogramms *Literarisches Schreiben im Deutschunterricht* und nachfolgenden Unterrichtsversuchen kommen Ulf Abraham und Ina Brendel-Perpina beispielsweise zu dem Schluss, dass „literarisches Schreiben, Textvortrag und literarisches Gespräch, Textinszenierung und Textperformance, Arbeit an filmischen Textadaptionen (z. B. Poesiefilm)“ integrale Bestandteile eines lehrerbildenden Germanistikstudiums sein sollten, wobei das Schreiben (bzw. das Erzählen) als reflexive, biografie- und persönlichkeitsorientierte Praxis aufzufassen ist (vgl. Abraham; Brendel-Perpina 2015: 38). Entsprechendes gilt selbstverständlich auch für die Ausbildung von Lehrkräften für das Fach Deutsch als Fremdsprache: Sie müssen mit einem narrativen Prinzip als didaktischer Haltung vertraut gemacht werden, sie müssen erzählen ‚lernen‘ und das Erzählen als Prozess reflektieren sowie entstehende Texte beurteilen können.

LITERATUR

- Abraham, Ulf (2016): Erzählen lehren lernen. Überlegungen zu einer produktionsorientierten Didaktik literarischen Erzählens. In: Kennedy, Beate; Plien, Christian (Hrsg.): Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. Heft 3/2016: Professionelles Erzählen, 263–274.
- Abraham, Ulf; Brendel-Perpina, Ina (2015): *Literarisches Schreiben im Deutschunterricht. Produktionsorientierte Literaturpädagogik in der Aus- und Weiterbildung*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Assmann, Aleida (2012): *Auf dem Weg zu einer europäischen Gedächtniskultur?* Wien: Picus.
- Badstübner-Kizik, Camilla; Hille, Almut (Hrsg.) (2016): *Erinnerung im Dialog. Deutsch-polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe.
- Bauer, Karen; Sandvik, Lise (2017): Digitales Geschichtenerzählen und Geschichte erzählen. Erinnerungsarbeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Schiedermaier, Simone (Hrsg.): *Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch*. München: iudicium, 121–142.
- Börner, Ottfried; Edelhoff, Christoph (2007): Vorwort der Herausgeber zu: Piepho, Hans-Eberhard: *Narrative Dimensionen im Fremdsprachenunterricht*. Braunschweig: Schroedel, 4–5.
- Bräuer, Gerd (2000): *Schreiben als reflexive Praxis: Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio*. Freiburg i. Br.: Fillibach.

- Ehlich, Konrad (1980) (Hrsg.): Erzählen im Alltag. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hahn, Hans Henning; Traba, Robert in Zusammenarbeit mit Górný, Maciej und Kończal, Kornelia (Hrsg.) (2011): Deutsch-Polnische Erinnerungsorte. Band 3: Parallelen. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Europarat; Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.
- Hass, Frank (2013): Let me tell you a story. Geschichten verstehen und erzählen lernen. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 121/122 (2013), 4–8.
- Hille, Almut (2012): Globales Lernen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: daf-Werkstatt. Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache an der Universität Siena – Arezzo. Heft 17–18, 2012: Deutsch global. Wozu heute Deutsch lernen?, 59–70.
- Hille, Almut (2017): „Dresden war eine wunderbare Stadt, voller Kunst und Geschichte ...“. Autobiografische Texte und (Erinnerungs-)Diskurse in der Ausbildung von Lehrkräften für das Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Schiedermaier, Simone (Hrsg.): Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch. München: iudicium, 77–102.
- Janachowska-Budych, Marta (2016): Kulturdidaktische Modellbildung. Deutsch-polnische Erinnerungsorte im Fach Deutsch als Fremdsprache. Zur Evaluation eines Seminars mit internationalen Studierenden. In: Badstübner-Kizik, Camilla; Hille, Almut (Hrsg.): Erinnerung im Dialog. Deutsch-polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache. Poznań: Wydawnictwo Naukowe, 119–140.
- Kästner, Erich (2003; ND 1957): Als ich ein kleiner Junge war. München: dtv.
- Kammler, Clemens (2006): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Anmerkungen zum Diskussionsstand. In: Kammler, Clemens (Hrsg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Seelze: Klett/Kallmeyer, 7–22.
- Kramsch, Claire (2006): From Communicative Competence to Symbolic Competence. In: The Modern Language Journal 90, 249–252.
- Kramsch, Claire (2011): Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. In: Fremdsprache Deutsch, 44 (2011), 35–40.
- Kramsch, Claire; Huffmaster, Michael (2008): The Political Promise of Translation. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL), 37 (2008), 283–297.
- Kubaneck, Angelika (2012): Überlegungen zum Stellenwert eines „narrativen Prinzips“ im Fremdsprachenunterricht. In: Babylonia 02 (2012), 61–68.
- Otto, Detlef (2007): Dresden. In: Schmidt, Sabine; Schmidt, Karin (Hrsg.): Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. Berlin: Cornelsen, 25–30.

- Piepho, Hans-Eberhard (2007): *Narrative Dimensionen im Fremdsprachenunterricht*. Herausgegeben von Börner, Otfried und Edelhoff, Christoph. Braunschweig: Schroedel.
- Ruhm, Hannah (2014): *Narrative Kompetenz in der Fremdsprache Englisch. Eine empirische Studie zur Ausprägung mündlicher Erzählfertigkeiten am Ende der Sekundarstufe I*. Frankfurt a. M.: Lang-Ed.
- Schmidt, Sabine; Schmidt, Karin (Hrsg.) (2007): *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen
- Seitz, Klaus (2002): *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens*. Frankfurt a. M.: Brandes und Apsel.
- Schiedermaier, Simone (Hrsg.) (2017): *Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch*. München: iudicium.
- Winko, Simone (2003): *Kodierte Gefühle. Zu einer Poetik der Emotionen in lyrischen und poetologischen Texten um 1900*. Berlin: Schmidt.
- Winko, Simone (2006): *Diskursanalyse, Diskursgeschichte*. In: Arnold, Heinz Ludwig; Detering, Heinrich (Hrsg.): *Grundzüge der Literaturwissenschaft*. München: dtv, 463–478.

ERZÄHLEN REFLEKTIEREN

ZUR AUSEINANDERSETZUNG MIT FLUCHTNARRATIONEN IN DER GEGENWARTSLITERATUR¹

Im linken Drittel im hinteren Bereich ist ein Loch im Bühnenboden. Eine Person mit einer Maske steigt aus diesem Loch, stellt sich vor das Loch, erzählt eine Fluchtgeschichte. Eine Dolmetscherin steht rechts neben der Person, in gleicher Kleidung, aber ohne Maske, blickt ins Publikum, gibt die Geschichte weiter in das rechte Drittel der Bühne, in dessen vorderem Bereich eine weitere Person sitzt, ebenfalls in gleicher Kleidung, ebenfalls ohne Maske, der Entscheider, der mit Nachfragen und schließlich mit den Worten „anerkannt“ oder „abgelehnt“ reagiert. Eine zweite Person steigt aus dem Loch, eine dritte, eine vierte ... immer schneller folgen sie aufeinander, fast gleichzeitig kommen sie, quellen sie aus dem Loch. Die Geschichten gerinnen zu Stichwörtern; die Geflüchteten, die Dolmetscherin und der Entscheider verwandeln sich in eine bühnenfüllende Maschine; das Erzählen, Übersetzen, Nachfragen, Antworten und Entscheiden wird zu einem automatisierten Ablauf. Immer schneller und zunehmend unabhängig von dem Erzählten, Übersetzten und von den Antworten auf die Nachfragen ruft der Entscheider „abgelehnt“, „abgelehnt“, „abgelehnt“. Immer mehr Personen strömen aus dem Loch auf die Bühne und das Bedrückende der Szene überträgt sich unmittelbar auf das Publikum im Zuschauerraum des Thalia-Theaters in der Gausstraße in Hamburg-Altona. Dort wird diese Adaption des Romans *Erschlagt die Armen* von Shumona Sinha präsentiert, in dem die französisch-bengalische Autorin das Erzählen als ein nicht-enden-wollendes bzw. nicht-enden-könnendes Erzählen vor-, dar- und ausstellt, d. h. die unendliche Menge an Geschichten und die Unmöglichkeit, diesen Geschichten zu entkommen.

¹ Der vorliegende Beitrag ist eine leicht veränderte Version meines Beitrags *Erzählen. Flucht erzählen in Romanen von Shumona Sinha, Sherko Fatah und Julia Rabinowich*, der bereits in dem folgenden Band veröffentlicht wurde: Hövelbrinks, Britta; Fuchs, Isabel; Maak, Diana; Duan, Tinghui; Lütke, Beate (Hrsg.) (2018): *Der-Die-DaZ. Forschungsbefunde zu Sprachgebrauch und Spracherwerb von Deutsch als Zweitsprache*. Berlin, Boston: De Gruyter, 201–211. Dieser Band ist zum 65. Geburtstag von Bernt Ahrenholz erschienen, und u. a. die Gespräche mit ihm haben mich zu diesem Beitrag inspiriert. Ich danke den Herausgeber*innen und dem Verlag für die Erlaubnis eines Wiederabdrucks im vorliegenden Band.

1. ERZÄHLEN UND FLUCHT

Im Zuge der großen Flucht- und Migrationsbewegungen im beginnenden 21. Jahrhundert, die auch nach Europa und in den deutschsprachigen Raum verlaufen, nimmt ein Aspekt des Erzählens signifikant an Relevanz zu, der im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache noch wenig Beachtung gefunden hat², bezieht er sich doch auf ein Erzählen, das stattfindet bevor man sich mit der deutschen Sprache beschäftigt, also ein Erzählen, das nicht auf den Spracherwerb bezogen ist und damit ein Verständnis des Faches voraussetzt, das über die Beschäftigung mit Sprachlehr- und -lernprozessen im engeren Sinn von sprachlichen Strukturen hinausgeht: Das Erzählen von Flucht bzw. Fluchtgeschichten. Das Erzählen hat hier eine existentielle Dimension; zunächst ganz konkret, wenn es im Kontext eines Asylantrags erfolgt. Sein Gelingen oder Misslingen entscheidet über die Zukunft der Erzählenden: Ein Leben in Kriegsgebieten, unter Verfolgung aus politischen oder anderen Gründen, in Armut einerseits, ein Leben in einem Aufnahmeland, das die Grundlagen für ein Leben in Frieden und auch materieller Sicherheit bietet, andererseits. Die Anerkennung des Asylantrags hängt wesentlich davon ab, ob das Erzählte überzeugt. Das Erzählen wird so zum entscheidenden Moment im Verfahren.

Im Kontext von Flucht und Migration hat das Erzählen noch in einer zweiten Hinsicht eine existentielle Dimension, nämlich als Erzählen von Flucht bzw. Fluchtgeschichten nicht im institutionellen Zusammenhang eines Asylantragsverfahrens, sondern im privaten und persönlichen Zusammenhang sozialer Zugehörigkeit³ und individueller Selbstvergewisserung. Wie kann man Erfahrungen und Erlebnisse so erzählen, dass sie kompatibel sind mit der neuen – und auch alten⁴ – sozialen Umgebung? Wie kann man sie so erzählen, dass sie sich auf der Ebene des Selbstbildes in die eigene Biographie integrieren lassen? Wie können die oft traumatisierenden Erlebnisse und Erfahrungen der Vergangenheit so erzählt werden, dass Vergangenheiten Zukunftsoptionen nicht behindern oder zerstören, dass ein Umgang mit den individuellen Erlebnissen und Erfahrungen gefunden wird, der eine Zukunft ermöglicht? Wie bewerkstelligen Individuen das Erzählen, das eine prominente Form der Präsenz von Vergangenem darstellt, in dem spezifischen Fall des Erzählens von Flucht, von einer Vergangenheit, deren Präsenz potentiell

² Einen Überblick über das Erzählen als Kategorie in der bisherigen Forschung des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache hat Renate Riedner (2017) vorgelegt. Wie sie aufzeigt (siehe besonders S. 60–68), ist das Gros der Arbeiten im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache auf die mündliche und schriftliche Erzählkompetenz von Kindern und Jugendlichen im schulischen Bereich ausgerichtet. Siehe hierzu etwa Bernt Ahrenholz (2006, 2007).

³ Zum Thema ‚Zugehörigkeiten‘ siehe Pfaff-Carnecka (2012).

⁴ Siehe die Kontaktarbeit zu denen, die man in der Heimat zurückgelassen hat, v. a. zu Familienmitgliedern.

die Gegenwart und Zukunft bedroht, deren – wenn auch nur erinnerte und erzählte – Präsenz also vielleicht gar nicht erwünscht ist?

Diese vielfältigen und komplexen Dimensionen des Erzählens von Flucht werden in den einschlägigen Texten der Gegenwartsliteratur ausgelotet.⁵ So wird in diesen Texten auch die Universalität des Erzählens verhandelt, seine zentrale Bedeutung für die kollektive und individuelle Selbstverständigung, wie es die anthropologisch ausgerichtete Literaturwissenschaft in den letzten Jahren ausgearbeitet hat. Wie ich in meinem Beitrag *Alltägliches und literarisches Erzählen als Kategorie im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Ein Versuch* (2014) ausgeführt habe, kann die Arbeit mit literarischen Texten in Kontexten von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache auf dieser Basis verstanden werden als „Sensibilisierung für und Auseinandersetzung mit individuellen wie gesellschaftlichen Weltzugängen“ (ebd.: 136). Sie wird „zur intensivierten Auseinandersetzung mit Aushandlungsprozessen von ‚Wirklichkeiten‘ [Hervorh. i. O., S. Sch.]“ (ebd. 135) und bietet „Einblick in Inszenierungsprozesse des Erzählens und damit die Möglichkeit, sich mit Erzählen als einer zentralen kulturellen Praxis exemplarisch auseinanderzusetzen – die vom alltäglichen bis zum literarischen Erzählen reicht“ (ebd. 139).⁶ Zentral sind hier die Ausführungen von Albrecht Koschorke in seinem 2012 erschienenen Band *Wahrheit und Erfindung. Grundzüge einer allgemeinen Erzähltheorie*, in dem er einleitend vom „homo narrans“ spricht (Koschorke 2012: 9) und zur sozialen Bedeutung des Erzählens, das sich nicht auf bestimmte Zusammenhänge – etwa die Kunst bzw. das literarische Erzählen im engeren Sinn – begrenzen lässt, weiter ausführt (Koschorke 2012: 19):

Das Erzählen hat sich nicht ins Reich der schönen Künste einsperren lassen. Der Drang, die Welt erzählerisch zu modellieren, hält sich nicht an die Grenzziehung zwischen gesellschaftlichen Funktionssystemen. Das betrifft alle Ebenen – von den Alltagsgeschichten über wissenschaftliche Theorien bis hin zu den *master narratives*, in denen sich Gesellschaften als ganze wiedererkennen [kursiv i. O., S. Sch.].

So kommt er mit der folgenden pointierten Formulierung zu der für die vorliegenden Überlegungen relevanten Schlussfolgerung: „Wo immer sozial Bedeutsames verhandelt wird, ist das Erzählen im Spiel“ (ebd.), also auch in den verschiedenen Zusammenhängen von Flucht. Wie man mit dem Erzählen als

⁵ Zu den Bedingungen und Herausforderungen des Erzählens von Flucht siehe auch den Beitrag *Niemandsbuchten und Schutzbefohlene. Flucht-Räume und Flüchtlingsfiguren in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur* (2017) von Thomas Hardtke, Johannes Kleine, Charlton Payne.

⁶ In dem zitierten Artikel (Schiedermaier 2014) werden Strategien und ästhetische Mittel des Erzählens am Beispiel von Judith Zanders *Dinge, die wir heute sagten* (2010), Uwe Timms *Freitisch* (2011) und Judith Schalanskys *Der Hals der Giraffe* (2011) analysiert und reflektiert.

Scharnier zwischen dem alten und dem potentiell neuen Leben umgeht, wird in Texten der Gegenwartsliteratur reflektiert. Dies möchte ich im vorliegenden Beitrag anhand von drei Texten nachvollziehen.⁷

Die übergreifende Perspektive zum Zusammenhang von Literatur und Migration und deren Bedeutung im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache hat Michael Ewert in seinem gleichnamigen Artikel *Literatur und Migration* (2017) aufgezeigt. Wie Ewert ausführt, setzt sich „Literatur [...] seit jeher mit Migration, Flucht und Vertreibung auseinander“ (Ewert 2017: 42) und kann gerade deshalb eine wichtige Rolle in „lehr- und unterrichtspraktischen Zusammenhängen spielen“ (ebd.: 42). Aber nicht nur da, sondern auch und vor allem „für die Gesellschaft als Ganze [sieht er] einen Gewinn [darin], die Gegenwart aus der Migrationsperspektive zu betrachten“ (Ewert 2017: 45): „Mit der Lektüre immer wieder neuer und anderer Erzählungen treten aus den Migrationsprozessen individuelle Einzelschicksale hervor. Migrantinnen und Migranten werden Mitmenschen“ (ebd.: 44f.).

2. SHUMONA SINHA: ERSCHLAGT DIE ARMEN (2011)

Das, was Ewert durch das literarische Erzählen gewährleistet sieht, die Perspektive auf einzelne Lebensgeschichten und damit ein Erzählen, das Individualität ermöglicht, wird in Shumona Sinhas Text als ein umkämpftes Privileg sichtbar. So kann die Literatur beides, ein Erzählen, das Individuen hervortreten lässt, und ein Erzählen, das die jedem Erzählen inhärenten Strategien des Auswählens und der Komplexitätsreduktion in einem an die Grenzen des Zulässigen gehenden Ausmaß nutzt. Bei Sinha geht es um dieses zweite Erzählen, das Erzählen von Flucht in den Ämtern, das individuelle Schicksale auf wenige Stichwörter reduziert. In der oben beschriebenen Theaterszene, die auf einer Adaption von Sinhas Romans beruht, verlieren die Geflüchteten ihre individuellen Gesichter und individuellen Schicksale. In der deutschen Übersetzung⁸ von Sinhas Prosa hört sich das so an:

Männer gaben sich die Klinke in die Hand. Ihre Gesichter und Körper waren nicht mehr voneinander zu unterscheiden. Sie verschmolzen zu einem riesigen, düsteren Klumpen. (Sinha 2016: 32)

⁷ Dabei greife ich nicht nur auf deutschsprachige Texte zurück, endet doch auch das in den Texten verhandelte Phänomen nicht an Sprachgrenzen oder an nationalen Grenzen. Vgl. dazu auch die Ausführungen von Gabriele Dürbeck (2017: 40ff.) zur „Herausbildung einer postkolonialen Germanistik“.

⁸ Der Roman ist ursprünglich auf Französisch geschrieben; die 2016 erschienene deutsche Fassung wurde im gleichen Jahr mit dem Internationalen Literaturpreis ausgezeichnet, der vom Haus der Kulturen der Welt in Berlin für Erstübersetzungen von herausragenden Texten der internationalen Gegenwartsliteratur verliehen wird.

Die Beobachtungen und Reflexionen des Romans werden aus der Sicht einer Ich-Erzählerin präsentiert, einer vor Jahren nach Paris migrierten Frau aus dem indischen Bengalen, die in einer Asylbehörde als Dolmetscherin arbeitet; sie ist also dafür verantwortlich, dass die Geschichten von den Antragstellenden zu denen transferiert werden, die entscheiden, Geschichten, die sich ähneln, die kaum unterscheidbar sind:

Die Erzählungen [...] waren einander ähnlich. Immer dasselbe, abgesehen von einigen Details, Daten, Namen, Akzenten und Narben. Es war, als würden hunderte Männer ein und dieselbe Geschichte erzählen und als wäre die Mythologie zur Wahrheit geworden. Ein einziges Märchen und vielfältige Verbrechen: Vergewaltigungen, Morde, Übergriffe, politische und religiöse Verfolgung. (Sinha 2016: 9)

Es sind Geschichten, die die Dolmetscherin aus „zerhackten, zerstückelten, hingespuckten, herausgeschleuderten Sätzen“ (ebd.) zusammensetzt, damit sie in der Aufnahmesprache zusammenhängende Gebilde werden und überzeugen können, also Asyl ermöglichen.

Das Publikum in Hamburg wird in der oben beschriebenen Szene bereits das zweite Mal an dem Theaterabend mit den nicht-enden-wollenden und -könnenden Geschichten und den nicht-enden-wollenden und -könnenden Nachfragen so konfrontiert, dass die einzelnen Personen, die erzählen, nicht mehr unterschieden werden können. Denn vor Beginn der Vorstellung im Theaterraum wurden im Foyer des Theaters Videomitschnitte gezeigt, die in Großaufnahme die Gesichter von Personen zeigen, die auf Fragen antworten, die aus dem Off gestellt werden. Auf zwei großen Bildschirmen, angebracht an zwei gegenüberliegenden Wänden über den Köpfen des Publikums, das an Bistrotischen sitzt, wird das gezeigt, was man in deutschen Asylverfahren die ‚Anhörung‘ nennt, der wichtigste Teil für die Antragstellenden in ihrem Verfahren, ein Frage-Antwort-Spiel, das Fragenden und Antwortenden Konzentration und Geduld abfordert. Beim ersten, beim zweiten, beim dritten und vielleicht auch noch bei einigen weiteren verfolgt man im Theaterfoyer interessiert die Fragen und Antworten, dann wird es schwierig, die einzelnen Personen und die einzelnen Geschichten zu unterscheiden, dann beginnen die Personen zu verschwimmen, und man beginnt die Fragenden zu bewundern, die im immer gleichen Tonfall ohne erkennbare Emotionalität ihre Fragen und Nachfragen stellen:

1. Gehören Sie zu einer bestimmten Volksgruppe? 2. Verfügen Sie über Personalpapiere wie z. B. einen Pass, Passersatz oder einen Personalausweis [...]?
3. Aus welchen Gründen können Sie keine Personalpapiere vorlegen? 4. Nennen Sie mir bitte Ihre letzte offizielle Anschrift im Heimatland. Haben Sie sich dort bis zur Ausreise aufgehalten? Wenn nein, wo? Haben Sie dort alleine

gewohnt? Wem gehörte die Wohnung? 5. Wann haben Sie Ihr Heimatland verlassen? Was hat die Reise gekostet und wie wurde diese finanziert? Haben Sie Reisedokumente? Wurde in einem anderen Land Asyl beantragt oder sind Sie erkennungsdienstlich erfasst worden? Mit wem sind Sie eingereist? 6. Wann sind Sie in Deutschland eingereist? [...] 8. Nennen Sie bitte Namen, Vornamen und Anschrift ihrer Eltern! [...] 10. Wie lauten die Personalien Ihres Großvaters väterlicherseits? 11. Welche Schule(n)/Universität(en) haben Sie besucht? 12. Welchen Beruf haben Sie erlernt? Bei welchem Arbeitgeber haben Sie zuletzt gearbeitet? Hatten Sie ein Geschäft? [...] 17. Sind Sie auf dem Weg nach Deutschland/in Deutschland mit Personen bekannt geworden, die Sie als Unterstützer/Mitglieder von extremistischen terroristischen Gruppen einschätzen [...] Bitte nennen Sie insb. mögliche Bezüge nach Deutschland.

Dem Antragsteller wird erklärt, dass er nun zu seinem Verfolgungsschicksal und zu den Gründen für seinen Asylantrag angehört wird. Er wird aufgefordert, die Tatsachen vorzutragen, die seine Furcht vor Verfolgung oder die Gefahr eines ihm drohenden ernsthaften Schadens begründen [...]. Was ist Ihnen persönlich vor der Ausreise aus [Heimatland des Antragstellers] passiert?⁹

Wie Sinhas Text und die dazugehörige Theateradaption deutlich machen, ist die Befragungs- bzw. Anhörungssituation, die durch diese Fragen vorbereitet und strukturiert wird, weit komplexer als es die Liste der Fragen vermuten lässt. Wie groß die Herausforderungen für alle Beteiligten sind, die alleine die Vielfalt an verwendeten Sprachen und die unterschiedlichen Lebenswirklichkeiten bedeuten, wird aus der Perspektive der Dolmetscherin, die Sinha für ihren Text wählt, besonders deutlich, wie etwa in den folgenden zwei Textpassagen, die ich abschließend zur Besprechung dieses Romans zitieren möchte:

Es war das Jahr der Dreieckskonstellationen. Zwischen ihm und mir, ihm und ihr, ihr und mir, zwischen uns: Bittsteller, Entscheider und Übersetzer. Er, der um Hilfe bettelte, sie, die Entscheidungen traf, ich, die ich den Bindestrich zwischen beide setzte. [...] Der Entscheider sprach seine Sprache, die Sprache der verglasten Büros. Der Antragsteller sprach seine flehende Sprache, die Illegalen-Sprache, die Ghetto-Sprache. Und ich nahm seine Sätze, übersetzte und servierte sie heiß. [...] Die Wörter in meiner Muttersprache lagen mir beim Sprechen sperrig im Mund [...]. Sie waren eine klägliche, schwankende Hängebrücke zwischen den Antragstellern und mir. [...] Wir hatten

⁹ Die Fragen sind aus einem Protokoll zitiert, das zu einer Anhörung im August 2016 gehört. Genauere Angaben können hier nicht gemacht werden. Listen mit den Fragen, die bei einer Anhörung gestellt werden, lassen sich auch im Internet finden.

eine gemeinsame Sprache, unsere Sprache, aber es war, als schrie ich aus dem neunten Stock zu einem Passanten auf dem Gehsteig hinunter, zu einem zusammengekauerten, in seinen Lumpen verborgenen Bettler. (Sinha 2016: 20)

Natürlich glaubte man ihren Geschichten fast nie. Sie wurden mit der Route und dem Pass gekauft und würden mit vielen anderen über die Jahre angehäuften Geschichten vergilben und zerbröseln. (Sinha 2016: 33)

3. SHERKO FATAH: DAS DUNKLE SCHIFF (2008)

Während bei Sinha die Auseinandersetzung mit dem Erzählen in seiner existentiellen Dimension auf den institutionellen Kontext des Asylverfahrens begrenzt ist, bearbeitet Sherko Fatah in seinem 2008 erschienenen Roman *Das dunkle Schiff* beide Dimensionen des Erzählens von Fluchtgeschichten, die institutionelle, die Fluchtgeschichte im Kontext des Antragsverfahrens, und die nicht-institutionelle, die Fluchtgeschichte im Kontext der Zugehörigkeit zur neuen sozialen Umgebung und im Kontext des eigenen Umgangs mit dem Erlebten, i. e. der individuellen Selbstvergewisserung. Der Roman handelt von Kerim, einem jungen Mann aus dem Nordirak, der von islamistischen Glaubenskriegern entführt wird, einige Zeit mit ihnen verbringt und an ihren Gewalttaten teilnimmt, sich dann aber von der Gruppe trennt. Um der Gefahr der Rache zu entkommen, muss er das Land verlassen und macht sich auf den Fluchtweg nach Deutschland.

Über das erste Erzählen, das Erzählen im Kontext der Anhörung, berichtet der Roman Ähnliches wie Sinhas Text. Bei der Vorbereitung der Flucht aus einer Kleinstadt im Nordirak zu dem bereits vor vielen Jahren migrierten Bruder des verstorbenen Vaters in Berlin wird dem Erzählen von der Flucht, der ‚Geschichte‘ bereits große Aufmerksamkeit geschenkt. Heißt es bei Sinha lapidar, die „Geschichten [...] wurden mit der Route und dem Pass gekauft“, beschreibt Fatah dagegen ausführlich, wie Kerim von Nasir, mit dessen Hilfe er seine Flucht plant, intensiv auf die Anhörung vorbereitet wird, er beschreibt dies als einen Punkt der Fluchtvorbereitungen, der von hoher Relevanz ist (siehe dazu Fatah 2010: 174). Dabei wird klar, dass es bei der Ausarbeitung der Geschichte nicht unbedingt um die wirkliche Gefahr geht, die Kerim droht, sondern um eine Gefahr, die in Deutschland vermittelbar, also glaubhaft erzählbar und nachvollziehbar ist. Erzählen wird hier als ein „Modellieren von Welt“ sichtbar, wie es in dem obigen Zitat von Koschorke formuliert wird. In Fatahs Text wird verhandelt, wie es als anthropologische Konstante in den unterschiedlichsten Zusammenhängen von Bedeutung ist, wie in den unterschiedlichen Zusammenhängen, institutionellen wie nicht-institutionellen, die Kriterien für ein gelingen-

des Erzählens jeweils andere sind. So ist für Kerim zunächst nicht zu verstehen, warum es notwendig ist, eine Geschichte zu erfinden, die zeigt, in welcher Gefahr man ist, anstatt von der Gefahr zu erzählen, in der man sich tatsächlich befindet. Die Notwendigkeit für dieses Vorgehen erklärt ihm Nasir wie folgt:

„Du bist wirklich in Gefahr nach dem, was du berichtest. Aber wir können deine Geschichte so nicht erzählen, denn dann würden sie dich sofort zurückschicken. Wie wäre es, wenn du sagst, dass man dich aus religiösen Gründen verfolgt und dein Vater von den Islamisten umgebracht worden ist? Du brauchst nicht so entsetzt zu schauen. Es ist nur eine Geschichte, ein Märchen, und dein Vater wäre ganz sicher damit einverstanden.“ Zweifelnd willigte Kerim ein. Von nun an war diese Darstellung ständiges Thema zwischen ihnen. Nasir wurde nicht müde, sie ihm in allen Einzelheiten darzulegen und ihn daran zu erinnern, dass sie ihm möglicherweise sein neues Leben sichern würde. (Fatah 2010: 175)

Differenziert verhandelt der Roman insbesondere, welche Herausforderungen das Erzählen in Situationen außerhalb der institutionellen Befragungen mit sich bringt, wobei hier nicht erwähnt wird, welche Version Kerim erzählt, die von Nasir für die Anhörung erdachte und von ihm eingeübte oder die von ihm erlebte. So schildert der Roman Kerims Erzählen in verschiedenen privaten Zusammenhängen in Berlin, etwa in der Familie und im Freundes- und Bekanntenkreis seines Onkels (Fatah 2010: 272). Auch hier erzählt Kerim seine Fluchtgeschichte sehr oft, ja so oft, dass er sie schließlich nicht mehr wahrnimmt bzw. mit den vermeintlichen Augen und Ohren der Zuhörenden, etwa als er sie den beiden Töchtern von Mohammed erzählt, einem Bekannten seines Onkels:

Er fragte sich, wen sie in ihm, dem gerade angekommenen Flüchtling sahen, und kam zu dem Schluss, etwas gewissermaßen Überlebtes darzustellen: Seine Fluchtgeschichte, die ihr Vater ihnen übersetzen musste und noch mit lebendiger Anteilnahme verfolgte, konnte für sie nur noch ein Märchen sein. (ebd.: 273)

Nach vielmaligem Erzählen in den unterschiedlichsten Umgebungen, auf den Ämtern und im Umfeld seines Onkels, wird dem Erzähler Kerim das Erzählen der eigenen Bedrohung und Gefahr zur unwirklichen Wahrheit, zum Märchen, eine Gattungsbezeichnung, die auch Sinha nutzt, um den schwebenden Zustand zwischen „Wahrheit und Erfindung“ (siehe Koschorkes Titel) zu benennen, mit dem sich die spezifische Wirkung der Fluchtgeschichten beschreiben lässt, der in allen hier erwähnten Texten verhandelt wird. Der Schwebezustand, den Koschorke für das Erzählen allgemein ausmacht, bekommt in den Fluchtgeschichten eine existentielle Dimension:

Wer [...] vom *homo narrans* spricht, denkt den Menschen in seinem Vermögen, zur Wirklichkeit, in der er lebt, sowohl ja als auch nein sagen zu können; moralisch gewendet, zu lügen; oder genauer, in der Fähigkeit, die Differenz zwischen real und unreal, wahr und falsch auszusetzen, aufzuheben, mit ihr zu spielen. [kursiv i. O., S. Sch.] (Koschorke 2012: 12)

Trotz der Dramatik des Erlebten – Kerim erzählt von mehreren Situationen, in denen er in Todesgefahr war, und das oft über einen längeren Zeitraum hinweg – wird es für Kerim im Laufe der Zeit mühevoll, seine Fluchtgeschichte zu erzählen, etwa als er sie dem Sohn seines Onkels, seinem Cousin Hussein, erzählt:

Hussein saß mit übereinandergeschlagenen Beinen da, drehte seine Marlboro-Schachtel in der Hand und blickte zu Kerim. Der erzählte wieder einmal die Geschichte seiner Flucht, und alles, worauf er achten musste, war, die geschilderten Einzelheiten nicht herunterzuleiern. (Fatah 2010: 369)

Das Erzählen stößt an seine Grenzen, es stellt sich die Frage, ob das Erlebte, hier: das auf der Flucht Erlebte, überhaupt – mit welcher Geschichte, in welcher Sprache, für welche Zuhörenden auch immer – vermittelbar ist.

Auch sieht sich Kerim zunehmend damit konfrontiert, dass trotz technischer Möglichkeiten und seinem Zugang zu entsprechenden Kommunikationsmitteln die Kommunikation mit seiner im Irak zurückgebliebenen Familie – die Mutter und die Brüder – die große Kluft zwischen seinem Leben vor und nach der Flucht, zwischen seinem Leben im Irak und in Deutschland nicht überbrücken kann. Die Telefonate mit seiner Familie in der Heimat werden ihm mit der Zeit lästig, das Erzählen gelingt nicht. Die veränderte Situation, in der Kerim erzählt, die geographische Entfernung wie die neuen Lebenszusammenhänge erschweren ein gelingendes Erzählen:

Mit dem neuen Handy hätte er seine Mutter, seine Brüder oder Shirin theoretisch jeden Tag, zu jeder Stunde anrufen können. Zu seiner Überraschung jedoch verspürte er immer weniger das Bedürfnis danach. Schon die wöchentlichen Anrufe vom Telefon seines Onkels begannen ihm Mühe zu bereiten, die Gespräche wurden schwerfälliger. Einfache Dinge waren umständlich zu erklären, was er erlebt hatte, musste er in kurzen Sätzen beschreiben, so dass es immer nichtssagend blieb. [...] Es wäre, als rief er immer lauter hinüber und könnte dabei immer weniger sagen. (Fatah 2010: 318)

Noch eine weitere Dimension des Erzählens als individuelle Selbstverständigung verhandelt der Roman, die oben bereits erwähnte Frage, wie sich das Erlebte in die eigene Biographie einfügen lässt ohne Zukunftsperspektiven zu verstellen. Kerims Onkel rät ihm, sich von der Vergangenheit zu trennen, sie nicht mehr zu

erzählen und damit ihren Einfluss zu minimieren. Er plädiert für das Vergessen, nicht für das Erinnern:

Du hast für dein Alter viel erlebt. Aber was immer du von dort mitgebracht hast, was immer du noch auf dem Schiff bei dir hattest, du musst es jetzt vergessen und etwas Neues beginnen. (Fatah 2010: 356)

Und fünf Seiten weiter noch eindrücklicher mit der Metapher der geschlossenen Zimmertür:

Behalte es für dich, schließe es irgendwo in dir ein, mach eine Zimmertür zu. (Fatah 2010: 361)

Kerim antwortet seinem Onkel zweimal, dass er nichts mitgebracht habe, aber die Erzählweise des Romans macht deutlich, dass sich der Vorschlag des Onkels, das Vergangene zu vergessen, nicht umsetzen lässt, und sie macht auch deutlich, dass Kerim nur dem Onkel zuliebe antwortet, dass er nichts mitgebracht habe. In diesem Gespräch mit seinem Onkel sagt Kerim zweimal „ich habe nichts mitgebracht“ (S. 356 und 361), dazwischen folgen wir als Lesende einer Erinnerung Kerims aus seiner Zeit bei den Gotteskriegern in den nordirakischen Bergen. Ausführlich wird berichtet, wie Kerim das Selbstmordattentat seines Freundes Hamid erlebt hat, was er beobachtet hat, was er dabei gedacht hat. Er war in unmittelbarer Nähe dabei, hatte von der Gruppe die Aufgabe bekommen, das Geschehen mit einer Kamera aufzuzeichnen:

„Ich habe nichts mitgebracht“, erwiderte Kerim mit schwacher Stimme.

Er starrte in die Richtung seines Onkels. Vor seinen Augen entstand klar und deutlich die Straße nach Diyala, dort wo sie auf dem Marktplatz endete. (Fatah 2010: 356)

Nun folgt auf 4 Seiten die Erinnerung Kerims an das Selbstmordattentat. Direkt im Anschluss daran heißt es noch einmal:

„Ich habe nichts mitgebracht“, sagte Kerim und stellte das leere Teeglas ab, seine Hände zitterten. (Fatah 2010: 361)

Wo im raschen Verfahren des Alltagsgeschehens und eines Gesprächs am Küchentisch eine solche Stimme geschwächt, zum Schweigen gebracht wird, kann der literarische Text mit seinen spezifischen Verfahren der Auswahl, Fokussierung, Unterbrechung zeitlicher Abfolgen, Rückblenden auf Vergangenes, die Aufmerksamkeit so lenken, dass gerade solche Prozesse wahrgenommen werden können.

4. JULYA RABINOWICH: DAZWISCHEN: ICH (2016)

Die Bedeutung des Erzählens bearbeitet auch Julia Rabinowich in ihrem Roman *Dazwischen: Ich*. Im Mittelpunkt steht die 15-jährige Madina, sie ist mit ihrer Familie geflüchtet. In Form von Madinas Tagebuch erzählt der Roman vom Alltag in dem neuen Land, vom Warten auf den Bescheid, ob der Asylantrag erfolgreich war, von der Enge in der Unterkunft, von der Vergangenheit, die immer wieder in die Gegenwart hineinreicht, vom Leben in der Schule. Die Frage danach, was erzählt werden soll und kann und was man besser nicht oder nicht jetzt erzählt, zieht sich durch den ganzen Roman. Ich möchte hier jedoch nur eine Stelle herausgreifen, die einen Aspekt einbringt, der in den bisher besprochenen Texten nicht in dieser Deutlichkeit vorkommt, eine kurze Szene aus dem Geschichtsunterricht:

In Geschichte nehmen wir jetzt den zweiten Weltkrieg durch. Die Bilder kommen mir wie die Echos aus meiner eigenen Vergangenheit vor. Hier haben sich Menschen auch abgeschlachtet, es ist nur länger her als bei uns. Die Lehrerin [...] zeigt uns Fotos von Soldaten, von Gefangenen, von Leichenbergen und von Gehängten. [...] Ich melde mich und sage: ‚Ich habe auch erlebt, wie man Menschen tötet. Bei uns zu Hause.‘ [Die Lehrerin] schaut komisch und räuspert sich und sagt: ‚Das tut mir sehr leid‘. [...] Und ich fange wieder an. Diesmal unterbricht sie mich und sagt: ‚Das gehört jetzt nicht zum Lehrstoff.‘ (Rabinowich 2016: 129f.)

Auch hier wird sichtbar, dass sich das Erzählen nicht an „die Grenzziehungen zwischen gesellschaftlichen Funktionssystemen“ (siehe das obige Zitat von Koschorke) hält. Der etablierte Geschichtsunterricht und seine Kollektiverzählung allerdings sind offenbar derart festgelegt ist, dass es nicht möglich ist, dynamische Erfahrungen aus der Gegenwart dazu in Bezug zu setzen.

Literarische Texte können solche komplexen institutionellen Zusammenhänge darstellen, wie in solchen Kontexten erzählt wird und welche Funktionen bzw. welches Potential dieses Erzählen hat. Internationale Studierende im Masterstudien-gang Deutsch als Fremdsprache in Jena haben eben diese Textpassage, in der das Erzählen unterbunden und verboten wird, als zentrale Stelle des Romans ausgemacht. Für Studierende im Drittfach Deutsch als Zweit- und Fremdsprache in Jena, die sich auf eine Lehramts-tätigkeit an Schulen in Deutschland vorbereiten, war die Frage wichtig, wie man auf eine solche Situation reagieren sollte. Ist ein Erzählen von Fluchtgeschichten in einer schulischen Unterrichtssituation möglich?

Die aktive, reflektierende Auseinandersetzung mit dem Erzählen in literarischen Texten macht es – wie auch in der Arbeit mit den Studierenden deutlich wurde – möglich, zu entdecken, was es heißen könnte, den Menschen als ‚homo narrans‘ zu verstehen. Nicht zuletzt daraus ergibt sich die in vielfacher Hinsicht hohe Relevanz des Erzählens für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

LITERATUR

- Ahrenholz, Bernt (2006): Zur Entwicklung mündlicher Sprachkompetenzen bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, Bernt; Apeltauer, Ernst (Hrsg.): Zweitspracherwerb und curriculare Dimensionen. Empirische Untersuchungen zum Deutschlernen in Kindergarten und Grundschule. Tübingen: Stauffenburg, 91–109.
- Ahrenholz, Bernt (2007): Wortstellung in mündlichen Erzählungen von Kindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg i. Breisgau: Fillibach, 221–240.
- Dürbeck, Gabriele (2017): Deutsche und internationale Germanistik. In: Götsche, Dirk; Dunker, Axel; Dürbeck, Gabriele (Hrsg.): Handbuch Postkolonialismus und Literatur. Stuttgart: Metzler, 38–53.
- Ewert, Michael (2017): Literatur und Migration. Mehr- und transkulturelle Literatur in deutscher Sprache – ein Laboratorium transnationaler Realitäten. In: Schiedermaier, Simone (Hrsg.): Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch. München: iudicium, 41–57.
- Fatah, Sherko (⁶2010, ED 2008): Das dunkle Schiff. München: btb.
- Hardtke, Thomas; Kleine, Johannes; Payne, Charlton (2017): Niemandsbuchten und Schutzbefohlene. Flucht-Räume und Flüchtlingsfiguren in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. In: Hardtke, Thomas; Kleine, Johannes; Payne, Charlton (Hrsg.): Niemandsbuchten und Schutzbefohlene. Flucht-Räume und Flüchtlingsfiguren in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. Göttingen: V & R unipress, 9–20.
- Korschörke, Albrecht (2012): Wahrheit und Erfindung. Grundlagen einer Allgemeinen Erzähltheorie. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Pfaff-Czarnecka, Joanna (2012): Zugehörigkeit in der mobilen Welt. Politiken der Verortung. Göttingen: Wallstein.
- Rabinowich, Julia (2016): Dazwischen: Ich. München: Hanser.
- Riedner, Renate (2017): Narrativität und literarisches Erzählen im Fremdsprachenunterricht. In: Schiedermaier, Simone (Hrsg.): Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch. München: iudicium, 58–76.
- Schiedermaier, Simone (2014): Alltägliches und literarisches Erzählen als Kategorie im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Ein Versuch. In: Deutsch als Fremdsprache 4/2014, 131–140.
- Schiedermaier, Simone (2018) Erzählen. Flucht erzählen in Romanen von Shumona Sinha, Sherko Fatah und Julia Rabinowich. In: Hövelbrinks, Britta;

Fuchs, Isabel; Maak, Diana; Duan, Tinghui; Lütke, Beate (Hrsg.): Der-Die-DaZ. Forschungsbefunde zu Sprachgebrauch und Spracherwerb von Deutsch als Zweitsprache. Berlin, Boston: De Gruyter, 201–211.

Sinha, Shumona (⁶2016; dte. ED 2015, frz. Orig. 2011): Erschlagt die Armen. Hamburg: Nautilus.

AUS DER FREMDE ÜBER DAS FREMDE

ERNST JANDL ZWISCHEN ALLTÄGLICHEM UND LITERARISCHEM ERZÄHLEN

1. ERNST JANDLS *SNAPSHOTS*

Ernst Jandl (1925–2000) betrachtete alles von ihm Geschriebene als Lyrik; Leben und Schaffen verquicken sich bei ihm zur lyrischen Produktion, das Leben ist dem Werk gewidmet. Das eigene Leben wiederum wird erzählt. In seiner Poetik-Vorlesung in Frankfurt äußert er diesem Gedanken konsequent folgend: „Meine Vorlesungen, jetzt, sind meine Gedichte.“ (XI: 282)¹ In seinen Gedichten finden sich neben sprachexperimentellen Texten auch solche, die inhaltlich Alltägliches erzählen – dies jedoch in einer formal außergewöhnlichen Darstellung: produktionsästhetische Reflexionen über das Schreiben in der von ihm so genannten heruntergekommenen Sprache (unflektierte Verben, meist im Akkusativ und im Maskulinum), Schilderungen über den Gang zum Arzt, persönliche Details über die Beziehung zur Partnerin in der Sprechoper *Aus der Fremde*, die eine autobiographische Lesart nahelegen ohne diese vorauszusetzen und teils ganz banale Beobachtungen etwa über einen Hut auf einem Stuhl in dem Gedicht *dingfest*:

auf einem stuhl
liegt ein hut.
beide
wissen voneinander
nichts.
beide
sind
so dingfest. (V: 111)

¹ Zitate von Jandl werden im Fließtext, wenn nicht anders angegeben, zitiert aus den zehnbändigen *Poetische[n] Werke[n]*, hrsg. von K. Siblewski, München 1997, Zusatzband XI 1999. Da die alleinige Angabe einer Jahreszahl bei einem Zitat aus den elf Bänden nicht weiterführend wäre, wird auf das Publikationsdatum verzichtet und allein der Band in römischer Zahl angegeben, die Seitenangabe in arabischer Zahl.

Diese scheinbare Alltagsbeobachtung im Gedicht wurde vom Autor allerdings immerhin als solchermaßen relevant angesehen, dass das Gedicht titelgebend für eine ganze Sammlung wurde.

Geht man von Goethes im *West-östlichen Divan* formulierter althergebrachter Explikation zu „Naturformen der Lyrik“ aus, die auf Zustimmung wie Ablehnung stieß, und betrachtet das Epos als die „klar erzählende“ und Lyrik hingegen als die „enthusiastisch aufgeregte“ Dichtweise (Goethe 1998: 461), so bedarf es einer Explikation, wenn man einen Lyriker im Kontext des Erzählens thematisiert. Lyrik ist sicherlich nicht die prototypische Gattung des Erzählens, „auch wenn es ‚an den Rändern‘ zu Übergängen kommen kann“ (Zymner 2013: 7). Legt man definitorisch fest, was Erzählen beinhaltet, so kann die sprachliche Handlung des Erzählens, losgelöst von Gattungsfragen, in jeder Gattung erfolgen: „Erzählen ist eine sprachliche Handlung: Jemand erzählt jemandem eine Geschichte“ (Martínez 2011: 1). Es ließe sich gar überlegen, ob die Vermittlung von Handlung gar ohne Sprache möglich sei und so auch „Filme, Comics, Gemälde, Balletts, Opern und vielleicht sogar Instrumentalmusik Geschichten erzählen, und zwar nicht mit Sprache, sondern (auch) mit Bildern, Bewegungen und Tönen“ (Martínez 2011: 1).

Bei Jandl werden zentrale Kategorien zur Beschreibung dessen, was erzählt wird, unterminiert. Zunächst einmal geht es in vielen seiner sprachexperimentellen Texte weniger um das ‚Was‘ der Handlung, sondern eher um das ‚Wie‘ der Vermittlung von Erzählinhalten. Die Kategorien zutreffender oder nicht zutreffender Ereignishaftigkeit bzw. ‚eventfulness‘ in Texten oder eine so genannte ‚tellability‘ entscheiden bei Jandl nicht darüber, ob eine Handlung zum Gedichtinhalt wird. Mit ‚Ereignishaftigkeit‘ beschreibt man den Grad der Abweichung einer Handlung, die für die Relevanz, diese zu vermitteln, entscheidend ist: „Je relevanter und überraschender die Abweichung, desto größer ist die ‚Ereignishaftigkeit‘ (eventfulness) der Geschichte“ (ebd.: 6). Ähnlich beschreibt man Ereignisse als ‚tellable‘, „die es sich zu erzählen lohnt“ (ebd.: 7). Doch sind diese Kriterien nicht zwingend notwendig in einem Kriterienkatalog, der einen Text zu einem Erzähltext macht oder ihn davon ausschließt. Sie sind vielmehr graduell vorhanden.² Und schließlich ist die sprachliche Handlung des Erzählens nicht allein dem Epos oder der ungebundenen Rede in Prosa vorbehalten, sondern in allen Gattungen beschreibbar. In lyrischen Texten wird meist kein langer Zeitraum erzählerisch vermittelt, sondern ein Zeitpunkt. Die vermittelten Ereignisse können zu

² „Die Merkmale ‚Ereignishaftigkeit‘, *tellability* und ‚Erfahrungshaftigkeit‘ liefern keine trennscharfe Abgrenzung im Sinne einer binären entweder-oder-Unterscheidung gegenüber anderen Textsorten. Sie bezeichnen vielmehr skalare oder graduelle Eigenschaften [kursiv i. O., N. B.]“ (Martínez 2011: 11).

einem Umbruch in der Wahrnehmung der Sprechinstanz und „zu bedeutungsvollen psychischen Umschwüngen wie Einsichten, Einstellungsänderungen, Neu-Orientierungen“ (Hühn 2011: 14) führen. Für Erlebnislyrik des 19. Jahrhunderts gilt dabei, dass Aspekte der Außenwelt wahrgenommen werden und zu einer Veränderung der Innenwelt der Sprechinstanz führen. Es kommt zu einer „Interaktion zwischen Veränderungen in der wahrgenommenen Außenwelt der Natur und Vorgängen im Bewusstsein, in der Innenwelt des Sprechers“ (ebd: 15). Der Unterschied zu moderner Lyrik allgemein und zur Lyrik von Jandl im Besonderen ist, dass es sich nicht um die Wahrnehmung von Veränderungen der Außenwelt handelt, sondern um die generelle Wahrnehmung der Außenwelt. Erzählen bei Jandl ist als Akt des Mitteilens überhaupt aufzufassen. Alles Wahrgenommene wird als mitteilenswert erachtet. Alles Mitgeteilte wird Teil einer Erzählung. Das formal abweichend Geschilderte wiederum kann zu einer Neu-Perspektivierung der Wahrnehmung der Rezipierenden und – wenn vorhanden – der Sprechinstanz führen. Ungeachtet der Kriterien Ereignishaftigkeit, ‚eventfulness‘ und ‚tellability‘ macht Jandl somit die „chronik der laufenden / ereignislosigkeit“ (X: 220) zum Thema vieler seiner Gedichte, wie es in seiner autobiographischen Sprechoper *Aus der Fremde* heißt.

Die unter Zuhilfenahme von Durchbrechungen literarischer Konventionen vermittelte Fremdperspektive legt durch die ihr eigene unendliche Ausdeutung eine stets zu erneuernde Sinnzuschreibung nahe. Die Momentaufnahmen (wie etwa in dem Gedicht *dingfest*) stehen damit in der Nähe von alltäglichen Schilderungen, die in der Literaturgeschichte auch bei anderen Autor*innen erfolgten. Man denke hier an die im Prosarhythmus verfassten Gedichte von Rolf Dieter Brinkmann (1940–1975) der 1960er und 1970er Jahre und seine Idee des *snap-shot*, der ein Erzählen von Alltagsphänomenen ermöglicht.³ Oder aber an William Carlos Williams (1883–1963) und seine *glimpses* (vgl. Williams 1962: 188), Momentaufnahmen aus dem Alltag, über die in Gedichten erzählt wird, etwa in dem Gedicht *The red wheelbarrow*, das noch zu thematisieren ist. Zugleich vermag diese Neubetrachtung der Gegenstände des Alltags das Gepräge von Epiphanien im Sinne von James Joyce aufzubringen oder können zu einem Proustschen Madeleine-Erlebnis werden. Alltägliche Dinge können sich also themenentfaltend entwickeln und sehr komplexe Zusammenhänge eröffnen, über die dann erzählt wird.

³ Im Vorwort zu dem Gedichtband *Die Piloten*, der ursprünglich 1968 veröffentlicht wurde, schreibt Brinkmann (1980: 185): „Ich denke, daß das Gedicht die geeignetste Form ist, spontan erfaßte Vorgänge und Bewegungen, eine nur in einem Augenblick sich deutlich zeigende Empfindlichkeit konkret als ‚snap-shot‘ festzuhalten.“

Bei Jandl werden Beobachtungen aus dem Alltag erzählend vermittelt aber – wie für experimentelle Lyrik üblich – in formal ungewohnter Weise durch sprachliche Abweichungen. Durch diese Abweichungen gerät zunächst das ‚Wie‘ der Vermittlung in den Vordergrund. Gleichzeitig hinterfragen Lesende auch das ‚Was‘ des Erzählinhaltes. Durch die Thematisierung des Alltäglichen im Literarischen wird somit umgekehrt Literarisches im Alltäglichen gesucht bzw. noch genereller, wird in individueller Wahrnehmung Neu-Ausdeutbares gesucht. Die Untersuchung des Erzählerischen im Lyrischen ist darüber hinaus also didaktisch insofern sinnvoll, als dass sie mögliche Berührungsängste mit Lyrik im Unterricht gar nicht erst aufkommen lässt und zunächst mit der einfachen Frage beginnt, welcher Erzählinhalt auf welche Weise vermittelt wird.

Darüber hinaus gibt es weitere didaktische bzw. erkenntnistheoretische Gründe der Thematisierung von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht. Gedichte – und literarische Texte generell – lassen immer etwas offen, enthalten Vagheit und damit etwas Fremdes, das es je individuell mit Sinn zu füllen gilt. In einem Rezeptionsästhetisch zu verstehenden ‚Akt des Lesens‘ versucht jeder diese Vagheit für sich auszudeuten. Bei der Lektüre wird man konfrontiert mit dem Umgang mit Fremdem bzw., wie Dobstadt/Riedner (2011: 8f. und 11) feststellen, sind literarische Texte bereits als solche als Fremd-Sprache aufzufassen, die im Leseprozess mit einem Blick für das Uneigentliche ent-fremdet werden.⁴ Die Untersuchung des Erzählens im Literarischen und Alltäglichen innerhalb des Fremdsprachenunterrichts vermag durch die Offenheit erzählerischer Texte und Gedichte „einen hermeneutischen Zugang zu (kulturell) fremden Erzählinhalten“ (Ehlers 2014: 226) zu eröffnen.

Diese generelle Offenheit literarischer Texte lässt sich auch speziell bei Jandl produktiv umsetzen. Jandls Art der Wirklichkeitserzählungen in Gedichten dienen der Verfremdung von allzu oft Wahrgenommenem und laden so zu einer Neu-Ausdeutung von Wahrnehmungsmustern ein. Aus diesem Grund sind Jandls Texte im Besonderen für den Fremdsprachenunterricht geeignet.⁵ Dabei gibt es zudem einen doppelten Mechanismus des Erzählens: Einerseits erzählt Jandl über den Alltag, etwa von dem Hut und dem Stuhl im erwähnten Gedicht

⁴ Etwas pathetisch doch zutreffend verweist Gottfried Benn auf die Identitätsfrage, die sich im Umgang mit Lyrik stellt, wenn er im Vortrag *Probleme der Lyrik* sagt: „Ein Gedicht ist immer die Frage nach dem Ich.“ (Benn 1977: 52f.)

⁵ Einen systematischen Überblick über Jandls Gedichte im Kontext von Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache leistet Schütz (2013: 324f.). Schweiger stützt seine zentrale These von „Literatur im DaF-/DaZ-Unterricht sowohl zur Förderung von Sprachaufmerksamkeit als auch zur Gestaltung kulturbezogener Lernprozesse“ (2014: 76) zentral auf Textbeispiele Jandls (78ff., 82f.).

dingfest. Andererseits enthält der Hut und der Stuhl eine Geschichte, die es zu erzählen, zu hinterfragen und auszudeuten gilt. Weiterhin wird in dem kurzen Text noch die feste Phrase „etwas dingfest machen“ auf ihren Inhalt befragt. Denn genau der Versuch, etwas dingfest zu machen mit der Bedeutung „etw. erfassen, festlegen“ zu wollen (Dudenredaktion 2007: 404), gelingt nicht. Der Text bleibt offen, die Erzählung der beiden Gegenstände ist vieldeutig. Jandl illustriert, inwiefern alltägliche Schilderung und „die Beachtung trivialer Alltagserfahrung“ (Fetz 2010: 14)⁶ zu literarischem Schreiben wird. Dabei sind einige Texte Jandls auch auf niedrigeren Niveaus im Fremdsprachenunterricht leicht verständlich und also gut lesbar und veranschaulichen die Produktivität einer Verbindung von literarischer Rezeption und dem Vermitteln von Sprachkenntnissen.

2. „ICH HABE NICHTS ZU SAGEN UND ICH SAGE ES UND DAS IST POESIE WIE ICH SIE BRAUCHE“⁷: ZU ERNST JANDLS ‚LITERARISCHEM‘ SCHREIBEN

Ernst Jandl selbst teilte seine Texte in vier Kategorien ein: Gedichte in Alltagssprache, Sprechgedichte, Lautgedichte und visuelle Gedichte (XI: 116). Eine solche Einteilung führt für eine poetologische Kategorisierung nur bedingt weiter, da der Terminus ‚Alltagssprache‘ kaum Differenzkriterien hervorbringt, doch schlägt sich in dieser Einteilung Jandls Motivation zu Abweichung und Neubetrachtung einer wie auch immer aufzufassenden Alltagssprache nieder. Unbedingter Anspruch seines Schreibens ist stete Innovation. Das, was für einen Moment neu ist, ist natürlich bei Wiederholung schon überholt und erleidet das, was Luhmann (1986: 629) als „Neuheitschwund“ betitelt hat. Aus diesem Grund ließ sich Jandl ungern Gruppierungen zuordnen, bezeichnete sich als ‚Onkel‘ der Wiener Gruppe (XI: 8), dieser aber nicht zugehörig. Er betrachtete seine Texte als nicht allein der Konkreten Poesie zuzuschreibende (vgl. das poetologische Gedicht *i love concrete* (IV: 92)), sondern bevorzugte den denkbar offenen Terminus ‚experimentelle Poesie‘. Gleichzeitig werden durchaus innovative Wege in Jandls Schriften dann von ihm verworfen und nicht publiziert, wenn eine ähnliche Idee bereits vorlag. Dies ist etwa der Fall in der *oberflächenübersetzung* nach William Wordsworth

⁶ Fetz (2010: 14) spitzt seine Einschätzung zu, wenn er schreibt: „Wahrscheinlich kein anderer Dichter hat auf so vollkommene Weise die Begriffe sprachliches Experiment, Alltag und Existenz in Einklang gebracht.“

⁷ Zitat von John Cage, das Jandl in seiner Poetik-Vorlesung *Das Öffnen und Schließen des Mundes* anbringt (XI: 287).

(III: 51), dem Gedicht *air is fly* (VI: 109) und bei einem nicht publizierten Text aus einer Passage von John Gay's *Beggars Opera*.⁸

Gemäß der Überschrift dieses Absatzes, der Autor habe nichts zu sagen und sage es,⁹ steht bei Jandl die Form unbedingt vor dem Inhalt. Das ‚Wie‘ der Erzählvermittlung steht vor dem ‚Was‘ des Erzählinhaltes. Sein Schaffen ist somit eine perfekte Illustration der poetischen Funktion der Sprache im Sinne Roman Jakobsons (1979: 92), da Sprache um ihrer selbst willen verwendet wird. Diese Bevorzugung der Form vor dem Inhalt scheint zunächst einmal die Schilderung eigener Erlebnisse, Autobiographisches oder gar politisches Engagement auszuschließen. Doch bereits in der früheren und ausschließlich experimentellen Phase Jandls wird Alltägliches zur Grundlage einiger Texte. Das Gedicht *abgestotterter tag* (VI: 92) erscheint zunächst dem etwas reduzierenden Blick auf Jandl und dessen Phase der Konkreten Poesie zu entsprechen. Der Gedichtstext des Gedichtes *abgestotterter tag* besteht aus den beiden Wörtern ‚vierter November‘, die über 14 Verse à zwei Buchstaben aufgeteilt werden. Der Text *vierter november* stimmt mit der vorgenommenen Datierung überein. Es liegt nahe, dass das Gedicht am vierten November des Jahres 1963 entstand, wie man der bei Jandl stets akribisch vorgenommenen und offen gelegten Datierung im Index entnehmen kann. Wie es für Konkrete Poesie üblich ist, regt der Titel des Gedichtes gewisse Assoziationen an. Durch die Struktur, den Gedichtstext auf je zwei Buchstaben pro Vers zu reduzieren und im Folgevers den je letzten Buchstaben des vorangegangenen Verses aufzunehmen, wird dem Titel entsprechend eine stotternde lautliche Realisation suggeriert, die zugleich mit einem visuellen Effekt verbunden wird.

⁸ Vgl. Fetz (1999: 87). Oberflächenübersetzungen haben im Internet durchaus populäre Wirkung erfahren, etwa in Videos, die sogenannte ‚Song-Verhörer‘ vorstellen, und bei denen englischen Texten homophone deutsche ‚Übersetzungen‘ zugeschrieben werden (vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=hPV3wHnd5lo> [Stand: 7.8.2020]) oder aber, wenn ein vermutlich englischer Heavy Metal-Text mit einem deutschen Text überschrieben wird, wie in dem Video *Du machst den Kakao* (<https://www.youtube.com/watch?v=yevtA3dyfGU&t=18s> [Stand: 7.8.2020]). Diese aktuelleren Beispiele vermögen zu illustrieren, wie maßgeblich die Innovationen Jandls sind, da sie auch heute noch Zuspruch in medial angeglicher Form erhalten, sich gut im DaF-Unterricht platzieren lassen und dennoch bislang keine eingehendere Untersuchung erfahren haben.

⁹ Jandl übersetzte John Cages *Vortrag über nichts* im Sammelband *Silence* (vgl. Cage 1969) und zitiert ihn begeistert in seiner Frankfurter Poetik-Vorlesung mit diesem Satz (XI: 287). Den Gedanken empfand Jandl bereits früher als ausgesprochen reizvoll, denn bereits in seinem zehn Jahre zuvor verfassten Aufsatz *Mitteilungen aus der literarischen Praxis* heißt es: „Darin übrigens lag immer eine Herausforderung ein Gedicht zu machen: von mir nichts zu berichten zu haben, und daraus ein Gedicht zu machen; oder, noch weiter, überhaupt nichts zu berichten zu haben, und daraus ein Gedicht zu machen.“ (XI: 140)

vi
ie
er
rt
te
er
rn
no
ov
ve
em
mb
be
er (VI: 92)

In diesem Gedicht wird bereits das angekündigt, was für Jandls Schreiben ab Ende der 1970er Jahre maßgeblich ist: das poetisch erzählerische Verarbeiten von autobiographischem Substrat anhand von relativ banalen alltäglichen Erlebnissen, von denen zu erzählen sich im modifikatorisch-verfremdenden Modus lohnt; die Schilderung des ‚gewöhnlichen jandl‘ wie man in Verkeh- rung seines Gedichtzyklus *der gewöhnliche rilke* sagen könnte. Erzählt wird von einem Kalendertag, der abgestottert wurde und an dem sich offenbar nichts Weiteres ereignete – außer der Entstehung dieses Gedichtes, wenn man die Paratexte Titel, Autornamen und Datierung im Inhaltsverzeichnis mit dem Gedichttext zusammenfügt und damit einen autobiographischen Pakt herzu- stellen vermag. Nach dieser Wende in den 1970er Jahren, tritt das empirische Autor-Ich zunehmend in den Vordergrund.¹⁰ Die Tendenz zu autobiographi- schem Erzählen, zumindest die Verquickung von Erlebnis und Dichtung in angedeuteter Form, ist also bereits in der Phase der Konkreten Poesie schon nachweisbar. Im Verlaufe seines Schreibens und im Zuge seiner literarischen Popularität gewinnt die Schilderung des Alltags eine Wirkungsmacht auf die Texte von Jandl, sodass formale Gestaltungskriterien in den Augen des Autors zwar innovativ sein sollten, doch zugleich mehr und mehr der literarisch vermittelte autobiographische Inhalt an Relevanz gewinnt. Bei dieser Verlage- rung des Gewichtes bleibt also der absolute und hohe Anspruch an Innova- tion bestehen.

¹⁰ Vgl. hierzu Peters (1990) und Block (2000).

3. ZU ERNST JANDLS ALLTÄGLICHEM SCHREIBEN

Jandl bemerkt in dem Kommentar „Autobiographie und Literatur mit autobiographischen Zügen“ den Zusammenhang von Erlebnis und schriftstellerischer Produktion und schreibt: „Alles von irgendwem Geschriebene ist Bestandteil seines Lebens und damit potentiell Material seiner Biographie.“ (XI: 199) Im Klappentext des Gedichtbandes *dingfest* (1973) erläutert Jandl, dass es nur eine Motivation zum Schreiben gebe. Welche dies nun aber sei, lässt er offen. Zur Offenheit dieser – für Jandl typisch – nur scheinbar vereindeutigenden Aussage trägt bei, dass Jandl wie in der später verfassten Sprechoper *Aus der Fremde* (1978) auch hier die erste durch die dritte Person ersetzt und den Konjunktiv I benutzt:

... er habe immer etwas zu sagen gehabt, und er habe immer gewußt, daß man es so und so und so sagen könne [...]
es gibt dichter, die alles mögliche sagen, und dies immer auf die gleiche weise.
solches zu tun habe ihn nie gereizt; denn zu sagen gebe es schließlich nur eines; dieses aber immer wieder, und auf immer neue weise. (V: 7).

Jandl erläutert nicht, was dieses eine sei; die Pronomen, Demonstrativpronomen und Indefinitpronomen können deiktisch keine Referenz herstellen und verweisen auf nichts. Der Verweis kann sich nur auf das vorher Gesagte beziehen, das Jandl aber, angezeigt durch die drei Punkte mit dem das Originalzitat beginnt, ausgelassen hat. Die Frage, was dieses eine sei, wurde in der Forschung stets unterschiedlich beantwortet. Schmitz-Emans (1994: 680) bestätigt die plausibelste These. Sie betont, es gehe Jandl stets um „szenen aus dem wirklichen leben“, wie er eine Gedichtsammlung von 1966 nannte, es gehe ihm „immer wieder [um] das Alltägliche“ (Schmitz-Emans 1994: 684). Dieses eine lässt sich also als Jandls Motivation zusammenfassen: Von realiter Erlebtem aus einer Perspektive erzählen, die eine lyrische Umsetzung lesenswert macht. Das autobiographisch Erlebte wird dabei formal solchermaßen verfremdet, dass die Lesenden es mit „Andere[n] Augen“ – so der programmatische Titel von Jandls erster Publikation (1956) – betrachten können.

4. VERSUCH EINER SYSTEMATISIERUNG ALLTÄGLICHEN ERZÄHLENS BEI JANDL

Jandl hat zahlreiche Gedichte verfasst, die mit seinem eigenen Alltag zu tun haben oder aber alltägliche Dinge schildern. Der folgende kursorische Überblick über Jandls lyrische Texte zum Thema des Erzählens vom und über den Alltag soll einerseits die Variationsbreite seiner Texte zeigen und systematisieren. Andererseits soll ein breites, kurz kommentiertes Textangebot aus Jandls Texten geliefert

werden, die sich allesamt für Unterrichtssituationen eignen. Bei Jandl fallen verschiedene thematische Fokussierungen der Beschreibung des Alltags auf. Darunter fallen Liebeslyrik, Kriegslyrik, metapoetische Gedichte, komische Gedichte. All diese sehr unterschiedlichen Topoi haben einen zentralen Schnittpunkt: Bei dem Erzählen über alltägliche Vorgänge wird versucht, sprachlich-formal zu experimentieren. Das vielleicht berühmteste Gedicht Jandls, *ottos mops* (IV: 60), erzählt bei sachlicher Betrachtung von einer alltäglichen Begebenheit, die durch eine Paraphrase des Gedichtinhaltes augenscheinlich wird: Ein offenbar sturer Hund („ottos mops trotzt“, Vers 1) reißt aus („hopst fort“, Vers 3), der Besitzer ruft und vermisst ihn („otto hofft“, Vers 9) und der Hund kommt schließlich wieder („ottos mops kommt“, Vers 12). Eine solche Paraphrase des Erzählinhaltes verkürzt das Gedicht natürlich um den Humor, die formale Gestaltung des Textes, der allein mit dem Vokal ‚o‘ auskommt und dabei auch die Verwendung der entsprechenden Interjektionen ‚soso‘ (Vers 4) und ‚ogottogott‘ (Vers 14) vorschreibt. Doch zeigt dieses bekannte Gedicht genau die Verquickung, die bei Jandl so charakteristisch ist: Erzählen von Alltagsbegebenheiten, meist unter Verwendung formal experimentierender oder abweichender Sprache.

Bei dem Versuch einer Systematisierung fallen zunächst einmal Gedichte auf, die ein Datum als Titel haben und teilweise die Erlebnisse eines Tages schildern.¹¹ Die Datierung ist für Jandls persönlichen Schreibprozess enorm wichtig – neben dem Effekt, Entwicklungen transparent zu machen. Die Daten sind den Inhaltsverzeichnissen der publizierten Gedichtsammlungen stets beigegeben. So lässt sich nachvollziehen, wann es produktive Phasen Jandls gegeben hat, in denen mehrere Gedichte pro Tag geschrieben wurden¹² und welche Phasen weniger produktiv waren. Neben den Datumsgedichten gibt es wiederum Gedichte, die vom Schreibprozess selbst erzählen und so eine metasprachliche Ebene herstellen. Das Gedicht *selbstporträt des schachspielers als trinkende uhr*, 24. juli 1980 etwa schildert dem Gedichtinhalt zufolge den Nachmittag des besagten Tages von „17 uhr“ (Vers 1) bis „17 uhr 7“ (abschließender Vers), den Zeitraum mit seiner „background-struktur“ (VIII: 263) also, den der Autor angeblich auch zur Niederschrift des Gedichtes in Anspruch genommen habe. Es gibt in der Literaturgeschichte nicht viele Gedichte, bei der nicht Erzählzeit und erzählte Zeit sondern erzählte Zeit und (suggerierte) Zeit der Niederschrift identisch sind. Auch das Datumsgedicht *am 28. Mai 1979* reflektiert das Schreiben oder besser die Nicht-Produktivität („der 13. April / ist allzu lang vorbei / da schrieb ich das gedicht / ‚die zwei‘ und seither nichts“ (VIII: 164)), die gerade deshalb wieder in Produktivität umschlägt, weil dadurch

¹¹ Hier einige Beispiele für diese „Datumsgedichte“: III: 171, VIII: 20, 164, 174, 182, 214, IX: 30. Daneben gibt es auch zahlreiche Gedichte, denen neben einem herkömmlichen Gedichttitel im Titel das Datum beigegeben ist.

¹² 1957 war beispielsweise ein Jahr geradezu monomanischer Produktivität.

ein Text entsteht. Weitere metapoetische Gedichte, die den paradoxen Blick des Schreibenden beim Schreiben festhält, sind *weißes blatt* (VIII: 125), *der 17. august 1979* (VIII: 214) oder auch sehr repräsentativ *von tauben*, in dem das Bedauern über das weiß gebliebene Blatt Papier geschildert wird, das gerade deshalb nicht weiß bleibt, weil genau dieses Bedauern über ein weißes Blatt Papier festgehalten wurde. In der Diktion der so von ihm bezeichneten „heruntergekommene[n] Sprache“ (XI: 225) des Autors heißt es über das Blatt: „gefüllen sich haben mit lettern und wörtern (VIII: 18). Das Erzählen vom Alltäglichen führt Jandl also wieder zurück zu einer poetischen Reflexion.

Die Texte der Alltagsschilderung betreffen häufig auch den Alterungsprozess, etwa *alternder dichter* (IX: 27), dessen lyrische Sprechinstanz sich damit auseinandersetzt, wie sie der Leserschaft gegenübertritt angesichts der Tatsache „wie klein ich geworden bin“ (XI: 27). Drastik erhält die Schilderung des Alterungsprozesses, wenn sie zusätzlich auf Alltägliches, Banales oder gar Abstoßendes begrenzt wird, etwa die Defäkation in *daliegen* (V: 182). Dies geschieht aber nicht, um mit einer Ästhetik des Hässlichen zu schockieren oder darin Sublimes zu finden, sondern um in dieser Entleerung das Sinnentleerte zu betonen: „daliegen / sich anschießen / und gewaschen werden“. Diese Verse werden im Gedicht mehrmals wiederholt, es folgt die „letzte ölung“ und das „in himmel kommen“, letzteres durch die phonetische Verschleifung („in himmel“ statt „in den himmel“) zusätzlich salopp banalisiert. Trotz der Sinnentleerung leuchtet in der biblischen Diktion der letzten Ölung ein letzter transzendenter Zweck auf, ein kleines Aufbegehren im nichtigen Streben, der jedoch schließlich das Streben als völlig zweckfrei entlarvt.

Die *doktorgedichte* (IX, 108f) stehen ebenso in diesem Zusammenhang, stellen allerdings nicht die Sinnentleerung dar, sondern entwickeln durch das Erzählen von der alltäglichen Begegnung mit dem Arzt einen zynischen Humor: „und wenn sie krepieren daran / sie werden einnehmen was ich ihnen verschreibe [...] / ich weiß dann wenigstens welche eintragung / in ihren totenschein kommt“ (IX: 108).

Evokation von Humor ist eine häufig untersuchte Kategorie in Jandls Werk¹³ und findet sich auch in Gedichten wieder, die alltägliche Situationen schildern, etwa das wie in einem vermeintlichen ‚snapshot‘ beobachtete – freilich eher fingierte – Namensschild, dessen akademische Titel in Kontrast zum Namen des Titulierten stehen. Auch hierbei eröffnet sich ein Assoziationsraum, der indirekt erzählt wird. Die Erzählhandlung spinnt sich beim Lesenden fort. Erzählt wird von einer Person, die offenbar durch im Laufe der Zeit erworbene akademische Titel sexuellen Frust kompensiert:

¹³ Umfassend dargestellt in Anne Uhrmachers Dissertationsschrift *Spielarten des Komischen. Ernst Jandl und die Sprache* (2007), auf die im Verlauf des Beitrags noch hingewiesen werden wird.

kurzficker
 dr. kurzficker
 dr. dr. kurzficker
 univ. prof. dr. dr. kurzficker
 univ. prof. dr. dr. dr. h. c. kurzficker (IX: 171)

Einen besonderen Status haben die Kriegsgedichte im Werk Jandls. Jandls Kriegsgedichte erzählen nun keineswegs von Alltäglichem, da der Kontext viel zu dramatisch ist. So gibt es bei Jandl Kriegsgedichte mit einer gewissen Drastik, die einen starken emotionalen Effekt beim Lesepublikum zeitigen, etwa das bekannte Lautgedicht *schtzngrmm* (II: 47) oder aber das packende visuelle Gedicht *markierung* (III: 15). Viele andere Texte Jandls jedoch reduzieren den Krieg auf sein ganz banales und gleichzeitig brutales Geschehen: das Auslöschen von Menschenleben. Zwei recht prominente und häufig angeführte Texte Jandls vermögen dies zu illustrieren: *vater komm erzähl vom krieg* (V: 176) und *falamaleikum* (II: 53). Ersteres erzählt in sechs Versen von einer Monologpartie des Kindes, das zur Erzählung vom Krieg auffordert und um Informationen zum Einrücken, Schießen und Verwunden bittet. Der erste, letzte und zugleich titelgebende Vers wiederholen sich. Der vorletzte enthält die paradoxe Aufforderung: „vater komm erzähl wiest gfallen bist“ (V: 176) – eine Aufforderung, die der Angesprochene natürlich nicht einhalten könnte, wenn sie der Wahrheit entsprechen würde. Dieses Gedicht demaskiert das Kriegsgeschehen und zeigt dessen brutale Wirklichkeit: das all-tägliche Sterben. Das Verb „fallen“ wird auch in dem Text *falamaleikum* (II: 53) aktualisiert. Hierbei wird die Routineformel „salam aleikum“ (arab. „Friede, Heil mit euch“ (Dudenredaktion 2007: 1428)) so modifiziert, dass sie noch erkennbar ist:¹⁴

falamaleikum
 falamaleitum
 falnamaleutum
 fallnamalsooovilleutum
 wennabereinmalderkrieglanggenugausist
 sindallewiederda.
 oderfehlteiner?

Krieg wird reduziert auf das Fallen im doppelten Sinne des Wortes. Die „Leute“ fallen zufällig um. Der Kontext ‚Krieg‘ eröffnet sich erst im fünften Vers¹⁵, wo-

¹⁴ Der apikoalveolare Frikativ [s] wird durch den labiodentalen Frikativ [f] ersetzt. Es verändert sich nur der Artikulationsort, die Artikulationsart bleibt gleich. Die beiden Reibelaute werden in telefonischer Kommunikation oftmals verwechselt, da [s] „aus elektrotechnischen Gründen stets als [f] übertragen wird.“ (Pelz 1999: 48). Zur Analyse der Kontrastierung des Gedichtinhaltes mit der Routineformel vgl. Bernstein (2011: 88f.).

¹⁵ Vgl. dazu Gaier (1982: 114), der in seiner Analyse des Gedichtes *falamaleikum* versucht „eine Erstlektüre zu rekonstruieren“.

durch das Synonym „fallen“ im Sinne von ‚im Krieg sterben‘ aktualisiert wird. Der Inhalt der arabischen Grußformel steht in größtmöglichem Kontrast zum Inhalt des Gedichtes mit seiner zynisch zugespitzten pointierten Frage am Ende. Gerade durch dieses Kontrastieren der Kriegssituation mit dessen routinierter – somit quasi all-täglichen – Auslöschung von Menschenleben vermag das Gedicht zu irritieren. Ironie wird hier verwendet nicht allein „als simulierte Unaufrichtigkeit einer Aussage“, sondern ebenso zur Enttarnung der Heuchelei „im Wortmaterial selbst durch schleichende Buchstabenveränderung“ (Uhrmacher 2007: 9).

Etwas seltener zu finden im Werk Jandls aber gelegentlich vorhanden sind Liebesgedichte – um einen zentralen Topos von Lyrik schlechthin zu nennen –, die bei Jandl wiederum entweder eine Schilderung einer alltäglichen Beobachtung ist oder aber ein Formexperiment. Ersteres findet sich etwa in *der abend ist etwas zu still* (V: 67), das von einer – eventuell auch nur erwünschten, da im Irrealis vermittelten – Situation eines Paares erzählt, die zwar liebevoll geschildert, doch zugleich völlig alltäglich ist: Die eine Person beobachtet die andere beim Schlafen, weckt sie durch ein Geräusch, um sie daraufhin zu beruhigen. Diese Begebenheit wird solchermaßen vermittelt, dass bei den Lesenden der Eindruck entsteht, bei dieser durchaus privaten Situation der Zweisamkeit als Dritte/r anwesend zu sein bzw. eine sehr private Situation aus dem Leben der lyrischen Sprechinstanz dargestellt zu sehen.

Ähnlich ist es mit dem Liebesgedicht *liegen, bei dir* (V: 86), das neben der Privatheit noch das formale (Sprach-)Experiment enthält: Die/Der eine ist in den Armen der/des Anderen mehr als nur man selbst und erhält einen Mehrwert, das zu sein, was man ist, wenn man vom Anderen gehalten wird. Die Paraphrase gibt dies freilich nur eingeschränkt wieder. So illustriert dieses Gedicht Jandls, dass einerseits das Formexperiment nur im Originalzitat wiedergegeben wirken kann, andererseits der Inhalt so alltäglich ist, dass er kaum zu paraphrasieren ist – und gleichzeitig für Unterrichtssituationen einen so reduzierten Wortschatz enthält, dass dies Gedicht perfekt in niedrigen Sprachniveaus thematisiert werden kann:

liegen, bei dir
ich liege bei dir. deine arme
halten mich. deine arme
halten mehr als ich bin.
deine arme halten, was ich bin
wenn ich bei dir liege und
deine arme mich halten. (ebd.)

Es gibt auch Alltagsbegebenheiten, die eine Momentaufnahme schildern, die etwas Besonderes enthält. Schon früh im lyrischen Schaffen blickte Jandl auf Alltagsgegenstände. Bereits in seinem ersten Gedichtband findet sich eine kaum erzählenswerte Begebenheit mit einem geringen Grad an ‚tellability‘, die durch die ungewöhnliche Schilderung eine neue Perspektive eröffnet und auch in alltäglichen Dingen etwas Besonderes sieht. *Der Knabe und die Straßenbahn* (I: 10) in seiner ersten Publikation *Andere Augen* von 1956 erzählt, wie in einer flüchtig verfassten Notiz, von einem Knaben. Dabei wird dieser Knabe durch die Betrachtung und Schilderung zu etwas Anderem, etwas, das mehr Sinn zu enthalten scheint „auch wenn er bloß ein kleiner / rothaariger Knabe / auf dem Trittroller ist.“ Motivisch gleicht dieses frühe Gedicht dem bekannten *red wheelbarrow* von William Carlos Williams, das von Regen nass ist und eigentlich einzig nur ein „red wheelbarrow“ (Williams 1962: 82) ist, das aber dennoch etwas ganz Besonderes ist, das eine Wirkungsmacht hat und Einfluss ausübt, wie der erste Vers des Gedichtes mit „so much depends“ (ebd.) bereits verkündet. Es sind zunächst diese Alltagsbegebenheiten beim Transport in öffentlichen Verkehrsmitteln, für die Jandl die Augen öffnet und andere sensibilisiert. Zum anderen gibt es auch Alltagsdialoge oder -situationen ebenso in der Straßenbahn, die Inspirationsquelle für Gedichte werden. Das sehr bekannte Gedicht *16 jahr* (II: 26), das Peter Handke dem Stück *Kaspar* (1967) als Motto voranstellte, soll – so Jandl in eigener Aussage – dem Dialog zwischen zwei Damen in der Straßenbahn entspringen und bedurfte offenbar keiner weiteren lyrischen Modifikation. „Es blieb kaum etwas zu ändern für zuhause, nur noch es reinzuschreiben“ (XI: 248), erläuterte Jandl in der Frankfurter Poetik-Vorlesung *Das Öffnen und Schließen des Mundes*, deren dritte Folge, der das Zitat entspringt, er kennzeichnenderweise *Szenen aus dem wirklichen Leben* (XI: 235) überschrieb.

Unter anderem auch im Zuge seiner Tätigkeit als Deutsch- und Englischlehrer hat sich Jandl in seinem Werk mit kanonisierter Literatur auseinandergesetzt. Hierbei interessierte ihn wiederum einerseits ein experimentierender Umgang mit literaturgeschichtlichem Material oder aber andererseits der Blick auf das Alltägliche und das Erzählen davon, etwa in dem Gedichtzyklus *der gewöhnliche rilke* (VII: 63–80). Geschildert wird in den 17 Gedichten nicht der erhabene, vom Publikum verehrte, eventuell klischiert verklarte und als sakrosankt erklärte Dichter, sondern der des vollkommen banal erscheinenden Alltags; dies geschieht mit einem komischen Effekt. Jandls Rilke versucht erfolglos zu reimen („rilke / sagte er // dann sagte er / gurke“ in *rilke, reimlos*, VII: 68), auch von *rilkes schuh*, *rilkes glas* und *rilkes hand* (VII: 72, 73 und 75) wird berichtet. Schließlich ist gar das Atmen erwähnenswert („rilke / atmete / pausenlos“ in *rilkes atmen*, VII: 65). Dieser Rilke unterscheidet sich durch nichts mehr von anderen. Auch der Bekanntheitsgrad des berühmten Dichters wird pointiert in Frage gestellt: „rilke / sagte man / nach seinem namen

gefragt / oder / kenn ich nicht“ (*rilkes name*, VII: 67). Und somit entledigt Jandl Rilke von allem Ruhm, so wie es seinem ganz eigenen Dichterkonzept entspricht.

Perfekt illustrieren lässt sich die Verquickung von Erzählen über Alltagsvorgänge mit experimentellem Sprachgebrauch durch den Gedichtvergleich von *im bett, beim erwachen* (VII: 180) mit *die morgenfeier, 8. sept. 1977* (VII: 181). Berichtet wird über denselben eher banalen Vorgang: Der Protagonist erwacht am Morgen und findet ein Insekt im Bett, das dort verendet ist. Jandl selbst erläuterte in seiner Poetik-Vorlesung *Das Öffnen und Schließen des Mundes* (XI: 205–290) einen Vergleich der beiden Texte. Während der erste in einer von ihm so genannten – linguistisch keineswegs hinreichend charakterisierten – Alltagssprache (Jandl 1976: 23) geschrieben ist, wird der zweite in von Jandl so genannter heruntergekommener Sprache komponiert. Gerade die solchermaßen hergestellte Juxtaposition von sprachlicher Fehlleistung und tendenziell elaborierter Lexik (wie etwa das „Erglühen“ des Morgens oder „linnen“ anstelle von „Bettlaken“) eröffnet beim zweiten Text einen thematisch weiten Horizont, der aus dem Alltagserlebnis eine Beschäftigung mit so genannten letzten Fragen der Existenzphilosophie ermöglicht.

In ihrer radikalsten Form schließlich gestaltet sich aus Jandls Formenexperiment mit alltäglichem Inhalt und geringer ‚tellability‘ auch ein metapoetischer Kommentar. Dieser ist häufig pointiert formuliert, etwa wenn der Gedichtinhalt aus einer einzigen Interjektion (so) besteht, die nur durch den Gedichttitel („spruch mit kurzem o“ (III, 35)) näher erläutert wird. Oder aber, um einen perfekten „texte sur rien“ im Sinne Flauberts vorzustellen, wenn lyrische Tätigkeit wie bei der „darstellung eines poetischen problems“ (IV, 90) einzig mittels der Nebeneinanderstellung von Versen beschrieben wird und das Gedichtschreiben selbst zum Alltag bzw. zu etwas völlig Alltäglichem vereinfacht wird.

5. BEISPIELANALYSE UND UNTERRICHTSEINSATZ IM KONTEXT VON DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Die oben stehende Systematisierung von Jandls Gedichten mit erzählerischen Inhalten aus Alltagsbegebenheiten diene der Darstellung einer breiten Auswahl von Texten, die für den Unterricht geeignet sind. Für eine detailliertere Beispielanalyse mit einigen Vorschlägen für einen Unterrichtseinsatz werden im Folgenden zwei unterschiedliche Gedichte herangezogen. Im Anschluss an eine Analyse, die unter anderem Vermittlungsstrategien des Erzählens im Gedicht beleuchtet, werden offene Anschlussfragen formuliert, die sich in Unterrichtssituationen diskutieren lassen. Der Offenheit der literarischen Texte entsprechend

sind offene Frage vorzuziehen, die je nach Lernendengruppe gänzlich unterschiedliche Beantwortungen zulassen.

Das etwas bekanntere Gedicht¹⁶ *franz hochedlinger gasse* ist das Eröffnungsgedicht des vierzehn Gedichte umfassenden Gedichtzyklus *tagenglas* (VII: 127–139), der im März 1976 entstand und – so suggeriert und stilisiert es der Titel *tagenglas* – Begebenheiten schildert, die dem Autor in jenem Zeitraum widerfahren sein sollen. Die acht Verse des Textes lauten:

wo gehen ich
liegen spucken
wursten von hunden
saufenkotz

ich denken müssen
in mund nehmen
aufschlecken schlucken
denken müssen nicht wollen (VII: 127)

Wie alle Gedichte des Zyklus und viele Gedichte des Gedichtbandes *die bearbeitung der mütze* (VII: 63–209) ist auch *franz hochedlinger gasse* in der von Jandl als heruntergekommene Sprache bezeichneten Form verfasst. Verben werden nicht flektiert, Substantive, Eigennamen und Satzanfänge sind – wie bei Jandl generell nach dem ersten Gedichtband üblich – klein geschrieben, Substantive erhalten teilweise eine Infinitivendung wie Verben, Interpunktion existiert nicht, wobei die hier aufgeführten Charakteristika nicht immer alle zu verzeichnen sind. Vermeiden der Flexion führt zu produktiver Vagheit. So lässt der letzte Vers der vermittelten Zwangsvorstellung verschiedene Lesarten aus der Sichtweise der Sprechinstanz zu, die von der gewählten Interpunktion abhängig ist. Die erste Option ist die wohl naheliegendste:

1. denken müssen, nicht wollen – Ich muss dies denken, will es aber nicht.
2. denken, müssen nicht wollen – Ich denke, ich muss schlucken, will es aber nicht denken.
3. denken müssen nicht, wollen – Ich muss nicht ans Schlucken denken, will dies aber.

Im Gegensatz zur Vagheit dieses Verses, die u. a. durch die fehlende Interpunktion entsteht, kreieren die Wortneuschöpfungen in dem Gedicht Expressivität. Der Neologismus „saufenkotz“ etwa führt denkbar nachvollziehbar vor Augen, was dort betrachtet wird. Der Titel des Gedichtes legt den Ort der Handlung fest

¹⁶ Eine Detailanalyse zu dem Gedicht mit Hinblick auf den produktiven, da Vagheit erzeugenden Sprachgebrauch liefert Vogt (2000: 65–79).

auf eine Straße im 2. Bezirk von Wien.¹⁷ Ohne Titel wäre die Szenerie in jedweder Stadt denkbar. Auch ist durch die gewählte Sprachabweichung nicht klar, ob das Geschilderte nur in einem bestimmten Setting zu verorten ist (Franz Hochedlinger Gasse – Dort, wo ich gerade gehe ...) oder sich auf alle möglichen Orte in Wien bezieht (Franz Hochedlinger Gasse – wohin auch immer ich gehe ...). Das ‚Was‘ der Handlung ist mittels der oben erläuterten Kriterien zur unterminierten Ereignishaftigkeit einfach umrissen: Die Außenwelt wird von der Sprechinstanz wahrgenommen. Dies hat eine Veränderung der Innenwelt zur Folge. Der relativ einfach zu umschreibende Erzählinhalt wird durch das ‚Wie‘ der Vermittlung, die abweichende Sprachverwendung, einerseits vage und andererseits originell. Die Originalität durch Sprachabweichung erlaubt es, gleich einem Bekenntnis einen Vorgang zu schildern, dessen Schilderung unangenehm ist und der sich zugleich immer wieder ereignet. Die Zwangsvorstellung stellt sich uneingefordert ein und wiederholt sich *ad infinitum* im Kopf der Sprechinstanz. Je mehr das Denken daran unterbunden werden soll, desto stärker wird die Vorstellung davon. Für Rezipierende hat die Art der abweichenden Sprachverwendung den Effekt, dass die eigene Sprache fremd wird. Die Vokabeln des abschließenden Verses dürften Lernenden schon in einem niedrigen Sprachniveau vertraut sein. Durch die unflektierte Verwendung wird aus dem Vertrauten etwas Fremdes, ein Effekt, der ungeachtet des Sprachniveaus auch bei Muttersprachler*innen wirksam wird.¹⁸ Schiedermaier bezeichnet diese Offenheit literarischer Texte als „Nichtverrechenbarkeit mit der Realität“ (2010: 35). Literarische Texte bleiben bis zu einem gewissen Grad offen. Diese Offenheit gilt es zu markieren und sichtbar zu machen. Literarische Texte gelten somit als „semidistante Gebilde“ (ebd.), die stets einen Grad von Fremdheit bewahren. Offene Fragen für einen Unterrichtseinsatz könnten lauten:

Vor dem Lesen: Was könnte in einem Gedichttext erzählt werden, der den Titel *Franz Hochedlinger Gasse* trägt? Listen Sie auf: Was finden Sie alles auf dem Boden eines Gehsteiges?

Beim Lesen: Wo findet die Handlung statt? In welcher Szenerie könnten Sie sich die Handlung noch vorstellen?

¹⁷ Der 2. Bezirk in Wien ist divers und je nach Lage mit unterschiedlichem Ruf behaftet. Gerade der Teil nördlich und westlich vom Praterstern, in dem die Franz Hochedlinger Gasse liegt, gilt als weniger repräsentativ.

¹⁸ Jandl führte diese Art der unflektierten Sprachverwendung, die „heruntergekommene Sprache“, in dem Konversationsstück *die humanisten* ein. Dieses Stück sollte, so wünschte es der Autor, im Anschluss an ein anderes Stück gespielt werden. Ziel war es, die Zuschauer mit dieser sprachlichen Verunsicherung nach dem Theaterabend zu entlassen: „und mühsam sollen sie dort ihr eigenes Sprechen wieder finden, ohne daß ein Stück, folgend auf meins, ihnen diese Mühe erspart“ (XI: 180).

Nach dem Lesen: Wie könnte man die letzte Zeile des Gedichtes von Jandl übersetzen? Wie könnte das gemeint sein? Finden Sie so viele Bedeutungen wie möglich! Wie lässt sich die Erzählung einbetten? Was passiert davor, was danach? Durch welche sprachlichen und inhaltlichen Mittel wird die Handlung erzählerisch offen gehalten?

Das seltener analysierte, wenngleich nicht unbekannte Gedicht *die tassen*, eröffnet gänzlich andere Kontexte und Möglichkeiten:

bette	stellen sie die tassen auf den tesch	
		perdon
stellen sie die tassen auf den tesch		
		perdon
die tassen auf den tesch		
		perdon
auf den tesch		
		perdon
nöhmen		
nöhmen		
nöhmen sö söch		
nöhmen sö söch eune		
nöhmen sö söch eune tass		
	eune tass	
		donke
		donke
eun stöck zöcker		
zweu stöck zöcker		
dreu stöck zöcker		
	donke	
	zörka zweu stöck	
	zöcker	
follen		
follen		
hünuntergefollen		
	auf dön töppüch	
		neun
		nur dör hönker üst wög
	pördon	
bötte bötte (II: 24)		

Der Kontext des Gedichtes erlaubt durch die Verwendung des ‚Sie‘ und die einigermaßen einfach zwei Personen zuzuordnenden Dialogpartien, die von Jandl graphisch voneinander abgesetzt wurden, eine begrenzte situative Einbettung. Es handelt sich um einen Dialog zwischen zwei womöglich sozial-hierarchisch unterschiedlich gestellten Personen, etwa Bedienstete*r und Arbeitgeber*in in einem Privathaushalt oder Kellner*in und Gast in einem Caféhaus. Denkbar wäre auch ein Treffen zweier verliebter Personen oder aber auch „Gesprächsfetzen in einem Raum“ (Uhrmacher 2007: 53) von mehreren Personen, die eventuell gar nicht miteinander kommunizieren. Mit dem Hintergrundwissen um die Urheberschaft des Textes von einem Wiener Autor eröffnet sich die landeskundlich auffüllbare Kontextualisierung im Allgemeinen zu international-kulturell unterschiedlichem Kaffeekonsum bzw. im Besonderen zu Wiener Kaffeehäusern. Durch die Permutation der Vokale wird eine Abweichung der ansonsten sehr alltäglichen Dialogpartien hergestellt, die pro Strophe unterschiedlich und nur scheinbar nicht gänzlich konsequent systematisch durchgehalten wird. Mal wird ‚i‘ durch ‚e‘ ersetzt („bette ... tesch“), dies aber nicht im kompletten Vers („sie ... die“), mal ‚a‘ durch ‚e‘ („perdon“), dies aber nicht konsequent im kompletten Gedicht („pördon“). Pro Strophe herrscht bei der Permutation eine Vokalart bzw. mehrere sehr ähnliche Vokalarten vor: in der ersten das ‚e‘, in der zweiten und dritten Vokale, Umlaute und Diphthonge mit Lippenrundung ‚o‘, ‚ö‘ und ‚eu‘, in der vierten schließlich kommt zu ‚o‘, ‚ö‘ und ‚eu‘ noch das ‚ü‘ hinzu. Die Anzahl der verwendeten Vokale wird im Verlaufe also gesteigert. Insgesamt scheinen zwei von drei Sprechakten im Text zu misslingen. Entweder führt die Fehlartikulation zum Missverständnis („perdon“) oder aber der/die Dialogpartner*in ist nicht in der Lage, den Sprechakt akustisch oder mental zu erfassen. Die erste Dialogpartie wird offenbar nicht durch eine dem Sprechakt gemäße Handlung, das Stellen der Tassen auf den Tisch, abgeschlossen, sondern mit einem offenen „perdon“. Der zweite Dialog hingegen scheint zu gelingen, wie der Abschluss durch „donke donke“ auf die Aufforderung, eine Tasse zu nehmen, signalisiert. Hier lässt sich Lernenden das Hintergrundwissen vermitteln, dass die Entgegnung ‚Danke‘ auf eine Ja/Nein-Frage sowohl Affirmation als auch Negation ausdrücken kann, somit zwar korrekt sein kann, keineswegs jedoch hinreichend ist und um ein ‚Ja‘ bzw. ‚Nein‘ ergänzt werden muss (Möchten Sie Kaffee? – Danke, ja.). Im Gedicht handelt es sich allerdings nicht um eine Frage, sondern um eine Aufforderung. Die Entgegnung ist also innerhalb des Dialoges korrekt. Irritierend und komisch wiederum ist die Aussage „zörka zwei stöck“, nachdem offenbar drei Stücke Zucker genommen oder gegeben wurden. Die Vagheit, die durch ‚zirka‘ ausgedrückt wird, ist im überschaubaren Zahlenraum zwischen eins bis drei völlig unangemessen. Innerhalb dieses völlig ereignislosen bis banalen Dialoges wird der Aufbau eines Spannungsbogens unterminiert. Auch das Hinunterfallen der Tasse und das Abbrechen des Henkels ist

eher die Verweigerung einer Klimax als die Herstellung derselben. Auch hier misslingt der Sprechakt durch eine falsche Reaktion. Auf das angemessene „pördon“ folgt ein „bötte bötte“.

Das Gedicht wurde auf der Plattform „youtube“ von zwei Laiendarstellern „recht frei nach Jandl“, so die eingeblendete Schrifttafel, interpretiert.¹⁹ Das sehr einfach gehaltene und gleichzeitig effektvolle Video ist eine gelungene Interpretation des Textes und veranschaulicht Lernenden Kontexte, die zum alleinigen Lesen womöglich ergänzend wirken können. Gelungen am Video ist etwa der vereinfachte Einsatz von Requisiten, das Spiel mit Elementen des Stummfilmes wie eingeblendete Dialoge und Verwendung einer der Zeit entsprechenden Maske und Verkleidung oder aber das Einspielen von Musik eines britisch-irischen Pop-Duos, dessen Lied in den 90er Jahren sehr populär war, aber – eingespielt einzig auf einem Klavier und so dem Genre Stummfilm gemäß – erst bei genauerem Hinhören zugeordnet werden kann. Die Dialogpartien sind im Video ganz eindeutig den Personen zuzuordnen. Zudem wird durch Gestik und Mimik der Darstellerin eine weitere Lesart des vierten, die erste Strophe abschließenden „perdon“ klar: Es ist nicht mehr die Entschuldigung für eine akustische Fehlleistung, sondern vielmehr die Entschuldigung für das Aufkommen des Missverständnisses überhaupt.

Die Frage liegt nahe, warum diese Begebenheiten nun erzählt werden: eine Kaffeehaussituation, eine Tasse fällt herunter, zerbricht aber nicht gänzlich. Außerdem stellt sich die nur hypothetisch zu beantwortende Frage, wie diese Handlung einzubetten ist, was davor geschah und was danach geschehen könnte. Der Inhalt, der gerade nicht erzählt wird, ist im Akt des Lesens auszufüllen. Zunächst einmal erfährt die Vermittlung der Handlung Originalität durch die sprachliche Abweichung. Darüber hinaus suggeriert die Perspektivverschiebung durch sprachliche Abweichung, alltägliche Begebenheiten neu zu betrachten, ihnen neuen Sinn zuzuschreiben, sie auf Sinnhaftigkeit zu befragen und das Vertraute durch diese Fremdstellung überhaupt wahrzunehmen – ein Unterfangen also, vor das Fremdsprachenlernende immer wieder gestellt werden.

Durch den sehr einfachen Wortschatz lässt sich dieser Text sehr gut auf niedrigen Niveaustufen einsetzen. Arbeitsanregungen könnten neben dem Einsatz des Videos unter anderem durch offene Fragen entstehen:

Vor dem Lesen: Was brauchen Sie, wenn Sie Kaffee oder Tee trinken?

¹⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=qzGSWk0QPbU>. [Stand: 7.8.2020], zum Zeitpunkt der Niederschrift knapp 1300 Mal aufgerufen. Peter Böving hat aus dem Gedicht eine Klangcollage mit Hintergrundgeräuschen erarbeitet, wobei er es vermied, die Dialogpartien eindeutig Sprecherin und Sprecher zuzuordnen (Jandl/Böving track 8 und 9). Eine Detailanalyse des Gedichtes mit Fokus auf dessen komischem Effekt liefert Uhrmacher (2007: 52–60).

Beim Lesen: Welche Person (A oder B) spricht welchen Part? Wo spielt diese Szene? Wie stehen diese Personen zueinander?

Nach dem Lesen: Welche Vokale werden vertauscht? Welche Wörter sollen ursprünglich gebraucht werden? Welcher Dialog funktioniert, welcher nicht? Was wird hier erzählt? Fassen Sie die Handlung kurz in eigenen Worten zusammen. Wie könnte die Erzählung weiter gehen? Was wird nicht erzählt? Wie könnten Sie die nicht vermittelten Inhalte ausfüllen? Und schließlich für höhere Niveaus: Wieso handelt es sich hierbei um ein Gedicht (oder nicht) – bei einem Text, der Poetizität durch Abweichung, Wiederholung und Versstruktur herstellt?

Das häufig geäußerte Urteil, man zerstöre den literarischen Mehrwert des Textes, indem man sprachliche Unterrichtsziele mit der Verwendung literarischer Texte verfolge, lässt sich entschärfen. Zunächst einmal steht jede Sprachhandlung im Unterrichtskontext unter dem Verdacht, ein Lernziel zu verfolgen.²⁰ Andererseits fokussiert selbst der eher konventionelle Arbeitsauftrag der Korrektur der verwendeten Sprache und der Analyse der Abweichung von Alltagssprache auf die Literarizität des Textes. Hierin folgt eine solche Thematisierung lyrischer Sprache dem Doppelargument, das Dobstadt in diesem Zusammenhang aufgebracht hat, demzufolge Literatur zwingend „eine für Sprach- und Kulturzwecke funktionalisierte Literatur“ sei und gleichzeitig stets die „Reflexion auf ihre Literarizität“ (2009: 23) Ausgangs- und Bezugspunkt bleibe.

6. JANDLS TEXTE ALS „KRÄFTIGUNG GEGEN GEWÖHNUNG“²¹

Die Gedichte Jandls befassen sich sehr häufig mit greifbaren, naheliegenden, teils banalen Alltagsphänomenen. Diese werden häufig in einer experimentell verformten Sprache geschildert, die sich teils linguistisch einigermaßen exakt beschreiben lässt (vgl. Abraham 1982: 541), teils willkürlich ist und keiner Systematik zu folgen scheint, wie das Gedicht *die tassen* zeigte. Jandls offenbar autobiographisch motivierte Niederschriften von Alltagserlebnissen dienen weniger – wenn man es feuilletonistisch formulieren möchte – einer Poetisierung des All-

²⁰ Ein einfaches Beispiel zur Illustration: Womöglich zielt die Frage der Lehrkraft, was ein/e Lernende/r am Morgen gemacht habe, wirklich darauf ab, dies zu erfahren und ist einzig interessegeleitet. Wahrscheinlicher ist jedoch, dass die Lehrkraft bei der Antwort den sprachlichen Kontext berücksichtigt, etwa auf die korrekte Verwendung der Zeitform achtet oder aber auf die korrekte Verwendung oder Erweiterung des Wortschatzes. Das Argument der Instrumentalisierung von Literatur lässt sich somit entkräften, da Sprechakte in Unterrichtssituationen generell unter dem Verdacht der Instrumentalisierung stehen.

²¹ Zitat von Jandl (XI: 156).

tags, sondern unterminieren diesen Gestus, indem Jandl in einem poetologischen Kommentar John Cage zitiert („ich habe nichts zu sagen“, XI: 287). Andererseits ist gerade dieser Bezug auf den Alltag elementare Grundlage seiner Texte („er habe immer etwas zu sagen gehabt“), die durch sprachliche Verformung unterschiedlich ausgedrückt werden kann („und er habe immer gewußt, daß man es so und so und so sagen könne“, V: 7). Während die Betrachtung alltäglicher Gegenstände in der literarischen Moderne bei literarischen Vorläufer*innen österreichischer Sprachkritik noch zur Formulierung einer existentiellen Sprachkrise führte,²² wird dies bei Jandl zur poetologischen Grundlage der Betrachtung, Verfremdung und Neu-Betrachtung. Hofmannsthals Chandos betrachtet die Gießkanne und ist zwischen Inspiration und Verzweiflung hin- und hergerissen. Williams beschreibt die „red wheelbarrow“, bei deren Betrachtung dagegen das „rührende Gepräge“ im Sinne Hofmannsthals überwiegt. Jandls Beschreibungen sind gerade im Kontext des Fremdsprachenunterrichtes interessant, da Lernende mit der Fremdstellung von Gewohntem vertraut sind oder vertraut gemacht werden sollten und gleichzeitig den Prozess der Ent-Fremdung erlernen. Jandls Texte dienen dabei der Fremdstellung des routiniert Wahrgenommenen, der Neuzuschreibung von Sinn im Vertrauten und weniger Vertrauten, als – um mit Jandl zu schließen – „sich Einüben ins Ungewohnte, zur Kräftigung gegen Gewöhnung“ (XI: 156).

LITERATUR

- Abraham, Werner (1982): Das Konzept der projektiven Sprache bei Ernst Jandl. In: Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte, 56, 539–558.
- Benn, Gottfried (1977): Probleme der Lyrik. In: Benn, Gottfried: Gesammelte Werke in vier Bänden. Hrsg. von Dieter Wellershoff. Bd. 1: Essays, Reden, Vorträge. Stuttgart: Klett Cotta, 494–532.
- Bernstein, Nils (2011): ‚kennen sie mich herren/meine damen und herren‘. Phraseologismen in Moderner Lyrik am Beispiel von Ernst Jandl und Nicanor Parra. Würzburg: Königshausen & Neumann.

²² Man denke an den einschlägigen Chandos-Brief von Hugo von Hofmannsthal, dessen finierter Protagonist beklagt, die Worte zerfielen im Munde wie „modrige Pilze“ (2000: 51). Es ist gerade Chandos’ Betrachtung alltäglicher Gegenstände, „[e]ine Gießkanne, eine auf dem Feld verlassene Egge, ein Hund in der Sonne, ein ärmlicher Kirchhof, ein Krüppel, ein kleines Bauernhaus“, die zum „Gefäß meiner Offenbarung“ werden können und „ein erhabenes und rührendes Gepräge annehmen“ können (ebd.: 53), das sich dann gerade nicht mehr erzählerisch vermitteln lässt.

- Block, Friedrich W. (2000): i,c,h. Über drei Buchstaben in der Poesie Ernst Jandls. In: Vogt, Michael (Hrsg.): stehn jandl groß hinten drauf. Interpretationen zu Texten Ernst Jandls. Bielefeld: Aisthesis, 173–191.
- Brinkmann, Rolf Dieter (1980): Standphotos. Gedichte 1962–1970. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Cage, John: Silence. Übers. von Ernst Jandl. Neuwied; Berlin: Luchterhand 1969.
- Dobstadt, Michael (2009): ‚Literarizität‘ als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten. Zugleich ein Vorschlag zur Neuprofilierung des Arbeitsbereichs Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer, 1 (46), 21–30.
- Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (2011): Fremdsprache Literatur – Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. In: Fremdsprache Deutsch (44), 5–14.
- Dudenredaktion (Hrsg.) (2007): Deutsches Universalwörterbuch. 6., überarb. und erw. Aufl. Mannheim u. a.: Dudenverlag.
- Ehlers, Swantje (2014): Lesekompetenz in der Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 215–227.
- Fetz, Bernhard (1999): Ernst Jandl: Gedichte. In: Fetz, Bernhard; Kastberger, Klaus (Hrsg.): Der literarische Einfall. Über das Entstehen von Texten. 2. Aufl. Wien: Zsolnay, 82–94.
- Fetz, Bernhard (2010): Zur Biographie einer Stimme. Der Schreib-Alltag des Dichters Ernst Jandl. In: Fetz, Bernhard; Schweiger, Hannes (Hrsg.): Die Ernst Jandl Show. Wien: Residenz Verlag, 13–25.
- Gaier, Ulrich (1982): Über Lektüre und Interpretation. Zu einem Gedicht von Ernst Jandl. In: Lachmann, Renate (Hrsg.): Dialogizität. München: Fink, 107–126.
- Goethe, Johann Wolfgang von: West-östlicher Divan. In: Birus, Hendrik; Eibl Karl (Hrsg.): Goethe Werke. Bd. 1. Frankfurt a. M., Leipzig: Insel, 303–566.
- Hofmannsthal, Hugo von (2000): Der Brief des Lord Chandos. Schriften zur Literatur, Kunst und Geschichte. Stuttgart: Reclam.
- Hühn, Peter (2011): Erzählttexte im Verhältnis zu anderen Textsorten. In: Martínez, Matías (Hrsg.): Handbuch Erzählliteratur. Theorie, Analyse, Geschichte. Stuttgart, Weimar: Metzler, 12–17.
- Jakobson, Roman (1979): Linguistik und Poetik. In: Jakobson, Roman: Poetik. Ausgewählte Aufsätze 1921–1971. Hrsg. von Elmar Holenstein und Tarcisius Schelbert. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 83–121.
- Jandl, Ernst (1976): Die schöne Kunst des Schreibens. Darmstadt, Neuwied: Luchterhand.

- Jandl, Ernst (1997, 1999): Poetische Werke. 10 Bände. Hrsg. von Klaus Siblewski. München: Luchterhand 1997; Band 11: 1999.
- Jandl, Ernst; Böving, Peter (2001): *funk den ernst. poetry dance* [cd]. Frankfurt a. M.: Shower Records.
- Luhmann, Niklas (1986): Das Kunstwerk und die Selbstproduktion der Kunst. In: Gumbrecht, Hans Ulrich; Pfeiffer, K. Ludwig (Hrsg.): *Stil. Geschichten und Funktionen eines kulturwissenschaftlichen Diskurselementes*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 620–672.
- Martínez, Matías (2011): Grundbestimmungen. Erzählen. In: Martínez, Matías (Hrsg.): *Handbuch Erzählliteratur. Theorie, Analyse, Geschichte*. Stuttgart; Weimar: Metzler, 12–17.
- Pelz, Heidrun (1999): *Linguistik. Eine Einführung*. 4. Aufl. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Schmitz-Emans, Monika (1994): „Ernst Jandl“. In: Steinecke, Hartmut (Hrsg.): *Deutsche Dichter des 20. Jahrhunderts*. Berlin: Schmidt, 676–689.
- Peters, Sabine (1990): Subjektivierung durch Sprache. In: *Protokolle*, 2, 105–122.
- Schiedermaier, Simone (2010): „wie wenn Nähe und Ferne übereinander herfallen und sich zerschneiden“. Literarische Texte als fremde Texte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*, 1 (47), 31–38.
- Schütz, Anita (2013): Ernst Jandl im DaF-Unterricht. Ein Blick auf einen reich gedeckten Tisch. In: Schweiger, Hannes; Nagy, Hajnalka (Hrsg.): *Wir jandln! Didaktische und wissenschaftliche Wege zu Ernst Jandl*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag, 326–336.
- Schweiger, Hannes (2014): Begegnungen mit Vielfalt. Sprachliches und kulturelles Lernen mit Literatur im Fremd- und Zweitsprachenunterricht. In: *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*, 2 (51), 10–19.
- Uhrmacher, Anne (2007): Spielarten des Komischen. Ernst Jandl und die Sprache. Tübingen: Niemeyer.
- Vogt, Michael (2000): „nicht können aufhören in kopf reden“. Zu Ernst Jandls Gedicht „franz hochedlinger-gasse“. In: Vogt, Michael (Hrsg.): „stehn jandl groß hinten drauf“. Interpretationen zu Texten Ernst Jandls. Bielefeld: Aisthesis 2000, 65–79.
- Williams, William Carlos (1962): *Die Worte, die Worte, die Worte. Gedichte*. Übers. von Hans Magnus Enzensberger. Frankfurt: Suhrkamp.
- Zymner, Rüdiger (2013): *Funktionen der Lyrik*. Münster: mentis.

WIRKLICHKEITSERZÄHLUNGEN IN LEHRWERKEN FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

1. GEGENSTAND, FRAGESTELLUNG UND UNTERSUCHUNGSLEITENDER BEGRIFF

Wie der Blick auf die Fachliteratur deutlich macht, spielen Erzählen und Erzählung jenseits literaturdidaktischer Erwägungen einerseits und linguistisch ausgerichteter Untersuchungen zu Erzählerwerb und Erzählförderung in schulischen Kontexten andererseits in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache bisher kaum eine Rolle.¹ Dass dem Erzählen auch im Zusammenhang mit der „Herausbildung einer kulturwissenschaftlichen Komponente im Fach“ (Altmayer; Koreik 2010: 1378) seit Mitte der 1990er Jahre keine Beachtung geschenkt wurde, ist dabei insofern verwunderlich, als die ursprünglich literaturwissenschaftlich besetzten Begriffe des Erzählens und der Erzählung bereits seit Ende der 1970er Jahre u. a. über Vertreter der französischen Kulturtheorie wie Lyotard und Barthes mit unterschiedlichen Akzentuierungen in die sich allmählich formierende fächerübergreifende kulturwissenschaftliche Forschung Eingang gefunden haben. Die für die neueren Kulturwissenschaften grundlegende Erkenntnis der „unhintergehbaren Sprachlichkeit des menschlichen Weltzugangs“ (Koschorke 2012: 10) wurde dementsprechend seit den 1990er Jahren um die Einsicht ergänzt, dass dieser weitgehend narrativ verfasst sei. Dies hat in der Rede vom *narrative turn* der Kulturwissenschaften seinen Ausdruck gefunden. Die verstärkte interdisziplinäre Auseinandersetzung mit Narrativität in den letzten dreißig Jahren hat die Vielschichtigkeit und multiple Funktionalität des Erzählens deutlich gemacht: Sie reichen vom Erzählen als einer grundlegenden Form sprachlichen Handelns und der Erzählung als Text- und Diskursart und literarische Gattung über Narrativität als spezifischer Form der Verarbeitung von Erfahrung, Organisationsform von Wissen und Verfahren der Wirklichkeits- und Identitätskonstruktion bis zum Narrativ als Ressource gesellschaftlicher Sinnstiftung.

Eben diese Vielschichtigkeit und die genuine Sprachlichkeit sind es, die Narrativität und Erzählen für einen kulturwissenschaftlich und literarisch reflektierten Fremdsprachenunterricht interessant erscheinen lassen. Von besonderer Re-

¹ Für einen Überblick zum Stand der Forschung siehe Riedner (2017).

levanz für eine Reflexion der Rolle und Möglichkeiten des Erzählens im Fremdsprachenunterricht ist dabei auch die Erkenntnis, dass dem Erzählen eine grundlegende Dynamik innewohnt: Einerseits gekennzeichnet durch Kohärenzstiftung, Schemabildung und Komplexitätsreduktion verbinden sich Erzählen und Erzählung doch gleichermaßen mit der Möglichkeit zur Variation, Transformation, Öffnung und Verschiebung fester Sinnordnungen.² Die Frage, welche Rolle Erzählen gerade vor dem Hintergrund dieser Dynamik im Zusammenhang von Sprachlernprozessen haben kann, bildet den Rahmen für die vorliegende Untersuchung.

Sie verortet sich dabei im größeren Zusammenhang der „Didaktik der Literalität“ für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, die von Michael Dobstadt und mir in den letzten Jahren entwickelt wurde (u. a. Dobstadt; Riedner 2013, Dobstadt; Riedner 2016, Riedner; Dobstadt 2019) und die eine dezidiert literarische Perspektive auf Kommunikation, Sprache und Kultur zugrunde legt und für das Fremdsprachenlernen produktiv machen will. Deren Basis bildet ein literarischer Sprachbegriff, der von der Nicht-Neutralität und Perspektivengebundenheit von Sprache (ebd.: 42) ebenso ausgeht, wie von den sich in jedem kommunikativen Akt neu eröffnenden Möglichkeiten kreativer Sinnbildung und sich damit von Konzepten eines Fremdsprachenunterrichts abgrenzt, der im Zeichen eines instrumentellen Sprachbegriffs einseitig auf Konventionalität, Referentialität und Stabilität sprachlicher Bedeutungsbildung ausgerichtet ist:

Ein literarischer Sprachbegriff, wie wir ihn vorschlagen, leugnet die Existenz von Festschreibungen und deren Macht [...] nicht, doch begreift er sie als Ergebnis bedeutungsbildender Prozesse, die nicht völlig zu kontrollieren sind und die folglich symbolische Lücken und Überschüsse aufweisen, aus denen sich Ansatzpunkte zur Infragestellung dieser Macht und folglich zur Entwicklung veränderter Sichtweisen und neuer Perspektiven ergeben können (vgl. Kramsch; Huffmaster 2008). Genau darin liegt für uns der Mehrwert dieses literarischen Sprachbegriffs und seine Überlegenheit gegenüber dem instrumentellen Sprachbegriff: Er bietet den Lernenden die Perspektive der Regel, der Norm, der Konvention, aber so, dass diese zugleich und zwar von Anfang an als subvertierbar, veränderbar, verschiebbar erscheint. (ebd.: 47)

Ein solches Konzept von Sprache und Kommunikation entspricht den komplexen Anforderungen, mit denen sich der Fremdsprachenunterricht in einer glo-

² So geht die neuere Erzähltheorie davon aus, dass „Kohärenz und Ambivalenz“ (Abel; Blödnorn; Scheffel 2009) gleichermaßen Motor narrativer Sinnbildung seien. Koschorke spricht dementsprechend von Erzählungen als „*Erzählspiele[n]* – regelgeleitet, mit unter Umständen großen Einsätzen, aber innerhalb des gegebenen Regelsystems in den meisten Spielzügen frei. [kursiv i. O., R. R.]“ (Koschorke 2012: 12).

balisierten Welt im Zusammenhang der zunehmenden Fluidität von Diskursen, der Dezentrierung des Wissens, der Vervielfältigung sprachlicher Varietäten und der Infragestellung sprachlicher Normen (Kramsch 2014) konfrontiert sieht.

Der Frage, wie sich Erzählen als sprachliche Handlung und Lerneraktivität im Zusammenhang eines literarischen Sprachbegriffs konkretisieren und für die Sprachaneignung fruchtbar machen lässt, bin ich in meinem Artikel zu *Narrativität und literarischem Erzählen im Fremdsprachenunterricht* (Riedner 2017) nachgegangen. Im vorliegenden Artikel soll nun die spezifisch narrative Qualität von Lehr- und Lernmaterialien für den Deutsch als Fremdsprachenunterricht den Gegenstand der Untersuchung bilden, die eng mit der Frage nach der Repräsentation von Wirklichkeit und deren narrativer Verfasstheit verknüpft ist. So präsentieren sich nicht nur Lehr- und Lernmaterialien für einen als solchen ausgewiesenen Landeskundeunterricht, sondern auch die meisten Sprachlernmaterialien in der Regel als Darstellungen sozialer Wirklichkeiten, in deren Rahmen sich authentische Kommunikation vollziehen und geübt werden soll.³ Dass das Text- und Bildmaterial, das dabei zum Einsatz kommt, in vielen Fällen narrativen Charakter hat, also in Form von Erzählungen präsentiert wird oder zumindest narrative Elemente enthält und/oder zu größeren Erzählungen arrangiert ist, ist in der Fachliteratur jedoch bisher noch kaum zur Kenntnis genommen und dementsprechend auch nicht weitergehend reflektiert worden.⁴ Dies mag nicht zuletzt in der ausschließlichen Assoziierung von Erzählen und Erzählung mit literarischen Texten begründet liegen, die sich vor dem Hintergrund der seit den 1980er Jahren auf die verschiedensten Disziplinen ausgreifenden Erzählforschung jedoch als problematische Reduktion erwiesen hat.

Zur Benennung der spezifischen narrativen Qualität von Lehr- und Lernmaterialien soll dementsprechend im Folgenden der von Klein; Martínez (2009) in die Erzählforschung eingeführte Begriff der ‚Wirklichkeitserzählung‘ herangezogen werden, ein Begriff, der die zentrale Rolle deutlich macht, die dem „Erzählen als grundlegender Form unseres Zugriffs auf Wirklichkeit“ (ebd.: 1) auch jenseits des literarischen Feldes zukommt; so z. B. im Rechtsdiskurs, dem historischen, dem naturwissenschaftlichen und ökonomischen Diskurs, aber auch im Journalismus und eben auch im Fremdsprachenunterricht, wobei dem Lehr-Lern-Diskurs bei Klein; Martínez (2009) kein eigener Beitrag gewidmet ist. Da-

³ Zur sprachlichen Konstruktion sozialer Wirklichkeiten in Lehr-Lernmaterialien sowohl für Sprach- als auch für die landeskundlich ausgerichteten Orientierungskurse in Deutsch als Zweitsprache und die Verortung entsprechender Untersuchungen im Zusammenhang der Lehrwerksforschung siehe Ucharim (2011: 10ff). Zum Authentizitätsanspruch an Lehr- und Lernmaterialien siehe Riedner (2018: 37ff).

⁴ So findet die Narrativität von Lehr- und Lernmaterialien, um nur ein Beispiel zu nennen, in dem von Rösler und Würffel (2014) herausgegebenen Band 5 der Fort- und Weiterbildungsreihe *dll* des Goethe-Instituts zu *Lernmaterial und Medien* keinerlei Erwähnung.

bei wird im vorliegenden Artikel – anders als in den Beiträgen bei Klein; Martínez (2009) – keine umfassende systematische Bestimmung von Formen und Funktionen von Wirklichkeitserzählungen im (fremdsprachen-)didaktischen Feld angestrebt. Vielmehr geht es darum, in der Auseinandersetzung mit dem Begriff der Wirklichkeitserzählung eine analytische Perspektive für die Bestimmung der narrativen Qualität der Konstruktionen sozialer Wirklichkeit in Lehr- und Lernmaterialien für den Fremdsprachenunterricht zu schärfen. Über die Analyse eines exemplarischen Beispiels aus Sprachlehr- und -lernmaterialien für Deutsch als Fremdsprache geht es dann in einem zweiten Schritt darum, Aufschlüsse über die Spezifik und die didaktische Nutzung von Wirklichkeitserzählungen im Fremdsprachenunterricht zu gewinnen und nach den Möglichkeiten und dem didaktischen Potential der Akzentuierung der narrativen Qualität der Wiedergabe und Konstruktion sozialer Wirklichkeit für die Spracharbeit zu fragen.

Wirklichkeitserzählungen sind nach Klein; Martínez (ebd.: 1) durch den durch sie gesetzten „spezifischen Geltungsanspruch ‚So ist es (gewesen)‘“ charakterisiert. Ihr „referentieller Anspruch“ (Klein; Martínez 2009: 6) kennzeichnet sie also ebenso wie ihre narrative Verfasstheit, für deren Bestimmung zunächst ein weiterer Erzählbegriff zugrunde gelegt wird: ‚Erzählung‘ steht für „die sprachliche Darstellung eines Geschehens, also einer zeitlich organisierten Abfolge von Ereignissen“ (ebd.), wobei mit diesem Teil des Kompositums gleichzeitig der Aspekt der Mittelbarkeit und Konstruiertheit hervorgehoben wird. Die „besondere erkenntnistheoretische Bedeutung“ von Wirklichkeitserzählungen liege dementsprechend darin, dass sie „sowohl konstruktiv als auch referentiell“ (ebd.) seien. Allerdings legen Klein; Martínez (2009) in ihrer Publikation einen stärkeren Fokus auf den referentiellen Aspekt: Angestrebt wird in ihrem Sammelband eine institutionenspezifische Klassifizierung von Wirklichkeitserzählungen, die sie zudem entsprechend ihres „faktualen Geltungsanspruchs“ (ebd.) in deskriptive, normative und voraussagende Wirklichkeitserzählungen einteilen.⁵

Für den fremdsprachendidaktischen Kontext, in dem der Anspruch auf ‚Authentizität‘ von Texten und Materialien eine zentrale Rolle spielt (Riedner 2018), erscheint der Begriff dagegen gerade deshalb interessant, da er es – im Gegensatz zu dem in der Erzähltheorie weiter verbreitete Begriff des faktualen Erzählens, der auf Genettes Erzähltheorie zurückgeht und von Klein;

⁵ Begründet wird dieser Fokus wissenschaftsgeschichtlich damit, dass „[i]n den vergangenen Jahrzehnten [...] die referentielle Leistung sprachlicher Kommunikation im Zeichen strukturalistischer und poststrukturalistischer Theorien allzu oft zugunsten eines pauschalen ‚Panfktionalismus‘ unterschlagen“ worden sei (Klein; Martínez 2009: 1). Mit Blick auf den fremdsprachendidaktischen Diskurs stellen sich die Verhältnisse jedoch umgekehrt da.

Martinez (2009) ebenfalls verwendet wird – erlaubt, das grundlegende Spannungsverhältnis zwischen Wirklichkeitsanspruch einerseits und narrativer Konstruktion andererseits analytisch in den Blick zu nehmen. Interessant ist in diesem Zusammenhang zum einen die Frage nach dem spezifischen Repräsentationscharakter von Wirklichkeitsdarstellungen in Sprachlehr- und -lernmaterialien. Im Zusammenhang der Frage nach der Wirklichkeitsrepräsentation ist zudem die Frage nach den Narrativen zu sehen, auf die Text- und Bildmaterialien anspielen und die sie gegebenenfalls zu neuem Sinn verweben.⁶ Zum anderen stellt sich die Frage nach dem spezifisch narrativen Charakter sprachdidaktischer Texte und Materialien. Dieser liegt dabei nicht zwangsläufig in der Verwendung von Texten, die als ‚Erzählungen‘ im konventionellen Sinne klassifiziert werden könnten oder auch im Erzählen als sprachlicher Handlung von Lernenden, sondern in vielen Fällen in der erzählerischen Komposition von Texten, Bildmaterial, Dialogen und Aufgabenstellungen, wobei diese durchaus auch mit narrativen Lerneraktivitäten verbunden sein können. Die begriffliche Fassung als Wirklichkeitserzählungen soll es dabei erlauben, die Art der Darstellung, ihre Mittelbarkeit und narrative Organisation einer genaueren Analyse zugänglich zu machen und nach der didaktischen Funktion ihrer spezifischen Ausgestaltung zu fragen.

2. SPEZIFIK UND FUNKTIONALITÄT VON WIRKLICHKEITSERZÄHLUNGEN IN DAF-LEHRWERKEN

Im Folgenden soll der spezifischen Wirklichkeitsqualität wie auch der narrativen Verfasstheit von Unterrichtsmaterialien für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sowie der Frage, wie diese didaktisch genutzt werden, an einem Beispiel aus dem Kurs- und Übungsbuch für die Niveaustufe A2 des Lehrwerks *studio d* (Funk et al. 2006) nachgegangen werden. Dabei handelt es sich um ein Sprachlehrwerk für erwachsene Lernende, „die im In- und Ausland Deutsch lernen“ (Bettermann et al. 2007: 5), wobei der Anspruch der Vermittlung eines aktuellen Bildes deutschsprachiger Länder immer auch mitgedacht ist. Aufgrund seiner Orientierung am Europäischen Referenzrahmen für Sprachen und seiner wissenschaftlich fundierten Ausrichtung an einer aufgabenorientierten DaF-Didaktik bietet sich das Lehrwerk für eine Analyse an, die nach der sprachdidaktischen Fundierung der spezifischen Darstellung sozialer Wirklichkeit fragt. Als solches

⁶ Inwieweit der von Lyotard geprägte Begriff des Narrativs sich mit dem Begriff des kulturellen Deutungsmusters deckt, den Altmayer (2006 u. a.) als zentralen Begriff kulturwissenschaftlicher Forschung in Deutsch als Fremdsprache profiliert hat, wäre eine interessante Frage, die aber einer eigenen Untersuchung vorbehalten werden muss.

bietet es darüber hinaus interessante Ansatzpunkte zu deren methodischen Modifizierung und Weiterentwicklung.⁷

Das Lehrwerk *studio d* gehört zur ersten Generation der Lehrwerke, die in ihrer Konzeption konsequent am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER 2001) ausgerichtet sind, der die Lehrwerksproduktion für Deutsch als Fremdsprache in den letzten 15 Jahren maßgeblich geprägt und eine weitgehende Vereinheitlichung der Lehrwerksproduktion nach sich gezogen hat. Wie alle Lehrwerke, die der kommunikativen Methode und ihren Leitprinzipien der Lerner-, Handlungs- und Inhaltsorientierung verpflichtet sind, folgen die Lehrbuchlektionen dem vom Referenzrahmen nahegelegten Themenkatalog (ebd.: 58f.)⁸, der aus den grundlegenden „Lebensbereiche[n] (Domänen)“ abgeleitet ist, „in denen das soziale Leben organisiert ist“ (ebd.: 52), wobei die Themen den Kontext für die einzuübenden sprachlichen Handlungen bilden. Diese werden in den Lehrwerken vor allem über handelnde Figuren in als solchen inszenierten Alltagssituationen vorgeführt, deren Individualität und Authentizität in der Regel durch ihre Einführung mit Namen und fotografischem Bildmaterial markiert wird. Text- und Bildmaterial haben dabei – so meine These – zumeist erzählenden Charakter, ohne dass dies als solches thematisiert würde. Wirft man einen Blick auf die erzählerische Organisation von Lektionen in aktuelleren Lehrwerken, in denen vom Referenzrahmen nahegelegte Themen und Kommunikationsdomänen entfaltet werden, zeigen sich zwei unterschiedliche Realisierungen: So bildet in einigen Lehrwerken die einzelne Lektion einen narrativen Zusammenhang, zu dem zumindest ein Teil der Hör- und Lesetexte der Lektion arrangiert sind.⁹ Andere Lehrwerke führen thematische Zusammenhänge und Handlungssituationen über verschiedene Einzelepisoden vor,¹⁰ bei denen es sich nicht immer um Erzählungen im engeren Sinne handelt; in vielen Fällen weisen sie aber auch eine ausgeprägte erzählerische Dramaturgie auf.

⁷ Das Beispiel aus dem Lehrwerk, das im Folgenden im Mittelpunkt der Analyse stehen wird, bildete zusammen mit weiteren Lektionsteilen auch die Grundlage für die Entwicklung von Unterrichtsmaterial für ein Pilotprojekt zu einer literarizitätsorientierten Spracharbeit, das in Dobstadt; Riedner (2016: 231ff) dargestellt wird. Im Fokus des Artikels stand dabei jedoch nicht die Analyse des Lehrwerks, sondern die Frage nach den Möglichkeiten der Modifizierung der Lehrwerkslektion zum Thema „Reisen und Mobilität“ im Sinne der Didaktik der Literarizität.

⁸ Dieser entspricht dem bereits im Threshold Level 1990 (Ek; Trim 1998) vorgeschlagenen Themenkatalog.

⁹ So zum Beispiel im Lehrwerk *DaF kompakt neu* (Braun et al. 2016) des Klett-Verlags oder auch in dem neuen Lehrwerk *Momente* (Evans; Pude; Specht 2020).

¹⁰ Dies ist z. B. im Lehrwerk *Motive* (Krenn; Puchta 2016), ebenso wie im Lehrwerk *studio d* (Funk et al. 2006) der Fall.

Letzteres gilt auch für die beiden Einstiegsseiten zur Lektion 3 „Reisen und Mobilität“ (Funk et al. 2006: 38f.) des Lehrwerks für die Niveaustufe A2, die im Folgenden exemplarisch auf ihre narrative Qualität, deren Funktion und die in ihr zum Zweck sprachlichen Lernens vorgenommene Konstruktion sozialer Wirklichkeit hin untersucht werden soll. Auf ihnen werden die Domäne des Reisens, die zu den 14 im Referenzrahmen aufgeführten Themen der Kommunikation gehört (GER 2001: 58f.), und die ihr zugeordneten sprachlichen Mittel (als oberstes Lernziel wird „über eine Reise sprechen“ genannt – Funk et al. 2006: 39) über ein Arrangement von Bildmaterial und verschiedenen Aufgabenstellungen eingeführt, die sich zur Geschichte von „Bernhard und Katrin“, einem Deutsch-Schweizer Paar, das offensichtlich in der Bundesrepublik lebt, und ihrer Reise nach Genf zusammenfügen. Der Anspruch repräsentativer Wirklichkeitsdarstellung und das Erzählen einer Geschichte greifen dabei unmittelbar ineinander.

Bevor näher auf die (narrative) Form eingegangen wird, in der dies geschieht, soll zunächst noch einmal ein genauerer Blick auf die Frage der Repräsentation von Wirklichkeit und deren didaktische Funktion geworfen werden. Sie erschließt sich aus dem Anspruch an Lehrmaterialien, Lernenden die „Realität der Fremdsprachenverwendung“ (Piepho 1977: 46) über die Konfrontation mit „realitätsnahen, alltagsbezogenen Handlungssituationen“ (Mertens 2010: 7) nahezubringen, ein Anspruch, der für den kommunikativen Fremdsprachenunterricht und die ihn weiterentwickelnden Ansätze wie das aufgabenorientierte Lernen (ebd.) bestimmend ist. Anwendungsbezug und Authentizität bilden dabei nicht nur die zentralen Kriterien für die Themenwahl, sondern auch für die Entwicklung von Aufgaben und Übungen: „Es geht um sinnvolles Üben in anwendungsbezogenen und möglichst authentischen Situationen. So gestaltete Aufgaben und Übungen haben einen Sitz im Leben. Ihr Fokus liegt auf dem Inhalt und der jeweils benötigten authentischen Sprache [...]“¹¹. Dabei werden, so Blell; Kupertz (2011: 99), „Fremdsprachenunterricht und Authentizität [...] im Sinne der Entwicklung von fremdsprachlicher Kompetenz vielfach problemlos zusammengedacht.“

Eine möglichst ‚authentische‘ Präsentation des Themas „Reisen“ ist dementsprechend auch in dem Lehrwerk angestrebt, auf dessen zentrale Relevanz als „Sprachhandlungsthema“ (Bettermann et al. 2007: 38) in den Materialien zur Unterrichtsvorbereitung hingewiesen wird. Betont wird dort zudem die landeskundliche Relevanz des Themas, „das sowohl im Freizeit- wie auch im Berufsleben der Menschen in den deutschsprachigen Ländern eine wichtige Rolle spielt“ (ebd.).

¹¹ Die im Zusammenhang der kommunikativen Fremdsprachendidaktik verbreitete Formulierung ‚Sitz im Leben‘ stammt ursprünglich aus der deutschsprachigen theologischen Forschung und wurde von dort in die Textlinguistik übernommen, in der sie für den Verwendungskontext von Äußerungen steht (Wagner 1996).

Mit der Thematisierung der Schweiz als Ziel der Reise und Herkunftsland einer der beiden Protagonist*innen der präsentierten Reisegeschichte dürfte dabei der Anspruch verbunden sein, einer die verschiedenen deutschsprachigen Länder einbeziehenden ‚DACH-Landeskunde‘¹² zu genügen. Mit dem Begriff der ‚Mobilität‘, der dem ‚Reisen‘ in der Lektionsüberschrift zur Seite gestellt ist, ist zudem der Bezug zur (neoliberalen) Arbeitswelt und ihren Anforderungen an Individuen hergestellt. Dem Lehrwerksanliegen der „Integration von beruflichem und allgemeinsprachlichem Lernen“ (Bettermann et al. 2007: 10) entspricht auch der Hinweis in den Materialien zur Unterrichtsvorbereitung, die Lernenden sollten mit dem Bild auf der Einstiegsseite „mobile“ Menschen“ (ebd.: 38) assoziieren. Der Anspruch an eine möglichst authentische Wirklichkeitsdarstellung bzw. der Inszenierung von möglichst wirklichkeitsnahen sprachlichen Handlungssituationen ist also genau genommen ein dreifacher: er betrifft 1) die Inszenierung von möglichst wirklichkeitsnahe sprachlichen Handeln der Akteur*innen¹³, die 2) selbst repräsentativ für Menschen in deutschsprachigen Ländern und ihr Leben sein sollen, wobei deren sprachliches Handeln 3) dem Äußerungsbedarf der Lernenden in lebensnahen Handlungssituationen entsprechen soll. Wie sich dies im Einstiegsarrangement in die Lehrwerkseinheit umgesetzt findet, soll im Folgenden näher betrachtet werden.

Die Doppelseite, mit der das Thema der Einheit „Reisen und Mobilität“ (Funk et al. 2006: 38f.) eingeführt ist, wird von einem Foto dominiert, das sich über beide Seiten erstreckt und ca. 50 % der Seitenfläche einnimmt. Die Dominanz der bildlichen Darstellung entspricht der grundlegenden Tendenz zur visuellen Gestaltung von Lehr- und Lernmaterialien, die sich seit den 1980er Jahren stetig ausgeweitet hat (Reinfried 2013: 199), wobei sich in aktuellen Lehrwerken Fotografien gegenüber Zeichnungen durchgesetzt haben, die die „Authentizität [...] unterstreichen“ und eine „repräsentationale Funktion“ übernehmen (Hallet 2013: 218). Gezeigt werden auf dem Bild eine Vielzahl von Utensilien, die auf einem Tisch ausgebreitet liegen und offensichtlich im Zusammenhang mit einer Reise in die Schweiz stehen – darauf weisen Details wie die Aufschrift des halb verdeckten Reiseführers und des Stadtplans von Genf wie auch typische Schweizer Produkte wie der Uhrenprospekt und die Toblerone-Schokolade hin; ein Teil der Utensilien (wie z. B. die Postkarten, der Reiseführer und der Museumsprospekt) kann dabei mit einer touristischen Reise assoziiert werden; andere Utensilien wie der Laptop, die Visitenkarten und der Ausstellungsplan der Genfer Automobilmesse weisen dagegen auf eine Geschäftsreise hin. Um das Foto herum sind vier aufeinander folgende Aufgaben gruppiert, wobei das Gesamtensemble

¹² Für einen Überblick siehe Demmig; Hägi; Schweiger (2013).

¹³ Zum Inszenierungscharakter des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts siehe Dobstadt in diesem Band.

mit der Überschrift „Eine Reise“ versehen ist. Aufgabe 1, die unter der Überschrift „Dinge für unterwegs“ steht, dient zunächst der Wortschatzarbeit, wobei eine Wortschatzliste mit den Utensilien auf dem Foto abgeglichen werden soll. Aufgabe 2 führt dann unter der Überschrift „Ein Mann und eine Frau auf Reisen“ zur eigentlichen Erzählung hin, wobei das Foto – ohne dass das so benannt würde – über die Frage „Was sagt das Foto über die Personen?“ zum Bestandteil der Wirklichkeitserzählung gemacht wird. Indem die Lernenden aufgefordert werden, Vermutungen zu äußern, wird ihnen dabei die Sprecherrolle zugewiesen, ohne dass diese mit der Erzählerrolle zusammenfielen: Dies liegt sowohl in der geforderten sprachlichen Handlung des Vermutungen-Äußerns wie in der Lenkung der Äußerungen durch die vorgegebenen Fragen („Wer reist beruflich, wer privat?“, „Was haben sie gekauft?“ u. a.) und Redemittel („Ich denke, er / sie hat eine Geschäftsreise / Urlaub gemacht / eine Messe / eine Konferenz besucht / sich eine Stadt angesehen / Verwandte / Freunde / ein Museum besucht.“ u. a.). Über die Fragen und Redemittel ebenso wie über den Titel erfolgt eine deutliche Einschränkung des Deutungsspielraums gegenüber dem Bild: Für die Lernenden gilt es, die Gegenstände als Teile einer Geschäfts- und einer Urlaubsreise zu konkretisieren, für die ihnen zudem eine klassische rollenspezifische Zuweisung nahe gelegt wird, die den Mann als in der Automobilbranche tätigen Geschäftsreisenden und die Frau als Mitreisende imaginiert, die sich die Zeit mit Museumsbesuchen und teuren Einkäufen vertreibt. Der in Form eines Hörverstehens präsentierte Dialog zwischen Bernhard und einem Kollegen nach der Rückkehr von der Reise und die dazugehörige Aufgabe („Welche Vermutungen waren richtig, welche falsch?“) löst die Frage, wer der beiden Reisenden, Bernhard, der Mann, oder Katrin, seine Partnerin, geschäftlich bzw. privat unterwegs war, in überraschender Weise auf und markiert somit die eigentliche Pointe der Erzählung: Bernhard hat an einer Stadtführung teilgenommen, hat eingekauft und eine Ausstellung besucht, Katrin hat dagegen beruflich die Automobilmesse „Genfer Autosalon“ besucht. Das Paar findet sich darüber als Inbegriff eines progressiven Geschlechterverhältnisses dargestellt. Problematisch ist dies nicht zuletzt insofern, als diese Position durch das Lehrwerk der deutschsprachigen sozialen Wirklichkeit zugeordnet ist, die über das spezifische narrative Arrangement als Gegensatz zur Position der Erwartungen der Lernenden konzipiert ist. Mit der vierten Aufgabe unter der nun wieder verallgemeinerten Überschrift „Reisen“ wird das Feld der Wirklichkeitserzählung dann verlassen: Sie bildet eine Sprechübung, in der die Lernenden – ganz im Sinne der Maxime der aufgabenorientierten Methode, dass Lernenden zur Festigung des Gelernten „als sie selbst sprechen [sollten] und nicht etwas als Lehrwerksfigur mit einem Wohnort im deutschsprachigen Raum“ (Funk et al. 2014: 89) – aufgefordert werden, darüber zu sprechen, was sie selbst mitnehmen, wenn sie auf eine Reise gehen.

Wie aus der Analyse deutlich wird, wird den Lernenden hier mit den Mitteln des Lehrwerks eine Geschichte erzählt, allerdings – dies der erste Befund – ohne dass dies als solches thematisiert würde. Die narrative Verfasstheit des Dargestellten tritt 2) vielmehr hinter der repräsentationalen Funktion zurück, die durch die Art der Darstellung betont wird: so durch das Foto, das gerade durch das latente Chaos der Gegenstände den Eindruck eines ‚Mittenhinein‘ vermittelt, ebenso wie durch die Namen wie auch durch die Namen und die Präsenz der Stimmen im Dialog, aber auch durch die Aufgabenstellungen selbst, die in der Art der Formulierungen auf die Aufdeckung einer mit dem Bildausschnitt verbundenen Wirklichkeit zielen. Das Dargestellte fungiert dabei als repräsentative Konkretisierung des Themas „Reise und Mobilität“ ebenso wie der sprachlichen Handlung des ‚Über-eine-Reise-Sprechens‘, um deren Vermittlung und Einübung es geht. Der Erzählung gegenüber, die sich im Zusammenspiel der fotografischen Darstellung und der zweiten und dritten Aufgabe konkretisiert und der exemplarischen Darstellung der Sprechhandlungssituation gilt, bleibt der Lernende 3) von seiner kommunikativen Positionierung her außerhalb: die Deutungsmacht darüber, was es heißt, auf Deutsch über eine Reise zu sprechen, behält sich das Lehrwerk selbst vor. So können und sollen die Lernenden zwar Vermutungen über das Erzählte äußern (wobei auch diese weitgehend gelenkt bleiben); die Rolle eines Erzählers, der die kommunikative Mitgestaltung der Situation des sprachlichen Handelns erlauben würde, bleibt ihnen aber verwehrt. Durch die Art der Fragen und die Formulierungsvorgaben werden 4) die vielfältigen Deutungsmöglichkeiten, die das Foto als solches durchaus zulassen würde, systematisch eingeschränkt und auf eine Geschichte hin verengt, die – wie nicht zuletzt die Frage nach ‚richtig‘ und ‚falsch‘ nahelegt – offensichtlich keine Ambivalenzen und Mehrdeutigkeiten kennt.

Dabei handelt es sich in den hier herausgearbeiteten zentralen Punkten in der Regel um das charakteristische didaktische Design von Wirklichkeitserzählungen in Sprachlehr- und -lernmaterialien für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Dies bestätigt bereits ein kurzer Blick in derzeit auf dem Lehrwerkmarkt deutschsprachiger Verlage angebotene Lehrwerke. So sind die Alltagserzählungen, mit denen z. B. in der Lektion zum Thema „Reisen“ im Lehrwerk *DaF kompakt neu A2* (Braun et al. 2016) gearbeitet wird, zwar weniger pointiert und der Aufgaben-Bild-Zusammenhang ist weniger ausgefeilt, das Prinzip bleibt aber gleich: Unter dem Lektionstitel „Eine Reise nach Wien“ und der Überschrift für die Einstiegsseite „Unterwegs zur Viennale“ erfolgt zunächst mittels Fotos eine Einführung von Wortschatz zu verschiedenen Übernachtungsmöglichkeiten, die thematisch auf ein Hörverstehen zur Reisevorbereitung des Protagonisten Jörg überleiten, der mit einer Freundin am Telefon verschiedene Übernachtungsmöglichkeiten bespricht und ihr von der Möglichkeit des ‚Couch Surfens‘ erzählt, für das er sich entschieden hat.

Nach einem kurzen Lesetext zum Thema „Couch surfen“ sind die Lernenden dann aufgefordert, sich zu äußern, was sie von dieser Übernachtungsmöglichkeit halten, bevor die Erzählung in den folgenden Lektionsteilen in verschiedenen Gesprächen zwischen Jörg und seinem Gastgeber Michael und in Form eines Blog-Beitrags von Jörg weitergeführt wird. Den verschiedenen Lehrwerkserzählungen, die als solche auch hier nicht benannt werden, stehen auch hier thematisch zwar auf sie bezogene, aber in ihrem Fokus auf ein Sprechen über sich selbst klar von den Lehrwerkserzählungen abgetrennte Aufgaben gegenüber. Explizit hervorgehoben wird die Leistung von Wirklichkeitserzählungen dagegen zum Beispiel für das Lehrwerk *Menschen* (Habersack; Pude; Specht 2018), zu dem es auf der Internetseite zum Lehrwerk mit Verweis auf die neurodidaktische Fundierung des Lehrwerkskonzepts heißt: „Hier dreht sich alles um Menschen – emotional, spannend und unterhaltsam. Interesse und Emotionen weckt man am besten durch Geschichten. [...] So werden Lerninhalte über ‚Storytelling‘ eingeführt [...]“ (Hueber Verlag 2020).¹⁴ Dass der Aspekt des Erzählens und Erzähltseins in den didaktischen Arrangements des Lehrwerks ebenso wie in den meisten anderen Lehrwerken systematisch verdeckt bleibt, erscheint dabei angesichts der klaren Akzentuierung der suggestiven Wirkung des Erzählens nur folgerichtig.

Die Präsentation von Sprachhandlungssituationen in Form didaktisch motivierter Wirklichkeitserzählungen bildet nicht nur ein im Rahmen des aufgabenorientierten DaF-Unterrichts frequent eingesetztes, sondern durchaus auch ein funktionales Verfahren. Eine zentrale Rolle spielt dabei erzähltheoretisch gesehen die Kategorie der Erfahrungshaftigkeit bzw. ‚experientiality‘, die – wie Fludernik (2008: 122) ausgehend vom mündlichen Erzählen herausgearbeitet hat – ein Kernmerkmal des Erzählens bildet. Im spezifischen Potential von Erzählungen, subjektive Erfahrung von Wirklichkeit darzustellen, dürfte der narrative Charakter der meisten Lehr- und Lernmaterialien für den Fremdsprachenunterricht begründet sein. So kommt die Erfahrungshaftigkeit von Erzählungen dem lerntheoretisch begründeten Anspruch der Erfahrungsbezogenheit und dem Prinzip der „Personalisierung“ (Funk et al. 2014: 20) des sprachlichen Handelns, an die die Lernenden anknüpfen können, entgegen. Die Präsentation des Reisens – um auf die Beispiellektion in *studio d* zurückzukommen – als „Sprachhandlungsthema“ (Bettermann et al. 2007: 38) in Form von exemplarischen Wirklichkeitserzählungen fungiert dabei als eine Brücke, um die in der kommunikativen Fremdsprachendidaktik im Rahmen der kommunikativen Didaktik schon früh

¹⁴ Auffällig ist an dem Werbe- bzw. Infotext, der sich an DaF-Lehrende richtet, die Verwendung des englischsprachigen Begriffs des ‚Storytelling‘, die wohl darauf verweisen soll, dass hier weniger an literarische Traditionen, sondern an ‚Storytelling‘ als Marketing-Methode anglo-amerikanischer Unternehmenskultur angeknüpft werden soll.

problematisierte „Kluft“ zwischen „Klassenzimmer und kommunikativer Zielsprachenrealität, von Lehr-Lerndiskurs und Alltagskommunikation, von Unterricht und Leben“ (Riedner 2018: 36) zu überwinden. Hierfür wird jedoch größtmögliche Authentizität als eine zentrale Voraussetzung angesehen. So verwundert es nicht, dass der Authentifizierung des Dargestellten ein weit größeres Gewicht beigemessen wird als dem Aspekt des Erzählens bzw. des Erzähltseins. Dieses wird nicht ausgestellt oder auch als Anlass für das sprachliche Handeln der Lernenden selbst genutzt, sondern bleibt als solches hinter einer Reihe von Authentizitätsmarkern verborgen: Hierzu gehört zum einen das Foto, zum anderen auch die Formulierungsvorgaben, die auf die Aufdeckung einer mit dem Bildausschnitt verbundenen Wirklichkeit zielen. Vollzogen wird damit eine Verindeutigung und Verengung, die die Erzählung gegen die Möglichkeiten einer offeneren Sinnbildung immunisiert.

Dass die Authentifizierung des Dargestellten im Vordergrund steht, nicht aber der Aspekt des Erzählens und Erzähltseins, ist dabei kein Zufall, sondern Ausdruck eines didaktischen Prinzips, das mit einem Konzept von Sprache oder genauer gesagt von Fremdsprachigkeit und Fremdsprachenlernen verbunden ist, das die zu erlernende Sprache als an die Zielsprachenrealität gebundene, in sich abgeschlossene Entität und grundsätzlich abgetrennt vom Lernenden denkt. Ein solches Konzept ist darauf aus, sprachlichem Handeln zum Zwecke einer didaktisch strukturierten und in seinen Lernvorgaben und Outputs möglichst transparenten Vermittlung einen Rahmen zu geben, der auf Regelmäßigkeit, Überschaubarkeit und Eindeutigkeit hin ausgelegt ist (vgl. auch Dobstadt in diesem Band). Dass dies jedoch in einem grundlegenden Spannungsverhältnis zur tatsächlichen Komplexität von Sprachverwendung wie auch zur Vielfalt der Codes und Kontexte steht, in denen Sprache und sprachliches Handeln letztlich nie völlig einzuhegen ist, sondern in einem Prozess ständiger Veränderung steht (vgl. Dobstadt 2019: 133), kompensieren der kommunikative Ansatz und die mit ihm verbundenen Vermittlungsmethoden durch vielfältige Formen der Inszenierung und die autoritative Setzung von Authentizität. Mit dem Anspruch, die Realität der Sprachverwendung zu vermitteln, verbindet sich zudem die problematische Konsequenz der normativen Setzung einer sozialen Wirklichkeit, an die die zu vermittelnde Sprachverwendung gekoppelt ist, im Sinne eines: ‚So, Lernende/r, ist die Wirklichkeit, in der du handeln musst‘. Dies findet sich in einem didaktischen Design umgesetzt, das den Gap zwischen Wirklichkeitssetzung und erzählerischer Inszenierung durch den „Geltungsanspruch ‚So ist es (gewesen)‘“ (Klein; Martinez 2009: 1) systematisch verdeckt. Die scheinbar klare Orientierung, die den Lernenden dadurch geboten wird, erfolgt jedoch um den Preis des systematischen Ausschlusses der Lernenden von diskursiver Deutungsmacht in der Konstruktion der Kontexte der Sprachverwendung wie auch von der Möglichkeit einer sprachlich-kreativen Mitgestaltung der zu erlernenden

Sprache.¹⁵ Dies wird auch in dem hier analysierten Beispiel deutlich. Die als solche fingierte Reise von Bernhard und Katrin erhält im Rahmen des fremdsprachendidaktischen Wahrheitsregimes den Status einer ‚authentischen‘ Sprachhandlungssituation in der Zielsprache, die als solche die Bedingung der Möglichkeit der Einübung eines ‚authentischen‘ Sprachgebrauchs durch die Lernenden und damit eines erfolgreichen Lernprozesses bildet. Ein solchermaßen als ‚authentisch‘ konzipierter Sprachgebrauch setzt voraus, dass die Lernenden aus der Konstruktion der für die Zielsprache repräsentativen Sprachhandlungssituation, die im Beispiel durch die Reise von Katrin und Bernd repräsentiert ist, ausgeschlossen bleiben. Die Gewinnung und Erprobung einer eigenen Stimme¹⁶ ebenso wie eine kreativ-spielerische Erprobung ihrer Möglichkeiten in der Fremdsprache bleibt Lernenden in einem solchen didaktischen Konzept systematisch verwehrt.

Diese Möglichkeit könnte Lernenden jedoch zum einen über eine deutlichere Konturierung der Erzählqualität der präsentierten Wirklichkeitsausschnitte und zum anderen über eine Öffnung der Erzählungen auf verschiedene Sinndeutungen hin wie auch über eine Veränderung der Erzählerrolle selbst eröffnet werden. Von besonderem Interesse scheint mir in diesem Zusammenhang die Rolle des Erzählers als dem zentralen Element erzählerischer Mittelbarkeit und als der ordnenden Instanz für die Formung von Wirklichkeit(en) als mögliche Rolle auch für die Lernenden zu sein. Als solche kann sie eine didaktische Scharnierstelle zwischen der Wirklichkeitspräsentation des Lehr- und Lernmaterials und der Inszenierung einer kommunikativen Wirklichkeit sein, in deren Rahmen Lernende in der eigenen Sprachproduktion die Möglichkeiten der Repräsentation und Transformation von Wirklichkeit spielerisch erproben könnten.

Eine Arbeit mit Wirklichkeitserzählungen im Fremdsprachenunterricht, die die Spannung zwischen Wirklichkeitsrepräsentation und der Einsicht in und dem Spiel mit deren erzählerischer Vermitteltheit produktiv nutzen will, folgt dem Anliegen der Didaktik der Literarizität. So geht es dieser darum, durch die Akzentuierung eines literarischen Sprachzugangs „den Lernenden insgesamt mehr Möglichkeiten für einen flexibleren, spielerischeren, ironischeren, (angst-)freieren, aber auch ‚mächtigeren‘ Umgang mit der ‚fremden‘ Sprache

¹⁵ Für weitergehende Überlegungen zur Problematik solcher Setzungen und des Ausschlusses der Lernenden von der diskursiven Deutungsmacht im Zusammenhang des Fremdsprachenunterrichts in postkolonialen Kontexten, in denen sich das Sprachlehr- und Lernkonstellationen grundsätzlich inhärente diskursive Machtgefälle zwischen Lehrenden bzw. Lehr- und Lernmaterialien und Lernenden besonders deutlich zeigt, siehe Riedner (2020).

¹⁶ Siehe hierzu auch Riedner (2020).

[...] zu eröffnen als dies unter rein kommunikativem Vorzeichen denkbar und möglich ist [...].“ (Dobstadt 2019: 135) Dabei geht es weniger um die völlige Ablösung von einem instrumentellen, nicht-literarischen Sprach- und Kommunikationsbegriff, sondern vielmehr darum, „eine Perspektive für seine Transformation zu eröffnen, und zwar im Sinne einer Überbietung.“ (ebd.) Vor dem Hintergrund der erheblich gewachsenen Komplexität heutiger Kommunikation und einer im Zusammenhang von Globalisierung und Medialisierung grundlegenden Dynamisierung und Auflösung vermeintlich fester ‚Realitäten‘ (Kramsch 2014: 298ff) erscheint dies dringend geboten.

Wie eine entsprechende Transformation des hier analysierten didaktischen Konzepts konkret aussehen könnte, haben Michael Dobstadt und ich im Rahmen einer kleinen Pilotstudie zu den sprachdidaktischen Möglichkeiten einer Didaktik der Literarizität (Dobstadt; Riedner 2016: 227ff) entworfen, das im Folgenden zumindest kurz skizziert werden soll. Denn es bedarf nicht viel, um die Fiktion von Authentizität, die in dem hier besprochenen Lehrwerksbeispiel aufgebaut wird, umzukehren: So wurde für die Pilotstudie der Titel von „Eine Reise“ in „Geschichten vom Reisen“ verändert. Beibehalten wurde dagegen das Foto – allerdings nicht als Darstellung zeitgemäßer Lebenswirklichkeit, sondern sozusagen als Geschichtengenerator. Dazu wurden die Lernenden in Aufgabe 2 mit der Frage „Welche Geschichten erzählt das Foto?“ explizit in die Rolle der Erzählenden versetzt: Aufgabe war es, in Gruppenarbeit Geschichten zu entwerfen, die dann auf ein Plakat geschrieben, im Plenum vorgestellt und verglichen wurden. Die Hörverstehensübung wurde von uns dagegen gestrichen. Anliegen eines solchen didaktischen Designs ist es, offene Fiktionalität an die Stelle verdeckter Fiktionalität zu setzen. Statt den Lernenden fertige Wirklichkeiten vorzusetzen, geht es darum, Wortschatz, Redemittel und Bild so zu präsentieren, dass sie für die Lernenden zum Ausgangspunkt eines Spiels mit Möglichkeiten werden können. Dabei werden zwei Lernziele verfolgt: Zum einen die Einsicht in die Medialität des Erzählens und deren Macht, Wirklichkeiten zu formen; zum anderen die Erfahrung, in einem Prozess der Bearbeitung, Variierung und des Neuarrangements vorgegebener Formen zu einer Erzählung in der Fremdsprache zu finden, die im Idealfall mit der Erfahrung der Fremdsprache als Potential für neue Ausdrucksmöglichkeiten verbunden sein kann. Hierfür weitergehende didaktische Arrangements zu entwickeln und diese empirisch auf ihre Möglichkeiten und Grenzen hin zu überprüfen, um Fremdsprachenlernenden ein stabileres Fundament und eine bessere Orientierung im Umgang mit der Komplexität heutiger Kommunikation zu bieten (Riedner; Dobstadt 2019: 41), bildet ein wichtiges Desiderat fremdsprachendidaktischer Forschung.

LITERATUR

- Abel, Julia; Blödorn, Andreas; Scheffel, Michael (Hrsg.) (2009): Ambivalenz und Kohärenz. Untersuchungen zur narrativen Sinnbildung. Trier: WVT.
- Altmayer, Claus (2006): ‚Kulturelle Deutungsmuster‘ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der Landeskunde. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen (FluL) 35/2006, 44–59.
- Altmayer, Claus; Koreik, Uwe (2010): Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremd- und Zweisprache. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin, New York: De Gruyter, 1378–1391.
- Bettermann, Christel; Werner, Regina; Funk, Hermann; Kuhn, Christina; Demme, Silke (2007): studio d A2. Unterrichtsvorbereitung. Berlin: Cornelsen.
- Blell, Gabriele; Kupetz, Rita (2012): Authentizität und Fremdsprachendidaktik. In: Funk, Wolfgang; Krämer, Lucia (Hrsg.): Fiktionen von Wirklichkeit: Authentizität zwischen Materialität und Konstruktion. Bielefeld: transcript, 99–115.
- Braun, Birgit et al. (2016): DaF kompakt neu A1-B1. Kursbuch. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Demmig, Silvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.) (2013): DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis. München: iudicium.
- Dobstadt, Michael (2019): Vom instrumentell-handlungsorientierten zum literarischen Sprachverständnis und von der sprachlichen Handlungsfähigkeit zur poetisch-kreativen Mitgestaltung von Sprache und Gesellschaft. In: Dobstadt, Michael; Foschi Albert, Marina (Hrsg.): Poetizität interdisziplinär. Lovenodi Menaggio: Villa Vigoni Editore, 125–140. Online unter: https://www.villavigoni.eu/wp-content/uploads/2020/02/Poetizität_interdisziplinär_Villa_Vigoni_Editore_2019_Endf.pdf
- Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (2013): Grundzüge einer Didaktik der Literarizität. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingeborg (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren [Deutschunterricht in Theorie und Praxis. DTP 10], 231–241.
- Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (2016): Eine Didaktik der Literarizität für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Brüggemann, Jörn; Dehrmann, Mark-Georg; Standke, Jan (Hrsg.): Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 215–236.
- Ek, Jan van; Trim, John (1998): Threshold 1990. Cambridge: Cambridge University Press.

- Europarat; Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001) Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.
- Evans, Sandra; Pude, Angela; Specht, Franz (2020): Momente A1.1 Kursbuch. München: Hueber.
- Fludernik, Monika (2008): Erzähltheorie. Eine Einführung. 2. durchgesehene Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Funk, Hermann; Winzer-Kiontke, Britta; Demme, Silke; Kuhn, Christina; Christiany, Carla; Bayerlein, Oliver (2006): studio d: Grundstufe A2. Kurs- und Übungsbuch. Berlin: Cornelsen.
- Funk, Hermann; Kuhn, Christina; Skiba, Dirk; Spaniel-Weise, Dorothea; Wicke, Rainer E.; Ricart-Brede, Julia (2014): Aufgaben, Übungen, Interaktion. München: Goethe-Institut, Klett-Langenscheidt (= Deutsch lehren lernen dll 4).
- Habersack, Charlotte; Pude, Angela; Specht, Franz (2018): Menschen A2: Deutsch als Fremdsprache Kursbuch. München: Hueber.
- Hallet, Wolfgang (2013): Die Visualisierung des Fremdsprachenlernens – Funktionen von Bildern und *visual literacy* im Fremdsprachenunterricht. In: Lieber, Gabriele (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik. 2. grundlegend überarbeitete und ergänzte Neuauflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 213–223.
- Klein, Christian; Martínez, Matías (Hrsg.) (2009): Wirklichkeitserzählungen: Felder, Formen und Funktionen nicht-literarischen Erzählens. Stuttgart: Metzler.
- Koschorke, Albrecht (2012): Wahrheit und Erfindung. Grundzüge einer allgemeinen Erzähltheorie. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Kramsch, Claire (2014): Teaching of Foreign Languages in an Era of Globalization: Introduction. The Modern Language Journal 98/1: Teaching of Foreign Languages in an Era of Globalization (Spring 2014), 296–311.
- Kramsch, Claire; Huffmaster, Michael (2008): The Political Promise of Translation. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL) 37 (2008), 283–297.
- Krenn, Wilfried; Puchta, Herbert (2016): Motive. Kompaktkurs DaF. Kursbuch Deutsch als Fremdsprache. München: Hueber.
- Mertens, Jürgen (2010): Aufgabenorientiertes Lernen. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Stuttgart: Metzler, 7–9.
- Piepho, Hans-Eberhard (1977): Konfigurationen authentischer Sprachtätigkeit im Englischunterricht. In: Hunfeld, Hans (Hrsg.): Neue Perspektiven der Fremdsprachendidaktik. Eichstätter Kolloquium zum Fremdsprachenunterricht 1977. Kronberg/Ts.: Scriptor, 46–58.
- Reinfried, Marcus (2013): Vom „Stellvertreter“ zum „Türöffner“ – Bilder in Fremdsprachen-Lehrwerken. In: Lieber, Gabriele (Hrsg.): Lehren und Lernen

- mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik. 2. grundlegend überarbeitete und ergänzte Neuauflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 199–212.
- Riedner, Renate (2017): Narrativität und literarisches Erzählen im Fremdsprachenunterricht. In: Schiedermaier, Simone (Hrsg.): Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch. München: iudicium, 58–76.
- Riedner, Renate (2018): Authentizität in der Fremdsprachendidaktik. Kritische Anmerkungen zu einem problematischen Konzept. In: Fremdsprache Deutsch 1/2018, 34–43.
- Riedner, Renate (2020): Postkoloniale Perspektiven auf den DaF-Unterricht. Überlegungen zu Deutsch als Fremdsprache im südafrikanischen Hochschulkontext. In: Acta Germanica Bd./Vol. 47, 2020, 41–52.
- Riedner, Renate; Dobstadt, Michael (2019): „Winks upon winks upon winks“ – Plädoyer für eine literarische Perspektive auf Sprache und Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 42/2016, 39–61.
- Rösler, Dietmar; Würffel, Nicola (2014): Lernmaterialien und Medien. München: Goethe-Institut, Klett-Langenscheidt (= Deutsch lehren lernen dll 5).
- Ucharim, Anja (2011): „In meiner Heimat war ich Jurist [...] und jetzt fahre ich Taxi“. Die diskursive Konstruktion der Arbeitswelt und die berufliche Positionierung von Migrantinnen und Migranten in Lehrwerken für Integrationskurse“. Universität Leipzig: Dissertation.
- Wagner, Andreas (1996): Gattung und ‚Sitz im Leben‘. Zur Bedeutung der formgeschichtlichen Arbeit Hermann Gunkels (1862–1932) für das Verstehen der sprachlichen Größe ‚Text‘. In: Michaelis, Susanne; Tophinke, Doris (Hrsg.): Texte – Konstitution, Verarbeitung, Typik. München u. a.: LINCOM Europa, 117–129.

Internet-Seiten

- Hueber Verlag (2020): Menschen. Konzeption: Bewegende Themen, neurodidaktisch fundiert. Abrufbar unter: <https://www.hueber.de/menschen/info> [Stand: 15.7.2020]

REFLEXIV-IRONISCHES ERZÄHLEN ALS DIDAKTISCHES PRINZIP EINES ZEITGEMÄSSEN FREMDSPRACHENUNTERRICHTS

1. PROBLEME DES KOMMUNIKATIVEN FREMDSPRACHENUNTERRICHTS: EINSEITIGE FIXIERUNG AUF SEMIOTISCHE STABILITÄT UND TRANSPARENZ, VERSCHLEIERUNG SEINES INSZENIERUNGSSCHARAKTERS, AUSBLENDUNG SEINER DISKURSIVEN VERSTRICKUNGEN

In den 1970er und 1980er Jahren wurde der Fremdsprachenunterricht (im Folgenden als FSU abgekürzt) kommunikativ; und zwar so erfolgreich, dass der kommunikative FSU seitdem konkurrenzlos ist. Dabei fehlt es ihm – nicht zuletzt wegen der Heterogenität seiner theoretischen Quellen und Bezugspunkte (vgl. Schmenk 2017) – an einem klar definierten und kohärenten Konzept (vgl. Schmenk 2019: 119). Ungeachtet dessen ist ein allgemeines Bemühen zu beobachten, Fremdsprachenunterricht als kommunikativ zu deklarieren, auch wenn er es möglicherweise (noch) nicht ist (vgl. ebd.: 117). Neuere fremdsprachendidaktische Konzepte, die den Begriff des Diskurses in den Vordergrund rücken – vgl. Hallet 2008, 2009 und Altmayer 2016 –, verstehen sich – so hat es zumindest den Anschein – nicht als Bruch mit ihm, sondern als eine Erweiterung und Ergänzung. Und selbst eine Kritikerin des kommunikativen FSU wie Claire Kramsch fordert keine Rückkehr in die vorkommunikative Ära, sondern eine Weiterentwicklung und Transformation des ‚Communicative Language Teaching‘ (vgl. Kramsch 2006: 249; dazu Riedner 2015: 136f.). Das ist insofern auch gut nachvollziehbar, als der kommunikative FSU über starke Gründe für seine Attraktivität verfügt. An erster Stelle ist sein Anspruch zu nennen, den Lernenden die selbstbestimmte Teilhabe an der modernen westlichen (Arbeits- und Konsum-)Gesellschaft zu ermöglichen. Dieser Anspruch konkretisiert sich in heutzutage in der Fremdsprachendidaktik breit akzeptierten Lehr/Lernzielen wie der kommunikativen Kompetenz (vgl. Piepho 1974, Europarat 2001), der Diskursfähigkeit (Hallet 2008; Hallet 2009; Altmayer 2016: 10) und der (kulturellen bzw. gesellschaftlichen) Partizipation (Hallet 2008, Groenewold 2005: 517, Klieme 2003: 63 spricht von „Teilhabe an Politik, Gesellschaft und Kultur“, zit. bei Hallet 2009: 71). Die Gemeinsamkeit dieser Lehr/Lernziele besteht darin, dass sie emanzipatorische und demokratische Motive repräsentieren (vgl. Rösler 2012: 77). An zweiter Stelle steht die programmatische Öffnung für die sprach-

lich-kulturelle ‚Wirklichkeit‘ der Zielgesellschaften. Vor allem dieser Aspekt lässt es m. E. gerechtfertigt erscheinen, von einer kommunikativen ‚Wende‘ zu sprechen; man vergegenwärtige sich nur, was zuvor im Fremdsprachenunterricht an der Tagesordnung war: Pattern-Drill, Auswendiglernen, konstruierte Dialoge als Aufhänger für Grammatikübungen (vgl. Rösler 2012: 37, Schmenk 2017: 27). Mit all dem brach der kommunikative Fremdsprachenunterricht: Nun sollten die Lernenden befähigt werden, sich selbstständig und auf Augenhöhe mit der authentischen sprachlichen und gesellschaftlich-kulturellen Realität der Zielgesellschaft auseinanderzusetzen. In Bezug auf die Sprache ging dies mit der Verlagerung der Aufmerksamkeit von der Sprache als System auf die Sprache, wie sie in alltäglichen und berufsbezogenen Zusammenhängen tatsächlich gebraucht wird, einher. Der Fokus verschob sich damit von der Form (wie z. B. der Grammatik, vgl. Schmenk 2017: 28) auf die Inhalte, den „*meaningful input* [kursiv i. O., M. D.]“ (Kramsch 2011: 40; zur Inhaltsorientierung des kommunikativen FSU siehe Dobstadt 2020), d. h. auf das, was man sagen sowie auf das, was man durch das Sagen bewirken will („ability to make meaning“, Savignon 2007: 209); und auf die soziokulturellen Kontexte. Auch in dieser Verschiebung lassen sich emanzipatorische Motive ausmachen. Zum einen impliziert sie eine (tendenzielle) Entnormativierung der zu vermittelnden Sprache; es ging nun um ihre (potentiell unkontrollierbare) Vielfalt vor dem Hintergrund der (potentiell unendlichen) Vielfalt ihrer Gebrauchskontexte (vgl. Schmenk 2017: 11). Damit verlor die zuvor selbstverständlich gültige normative Opposition „richtig“ – „falsch“ im Fremdsprachenunterricht an Bedeutung („A learner’s competence is considered in relative, not absolute, terms of correctness“, Berns 1990: 104); wichtiger wurde die flexiblere, wenn auch uneindeutigere, weil kontextbezogene und damit letztlich auf Interpretation angewiesene Unterscheidung „angemessen“ – „unangemessen“ (vgl. Barkowski et al. 2014: 31; diese Umstellung geht auf Hymes zurück, vgl. Schmenk 2017: 11). Und damit gewannen die Lernenden – zweitens – einen neuen, vorher so nicht gekannten Spielraum in und gegenüber der fremden Sprache, auf die sie nunmehr selbstbestimmt zugreifen und die sie kontextspezifisch und je nach Handlungsziel flexibel nutzen können sollten, gleich einem „Werkzeug“ (Barkowski et al. 2014: 8). Insgesamt lässt sich sagen, dass der kommunikative Fremdsprachenunterricht die Lernenden dezidiert und programmatisch zu aktiven Subjekten erklärt hat, die Sinn selbstbestimmt zu konstruieren und auszuhandeln in der Lage sind; „negotiation of meaning“ (Savignon 2007: 212) wurde zu einem der Schlüsselbegriffe des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts (vgl. auch Hallet 2009: 70). Bezugspunkt dieser Sinn-aushandlungsprozesse ist die ‚authentische‘ sprachlich-kulturelle Wirklichkeit¹

¹ Oder – wie der Titel des neuesten Lehrwerks aus dem Cornelsen-Verlag bündig lautet –: „Das Leben“ (Funk; Kuhn 2020).

(vgl. Rösler 2012: 38); zu ihr sollen die Lernenden sich ihrerseits – und zwar möglichst „authentisch“ (Riedner 2018: 38) – in Beziehung setzen, um in ihr kompetent agieren zu können.

Dies alles macht deutlich, dass die kommunikative Wende ein Modernisierungsprogramm für den FSU war, das ihn mit den Prinzipien einer modernen, demokratischen und sich internationalisierenden bzw. globalisierenden Gesellschaft synchronisierte. Auch die vor rund 20 Jahren erfolgte und seitdem bis heute kontrovers diskutierte Umstellung des FSU auf Output- und Standardorientierung (siehe Bausch et al. 2009) und damit seine Ausrichtung auf den Erwerb von skalierbaren, messbaren und zertifizierbaren Kompetenzen, kodifiziert in den Bildungsstandards und dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR), lassen sich in diesen Prozess einordnen, insofern durch sie der Sprachlernprozess für alle an ihm Beteiligten – Lernende, Lehrende, Bildungsinstitutionen, aber auch für die Wirtschaft als Hauptabnehmerin der Absolvent*innen – (noch) transparenter, planbarer, in seinen Ergebnissen überprüfbarer und mithin erfolgreicher und effektiver gemacht werden sollte; darin lassen sich die Motive der Selbstbestimmung und der Teilhabe entdecken. Diese zeigen sich hier allerdings eng verschränkt mit der „Vorstellung von der uneingeschränkten Steuerbarkeit und Regulierbarkeit allen Lehrens und Lernens (Hallet 2019: 18), d. h. mit dem Motiv der Berechenbarkeit im Kontext des neoliberalen „value system ‚Social and Economic Efficiency‘ with its focus on ‚human capital and the needs of society‘“ (Adamson 2004: 611). Und in dieser Verschränkung deutet sich ein Problem des kommunikativen FSU an: Während er seinem Anspruch nach auf die Vielfalt und die Komplexität des realen Lebens und des realen sprachlichen Handelns orientiert ist und verspricht, diese zum Maß seiner Vermittlungskonzepte zu machen (sein zweiter Lockstoff neben seinem emanzipatorischen Versprechen), zeigte und zeigt sich in der Umsetzung im Unterricht immer wieder ein Hang zur Verengung, zur Reduktion von Komplexität sowie eine Rückkehr der Normativität: „Viewed through the lens of L2 instruction, Hymes’ open, heuristic framework of communicative competence has thus become subject to a normative shift.“ (Schmenk 2017: 21) Man kann diese Verengung, Vereinfachung und Re-Normativierung mit dem Umstand erklären, dass die sprachlichen und kulturellen Wirklichkeiten „teachable“ (Hallet 2009: 72) sein und bleiben müssen, und die Ergebnisse der Lehr- und Lernprozesse mess- und (über)prüfbar; und daraus den Schluss ziehen, dass Abstriche bei der Vielfalt und Komplexität der zu vermittelnden sprachlichen und kulturellen Gegenstände aus pragmatischen Gründen unausweichlich sind (vgl. Hallet 2008: 92)². Doch so einfach

² Eine Forderung wie die Hallets, dass „Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer [...] mit den lebensweltlichen Diskursen der fremdsprachigen Kulturen vertraut sein [müssen]“ (2009: 92), impliziert (die Anerkennung der Notwendigkeit von) Komplexitätsreduktion.

ist es nicht, wie sich am Beispiel des 3. Bands *Deutsch als fremde Sprache* (Barkowski et al. 2014) aus der Fort- und Weiterbildungsreihe des Goethe-Instituts *Deutsch Lehren Lernen (dll)* zeigen lässt. Um den Leser*innen zu demonstrieren, „[w]ie [...] sprachliche Kommunikation funktioniert“ (Barkowski et al. 2014: 11), wird ihnen ein Telefongespräch präsentiert, als Beispiel für „[r]eale Kommunikation“ (Barkowski et al. 2014: 13). Der Haken ist nur, dass es sich hierbei keineswegs um ein reales Gespräch, sondern um dessen quasi-theatrale Inszenierung handelt, modelliert zwar – vermutlich – nach realen Vorbildern, aber arrangiert mit der Maßgabe der Herstellung von Verständlichkeit und Transparenz (ausführlich dazu Dobstadt 2020). Wie ist dieser auf den ersten Blick irritierende Befund zu deuten? Offenbar zielt das Verfahren darauf ab, als potentiell unbeherrschbar eingeschätzte semiotische Irritationen und Stolpersteine systematisch und strukturell – d. h. im Vorhinein, durch ein spezifisches Arrangement – aus Sprache und Kommunikation auszuschließen bzw. unter Kontrolle zu bringen. Eine wichtige Rolle spielt dabei der Kontext: Seine (Um-)Deutung (zu einer) als mehr oder weniger stabil gedachte(n) ‚Kultur‘ ist eines der zentralen Mittel des kommunikativen FSU, um semiotische Vielfalt und Komplexität zu regulieren und zu begrenzen (vgl. Riedner/Dobstadt 2019: 48–56). So auch in dll 3, in dem die Existenz „einer bestimmten (gemeinsamen) Kultur“ (Barkowski et al. 2014: 32) unterstellt wird, eines geteilten und als stabil imaginierten Sinnrahmens also, „wodurch in der Regel eine problemlose Kommunikation möglich wird.“ (ebd.) Auch die weiteren theoretischen Grundlagen und Bezüge des kommunikativen FSU – die Sprechakttheorie (vgl. Barkowski et al. 2014: 16), das ihr zugrundeliegende Code-Modell der Sprache (vgl. Frank 1984: 508), die Inhaltsorientierung (vgl. Dobstadt 2020), die Forderung nach Authentizität (vgl. Riedner 2018) – machen deutlich, dass sein Wagnis, sich auf die sprachliche und kulturelle Wirklichkeit in ihrer Komplexität und Diversität einzulassen, durch einen Sprach- und Wirklichkeitsbegriff limitiert, kompensiert und abgefedert ist, der Vielfalt und Komplexität nur als beherrsch- und kontrollierbare in seinen Horizont treten lässt. Sie entfalten sich in einem letztlich als homogen und transparent gedachten Sinnraum, als den der kommunikative FSU die (sprachliche und gesellschaftliche) Realität denkt bzw. denken zu müssen glaubt. Dies erklärt auch den merkwürdigen und anders kaum erklärbaren Umstand, dass in dll 3 der Inszenierungscharakter des Telefongesprächs systematisch verschleiert wird: Nur so kann es seine Glaubwürdigkeit bewahren und die Behauptung, dass Sprache und Kommunikation eindeutig, stabil und transparent sind, wirksam untermauern. Dadurch gerät allerdings noch etwas anderes außer Sicht: dass der FSU den Sprachgebrauch und dessen Kontexte nicht neutral und objektiv darstellt und darstellen kann. Jeder noch so oberflächliche Blick in Lehrmaterialien bzw. Lehrwerke bestätigt dies. Als willkürlich herausgegriffenes Beispiel sei das Lehrwerk *Berliner Platz 1 neu* (Lemcke et al. 2009) angeführt, das in seiner Lektion 4

(Thema: Wie spät ist es?) in einer Zuordnungsübung zum Thema „Tages- und Uhrzeiten“ die Aktivitäten „kochen“, „abwaschen“, „die Wohnung putzen“ mit Bildern belegt, welche allesamt weibliche Personen zeigen, wohingegen es zur Illustration der Aktivität „Fußball spielen“ einen Mann auftreten lässt (Lemcke et al. 2009: 45). Diese in ihrer auffälligen Stereotypizität schon komischen Darstellungen belegen, dass die ‚Wirklichkeit‘ im kommunikativen FSU und in seinen Materialien nie als solche, sondern stets als eine re-präsentierte, d. h. als normativ bzw. diskursiv überformte erscheint: als ein voraussetzungsreiches und vieldeutiges Konstrukt. Wie der *linguistic* und der *cultural turn* gelehrt haben, kann dies auch anders gar nicht sein: Realität ‚an sich‘ existiert nicht, wir haben es immer mit Deutungen von ihr zu tun (vgl. Altmayer 2010: 92). Diese Deutungen durchdringen naturgemäß auch den Lehrdiskurs und perspektivieren ihn in einer bestimmten, einseitigen, z. T. problematischen Weise (vgl. Ucharim 2011). Aber: Nicht die Einseitigkeit solcher Perspektivierungen ist das Hauptproblem. In dem erwähnten Beispiel aus dem Lehrwerk *Berliner Platz 1 neu* könnten die Geschlechter den Aktivitäten ganz anders zugeordnet sein, doch wären solche veränderten Zuordnungen wahrer? Neutraler? Weniger einseitig? Weniger missverständnisgefährdet?³ In jedem Lehrdiskurs müssen – wie im übrigen in jeder Kommunikation – Auswahlentscheidungen getroffen werden; diese gehen immer sowohl mit Perspektivierungen als auch mit Fixierungen einher, die – da die Sprache nicht nur Gegenstand, sondern auch Medium des Lehr/Lerndiskurses ist – weder im Moment der Produktion völlig kontrolliert noch in der retrospek-

³ Vor dem Hintergrund der Debatten des Jahres 2020 fällt auf, dass *People of Color* im Lehrwerk *Berliner Platz 1 neu* nicht vorkommen; ausweislich dieses Lehrwerks ist Deutschland ein ausschließlich von weißen Menschen bewohntes Land; nicht-weiße Menschen treten nur als Hinzukommende in den Blick. Wie ist das zu deuten? Mir scheint es nicht abwegig, in dieser Darstellung eine weitere Facette des homogenen und transparenten Sinnraumes des kommunikativen FSU zu sehen, dessen spannungsvolle Beziehung zur komplexen gesellschaftlichen Realität Deutschlands – in der die klaren Grenzen zwischen Drinnen und Draußen, zwischen homogener Kernbevölkerung und den hinzugekommenen Menschen ‚mit Migrationshintergrund‘ längst unendlich geworden sind – auf diese Weise zutage tritt. Allerdings offenbar nur in der Retrospektive, d. h. unter gesellschaftlichen und diskursiven Umständen, die eine andere Sensibilität und damit auch einen anderen Blick ermöglichen (vielleicht sogar fordern). Der allerdings – und auch das gilt es sich immer wieder bewusst zu machen – keineswegs neutraler, objektiver oder weniger konstruierender ist als der Blick, der der Lehrwerksdarstellung aus dem Jahre 2009 zugrunde liegt. Und was diese selbst betrifft: Sie ist nicht so eindeutig, wie sie auf den ersten Blick erscheint. Könnte sie – da sie ja so überdeutlich offensichtlich die gesellschaftliche ‚Realität‘ verfehlt – nicht auch ironisch gemeint sein? Könnte sie nicht sogar eine versteckte Kritik an ihrem eigenen Abbildungsanspruch enthalten? Und eine subtile Aufforderung an die Lernenden, diese Kritik zu erkennen und daran anschließend die Einseitigkeit der Darstellung zu korrigieren und kreativ Darstellungsalternativen zu entwickeln?

tiven Reflexion restlos transparent gemacht werden können. Daraus aber den Schluss zu ziehen, auf der Seite der Unterrichtsgegenstände alle vermeintlich unbeherrschbaren semiotischen Irritationen und auf der Seite des Unterrichtsdiskurses dessen konstitutive Nicht-Neutralität und Perspektivengebundenheit auszublenden und stattdessen Eindeutigkeit, Transparenz und Stabilität zur Wahrheit von Sprache und Wirklichkeit zu erklären, scheint doch problematisch, zumal der kommunikative FSU dadurch in einen Widerspruch zu seinen Kernansprüchen und -anliegen gerät. Und so muss er sich angesichts dieses Befundes die Frage gefallen lassen, ob er den Anforderungen, die Sprache und Kommunikation sowie die Aufgabe ihrer Vermittlung im 21. Jahrhundert an ihn stellen, noch genügen kann bzw. will (vgl. dazu Kramsch 2006).⁴ Wie also kann es gelingen, ihn so weiterzuentwickeln, dass die drei genannten Probleme adressiert werden: seine einseitige Fixierung auf semiotische Stabilität und Transparenz, die Verschleierung seines Inszenierungscharakters, die Ausblendung seiner diskursiven Verstrickungen?

2. (EINE) LÖSUNG: DEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT ALS REFLEXIV-IRONISCHEN ERZÄHLRAUM KONZIPIEREN

Ich komme dazu auf den Befund zurück, dass der kommunikative FSU in seinem Bemühen, die sprachliche, kulturelle, gesellschaftliche Realität zu erfassen und zu vermitteln, ohne Fiktionen und Inszenierungen nicht auskommt. D. h.: Er re-kreiert Realität, arrangiert sie, setzt sie neu und anders zusammen. In projektartigen Aufgabenstellungen wird dieses Re-kreieren von Wirklichem gelegentlich sogar explizit („Erfinde einen Deutschen“, Groenewold 2005: 519; „Wir bauen einen Menschen“, Altmayer 2016: 47). Dieses kreativ-konstruktive Moment zeigt sich auch in den Erzählungen, die im kommunikativen FSU gar nicht so selten vorkommen. Schiedermaier, die dieses Moment in ihren Überlegungen zum Erzählen als einer fremdsprachendidaktischen Kategorie ins Auge fasst, greift dafür auf Ehlichs Begriff ‚erzählen₂‘ zurück, der das „*Herstellen einer gemeinsamen Welt* [kursiv i. O., M. D.]“ (Ehlich 1983: 139; vgl. dazu Schiedermaier 2014: 133) meint. Die Pointe dieser Art des Erzählens, für das Schiedermaier eine Reihe von Beispielen aus Lehrwerken des Deutschen als Fremdsprache anführt, liegt in der strukturellen Offenheit, mit der die Lernenden auf die Aufforderung

⁴ Der kommunikative FSU könnte sich dafür entscheiden, sich vorrangig oder sogar ausschließlich auf die Begleitung und Unterstützung einer rein ökonomisch verstandenen Globalisierung zu beschränken. Aber damit würde er seinen emanzipatorischen Anspruch in Frage stellen.

zu erzählen, reagieren können und sollen.⁵ Erzählen₂ als das narrative Kreieren einer gemeinsamen Welt eröffnet den Lernenden nicht-antizipierbare Möglichkeiten, sich durch den kreativen Gebrauch der Zielsprache in diese – und damit auch in die zielsprachliche Welt – auf ganz individuelle Weise einzuschreiben.⁶ Ob diese Möglichkeiten ergriffen und genutzt werden – und wie weitgehend und mit welchen Ergebnissen –, ist dabei nicht im Vorhinein entschieden; es hängt von den Rahmenbedingungen sowie von der (Experimentier-)Bereitschaft und der Lust aller Beteiligten ab, sich auf sie einzulassen. Aber aufgrund dieser Offenheit und Unvorhersagbarkeit zeichnet sich hier ein Raum inmitten des homogenen und transparenten Sinnraums des kommunikativen FSU ab, der gänzlich anders verfasst ist als dieser, weil er sich nicht als realistische Abbildung einer vorausgesetzten Wirklichkeit begreift (auf die daher in der Regel mit Aufgabenstellungen zugegriffen wird, die mit der „richtig“ – „falsch“-Opposition arbeiten), sondern als deren Re-Kreation bzw. als deren kreative Re-Konstruktion. Und natürlich überlagern sich beide Räume vieldeutig und spannungsreich. So kann der Raum der kreativen Rekonstruktion der homogene Sinnraum des kommunikativen FSU selber sein, nur anders gedeutet, eben als ästhetisch organisierter und – präziser – als ein Erzählraum, in dem die sprachliche und kulturelle Wirklichkeit der Zielgesellschaft ästhetisch – d. h. kreativ, als in sich stimmige – und dadurch mit Realitätseffekten ausgestattete – Darstellung – nachgebildet wird. Weil diese narrativen Repräsentationen immer auch vereinfachen, schematisieren und Komplexität reduzieren (vgl. Koschorke 2012: 28f.), scheinen sie auf den ersten Blick dem homogenen und transparenten Sinnraum des kommunikativen FSU anzugehören, ein Teil von ihm zu sein. Aber wenn der FSU einmal im Sinne von erzählen₂ als ästhetisch organisierter Erzählraum gedeutet und umgedeutet ist, dann stellt sich eine (mindestens hauchdünne) Distanz zum Erzählten und Dargestellten ein; wodurch dieses Erzählte und Dargestellte (und der ihnen mitgegebene Anspruch auf Authentizität) als etwas Gemachtes, als Produkt und Gegenstand eines kreativ-konstruktiven Spiels erkennbar wird, welches das Erzählte und Dargestellte mit Attributen des Uneigentlichen versieht, in die Schwebe bringt, in virtuelle Führungsstriche setzt. Im Extrem wird dadurch sogar ein Gegen-den-Strich-Lesen ermöglicht, das Irritationen und Mehrdeutig-

⁵ „Dabei wird versucht, den Unterschied zwischen *erzählen₁* und *erzählen₂* an der Möglichkeit festzumachen, ob die Lernenden bei den Aufgabenstellungen die Möglichkeit haben, selbst eine Wahl zu treffen, was sie von sich erzählen; ob in der Aufgabenstellung impliziert ist, dass sie mehr als elementare Informationen geben, dass sie von ‚ihrer Welt‘ erzählen und damit eine ‚gemeinsame Welt herstellen‘. [kursiv i. O., unterstrichen v. mir, M. D.]“ (Schiedermaier 2014: 133)

⁶ So verstehe ich Ehlichs Interpretation der von ihm so genannten „Tiefenfunktion“ des Erzählens: „*Im Erzählen wird dem Hörer die Partizipation am Unerwarteten möglich gemacht.*“ [kursiv i. O., M. D.]“ (Ehlich 1983: 140f.)

keit sichtbar macht, wo zuvor Eindeutigkeit war. Ich habe dies exemplarisch an dem oben erwähnten Telefongespräch aus dll 3 durchgespielt (vgl. Dobstadt 2020: 45f.). Mit Ironisierung ist genau diese Operation des in Anführungsstriche-Setzens gemeint. Ihr wohnt eine Spannung inne, denn sie akzeptiert und respektiert die Fixierungen und Verengungen, die jeder Unterricht vornehmen muss, weil anders keine Zugänge zur Zielsprache und Zielgesellschaft zu haben sind; aber sie weiß zugleich um die Konstruiertheit, Situiertheit, Perspektiviertheit und letztlich auch um die Kontingenz dieser Zugänge und kennzeichnet diese daher – in einer Art mitlaufendem ironischem Meta-Kommentar – als vorläufig, als perspektivisch und als nicht-neutral, um die Beteiligten und Betroffenen davor zu bewahren, diese Zugänge zur (deutschen) Sprache und zu den (deutschsprachigen) Gesellschaften mit definitiven und abgeschlossenen Wahrheiten über sie zu verwechseln. Dies schließt die Absage an die phantasmatische Vorstellung ein, dass objektive und wahre Darstellungen der Zielsprache und der Zielgesellschaft möglich wären, wenn man sich nur lange und intensiv genug mit ihr beschäftigen würde. Die Ironisierung ist sowohl Teil als auch Folge der Operation, den kommunikativen FSU als Erzählraum zu begreifen, in dem Realität ästhetisch kreiert und arrangiert wird, denn mit dieser Umdeutung hat die Unterminierung und Relativierung des Anspruchs des kommunikativen FSUs, ‚authentische‘ sprachliche und kulturelle Wirklichkeit darzustellen und zu vermitteln, bereits begonnen. Als ironischer Meta-Kommentar geht sie aber noch einen Schritt weiter, denn ihr Relativieren bedeutet ein Bekenntnis zu dem, was im Unterricht und in den Lehrwerken – wie wir gesehen haben – tatsächlich passiert: Dass die sprachlich-kulturelle Realität nachgestellt, inszeniert, konstruiert, modelliert und dabei unvermeidlicherweise auch fixiert wird. Was im Übrigen jede Grammatik tut, die die nie ganz fixierbare, weil im Gebrauch sich stets verändernde – und in ihrer vermeintlich solitären Abgegrenztheit überhaupt nur als Konstrukt existierende und fassbare – Sprache retrospektiv re-konstruiert. Nur wird – und das ist der allesentscheidende Punkt – durch die Ironisierung das Moment der Konstruiertheit zugleich ausgestellt, wodurch mindestens minimale Distanz zum Konstruierten entsteht, das somit nicht (mehr) als die Wirklichkeit selbst gilt und folglich den Lernenden auch nicht mehr als diese präsentiert wird.

Im Hintergrund dieser Überlegungen steht das von Friedrich Schlegel um 1800 erdachte Konzept der romantischen Ironie. Am Ende des 18. Jahrhunderts, in einer Phase, in der der Sieg der Aufklärung und die Durchsetzung der bürgerlichen (Markt-)Gesellschaft durch die Frühromantik eine erste kritische Reflexion erfuhr, die in mancher Hinsicht Ähnlichkeiten aufweist mit der heutigen Diskussion um Moderne und Postmoderne (vgl. aus der Perspektive des FSU Kramsch 2013), war die romantische Ironie die literarisch-philosophische Antwort auf den als unauflöslich wahrgenommenen Konflikt zwischen der Notwendigkeit einerseits und der Unmöglichkeit andererseits, Totalität – in frühro-

mantischer Terminologie: das ‚Absolute‘ – zu vergegenwärtigen, d. h. in den menschlichen Horizont hineinzuholen. Bei Novalis heißt es: „Wir suchen das Unbedingte, finden aber immer wieder nur Dinge.“ (Novalis 1978: 221) Dieser Satz, den man als eine Aussage über Sprache und Kommunikation lesen kann (vgl. Riedner/Dobstadt 2019: 43), lässt sich auch auf das Spannungsfeld beziehen, in dem der FSU heute agiert: Seine Themen, seine Inhalte und die Auskünfte, die er über die Zielsprache und die Zielgesellschaft gibt, sind notwendig partikular und beschränkt; es sind retrospektive Snapshots, stillgestellte Bilder, die der Lebendigkeit, Komplexität und Vielfalt der sprachlich-kulturellen Realität nicht gerecht werden können; und es doch sollen. Denn genau darin besteht der Anspruch des kommunikativen FSU (siehe Fußnote 1). Schlegels Ausweg bestand darin, auf ein Verfahren zurückzugreifen, das das Absolute und das Partikulare, das Unendliche und das Endliche sich gegenseitig relativieren lässt, ohne aber das eine dem anderen über- oder unterzuordnen:

Die Idee des Absoluten, dem alle Einzelpositionen unangemessen bleiben, rückt diese in ein ironisches Licht. Andererseits können wir uns in unserer Endlichkeit nur an solchen Einzelpositionen orientieren, während das Absolute ungreifbar bleibt. Die Ironie spielt darum in beide Richtungen. Sie ist ein Verlachen des Endlichen, weil es durch anderes Endliches dementiert und durch den Gedanken des Absoluten insgesamt beschämt wird; aber auch des Absoluten, weil es, wie Novalis sagt, das identische Reine nicht gibt (NS II, 177, Z. 10/11). [kursiv i. O., M. D.] (Frank 1989: 301)

Die Ironie – schreibt Friedrich Schlegel (1972: 21) –

enthält und erregt ein Gefühl von dem unauflöslichen Widerstreit des Unbedingten und des Bedingten, der Unmöglichkeit und Notwendigkeit einer vollständigen Mitteilung. Sie ist die freieste aller Lizenzen, denn durch sie setzt man sich über sich selbst weg; und doch auch die gesetzlichste, denn sie ist unbedingt notwendig. Es ist ein sehr gutes Zeichen, wenn die harmonisch Platten gar nicht wissen, wie sie diese stete Selbstparodie zu nehmen haben, immer wieder von neuem glauben und mißglauben, bis sie schwindlicht werden, den Scherz grade für Ernst, und den Ernst für Scherz halten.

Eine solche Ironie kann theoretisch zwar erklärt werden, realisiert werden kann sie aber nur als Kunst: „Etwas Bestimmtes so sagen, daß im Redeakt diese Bestimmtheit sich zugunsten des Unbestimmten zurücknimmt; sagen, als sagte man nicht: das kann nur der Dichter.“ (Frank 1989: 306). Seinen Ort hat dieses Verfahren daher vor allem in der (erzählenden) (Hoch-)Literatur der Neuzeit, die Schlegel in Anlehnung an die kantische Terminologie Transcendentalpoesie nennt: „In der Transcendentalpoesie herrscht Ironie.“ (Schlegel 1980: 90)

Insofern der kommunikative FSU die sprachliche und kulturelle Realität entsprechend den Parametern seines auf Transparenz und Beherrschbarkeit angelegten Sprach- und Wirklichkeitsverständnis (vor-)konfiguriert und zugänglich macht, ist ihm allerdings schon eine transzendente Ebene eingelegen. Diese Ebene wird nicht einfach negiert und ausgelöscht, wenn der kommunikative FSU als transzendentalpoetischer Erzählraum aufgefasst wird, doch verliert sie ihre bestimmende Kraft. Indem eine spielerisch-ironische Distanz zur Darstellung und zum Dargestellten entsteht, öffnet sich der bis dahin unhinterfragt homogene und transparente Raum des FSU für Gegenläufigkeiten, Mehrdeutigkeiten, Irritationen, Spannungen, für das Ineinander und Miteinander von Transparenz und Intransparenz; auch und nicht zuletzt in Bezug auf die zu vermittelnde Zielsprache (und Zielgesellschaft) und ihre Regularitäten, insofern auch diese nur perspektivierte (und daher notwendig beschränkte und beschränkende) Konstrukte sind. Ein um das Moment einer durchgängigen Ironisierung ergänzter kommunikativer FSU wäre – so meine These – deutlich konsistenter verfasst als er das heute ist. Aber worin liegt der Mehrwert dieser Operation für die Lernenden? Die Antwort lautet: Ihnen werden Freiheits- und Spielräume eröffnet, wenn sie lernen und erfahren, dass z. B. „Vereinbaren“ oder das Operieren mit der „richtig“-„falsch“-Opposition in bestimmten Kontexten hochfunktionale und relevante Sprachspiele sind, deren Regeln sie beherrschen und anwenden können sollten; ohne aber in diesen Sprachspielen die eigentliche Wahrheit von Sprache und Kommunikation sehen müssen. Sie sollen sie vielmehr als eine Möglichkeit unter mehreren erkennen, die es spielerisch zu üben und deren Einsatz es kontextsensibel abzuwägen gilt. Letztere Formulierung soll deutlich machen, wie sich der Vorschlag der Ironisierung des FSU auf das kommunikative Konzept bezieht: Er ist seinen Grundgedanken verpflichtet, strebt aber seine Transformation durch die Integration eines fundamental kreativen Moments, eines programmatisch spielerischen Umgangs mit der fremden Sprache, ihren Regularitäten und Mustern an (zur „Verwandtschaft des *homo narrans* zum *homo ludens* [kursiv i. O., M.D.]“ vgl. Koschorke 2012: 13). Dieser spielerische Umgang mit der Sprache ist dem kommunikativen FSU in seiner derzeitigen Anlage fremd, ja unverständlich. Damit steht die Frage im Raum, ob er durch seine Ironisierung transformiert oder ob er durch sie gesprengt wird. Diskutieren kann man diese Frage auch mit Blick auf die Spielräume für ein sprachkreatives Handeln, die sich den Lernenden durch den Einbezug des spielerisch-ironischen Moments eröffnen, insofern diese weit über die Spielräume hinausgehen, die ihnen der kommunikative FSU von seinen Voraussetzungen her anzubieten in der Lage ist. Aber es geht dabei immer noch um die Ermöglichung und Förderung von Teilhabe, wenn auch in einer deutlich erweiterten Form, für deren Bezeichnung Renate Riedner und ich die Formel

„kreativ-poetische Mitgestaltung“ von Sprache und Gesellschaft vorgeschlagen haben (vgl. Riedner/Dobstadt 2019: 40; vgl. dazu auch Riedner in diesem Band). In Abwandlung der in Fußnote 6 zitierten Formulierung von Ehlich könnte man auch von ‚unerwarteter Partizipation‘ sprechen.

3. EIN LEHRWERKSBEISPIEL: *BERLINER PLATZ 1 NEU*

Friedrich Schlegel wünschte sich Werke, „die durchgängig im ganzen und überall den göttlichen Hauch der Ironie atmen“ (Schlegel 1972: 12). Ich verstehe dies in Bezug auf mein Thema so, dass der Unterricht als Ganzes von diesem „göttlichen Hauch“ beseelt sein sollte, dass dieser Hauch des Weiteren in den Lehr/Lernmaterialien zu spüren sein und sich in der Arbeit mit ihnen im Unterricht zeigen sollte. Im Folgenden möchte ich an einem Lehrwerksbeispiel aufzeigen, wie das konkret aussehen könnte.

Dazu greife ich auf das bereits erwähnte Lehrwerk *Berliner Platz 1 neu* zurück. Gegenstand meiner Überlegungen ist das letzte Kapitel der 9. Lektion. Der Titel dieses (jede Lektion abschließenden) Kapitels lautet „Deutsch verstehen“; die Formulierung lässt vermuten, dass hier der homogene und transparente Sinnraum des kommunikativen FSU vorausgesetzt wird, denn „Verstehen“ bedeutet im Kontext der kommunikativen Didaktik „entschlüsseln“ (Barkowski et al. 2014: 13); der Begriff und das ihm korrespondierende Konzept verorten sich also im Rahmen des Code-Modells der Sprache. Die Lektion, zu der das Kapitel gehört, trägt überdies den Titel „Was ist passiert“ und bettet es damit in eine der für den kommunikativen FSU charakteristischen Wirklichkeitserzählungen ein (zu dem Begriff vgl. Riedner in diesem Band). Mit seiner expliziten Orientierung am Alltag (vgl. Lemcke et al. 2009: 3), seinem Fokus auf „Themen, Situationen und sprachliche Handlungen“ (ebd.) sowie seiner Ausrichtung auf das Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache, das sich wiederum am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen orientiert (vgl. ebd.) präsentiert sich *Berliner Platz 1 neu* als ein kommunikatives Lehrwerk, das aber – wenn die Lehrenden und Lernenden ihre Perspektive darauf verändern – interessante Ansatzpunkte zur Ironisierung des von ihm Dargestellten und Vermittelten bietet.

Im Mittelpunkt des Kapitels steht Olga, die ihrer Freundin Kim eine E-Mail schreibt, in der sie von ihren Abenteuern in Wien erzählt und die mit dem vermeintlich unmotivierten Wechsel des Personalpronomens eine Irritation enthält: „Ich bin mit dem Riesenrad gefahren“ – „Für morgen haben wir auch schon ein Programm“ (Lemcke et al. 2009: 104). In einer kaum merkbaren und leicht zu überlesenden Weise verstößt der Text durch den Wechsel des Personalpronomens gegen die Kohärenzregel. Aber dieser Verstoß ist natürlich kein Fehler, den

es zu korrigieren gälte, sondern ein Versehen mit tieferer Bedeutung: Olga hat in Wien einen jungen Mann namens Leopold kennengelernt, möchte über ihn nicht schreiben, tut es auf die beschriebene Weise indirekt aber doch. Die Leserin der E-Mail – Olgas Freundin Kim – bemerkt diese Fehlleistung, indem sie auf einen literarischen Lesemodus umschaltet, der in dem vermeintlichen Normverstoß keinen zu korrigierenden Fehler, sondern etwas zu Interpretierendes, ein Symptom, einen Hinweis auf Bedeutung entdeckt. Mit Hilfe der literarischen Lektüre eines erzählenden Textes bietet das Lehrwerk den Lernenden also eine Möglichkeit, das konventionelle Normverständnis zu hinterfragen. Und dabei die Erfahrung zu machen, wie solche Normverstöße Kommunikation in Gang setzen – „Ich muss dir ganz viel erzählen!“ (Lemcke et al. 2009: 104) – und in Gang halten. So wird im vorliegenden Fall der vermeintliche Fehler zum Ausgangspunkt einer Kaskade von Anschlusskommunikationen – „Kim ruft Olga an. Lesen und hören Sie“ (ebd.: 105) –, in denen ein schönes, man könnte auch sagen: literarisches Spiel des Andeutens, Verbergens, Offenbarens usw. zelebriert wird. Darin deutet sich die Vielfalt der Möglichkeiten an, die dieses Material dem Unterricht eröffnet. Das Lehrwerk erkennt diese Möglichkeiten allerdings nicht; dementsprechend nutzt es den Text auch nicht für eine Auseinandersetzung mit der Rolle und der Geltung von sprachlichen Normen; ebenso wenig lässt es sich auf das literarische Spiel ein, das dieser Text spielt. Dass es dem Lehrwerk nicht darum geht, Sinnlücken produktiv, d. h. zu einer Lerngelegenheit zu machen, sondern darum, sie zu schließen, wird an verschiedenen Stellen deutlich: Bei den geschlossenen W-Fragen, die nur eine Antwort zulassen; bei dem Eindeutigkeit suggerierenden Bilderensemble (vgl. Lemcke et al. 2009: 105), in dem ein Bild von dreien die korrekte Personenkombination realisiert, die anderen beiden nicht.

Ein ironischer Umgang mit diesem Lehrwerksangebot bedeutet zunächst einmal das Einnehmen von Distanz und die Vergewisserung, welches sprachliche Angebot den Lernenden gemacht wird und wie das Lehrwerk mit diesem Angebot umgeht. Dabei geht es nicht darum, die eindeutige Ausrichtung auf Vereindeutigung an den Pranger zu stellen, zu kritisieren, gar abzulehnen. Der ironische Ansatz verfährt anders: Aus seiner Perspektive ist Vereindeutigung sehr wohl eine Option, aber nur eine unter mehreren, prinzipiell gleichberechtigten. Zu kritisieren ist, dass das Lehrwerk monoman und monoperspektivisch den genau entgegengesetzten Weg einschlägt, indem es alle Möglichkeiten außer der Vereindeutigung ausschließt und diese damit privilegiert. Demgegenüber wäre es weiterführender, die Lernenden anzuregen, sich über Kriterien Gedanken zu machen, wann vereindeutigt werden sollte, müsste, könnte und wann nicht; und sie diese Kriterien diskutieren zu lassen. Also sich – durchaus im Sinne des kommunikativen FSU und seines Paradigmenwechsels von der Opposition „richtig“ – „falsch“ zu der Opposition „angemessen“

– „unangemessen“ – über die (Interpretation der) Kontexte von sprachlichen Handlungen Gedanken zu machen. Denn im kommunikativen FSU sollte es nicht um das Einschränken, sondern um das Eröffnen und Erweitern von kommunikativen Möglichkeiten gehen. Dies setzt eine ironische Distanznahme zum vermeintlich Eindeutigen voraus, das im kommunikativen FSU trotzdem seinen legitimen Platz hat: als Möglichkeit nämlich, deren Realisierung in bestimmten Kontexten funktional ist und erwartet wird; die damit aber auch als ein Konstrukt gelten kann und darf, das nicht völlig ernst genommen werden muss.

Vor dem Hintergrund der ironischen Reflexion des Umgangs des Lehrwerks mit Olgas Geschichte könnte man sich folgende Aktivitäten und Aufgabenstellungen vorstellen:

- Die Aufmerksamkeit könnte auf den pronominalen Widerspruch gelenkt werden; man könnte die Lernenden diskutieren lassen, wie die pronominale Inkohärenz erklärt werden könnte. Gäbe es noch mehr und andere Möglichkeiten als die, die das Lehrwerk nahelegt?⁷
- Man könnte die Erzählung Olgas von den Lernenden variieren lassen, zunächst auf eine eher konventionelle Weise, indem man unterschiedliche Perspektiven von unterschiedlichen Personen durchspielen lässt (wie würde z. B. Leopold die Geschichte erzählen?); man könnte sich aber auch vorstellen, dass Olga selbst eine veränderte Sicht auf diese Geschichte entwickelt, wenn sich bestimmte Parameter ändern (angenommen, Leopold schreibt ihr nicht mehr). Man könnte auch die Aufgabe geben, diese Geschichte unterschiedlichen Adressaten mitzuteilen, um auf diese Weise die Lernenden für – im kommunikativen FSU unterbelichtete – Aspekte der Kommunikation wie die Bedeutung der Form, der Ausdrucksweise, des Registers, des Stils usw. zu sensibilisieren (vgl. Kramsch; Huffmaster 2008).
- Interessant wäre es auch, die Wien-Stereotype ins Auge zu fassen, die in Olgas Diskurs auftauchen; diese auf ihre Voraussetzungen durchsichtig zu machen (welche Deutungsmuster von Österreich sind im Spiel?) und in ihrer Funktion zu beleuchten: Geht es um Authentizität bzw. um Authentizitätseffekte? Wie werden diese von den Lernenden wahrgenommen und verarbeitet? Man könnte sie variieren, parodieren, durch die Veränderung des Kontextes ihre Erzeugung üben lassen; und die Lernenden auf diese spielerische Weise mit der Kraft der Sprache, Realität zu kreieren und zu inszenieren, vertraut machen.

⁷ Diese Frage ließe sich mit den Lernenden auch in Bezug auf die oben vorgestellte Zuordnungsübung aus Lektion 4 des Lehrwerks *Berliner Platz 1 neu* diskutieren: Gibt es mehr und andere Möglichkeiten als die, die das Lehrwerk nahelegt?

- Schließlich könnte man den Lernenden die Aufgabe stellen, Ausreden zu erfinden, Ausweich-, Dissimulations- und Notlügenstrategien zu erproben, mit denen sich Olga den insistenden Nachfragen der allzu neugierigen Freundin erwehren könnte. Man könnte die Lernenden in dieser Weise auf die W-Fragen antworten lassen. Eine solche Übung, bei der es dezidiert darum ginge, nicht die Wahrheit zu sagen, wie es die kommunikative Vorgabe eigentlich verlangt (wie mir scheint, eine versteckte Nebenbedeutung des W im Begriff der W-Fragen), würde die spielerisch-kreativen Fähigkeiten der Lernenden herausfordern. Und vermutlich würde sie ihnen deutlich mehr Spaß machen als das, was das Lehrwerk vorsieht; zumal das, was der kommunikative FSU eigentlich verspricht: Teilhabe und Mitgestaltung, dadurch auf weit interessantere und kreativere Weise eingelöst wäre (siehe dazu auch Riedner in diesem Band).

Alle diese Vorschläge implizieren eine ironische Distanzierung von den zentralen Konzepten des kommunikativen FSU bzw. haben diese zur Folge. Zugleich eröffnen sie den Lernenden erweiterte kommunikative Möglichkeiten. Aber auch den Lehrkräften: Ob und inwieweit sie sich auf die hier vorgeschlagene aktive Ironisierung des FSU einlassen wollen, können und sollen sie flexibel selbst entscheiden (dürfen): mit Blick auf die Rahmenbedingungen, auf die Zielgruppe und deren Bedürfnisse, auf ihre Tagesform. Dabei sollte ihnen entgegenkommen, dass die Ironisierung des kommunikativen FSU ein extrem flexibles und anpassungsfähiges Konzept ist. Es bedeutet gerade nicht, stets und ständig das kommunikative Transzendental zurückzuweisen; es bedeutet vielmehr, eine wohldosierte Distanz zu ihm aufzubauen und es ggf. nur punktuell zu destabilisieren, z. B. indem die Lernenden in bestimmten Situation zu abweichenden Lesarten als den erwarteten ermutigt werden (siehe dazu auch die Überlegungen in den Fußnoten 3 und 7). Damit würde sich das Spektrum der didaktischen Möglichkeiten erweitern, z. B. auch in Bezug auf Binnendifferenzierung.

Natürlich setzt der hier vorgeschlagene ironische Umgang mit den Vorgaben des kommunikativen FSU eine gewisse Kompetenz voraus; vor allem aber die Bereitschaft der Lehrkräfte, sich auf ihn einzulassen. Hilfreich wäre vermutlich ein „Leitfaden zum ironischen Umgang mit kommunikativ ausgerichteten Lehrwerken“. Noch schöner wäre es allerdings, wenn die Lehrwerke die Lehrkräfte bei der Einnahme einer ironischen Haltung aktiv unterstützen und dadurch entlasten würden, indem sie im frühromantischen Sinne transzendentalpoetisch verfahren würden. Schlegel hat die Transzendentalpoesie in den Athenäumsfragmenten als „Poesie der Poesie“ (Schlegel 1972: 50) bezeichnet: als eine Poesie, die sich selbst mitdarstellt, d. h. die ihre Perspektive, ihre literarischen Operationen reflexiv ausstellt und sich dadurch in eine ironische Distanz zu ihnen begibt. Eine solche Reflexion des Lehrwerks auf sich selbst könnte in der Einführung

bzw. in den begleitenden Lehrerhandreichungen geschehen. In diesen Texten könnte es sich selber als (Erzähl-)Medium reflektieren: als ein poetisches Kaleidoskop von Sprache(n) und Sprachverwendungen, die Wirklichkeit konstruieren und dekonstruieren; und die sich gegenseitig relativieren und kontrapunktisch⁸ kontingent setzen, anstatt monoperspektivisch immer nur die eine, konventionelle Wahrheit zu verkünden. Allerdings würde dies – das sei zugegeben – ein verändertes Verständnis vom Lehrwerk (und Unterricht) voraussetzen: Es müsste sich des narrativen, kreativen, inszenierenden Moments seines eigenen Diskurses bewusst sein und bereit sein, dieses zu nutzen und in den Dienst eines sich immer wieder öffnenden „Erzählen[s] der Abschweifung“ (Riedner 2017: 69) zu stellen (Vorschläge dazu macht Riedner 2017).

4. SCHLUSS

Der Fremdsprachenunterricht verfolgt Zwecke. Aber er tut dies als eine ästhetische Konstruktion, die poetisch Welt entwirft (das verbindet ihn mit den von ihm eingesetzten Lehrwerken). Aufgrund dieses Doppelcharakters, in dem sich der schillernde und nie ganz zu vereinheitlichende Doppelcharakter der Sprache reflektiert (vgl. dazu Riedner/Dobstadt 2019), entkommt er der Literarizität von Sprache und Kultur nicht. Doch er muss sich dessen auch bewusst sein. Wenn er es zu ignorieren versucht, trifft ihn der Novalissche Bannstrahl (Novalis 1978, 438):

Gerade das Eigenthümliche der Sprache, daß sie sich blos um sich selbst bekümmert, weiß keiner. Darum ist sie ein so wunderbares und fruchtbares Geheimniß, – daß wenn einer blos spricht, um zu sprechen, er gerade die herrlichsten, originellsten Wahrheiten ausspricht. Will er aber von etwas Bestimmten sprechen, so läßt ihn die launige Sprache das lächerlichste und verkehrteste Zeug sagen.

Und Angelika Kubanek schreibt: „Die Charakteristika guten Erzählens sind zugleich Qualitätsmerkmale des Unterrichts“ (Kubanek 2012: 62). Erst wenn der Fremdsprachenunterricht beides beherzigt, d. h. wenn er sein Erzählen als ironisches Erzählen versteht und gestaltet, wird er ein zeitgemäßer Fremdsprachenunterricht sein können; d. h. einer, der kommunikative Möglichkeiten und Handlungsspielräume eröffnet und erweitert, statt diese zu begrenzen und zu beschränken.

⁸ Zum Begriff des Kontrapunktischen als einem Verfahren impliziter Ironisierung vgl. Dobstadt/Riedner 2016: 231.

LITERATUR

- Adamson, Bob (2004): Fashions in Language Teaching Methodology. In: Davis, Alan; Elder, Catherine (Hrsg.): *The Handbook of Applied Linguistics*. Malden, MA: Blackwell Pub. (= Blackwell Handbooks in Linguistics 17), 604–622.
- Altmayer, Claus (2010): Kulturwissenschaft – eine neue Perspektive für die Germanistik in Afrika? In: *Acta Germanica. German Studies in Africa* 38, 86–102.
- Altmayer, Claus (Hrsg.) (2016): *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Klett.
- Barkowski, Hans; Grommes, Patrick; Lex, Beate; Vicente, Sara; Wallner, Franziska; Winzer-Kiontke, Britta (2014): *Deutsch als fremde Sprache*. Stuttgart: Klett.
- Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2009): *Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung. Arbeitspapiere der 29. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Berns, Margie (1990): *Contexts of competence. Social and cultural considerations in communicative language teaching*. New York, London: Plenum Press.
- Dobstadt, Michael (2020): Komplex, vielschichtig, ambig und widerständig. Überlegungen zu einem zeitgemäßen Verständnis von Inhaltsorientierung in DaF/DaZ. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 36, 1, 40–52.
- Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (2016): Eine Didaktik der Literarizität für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Brüggemann, Jörn; Dehrmann, Mark-Georg; Standke, Jan (Hrsg.): *Literarizität. Herausforderungen für Theoriebildung, empirische Forschung und Vermittlung. Fachdidaktische und literaturwissenschaftliche Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 215–236.
- Ehlich, Konrad (1983): Alltägliches Erzählen. In: Sanders, Willy; Wegenast, Klaus (Hrsg.): *Erzählen für Kinder – Erzählen von Gott. Begegnung zwischen Sprachwissenschaft und Theologie*. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer, 128–150.
- Europarat; Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Frank, Manfred (1984): *Was ist Neostukturalismus?* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Frank, Manfred (1989): *Einführung in die frühromantische Ästhetik. Vorlesungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Groenewold, Peter (2005): Lässt sich ein Land erlernen wie eine Fremdsprache? Überlegungen zu einem – unerlaubten? – Vergleich. In: Info DaF 32, 515–527.
- Hallet, Wolfgang (2008): Diskursfähigkeit heute. Der Diskursbegriff in Piephos Theorie der kommunikativen Kompetenz und seine zeitgemäße Weiterentwicklung für die Fremdsprachendidaktik. In: Legutke, Michael (Hrsg.): Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision. Tübingen: Narr, 76–96.
- Hallet, Wolfgang (2009): ‚*Ways of being in the world*‘. Diskursfähigkeit als Kompetenzziel und die Inhaltsorientierung des Fremdsprachenunterrichts. In: Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung. Arbeitspapiere der 29. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 68–77.
- Hallet, Wolfgang (2019): Gibt es ein Sprachenlernen jenseits der Kompetenzstandards? Curriculare Definitionen und didaktisches Denken. In: Doff, Sabine; Giesler, Tim; Tödter, Mareike (Hrsg.): Die große Frage. Normen, Konzepte, empirische Befunde und Anwendungsbezüge in der aktuellen Fremdsprachendidaktik. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 13–31.
- Klieme, Eckhard (Hrsg.) (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Stand Juni 2003. Bonn: BMBF, Referat Öffentlichkeitsarbeit.
- Koschorke, Albrecht (2012): Wahrheit und Erfindung. Grundzüge einer allgemeinen Erzähltheorie. Frankfurt, a. M.: Fischer.
- Kramsch, Claire (2006): From Communicative Competence to Symbolic Competence. In: The Modern Language Journal 90, 249–252.
- Kramsch, Claire (2011): Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. In: Fremdsprache Deutsch 44, 35–40.
- Kramsch, Claire (2013): Culture in foreign language teaching. In: Iranian Journal of Language Teaching Research 1, 1, 57–78.
- Kramsch, Claire; Huffmaster, Michael (2008): The Political Promise of Translation. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL) 37, 283–297.
- Kubanek, Angelika (2012): Überlegungen zum Stellenwert eines „narrativen Prinzips“ im Fremdsprachenunterricht. In: Babylonia 2, 12, 61–68.
- Funk, Hermann; Kuhn, Christina (Hrsg.) (2020): Das Leben. Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Cornelsen.
- Lemcke, Christian; Rohrmann, Lutz; Scherling, Theo (2009): Berliner Platz 1 neu. Deutsch im Alltag. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Novalis (1978): Werke, Tagebücher und Briefe Friedrich von Hardenbergs. Bd. 2: Das philosophisch-theoretische Werk. Hrsg. von Hans-Joachim Mähl. München u. a.: Hanser.

- Piepho, Hans-Eberhard (1974): Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Dornburg-Frickhofen: Frankonius.
- Riedner, Renate (2015): Das Konzept der *symbolic competence* (Claire Kramsch) im Schnittpunkt von Linguistik, Kulturwissenschaft und Fremdsprachendidaktik. In: Fandrych, Christian; Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (Hrsg.): Linguistik und Kulturwissenschaft: Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen. Frankfurt a. M.: Lang, 129–150.
- Riedner, Renate (2017): Narrativität und literarisches Erzählen im Fremdsprachenunterricht. In: Schiedermaier, Simone (Hrsg.): Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch. München: iudicium, 58–76.
- Riedner, Renate (2018): Authentizität in der Fremdsprachendidaktik – kritische Anmerkungen zu einem problematischen Konzept. In: Deutsch als Fremdsprache 55,1, 34–43.
- Riedner, Renate; Dobstadt, Michael (2019): „Winks upon winks upon winks“ – Plädoyer für eine literarische Perspektive auf Sprache und Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 42, 2016, 39–61.
- Savignon, Sandra J. (2007): Beyond communicative language teaching: What's ahead? In: Journal of Pragmatics 39, 207–220.
- Schiedermaier, Simone (2014): Alltägliches und literarisches Erzählen als Kategorie im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Ein Versuch. In: Deutsch als Fremdsprache 51, 3, 131–140.
- Schlegel, Friedrich (1972): Schriften zur Literatur. München: dtv.
- Schlegel, Friedrich (1980): Literarische Notizen 1797–1801. Literary Notebooks. Herausgegeben, eingeleitet und kommentiert von Hans Eichner. Frankfurt/Main u. a.: Ullstein.
- Schmenk, Barbara (2017): Myths of Origin and the Communicative Turn. In: Critical Multilingualism Studies 5, 1, 7–36.
- Schmenk, Barbara (2019): Wie kann man das Lernen und Lehren von Fremdsprachen als kulturelles Phänomen begreifen? In: Doff, Sabine; Giesler, Tim; Tödter, Mareike (Hrsg.): Die große Frage. Normen, Konzepte, empirische Befunde und Anwendungsbezüge in der aktuellen Fremdsprachendidaktik. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 105–122.
- Ucharim, Anja (2011): „In meiner Heimat war ich Jurist [...] und jetzt fahre ich Taxi“. Die diskursive Konstruktion der Arbeitswelt und die berufliche Positionierung von Migrantinnen und Migranten in Lehrwerken für Integrationskurse. Leipzig, Dissertation.

VERZEICHNIS DER AUTOR*INNEN

Nils Bernstein

Dr. Nils Bernstein arbeitet als Wissenschaftlicher Mitarbeiter und Koordinator des Testbereichs am Sprachenzentrum der Universität Hamburg; DAAD-Stationen in Santiago de Chile und Mexiko-Stadt; Lehraufträge an den Universitäten Hannover und Wuppertal. Arbeitsbereiche und Forschungsschwerpunkte: Kompetenzorientiertes Bewerten und Testen von Sprachkenntnissen; interkulturelle, ganzheitliche und ästhetische Ansätze der Fremdsprachendidaktik. Publikationen (in Auswahl): Bernstein, Nils; Lerchner, Charlotte (Hrsg.) (2014): *Ästhetisches Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Musik – Kunst – Film – Theater – Literatur*. Universitätsverlag Göttingen. Online unter: <https://doi.org/10.17875/gup2014-775>; Bernstein, Nils (2020): *Literarizität und Performativität als ästhetische Strategie von Slam Poetry im Fremdsprachenunterricht*. In: Dobstadt, Michael; Foschi, Marina (Hrsg.): *Poetizität interdisziplinär. Poetizität/Literarizität als Gegenstand interdisziplinärer Diskussion: Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Fremd- und Zweitsprachendidaktik*. Loven di Menaggio: Editore, 141–152. Online unter: https://www.villavigoni.eu/wp-content/uploads/2020/02/Poetizität_interdisziplinär_Villa_Vigoni_Editore_2019_Endf.pdf; Bernstein, Nils (2019): *Zum Stellenwert von Literaturdidaktik im DaF-Unterricht am Beispiel von Slam Poetry. Eine Standpunkterörterung mit didaktischen Vorschlägen*. In: Marijana Jeleč (Hrsg.): *Tendenzen der Gegenwartsliteratur. Literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Perspektiven*. Berlin: Peter Lang, 285–306.

Michael Dobstadt

Dr. Michael Dobstadt vertritt die Professur für Deutsch als Fremdsprache an der TU Dresden. Studium der Germanistik und Geschichte an der Universität Bonn; 2000–2005 DAAD-Lektor an der Universidad de Salamanca/Spanien; 2006–2017 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Herder-Institut der Universität Leipzig. DAAD-Kurzzeitdozenturen und Lehraufenthalte in Uruguay, Argentinien, Paraguay, Mexiko, Vietnam, Polen, Südafrika, Italien, Russische Föderation. Seine Arbeitsbereiche und Forschungsschwerpunkte sind die Funktionen des Literarischen und literarischer Textualität in den Kontexten von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, ästhetische Medien in DaF/DaZ sowie Erinnerungsorte als Lernorte einer kulturwissenschaftlich orientierten Fremdsprachendidaktik. Publikationen zu allen diesen Themen, außerdem zum Film, zur Literatur des 19., 20. und 21. Jahrhunderts, zur Geschichte des Faches Deutsch als Fremdsprache. Zusammen mit Dr. Renate Riedner (Stellenbosch University/Südafrika) arbeitet er an einer „Didaktik der Literarizität für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“.

Olivetta Gentilin

Olivetta Gentilin promovierte 2016 an den Universitäten Verona und Darmstadt im Fach Neuere Deutsche Literatur und Allgemeine Literaturwissenschaft. Derzeit hat sie eine feste Anstellung als Deutschlehrerin am Gymnasium „Liceo A. Pigafetta“ in Vicenza (Italien). Dazu leitete sie Fortbildungskurse bei der SSIS (Hochschule für Lehrerbildung) in Venedig. Aktueller Forschungsschwerpunkt: Digitale und multimodale Ansätze zur Behandlung literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht. Publikationen (in Auswahl): Gentilin, Olivetta (2017): *Krankheitsbild als rhetorisches Element in Georg Büchners „Lenz“ und „Woyzeck“*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht; Gentilin, Olivetta (2017): *KI in der Schule: Digitale Lehrkonzepte und Anwendungsbeispiele für den Fremdsprachenunterricht*. In: *Information – Wissenschaft & Praxis*, Band 71, 1, 2020.

Almut Hille

Prof. Dr. Almut Hille ist Professorin für Deutsch als Fremdsprache an der Freien Universität Berlin. Arbeitsbereiche und Forschungsschwerpunkte: Kultur-, Literatur- und Mediendidaktik im Fach Deutsch als Fremdsprache, Interdisziplinäre Deutschlandstudien, Literatur des 20. und 21. Jahrhunderts. Publikationen in Auswahl: Hille, Almut; Liaoyu, Huang; Langer, Benjamin (Hrsg.) (2016): *Generationenverhältnisse in Deutschland und China. Soziale Praxis – Kultur – Medien*. Berlin, Boston: De Gruyter; Badstübner-Kizik; Hille, Almut (Hrsg.) (2015): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a. M.: Peter Lang; Hille, Almut; Jambon, Sabine; Meyer, Marita (Hrsg.) (2015): *Globalisierung – Natur – Zukunft erzählen. Aktuelle deutschsprachige Literatur für die internationale Germanistik und das Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: iudium.

Christiane Hochstadt

Prof. Dr. Christiane Hochstadt ist Professorin für Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Arbeitsbereiche und Forschungsschwerpunkte: Grammatikdidaktik, Erzählen, sprachlich-ästhetisches Lernen, Inklusion. Publikationen (in Auswahl): Hochstadt, Christiane; Olsen, Ralph (Hrsg.) (2019): *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim und Basel: Beltz; Hochstadt, Christiane (2015): *Mimetisches Lernen im Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren; Hochstadt, Christiane (2020): *Förderung frühkindlicher Erfahrungen mit literarischem Erzählen durch ‚collaborative‘ und ‚paired storytelling‘ – ein erzählästhetischer Ansatz*. In: Brüggemann, Jörn; Mesch, Birgit (Hrsg.): *Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel. Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen. Teil 2*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 283–304.

Renate Riedner

Dr. Renate Riedner war tätig als Lektorin, Gastprofessorin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin für Deutsch als Fremdsprache/German Studies an Universitäten in Kairo, München, Tucson/Arizona, Jena und Leipzig; seit 2016 ist sie Senior Lecturer (DAAD) an der Stellenbosch University, Südafrika. Arbeitsbereiche und Forschungsinteressen: Kritische Sprachlehr- und Lerntheorie, Didaktik der Literarizität, Kulturstudien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, deutschsprachige Gegenwartsliteratur. Publikationen (in Auswahl): Riedner, Renate (2018): *Authentizität in der Fremdsprachendidaktik – kritische Anmerkungen zu einem problematischen Konzept*. In: Deutsch als Fremdsprache 1/2018, 34–43; Riedner, Renate (2019): *Aspekte einer Didaktik der Literarizität: Lyrisches Schreiben im DaF-Unterricht*. In: Dobstadt, Michael; Foschi, Marina (Hrsg.): Poetizität interdisziplinär. Lovenovo di Menaggio: Villa Vigoni, 95–124; Online unter: https://www.villavigoni.eu/wp-content/uploads/2020/02/Poetizität_interdisziplinär_Villa_Vigoni_Editore_2019_Endf.pdf; Riedner, Renate (2019): *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungsorte in Deutsch als Fremdsprache: Theorie und Praxis für die Arbeit mit fortgeschrittenen Deutschlernenden im südafrikanischen Hochschulkontext*. Acta Germanica 2019, 23–41.

Michael Ritter

Prof. Dr. phil. Michael Ritter ist Professor für Grundschuldidaktik Deutsch und Ästhetische Bildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeitsbereiche und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Deutschdidaktik, Kinderliteratur und Literarisches Lernen, das Bilderbuch in Theorie, Rezeption und Didaktik. Publikationen (in Auswahl): Ritter, Michael (2019): *Deutschdidaktik Primarstufe. Eine Einführung in die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem sprachlichen und literarischen Lernen in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren; Naugk, Nadine; Ritter, Alexandra; Ritter, Michael; Zielinski, Sascha (2016): *Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule. Perspektiven und Beispiele*. Weinheim & Basel: Beltz; Kohl, Eva Maria; Ritter, Michael (2019): *Schreibszenarien. Kreatives Schreiben in der Grundschule*. Seelze-Velber: Kallmeyer. 4. Auflage.

Narges Roshan

Narges Roshan M. A. hat Neuere deutsche Literatur und Deutsch als Fremdsprache mit dem Schwerpunkt Kulturvermittlung an der Freien Universität Berlin studiert und ist Dozentin für Deutsch als Fremdsprache am Bard College Berlin – A Liberal Arts University und Doktorandin an der Freien Universität Berlin. Dissertationsprojekt: *Narrative Kompetenz als Brückenschlag zwischen homileischem und institutionellem Diskurs. Narrative der Postmigrantischen Gesellschaft im DaF-Unterricht*. Arbeitsbereiche und Forschungsschwerpunkte:

Didaktik der Mündlichkeit; Narrative Mündlichkeit im Fach Deutsch als Fremdsprache; Homileischer Diskurs im Konversationsunterricht; Wechselbeziehung zwischen narrativer Mündlichkeit und Schriftlichkeit; Ästhetisch-performatives Lernen.

Simone Schiedermair

JProf. Dr. Simone Schiedermair ist JProfessorin für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache mit den Schwerpunkten Literatur und Landeskunde an der Friedrich-Schiller-Universität Jena; Lehrtätigkeiten an Universitäten in der VR China, Japan und Norwegen; seit 2005 Redakteurin bei der Zeitschrift „Zielsprache Deutsch“. Arbeitsbereiche und Forschungsschwerpunkte: Literaturtheorie und Literaturdidaktik, Theorie und Didaktik der Landeskunde. Publikationen (in Auswahl): Schiedermair, Simone (Hrsg.) (2018): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten*. München: iudicium; Schiedermair, Simone (Hrsg.) (2017): *Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch*. München: iudicium; Schiedermair, Simone (2014): *Alltägliches und literarisches Erzählen als Kategorie im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Ein Versuch*. In: Deutsch als Fremdsprache 2014, 3, 131–140.

Lamyaa Ziko

Prof. Dr. Lamyaa Ziko hat Germanistik an den Universitäten Kairo und Trier studiert, 2005 zur Erzählforschung und Interkulturalität in Sten Nadolnys Werken an der Universität Trier promoviert und ist seit 1996 zunächst als wissenschaftliche Hilfskraft und derzeit als Professorin an der Abteilung für deutsche Sprache und Literatur an der Philosophischen Fakultät, Menoufia Universität (Ägypten), tätig; 2020 war sie Seminarleiterin im Kulturmodul des EZ DAAF (Univ. Ain Shams und Leipzig). Arbeitsbereiche und Forschungsschwerpunkte: Neue deutsche Literatur und Deutsch als Fremdsprache mit den Schwerpunkten Erzählforschung, Interkulturalität, Kulturstudien, fremdsprachlicher Literaturunterricht. Publikation: Übersetzung des klassischen Werkes von Ibn Kathir „Die Geschichten der Propheten“ ins Deutsche zusammen mit Prof. Dr. Adel Ali, erschienen im Düsseldorf IB Verlag. Ziko, Lamyaa (2013): *Dantons Tod. Lektüre im literarischen DaF-Unterricht im Rahmen der Revolution am 25. Januar 2011 in Ägypten*. In: Zielsprache Deutsch 3/2013, 19–33; Ziko, Lamyaa (2016): *Literatur, DaF und Kulturvermittlung im universitären Kontext in Ägypten*. In: Faculty of Languages & Translation's Journal 16/2019. Ziko, Lamyaa (in Vorb.): *Literatur im Rahmen akademischer Vorgaben der Germanistik-Ausbildung: Vermittlung von Sprache, Kultur, Wissen und berufsbezogenen Kompetenzen*, erscheint 2021 in Zielsprache Deutsch.

LiKu

LITERATUR
KULTUR
MEDIEN

M

IN DEUTSCH ALS FREMD- UND ZWEITSPRACHE

Band 1:

Renate Riedner, Simone Schiedermaier (Hg.): Literarisches und alltägliches Erzählen unter (fremd-)sprachendidaktischer Perspektive, 2020, ISBN 978-3-86205-631-6

Band 2:

Almut Hille, Oliver Niels Völkel (Hg.): Was zu beginnen nicht aufhört. Facetten der Gegenwartsliteratur in der internationalen Germanistik und im Fach Deutsch als Fremdsprache, 2020, ISBN 978-3-86205-735-1

Band 3:

Cynthia Freudenthal: Ökologische Diskurse im Fremdsprachenunterricht, 2021, ISBN 978-3-86205-736-8

AUßERHALB DER REIHE ERSCHIENEN SIND:

Michael Ewert, Renate Riedner, Simone Schiedermaier (Hg.): Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven, 2011, ISBN 978-3-86205-093-2

Almut Hille, Benjamin Langer (Hg.): Erzählte Städte. Beiträge zu Forschung und Lehre in der europäischen Germanistik, 2013, ISBN 978-3-86205-297-4

Almut Hille, Sabine Jambon, Marita Meyer (Hg.): Globalisierung – Natur – Zukunft erzählen. Aktuelle deutschsprachige Literatur für die Internationale Germanistik und das Fach Deutsch als Fremdsprache, 2015, ISBN 978-3-86205-410-7

Simone Schiedermaier (Hg.): Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch, 2017, ISBN 978-3-86205-497-8

Simone Schiedermaier (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten, 2018, ISBN 978-3-86205-522-7