

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 Erzähldidaktik (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-

senierungscharakters“ 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 irreal, 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.
- Kubaneck, 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.
- Schiedermaier, 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: Schiedermaier, 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.