

# Lyrik und Kurzprosa im Anfängerunterricht Deutsch als Fremdsprache

**Simone Schiedermaier – Friedrich-Schiller-Universität Jena**

## Abstract

Literarische Texte bieten sich an, den Umgang mit Fremde zu reflektieren. Ihnen kommt damit eine wichtige Funktion zu in einem von Transnationalisierungsprozessen und globalen Migrationsbewegungen bestimmten Alltag. Anhand eines lyrischen Textes und eines kurzen Prosatextes soll untersucht werden, wie literarische Texte auch im Anfängerunterricht für Deutsch als Fremdsprache unter dieser Perspektive verwendet werden können.

## 1. Literatur im Fremdsprachenunterricht

Warum Literatur im Fremdsprachenunterricht bzw. im Unterricht Deutsch als Fremdsprache? Das klassische Konzept war, dass man Fremdsprachen gelehrt und gelernt hat, um nach vielen Jahren – meist schulischen – Fremdsprachenunterrichts die Literatur des Zielsprachenlandes lesen zu können. Diese Vorstellung von der Rolle der Literatur im Fremdsprachenunterricht ist freilich längst abgelöst durch unterschiedlichste Ansätze, wobei einer der beliebtesten im unterrichtspraktischen Kontext wohl die Nutzung literarischer Texte zur Explizierung grammatischer Phänomene ist. Dabei denkt man etwa an die Übungsgrammatik von Wolfgang Rug und Andreas Tomaszewski (2011), die literarische Texte zur Illustration und für Übungsaufgaben zur Grammatik nutzt. Daneben gilt Literatur seit den 1980er Jahren als Fundus für Sprechanlässe, mit denen sich die enge und auf Dauer wenig motivierende Fokussierung auf kommunikatives Handeln in Alltagssituationen um kulturelle Dimensionen erweitern lässt: „Die Kritik,

dass der kommunikative Ansatz zu sehr Dialoge und Sprechfertigkeiten betone, führte dazu, dass andere Textsorten aufgenommen wurden – auch literarische Texte“ (Bischof, Kessling & Krechel, 2007, S. 17). Als Sprech-anlass nutzt beispielsweise das Lehrbuch „Deutsch aktiv“ (1986) literarische Texte. Der dritte große Bereich ist die Verbindung von Literatur und Landeskunde; dieser Verwendungszusammenhang für literarische Texte findet sich an prominenter Stelle formuliert als Punkt 14 in den „ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht“ (1990, S. 17):

Der Umgang mit literarischen Texten leistet einen wichtigen Beitrag zur Erschließung deutschsprachiger Kultur(en). Mit Hilfe von Literatur können die Unterschiede von eigener und fremder Wirklichkeit und subjektiver Einstellung bewußt gemacht werden, zumal literarische Texte gerade dadurch motivieren, daß sie ästhetisch und affektiv ansprechen.

In konkrete Unterrichtsentwürfe umgesetzt findet sich dieser Ansatz etwa in der Fernstudieneinheit von Monika Bischof, Viola Kessling und Rüdiger Krechel (2007).

Den genannten Ansätzen liegt eine Begründungsstruktur zugrunde, die zwar Aspekte von Literatur nutzt, diese aber ausschließlich auf Zusammenhänge bezieht, in denen es um den Einsatz von Literatur als didaktischen Kniff geht bzw. als unterrichtsmethodisches Remedium gegen die Langeweile.

## 2. Literatur und Erzählen

Ich möchte hier einen anderen Weg gehen, den Einsatz von Literatur im Fremdsprachenunterricht zu reflektieren und mich dabei an neuesten Überlegungen aus der Narratologie orientieren. Wie Albrecht Koschorke zu Beginn seines 2012 erschienenen Bandes „Wahrheit und Erfindung. Grundzüge einer allgemeinen Erzähltheorie“ ausführt, muss das Erzählen als anthropologische Grundausstattung des Menschen verstanden werden.

Koschorke beginnt sein Kapitel I „Universalität des Erzählens“ mit einem ausführlichen Zitat von Roland Barthes:

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 (...), 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. (Barthes, 1988, S. 102)

Versteht man den literarischen Text nicht als eine Textart von vielen, sondern als prominentes Medium des Erzählens, erhält er einen spezifischen Stellenwert. Wie Koschorke im Anschluss an das Barthes-Zitat ausführt, hat sich zu den „anthropologischen Bestimmungen, die den Menschen als vernunftbegabtes und sprechendes Wesen auszeichnen, (...) im späten 20. Jahrhundert der Begriff des ‚homo narrans‘ gesellt“ (Koschorke, 2012, S. 10); Erzählen also als anthropologische Grundausstattung des Menschen wie das zielgerichtete Handeln und das Sprechen. Damit wird Erzählen als eine grundlegende Funktion von Sprache und Sprechen verstanden und – folgt man den Ausführungen Koschorkes – als Funktion, die ebenso wichtig ist wie der Informationsaustausch.

Ich möchte in diesem Beitrag an zwei Textbeispielen nachvollziehen, wie sich literarische Texte als Medien des Erzählens im Anfängerunterricht

einsetzen lassen. Beide Texte sind so gewählt, dass sie sich gleichzeitig eignen, den Umgang mit Fremde zu reflektieren und einen differenzierten Umgang mit Fremde zu lernen. Diese xenologische Perspektivierung scheint mir wichtig im Hinblick auf die grundlegenden Kompetenzen, die ein von Transnationalisierungsprozessen und globalen Migrationsbewegungen bestimmter Alltag fordert.

### 3. Literarische Texte als *literarische* Texte. Methode

Im Folgenden orientiere ich mich an dem Modell, das ich in meinem Beitrag „Literarische Texte als *literarische* Texte. Vieldeutigkeit, Anschaulichkeit, Kontextverbundenheit“ (2011) entwickelt habe. Dabei werden für die Unterrichtsvorschläge drei Phasen unterschieden:<sup>1</sup>

#### Phase 1

Literarische Texte zeichnen sich dadurch aus, dass sie nicht Informationen mitteilen, sondern Situationen vorführen. In ihrer *Anschaulichkeit* sprechen sie die Vorstellungskraft der Lesenden gezielt an. Dabei können die Lesenden mit einer anschaulichen Szene, zum Beispiel mit einer Heimkehr nach langer Zeit, Unterschiedliches assoziieren. Die spezifische Anschaulichkeit und ihre sprachliche Umsetzung stehen jeweils im Mittelpunkt der ersten Phase der Textarbeit. Dabei geht es darum, auch individuelle Vorstellungsbilder, in denen die Anschaulichkeit des Textes konkretisiert wird, in der Gruppe vorzustellen.

#### Phase 2

Der Bezug literarischer Texte auf mögliche Kontexte steht im Mittelpunkt der zweiten Phase der Auseinandersetzung mit dem Text. Auch hierbei gilt es, die *Vieldeutigkeit* literarischer Texte zu berücksichtigen; denn ihre Kontextverbundenheit darf nicht so verstanden werden, dass literarische Texte

---

1 Die folgenden Passagen, in denen das dreiphasige Konzept vorgestellt wird, sind aus dem genannten Artikel entnommen (Schiedermaier, 2011, S. 28–34).

kulturelle und gesellschaftliche Wirklichkeiten unverändert abbilden und man diese scheinbar direkten Abbildungen der Realität in der Textarbeit dann „nur“ rekonstruiert. Die Distanz zwischen Text und Kontext lädt vielmehr zur Reflexion ein.

### Phase 3

In der dritten Phase wird über die erste Rückbindung an lebensweltliche Zusammenhänge hinausgegangen. Dies ist auf Anfängerniveau selten möglich, aber mindestens ab B1-Niveau können unterschiedliche Zusatztexte für die Auseinandersetzung mit dem Text gewählt werden, die einen oder mehrere Aspekte behandeln, die auch in dem literarischen Text vorkommen. Diese Texte können einzelne Diskurszusammenhänge verstärken, abschwächen, ausweiten oder modifizieren. Der Text wird so in ein *flexibles Kontextnetz* eingebunden, nicht in ein erklärendes System.

## 4. Literarische Texte für den Unterricht. Vorschläge

Im Folgenden möchte ich zwei Texte vorstellen und skizzieren, wie man sie im Anfängerunterricht einsetzen könnte.

### 4.1 Şenocak: Zwei Planeten

Der erste Text stammt von Zafer Şenocak. Im Unterricht werden zunächst Kopien mit dem folgenden Gedicht verteilt, das 1985 in dem Gedichtband „Flammentropfen“ erstmals erschienen ist.

*ich habe* meine Füße auf zwei Planeten  
wenn sie sich in Bewegung setzen  
zerren sie mich mit  
ich falle

ich trage zwei Welten in mir  
aber keine ist ganz  
sie bluten ständig

die Grenze verläuft  
mitten durch meine Zunge

ich rüttle daran wie ein Häftling  
das Spiel an einer Wunde (*fett* i. O., S. Sch.)<sup>2</sup>

Je nach Sprachstand der Lernenden kann die Kopie bereits ergänzende Worterklärungen enthalten, etwa: I,3 jemanden (Akk) mitzerren – „mühsam od. mit Gewalt gegen einen Widerstand, meist ruckartig ziehen, ziehend fortbewegen; Bsp. jemanden aus dem Bett zerren, in ein Auto zerren“ (Duden, 2007, Sp. 1972); II,2 ganz – das Gegenteil von „kaputt“, also „nicht kaputt“, vollständig; II,3 ständig – immer; IV, 1 rütteln an + Dativ – „schnell (ruckweise) hin- und herbewegen, heftig schütteln; Bsp. aus dem Schlaf rütteln, an der Tür rütteln“ (Duden, 2007, Sp. 1423); IV,1 der Häftling – der Gefangene.

Wie oben skizziert, geht es in der ersten Phase darum, die Situation in ihrer Anschaulichkeit wahrzunehmen und sie mit Hilfe anderer Medien konkret sichtbar zu machen. Die Lernenden bekommen zunächst die Aufgabe, das Gedicht in Gruppen zu lesen und zu rekonstruieren, was erzählt wird. Jede Gruppe soll dann eine Präsentationsform wählen, mit der sie das Gedicht im Plenum präsentiert. Verschiedene Formen der Visualisierung sind dabei denkbar; etwa die Umsetzung in eine Pantomime oder andere dramatische Formen, das Gestalten eines Plakats oder Tafelbildes, ein Bild malen oder einen Comic zeichnen. Das Gedicht eignet sich sehr gut für eine Visualisierung; sind die Vorstellungsbilder, die es evoziert, doch sehr eindrücklich. Strophe I: auf zwei Planeten stehen, die sich bewegen; Strophe II: zwei Welten, in mir, die bluten; Strophe III: eine Grenze durch die Zunge; Strophe IV: wie ein Gefangener an der Grenze in der Zunge rütteln. Planeten zerren, Welten bluten, ich falle – sehr drastisch wird der sog. „interkulturelle Alltag“ bzw. der „Alltag mit Migrationshintergrund“ beschrieben.

---

2     Şenocak, 2005, S. 147. Erstmals erschienen 1985 im Lyrikband „Flammentropfen“.

In der zweiten Unterrichtsphase geht es um die Auseinandersetzung mit dem Inhalt, die gegebenenfalls auch in der Muttersprache der Lernenden stattfinden kann. Mögliche Ausgangspunkte könnten die Implikationen sein, die sich daraus ergeben, dass Planeten immer „in Bewegung“ sind, oder die unterschiedlichen Semantiken von „Welt“, die hier gleichzeitig angespielt werden wie geographische Gegebenheit, kulturell-gesellschaftlicher Zusammenhang, persönliche Disposition. Auch der Ausdruck „Grenze“ wirft Fragen auf: Wie sieht diese Grenze aus? Hat sie eine Schranke oder Stacheldraht? Oder ist es eine Grenze ohne Markierung? Ist sie als Raum zu denken oder als Linie? Ist sie sichtbar oder nur spürbar? Kann sie überwunden werden? Soll sie überwunden werden?

Auf die dritte Phase, die Sprachkenntnisse auf höherem Niveau verlangt, soll nur mit wenigen Stichworten hingewiesen werden. Als Zusatztexte kommen Informationen zu Şenocaks Biographie in den Blick, zur Geschichte der sog. „Gastarbeiter“, ein späterer kurzer Prosatext von Şenocak zum Thema „Grenze“ (2011, S. 14 f.), ein Interview aus der Süddeutschen Zeitung mit jungen Erwachsenen, die einen türkischen Migrationshintergrund haben (Näger, 2005, S. 49).

## 4.2 Kafka: Heimkehr

Texte von Franz Kafka gehören zum üblichen Repertoire, wenn es um den Einsatz von literarischen Texten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache geht. Trotz der in dieser Hinsicht wenig originellen Materialwahl möchte ich meinen zweiten Unterrichtsvorschlag zu dem folgenden kurzen Prosatext von Kafka entwickeln, scheint er mir doch in Hinsicht auf xenologische Aspekte und in Hinsicht auf das oben skizzierte methodische Vorgehen ein lohnenswerter Text zu sein:<sup>3</sup>

---

3 Im folgenden Text sind die Ausdrücke und grammatischen Phänomene markiert, die Lernende auf A1/A2-Niveau in der Regel noch nicht gelernt haben. Die einzelnen Markierungen werden im Anschluss an die Wiedergabe des Kafka-Textes erklärt.

Ich bin zurückgekehrt, ich habe den Flur durchschritten und blicke mich um. Es ist (meines Vaters) alter Hof. Die Pfütze in der Mitte. Altes, *unbrauchbares Gerät, ineinanderverfahren, verstellt* den Weg zur Bodentreppe. Die Katze lauert auf dem Geländer. Ein *zerrissenes Tuch*, einmal im Spiel *um eine Stange* gewunden, hebt sich im Wind. Ich bin angekommen. Wer (wird) mich (empfangen)? Wer wartet hinter der Tür der Küche? Rauch kommt aus dem Schornstein, der Kaffee zum Abendessen (wird gekocht). Ist dir *heimlich*, fühlst du dich zu Hause? Ich weiß es nicht, ich bin sehr unsicher. (Meines Vaters) Haus ist es, aber kalt steht Stück neben Stück, als (wäre) jedes mit seinen eigenen *Angelegenheiten* (beschäftigt), die ich teils vergessen habe, teils niemals kannte. Was kann ich ihnen nützen, was bin ich ihnen und (sei) ich auch (des Vaters), (des alten Landwirts Sohn). Und ich wage nicht, an der Küchentür zu klopfen, nur von der Ferne horche ich, nur von der Ferne horche ich stehend, nicht so, daß ich als Horcher (überrascht werden könnte). Und weil ich von der Ferne horche, *erhorche* ich nichts, nur einen leichten Uhrenschlag höre ich oder glaube ihn vielleicht nur zu hören, herüber aus den Kindertagen. Was sonst in der Küche geschieht, ist das *Geheimnis* der dort Sitzenden, das sie vor mir *wahren*. Je länger man vor der Tür zögert, desto fremder wird man. Wie (wäre es), wenn jetzt jemand die Tür (öffnete) und mich etwas (fragte). (Wäre) ich dann nicht selbst wie einer, der sein *Geheimnis wahren* will.<sup>4</sup>

Natürlich finden sich in diesem Text eine Reihe von sprachlichen Ausdrücken, die für Lernende auf A1/A2-Niveau eine Herausforderung darstellen. Die Kopie mit dem Text, die im Unterricht ausgeteilt wird, enthält deshalb eine umfangreichere Liste mit Vokabeln bzw. grammatischen Strukturen. Dabei wird im Unterricht darauf hingewiesen, dass es bei dieser Liste nicht darum geht, dass man seinen aktiven Wortschatz und sein grammatisches Wissen erweitert, sondern um passives und eventuell auch kurzfristiges Wissen, damit man den Text verstehen kann. Die Lernenden können hier gut zusammenarbeiten, indem sich Lernende aus gemeinsamen Herkunftssprachen die Arbeit der Vokabelsuche teilen und ihre Ergebnisse den anderen zur Verfügung stellen.

---

4 Wiedergabe nach Kafka, 1992b, S. 320 f.; in der kritischen Ausgabe Kafka, 1992a, S. 572 f.

Schwieriger Wortschatz ist mit Kursivschrift markiert: *unbrauchbares Gerät, in-einanderverfahren, verstellt, zerrissenes Tuch, um eine Stange gewunden, heimlich, Angelegenheiten, horchen-erhorchen-Horcher, Uhrenschlag, Geheimnis wahren.*

Die grammatischen Formen, die man auf A1 noch nicht lernt, sind in Klammern gesetzt; dabei habe ich mich an der Grammatikvermittlung des Lehrbuchs *Menschen, A1* (2012) orientiert:

- a. Genitiv-Formen: meines Vaters Hof/meines Vaters Haus/des Vaters, des alten Landwirts Sohn (in *Menschen A1* wird nur der Genitiv bei Eigennamen vermittelt, siehe Kap. 14)
- b. Futur I und Passiv: wird mich empfangen, wird gekocht (Futur I und Passiv werden nicht in *Menschen A1* vermittelt)
- c. verschiedene Konjunktivformen: wäre beschäftigt (Konjunktiv II); sei (Konjunktiv I); überrascht werden könnte (Passiv, Konjunktiv II); wäre, öffnete, fragte (Konjunktiv II). Diese Formen werden in dem genannten Lehrbuch nicht vermittelt.

In der ersten Phase geht es nun wieder darum, die Situation zu konkretisieren; auch bei diesem Text sind verschiedene Präsentationsformen möglich. Für die inhaltliche Auseinandersetzung in der zweiten Phase geht es zentral um Fragen nach der Fremde, um die verschiedenen Aspekte von Fremde und um das Fremderleben. Sehr vereinfacht werden die Überlegungen von Michael Hofmann aus dem Band *Interkulturelle Literaturwissenschaft* (2006) und die dort vorgestellten Ansätze von Ortrud Gutjahr und Ortfried Schöffter präsentiert. Dazu wird eine Kopie mit den folgenden stichwortartigen Hinweisen ausgeteilt:

Michael Hofmann: Fremde (Hofmann, 2006, S. 14 f.)

- a. Das Wort „fremd“ ist ein relationaler Begriff.
- b. Das Wort „fremd“ hat verschiedene Bedeutungen: 1. Ort, 2. Besitz, 3. Art und Weise.

Ortrud Gutjahr: Aspekte der Fremde (Hofmann, 2006, S. 15–18)

- a. absolut fremd = der Tod
- b. fremd = ich kenne es noch nicht (das noch Unbekannte), kann es aber kennenlernen
- c. fremd = jemand oder etwas Fremdes kommt in meinen Bereich, es überrascht mich, bedroht mich

Ortfried Schöffter: Wie erlebe ich Fremdheit? (Hofmann, 2006, S. 20–25)

- a. fremd = so war ich früher
- b. fremd = negativ (Gegenbild)
- c. fremd = positiv, interessant, spannend (Ergänzung)
- d. fremd = fremd, ich kann es nicht ändern und nicht erklären, es ist nicht gut und nicht schlecht, ich akzeptiere es

Im Plenum oder in Gruppenarbeit wird nun diskutiert, auf welche Aspekte in dem Kafka-Text angespielt wird bzw. welche Aspekte für das Verständnis dieses Textes hilfreich sind. Sehr deutlich wird, dass der Begriff „fremd“ ein relationaler Begriff ist, festzumachen etwa an der Textpassage „Je länger man vor der Tür zögert, desto fremder wird man“ (Z. 18 f.). Wichtig ist auch die Erkenntnis, dass nicht nur die anderen fremd sind, sondern man selbst auch inzwischen ein Fremder ist: „Wie wäre es, wenn jetzt jemand die Tür öffnete und mich etwas fragte. Wäre ich dann nicht selbst wie einer, der sein Geheimnis wahren will“ (Z. 19–21). Fremde wird nicht explizit als Gegenbild oder Ergänzung, als negativ oder positiv erlebt (siehe oben bei den Stichworten Schöffter b und c), sie wird registriert (Schöffter d), es wird sehr genau die eigene Erfahrung bei der „Heimkehr“ beobachtet, das Schwanken zwischen Vertrautheit und Fremdheit. Die eigene Vergangenheit ist nun fremd (Schöffter a). Ein wichtiger Punkt ist auch die Erfahrung, dass eigentlich sehr Vertrautes, die eigenen Eltern, das Elternhaus, „des Vaters Hof“, die Spielgeräte aus der Kindheit, die Gewohnheiten aus der Kindheit (Kaffee kochen und in der Küche sitzen) fremd sind, von fremder Art und Weise (Hofmann b 3).

Natürlich kann man den Text auch über dieses Lesergespräch hinaus nutzen. Denkbar wäre das Verfassen ähnlicher Texte als Hausaufgabe. Denkbar wäre

auch eine schriftliche Fixierung der Gedanken oder eines Gedankens aus dem Gespräch, sozusagen eine kleine Textanalyse. Das ist sicher eine Herausforderung auf diesem sprachlichen Niveau, aber es ist vielleicht dem intellektuellen Niveau von erwachsenen Lernenden angemessen und damit eine Herausforderung, die gerne angenommen wird.

## 5. Literatur und Erzählen und Fremdheit

Der Einsatz von literarischen Texten als Medien des Erzählens ermöglicht es, der eingangs genannten anthropologischen Grundausstattung des Menschen Rechnung zu tragen; d. h., der Tatsache, dass der Weltzugang des Menschen nicht nur ein sprachlicher ist, sondern ein „narrativer“ (vgl. Koschorke 2012, S. 10).<sup>5</sup> Das Verhandeln von Welt in der Form des Erzählens bzw. im Medium des literarischen Textes wird Teil des Fremdsprachenunterrichts und sprachliches und kulturbezogenes Lernen sind so systematisch aufeinander bezogen.

Bei beiden Unterrichtsvorschlägen ging es darum, nachzuvollziehen, wie die Erfahrung von Fremdheit „erzählt“ bzw. im Medium eines literarischen Textes verhandelt wird. Beide Texte bieten sich an, die Basisfrage nach dem Umgang mit der Fremdheit weniger unter dem Aspekt der konkreten Unterschiede zwischen Kulturen und der Forderung nach einer allgemeinen Sensibilisierung für Fremdheitspotentiale zu behandeln, sondern sie als Anlass zu verstehen für eine Reflexion unterschiedlicher Modi des Umgangs mit der Fremdheit, die nicht mit Verhaltensvorschlägen oder Verstehensanweisungen endet. Wie bei den beiden Texten deutlich wurde, ermöglicht die Arbeit mit literarischen Texten als Medien des Erzählens komplexe Zusammenhänge in den Unterricht einzubringen, die auch über das konkrete sprachliche Können in der Zielsprache hinausgehen.

---

5 Auch wenn ich in meinem Beitrag mit literarischen Texten im engeren Sinn gearbeitet habe, denke ich hier an einen erweiterten Textbegriff, der beispielsweise auch Hörspiele und Filme umfasst.

## Literaturverzeichnis

- ABCD-Thesen (1990). Zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. *IDV-Rundbrief 45, September 1990*, S. 15–18.
- Barthes, R. (1988). Einführung in die strukturelle Analyse von Erzählungen. In R. Barthes, *Das semiologische Abenteuer* (S. 102–143). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bischof, M., Kessling, V. & Krechel, R. (2007). *Landeskunde und Literaturdidaktik* (5. Aufl.). München: Langenscheidt.
- Duden (2007). *Duden. Deutsches Universalwörterbuch* (6. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Mannheim: Dudenverlag.
- Evans, S., Pude, A. & Specht, F. (2012). *Menschen A1*. Ismaning: Hueber.
- Hofmann, M. (2006). *Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung*. Paderborn: Fink.
- Kafka, F. (1992a). *Schriften, Tagebücher, Briefe. Kritische Ausgabe: Nachgelassene Schriften und Fragmente II* (Hrsg. v. Jost Schillemeit). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Kafka, F. (1992b). *Sämtliche Erzählungen*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Koschorke, A. (2012). *Wahrheit und Erfindung. Grundzüge einer allgemeinen Erzähltheorie*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Näger, D. (2005, 10. Dezember). „Wir wissen einfach zu wenig voneinander“. Drei junge Türken aus der dritten Gastarbeiter-Generation über Heimat, Sprache, Freunde und ihrer Lebenswünsche in Deutschland. Moderation: Doris Näger. Interview in der *Süddeutschen Zeitung*, S. 49.
- Neuner, G., Scherling, T., Schmidt, R. & Wilms, H. (1996). *Deutsch aktiv. Neu Lehrbuch 1A* (14. Aufl.; 1986, 1. Aufl.). Berlin: Langenscheidt.
- Rug, W. & Tomaszewski, A. (2011). *Grammatik mit Sinn und Verstand*. Stuttgart: Klett.
- Schiedermaier, S. (2011). Literarische Texte als literarische Texte. Vieldeutigkeit, Anschaulichkeit, Kontextverbundenheit. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 44, 29–31.
- Şenocak, Z. (2005). *Übergang. Ausgewählte Gedichte 1980–2005*. München: Babel.
- Şenocak, Z. (2011). *Deutschsein. Eine Aufklärungsschrift*. Hamburg: edition Körber-Stiftung.