Erzählungen verstehen – verständlich erzählen: Dimensionen und Funktionen narrativer Kompetenz

Vera Nünning & Ansgar Nünning

1 „But man [...] is the story-telling animal“: Zur Bedeutung von narrativer Kompetenz angesichts der Konjunktur von Geschichten im Alltag und Literaturunterricht

Wer den Vorschlag unterbreitet, die ohnehin schon lange Liste von Kompetenzen um eine weitere – nämlich die narrative Kompetenz – zu ergänzen, wird bei vielen Neologismus- und Innovationsargwöhnern vermutlich zunächst Skepsis hervorrufen und die Frage provozieren, ob damit nicht lediglich eine neue terminologische Sau durchs didaktische Dorf getrieben werde. Mitnichten, könnte man insofern antworten, als es eine Reihe guter Gründe dafür gibt, der Fähigkeit, Geschichten zu verstehen und selbst erzählen zu können, auch im Fremdsprachenunterricht größere Bedeutung beizumessen. Der erste und offensichtlichste Grund ist der, dass das Erzählen heutzutage Hochkonjunktur hat: Gleichgültig wohin man blickt, überall ist man von Erzählungen, neuen Erzählformen bzw. narrativen Medienformaten umgeben. So besteht allein schon unser Alltag in einem bemerkenswert hohen Maße aus dem Erzählen von Geschichten: Anekdoten, Witzen, dem Erzählen unserer Erlebnisse und Erfahrungen sowie den vielen Geschichten aus unserem Leben, die in ihrer Gesamtheit unsere ‚Lebensgeschichte‘ und unsere Vorstellungen von ‚Identität‘ konstituieren.

Der zweite Grund ergibt sich ganz einfach daraus, dass Geschichten und Erzählungen im Fremdsprachenunterricht – wiederum aus guten Gründen! – seit langem eine bedeutende Rolle spielen: Narrative Texte sind nicht nur ein besonders beliebter Gegenstand des Literaturunterrichts, das Erzählen von Geschichten ist auch ein wichtiges Verfahren im Fremdsprachenunterricht, um sprachliche Kompetenzen zu üben und zu fördern. Zudem fördert das Erzählen von Geschichten noch eine Reihe weiterer Kompetenzen, vor allem die seit Jahren als globales Kompetenzziel angesehene kommunikative Kompetenz.

Darüber hinaus zeigt drittens ein Blick in die Welt der Medien, dass Lernende heutzutage überall von Geschichten und narrativen Medienformaten unterschiedlichster Art umgeben sind. So hat vor allem die heutige Medienkulturgesellschaft eine Vielfalt von neuen Erzählformen und Medienformaten hervorgebracht, die aus dem Alltag der Lernenden nicht mehr wegzudenken sind. Ob in den etlichen Erzählungen im Alltag, den Talkshows, ‚Dokudramen‘ und *sitcoms* im Fernsehen oder den digitalen narrativen Formen, wie etwa in Gestalt von Hypertexten, überall und dauernd wird im Alltag und in den Medien erzählt. Völlig unabhängig davon, ob man dies begrüßen oder als Symptom des bevorstehenden Untergangs des Abendlandes beklagen mag – was man sicherlich nicht tun sollte –, ist dieses wichtige Faktum in der Lebenswelt der Lernen-

den nicht einfach zu ignorieren. Sehr viel sinnvoller erscheint es, sich didaktische Überlegungen zum Einsatz neuer narrativer Formate im Fremdsprachenunterricht zu machen (vgl. Nünning/Nünning 2003; Sommer/Zerweck 2005).

Der vierte und wohl wichtigste Grund dafür, narrativer Kompetenz mehr systematische Beachtung zu schenken, leitet sich aus der weitreichenden Bedeutung ab, die das Erzählen von Geschichten für Menschen im allgemeinen und für den Aufbau von Identität im besonderen zu haben scheint. Angesichts der bloß skizzierten Allgegenwart von *stories* in der heutigen Medienkulturgesellschaft spricht vieles für die These, dass das Erzählen von (kürzeren oder längeren, privaten und öffentlichen) Geschichten ein anthropologisches Grundbedürfnis des Menschen ist. Es gründet wohl in dem Verlangen nach Erklärungen und nach Sinnstiftung, das von Geschichten in besonderer Weise erfüllt wird. Geschichten geben nämlich nicht nur der chaotischen Vielzahl von Erlebnissen und Ereignissen eine Struktur, sondern sie verleihen unseren Erfahrungen auch einen Sinn und spenden damit einen gewissen Trost über die Kontingenz und Endlichkeit des Lebens:

> So while we live with the anxiety that our lives may have one of these key attributes but not the other (they come to an end, but they do not make sense), we comfort ourselves with narratives, which have both these desiderata: they have beginnings, middles and ends, and they make sense. (Toolan 2001: 14)

Die Allgegenwart von Geschichten und die weitreichende lebensweltliche Bedeutung des Erzählens stützen die Hypothese, dass es sich dabei um ein anthropologisches Grundbedürfnis des Menschen zu handeln scheint. In Graham Swifts auch hierzulande sehr erfolgreichem Roman *Waterland* (1983), der bereits zum ‚Geheimtip' für die Sek. II avanciert ist, setzt sich der als Ich-Erzähler fungierende Geschichtslehrer Tom Crick intensiv mit der Frage auseinander, warum Menschen von der Geschichte so fasziniert sind und warum sie sich ständig Geschichten erzählen. Seine immer wieder neu ansetzenden Überlegungen über das Verhältnis von *history* und *stories* verstehen sich als Antwort auf die am Anfang des Kapitels „About the Question Why" aufgeworfene Frage nach dem Sinn von Geschichte und Geschichtsunterricht: „What is the point of history? Why history? Why the past?" (Swift 1984: 92) Diese Fragen, so argumentiert der Erzähler, beinhalten insofern bereits implizit die Antwort, als sie auf das menschliche Verlangen nach Erklärungen verweisen, das der Schlüssel zur Frage nach dem Sinn von Geschichte(n) sei: „And so long as we have this itch for explanations, must we not always carry round with us this cumbersome but precious bag of clues called history?" (ebd.)

In Abwandlung des aristotelischen Diktums, demzufolge der Mensch ein ‚politisches Tier' (*zoon politikon*) ist, schlägt der Erzähler zwei andere Definitionen vor. Der Mensch, so Crick, sei das Tier, das stets nach Erklärungen verlange und nach dem Warum frage: „Man, the animal which demands an explanation, the animal which asks Why" (ebd.). Die zweite Definition impliziert, dass die Frage nach Erklärungen im Bedürfnis nach narrativer Sinnstiftung gründet und dass das Erzählen von Geschichten

ein anthropologisches Grundbedürfnis des Menschen sei: „But man [...] is the storytelling animal" (ebd., 53).

Die Ansicht, dass Erzählen in der Tat ein anthropologisches Grundbedürfnis des Menschen ist, wird nicht nur von der narrativen Psychologie (vgl. z.B. die Beiträge in Straub 1998) und der neueren Autobiographieforschung (vgl. z.B. Eakin 1999) geteilt und wissenschaftlich fundiert, sondern auch durch die Vielzahl der Erzählformen bestätigt, denen man im Alltag überall begegnet. Das Spektrum reicht von sogenannten ‚Alltagserzählungen' und Anekdoten, die sich Menschen in verschiedenen Kulturkreisen täglich erzählen, über die Geschichten der Medien bzw. *news stories*, die in Zeitungen und anderen Massenmedien verbreitet werden, bis zu anderen stärker konventionalisierten narrativen Textsorten wie Witzen sowie literarischen Erzählgenres und neuen, medial vermittelten narrativen Formen.

Überblickt man hingegen die didaktischen Diskussionen um Kompetenzen und Bildungsstandards, so fällt ins Auge, dass Überlegungen zum Erzählen als einer in der heutigen Medienkulturgesellschaft zentralen Schlüsselkompetenz bzw. Kulturtechnik ersten Ranges gerade durch ihre Abwesenheit auffallen. Während seit Jahr(zehnt)en über die Schulung von kommunikativer Kompetenz, interkultureller Kompetenz sowie Lese- und Schreibkompetenz intensiv diskutiert und ertragreich geforscht wurde und für einige Bereiche wie die Lesekompetenz differenzierte Modelle entwickelt worden sind (vgl. z.B. die Beiträge von Eva Burwitz-Melzer und Swantje Ehlers in diesem Band), steckt die didaktische und fachwissenschaftliche Forschung zur narrativen Kompetenz noch in den Kinderschuhen. Vor allem die Frage, inwiefern gerade der Literaturunterricht zur Ausbildung von narrativer Kompetenz beitragen kann, ist noch nicht einmal gestellt, geschweige denn eingehend erörtert oder beantwortet worden.

Diese Defizite bilden den Ausgangspunkt dieses Beitrags, der vor allem vier Ziele verfolgt: Im Anschluss an eine Klärung des Begriffs der Narrativität möchte er erstens das aus der narrativen Psychologie und Erzähltheorie stammende Konzept der ‚narrativen' Kompetenz in die Diskussion einführen und erläutern. Zweitens möchten wir versuchen, verschiedene Dimensionen narrativer Kompetenz zu unterscheiden und zu erläutern, inwiefern gerade die Beschäftigung mit literarischen Texten vorzüglich dazu geeignet ist, diese verschiedenen Aspekte von narrativer Kompetenz zu fördern. Drittens sollen auch die Funktionen, die narrative Kompetenz in der heutigen Medienkulturgesellschaft erfüllt, sowie die Relevanz von narrativer Kompetenz im Fremdsprachenunterricht kurz erörtert werden. Auf diese Weise sowie durch Verweise auf weiterführende Forschungsbeiträge möchte dieser Aufsatz viertens Leserinnen und Lesern zugleich einige neue inhaltliche und didaktische Perspektiven für die Behandlung narrativer Texte im Fremdsprachenunterricht eröffnen und für die systematische Förderung von narrativer Kompetenz erschließen, die von Seiten der Fachdidaktik bislang noch nicht die ihnen gebührende Aufmerksamkeit erhalten haben.

2. Erzählungen: Was ist ‚Narrativität'?

Angesichts der Vielfalt und Wandlungsfähigkeit von Erzählformen stellt sich zunächst die Aufgabe, sich Klarheit über die wesentlichen Elemente des Erzählens und ihre strukturellen Zusammenhänge zu verschaffen. In den Mittelpunkt des Interesses rückt damit die Narrativität, d.h. die spezifisch narrative Dimension von Erzähltexten, also jene Merkmale, die sie von anderen Gattungen unterscheiden. Da nicht nur Erzähltexte Geschichten erzählen, sind viele der im Folgenden vorgestellten Überlegungen und Kategorien auch für die Analyse von Comics, Filmen und anderen narrativen Genres relevant (vgl. zum Folgenden Nünning/Nünning 2006a: 104ff., 2006b: 101ff.).

Ein Ausgangspunkt für die Analyse von Erzähltexten und Filmen ist die Differenzierung von Kommunikationsebenen, für die es verschiedene Begriffe gibt. Viele Ansätze legen eine Opposition von ‚Fabel' und ‚Sujet' bzw. von *story* und *discourse* zugrunde, die auf den russischen Formalismus und den Strukturalismus zurückgeht. Während der Begriff der *story* die Abfolge der erzählten Ereignisse nach ihrem zeitlichen Ablauf meint, bezieht sich *discourse* auf die Gestaltung der Geschichte durch den Erzähler.

Die beiden Grundfragen, die sich aus dieser Unterscheidung ergeben, lauten: (1) Was wird erzählt? (2) Wie wird eine Geschichte erzählerisch (oder auch filmisch) vermittelt? Die Unterscheidung zwischen der Ebene der *story* und der des *discourse* trägt der Tatsache Rechnung, dass ein und dieselbe Geschichte im Hinblick auf Auswahl und Betonung einzelner Ereignisse, sprachliche Gestaltung sowie Wahl der Perspektive und bestimmter Erzählmuster ganz unterschiedlich erzählt werden kann.

Die Unterscheidung zwischen *story* und *discourse* liefert außerdem einen Bezugsrahmen, um die verschiedenen Konstituenten narrativer Texte zu bestimmen. Der Bereich der erzählten Geschichte lässt sich weiter aufgliedern in Ereignisse (*events*) und in einer Geschichte existierende Phänomene (*existents*), bei denen wiederum zwischen den Figuren (*characters*) und dem Schauplatz (*setting*) unterschieden wird. Bei der Analyse der Ebene des Diskurses wird danach gefragt, wer erzählt und aus wessen Sicht die dargestellte Welt geschildert wird. Das Baumdiagramm auf der gegenüberliegenden Seite zeigt diese Konstituenten narrativer Texte auf einen Blick.

Das Bündel von formalen und/oder inhaltlichen Merkmalen, durch das sich Erzählungen bzw. narrative Texte auszeichnen und von anderen, nicht-narrativen Gattungen und Textsorten unterscheiden, wird als ‚Narrativität' bezeichnet. Definitionen von Narrativität variieren, je nachdem ob sie von der Ebene des Erzählten (*story*) oder der des Erzählens (*discourse*) ausgehen. In der strukturalistischen Erzähltheorie herrscht die Auffassung vor, dass Erzählungen (im Gegensatz zu Beschreibungen, Abhandlungen und anderen Texttypen) durch eine zeitlich organisierte Handlungssequenz definiert sind, in der es durch ein Ereignis zu einer Situationsveränderung kommt. Von lyrischen Gattungen und expositorischen, deskriptiven und argumentativen nichtfiktionalen Textsorten unterscheiden sich Erzähltexte somit dadurch, dass sie eine Handlung aufweisen.

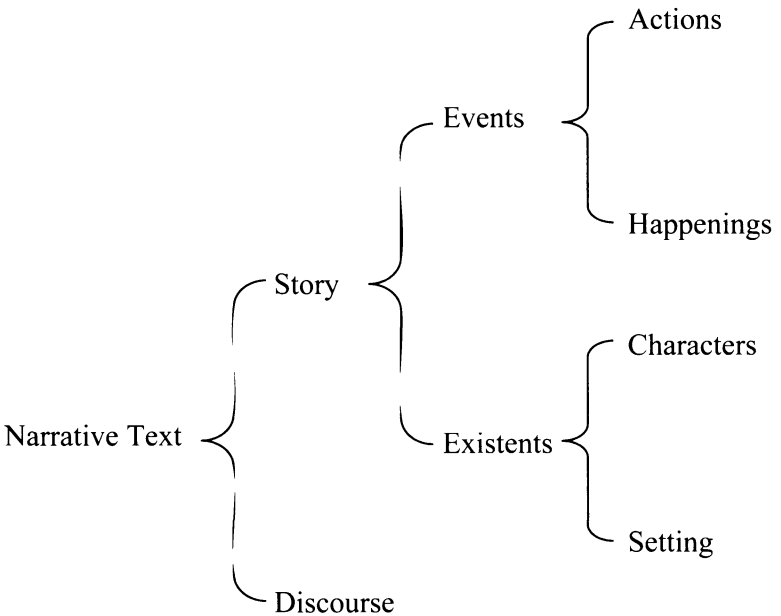

Abb. 1 Konstituenten narrativer Texte (vgl. Chatman 1978: 19)

Hingegen sehen am Erzählvorgang bzw. *discourse* interessierte Ansätze in der ‚Mittelbarkeit' des Erzählens das wesentliche Gattungsmerkmal narrativer Texte (vgl. Stanzel 1979: 15ff.). Demzufolge gilt die erzählerische Vermittlung als konstitutives Kennzeichen von Narrativität. Schon deshalb gehört die Untersuchung der Erzählperspektive bzw. des *point of view* zu den zentralen Fragen der Erzähltextanalyse, die auch für neue narrative Kurzformen von großer Bedeutung ist.

Ein dritter Ansatz sieht das Besondere narrativer Texte eher in einem primär inhaltlichen Merkmal: in der grundsätzlichen Möglichkeit von Erzählungen, durch ihre narrative Struktur menschliche Erfahrungen zum Ausdruck bringen zu können. Im Gegensatz zu handlungs- bzw. diskursorientierten Bestimmungen des Begriffs definiert Fludernik (1996: 12) Narrativität als „*experientiality*", als die ‚quasi-mimetische Evokation lebensweltlicher Erfahrung' Diese Definition schärft wiederum den Blick dafür, dass in Geschichten stets Erfahrungen und Erlebnisse wiedergegeben werden. Damit rückt die Frage nach der Bedeutung von Narrativität für die Auffassung und Darstellung von Wirklichkeit in den Mittelpunkt.

Anstatt sich auf eine dieser Definitionen zu versteifen, ist es sinnvoller, von einem Merkmalsbündel auszugehen, durch das sich narrative Texte auszeichnen. Nicht jeder Erzähltext muss alle drei Merkmale aufweisen, sondern in bestimmten Genres, Epochen oder Werken kann eines überwiegen: In Anekdoten und Actionfilmen steht z.B.

meist die Handlung im Vordergrund, in Erzählungen mit einer komplexen erzählerischen Vermittlung die Mittelbarkeit und in Pop-Songs und psychologischen Romanen des Modernismus (*modernism*) das Element der *experientiality*.

Legt man einen engen Begriff von Narrativität zugrunde, so sind nur solche Textsorten als ‚narrativ' zu bezeichnen, die nicht bloß eine *story* haben, sondern auch das Merkmal der Mittelbarkeit bzw. der erzählerischen Vermittlung aufweisen. Geht man hingegen von einem weiten Begriff von Narrativität aus und beschränkt man sich auf das Merkmal der erzählten Handlung, so zeigt sich, dass auch vermeintlich nichtnarrative Genres wie Comics, Filme und Dramen sehr wohl eine Geschichte ‚erzählen' Das folgende Baumdiagramm verdeutlicht diesen Unterschied zwischen ‚diegetischen' (also im engen Sinne ‚erzählten') und ‚mimetischen' (also ‚dargestellten') Erzählungen:

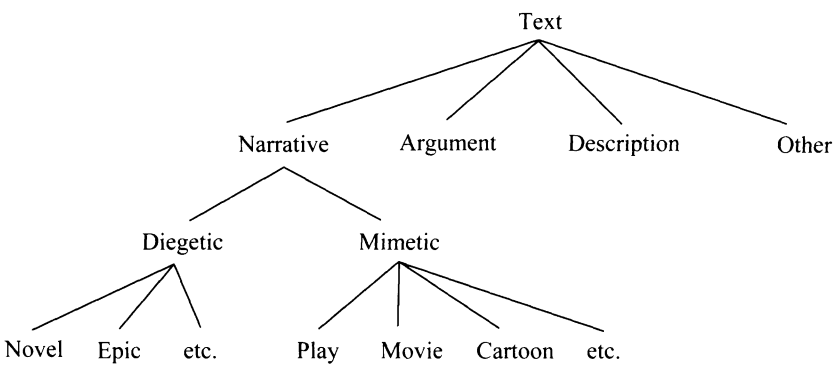

Abb. 2: Typologie von Text-Typen (vgl. Chatman 1990: 115)

Gleichgültig, ob es sich um komplexe literarische Erzählgenres oder um einfache narrative Kurzformen handelt, narrative Texte unterscheiden sich von anderen Textsorten (z.B. argumentativen, deskriptiven, instruktiven und konversationellen Texten) dadurch, dass sie eine Geschichte erzählen oder darstellend wiedergeben. Das Narrative ist somit nicht auf bestimmte literarische Genres beschränkt, sondern tritt in einer großen Bandbreite von literarischen wie nichtliterarischen Textsorten sowie kultur- und epochenübergreifend auf. Die genannten Kategorien liefern somit einen systematischen Bezugsrahmen für die Analyse narrativer Texte.

Der traditionelle Umgang mit narrativen Texten im Englischunterricht ist lange Zeit von rationaler Textanalyse geprägt gewesen, die sich an den Konzepten der Narrativik bzw. Erzähltheorie orientiert. Zu den Grundfragen der Erzähltextanalyse zählen die Untersuchung der ‚Geschichte' bzw. *story* und der Zeitstruktur, die Bestimmung der Erzählsituation bzw. des *point of view*, die Frage nach der Art und den Funktionen des Erzählers, die Charakterisierung der Figuren sowie die Frage nach dem Schauplatz (*setting*). Die von der Erzähltheorie entwickelten Analysekategorien sind aber keineswegs nur für die Interpretation von Romanen, *short stories* und anderen literarischen

Erzählgenres relevant. Vielmehr erweisen sie sich bereits bei der Behandlung von ‚einfachen Formen' (im Sinne von Jolles) und neuen narrativen Kurzformen als überaus nützlich.

3. Von ‚einfachen Formen' über neue narrative Kurzformen bis zu komplexen narrativen Formen

Einen geeigneten Ausgangspunkt für die Schulung von narrativer Kompetenz bilden zunächst einmal jene Textsorten, die André Jolles (1930/1999) die ‚einfachen Formen' genannt hat. Viele dieser Genres spielen auch im Schulalltag seit jeher eine große Rolle. Insbesondere Märchen, Witze, Sprichwörter und Rätsel, aber auch Legenden, Sagen und Fabeln sind aus dem Englischunterricht kaum wegzudenken. Kennzeichnend für solche Erzählformen sind Jolles zufolge neben einem relativ schlichten Sprachduktus einfache Grundmotive und Verknüpfungstechniken sowie eine dem mündlichen Erzählen nachempfundene Erzählhaltung. Vor allem am Beispiel des Romans und der Short Story lässt sich beobachten, dass sich viele dieser außer- bzw. vorliterarischen einfachen Formen auch im Kontext von literarischen Genres wiederfinden, sei es durch Interpolationen oder durch Nachahmungen.

Welche Möglichkeiten es gibt, um einfache Erzählformen bereits im Anfangsunterricht mit großem Gewinn einzusetzen, hat etwa Eva Burwitz-Melzer (2003) in einem Aufsatz gezeigt, in dem sie zum einen vielfältige Anregungen für erste Begegnungen mit narrativen Kurzformen in der Sek. I gibt, und zum anderen verdeutlicht, wie der Modus des *storytelling* selbst im Englischunterricht in der Grundstufe und der Sek. I fruchtbar gemacht werden kann. Auch Karlheinz Hellwig (1992) hat anhand der Umgestaltung von elementaren Erzählformen im Spiel exemplarisch verdeutlicht, welche Bedeutung ‚einfache Formen' bereits im Fremdsprachenunterricht der Grundschule haben können. Damit wird zugleich deutlich, dass die Schulung von narrativer Kompetenz nicht dem fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht vorbehalten sein, sondern so früh wie eben möglich beginnen sollte (vgl. auch Kubanek-German 1992; Hellwig 2000).

Das Spektrum der narrativen Texte und Genres, die für eine Förderung von narrativer Kompetenz im Unterricht herangezogen werden können, ist nicht nur denkbar breit, sondern umspannt auch viele Textsorten, die sich gerade unter Lernenden besonderer Beliebtheit erfreuen. Im Gegensatz etwa zu Fabeln und Märchen hat eine Reihe anderer narrativer Kurzformen trotz ihrer enormen Popularität (nicht nur unter Lernenden) noch kaum Beachtung im Englischunterricht gefunden. An erster Stelle sind dabei die ‚Großstadtlegenden' bzw. *urban legends* zu nennen, jene aus den USA kommenden, vor allem mündlich tradierten Erzählungen, in denen Alltagssituationen geschildert werden, die oftmals eine groteske Wendung nehmen und die vorgeblich immer nicht dem/der Erzählenden selbst, sondern dem Freund eines Freundes zugestoßen sind. *Urban legends* können auch hierzulande inzwischen auf einen bemerkenswerten Siegeszug zurückblicken, der sich allein schon in den sehr hohen Auflagen

spiegelt, die die entsprechenden Anthologien in relativ kurzer Zeit erreicht haben. Was es mit diesem Genre, das sich unter Lernenden (und Erwachsenen) größter Beliebtheit erfreut, auf sich hat und wie sich *urban legends* im Englischunterricht mit großem Gewinn einsetzen lassen, verdeutlichen die mit viel Material angereicherten Beiträge von Eva Burwitz-Melzer (2003) und von Helmut Reisener (2003).

Hingegen haben einige medial vermittelte Erzählungen wie Bildergeschichten im Englischunterricht seit langem einen festen Platz. Auf welch produktive Weise Comics und andere Bildergeschichten bereits Bestandteil des Anfangsunterrichts werden können, haben Swenja Gubesch und Martin Schüwer (2003) in einem Aufsatz und einem Themenheft (Schüwer 2005) veranschaulicht, die zudem exemplarisch einige der Besonderheiten intermedialer Erzählformen herausarbeiten. Die Berücksichtigung solcher intermedialer Erzählformen im Literaturunterricht trägt auch der stark gewachsenen Bedeutung Rechnung, die gerade Bildmedien in der heutigen Medienkulturgesellschaft zukommt. Zugleich gehen die Autoren der Frage nach, wie und mit welchen medienspezifischen Mitteln Comics eigentlich Geschichten erzählen.

Überblickt man die Vielfalt der Geschichten, mit der Lernende in unserer Medienkulturgesellschaft täglich konfrontiert sind, so wird deutlich, dass es neben den traditionellen einfachen Erzählformen inzwischen eine große Bandbreite neuer narrativer Kurzformen gibt, die für die Förderung von narrativer Kompetenz herangezogen werden kann und sollte. Prägnant ist diese Entstehung neuer Erzählformen vor allem im Bereich der medial vermittelten Geschichten, mit denen Lernende schon in früher Kindheit durch das Fernsehen und die Pop-Musik vertraut werden. Anstatt diese narrativen Medienformate als ‚schädlich' oder ‚gefährlich' zu verteufeln, spricht alles dafür, Lernende durch eine Schulung von narrativer Kompetenz und von größerer Medienkompetenz zu einem kritischen und kompetenten Umgang mit solchen Medienangeboten zu befähigen.

Besonders breit ist das Spektrum neuer Erzählformen, die sich für eine Förderung von narrativer Kompetenz im Rahmen des fremdsprachlichen Literaturunterrichts eignen, im Bereich der Mediengattungen. Seien es die unvermeidbaren Talkshows, die *daily soaps*, die *sitcoms* und andere scheinbar unendliche Serien oder die meisten Musikvideos – selbst als ‚Gelegenheits-Zapper' kann man sich des Eindrucks kaum erwehren, dass gerade im Fernsehen überall und immer erzählt wird. Was die Sesamstraße mit den Simpsons, den *soaps* und *sitcoms* sowie den Spiel- und Fernsehfilmen verbindet, ist nicht nur die bildmediale Vermittlung oder die große Popularität, sondern auch das Erzählen von Geschichten. Damit eröffnet die Auseinandersetzung mit solchen Medienformaten zugleich die Möglichkeit, anhand beliebter Erzähl- und Medienformate narrative Kompetenz zu üben und zu fördern. Anstatt entweder Vogel-Strauß-Politik oder globale Kulturkritik zu betreiben, stellt sich für einen zeitgemäßen Fremdsprachenunterricht die Aufgabe, Lernenden die Fähigkeit zu vermitteln, mit diesen neuen Erzählgenres kompetent und kritisch umzugehen. Roy Sommer und Bruno Zerweck haben in einem Aufsatz und einem von ihnen herausgegebenen Themenheft (vgl. Sommer/Zerweck 2003; 2005) nicht nur einen Überblick über einige der neuen

Erzählformen gegeben, die alltäglich im Fernsehen zu ‚bestaunen' sind, sondern auch eine Reihe nützlicher methodischer und praxisbezogener Anregungen dafür, welche neuen Perspektiven sich dadurch für den Englischunterricht eröffnen.

Nicht minder interessant für die Förderung von narrativer Kompetenz und Medienkompetenz sind jene ganz neuen multimedialen Erzählgenres, die vor allem durch das Internet Verbreitung gefunden haben und sich ebenfalls unter Lernenden wachsender Beliebtheit erfreuen. In *hyperfictions*, d.h. fiktionalen Hypertexten, die auf CD-ROMs oder im Internet zu finden sind, wird nicht nur die Linearität der Erzählung aufgebrochen; vielmehr verändern sich auch die jeweiligen Rollen von Autor bzw. Erzähler und Leser bzw. Zuhörer, weil Rezipienten bzw. *user* einen viel größeren Einfluss auf den Rezeptionsprozess gewinnen (vgl. Seibel 2002). Nicht zuletzt deshalb eröffnen derartige Erzählformen eine Vielzahl von bislang nicht annähernd ausgeschöpften Möglichkeiten für einen schülerzentrierten und produktionsorientierten Unterricht. Müller-Hartmann (2003) hat an ausgewählten Beispielen praxisnah gezeigt, wie sich Nichtlinearität und Interaktivität von Internet-Erzählformen im Unterricht konkret nutzen lassen.

Solange der Versuch nicht strafbar ist, das, was für Lernende interessant und mit Spaß verbunden ist (z.B. Pop- und Rap-Songs, *urban legends*, Comics sowie Erzählformen des Fernsehens und des Internet), mit dem Nützlichen und Nötigen – z.B. der Schulung ihrer fremdsprachlichen, interkulturellen und narrativen Kompetenzen – zu verbinden, spricht nichts dagegen und alles dafür, dass diese Genres der zeitgenössischen Populärkultur auch in den Fremdsprachenunterricht Einzug halten. Noch ein weiterer Grund dafür, dass man diesen neuen narrativen Kurzformen die ihnen gebührende Beachtung schenken sollte, liegt auf der Hand: Ob man es beklagen oder begrüßen mag oder nicht, diese Erzählformen sind aus der heutigen Medienkultur nicht mehr wegzudenken, und sie genießen insbesondere unter Jugendlichen beachtliches Ansehen. Allein schon deshalb ist es an der Zeit, dass der Englischunterricht die ‚Machart' dieser Genres genauer beleuchtet und dem Lernziel ‚narrative Kompetenz' größere Beachtung schenkt.

Nach diesem Blick auf die einfachen und kurzen narrativen Formen soll abschließend zumindest noch darauf hingewiesen werden, welche große Bedeutung gerade auch komplexe – und vergleichsweise ‚traditionelle' – narrative Formen wie der Roman oder der Spielfilm für die Förderung narrativer Kompetenz haben. Denn gerade indem diese narrativen Formen versuchen, eine Welt in all ihrer Komplexität zu entwerfen, wird die Fähigkeit der Lernenden, Erzählungen zu verstehen und auch selbst erzählerisch tätig zu werden, in besonderem Maße gefordert und gefördert. Indem diese narrativen Weltentwürfe in vielen Fällen durch die Verknüpfung mehrerer Handlungsstränge, häufige Ortswechsel, Verschränkung verschiedener Zeitebenen sowie durch stark variable Konstellationen zahlreicher Figuren gekennzeichnet sind, ist es für das Verstehen dieser komplexen Erzählformen unerlässlich, Handlungs- und Figurenzusammenhänge zu erfassen, komplexe Strukturen zu reduzieren und diese beispielsweise in Form einer *plot summary* wiedergeben zu können. Gleichzeitig lädt vor

allem bei der Form des Romans, der ja ohnehin oft multiperspektivisch angelegt ist, die Perspektivenstruktur literarischer Texte gerade dazu ein, die narrative Kompetenz der Lernenden durch die Produktion einer Erzählung zu fördern, indem beispielsweise eine im Text angelegte, aber nicht ausformulierte Perspektive Ausgangspunkt einer eigenen Erzählung der Lernenden wird (vgl. dazu Nünning/Surkamp 2006: 11-52 sowie 194-244).

Gerade durch seine enorme Popularität nicht nur bei Jugendlichen sollte auch der Spielfilm als die mediale narrative Großform im Fremdsprachenunterricht angemessene Beachtung finden und ernst genommen werden, da er gerade bei der Ausbildung der narrativen Kompetenz eine ähnlich große Rolle spielen kann wie der Roman (vgl. dazu ebd.. 245-275). Es steht damit außer Frage, dass auch komplexe narrative Formen gewinnbringend zur Förderung der narrativen Kompetenz eingesetzt werden können, und in Hinblick auf die Popularität dieser Gegenstände kann nicht nur durch Auswahl der Literatur bzw. Filme, sondern auch durch Auswahl der Methodiken erreicht werden, dass nicht nur am Lerninhalt der einfachen und kurzen Formen, sondern auch bei den komplexen narrativen Formen eine Verbindung von Spaß und Nutzen erzielt werden kann.

4. Lernziel ‚narrative Kompetenz'· Dimensionen von narrativer Kompetenz

Diese und andere einfache sowie komplexe Erzählformen sind allerdings nicht nur als Textmaterial bzw. Studienobjekte von großer Bedeutung für einen Englischunterricht, der auf der Höhe der Zeit sein und narrative Kompetenz fördern will. Vielmehr sind auch viele der gesprochenen und geschriebenen Schülertexte selbst narrativer Art. Von der Wiedergabe eigener Erlebnisse in Form von Alltagserzählungen bis zur Zusammenfassung der Handlung einer Fabel, einer Bildergeschichte, eines Films, einer Short Story oder eines Romans – immer wieder erzählen Lernende im und außerhalb des Unterricht(s) selbst kurze Geschichten. Narrative Kurzformen sind somit nicht nur ein Gegenstand des Unterrichts, sondern auch und vor allem ein Medium der Kommunikation – innerhalb wie außerhalb des Klassenzimmers – sowie ein Medium, um den eigenen Erfahrungen und alltäglichen Ereignissen Struktur und Sinn zu verleihen. Beziehen Lehrende diese mündlichen und schriftlichen Schülererzählungen in ihre Planungen und die Gestaltung von Aufgaben bzw. *tasks* mit ein, so eröffnet sich ein weites Feld zusätzlicher Möglichkeiten, um die narrative Kompetenz der Lernenden zu fördern.

Dementsprechend groß ist die Bedeutung, die nicht bloß einer möglichst kompetenten Rezeption, sondern auch einer ebenso kompetenten Produktion von Geschichten beizumessen ist. Dies zeigt sich auch daran, dass die prägnante Zusammenfassung von Ereignissen und Handlungssequenzen eine gerade in unserer Medienkultur wichtige und hochgeschätzte Kompetenz darstellt, die in vielen Berufsfeldern unverzichtbar ist: „[W]e get good at plot-summarizing largely because, in our kind of world, construct-

ing and communicating summarized plots is a valued skill." (Toolan 2001 29) Dass es sich dabei um durchaus berufsrelevante Qualifikationen handelt, zeigt sich allein schon an der großen Rolle, die die Kompetenz der Konstruktion und Kommunikation von Geschichten in den Medien spielt.

Wie aus den bisherigen Ausführungen schon deutlich geworden sein dürfte, hat narrative Kompetenz eine Reihe unterschiedlicher Dimensionen. Bereits der als Chiasmus gewählte Titel dieses Beitrags – „Erzählungen verstehen – verständlich erzählen" – verweist auf zwei der wichtigsten Dimensionen von narrativer Kompetenz: die Fähigkeit, auch komplexe Geschichten verstehen zu können, und die Fähigkeit, selbst Geschichten produzieren bzw. erzeugen zu können. Um dieses Konzept für die Didaktik und die Unterrichtspraxis fruchtbar zu machen, empfiehlt es sich daher, diese verschiedenen Facetten zu differenzieren und kurz zu erläutern. Mindestens sechs Dimensionen von narrativer Kompetenz können unterschieden werden:

(1) die passive bzw. rezeptionsästhetische Dimension narrativer Kompetenz: die Fähigkeit, auch komplexe Geschichten verstehen zu können;
(2) die kognitive Dimension narrativer Kompetenz: die Kenntnis der wichtigsten Elemente und Bauformen narrativer Texte und die Fähigkeit, sie benennen zu können;
(3) die gattungsbezogene Dimension narrativer Kompetenz: die Kenntnis der wichtigsten narrativen Genres und die Fähigkeit, sie erkennen und ggf. verwenden zu können;
(4) die analytische Dimension narrativer Kompetenz: die Fähigkeit, auch komplexe Geschichten analysieren, d.h. in ihre Elemente und Bauformen zerlegen zu können;
(5) die aktive bzw. produktionsästhetische Dimension narrativer Kompetenz: die Fähigkeit, auch komplexe Geschichten produzieren bzw. erzeugen zu können;
(6) die performative Dimension narrativer Kompetenz: die Fähigkeit, auch komplexe Geschichten mündlich erzählen bzw. vortragen zu können.

Wie lassen sich nun diese verschiedenen Aspekte narrativer Fähigkeiten im fremdsprachlichen Literaturunterricht gezielt ausbilden? Neben den oben genannten dominant kognitiv-analytischen Kategorien und Zugangsweisen der Erzähltheorie und Erzähltextanalyse, die vor allem geeignet sind, um die kognitive und analytische Dimension narrativer Kompetenz zu schulen, sind verschiedene Formen von schülerzentrierter, kreativer und produktionsorientierter Arbeit mit narrativen Texten entwickelt worden (vgl. Nünning/Surkamp 2006), die auch die anderen Dimensionen von narrativer Kompetenz fördern können. Diese neuen Zugangsweisen tragen nicht bloß der Skepsis gegenüber der einseitigen Verabsolutierung rationaler Textanalyse Rechnung. Sie erschließen auch neue Möglichkeiten, Lernende zur Rezeption, Analyse und Produktion von Erzählungen zu befähigen, wobei durch produktionsorientierte Zugangsweisen vor allem die aktive Dimension der narrativen Kompetenz angesprochen wird.

Will der Englischunterricht nicht hinter die – zum großen Teil von der heutigen Medienkultur geprägten – Anforderungen der Gegenwart zurückfallen, so leitet sich daraus die eingangs erwähnte Forderung ab, den ohnehin schon langen Katalog von Lernzielen um ein neues zu erweitern: um das Lernziel ‚narrative Kompetenz' bzw. die Schulung von *narrative skills*. Was versteht man nun unter dem Konzept der ‚narrativen Kompetenz'? Eine erste Antwort gibt Toolan, der einige der Aspekte benennt, die dabei eine Rolle spielen:

> It is clear that people, with their various non-universal cultural predispositions, can and do become adept at producing and understanding plot summaries. This amounts to saying that they develop community-validated skills in specifying the more important characters and events in narratives. Most crucially of all, they get good at identifying what, relative to their own frameworks of world knowledge and cultural assumptions, is the ‚main point' of a story. (Toolan 2001: 29)

Allerdings geht es bei der narrativen Kompetenz um mehr als nur um die Identifizierung der wichtigsten Ereignisse und handelnden Charaktere sowie des ‚Kernpunkts' einer Geschichte. Für den Unterricht stellt sich vor allem die Frage, wie die Fähigkeit der Lernenden, gute, klar strukturierte und dennoch komplexe Geschichten zu erzählen, ausgebildet werden kann. Nimmt man das Lernziel der narrativen Kompetenz ernst, so werden damit weitere didaktische Fragen aufgeworfen:

> Can we nurture production of more complex stories (written or spoken) in children – and if so, how? What role do recall exercises, probe questions, and shared retellings play in the development of narrative skills? How does reading narrative relate to the writing of narrative, should the former be graded for optimal effectiveness, and how do we determine grades of narrative complexity or difficulty? (ebd.: 180)

Diese Fragen werfen erneut gezielt den Blick auf die aktive Dimension der narrativen Kompetenz, der es darum geht, Lernende zur Produktion von mündlichen und schriftlichen Geschichten zu befähigen. Will man so etwas wie eine Geschichte erzeugen, so muss man zunächst einmal die Regeln bzw. Konventionen der jeweiligen Textsorte kennen. Was man von einer mündlichen Erzählung mindestens erwartet, hat bereits der Soziolinguist William Labov in zahlreichen Veröffentlichungen dargelegt:

1. *Abstract*: What, in a nutshell, is this story about?
2. *Orientation*: Who, when, where?
3. *Complicating action*: What happened and then what happened?
4. *Evaluation*: So what?
5. *Result or resolution*: What finally happened?
6. *Coda*: That's it, I've finished and am ‚bridging' back to our present situation. (ebd.: 148)

Eine solche Liste von Merkmalen darf freilich nicht darüber hinwegtäuschen, dass auch das Erzählen von Geschichten historischer und kultureller Variabilität unterliegt. Sowohl die Ausbildung von narrativer Kompetenz als auch die jeweils favorisierten Arten des Geschichtenerzählens hängen in erheblichem Maße von Faktoren wie Alter, Geschlecht, sozialer Schichtenzugehörigkeit und Umgebung ab. Das folgende Modell

von Toolan (ebd.. 191) zeigt, wie sich sowohl die bevorzugten Themen als auch die Diskursformen des Geschichtenerzählens bei Lernenden im Alter von fünf bis 17 Jahren im Laufe der Zeit verändern.

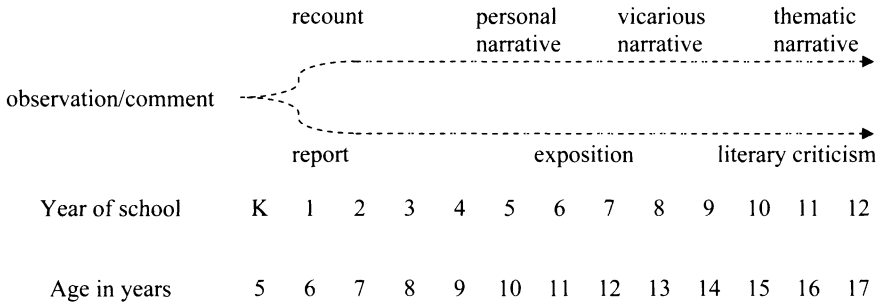

Abb. 3: Altersabhängige Ausbildung von *narrative skills* (vgl. Toolan 2001 191)

Wenn wir Geschichten erzählen, greifen wir außerdem stets – bewusst oder unbewusst – auf kulturell verfügbare Plots zurück, zu denen in unserer Kultur solche Plots gehören, die Aufsteigergeschichten vermitteln (‚*from rags to riches*'), oder solche, die Niedergang und Verfall zum Thema haben, sowie *romance plots*, in denen das Zusammenfinden eines Paares im Mittelpunkt steht. Das gleiche gilt für die Geschichten, die durch die Medien vermittelt oder erzeugt werden. Besonders deutlich zeigt sich dies im Falle von Erzählgenres wie Pop- und Rap-Songs, *urban legends* sowie *soaps* und *sitcoms*, die in vielfältiger Weise Rückschlüsse zulassen auf die Werte und Normen der Gesellschaft, die diese Genres hervorbringt.

Welche Aspekte darüber hinaus bei der Frage nach der narrativen Kompetenz von Bedeutung sind, hat vor allem die in den USA vieldiskutierte narrative Psychologie herausgearbeitet. Dieser psychologische Ansatz untersucht – radikal vereinfachend ausgedrückt – die Bedeutung des Erzählens von Geschichten für menschliches Verstehen und Handeln. Dem Ansatz liegt, wie Donald E. Polkinghorne darlegt, die konstruktivistische Auffassung zugrunde, „daß die Erzählung das primäre strukturierende Schema ist, durch das Personen ihr Verhältnis zu sich selbst, zu anderen und zur physischen Umwelt organisieren und als sinnvoll auslegen" (Polkinghorne 1998: 15). Erzählen wird dabei als eine zentrale Art der kognitiven Strukturierung aufgefasst, die dem Verstehen dient und durch die Menschen Ereignissen und ihren Erfahrungen nachträglich Sinn und Bedeutung verleihen: „Die narrative Strukturierung führt zu narrativen Produkten, die in ihrem Aufbau kulturelle Plots und Charakterisierungen verwenden" (ebd.. 17).

Das Lernziel der narrativen Kompetenz geht somit von der Einsicht aus, dass Geschichten Konstrukte sind, die nach bestimmten, früh internalisierten Regeln gebildet werden, und dass diese Regeln gelehrt und erlernt werden können. Dazu zählt zum einen eine Kenntnis der wichtigsten Elemente und Bauformen narrativer Texte, wie sie oben schon erläutert wurden (vgl. Abschnitt 2). Zum anderen müssen sich aber auch

Lehrende bewusst machen, nach welchen Regeln narrative Strukturierung bzw. *emplotment* erfolgt:

> Fabelbildungen setzen Ereignisse zu einer Geschichte zusammen, indem sie
>
> (a) die Grenzen einer Zeitspanne festlegen, die den Anfang und das Ende der Geschichte bilden,
>
> (b) Kriterien für die Auswahl der Ereignisse zur Verfügung stellen, die in die Geschichte aufzunehmen sind,
>
> (c) Ereignisse zeitlich so ordnen, dass sich eine Bewegung eine Geschichte entfaltet und in einer Konklusion ihren Höhepunkt findet, und
>
> (d) die Bedeutung, die Ereignisse im Hinblick auf ihren Beitrag zur Geschichte als einem einheitlichen Ganzen besitzen, klären oder explizieren. (Polkinghorne 1998: 18)

Geschichten bilden somit niemals eigene Erfahrungen oder vergangene Ereignisse ‚neutral' oder gar ‚objektiv' ab. Vielmehr beruhen sie in mehrfacher Hinsicht auf komplexen Prozessen der Selektion, Kombination und Perspektivierung des erlebten und erzählten Geschehens. Darüber hinaus gibt es noch weitere Merkmale von Erzählungen, die den Konstruktcharakter von Geschichten sowie die unüberbrückbare Kluft zwischen Ereignissen und den Geschichten, die über diese Ereignisse erzählt werden, unterstreichen. Dazu zählen die (Re-)Konstruktivität von Erinnerungen und von Gedächtnis, ‚Glättungsvorgänge' (wie Auslassungen, Relevanzsetzungen, Hervorhebungen, Ausschmückungen und Überleitungen) sowie der (bewusste oder unbewusste) Rückgriff auf kulturell verfügbare Plots (vgl. ebd.. 24ff.). Aus den genannten Gründen sind Vergangenheit und Gegenwart in einem hohen Maße „als narrative Konstruktionen" (Bruner 1998) aufzufassen, die das Resultat retrospektiver, strukturierender und interpretierender Prozesse sind: „Narratives Wissen ist kein bloßes Zurückrufen der Vergangenheit. Narratives Verstehen ist eine retrospektive, interpretative Komposition, die vergangene Ereignisse im Lichte der aktuellen Auffassung und Beurteilung ihrer Bedeutung zeigt" (Polkinghorne 1998: 26).

Neuere Ansätze zur Erforschung des Zusammenhangs zwischen Erinnerung, Erzählung und Identität zeichnen sich dadurch aus, dass sie die soziale und narrative Konstruiertheit unserer Erinnerungen und unserer Vorstellungen von Identität hervorheben. In seiner wegweisenden Studie über die Entstehung des autobiographischen Ichs analysiert beispielsweise Paul John Eakin den komplexen Prozess des Erinnerns und dessen Narrativisierung, durch den wir erst zu denjenigen werden, die wir glauben zu sein. Das Erinnern beruht demnach auf den Geschichten jenes ‚Selbst', die wir gelernt haben zu erzählen, wobei natürlich diese Narrative genauso auf sozial konstituierten und fiktionalen Konzeptionen von Selbst und Identität beruhen wie auf den tatsächlichen Fakten: „Erinnerung ist eine partielle Rekonstruktion der Vergangenheit, die Gedächtnisspuren nach Maßgabe gegenwärtiger Bedürfnisse und Deutungen berücksichtigt und verknüpft" (Polkinghorne 1998: 24).

Noch emphatischer als der narrative Psychologe Polkinghorne betont der Autobiographieforscher Paul John Eakin die konstruktive und narrative Natur des au-

tobiographischen Erinnerns und der Vorstellung von Identität, wenn er unser Bewusstsein, eine kontinuierliche Identität zu haben, als eine Fiktion der Selbstnarration beschreibt: „the fact that our sense of continuous identity is a fiction, the primary fiction of all self-narration" (Eakin 1999: 93). Bei eingehender Betrachtung stellt sich heraus, dass die Vorstellung einer kontinuierlichen Identität nichts anderes als eine „fiction of memory" (ebd., 93, 95) darstelle, d.h. eine kreative narrative (Re-)Konstruktion, die aus einem subtilen Wechselspiel zwischen Gegenwart und Vergangenheit resultiert. Durch das Erzählen von Geschichten erfinden wir demzufolge unser ‚Selbst' und unsere Identität immer wieder bis zu einem gewissen Grade neu.

Vor dem Hintergrund dieser Einsichten der narrativen Psychologie besteht die Ausbildung von narrativer Kompetenz zu einem großen Teil darin, die für das Erzählen von Geschichten relevanten Konventionen zu internalisieren und sie in der Praxis zu erproben. Diese Regeln betreffen nicht nur die Auswahl relevanter Ereignisse, sondern auch deren Anordnung, Verknüpfung und Entfaltung zu einer ‚guten' und kohärenten Geschichte. Neben diesen *story*-bezogenen Aspekten kommen noch Techniken der erzählerischen Vermittlung, Perspektivierung und ggf. textuellen bzw. medialen Inszenierung der erzählten Ereignisse hinzu.

Obgleich die aktive bzw. produktionsästhetische und die performative Dimension narrativer Kompetenz die anderen Dimensionen nicht unbedingt voraussetzen (gerade Alltagserzählungen beweisen, dass es unter Erzählern viele ‚Naturtalente' gibt), können die Schulung der kognitiven und analytischen Dimension narrativer Kompetenz – also die Vermittlung von Kenntnissen der wichtigsten Elemente und Bauformen narrativer Texte und die Förderung der Fähigkeit, sie benennen und narrative Texte analysieren zu können – die aktive und performative Dimension narrativer Kompetenz wirkungsvoll unterstützen.

Gerade der fremdsprachliche Literaturunterricht bietet vielfältige Möglichkeiten, um alle Dimensionen von narrativer Kompetenz systematisch zu fördern. Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, dass nicht nur die Lektüre und Analyse narrativer Texte seit langem einen großen Stellenwert haben, sondern dass die Auseinandersetzung mit ihnen auch vielfältige Anlässe gibt, um Lernende selbst Geschichten ausschmücken, entwerfen, schreiben und erzählen zu lassen. Auch wenn das Repertoire schüleraktivierender und kreativer Zugangsmöglichkeiten hier nicht im einzelnen referiert werden kann und auch nicht nochmals dargestellt zu werden braucht (vgl. Nünning/Surkamp 2006: 11-52, 61-83 und 194-245), sei zumindest darauf hingewiesen, dass es kaum einen anderen Bereich des Fremdsprachenunterrichts gibt, der derartig viele Möglichkeiten bietet, um die verschiedenen Dimensionen der narrativen Kompetenz systematisch zu fördern, wie der Literaturunterricht.

5. Erzählen und Identität: Funktionen von narrativer Kompetenz

Abschließend stellt sich die Frage, welche Funktionen das Verstehen und Erzählen von Geschichten bzw. narrative Kompetenz im einzelnen erfüllen kann. Der narrativen

Psychologie zufolge besteht die wichtigste Funktion darin, Ereignissen, Erfahrungen und Handlungen aus der Rückschau Sinn und Bedeutung zu verleihen. Durch das Erzählen von Geschichten verleihen wir der chaotischen Erfahrungswelt nicht nur eine narrative Struktur, indem wir Ereignisse und Erlebnisse in eine temporale und kausale Ordnung bringen, sondern geben ihnen auch einen Sinn.

Erzählen ist aber nicht nur ein Mittel der individuellen Sinnstiftung und der Bewältigung von Kontingenz; aufgrund seines sozialen Charakters fungiert es auch als ein Medium der Kommunikation, der Unterhaltung, der Orientierung und der Schaffung von Gemeinschaft und kollektiver Identität. Die Einsichten von Maurice Halbwachs über die soziale Bedingtheit des individuellen wie kollektiven Gedächtnisses, denen zufolge Erinnerungen ohne sozialen Kontakt, ohne intersubjektiven Bezugsrahmen, ohne eine wie auch immer geartete Kommunikationssituation nicht möglich seien, lassen sich auch auf das Erzählen von Geschichten übertragen: Ebenso wie der Vorgang des Sich-Erinnerns gemäß Halbwachs ein kommunikativer Akt ist, der innerhalb bestimmter sozialer Rahmen (*cadre sociaux*) stattfindet, wird auch das Erzählen nicht nur von den kulturell verfügbaren Plots und Schemata geprägt, sondern es erfüllt auch eine ähnliche kommunikative Funktion. Und ebenso wie geteilte Erinnerungen Gruppen von Menschen verbinden, haben auch Geschichten eine gemeinschaftsbildende Funktion.

Darüber hinaus können Geschichten auch moralische, pädagogische und didaktische Funktionen erfüllen. Dies ist insbesondere bei Genres wie Märchen, Straßenballaden und Fabeln unübersehbar, nicht zuletzt weil darin die ‚Moral von der Geschicht'' oft besonders deutlich artikuliert wird. Aber im Zuge der ethischen Wende (*ethical turn*) ist auch deutlich geworden, dass selbst komplexere narrative Genres wie Kurzgeschichten und Romane ethische und moralische Implikationen haben. Beim Erzählen von Geschichten können auch Lernende kaum umhin, die Akteure bestimmten Handlungsrollen wie dem ‚Helden' bzw. Protagonisten oder dem Gegenspieler (Antagonisten) bzw. ‚Bösewicht' zuzuordnen.

Die vielleicht wichtigste Funktion, die das Erzählen erfüllt, ist freilich der Beitrag zur Identitätsbildung von Individuen und Gruppen. Obgleich der als ‚*narrative turn*' bezeichnete Aufschwung des Erzählens und der Erzähltheorie, der zur Entwicklung neuer Ansätze in der Erzähltheorie (vgl. Nünning/Nünning 2002a; 2002b; 2004) sowie zu einem Paradigmenwechsel in den Kulturwissenschaften geführt hat, hier nicht im einzelnen dargestellt werden kann, ist es doch wichtig, sich den Zusammenhang zu vergegenwärtigen, der zwischen Erzählen und Identität besteht (vgl. Neumann 2005). Die narrative Psychologie hat gezeigt, dass die Bedeutung des Geschichten-Erzählens für den Aufbau von individueller und kollektiver Identität kaum überschätzt werden kann:

> Narrative Psychologen meinen, dass Identität eine geschichtenförmige Konstruktion ist und als Selbst-Erzählung einer Person präsentiert wird. Selbst-Narrative dienen funktional der Integration des menschlichen Lebens, indem sie disparate Erinnerungen vergangener Geschehnisse, aktuelle Überzeugungen und Erfahrungen sowie zukünftige,

imaginierte und antizipierte Handlungen miteinander verknüpfen. (Polkinghorne 1998: 33)

Zwischen privaten und öffentlichen Erzählungen und individueller wie kollektiver Identität besteht somit ein enger wechselseitiger Zusammenhang. Die Geschichten, die Menschen, Gruppen oder Nationen sich und anderen erzählen, sind von zentraler Bedeutung für die (persönliche, gemeinschaftliche und nationale) Identitätsbildung, Identitätsreproduktion und Identitätspräsentation (vgl. Straub 1998: 128ff.). Dabei ist es keineswegs nur so, dass Individuen, Gruppen oder Nationen jeweils ihre Geschichten konstruieren; vielmehr werden sie auch in gleichem Maße durch ihre Erzählungen konstruiert: „Ob das gut ist oder schlecht, jeder von uns lebt innerhalb bestimmter historischer Erzählungen, ja, er ist ein Konstrukt derselben – Erzählungen über unser Volk, unsere Kultur, Nation, Region, Familie und dergleichen mehr. (Gergen 1998: 199).

6. ‚Storytelling' als Kernkompetenz: Zur Relevanz von narrativer Kompetenz im Literaturunterricht und in der Medienkulturgesellschaft

Gerade in der heutigen Medienkulturgesellschaft kommt der Kenntnis von neuen medialen Erzählformen und der Ausbildung von narrativer Kompetenz eine überragende Bedeutung zu. Zum einen ist es wichtig, dass Lernende diese neuen Erzählgenres nicht bloß konsumieren, sondern sich auch rational und kritisch mit ihnen auseinander setzen und ihre Konventionen bzw. ihre ‚Machart' durchschauen. Zum anderen ist narrative Kompetenz in einer Gesellschaft, in der es von jedem (Medien-)Ereignis (neudeutsch ‚*event*') eine unüberschaubare Vielzahl von medial inszenierten Geschichten gibt, inzwischen durchaus zu den Schlüsselkompetenzen zu zählen.

Wichtig für Jugendliche ist allein schon die Einsicht, dass es von den gleichen vergangenen Ereignissen oft viele verschiedene Geschichten gibt: Sowohl die Auswahl und Anordnung der Ereignisse als auch deren erzählerische Vermittlung, Perspektivierung und mediale Inszenierung verändern die ursprünglichen, vergangenen Ereignisse. Wenn Lernende sich kompetent und kritisch mit den privaten und öffentlichen *stories* auseinander setzen sollen, denen sie im Alltag und in den Medien auf Schritt und Tritt begegnen, dann müssen sie zunächst einmal die Elemente, Strukturen und Mechanismen kennen lernen, die in die Konstruktion von Erzählungen eingehen.

So wichtig allein schon diese kognitiven, rezeptionsästhetischen und analytischen Aspekte narrativer Kompetenz sind, noch bedeutsamer sind wohl die aktive, produktionsästhetische und performative Dimension. Mit dem Erzählen von Geschichten verdient in der heutigen Medienkulturgesellschaft nicht nur eine Heerschar von Journalisten, Redakteuren, Autoren und Drehbuchschreibern ihr Geld. Auch in vielen anderen Bereichen hängt sehr viel davon ab, welchen Geschichten etwa vor Gericht, in der Politik und in den Medien am meisten Glauben geschenkt wird und welche Geschichten z.B. in der Wirtschaft und der Populärkultur das ‚Image' einer Firma oder eines Popstars prägen.

Die im Literaturunterricht betriebene Erzähltextanalyse ist somit keineswegs obsolet, sondern ein wichtiger Schritt hin zum Aufbau von narrativer Kompetenz und damit zum Erwerb einer wichtigen Schlüsselqualifikation bzw. Kernkompetenz. Die dominant rationale und kognitive Erzähltextanalyse bedarf freilich der Ergänzung durch weitere, schüler- und produktionsorientierte Zugangsweisen, die für eine Ausbildung von aktiver und auch performativer narrativer Kompetenz unverzichtbar sind. Dazu zählen *activities* wie gemeinschaftliches Erzählen oder die Dramatisierung bzw. Inszenierung von Geschichten. Die Beiträge in den *DFUE*-Themenheften *Teaching Short Narrative Forms* (vgl. Nünning/Nünning 2003), *Teaching Television* (vgl. Sommer/Zerweck 2005) und *Teaching Comics* (vgl. Schüwer 2005) geben anhand von konkreten Beispielen eine Vielzahl von Anregungen dafür, wie man bei der Behandlung von neuen narrativen Kurzformen und narrativen Medienformaten methodisch vorgehen kann.

Im Gegensatz zu strukturalistischen Denkmodellen ist angesichts der Vielfalt neuer narrativer Kurzformen außerdem zu betonen, dass Erzählformen und Genres keine überzeitlichen Konstanten oder Idealtypen, sondern historisch bedingt und kulturell variabel sind. Nirgendwo ist dies so deutlich zu beobachten wie in der heutigen Medienkultur, die eine Vielzahl neuer Erzählgenres hervorgebracht hat und auch weiterhin rasantem Wandel unterliegen wird. Daher ist es an der Zeit (lies: höchste Zeit), dass sich auch der Englischunterricht verstärkt mit neuen narrativen Kurzformen beschäftigt, die im Leben der meisten Jugendlichen inzwischen eine zentrale Rolle spielen, und dass er auch dem Lernziel der narrativen Kompetenz jenes Maß an Beachtung schenkt, das ihrer hohen gesellschaftlichen und psychologischen Relevanz entspricht. In diesem Sinne haben wir an anderer Stelle versucht, mit einem Heft zum Thema *Teaching Short Narrative Forms* neue Impulse für eine Erweiterung des Horizonts hin zur Populärkultur zu geben (vgl. Nünning/Nünning 2003).

Will der Fremdsprachenunterricht Schülerinnen und Schüler auf die sprachliche und soziale Bewältigung zukünftiger Lebenssituationen vorbereiten, so ist allein mit der Einbeziehung neuer narrativer Textgenres und Medienformate insofern noch nicht genug getan, als auch die methodischen Zugangsmöglichkeiten so angelegt sein müssen, dass sie zur Ausbildung von narrativer Kompetenz beitragen. Gerade die Beschäftigung mit literarischen Texten ist vorzüglich dazu geeignet, einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung zentraler kognitiver, affektiver und emotionaler Kompetenzen zu leisten. Die Auseinandersetzung mit erzählender Literatur begünstigt nicht nur den Erwerb von Lese- und Schreibkompetenzen (vgl. Sommer 2006), sondern kann auch wesentlich zur Förderung narrativer Kompetenzen beitragen. So offensichtlich dieser Beitrag erzählender Literatur zur Entwicklung narrativer Kompetenz auch sein mag, so wenig Beachtung hat die Fachdidaktik diesem Zusammenhang bislang geschenkt. Wenn dieser Aufsatz der weiteren Erforschung dieses Themenbereichs einige Impulse geben würde und vielleicht sogar narrative Kompetenz als wichtiges Lernziel in die Diskussion um Bildungsstandards und Kompetenzen einspeisen würde, dann hätte er einen seiner Hauptzwecke jedenfalls erfüllt.

Literatur

Bruner, Jerome. 1998. „Vergangenheit und Gegenwart als narrative Konstruktionen." In: Straub 1998. 46-80.

Burwitz-Melzer, Eva. 2003. „Sheherazade and Company – Storytelling. ab 5. Schuljahr." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 37.61 11-15.

Chatman, Seymour. 1978. *Story and Discourse, Narrative Structure in Fiction and Film*. Ithaca/London: Cornell UP

——. 1990. *Coming to Terms. The Rhetoric of Narrative in Fiction and Film*. Ithaca/London: Cornell UP.

Eakin, Paul John. 1999. *How Our Lives Become Stories: Making Selves*. Ithaca/ London: Cornell UP

Fludernik, Monika. 1996. *Towards a ‚Natural' Narratology*. London/New York: Routledge.

Gergen, Kenneth J. 1998. „Erzählung, moralische Identität und historisches Bewußtsein. Eine sozialkonstruktionistische Darstellung." In: Straub 1998. 170-202.

Gubesch, Swenja & Martin Schüwer. 2003. „Comics – ‚The Life That Jack Built' 9/10. Schuljahr." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 37.61 16-20.

Hellwig, Karlheinz. 1992. „Umgestaltung von elementaren Erzählformen in Spiel. Zur Bedeutung ‚einfacher Formen' im Fremdsprachenunterricht der Grundschule." In: Ursula Karbe & Kerstin Steinberg-Rahal (Hgg). *Kreativität im Fremdsprachenunterricht?* Leipzig: Leipziger Universitätsverlag. 102-113.

——. 2000. *Anfänge Englischen Literaturunterrichts*. Frankfurt a.M.. Lang.

Jahn, Manfred. 1998 [1995]. „Narratologie: Methoden und Modelle der Erzähltheorie." In: Ansgar Nünning (Hg.). *Literaturwissenschaftliche Theorien, Modelle, Methoden. Eine Einführung*. 3. Aufl. Trier: WVT 29-50.

Jahn, Manfred & Ansgar Nünning. 1994. „A Survey of Narratological Models." In: *Literatur in Wissenschaft und Unterricht* XXVII.4: 283-303.

Jolles, André. 1999 [1930]. *Einfache Formen. Legende, Sage, Mythe, Rätsel, Spruch, Kasus, Memorabile, Märchen, Witz*. 7. Aufl. Tübingen: Niemeyer.

Kubanek-German, Angelika. 1992. „Geschichten und narrative Prinzipien. Überlegungen am Beispiel des Frühen Fremdsprachenlernens." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 26.5: 11-17.

Müller-Hartmann, Andreas. 2003. „And how does the story continue? Der Hypertext als neue, elektronisch basierte narrative Form. 8.-12. Schuljahr." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 37.61 32-37.

Neumann, Birgit. 2005. *Erinnerung – Identität – Narration. Gattungstypologie und Funktionen kanadischer Fictions of Memory*. Berlin/New York: de Gruyter.

Nünning, Ansgar & Vera Nünning (Hgg.). 2002a. *Neue Ansätze in der Erzähltheorie*. Trier: WVT 2002.

——. 2002b. *Erzähltheorie transgenerisch, intermedial, interdisziplinär*. Trier: WVT

——. 2003. *Teaching Short Narrative Forms. Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 37.61

——. 2004. *Erzähltextanalyse und Gender Studies*. Stuttgart: Metzler.

Nünning, Vera & Ansgar Nünning. 2006a [2001]. *Grundkurs anglistisch-amerikanistische Literaturwissenschaft*. 5. Aufl. Stuttgart: Klett.

——. 2006b [2004]. *An Introduction to the Study of English and American Literature*. 4. Aufl. Stuttgart: Klett.

Nünning, Ansgar & Carola Surkamp. 2006. *Englische Literatur unterrichten: Grundlagen und Methoden*. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

Polkinghorne, Donald E. 1998. „Narrative Psychologie und Geschichtsbewußtsein." In: Straub 1998. 12-45.

Reisener, Helmut. 2003. „Urban Legends – Texts and Tasks." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 37.61 38-42.

Schüwer, Martin (Hg.). 2005. *Teaching Comics. Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 39.73.

Seibel, Klaudia. 2002. „Cyberage-Narratologie: Erzähltheorie und Hyperfiktion" In: Nünning & Nünning 2002b. 217-236.

Sommer, Roy. 2006. *Schreibkompetenzen. Erfolgreich wissenschaftlich Schreiben. Klausuren, Seminararbeit, Bachelor-/Masterarbeit*. Stuttgart: Klett.

Sommer, Roy & Bruno Zerweck. 2003. „*Storytelling* in Soaps, Sitcoms, Stand-Up Shows und Spielfilmen. Filmisches Erzählen zwischen Wirtschaftlichkeit und künstlerischem Anspruch. Sekundarstufe II." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 37.61 27-31

Sommer, Roy & Bruno Zerweck (Hgg.). 2005. *Teaching Television. Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 39.75.

Stanzel, Franz K. 1979. *Theorie des Erzählens*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Straub, Jürgen (Hg.). 1998. *Erzählung, Identität und historisches Bewußtsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte*. Frankfurt a.M.. Suhrkamp.

Swift, Graham. 1984 [1983]. *Waterland*. London: Picador.

Toolan, Michael J. 2001 [1988]. *Narrative. A Critical Linguistic Introduction*. London/New York: Routledge.

Wright, Andrew. 1995. *Storytelling With Children*. Oxford: Oxford UP.

——. 1997. *Creating Stories With Children*. Oxford: Oxford UP