

Olaf Hartung · Ivo Steininger
Thorsten Fuchs (Hrsg.)

Lernen und Erzählen interdisziplinär

LEISTUNG BILDUNG LEHREN SOZIALISATION JUGEND REFORM ERZIEHUNG
IDENTITÄT GESCHLECHT FAMILIE KULTUR SCHULE ARBEIT GEWALT LERNEN
SEXUALITÄT UNTERRICHT RELIGION ALTER EVALUATION GENERATION SOZIAL
STRUKTUR MEDIEN UMWELT KINDHEIT METHODEN PISA KRIMINA
LITÄT FREIZEIT INSTITUTIONEN ELTERN UNGLEICHHEIT LEISTUNG
BILDUNG LEHREN SOZIALISATION JUGEND REFORM ERZIEHUNG IDENTITÄT
GESCHLECHT FAMILIE KULTUR SCHULE ARBEIT GEWALT LERNEN SEXUALITÄT
UNTERRICHT RELIGION ALTER EVALUATION GENERATION SOZIALSTRUKTUR
MEDIEN UMWELT KINDHEIT METHODEN PISA KRIMINALITÄT FREIZEIT
INSTITUTIONEN ELTERN UNGLEICHHEIT LEISTUNG BILDUNG LEHREN SOZIA
LISATION JUGEND REFORM ERZIEHUNG IDENTITÄT GESCHLECHT FAMILIE
KULTUR SCHULE ARBEIT GEWALT LERNEN SEXUALITÄT UNTERRICHT RELIGIO
ALTER EVALUATION GENERATION SOZIALSTRUKTUR MEDIEN UMWELT
KINDHEIT METHODEN PISA KRIMINALITÄT FREIZEIT INSTITUTIONEN ELTERN
UNGLEICHHEIT LEISTUNG BILDUNG LEHREN SOZIALISATION JUGEND REFORM
ERZIEHUNG IDENTITÄT GESCHLECHT FAMILIE KULTUR SCHULE ARBEIT PISA

Olaf Hartung · Ivo Steininger
Thorsten Fuchs (Hrsg.)

Lernen und Erzählen interdisziplinär

Olaf Hartung · Ivo Steininger
Thorsten Fuchs (Hrsg.)

Lernen und Erzählen interdisziplinär



VS VERLAG

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

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung der FAZIT-STIFTUNG.

1. Auflage 2011

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2011

Lektorat: Dorothee Koch

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist eine Marke von Springer Fachmedien.

Springer Fachmedien ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.

www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in Germany

ISBN 978-3-531-18112-7

Inhalt

Geleitwort des GGK/GCSC 7

Vorwort der Herausgeber 9

Olaf Hartung, Ivo Steininger und Thorsten Fuchs
Lernen und Erzählen interdisziplinär. Verhältnisse, Grenzen und offene Fragen 11

Dimensionen und Grenzen des Erzählens

Albrecht Lehmann
Individuelle und kollektive Dimensionen des Erzählens 27

Michael v. Engelhardt
Narration, Biographie, Identität.
Möglichkeiten und Grenzen des lebensgeschichtlichen Erzählens 39

Michele Barricelli
Historisches Erzählen: Was es ist, soll und kann 61

Ronja Tripp
Konstellation, Diagrammatologie, Dialektisches Bild:
Lehren narrativer Visualisierungen 83

Schnittstellen: Lernen und Erzählen

Ivo Steininger und Michael Basseler
Narrative Empathie: Zum Zusammenhang von Lernen und Erzählen
aus literatur- und kulturwissenschaftlicher sowie didaktischer Perspektive 103

Thorsten Fuchs
unter Mitarbeit von Mitra Keller
Erzählen als Bildungserfahrung.
Zeitlichkeit und ‚Bildungsbedeutsamkeit‘ lebensgeschichtlicher Erzählungen 123

Lernprozesse in narrativen Kontexten

Marion Wieczorek

Bedeutung und Ausgestaltung des narrativen Lernens
in der Entwicklung von Kindern mit Körperbehinderungen 149

Lutz Kasper

Die inszenierte Kontroverse:
Erzählen und Lernen über Naturwissenschaften 159

Petra Wieler

Medienrezeption und Narration –
Chancen und Schwierigkeiten der Bildwahrnehmung
am Beispiel der Rezeption von Bilderbüchern und Computerspielen 171

Sprache, Erzählen und Lernen

Cornelie Dietrich

Leiblichkeit und Erzählen.
Sprechgesten Jugendlicher 189

Heide von Felden

Lernprozesse im Erzählen.
Zur Rekonstruktion von Lernprozessen über die Lebenszeit
in Texten autobiographischen Erzählens 201

Peter Gansen

Erzählen lernen und Selbstkonzept.
Zur pädagogischen Bedeutung narrativer Fähigkeiten 215

Zu den Autorinnen und Autoren 233

Liebe Leserinnen und Leser,

der vorliegende Band ist das Ergebnis der Forschungsaktivitäten der interdisziplinären Sektion *Bildung, Erziehung, Sozialisation*, die 2007 am *Gießener Graduiertenzentrum Kulturwissenschaften* (GGK) der Justus-Liebig-Universität gegründet wurde.

Das GGK dient der strukturierten Ausbildung von Promovierenden der kulturwissenschaftlichen Fachbereiche der Justus-Liebig-Universität. Angebote wie das bedarfsgenaue promotionsbegleitende Seminarangebot oder der berufsvorbereitende Career-Service sollen eine Unterstützung in der Promotion darstellen und inner- wie außerakademische Berufsperspektiven stärken. Vor allem aber möchte das GGK ein Ort sein, der einen Raum für selbstständige wissenschaftliche Leistungen bietet und Doktorand/-innen motiviert, eigene Initiativen in den Sektionen und Arbeitsgruppen des GGK zu entwickeln. In den Sektionen arbeiten je 10-20 Nachwuchswissenschaftler/-innen fächerübergreifend an gemeinsam gewählten Themen. Auf der Basis der erfolgreichen Arbeit am GGK konnte 2006 auf diesem Modell aufbauend im Rahmen der Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder das *International Graduate Centre for the Study of Culture* (GCSC) gegründet werden, dessen Angebot eng mit dem des GGK verknüpft ist.

Wir freuen uns sehr über das große Engagement der Nachwuchswissenschaftler/-innen, das sich auch in diesem Band ausdrückt. Wir möchten allen Autor/-innen für ihre Beiträge danken und sie zu ihren innovativen Forschungsansätzen beglückwünschen. Wir unterstützen gern ihr Vorhaben, die Ergebnisse ihrer Forschung einer breiten Öffentlichkeit zur Verfügung zu stellen. Unser besonderer Dank gilt den Herausgebern, die dieses Projekt mit großer Entschlossenheit professionell umgesetzt haben.

Allen Leser/-innen wünschen wir eine anregende, gewinnbringende und unterhaltsame Lektüre!

Gießen, im Sommer 2011

Prof. Dr. Ansgar Nünning (Gründungsdirektor des GGK)
Dr. Martin Zierold (Geschäftsführer)
Annette Cremer, M. A. (Koordinatorin)

Vorwort der Herausgeber

Wie erzählt man vom Entstehen eines Bandes, der sich interdisziplinär mit *Lernen* und *Erzählen* auseinandersetzt? Naheliegender ist es, die beiden Begriffe als Ausgangspunkt zu wählen. Erzählen und Erzählungen sind allgegenwärtig. Schon dies allein macht sie für das Lernen interessant. Interessant ist überdies, dass Erzählungen nicht nur kulturelle Produkte sind, sondern dass sie selbst als kulturelle Produktionsmittel gesehen werden können. Sie verleihen auf unvergleichliche Weise dem Struktur, was vorher ungeordnet war. Diese Eigenschaft weckt das Interesse ganz unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen, die sich unter dem Überbegriff Erzählforschung versammeln lassen. Erzählen – oder narrativieren – und Erzählungen – oder Narrative – sind längst nicht mehr nur Gegenstand der literaturwissenschaftlichen Narratologie. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung hat sich mittlerweile zu einem komplexen theoretischen und methodologischen Gefüge gewandelt, das seit dem so genannten *narrative turn* in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen Anklang findet und sich im Schnittfeld von Geisteswissenschaften, Kulturwissenschaften und Sozialwissenschaften bewegt. Ausschlaggebend für das Lernen ist dabei, dass Erzählungen nicht nur als Trägermedien von Wissen untersuchungsrelevant sind, sondern dass man zudem anerkennt, dass mit ihnen auch Wissen generiert wird, indem Erzählerinnen und Erzähler mit und in ihren Erzählungen neue Verknüpfungen und Deutungen erzeugen, ausgestalten und interpretieren. In diesem Wechselverhältnis zwischen kulturellem Produkt und Mittel der kulturellen Produktion liegt der Erkenntnisgewinn begründet, dem die in diesem Band versammelten Autor/-innen entlang des Begriffspaares *Lernen* und *Erzählen* nachgehen. Erzählen kann das, was wir wissen erweitern, und wer sein Wissen erweitert, der lernt. Und es ist der reflektierte Umgang mit Erzählungen, der intellektuell-diskursive wie auch affektive-emotionale Kompetenzen hervorbringt und zu fördern vermag. Und nicht zuletzt heißt *Lernen* und *Erzählen* zu verstehen, auch etwas über Kultur und Gesellschaft zu erfahren: Schließlich können kommunikative Beziehungen des Erzählens, die an Konventionen, Tabus und Grenzen gebunden sind und damit Einfluss auf das Erzählen ausüben, auch als Lehr-/Lernverhältnisse verstanden werden, in denen es vor allem darum geht, Handlungsfähigkeit im gesellschaftlichen Kontext zu erlangen. Erzählen lehrt und bildet insofern, indem es das Vermögen schafft, Erfahrungen untereinander auszutauschen.

Der Band *Lernen und Erzählen interdisziplinär* versteht sich als Weiterführung und Ergänzung des im selben institutionellen Kontext entstandenen Bandes *Lernen und Kultur* (2010) und ist gewissermaßen die sicht- und fassbare Erfahrung der gleichnamigen interdisziplinären Wissenschaftstagung, die von Mitgliedern der *Sektion Bildung, Erziehung und Sozialisation* des *Gießener Graduiertenzentrum der Kulturwissenschaften* (GGK) der Justus-Liebig-Universität im September 2010 veranstaltet wurde. Wie die Tagung verfolgt auch der vorliegende Band das Ziel, die bisher zumeist getrennt geführten Diskussionsstränge der Erzählforschung zu den (zumeist strukturellen) Aspekten von *Erzählungen* einerseits und den (oft nur auf den Sprachunterricht bezogenen) Aspekten des *Erzählens lernen*s andererseits in einer Weise zusammenzuführen, dass dabei möglichst viele Merkmale

des Beziehungsgeflechts zwischen Lernen und Erzählen erkennbar werden. Dabei wird von einem triadischen Verhältnis ausgegangen: Es geht sowohl um das *Erzählen lernen*, um das *Lernen aus Erzählungen* als auch um das *Lernen durch Erzählen*. Der Band vereinigt dazu Beiträge von Fachleuten der Volkskunde, Soziologie, Literaturwissenschaft, Narratologie, Fremdsprachendidaktik, Geschichtsdidaktik, Physikdidaktik, Heil- und Sonderpädagogik, Grundschulpädagogik sowie der Erziehungswissenschaften. Untersucht werden u. a. die *Dimensionen und Grenzen des Erzählens*, die *Schnittstellen zwischen Lernen und Erzählen*, das *Lernen in narrativen Kontexten* sowie die *sprachlichen Implikationen im Verhältnis von Erzählen und Lernen*.

An der Entstehung dieses Bandes haben viele mitgewirkt, denen es zu danken gilt: Den Organisatoren und Mitwirkenden der interdisziplinären Wissenschaftstagung *Lernen und Erzählen*, die nicht mit eigenen Beiträgen in diesem Band versammelt sind. Vor allen anderen Anke Fuchs-Dorn, Alena Berg und Stephan Goik haben durch ihr Engagement, ihre Kreativität und Begeisterung einen maßgeblichen Anteil zum guten Gelingen der Tagung beigetragen. Ohne sie hätte die Tagung nicht in der verwirklichten Güte zustande gebracht werden können. Der Stiftung FAZIT danken wir sehr herzlich für den gewährten Druckkostenzuschuss. Dem Weillburger Forum e. V. sind wir für die finanzielle Unterstützung und die erhaltene Anerkennung äußerst dankbar und hoffen, in der weiteren Zusammenarbeit ein wenig von dem Empfangenen zurückgeben zu können. Ferner danken wir stellvertretend für das GGK dem geschäftsführenden Direktor des *Gießener Graduiertenzentrums Kulturwissenschaften* Herrn Prof. Dr. Ansgar Nünning sowie dem Geschäftsführer Herrn Dr. Martin Zierold, ohne deren infrastrukturelle Unterstützung und Finanzierung der Tagung die Entstehung dieses Bandes nicht möglich gewesen wäre. Sehr herzlich danken wir auch Frau Annette Cremer vom GGK, die die Arbeit der Sektion *Bildung, Erziehung, Sozialisation* beständig und besonders förderlich unterstützt. Unser Dank gilt ebenso dem VS Verlag für Sozialwissenschaften für das ausdrückliche Interesse an dem Buchprojekt und die Inverlagnahme, die abermals erfreulich unkompliziert und mit großer Zuverlässigkeit bewerkstelligt wurde. Schließlich danken wir allen Autor/-innen und wünschen unseren Leser/-innen eine anregende Lektüre.

Gießen, im Sommer 2011

Olaf Hartung
Ivo Steininger
Thorsten Fuchs

Lernen und Erzählen interdisziplinär. Verhältnisse, Grenzen und offene Fragen

Olaf Hartung, Ivo Steininger und Thorsten Fuchs

Betrachtet man das Verhältnis zwischen Lernen und Erzählen etwas genauer, so drängt sich bald der Eindruck auf, dass – je nach Lern- und Erzählbegriff – das eine ohne das andere nicht geht. Um zu lernen, müssen wir erzählen, und um zu erzählen, müssen wir lernen. Oder anders gesagt: Lernen setzt Erfahrungen voraus. Diese ordnen und gewichten wir im Erzählen, und durch Erzählungen machen wir uns und anderen das Erfahrene erst zugänglich. Erzählungen bestimmen uns mehr als wir bisweilen wahrhaben wollen. Sie bilden uns, konstituieren Sinn, stiften Identität und – was das Schönste ist – wir können uns mit ihnen prächtig unterhalten. Wenn wir unsere eigene (Lebens-)Geschichte erzählen, erleben wir uns als jemanden, der wichtig ist. Erzählen kann Angst vertreiben und manchmal sogar Leben retten, wie einst der Tochter des persischen Wesirs *Scheherazade* mit ihren tausendundeins Geschichten. Geschichten machen und gehen uns an. Nicht dem Einzelfaktum als solches messen wir Bedeutung bei, sondern das Faktum erhält als Teil einer Geschichte Bedeutung. Bloße Informationen können wir hingegen nicht einmal anständig im Gedächtnis behalten. Erzählungen schaffen Kontur, Prägnanz und Resonanz (vgl. Boothe 2009: 101). Und was sollten wir auch anderes mit unseren Erfahrungen anstellen, als daraus Geschichten zu bilden? Wie könnten wir ein Leben lang lernen, wenn wir keine Vorstellung vom Verlauf unseres Lebens hätten? Und wie könnten wir uns als Teil der Geschichte begreifen, wenn wir uns unsere Geschichte nicht erzählten? Erzählen ist eine *kulturelle Universalie* (Roland Barthes), vielleicht sogar – wie das Lernen – eine anthropologische Notwendigkeit. Der Mensch ist ein „story-telling animal“ (MacIntyre 1984 [1981]: 201; Swift 1984 [1983]: 53, zit. n. Nünning/Nünning 2002: 1) und Erzählen ein für seine Erfahrungsbildung unverzichtbares anthropologisches „Muster der Formgebung“ (Neumann 2005: 160).

Wenn man sich vor Augen führt, wie wichtig Erzählen und Erzählungen sind, wundert man sich allerdings, wie selten sich Menschen heute noch *ihre* Geschichten erzählen. Erzählforscher sagen, das sei einmal ganz anders gewesen, und manchmal erheben sich Stimmen, die uns – wie einst Walter Benjamin (1984 [1936/37]) – vor dem Verlust des Erzählens warnen wollen. Eine Ursache für die Krise des Erzählens erkannte Benjamin schon damals im historisch neuen System der Information und Zerstreung. Heute stehen uns besonders (bild-)mächtige ‚Erzähler‘ zur Verfügung, die uns täglich die selbstständige Arbeit des Erzählens professionell abnehmen. Film und Fernsehen bieten uns Geschichten von solch beeindruckender Prägnanz, dass unsere eigenen dagegen (scheinbar) nur noch blass und unbedeutend erscheinen. Das mag bisweilen überaus bequem und unterhaltend sein, ist aber mitnichten folgenlos. Wer kann heute noch genau sagen, welche Erfahrungen er einst selbst gemacht hat und welche ihm vermittelt wurden? Welche Bilder erinnern wir? Die aus den Bildmedien, oder die aus der eigenen Erfahrung? Und in welchem Verhältnis stehen unsere Erfahrungen aus erster und zweiter Hand? Überlagert das eine das andere, oder geht

aus der Synthese etwas Neues, Eigenständiges hervor? Beide Erfahrungswelten lassen sich oft kaum mehr unterscheiden. Und auch die Frage nach dem Grenzverlauf zwischen faktuellem und fiktionalem Erzählen ist nicht immer leicht zu beantworten. Gleichwohl legen wir Wert darauf, dass das Erzählte und der Erzähler glaubwürdig und verlässlich sind. Doch wie können wir das beurteilen? Auch das wäre fast schon wieder eine eigene Erzählung wert, wäre da nicht noch die Frage nach den Kriterien der Erzählbarkeit. Ist wirklich alles erzählbar, oder müssen wir auch lernen, die Grenzen (individuelle und gemeinschaftlich geteilte) des Erzählens einzuhalten? Vielleicht kommt dem Nichterzählen ja eine ganz eigene Bedeutung und Funktion zu, von der – in diesem Band – dann ebenfalls zu erzählen wäre. Kein Wunder also, dass die Anzahl und Komplexität der Theorien nicht nur zum Lernen, sondern auch zum Erzählen stetig zunimmt.

Unter Lernen wird in dem hier interessierenden Zusammenhang ein zentraler Prozess verstanden, mit dem sich ganz allgemein gesprochene Änderungen menschlicher ‚Verhaltensdispositionen‘ beschreiben lassen. Im Zentrum steht dabei das menschliche Subjekt mit seinen Erfahrungen, seiner Sinnlichkeit und Reflexion. Wenn von Lernen die Rede ist, dann wird damit – so lässt sich vor dem Hintergrund der unterschiedlichen disziplinären Zugriffe auf dieses Themenfeld und angesichts einer interdisziplinär offenen Zugriffsweise formulieren – ein Prozess angesprochen, bei dem vom Subjekt auf bislang gemachte Erfahrungen rekurriert wird und bei dem es darum geht, diese bisherigen Erfahrungen in einem bestimmten zeitlichen Verlauf mit gewisser Nachhaltigkeit zu verändern. Lernen erfolgt dabei auf der Basis eines individuellen ‚Verarbeitungsmodus‘ von Erfahrung, der sich im Verlauf der Konfrontation mit verschiedenen Situationen entwickelt und sich zur lebensweltlichen Problembearbeitung bewährt hat. Als ein solcher auf Erfahrungen rekurrierender und sie Ändernde aussetzender Prozess zielt Lernen etwa auf die Neubewältigung von Situationen, das Aneignen neuer Inhalte oder den Erwerb neuen Wissens. Allerdings richtet sich Lernen hierbei nicht allein auf die Veränderung kognitiver Strukturen, vielmehr umfasst es auch Änderungen der Motorik, der Motivation sowie des sozialen Verhaltens im weitesten Sinn.

Lernen endet auch nicht in der schlichten Bewältigung und Veränderung. Stattdessen wird es fortgesetzt im routinisierten Umgang mit der Situation, in der Lernende innovative Ausgestaltungen vornehmen und auf Basis ihrer gewonnenen Erfahrungen gleichsam einen Überschuss an Verhaltens- und Handlungsmöglichkeiten erzeugen. Insofern sind Lernprozesse nie nur situativ-kontextbezogen. Sie reichen weiter und umfassen mehr. Im Sinne kollektiver Lernprozesse beeinflussen sie etwa sowohl die Lernenden als Individuen als auch die durch die Gemeinschaft der Individuen gebildete Gesellschaft. M. a. W.: „Lernen reagiert mit Kultur“ (Oelkers 1997: 755). Deshalb sind gerade auch Erziehung und Bildung auf die Realisierung im Lernen angewiesen. Lernen zielt auf diese Weise einerseits auf die individuelle Teilhabe an der Kultur und ermöglicht eine Partizipation an kulturellen Sinnbildungsprozessen und Auseinandersetzungen. Andererseits gestalten Menschen im Rahmen von Lernprozessen so ihre Kultur auch aktiv in den materialen, sozialen und mentalen Dimensionen mit (vgl. Hartung et al. 2010). Im Sinne längerfristiger Lernprozesse, die einen ganzen Lebensabschnitt begleiten oder ein ganzes Leben andauern, sind Lernprozesse zeitlich zudem keineswegs eng begrenzt und umfassen häufig mehr als nur eine spezifische Situation (vgl. Schulze 2003: 207).

Setzt man sich mit dem Verhältnis von Lernen und Erzählen interdisziplinär auseinander, so bedarf es nicht nur eines weit gefassten Begriffs des Lernens, sondern auch und gerade des Erzählens. Weit gefasst in dem Sinne, dass es mit der Definition gelingen muss, die verschiedenen Ansätze, Zugangsweisen und Analysekatégorien der in diesem Band vertretenen Disziplinen als Schirm zu fassen und dabei Vielfältigkeit zuzulassen, ohne jedoch das einende Moment aus dem Blick zu verlieren. Der hier verfolgte Ansatz kann mit dem Oberbegriff Erzählforschung gefasst werden. Erzählforschung meint, dass nicht etwa eine literaturwissenschaftliche Erzähltheorie im Mittelpunkt steht. Das Narrative bzw. Erzählerische wird weder allein nach dem Kriterium einer zeitlich organisierten Handlungssequenz, in der es durch ein Ereignis zu einer Situationsveränderung kommt, noch primär nach dem Merkmal der erzählerischen Vermittlung (vgl. Nünning/Nünning 2002: 6-10) verstanden. Das, was Erzählungen, was das Erzählerische bzw. Narrative für die hier versammelten Disziplinen so interessant macht, was auch den Zusammenhang zwischen Lernen und Erzählen konstituiert, ist das Merkmal der erzählten Erfahrung (vgl. Fludernik 1996): In Erzählungen werden menschliche Erfahrungen verarbeitet, fließen beim Rezipieren mit ein, setzten diese für Interpretationsleistungen voraus (wobei Interpretationsleistungen nicht nur für literarische sondern auch alltägliche Erzählungen zentral sind), können aber immer auch – im Sinne von Lernen – einen wertvollen Beitrag zum Erwerb von Erfahrungen darstellen; eben als vermittelte oder Sekundärerfahrungen. Dabei liegt diesem Verständnis von Erzähl(ung)en ein heuristisches Modell zugrunde (vgl. Fludernik 2000), das systematisch zwischen den Ebenen der kognitiven Makrogenre, der konkreten Genres bzw. Texttypen und der Diskursmodi unterscheidet. Für die hier versammelten Beiträge gilt, dass sie sich zumeist auf der Ebene der Makrogenres des Narrativen bewegen, die als ein kognitives Schema zunächst einmal gattungs- und medienunabhängig ist, die narrative Form der Erfahrungsverarbeitung und -vermittlung als gemeinschaftlich geteilt begreift und sich in einer Vielzahl von Gattungen, Genres, Medien und Texttypen manifestieren kann. Damit ist es möglich, der empirisch auszumachenden Vielfalt an Formen und Verhältnissen von Lernen und Erzählen entgegen zu kommen.

Zu den Zielen dieses Bandes gehört es nun, seinen Leserinnen und Lesern Ansätze und Konzeptionen über das Verhältnis von Lernen und Erzählen aus den Blickwinkeln unterschiedlicher Disziplinen vorzustellen. Und es wird sicherlich nicht zu viel vorweggenommen, wenn man an dieser Stelle schon konstatiert, dass die jeweiligen Definitionen von Erzählen und Erzählung in den unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen und Diskursen recht verschiedenartig ausfallen. Literaturwissenschaftler, Volkskundler, Philosophen, Pädagogen, Sozial- und Naturwissenschaftler sowie Historiker – sie alle haben einen eigenen Begriff vom Erzählen, wobei auch innerhalb der Disziplinen keineswegs in allen Punkten Einigkeit herrscht. Gemeinsam ist den hier versammelten Fachvertreterinnen und -vertretern jedoch der hohe Stellenwert, den sie dem Erzählen beimessen, sowohl innerhalb der Grenzen der eigenen Disziplin als auch hinsichtlich der großen, soziokulturellen Aufgabe, die mit Lernen und Lernprozessen einhergeht. Erzählen ist wieder *en vogue*. Das war nicht immer so.

Die wechselvolle Geschichte des Erzählens in Wissenschaft und Bildung

Wie bereits gesagt stand das Erzählen in Wissenschaft und Bildung nicht immer hoch im Kurs. Vor der „Rückkehr zur Erzählkunst“ (Stone 1986) seit nunmehr ca. 40 Jahren legten viele Wissenschaftler/innen und Lehrer/innen großen Wert darauf, zwischen dem subjektiven Erzählen einerseits und dem vermeintlich objektiven Faktenwissen andererseits klar zu unterscheiden. Erzählen und Erzählungen galten vielen als dezidiert nicht-wissenschaftlich, als eine vielleicht zwar populäre, aber eben nicht kritisch-objektive Zugangsweise zu Welt und Wissen. Erzählen wurde abgedrängt in die Sphäre des Ästhetischen und Unterhaltenen, in die Welt der Romanciers und Märchenerzähler, die strikt von der Sphäre der Wissenschaften getrennt wurde. Dabei geriet in Vergessenheit, dass das Erzählen einmal eine wichtige, wenn nicht gar die wichtigste Form zur Wissensspeicherung und -übermittlung gewesen ist. Orale bzw. nicht-literale Gesellschaften speicherten und tradierten ihr Wissen bevorzugt in Erzählungen. Erst die flächendeckende Durchsetzung der Schriftkultur beförderte die Entwicklung hin zur Dominanz von nicht-narrativen Darstellungsweisen (vgl. Totzke 2005). Die Schrift erst machte es möglich, dass sich das einstmals ausschließlich an Personen gebundene Wissen immer mehr von den Erzählenden und deren subjektiven Erzählweisen ablöste. Mit ihrer Hilfe goss man es in zunehmend formalisierte Texte. Zusammen mit der Schrift entwickelten sich formellere und distanziertere Formen der Wissensdarstellung, die in Zahlenreihen, Formeln, Gesetzen und abstrakten Kausalrelationen ihren höchsten Ausdruck fanden. Mit dem Erzählen und den Erzählungen drohte am Ende jedoch das erzählende und zugleich deutende Subjekt aus den Wissenschaften zu verschwinden. Übrig blieb eine Welt von Texten und Fakten, hinter denen sich die handelnden Personen nur mehr errahnen ließen.

Doch ganz so weit ging die Entwicklung dann nicht. Nicht nur über die vermeintliche Rationalität und subjektlose Objektivität der Wissenschaftswelt verbreitete sich zunehmendes Unbehagen, sondern auch über die andauernden „Erzähltabus“, wie Heinz L. Kretzenbacher sie einst beschrieb (vgl. Kretzenbacher 1994). Man begann an der Existenz ‚reiner‘ Fakten zu zweifeln, die angeblich irgendwo ‚da draußen‘ in der Wirklichkeit verborgen liegen und nur darauf warten, von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aufgefunden zu werden. Man erkannte, dass das Versprechen reiner Objektivität nie wirklich eingelöst werden konnte, dass vielmehr gerade diejenigen, die es für sich reklamierten, oft ganz eigene Interessen verfolgten. Auch die Fakten – sollen sie Bedeutung erlangen – mussten von irgendwem in irgendeinen wie auch immer gearteten Zusammenhang gebracht werden. Zugleich spürte man, dass mit den erzählenden Subjekten nicht nur jede Menge Erfahrungswissen verloren zu gehen drohte – Wissen, das später oft mühevoll rekonstruiert werden musste –, sondern auch wie sinn- und bedeutungslos ein Leben ohne Erzähler und ihre Erzählungen sein konnte.

Kurzum, die Ideale des Objektivitäts-Kosmos‘ gerieten ins Wanken, ja wurden sogar selbst als eine einzige große Erzählung, gar als Mythos entlarvt. Haydn White sprach sogar von einer „Fiktion des Faktischen“ (White 1986). Und als man sich erinnerte, dass nicht nur Sinn und Bedeutung grundlegend sind für unser Verständnis von Welt, sondern dass das subjektivierend Holistische die Dinge überhaupt nur zusammenhält, entdeckte man auch das Erzählen wieder. Sinn entfaltet sich vor allem, wenn nicht sogar nur in narrativen Kon-

texten. Bedeutung erlangt nur etwas, das in einem Verhältnis zu etwas anderem steht, das in Beziehung gesetzt werden kann zum Individuum, seinen erinnerten Erfahrungen und zu denen der anderen. Erzählungen sind nicht nur Trägermedien für Wissen, ihre Erzähler generieren auch neues Wissen, indem sie in und mit ihren Erzählungen neue Verknüpfungen und Deutungen erzeugen, die vor ihnen so noch niemand hergestellt hat. Unter diesem Blickwinkel geriet auch zunehmend die Formgebung unseres Wissens, d. h. die verschiedenen Bauformen des Erzählens, in den wissenstheoretischen Fokus. Die ‚Verpackung‘ des Wissens ist nicht ohne Folgen für seinen Inhalt. Unterschiedliche Darstellungsweisen lassen eine Sache jeweils anders aussehen. Die Frage ist nur, welche Bauformen für welches Wissen angemessen sind und wie die Erzählweisen, Genres, Gattungen und Textsorten auf unser Wissen und unsere Wahrnehmung (rück-)wirken.

Untersuchungen zu Narrationen und Narrativität haben seit den frühen 1980er Jahren in den Wissenschaften Konjunktur. Nicht selten wird von einer ‚narrativen Wende‘ gesprochen. Lawrence Stone forderte schon 1979 die bereits zitierte ‚Rückkehr zur Erzählkunst‘, Theodor Schulze und Dieter Baacke läuteten im selben Jahr unter der Rubrik „Aus Geschichten lernen“ (1979) eine Renaissance der pädagogischen Biographieforschung ein, bei der sie auch programmatische Überlegungen zur Ausarbeitung einer narrativen Orientierung in den Erziehungswissenschaften anstellten. Mit der Narratologie entwickelte sich eine eigene Disziplin vom Erzählen, die sich im Schnittfeld von Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften bewegt. In den Geschichtswissenschaften gelang es vor allem Jörn Rüsen und Hans Michael Baumgartner eine *Narrative Historik* zu etablieren. In der Sozial- und Bildungsforschung fassten immer mehr Methoden Fuß, die auf narrative Daten setzen. Die Datenmaterialien sind für eine empirische Welterkundung von großer Bedeutung, wenn man Kulturen als narrativ konstituiert begreift. So gibt es nicht nur Narrative des Wissens, sondern auch Kulturen des Erzählens, und das auf verschiedenen Ebenen: die so genannten Metaerzählungen ganzer Gesellschaften, wie etwa die vom kontinuierlichen wissenschaftlichen Fortschritt, oder die ‚kleinen‘ Alltagsgeschichten von Individuen, die zum Zweck der Identitätskonstruktion mit Sinn und Bedeutung aufgeladen werden. Oft geht es nicht zuletzt darum, beides in einen stimmigen Zusammenhang zu bringen. Auch dazu braucht es das Erzählen.

Heute spricht man von einer Reintegration des Narrativen in unser Wissen, vielleicht sogar von einer Rehabilitation des Erzählers, der Geschichten und ihrer Rezipienten gegenüber den Faktensätzen. Ganz allgemein geht damit eine Aufwertung sowohl des Ästhetischen als auch des Affektiven einher. Man erkennt an, dass erzählte Geschichten die Bereitschaft und Fähigkeit zum Einfühlen in fremde Personen fördern und im Weiteren auch das Gespür für soziale Rollenmuster verbessern können. Die Begriffe *Empathie*, *Motivation*, *Deutung* und *Sinn* versprechen eine tiefere Verbindung zu unseren lebensweltlichen Erfahrungen, die in Form von „*Emplotments*“ (White 1991 [1971]) die Mittel zur Bewältigung von Kontingenz bereitstellen. Erzählungen vermögen uns – wenn wir es richtig anstellen – stärker in Beziehung zu uns selbst (Identität), zu anderen Menschen (Sozialität) und unserer Welt (Kulturalität) zu setzen. Es geht um nichts Geringeres als die „Weisheit“ als „die epische Seite der Wahrheit“ (Benjamin 1984 [1936/37]: 383).

Einige offenen Fragen zum Verhältnis von Erzählen und Lernen

Erzählungen und Erzählen haben im bildungswissenschaftlichen Kontext unbestreitbar an Bedeutung gewonnen. Erzählfähigkeit bildet heute eine zentrale Komponente in verschiedenen Kompetenzmodellen mehrerer Schulfächer. Ein komplexes kulturelles Lernen ohne Erzählen scheint vielen Pädagoginnen und Pädagogen, Didaktikerinnen und Didaktikern kaum möglich. Nicht nur, weil wir beim Erzählen Informationen organisieren sowie Sinn und Bedeutung konstruieren, sondern auch weil wir unser Leben und Handeln stets in Form narrativer Strukturen begreifen und denken. Und diese Strukturen sind es, die uns als allgegenwärtige diskursive Praxis soziokulturell bedingter Denk- und Kommunikationsstrukturen begegnen. Unsere Welt ist erzählend und Erzählung zugleich, je besser wir selbst erzählen und Erzählungen verstehen können, umso leichter finden wir uns in ihr zurecht.

Allerdings ist auch Vorsicht vor Missverständnissen geboten: Denn *Erzählen* und *Erzählungen deuten können* darf nicht mit einer Kompetenz zur direkten Bewältigung der Lebenspraxis gleichgesetzt werden.¹ Wer die Welt für einen Roman hält, der scheitert. Wer viele Geschichten kennt, aber keine Orientierung in der Lebenspraxis sucht, ist ein Träumer. Erzählungen bereiten Genuss durch Imagination, durch Eröffnung des Phantastischen und bisweilen Gefährlichen. Das mag in der Phantasie spannend und erregend sein, in der Realität, in der Konsequenzen nicht nur imaginativ sind, ist Gefahr jedoch riskant. Zwischen Leben und Erzählung besteht eine grundlegende Differenz (vgl. v. Engelhardt i. d. Band), in der – so widersprüchlich es auch klingen mag – auch die fundamentale Gemeinsamkeit begründet liegt. Keiner lebt, wie er erzählt. Aber die Erzählung zeigt, was Leben ist.

In dem Maße, in dem Lebenspraxis zu lernen ist, muss auch erzählerische Praxis gelernt werden. Dazu gehören nicht zuletzt die kommunikativen Muster des Erzählens, die an Konventionen, Tabus und Grenzen gebunden sind und damit Einfluss auf das Erzählen ausüben. Auch dies lässt sich als ein Lehr-/Lernverhältnis beschreiben, in dem es vor allem um Fragen der individuellen Entfaltung und der Grenzsetzung geht, um Handlungsfähigkeit im gesellschaftlichen Kontext zu ermöglichen. Der prinzipielle Zusammenhang zwischen Lernen und Erzählen scheint mehr oder weniger offensichtlich, je konkreter der Zusammenhang jedoch beschrieben werden soll, desto dringlicher stellen sich u. a. Fragen nach ...

- der konkreten Bedeutung des Erzählens für Lern- und Bildungsprozesse und der Bestimmung der Merkmale dieses Verhältnisses,
- der Definition von und Differenz zwischen Erzählen und Erzählung in den unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen und Diskursen,
- dem Verhältnis zwischen Leben und Erzählen bzw. Erinnern und Erzählen sowie der kulturellen Bedingtheit von Erzählformen,
- den Kriterien der Erzählbarkeit (*tellability*), also was unter welchen Bedingungen erzählbar ist,
- dem Zusammenhang zwischen Erzählen, Denken, Erleben, Erfahrung und Emotion,
- dem Verhältnis von Erfahrungen aus erster und zweiter Hand,

¹ Der Gedanke stammt aus dem Beitrag „Erzählen als Bildungserfahrung. Eine psychologische Perspektive“, den Brigitte Boothe auf der Tagung „Lernen und Erzählen“ in Gießen 2010 gehalten hat.

- der Glaubwürdigkeit, Gültigkeit und Authentizität des Erzählten und Erzählers bzw. der Grenze zwischen faktuellem und fiktionalem Erzählen sowie nach der Bedeutung der Textualität (Referenzproblematik),
- den Strukturmerkmalen und -bedingungen narrativer Kompetenz sowie nach den didaktischen Zielen und Entwicklungsprozessen (Ist die Entwicklung von Erzählkompetenz nur Mittel zum Zweck oder bereits didaktisches Ziel?),
- der Bedeutung und den Merkmalen der Beziehung zwischen Erzählung und Kontext sowie Erzählenden und Rezipienten,
- sowie schließlich nach der Bedeutung und Funktion des Nichterzählten bzw. Nichterzählbaren.

Diese Fragen stellen sich, wenn auch nicht immer alle gleichzeitig, die Autorinnen und Autoren in diesem Band, der sowohl theoretische, empirische als auch praxisbezogene Ansätze in sich vereint. Das Gros der Aufsätze ist der Ertrag einer 2010 in Gießen durchgeführten interdisziplinären Wissenschaftstagung, auf der Vertreterinnen und Vertreter unterschiedlicher Fächer die theoretischen, empirischen und praktischen Ressourcen eruierten, die sich mit der (Re-)Integration des Narrativen in den Bereich des Lehrens- und Lernens nutzbar machen lassen. Wie die Tagung richtet sich auch der vorliegende Band vor allem an Personen, die professionell im Bildungssektor tätig sind und/oder sich wissenschaftlich mit bildungs- und kulturwissenschaftlichen Fragestellungen beschäftigen.

Zu den einzelnen Beiträgen

Der Beitrag von *Albrecht Lehmann* (Hamburg) widmet sich den *Individuellen und kollektiven Dimensionen des Erzählens im wissenschaftsgeschichtlichen Kontext der volkskundlich-ethnologischen Erzählforschung*. Am Beispiel der Märchen, den klassischen historischen Texten der Volkserzählung, zeigt Lehmann zunächst auf, dass das Erzählen als ein elementares Bedürfnis des Menschen zur Konstitution der sozialen Wirklichkeit zu verstehen ist. Das Erzählen von Märchen, aber auch anderen Volks- und Alltagserzählungen erfüllt zudem die Funktion der Sozialisation, da es in seiner Performanz identitäts- und sinnstiftende Momente der Subjektivierung und Vergemeinschaftung enthält. Erzählungen erfüllen in ihrer Erfahrung von Reden und Hören insofern weit mehr als die Bildung eines reflexiven Selbst. Das wird dann vor allem an autobiographischen Erzählungen deutlich, da diese in der Lage sind, nicht nur eine individuelle ‚Lebensspur‘ aufzuzeichnen, sondern sie zugleich in ein Verhältnis von Selbst und Gesellschaft zu setzen. Am Beispiel zweier, vor kurzem publizierter ‚Erinnerungsbücher‘ geht Lehmann diesem Verhältnis von Selbst und Gesellschaft ausführlicher nach und verfolgt dabei die Frage, wie lebensgeschichtlich erfahrene Ereignisse (Erfahrungen erster Hand) und ein kollektives Bewusstseinsangebot (Erfahrungen zweiter Hand) sich wechselseitig im Kontext einer Erfahrungsgeschichte überlagern. Dabei zeigt sich in anschaulicher Weise die historische Qualität allen Erzählens: Geschichten werden von ihrem Ende her erzählt!

Michael v. Engelhardt (Erlangen-Nürnberg) geht dem Zusammenhang von *Biographie und Narration* sowie den *Möglichkeiten und Grenzen des Erzählens* auf den Grund. Als eine besondere Form der Narration gilt in der Erzählforschung das lebensgeschichtliche Erzählen, in dem über und aus dem menschlichen Leben erzählt wird. Dabei wird der lebensgeschichtlichen Erzählung eine grundlegende Bedeutung für das Selbstverständnis und die Selbstdarstellung der eigenen Person, für die Wahrnehmung und das Verstehen der Mitmenschen und für den Aufbau interaktiver sozialer Beziehungen beigemessen. Im Verhältnis von biographischer Narration und biographischem Lebensvollzug sind Menschen in der Lage, eine Identität zu entwickeln, sich zum Objekt ihrer selbst zu machen und sich dabei aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten. Das autobiographische Erzählen ist für v. Engelhardt demnach als ein dreifacher Vermittlungsprozess zu verstehen: als Vermittlung zwischen dem erzählenden *Gegenwarts-Ich*, dem erinnerten *Vergangenheits-Ich* und dem vorgestellten *Ich der Zukunft*, als Vermittlung zwischen den innerpsychischen Instanzen der Person und als Vermittlung zwischen Person und sozialer Umwelt. Dem Erzählen über das gelebte und zukünftige Leben sind allerdings Grenzen gesetzt, die sich aus der grundlegenden Differenz zwischen Leben und Erzählen ergeben. Solche Grenzen des Erzählbaren und Nicht-Erzählbaren verfolgt v. Engelhardt und zeigt schließlich auf, inwiefern es sie in kreativer Weise zu nutzen und als narrative Kompetenz zu entfalten gilt: „Eine entwickelte kulturelle Fähigkeit des differenzierten biographischen Erzählens schließt die Fähigkeit zum Schweigen, Verschweigen und Nicht-Erzählen ein; sie umfasst die Fähigkeit, zwischen wahren, mehr oder minder erfundenen, gelogenen, beschönigenden, negativ verzerrenden und einer Vielzahl weiterer Varianten des Erzählens zu unterscheiden und sich dieser Möglichkeiten bedienen und zwischen ihnen entscheiden zu können.“

Das *Historische Erzählen* und die Frage, *Was es ist, soll und kann*, ist Gegenstand des Beitrags von Michele Barricelli (Hannover). Anhand einiger Überlegungen zu traditionellen, modernen und popkulturellen Erzählformen in der Historiographie und dem Verhältnis von Erinnerungskultur und biographischem Erzählen macht Barricelli in seinem Beitrag deutlich, dass historisches Wissen nicht anders als narratives Wissen und historisches Verstehen nicht anders als narratives Verstehen sein kann. Geschichtsdidaktisch gelesen bedeutet dies, dass Geschichte lernen eng mit Erzählen lernen verbunden ist. Den autobiographischen Erzählungen – die retrospektiv eine Lebensspur des Selbst hervorbringen und eine Form der Identität im Rekurs auf die Vergangenheit entwerfen – ähnlich versteht sich Historizität als Narrativität. Historische Erzählungen sind somit ‚lediglich‘ Interpretationen und niemals ein Abbild bzw. eine Schilderung der vergangenen Wirklichkeit. Dass je nach Rahmung der historischen Erzählung dabei der Eindruck der Beliebigkeit, gar Willkür der Geschichtsschreibung entsteht, ist eine Herausforderung, die aus geschichtsdidaktischer Sicht Fragen nach den Möglichkeiten eines diese Problematik aufgreifenden Lehr-/Lernkonzepts und der Professionalisierung der Lehrkräfte evozieren.

Ronja Tripp (Stuttgart) setzt sich in ihrem Beitrag mit narrativen Strategien der *Visualisierung* auseinander und verdeutlicht mit Hilfe der Trias *Konstellation, Diagrammatologie, Dialektisches Bild* Möglichkeiten und Lehren des visuellen Appells in literarischen Texten. Dabei werden visuelle, d. h. nicht-diskursive Sinnstrukturen narrativer Texte auf ihre Kon-

figurationen hin thematisiert und gleichsam feinhermeneutisch analysiert, wie diese in einer Kopplung von Kognition und Affekt auf eine Erinnerbarkeit ausgerichtet sind. Insbesondere räumlich-visuelle Konstellationen, so das Argument, verweisen häufig auf den (zeitlichen) Modus der Plötzlichkeit und laden das visuell Verdeutlichte in literarischen Erzählungen für den Rezipienten affektiv auf. Mit der Affektbesetzung werden diese Konstellationen in besonderer Weise erinnerbar. Diese Erinnerbarkeit stellt wiederum die Grundlage für eine besondere Form von Intertextualität dar, so dass hierüber der thesenhafte Vorschlag zur Theoretisierung eines „intertextuellen Aspekts narrativer Visualisierung“ erfolgt.

Ivo Steininger und *Michael Basseler* (Gießen) untersuchen den *Zusammenhang von Lernen und Erzählen aus literatur- und kulturwissenschaftlicher sowie didaktischer Perspektive*. Erzähltheorie und Erzähltextanalyse sind zentrale Kategorien der literatur- und kulturwissenschaftlichen Erzählforschung, die sich besonders in den vergangenen zehn Jahren erheblich gewandelt haben: Die formalistisch und strukturalistisch orientierte Narratologie mit ihrem Interesse an Bau- und Erzählformen wird zunehmend durch kulturwissenschaftliche Ansätze abgelöst, die nach den Kontexten des Erzählens und seinen Bedeutungen fragen. Es sind besonders interdisziplinäre Ansätze, die den Fokus verschieben, die über Gattungsgrenzen hinweg Erzähl(ung)en untersuchen und die neben kognitiven auch affektive Dispositionen der Lesenden als Analysekatoren ansetzen. Der Artikel skizziert zunächst die eher ‚traditionellen‘ Ansätze, beschreibt dann die als Erweiterungen verstandenen kulturwissenschaftlichen Konzepte und setzt diese immer wieder in Bezug zu den daraus resultierenden Lernpotenzialen. Vertieft werden die Zusammenhänge zwischen Lernen und Erzählen am Beispiel des noch relativ neuen Konzepts der *narrativen Empathie*, das Erzähl(ung)en als zwar fikionalisierte aber doch lebensnahe Inszenierung einer Konfliktsituation zwischen literarischen Charakteren und dem Leser beschreibt, wobei der leserseitigen Anteilnahme am narrativen Geschehen eine bedeutsame Rolle zukommt. Diese auf Empathie zurückzuführende Interaktion zwischen Leser und Text steht im letzten Abschnitt des Beitrags im Vordergrund, indem die zentralen Aspekte des Konzepts hinsichtlich ihrer bildungswissenschaftlichen und didaktischen Relevanz auf eine institutionalisierte Form der Auseinandersetzung mit Erzähl(ung)en bezogen werden – und zwar auf den fremdsprachlichen Literaturunterricht. Zur Veranschaulichung des Lernpotenzials werden die zentralen Kategorien auf eine Kürzesterzählung angewendet und zudem durch Aussagen von Fremdsprachenlernenden ergänzt.

Unter der Rubrizierung *Erzählen als Bildungserfahrung* gehen *Thorsten Fuchs* und *Mitra Keller* (Gießen) in ihrem Beitrag dem Zusammenhang zwischen Erzählen, Zeit und Bildung nach. Dazu bringen sie lebensgeschichtliche Erzählungen und Strukturen der Zeitgestaltung in einen bildungstheoretisch fundierten Zusammenhang, indem sie den temporalen Doppelcharakter von Narrationen des gelebten Lebens sowie deren darstellenden Bezug von Selbst-, Fremd- und Weltverhältnissen in ihrer ‚Bildungsbedeutsamkeit‘ diskutieren. Angesetzt wird dabei an dem Umstand, dass in der Erzählung der eigenen Lebensgeschichte einerseits sedimentierte Lebenserfahrungen und Ereignisverkettungen präsentiert werden; die verstrichene Zeit zwischen Erlebnis- und Erzählsituation ermöglicht eine verdichtete Betrachtung von sich, anderen sowie den Dingen und Themen der Welt. Zum anderen kommt

es während des lebensgeschichtlichen Erzählens jedoch auch zur abermaligen Reflexion von Bedingungen, Voraussetzungen, Ansprüchen und Problemen des eigenen Lebens. Details und Erlebniszusammenhänge werden aus heutiger Sicht interpretiert, was bildungstheoretisch betrachtet die Reflexion auf Gründe, fragwürdige Bedingungen und Änderungsmöglichkeiten mit sich bringt und das Fragen, Zweifeln und Problematisieren evoziert. Den theoretischen Ausführungen werden dann empirische Konkretionen zur Seite gestellt: Die Analyse lebensgeschichtlicher Erzählungen zweier junger Frauen, der 17-jährigen Natalie und der 27-jährigen Sara, erlaubt die Rekonstruktion von Bildungsprozessen im Kontext von unterschiedlichen Strukturen der *Zeitgestaltung*, so dass dieser Beitrag nicht nur über doppelte temporale Sequenz von lebensgeschichtlichen Erzählungen informiert, sondern auch und gerade eine Antwort auf die hochaktuelle Frage gibt, wie Bildung eigentlich möglich ist.

Marion Wieczorek (Landau) erforscht die *Bedeutung und Ausgestaltung des narrativen Lernens in der Entwicklung von Kindern mit Körperbehinderungen*. Der Beitrag thematisiert Fragen nach den Möglichkeiten und Erschwernissen in der Fähigkeit zum Geschichtenerzählen von körperbehinderten Kindern und unterschiedliche Formen der Unterstützung für diesen Prozess. Weil die unterschiedlichen Formen der Unterstützung, wie z. B. die Gestützte Kommunikation resp. Gestütztes Schreiben, immer einen Grad von Fremdeinfluss im Ausdruck der Kinder beinhalten, gilt das besondere Augenmerk des Beitrags vor allem der Bedeutung realer Erfahrungen der Kinder für die Entwicklung einer narrativen Struktur des Selbst. Dabei werden theoretische Bezüge an Beispielen aus der Lebenswelt von Kindern mit Körperbehinderungen konkretisiert. Deutlich wird daran, dass die Störanfälligkeit der Kommunikation zwischen Kindern und ihren Bezugspersonen keineswegs eine Grenzsetzung für die Kinder in ihrer sprachlichen Entwicklung bedeutet. Vielmehr finden Kinder durchaus kreative Möglichkeiten, um im intersubjektiven Verhältnis ihrem Selbst Ausdruck zu verleihen.

Lutz Kasper (Freiburg) möchte mit Hilfe einer *inszenierten Kontroverse Narration und Dialog für das Lernen über Naturwissenschaften* fruchtbar machen. Denn häufig mangelt es der Didaktik von Naturwissenschaften noch an Lehr-/Lernkonzepten, die einen kreativen Umgang mit der Disziplin der Naturwissenschaften fördern, weil sie fälschlicherweise oft mit der bloßen Vermittlung eines axiomatischen Systems assoziiert wird. Dabei kann die abendländische Naturwissenschaft auf eine seit der Antike währende spannende Ideengeschichte zurückblicken, deren Protagonisten sich oft im heftig ausgetragenen argumentativen Wettstreit gegenüberstanden. Indem Lernende mit in diesem Sinn konkurrierenden Erklärungsansätzen konfrontiert werden, wird ihnen ein Angebot verschiedener Denkmodelle gemacht. Für deren Präsentation bietet sich der fiktionale Disput authentischer historischer Persönlichkeiten an. Die Vermittlung ihrer Ideen kann nach Aufbereitung historischen Quellenmaterials – durchaus noch untypisch für naturwissenschaftlichen Unterricht – episodisch, narrativ, dialogisch bzw. szenisch erfolgen. Kasper stellt vor diesem Hintergrund ein didaktisches Arrangement vor und präsentiert auf diese Weise empirische Belege dafür, dass sich das schulische Lernen im Physikunterricht mit narrativ gestalteten Medien fördern lässt.

Petra Wieler (Berlin) beschäftigt sich mit dem Thema *Medienrezeption und Narration im Grundschulalter* und untersucht die *Chancen und Schwierigkeiten der Bildwahrnehmung am Beispiel der Rezeption von Bilderbüchern und Computerspielen*. Dabei bezieht sie sich auf Ergebnisse eines Forschungsprojekts über die schulischen und familialen Erfahrungen sieben- bis achtjähriger Kinder des zweiten Grundschuljahres mit ausgewählten Buch- und Mediengeschichten. In der Konzentration und Bezugnahme auf die Schulstudie dieses Projekts werden in dem Beitrag ein Klassengespräch sowie das Gespräch einer Gruppe von Schülerinnen vorgestellt. In einem dieser Gesprächsbeispiele werden die Erfahrungen der Schüler/innen mit einem Computerspiel erörtert, das andere dokumentiert ihre Auseinandersetzung mit den Bildern der ‚zugehörigen‘ Bilderbuchgeschichte. An diesem Forschungsdesign verfolgt Wieler die Frage, wie prägend sich die sprachlich-narrativen Strukturvorgaben in einem Computerprogramm und dem dazugehörigen Bilderbuch auf die Anschlusskommunikation und die Vertiefung des Text- und Bildverstehens der Kinder auswirken und kann Reaktionen der Kinder auf die Auflösung traditioneller Erzählweisen in den neuen gegenüber den alten Medien und der Wahrnehmung potenzieller Möglichkeiten zur ‚interaktiven Rezeption‘ anschaulich präsentieren.

Cornelie Dietrich (Lüneburg) untersucht in ihrem Beitrag *Leiblichkeit und Erzählen die Sprechgesten Jugendlicher*. Der Sprache bzw. dem Narrativen ist eine Doppelstruktur immanent. Einerseits ist Sprache als Instrument der Bildung (Spracherwerb, Sprachkompetenz, Spracharmut, Sprachbehinderung) zu verstehen. Andererseits ist sie aber auch als ein Medium der Bildung aufzufassen, in welchem sich Prozesse der Selbstartikulation und Selbstentfremdung, des Verstehens und Missverstehens sowie der Inklusion und Exklusion vollziehen. Weil der performative Akt des Sprechens an den Körper des Sprechers gebunden ist, ist die Ästhesiologie des Sprechens immer in einem Verhältnis von Leib und Zeichen zu betrachten. Bildungstheoretisch gedeutet bedeutet das, dass Sinn-genese im Akt des Erzählens zugleich auf der vertikalen und der horizontalen Bewegung stattfindet. Das Erzählen ermöglicht es Jugendlichen, sich den Grenzen des Selbst auch in körperlicher Erfahrung anzunähern. Am Beispiel eigener Studien über das Witze-Erzählen Jugendlicher macht Cornelia Dietrich deutlich, dass Grenzverschiebungen im vermeintlichen Witz nicht nur Sprachkompetenzen Jugendlicher repräsentieren, sondern, dass diese zugleich eng mit den Grenzen und Möglichkeiten des eigenen Leibes konvergieren. Erzählen ist immer auch eine Tätigkeit des Leibes, der das sprachliche Geschehen performativ und selbstüberschreitend hervorbringt.

Heide von Felden (Mainz) nimmt sich in ihrem Beitrag der Rekonstruktion von *Lernprozessen über die Lebenszeit in Texten autobiographischen Erzählens* an und untersucht, auf welche Weise sich *Lernprozesse im Erzählen* vollziehen. Dabei geht sie davon aus, dass dem Erzählen der eigenen Lebensgeschichte eine besondere Bedeutung für die Identitätsbildung zukommt, so dass auch längerfristige Lernprozesse aus den Strukturen des Erzählens herausgearbeitet werden können. Mit Rekurs auf Wilhelm Diltheys Schriften zum Zusammenhang von Leben und Erfahrung sowie andere hermeneutisch-rekonstruktive Ansätze werden die theoretischen Grundlagen der von ihr verfolgten Argumentation entwickelt und ein Begriff des lebensgeschichtlichen Lernens herausgearbeitet, der in unmittel-

barem Zusammenhang mit der Person und ihren Erfahrungen steht, zugleich aber eingebettet ist in soziale Prozesse und kulturelle Einflüsse: Lernen bezeichnet demnach die Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen sowie von Verhältnissen zu anderen, die aufgrund zumindest basal reflektierten Erfahrungen erfolgen. Vor dem Hintergrund dieser Konzeptionierung lebensgeschichtlichen Lernens und erweitert durch Einsichten narrationsstruktureller Verfahren zeigt Heide von Felden in drei exemplarischen Darstellungen, wie sich Lernprozesse im Erzählen in Form eines Wechsels der leitenden Prozessstruktur, über die doppelte Zeitperspektive in Erzählungen sowie als Veränderungen im Rahmen grundlegender Lernhabitus rekonstruieren lassen. Insofern machen die von ihr vorgestellten Befunde deutlich, dass autobiographisches Erzählen in vielfältiger Weise Lernprozesse ermöglichen kann – die Fortsetzung an der Erarbeitung eines Instrumentariums theoretischer und methodischer Art ist deshalb geboten, um differenzierte Einsichten in die Formen und Strukturen lebensgeschichtlichen Lernens zu erhalten.

Peter Gansen (Koblenz) untersucht schließlich die *pädagogische Bedeutung narrativer Fähigkeiten* im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen *Erzählen lernen* und *Selbstkonzept*. Von einigen Vertretern der evolutionären Anthropologie und der Biosoziologie wird die These vertreten, dass die Geschichte des Menschen mit der Erfindung des Erzählens beginne und dass das Menschsein wesentlich über die Fähigkeit des Erzählens definiert werden müsse (vgl. Tomasello 2002; Fludernik 2006). Dies wird vor allem mit der Erkenntnis begründet, dass in schriftlosen Urvölkern und mündlichen Stammeskulturen ein Erzähler häufig eine besondere Bedeutung hatte, indem er die Mythen, Genealogien, Geschichten und Sagen eines Volksstammes mündlich weiter trug und so das kollektive Gedächtnis seines Stammes bewahrte. Gansen teilt diese kulturanthropologische Position, ihm geht es allerdings auf einer ontogenetischen Ebene um die Entwicklung und pädagogische Bedeutung des identitätsbezogenen Erzählens im Kindesalter. Auf Basis der Forschungslage zum Zusammenhang von Erzählung und Selbst(konzept) kann er deutlich machen, dass die Habitualisierung von identitätsstiftenden metaphorischen Konzepten eine besonders interessante Analysekategorie darstellt. Dieses Thema ist in der Erziehungswissenschaft kaum bearbeitet. Gansen gibt Einblicke in empirische Explorationen, diskutiert thesenhaft den Erkenntnisstand und unternimmt einen Ausblick auf mögliche empirische und didaktische Anschlussforschungen.

Literatur

- Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (Hg.) (1979): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim: Juventa.
- Benjamin, Walter (1984) [1936/37]: Der Erzähler. Betrachtungen zum Werk Nikolai Lesskows. In: Ders.: Allegorien kultureller Erfahrung. Ausgewählte Schriften 1920-1940. Leipzig: Reclam, 380-406.
- Boothe, Brigitte (2009): Erzählen, Träumen und Erinnern. Erträge klinischer Erzählforschung. In: Psychoanalyse. Texte zur Sozialforschung 13 (2), 101-109.
- Fludernik, Monika (2006): Einführung in die Erzähltheorie. Darmstadt: WBG.
- Dies. (1996): Towards a ‚Natural‘ Narratology. London: Routledge.
- Hartung, Olaf/Steininger, Ivo/Priore, Roberto/Gansen, Peter/Fink, Matthias (2010): Lernen und Kultur: Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften (= Schule und Gesellschaft, Bd. 46). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kretzenbacher, Heinz L. (1994): Wie durchsichtig ist die Sprache der Wissenschaft? In: Ders./Weinrich, Harald (Hg.): Linguistik der Wissenschaftssprache (= Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Forschungsberichte 10). Berlin: de Gruyter, 155-174.
- MacIntyre, Alasdair (1984 [1981]): After Virtue. A Study in Moral Theory, London: Duckworth.
- Neumann, Birgitt (2005): Narrativistische Ansätze. In: Nünning, Ansgar (Hg.): Grundbegriffe der Kulturtheorie und Kulturwissenschaften. Stuttgart: J. B. Metzler, 160-163.
- Nünning, Vera/Nünning, Ansgar (2002): Produktive Grenzüberschreitungen: Transgenerische, intermediale und interdisziplinäre Ansätze in der Erzähltheorie. In: Dies. (Hg.): Erzähltheorie transgenerisch, intermedial, interdisziplinär. Trier: WVT (= WVT-Handbücher zum literaturwissenschaftlichen Studium, 5), 1-22.
- Oelkers, Jürgen (1997): Lernen. In: Wulf, Christoph (Hg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim & Basel: Beltz, 750-756.
- Schulze, Theodor (2003): Der Horizont der Erziehung. Vorschläge zur Entfaltung eines umfassenden Lernbegriffs. In: Bauer, Walter et al. (Hg.): Der Mensch des Menschen. Zur biotechnischen Formierung des Humanen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 201-224.
- Stone, Lawrence (1986 [1979]): Die Rückkehr zur Erzählkunst. Gedanken zu einer neuen alten Geschichtsschreibung. In: Raulff, Ulrich (Hg.): Vom Umschreiben der Geschichte. Neue historische Perspektiven, Berlin: Klaus Wagenbach, 88-102 (im Orig.: The revival of narrative: Reflections on a new old history. Past and Present (1979) Oxford.
- Swift, Graham (1984 [1983]): Waterland. London: Picador.
- Tomasello, Michael (2002): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Totzke, Rainer (2005): Erinnern – Erzählen – Wissen: Was haben (Erfahrungs-)Geschichten mit echtem Wissen zu tun? In: Reinmann, Gabi (Hg.): Erfahrungswissen erzählbar machen: Theorien – Methoden – Kontexte. Lengerich: Pabst Science Publisher, 19-35.
- White, Hayden (1986): Auch Klio dichtet oder Die Fiktion des Faktischen. Studien zur Topologie des historischen Diskurses. Stuttgart: Klett-Cotta/J. G.
- Ders. (1991 [1973]): Metahistory: die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert in Europa, Frankfurt/Main: Fischer (im Orig. Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth Century Europe, Baltimore et al.).

Dimensionen und Grenzen des Erzählens