

Einleitung | Introduction

1. Inhaltsleerer Sprachunterricht? Die alte neue Frage nach Inhalten

In seiner vielzitierten Antrittsvorlesung mit dem Titel „Von der Langeweile des Sprachunterrichts“ formuliert Harald Weinrich am Ende einen Wunsch, der das Thema dieser Ausgabe der *Babylonia* berührt:

„Ich bin also insgesamt der Ansicht, daß wir uns von der weiteren Entwicklung der Didaktik eine Literarisierung oder Reliterarisierung des Sprachunterrichts wünschen müssen, damit wir nicht nur die Sprachen mit Interesse sprechen, sondern auch unsere Umwelt mit Überraschungen sehen lernen.“ (Weinrich, 1981: 183)

Weinrich schrieb dies im Kontext der kommunikativ-pragmatische Wende, die „kommunikative Kompetenz“ zum obersten Lehr- und Lernziel des Fremdsprachenunterrichts erhob. Wer eine Fremdsprache lernte, sollte diese Sprache verwenden können – im wirklichen Leben. Der schulische Fremdsprachenunterricht sollte diesem Ziel dienen, ganz nach dem alten Motto, dass wir ja nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen. Es galt mit einer Tradition des schulischen Sprachunterrichts zu brechen, der zufolge man der Fremdsprache mit Grammatik, Wortschatzlisten und Übersetzungen zu Leibe rückte, um sich dann zu den Höhen der Lektüre literarischer Texte grosser Autoren aufzuschwingen. Liest man in der aktuellen sprachdidaktischen Literatur, hat man den Eindruck, dass sich bis heute wenig geändert hat – Spuren des eben karikierten Unterrichts scheinen sich in der Praxis ebenso hartnäckig zu halten wie in der Didaktik das Ideal eines Sprachunterrichts vorherrscht, der zu authentischem sprachlichem Handeln befähigt. Auch im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen wird die *kommunikative Sprachkompetenz* hochgehalten, deren Beschreibung als *linguistische* (will heissen sprachliche), *soziolinguistische* und *pragmatische Kompetenz* sich ganz ähnlich, wenn auch nicht identisch, schon bei Canale/Swain (1980) in den Anfängen der kommunikativen Ära findet. Nun wäre es aber ungerecht zu behaupten, dass die kommunikative Wende die Tatsache, dass jede Begegnung mit einer fremden Sprache auch eine Begegnung mit fremder Kultur ist, schlicht vergessen hätte. Der neue kommunikative Fremdsprachenunterricht widmete seine Aufmerksamkeit der Alltagskultur, in den ausgehenden 80iger Jahren rückte die interkulturellen Dimension des Sprachunterrichts in den Mittelpunkt und schien als „interkultureller Ansatz“ gar den kommunikativen Unterricht abzulösen und zu einem neuen Verständnis von Landeskunde zu führen (Pauldrach, 1992). Nur Kultur im Sinne der Hochkultur passte nicht recht ins Bild, den literarischen Texten

1. Un enseignement des langues sans contenu? L'ancienne question des contenus revisitée

A la fin de sa conférence inaugurale *L'ennui dans l'enseignement des langues*, souvent citée, Harald Weinrich formule un vœu qui est au cœur de ce numéro de *Babylonia*:

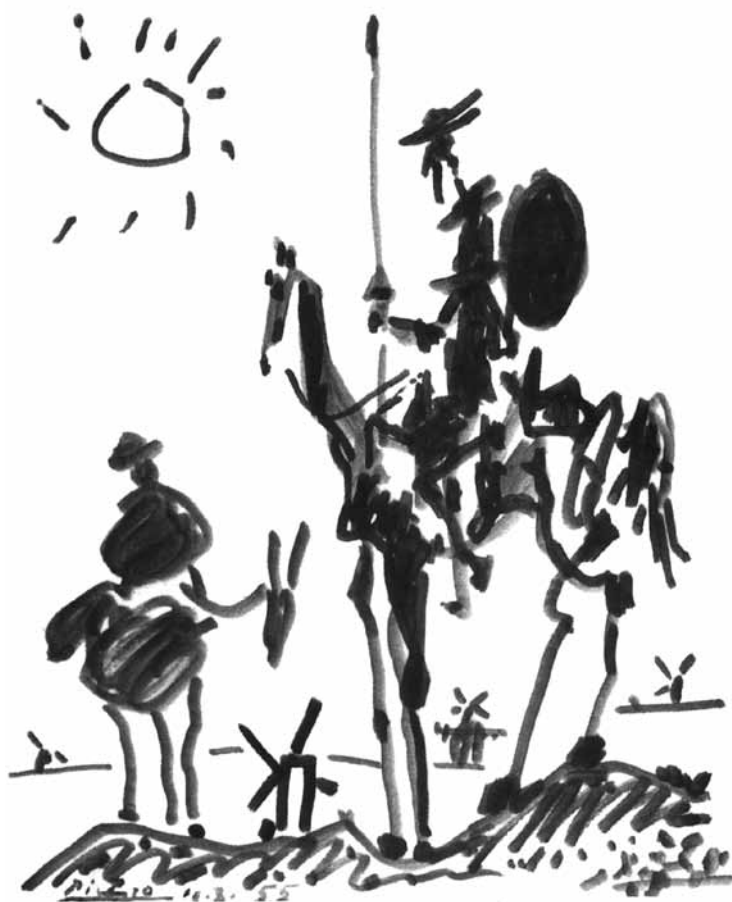
«Je suis aussi, généralement, de l'avis que nous nous devrions de souhaiter pour le développement plus large de la didactique une littérisation, ou re-littérisation, de l'enseignement des langues, afin que nous ne parlions pas seulement les langues avec intérêt mais que nous apprenions à voir avec étonnement notre environnement.» (Weinrich, 1981: 183; notre traduction)

Weinrich a écrit cela dans le contexte du tournant communicatif-pragmatique, qui avait érigé la compétence communicative en but ultime de l'enseignement et de l'apprentissage. Celui qui apprend une langue devait avant tout – en accord avec le vieil adage que nous ne devons pas apprendre pour l'école mais pour la vie – être capable de l'*utiliser*. Il s'agissait alors de rompre avec l'enseignement traditionnel selon lequel on devait d'abord vaincre de haute lutte la grammaire, les listes de vocabulaire et les traductions en langue cible avant de pouvoir s'élever ensuite vers les hauteurs de la lecture des textes littéraires de grands auteurs. Lorsqu'on lit la littérature actuelle en didactique des langues, on a l'impression que ça n'a guère changé depuis lors – les traces d'un tel enseignement caricatural semblent en effet perdurer dans la pratique tandis que la didactique persiste à tenir comme idéal de l'enseignement de rendre les apprenants capables d'un agir langagier authentique. Une telle *compétence communicative langagière* est également placée au sommet dans le *Cadre européen commun de référence* (CECR), où elle est déclinée en compétences linguistique, sociolinguistique et pragmatique – dans des termes semblables voire identiques à ce qu'on trouvait déjà, aux débuts de l'ère communicative, chez Canale & Swain (1980). Ce ne serait toutefois pas correct d'affirmer que les approches communicatives ont négligé le fait que chaque rencontre avec une autre langue est aussi une rencontre avec une autre culture. Le nouvel enseignement a également porté son attention sur la culture quotidienne et, dès la fin des années 80, placé la dimension *interculturelle* au cœur de l'enseignement communicatif – celui-ci apparaissant alors comme une entrée dans la culture *autre*, rendant possible, dans une perspective de rencontre et de comparaison, une nouvelle compréhension des contenus culturels de l'enseignement (Pauldrach, 1992).

erging es wenig besser – sie fanden immerhin ihre Verteidiger: „Kreativer Umgang mit Literatur ist *eine* Möglichkeit, der ‚Langeweile des Sprachunterrichts‘ (Weinrich, 1981) ein Schnippchen zu schlagen“, schrieb Bernd Kast 1994. Dieser Gedanke findet sich auch bei Falardeau et Simard, die jedoch noch einen Schritt weitergehen. In einem Artikel, der von Unterrichtsbeobachtungen in Quebec ausgeht, diskutieren sie den Zusammenhang von Sprache, Literatur und Kultur und kommen zu folgendem Schluss: «les savoirs sur la langue et les textes ont manifestement peu de sens [aux] yeux [des élèves] parce qu’ils ne s’articulent pas à des pratiques culturelles significatives, stimulantes.» (2011: 226). Literatur als Mittel zum Zweck des Spracherwerbs blieb jedoch das Ziel und daran scheint sich auch im Referenzrahmen nichts geändert zu haben: im sehr knapp ausgefallenen Kapitel 4.3.5 zur „Ästhetischen Sprachverwendung“ heisst es vage: „Literarische Studien dienen nicht nur rein ästhetischen, sondern vielen anderen erzieherischen Zwecken – intellektuell, moralisch und emotional, linguistisch und kulturell. Es bleibt zu hoffen, dass Lehrende, die auf allen Stufen mit literarischen Texten arbeiten, in diesem Referenzrahmen möglichst viele für sie wichtige Abschnitte finden, die

Cependant, ni la «haute» culture ni le texte littéraire ne pouvaient trouver place dans une telle conception – même s’ils ont toujours eu leurs défenseurs: «Le contact avec la littérature est *une* possibilité de rompre quelque peu ‘l’ennui de l’enseignement des langues’ (Weinrich, 1981)» écrivait Bernd Kast en 1994; Falardeau et Simard vont dans le même sens, mais plus loin encore, lorsque, dans un article consacré à l’articulation entre langue, littérature et culture, observant les pratiques d’enseignantes québécoises, ils aboutissent au constat que «les savoirs sur la langue et les textes ont manifestement peu de sens [aux] yeux [des élèves] parce qu’ils ne s’articulent pas à des pratiques culturelles significatives, stimulantes.» (2011: 226). La littérature a le plus souvent été considérée comme un moyen en vue d’une fin, le but restant l’acquisition de la langue. Le CECR ne semble d’ailleurs guère avoir évolué sur ce point: dans le chapitre 4.3.5 portant sur «L’utilisation esthétique ou poétique de la langue», si bref qu’il ne permet en tout cas pas d’ouvrir de véritables pistes, il reste bien vague à ce propos: «Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques. Il est à espérer que les professeurs de littérature à tous les niveaux trouvent que de nombreuses sections du *Cadre de référence* sont pertinentes pour eux et utiles en ce qu’elles rendent leurs buts et leurs démarches plus transparents.»

C’est indéniablement un des mérites du *Cadre* d’avoir accordé la priorité à la compétence plurilingue et pluriculturelle, mais les descriptions qu’il en donne restent cependant trop dans la tradition du *Niveau-Seuil* (Coste et al., 1976 / Baldegger et al., 1980): les exemples y concernent essentiellement une compétence fonctionnelle dans des contextes professionnels et privés! Les implications pour ce qui concerne la place de la culture et de la littérature se laissent deviner... Ce sont elles, entre autres, qui ont mené à réactiver récemment les débats à propos d’une nouvelle orientation de l’enseignement sur les contenus plutôt que sur les compétences (voir par exemple Krumm, 2010). Dans son ouvrage «The Multilingual Subject», paru en 2009, Claire



Pablo Picasso, Don Chisciotte.

ihnen helfen, ihre Ziele und Methoden transparenter zu machen.“ (GeR: 62). Es ist ein Verdienst des Referenzrahmens, die *mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz* in den Mittelpunkt zu rücken, in seinen Beschreibungen dieser Kompetenz bleibt der GeR allerdings ganz in der Tradition der „Kontaktschwelle“ (Coste *et al.*, 1976 / Baldegger *et al.*, 1980): Beispiele funktionaler Sprachkompetenz in privaten und beruflichen Kontexten stehen im Zentrum. Die Bedeutung von Kultur und Literatur lässt sich hier nur erahnen... Dies hat dazu geführt, dass sich neuerdings die Debatte um eine neue Inhaltsorientierung nach der Kompetenzorientierung wieder belebt (z.B. Krumm, 2010). Claire Kramersch beschreibt in ihrem 2009 erschienenen Buch „The Multilingual Subject“ auf der Basis schriftlich dokumentierter Lernerfahrungen, welche Veränderungsprozesse das Erlernen einer Fremdsprache auslösen kann. Im letzten Kapitel stellt sie Überlegungen zu Implikationen für den Sprachunterricht an: „If, then, speaking in a foreign language means not just activating a standard national linguistic system but *experiencing a new way of seeing themselves as symbolic selves*, language teachers might want to develop a pedagogy that addresses students’ subjectivity, not just the effectiveness of their information exchanges or their ability to satisfy the rules of grammar, play predetermined roles, or accomplish predesigned tasks.“ (Kramersch, 2009: 202; Hervorhebung durch die Verf.).

Der Erwerb einer neuen Sprache ist immer eine (inter)kulturelle Begegnung, die Identitäten in Frage stellt und verändert. Dies führt uns noch einmal zu Weinrich zurück: „Sprachen mit Interesse sprechen“ lernen, ist nur eine Seite der Medaille; dass Sprachunterricht uns „auch unsere Umwelt mit *Überraschungen* sehen lernen“ lässt, ist die andere. Mit anderen Worten: Sprachenlernen ist immer eine Begegnung mit dem Fremden, der fremden Kultur, die *überraschende* Entdeckungen auch des Eigenen erlaubt – und oft ist der literarische Text der Ort dieser Begegnung. Vielleicht ist uns in der enthusiastischen



Nikolaj Vasil'evič Gogol', *Le Anime morte*, illustrazione di Marc Chagall.

Kramersch décrit, à partir d'expériences d'apprentissage documentées dans divers écrits (journaux de bord, biographies d'apprenants), les processus de changement que l'apprentissage d'une langue étrangère peut susciter. Et, dans le dernier chapitre, elle en tire quelques réflexions pour l'enseignement: « If, then, speaking in a foreign language means not just activating a standard national linguistic system but *experiencing a new way of seeing themselves as symbolic selves*, language teachers might want to develop a pedagogy that addresses students' subjectivity, not just the effectiveness of their information exchanges or their ability to satisfy the rules of grammar, play predetermined roles, or accomplish predesigned tasks.» (Kramersch, 2009: 202; nos italiques).

L'acquisition d'une nouvelle langue est toujours une rencontre (inter)culturelle, qui met en jeu et transforme les identités. Cela nous ramène une fois encore à Weinrich: apprendre à « parler les langues avec intérêt » n'est qu'une facette de la médaille, l'autre étant d'apprendre « à voir avec étonnement notre environnement ». Ou, en d'autres mots: apprendre une langue est toujours une rencontre avec l'altérité, avec la culture *autre*, qui permet aussi d'étonnantes découvertes à propos de soi – et, bien souvent, c'est le texte littéraire qui est le lieu de cette rencontre!

Il est possible que cette dimension de curiosité pour la rencontre avec l'altérité se soit quelque peu perdue dans la transmission enthousiaste et certainement pertinente d'une compétence fonctionnelle au service de la vie quotidienne et professionnelle en société. Mais il nous paraît aussi que la didactique moderne n'est pas sans responsabilité si la notion de compétence communicative – trop souvent réduite de manière triviale à 'être capable de se faire comprendre au quotidien, de quelque manière que ce soit, dans la langue étrangère' – est si mal comprise. La compétence communicative, en fait, signifie toujours de pouvoir utiliser la langue étrangère d'une manière qui fasse sens en relation avec son propre cadre de vie – cela peut être un bref séjour touristique dans un pays étranger, qui demande d'autres compétences linguistiques et culturelles qu'une confrontation approfondie avec une langue et une culture étrangères dans leur dimension esthétique. *L'étonnement*, au sens où l'entend Weinrich, peut dans les deux cas être présent – l'important étant seulement qu'il soit pris en compte! C'est une impulsion à une telle prise en compte que ce numéro de *Babylonia* veut donner.

und sicherlich sinnvollen Ausrichtung auf die Ausbildung sprachlicher Handlungsfähigkeit in Alltag, Beruf und im gesellschaftlichen Leben tatsächlich die Dimension der Neugier auf die Begegnung mit der fremden Kultur abhandeln gekommen – vielleicht ist die moderne Sprachdidaktik nicht ganz unschuldig daran, dass kommunikative Kompetenz so häufig trivialisierend als „sich im Alltag in der Fremdsprache irgendwie verständlich machen können“ missverstanden wird. Kommunikative Kompetenz bedeutet immer, die Fremdsprache sinnvoll in bezug auf die eigene Lebenswelt verwenden können – dies kann der kurzfristige touristische Aufenthalt in einem Urlaubsland sein, der sprachlich und kulturell andere Kompetenzen erfordert als eine tiefgehende Auseinandersetzung mit einer fremden Sprache und Kultur in ihrer ästhetischen Dimension. *Überraschungen* in Weinrichs Sinne lassen sich in beiden Fällen erleben – man muss sie nur zum Thema machen. Dazu will diese Ausgabe der *Babylonia* Anstoss geben.

2. Literatur - Kultur im Fremdsprachenunterricht. Die Beiträge dieser Nummer

Es war unser Anliegen, einen möglichst breiten Blick auf dieses Thema zu werfen, was sich auch darin widerspiegelt, dass der thematische Teil dieser Ausgabe zwei Teile umfasst: im ersten, umfangreicheren Abschnitt geht es um Literatur und Kultur im gegenwärtigen Fremdsprachenunterricht. Dabei situieren sich die Beiträge in einem thematischen Rahmen, der von der Kritik an Auswirkungen der Orientierung an Bildungsstandards zu Reflexionen zum narrativen Prinzip im Fremdsprachenunterricht reicht. In diesem Rahmen finden Beiträge ihren Platz, in denen es zentral um den literarischen Text und damit ganz besonders um die kulturellen Begegnungen geht, die der Sprachunterricht ermöglicht. Dies wird auch im zweiten thematischen Teil aufgegriffen, in dem es um die kulturelle Dimension des altsprachlichen Unterrichts geht. Über diesen von Antje Kolde koordinierten Teil freuen wir uns besonders, da die alten Sprachen in *Babylonia* bisher kaum in Erscheinung traten.

2. Littérature et culture dans l'enseignement des langues: les contributions à ce numéro

Notre souhait est de proposer un panorama aussi large que possible sur cette thématique, choix qui se reflète aussi dans le fait d'avoir subdivisé le numéro en deux: dans la première, foisonnante et diversifiée, il est question de littérature et de culture dans l'enseignement actuel. De la critique des effets d'une orientation vers les standards de formation à une réflexion sur le *principe narratif* dans l'enseignement des langues étrangères, les contributions y portent globalement sur le texte littéraire et les rencontres culturelles que celui-ci rend possibles. Ces questions sont également reprises dans la seconde partie, où il est question des aspects culturels de l'enseignement des langues anciennes. Grâce à cette partie, coordonnée par Antje Kolde, nous nous réjouissons tout particulièrement de voir ces langues anciennes entrer, encore modestement, dans la revue.

A présent, allons voir d'un peu plus près chacune de ces contributions. Eva Burwitz-Melzer, dans une contribution qui fournit un véritable cadrage problématique au numéro, jette un regard critique sur les standards de formation dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères et plaide pour une prise en compte conséquente des compétences interculturelles et littéraires; elle présente alors, pour ces deux domaines, des modèles concrets et esquisse des pistes didactiques.

Les deux contributions suivantes se répondent mutuellement, en relation aux débats actuels autour de l'orientation vers les compétences, quant à la question de savoir quel peut être le rôle des textes littéraires. Irene Pieper montre en quoi les textes littéraires sont situés dans l'agir communicationnel privé et public et les conséquences concrètes qui en découlent pour le travail didactique avec les textes. Gérald Froidevaux présente avec un regard critique divers modèles pour la description des compétences en relation à la littérature et tente de comprendre pourquoi la description des compétences littéraires apparaît comme une tâche si complexe.

A la suite de ces réflexions fondamentales, cinq contributions abordent le texte littéraire en prenant en compte non seulement leur dimension linguistique mais aussi culturelle. Chiara Bemporad traite du chapitre du CECR, déjà mentionné, à propos de l'utilisation esthétique et poétique de la langue et montre, sur la base d'un exemple, comment la pratique individuelle de la lecture de textes littéraires peut, grâce à des outils comme la *biographie du lecteur plurilingue* et le *texte réflexif*, devenir le point de départ d'un enseignement actionnel. Rosanna Margonis-Pasinetti s'intéresse, dans le cadre scolaire, à ce qui se passe dans l'enseignement de l'italien dans le canton de Vaud; elle constate que le travail avec le texte littéraire doit sans cesse jongler entre, d'un côté, l'orientation actionnelle développée dans le CECR et, de l'autre, l'ancrage dans une tradition fortement marquée par le rôle qu'y jouent les «textes canoniques».

Pour sa part, allant à l'encontre d'une conception purement utilitaire de l'enseignement des langues, Alessandra Moretti plaide, exemples à l'appui, pour une introduction des textes littéraires également dans l'enseignement professionnel.

Im folgenden stellen wir die Beiträge kurz vor: Eva Burwitz-Melzer wirft in ihrem Beitrag, der die Problematik der Nummer auf den Punkt bringt, einen kritischen Blick auf die Bildungsstandards im Bereich des Fremdsprachenunterrichts und plädiert für eine konsequente Berücksichtigung interkultureller und literarischer Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Für beide Bereiche stellt sie konkrete Modelle vor und skizziert didaktische Möglichkeiten.

Die beiden folgenden Artikel setzen sich mit der Frage auseinander, welche Rolle literarischen Texten in der gegenwärtigen Diskussion zur Kompetenzorientierung zukommt. Irene Pieper zeigt, wie literarische Texte im öffentlichen und privaten sprachlichen Handeln situiert sind und welche Schlussfolgerungen sich daraus konkret für die sprachdidaktische Arbeit mit diesen Texten ergeben. Gérald Froidevaux stellt mit kritischem Blick Modelle zur Beschreibung von Kompetenzen im Umgang mit Literatur vor und versucht eine Antwort auf die Frage, warum die Beschreibung „literarischer Kompetenzen“ eine so komplexe Aufgabe ist.

Auf diese grundsätzlichen Überlegungen folgen fünf Beiträge zu literarischen Texten, in denen nicht nur die sprachliche, sondern gerade auch die kulturelle Dimension dieser Textarbeit in den Blick genommen wird. Chiara Bemporad greift den bereits erwähnten Abschnitt des Referenzrahmens zur „ästhetischen Sprachverwendung“ auf und zeigt an einem Beispiel, wie die individuelle Praxis der Lektüre literarischer Texte durch den Einsatz von „Lesebiographien“ und schriftlicher Reflexion zum Ausgangspunkt handlungsorientierten Sprachunterrichts werden kann. Rosanna Margonis-Pasinetti stellt den schulischen Fremdsprachenunterricht in dem Mittelpunkt und beschreibt am Beispiel des Italienischen, wie sich die im Referenzrahmen postulierte Handlungsorientierung zu unterrichtlichen Traditionen der Arbeit mit literarischen Texten verhält. Daran schliesst sich der Beitrag von Alessandra Moretti, die sich gegen ein rein utilitaristisches Konzept des Sprachunterrichts wendet und anhand von Beispielen dafür plädiert, literarische Texte auch im Fremdsprachenunterricht an Berufsschulen einzusetzen.

Eveline Schwarz und Fanny Merker beschreiben in ihren Beiträgen schliesslich konkrete Unterrichtsszenarien zur Arbeit mit einem Text von Peter Bichsel bzw. einer Fabel von Jean de La

Eveline Schwarz et Fanny Merker, enfin, décrivent toutes les deux des scénarios concrets d'enseignement avec un texte littéraire, respectivement une nouvelle de Peter Bichsel et une fable de Jean de La Fontaine. Schwarz met l'accent sur la confrontation avec la culture étrangère que le texte suscite alors que Merker place l'analyse du texte au premier plan, en faisant ressortir, finalement, ce qu'il dit d'eux-mêmes aux élèves.

Dans leur contribution, Christian Elben et Hans-Georg von Aarburg nous font découvrir une perspective différente, et originale, sur les textes littéraires: ils y présentent en effet un concept de formation continue centré sur le rapport créatif des enseignants avec des textes spécifiquement liés à la ville de Berlin.

L'article d'Angelika Kubanek, qui clôt la première partie, est spécifiquement consacré à une méthode particulière dans l'enseignement des langues: le *principe narratif*. Elle y montre, à partir d'exemples concrets, comment différentes formes de narrativité peuvent devenir des points de départ pour un enseignement accordant une large place aux contenus culturels.

Antje Kolde ouvre la seconde partie par une contribution dans laquelle elle compare ce que peut signifier la compréhension culturelle relative à l'enseignement des langues anciennes, d'une part, des langues vivantes d'autre part, puis présente quatre concepts originaux développés en Suisse romande avec, en référence, le nouveau Plan d'études récemment introduit. Toujours à propos de l'enseignement des langues anciennes, mais cette fois dans les contextes français et italien respectivement, Mireille Ko plaide pour de nouvelles voies pour la lecture de textes authentiques tandis qu'Andrea Taddei, dans la dernière contribution de la partie thématique, propose un modèle pour la lecture des textes en langue ancienne qui octroie une grande importance au contexte socio-historique.

L'ensemble de ces contributions invitent à réfléchir dans une perspective nouvelle aux liens qui, selon nous, doivent rapprocher les visées communicatives, actionnelles, de l'enseignement des langues et ses visées culturelles. L'enjeu est bien, au-delà de la maîtrise des usages pratiques des langues, de promouvoir l'envie de la découverte de l'autre – et, en retour, de soi – et de susciter l'étonnement. La rencontre interculturelle ne peut avoir lieu que si on dispose de moyens pour communiquer, mais à condition aussi qu'on ait quelque chose à communiquer! La littérature, abordée selon des démarches didactiques appropriées, apparaît alors comme un lieu privilégié pour nouer ces deux facettes de l'enseignement. U. Eco, dans sa préface à un ouvrage de D. Lodge, écrit à ce propos: "I romanzi si leggono anche per apprendere le nozioni che vi consentiranno di leggerli. Essi ci introducono a mondi che ci erano ignoti, e ce li rendono familiari." (1990:VI)

Fontaine. Schwarz legt dabei das Hauptgewicht auf die Auseinandersetzung mit der fremden Kultur, bei Merker steht eine Textanalyse im Vordergrund, die darauf abzielt, dass Schülerinnen und Schülern an den Texten Neues über sich selbst entdecken.

Im Beitrag von Christian Elben und Hans-Georg von Aarburg geht es um eine andere Perspektive auf literarische Texte: die Autoren stellen ein Konzept der Lehrerfortbildung in den Mittelpunkt, das den kreativen Umgang mit literarischen Texten zu Berlin ins Zentrum rückt. Der Beitrag von Angelika Kubanek steht am Ende des ersten Teils und stellt eine besonderes Verfahren im Sprachunterricht in den Mittelpunkt: das narrative Prinzip. Die Autorin zeigt an konkreten Beispielen wie verschiedene Formen des Narrativen zum didaktischen Ausgangspunkt eines Sprachunterrichts werden können, der kulturellen Inhalten grosse Bedeutung beimisst.

Den zweiten thematischen Teil eröffnet Antje Kolde mit einem Beitrag, in dem sie das Kulturverständnis im alt- und neusprachlichen Unterricht vergleicht und vier innovative Konzepte aus der Westschweiz vorstellt, zu denen auch der vor kurzem neu eingeführte Lehrplan gehört. Mireille Ko argumentiert in ihrem Beitrag für neue Wege der Lektüre authentischer Texte im altsprachlichen Unterricht in Frankreich, während Taddei im letzten Beitrag des thematischen Teils ein Modell der Lektüre altsprachlicher Texte im Kontext des italienischen Schulsystems vorschlägt, das den historisch-sozialen Kontexten grosse Bedeutung beimisst.

In ihrer Gesamtheit laden die Beiträge dazu ein, über neue Perspektiven nachzudenken, die, wie wir meinen, kulturelle Lehr- und Lernziele den Zielen des kommunikativen und handlungsorientierten Sprachunterrichts näher bringen sollten. Es geht uns darum, über die praktische Sprachbeherrschung hinaus Neugierde auf die Entdeckung des Anderen – und damit auch des Eigenen – zu wecken und auf die *Überraschungen*, die man dabei erleben kann. Interkulturelle Begegnungen sind nur möglich, wenn man über die nötige Sprachkompetenz verfügt, aber man muss auch etwas haben, worüber man sprechen möchte. Die didaktisch geschickt angelegte Arbeit mit literarischen Texten kann diese beiden Dimensionen des Sprachunterrichts zusammenführen. Umberto Eco schreibt dazu in einer Einleitung zur italienischen Übersetzung eines Roman von D. Lodge: "I romanzi si leggono anche per apprendere le nozioni che vi consentiranno di leggerli. Essi ci introducono a mondi che ci erano ignoti, e ce li rendono familiari." (1990:VI)

Wir hoffen daher, dass die Diskussion über den Literaturunterricht und seinen Platz im Sprachenunterricht sich in unserer Zeitschrift fortsetzt. In diesem Sinne laden wir unsere Leserinnen und Leser ein, uns Beiträge vorzuschlagen.

Die Lektüre der vielfältigen Beiträge zu unserem Thema ermöglichte den Herausgebern dieser Nummer viele interessante und *überraschende* Einblicke, Entdeckungen und Gedankenanstösse – wir hoffen, dass es unseren Lesern und Leserinnen ebenso ergeht.

Ingo Thonhauser & Jean-François de Pietro

Nous espérons ainsi que la réflexion et la discussion à propos de l'enseignement de la littérature et de sa place dans l'enseignement des langues pourra se poursuivre dans notre revue. Nous y pensons déjà et nous vous invitons, chères lectrices, chers lecteurs, à y apporter votre propre contribution.

La lecture de ces contributions, dans leur diversité, a offert aux éditeurs de ce numéro de nombreuses découvertes intéressantes, stimulantes, *étonnantes*, de nouvelles pistes pour leur enseignement et pour leur réflexion – nous espérons qu'il en ira de même pour nos lectrices et lecteurs.

Jean-François de Pietro & Ingo Thonhauser

Literatur / Bibliographie

Baldegger, M., Müller, M. & Schneider, G., in Zusammenarbeit mit Näf, A. (1980). *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Berlin, Langenscheidt.

Coste, D., Courtillon, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M., Papo, E. (1976). *Un niveau-seuil*, Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Eco, U. (1990). *Piccolo mondo modernissimo*. Nota introduttiva a *Il professore va al congresso* di David Lodge. Milano: Bompiani.

Falardeau, É. & Simard, D. (2011). Quelle articulation langue-littérature pour quels rapports à la culture? *Diplyque 21* (Enseigner la langue et la littérature. Des dispositifs pour penser leur articulation. Sous la direction de S. Aeby Daghé), Presses universitaires de Namur, 209-229.

Kast, B. (1994). Literatur im Anfängerunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 11, 4-11.

Kramsch, C. (2009). *The Multilingual Subject*. Oxford: Oxford University Press.

Krumm, H.-J. (2011). Bildungsstandards und Kompetenzorientierung - Herausforderungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache. In H.-J. Krumm & P. Portmann-Tselikas (Eds.), *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 14/2010. Schwerpunkt: Mehrsprachigkeit und Sprachförderung Deutsch* (pp. 171-186). Innsbruck: Studienverlag.

Pauldrach, A. (1992). Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. *Fremdsprache Deutsch*, 2, 4-15.

Weinrich, H. (1981). Von der Langeweile des Sprachunterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 27(2), 169-185.