

BABYLONIA

Rivista
per l'insegnamento
e l'apprendimento
delle lingue

Zeitschrift
für
Sprachunterricht
und Sprachenlernen

Revue
pour l'enseignement
et l'apprentissage
des langues

Rivista
per instruir
ed emprender
linguatgs

A Journal
of Language
Teaching
and Learning

N2/2010



Le genre policier et l'interculturel
Kriminalroman und Interkulturalität
Genere poliziesco e interculturalità
Il roman criminal e l'interculturalidad

Paysages et stéréotypes culturels dans le roman policier-actuel
Paesaggi e stereotipi culturali nel romanzo poliziesco attuale
Kulturelle Landschaften und Stereotypen im aktuellen Kriminalroman

L'amore non è logico

L'amour n'est pas logique

Liebe ist unlogisch

Pedagogia e didattica del romanzo poliziesco nell'insegnamento delle L2
Pédagogie et didactique du roman policier dans l'enseignement des L2
Zur Pädagogik und Didaktik des Kriminalromans im L2-Unterricht



Babylonia

Le genre policier et l'interculturel
Kriminalroman und Interkulturalität
Genere poliziesco e interculturalità
Il roman criminal e l'interculturalidad

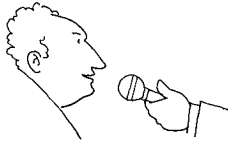
Responsabili di redazione per il tema:
Giovanni Mascetti & Mireille Venturelli

Con contributi di
Giovanni Mascetti (Bellinzona)
Mireille Venturelli (Bellinzona)
Paul Ott (Bern)
André Vanoncini (Bâle)
Andrea Zank (Hedingen)
Alessandra Moretti (Bellinzona)
Andrea Fazioli (Bellinzona)

www.babylonia.ch

Username: *	<input type="text" value="babylonia@idea-ti.ch"/>
Password: *	<input type="text" value="rompolba2_10"/>
<input type="button" value="Login"/>	

Babylonia
Trimestrale plurilingue
edito dalla
Fondazione Lingue e Culture
cp 120, CH-6949 Comano
ISSN 1420-0007
no 2 / anno XVIII / 2010



Unsere Schule... ein Gespensterschloss

Nehmen wir an, sie hätten erfahren, dass, nach dem ersten Pilotversuch 2006, 2010 endlich der erste **Bildungsbericht Schweiz** erschienen ist. Sie halten nun erwartungsvoll den über 300seitigen Band in den Händen und sind nach dem ersten flüchtigen Durchblättern, von den unzähligen farbigen Graphiken und Tabellen beeindruckt. Sie denken, ein Bericht über Bildung in der Schweiz müsse doch auch etwas über die Bildung enthalten und sinnieren darüber nach, dass Bildung irgendwie mit kulturellen Inhalten, mit Traditionen, mit Identitäten, jedenfalls mit der Entwicklung der Persönlichkeit und des Geistes eines Menschen und einer Gesellschaft zu tun haben müsste. Angespornt von dieser Vorstellung, wenn auch etwas verunsichert durch die notorische Unschärfe des Begriffs, suchen Sie akribisch durch die Kapitel: Vorwort, Einführung, Definitionen, obligatorische Schule, Gymnasium, Universität, ... Das Ergebnis: Ein Frust. Von Kultur oder Bildungsinhalten ist in diesem Bericht weniger als nichts zu finden. Stattdessen: *Outputs*, *Outcomes*, kumulative Effekte, *Rankings* und derlei mehr. Ja, der „Bildungsbericht“ – die Anführungsstriche seien erlaubt – offeriert eine immense Palette von

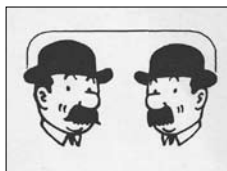
Daten (attraktiv präsentiert und methodisch sicher einwandfrei errechnet), zusammengestellt nach den Kriterien der Effizienz, der Effektivität und der Equity. Die Ansprüche sind hochgeschraubt: Es geht um eine evaluative Gesamtschau des Bildungssystems, um datengestützte Informationen über Rahmenbedingungen, Verlaufsmerkmale, Ergebnisse, Erträge (ja die Erträge...) von Bildungsprozessen, damit die Bildungspolitiker ordentlich, d.h. evidenzbasiert (!), und nach Massgabe von Vergleichsergebnissen das Bildungssystem steuern sollen. Darüber, dass sie es tun können bestehen offensichtlich keine Zweifel. Von kulturellen Inhalten keine Spur, ... auch bei wiederholtem Durchblättern: nicht in den ergänzenden Informationen, auch nicht etwa als relativierende Aussage des Typs „dieser Bericht konzentriert sich auf Systemdaten und beschäftigt sich nicht mit Sinn, Zweck und Inhalten des (Bildungs-)systems...“. Sie lehnen sich zurück und hoffen zu träumen: Der Blick schweift über ein grosses, perfekt gebautes Schloss, ein Schloss ohne jegliches Leben, ein Gespensterschloss, ohne Ritter, ohne Schlossherrin, ohne nichts...



Sommario
Inhalt
Sommaire
Cuntegn

	4	Editoriale
Tema		Le genre policier et l’interculturel Kriminalroman und Interkulturalität Genere poliziesco e interculturalità Il roman criminal e l’interculturalidad
	6	Einleitung / Introduction <i>Giovanni Mascetti & Mireille Venturelli</i>
	9	Mord im Alpenglühén <i>Paul Ott</i>
	13	Léo Malet et Jacques Tardi: du roman policier à la bande dessinée <i>André Vanoncini</i>
	17	Landeskundeunterricht mit Kriminalromanen <i>Andrea Zank</i>
	22	Contini? lo trovi al grotto - Cultura e stereotipi nel romanzo poliziesco <i>Alessandra Moretti</i>
	25	L’amore non è logico <i>Andrea Fazioli</i>
	27	L’amour n’est pas logique <i>Andrea Fazioli</i> (Traduction: Mireille Venturelli)
	29	Liebe ist unlogisch <i>Andrea Fazioli</i> (Übersetzung: Kathrin Morisoli)
	31	Travailler - apprendre avec les thèmes policiers / Arbeiten und Lernen mit Kriminalromanen / Lavorare e apprendere con un tema da romanzo “giallo” <i>Mireille Venturelli & Giovanni Mascetti</i>
	35	Création d’énigme en classe de langue (niveau B1 ou B2) - Méfiez-vous des spa <i>Mireille Venturelli</i>
	38	Quelques ressources parmi les sites sur la Toile
Curiosità linguistiche	40	Tutto quel che è grande <i>Hans Weber</i>
Finestra	42	Individualisierung und Reflexion im französischen Fremdsprachunterricht: das Portfolio <i>Oswald Inglin</i>
Finestra sul mondo	47	Innovative Projekte in der Aus- und Fortbildung von Deutschlehrer/-innen in Russland <i>Denis Rochev</i>
Bloc Notes	49	L’angolo delle recensioni
	52	Informazioni
	57	Agenda
	58	Programma, autori, impressum

Editorial Editoriale



In den Räumen der Pädagogischen Hochschule Graubünden herrscht die Sprachenvielfalt, zumindest während des Kongresses über das mehrsprachige Lehren und Lernen im September. In den Ateliers, in der *pitschna pausa da café* und bei den Plenarreferaten summt stets mehr als eine Sprache in unseren Ohren. Die Konferenz ist trotz oder gerade wegen der stupenden sprachlichen Diversität aufs Genaueste geplant und organisiert, wissen wir doch aus der Immersionsforschung, dass bei mehrsprachigen Anlässen besonders präzise und umsichtig kommuniziert werden muss, damit jeder – auch der Beobachter mit bescheidenen Romanisch-Kenntnissen – mitkommt und die *Tschaina cum programm accumpagnant* nicht verpasst.

Und so werden nicht nur Sprachen miteinander verbunden, sondern auch die Didaktiken von Sachfächern mit der Sprachlehrmethodik, die Erfahrungen von Lehrpersonen aus der bilingualen Kleinschule von Maloja im Oberengadin mit den Spracherwerbtheorien aus den Hochschulen, die Visionen der Forscherin mit den ersten Schritten zur Intensivierung der Austauschpädagogik („Französisch beim Bauern im Elsass“).

Jedoch, *faisons le point*, eine Kardinalfrage, die für den Fortschritt in der Breite entscheidend sein könnte, wird kaum angegangen: Wie können Erkenntnisse aus zwei- oder mehrsprachigen Schulprojekten in Sprachgrenz- und Mischgebieten wie der Rumantschia oder dem Aostatal so transformiert und transferiert werden, dass sie den Fremdsprachenunterricht in territorial monolingualen Landstrichen befruchten? Wo bleiben die Umsetzungsversuche im Bereich des fächerübergreifenden Lernens, inspiriert von der Immersion, aber im bescheideneren Rahmen des CLIL/EMILE-Prinzips? Was lässt sich aus aufgabenbasierten Ansätzen, wie sie beispielsweise in der modernen Sachfachdidaktik zum Zuge kommen, im Sprachenunterricht anwenden? Welche Institutionen der Lehrerbildung schicken die Studierenden in ausgedehnte Sprachbäder mit Unterrichtspraxis in der anderen Sprache?

Es besteht kein Zweifel daran, dass viele begeisterungsfähige Lehrpersonen sich für den zwei- oder mehrsprachigen Unterricht einsetzen, doch, so die skeptische Frage der Kongressorganisatoren, „*è possibile che la complessità di questo approccio didattico sia troppo elevata per una parte delle e degli insegnanti?*“ Komplex ist die Sache bestimmt in der Gesamtschau, doch liessen sich punktuell Verbesserungen erzielen, wenn erprobte und bewährte Arrangements aus der Mehrsprachigkeitsdidaktik schon morgen in die Welt des kursorischen Fremdsprachenunterrichts eingebracht würden. Damit sind die Pädagogischen Hochschulen besonders herausgefordert, nicht nur in der Grundausbildung, sondern auch in der Weiterbildung der berufstätigen Lehrpersonen. Denn diese gilt es vorrangig von der Machbarkeit des Umschwungs zu überzeugen. (dst)

Luoghi dell'Alta Scuola Pedagogica grigionese vedono dominare la pluralità linguistica, perlomeno durante il congresso sull'apprendimento e l'insegnamento plurilingue tenutosi lo scorso settembre. Negli ateliers, nella *pitschna pausa da café* o nelle conferenze plenarie le tante lingue si toccano con mano. Nonostante o proprio a causa di questa stupenda ricchezza linguistica il convegno gode di un'organizzazione esemplare. Del resto proprio la ricerca sull'immersione ci indica come in situazioni plurilingui un'organizzazione e una comunicazione precisa e circostanziata siano indispensabili affinché ci possa essere partecipazione e anche l'osservatore con scarse nozioni di romancio non manchi la *Tschaina cum programm accumpagnant*.

Così non sono solo le lingue ad entrare in contatto tra di loro, ma anche le didattiche delle materie con le metodologie dell'insegnamento linguistico, le esperienze della piccola scuola bilingue di Maloja nell'alta Engadina con le teorie dell'apprendimento linguistico di provenienza accademica, la visione della ricercatrice con i primi passi verso l'intensificazione della pedagogia degli scambi („Französisch beim Bauern im Elsass“).

Tuttavia, *faisons le point*, una questione che potrebbe essere essenziale per una diffusione a largo raggio dell'insegnamento plurilingue non viene affrontata: come potrebbero gli esiti di progetti bi- e trilingue che si realizzano nelle aree ai confini linguistici o linguisticamente miste – come quella romancia o quella della valle d'Aosta – fare scuola in contesti territoriali monolingui. Dove sono rimaste le sperimentazioni nell'ambito dell'apprendimento interdisciplinare, quelle ispirate dall'idea di immersione e, seppure più modestamente, dai principi CLIL/EMILE? Che cosa è possibile derivare dagli approcci basati sui compiti (*task based*) come vengono utilizzati in altre didattiche per l'insegnamento delle lingue? Quali istituzioni della formazione degli insegnanti inviano gli studenti a fare pratica immersiva nelle aree linguistiche d'arrivo?

Non v'è dubbio che molti insegnanti si possano entusiasmare per l'insegnamento bi- o plurilingue, tuttavia resta la domanda posta dagli organizzatori del convegno: „*è possibile che la complessità di questo approccio didattico sia troppo elevata per una parte delle e degli insegnanti?*“ Il problema è nel suo insieme complesso, eppure dei risultati si potrebbero ottenere perlomeno puntualmente, a condizione che esperienze provenienti dalla didattica plurilingue trovino cittadinanza nell'insegnamento tradizionale delle lingue. Si tratta di una sfida soprattutto per le Alte scuole pedagogiche, tanto nella formazione di base quanto e in particolare nell'aggiornamento dei docenti già attivi, visto che vanno convinti della fattibilità del cambiamento. (dst)

La Haute Ecole Pédagogique des Grisons est le haut lieu de la pluralité linguistique, du moins pendant le Congrès sur l'apprentissage et l'enseignement plurilingue qui s'est tenu en septembre dernier. Dans les ateliers, dans la *pitschna pausa da café* aussi bien que dans les conférences plénières les différentes langues se frottent les unes aux autres. Nonobstant, ou grâce à l'étonnante diversité linguistique le colloque jouit d'une organisation exemplaire. D'ailleurs, la recherche sur l'immersion nous a justement montré combien sont indispensables, dans des situations plurilingues, une organisation et une communication très soignées, pour qu'il puisse y avoir participation et pour que l'observateur peu doué en langue romanche ne rate pas la *Tschaina cum programm accompagnant*.

Voilà donc que non seulement les langues entrent en contact, mais aussi les didactiques des matières avec les méthodologies de l'enseignement linguistique, les expériences de la petite école bilingue de Maloja dans la Haute Engadine avec les théories de l'apprentissage linguistique de provenance académique, la vision de la chercheuse avec les dernières expériences d'une pédagogie des échanges ("Französisch beim Bauern im Elsass").

Une question d'importance, toutefois, n'a pas été abordée, qui pourrait s'avérer essentielle en vue d'une diffusion à plus grande échelle de l'enseignement plurilingue : comment les bons résultats des projets bi- et tri-lingues réalisés dans les régions de frontière ou linguistiquement mixtes – comme la Romandie ou la Vallée d'Aoste – pourraient-ils se réaliser dans des contextes territoriaux monolingues? Qu'en est-il des expériences d'enseignement interdisciplinaire, des expérimentations inspirées à l'enseignement immersif et aux principes CLIL/EMILE? Que peut-on tirer des approches basées sur les tâches (*task based*) utilisées dans d'autres didactiques des langues? Les institutions de formation des enseignants envoient-elles leurs étudiants pour des périodes d'immersion dans les régions de la langue-cible?

Nul ne doute que beaucoup d'enseignants ne puissent s'enthousiasmer pour l'enseignement bi- ou plurilingue, mais la question posée par les organisateurs du colloque: "*è possibile che la complessità di questo approccio didattico sia troppo elevata per una parte delle e degli insegnanti?*" reste bien actuelle.

Le problème, dans son ensemble, demande une solution qui sera longue et compliquée. Cela dit, on pourrait du moins obtenir des résultats ponctuels, si des expériences venant de la didactique plurilingue trouvaient droit de cité dans le cadre de l'enseignement traditionnel des langues. Voilà un défi adressé principalement aux HEP, tant dans la formation de base que, surtout, dans la formation continue des profs en activité, les plus réticents quant à la faisabilité de ce changement. (dst)

En ils stabiliments da la scola auta da pedagogia da Grischun regia varietad linguistica, almain durant il congress davart l'emprender ed instruir pluriling. En ils ateliers, en la "pitschna pausa da café" e durant ils referats plenars sussura adina dapli ch'ina lingua en nossas ureglias. Malgrà, u gist pervi da la stupenta diversidad linguistica è la conferenza preparada ed organisada fitg minuziusamain, bainsavend che la perscrutaziun da l'immersiun pretenda ch'i vegnia communitgà a moda spezialmain prezis durant occurrenzas plurilinguas, uschia che mintgin – era l'observatur cun modestas enconuschientschas da rumantsch – vegnia da suandar ils cuntegns e na manchentia betg il davos la "Tschaina cum program accompagnant".

E gist uschia na vegnan betg be las linguas colliadas ina cun l'autra, mabain er las didacticas dals roms cun la metodica da l'instrucziun da linguatgs, l'esperienza da magisters da la pitschna scola da Maloja en l'Engiadin'auta cun las teorias d'acquist da linguatgs da las scolas autas, las grondas visiuns d'ina perscrutada cun ils emprims pass d'intensivar la pedagogia da barat („franzos tar il pur en Alsazia“).

Dentant, *faisons le point*, ina dumonda cardinala, che pudess esser d'impurtanza decisiva per il progress en chausa vegn strusch prendida a mauns: Co pon las enconuschientschas da projects da scola bi- e plurilings al cunfin linguistic u en territoris plurilings sco la Rumantschia u la Val d'Aosta vegnir transfurmads e transferids uschia ch'els pon vegnir tratgs a niz er en territoris monoling? Nua datti emprovas d'applicaziun sin il champ da l'emprender interdisciplinar, inspirada da l'immersiun, ma en il rom pli modest dal princip CLIL/EMILE? Tge pon ins trair a niz dals access basads sin pensums (*task based*), co vegnan els applitgads en autras didacticas da l'instrucziun da linguas? Tgeninas instituziuns da la scolaziun da magisters tramettan lur students en bogns linguistics extendids cun pratica d'instrucziun en l'autra lingua?

I na dat betg dubi, che bleras magisters e blers magisters entusiasms s'engaschan per l'instrucziun bi- e plurilingua, ma i resta la dumonda sceptica dals organisateurs dal congress, "*è possibile che la complessità di questo approccio didattico sia troppo elevata per una parte delle e degli insegnanti?*" Cumplexa è la chausa segiramain da la vista globala. Ins pudess dentant senz'auter cuntanscher meglieraments punctuals, sch'ins introduciss gia damaun arranschaments experimentads e cumprovads or da la didactica dal plurilinguissim en il mund da l'instrucziun cursiva da linguas estras. Cun quai èn dumandadas tut spezialmain las scolas autas da pedagogia, betg sulet en la scolaziun fundamentala, mabain era en il sector da la furmaziun cuntinuada da las scolastas e dals scolasts en uffizi. Pertge quels vali surtut da persvader dalla realisabladad da questa midada. (dst)

Tema

Le genre policier et l'interculturel
Kriminalroman und Interkulturalität
Genere poliziesco e interculturalità
Il roman criminal e l'interculturalità

Introduction

Un vieux sujet, déjà traité sous toutes ses coutures, un sujet accrocheur, facile... pourquoi donc Babylonia se prête-t-elle à une reprise un tant soit peu redondante?

Peut-être, parce que, côté lecture, comme le disait Fernando Pessoa mort en 1935, «la lecture de romans policiers est un des rares divertissements intellectuels qui restent encore à ce qui demeure d'intellectuel dans l'humanité» et parce que son détective, Quaresma, n'apparaît qu'en 2008 à Lisbonne?

Ou peut-être, dans une vision décidément plus humble, parce que entrer en lecture – en langue étrangère – à travers le polar est une porte ouverte sur un monde d'écrits dans lequel il deviendra ensuite plus aisé de voyager?

Pour le côté production, dès le début des années 80 (trente ans déjà) des pistes intéressantes en didactique du français langue étrangère entrent en scène et se propagent rapidement dans les pratiques de classe. Les premières bases de la créativité comme composante méthodologique à part entière ont la cote. Le polar collectif¹, puis les fameuses simulations de situations policières², ou encore les romans arborescents³.

Trente ans déjà, pourtant encore au goût du jour, illustrées dans les formations d'enseignants, ces approches basées sur la créativité et la motivation à créer du sens et du suspense, et trouver les "mots pour le dire" continuent de plaire dans les salles de classes. Développées sous formes de BD, de dramatisations, de petits films noirs, de romans collectifs, le format "polar" passe bien tant en lecture-compréhension qu'en écriture-production.

Toutefois, il est bien évident qu'en préparant ce numéro nous nous sommes heurtés à une pléthore de présentations, souvent répétitives, tous niveaux confondus, à une cohorte de communications académiques (quelques titres sont repris dans la page sur les liens internet); c'est pourquoi nous avons opté pour ce qui permet, dans le genre policier, la compréhension du monde (parfois stéréotypé) et de pans de mondes.

D'autre part, aborder le polar c'est aussi tracer la ligne de démarcation entre l'étude poussée, analytique, quelque part sèche, si on n'est pas féru de textes et de littérature, et une utilisation plus simple et directe de ces histoires comme occasion de compréhension de la réalité «cible», visée par l'apprentissage de la L2.

De plus, travailler sur des enquêtes ou des cas policiers est aussi une métaphore de l'apprentissage d'une nouvelle langue. On passe par des phases de découverte, suivies de moments d'ombre, des fausses pistes, de nouvelles

Einleitung

Ein altes Thema, immer wieder aus den verschiedensten Blickwinkeln betrachtet, ein Thema, das leicht verfängt, aber auch verfänglich ist: Warum lässt sich Babylonia auf ein solches Unternehmen ein? Vielleicht, um es mit den Worten des 1935 verstorbenen Fernando Pessoa zu sagen: weil die Lektüre eines Krimis dem Leser eine der letzten intellektuellen Zerstreuungen bietet, die ihm in unserer Welt bleiben. Oder, konkreter und mystischer zugleich, weil sein Detektiv, Quaresma, erst im Jahr 2008 in Lissabon auftaucht? Vielleicht aber auch, in einer bewusst pragmatischen Perspektive, weil der Krimi für das Lesen in der Fremdsprache Türen zur Welt der Texte öffnet, in der man sich dann leichter bewegen kann?

Für den produktiven Fremdsprachenunterricht sind seit Beginn der 80er Jahre (also schon seit dreissig Jahren!) interessante Vorschläge in Französisch als Fremdsprache zu verzeichnen, die rasch in die Schulen Eingang gefunden haben. Kreativität gilt seither als wichtige methodologische Komponente des Fremdsprachenlernens, angeregt und gefördert durch Aktivitäten wie das gemeinsame Verfassen von Krimis¹, von Fortsetzungs- oder Verzweigungsromanen² oder die Erfindung und Aufklärung krimineller Konstellationen³. Dreissig Jahre später hat dieser kreative Ansatz offensichtlich nichts von seiner Beliebtheit eingebüsst und steht sowohl in der Lehrerbildung als auch im Fremdsprachenunterricht in der Klasse hoch im Kurs. Man stützt sich dabei auf die motivierende Wirkung, die man sich vom Aufbau von Spannung, von der Dynamik der Hypothesenbildung und der Suche nach der adäquaten Erfassung von Situationen, nicht zuletzt mittels dem passenden Wort, erhofft. Als Zeichentrickserie, in Form von Dramatisierungen, kleinen Filmen und dem schon genannten Gemeinschaftsroman hat der Krimi als literarisches Genre in Schule und Ausbildung immer noch seinen festen Platz, auf der rezeptiven Ebene des Textverständnisses wie auch in der schriftlichen Produktion.

Es ist also nicht verwunderlich, wenn wir bei der Vorbereitung dieser Nummer auf ein ganzes Arsenal von Vorschlägen auf allen Niveaus gestossen sind, die allerdings oft nur frühere Unterrichtsideen neu aufbereiten. Zugleich sind wir einer Fülle wissenschaftlicher Untersuchungen begegnet; einige davon finden Sie auf unserer Liste der Web-Links. Bei der Auswahl der Themen und Beiträge haben wir uns indessen auf die Frage konzentriert, in welcher Weise Krimis zum Verständnis von Welt oder einzelner Ausschnitte davon beitragen (wiewohl oft mittels Stereotypen und Klischees präsentiert; mehr dazu weiter unten).

certitudes et on *remarque* les bons indices dont on va se servir pour construire.

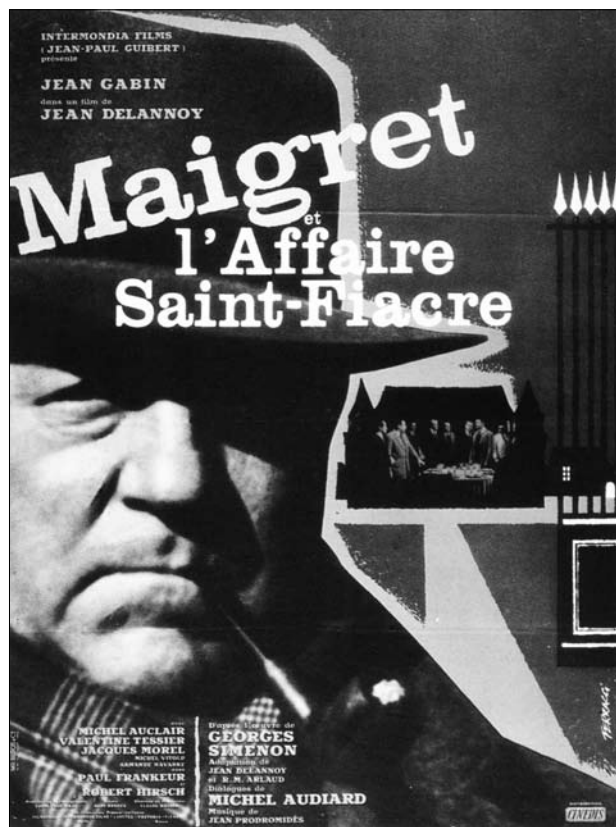
Les fictions policières sont pour cela très utilisées en classe de langue, car il est facile de didactiser ce type d'écrit: recherche et anticipation, jeux de rôles, exercices lexicaux, construction d'histoires parallèles, uchronies... dès les premières classes de langue étrangère, jusqu'à la formation en HEP.

Le roman policier, est-ce un genre littéraire à plein titre? Svetan Todorov, auteur de l'article «Genres littéraires» du Dictionnaire des sciences du langage, avait conclu que oui, il s'agit bien d'un genre littéraire, s'inscrivant dans le domaine des romans populaires. Sans jamais chercher à être trop «original» dans son écriture, le roman policier n'en respecte pas moins les règles de son genre. Très instructive à ce propos l'étude de Marc Lits⁴, qui parcourt et analyse les principaux sous-genres de cette production désormais foisonnante et très diversifiée. Dans la production actuelle des romans policiers, finies les saisons des classiques (les policiers traditionnels à la Arthur Conan Doyle, les romans d'atmosphère *hard-boiled* à la Dashiell Hammett, les jeux d'énigmes à la Agatha Christie, les romans à suspense, etc...) semblent s'imposer de plus en plus des œuvres qui posent un protagoniste, policier ou détective privé évoluant dans une réalité qui, retrouvée au fil des histoires, nous

Darüber hinaus ging es uns darum, die Grenze zu markieren zwischen einer vertieften, notgedrungen trockeneren Analyse der Textsorte (für unsere weniger pädagogisch interessierten Leser) und ihrer didaktischen Nutzung, mit dem Ziel eines besseren Verständnisses der Lebenswirklichkeit im Land der Zielsprache. Wobei zu bemerken ist, dass die Beschäftigung mit Kriminalfällen an sich schon als Metapher für den Fremdsprachenerwerbsprozess gelten kann. Führt nicht auch in diesem Prozess der Weg über verschiedene Stufen, von einer ersten Entdeckung über Momente der Unsicherheit und falsche Spuren bis zur Bestätigung von vorher nur vermuteten Indizien? Und erkennt man dann nicht auch plötzlich die Richtigkeit vorausgehender Hinweise, die man in der Folge zur Absicherung seines neuen Wissens nutzen wird?

Die Fiktionen, auf denen Kriminalgeschichten aufbauen, lassen sich im Sprachunterricht aufs beste verwenden, denn sie sind leicht zu didaktisieren und erlauben auf allen Stufen bis hin zur Lehrerausbildung den Rückgriff auf bewährte Methoden wie Detektivstrategie und Antizipation, Rollenspiele, Parallel- und Alternativweltgeschichten, d.h. Überlegungen, was geschehen wäre, wenn ein bestimmtes historisches Ereignis überhaupt nicht oder zumindest nicht in der überlieferten Form stattgefunden hätte.

Ist der Kriminalroman nun ein eigenes literarisches Genre? Svetan Todorov, Autor des Artikels „Genres littéraires“ im „Dictionnaire des sciences du langage“, bejaht diese Frage und reiht den Krimi in die Kategorie der „volkstümlichen Romane“ (romans populaires) ein. Unter Verzicht auf eine gewisse Originalität halten sich Krimi-Autoren mehr oder weniger an die Regeln der Textsorte. Einen guten Einblick liefert hier die Arbeit von Marc Lits⁴, der die wichtigsten Untergruppen dieser immer umfassenderen und vielseitigeren Literatur auflistet und analysiert. Verschwunden sind demnach in der aktuellen Produktion die klassischen Formen, etwa im traditionellen Stil von Arthur Conan Doyle oder hartgesottene Geschichten wie bei Dashiell Hammett, das Spielen mit Rätseln wie bei Agatha Christie oder auch Romane, die allein von der Spannung ihres „plot“ leben. Stattdessen erleben wir jetzt Protagonisten, einen Polizisten oder einen Privatdetektiv, der uns in mehreren Geschichten in der immer gleichen Umgebung begegnet, die uns dadurch langsam ganz vertraut wird – ähnlich wie das Paris der Romane von Simenon mit der zentralen Figur des Maigret, der fast wie ein Riese auftritt oder sich im Nebel seiner Stadt auflöst. Die derzeitigen Neuerscheinungen sind offensichtlich weniger darum bemüht, die Regeln der Textsorte zu wahren; sie bevorzugen eine Mischung aus den verschiedenen Unterkategorien und die Einbettung in ein spezifisches Milieu. Und so ziehen sie den Leser in eine kulturelle Welt, die – wie Alessandra Moretti in ihrem Beitrag darlegt – gar nicht unbedingt authentisch sein muss,



devient proche, presque familière, comme l'était déjà le Paris de Simenon: avec un protagoniste comme Maigret assumant la stature d'un géant ou se confondant dans les brumes de sa ville. La production actuelle semblerait toutefois s'éloigner d'un souci de respect des règles du genre, et s'ouvrir au mélange des sous-genres, davantage implantée dans un «territoire» spécifique, proposant au lecteur d'épouser un arrière-fond culturel où, comme le montre Alessandra Moretti dans son article, l'attachement à la culture – et ceci est tout à fait typique du genre – n'est pas forcément original, mais passe par le stéréotype local. Des histoires comme celles de Vasquez Montalban, de Camilleri, de Mankell, de Léon, sont empreintes de perception du territoire et d'humanité, de valeurs psychologiques et sociologiques, même anthropologiques récurrentes et bien reconnaissables. Ce n'est pas pour rien que certaines séries de romans donnent aux lecteurs l'envie de visiter les pays où se déroulent leurs histoires.

C'est pourquoi ce numéro de *Babylonia* ne reprend pas les aspects de structure et de composition, mais s'attache aux aspects culturels véhiculés par les textes policiers, aux stéréotypes et à la découverte de mondes à travers les topiques du genre.

La revue se fait cette fois plus didactique et après un article proposant une approche de l'histoire du genre en Suisse (P. Ott), elle s'ouvre sur une présentation de *Landeskultur* avec des aspects sociologiques à développer (A. Zank), une analyse de l'évolution de la langue et des images en passant du roman à la BD (A. Vanoncini), une analyse des stéréotypes repérés dans les romans d'un jeune auteur tessinois, Andrea Fazioli (A. Moretti) qui a offert un texte bref pour ce numéro. Ce récit est présenté en trois langues afin d'être utilisé dans les différents cours, et ceci dans une intention pédagogique de notre part. Pour saisir les différences de traitement de texte et d'utilisation didactique en fonction de la langue cible, nous proposons des pistes de travail et... attendons des réactions de la part d'enseignants qui aborderont cette nouvelle originale: *L'amore non è logico*.

Un exemple de création collective d'histoire policière et d'utilisation du matériel produit en classe pour un développement langagier (M. Venturelli) complète cet aspect didactique. De plus, un bref choix de références sur la Toile, parmi l'univers de descriptifs et d'expériences pédagogiques présentées et utilisées depuis bien longtemps déjà.

Mireille Venturelli et Giovanni Mascetti

sondern von lokalen Stereotypen genährt wird (einem, wie schon erwähnt, typischen Zeichen der Textsorte). Geschichten wie die von Vasquez Montalban, Camilleri, Mankell oder Leon sind gekennzeichnet durch die Wahrnehmung der Umgebung, in der sie spielen, aber auch durch die Integration psychologischer, soziologischer und manchmal sogar anthropologischer Wertvorstellungen. Das macht verständlich, warum bestimmte Romanserien im Leser die Lust wecken, endlich einmal die Länder zu besuchen, in denen solche Geschichten angesiedelt sind.

Aus all dem erklärt sich, warum diese Babylonia-Nummer nicht (noch einmal) auf Probleme der Struktur und Komposition von Kriminalromanen eingeht. Wichtiger sind uns die kulturellen Aspekte, die Frage, wie Stereotype ge- und benutzt werden und welchen Beitrag sie zur Charakterisierung der verschiedenen Lebenswelten leisten. Zudem hat die Nummer einen ausgesprochen didaktischen Charakter. So bringen wir einen geschichtlichen Überblick über die Entwicklung der Textsorte in der Schweiz (P. Ott), Überlegungen aus landeskundlicher Sicht mit besonderer Berücksichtigung der soziologischen Aspekte und mit Anregungen zu weiterführenden Arbeitsaufträgen (A. Zank) sowie eine Betrachtung über den Wandel von Sprache und Bildern bei der Transposition eines schriftlichen Textes in eine Zeichentrickgeschichte (A. Vanoncini). Es folgt eine Analyse der Stereotypen, derer sich ein junger Schweizer Autor, Andrea Fazioli, in seinen Romanen bedient (A. Moretti). Von Fazioli drucken wir auch einen Text ab, den er uns freundlicherweise für diese Nummer überlassen hat und den wir zur leichteren Verwendung im Unterricht in drei Sprachen publizieren. Wir verbinden damit auch eine pädagogische Absicht: Indem wir Vorschläge zur Arbeit mit dem Text machen, hoffen wir, mögliche Unterschiede in der Didaktik und Methodik der jeweiligen Zielsprache erfassen zu können. Wir bitten deshalb um Rückmeldung von Lehrpersonen, die die Geschichte von Fazioli mit ihren Schülern behandeln: L'amore non è logico. In diesen Rahmen gehört auch das praktische Beispiel einer kollektiv verfassten Kriminalgeschichte; hier wollen wir zeigen, wie die in der Klasse produzierten Materialien Sprachkompetenz fördern und erweitern können (M. Venturelli). Und wie angekündigt steht am Ende des Heftes eine kurze Auswahlbibliografie aus der Vielzahl der bewährten und jetzt über das Internet abrufbaren Unterrichtssequenzen.

Mireille Venturelli und Giovanni Mascetti

¹ Porla, Jean de (1981) (épuisé). *Encore un coup d'arquebuse*, suivi de *Qui a tué Victor? écrire collectivement un roman policier*. Paris: CIEP-Belc.

² *Cartes noires: inventer et élucider des énigmes policières*. (1984). Livret pédagogique multigraphié, 39 p. et jeu de 32 cartes. Paris: CIEP-Belc.

³ *Jus d'orange ou la mort d'un innocent*. (1984) (multigraphié), deux volumes, 110 p/131 p. Paris: CIEP-Belc.

⁴ Lits, Marc (1999). *Introduction à la théorie et à l'histoire d'un genre littéraire*. Liège: Edition du CEFAL.

Paul Ott
Bern

Mord im Alpenglühen

Le roman policier helvétique se meut dans un territoire compris entre la «Spieltheorie», théorie du jeu d'un Stefan Brockhoff et l'atmosphère («Atmosphère») de F. Glauser. L'histoire du récit policier et de ses différents genres peut être reconduite à trois exemples emblématiques: J.D.H. Temme, «Meurtre d'étudiant à Zurich» qui se réfère à la jurisprudence et aux procès-verbaux de délits du 19e siècle; «Les 13 catastrophes» de Paul Altheer comme un des premiers exemples de roman policier «néglatif» et «Musique dans la ruelle des morts» de Stefan Brockhoff qui se situe à l'apogée de ce qui se fait en Suisse dans les années 30 du 20^{ème} siècle. Au-delà de l'historique du roman policier, cet article présente les grands auteurs germanophones actuels tout en donnant un aperçu du roman policier en Suisse romande et en Suisse italienne.

„Ein Kriminalroman ist ein Spiel. Ein Spiel zwischen den einzelnen Figuren des Romans und ein Spiel zwischen Autor und Leser. [...] Passen Sie gut auf, und wenn Sie merken, dass ich gegen die Spielregeln sündige, beschweren Sie sich bei mir.“ Das sagt Stefan Brockhoff 1937. In einem damals nicht publizierten Brief antwortet ihm Friedrich Glauser: „Nicht der Kriminalfall an sich, nicht die Entlarvung des Täters und die Lösung ist Hauptthema, sondern die Menschen und besonders die Atmosphäre, in der sie sich bewegen. [...] Aber es weht zwischen den schwarzen Druckzeilen jene Traumluft, es scheint jenes Licht, das auch die bescheidensten, kleinsten Dinge zum Leben erweckt – zu einem bisweilen gespenstischen Leben.“ In diesem Spannungsfeld bewegt sich der Schweizer Kriminalroman.

Eine Geschichte des Schweizer Kriminalromans zu schreiben, hat seine Tücken. Das grösste Problem besteht darin, die ihr zu Grunde liegenden Texte überhaupt aufzufinden. Denn wer keinen Zugang zur Nationalbibliothek hat, wird selbst in Antiquariaten nur schwer fündig. Krimis waren schon immer Unterhaltungsliteratur, die selten aufbewahrt und noch seltener neu aufgelegt wurde. Dem wird nun dank der Reihe „Schweizer Texte“ abgeholfen, denn drei exemplarische Werke, anhand derer sich diese Geschichte nachvollziehen lässt, sind neu erschienen.

Im 19. Jahrhundert sprechen wir – zumindest in der Schweiz – noch nicht vom Kriminalroman, sondern von literarisierten Verbrechensberichten und Gerichtsreportagen.¹ Sie bieten damals schon ein Abbild der sozialen Realität, die zum Verbrechen führt. Erst J. D. H. Temme mit „Studentenmord in Zürich“² geht 1872 darüber

hinaus und recherchiert einen Fall, der ihn persönlich betrifft. 1835 wird der deutsche Student Lukas Lessing in Zürich nahe des Sihlwalds ermordet aufgefunden. Anders als bei seinen Kurzgeschichten, die Temme dem Fundus des gewesenen Richters entnimmt, sichtet der Autor im Fall Lessing die vorhandenen Dokumente und ermittelt im Schicksal eines politischen Flüchtlings, eine Parallele zu seinem eigenen Lebenslauf. Nicht zum ersten und schon gar nicht zum letzten Mal kann man sagen, dass der Kriminalroman eine Fülle von lokalhistorischen, soziologischen und politischen Details schildert, dass er von Polizei- und Kriminaltechnik sowie von menschlichem Leid erzählt, kurz dass er eine eigentliche Sozialgeschichte aufblättert, wie kaum eine andere Gattung von Literatur dazu in der Lage ist.

Darüber hinaus aber pflegt bereits Temme das Spiel mit der Detektion. Wir haben es nicht mit einer klassischen Detektivgeschichte zu tun, in der nach dem Mord ein Ermittler auf Grund seiner Untersuchungen und Befragungen zu Schlüssen kommt, die zur Entlarvung des Täters führen. Im Gegenteil: Temme lässt den Schluss offen, gibt aber gleichzeitig vor, mehr zu wissen, als die Fakten in der direkten Darstellung preisgeben. Temme konstruiert als Autor eine Meta-Ebene, das heißt der Autor selber, aber auch der aufmerksame Leser, wird durch diesen Blick auf die Untersuchungsergebnisse und Prozessunterlagen zum Detektiv. Die Deduktionsarbeit obliegt also nicht einer literarischen Figur.

Erste fiktive Kriminalromane finden wir erst um 1920. Bald darauf folgt bereits das spannendste Experiment der frühen Jahre: Paul Altheer mit „Die 13 Katastrophen“ (1926).³ Bei

genauem Lesen stellt sich die Faszination für diesen frühen „negativen“ Detektivroman ein. Zu einer Zeit, in welcher das Genre gerade erst erfunden wird und man beginnt, seine Tiefen auszuloten, schreibt Paul Altheer ein Werk von spritziger Leichtigkeit, die eine unbeschwerte Haltung gegenüber den Figuren und den Schauplätzen an den Tag legt. Die Hauptperson ist Bob Stoll, der bewährte Amateurdetektiv, der keine Zeit- und Geldsorgen zu kennen scheint, während er seiner Tätigkeit rund um den Globus nachgeht. Niemand hat ihm einen Auftrag erteilt, der zur Erfassung der Juwelendiebe Ricco Roland und Giannina Minosi führen soll. Bob Stoll handelt aus verletzter Eitelkeit und aus einem Ehrgeiz, der sich aus dem virtuellen „Guten“ schöpft, dem er nachzuleben geneigt ist, obwohl er regelmässig Schiffbruch erleidet. Dass der Bösewicht Ricco Roland ständig Musse zum „Kodaken“ hat, gipfelt in der Schlüssel- und Wendeszene des Romans: Als unser geschundener Detektiv sich inkognito in Konstantinopel ausruhen möchte, wird der Film „Die Detektivfalle“ aufgeführt, ein schauerliches Machwerk mit ihm selber in der Hauptrolle, der alle bisherigen Ereignisse der Öffentlichkeit preisgibt und die Arbeit des Detektivs ins Lächerliche zieht. Dadurch wird Bobs Ehrgeiz wieder angestachelt, was aber nur zu neuem Ungemach führt.

Daneben fällt auf, dass der Autor mit Akribie seinen Helden alle neuen Erregenschaften erleben lässt, die der Alltag in verschiedenen Städten dieser Welt zu bieten hat. Dass Bob Stoll sich auf eine Reise um den halben Globus begibt – Zürich – Mailand – Berlin – Lyon – ein Schiff auf dem Mittelmeer – Jerusalem – Konstantinopel – Monte Carlo – wiederum Mailand – Hollywood – Arosa – Zürich –, entspricht einer beliebten Konstellation in Kriminalromanen aus den Zwanziger- und Dreissigerjahren; dass er dabei neue Autos fährt, einem Sechstagerrennen und einem Boxkampf beiwohnt,

Flugzeuge besteigt, an Filmaufnahmen teilnimmt, im Kino sitzt, macht ihn zu einem aktiven Teilnehmer an den technischen Neuerungen der Zeit. Trotz seiner modernen Weltauffassung

scheitert Bob Stoll an einem noch raffinierteren Gegenspieler.

Unter dem Eindruck von Georges Simenon (Friedrich Glauser) und den



Nun habe ich Ihre «Fieberkurve» gelesen. Ich wollte nur ein wenig hineingucken, aber dann ließ mich die Sache nicht mehr los, und ich bin nachher in Wellenlinien nach Hause gegangen – das ist doch allerhand, cher mulet!

Hannes Binder: *Glausers Fieber*.

Grossmeistern des London Detection Clubs (Stefan Brockhoff) erleben wir in den Dreissigerjahren einen ersten Höhepunkt schweizerischen Kriminalromans. Und nun zeigt es sich auch, was der Kriminalroman leistet. Wenn jemand heutzutage etwas über die Schweiz des frühen 20. Jahrhunderts lesen will, greift er nicht zu unserem Nobelpreisträger⁴, sondern zu einem Buch von Friedrich Glauser. Er bewegt sich in einer Traditionslinie, die ich als „Gotthelfisierung“ des Schweizer Kriminalromans bezeichnen würde. Dargestellt wird das Kleinräumige, das, was Glauser „Atmosphäre“ nennt und heute nachgerade zum Qualitätsmerkmal des Regionalkrimis geworden ist, nämlich die genaue Situierung der Handlung in Zeit, Raum und Personal (wenn man es sich recht überlegt, eigentlich eine Forderung aus dem Schauspiel). Der Text besticht durch einen genauen Blick auf die Figuren, die „Atmosphäre“ wird wichtiger als der Plot. So gesehen kann man sehr wohl von einer Tradition reden, die ihren Ursprung bei Gotthelf findet und über Loosli und Glauser⁵ bis in die heutige Zeit reicht. Allerdings braucht es zur Popularisierung des Autors frühe Verfilmungen, die auch das Bild des Wachtmeisters Studer prägen, wie wir es heute im Kopf tragen und wie es auch moderne Detektivfiguren beeinflusst hat.⁶

Auf der andern Seite des Spektrums steht Stefan Brockhoff. Lange war nicht geklärt, wer genau sich hinter diesem Namen verbirgt. Endlich kann dieses Pseudonym gelüftet werden. Es steht für eines der frühen Autorenkollektive der deutschsprachigen Kriminalliteratur, an dem Dieter Cunz (1910-1969), Oskar Koplowitz (später Oskar Seidlin, 1911-1984) und Richard Plaut (später Richard René Plant, 1910-1998) beteiligt sind. Alle drei sind 1933/35 aus Deutschland emigriert und leben bis 1938 in der Schweiz – in Basel und Lausanne –, bevor sie in die USA auswandern. Die Schweiz wirkt als Katalysator

Nicht zum ersten und schon gar nicht zum letzten Mal kann man sagen, dass der Kriminalroman eine Fülle von lokalhistorischen, soziologischen und politischen Details schildert.

für ihr gemeinsames Schreiben von Kriminalromanen. Nicht nur sind die drei Männer im Alltagsleben beinahe unzertrennlich, auch ihre gemeinsam ausgeheckten Geschichten spielen hauptsächlich in unserem Land, und sie schreiben nur hier zu dritt Kriminalromane. „Musik im Totengässlein“, das originellste Werk der drei Autoren, ist nun ebenfalls wieder zugänglich.⁷ Kriminalkommissar Wienert, der Gegenentwurf zu Wachtmeister Studer, und mit ihm das Basel der Dreissigerjahre nehmen in der literarischen Landschaft Platz. „Wienert sog gleichmäßig an seiner kalten Pfeife. Für seelische Tragödien hatte er wenig Sinn. Ihn interessierte der Fall, aber nicht seine Hintergründe. Was in den Menschen vorging, kümmerte ihn nur, wenn es zur Aufhellung beitragen konnte. Er war durchaus nicht herzlos, aber in den langen Dienstjahren hatte er sich rein sachliche Korrektheit angewöhnt.“ In „Musik im Totengässlein“ stehen sich zwei Handlungskerne gegenüber: Auf der einen Seite das Nachtclubleben im Basel der Zwischenkriegszeit mit mafiösen Absprachen im Weinhandel, auf der andern Seite ein Chemieprofessor, der für die „Chefa“ neue Bekleidungsmaterialien entwickelt. Die Geschichte erfährt ihre Realitätstiefe auch etwa durch die Schilderung der Basler Hafenanlagen, die eher an die Beschreibung einer Dritt-Welt-Grossstadt erinnert: „Schweflige Dunstschwaden warfen die Fabriken über den Fluß, der immer schwärzer wurde, riesige Schutthügel schoben sie bis dicht ans Ufer, an dem armselige Blumen sich kümmerlich durch den Abfall kämpften. Hinter verfallenen Bretterzäunen starben

verlassene Fabrikgebäude, in deren halbzerbrochenen Fensterhöhlen sich der dicht verhangene Gewitterhimmel spiegelte.“ Die Melodie eines Leierkastenmanns setzt dem wohl tiefgründigsten Roman des Autorentrios einen melancholischen Akkord: „Ach, lieber Tod von Basel ...“

In den Vierzigerjahren tauchen erste Texte von Frauen auf dem Buchmarkt auf. Am bemerkenswertesten ist „Achtung Überfall“ von Käthe Baumann (1945).⁸ In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts überragt Friedrich Dürrenmatt zuerst alle anderen Autoren, bevor in den Achtzigerjahren eine neue Welle von Krimischriftstellern die Buchhandlungen erobert. Namen wie Alexander Heimann, Sam Jaun, Peter Zeindler, Ulrich Knellwolf, Milena Moser, Hansjörg Schneider und Martin Suter sind geläufig.

In den letzten zehn Jahren gibt es einen anhaltenden Boom von Neuerscheinungen. In der Schweiz werden Jahr für Jahr zwischen 40 und 50 Titel publiziert⁹, mit mehr oder weniger kommerziellem Erfolg, allerdings auch mit wachsender internationaler Anerkennung, zum Beispiel mit dem Gewinn des Glauser-Preises¹⁰ für den besten Kriminalroman¹¹ oder den des Deutschen Krimipreises¹². Mit dazu beigetragen haben Festivals wie die „Burgdorfer Krimitage“¹³ oder die „Mordstage“¹⁴, die jeweils alternierend alle zwei Jahre ein Streiflicht auf die neuste Entwicklung werfen.

In der französischsprachigen Schweiz entwickelt sich das Genre des Kriminalromans in ähnlichen Bahnen. Schon 1904 bringt Benjamin Vallotton mit Commissaire Potterat einen Don Quichotte-artigen Helden, der eher über seine Fälle stolpert, statt sie als aktiver Ermittler anzugehen. In den Dreissigerjahren und vor allem während der Zeit des Zweiten Weltkriegs setzt in der Westschweiz eine rege Publikationstätigkeit ein, in der vor allem in Genève ca. 60 Romane



Hannes Binder: Wachtmeister Studer im Tessin.

erscheinen, teilweise von Schweizer Autoren, teilweise von französischen Autoren im Exil, teilweise unter kaum aufzulösenden Pseudonymen. Die hervorragendsten Namen sind Henri Vuilleumier, Marcel de Carlini, François Fosca und Georges Hoffmann, einige davon auch an der Radioserie „Les aventures de Roland Durtal, Gallois, Picoche & Cie.“ massgeblich beteiligt. Leider sind alle diese Werke nur noch in einzelnen Bibliotheken oder zufälligerweise im Antiquariatshandel aufzufinden.

Nach langen Jahrzehnten sporadischer Publikationen erwachte das Westschweizer Krimischaffen in den Achtzigerjahren neu. Geprägt wurden viele Autoren von der Anwesenheit von Georges Simenon, Frédéric Dard (San-Antonio) und José Giovanni, die alle während Jahrzehnten in der Westschweiz gelebt haben. Seither sind einige lesenswerte Werke von Autoren wie Fernand Berset, Delacorta¹⁵, Corinne Jaquet, Jean-Jacques Fiechter, Michel Bory, Jean-Jacques Busino, Anne Cuneo, Jacques Neyrinck oder Daniel Zufferey erschienen. Leider gibt es nur ausnahmsweise Übersetzungen auf Deutsch (ebenso selten ist der umgekehrte Weg).¹⁶

Im Tessin und auf Rätoromanisch gibt es nur vereinzelt Kriminalromane, einzig Andrea Fazioli hat mit seinen vier Romanen von sich reden gemacht und die Sprachgrenze überschritten, indem er auf Deutsch veröffentlicht worden ist.

Anmerkungen

¹ Ausführlich wird diese Entwicklung dargestellt in Paul Ott: *Mord im Alpenglühen. Der Schweizer Kriminalroman – Geschichte und Gegenwart*. Wuppertal: NordPark Verlag 2005.

² Siehe Paul Ott, Kurt Stadelmann (Hrsg.): Jodocus Donatus Hubertus Temme: Der Studentenmord in Zürich. Criminalgeschichte, Zürich: Chronos Verlag, 2006, Schweizer Texte, Neue Folge, Band 23 (Neuausgabe des Originals aus dem Jahr 1872).

³ Paul Ott, Kurt Stadelmann, Dominik Müller (Hrsg.): Paul Altheer: Die 13 Katastrophen. Zürich: Chronos 2010, Schweizer Texte, Neue Folge, Band 31 (Neuausgabe des Originals aus dem Jahr 1926).

⁴ Carl Spitteler 1919 (Hätten Sie's gewusst?)

⁵ „Oder eins meiner Lieblingsbücher, und jetzt werden Sie mich auslachen: ‚Die Käserei in der Vefreude‘ vom Gotthelf. Wenn man diese Naivität (es ist nämlich die echte, die man auf Umwegen über das Komplizierte, Problemhafte endlich ergattert hat) wiederfinden könnte!“ Friedrich Glauser an Rudolf Jakob Humm, [Waldau], 13. Dezember 1935 zitiert nach: Bernhard Echte (Hrsg.): Friedrich Glauser. Briefe, Bd. 2, Zürich: Arche 1991.

⁶ Wachtmeister Studer (1939), Regie: Leopold Lindtberg, Hauptfigur: Heinrich Gretler

⁷ Paul Ott, Kurt Stadelmann (Hrsg.): Stefan Brockhoff: Musik im Totengäblein. Zürich: Chronos 2007, Schweizer Texte, Neue Folge, Band 25 (Neuausgabe des Originals aus dem Jahr 1936).

⁸ Nur in der Schweizerischen Nationalbibliothek zugänglich.

⁹ Neben der Bibliographie in „Mord im Alpenglühen“ werden die Ergänzungen bis und die Neuerscheinungen seit 2005 auf meiner Homepage nachgeführt: www.literatur.li

¹⁰ Ehren-Glauser für das Lebenswerk: Peter Zeindler, Prof. Dr. Edgar Marsch

¹¹ Gewinner aus der Schweiz: Sam Jaun: „Die Brandnacht“, Hansjörg Schneider: „Hunkeler macht Sachen“, Martin Suter: „Der Teufel von Mailand“

¹² Gewinner aus der Schweiz: Peter Zeindler mit „Der Zirkel“, „Widerspiel“, „Der Schattenagent“ und „Feuerprobe“, Alexander Heimann mit „Dezemberföhn“ und „Muttertag“, Linus Reichlin mit „Die Sehnsucht der Atome“

¹³ Seit 1994 jeweils in den geraden Jahren, ein Publikumsfestival mit Themenschwerpunkt.

¹⁴ Seit 2001 jeweils in den ungeraden Jahren, ein Autorenfestival und Schaufenster für den Schweizer Krimi, jedes Mal an einem andern Ort oder in einer andern Region, z. B. 2007 als viersprachiger Anlass in allen vier Landesteilen, mit einer viersprachigen Anthologie: „Tatort-Schweiz 2“ (Limmat Verlag).

¹⁵ Als Schweizer Autoren werden analog zur Nationalbibliothek alle gerechnet, die Schweizer Bürger sind oder über längere Zeit in der Schweiz arbeiten.

¹⁶ Auch der Westschweizer Anteil an der Geschichte des Schweizer Kriminalromans wird in „Mord im Alpenglühen“ ausführlich in Text und Bibliographie dargestellt.

Paul Ott

ist 1955 in der Ostschweiz geboren und im St. Gallischen aufgewachsen. Seit 1974 wohnhaft in Bern. 1979 Lizentiat in Germanistik und Kunstgeschichte, Gymnasiallehrerdiplom. Arbeitet seit 25 Jahren als Lehrer am Berufsvorbereitenden Schuljahr BVS Bern. Schreibt unter dem Pseudonym **Paul Lascaux** seit über 30 Jahren Kriminalromane und kriminelle Geschichten, zur Zeit eine Reihe von kulinarischen Krimis mit dem Detektivpaar Heinrich Müller und Nicole Himmel: „Salztränen“ (2008), „Wursthimmel“ (2008), „Feuerwasser“ (2009), „Gnadenbrot“ (2010). Daneben auch als Herausgeber verschiedener Anthologien und als Organisator der „Mordstage“ tätig. Paul Ott: „Mord im Alpenglühen. Der Schweizer Kriminalroman – Geschichte und Gegenwart“. Wuppertal: NordPark Verlag 2005 (Bei Bezugsschwierigkeiten kann das Buch beim Autor für Fr. 30.-/inkl. Porto per E-Mail bestellt werden: paulott@datacomm.ch www.literatur.li)

André Vanoncini
Bâle

Léo Malet et Jacques Tardi: du roman policier à la bande dessinée

*Ist es denkbar, einen Roman bildhaft in Form eines Films oder „bande dessinée“ (Cartoon) darzustellen ohne dabei dessen literarischer Qualität verlustig zu gehen? Kann uns eine vergleichende Analyse dieser zwei Produkte helfen, deren Universum tiefer und besser zu verstehen? Kann eine derartige Vorgehensweise zu einem besseren Verständnis der linguistischen, der technischen, der stilistischen Aspekte sowie des kulturellen und ideologischen Hintergrundes der Autoren beitragen? Die Lektüre dieses Beitrags führt zu einer positiven Antwort. Nicht nur. Eine derartige Erkundung erweist sich als sehr interessant und aufschlussreich auf der pädagogischen Ebene, vor allem wenn es um zwei geniale Autoren geht: Léo Malet in *Brouillard au pont de Tolbiac* – ein zur Zeit des Thrillerfilms geschriebener Thriller – und Jacques Tardi, dessen Cartoon-Anpassung als ein Klassiker des „genre“ betrachtet wird. Mit dem Vergleich der zwei Texte eröffnet der Beitrag verschiedene Analyseniveaus, die insbesondere aus der didaktischen Perspektive interessant sind: Die textuelle Analyse, die Rolle des Schriftlichen im Übergang von der Prosa zum Cartoon, die Analyse der graphischen Übersetzung, die im Dekor aufgehende narrative Funktion und der für die zwei Autoren deutlich unterschiedliche Bezug zum kulturellen und ideologischen Kontext.*

Dans la vaste forêt de la littérature française, *Brouillard au pont de Tolbiac* de Léo Malet est une de ces belles plantes dont l'âge ne fait qu'accroître la vigueur. Publié en 1956 dans la série des *Nouveaux mystères de Paris*¹, le roman a été superbement adapté dans la bande dessinée de Jacques Tardi, parue sous le même titre². Le résultat est si convaincant qu'il invite les destinataires, quel que soit leur statut institutionnel de lecteurs, à réfléchir sur les procédés qui ont permis le passage du texte à l'image. Tel sera aussi le sens de la démarche que nous adoptons dans l'analyse qui suit³.

Brouillard au pont de Tolbiac comporte douze chapitres, introduits chacun par un titre. L'histoire, située en 1956, est narrée chronologiquement, à l'exception du chapitre trois qui opère un retour en 1927. Nestor Burma, averti par la lettre d'un ancien camarade hospitalisé, se rend à la Salpêtrière. Il comprend que le destinataire de cette missive, mort entre-temps des suites d'une attaque au couteau, est un ancien du Foyer Végétalien, refuge où lui-même séjourna en compagnie d'autres anarchistes. Le détective qui a déjà rencontré la belle et mystérieuse Bélita Moralès, se voit de plus confronté à la curiosité de la police au sujet de l'homme assassiné. Il se décide alors à commencer une enquête dans le XIII^e arrondissement⁴.

On peut noter d'emblée que Tardi, sur le plan purement structurel, ne s'écarte guère de l'axe central de l'action romanesque. La seule manipulation importante qu'il effectue au niveau de l'organisation dramatique concerne les apparitions de l'inspecteur Ballin. Celui-ci, placé sur le fond du pont de Tolbiac, et conçu d'après le modèle du *Cri* de Munch, occupe la toute

première image; il ressurgit à mi-parcours, dans le même lieu (T, p.42-43). Le dessinateur met donc en évidence, par un effet de montage, le déroulement simultané de plusieurs fils d'intrigue que le romancier, quant à lui, inscrit plus discrètement dans la texture de son œuvre, le rôle de Ballin se précisant à travers les propos du commissaire Faroux (M, p. 24). Tout rentre dans l'ordre originaire, cependant, quand Nestor Burma découvre le corps de Ballin, transpercé de coups de poignard (M, p. 139 sq.; T, p. 44 sq.).

Les autres modifications que Tardi apporte à la matière romanesque se justifient en grande partie par un souci de clarté et d'efficacité propres aux grands maîtres du genre. Ainsi renonce-t-il à la totalité des actions jugées digressives par rapport à la trame de l'histoire. De même supprime-t-il toute expansion descriptive qui ne sert pas de cadre immédiat à l'évolution d'un acteur. Enfin, la disposition des vignettes et du texte qui les complète témoigne d'une compétence technique exemplaire, que ce soit par le choix de la taille, du plan, de la prise de vue, de la coupe, du phylactère, d'apparence différente suivant sa fonction, du caractère ou du document inséré. Il vaut la peine de faire une analyse poussée de la conception des séquences, en invitant les étudiants à se répartir les pages⁵. Sans doute le roman se prête-t-il d'emblée à une mise en images. *Les Nouveaux Mystères de Paris*, en fait, émergent à l'époque du film noir triomphant, ce qui fait que toutes les enquêtes de Nestor Burma abordent certaines formes narratives. Tardi l'a si bien vu qu'il transforme la simple mention d'une sortie au cinéma par Nestor et Bélita en une séquence de trois images, où l'on découvre

l'affiche d'*Il va y avoir du rififi chez les hommes*⁶, ainsi qu'une scène du même film vue de l'intérieur de la salle de «La Fauvette» (T, p. 42-43). Aussi Malet écrit-il en hommage à son illustrateur:

J'aurais aimé voir *Brouillard* porté à l'écran. Il y a eu des tentatives mais elles ont échoué. A défaut de film, la B.D. de Tardi pourra en tenir largement lieu. Et davantage mise en valeur par le crayon de Tardi que par la lanterne magique, somme toute éphémère, Béli-ta Moralès ne retournera pas sitôt au royaume des ombres. Je le répète: cette morte de papier a la vie dure⁷.

La réflexion de Léo Malet est juste à plusieurs titres. On sait, en effet, que toute transposition à l'écran d'une œuvre romanesque implique que la signification ouverte du texte soit saturée par l'inévitable charge de réalité propre à la reproduction photographique. La bande dessinée, bien plus stylisée et contrainte d'exhiber ses modes de fonctionnement, laisse, en revanche, davantage de champ à l'imagination créative des destinataires. Surtout, elle peut maintenir, si tel est son objectif, un certain nombre de qualités proprement textuelles du modèle littéraire. Là où le cinéma, comme son nom le suppose, doit modérer le recours à la laborieuse «voix off», la bande dessinée peut faire entendre le discours du narrateur, à condition de lui assigner une place délimitée. Aussi Tardi, au moyen de phylactères rectangulaires, situés en haut ou au bas des vignettes, parvient-il à restituer des bouts de récit, de même qu'il reproduit, dans les bulles, des fragments d'échanges dialogués.

Cela dit, le dessinateur impose néanmoins au texte original une série de modifications, dues soit aux contraintes formelles de son art, soit aux évolutions de la langue française. Les vignettes offrent, en effet, peu d'espace, de sorte que des formulations jugées trop longues font souvent l'objet d'un raccourcissement. Ainsi «Fils de pute!» et plus court qu'«Enfant de

putain!» (T, p. 37; M, p. 124); «dans le cul» plus compact que «dans les fesses» (T, p. 56; M, p. 172).

A d'autres moments, Tardi modernise discrètement un élément de langage argotique ou familier. Il préfère par exemple «tu n'as qu'à fermer ta gueule!» à «tu n'as qu'à fermer ton sucrier» (T, p.20; M, p. 68), «piège à cons» à «attrape-nigaud» (T, p. 23; M, p. 75), «Arabes» à «Krouias» (T, p. 25; M, p. 83), «balle» à «dragée» (T, p. 37; M, p. 124).

Quoi qu'il en soit, roman et bande dessinée possèdent de toute façon leurs qualités spécifiques. Léo Malet est un grand magicien du mot, un virtuose du langage associatif dans la plus pure et noble tradition gauloise. Tropes, figures de diction, de construction, de pensée, métacommentaires, sans parler d'un riche lexique argotique, forment une sarabande endiablée de tours langagiers⁸. Quant aux exemples, il est toujours intéressant d'en proposer le relevé et le classement à des étudiants afin d'en discuter les enjeux théoriques. Je me bornerai à évoquer ici quelques cas:

- Métonymie: [A propos de la rue Watt] «Watt? C'était un nom prometteur, question lumière, mais ça ne dépasserait certainement pas le stade des promesses» (p.112); «A Dieu Watt. Je laissai tomber» (p. 134).
- Attelage: [A propos d'un chauffard] «Il était schluss, pas possible! Ou Anglais. Les deux, sans doute. Il roulait à gauche, tous feux éteints...» (p. 143).
- Dislocation à la Céline: [A propos de Dolorès] «En voilà une qui devait s'en foutre, de la ligne» (p. 91).
- Métaphore filée: [A la Salpêtrière] «à l'intérieur du cagibi qui avait avalé mon infirmière comme un cachet d'aspirine» (p. 42).
- Polysémie: [A propos d'un compagnon pourri qui a abattu l'inspecteur Ballin et qui, pour justifier sa nervosité, prétend avoir mal digéré] «Qu'est-ce qui ne passait pas, déjà?

Ah! oui! des huîtres! Ou peut-être du poulet. Du poulet truffé. Lardé» (p.180).

Léo Malet évite de privilégier une seule option variationnelle du langage, comme l'ont fait, par exemple, Albert Simonin ou Frédéric Dard avec l'argot «parigot». Il en résulte un tissu textuel finement brodé que le lecteur a envie de déchiffrer avec autant de plaisir que l'intrigue policière⁹.

Tardi dispose de bien moins de ressources pour obtenir pareil effet. La dynamique créatrice de l'instrument langagier produit un ensemble de surdéterminations que les contraintes de l'image ne permettent guère de restituer. Les vignettes captent l'intérêt du lecteur à titre individuel, plusieurs possédant d'ailleurs une remarquable force évocatrice par leurs qualités inhérentes. On mentionnera à ce propos la belle juxtaposition par bandes verticales d'une porte de cabine téléphonique et d'un urinoir sur fond de mur carrelé, qui rappelle toute une culture du bistrot parisien dans les années cinquante, non sans remonter allusivement à «Fontaine» de Duchamp¹⁰.

On comprend dès lors que, chez Tardi, l'espace urbain, qu'il soit intérieur ou extérieur, assume une fonction narrative équivalente et souvent même



supérieure à celle des personnages-acteurs qui s’y meuvent. Comme le dit Marie-France Sculfort:

L’impact du décor sur les personnages se manifeste par les rayures et les carroyages piégeant l’individu (p. 16 à 21), des images surcadrées emprisonnant le personnage dans des espaces fermés, des bandes noires ou grises bouchant perpétuellement le ciel: pluies ou architectures (métro, rue Watt), l’abondance des panneaux de signalisation, les fléchages, obligations et interdictions semant le désarroi (p. 24, vignette 5-p. 27, v. 1-p. 27, v. 7), tout un réseau de signes qui s’entrechoquent et s’anéantissent¹¹.

Il reste à porter notre attention à la manière dont les deux créateurs manient les références historiques et culturelles dans leurs œuvres respectives¹². Léo Malet, comme dans la plupart de ses romans, fait accéder le lecteur, en deçà de la période des années 1950, à plusieurs strates chronologiquement antérieures. Dans *Brouillard au pont de Tolbiac*, cette recherche du temps perdu, outre l’épisode du Foyer végétalien, démarqué par une mise en italiques (M, p. 63-72), s’opère à travers de brèves allusions à certains contextes historiques ou à des affaires politiques et criminelles.

Malet s’intéresse surtout à l’anarchisme dans l’évolution historique et sociale de la France durant la première moitié du XX^e siècle. Le premier nom à se voir mis en évidence est celui de Jean-Jacques Liabeuf. Ouvrier cordonnier faussement accusé de proxénétisme, il provoque la police au point de tuer un agent, ce qui lui vaut la guillotine. Le jour de son exécution (30 juin 1910) se déroulent d’importantes manifestations ouvrières. Un tel esprit de rébellion, doublé d’un puissant sens de l’honneur, impressionne le milieu anarchiste, de sorte que le meilleur ami du jeune Burma, cordonnier de son état, porte le surnom de «Liabeuf». Que Malet à son tour lui garde une mémoire respectueuse se révèle à travers le fait qu’il lui consacre une

ample note aux dimensions d’article de dictionnaire (M, p. 54).

La Belle Epoque marque l’émergence d’un anarchisme jugé authentique. A en croire Michel Winnock¹³, le mouvement perd pourtant dès le début du nouveau siècle une partie de ses adhérents et de ses idéaux. La «bande à Bonnot», qui terrorise la France de 1911 à 1913, semble révélatrice de cette évolution. Elle allie, en effet, la nouvelle mode de la criminalité en automobile à une justification idéologique appelée «illégalisme». L’objectif affiché est de reprendre aux exploiters le bien qu’ils ont acquis sur le dos des exploités. La mobilisation de 1914, qui réussit à discipliner les masses pour les envoyer au massacre, ne laisse subsister parmi les anarchistes que de groupuscules formés de marginaux intellectuels. Que les chefs de guerre, en particulier Clémenceau et Foch, chantres du sacrifice nécessaire à la mère patrie, ne soient guère prisés par les esprits libertaires apparaît clairement dans les propos de Burma aux pages 45 à 47.

A l’époque du Foyer végétalien, l’anarchisme semble avoir largement renoncé à ses affinités avec le mouvement ouvrier. Des théosophes, des naturistes et des pansexualistes cherchent à y faire valoir leurs doctrines et modes de vie. Si l’«illégalisme» reste une option possible, la plupart de ses partisans l’adoptent par opportunisme, comme le souligne bien Abel Benoît, alias Lenantais (M, p. 67-70).

L’élection du Front populaire et la guerre civile espagnole, pour des raisons différentes mais symétriques, sonnent le glas de l’anarchisme militant (cf. M, p. 83). Le reste est surtout silence: le garçon de recettes de la Société des Frigos, M. Daniel, disparaît en 1936, émettant juste encore quelques signes de vie factices depuis ... l’Espagne (M, p. 76, 174, 176, 188). L’inspecteur Ballin, qui s’obstine à enquêter sur ce mystère, se fait déporter par les Allemands à Buchenwald, d’où ne revient que son

fantôme, sans pour autant avoir lâché son idée d’élucider l’affaire du pont de Tolbiac.

La nuit et le brouillard semblent avoir englouti un passé peu avouable. Quand des résidus malodorants de cette période remontent en surface, on a vite tendance à les refouler sous prétexte de devoir se débattre avec une actualité autrement brûlante. Léo Malet présente à ce propos une astucieuse combinaison de références à double sens qui peut prendre aisément place dans une leçon consacrée à l’ironie.

Tout commence à la brasserie Rozès où le chauffeur de la voiture de police choisit de faire entendre aux clients *Gare au gorille*: «Brassens constituant le fond sonore d’un entretien à propos d’un vieil anar, ça ne manquait pas de sel» (M, p. 78). Lorsqu’on passe les commandes, un quart Vichy semble satisfaire les modestes exigences de l’inspecteur Fabre, «sur qui devaient déteindre toutes ces histoires de buveurs de flotte» (M, p. 78). L’allusion aux végétaliens auparavant évoqués se double ici d’un renvoi prémonitoire au gouvernement du maréchal. Trois pages plus loin le tissu de références se densifie, en effet, au point de nouer étroitement les retombées hexagonales de la guerre d’Algérie, la période de l’Occupation et celle du drapeau noir:

[Le commissaire Faroux] - Dans ce quartier, mon vieux, où sa grouille d’Arabes, sans qu’on puisse distinguer lesquels sont pour nous, lesquels contre, on s’occupe plus activement qu’ailleurs des banales agressions nocturnes, surtout commises par des norafs.

- Ah! oui! parce que ça s’agite dans la colonie coloniale! Fellaghas et compagnie, quoi?

- Exactement. Un jour, c’est un sidi buveur de pinard qui se fait casser la gueule par un autre sidi respectueux du Coran...

- On revient à votre foyer végétalien, ricana Fabre.

- Ne parlez donc pas. Vous serez obligé de vous taper un second Vichy, lui

lançai-je.

Il la boucla.

Faroux reprit:

– Le lendemain, c’est un hôtelier ou un gargotier musulman qui est rançonné par les «percepteurs» du F.L.N. Entre-temps, les mêmes «percepteurs – ou opportunistes mariolles qui savent nager en eaux troubles – se procurent du fric par d’autres moyens. Une petite agression de-ci de-là, avec soulèvement du portefeuille de l’agressé.

L’inspecteur ne dit pas que nous rejoignons, à présent, l’ancien dada illégaliste de certains anars, mais il ne devait pas en penser moins (M, p. 82-83).

Que les nouveaux mystères de Paris ne tiennent pas seulement aux agissements de quelques malfrats, mais aussi à des écrans idéologiques et des tabous politiques, Léo Malet est un des rares écrivains dans les années 1950 à le dire sans gêne¹⁴. Une certaine ironie du sort a pourtant fait que l’écrivain a connu un rejet de type anti-célinien en raison de ses propos parfois anti-juifs, anti-noirs, anti-arabes, anti-gitans et anti-féministes¹⁵.

Tardi, en tout cas, prend soin de gommer systématiquement les énoncés explicitement ou implicitement racistes du roman de Malet. Exeunt les «norafs», «sidis» et autres «krouias», alors que les monuments parisiens se couvrent unilatéralement de tags «FLN vaincra» (T, p. 22, 60) et «Algérie libre!» (T, p. 63)¹⁶.

Quant aux équivoques du passé vichyste, le dessinateur les laisse de côté, préférant insister sur le contraste socio-économique entre l’avant- et l’après-guerre: le Paris des années 1950 se couvre d’une publicité emblématique de la société de consommation débutante, avec l’omniprésence de BYRRH, VIANDOX, NOILLY-PRAT, SUZE et PSCHITT (T, p. 25, 26, 62, 68).

C’est là sans doute une dimension essentielle de l’œuvre de Malet, qui envisage avec un malaise certain le triomphe du matérialisme moderniste à l’orée des trente glorieuses. Ses

anciens compagnons anarchistes transformés en entrepreneurs dynamiques en témoignent éloquentement. Ce sont eux qui ont profité le plus du brouillard qui s’est posé sur les rues du XIII^e arrondissement et ne semble plus vouloir les quitter¹⁷. De cette grisaille laiteuse, principal thème atmosphérique du roman, personne ne sort indemne. La mort dans le «quartier des brumes»¹⁸ semble frapper indistinctement les bons et les mauvais. Elle a cependant le bon goût de réserver au plus vil d’entre eux un parcours final digne de sa ténébreuse existence:

Baurénot courait... vers la morgue... Exactement vers la morgue. Le brouillard s’empara bientôt de lui. Et un grand cri, un véritable hurlement de damné domina, la seconde qui suivit, le roulement d’un train venant en sens inverse (M, p. 201).

Notes

¹ Léo Malet, *Les Enquêtes de Nestor Burma et Les Nouveaux Mystères de Paris*, t. II, Robert Laffont, «Bouquins»; *Brouillard au pont de Tolbiac*, Christian Bourgois, «10 / 18». Mes citations renvoient à cette dernière édition. Elles seront précédées de la lettre M.

² Casterman, 1982. Mes citations renvoient à cette édition. Elles seront précédées de la lettre T.

³ Je tiens à remercier M^{me} Chantal Weber dont le travail de séminaire consacré au même sujet m’a été d’une grande utilité.

⁴ Pour suivre le commentaire développé ci-après, le mieux est de tenir à portée de main le roman et la bande dessinée. Comme les deux œuvres existent en version poche, leur utilisation en classe ne devrait pas poser de problèmes. L’enseignant pourra s’appuyer par ailleurs sur l’excellent dossier pédagogique établi par Marie-France Sculfort, «Brouillard au pont de Tolbiac», *Nouvelle Revue pédagogique*, n° 9, mai-juin 1986, p. 23-24.

⁵ On pourra consulter à ce sujet M. Kolp, *Le Langage cinématographique*, Bruxelles, Revue de l’Université de Bruxelles, 1992 et S. Rohlf, *Léo Malet Nouveaux Mystères de Paris in der Tradition von Kriminal und Parisroman*, Regensburg, S. Roderer Verlag, 1996.

⁶ 1954, mis en scène par Jules Dassin.

⁷ «Propos badins à prétentions “historiques” sur un cadavre coriace et un brouillard plus ou moins dissipé.» Placé en introduction à l’édition citée de l’œuvre de Malet-Tardi.

⁸ Ces catégories sont empruntées au *Dictionnaire de rhétorique et de poétique* par Michèle Aquien

et Georges Molinié, *Le Livre de poche*.

⁹ Voir à ce sujet mon article «Léo Malet et Charles Baudelaire. De l’enquête policière à la quête poétique», *Poétique*, n° 110, avril 1997.

¹⁰ Le dessinateur pousse sa liberté d’interprète jusqu’à inscrire Léo Malet en personne au premier plan de la vignette 1, p. 58, hommage conçu dans le registre hitchcockien.

¹¹ *Art. cit.*, p. 26.

¹² Le concept de “réfrence” sera envisagé ici tel que Paul Ricoeur le traite dans *Temps et récit*, t. I, Seuil, «L’ordre philosophique».

¹³ *La Belle Époque*, Perrin, “Tempus”, p. 182-188. Pour une image authentique de l’anarchisme dans les années 1920, on consultera l’autobiographie de Léo Malet, *La Vache enragée*, Hoëbeke, 1988, p. 74-98, et les documents d’André Colomer publiés en annexe à l’édition ici citée de *Brouillard au pont de Tolbiac*.

¹⁴ Dans de nombreux romans du cycle, l’intrigue se rattache aux compromissions de la période de l’Occupation. On ne mentionnera ici que *120, rue de la Gare*, *Les Eaux troubles de Javel*, *Du Rebecca rue des Rosiers*, *Pas de bavards à la Muette*. Sur l’évolution de la mémoire collective française après 1945, on consultera Henry Rousso, *Le Syndrome de Vichy de 1944 à nos jours*, Seuil, «Points Histoire», 1990.

¹⁵ Didier Daeninckx, dans une interview donnée à *Bibliosurf.com* (décembre 2006), conseille de lire à ce sujet Gilles Pidard, «La Série brune»: racisme anti-arabe et guerre d’Algérie dans le polar français», dans *Violence et colonisation*, éditions Syllepse, 2003. A titre comparatif, il est possible de problématiser dans ce cadre la présentation que fait Hergé des Africains, des Arabes et des Juifs. On sait que le débat à ce sujet ne manque pas de vigueur.

¹⁶ Ce qui n’empêche pas qu’il soit qualifié à son tour d’«anarchiste de droite» en raison de ses travaux sur Céline, Malet et Véran. Voir Mathieu Lindon, «Le poilu de la BD», www.libération.fr/portrait/, 25 octobre 1996.

¹⁷ Il est intéressant de relever dans le roman toutes les occurrences de *brume* et de *brouillard*, ainsi que de certains termes associés (*ombre*, *crachin* etc.).

¹⁸ *Le Quai des brumes* de Pierre Mac Orlan en est certes une source d’inspiration.

André Vanoncini

est professeur de littérature françaises moderne à l’Université de Bâle. Ses travaux portent sur Balzac, Cendrars, Simonon, Modiano, Léo Malet, le roman policier. Engagé en partie dans la formation des enseignants du secondaire, il accorde une attention particulière à l’analyse textuelle et à la mise en œuvre didactique de cette dernière.

Andrea Zank
Hedingen

Landeskundeunterricht mit Kriminalromanen

Kriminalromane im DaF-/DaZ-Curriculum?

Participants in German-as-a-foreign-language classes often want to improve especially their communicative language skills. Though the GER does not demand teaching geography, culture or society in GfL-classes the students have to comprehend written and spoken texts but comprehension is more than understanding words – it also means to understand the non-verbal information which is always transmitted by partners in various communicative situations. Reading literature in general can support students in acquiring language and culture knowledge as reading is an interactive process making the reader think about her or his own opinions and ideas relevant to her or him. Besides this general aspect detective stories written by Swiss authors are a good choice if not only language but also culture awareness is the learning target because the author of a detective story is combining universal topics with a plot set in Switzerland. So by connecting their personal experiences to the story and reflecting observations in their old and new surroundings students can realize what is wrong or true about stereotypes existing about life in Switzerland. Reading and discussing supports students in acquiring both knowledge about the Swiss society and competences in speaking and understanding; moreover these competences can be transferred to life outside the classroom. Because of these transferable competences it is worth to commit time to reading detective stories during GfL-classes.

Was macht eigentlich die Faszination des Kriminalromans aus? Es gibt Krimitage in Burgdorf, Zürich oder München; die NZZ am Sonntag¹ titelte ihre Überlegungen mit „Die Lust am Mord“, Kongresse und wissenschaftliche Arbeiten beschäftigen sich mit dem Phänomen Krimi. Aber hat der Kriminalroman auch Platz im DaF-/DaZ-Unterricht? Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) postuliert weder literarische noch landeskundliche Lehrziele; wohl aber wird von Anfang an neben der Vermittlung der produktiven Fertigkeiten das Lehrziel „Verstehen“ bei beiden rezeptiven Fertigkeiten genannt. Klar, ohne Verstehen ist keine Kommunikation möglich. Aber was bedeutet das für den Unterricht? Was müssen die Teilnehmenden lernen, um verstehen zu können?

Trägt die Landeskunde zur Erreichung des Lehrziels „Verstehen“ bei?

Bei der Gestaltung eines Lernsettings, das die Lernenden bei der Erreichung ihrer Lernziele unterstützen soll, müssen sowohl die organisatorischen und curricularen Rahmenbedingungen als auch die Lernziele der Teilnehmenden berücksichtigt werden:

Viele Teilnehmende sind in den letzten Jahren immer zielorientierter geworden (oder mussten es werden): Ziel des Kursbesuches ist es oft, ein Zertifikat gemäss dem GER zu erwerben. „Lohnt“ es sich dann, Zeit für das Lesen von Krimis aufzuwenden? Andere nehmen am Unterricht teil, weil sie sich aufgrund der Migrationssituation neu orientieren müssen, was auch den Erwerb neuer Kompetenzen notwendig macht. Während die sprachlichen Kompetenzen zumindest teilweise

im DaF-/DaZ-Unterricht erworben werden, geben Teilnehmende an², dass sie landeskundliche Kompetenzen meist ausserhalb des Unterrichts im Gespräch mit Freunden, Kollegen oder Nachbarn oder auch über Medien, wie Fernsehen, Internet oder Zeitungen erwerben. Der Unterricht sollte also so gestaltet sein, dass Lernende im Unterricht Strategien kennen lernen und erproben, die ihnen helfen, auch ausserhalb des Unterrichts Wissen selbständig zu erschliessen. Zudem ist zu bedenken, dass Lernprozesse, die sich in authentischen Lebens- und Arbeitszusammenhängen entwickeln, besonders wirksam sind, da 80 % aller Kompetenzen in Form von informellem Lernen erworben werden.³

Verstehen als Lehr- und Lernziel

Die Teilnehmenden sollen also im Deutschunterricht das Rüstzeug erwerben, um im Alltag kommunizieren zu können. Kommunizieren ist aber mehr als sprechen. Man geht davon aus, dass bis zu 85 %⁴ der Information nicht verbal, sondern nonverbal mitgeteilt wird. Watzlawick formuliert das so: „Wir können nicht nicht kommunizieren“. Oder anders ausgedrückt: Die Art, wie wir sprechen (schnell oder langsam, laut oder leise), welche Mimik und Gestik wir verwenden, in welchem Abstand wir zum Gesprächspartner stehen, ist ein wesentlicher Teil der gesendeten bzw. zu entschlüsselnden Nachricht. Obwohl gerade diese non- und paraverbalen Faktoren - wie die Sprache selbst - Ausdruck unserer Kultur sind, ist uns dies oft viel weniger bewusst,

wohl weil wir die Gestik und Mimik durch unsere „kulturelle Brille“ nicht als fremd wahrnehmen, sondern aufgrund unserer Erfahrung (miss-)interpretieren.

Die Kommunikation, d.h. das Senden und Interpretieren von Botschaften, ist also geprägt durch die beteiligten Personen, deren kulturellen Hintergrund sowie durch die jeweilige Situation. Schon über die Begrüssung können Gesprächspartner aber unterschiedliche Auffassungen haben: Duzen oder Siezen? Handschlag ja oder nein? Zwei oder drei Küsschen? Michael Agar spricht hier von einem „Rich Point“⁴⁵, der zu Missverständnissen führen kann. Wann duzt man? Wen siezt man? Das sind Fragen, die über den Grammatikunterricht weit hinausgehen, denn die Frage kann grammatikalisch korrekt formuliert, aber dennoch in der Situation falsch sein, wobei Fehler in kulturellem Kontext schwerwiegendere Konsequenzen haben können als Grammatikfehler.

Wenn „culture is in language and language is loaded with culture“ (Michael Agar), muss um das Lehrziel „Verstehen“ zu erreichen, nicht nur die Sprache, sondern mit der Sprache auch die Kultur vermittelt werden.

Vermittlung von Landeskunde

Schon 1988, in These 4 der so genannten „ABCD-Thesen“⁴⁶ wurde gefordert: „Die primäre Aufgabe der Landeskunde ist nicht die Information, sondern die Sensibilisierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen.“ Weiter wurde gefordert, dass authentische Materialien eingesetzt (These 10) und regionale Varietäten erfahrbar (These 12) sein sollten. Der Umgang mit literarischen Texten leiste einen wichtigen Beitrag zur Erschliessung deutschsprachiger Kultur(en). Mit Hilfe von Literatur könnten die Unterschiede von eigener und fremder Wirklichkeit und subjek-

Krimis erfüllen die Forderungen, die an landeskundliches Material gestellt werden. Sie ermöglichen authentische Gespräche, indem sie universelle Themen mit einem regional oder sogar lokal verwurzelten Plot kombinieren und regen so die Lesenden an, über Fragen zu sprechen, die sie interessieren.

tiver Einstellungen bewusst gemacht werden (These 14).

Krimis erfüllen die Forderungen, die an landeskundliches Material gestellt werden:

- Krimis sind authentische Texte.
- Krimis ermöglichen authentische Gespräche und die Bearbeitung authentischer Arbeitsaufträge.
- Durch das Lesen wird die eigene Wahrnehmung geschult, reflektiert und interkulturelles Lernen ermöglicht

Landeskunde in Kriminalromanen

Kriminalromane sind auf verschiedenen Ebenen konstruiert. Zum einen sind Krimis Geschichten, die den Leser durch ihre Spannungsbögen fesseln und durch den logischen Aufbau mit Indizien zur Lösung des Falles führen. Zum anderen verarbeitet der Autor universelle Themen, wie Liebe und Hass, Geburt und Tod, Kampf um den Aufbau und Erhalt einer sicheren Existenz. Die Thematisierung von Universalien ist es, was den Teilnehmenden mit unterschiedlichen kulturellen Wurzeln den Zugang zu den Texten erleichtert. Gleichzeitig ist aber der Plot auch regional verwurzelt, d.h. bei der Auswahl von Krimis deutschsprachiger Autoren,

deren „Fall“ in einem deutschsprachigen Land spielt, können mit Hilfe des Romans Vergleiche zu eigenen Beobachtungen gezogen werden. Diese Kombination von universellen Themen mit einem regional oder sogar lokal verwurzelten Plot ist es, was den Kursteilnehmenden ermöglicht, einerseits vielerlei Anknüpfungspunkte an ihre eigene Lebensgeschichte zu finden und andererseits kulturell zu lernen. Der logisch aufgebaute Plot sowie die gerade in Kriminalromanen vom Autor bewusst häufig eingebauten Leerstellen regen die Lesenden zur Bildung von Hypothesen an, die auf Basis individueller Deutungsmuster entstehen und zu unterschiedlichen Rezeptionen des Textes führen, was als Ausgangspunkt für authentische Gespräche genutzt werden kann, denn die Teilnehmenden können über Fragen sprechen, die sie interessieren und müssen nicht, wie sonst oft im DaF-/DaZ-Unterricht, so tun als ob⁷.

Kriminalromane haben sich in den letzten Jahren sozusagen zu „milieu studies“⁴⁸ bzw. zu „Heimatromanen“⁴⁹ entwickelt, in denen auch der Umgang mit nationalen Identitäten thematisiert wird. Eva Erdmann formuliert dies so: „How can one make a place that is narrowly circumscribed interesting for a wide, potentially international audience? This is achieved by having recourse to cultural stereotypes and clichés that are affirmatively used, ironically used or problematized. The clichés that are best known worldwide are national stereotypes, with which crime fiction most often plays.”¹⁰ Auch dies kann man sich zunutze machen, um die Lernenden anzuregen, sich mit ihrer Umgebung und ihrer Identität auseinanderzusetzen. Beim Lesen und Diskutieren lernen die Teilnehmenden implizit, sie erwerben aufgrund der lokalen/regionalen Einbettung der Geschichte landeskundliches Wissen oder überdenken ihre Deutungsmuster und Stereotypen, weil sie merken, dass Sachverhalte auch anders wahrgenommen werden können und ihre Wahrneh-

mung individuell und kulturell geprägt ist. Die innerhalb dieses Lernsettings erworbenen Kompetenzen sind ins tägliche Leben transferierbar und deshalb für die Lernenden von erheblicher Relevanz.

Im folgenden möchte ich an einigen Beispielen zeigen, welche landeskundlichen Aspekte in Kriminalromanen aufgegriffen werden können.

Erwerb von kognitivem, landeskundlichem Wissen

Das lokale Setting von Kriminalromanen kann genutzt werden, um landeskundliche Fakten beispielsweise über Orte, Geographie oder auch die politische oder gesellschaftliche Situation zu vermitteln. Als Einstieg ins Thema „Kulturleben in der Schweiz“ oder auch „Freizeitgestaltung von Frauen und Männern“ kann eine Stelle aus Ernst Solèrs Roman „Staub im Wasser“¹¹ dienen: Die Frau des Kommissars trifft sich im „Schiffbau“ nämlich mit ihren Freundinnen, um sich ein Theaterstück anzuschauen: „Leonie hat sich ohnehin mit einem Rudel Weiber im Schiffbau verabredet,

um sich ein vierstündiges Theaterstück zu Gemüte zu führen.“ Die Antwort auf die Frage, warum das Theater „Schiffbau“ heisst, enthüllt ein Stück Schweizer Industriegeschichte. Die Wortwahl des Autors dagegen kann genutzt werden, um seine Meinung zum Theater oder seine Haltung gegenüber Frauen zu analysieren. Auch die Drogenpolitik ist in die spannende Geschichte eingebaut: Ein Spaziergang führt Kommissar Staub nämlich durch den Platzspitz-Park, wo gerade eine Foto-Ausstellung an dessen Vergangenheit als „Needle Park“ und die liberale Drogenpolitik der 80er-Jahre erinnert. Hier können Recherchen über die Drogenpolitik oder das kulturelle Angebot der Stadt Zürich anknüpfen. Interessant ist, dass auch Hansjörg Schneider in „Silberkiesel“¹² dieses Problem thematisiert.

Es gibt bei Solèr aber auch viele Stellen, die beim einheimischen Leser vielleicht nur ein beipflichtendes Kopfnicken, beim neu zugezogenen aber viele Fragen auslösen werden: Während der Ermittlungen besucht Staub beispielsweise die Gemeinden Kilchberg und Unterägeri:

„Kilchberg ist ähnlich wie mein

Küsnacht, eine reiche Schlafgemeinde mit niedrigem Steuersatz, für die ein paar Sozialfälle ein Klacks sind. Die grosse Mehrheit der Bevölkerung ist reich, eher alt und konservativ. Kilchbergs einzige Sehenswürdigkeit ist der prächtige Friedhof, auf dem unter anderem die Gebeine von Thomas Mann und seiner Familie bestattet sind.“

„In Unterägeri sirrt der Lärm der Baumaschinen. Fast nirgendwo in der Schweiz liegt der Steuersatz noch tiefer als hier. Die Reichen zieht das magisch an. Vor dreissig Jahren noch ein idyllisches Bauernkaff, präsentiert sich Unterägeri heute als architektonisches Stilgemisch vom Schlimmsten. ...“

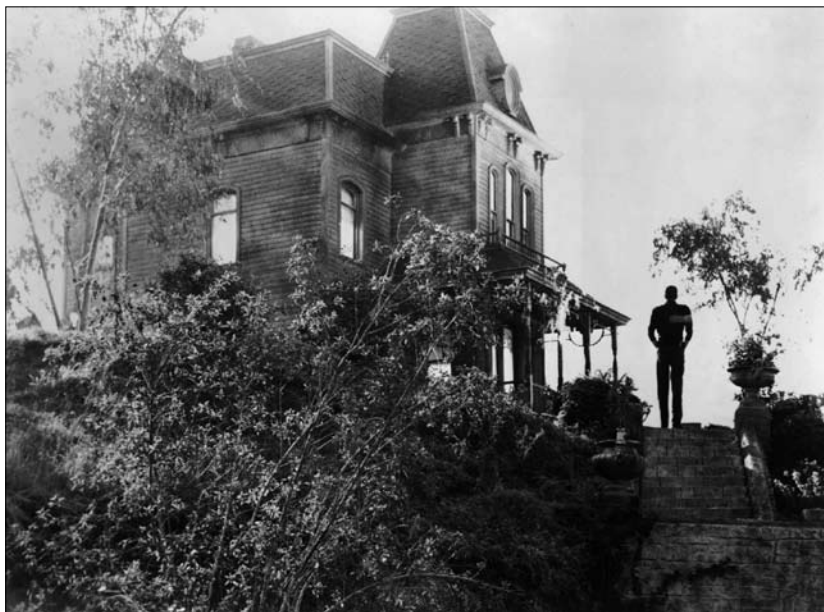
Diese beiden Stellen offenbaren viel über das Leben in der Schweiz:

- Wer bestimmt die Steuersätze?
- Was sind Schlafgemeinden?
- Wie funktioniert das Sozialsystem?
- Warum ist Thomas Mann in Kilchberg bestattet?
- Warum sind die Dörfer auf dem Land in den letzten 30 Jahren so schnell gewachsen?

Durch die Beantwortung und die Reflexion nur dieser Fragen erwerben die Lernenden ganz nebenbei Kenntnisse über das gesellschaftliche und politische System der Schweiz.

Kommunikative Kompetenz

Ein wichtiges Stilmittel von Krimis sind die Dialoge. Da die Menschen in alltäglichen Situationen miteinander sprechen, können die Lernenden durchs Lesen einen Blick in ihnen unbekanntere Lebenswelten tun, diese analysieren und reflektieren. Über eine Stelle aus Petra Ivanovs Roman „Fremde Hände“¹³ kann z.B. das Thema Telefonieren näher untersucht werden:



Psycho di Alfred Hitchcock.

„Der Brandtour-Offizier der Kantonspolizei ist am Telefon.“ Regina liess ihr Birchermüesli auf dem Kühlschrank stehen und eilte ins Büro. „Flint“, meldete sie sich etwas ausser Atem. „Regina“, sagte Cavalli. Ihr Herzschlag schien einen Moment auszusetzen. Sie hatte seine Stimme seit drei Jahren nicht mehr gehört. Regina atmete tief durch. Es kam ihr keine angemessene Begrüssung in den Sinn.“

Welche Beobachtungen sind hier möglich:

- Wie meldet man sich am Telefon?
- Was ist eine „angemessene“ Begrüssung? Grundsätzlich? In dieser Situation?

Aber auch Fragen nach der Organisation der Polizei bzw. Pausenregelungen oder Büroeinrichtungen können sich einem Leser stellen, der nicht mit den hiesigen Gepflogenheiten vertraut ist. Warum ihr Herzschlag aussetzt, ist eine Frage, die sicher dazu beiträgt, die Teilnehmenden weiter lesen zu lassen!

Auch die weiter oben angesprochene Frage der Begrüssung kann beispielsweise in Franz Spechts Krimi „Sicher ist nur eins“¹⁴, der speziell für Deutschlernende ab Niveaustufe A2 konzipiert wurde, analysiert werden: In seiner Geschichte siezen sich der Detektiv und dessen Chefin, obwohl sie sonst in recht lockerem Ton miteinander sprechen. Dieses Verhalten wird von Deutschlernenden oft als widersprüchlich empfunden. Man kann also bereits auf Stufe A2 landeskundliche Themen diskutieren, die fürs Zusammenleben in der Schweiz wichtig sind.

Die kommunikative Kompetenz wird somit durch die Lektüre an sich, nämlich die bewusste Analyse der Dialoge, gefördert. Aber vor allem dadurch, dass die Lernenden in einer authentischen Gesprächssituation über einen authentischen Text sprechen, trainieren sie ihre Sprech- und

Verstehensfertigkeiten für Situationen ausserhalb des Schulraums.

Interkulturelle Kompetenz

Ein grosses Anliegen des Landeskundeunterrichts ist die Sensibilisierung für die fremde und die eigene Kultur. Die Lernenden sollen in der Lage sein, ihre Umgebung sprachlich und kulturell besser zu verstehen. Um dieses Ziel zu erreichen, muss die Wahrnehmung der Lernenden (und der Lehrenden!) präziser werden. Der Autor eines Kriminalromans versucht, durch sein Setting eine realistische, landestypische Umgebung zu gestalten. Wie oben dargestellt, kann dieses Setting dazu dienen, „harte“ landeskundliche Fakten zu vermitteln. In den Verhaltensweisen der Protagonisten bzw. in deren Wortwahl werden aber auch die Werte und Normen unserer Kultur sichtbar, die unausgesprochen unser Zusammenleben bestimmen. Beim Lesen können also aus der Distanz des Lesenden heraus elementare Regeln unseres kulturellen Skripts thematisiert werden. Edward T. Hall hat in seiner „Kulturgrammatik“ versucht, die unterschiedlichen Dimensionen der menschlichen Kulturen zu beschreiben¹⁵. Wie diese kulturellen Dimensionen in Krimis sichtbar werden, möchte ich zunächst an der Dimension „Raum“ aufzeigen. In Martin Suters Roman „Small World“¹⁶ begegnet Konrad Lang in einem Restaurant seiner künftigen Frau:

„Ist hier noch frei?“

Konrad blickte auf. Vor ihm stand eine Frau um die Fünfzig, guter Kopf, rostrotes Kaschmir-Set; Perlendoppelstrang, Flanellhose. Eine von uns, dachte er. Er stand auf. „Ist hier noch frei?“ „fragte sie noch einmal. „Selbstverständlich“, antwortete Konrad und zog den zweiten Stuhl unter dem Tisch hervor. Etwas verwundert. Das Lokal war praktisch leer.

Die Verwunderung Konrads zeigt, dass die unbekannte Frau die Schweizer „Übereinkunft“ über die Dimension „Raum“ verletzt hat. Ausserdem zeigt dieser Ausschnitt auch, dass Konventionen über Kleidung oder Schmuck existieren, an denen der soziale Status einer Person ablesbar ist, sofern man mit den Konventionen vertraut ist.

Wie direkt bzw. indirekt die Menschen in Zürich kommunizieren, also wie die Dimension „Kontext“ gestaltet wird, wird in einem Dialog zwischen Cavalli und Flint in Petra Ivanovs „Fremde Hände“¹⁷ deutlich.

„Danke, dass du zurückrufst“, begann sie atemlos. „Ich muss dich heute unbedingt noch sprechen. Hofer wartet auf den Bericht.“ Sie erklärte ihm, dass sie ihn bis sechzehn Uhr abliefern musste, aber erst am Nachmittag Zeit für ein kurzes Gespräch hatte. Am anderen Ende herrschte Schweigen. „Hallo?“, fragte sie unsicher und wickelte eine Haarsträhne um ihren Finger. „Bist du noch da?“ „Willst du mich sprechen, um den Bericht schreiben zu können, oder willst du, dass ich den Berichtschreibe?“ „Hättest du denn Zeit?“, fragte sie hoffnungsvoll.

Regina Flint, die Bezirksanwältin, möchte tatsächlich, dass Cavalli den Bericht für sie schreibt. Sie fragt ihn aber nicht direkt, sondern wartet, bis er sie fragt. Er kennt den Kontext und weiss, dass ihre Erklärungen eigentlich nur bedeuten: „Schreibst du den Bericht für mich?“ Käme Cavalli aus einer „low context“-Kultur, z.B. aus Deutschland, würde er ihre Bitte nicht als solche erkennen. Die Analyse der Textstellen sowie die Beobachtungen der Teilnehmenden über ähnliche Situationen in ihrem Alltag dienen als Gesprächsanlässe, um sich kultureller Gemeinsamkeiten und Unterschiede bewusst zu werden.

Auch die Geschlechterrollen sind in den Kulturen unterschiedlich definiert. Schon, dass eine Frau bei der Polizei

arbeitet, ist nicht selbstverständlich, aber dass eine Frau sogar Chefin sein kann, ist in vielen Gesellschaften ungewöhnlich. Die unterschiedlichen Auffassungen zu der Rolle von Frau und Mann können auf der Vorlage des Romans in objektivem Rahmen diskutiert werden. In Ivanovs Roman wird auch immer wieder die Frage gestellt, ob Frauen emotional oder rational entscheiden:

Er sah sie eindringlich an. „Hast du die Entscheidung objektiv getroffen?“ Schon wieder diese Frage. „Natürlich. Was ist nur mit euch Männern? Traut ihr einer Frau nicht zu, Kopf und Herz auseinander zu halten?“

Auch die Funktion der Polizei in einer Gesellschaft spiegelt die Werte und Normen einer Kultur wider. Hansjörg Schneiders¹⁸ Kommissar fühlt sich keineswegs als „Freund und Helfer“, wie es von ihm erwartet wird. Solèrs Kommissar überlegt, ob er in einem „Bürokratenstaat“¹⁹ wohnt, wenn er eine Unterschrift des Bezirksanwalts braucht, bevor er das Büro eines Verdächtigen durchsuchen darf. Isabel Morfs²⁰ Polizistin in ihrem Zürich-Krimi „Schrottreif“ ist eine junge „Quereinsteigerin“, die in ihrem Beruf „mitten im Leben“ stehen wollte, „dort, wo etwas los war. So wurde sie Polizistin. Die Arbeit im Quartier gefiel ihr. Sie wurde meist mit kleineren Delikten und Regelverstößen konfrontiert, mit Situationen, in denen die alltägliche Ordnung verletzt wurde und es ihr oblag, sie wiederherzustellen.“

Fazit

Diese Episoden sollen beispielhaft zeigen, wie landeskundliche Fakten und gesellschaftliche Werte in die Geschichten verpackt sind. Während sie für muttersprachliche Leserinnen und Leser lediglich die Bühne bilden, auf der die Protagonisten knifflige Fälle

lösen, bilden sie für Deutschlernende einen Schatz von Informationen, die es ihnen ermöglichen, ihre produktiven und rezeptiven Fertigkeiten zu schulen, ihre Beobachtungen zu reflektieren und ihre Erkenntnisse in den Alltag zu transferieren. So kann interkulturelles Lernen möglich werden.

Anmerkungen

- ¹ Papst 2006, S. 69
- ² Zank 2006
- ³ Dohmen 2001, S. 43
- ⁴ Roth 2004, S. 95
- ⁵ Heringer 2004, S. 162
- ⁶ *Fremsprache Deutsch*, 3/1990
- ⁷ Helmling 1986, S. 11
- ⁸ Erdmann 2005, S. 4
- ⁹ Ebd. S. 7
- ¹⁰ Ebd. S. 14
- ¹¹ Solèr 2007. *Staub im Wasser*, S. 44, 104, 49, 160
- ¹² Schneider 1993, *Silberkiesel*
- ¹³ Ivanov 2005. *Fremde Hände*, S. 14
- ¹⁴ Specht 2002. *Sicher ist nur eins*, S. 3
- ¹⁵ Roth & Köck 2004, S. 76
- ¹⁶ Suter 1997, S. 48
- ¹⁷ Ivanov 2005, S. 184, 291
- ¹⁸ Schneider 1993, S. 44
- ¹⁹ Solèr 2007, S. 80
- ²⁰ Morf 2009, S. 26f

Literaturverzeichnis:

- Dohmen, G. (2001). *Das informelle Lernen*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)
- Ehlers, S. (1992). *Lesen als Verstehen*. München: Langenscheidt
- Erdmann, E. (2009). Detective Fiction in the Late 20th Century. In Krajenbrink, M., *Investigation Identities: Questions of Identity in Contemporary International Crime Fiction* (pp.11-26). Amsterdam - New York: Editions Rodopi B. V.
- Ivanov, P. (2005). *Fremde Hände*. Appenzeller Verlag.
- Helmling, B. (1986). *Literatur im Deutschunterricht am Beispiel von narrativen Texten*. München: Goethe-Institut.
- Heringer, H. J. (2004). *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen - Basel: A. Francke Verlag.
- Papst, M. (2006). Lust am Mord. *NZZ am Sonntag*, 22.10.2006.
- Roth, J. & Köck, Ch. (2004). *Interkulturelle Kompetenz*, Handbuch für die Erwachsenenbildung. EduMedia GmbH.
- Schneider, H. (1993). *Silberkiesel*. Bergisch Gladbach: Bastei Verlag.

- Solèr, E. (2007). *Staub im Wasser*. Dortmund: Grafit Verlag.
- Specht, F. (2002). *Sicher ist nur eins*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Suter, Martin (1997). *Small World*. Zürich: Diogenes Verlag.
- Westhoff, G. (1997). *Fertigkeit Lesen*. München u.a.: Langenscheidt.
- Zank, Andrea (2006). *Lebendiges Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht* (Hausarbeit).

Andrea Zank

M.A., DaF-/DaZ-Kursleiterin, Erwachsenenbildnerin

Alessandra Moretti
Bellinzona

Contini? lo trovate al grotto

Cultura e stereotipi nel romanzo poliziesco

L'articolo qui relève les constantes culturelles d'une suite de romans de notre auteur, Andrea Fazioli, part de l'arrière-pays culturel et référentiel commun aux Italiens et Suisses italiens qui ont grandi dans l'après-guerre: musique, objets-culte, publicité, personnages, pastasciutta, BD et films emblématiques - déjà quelque peu globalisés - mais partagés par delà la frontière. A. Moretti s'attache ensuite aux particularités représentatives du détective Elia Contini, le protagoniste, ces fameux traits culturels ou ethnographiques, qui correspondent aux attentes du public quant au "typique tessinois". On saisit ainsi cette sorte de bienveillance face aux stéréotypes (auto? - ou hétéro?) culturels comme le merlot, le paysage, la météo, l'autoroute et les relations avec... la Suisse. Ce document est certainement une bonne entrée pour travailler sur les clichés tessinois, à travers la production littéraire, en classe d'italien L2 ... mais pas seulement!

Di fronte alla sollecitazione di mettere in evidenza le caratteristiche culturali veicolate da un eroe di romanzo poliziesco ho immediatamente pensato a Guido Guerrieri, l'avvocato barese di Gianrico Carofiglio. Il fascino dei suoi romanzi, infatti, oltre alla trama "vagamente" gialla che si interseca con narrazioni di esperienze umane, credo sia acuito in me dalla partecipazione emozionale a un retroterra culturale, in senso lato, che mi avvicina a questo mio coetaneo del sud Italia: i suoi ripetuti riferimenti ai cantautori italiani degli anni '70 (da De Gregori a De André a Paolo Conte), ai romanzi (e film) gialli americani che andavano di moda qualche anno fa rappresentano bene lo sfondo di una generazione, che vale per l'Italia come per il Ticino. Nella sua ultima avventura (*Le perfezioni provvisorie*, Sellerio 2010, p.162) l'avvocato Guerrieri riassume in un paragrafo la sua infanzia: "il mangiadischi, il mottarello, le penne a quattro colori, Pippi Calzelunghe, le magliette Fruit of the Loom, Crokodile Rock, Il Corriere dei ragazzi, Rintintin, Ivanhoe, La freccia nera, E le stelle stanno a guardare con Alberto Lupo, Hit parade, Mille e una sera con la sigla dei Nomadi, Gli eroi di cartone con la sigla di Lucio Dalla, Attenti a quei due con Tony Curtis e Roger Moore, la Graziella cross gialla e arancione con il sellone [...] i ghiaccioli che lasciavano la lingua colorata, i rotolini di liquirizia, Capitan Miki, Paperinik, Tex Willer, i Fantastici Quattro, Sandokan, Tarzan [...]. Si tratta di un paragrafo evocativo, che mostra come i media (la TV in particolare) e la pubblicità, già negli anni '70, abbiano "globalizzato" il vissuto di una nazione.

Accanto a questo retroterra comune,

nei romanzi di Carofiglio appare però un aspetto tipico, forse stereotipato, del Sud: il mare, le calde notti pugliesi, il cibo tipico (dalla tiella di cozze, riso e patate alle orecchiette con i carboncelli, alla pizza mangiata di notte, su un muretto) che ci fanno sognare l'estate e le vacanze.

D'altronde non posso non pensare a un giovane giallista ticinese, Andrea Fazioli, che proprio in Ticino ambienta i suoi romanzi. Il protagonista, Elia Contini, rappresenta bene il ticinese della nuova generazione.

Contini lavora a Paradiso, a due passi dal lago e dal centro città, ma vive a Corvesco, luogo non meglio identificato sulle montagne del Sopraceneri (siamo qui nel più tipico paesaggio ticinese, quello descritto dalla letteratura nostrana del secolo scorso, per intenderci; ma la montagna e la natura non sono più luogo di fatica quotidiana, bensì di relax e di riflessione); Contini ha l'hobby di fotografare le volpi e si consulta con un saggio (eremita) che vive sulla montagna. Il Ticino di Contini è piccolo e la narrazione lo percorre tutto (prendiamo ad esempio *L'uomo senza casa* (Guanda 2008): il detective si sposta da Malvaglia a Lodrino; da Lugano a Mendrisio e a Chiasso passando da Villa Luganese e da Bellinzona; in *Chi muore si rivede* (Armando Dadò 2005) si sposta a Locarno, Cevio, Campo; i coniugi Ruggeri vivono a Breganzona ma hanno la casa di vacanza ad Aranno, come molte famiglie ticinesi che hanno una casa (forse quella degli antenati) in campagna. "Il Ticino è come una sola grande città, dove al posto della metropolitana si prende l'autostrada" (*Chi muore si rivede*, p.85). Ma il Ticino di Contini si allarga: la sua

ragazza studia a Milano; il primo romanzo si svolge in parte a Zurigo. Insomma, se il Ticino è periferia di Milano e periferia di Zurigo, il giovane ticinese si sposta con facilità verso i due poli. E così il treno (per Milano o per Zurigo) diventa parte del territorio per i personaggi di Fazioli, come per molti giovani ticinesi che lo prendono per andare a studiare, per lavoro o per svago. Nella ambientazione spaziale dell'investigatore Contini, dunque, convivono gli stereotipi del ticinese classico, legato alla natura e alla montagna, con quelli del giovane odierno, che si sposta, percorre il territorio e sconfinava con estrema facilità.

Anche la musica che fa da sottofondo ai romanzi rappresenta i due aspetti del Ticino. I due primi romanzi hanno quale momento centrale due feste, entrambe significative per i giovani ticinesi, anche se apparentemente molto diverse. Così se ne *L'uomo senza casa* l'ambiente è quello del Carnevale di Bellinzona e sentiamo risuonare l'inno svizzero e le bandelle folcloristiche, in *Chi muore si rivede* lo sfondo è quello della Street Parade

di Zurigo e la colonna sonora dominante è la musica techno. Ancora una volta il detective Contini è a contatto (anche se di malavoglia) con la festa e la musica tradizionale, folcloristica, e con la festa e la musica contemporanea, globalizzata e globalizzante.

Gastronomicamente Contini, quando può, è tradizionalista: mangia risotto, salame e la sera va al grotto. Ogni suo pasto è accompagnato da vino (sempre rigorosamente merlot, rosso o bianco) e a volte si conclude con un grappino. Ma il Ticino non è solo cibo tradizionale: al bar Cobalto (*Chi muore si rivede*) si bevono Smirnoff e Tequila bum bum; quando si allontana dai cibi caratteristici ticinesi, Contini opta per la cucina italiana (spaghetti con la bottarga; spaghetti alla fornaia con formaggio sardo) – il tutto però sempre accompagnato da un bicchiere di merlot.

La lingua dei romanzi di Fazioli è una lingua standard, con pochi tentativi mimetici (qualche operaio o barista abbozza alcune parole in dialetto, rari sono anche gli esempi di italiano

regionale: possiamo però trovare un affare che va “come una lettera alla posta” (*L'uomo senza casa*, p. 97) o “la meteo” per la forma più italiana “il meteo” (idem, 178). Ma l'aspetto linguistico non è trascurato: il procuratore zurighese si rivolge a Contini in italiano federale, (“non c'è due senza tre, oder?” “lei si sente meglio, oggi mattina?” (*Chi muore si rivede*, p.305 e 307) e fuori dall'albergo di Cevio appare la classica scritta: “CAMERE ZIMMER SPECIALITÀ DEL LUOGO TESSINER SPEZIALITÄTEN”. E l'italiano che si parla in Ticino diventa emblema del Ticino stesso: “Il barista aveva un accento inglese. Il suo modo di storpiare l'italiano si mischiava alla cadenza slava dei due ragazzi all'ingresso e all'inflessione tedesca di Meienberg... ne risultava uno strano idioma, una specie di lingua ibrida. Invece Franchi, l'uomo che aspettava nella saletta di là, parlava quasi soltanto dialetto. Questa è la Svizzera, questo è il Ticino, pensò Meienberg appoggiato al banco del bar.” (*Chi muore si rivede*, p.62). Un Ticino multietnico e, a modo suo, multilingue.

Il detective Contini, per quanto unico nel suo carattere schivo e tormentato, potrebbe essere ritenuto un ticinese tipico. Porta con sé molti degli stereotipi del Ticino e li attualizza, parlandoci del Ticino di oggi. Potrebbe essere senz'altro interessante proporre la lettura in classe, magari assieme a un romanzo ticinese del secolo scorso, per confrontare le due immagini, leggersi il cambiamento e riflettere sulla persistenza dello stereotipo.

Alessandra Moretti

insegna italiano alla Scuola Superiore Albergiera e del Turismo a Bellinzona ed è esperta per l'insegnamento dell'italiano nella scuola media. Nel tempo libero legge gialli. Ama il risotto, il minestrone, la polenta e le cene di pane e formaggio. Non va invece matta per il merlot.



Lugano Paradiso.



Il racconto

Andrea Fazioli



Un racconto e una proposta didattica

Presentiamo in tre lingue il racconto breve *L'amore non è logico* di Andrea Fazioli, appositamente scritto per questo numero di *Babylonia*, come valido esempio del genere, spesso frequentato dagli autori di romanzi polizieschi, e nel contempo come proposta lanciata agli insegnanti di L2, perché lo sperimentino nel loro insegnamento e ci trasmettano in seguito le loro esperienze. Le più interessanti potranno essere pubblicate sulla rivista.

Nous présentons en trois langues la nouvelle policière L'amour n'est pas logique de Andrea Fazioli, écrite spécialement pour ce numéro de Babylonia, comme bon exemple du genre, auquel les auteurs de romans policiers s'adonnent volontiers. Nous y joignons des suggestions de pistes de travail, et proposons aux enseignants de L2,

qui voudront les intégrer dans leur enseignement, de nous transmettre, ensuite, leurs expériences. Les plus intéressantes pourront être publiées dans la revue.

Wir präsentieren hier den Kurzkrimi "Liebe ist unlogisch" in drei Sprachen, den Andrea Fazioli speziell für diese Ausgabe der *Babylonia* verfasst hat und der ein gutes Beispiel für diese Gattung darstellt, der sich Autoren von Kriminalromanen gerne widmen. Zur Arbeit mit diesem Text schlagen wir verschiedene Möglichkeiten vor und möchten Fremdsprachenlehrenden, die diese Vorschläge in ihrem Unterricht aufgreifen möchten, dazu auffordern, uns ihre Erfahrungen mitzuteilen. Die interessantesten könnten dann in der Zeitschrift publiziert werden.

Andrea Fazioli, nato nel 1978, vive a Bellinzona. Nel 1998 ha vinto il Premio internazionale Chiara giovani. Nel 2004 si è laureato in Lingua e letteratura italiana e francese all'Università di Zurigo, con una tesi su Mario Luzi. Quando nel dicembre 2005 è uscito il suo primo romanzo, Chi muore si rivede (Dadò 2005), una storia di suspense e delitti ambientata nella Svizzera italiana, senza che nessuno se l'aspettasse, fu un improvviso successo: la prima edizione andò esaurita in pochi giorni, e con 5 ristampe il romanzo divenne il libro più venduto nel Canton Ticino. Da allora, di Andrea Fazioli, è uscito il racconto "Swisstango", inserito nell'antologia Delitti in provincia (Guanda 2007 - TEA 2009). Seguirono, sempre per i tipi dell'editore italiano Guanda, nel 2008 L'uomo senza casa (vincitore del premio Stresa e finalista premio Comisso), nel 2009 Come rapinare una banca svizzera, e nel settembre 2010, La sparizione. Prima di Natale è prevista l'edizione germanica di Come rapinare una banca svizzera, per la BTB Verlag (Randomhouse), che l'anno scorso ha pubblicato anche Am Grund des Sees (L'uomo senza casa). Andrea Fazioli è stato cronista per un quotidiano ticinese, il "Giornale del popolo". Attualmente lavora come giornalista alla RSI e insegna italiano in un liceo.

www.andreafazioli.ch

L'amore non è logico

Andrea Fazioli

Può una lettera d'amore essere logica? Non so neanche poi se sia giusto cominciarla così. Con questa domanda stupida. Ma io non posso ricordarti e stupirti del tuo viso che si disegna in ogni parola senza lasciar perdere tutto il resto... tutto il resto che vuol dire paura, sbagli, morte. Perché siamo in pericolo. Tu sei in pericolo, Anna. Io non posso più far niente. Tranne questa lettera che non so neanche se ti arriverà. Non so se Paolo Damiani ci ha scoperti. So soltanto che non mi stacca gli occhi di dosso. Stiamo per partire insieme per gli Stati Uniti. Io scrivo a mano, di notte, a letto. Poi darò questa lettera a Rocco, lui non farà domande. Almeno spero.

Perché lo abbiamo fatto? Rubare a chi ti paga... in realtà se chi ti paga è un criminale la cosa è ancora più stupida. Illogica, come dicevo. Non ci bastava il nostro amore, oppure l'incoscienza è nata proprio dall'amore? Non lo so. Ma non voglio che le ultime mie parole per te siano soltanto un allarme. E neanche un grido di terrore.

Io vorrei vederti com'eri la prima volta.

Mi ricordo che per noi il lavoro era innocente: vendere e comprare, magari ridurre la gente sul lastrico, ma senza pensare che dietro ci fosse tutto quel castello di usura e minacce. Anche se poi... che differenza fa? Rubare abbiamo rubato, non possiamo farci niente. I soldi li abbiamo. Se riusciamo a salvarci, ci sarà tempo per parlare del destino. E della logica.

Ricordi la foresta? Tu dicevi che nella vita, a partire da una piccola sensazione, si può ottenere tutto. Sono io che invento il mondo che vedo. Così dicevi. E poi chiudevi gli occhi e mi parlavi della foresta. Basta un odore, terra smossa o miele o pioggia sotto il sole. Subito si può partire. Chiudere gli occhi e vedere grovigli di rami, sentieri che finiscono, alberi e alberi.

Alzò gli occhi. Parole al vento, pensò. A questo punto, che senso ha che io legga tutto questo? Non è male, però, quella domanda. Può mai esserci qualcosa di logico in una parola d'amore scritta su una pagina di carta?

Amore e carta. Ma cosa c'entra?

Anna era in treno. Anna fuggiva. Il treno s'inerpicava

per le montagne, a pochi chilometri dalla frontiera. Il paesaggio alpino suggeriva pace e lunghi pomeriggi di tempo per pensare. Ma come diceva la lettera: paura, sbagli, morte. Altro che tempo.

Perché sul treno, insieme ad Anna, c'era l'uomo che l'avrebbe uccisa.

L'uomo che l'avrebbe uccisa lasciò correre lo sguardo fuori dal finestrino. Pochi secondi. Pochi minuti prima di entrare in azione. Dopo averla uccisa, avrebbe telefonato a Damiani e gli avrebbe detto: tutto ok. E a quel punto Damiani avrebbe fatto fuori anche l'altro. E le parole d'amore sarebbero diventate ancora più assurde.

Comunque, visto che l'aveva cominciata, tanto valeva che la finisse.

L'uomo che avrebbe ucciso Anna riprese a leggere la lettera d'amore.

All'inizio tu m'invitavi a cena fuori e non si usciva mai. Mi ricordo quelle serate che all'una di notte si cucinava una pasta, e poi tutto quel tempo a parlare e bere e fare l'amore. Poi ci alzavamo alle sette ogni mattina. Io non so più come si faceva a moltiplicare le ore. Ora sì che ne avremmo bisogno.

Non fidarti di nessuno, Anna. Amore mio, ricordalo! Ci siamo soltanto noi. Anna Anna Anna... tu non devi morire. Non fidarti mai. Di nessuno. Pensa a noi, se riesci, pensa sempre ai nostri momenti.

Tu cucinavi sempre una montagna di sugo. Mi ricordo, lo mettevi dentro quelle scatolette di plastica. Con l'etichetta: ragù, pesto, pomodoro. Poi lo facevi congelare. Chissà perché, visto che ogni volta ne preparavi un altro. Alla fine avevi il frigorifero pieno di cibo congelato che non mangiavi mai. Cucinavi sempre di nuovo. E sempre facevi quelle scatolette con l'etichetta.

Pensare che intorno a noi c'erano tutti quei soldi. E noi compravamo i fiaschi di vino a buon mercato.

Ogni sera un litro di rosso. Però tu sceglievi la pasta integrale. E poi mi vengono a raccontare che c'è una logica. Nell'amore, o nella vita in generale, non c'è niente di logico. Perché ci siamo conosciuti? Perché abbiamo dovuto scoprire che il nostro capo è una

specie di mafioso? Perché siamo scappati con i soldi? Ma soprattutto, perché tu congelavi tutto quel cibo senza mangiarlo mai?

Non so più che cosa scrivo, Anna. Io cercherò di resistere. Cercherò di guadagnarli la sua fiducia mentre tu ti allontani con i soldi. Paolo Damiani sa che sei stata tu a fregarlo. Ma non sono sicuro al cento per cento che sospetti anche di me. Se è così, quando riceverai questa lettera sarò forse già morto. Mi sta addosso. Non posso nemmeno usare il cellulare. Ma tu puoi ancora farcela.

Sono sicuro che Damiani ha già mandato Mocci a prenderti. Ora prestami attenzione. Damiani sa che non puoi prendere l'aeroplano. Sa che sei fuggita senza un'automobile. Perciò si preoccuperà di controllare le linee ferroviarie. Anche quelle di montagna. Ma io conosco Mocci. È un tipo prevedibile.

Ascoltami bene. Non so se userà pistola o coltello, ma di sicuro non mostrerà subito la sua arma. Questo ti può aiutare. Però tenterà d'ingannarti. In treno, per esempio, fingerà di essere un bigliettaio e t'inviterà a seguirlo. Poi, quando sarete in un luogo adatto, magari tra un vagone e l'altro, ti colpirà alle spalle. Probabilmente ti trascinerà in una toilette, per ucciderti senza confusione, senza sangue. Amore, amore mio! Amore mio non sai come ognuna di queste parole per me è come dover morire già subito. Ma io voglio che tentiamo di salvarci. O che almeno tu riesca a farcela. Tu devi vivere! Sei armata, devi tentare di anticiparlo. Non preoccuparti degli altri, neanche della polizia. In qualche modo riuscirai a fuggire prima che reagiscano.

Mocci è il vero pericolo. È a lui che devi pensare. Amore, se riesci ad anticiparlo...

Mocci era l'uomo che l'avrebbe uccisa. Sollevò gli occhi dalla lettera. Fu sul punto di sorridere, ma si limitò a stringere le labbra. Per fortuna Rocco si era fatto scoprire e Damiani aveva intercettato il messaggio. Se Anna avesse ricevuto quella lettera, avrebbe potuto davvero metterlo nei guai. Mocci conosceva bene gli impiegati pidocchiosi, i ladri d'occasione come quei due contabili. Passano la vita a dormire, ma quando si svegliano fanno più casino loro che un TIR su un sentiero di montagna.

Fuori dal finestrino ce n'erano anche troppi, di sentieri. Ed erano anche troppo puliti. Mocci odiava quel paesaggio lento. C'erano laghetti con l'abito della festa,

pensionati e famiglie sull'orlo di un pic-nic. Non era nemmeno un vero paesaggio di montagna, così levigato e scintillante in una giornata di primavera.

Tanto vale ucciderla subito. Perché star qui a perdere tempo, pensò Mocci stracciando la lettera d'amore, perché leggere ancora questo delirio? Gli piaceva considerarsi un uomo senza fantasia. Amava riflettere, questo sì, e anche vagabondare da un pensiero all'altro. Ma restando sempre nella realtà. Quella lettera, invece... amore, amore, sì, poi rubano mezzo milione di franchi e finiscono sgozzati come due maiali. Bell'amore. Bella logica.

Mocci percorse lentamente il vagone. Prima di entrare nel successivo, dove sedeva Anna, si fermò a sbirciarla dal vetro della porta. Sedeva con i capelli biondi sciolti intorno al capo – di solito li portava raccolti sulla nuca. Un paio di jeans e un maglione di lana. Sulle ginocchia aveva un computer portatile, accanto a sé una ventiquattrore e nelle orecchie le cuffie di un iPod. Come una tranquilla professionista che si prepara a un weekend sulle Alpi.

E invece era una ladra che aveva rubato a un ladro. Mocci non lasciò che altri pensieri lo distogliessero dall'azione. A parte Anna, nel vagone c'erano soltanto due adolescenti. Comunque non avrebbe agito davanti a loro. Si aggiustò la giubba da bigliettaio, agganciò alla spalla la macchina per punzonare i biglietti. Spinse la porta.

– Buongiorno... biglietti prego!

Anna non lo guardò nemmeno, limitandosi ad allungargli il suo biglietto. Lui finse di studiarlo, poi disse:

– Ah... ma c'è un piccolo problema!

– Problema? – fece Anna.

– Se mi segue solo un attimino vediamo di risolverlo – rispose Mocci sfoggiando il più solare dei suoi sorrisi.

In quel momento, Anna gli sparò.

Mocci non riuscì neppure a meravigliarsi. Il tempo di vedere la pistola, il tempo di sentire l'urto e i suoi pensieri si disintegrarono. Mentre cadeva, trovò appena la forza di balbettare:

– Ma... ma come...

Anna gli mostrò il computer portatile. Mocci spalancò gli occhi.

– Mi dispiace per te – gli disse Anna. – Al giorno d'oggi le lettere d'amore s'inviano anche per e-mail.

L'amour n'est pas logique

Andrea Fazioli

Traduction: Mireille Venturrelli

Une lettre d'amour peut-elle être logique? Je ne sais même pas si c'est bien de la commencer comme ça. Par cette question si bête. Mais moi je ne peux pas penser à toi sans être surpris par ton visage qui se dessine dans chaque mot sans laisser tout le reste de côté... tout le reste ça veut dire la peur, les erreurs, la mort. Car nous sommes en danger. Tu es en danger, Anna. Moi, je ne peux plus rien faire. A part cette lettre et je ne sais même pas si tu vas la recevoir. Je ne sais pas si Paolo Damiani nous a découverts. Je sais juste qu'il ne me lâche pas des yeux. On est en train de partir ensemble pour les Etats-Unis. J'écris à la main, de nuit, au lit. Puis je donnerai cette lettre à Rocco, lui, il ne posera pas de questions. Au moins j'espère.

Mais pourquoi est-ce qu'on l'a fait? Voler à qui te paie... en fait, si celui qui te paie est un criminel, la chose est encore plus bête. Illogique, comme je disais. Notre amour ne nous suffisait donc pas, ou alors l'inconscience est née de l'amour, justement? Je ne sais pas. Mais je ne veux surtout pas que mes derniers mots pour toi soient seulement une alarme. Pas un cri de terreur, non plus.

Moi je voudrais te voir toujours comme tu étais la première fois.

Je me rappelle que pour nous le travail était innocent: vendre et acheter, bien sûr plumer les gens, mais sans penser que derrière il y avait tout ce château d'usure et de menaces. Quoique... quelle différence ça peut bien faire? Voler, oui on a volé, on ne peut plus rien y faire. Et l'argent, on l'a. Si on arrive à s'en sortir, on pourra toujours parler du destin. Et de la logique.

Tu te souviens de la forêt? Tu disais que dans la vie, en partant d'une petite sensation, on peut tout obtenir. C'est moi qui invente le monde que je vois. C'est ça que tu disais. Puis tu fermais les yeux et tu me parlais de la forêt. Il suffit d'une odeur, de terre fraîche, de miel ou de pluie sous le soleil. Tout de suite on peut partir. Fermer les yeux et voir des entrelacs de branches, des sentiers qui se terminent, des arbres et des arbres.

Il leva les yeux. Des mots dans le vent, se dit-il. A ce point, ça a quel sens que je lise tout ça? Pas mauvaise, en fait, cette question. Qu'est-ce qu'il peut y avoir de logique dans un mot d'amour écrit sur une feuille de papier?

Amour et papier. Quel rapport?

Anna était dans le train. Anna fuyait. Le train grim-pait sur les montagnes, à quelques kilomètres de la frontière. Le paysage alpin renvoyait à des images de paix, à de longs après-midi de temps pour penser. Mais comme le disait la lettre: peur, erreurs, mort. Le temps? rien à voir!

Parce que dans le train, avec Anna, il y avait aussi l'homme qui allait la tuer.

L'homme qui allait la tuer, laissa courir son regard par la fenêtre. Quelques secondes. Quelques minutes avant d'entrer en action. Après l'avoir tuée il téléphonerait à Damiani et lui dirait: ok, c'est en ordre. A ce moment Damiani devrait éliminer aussi l'autre. Et les mots d'amour deviendraient encore plus absurdes.

De toute façon, vu qu'il l'avait commencée, mieux valait qu'il la termine.

L'homme qui allait tuer Anna reprit la lecture de la lettre d'amour.

Au début tu m'invitais à dîner dehors et on ne sortait jamais. Je me rappelle ces soirées où à une heure du matin on faisait cuire des pâtes et tout ce temps à parler, à boire, à faire l'amour. Et on se levait à sept heures chaque matin. Je ne sais plus comment on faisait pour multiplier les heures. C'est maintenant qu'on en aurait besoin.

Ne te fie à personne, Anna. Ne l'oublie pas, mon amour! Il n'y a que nous. Anna Anna Anna... tu ne peux pas mourir. Ne te fie jamais. A personne. Pense à nous, si tu y arrives, pense toujours à nos moments.

Tu cuisinai toujours des montagnes de sauce. Je me rappelle tu la mettais dans ces petites boîtes en plastique. Avec une étiquette dessus: bolognaise, pesto, sauce tomate. Puis tu la congelais. Je me demande pourquoi vu que chaque fois t'en préparais une autre. A la fin ton congélateur était plein de plats que tu ne mangeais jamais. Tu cuisinai toujours du frais. Et toujours tu faisais ces boîtes avec l'étiquette.

Et penser qu'autour de nous il y avait tout cet argent. Et nous on s'achetait ces bouteilles de vin bon marché.

Tous les soirs un litre de rouge. Mais toi tu choisissais les pâtes intégrales. Et après qu'on vienne me raconter qu'il y a une logique. Dans l'amour, dans la vie en général, il n'y a rien de logique. Pourquoi nous sommes-nous connus? Pourquoi avons-nous

dû découvrir que notre chef est une espèce de mafieux? Pourquoi sommes-nous partis avec l'argent? Mais surtout, pourquoi donc tu congelais toute cette nourriture sans jamais la manger?

Je ne sais plus ce que j'écris, Anna. J'essaierai de résister. J'essaierai de gagner sa confiance pendant que toi tu t'éloignes avec l'argent. Paolo Damiani sait que c'est toi qui l'a roulé. Mais je ne suis pas cent pour cent sûr qu'il ne me soupçonne pas moi aussi. Si c'est le cas, quand tu recevras cette lettre je serai peut-être déjà mort. Il ne me lâche pas. Je ne peux même pas utiliser mon portable. Mais toi tu peux encore t'en sortir.

Je suis certain que Damiani a déjà envoyé Mocci pour te cueillir. Maintenant concentre-toi: Damiani sait que tu ne peux pas prendre l'avion; il sait que tu es en train de fuir sans auto. Il va donc contrôler les lignes ferroviaires. Celles de montagne aussi. Mais je connais Mocci. C'est un type prévisible.

Ecoute-moi bien. Je ne sais pas s'il utilisera un pistolet ou un couteau, mais c'est certain qu'il ne montrera pas son arme d'emblée. Ceci peut t'aider. Cependant il essaiera de te tromper. Dans le train, par exemple, il fera semblant d'être le contrôleur et il t'invitera à le suivre. Puis quand vous serez dans un lieu adapté, entre un wagon et l'autre, par exemple, il te frappera dans le dos. Probablement il te traînera dans les toilettes, pour te tuer tranquillement, sans sang. Oh mon amour, mon amour! Mon amour, tu ne peux pas savoir combien chacun de ces mots, pour moi, c'est comme déjà mourir. Mais je veux que nous tentions de nous sauver. Ou que toi, du moins, tu arrives à te sauver. Tu dois vivre! Tu es armée, il faut essayer de le devancer. Ne t'occupe pas des autres, pas même de la police. De quelque manière tu arriveras à fuir avant qu'ils réagissent.

Mocci est le vrai danger. C'est à lui que tu dois penser. Mon amour, si tu arrives à le devancer...

Mocci était l'homme qui allait la tuer. Il leva les yeux de la lettre. Il était sur le point de sourire, mais se limita à serrer les lèvres. Heureusement Rocco avait été découvert et Damiani avait intercepté le message. Si Anna avait reçu cette lettre elle aurait vraiment pu lui jouer un sale tour. Mocci connaissait bien les employés maniaques, les voleurs d'occasion comme ces deux comptables. Ils passent leur vie à dormir, mais quand ils se réveillent ils font plus de dégâts qu'un TIR sur un sentier de montagne.

De l'autre côté de la vitre, il y en avait même trop de ces sentiers. Et ils étaient même trop propres. Mocci

détestait ce paysage lent. Des petits lacs endimanchés, des retraités et des familles au bord de leur pic-nic. Ce n'était même pas un vrai paysage de montagne si lisse et scintillant par une journée de printemps.

Tant qu'à faire mieux vaut la tuer tout de suite. Pourquoi perdre du temps, pensa Mocci en déchirant la lettre d'amour, pourquoi continuer à lire ce délire? Il aimait se considérer un homme sans fantaisie. Il aimait réfléchir, ça oui, et aussi vagabonder d'une pensée à l'autre. Mais en restant toujours dans la réalité.

Tandis que cette lettre... amour, mon amour, oui, et puis ils te volent un demi million de francs et ils finissent égorgés comme deux cochons. Bel amour. Belle logique.

Mocci traversa lentement le wagon. Avant d'entrer dans le suivant, là où Anna était assise, il s'arrêta pour la regarder à travers la vitre de la porte. Elle était installée avec ses cheveux blonds dénoués lui encadrant le visage – d'habitude elle les portait retenus sur la nuque. Une paire de jeans et un gros pull de laine. Sur les genoux elle avait un ordinateur portable, à côté d'elle une vingt-quatre heures et dans les oreilles les écouteurs d'un iPod. Comme la plus tranquille des comptables qui se prépare à un week-end sur les Alpes.

Mais au contraire c'était une voleuse qui avait volé à un voleur. Mocci ne permit pas à d'autres pensées de le détourner de l'action. A part Anna, dans le wagon, il n'y avait que deux adolescents. De toute façon il n'entendait pas agir devant eux. Il vérifia sa veste de contrôleur, mit sur son épaule la bandoulière de la poinçonneuse. Il poussa la porte.

– Bonjour... présentez vos billets s'il-vous-plaît!

Anna ne le regarda même pas, se limitant à lui tendre son billet. Il feignit de l'étudier puis lui dit:

– Ah... mais il y a un petit problème!

– Problème? – fit Anna.

– Si vous me suivez juste un instant on va essayer de le régler – répondit Mocci arborant le plus solaire de ses sourires.

A ce moment, Anna tira sur lui.

Mocci ne réussit pas même à s'étonner. Le temps de voir le pistolet, le temps de sentir le choc et ses pensées se désintégrèrent. Alors qu'il s'écroulait, il trouva juste la force de balbutier:

– Mais... mais comment...

Anna lui montra l'ordinateur portable. Mocci ouvrit tout grands les yeux.

– Je regrette pour toi – lui dit Anna. – Aujourd'hui les lettres d'amour s'envoient aussi par e-mail.

Liebe ist unlogisch

Andrea Fazioli
Übersetzung: Kathrin Morisoli

Kann ein Liebesbrief logisch sein? Ich weiss nicht mal, ob es überhaupt richtig ist, auf diese Weise zu beginnen. Mit einer so dummen Frage. Doch ich kann nicht an Dich denken und staunen, wie sich Dein Gesicht in jedem Wort abzeichnet, ohne alles andere zu vergessen... alles andere will heissen Angst, Fehler, Tod. Denn wir sind in Gefahr. Du bist in Gefahr, Anna. Ich kann nichts mehr tun. Ausser diesem Brief, von dem ich nicht einmal weiss, ob er Dich überhaupt je erreichen wird. Ich weiss nicht, ob Paolo Damiani uns entdeckt hat. Ich weiss nur, dass er mich nicht aus den Augen lässt. Wir stehen kurz vor der Abreise in die USA. Ich schreibe mit der Hand, nachts, im Bett. Den Brief werde ich Rocco geben, der wird keine Fragen stellen. Hoffe ich wenigstens. Warum haben wir das getan? Deinen Geldgeber bestehlen... und wenn der Geldgeber dazu noch ein Krimineller ist, dann scheint es noch dümmel. Unlogisch, wie gesagt. Offenbar genügte uns unsere Liebe nicht, oder rührt diese Rücksichtslosigkeit etwa ausgerechnet von der Liebe her? Keine Ahnung. Aber ich will nicht, dass Du meine letzten Worte nur für ein Alarmsignal hältst. Und auch nicht für einen Angstschrei.

Ich möchte Dich so sehen wie beim ersten Mal.

Ich weiss noch, dass die Arbeit in unseren Augen unschuldig war: kaufen und verkaufen, vielleicht die Leute in den Ruin treiben, aber ohne die leiseste Vermutung, dass sich dahinter dieses ganze Geflecht aus Wucher und Drohungen verbarg. Obwohl... macht es einen Unterschied? Wir haben gestohlen, daran gibt es nun mal nichts zu rütteln. Das Geld haben wir. Wenn wir je heil aus dieser Sache heraus kommen sollten, bleibt noch genug Zeit, um über das Schicksal zu diskutieren. Und die Logik.

Weiss Du noch, im Wald? Du hast gesagt, dass man im Leben aus einer kleinen Empfindung heraus alles bekommen kann. Ich selbst erfinde die Welt, die ich sehe. Das hast Du gesagt. Und dann hast Du die Augen zugemacht und mir vom Wald gesprochen. Es reicht ein Geruch, etwas aufgelockerte Erde, Honig oder Regen unter der Sonne. Und schon kann es losgehen. Die Augen zumachen und ein Gewirr aus Ästen, auslaufenden Wegen, Bäumen und nochmals Bäumen sehen.

Ich hebe den Blick. Worte im Wind, denke ich. Wie sinnvoll ist es überhaupt, dies alles zu lesen? Nicht schlecht, übrigens, diese Frage. Gibt es je etwas Logisches in

einem auf Papier geschriebenen Liebesbrief?

Liebe und Papier. Was hat das miteinander zu tun?

Anna war im Zug. Anna war auf der Flucht. Der Zug schleppte sich den Berg hinauf, nur wenige Kilometer vor der Grenze. Die Alpen verströmten Frieden und die Aura müssiger Nachmittage zum Grübeln. Doch wie der Brief schon sagte: Angst, Fehler, Tod. Von wegen Zeit zum Grübeln.

Denn im Zug, zusammen mit Anna, sass der Mann, der sie umbringen würde.

Der Mann, der sie umbringen würde, liess den Blick aus dem Fenster gleiten. Nur für einige Sekunden. Wenige Minuten vor der Tat. Nach der Tat würde er Damiani anrufen und ihm sagen: alles o.k. Und dann würde Damiani auch den anderen ausschalten. Und die Worte der Liebe wären noch absurder.

Da er nun aber einmal angefangen hatte, konnte er ja auch weiter machen.

Der Mann, der Anna umbringen sollte, las den Liebesbrief weiter.

Am Anfang hattest Du mich zum auswärts Essen eingeladen, und wir sind nie gegangen. Ich erinnere mich an all die Abende, als wir uns um ein Uhr nachts noch Teigwaren kochten, und dann stundenlang schwatzten und tranken und uns liebten. Dabei standen wir jeden Morgen um sieben auf. Ich frage mich, wie wir es schafften, die Stunden so zu vermehren. Wenn das nur jetzt möglich wäre, da wir es brauchten!

Traue niemandem, Anna. Meine Liebste, denk dran! Es gibt nur uns. Anna, Anna, Anna... Du darfst nicht sterben. Traue nie jemandem. Keinem. Denk nur an uns, wenn Du kannst, denk immer an unsere Augenblicke.

Du hast immer haufenweise Sauce gekocht. Ich weiss noch, Du hast sie in diese Plastikdosen gefüllt. Mit Etikette: Bolognese, Pesto, Tomaten. Dann in den Tiefkühler damit. Warum wohl, wenn Du doch jedes Mal wieder eine neue gekocht hast? Am Ende hattest Du den Kühlschrank voll mit gefrorenem Essen, das Du nie aufgebraucht hast. Du hast immer wieder neues gekocht. Und immer wieder diese Dosen mit den Etiketten.

Wenn man bedenkt, wie viel Geld um uns herum war. Und wir kauften Korbflaschen mit billigen Wein! Jeden Abend einen Liter Rotwein. Doch Du hast Vollkornteigwaren gekauft. Und dann kommen sie mir mit der Logik. In der Liebe, im Leben überhaupt, gibt es keine Logik.

Warum haben wir uns kennen gelernt? Warum haben wir entdecken müssen, dass unser Chef eine Art Mafioso ist? Warum sind wir mit dem Geld abgehauen? Und überhaupt, warum hast Du all diese Speisen eingefroren, ohne sie je zu essen?

Was schreib ich hier überhaupt, Anna. Ich werde versuchen durchzuhalten. Versuchen, sein Vertrauen zu gewinnen, während Du mit dem Geld abhaust. Paolo Damiani weiss, dass Du ihn beklaut hast. Aber ich bin mir nicht hundertprozentig sicher, ob er auch mich verdächtigt. Wenn ja, dann bin ich vielleicht schon tot, wenn Du diesen Brief bekommst. Er klebt an mir. Ich kann nicht mal mit dem Handy telefonieren. Aber Du schaffst es vielleicht noch.

Ich bin sicher, dass Damiani Mocci bereits auf Dich angesetzt hat. Jetzt pass gut auf: Damiani weiss, dass Du kein Flugzeug nehmen kannst. Er weiss, dass Du ohne Auto getürmt bist. Also wird er alle Züge kontrollieren. Auch die Bergbahnen. Aber ich kenne Mocci. Er ist vorhersehbar.

Hör mir gut zu: Ich weiss nicht, ob er eine Pistole oder ein Messer benutzen wird, aber ich versichere Dir, er wird Dich seine Waffe nicht sehen lassen. Das kann Dir helfen. Denn er wird versuchen, Dich zu täuschen. Im Zug, zum Beispiel, wird er so tun, als wäre er ein Schaffner und Dich auffordern, ihm zu folgen. Dann, wenn Ihr an einem geeigneten Ort seid, vielleicht zwischen zwei Waggons, wird er Dir in den Rücken fallen. Wahrscheinlich wird er Dich in eine Toilette zerren, um Dich ohne Aufsehen umzubringen, ohne Blut. Liebste, Liebste! Liebste, Du weisst nicht, was jedes dieser Worte für mich bedeutet, als müsste ich auf der Stelle sterben. Aber ich will, dass wir versuchen, davon zu kommen. Oder dass wenigstens Du es schaffst. Du musst leben! Du bist bewaffnet, Du musst versuchen, ihm zuvor zu kommen. Kümmere Dich nicht um die andern, auch nicht um die Polizei. Irgendwie wirst Du schon fliehen können, bevor sie reagieren. Mocci ist die eigentliche Gefahr. Und an ihn musst Du denken. Liebste, wenn Du ihm bloss zuvor kommst...

Mocci war der Mann, der sie umbringen würde. Er hob den Blick vom Brief und verkniff sich den Anflug eines Lächelns. Zum Glück war Rocco aufgefliegen und Damiani hatte die Botschaft abgefangen. Wenn Anna den Brief in die Hände gekriegt hätte, sässe er jetzt wahrscheinlich in der Patsche. Mocci kannte all jene armseligen Angestellten gut, Gelegenheitsdiebe wie diese beiden Buchhalter. Verpennen das Leben, aber wenn sie mal aufwachen, veranstalten sie mehr Zinnober als ein Sattelschlepper auf einem Wanderweg. Draussen vor dem Fenster gab es ohnehin zu viele

von diesen Feldwegen. Und die waren auch noch zu sauber. Mocci hasste diese träge Landschaft. All die kleinen Seen im Sonntagsstaat, Rentner und Familien, die am Ufer picknickten. Das war nicht mal eine echte Berglandschaft, viel zu geleckert und zu schimmernd für einen Frühlingstag.

Eigentlich konnte man sie auch gleich um die Ecke bringen. Warum hier bleiben und Zeit verträdeln, dachte Mocci und zerriss den Liebesbrief. Wozu dieses Delirium weiterlesen? Er erachtete sich selbst als phantasielos. Nachdenken tat er zwar gerne, das schon, und auch von einem Gedanken zum andern streunen. Aber immer auf dem Boden der Realität. Dieser Brief hingegen... Liebe, Liebe, ja ja, und dann klauen sie eine halbe Million Franken und enden wie zwei abgeschlachtete Schweine. Schöne Liebe. Schöne Logik.

Mocci durchquerte gemächlich den Waggon. Bevor er das nächste Abteil, in dem Anna sass, betrat, warf er ihr durch das Türfenster einen verstohlenen Blick zu. Da sass sie, das blonde Haar offen über den Schultern und nicht wie gewöhnlich im Nacken zusammengebunden. Jeans und einen Wollpullover. Auf den Knien einen Laptop, neben ihr einen Handkoffer und die iPod-Stöpsel im Ohr. Entspannt wie eine Berufstätige bei den Vorbereitungen für ein Wochenende in den Alpen.

Stattdessen war sie eine Diebin, die einen Dieb bestohlen hatte. Mocci liess keine anderen Gedanken, die ihn von der Tat ablenken würden, aufkommen. Ausser Anna sass im Wagen nur noch zwei Jugendliche. Er würde auf keinen Fall vor diesen beiden handeln. Er zupfte die Schaffner-Jacke zurecht, hängte den Kartenlocher über die Schulter und stiess die Tür auf.

„Guten Tag, Fahrkarten bitte!“

Anna sah ihn nicht einmal an, hielt ihm nur die Fahrkarte hin. Er tat so, als würde er sie studieren und sagte: „Oh... da haben wir ein kleines Problem!“ – „Ein Problem?“ fragte Anna. „Bitte folgen Sie mir nur einen kleinen Moment und wir werden sehen, wie wir das beheben können,“ antwortete Mocci mit seinem gewinnendsten Lächeln auf den Lippen.

In diesem Moment gab Anna einen Schuss auf ihn ab. Mocci blieb nicht einmal die Zeit, sich zu wundern. Er sah nur die Pistole aufblitzen, hörte den Knall und seine Gedanken lösten sich auf. Im Fallen konnte er noch mit letzter Kraft stottern:

„Aber...aber wie...“

Anna zeigte ihm den Laptop. Mocci riss die Augen auf.

„Tut mir leid für dich,“ sagte Anna „aber heutzutage schickt man Liebesbriefe auch per E-Mail.“

Travailler - apprendre avec les thèmes policiers / *Arbeiten und Lernen mit Kriminalromanen* / Lavorare e apprendere con un tema da romanzo “giallo”

1. Réfléchir, parler et écrire au sujet du polar

Voici, ci-dessous, quelques questions qui peuvent guider les étudiants ou des «simples» lecteurs, vers une reconnaissance de ces aspects culturels qui sont, pour nous dans ce numéro de *Babylonia*, les protagonistes du genre policier en classe de langue. En effet, si nous voulons considérer le polar comme un fonds de représentations culturelles, une vision ethno-sociologique d'une réalité, d'un milieu... avec les stéréotypes attendus, voire convenus, mais aussi avec des coups de projecteurs différents sur la société de la langue-cible, il faut définir ce qui doit être observé.

Le décodage peut se faire d'abord, dans la langue (L1), pour prendre conscience des éléments à observer, puis, le même exercice peut s'appliquer à la langue-cible.

Afin de mettre en évidence les caractéristiques (stéréotypes hétéro- ou auto-culturels), choisissez un héros d'une série de romans policiers, dans votre langue, que vous aimez bien, et donnez votre avis sur les points suivants:

- quel tic/quel aspect du caractère font du personnage un vrai représentant de sa culture d'origine?
- quelle attitude fait du personnage central de... un vrai italien/français/anglais... etc?
- quelles expressions ou quelles manières de dire récurrentes ressentez-vous comme typiques de la culture ou langue?
- est-ce que les gens de qui ils s'entoure, ses collaborateurs, sont tout aussi emblématiques?
- comment le peuvent être aussi ses adversaires, les personnages “négatifs”, les “ennemis”?
- quels traits de la vie quotidienne (gastronomie, etc.) correspondent

1. Über Krimis reflektieren, sprechen und schreiben

Im Folgenden präsentieren wir einige Fragen, die Studierende oder „einfache Leser/innen“ dazu anleiten können, jene kulturellen Aspekte der Gattung Kriminalroman im Sprachunterricht wahrzunehmen, die uns in dieser Babylonia-Nummer besonders wichtig sind. Wir sehen den Krimi als einen Fundus kultureller Vorstellungen und Bilder an, der zum einen ethno-soziologischen Blick auf ein Milieu gewährt inklusive der zu erwartenden oder sogar konventionell festgelegten Stereotypen. Zum anderen wirft er ein besonderes Licht auf einige gesellschaftliche Realitäten, die mit der Zielsprache verbunden sind. Bei einer solchen Sicht muss man aber genau definieren, was beim Lesen beobachtet werden soll.

Dieses „Dekodieren“ kann zuerst in der L1 geschehen, um die Beobachtung zu erleichtern und dann nochmals in der Zielsprache erfolgen.

Zuerst geht es darum, sich charakteristischer eigen- und fremdkultureller Merkmale bewusst zu werden. Daher die Aufgabe: Wählt eine Figur aus einer Serie von Kriminalromanen in eurer eigenen Sprache, die euch gefällt, und beantwortet die folgenden Fragen:

- *Welche Eigenschaft, welcher charakterliche Aspekt macht die Person zu einem echten Repräsentanten ihrer Kultur?*
- *Welche Einstellung lässt die zentrale Figur als echt „italienisch, französisch, englisch etc.“ erscheinen?*
- *Welche Ausdrücke oder welche immer wiederkehrenden sprachlichen Eigenheiten empfindest du als typisch für die Kultur oder Sprache?*
- *Sind die anderen Romanfiguren im Umkreis der gewählten Figur, z.B. die*

1. Riflettere, parlare e scrivere sul tema del poliziesco

Ecco alcune domande che possono fungere da guida per degli studenti o dei “semplici” lettori, in un lavoro di messa in evidenza di quegli aspetti culturali che consideriamo centrali – nell’ambito di questo numero di *Babylonia* – nel genere del romanzo poliziesco nella classe di lingue. In effetti, se consideriamo questo genere letterario come una miniera di rappresentazioni culturali, una visione etnologica di una realtà o di un ambiente che si manifesta certo per stereotipi, ma illuminando anche angolature particolari e diverse delle società delle lingue studiate, è indispensabile definire bene l’oggetto della nostra osservazione. Occorre un lavoro di decodifica e di presa di coscienza degli elementi da osservare, che è possibile svolgere dapprima in lingua materna, per passare poi alla lingua studiata.

Allo scopo di mettere a fuoco le caratteristiche (stereotipi etero- o auto-culturali), scegliete un protagonista della vostra serie preferita di romanzi polizieschi, nella vostra lingua, e esprimete un vostro giudizio sui seguenti aspetti:

- quali piccole manie/quali aspetti del carattere fanno di questo personaggio un vero rappresentante della sua cultura di origine?



- aux stéréotypes sur la culture en question?
- comment intervient le paysage, la toile de fond, du pays où se déroule l'action?
 - y a-t-il un accompagnement musical significatif dans les lieux fréquentés par le/les personnage/s?
 - autres commentaires...

Ce questionnement permet une «lecture» différente, et rend plus complexe l'oeuvre lue. Ces éléments se retrouvent dans l'article de Vanoncini, dans son étude de la transposition des mots, des situations et du «dit par l'image» dans la version BD de Jacques Tardi du roman de Léo Malet. On les rencontre également, de manière implicite dans les articles de A. Zank et de A. Moretti.

2. Quelques pistes de travail en classe autour d'une nouvelle policière

À titre d'exemple ces suggestions s'appliquent à la nouvelle *L'amour n'est pas logique* de Andrea Fazioli (pour classes de niveau B1 à C1)

Compréhension / lecture

Un premier niveau, évident, de compréhension «classique» reprend les questions de base qu'on peut (se) poser pour réaliser une fiche de lecture:

- quand et où se passe l'action?
- type d'action: vol, meurtre, enlèvement...?



J. Tardi & L. Malet, 120 rue de la Gare.

- Mitarbeiter, ebenfalls repräsentativ?*
- *Können dies auch die Widersacher, die „Feinde“, die „negativen Figuren“ sein?*
 - *Welche Aspekte des Alltagslebens (Gastronomie etc.) entsprechen den stereotypen Vorstellungen über die betroffene Kultur?*
 - *Wie greifen die Landschaft sowie der politische, soziale, religiöse etc. Hintergrund des Landes in den Ablauf der Handlung ein?*
 - *Gibt es wichtige musikalische Elemente zur Kennzeichnung der Orte, an denen sich das Geschehen abspielt?*
 - *Andere Kommentare?*

Solche und ähnliche Fragen ermöglichen eine andere «Lektüre» und lassen das gelesene Werk komplexer erscheinen. Diese Elemente finden sich im Beitrag von Vanoncini, der den Wandel von Wörtern, Situationen und dem, was durch das Bild ausgedrückt wird, bei der Transposition des Romans von Léo Malet in die Cartoon-Version von Jacques Tardi behandelt.

2. Unterrichtsvorschläge zur Arbeit mit einer Kriminalgeschichte am Beispiel von Liebe ist unlogisch von Andrea Fazioli (Die Aktivitäten eignen sich für Niveaus B1 bis C1)

Globales Leseverstehen

Ein erster Durchgang beinhaltet die klassischen Verständnisfragen, wie man sie beispielsweise für das Erstellen einer Lektürekartei verwendet:

- *Wo, wann und vor welchem Hintergrund findet die Handlung statt?*
- *Um welche Art von Handlung bzw. Verbrechen geht es: Diebstahl, Mord, Entführung...?*
- *Wer ist das Opfer (Name, Alter, Beruf etc.)?*
- *Werden Spuren aufgenommen? Wird der vermutliche Täter verfolgt? Gibt es Zeugen?*
- *Wer leitet die Untersuchung?*
- *Wer sind die Verdächtigen? Warum sind sie es?*

- quale atteggiamento rende questo personaggio un vero italiano/francese/inglese... ecc.?
- quali espressioni o quali modi di dire ricorrenti avvertite come tipici della cultura o della lingua?
- le persone e i collaboratori di cui si circonda, sono anch'essi in qualche modo emblematici?
- in che modo lo sono anche i suoi nemici, i personaggi "negativi" della storia?
- quali aspetti della vita quotidiana (gastronomia, ecc.) corrispondono agli stereotipi legati alla cultura del luogo?
- come intervengono il paesaggio, lo sfondo geografico del paese in cui si svolgono le storie?
- c'è un accompagnamento musicale significativo nei luoghi frequentati dal personaggio?
- altri commenti...

Tali domande permettono di operare una "lettura" diversa, e di rendere più complessa l'opera letta. Questi elementi si ritrovano nell'articolo di Vanoncini, nel suo studio sulla transposizione delle parole, delle situazioni e di quanto viene "detto in immagini" nella versione a fumetti operata da J. Tardi del romanzo di L. Malet.

2. Qualche pista di lavoro in classe intorno ad un racconto "giallo"

A titolo di esempio, questi spunti si riferiscono al racconto *L'amore non è logico* di A. Fazioli (proposte di attività per classi dal livello B1 al C1)

Comprensione / lettura

Un primo evidente approccio, di comprensione "classica" ripercorre le domande di base utili per realizzare una scheda di lettura:

- quando e dove si svolge l'azione? come viene caratterizzato l'ambiente?
- di che tipo di azione si tratta: furto, delitto, rapimento...?
- chi è la vittima: nome, età, situazione-professione, ecc.?

- qui est la victime: nom, âge, situation-profession, etc?
- y a-t-il poursuite? témoignage?
- qui mène l'enquête?
- qui sont les suspects et pourquoi le sont-ils?
- qui est le coupable, quels sont ses mobiles, etc?

Travail sur le texte

D'autres approches plus riches, sont bien entendu souhaitées, comme par exemple:

- anticipation: texte incomplet/pauses et questionnement (groupes/individuel)
- reconstruction: texte en puzzle/compréhension des parties (petits groupes)/négociation (grand groupe) pour recomposer la nouvelle
- analyse: (traditionnelle) des éléments directs et indirects/choix des styles des polices (deux groupes)
- décodage des plans d'écriture: effets recherchés (grand groupe)/descriptif, faux oral, discours direct, le narrateur, le sujet, etc.../utilisation des temps verbaux

Production / écriture

- changement de protagoniste: partir de chaque personnage pour re-raconter un passage avec un autre angle de vue (groupes)
- transposition du récit sous forme de BD (groupes): possibilité d'échanges et de discussion des vignettes, écriture des phylactères
- uchronie(s): «et si...» décider un point de divergence (à un stade de l'histoire) et imaginer la (les) suite(s) possible(s) et dénouement(s) différent(s) (groupe ou individuel/éventuellement collectif)
- article (chronique locale) pour un journal tout public
- procès-verbal de l'enquête

En tandem ou en devoir individuel, les exercices classiques, tous niveaux confondus

- pages du journal intime d'Anna, la veille de la fuite/après avoir compris

- *Wer ist der Schuldige? Was sind seine Motive?*

Arbeit am Text

Empfehlenswert sind danach erweiterte Zugänge wie:

- *Vorhersagen: nach der Lektüre einer Textpassage über den weiteren Verlauf der Handlung spekulieren / die Lektüre unterbrechen und Fragen stellen (einzeln oder in Gruppen) / Text nicht zu Ende lesen und Hypothesen über den Ausgang bilden*
- *Rekonstruktion: Textpuzzle, Verstehen der einzelnen Passagen (Kleingruppen), danach in der Gesamtgruppe den ganzen Text rekonstruieren*
- *Traditionelle Analyse indirekter und direkter Textelemente/Wahl der Schriftart bzw. des Sprachstils*
- *Textanalyse: vom Autor intendierte Wirkung (Grossgruppe)/deskriptive Ebene, Stilmittel (direkte und indirekte Rede, pseudo-mündlicher Stil etc.), Erzähler, Thematik der Erzählung etc. / Gebrauch der Zeiten etc.*

Textproduktion (schriftlich)

- *Wechsel des/der Protagonisten/in: eine Passage aus dem jeweiligen Blickwinkel aller Figuren neu erzählen (Gruppenarbeit)*
- *Übertragung in eine Bildergeschichte (in Gruppen, evtl. in wechselnder Zusammensetzung die Bilder besprechen, Sprechblasen und Begleittexte verfassen)*
- *Alternativgeschichte/n: einen Punkt suchen, an dem sich die Handlung anders weiter entwickeln könnte und einen oder mehrere neue Verläufe und Enden erfinden (in Gruppen, allein oder im Klassenverband)*
- *Artikel für eine Boulevardzeitung verfassen*
- *Untersuchungsprotokoll erstellen*

Als Partnerarbeit oder Hausaufgabe – die „Klassiker“ für verschiedene Niveaus

- *Tagebuchseite von Anna am Vorabend der Flucht / nachdem sie die Absichten des Chefs durchschaut*

- c'è un inseguimento? dei testimoni?
- c'è un'inchiesta? chi la conduce?
- chi sono i sospetti, perché lo sono?
- chi è il colpevole, quali sono i suoi moventi, ecc.?

Lavoro sul testo

Altri approcci più ricchi sono auspicabili, come ad esempio:

- anticipazione: testo incompleto/ pause e domande (individuali/a gruppi)
- ricostruzione: testo a puzzle/compressione delle diverse parti (gruppetti)/negoziare oralmente a gruppi per ricostituire il racconto completo
- analisi: (tradizionale) degli elementi diretti e indiretti/scelta dei caratteri di stampa (due gruppi)
- decodifica dei piani della scrittura: effetti ricercati dall'autore (grande gruppo)/piano descrittivo, discorso diretto e indiretto, falso stile orale, il narratore, il soggetto della narrazione ecc./l'utilizzazione dei tempi verbali

Produzione / scrittura

- cambiamento di protagonista: partire da ogni personaggio per ri-raccontare un passaggio da un altro punto di vista (a gruppi)
- trasposizione del racconto a fumetti (a gruppi) con possibilità di scambio e discussione delle vignette e scrittura dei testi e didascalie
- *ucronia - uchronie*: "e se..." scegliere un punto di possibile divergenza (ad un certo stadio della storia) e immaginare una o più diverse continuazioni e diversi esiti possibili (a gruppi, individualmente o in modo collettivo)
- redazione di un articolo (cronaca locale) per un giornale popolare
- redigere il verbale dell'inchiesta che segue il delitto

In tandem, o come compito individuale, gli esercizi classici, per tutti i livelli

- pagine del diario di Anna, alla vi-

- les agissements du chef...*(narratif)*
- CV d'Anna (CV, *correspondance professionnelle*)
- déposition au commissariat: les deux adolescents du wagon sont interrogés (*descriptif fonctionnel*)
- demande de congé pour accident: Anna s'est brûlée avec son auto-cuisinier (*corresp. professionnelle*)
- certificat falsifié de port d'arme d'Anna
- publicités: de l'entreprise/offre de voyage – week-end dans les Alpes/des pâtes intégrales (*publicité*)
- recette de la sauce «pesto», spécialité d'Anna (*descriptif - recette*)
- faire-part de décès de Mocci, par sa famille/par l'entreprise
- e-mail de Damiani à Mocci
- lettre d'Anna à ses parents depuis la prison (*projets d'avenir*)
- 5 ans plus tard... (vu par l'un des acteurs non protagonistes; *récit à la 3^{ème} personne*)

Production orale / dialogues – jeux de rôle – dramatisation

- dialogues des différents couples de protagonistes/travail de groupe sur les 4 personnages: transposition en dialogues, jeu de rôles
- entretien d'embauche
- interrogatoires de police
- interviews de journalistes
- Anna parle de la forêt
- discussion et organisation du «coup» et de la fuite des comptables
- le procès/la défense...

Pour les aspects langagiers

- des modèles d'écriture devraient être fournis, pour les textes spécifiques (faire-part, rapport, procès-verbal, etc)
- un lexique spécifique devrait être discuté avec la classe

Argumenter et convaincre (oral pour le niveau supérieur: B2 et C1)

- vaste choix... p. ex.:
- prenez la défense d'un des personnages impliqués.
- «le vol ne paie pas»

- hat (deskriptiver/narrativer Text)*
- CV von Anna (*Geschäftskorrespondenz*)
- *Auf dem Polizeiposten: Befragung der beiden Jugendlichen aus dem Zug (Verhör)*
- *Urlaubsgesuch nach Annas Unfall mit dem Dampfkochtopf (Geschäftskorrespondenz)*
- *gefälschter Waffenschein für Anna*
- *Werbetexte: der Firma, bei der die Hauptfiguren angestellt sind, der Eisenbahngesellschaft für den „Alpenzug“ („ein Wochenende in den Bergen“) oder für Vollkornteigwaren*
- *Rezept für Pesto, Annas Spezialität*
- *Todesanzeige für Mocci (von der Familie, von der Firma)*
- *E-mail von Damiani an Mocci*
- *Brief von Anna an die Eltern aus dem Gefängnis über ihre Zukunftspläne*
- *Fünf Jahre später: Bericht aus der Perspektive einer Nebenfigur (Erzählung in der 3. Person)*

Mündliche Produktion: Dialoge – Rollenspiele – Dramatisierung

- *Dialoge zwischen den verschiedenen Paaren / Gruppenarbeiten zu vier Figuren und Inszenierung als kurze Dialogsequenzen*
- *Vorstellungsgespräch*
- *Polizeiverhör*
- *Anna spricht vom Wald*
- *Planung der Tat und der Flucht*
- *Prozess, Verteidigung*

Zur schriftlichen Spracharbeit

- *Modelltexte für spezifische Textsorten bereitstellen (Ankündigung, Bericht, Protokoll etc.)*
- *Spezifischen Wortschatz mit der Klasse besprechen*

Zur Gesprächsfähigkeit: Argumentieren und Überzeugen (Sprechen auf Niveau B2 und C1)

- *Vielfältige Anlässe, z..B.: Verteidigen Sie eine der (am Verbrechen) beteiligten Personen*
- *Ist die Geschichte ein Beweis für das Sprichwort: „Ehrlich währt am längsten“?*

gilia della fuga/dopo aver intuito le intenzioni del capo... (*descrittivo/narrativo*)

- CV di Anna (CV, *corrispondenza professionale*)
- deposizione in polizia: si interrogano i due adolescenti del treno (*descrittivo/funzionale*)
- richiesta di congedo per incidente: Anna si è scottata con la sua pentola a pressione (*corrisp. professionale*)
- falso certificato di porto d'armi per Anna
- pubblicità per l'impresa (presso la quale lavorano i protagonisti) o per la ferrovia “il treno delle Alpi”/offerta di viaggio – weekend nelle Alpi/la pasta integrale (*pubblicità*)
- ricetta del pesto, specialità di Anna (*descrittivo-ricetta*)
- annuncio mortuario di Mocci, da parte dei suoi famigliari/della sua azienda
- e-mail di Damiani a Mocci
- lettera di Anna ai suoi genitori dal carcere (*progetto futuro*)
- 5 anni dopo... (visto da uno degli attori non protagonisti; *racconto alla 3^o persona*)

Produzione orale / dialoghi – giochi di ruolo – drammatizzazione

- dialoghi delle diverse coppie di protagonisti/lavoro a gruppi sui 4 personaggi e trasposizione in dialoghi-scenette
- colloquio di assunzione
- interrogatori di polizia, ecc...

Per gli aspetti più propriamente linguistici, è possibile fornire modelli specifici di scrittura per ogni tipo di testo (partecipazione, rapporto, verbale, ecc.) e un lessico particolare, discusso con la classe.

Argomentare e convincere (orale per i livelli più avanzati : B2 e C1)

- La scelta è ampia. Ad esempio:
- prendete la difesa di uno dei personaggi della vicenda
- difendete l'idea che “il furto non rende”

Mireille Venturelli
Bellinzona, Ecole Hôtelière

Création d'énigme en classe de langue (niveau B1 ou B2)

1. Entraînement oral

exercice oral, spontané sur la base de "cartes de profils" type Cartes noires ou simplement en donnant la listes des divers aspects et personnages, selon l'envie et/ou les besoins du maître de jeu – l'enseignant.

Démarche

Les cartes sont distribuées (pas toutes, en fonction du nombre de participants), elles déterminent *les rôles* (classiques et convenus!): le coupable, la victime, le/la jaloux/se, le complice, l'enquêteur, la personne riche, la personne ambitieuse, le manipulateur, l'agent double, la taupe, le journaliste, la femme au foyer désespérée, etc, et *les dynamiques*: le lieu, les circonstances, le mobile, les alibis, les impondérables (grève des transports, panne de courant, etc)...

Qui a tiré/reçu la *carte enquêteur* sort; quand les élèves se seront présentés à tour de rôle les enquêteurs entreront

en classe et poseront les premières questions aux journalistes pour comprendre de quel cas il semble s'agir et commenceront leur enquête en interrogeant tous les participants.

La victime s'exprime uniquement sur son passé et les raisons pour lesquelles elle se trouvait là.

Le récit (l'énigme) se construit au fur et à mesure que les informations tombent, la cohérence et la pertinence sont demandées et chacun se fait une idée de ce qui s'est "réellement" passé... comme dans le réel!

Les enquêteurs et le journaliste font le point à chaque information particulièrement significative.

Il peut être utile (B1) de distribuer au préalable un tableau récapitulatif de:

- discours narratif, explicatif et argumentatif
- formules de questionnement/interview

- temps verbaux
- lexique spécifique.

2. Exercices langagiers - écrits

La phase d'enquête bien avancée on pourra faire intervenir des **exercices langagiers** en fonction des besoins ponctuels de la classe; dans l'exemple ci-après les exercices sont à faire en devoir, comme révision d'aspects déjà traités en classe.

Les éléments "ils apprennent que" (ci-dessous résultent de l'invention spontanée des justifications/explications données aux enquêteurs.

Tous les noms (de la classe mais à l'orthographe fantaisiste) et surnoms des personnages sont des clin d'oeil aux participants (les élèves), qui se motivent en se découvrant aussi "entre les lignes" de l'enseignant qui prépare les exercices ou des camarades-narrateurs.

Méfiez-vous des spa

Enigme policière et ... langagière

Vendredi un crime a eu lieu dans à l'Hôtel SSAT & spa: la femme de chambre Miriam In Calzada, à 2h du matin, a trouvé une cliente morte (poignardée dans son lit), madame Stefania De Mont y Cello une habituée qui était descendue à l'hôtel le dimanche précédent et occupait, avec son mari, la chambre 404. Miriam a alerté la police après avoir essayé d'appeler le directeur.

Miriam, le directeur Federico, le majordome Ivan et des clients, témoins, sont interrogés par les détectives Sami Racu-Tham et Filippo Sisses de l'agence Poivrot & Fils. Ils apprennent que:

- Stefania était une jeune femme un peu romantique, douce et prévenante, ouverte.
- Frédéric, le mari de la victime était dans la salle fitness du spa entre minuit et deux heures (heure à laquelle on l'a appelé), ceci est confirmé par une autre cliente, Bren-



da Leblond, une jeune femme en carrière, dynamique, elle aussi assidue du spa la nuit, qui y avait rencontré Frédéric; ce dernier semble peu affecté par le décès de son épouse mais a quelque peu perdu la parole et des arguments logiques. Pourtant Frédéric est un homme de coeur et d'esprit.

- Ivan, le majordome, un homme de goût, en service de nuit, solaire, affable et stylé, dit avoir vu une personne (grande ombre) sortir de la cuisine en courant, vers l'escalier qui monte aux chambres: une fenêtre donnant sur la cour était restée ouverte.
- Une autre cliente, Sara Vega, un peu insomniaque (car elle ne mange jamais de viande) rentrait de la piscine vers 1h 30 quand elle a vu deux personnes (probablement deux hommes) bien habillées (veste, cravate) courir dans le couloir à l'étage de sa chambre et de celle de la victime (le 4ème).
- Le directeur, qui dort également à l'hôtel, dit ne rien avoir entendu car il prend des somnifères et se balade toujours avec un baladeur enclanché. Il est très préoccupé par la bonne marche de l'hôtel, et n'apprécie pas la "publicité" que lui fait ce fait-divers macabre.
- Miriam, toujours très professionnelle, précise qu'elle avait terminé son service à 1h du matin, mais qu'elle était restée pour donner un coup de main à sa collègue.
- La chambre 402, jouxtant la chambre du crime, est occupée par Luca, jeune homme élégant et charmeur (avec un léger accent français) qui finit par avouer être l'amant de la victime. Il connaissait le mari, de vue, n'était pas jaloux de lui, vu que Stefania lui rendait tout son amour; quant à Frédéric, il ne savait pas qui était l'amant de sa femme.
On a également remarqué que la statue dans le couloir (copie d'un bronze de Riace) a été déplacée, mais qu'elle est vide et qu'un homme, comme Marc Apéreau, pourrait s'y loger.
- Le préposé aux apéritifs et cocktails, Marc Apéreau, justement, a disparu. Quelqu'un dit l'avoir vu au centre-ville.

Enquête



1. En résumé on sait que (utilisez les pronoms relatifs)

La femme _____ est la victime était mariée.

La victime _____ l'amant dormait dans la pièce voisine a été poignardée.

La chambre _____ le crime a été commis est la 404.

La statue _____ a été déplacée est une copie.

L'arme _____ la police cherche est un couteau de cuisine.

L'heure _____ le crime a eu lieu doit être entre 1h et 1h30 du matin.

Le jour _____ les clients Frédéric et Stefania sont arrivés à l'hôtel était dimanche.

Les témoins _____ les détectives ont interrogés sont peu précis.

2. Les détectives se demandent...

Aidez-les avec vos réponses! Complétez les phrases en conjuguant correctement les verbes

Quel est le mobile du crime?

Il se pourrait que _____

Quel rôle joue le directeur?

Probablement il _____ (vouloir)+ (ne pas savoir)

Où est le couteau de cuisine?

La police ne _____ (retrouvé)

Qui a laissé la fenêtre ouverte, et pourquoi?

D'après le majordome on peut croire que _____

L'alibi du mari est-il solide?

S'il savait que sa femme le trompait _____ (ne pas devoir sortir de la chambre)

Pourquoi la femme de chambre n'est-elle pas rentrée chez elle?

Elle voulait peut-être savoir si _____

Que faisait le majordome près de la chambre du directeur?

Tout laisse à croire que _____

Quelles sont les liaisons entre les témoins et le mari?

D'après Madame Leblond ils _____

Pourquoi l'amant n'était-il pas avec la victime?

S'il n'était pas là c'est qu'il _____

3. Les détectives ont découvert que:

- il y a un tueur à gages
- il y a un complice
- le mobile pourrait être la jalousie

Refaites leur raisonnement déductif et leur démarche par exclusion qui les porte à dire que le coupable est le mari!

Exemple de production d'élève: Les détectives se demandent

Le mobile du crime est la jalousie, donc les gens impliqués sont sûrement l'amant et le mari. L'alibi du mari est le spa, confirmé par une autre cliente, Brenda Leblond: le mari n'a pas tué sa femme, il a embauché quelqu'un. Qui?

Le majordome pourrait être coupable vu que, au-delà de faire la garde la nuit alors qu'il devrait la faire pendant la journée, il n'a pas téléphoné à la police et il n'a pas contrôlé le possible intrus qu'il a vu entrer.

La femme de chambre a fini le tour de travail avant l'horaire normal: d'après ce qu'elle a raconté, elle est restée parce qu'il y avait trop de travail. Il semble donc étrange que le directeur lui ait dit de finir avant.

Le directeur est préoccupé pour la marche de l'hôtel: il a donc besoin de plus d'argent. Le majordome travaille étroitement avec le directeur, donc cela fait penser que les deux sont complices.

L'amant n'est pas coupable parce que en plus de ne pas être jaloux du mari il était amoureux de madame Stefania De Mont. S'il avait voulu la tuer, il n'aurait pas pris la chambre jouxtant la chambre du crime car le premier suspect ça aurait été lui-même.

L'insomniaque ne mange pas de viande, donc il ne supporte pas l'idée de la viande morte de la sorte il n'aurait pas la volonté de tuer quelqu'un.

Ce ne peut être la femme de chambre parce que elle a téléphoné à la police et la description des personnes vues dans la nuit ne correspond pas à elle.

Les coupables donc sont sans aucun doute le directeur, le majordome et le mari. (Miriam Alb 1 A 09-10)

4. Exercice de texte lacunaire récapitulatif

A la rédaction du quotidien Ssat-soir, un problème d'encrage est apparu à l'impression de certaines pages de l'édition du samedi. Notamment, dans l'article d'Alex Lebois, fameux journaliste éloquent, et plume fort critique lorsqu'il signe ses éditos, des mots manquent. Son article commente un sombre fait-divers qui jette une ombre sur la profession hôtelière.

On rappelle toutefois que Lebois, ce professionnel de la communication, qui n'a pas la langue de bois (quoique parfois la «gueule») menuisier à ses heures, a lui-même tâté du métier d'hôtelier: il a en effet, mais peu le savent, suivi avec succès une prestigieuse Ecole hôtelière en Suisse. Son article ne serait-il, alors, pas vraiment neutre?

Voici les mots (expressions), qui ont disparu de l'article. Remplacez-les !

vu que / donc / à cause de / c'est pourquoi / voilà pourquoi / avant que / au moment où / pendant que / après que / enfin / du moment que / car / puisque / toutefois / cependant / néanmoins / tout à coup / quand / malgré / pourvu que / bien que / alors que / quoi que /

**Crise hôtelière ou publicité de mauvais goût?
par Alex Lebois**

Dans la nuit de vendredi à samedi, l'Hôtel SSAT & spa s'est distingué par un éclatant fait divers: une riche cliente a été trouvée assassinée dans sa chambre. Quoi de mieux pour attirer l'attention sur un hôtel qui connaît la crise? Nous avons déjà relevé (Ssat soir du 15.01.2010) que le nouveau directeur s'était fait remarquer par une série de soirées à thème «Crimes au restaurant» qui ont eu un certain succès durant les Fêtes de fin d'année, mais dont certaines avaient tendance à dégénérer. Bref, cette publicité pour le moins douteuse s'est maintenant renversée contre l'hôtel: un crime a vraiment eu lieu. Et quel crime!

Le mobile pourrait être – c'est ce que retient pour l'instant l'enquête – la jalousie d'un mari éconduit, mais qu'il a un bon alibi et que le crime a été commis il était au spa ce n'est probablement pas lui l'assassin. le directeur soit un original, il est difficile de croire qu'il puisse se muer en coupable jusqu'ici il n'a fait que proposer des scénarios pour animer son hôtel. Les collaborateurs du SSAT & spa ont des doutes à son sujet, il est maintenant en garde à vue. Une cliente a témoigné avoir entendu des personnes courir elle était rentrée dans sa chambre; d'autres témoins ont affirmé que la nuit était parfaitement calme.

Les avis et les aveux divergent et il est difficile de mener l'enquête, surtout la réalité se mêle à la fiction. Un directeur d'hôtel prêt à tout? Une femme de chambre au-dessus de tout soupçon? Un majordome sorti d'une série télévisée et ne portant pas de gants? Les ingrédients de ce drame sont bien réels, et les raisons des uns et des autres peu claires. Est-ce difficultés actuelles que connaît la branche qu'un directeur perd la tête et ses moyens? la femme de chambre peut-elle devenir complice et cacher une partie de ce qu'elle sait? L'amant qui dormait le crime a été commis a-t-il un meilleur alibi? Pourquoi, seulement ce qui se passe au spa se déroule dans la plus grande tranquillité et sérénité?

L'hôtellerie, aujourd'hui est en mal de visibilité, elle cherche les moyens de se profiler, de frapper l'imaginaire, d'attirer les clients. la stratégie du SSAT & spa ne fasse pas tache d'huile. Ou tache de sang.

5. Expliquez le titre de l'article et proposez-en un autre!

Quelques ressources parmi les sites sur la Toile

Nous signalons quelques pages de l'internet qui présentent des possibilités de développements d'activités didactiques, orientées sur la compréhension et sur la production; de même que des sites interactifs de création collective de polar ou d'enquête. Remarquons qu'en italien ces pistes ne sont pas développées.

Pour classe de FLE ou de français L1

Le roman policier à l'école élémentaire

<http://www.crdp-strasbourg.fr/cddp68/ecole/litterat/indexpol.htm>

Le roman policier

Consacrer un dossier de la collection Thém@doc au roman policier, c'est reconnaître l'intérêt pédagogique du genre. Au moment où de nouveaux programmes valorisent les

pratiques littéraires, notamment la culture de récits à l'école primaire, il est bon de souligner quelle place assigner au roman policier dans les lectures pour la jeunesse.

Aussi le dossier s'appuyant sur plusieurs orientations de ces programmes présente-t-il quelques-unes des ressources du roman policier sur lesquelles fonder une pédagogie de l'oral, de la lecture et de l'écriture

http://crdp.ac-clermont.fr/Ressources/DossierPeda/roman_policier/presentation.htm

Fausses pistes et stéréotypes

Lecteur abusé, lecteur amusé, lecteur avisé

Pourquoi le choix des fausses pistes pour l'entrée en littérature?

Pour favoriser l'aptitude à l'anticipation des possibles narratifs, amener les élèves, au-delà de l'illusion référentielle, à s'éloigner d'une posture trop naïve pour entrer dans le jeu de la connivence avec l'auteur.

(Comme le disait Michel Lebouffant, lire, ce peut être d'abord faire l'inventaire des possibles narratifs.)

L'aptitude à l'inventaire, à l'anticipation des possibles narratifs deviendrait alors une des compétences à développer. Il s'agit, pour les élèves, de prendre conscience de la pluralité des cheminements possibles, mais également, de savoir repérer l'origine de l'itinéraire de lecture emprunté.

Lorsque la construction du récit est basée sur la fausse piste, cela suscite des retours au texte pour effectuer un repérage des indices et des procédés d'écriture utilisés par l'auteur afin d'orienter le lecteur vers cette fausse piste.

<http://www.crdp.ac-creteil.fr/telemaque/document/fausses-pistes.htm>

Des fiches pédagogiques pour enseigner le français avec le polar

Fiches pédagogiques - Polar FLE

Liens pour apprendre le français en ligne

<http://www.polarfle.com/classe.htm>

Destination Polar: Polar sur l'internet, le frisson pédagogique

L'internet est un média attrayant et motivant pour les élèves. Associé au roman policier, combiné à une intrigue qui mêle esprit de déduction et de jeu, il devient un outil pédagogique performant. À la fois pour un travail classique sur la langue mais aussi pour encourager la production



littéraire des apprenants de français.

Le français dans le monde - Juillet-Août 2001 - N°316

Étudier le français avec le polar, ce genre que l'on dit mineur? Étrange idée... Et pourtant, les ressorts du roman policier et les schémas sur lesquels il repose constituent d'excellents supports pour des activités en classe. Certains enseignants de français, convertis aux vertus pédagogiques du roman policier et de l'internet, ont ainsi conçu des outils pédagogiques accessibles à tous.

<http://www.fdlm.org/fle/article/316/polarinternet.php>

Pour l'enseignement de l'allemand

Documents choisis autour du roman policier et de l'intrigue policière

http://www.schule.at/index.php?url=themen&top_id=4065

Krimistunde

"Jetzt wird's spannend: Wir schreiben Krimis"

<http://www.st-matthias.de/projekte/krimi/krimi.html>

Das Resultat dieser Arbeit ist beachtlich gut für einen Grundkurs! Vergeßt Agatha Christie und Co., es ist Zeit für die 'Next Generation'! Sebastian Siwon

<http://www.msm.bobi.net/krimi/krimi.htm>

Exploiter le roman policier en classe

Le policier dans tous ses états

A partir d'une rubrique sur le site de l'académie de Strasbourg, les collègues germanistes enseignant en lycée pourront télécharger de nombreuses fiches de travail pour leurs élèves en rapport avec l'énigme policière (Krimi).



Ces fiches de travail, unités et œuvres didactisées (environ 900 pages) sont le fruit des travaux du Groupe Recherche Formation 2002-2004 "le policier dans tous ses états", dirigé par Mme Françoise Laspeyres, et sous l'animation scientifique de M. Peter Schott de l'Institut Goethe.

Un CD-rom pour l'enseignant avec les corrigés et les conseils et méthodes pour la mise en œuvre de ces fiches de travail, va être diffusé prochainement dans les lycées de l'académie de Strasbourg. Un exemplaire de ce Cd-rom pourra être mis à disposition dans les autres académies.

<http://ww3.ac-poitiers.fr/allemand/krimi.htm>



Jeu de rôles: L'alibi

C'est un jeu de rôles classique, très utilisé par les professeurs d'anglais.

Groupe cible: Niveau intermédiaire/avancé

Voir pour l'anglais:

www.eslsite.com/rd/Drama-Role_Plays/alibi.html

ou encore: <http://www.englishadvantage.info/tag/role-play>

et pour le français:

http://www.form-a-com.org/index.php?option=com_content&view=article&id=26:lalibi&catid=6:divers&Itemid=3



Hans Weber
Solothurn

Tutto quel che è grande

Per esprimere l'idea di grandezza, le lingue indoeuropee amano servirsi di un radicale *m-* al quale si aggiunge una vocale seguita da una consonante per formare la radice dell'aggettivo. In sanscrito troviamo *mahi-* e *mahant-* (da cui l'hindi *mahat-*). Conoscete i termini *maharaja* e *maharani* che corrispondono ai gruppi latini "magnus rex" e "magna regina" con la differenza che il sanscrito è la lingua delle parole composte, come ad esempio in *Vetalapantsavinsati* "i 25 racconti di un demonio".

Altre lingue hanno la consonante *-g/k-*, come il greco *mégas*, o l'armeno *mec*, e naturalmente il latino *magnus* con il comparativo *maior*, *maius** e il superlativo *maximus*.

Le comparatif *maior* a donné *maire* en français (d'où l'anglais *mayor*) et *Meier* (métayer) en allemand – et naturellement *major* dans toutes les armées du monde.

Alle germanischen Sprachen hatten den Vokal *-i-*: gotisch *mikils*, altnordisch *mikill*, altenglisch *micel*, althochdeutsch *mihhil* (mittelhochdeutsch *michel*).

The Celtic languages have *-r*, Gaelic *mór* (king Malcolm "Canmore" [big head] who avenged his father king Duncan and killed Macbeth), Welsh *mawr*, Breton *meur*. These words are related to Greek *-mōros*, only found in compounds, for instance *enkhesímōros* "great in spear-throwing".

Von da ist es nicht weit bis zu germanischen Eigennamen, wie sie von römischen Schriftstellern übermittelt werden, zum Beispiel *Segimerus*, gebildet mit einem Adjektiv, gotisch als *-mêreis* überliefert "berühmt". Deutsch Namen wie *Waldemar*, von den Slaven nachgebildet als *Vladimir*, danach aber umgedeutet nach *mir* "Welt, Frieden". "Grösse" wird da zu

"Berühmtheit", das ist einleuchtend. Weniger einleuchtend ist aber, dass die Etymologen *Mär(e)* "Kunde" und *Märchen* an dieses Adjektiv anknüpfen; erzählte man ursprünglich wohl nur von grossen, berühmten Recken?

La dimension devient quantité

Dans toutes les langues nous constatons que le sens de "dimension" a tendance à évoluer vers le sens de "quantité"; "grand" devient alors "beaucoup". C'est ainsi que *magis*, adverbe correspondant à l'adjectif *magnus*, a pris le sens de *plus* et l'a même concurrencé. On constate que certaines langues romanes forment le comparatif avec *plus*: italien *più*, romanche *pli*, français *plus*, tandis que d'autres utilisent *magis*: roumain *mai*, catalan *més*, espagnol *más*, portugais *mais*. - *Magis* peut s'entendre comme "plutôt" et devenir une conjonction équivalente au latin *sed*: français *mais*, italien *ma*, etc.

Ce qui est plus étonnant, c'est que le nom du mois de mai, *Maius* (*mensis*) pourrait remonter à la même source. Il paraît que les Romains avaient déjà observé la parenté des noms propres *Maius* et *Maia* avec *magnus*...

One word that typifies the passage from size to quantity is Old English *mycel/micel* "great", Middle English *muchel*, later *muche*, Modern English *much*. And of course its comparative *more*, German *mehr*, which has the same root as Celtic *mór* "great".

La relève

Une autre caractéristique des mots exprimant la grandeur, c'est qu'ils tendent à être remplacés. Dans les

langues romanes nous chercherions en vain des adjectifs comme **magnō*, **magne*. Il paraît que dans la langue parlée *grandis* était plus usité que *magnus*. Ce nouveau venu, sans origine connue, a conquis toute l'aire romane: *grande* (et *gran*), *grand*. A noter qu'en français, *grand* n'avait qu'une terminaison pour les deux genres, ce qui explique les reliques comme "grand-mère", "grand-rue", "grand-chose".

Il est possible que *grandis* ait été renforcé par les adjectifs de même initiale et de sens proche *grassus* et *grossus*. Bien, mais il reste d'autres questions. Premièrement, il n'est pas clair si *crassus* "épais, gros" et *grassus* (de même sens) sont un ou deux mots. Et deuxièmement, *grossus* serait-il une altération symbolique de *grassus*, le -o- évoquant mieux la grosseur?

Gleiches gilt auch für die germanischen Sprachen; vergeblich suchen wir nach Nachkommen von urgermanisch **mikil-*. Die nordischen Sprachen haben heute *stor* (verwandt mit altindisch *sthûrâ-* "gross, stark, dick" und russisch *stáryj* "alt", ursprünglich "solid", und vielleicht deutsch *stur*, zur

wichtigen indogermanischen Wurzel *sta-/stha-*), die westgermanischen Sprachen haben *great*, *groot*, *gross*. Nach den Etymologen soll dieses Wort mit *Grütze* und *Griess*, englisch *groats* verwandt sein. "Grobkörniges" hätte sich demnach zu "viel Raum einnehmend" entwickelt? Ein nicht unbedingt einleuchtender Bedeutungswandel; immerhin kann ich darauf hinweisen, dass litauisch *stambùs* "grobkörnig" auch "gross" bedeutet...

As for the word *big*, which tends to replace *great* just as *great* has replaced *mickle*, it is one of those many monosyllables whose origin is unknown (boy, girl, lad, lass, dog, bad, etc.).

A further adjective comes from the French, *large*. Le latin *largus* (sans étymologie claire) signifiait "abondant", surtout à propos des fleuves, puis "qui donne en abondance, généreux", d'où "spacieux, vaste", etc. Une fois encore, nous assistons à une "relève", puisque *largus* a remplacé *latus*. Et nous savons même pourquoi: grâce à l'appui de *longus*, avec lequel il formait couple par l'identité de la finale.

Internationale Grössen

Thanks to the media, electronics, and the young, the Greek *mega-* has resurfaced, though only as a prefix, not as a full-blown adjective. In fact it belongs to the system of SI (Système International) prefixes. These are used for expressing the multiplication by powers of 1000. And they are so bizarre that they really deserve being included in a collection of linguistic curiosities.

The first batch consists of Greek words, albeit some of them sorely disfigured. *Kilo-* 1000¹ goes back to Greek *khílioi* (a thousand) with the *kh-* replaced by *k-* for the benefit of those who can't pronounce /χ/. *Mega-* 1000² is all right. *Giga-* 1000³: the word English *giant*, French *géant*, Italian *gigante* was well established. It goes back to Greek (plural) *Gigantes*, the gigantic savage race, enemies of the gods. *Tera-* 1000⁴ may reflect Greek *téras* "something extraordinary, frightening", "a miracle", "a monster", or it may be a disfigured *tétrá* "four". Why? Well, just look at the following prefix, *peta-* 1000⁵ which is supposed to represent the Greek *pénte* "five". I wonder are there any people unable to articulate /n/? And *exa-* 1000⁶ is Greek *hex* with the *h-* removed for the benefit of the French and others.

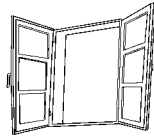
Puis, en ayant assez des nombres grecs, les responsables de la Conférence Générale des Poids et Mesures se tournèrent vers l'alphabet latin en ayant soin de commencer à la fin et d'affubler les préfixes à la grecque. Voyez plutôt: *zeta-* 1000⁷, *yotta-* 1000⁸. Continuez, si vous voulez; mais cela devrait suffire, car on prétend que 5 exabytes contiennent tous les mots jamais dits par les humains...

Nota

* Come volete che scriva queste parole in una rivista plurilingue? Gli italiani e i tedeschi scrivono *maior*, i francesi e gli inglesi *major*...



Nero Wolfe.



Oswald Inglin
Basel

Individualisierung und Reflexion im französischen Fremdsprachunterricht: das Portfolio

Comment amener les élèves à travailler individuellement sur un objet d'enseignement pour que cela corresponde le mieux à leur propre méthode de travail et à leurs compétences? Comment les amener à élaborer de manière autonome la forme et les stratégies permettant d'obtenir un résultat et à le présenter? Une des réponses possibles, c'est le portfolio.

Cette contribution veut donc présenter le portfolio en tant que méthode fonctionnant dans le cadre d'un projet d'enseignement du français.

Il est courant de lire en classe de langue étrangère un roman ou une pièce de théâtre. Les enseignants travaillent avec les élèves non seulement à partir du texte, mais s'interrogent également sur la question de l'auteur-e, du contexte historique dans lequel le texte a été produit ou encore en intégrant dans leur enseignement des adaptations filmiques ou d'autres produits multimédias qui se réfèrent au texte.

Cette modalité de travail, qui prend de plus en plus d'importance dans l'enseignement régulier, représente un excellent modèle sur la base duquel les élèves vont pouvoir travailler à d'autres textes des mêmes auteur-e-s. Cela va les aider dans la compréhension d'autres œuvres, par exemple lorsqu'ils/elles préparent ces fameuses «listes de lecture» pour les examens de maturité.

L'article montre d'abord comment mettre en place cette méthode en général, pour en fournir ensuite des exemples de détail sur la base d'œuvres de Molière.

Unterrichtsdilemma

Einleitend einige Worte dazu, wie ich zum Portfolio kam: Je länger ich als Fremdsprachenlehrer Literatur in immer wieder der gleichen, hergebrachten Art und Weise unterrichtete, desto unzufriedener wurde ich. Konnte ich denn tatsächlich hoffen, mit der Klassenlektüre ein und desselben Romans im Unterricht dem sprachlichen, aber auch dem emotionellen Potenzial aller Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden, indem ich sie alle zusammen, immer mehr oder weniger gleichzeitig zu den gleichen (meinen) Einsichten in ein bestimmtes Werk führen wollte? Nicht viel besser erging es mir, wenn ich an die Maturitätsprüfungen dachte: Konnte es wirklich der krönende Höhepunkt gymnasialen Literaturunterrichts sein, wenn ich den Prüflingen aus irgendeinem der Texte, die sie aus einer Leseliste aussuchen mussten, einen Ausschnitt vorlegte, den sie zuerst identifizieren und dann in den Gesamtzusammenhang des Werkes stellen mussten, und ich ihnen zum Schluss noch ein paar mehr oder weniger sinnvolle Fragen zum Buch, zum Autor oder zur Autorin stellte? Kurz: die klassische Prüfungssituation, in der die Lehrperson den Schülern und Schülerinnen unvermittelt etwas vorlegt, worauf diese reagieren müssen – Prüfungs-Pingpong. Meist ohne Herzblut – sowohl auf der einen wie auf der anderen Seite. Jetzt führe ich die schriftlichen und mündlichen Abiturprüfungen mit dem Portfolio durch, das die Schülerinnen und Schüler zum Examen mitnehmen, und mit dem sie dort die Prüfungen bestreiten.

Die Portfoliomethode hat mich aus meinem Dilemma befreit und mir in

meinen späten Unterrichtsjahren so etwas wie einen zweiten Lehrerfrühling beschert.

Die Portfoliomethode

In der Portfoliomethode arbeiten die Schülerinnen und Schüler aufgrund einer Projektvereinbarung selbstständig an einem Thema und legen Arbeiten, die sie im Zusammenhang mit der Behandlung dieses Themas erstellt haben, in eine Mappe ab. Dabei entscheiden sie selbst, welche Arbeiten sie im Portfolio ablegen wollen und welcher Art diese Arbeiten sind, es sei denn, in der Projektvereinbarung zwischen der betreuenden Lehrperson (*Coach*) und der Schülerin oder dem Schüler (*Coachee*) wird etwas anderes festgelegt.

Wie ein solches Portfolio aussieht (ob es z. B. als Schachtel, als Loseblattsammlung, gebundenes Heft oder auch als Website geführt wird), welchen Inhalt es hat (z. B. selbst geschriebene Texte, aus dem Internet und anderen Quellen gesammeltes Material, Fotos, Ton- und Filmdokumente), welchen Perfektionsgrad es aufweist (z. B. Notizen, Entwürfe, korrekturgelesene Texte) oder wie stark seine Gestaltung und Form durch eine Vereinbarung zwischen Lernenden und Lehrenden offengelassen oder eingeschränkt werden, spielt für das Konzept des Portfolios als Unterrichtsform keine Rolle. Das Portfolio ist eine offene Form und kann je nach Bedarf und Gutdünken enger oder weiter gefasst werden. In anderen Worten: *Das* Portfolio gibt es nicht. Es gibt entsprechend auch keine einheitliche Lehre des Portfo-

liounterrichts. Und darin liegt gerade die Chance dieser – für viele neuen – Unterrichtsform: Das Portfolio ist ein offenes Konzept, in dem so viel oder so wenig Platz hat, wie es dem Kontext angemessen erscheint, und wie es *Coach* und *Coachee* gemeinsam in der Projektvereinbarung festlegen. Auf den Punkt gebracht haben es die Paulsons in ihrem grundlegenden Artikel zum Portfolio: „Ein Schülerportfolio umfasst eine bewusst vorgenommene Auswahl von Arbeiten eines Schülers, der darin sein Engagement, seine Lernfortschritte und seine Leistungen ausweist.“ (Paulson 1991, S. 60)

Elemente eines Portfolios

Was gehört nun zu einem solchen Portfolio? Im Folgenden sollen ein paar Elemente angesprochen werden, die Teil eines Portfolios sein können, aber nicht müssen. Die Methode wurde ursprünglich im angelsächsischen Raum entwickelt, deshalb werden in der Fachliteratur auch englische Ausdrücke für deren Elemente verwendet, die ich hier, der Einfachheit halber, z.T. auch verwende.

Projektvereinbarung

Grundlage eines Portfolios sollte

eine Projektvereinbarung zwischen den Schülerinnen und Schülern, die das Portfolio erarbeiten, und der betreuenden Lehrperson sein. In dieser Projektvereinbarung müssen die Eckpunkte des Portfolios, so wie sie oben angedeutet wurden (Umfang, Ausgestaltung etc.), festgelegt werden. Wie stark ein Portfolio mittels einer solchen Vereinbarung durch die Lehrkraft gesteuert werden soll, ist eine Ermessensfrage. Die Erfahrung hat gezeigt, dass man eher mehr als weniger steuern sollte, weil die Schülerinnen und Schüler aufgrund einer offenen Vereinbarung dazu verleitet werden, sich zu verzetteln und ihre Ressourcen falsch oder ineffizient einzusetzen. Zwei Beispiele: Unpräzise Projektvereinbarungen haben u.a. dazu geführt, dass sich Schülerinnen und Schüler auf das Sammeln von Material konzentrierten, ohne das Material zu reflektieren. Die Auswertung von Schüler-Logbüchern hat ergeben, dass sie sich aufgrund des vielen Materials in einer falschen Sicherheit das Thema betreffend wähnten. Die fehlende Reflexion führte zu einer Ausbeute, die weit unter ihren eigenen Erwartungen und denjenigen der Lehrperson lag. Eine weitere Gefahr aufgrund unpräziser Abmachungen lag darin, dass sich Schülerinnen und Schüler zu sehr auf die kreative Ausschmückung des Portfolios konzentrierten und darob die grundlegende Sorgfalt bei der Bearbeitung der Einlagen, wie z. B. sprachliche Korrektheit oder Systematik, litt. In anderen Worten: Die Schülerinnen und Schüler müssen – je nach Ausstattungseifer – vom *Coach* immer wieder auf die Inhaltsebene zurückgeholt werden, damit das Portfolio nicht bloße Verpackung ohne Inhalt wird.

Logbuch

Portfolioarbeit darf sich nicht im reinen und unreflektierten Sammeln von Produkten und Materialien erschöpfen. Der Arbeitsprozess muss



M. de Molière, *Le Tartuffe*.

reflektiert werden, damit Einsichten über die eigene Arbeitsweise in die künftige Arbeit einfließen können. Für viele Lehrpersonen, die mit Portfolios arbeiten, ist diese sog. „Reflexive Praxis“ das wichtigste und massgebendste Element von Portfolioarbeit überhaupt. Die Reflexion in meinem Portfolio-Unterricht geschieht über das Medium des Logbuchs. Dort führen die Schülerinnen und Schüler eine Art Tagebuch über ihre Portfolioarbeit. Dieses Logbuch kann nach Wunsch der *Coaches* persönlich bleiben. Ich rate ihnen allerdings, über dieses Logbuch mit mir als *Coach* in Kontakt zu bleiben. Dies bedeutet, dass ich in gewissen Intervallen Einblick in das Logbuch der Schülerinnen und Schüler erhalte und ihnen meinerseits schriftlich in dasselbe Rückmeldungen gebe. Wie das Logbuch aufgebaut werden soll, kann Bestandteil der Projektvereinbarung zu Beginn der Portfolioarbeit sein.

Cover Sheets oder Top Sheets

Neben dem umfassenderen Logbuch können in einem Portfolio noch andere Gefässe für Feedback eingebaut werden. Eine Möglichkeit dazu ist ein *Cover* oder *Top Sheet*, das entweder dem ganzen Portfolio oder einzelnen Einlagen vorangestellt wird.

Diese *Cover Sheets* können mit folgenden Leitfragen gegliedert werden:

- Titel des Portfolios/der Einlage
- Aufgabe, die bearbeitet wurde, und Art der Bearbeitung (methodischer Ansatz und/oder Darstellungstechnik)
- Beschreibung des Arbeitsprozesses
- Zielsetzungen zu Beginn der Portfolioarbeit
- Welche Ziele habe ich erreicht?
- Welche Ziele wurden nicht erreicht und weshalb?
- Welche Einlagen im Portfolio beurteile ich als die besten und weshalb?
- Welche Einlagen schätze ich am geringsten ein und weshalb?

Peer-Review

Portfolioarbeit ist ein Prozess. Die Schülerinnen und Schüler überarbeiten ihre Produkte mehrmals, bevor sie sich entscheiden, welche sie in das Portfolio einlegen. Die Überarbeitung der Produkte geschieht einerseits aufgrund des Feedbacks durch den *Coach*, aber z.B. auch aufgrund des Feedbacks der Klassenkameradinnen und -kameraden (*Peers*), in einer *Peer-Review*. In einer *Peer-Review* stellt ein Schüler oder eine Schülerin den gegenwärtigen Arbeitsstand am eigenen Portfolio einer kleineren Gruppe von Klassenkameradinnen und -kameraden vor. Dabei berichtet er oder sie über Fortschritte und Schwierigkeiten bei der Arbeit, und die Zuhörenden sind gehalten, als in ihrer eigenen Arbeit ähnlich Betroffene Feedback in Form von Kommentaren und Tipps zu geben. Ich nenne diese Interaktionsform in meiner Portfolioarbeit im Englischunterricht „Work-in-Progress-Presentation“. Diese Sitzungen sind für alle Beteiligten ein echter Gewinn und wichtiger Motor für die eigene Portfolioarbeit. Selbstverständlich finden diese *Peer-Reviews* in der Fremdsprache statt.

Show-Case-Presentation

Portfolios sind etwas zum Zeigen, nicht nur der betreuenden Lehrkraft. Auch die Klassenkameradinnen und -kameraden möchten schliesslich wissen, was aus den Zwischenprodukten, die ihnen an der *Work-in-Progress-Presentation* gezeigt wurden, geworden ist. Die Präsentation von fertigen Einlagen geschieht in meinem Portfoliounterricht in einer sog. *Show-Case-Presentation*. Diesmal präsentiert der Schüler oder die Schülerin eines oder mehrere der besten Stücke seines oder ihres Portfolios in der Form eines Vortrages vor der ganzen Klasse.

Brücke zum Europäischen Sprachenportfolio

Wird im Fremdsprachenunterricht mit dem ESP gearbeitet, so ergeben sich auf zwei Ebenen Möglichkeiten zum Brückenschlag zwischen den beiden Portfolios: Im *Dossier* des ESP können Kopien, bzw. Fotos von ausgewählten Zwischen- und Endprodukten der Arbeit mit dem Literaturportfolio abgelegt, in der *Sprachbiografie* sprachliche und kulturelle Aspekte der Lernerfahrung festgehalten werden.

Beispiel eines Literaturportfolios¹

Im unten dargestellten Beispiel wird *Le Tartuffe* im Regelunterricht gelesen. In Exkursen wird parallel dazu auf die Biografie des Autors („Une biographie double: J.-B. Poquelin et M. de Molière“, „Les lignes maîtresses d’une vie: Ariane Mnouchkine, Molière“) sowie blitzlichthaft auf weitere Werke („La sagesse de Molière: son oeuvre reduite en ‚pages roses‘“) und eine moderne Umsetzung seines Werkes (Murnaus Stummfilm *Tartuffe*) eingegangen. Die Arbeitsmethoden in diesen Exkursen werden ganz bewusst modellhaft vermittelt, damit die Schülerinnen und Schüler zu Hause bei ihrer eigenen

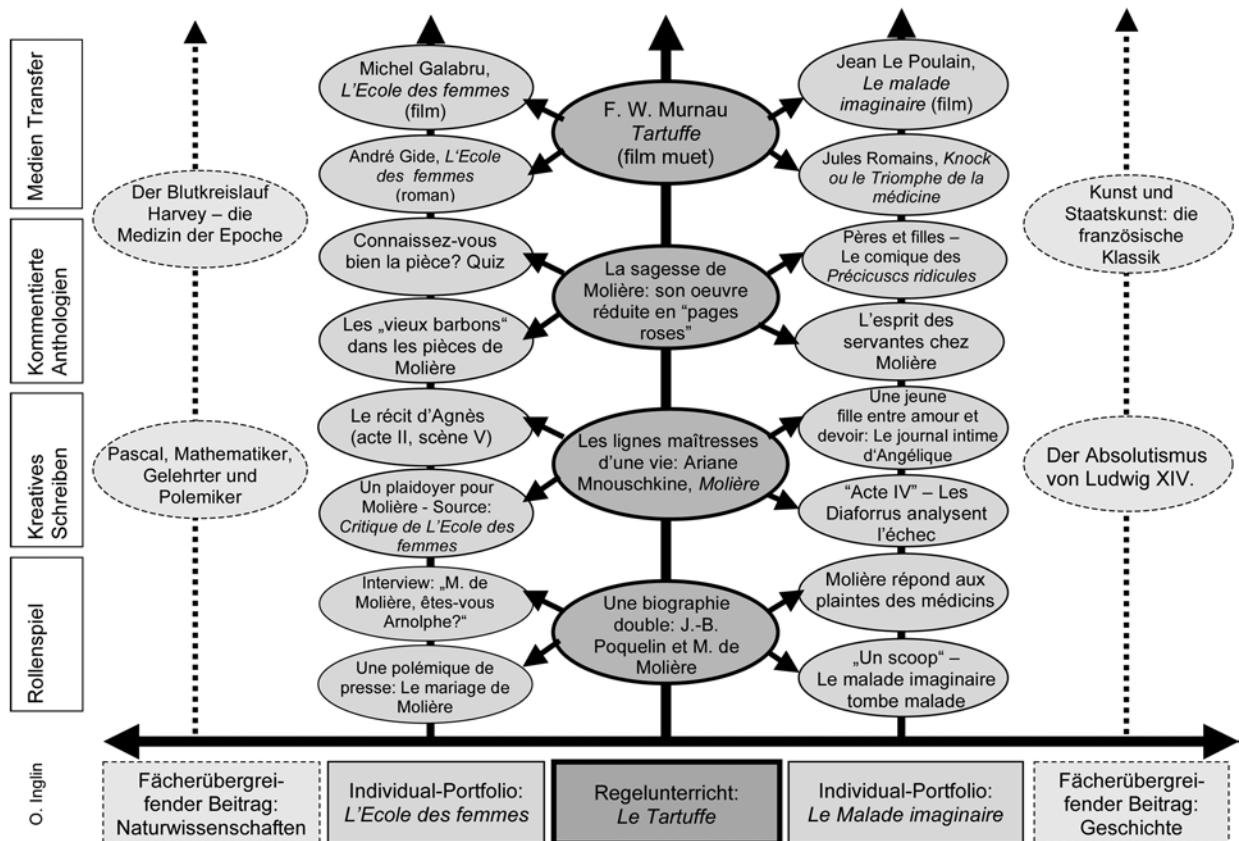


Jean-Baptiste Poquelin dit Molière.

Arbeit das nötige Instrumentarium besitzen (z.B. die Filmanalyse im Zusammenhang mit der Behandlung von Murnaus *Tartuffe*). Die Schülerinnen und Schüler erhalten nun den Auftrag, ihrerseits ein anderes oder mehrere andere Theaterstücke von Molière als Ausgangspunkt für ihr Portfolio zu wählen. Dabei werden ihnen folgende Auflagen gemacht: Jeweils zwei ihrer Einlagen müssen aus nicht-deskriptiven Textsorten bestehen, die sich direkt mit dem Autor befassen (in der Grafik als Beispiel: Interview, Zeitungsartikel). Mindestens zwei weitere Einlagen müssen kreative Umsetzungen von Molière-Texten beinhalten. Zwei weitere Einlagen müssen Molière-Texte kommentieren, resp. für ein breiteres Publikum zugänglich machen. Und schliesslich müssen sich zwei Einlagen mit Umsetzungen des behandelten

Werkes befassen (im Beispiel Filme, resp. von Molière-Werken inspirierte Romane). Die Auswahl der Stücke ist durch diese Auflagen natürlich etwas eingeschränkt. Entsprechend müssen die Schülerinnen und Schüler vor der endgültigen Festlegung „ihres“ Stückes recherchieren, wie lohnend die Wahl in Bezug auf die Auflagen ist. Dieser erste Recherche-Teil ist nicht unwichtig und garantiert, dass gleich zu Beginn des Portfolios das dokumentarische Umfeld ausgelotet und z.B. in einer Biblio- und Webliografie festgehalten wird. Haben die Schülerinnen und Schüler ein entsprechendes Konzept ihres Portfolios erarbeitet, so wird es der Lehrperson präsentiert, und auf dieser Grundlage wird eine Projektvereinbarung getroffen, in der die Resultate der Besprechung festgehalten werden und

auch die Bewertungsfrage abschliessend geregelt wird. Das in der Grafik dargestellte Beispiel kann das Resultat zweier Projektvereinbarungen sein, die der Verfasser als betreuende Lehrperson mit zwei Schülerinnen ausgehandelt hat (Individual-Portfolios *L'Ecole des femmes* und *Le Malade imaginaire*). Es versteht sich von selbst, dass bei vorgegebenen Literaturthemen die Hilfestellung der Lehrkraft eine wichtige Rolle spielt. Dieser Zugang ergibt sich jedoch aus der bereits erwähnten Erkenntnis, dass eine zu grosse Freiheit bei der Wahl der Einlagen zu allzu grosser Beliebigkeit führen würde, die der Qualität der Portfolios abträglich wäre. Wichtig ist, dass das Arrangement für beide Seiten, Lehrkraft und Schülerin oder Schüler, stimmt.



Mit dem Portfolio an die Maturitätsprüfungen

In meinem Fremdsprachunterricht dürfen die Schülerinnen und Schüler ihre Portfolios an die schriftlichen und mündlichen Maturitätsprüfungen mitnehmen. In einem ersten Teil der schriftlichen Prüfung werden allen Prüflingen die gleichen Aufgaben gestellt, welche das übliche Spektrum – von Leseverständnis- bis Grammatikaufgaben – umfassen. Im zweiten Teil haben die Schülerinnen und Schüler die Wahl zwischen einem klassischen Aufsatzthema und einem, das ich ihnen individuell aufgrund ihres Portfolios stelle.

Für die mündliche Prüfung gebe ich ihnen ein Thema vor, auf dessen Erörterung sie sich in der Vorbereitungszeit vor der eigentlichen Prüfung aufgrund ihres Portfolios vorbereiten können. Finden sich Schülerinnen und Schüler, die bereit sind, in einer Gruppe geprüft zu werden, so werden diese zuerst in einem individuellen Teil ebenfalls aufgrund ihres Portfolios geprüft (unter Diskussionsteilnahme der anderen Teilnehmenden). In einem zweiten Teil versuche ich, die Gruppe mittels eines Rollenspiels oder einer Debatte ihre im Portfolio behandelten Inhalte anwenden zu lassen.²

Anmerkungen

¹Das dargestellte Beispiel ist die Adaption eines Projekts aus dem englischen Fremdsprachunterricht aus meinem Artikel „Rahmenbedingungen und Modelle der Portfolioarbeit“ in: Brunner, Ilse, Thomas Häcker & Felix Winter (Hrsg.) (2006), *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte. Anregungen. Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (pp. 81-88). Seelze-Velber. Dabei konnte ich auf die freundliche Hilfe meines leider viel zu früh verstorbenen Französisch-Kollegen am Gymnasium Leonhard in Basel, Dr. Christoph Stoecklin, bauen.

²Ausführlicheres zur Bewertung von und zum Prüfen mit Portfolios findet sich in meinem Artikel „Prüfen und Bewerten von Portfolios im Regelunterricht und in Abiturprüfungen“, in: Biermann, Christine & Karin Volkwein (Hrsg.) (2010), *Portfolio-Perspektiven. Schule und Unterricht mit Portfolios gestalten* (pp. 124-142). Weinheim/Basel.

Bibliografie

- Brunner, I., Häcker, Th. & Winter, F. (Hrsg.) (2006). *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte. Anregungen. Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, 2008.
- Inglin, O. (2004). Das Portfolio als schulentwicklerischer Prozess in einem Kollegium. In Bräuer, G. (Hrsg.), *Schreiben(d)lernen. Ideen und Projekte für die Schule* (pp. 249-258). Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Inglin, O. (2005). Das Portfolio. Im Unterricht, zur Prüfungsvorbereitung, in der Prüfung. *Deutschmagazin*, 6/2005, 51-58.
- Inglin, O. (2005). Das Portfolio. Sein Einsatz im Unterricht und in Prüfungen moderner Sprachfächer. *PRAXIS Fremdsprachenunterricht*, 6/2005, 6-11.
- Inglin, O. (2006). Rahmenbedingungen und Modelle der Portfolioarbeit. In Brunner, I., Häcker, Th. & Winter, F. (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte. Anregungen. Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (pp. 81-88). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Inglin, O. (2007). Vom Souvenir zur Präsentation. Einen Schüleraustausch im Portfolio dokumentieren. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 41* (2007), H. 85/86, 70-73.
- Inglin, O. (2007). Das ESP-Dilemma und der Portfolio-Ansatz. *Babylonia 4/2007*, 79-81.
- Inglin, O. (2008). Das P.A.doubleC. Der spielerische Portfolio-Ideen-Generator. In Schwarz, J., Volkwein, K., & Winter, F. (Hrsg.), *Portfolio im Unterricht. 13 Unterrichtseinheiten mit Portfolio* (pp. 179-186). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Inglin, O. (2010). Prüfen und Bewerten von Portfolios im Regelunterricht und in Abiturprüfungen. In Biermann, Ch. & Volkwein, K. (Hrsg.), *Portfolio-Perspektiven. Schule und Unterricht mit Portfolios gestalten* (pp. 124-142). Weinheim/Basel.
- Paulson, F. L., Paulson, P. H. & Meyer, C. A. (1991). What Makes a Portfolio a Portfolio? *Educational Leadership*, 60-63.

Oswald Inglin

Dr. phil., Konrektor, Englisch- und Geschichtslehrer am Gymnasium Leonhard, Basel; Beauftragter für Immersionsunterricht. Schulentwicklerische Schwerpunkte: Methodik der Portfolioarbeit auf der Sekundarstufe II und in Maturitätsprüfungen, Didaktik und Methodik des Immersionsunterrichts, Integration des Europäischen Sprachenportfolios III (ESP) in den Regel- und Immersionsunterricht, Schüleraustauschdidaktik. Vortrags- und Lehrerfortbildungstätigkeit zur Portfolio- und Immersionsdidaktik und -methodik. Mitglied des Internationalen Netzwerks Portfolio. (Das Internationale Netzwerk Portfolio, INP, ist ein Zusammenschluss von Lehrpersonen im deutschsprachigen Raum, die die Portfoliome-

thode weiterentwickeln und in Publikationen und Workshops einem grösseren Kreis von Unterrichtenden zugänglich machen wollen: <http://www.portfolio-schule.de/index.cfm>).



Innovative Projekte in der Aus- und Fortbildung von Deutschlehrer/-innen in Russland



ID

Name: Denis Rochev

Land: Russland

Stadt: Gatschina

Funktion/Titel: DaF Lehrer; Multiplikator der Sprachschule „Dialog“; Regionalwettbewerbssieger „Lehrer des Jahres 2006“.

Institution: Gymnasiums „Apeks“ (Gatschina, Leningrader Gebiet)

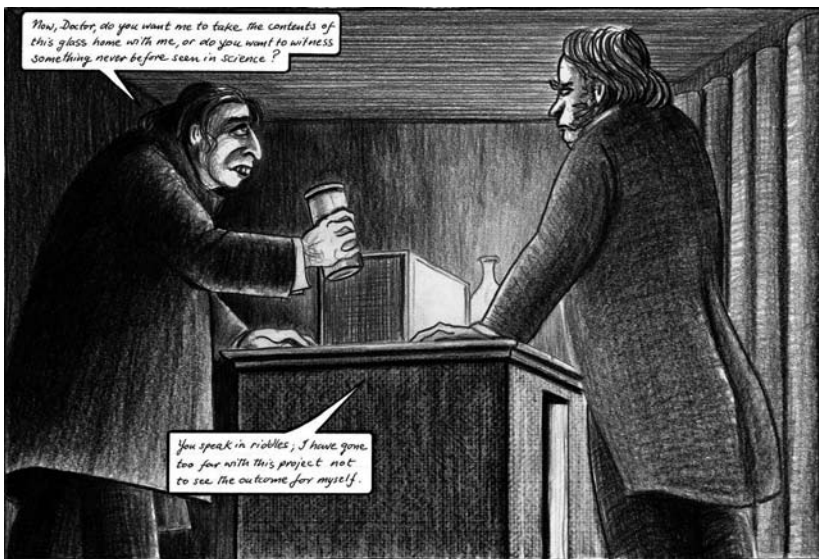
In der pädagogischen Tradition Russlands gibt es Formen der Lehrerfortbildung, die wie der Wettbewerb „Lehrer des Jahres“ und der „Methodische Zug“ nicht nur bei der russischen Lehrerschaft, sondern auch bei dem restlichen Teil der Öffentlichkeit grosses Interesse wecken. Der genannte Wettbewerb, der auf Bezirks- oder Stadtebene, auf der Regionalebene und schliesslich russlandweit ausgetragen wird, hat die Verbreitung der pädagogischen Erfahrung der besten Lehrer, die Weiterentwicklung von Berufskontakten, die Einführung neuer Methoden und die Förderung des Lehrerberufs zum Ziel.

Organisation des Wettbewerbs

Schon in der ersten Etappe geht es um eine breite Zusammenarbeit zwischen der Ausbildungsbehörde des Bezirks oder der Stadt, den Schulen und ihren LeiterInnen und den Gewinnern des Wettbewerbs der vergangenen Jahre, um Inhalt und Bewertungskriterien festzulegen und die Leistungen der Kandidaten zu evaluieren. Auf diese Weise wird die Teilnahme am Wettbewerb nicht nur Sache des Lehrers, sondern der ganzen Schule, die selbst ihre Kandidaten aufstellt und diese durch eine Gruppe von Kollegen bei der Vorbereitung unterstützt. In der ersten Runde geben die Kandidaten Unterricht in ihren Schulen, der von einer Fachjury bewertet wird. Die zweite Runde, zu der Gäste, Kollegen und Zuschauer eingeladen sind, findet an einer anderen Schule statt. Dort müssen die Kandidaten ihre Arbeitskonzepte präsentieren

und auf der Bühne mit unbekanntem Schülern – gewöhnlich im Alter von 14-15 Jahren – eine 20-minütige Unterrichtssequenz zeigen. Diese offene Stunde macht allen Spass: der Jury, den Schülern, den Zuschauern, ausser wahrscheinlich dem Kandidaten – bei meinem „Auftritt“ konnten die Schüler zum Beispiel kein Wort Deutsch! Es galt also, sowohl die Schüler für das Erlernen der Sprache zu sensibilisieren und ihnen dabei erste Gesprächselemente beizubringen als auch dem Publikum etwas Interessantes zu bieten. Die letzte Aufgabe besteht in einer Pressekonferenz, bei der alle Kandidaten zu Problemen der gegenwärtigen Ausbildung Stellung beziehen müssen. Früher kam dazu noch eine (inzwischen leider gestrichene) Selbstpräsentation „Der Lehrer in seiner Freizeit“, bei der man zehn Minuten lang singen, tanzen oder sogar kleine Szenen spielen musste.

Die 15 bis 20 Bezirkssieger stossen bei dem regionalen Wettbewerb aufeinander, der ähnlich wie der vorausgehende abläuft und einen Kandidaten pro Region für das Finale ermittelt. Das macht ca. 70 Teilnehmer für die Endrunde, die sich in diesem Jahr wie folgt verteilen: Geistes- und Sozialgruppe, naturwissenschaftliche Gruppe, Kunst und Kultur, sprachliche Gruppe, Grundstufenausbildungsgruppe. Wiederum gibt es zwei Runden, deren erste die Vorstellung eines innovativen Projekts (10 Min.), eine Probelektion (30 Min.) und die Analyse des eigenen Unterrichts (10 Min.) beinhaltet. In der zweiten Runde müssen 15 TeilnehmerInnen – zwei von jeder Gruppe und sieben Finalisten gemäss einer gemeinsamen Abstimmung – einen



Andrzej Klimowski, *Dr. Jekyll and Mr. Hyde*.

Workshop auf der Bühne gestalten (25 Min.) und einen Vortrag über die Philosophie der Ausbildung halten (10 Min.), z.B. wie im vorigen Jahr über "Familie und Schule im Jahrhundert der Ausbildung". Am Ende findet eine festliche Siegerehrung in Moskau statt, wo der Präsident Russlands die Teilnehmer und den Sieger begrüßt. Man überreicht den fünf Finalisten jeweils einen kleinen und dem Sieger den großen Kristallpelikan. Der Pelikan gilt gemeinhin als der Vogel, der die Selbstaufopferung und die Selbstresignation versinnbildlicht, indem er seine Brust aufreißt und seine Jungen mit seinem Blut tränkt. Ohne die Symbolik zu weit zu treiben, kann man sagen, dass der Sieger nicht nur die Persönlichkeit ist, die ihr Fach am besten kennt und pädagogische und psychologische Qualifikationen besitzt, sondern auch die Fähigkeit, jenseits des etablierten Systems kreativ zu arbeiten. So stand der Wettbewerb im Jahr 2007 unter dem Motto "Innovation heute – Standard morgen". Denn Tradition und Innovation, Erfahrung und ihre Anwendung unter modernen Bedingungen sind gefragt.

Optimierung des Erfahrungsaustauschs

Im März 2002 wurde der Klub "Lehrer des Jahres" gegründet, dem sowohl die TeilnehmerInnen als auch die Organisatoren der vergangenen Wettbewerbe angehören können. Seine Ziele sind die Unterstützung und Motivation begabter LehrerInnen, die Verbreitung pädagogischer Erfahrung und die Pflege von Kontakten. Der Klub organisiert Konferenzen und pädagogische Foren, Seminare und Workshops, die nicht zuletzt dazu dienen, die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit für die Probleme der Lehrer und der Schule zu gewinnen. Der Erfolg war so gross, dass das Bildungsministerium des Moskauer Gebiets und das Komitee der Ausbildung des Leningrader Gebiets drei Jahre später ein Regierungsabkommen über eine Kulturpartnerschaft zwischen den Regionen unterschrieben, aus der die Idee eines "methodischen Zuges" geboren wurde. Sie baut auf regionalen Vorformen auf, die nun auf das ganze Land ausgedehnt wurden. So startete der methodische Zug - genauer gesagt: es war ein Bus - am 12. Mai 2008 in der Stadt Tosno des Leningrader Gebiets, wo die LehrerInnen aus dem Moskauer Gebiet sieben Unterrichts-

stunden gaben. Am nächsten Tag hielt der "Zug" für vierzehn Stunden und eine pädagogische Konferenz zum Thema "Innovative Ausbildung" vor dem Gymnasium der Stadt Kirischi. Der "Zug" bestand aus 28 Pädagogen aus den zwei Gebieten, die insgesamt 33 Stunden unterrichteten. Außerdem bot jede Stadt den Gästen ihr Kulturprogramm und jede Schule ein Konzert des Schulkollektivs. Die ganze Reise war ein richtiges Fest, das mit dem Empfang bei der Ausbildungsministerin des Moskauer Gebiets endete.

Die Reise des methodischen Zuges zeigte, dass die Idee des pädagogischen und didaktischen Erfahrungsaustausches funktioniert und gute Ergebnisse zeitigt. Mehr als zweihundert Lehrerinnen und Lehrer haben die Unterrichtsstunden besucht und an der darauffolgenden Besprechung teilgenommen, während die besten Lehrerinnen und Lehrer aus den zwei Regionen ihrerseits die Arbeit der verschiedenen Schulen kennenlernen konnten. Um die Erfahrung dieser Treffen weiterzugeben, werden die Unterrichtsskizzen und die Evaluation der Konferenzen veröffentlicht.

Hoffentlich fährt der methodische Zug bald in Richtung Westen, damit unsere Länder näher zusammenkommen. Ich lade Sie damit zum Austausch ein: denisrochev@yandex.ru



Bloc Notes

L'angolo delle recensioni

In questa rubrica proponiamo sia recensioni che presentazioni di nuovi libri. Queste ultime sono contraddistinte da un asterisco.

Blühdorn, Hardarik & Marina Foschi Albert (2006). *Letture e comprensione del testo in lingua tedesca. Strategie inferenziali e grammaticali. Tecniche euristiche. Materiale illustrativo*. Pisa: Edizioni Plus – Pisa University Press.



Das von Marina Foschi Albert und Hardarik Blühdorn verfasste Arbeitsbuch zum Thema Lesen und Textverstehen in Deutsch als Fremdsprache präsentiert sich als

praktische Einführung in inferentielle und grammatische Lesetechniken für Lehrende und Lernende aller Niveaustufen sowie für angehende Übersetzer und Dolmetscher. Es ist sowohl für den Unterricht als auch für das selbständige Lernen konzipiert, versteht sich aber nicht als Sprachlehr-/lernbuch, sondern als Begleitmaterial, das vertiefend zur Erweiterung der Lesekompetenz sowie des textanalytischen Grammatikwissens einzusetzen ist. Der handliche Paperback-Band ist auf Italienisch erschienen und hat nur wenig mit anderen ‚Lesekursen‘ gemein, er ergänzt diese vielmehr auf einem anspruchsvollen Niveau. Auf übersichtlichen 125 Seiten wird angestrebt, Deutschlehrenden und -lernenden zu zeigen, dass auch mit geringen Sprachkenntnissen und auch bei komplexen authentischen Texten beträchtliche Leseleistungen erzielt werden können. Dabei gehen die Autoren nicht den lexikalisch-semantischen Weg, wie etwa über das Erschließen von Wortbedeutungen, sondern vielmehr einen strukturellen, der auf dem Prinzip gründet, dass Formen selbst sinntragend sind und damit letztendlich der Bedeutungsübermittlung dienen: Über strukturelles Wissen sollen In-

halte erschließbar werden, was sich als interessantes, aber nicht immer einfaches Unterfangen erweist, das einige Grundkompetenzen erfordert. Der Anhang enthält daher auch ein zweisprachiges deutsch-italienisches Glossar verwandter textlinguistischer Fachbegriffe sowie eine weiterführende Bibliografie.

Foschi Albert und Blühdorn teilen ihr Werk in zwei größere Abschnitte und gehen progressiv von den einfacheren zu den komplexeren, von den allgemeineren zu den spezifischeren Arbeitstechniken vor. Der erste Abschnitt widmet sich der Rolle der Inferenz im Leseprozess, wobei die Bedeutung der pragmatisch begründeten Inferenz hervorgehoben wird. Basierend auf der Analyse der textuellen Makrostruktur sowie der lexikalischen Analyse wird knapp und anhand konkreter Beispiele aufgezeigt, wie richtig eingesetztes Weltwissen und gezielte Hypothesen zu konkretem Textverstehen beitragen können. Die Lesenden sollen erkennen, dass sie bereits über zahlreiche Ressourcen verfügen und werden aufgefordert, diese zu aktivieren und einzusetzen: Textsortenwissen, bewusstes Wahrnehmen von Bildern und Grafiken, Eigennamen, Internationalismen, Zahlen sowie grafische Besonderheiten dienen der Vorentlastung und dem Aufbau einer Erwartungshaltung.

Nach einigen allgemeinen Hinweisen zur Rolle des Verbs, zur Valenztheorie und zur Textgrammatik gelangen die Autoren sodann zur eigentlichen Textanalyse, die bereits einschlägige Vorkenntnisse erfordert: In vier Schritten – jeweils durch ein Beispiel illustriert – führen sie die LeserInnen vom Ermitteln der Verbalklammer über das Ermitteln des Subjekts zum Ermitteln der Adjunktklammer und schließlich weiterer Satzkonstituenten. In Abgrenzung von der traditionellen grammatischen Analyse, die

eher form- und nicht sinnorientiert vorgeht, dienen die hier angeführten Techniken als Handlungsanleitung für ein tiefergehendes Textverstehen. Grammatische Phänomene werden nicht nur am Text dargestellt, sondern als Werkzeug zur Texterschließung herangezogen. Dieser Zugang vermittelt nicht nur einen wesentlichen Einblick in die strukturellen Charakteristika der deutschen Sprache, die zentrale Rolle des Verbs, die Besonderheit der Klammerstellung sowie der Satzfelder, sondern fördert auch das Sprachbewusstsein und das Wahrnehmen sprachlicher Funktionen.

Im zweiten Abschnitt wird die grammatische Textanalyse zunächst erweiternd wiederaufgenommen und das Erkennen des syntaktischen Textrasters, der Satzkonstituenten sowie der informativen Hierarchie im Text vertieft. Die darauf folgenden drei Unterkapitel widmen sich jeweils der lokalen, der temporalen und der kausalen Textkohärenz. Zu Beginn werden die zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel aufgelistet und beschrieben, dann folgt ein detailliert und schrittweise analysiertes Textbeispiel, den Schluss bilden weitere Texte mit entsprechenden Arbeitsaufgaben: Diese reichen vom Unterstreichen über die grafische Darstellung bis zur Erstellung von Tabellen, in denen die jeweilige Vernetzung aufgeschlüsselt wird, deren Verständnis die Basis für interpretative Schlussfolgerungen zur Textbedeutung liefert.

Das Verdienst des Arbeitsbuches liegt zum einen darin, bereits in einem Anfangsstadium den Zugang zu authentischen Texten eröffnen zu wollen: Je früher Lernende auch anspruchsvollere Texte lesen können, desto interessanter wird auch das Lesen und desto höher ist der Gewinn für die Sprachkompetenz und das Sprachbewusstsein. Zum anderen ist in der Konzeption der Arbeit eine

Wiederaufnahme der unterbrochenen Tradition der ‚Lesekurse‘ für WissenschaftlerInnen erkennbar, die Texte im Original lesen möchten oder müssen und deren vorrangiges Lernziel daher die Lesekompetenz ist. Sie geht dabei aber auch weit über diese hinaus, vor allem weil sie sich nicht auf die syntaktische Ebene beschränkt, sondern überwiegend auf textgrammatischer Ebene operiert und nicht versäumt, formale Aspekte, unterstützt von Weltwissen und über die Bildung von Hypothesen, in Inhalte zu übertragen. Die Erkenntnis, dass Form letztendlich der Bedeutungsübermittlung dient, dass Grammatik als Mittel des Textverstehens fungiert, ist meines Erachtens wesentlich.

Die Autoren geben dabei nicht vor, dass die Arbeitstechniken immer einfach, ohne weiteres oder mechanisch anwendbar seien, auch unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten werden daher beim Verstehensvorgang thematisiert und ihre Wahrscheinlichkeit abgewogen. Der präsentierte Zugang zum Textverstehen ist als anspruchsvoll einzustufen und meiner Auffassung nach nur eingeschränkt bzw. nicht ohne Mediation im allgemeinen DaF-Unterricht nutzbar. Die Arbeit verlangt ein großes Abstraktionspotential und stellt teilweise hohe Anforderungen an die LeserInnen. Die Zielgruppe ist aus diesem Grund einzugrenzen auf Adressaten im Erwachsenenalter: einerseits solche mit einschlägigem Vorwissen, also Lehrende und Studierende im universitären Sprachenstudium – die Nützlichkeit des Werks für angehende Übersetzer und Dolmetscherinnen, für die textgrammatisches Wissen und ein textanalytischer Ansatz Voraussetzungen sind, sei ausdrücklich hervorgehoben. Andererseits eignet es sich auch für Studierende und Forschende nicht-linguistischer Gebiete, die Fachtexte im deutschen Original lesen und daher eine überwiegend rezeptive Sprachkompetenz ausbilden möchten, sowie für alle, die sich der ambitionierten Herausforderung

stellen, über strukturelle Merkmale die Inhalte authentischer Texte zu erschließen und so – nicht nur die deutsche – Grammatik mit neuen Augen zu sehen.

Irene Rogina, Trieste

Hofstetter, Rita & Schneuwly, Bernard (2009). *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation. Bruxelles: De Boeck. Raisons Educatives. 316 p.*



Quelle est la spécificité de la profession enseignante? Quels sont les points communs réunissant enseignants du primaire, du secondaire et formateurs d'adultes? Quels

aspects de la profession les distinguent? Voici les questions centrales auxquelles répondent les onze contributions, dans la perspective des savoirs multiples auxquels se réfèrent les enseignants-formateurs. L'introduction permet de regrouper, autour de trois axes thématiques, l'ensemble des textes offrant un panorama kaléidoscopique de la profession, de par la diversité des points de vue, des milieux professionnels observés, des disciplines scolaires abordées et des méthodologies mises en oeuvre.

Les savoirs *pour* enseigner d'abord, savoirs issus des sciences de l'éducation et des sciences humaines et sociales, définis comme «les outils» du travail enseignant (p. 18). Savoirs constitutifs depuis le début du 19^{ème} siècle des enseignants du primaire et progressivement intégrés dans le cursus des enseignants du secondaire, la formation de ces derniers se rapproche, au fil des deux derniers siècles, et en dépit d'une forte orientation

disciplinaire, de celle des enseignants du primaire. On peut donc parler de savoirs de référence *communs* à la profession.

Si les savoirs *pour* enseigner peuvent être considérés comme le fond commun des professions de l'enseignement et de la formation, les savoirs *à* enseigner, c'est-à-dire les objets, les contenus disciplinaires sont ceux qui «distinguent entre elles les professions» (p.27). Alors qu'ils occupent une place moindre dans le cursus des enseignants du primaire (culture générale approfondie), la formation des enseignants du secondaire requiert une formation universitaire spécialisée de haut niveau.

Le défi de montrer, à travers des contributions provenant d'horizons et de cadrages théoriques très divers, ce qui constitue les éléments génériques et spécifiques de la profession est relevé, dans le sens où la démarche convainc par certains côtés et interroge par d'autres.

Le fondement commun tient sans aucun doute à la forme scolaire (Vincent, 1994), à savoir la fonction commune de «former autrui» (p. 9) au sein d'un milieu protégé qui met en place des activités spécifiques d'apprentissage en rupture avec le quotidien (*la skohlé*), différant ainsi temps d'apprentissage et temps de la pratique. Un second élément commun reprend la distinction entre savoirs *à* enseigner et savoirs *pour* enseigner, même si les deux types de savoirs n'occupent pas la même place dans le cursus de formation. D'un point de vue didactique se pose ici la question du rapport qu'entretiennent les deux types de savoirs selon les disciplines, aussi bien au primaire qu'au secondaire. Dans le cas de l'enseignement des langues par exemple, l'objet (savoir *à* enseigner) et l'outil (savoir *pour* enseigner) se confondent. La langue est en effet à la fois et simultanément outil de communication et objet d'enseignement.

Cette spécificité liée à la discipline, et

dans une moindre mesure aux ordres d'enseignement, oblige à la fois de repenser la nature des savoirs – dans le cas des langues étrangères, la maîtrise de celles-ci est un savoir *pour* enseigner indispensable – mais aussi le rapport qu'ils entretiennent entre eux. C'est sous l'angle du 3^{ème} axe thématique, le *rapport* des formateurs-enseignants *au savoir* que le débat est mené. L'analyse de récits professionnels qui démontre une focalisation de jeunes enseignants en formation sur le rapport enseignant-élèves, en l'absence d'une médiation par les savoirs à enseigner (Vanhulle), et la mise en évidence des résistances de la profession envers les savoirs pour enseigner (Perrenoud) débouchent sur un constat qui interroge: «les savoirs de référence ne sont pas considérés comme élément essentiel de l'identité professionnelle, contrairement à d'autres professions intellectuelles; c'est le savoir d'expérience qui prime» (p.32). Si l'enjeu est bel et bien, comme nous le rappelle la synthèse de Vincent Lang, de transformer les savoirs pour enseigner en outils d'analyse en acte et de prise de décision» (p.297), il s'agirait de mieux comprendre l'usage que font les enseignants des savoirs issus aussi bien de l'expérience que de la formation et la manière dont ils les intègrent dans leur pratique. Finalement, l'universitarisation des enseignants passe aussi par la formation «par et à la recherche» (p.22). Dans cette perspective, il s'agirait de développer la recherche sur les apports de la recherche comme outils de formation (Gagnon & Dolz). Deux orientations qui permettraient de poursuivre la réflexion à laquelle nous incite cet excellent ouvrage et d'avancer dans la compréhension de l'articulation «théorie-pratique».

Marianne Jacquin, Genève

* **Elmiger, Daniel (2010). *Trois langues à l'école primaire: un nouvel état des lieux*. Neuchâtel: IRDP**



En Suisse, le domaine de l'enseignement des langues étrangères à l'école obligatoire est en profonde mutation. Les cantons suisses ont décidé, en 2004, de

mettre en oeuvre une politique des langues harmonisée – mais non pas tout à fait uniforme –, prévoyant, entre autres, l'introduction de deux langues étrangères dès l'école primaire. Dans le domaine des langues étrangères et de la langue de scolarisation, d'autres tendances se développent depuis quelques années, et il n'est pas facile d'avoir une vue d'ensemble sur l'apprentissage et l'enseignement des langues à l'école.

Cinq ans après une première publication concernant l'introduction de l'anglais dans les écoles romandes (Elmiger, 2005; cf. aussi Elmiger, 2006), ce nouvel état des lieux cherche à insérer la question de l'introduction plus précoce de l'anglais – toujours d'actualité – dans un contexte élargi, en tenant compte aussi bien des expériences faites dans d'autres parties de la Suisse, que des résultats de recherches récentes (notamment du PNR 56: Diversité des langues et compétences linguistiques), des instruments politiques en voie de concrétisation (cf. HarmoS) et des nouvelles tendances dans le domaine de la didactique des langues (didactique intégrée, didactique du plurilinguisme).

La présente publication vise certes en premier lieu l'anglais, dont l'introduction implique encore un certain nombre d'enjeux théoriques, politiques et pratiques, mais elle souhaite aussi éclairer l'ensemble du domaine des langues à l'école, selon le postulat de base qu'il n'est pas souhaitable de considérer de manière isolée une seule langue

présente dans le curriculum scolaire. Elle est destinée à celles et ceux qui doivent prendre part à la mise en place de la nouvelle politique des langues, au niveau politique, institutionnel, scientifique ou scolaire. Elle entend également contribuer à la discussion et à la clarification de certains concepts théoriques dans un esprit critique, mais constructif (en espérant qu'ils portent les meilleurs fruits possible dans la pratique!).

* **Gilliéron, P. & Ntamakiliro, L. (éds). (2010). *Réformer l'évaluation scolaire: mission impossible?* Berne: Lang. ISBN 978-3-0343-0397-2**



L'ouvrage présente un bilan de trente années de réformes des systèmes d'évaluation scolaire en Suisse romande. Les différentes contributions sont regroupées en deux parties.

Dans la première, partie, après un regard historico-critique des innovations, une analyse détaillée de leur mise en oeuvre dans les cantons de Berne, Genève et Vaud, qui ont engagé les changements les plus ambitieux, est développée. Elle se termine par une mise en perspective des nouveaux chantiers de réformes scolaires entrepris au niveau suisse.

La deuxième partie porte, de manière plus ciblée, sur quatre aspects majeurs de changements de pratiques: l'évaluation des compétences, les épreuves externes, les relations famille-école et le dossier d'évaluation.

Enfin, une synthèse des contributions et une discussion concluent l'ouvrage. Les problématiques présentes et futures, liées aux réformes de l'évaluation scolaire, ainsi que la place de l'expertise pédagogique, sont mises en débat.



FoWeDaF - Deutsch lehren lernen
Fort- und Weiterbildung DaF-Lehrender weltweit

Mit dem Fernstudienprogramm „Deutschsprachiger Unterricht in Theorie und Praxis“, das in Kooperation mit der Universität Kassel und dem DIFF entstanden ist, verfügte und verfügt das Goethe-Institut über Instrument zur Qualifizierung Deutschlehrender, das sich einen festen Platz in der Fortbildungslandschaft und -literatur erworben hat. Dieses erfährt nun eine inhaltliche und fachwissenschaftliche Neuausrichtung. Ziel dieser Neuausrichtung ist die Anpassung des Programms an den aktuellen Stand des Faches Deutsch als Fremdsprache, an die Fach- bzw. Fortbildungsdidaktik, an europäische Bildungsstandards sowie an die veränderten Anforderungen der Lehrkräftequalifizierung weltweit.

Zu dem Projekt wurde eine kontinuierlich tätige Arbeitsgruppe des Bereichs Fortbildungsdidaktik des Goethe-Instituts, vertreten durch Karin Ende und Imke Mohr, unter Mitwirkung der Mitglieder des Beirats Sprache Hans Barkowski, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Rüdiger Grotjahn, Ruhr-Universität Bochum, Britta Hufeisen, Technische Universität Darmstadt, und Michael Legutke, Justus-Liebig-Universität Gießen, eingerichtet.

Der Bedarf an Lehrerfort- und Weiterbildung weltweit ist zunehmend heterogen: didaktische Vorkenntnisse und sprachliche Voraussetzungen der Lehrenden differieren ebenso wie Lehrorte und Lernergruppen. Rahmenbedingungen der Lehrkräftequalifizierung unterscheiden sich ebenfalls stark.

Auch stoßen Lehrende an so genannten Partnerschulen im Rahmen des Projekts „Schulen. Partner der Zukunft“ zu der Zielgruppe der vom Goethe-Institut zu Qualifizierenden hinzu.

Um diesen Anforderungen gerecht zu werden muss das zukünftige Programm einen hohen Grad von Anpassungsfähigkeit aufweisen: Es muss unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen und unterschiedliche Zertifikate und deren Akkreditierung ermöglichen und es muss vielfältige Veranstaltungsarten und Kursprogramme vorsehen. Dies wiederum erfordert eine Modularisierung des Gesamtprogramms sowie eine Anpassbarkeit von Zertifikaten an regionale Bedürfnisse.

Hier die Eckdaten von FoWeDaF:

1. Zielgruppe: DaF-Lehrende im Primarbereich, in der Sekundarstufe und in der Erwachsenenbildung weltweit mit Unterrichtserfahrung, auch Lehrende ohne formale Ausbildung oder mit fachfremdem Universitätsstudium.
2. Zielsetzung: Aktualisierung des in der Ausbildung erworbenen Wissens, Erweiterung des fachdidaktischen Wissens und der Unterrichtskompetenz, Erwerb zusätzlicher formaler Qualifikation (z.B. in Form eines Zertifikats).
3. Qualitätsmanagement, Evaluation und Begleitforschung: Für dieses Projekt werden fortbildungsdidaktische und methodische Qualitätsstandards formuliert. Darüber hinaus existieren formale Standards zu Textgestaltung, Spezifikation von Bild-, Audio- und Videodateien sowie eine Aufgabentypologie. Das Gesamtprojekt strebt die Erprobung eines Piloten an ausgewählten Goethe-Instituten im Ausland / Zielgruppen an. Diese Evaluation wird wissenschaftlich begleitet.
4. Modularisierung: FoWeDaF besteht aus standardisierten Programmen und bietet die Möglichkeit

durch eine Neugruppierung von Modulen zielgruppenspezifische Programme oder Einzelmaßnahmen zuzuschneiden. Es sind die standardisierten Programme BASIS, AUFBAU und SPEZIAL geplant. Für die einzelnen Module sind ECTS-Punkte ausgewiesen. Auch für punktuelle Lehrerfortbildungen sind Credits und Zertifikate/Bescheinigungen vorgesehen, die in nationalen Fortbildungsportfolios ausgewiesen werden können.

5. Fortbildungsdidaktischer Ansatz: FoWeDaF ermöglicht den Teilnehmenden in jedem Modul Phasen systematischer Beobachtung und Reflexion von Lehrtätigkeit, und zwar der Lehrtätigkeit anderer wie auch der eigenen. Praxiserkundungsprojekte auf der Grundlage von Unterrichtsdokumentationen bilden den Ausgangspunkt dafür, Unterricht zu verstehen und durch die kritische Überprüfung von pädagogischen und fachdidaktischen Konzepten die eigene Professionalisierung voranzutreiben.
6. Curriculum und Materialentwicklung: Für das Programm FoWeDaF *Basis* liegt bereits ein Curriculum vor, das auf Grundlage einer Expertise der Professoren Legutke und Rösler der Justus-Liebig-Universität Gießen gemeinsam mit dem Beirat Sprache des Goethe-Instituts entwickelt wurde. Die Entwicklung einzelner Module gibt das Goethe-Institut in Auftrag oder es geht punktuelle Partnerschaften mit Hochschulen zu diesem Zwecke ein.
7. Zertifizierung: Für die Zertifizierung entwickelt das Goethe-Institut zusammen mit geeigneten Institutionen ein System von Leistungsnachweisen mit dem

entsprechenden Testformat. Jedes FoWeDaF-Modul schließt mit einem eigenen Leistungsnachweis ab.

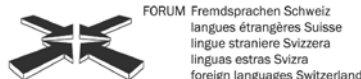
8. Datenbank als Projektgrundlage: Als Grundlage des Gesamtprojekts wird eine Datenbank entwickelt, in der Materialien in Form von Texten, Aufgabenstellungen, Unterrichtsmitschnitten, Tests, Fortbilderhinweisen etc. abgelegt werden.

Diese Einträge sind verschlagwortet. Die Taxonomie erlaubt eine zielgruppenspezifische Verknüpfung von zu vermittelnden Inhalten / Kompetenzen und dazugehörigen Aufgabenstellungen und bspw. Unterrichtsmitschnitten auf der Mikroebene einerseits und eine Zusammenstellung von Modulen zu Kursen auf der Makroebene. Angestrebt ist ebenfalls eine Möglichkeit der Differenzierung der Aufgabenstellungen nach Veranstaltungsart und Medium.

9. Publikationsform: Die Module des FoWeDaF werden sowohl in Print



bei einem Fachverlag erscheinen als auch digital über die Funktion „moodle book“ auf der Lernplattform des Goethe-Instituts zur Verfügung gestellt.



Le prochain **colloque du Forum langues étrangères Suisse (FLECH)** aura lieu le 6 novembre 2010 à la Haute École Pédagogique du canton de Vaud. La conférencière Cornelia Frigerio et le conférencier Dieter Wolff se pencheront sur la question de l'enseignement des langues dans les classes hétérogènes. Il s'agira de montrer la problématique à laquelle sont confronté-e-s les apprenant-e-s avec des besoins particuliers dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères tout en proposant des modèles de coopération entre enseignant-e-s réguliers/ières et pédagogues spécialisé-e-s, ainsi que différents types de soutien individuel que l'enseignant-e peut offrir à l'élève au moyen de formes d'enseignement ouvertes.

Il est encore possible de s'inscrire à l'adresse suivante:
<http://www.surveymonkey.com/s/flech>

Solothurn und Basel-Landschaft sagen Ja zu HarmoS

Das Stimmvolk der Kantone Solothurn und Basel-Landschaft sprachen sich am 26. September 2010 für einen Beitritt zum HarmoS-Konkordat aus. Mit diesem Resultat haben 22 Kantone ihr Beitrittsverfahren zum HarmoS-

Konkordat abgeschlossen; in diesen leben 90% (89.8%) der Wohnbevölkerung der Schweiz.

Zugestimmt haben bisher 15 Kantone; sie repräsentieren zusammen 76,3% der Wohnbevölkerung. Sieben Kantone haben einen Beitritt abgelehnt (13,5% der Wohnbevölkerung). Vier Kantone (AG, AI, OW, SZ) sind noch ausstehend.

<http://www.edk.ch/dyn/11656.php>

Friedensförderung hautnah: Förderung von Menschenrechten mit Gewaltfreiheit

Peace Brigades International bietet einen zweistündigen Workshop für Jugendliche zu Menschenrechten und dem Konzept der Gewaltfreiheit an. Anhand konkreter Beispiele spricht eine Friedensfachperson, die mit PBI einen Einsatz in einem Konfliktgebiet geleistet hat, über ihre Arbeit als BeobachterIn und Begleitperson von bedrohten MenschenrechtsaktivistInnen. Diverse Übungen zu den Themen „Menschenrechte“ und „Gewaltfreiheit“ bieten den Jugendlichen konkrete Handlungsvorschläge und geben ihnen die Möglichkeit, über soziale Ungleichheiten nachzudenken.

Kontakt:

David Brockhaus, PBI-Schweiz, Gutenbergstrasse 35, 3011 Bern
david.brockhaus@peacebrigades.ch
www.peacebrigades.ch/hautnah

ERRATA CORRIGE

Babylonia 3/2009, p. 49:

Der Preis wurde offiziell am 10. Juni 2009 in Bellinzona, in Anwesenheit von **Frau Charlotte Hug** und von Herrn Max Frenkel, Präsident des Stiftungsrats übergeben, und nicht von **Frau Ambrosiana Oertli**.

Didaktischer Beitrag N. 62 (1/2010): Es haben sich einige Fehler auf den Seiten 2, 3 e 5 eingeschlichen. Die korrigierte Version ist online verfügbar: www.babylonia.ch/BABY110/PDF/baby1_10didbeitrag62.pdf



Bloc Notes Agenda

Octobre

22.10.2010

46e Rencontre de l'ASDIFLE

Littérature et FLE: tissages et apprentissages (II)

Méthodologies, méthodes et manuels

Université de Bourgogne, CFOAD, Bâtiment Lettres, 2, bd Gabriel, F-21000 Dijon

Informations: http://www.asdifle.org/les_rencontres_de_l_asdifle

22 - 24.10.2010

XIIIe Sommet de la Francophonie

CH-1820 Montreux

Informations: <http://www.francophoniemontreux2010.ch/front/sommet/actualites>

27 - 29.10.2010

WORLDDIDAC Basel: Internationale Bildungsmesse für alle Bereiche und Stufen von der Frühpädagogik bis zur beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ausstellung, Foren, Podiumsgespräche, Seminare und Workshops

Messe, CH-4058 Basel

Informationen: <http://www.worlddidacbasel.com/go/id/ss/>

Novembre

06.11.2010

Forum langues étrangères Suisse (FLECH)

(Fremd)Sprachenunterricht in heterogenen Klassen / Enseigner les langues (étrangères) en classes hétérogènes / Teaching (foreign) languages in heterogeneous classes

Haute école pédagogique du canton de Vaud, Avenue de Cour 33, CH-1007 Lausanne

Informations: sonia.rezgui@phbern.ch

19 - 20.11.2010

**Netzwerktagung zum zweisprachigen Unterricht / Rencontre sur l'enseignement bilingue
Jahreskolloquium APEPS / Colloque annuel APEPS**

Universität Freiburg, Pérolles 2 und Regina Mundi, CH-1700 Freiburg

Informationen: www.unifr.ch/ipg/fr/NewsAgenda • www.plurilingua.ch

19 - 21.11.2010

Expolingua Berlin 2010

23. Internationale Messe für Sprachen und Kulturen

Russisches Haus der Wissenschaft und Kultur, Friedrichstrasse 176-179, D-10117 Berlin

Informationen: www.expolingua.com

26 - 27.11.2010

5e Rencontre Difusión-FLE

Les (nouveaux?) enjeux en classe de FLE: implication, interaction et motivation

Institut Français de Barcelone, C/ Moia 8, E-08006 Barcelona

Informations: www.rencontre-fle.com

29.11.2010

Lancement des programmes européens d'échanges et de mobilité pour la Suisse / Lancierung europäische Austausch- und Mobilitätsprogramme / Lancio ufficiale dei programmi europei di scambio e di mobilità per la Svizzera

Altes Spital, Oberer Winkel 2, CH-4500 Solothurn

Informationen: info@chstiftung.ch • www.chstiftung.ch

Décembre

02.12.2010

Sprachland. Das neue Lehrmittel für die Mittelstufe

Referentin: Elsbeth Büchel (PH Zürich) und Ursina Gloor

PHZH, Sihlhof, LAA 004, CH-8090 Zürich

Informationen: <http://www.phzh.ch/>