

Culture et littérature dans l'enseignement des langues
Literatur - Kultur im Sprachenunterricht
Cultura e letteratura nell'insegnamento delle lingue
Litteratura e cultura en l'instrucziun da lingua

BABYLONIA

Rivista per l'insegnamento
e l'apprendimento delle lingue

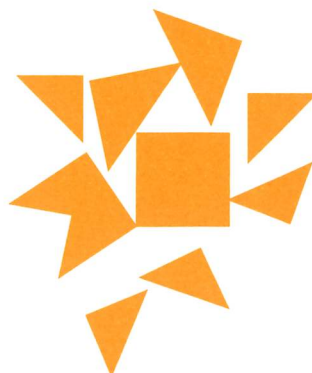
Zeitschrift für Sprachunterricht
und Sprachenlernen

Revue pour l'enseignement
et l'apprentissage des langues

Rivista per instruir
ed emprendre linguatgs

A Journal of Language Teaching
and Learning

2|2012



Fondazione Lingue e Culture
Stiftung Sprachen und Kulturen
Fondation Langues et Cultures
Fundaziun Linguatgs e Culturaz



BABYLONIA

Culture et littérature dans l'enseignement des langues
Literatur - Kultur im Sprachenunterricht
Cultura e letteratura nell'insegnamento delle lingue
Litteratura e cultura en l'instrucziun da lingua

Responsabili di redazione per il tema
Jean-François de Pietro & Ingo Thonhauser

Con contributi di

Chiara Bemporad | Lausanne
Eva Burwitz-Melzer | Giessen D
Jean-François de Pietro | Neuchâtel
Christian Elben | Lausanne
Gérald Froidevaux | Basel
Mireille Ko | Paris F
Antje Kolde | Lausanne
Angelika Kubanek | Braunschweig D
Rosanna Margonis-Pasinetti | Lausanne
Fanny Merker | Bellinzona
Alessandra Moretti Rigamonti | Bellinzona
Irene Pieper | Hildesheim D
Eveline Schwarz | Graz A
Andrea Taddei | Pisa I
Ingo Thonhauser | Lausanne
Hans-Georg von Arburg | Lausanne

Con un inserto didattico di

Mireille Venturelli | Bellinzona

Login

www.babylonia.ch

Username: babylonia@idea-ti.ch

Password: balit2012_2cult

Babylonia
Trimestrale plurilingue
edito dalla
Fondazione Lingue e Culture
cp 120, CH-6949 Comano
ISSN 1420-0007
no 2/anno XX/2012

Revisionen im Migrationsrecht: Sprache als Voraussetzung für Familiennachzug?

Nachdem das Bundesgesetz über Ausländerinnen und Ausländer (Ausländergesetz/AuG) am 1. Januar 2008 in Kraft getreten ist, wird demnächst dessen Teilrevision im Parlament debattiert. Im Zentrum der ausgearbeiteten gesetzlichen Änderungen steht die Integration als zentrales Konzept der politischen Bemühungen resp. ihre Förderung und Einforderung. Erwartungsgemäss fungiert in diesem Kontext die Sprache als für die persönliche Integration entscheidendes Element. Über die Eignung zur (sprachlichen) Integration soll in bestimmten Fällen idealerweise in Zukunft schon vor der Einreise entschieden werden können, was konkret einer Verschärfung der Einreisebedingungen aus Drittstaaten im Rahmen des Familiennachzugs gleichkommt:

Künftig soll die Anmeldung zu einem Sprachkurs oder der Nachweis von Kenntnissen in einer Landessprache vorausgesetzt werden, damit Familienangehörige aus Drittstaaten in die Schweiz nachgezogen werden können. Dies soll für Partnerinnen und Partner von Schweizerinnen und Schweizern wie auch von Personen mit Aufenthalts- oder Niederlassungsbewilligung aus Drittstaaten gelten.

(Medienmitteilung EJPD vom 23.11.2011 zur AuG-Vernehmlassung¹)

In anderen Ländern Europas (z.B. Deutschland, Österreich, Niederlande) sind Nachweise von Sprachkenntnissen, normalerweise auf A1-Niveau, schon länger Bestandteil der Einwanderungspolitik resp. -steuerung. Nicht nur die Selektion und die damit einhergehende Kategorisierung von erwünschter und unerwünschter Migration

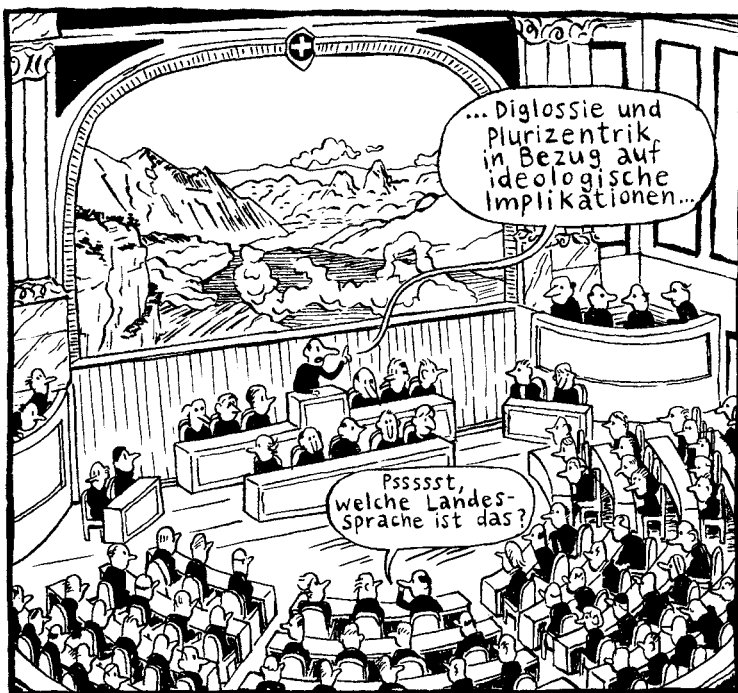
wird von wissenschaftlicher Seite in diesem Zusammenhang problematisiert, sondern auch Aspekte wie geografischer, sozialer und finanzieller Zugang zu zertifizierten Sprachinstituten in Ursprungsländern. Nicht zuletzt wird die politische Instrumentalisierung von „Sprache“ (ein abstrakter Monolith) als Selektionskriterium thematisiert.

Im Schweizer Kontext werden zusätzlich weitere Fragen relevant; erstens bezüglich der offiziellen Mehrsprachigkeit: In welcher Landessprache wird ein Nachweis verlangt? Was geschieht, wenn eine Familie (oder ihre Mitglieder) eine andere Landessprache als die lokal offiziell anerkannte beherrscht? Zweitens stellen sich im Hinblick auf die Sprachsituation der Deutschschweiz (Ko-Existenz von Dialekt und Standard) Fragen der integrativen Funktion der Varietäten. Die mit der „Natürlichkeit“ und Symbolhaftigkeit des Dialekts als Gruppenmarker einhergehende Sprachideologien wirken sich bildungspolitisch und gesellschaftlich aus. Als dritte offene Frage soll die Plurizentrik des Deutschen erwähnt werden, der oftmals ungenügend Rechnung getragen wird, weil in DaF-Institutionen im Ausland oftmals nur die bundesdeutsche Varietät vermittelt wird.

Ich denke, dass die anstehende parlamentarische Debatte eine Gelegenheit bieten würde, sich mit derartigen Fragen der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit, Diglossie und Plurizentrik des Deutschen und ihrer jeweiligen Bedeutung für die Migration resp. Integration auseinanderzusetzen – gerade im Hinblick auf das heutige politisch und gesellschaftlich dominante Verständnis von Sprache als Voraussetzung für die Integration. Ganz grundsätzlich müsste selbst diese Prämisse in Bezug auf ihre ideologischen Implikationen und Konsequenzen diskutiert werden.

¹ <http://www.ejpd.admin.ch/ejpd/de/home/dokumentation/mi/2011/2011-11-232.html> [Zugriff: 19.06.2012]

* Doktorandin der Soziolinguistik am Institut für Sprachwissenschaft, Universität Bern. In ihrer Dissertation unterzieht sie den heutigen Diskurs, dass Integration über Sprache erfolgt, einer kritischen Analyse.



4	Editoriale	
Tema	Culture et littérature dans l'enseignement des langues Literatur - Kultur im Sprachenunterricht Cultura e letteratura nell'insegnamento delle lingue Litteratura e cultura en l'instrucziun da lingua	
6	Einleitung Introduction Ingo Thonhauser & Jean-François de Pietro	
12	Kulturelle und interkulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht erwerben Eva Burwitz-Melzer	
18	Sprachliche und literarische Handlungsfähigkeit entwickeln Irene Pieper	
25	Dimensionen und Modelle literarischer Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht Gérald Froidevaux	
31	Réflexivité, lecture littéraire et langues étrangères Chiara Bemporad	
37	La lecture du texte littéraire en classe de langue étrangère au niveau avancé Rosanna Margonis-Pasinetti	
43	Perché leggere letteratura con giovani adulti in una scuola professionale? Alessandra Moretti Rigamonti	
46	Wenn einer eine Reise tut: Literatur im Fremdsprachenunterricht Eveline Schwarz	
51	<i>Le Chêne et le Roseau</i>, ou comment la littérature ouvre des fenêtres sur soi Fanny Merker	
55	Berlin, Berlin - Kreativität im Literaturunterricht als Herausforderung für die Lehrerfortbildung Christian Elben & Hans-Georg von Arburg	
61	Überlegungen zum Stellenwert eines „narrativen Prinzips“ im Fremdsprachenunterricht Angelika Kubanek	
69	Quelle culture en classe de langues anciennes? Antje Kolde	
77	Enseigner les langues anciennes aujourd'hui? Mireille Ko	
81	Il greco antico nei nuovi licei italiani: studio dei contenuti e apprendimento linguistico Andrea Taddei	
Curiosità linguistiche	85 Cher Hans La rédaction	
Finestra I	86 Die Erneuerung des Unterrichts von Griechisch als Fremdsprache Konstantinos Oikonomou	
Finestra II	90 I progetti del <i>Centre européen pour les langues vivantes</i> L'enseignement précoce des langues par des contenus de disciplines non linguistiques Renate Krüger, Chantal Muller, Dorjeta Chakarova & Dominique Groux	
Bloc Notes	96 L'angolo delle recensioni	
	100 Informazioni – Agenda	
	104 Programma, autori, impressum	

Die Sommerflaute war eigentlich gar keine... Abgesehen vom dreihundertsten Geburtstag von Jean-Jacques Rousseau, dem Riesen, von dem sich weiterhin alle an Schule und Erziehung Interessierten inspirieren lassen (können) und der nicht nur in Genf, sondern weltweit gebührend gefeiert wurde, haben zahlreiche Ereignisse die Ferienmonate spannend gemacht. Davon seien zwei herausgepickt. Grosse Genugtuung, auch für jeden, dem das Erbe Rousseaus am Herzen liegt, vermochte das Ergebnis einer Volkswahl im Kanton Zürich (17.6.2012) zu stiften: Sage und schreibe 81.5% der Stimmenden haben sich für die Stärkung der öffentlichen Volksschule ausgesprochen und der Initiative einer eigenartigen Elternlobby, welche die freie Schulwahl ab der 4. Klasse gefordert hatte, eine Abfuhr erteilt, die an Deutlichkeit kaum zu überbieten ist. Die Verankerung der öffentlichen Volksschule in der Bevölkerung ist einmal mehr, wie schon in anderen Kantonen, bestätigt worden. Damit wurde ein wichtiger Beitrag zur Beruhigung der Schuldiskussion und zur Schaffung von Bedingungen geleistet, welche die Lehrkräfte wieder in Ruhe professionell arbeiten lassen können. Genau um diese professionellen Arbeitsverhältnisse geht es auch bei der Stellungnahme der Delegiertenversammlung des Dachverbandes der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH). Am 16. Juni haben sie in St. Gallen ein Positionspapier „Qualität durch Stärkung der Profession“ (www.lch.ch) verabschiedet, das all jene motivieren und unterstützen soll, welche sich immer zahlreicher gegen die Hysterie der Kontrolle in der Schule zur Wehr setzen. Es geht u.a. um eine klare Absage an die Intensivierung und Ausuferung von standardisierter Leistungsmessung und Evaluation in Form von flächendeckenden Tests sowie ideologisch fundierte, einseitige Lernzielorientierung der Didaktik. Was in den letzten Jahren vor sich geht, hat nicht mehr mit sinnvoller Rechenschaftsablegung oder mit Förderung von Qualität in der Schule zu tun, sondern schafft ein bürokratisches Kontrollsystem, das die Professionalität der Lehrkräfte in Frage stellt. Im Geiste Rousseaus und in authentisch aufklärerischer Tradition wollen wir uns diese neuen Ketten nicht anlegen lassen: Deshalb sei allen der Aufruf des LCH ans Herz gelegt.

Kritisches Verhalten ist also gefordert, auch gegenüber dem pädagogisch-didaktischen *Mainstream*. Da kommt die vorliegende Nummer von *Babylonia* gelegen. Darin geht es nämlich um die literarischen und kulturellen Inhalte im Fremdsprachenunterricht und um deren Rehabilitierung. Es wäre klug, wenn erstens die Inhalte überhaupt und zweitens gerade jene Inhalte wieder aufgewertet würden, die nicht bloss auf Förderung von funktionalen Sprachkompetenzen ausgerichtet sind, sondern ebenso zur umfassenden Bildung der jungen Generationen beitragen können. Auch im Fremdsprachenunterricht: Etwa in der Auseinandersetzung mit literarischen, landeskundlichen, interkulturell interessanten Texten und mit einem Mehr an selbstverantwortlicher Gestaltungsfreiheit der Lehrkräfte. Viel Spass bei der Lektüre. ggh

Quella estiva non è stata una vera e propria pausa... A parte il trecentesimo della nascita di Jean-Jacques Rousseau, il gigante che continua ad ispirare chi è interessato all'educazione e alla scuola e che è stato opportunamente festeggiato non solo a Ginevra ma ovunque, diversi sono stati gli eventi estivi di interesse. Motivo di grande soddisfazione, anche per chi ha a cuore l'eredità di Rousseau, è stato il risultato della votazione popolare nel Canton Zurigo (17.6.2012): qualcosa come l'81.5% dei votanti si è espresso in favore del rafforzamento della scuola pubblica, rimandando al mittente con una sonora sconfitta l'iniziativa di una improbabile lobby di genitori che chiedeva la libertà di scelta della scuola a partire dalla quarta elementare. L'ancoraggio della scuola dell'obbligo pubblica nella popolazione, già testimoniato in diversi Cantoni, ha trovato ancora una volta una inequivocabile conferma. Il popolo ha contribuito a riportare la discussione sulla scuola entro un solco ragionevole e a creare condizioni che permettono agli insegnanti di tornare lavorare con tranquillità e in modo professionale. E proprio di queste condizioni di lavoro professionali si è occupata l'assemblea dei delegati dell'associazione mantello degli insegnanti svizzeri (LCH). Nella sua riunione del 16 giugno a San Gallo ha votato il documento "Qualità attraverso il rafforzamento della professione" (www.lch.ch) inteso a motivare e sostenere tutti coloro che, sempre più numerosi, si oppongono all'isteria del controllo nella scuola. Si tratta tra l'altro di un rifiuto netto dell'intensificazione illimitata della valutazione standardizzata tramite test a tappeto e sulla base di una didattica fondata prevalentemente sull'ideologia degli obiettivi. Quello che sta succedendo negli ultimi anni non ha più molto a che vedere con una sensata rendicontazione o con la richiesta di qualità nella scuola, ma produce piuttosto un sistema di controllo burocratico che mette in discussione la professionalità stessa degli insegnanti. Con uno spirito autenticamente rousseauiano e illuminista rifiutiamo queste nuove catene e invitiamo tutti a far proprio l'appello degli insegnanti svizzeri.

Serve quindi un atteggiamento critico, proprio e in particolare nei confronti del *mainstream* pedagogico-didattico. Così il presente numero di *Babylonia* cade a fagiolo. Si occupa infatti dell'esigenza di riabilitare i contenuti letterari e culturali dell'insegnamento delle lingue straniere. Sarebbe saggio se tornassero al centro dell'interesse anzitutto i contenuti in generale, e poi proprio quei contenuti che non mirano solo allo sviluppo di competenze linguistiche funzionali, ma che possono contribuire a formare le nuove generazioni su basi culturalmente ampie. Che sia possibile anche nell'insegnamento delle lingue straniere è fuor di dubbio, ad esempio attraverso la trattazione di testi sulla letteratura, sulla civiltà, sulle questioni interculturali, ecc. e grazie ad una maggiore responsabilità e libertà d'azione concessa agli insegnanti. Buona lettura. ggh



La pause estivale de cette année n'en était pas une... Que de choses se sont passées, en effet! Bien sûr, il y a eu le tricentenaire de Jean-Jacques Rousseau, source d'inspiration pour tous ceux qui s'intéressent à l'école et à l'éducation. Ainsi, Rousseau a été dûment fêté, à Genève et dans le monde entier. Mais d'autres événements ont également rendu cet été captivant. En voici deux: avec une grande satisfaction – notamment pour qui tient à l'héritage de Rousseau – on a pu enregistrer le résultat d'une votation populaire dans le canton de Zurich (le 17.6.2012): 81.5% des votants se sont dit favorables à renforcer l'enseignement public en balayant l'initiative d'un groupe de parents qui s'engageaient pour le libre choix de l'école pour leurs enfants dès la 4^e primaire. Ce résultat clair et net démontre encore une fois à quel point l'idée d'une école publique est partagée par la population. Et il contribuera à calmer la discussion générale sur l'école pour qu'on s'occupe enfin des conditions qui permettent aux enseignants de se consacrer à leur travail! C'est précisément ce sujet qui constitue le 2^e événement. Le 16 juin, à Saint-Gall, les délégués de l'association faitière des enseignants suisses (LCH) ont rédigé une prise de position – intitulée «Qualité à travers le renforcement de la profession» (www.lch.ch) – exprimant une forte opposition à la volonté de contrôle presque hystérique qu'on peut ressentir aujourd'hui dans le système scolaire. La LCH dénonce avec vigueur cette évolution vers une évaluation standardisée généralisée des résultats scolaires à travers l'imposition de tests communs et l'exploitation des résultats à des fins de comparaison. Cette évolution fait aussi apparaître le danger d'une orientation des objectifs didactiques sur des bases idéologiques. En effet, ce qu'on peut observer n'a plus beaucoup à voir avec l'exigence légitime de rendre compte du travail de l'école et des acquis des élèves, mais correspond de plus en plus à un système bureaucratique qui met en cause la professionnalité des enseignants. Dans l'esprit de Rousseau et des Lumières, nous refusons ces nouvelles chaînes et invitons tous nos lecteurs à partager l'appel de l'association des enseignants suisses.

Une attitude critique est donc souhaitable, face à certaines tendances dominantes dans le monde pédagogique. C'est dans cette perspective que s'inscrit le présent numéro de *Babylonia* qui traite des contenus littéraires et culturels et de leur reconnaissance comme objectifs à part entière des cours de langues. Redonner leur valeur à des contenus d'enseignement qui ne visent pas seulement l'entraînement des compétences linguistiques fonctionnelles mais aussi une formation culturelle approfondie des jeunes générations... L'enseignement des langues étrangères y a son rôle à jouer, en confrontant les élèves avec des textes intéressants dans les domaines de la littérature, de la civilisation et de l'interculturalité, mais aussi grâce à une plus grande liberté didactique accordée aux enseignants. Bonne lecture! ggh

La pausa da stad n'era betg vairamain ina tala... D'ina vart avain nus festivà il traitschientavel anniversari da Jean-Jacques Rousseau, il gigant, dal qual sa laschan inspirar anc oz tut quels ch'èn interessds a la scola ed a l'educaziun. El n'è betg be vegni festivà a Genevra, mabain sin l'entir mund. Diversas occurrenzas en connex cun sia persuna, ma era auters eveniments han rendì interessants ils mais da stad. Dus da quels eveniments duain vegnir menziunads qua. Per mintgin che apprezzescha l'ierta da Rousseau ha il resultat da la votaziun dal pievel da Turitg chaschunà gronda satisfaziun. Bun e bain 81.5% da las votantas e dals votants da Turitg èn s'exprimids per il rinforz da la scola publica e han chaschunà ina sconfitta ad ina remartgabl lobby da geniturs che aveva pretendì la schelta libra da la scola a partir da la 4. classa. In votum pli cler na pudess ins strusch s'imaginar. La scola populara è ragischada fermamain en la populaziun. Quai è sa mussà a Turitg sco er avant en auters chantuns. Il pievel ha uschia quietà fermamain la discussiun enturn la scola e sustegna cun quai la creaziun da cundiziuns da lavur sut las qualas las scolastas ed ils scolasts pon lavurar a moda professiunala. Precis per questas cundiziuns da lavur professiunalas vai en la posiziun da la radunanza da delegiadas e delegiads da las scolastas e dals scolasts svizzers. Ils 16 da zercladur han els deliberà il palpìri da posiziun "Qualitad entras il rinforzament da la professiun" (www.lch.ch), che duai sustegnair e motivar tut quels che sa dostan adina pli numerusamain cunter l'isteria da la controlla en scola. I va tranter auter per in cler na a tendenzas srenadas da vulair mesirar prestaziuns cun meds standardisads e l'orientaziun unilateral a tschertas finamiras didacticas.

Quai ch'è capità ils davos onns n'ha pauc da far cun render quint e promover la qualitad en scola, mabain plitost cun in sistem da controlla biocratic che metta en dumonda la professiunalitad dals magisters. En il senn e la tradiziun illuministica da Rousseau na vulain nus betg danovamain ans laschar metter en chadainas: Perquai mettain nus a cor a tuts l'appel da LCH.

Medemamain dumandà è in cumportament critic envers il mainstream pedagogic-didactic. Per quai intent arriva quest numer da *Babylonia* gist a temp. El s'occupa numnadamain dals cuntegn litterars e culturals da l'instrucziun da linguas estras e lur rehabilitaziun. I fiss prudent, sche primo ils cuntegn en general e secundo gist tals cuntegn vegnissan puspè revalorisads, che n'èn betg be drizzads a la promozion da spira cumpetenza linguistica funcziunala, mabain che contribueschan ad ina furmaziun cumplessiva da la generaziun giuvna. Era en l'instrucziun da linguas estras: Per exempel cun sa confruntar cun temas litterars, l'enconuschientscha da la patria, texts interculturalmain interessants e cun dapli libertad creativa da las persunas ch'instrueschan. Bun divertiment cun la lectura. ggh

Einleitung | Introduction

1. Inhaltsleerer Sprachunterricht? Die alte neue Frage nach Inhalten

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Pablo Picasso, Don Chisciotte.

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ingo Thonhauser & Jean-François de Pietro

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

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

Jean-François de Pietro & Ingo Thonhauser

Literatur / Bibliographie

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Kulturelle und interkulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht erwerben – Ein Plädoyer

Eva Burwitz-Melzer | Giessen D

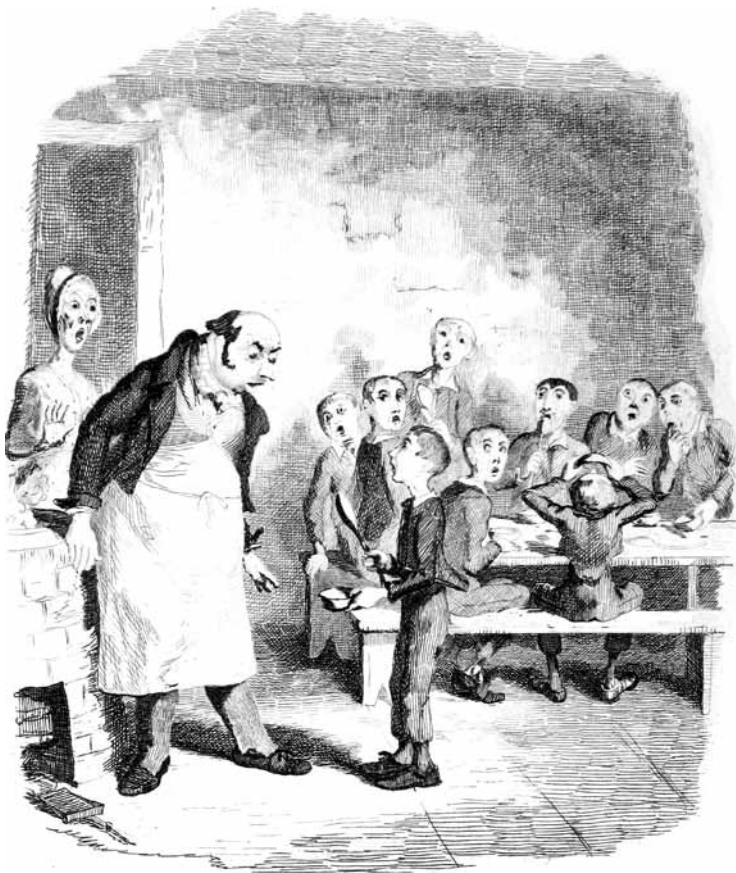
Depuis l'introduction du *Cadre européen commun de références* (CER) par le conseil de l'Europe en 2001, la plupart des pays en Europe occidentale ont essayé de formuler des standards de formation pour l'enseignement des langues étrangères qui s'orientent aux principes du CER. C'est ainsi que de vastes catalogues de standards ont été créés pour les cinq domaines de compétences du CER, à savoir la compréhension orale et écrite ainsi que l'expression écrite et orale à utiliser dans des discussions et en langage continu. Ces catalogues comprennent les descriptions des compétences requises pour permettre une évaluation comparative. Le fait que les niveaux de départ et de fin d'apprentissage pouvaient être fixés pour les différentes étapes de la formation scolaire constitue certainement un grand progrès et contribue à un gain de transparence et de chances égales dans le système de formation. Néanmoins, ce changement radical qui mesure le succès de l'enseignement par l'output des apprenants a aussi provoqué des critiques acerbes et justifiées de la part de chercheurs en science de l'éducation comme par des didacticiens. Ils ont notamment relevé que non seulement le contenu comme objectif d'apprentissage en soi a été écarté ces dernières années, mais aussi des domaines déjà peu traités dans le CER qui risquent ainsi d'être négligés encore davantage dans l'enseignement des langues étrangères, tout particulièrement les compétences littéraire et interculturelle. Dans l'article présenté ici, l'auteure propose d'ancrer de nouveau l'enseignement des langues étrangères dans des contenus qui revêtent une certaine importance pour l'apprenant. Il en résulte que des contenus culturels, des textes littéraires et des questions interculturelles devraient rester des objectifs prioritaires dans l'enseignement même à un moment où la didactique mise sur les standards de formation.

1. Inhalte und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht: Wie man fast ein Kind mit dem Bad ausgeschüttet hätte

Der Wechsel von der tradierten Inhaltsorientierung des Fremdsprachenunterrichts zur Kompetenzorientierung ist ein Paradigmenwechsel, der den Lernenden mit seinem Vorwissen, seinen Fertigkeiten und Fähigkeiten, aber auch mit seinem Entwicklungs- und Förderpotenzial in den Mittelpunkt des Denkens und Planens von Unterricht stellt. Gleichzeitig soll diese bildungspolitisch wichtige Entwicklung unsere Schulen überprüfbar und damit das Bildungssystem transparenter machen. Das übergeordnete Ziel der

Reform ist es, Schulabschlüsse vergleichbar zu machen und Schulen in die Pflicht zu nehmen, damit diese Abschlüsse für alle verbindlich eingehalten werden. Viele Fachdidaktiker sehen diese Entwicklung nicht nur mit Wohlwollen, sondern stehen ihr auch skeptisch gegenüber. Die Skepsis hat sich in den letzten zehn Jahren in vielen Publikationen niedergeschlagen. Allerdings geht der Prozess der Kompetenz und Diagnostikorientierung einigen Pädagogen und Bildungswissenschaftlern noch nicht schnell und reibungslos genug. So führt Andreas Helmke in einem Artikel in der FAZ 2009 aus, warum die pädagogische Diagnostik immer noch ein „Schattendasein“ (Helmke, 2009: 8) an deutschen Schulen führe und weshalb dieser Zustand dringend geändert werden müsse. Ein zentraler Aspekt seiner Argumentation ist, dass der „erst seit kurzem erforschte Gegenstandsbereich der Diagnostik“ der schulische Unterricht sei, dessen Erforschung „überraschende Ergebnisse“ (ibid.) z.B. in der PISA-Studie erbracht habe, die sich auf Schüleraktivierung und Lehrersprechteil bezögen. Um noch mehr wertvolle Erkenntnisse über Unterricht zu erlangen, bräuchte die Nation – und ganz besonders der heute praktizierte kompetenzorientierte Unterricht – unbedingt mehr Diagnostik, wie z.B. Unterrichtsbeobachtung, Videografie und Hospitationen. Er verbindet diese Forderung direkt mit den *Nationalen Bildungsstandards* (KMK, 2004; 2005) und folgert:

Die Etablierung der Bildungsstandards durch die KMK hat das Bewusstsein für die Notwendigkeit diagnostischer Kompetenzen weiter geschärft. Ein kompetenzorientierter Unterricht folgt anderen Gesetzen als traditioneller Unterricht. Entscheidend ist nicht mehr, was durchgenommen wird, sondern was am Ende nachweislich gelernt und begriffen wurde. (Helmke in der Frankfurter Allgemeine Zeitung, 8. Januar 2009: 8)



Charles Dickens, *Oliver Twist*, illustrated by George Cruikshank.

Die hier propagierte pädagogische Einstellung, jedweden Inhalt im schulischen Unterricht als unwichtig anzusehen, Schülerleistungen dagegen umfangreich messen zu wollen, muss ernsthaft hinterfragt werden: Was, wenn nicht Inhalte, soll „nachweislich gelernt und begriffen“ werden? Woran, wenn nicht an Inhalten, sollen Kompetenzen sich zeigen? Wofür, wenn nicht für Inhalte, sollen Lernende sich interessieren und engagieren im Unterricht? Inhaltsbezogene Fertigkeiten und Fähigkeiten können sich nur entwickeln, können nur gefördert werden, wenn Lernende sich nachhaltig mit ihnen beschäftigen (vgl. auch Burwitz-Melzer, 2009: 34-41). Dazu müssen sie so ausgewählt werden, dass sie für die Lernenden lebensweltlich relevant sind. In der Regel gehen wir davon aus, dass die Kinder und Jugendlichen dann auch in altersgemäßer Weise ihr eigenes Vorwissen und eine begründete Meinung im

Unterricht äußern können. Im Fremdsprachenunterricht kommen so neben dem Einsatz der kommunikativen Kompetenzen noch die vielfältigen Bezüge zu anderen Kulturen hinzu, die die Lernenden mit Werten und Einstellungen konfrontieren und zu ihrer Persönlichkeitsbildung beitragen können. Die Frage nach den Inhalten ist also eine grundsätzliche und strukturelle für den Fremdsprachenunterricht, die man auch in den Zeiten nach der Standardorientierung noch stellen muss: Ist es tatsächlich, wie der Pädagoge Helmke vorschlägt, egal, was Schülerinnen und Schüler lernen, solange man ihre Leistungen messen kann, oder benötigen wir im Fremdsprachenunterricht heute doch auch eine Diskussion um Lerninhalte und um die Kompetenzbereiche, die sich nicht so leicht mit psychometrischen Tests überprüfen lassen? Gibt es Inhalte des Fremdsprachenunterrichts, die sich mit der von der KMK verordne-

ten Ergebnisorientierung der Bildungspolitik von heute vertragen, d.h., die sich in Kompetenzmodelle einfügen lassen? Welche sind dies? Und vor allem: Wie sollte sich die Fachdidaktik zu diesem Problem verhalten? Wenn sie nämlich keine stromlinienförmige Umsetzung der Ergebnisorientierung um jeden Preis anstrebt, kann sie auch Inhalte und „sperrige“ Kompetenzbereiche in den Fremdsprachenunterricht integrieren, solange diese adressatengerecht und fachdidaktisch sinnvoll sind (vgl. Bredella, 2009: 25-33).

Helmkes (2009) Artikel stellt der Öffentlichkeit zwei einfache Gleichungen vor: 1: Schülerleistungen sind messbar = Diagnose = erfolgreicher Unterricht und 2: Inhalte im Unterricht = zweitrangig. Wenn die Fachdidaktiken dies nicht unwidersprochen hinnehmen wollen, werden sie um eine auch nach außen hin vernehmliche Diskussion um Inhalte im Fremdsprachenunterricht nicht herumkommen. Unsere Ziele, unsere Werte und die Wege, auf denen wir sie erreichen wollen, müssen überdacht, offen dargestellt und nachvollziehbar kommuniziert werden. Um modernen Fremdsprachenunterricht gestalten und um junge Lehramtsstudierende adäquat auf ihren Beruf vorbereiten zu können, müssen die Fachdidaktiken sich eingehend mit der Verknüpfung von Inhalten, Ergebnisorientierung und Kompetenzmodellierung beschäftigen. Dies braucht allerdings Zeit. Deshalb sollte deutlich gesagt werden, dass die Wende zur Ergebnisorientierung überstürzt und unter starkem politischem Druck durchgeführt wurde, ohne dass sie in Deutschland – anders als zum Beispiel in der Schweiz – durch empirische Unterrichtsforschung vorbereitet worden ist. Dies ist in manchen Publikationen bereits erfolgt (Bausch *et al.*, 2005; Burwitz-Melzer, 2005; Bredella, 2005; Zydati, 2005), scheint aber – wie der Artikel des Bildungsforschers Helmke zeigt,

Wenn wir wollen, dass Kinder und Jugendliche eine neue Sprache und zentrale Aspekte der dazugehörigen Kulturen erlernen, müssen sie dieser Sprache in verschiedenen Realisationen und den dazugehörigen Kulturen im Unterricht immer wieder begegnen.

noch nicht ausreichend wahrgenommen worden zu sein. Die durch die vorschnellen bildungspolitischen Entscheidungen hervorgerufenen Diskrepanzen zwischen Lehr- und Lerninhalten einerseits und den zu erreichenden Kompetenzen sorgen für massive Unsicherheiten bei den Lehrkräften aller Schulformen, für Ungenauigkeiten in der ersten und zweiten Ausbildungsphase und für ein andauerndes „Nachbessern“ bei Lerninhalten, methodischer Planung und Ergebnisevaluation. Ganz zu schweigen davon, dass längst nicht alle bildungspolitischen Dokumente stringent und systematisch über Kompetenzen und Standards, Ergebnisorientierung und ihre methodische Umsetzung informieren.

Neben der Klage über den momentanen Missstand ist aber vor allem auch ein zweiter Schritt nötig. Es muss nämlich entschieden werden, welche Inhalte ein guter Fremdsprachenunterricht heute braucht (vgl. Küster, 2009: 113–121). Diese Entscheidung steht an, und sie muss auch in Bezug auf eine Ergebnisorientierung im FU gefällt werden. Welche Inhalte eignen sich für dieses spezielle Lehr-/Lerngefüge, in dem das Medium Sprache bereits Inhalt ist, aber eben nicht der einzig nötige und mögliche? Wenn wir wollen, dass Kinder und Jugendliche eine neue Sprache und zentrale Aspekte der dazugehörigen Kulturen erlernen, müssen sie dieser Sprache in verschiedenen Realisationen und den dazugehörigen Kulturen im Unterricht immer wieder begegnen. Adressatengerechte und lebensnahe Inhalte, die durch ein Vorwissen der Lernenden für sie von Anfang an lebendig sind und zur intensiven Auseinandersetzung einladen, sind für eine solche Bereitschaft unerlässlich. Die interessante Frage ist, wie sich diese Inhalte in den standardorientierten Unterricht einfügen lassen, welche Spannungen zwischen Inhalts- und Kompetenzorientierung existieren und wie man einen erfolgreichen lebendigen Fremdsprachenunterricht mit beiden Komponenten entwerfen kann (vgl. *ibid.*). Im Folgenden möchte ich an zwei Beispielen herausstellen, welche Inhalts- und Kompetenzbereiche dafür besonders geeignet sind und welche Chancen sie für die Lernenden bieten.

2. Interkulturelle und kulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht – Kein Gegensatz zur Kompetenzorientierung

Kulturelle und interkulturelle Inhalte gehören zum Kernbestand jedes Fremdsprachenunterrichts, neuere Konzepte zeigen uns, welche Inhalte und Lernziele sie umfassen und wie sie auch in einen kompetenzorientierten Unterricht integriert werden können. Es kann in diesem Zusammenhang nicht auf die Vielzahl von Modellen zum inter- und transkulturellen Lernen eingegangen werden, die seit Beginn der Neunziger Jahre für den Fremdsprachenunterricht von zahlreichen Didaktikern entwickelt wurden (vgl. dazu Burwitz-Melzer,

2003: 38–94; vgl. hierzu auch den *Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen REPA/CARAP, Europarat 2009*). Ein Konzept soll hier jedoch kurz vorgestellt werden, weil es erstens zusammenfasst, worum es beim Erlernen einer interkulturellen Kompetenz – und von der sprechen wir heute im Kontext des *GeR* und der Bildungsstandards – eigentlich im Kern geht, weil es zweitens Eingang gefunden hat in den *GeR* und die *Nationalen Bildungsstandards*, und weil es drittens die Probleme der Leistungsmessung nie ausgeblendet hat, sondern sich ihnen stellt.

Michael Byrams Theorie des ICC der *Intercultural Communicative Competence* zielt speziell darauf ab, den Lernenden die Kommunikation mit Vertretern anderer Kulturen in einer Fremdsprache zu ermöglichen und sie sogar zu Mittlern zwischen verschiedenen Kulturen zu machen (Byram, 1997: 71). Die wohl wichtigsten Grundzüge der ICC sind die folgenden: Das traditionelle *native speaker*-Ideal wird abgelehnt und ersetzt durch das eher realisierbare Lernziel des interkulturellen Sprechers. Es handelt sich bei ICC um ein Modell, das in Erziehungsinstitutionen eingesetzt werden kann und das deshalb neben fachdidaktischen Zielen auch allgemein pädagogische Lernziele umfasst. Durch die pädagogische Dimension des Modells werden auch besondere Anforderungen an den Lernkontext und spezielle Erwartungen an die Rolle des Lehrers und der Lernenden gestellt.

Der Fremdsprachenunterricht soll nach Byram neben der sprachlichen Kompetenz auch die soziolinguistische, die Diskurskompetenz und die interkulturelle Kompetenz der Lernenden fördern. Nur im engen Verbund dieser Bereiche kann eine *Intercultural Communicative Competence* entstehen. Dabei geht er besonders auf die folgenden Teilbereiche *attitudes, knowledge, skills to interpret and relate, skills to discover and interpret* sowie *critical cultural awareness* ein (vgl. *ibid.*).

Byram legt die individuellen Lernziele in den Bereichen so fest, dass sie nicht nur beobachtbare oder damit auch zu messende quantifizierbare Parameter enthalten, sondern auch qualitative Lernziele umfassen, die in der traditionellen Leistungsfeststellung bisher nicht vorkommen. Das übergeordnete Grobziel für den Bereich *attitudes* umfasst, in den Lernenden Neugier und Offenheit zu fördern, sowie ihre Bereitschaft, eine allzu kritische oder negative Meinung über fremde Kulturen auszusetzen und der eigenen Kultur auch kritisch gegenüber zu stehen. Die Lernenden sollen sich des Gebrauchs von Stereotypen und Vorurteilen bewusst werden und diese analysieren können. Der Bereich *knowledge* erfordert nach Byram zunächst deklaratives Wissen über soziale Gruppen, ihre Ziele, Praktiken und Produkte in den anderen und in der eigenen Kultur, umfasst aber darüber hinaus auch Wissen um die erfolgreiche Interaktion zwischen den Kulturen auf persönlicher und gesellschaftlicher Ebene. Der Fertigungsbereich *skills to interpret and relate* nennt als Teilziel der interkulturellen Kompetenz die Fertigkeit, kulturelle Zeugnisse („*documents used in the widest sense*“, Byram 1997: 37) oder auch ein kulturelles Geschehen als solches zu erkennen, einzuordnen und zu erklären und es zu eigenkulturellen Zeugnissen und Geschehnissen in Beziehung zu setzen. Der interkulturelle Sprecher soll ethnozentrische Perspektiven erkennen, interkulturelle Missverständnisse identifizieren und zwischen verschiedenen Interpretationen der „Dokumente“ vermitteln können. Der Fertigungsbereich *skills to discover and interpret* strebt als Teilkompetenz an, dass der interkulturelle Sprecher die Kompetenzen beherrscht, die nötig sind, um neues Wissen über andere Kulturen und deren kulturelle Einstellungen und Praktiken zu erlangen. Daneben muss er auch im lebensweltlichen Kontakt mit Mitgliedern anderer Kulturen über Techniken und Strategien der Kommunikation und Interaktion verfügen. Die letzte Teilkompetenz, *cri-*

tical cultural awareness vereint in sich politische Bildung und eine kritische interkulturelle Einstellung. Bei diesem Faktor des Modells rückt der bewertende Aspekt in den Mittelpunkt des Interesses: Der interkulturelle Sprecher soll im Sinne der Menschenrechte und der Erziehung zum Frieden angeleitet werden, wobei Byram sich der Schwierigkeit bewusst ist, internationale Standards der Friedenssicherung und der Menschenrechte auf einzelne Staaten und Kulturen anzuwenden (Byram, 1997: 44).

Im Gegensatz zu den meisten anderen Fachdidaktikern schließt Byram den Bereich der Leistungsfeststellung aus seinem Modellvorschlag nicht aus. Nachdem er traditionelle Modelle von Kompetenz und Performanz sowie psychometrische Methoden der Leistungsfeststellung für das ICC-Konzept als untauglich zur Bewertung ausgeschlossen hat, wendet sich Byram Formen des *educational assessment* zu (Gipps, 1994), die der Heterogenität seiner Lernziele ebenso Rechnung tragen wie der Tatsache, dass sie teilweise nicht oder nur schwer beobachtbar sind. Doch sind die Methoden, die Byram vorschlägt durchaus nicht besonders ungewöhnlich. Für die fünf Teilkompetenzen schlägt er Tests mündlicher und schriftlicher Art vor, die aus Fragen und Antworten bestehen sollen, sowie das Abfassen von Essays, die bestimmte Themen analytisch und kritisch abhandeln sollen. Genau zugeschnitten auf die Komplexität der Teilkompetenzen ist der methodische Vorschlag des Erstellens von Portfolios, in denen die Lernenden neben kognitiven Leistungen auch affektive Stellungnahmen formulieren können, pro- und retrospektive Überlegungen aufschreiben und Sachverhalte analysierend oder kritisch kommentierend darstellen dürfen. Byrams Modell basiert also auf verschiedenen, aufeinander aufbauenden Methoden der Leistungsmessung, die Fremd-

und Selbstbewertung miteinander vereinen und eine punktuelle sowie eine fortlaufende Leistungsmessung vorsehen. Damit hat er bereits vor fünfzehn Jahren ein Unterrichtsmodell entworfen, das bis heute nichts von seiner Aktualität eingebüsst hat und es in den Nationalen Bildungsstandards auch festgeschrieben. Aber wie können Lehrende der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz Rechnung tragen, mit welchen Inhalten kann sie integriert werden in den Unterricht?

3. Interkulturelle Kompetenz und kommunikative Kompetenzen erwerben durch den Einsatz literarischer Texte

Literarische Texte stellen solche Inhalte dar, die die interkulturelle Kompetenz fördern können. Sie verfügen über entscheidende Vorteile für den Fremdsprachenunterricht: Interkulturelles Lernen ist eine Kompetenz, die „quer liegt“ zu allen anderen Kompetenzen, die im FU gefördert werden. Mit literarischen Texten verhält es sich sehr ähnlich: Denn auch bei ihrem Einsatz werden kommunikative Kompetenzen gefördert. Je nach Bedarf und Textmedium kann man Schwerpunkte setzen, etwa beim Hörverstehen (Gedichtvortrag), beim Hör- / Sehverstehen (Filme) etc. Die Aufgabenstellungen erfragen literarische Details zu Darstellungskomponenten oder zur stilistisch-rhetorischen Ausarbeitung des Textes. Die Lernenden beschreiben diese mündlich oder schriftlich und üben so sowohl ihre literarische Kompetenz wie auch die kommunikativen Fertigungsbereiche. Darüber hinaus sind literarische Texte in allen Jahrgangsstufen einsetzbar, denn die Auseinandersetzung mit den fiktionalen Texten kann allmählich durch anspruchsvollere Texte und komplexere Aufgaben im Schwierigkeitsgrad gesteigert werden. Werden in den Grundschulklassen Bilderbücher, Reime und kleine Geschichten be-



William Shakespeare, Hamlet, illustrated by Henry Courtney Selous.

vorzugt, so können in der Sekundarstufe I durchaus Gedichte, kurze Dramen, Kurzgeschichten oder *graphic novels* und Spielfilme angeboten werden. In der gymnasialen Oberstufe ist die Auswahl an brauchbaren Texten dann sehr groß, insbesondere, wenn die Lernenden schon Erfahrung mit der Textarbeit haben. Literatur ermöglicht es Lehrenden auch, sehr flexibel in ihrer Unterrichtsgestaltung zu sein, denn durch eine geschickte Textauswahl kann man Lernenden eine Einheit von zwei Stunden bei einem Gedicht oder zwölf Doppelstunden bei einem Spielfilm anbieten.

Darüber hinaus offerieren literarische Texte den Lernenden Erfahrungen mit verschiedenen Medien; nicht nur Textprodukte der drei klassischen Gattungen, hybride und multimodale Texte sollten einbezogen werden, sondern eben auch Texte, die eine visuelle Lesekompetenz erfordern wie Spielfilme, Cartoons oder *graphic novels*. Dichter lesen auf www.youtube.com ihre eigenen Werke und DVDs zeigen Theateraufführungen: Diese große Vielfalt sorgt dafür, dass immer wieder neue Impulse gesetzt werden können, ältere Textbeispiele neben ganz aktuellen angeboten werden und die Lebenswelt der Lernenden auch angemessen einbezogen wird.

Aber literarische Texte bieten noch mehr Vorteile für den Fremdsprachenunterricht: In einem seiner späteren Aufsätze befasst sich Lothar Bredella mit ihrer „welterzeugenden und welterschließenden Kraft“ (Bredella, 2007: 65–86). Er argumentiert, dass diese Texte Lernenden neue Welten und andere Kulturen offerieren: „Das bedeutet, dass die Rezeption literarischer Texte den Leser in eine Position bringt, in der er sich zwischen zwei Welten bewegt, Was diese Bewegung für die geistige Entwicklung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen jeweils bedeutet, hat die Literaturdidaktik aufzuzeigen“ (Bredella, 2007: 68). Die literarischen Texte halten uns Spiegel vor, stellen aber auch Fremdheit dar, spielen mit Ambivalenzen, die junge Menschen erst genau prüfen und überdenken müssen. Sie nehmen Perspektivwechsel mit den dargestellten Charakteren vor, um sie, ihre außergewöhnlichen Probleme und Handlungen sowie ihre Kulturen besser verstehen zu lernen (vgl. *ibid.*:74). Sie empfinden Sympathie oder Antipathie, auch Mitleid und treffen ethische Werturteile:

„Ein Drama, Roman oder Film mag uns in unseren moralischen Urteilen und Einstellungen erschüttern, zur Revision alter und zum Erwerb neuer Urteile und Einstellungen bewegen. Kunst, die das vermag, ist von unschätzbarem Wert für das moralisch-praktische Rasonieren, für die Verfeinerung der moralischen Phantasie und die Differenzierung des moralischen Urteils.“ (Scholz zitiert von Bredella, 2007: 75).

Gleichzeitig sorgen die Texte aber auch dafür, dass Schülerinnen und Schüler selbst Welten erzeugen: Lernende rezipieren die Textbeispiele nicht nur, sondern sie werden auch zur Textproduktion angehalten. Diese eigene Textproduktion verlangt nicht nur den flexiblen Einsatz der kommunikativen Kompetenzen und Methodenkompetenzen, sondern eben auch Fantasie, Kreativität und interkulturelle Kompetenz. Die Diskussionen über die Textprodukte der Schülerinnen und Schüler sollten ausführlich sein und nicht nur ihre sprachliche Korrektheit überprüfen, sondern auch untersuchen, wie eigenständig-kreativ und sprachschöpfend die Leistungen sind und wie sensibel sie mit kulturellen und interkulturellen Frage- und Problemstellungen umgehen. Es ist aus allem bisher Gesagten deutlich zu folgern, dass eine solche Bewertung über psychometrische Faktoren hinausgehen muss; Fachdidaktiker sollten hier für die Bildungspolitik angemessene Vorschläge vorbereiten, die es erlauben, anhand eines Kriterienrasters, die Textproduktion der Lernenden zu überprüfen und zu bewerten. Die letzten zwei unabwiesbaren Vorzüge literarischer Texte sind so evident, dass sie hier nur kurz vorgestellt werden sollen: Zum einen ermöglichen es Literatur und Spielfilme, im Unterricht die verschiedenen Kulturbereiche der jeweiligen Fremdsprache in einer angemessenen Vielfalt vorzustellen. Natürlich muss hier geschickt ausgewählt werden, welche Kulturen einbezogen werden sollen, neben den klassischen Texten sollten auch immer neuere, jüngere Autoren und Autorinnen zu Wort kommen. Zum anderen sollte noch erwähnt werden, dass Begegnungen mit Literatur den Schülerinnen und Schülern das Kennenlernen der wichtigsten literaturwissenschaftlichen Kategorien und stilistisch-rhetorischen Darstellungsformen ermöglicht. Dies kann auf eine systematische Art und Weise – auch gut vorbereitet durch den Literaturunterricht in der Schulsprache – in der Mitte der Sekundarstufe I beginnen und sich in der Oberstufe mit komplexeren Inhalten befassen.

Kurzer Ausblick

Interkulturelles Lernen und die Arbeit mit literarischen Texten gehen vom Subjekt aus, sie beziehen die Lernenden jeweils ganzheitlich ein, knüpfen an ihre Lebenswelt an und fordern sie zum Überdenken ihrer bisherigen kulturelle geprägten Werte und Einstellungen heraus (vgl. Küster, 2009: 115–116). Eine kompetenzorientierte Bildungspolitik, die auch für sich in Anspruch nimmt, vom Subjekt auszugehen und den Lernenden im Unterricht in den Mittelpunkt des Interesses zu stellen, sollte also diese inhaltlichen Orientierungen nicht leichtfertig verwerfen. Es bleibt allerdings noch genauer zu überprüfen, wie Inhalts- und Kompetenzorientierung sinnvoll im Alltag des Unterrichts miteinander zu vereinbaren sind. Anders als in der deutschen muttersprachlichen Literaturdidaktik (vgl. Frickel, Kammler & Rupp, 2012) gibt es bisher für den Fremdsprachenunterricht nur wenige empirische Arbeiten zum Einsatz literarischer Texte und zum interkulturellen Lernen (Burwitz-Melzer, 2003; Freitag-Hild, 2010). Diese Arbeiten zeigen jedoch anhand von spannenden Fallstudien, wie ein solcher Einsatz möglich ist, welche Ergebnisse er erzielen kann in Bezug auf Persönlichkeitsbildung und interkulturelles Bewusstsein der Lernenden und wo seine Grenzen liegen. Es ist durchaus wünschenswert, dass neue empirische Ansätze nun nachzuweisen versuchen, dass es auch im Zeitalter der Standardorientierung möglich ist, mit Literatur im Fremdsprachenunterricht kulturelle und interkulturelle Lerninhalte zu verfolgen und neben den kommunikativen Kompetenzen auch die interkulturelle und die literarische Kompetenz der Schülerinnen und Schüler zu fördern.

Literaturverzeichnis

- Bausch, K.-R., Burwitz-Melzer, E., Königs, F. G. & Krumm, H.-J. (Hg.) (2005). *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Bredella, L. (2007). Die welterzeugende und die welterschließende Kraft literarischer Texte: Gegen einen verengten Begriff von literarischer Kompetenz und Bildung. In Bredella, L. & Hallet, W. (Hrsg.), *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung* (pp. 65–86). Trier: WVT.
- Bredella, L. (2009). Die zentrale Bedeutung von Inhalten für Bildungsziele, Lernstrategien und Kompetenzen. In Bausch, K.-R., Burwitz-Melzer, E., Königs, F. G. & Krumm, H.-J. (Hg.), *Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung* (pp. 25–33). Tübingen: Narr.
- Burwitz-Melzer, E. (2003). *Allmähliche Annäherungen: Fiktionale Texte im interkulturellen Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr.
- Burwitz-Melzer, E. (2005). Kompetenzen für den Literaturunterricht heute. Ein Beitrag zur standardorientierten Didaktik des Fremdsprachenunterrichts. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 34, 94–111.
- Burwitz-Melzer, E. (2007). Ein Lesekompetenzmodell für den fremdsprachlichen Literaturunterricht. In Bredella, L. & Hallet, W. (Hg.), *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung* (pp. 127–158). Trier: WVT.
- Burwitz-Melzer, E. (2009). Inhalte und Kompetenzen im Literaturunterricht. In Bausch, K.-R., Burwitz-Melzer, E., Königs, F. G. & Krumm, H.-J. (Hg.) (2009), *Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung* (pp. 34–42). Tübingen: Narr.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Freitag-Hild, B. (2010). *Theorie, Aufgabentypologie und Unterrichtspraxis inter- und transkultureller Literaturdidaktik: ‚British Fictions of Migration‘ im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT.
- Gipps, C. (1994). *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment*. London: Falmer Pr.
- Helmke, A. (2009). Die pädagogische Diagnostik führt ein Schattendasein. *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 8.1.2009, 8.
- Frickel, D., Kammler, C. & Rupp, G. (Hg.) (2012). *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie: Perspektiven und Probleme*. Freiburg i.Br.: Fillibach.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Europarat (2009). *Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (RePA/CA-RAP). 2. Fassung*. Graz. archive.ecml.at/mtp2/publications/C4_RePA_090724_IDT.pdf
- KMK (2004). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. Beschluss vom 4.12.2003. München: Luchterhand.
- KMK (2005). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss*. Beschluss vom 15.10.2004. München: Luchterhand.
- Küster, L. (2009). Gegen den Geist der Vereinheitlichung: Perspektiven einer Verbindung von Kompetenz- und Inhaltsorientierung schulischen Fremdsprachenunterrichts. In Bausch, K.-R., Burwitz-Melzer, E., Königs, F. G. & Krumm, H.-J. (Hg.) (2009), *Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung*. (pp. 113–121) Tübingen: Narr.
- ZydatiB, W. (2005). *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht in Deutschland: Eine hervorragende Idee wird katastrophal implementiert – oder: Von der Endkontrolle der Schüler zu strukturverbessernden Maßnahmen*. In Bausch, K.-R., Burwitz-Melzer, E., Königs, F. G. & Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2005), *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (pp. 272–290). Tübingen: Narr.
- Eva Burwitz-Melzer**
Prof. Dr., Professorin für Englischdidaktik im Institut für Anglistik der Justus-Liebig-Universität Gießen. Wichtigste Arbeitsbereiche: Literaturdidaktik, Sprachlehrforschung, Empirische Unterrichtsforschung, Lehrerbildung.

Sprachliche und literarische Handlungsfähigkeit entwickeln

Zum Potenzial der Literatur als Unterrichtsgegenstand

Irene Pieper | Hildesheim D

L'apprendimento linguistico ha sempre anche un carattere culturale. Ecco perché la letteratura rappresenta una componente importante dell'insegnamento delle lingue, quella del luogo come quelle straniere. Nel solco del plurilinguismo e dell'interculturalità la letteratura si vede riconosciuta negli ultimi anni una crescente attenzione. Ciò vale anche per il progetto "Languages of schooling" della *Language Policy Division* del Consiglio d'Europa, dove i processi di apprendimento legati alla letteratura assumono un ruolo importante, indipendentemente dal tipo e dal livello di scuola. Per delineare meglio questo settore di apprendimento sono tuttavia necessarie alcune precisazioni: come si può argomentare in maniera differenziata a favore di un apprendimento tramite la letteratura o le letterature? E come si possono identificare le capacità linguistiche e letterarie a cui si aspira e che possono caratterizzare una maggiore competenza nel rapporto con la letteratura? Queste sono le domande alla base del presente contributo.

1. Einleitung: Literatur und die "Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education"

Während im Bereich des Fremdsprachenunterrichts und der Fremdsprachendidaktik die Aufmerksamkeit für Literatur als Lehr- und Lerngegenstand von Anfang an erst in den letzten Jahren wieder gewachsen ist, sind literarische Texte und Medien vielerorts traditionell wichtiger Bestandteil des Unterrichts in den Landessprachen mit festem Platz in den Curricula (wie dies auch für den Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe II gilt): Deutsch umfasst in Deutschland die Bereiche Sprache und Literatur, ähnliches gilt für Rumänisch in Rumänien, Norwegisch in Norwegen und Englisch in England und für die jeweiligen Unterrichtssprachen in der Schweiz. Allerdings kann die Literatur der curricularen Sicherung zum Trotz auch an die Peripherie geraten, etwa dort, wo ein eher enges Konzept sprachlicher Handlungsfähigkeit und ein eher reduziertes Konzept von Allgemeinbildung dominieren. Leicht erscheint sie zum Beispiel in deutschen Hauptschulen als ein Extra, das verzichtbar ist oder gegen Widerstände hochgehal-

ten wird (vgl. Pieper et al. 2004), und deutlich unterscheidet sich die Rolle der Literatur in den verschiedenen Formen des deutschen Sekundarschulwesens (DESI 2008). Damit sind Hinweise auf eine Dynamik gegeben, die den Status von Literatur nicht nur in der Schule, sondern im Rahmen gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit betreffen: Welche Rolle kann Literatur in der Schule spielen? Welche Bedeutung kann das literarische Lernen über die Schule hinaus haben? Gerade dort, wo sprachliches Lernen als kulturelles Lernen verstanden und der Blick auf die Vielfalt der Sprachen und Kulturen gerichtet wird, ist eine Auseinandersetzung mit Literatur als Unterrichtsgegenstand geradezu zwingend. Unter dieser Perspektive gilt den literaturbezogenen Lehr- und Lernprozessen auch im Kontext der „Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education“ des Europarates einige Aufmerksamkeit.¹ Die Plattform steht im Zusammenhang des Projektes „Languages in/for education“, das die Bedeutung sprachlichen Lernens über den schulischen Fächerkanon hinweg entfaltet und zur Grundlegung einer umfassenden sprachlichen Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit und Interculturalität beiträgt. Sie möchte auch Hilfestellungen bei der Curriculum-Gestaltung geben. Zur Konzeption der „plurilingual and intercultural education“ gehört selbstverständlich auch der Bereich des kulturellen Lernens – mit Literatur an prominenter Stelle, und zwar unabhängig von Schulstufe oder Schulform. Die Konturierung dieses Lernbereichs verlangt allerdings einige Präzisierungen: Wie lässt sich das Lernen mit Literatur oder Literaturen differenzierter begründen? Und wie lassen sich die sprachlichen und literarischen Fähigkeiten genauer bestimmen, die im Lernen mit Literatur auszubilden oder für

einen zunehmend kompetenten Umgang mit Literatur notwendig sind? Diesen Fragestellungen geht der folgende Beitrag nach.³

2. Literatur als Unterrichtsgegenstand: allgemeine Begründungszusammenhänge und Ziele

Literale Fähigkeiten können in modernen Gesellschaften als zentrale Bestandteile gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit betrachtet werden. Literatur hat in diesem Zusammenhang jedoch stets einen besonderen Status, denn neben das gesellschaftliche Moment literaturbezogener Praktiken (Literatur als Teil des kulturellen Lebens etwa in Theater und Oper, bei Lesungen im Buchhandel, beim Poetry Slam oder in der Popkultur) tritt das subjektiv-persönliche, das auch außerhalb des öffentlichen Raumes angesiedelt ist. Als wertvoll werden literarische Lektüren unter anderem deshalb erachtet, weil sie einen Beitrag zur Identitätsbildung und Persönlichkeitsentwicklung leisten können, darüber hinaus, weil sie eine Teilhabe am kulturellen Leben darstellen; literarische Praxis kann die Weitergabe und Formierung des kulturellen Gedächtnisses oder des nationalen und transnationalen Erbes ermöglichen. In den letzten Jahren ist die Aufmerksamkeit für die Vielfalt der Literaturen gewachsen und der Blick öffnete sich für ihr Potenzial zur Verständigung in heterogenen Gesellschaften und zum interkulturellen Lernen, dies auch in der Perspektive europäischer Verständigung (s. die Recommendation 1833, Parliament Assembly of the Council of Europe, 2008). Mit diesen Entwicklungen ist eine neue Aufmerksamkeit für die Bedeutung des öffentlichen Charakters literarischer Kommunikation verbunden.

Freilich handelt es sich bei „Literatur“ um ein vielschichtiges Konzept, das dem historischen Wandel unterliegt (Eagleton 2008). Inzwischen kann der Literaturbegriff Texte unterschiedlicher Medialität und auch sogenannte Sachtexte umfassen: nicht nur klassische literarische Gattungen, sondern auch informierende, appellierende und instruierende Texte werden einbezogen. Diese Öffnung spiegelt sich auch in den Lehrplänen: In vielen europäischen Curricula werden die verschiedenen Medien gemeinsam mit Literatur einer Domäne zugewiesen. So ist der Literaturunterricht offen gegenüber Medienerziehung im weiteren Sinne und Leseerziehung im engeren Sinne. Er sollte Schüler und Schülerinnen mit unterschiedlichen Textgenres vertraut machen und sie dazu befähigen, diese kompetent zu erschließen. Je nach Konturierung setzt der Literaturunterricht unterschiedliche Akzente. Die grundsätzlichen Ziele umfassen auf subjektbezogener Ebene die Entwicklung einer positiven Einstellung zur Literatur – etwa auf der Basis emotionaler Involviertheit –, die intellektuelle Anregung und Bereicherung. Im öffentlichen Bereich soll literarische Kommunikation auch in ihren kulturellen, ethischen und politischen Dimensionen erfahrbar werden und Gegenstand der Auseinandersetzung sein. Meist akzentuieren die Curricula den Bereich der Rezeption deutlich stärker als denjenigen der Produktion. Kulturelle Bildung umfasst aber auch die kreative Dimension etwa des literarischen Schreibens. Insofern ist Literatur auch ein musikalisches Fach und entsprechend würdigt eine weitere Empfehlung des Europarates die Möglichkeit des Selbstaudrucks durch die Künste bzw. die künstlerische Erfahrung (Recommendation 1884, Parliament Assembly of the Council of Europe, 2009). Gerade für den Bereich der Pflichtschule sollte das spezifische Verhältnis zwischen den akademischen Diszipli-

nen (Philologie, Literaturwissenschaft, Literaturtheorie, Kulturwissenschaft, ...) und einem weniger professionellen Diskurs, wie er im literarischen Leben der Gesellschaft deutlich wird, beachtet werden. Ein einfaches Ableitungsverhältnis von Zielen des Literaturunterrichts aus den Wissensbeständen und Praktiken der – in sich vielfältigen – akademischen Disziplinen verbietet sich, auch wenn Einflüsse zweifellos bestehen. Die Geschichte des Literaturunterrichts zeigt vielmehr, dass dieser nicht nur von den akademischen Disziplinen beeinflusst wird, sondern immer auch von der gesellschaftlichen Praxis im Umgang mit literarischen Texten: es handelt sich hier stets um ein Wechselverhältnis, da Literaturunterricht auch den gesellschaftlichen Diskurs prägt (zur didaktischen Transposition im Anschluss an Chevallard vgl. Aeby-Daghé/Schneuwly 2012). Für die vorliegende Studie, die sich auf den Pflichtschulbereich bezieht, sind besonders diejenigen Begründungszusammenhänge und Ziele relevant, die sich auf die gesellschaftliche und persönliche Dimension der Literatur beziehen. Lehr- und Lernziele, die der Logik des akademischen Diskurses näher stehen, haben für die Sekundarstufe II und darüber hinaus größere Bedeutung. Es ist deshalb für die Argumentation dieses Beitrags von Bedeutung, die gesellschaftlichen und privaten Situationen zu umreißen, in denen Literatur eine Rolle spielt. Da die Schule die gesellschaftlichen Partizipationsmöglichkeiten der Schüler und Schülerinnen vorbereiten, erweitern und auch selbst gestalten sollte, stellt diese Perspektive einen wichtigen Begründungszusammenhang des Literaturunterrichts bereit.

Allerdings kann die Literatur der curricularen Sicherung zum Trotz auch an die Peripherie geraten, etwa dort, wo ein eher enges Konzept sprachlicher Handlungsfähigkeit und ein eher reduziertes Konzept von Allgemeinbildung dominieren.

3. Wo ist die Literatur zu Hause?

Mit der Öffnung des Literaturbegriffs und der wachsenden Aufmerksamkeit für die Vielfalt des literarischen Lebens kann ein differenzierteres Bild derjenigen Situationen entfaltet werden, in denen Literatur einen „Sitz im Leben“ hat. Literarische Partizipation findet sowohl im privaten als auch im öffentlichen Raum statt. Historisch gesehen ist das Konzept der intimen Leseerfahrung, situiert im exklusiven persönlichen Bereich und jenseits alltäglicher Verpflichtungen, mit dem Aufkommen der Zivilgesellschaft von großer Bedeutung. In dieser Linie ist es wohl auch zu sehen, dass der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen die Literatur mit privaten und persönlichen Situationen verbindet (GER 2001, Kap. 4, Tabelle 5, S. 54). Nun sind dichte intime Begegnungen mit Literatur für habituelle Leserinnen und Leser sicherlich von großer Bedeutung. Doch sollte nicht übersehen werden, dass gerade eine lernerorientierte Betrachtung die unterschiedlichen Formen literarischen Lebens jenseits des Privaten und des professionell akademischen Diskurses ernst nehmen sollte. Zu den relevanten Situationen gehören dann nicht nur solche der Rezeption in kommunikativen Kontexten unterschiedlicher Art, sondern auch solche, in denen Literatur Medium des Selbstaustauschs und des Experiments mit den unterschiedlichen Gestaltungsmöglichkeiten der Sprache ist.

3.1 Literarische Rezeption im sozialen Kontext

Die folgende Übersicht bietet ein offenes Inventar:

- *Individuelle Medienrezeption im privaten Raum:* lesen, einen Film sehen, einem Hörspiel zuhören...
- *Gemeinsame Medienrezeption im informellen Rahmen (Familie, Peers, Freundeskreis, ...):* (Vor-)Lesen und Zuhören, Lese- und Medienerfahrungen mitteilen, Songs in verschiedenen Sprachen hören, sich eine Meinung zu Lektüren bilden und austauschen, aktuelle medienbezogenen Themen diskutieren... mit Sprache spielen (Bereiche: Rätsel, Reime, Witze; Wortschatz [Wörter „erfinden“, ...], Register und Stil, Minderheiten- und Mehrheiten-Sprache), Lieder singen

- *Nutzung der Tages- und Fachpresse und anderer Medien:* Literaturkritiken, Verlagsankündigungen, Interviews mit Schriftstellern und Schriftstellerinnen, Berichte zu Festivals und Preisen, Dokumentationen von Laudationes, Fernseh- und Radioprogramme zu Literatur, Kultur, Subkulturen; Theaterproduktionen im Fernsehen, Autoren-Blogs
Interaktive Formate: Kundenrezension, Empfehlungen und Kommentare im Web
- *Wahrnehmung von Orten der Konstruktion kollektiver Erinnerung:* Ausstellungen, Würdigungen großer Autoren und Autorinnen zu Jubiläen, ...
- *Öffentliche Begegnung mit (Buch-)Literatur:* Bibliotheken und Buchhandlungen, Buchclubs, Lesekreise, Lesungen
- *Besuch künstlerischer Produktionen:* Theater, Oper, Kino, ...
- *Literarische Praxis im öffentlichen und halb-öffentlichen Raum:* Theaterworkshops, -gruppen, Poetry Slams, Schreibgruppen, Schreibwettbewerbe, ...

Die Lese- und Medienerfahrungen in den unterschiedlichen Bereichen fließen wiederum in informelle Anschlusskommunikationen zurück: im Gespräch während und nach der Lektüre, nach dem Kinobesuch oder beim Fernsehen verdichtet sich die Wahrnehmung der Texte und Medien. Fragen wir nach den sprachlichen Handlungen, die mit den skizzierten situativen Kontexten und den unterschiedlichen Genres verbunden sind, so sind sowohl die mündliche als auch die schriftliche und audiovisuelle Rezeption als auch die mündliche und schriftliche Produktion und Interaktion eingeschlossen. Aus literatur- wie sprachdidaktischer Perspektive muss dabei die Spezifikation dieser Handlungsfähigkeiten interessieren.

Im folgenden soll an einem Beispiel genauer ausgeführt werden, welche kognitiven (weitgehend lesebezogenen) und linguistisch-semiotischen Fähigkeiten (weitgehend schreibbezogenen) sich unterscheiden lassen. Diese Fähigkeitskomplexe werden hier (in einer Linie mit den übrigen Studien der Plattform zu sprachlichen Anforderungen fachlichen Lernens) im Sinne einer Ordnung unterschieden. Es ist anzunehmen, dass die beobachtbaren sprachproduktiven Handlungen mit den kognitiven Prozessen interagieren. Im Verstehensprozess sind sie also miteinander verbunden. Für den Texterschließungsprozess haben Sprechen und Schreiben sogar Werkzeugfunktion: So kann das Schreiben den Aufbau eines differenzierten Textverständnisses stützen – wie es im Konzept des epistemischen Schreibens deutlich wird.

3.2 Verfassen einer Rezension für eine Webseite: Anforderungen

Die Literatur bezogenen kognitiven Fähigkeiten sollten sich vor allem in folgenden Prozessen abbilden:

- Ein differenziertes Verständnis des Buches entwickeln: insbesondere dekodieren, Propositionen ermitteln, inferieren, Vorwissen aktivieren und mit neuen Informationen verbinden, intra-/intertextuelle Bezüge herstellen, ein kohärentes Situationsmodell des Textes aufbauen
- Das eigene Interesse am Buch und das Angesprochenensein durch das Buch klären
- Relevante Aspekte der Geschichte, des Plots oder Inhalts, des Genres identifizieren und das Verhältnis zwischen ästhetischen Mitteln und Wirkung herausarbeiten
- Das Buch in einen größeren Kontext einordnen: Autor/Autorin, Literaturgeschichte, verwandte literarische Werke (thematisch ähnlich, vergleichbares Genre, ...)
- Ggf. weitere Quellen heranziehen (bisherige Rezensionen lesen, Texte heranziehen, die Kontextwissen bereit stellen)
- Eine Interpretation entwickeln, die aus den benannten Operationen hervorgeht
- Das Buch mit Rücksicht auf Form und Inhalt bewerten, sich eine Meinung bilden
- Die möglichen Adressaten identifizieren
- Die Merkmale einer Rezension identifizieren
- Relevante und ansprechende Aspekte, die in der Rezension präsentiert werden sollen, auswählen

Die sprachproduktiven Fähigkeiten äußern sich in folgenden Handlungen:

- Einen Text produzieren, der den Charakteristika des Genres entspricht: eine reiz-volle Einleitung schreiben, das Buch präsentieren (wichtige Aspekte der Handlung zusammenfassen, Stil und Genre charakterisieren, eine Interpretation skizzieren), Bewertung und Kontextualisierung formulieren, subjektive Wahrnehmung artikulieren
- Das passende Register wählen – mit Rücksicht auf Genre, Adressaten, Publikationsort: eher akademisch für ein Fachjournal, näher an Alltagssprache für eine Online-Plattform des Buchhandels
- Argumente in einer nachvollziehbaren Ordnung präsentieren, wichtige Aspekte in der Gestaltung hervorheben
- Den Schreibprozess beobachten und steuern, das vorläufige Produkt analysieren in Hinblick auf Adressatenbezug, Inhalt, Stil
- Das vorläufige Produkt edieren

Das Beispiel sollte die Komplexität des literarischen Diskurses deutlich machen, der häufig Rezeption, Produktion und auch Interaktion verbindet. Letzteres ließe sich im Bereich der Anschlusskommunikationen genauer nachzeichnen. In dieser Komplexität liegt auch ein Grund für die Schwierigkeit ein operationalisierbares Kompetenzmodell für den Bereich des Literarischen zu entwickeln (s. den Beitrag von Gérald Froidevaux in diesem Heft).

Bei der näheren Bestimmung derjenigen Fähigkeiten, die für das Verfassen einer Rezension aufzubringen sind, sind bereits Aspekte literarischen Wissens angesprochen worden. Diese stehen im Mittelpunkt des folgenden Abschnittes.

4. Was gehört dazu? Zum domänenspezifischen Wissen

4.1 Aspekte literarischen Wissens

Das domänenspezifische Wissen im Bereich der Literatur lässt sich nicht eindeutig bestimmen. Eine Klärung müsste zunächst festlegen, was die Domäne „Literatur“ ausmacht. Da die Auseinandersetzung mit dieser Frage aber selbst eine Problemstellung literaturwissenschaftlicher wie literaturdidaktischer Reflexion ist – mit historisch sehr unterschiedlichen Ergebnissen – ,kann auch das domänenspezifische Wissen nicht eindeutig definiert werden (zum Ganzen vgl. Pieper/Wieser [Hrsg.] 2012). Allerdings lassen sich Konstituenten angeben, die regelmäßig angesprochen werden – innerhalb des akademischen Diskurses, aber auch in Curricula. Dazu zählen etwa Gattungsbestimmungen, die Unterscheidung von Fiktion und Non-Fiktion, Konzepte von Literatur, Text und Medien und von Autor, Erzähler und Figur. Der Bereich der Rhetorik und Stilistik (Bildlichkeit, Ironie, syntaktische Figuren...) zählt ebenso dazu wie die Literaturgeschichte (Kontinuität, Bruch, Epoche). In Richtung literarische Bildung weisen Wissensbestände, die die Kenntnis beispielhafter und kanonischer Werke umfassen. Literaturtheoretisch – curricular eher im Bereich der Sekundarstufe II – zählen Konzepte wie Interpretation und Polyvalenz, Intertextualität und Intermedialität, Literatur und Interkulturalität dazu. Unter kultursoziologischer Perspektive, die hier auch angesichts der Betonung der gesellschaftlichen Verankerung des Literarischen eine Rolle spielt, kommen das literarische Feld und das literarische System mit seinen Handlungsrollen (Autor, Verleger, Kritiker, andere Mediatoren, ...) hinzu. Spezifisch für die meisten dieser Konzepte ist ihre Abhängigkeit von der jeweils gewählten Perspektive. „Interpretation“ kann aus der Perspektive der Kultur-



Edgar Allan Poe, *The Raven*, illustrated by Gustave Doré.

soziologie mit Rücksicht auf verschiedene Akteure konzeptionalisiert werden (Literaturkritik, Theateraufführung), aus der Perspektive der Hermeneutik hingegen eher in Hinblick auf den Dialog zwischen Text und Leser.

Unter literaturdidaktischer Perspektive interessiert, inwiefern das domänenspezifische Wissen für das Verstehen und Interpretieren literarischer Texte hilfreich werden kann. Offensichtlich stellt die Prozeduralisierung im Interpretationsprozess eine komplexe Anforderung dar, die häufig verfehlt wird (Winkler 2007, Köster 2003). Empirische Einsichten in den Leseprozess zeigen gleichwohl, dass einigen Wissensbeständen erhebliche Steuerungsfunktion zukommt: während eine unangemessene Genre-Zuordnung in die Irre führt, etwa wenn eine parabolische Erzählung als realistische gelesen wird, kann eine treffsichere oder flexible Anwendung von Genrewissen wegweisend sein und das Verstehen bereichern. Das Beispiel zeigt bereits, dass hier eine Abhängigkeit von der Gestalt und Komplexität des jeweiligen Textes besteht.

4.2 Textuelle Anforderungen

Folgende Aspekte textueller Komplexität können bei (schriftlichen) literarischen Texten unterschieden werden und sollten bei der didaktischen Modellierung in der Fremd-, Erst- und Zweitsprache berücksichtigt werden:³

Wortschatz: spezifisch oder ungewohnt, veraltet oder verbreitet; auch: Anteil langer Wörter (mehr als sechs Buchstaben)

Syntax: Länge und Komplexität (Hypotaxe oder Parataxe)

Textlänge (in Prosa) oder *-dichte* (in Lyrik)

Textgenre: dem gewohnten Muster entsprechend oder abweichend

Anlage des Plots bzw. der Handlungsführung: leicht oder weniger leicht nachzuvollziehen; viele Handlungsstränge oder wenige; Zahl der Charaktere, Chronologie und Explizitheitsgrad

Perspektiven: wenige klar gezeichnete; viele wenig konturierte *ästhetische Strukturen/Tropen*: Indirektheit, Bildlichkeit (Metaphern, symbolische Sprache), Ironie...

Bedeutungsebenen

Anforderungen an Vorwissen, Voraussetzungen im Bereich des Leseinteresses

Es sei festgehalten, dass textuelle Komplexität kein absolutes Maß darstellen kann: ein hohes Interesse seitens der Leserin bedingt eine entsprechend hohe Lesebereitschaft. Diese erleichtert auch die Erarbeitung solcher Texte, die im Verhältnis zu Leseerfahrungen und Fähigkeiten als besonders schwierig einzuschätzen sind. Gerade für das literarische Lesen ist dieser Aspekt bedeutsam, denn genaues und wiederholtes Lesen kann hier Bedingung der Entwicklung von Verständnis sein (vgl. Kämper-van den Boogaart/Pieper 2008).

5. Wie lassen sich sprachliche Handlungen im Literaturunterricht genauer fassen?

Im zweiten Teil des Beitrags sind Situationen der literarischen Rezeption, Produktion und Kommunikation unterschieden worden. Der Literaturunterricht schließt hier teilweise an, bringt aber auch eigene Textrezeptions- und Textpro-

duktionsformate hervor. Zu denken ist an spezifische (im internationalen Vergleich unterschiedliche) Textsorten im Curriculum (beispielsweise Inhaltsangabe, Essay, Interpretation) und Interaktionsformate (Unterrichtsgespräche: offen oder fragend-entwickelnd, Handlungsmuster wie Aufgabe Lösen und Problem Lösen). All diese Diskurstypen sind von den Bedingungen institutionellen Lernens mitbestimmt und verlangen die Entwicklung und Beherrschung diskursiver Fähigkeiten in Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Diese beziehen sich auf die Textrezeption, die literarischen Produktionen der Schülerinnen und Schüler und die literaturbezogenen Interaktionen (vgl. dazu genauer: Pieper 2011). Ein spezifischer Beitrag des Literatur- und Sprachunterrichts liegt darin, dass über die Kommunikationsorientierung hinaus der Reflexion von Text und Diskurstypen, ihres Gebrauchs und ihrer Entwicklung ein eigener Stellenwert zukommt. Zur literarischen und sprachlichen Handlungsfähigkeit gehört die Fähigkeit zur Sprach- und Literaturbetrachtung.

Die Studien der Plattform des Europarats unterscheiden zur Klärung der sprachlichen Anforderungen des Unterrichts spezifische Diskursfunktionen, denen sprachliche Handlungen zugeordnet werden. Für den Bereich der Literatur sind insbesondere von Bedeutung: *beschreiben*, *erzählen*, *erklären*, *analysieren*, *interpretieren*, *argumentieren*, *bewerten* und *zusammenfassen*. Charakteristisch für die diskursiven Formate im Mündlichen wie im Schriftlichen ist es nun, dass unterschiedliche Diskursfunktionen eine Verbindung eingehen. Für die didaktische Modellierung sollte dieser Aspekt Berücksichtigung finden: mit dem Arbeitsauftrag „Inhaltsangabe“ wird zum Beispiel in der Regel mehr verlangt als ein Zusammenfassen.

Noch einmal: Verfassen einer Rezension

Am schon im zweiten Abschnitt eingeführten Beispiel der Rezension sei dies genauer illustriert. Hier werden die Diskursfunktionen *beschreiben*, *erzählen* und *evaluieren* verbunden. Die Aufgabe kann als komplex bezeichnet werden, insofern sie Anforderungen im Lesen und Schreiben enthält und einfachere Aktivitäten (*erzählen*, *beschreiben*) mit schwierigeren (*evaluieren*) kombiniert. Die folgende Übersicht spezifiziert die Diskursfunktionen:

Beschreiben

- in Hinblick auf das Genre: ins Verhältnis zu bekannten Genres setzen, Terminologie nutzen
- in Hinblick auf den Kontext: Autor, Zeit, Übersetzer, ähnliche Werke, Verlag
- Adressaten: junge oder erwachsene Leser, männlich oder weiblich, spezifische Interessen
- Design des Buches
- Protagonisten
- wichtige Themen und Motive
- Sprache

Erzählen

Aspekte der Handlung auswählen: wer? was? wo? (mit Rücksicht auf die Adressaten)

Teile der Handlung erzählen, um den Leseanreiz zu halten, meist unter Aussparung des Endes

Präsens nutzen

Bewerten

eine Meinung formulieren (Differenziertheit je nach Absicht und Publikationsort)

unter Hinweis auf den Text und den Diskurs um die Publikation herum (andere Rezensionen, literarischer Markt, ...) argumentieren
subjektive Erfahrungen artikulieren und plausibilisieren

eine Empfehlung formulieren.

Das Beispiel verdeutlicht, dass Lerner und Lernenden ein umfangreiches sprachliches Repertoire benötigen, um eine entsprechende Aufgabe zu bewältigen. Dieses Repertoire kann freilich auch im Rahmen der Aufgabenbearbeitung aufgebaut werden. Gerade als Lernaufgabe verlangt der Auftrag „Schreibe eine Rezension“ neben der Modellierung des Leseprozesses auch die des Schreibprozesses mit Aufmerksamkeit für die Planung, Ausführung und Überarbeitung. Die Entwicklung des sprachlichen Repertoires kann insgesamt besonders dann gefördert werden, wenn die Transferpotentiale zwischen Schulsprache und Fremdsprachen genutzt werden.

6. Fazit

Der Beitrag plädiert für einen offenen Blick auf die vielfältigen literarischen Praktiken, die im gesellschaftlichen Leben Bedeutung haben, und tritt in diesem Sinne für einen Literaturunterricht ein, der die Partizipation der Schülerinnen und Schüler am Literarischen Leben heute und morgen vorbereitet und ermöglicht. Er argumentiert für eine genauere Analyse der sprachlichen Anforderungen, die der kompetente Um-

gang mit Literatur birgt. Damit soll nicht einer Auffassung von Literaturunterricht zugearbeitet werden, die der potentiellen Offenheit literarischer Kommunikation ein Korsett auszuführender Teilhandlungen gegenüber stellt. Vielmehr wird für eine Präzisierung als Grundlage einer verantwortlichen Modellierung im Unterricht geworben. Diese bewährt sich für den Unterricht in der Fremdsprache ebenso wie für den Unterricht in der Erst- und Zweitsprache. Die Strukturierung der Lehr- und Lernprozesse mit Literatur wird dann die angemessene Balance zwischen Steuerung und Öffnung im Sinne der Progression aller Schülerinnen und Schüler halten können und das Potenzial der Literatur zur Entwicklung der sprachlichen und literarischen Handlungsfähigkeit – und dies in mehr als einer Sprache – zum Tragen bringen können.

Anmerkungen

¹ Siehe die Website: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platfornintro_EN.asp?. Vgl. Babylonia 1/2011.

² Er stellt im wesentlichen eine gekürzte Fassung meiner Studie für die Plattform dar: „Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for learning/teaching literature (end of compulsory education). An approach with reference points“ (Pieper 2011; in englischer und französischer Sprache).

³ Hingewiesen sei hier auch auf den Lesbarkeitsindex LIX nach Björnsson, den Bamberger/Vanacek 1984 in die deutschsprachige Diskussion einbrachten und der anhand des Verhältnisses von Satz- und Wortlänge eine Skalierung vornimmt. Eine Zuordnung von Textkomplexität und Leserprofil nimmt das Projekt LIFT-2 (Literature Framework for Teachers in Secondary Education) im EU-Comenius-Programm vor, vgl. http://eacea.ec.europa.eu/llp/projects/public_parts/documents/comenius/com_mp_502357_lift2.pdf (13.7.2012). Vgl. Witte/Schram/Rijlaarsdam (2012).

Literatur

Aeby-Daghé, S. & Schneuwly, B. (2012). „De l’horrible danger de la lecture“ (Voltaire). Empirische Untersuchung der didaktischen Transposition eines Textes von Voltaire. In Pieper, I. & Wieser, D. (Hrsg.), *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen* (pp. 15–34). Frankfurt: Lang.

Bamberger, R. & Vanacek, E. (1984). *Lesen, Verstehen, Lernen, Schreiben. Die Schwierigkeitsstufen von Texten in deutscher Sprache*. Wien: Jugend und Volk, Diesterweg, Sauerländer.

Beacco, J.-C. (2009). *Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for learning/teaching history (end of obligatory education)*. Strasbourg: Council of Europe.

Beacco, J.-C., Coste, D., van de Ven, P.-H. & Vollmer, H. (2010). *Language and school subjects. Linguistic dimensions of knowledge building in school curricula*. Strasbourg: Council of Europe.

Christmann, U. (2010). Lesepsychologie. In Kämper-van den Boogaart, M. & Spinner, K. H. (ed.s), *Lese- und Literaturunterricht. Teil 1: Geschichte und Entwicklung. Konzeptionelle und empirische Grundlagen* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis / W. Ulrich [ed.]) (pp. 148–200). Baltmannsweiler: Schneider.

Council of Europe, Strasbourg (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR)*. (Cambridge University Press).

Eagleton, T. (2008). *Literary theory. An introduction*. Minnesota: Minnesota University Press.

Fleming, M. (2007). The literary canon. Implications for the teaching of language as subject. In Pieper, I. (ed.), Aase, L., Fleming, M. & Samihaian, T., *Text, literature and ‘Bildung’*. Strasbourg: Council of Europe.

Fleming, M. (2007). The use and mis-use of competence frameworks and statements with particular attention to describing achievement in literature. In *Towards a Common Framework of Reference for Languages of School Education? / Waldemar Martyniuk (Red.)* (pp. 47–59). Krakau: Universitas.

Kämper-van den Boogaart, M. & Pieper, I. (2008). Literarisches Lesen. *Didaktik Deutsch. Sonderheft: Beiträge zum 16. Symposium Deutschdidaktik „Kompetenzen im Deutschunterricht“ / M. Böhnisch (ed.)*, 46–65.

Köster, J. (2003). Die Profilierung einer Differenz. Aufgaben zum Textverstehen in Lern- und Leistungssituationen. *Deutschunterricht* 56/5. 19–25.

Pieper, I. (Hrsg.), Aase, L., Fleming, M. & Samihaian, T. (2007). *Text, literature and ‘Bildung’*. Strasbourg: Council of Europe.

Pieper, I. & Wieser, D. (Hrsg.) (2012). *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation*. Frankfurt u.a.: Peter Lang (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik 22).

Vollmer, H. J. (2009). *Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for learning/teaching science (end of obligatory education)*. Strasbourg: Council of Europe.

(http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Prague_studies07_EN.asp#TopOfPage)

Winkler, I. (2007). Welches Wissen fördert das Verstehen literarischer Texte? Zur Frage der Modellierung literarischen Wissens für den Deutschunterricht. *Didaktik Deutsch* 22, 71–88.

Witte, Th., Rijlaarsdam, G., & Schram, D. (2012). An empirically grounded theory of literary development. Teachers’ pedagogical content knowledge on literary development in upper secondary education. (Special Issue, guest edited by Irene Pieper & Tanja Janssen), *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 12, 1–33.

Irene Pieper

ist seit 2007 Professorin für Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik am Institut für deutsche Sprache und Literatur der Universität Hildesheim; Leiterin des Centrums für Bildungs- und Unterrichtsforschung (CeBU). Mitwirkung im Projekt der Language Policy Division des Europarates: Languages in/for Education/Plurilingual and Intercultural Education. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte im Bereich Lese- und literarische Sozialisation, literarische Kompetenz, integrative Deutschdidaktik, Lesedidaktik.

Dimensionen und Modelle literarischer Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht

Gérald Froidevaux | Basel

L'enseignement des langues étrangères se définit aujourd'hui en termes d'acquisition de compétences langagières. Le Cadre européen commun de références pour les langues (CECR) et à sa suite le Portfolio européen des langues (PEL) dominant le débat didactique et s'imposent peu à peu dans la pratique scolaire. Pourtant, la définition autant que la description des compétences continuent à faire problème, et cela surtout dans le domaine de la littérature. Le texte littéraire, encore et toujours un pilier de l'enseignement scolaire d'une langue 2, semble résister à toute tentative de l'intégrer dans le cadre des compétences à acquérir et enseigner. L'idée même d'une «compétence littéraire» paraît paradoxale à bien des didacticiens et plus encore à bon nombre d'enseignants, pour qui ces termes mêmes sont contradictoires. Faut-il donc renoncer à décrire les éléments de cette prétendue compétence littéraire, apparemment impossible à objectiver?

La question demeure, pour l'instant, ouverte. Mais il existe, avant tout dans la didactique germanophone des langues étrangères, des projets intéressants pour modéliser la compétence littéraire, c'est-à-dire pour définir en détail les aptitudes qui permettent à un apprenant - comme à chaque lectrice et lecteur - de comprendre dans toute sa portée, et de faire valoir pour son apprentissage d'une L 2, cet objet complexe que représente le texte littéraire.

„Kompetenzorientierung“: das Schlagwort beherrscht heute die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (FU). Spätestens seit der ersten PISA-Studie müssen die Schulen ihre Wirksamkeit ausweisen, also die Kompetenzen ermitteln, welche Schülerinnen und Schüler im Unterricht erwerben. Das ist kein Kinderspiel, weder theoretisch noch praktisch. Definitionen und Ziele der Kompetenzorientierung sind umstritten; empirisch gesicherte Erkenntnisse liegen noch kaum vor. Dabei steht der Fremdsprachenunterricht in einer vergleichsweise guten Position da, weil sprachliche Kompetenzen schon lange erforscht werden. Mit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) und seiner praktischen Konkretisierung, dem Europäischen Sprachenportfolio (ESP)¹, liegt eine detaillierte, abgestufte Beschreibung sprachlicher Fertigkeiten vor, an der in vielen Ländern stetig weitergearbeitet wird. Hier geht es, abgesehen von grundsätzlichen Fragen, hauptsächlich um Defi-

zite, die man dem ESP vorhält, vor allem hinsichtlich des Lesens literarischer Texte. Diese gehören aber unverzichtbar zum FU.

Seit den 1980er Jahren weiss man aus der Leseforschung, dass Leseverstehen ein interaktiver kognitiver Prozess ist, der verschiedenste Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten verlangt². Lesen von Literatur erfordert in besonderem Masse eine individuelle, vielfältig kreative - darum pädagogisch wertvolle - Mitarbeit des Lesers an der Sinnkonstitution des Textes. Das ist nicht erst seit der Rezeptionsästhetik bekannt, auch wenn diese das literarische Lesen als Wechselwirkung von Textbezug und subjektiver Sinnkonstruktion bestätigt und ausdifferenziert hat. Bereits Jean-Paul Sartre bezeichnete den dialektischen Prozess des literarischen Lesens als „*création dirigée*“. Später prägte Paul Ricoeur dafür das Bild des Picknicks, zu dem der Text die Wörter und der Leser die Bedeutung mitbringt³.

Gibt es literarische Kompetenzen?

Parallel zur Pädagogik der Lernerautonomie und der Handlungsorientierung hat sich in der Literaturdidaktik des FU die Rezeptionsorientierung als dominante Methode durchgesetzt. Stand ehemals der Text als feste Grösse im Mittelpunkt des Literaturunterrichts, hat sich heute das Hauptgewicht zum Leser und der Leserin verschoben (Froidevaux, 2003). Umso drängender stellt sich die Frage, welche spezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten das Lesen literarischer Texte erfordert. Kann man diese, analog zu den anderen Sprachfertigkeiten, als übertragbare, transfertaugliche „literarische Kompetenzen“ systematisch und operationalisierbar beschreiben und in Stufen skalieren? Der Begriff der literarischen Kompetenz ist zwar seit kurzem in die - vor allem deutschsprachige - didaktische Diskussion eingegangen, bleibt aber unscharf und den

wenigsten Handbüchern und Fachdidaktikwerken geläufig. Ist Literatur im FU in Begriffen von Standards und Kompetenzrastern überhaupt fassbar?

Bildungsstandards und Kompetenzmodelle beschreiben sprachliche Fertigkeiten und Fähigkeiten, wobei die Unterscheidung nicht immer eindeutig ist. Standards formulieren allgemeine oder spezifische Bildungsziele, während Kompetenzen die Fähigkeit zu bestimmten sprachlichen Handlungen bezeichnen. Beide sind, muss man postulieren, auch auf literarisches Handeln anwendbar. Zu trennen ist die produktive literarische Kompetenz, welche die Mittel eines Schriftstellers oder Dichters bezeichnet, von den rezeptiven Fähigkeiten einer Leserin und eines Lesers, um welche es hier ausschliesslich geht, d.h. um literarische Rezeptionskompetenzen. Diese sind als Standards in allgemeiner Form auf das Verstehen von literarischen Texten ausgerichtet, eine spezifische Lesehandlung, die in einzelne Fähigkeiten und Fertigkeiten, also (Teil-) Kompetenzen, ausdifferenziert werden kann. Naturgemäss werfen Standards in der Formulierung grundsätzlichere Fragen auf als Kompetenzbeschreibungen, weil sie breiter formuliert werden und man ihnen eine gewisse Abstraktionsunschärfe zubilligt, die bei Kompetenzdeskriptoren als mangelnde Praxistauglichkeit kritisiert wird.

Damit sind vier allgemeine Probleme angesprochen. Die Unterscheidung zwischen literarischen Produktions- und Rezeptionskompetenzen scheint so evident wie jene zwischen Autor und Leser. Literarische Kompetenzen beschreiben rezeptive Lesehandlungen. In deren Beschreibungen erscheinen aber oft produktive Fertigkeiten. Literarische Kompetenzen, wohl überhaupt Sprachkompetenzen, sind nicht direkt beobachtbar, sondern erschliessen sich nur in der Reaktion, dem Verhalten, der Lösung einer Aufgabe, einer - produktiven - sprachlichen Performanz wie Nacherzählen, Zusammenfassen usw. Die grundlegende Einteilung des GER und des ESP in rezeptive und produktive Sprachfertigkeiten scheint nicht konsequent anwendbar.

Dann muss man heute den Begriff des literarischen Textes weit über die klassische Form des bedruckten Papiers ausdehnen und Theateraufführungen, Comics, Filme und andere Gestaltungsformen einbeziehen. Ein pädagogisch wichtiger Teil der literarischen Kompetenz ist die narrative Kompetenz, die schon in Kinderbüchern und beim Zuhören von erzählten Ge-

schichten erworben wird, also ein intuitives, implizites Wissen über Handlungsabläufe, Figurenkonstellationen usw.

Ferner erscheint naturgemäss in fast allen Beschreibungen der - auch literarischen - Lesekompetenz das Verb „verstehen“ in der obligaten Kann-Formulierung. Das beginnt mit dem grundlegenden Deskriptor zum literarischen Leseverstehen des ESP, in A 2: „Ich kann kurze Erzählungen verstehen, die von alltäglichen Dingen handeln und in denen es um Themen geht, die mir vertraut sind, wenn der Text in einfacher Sprache geschrieben ist.“ Mit zunehmendem Niveau werden die Deskriptoren ebenso wie die unterliegenden Texte komplexer, aber die Verstehensleistung bleibt bis C 2 mit der Lesehandlung verknüpft. Was nun „verstehen“ genau bedeutet, ist ein kaum lösbares Problem, aber grundsätzlich stellt sich die Frage, wer über den Erfolg des Verstehens entscheidet. Das ESP ist ein Instrument zur Selbsteinschätzung; der Benutzer soll beurteilen bzw. bestätigen, dass er den Text verstanden hat. Darin kann er sich natürlich irren. Die selbstreferentielle Kann-Formulierung ist bezüglich eines Verstehensakts schon für Sachtexte nicht unproblematisch, geschweige denn für das Erfassen eines literarischen Texts.

Damit ist das vierte Problem angesprochen. Um literarische Kompetenzen zu beschreiben, muss man, wie das ESP, von der zugrundeliegenden, prozesslogisch vorangehenden Lesekompetenz ausgehen. Literarisches Lesen ist eine spezielle, komplexe Form der Sinnkonstruktion, welche die Bedeutung in dem erwähnten Spannungsverhältnis zwischen Text und Leser erstellt. In der Fremdsprachendidaktik ist die Unterscheidung zwischen Sachtext und literarischem Text geläufig. Wie klar sich jedoch die beiden Textformen unterscheiden und einen didaktisch unterschiedlichen Status beanspruchen können, bleibt seit jeher umstritten, wenn man an hybride Beispieltex-te und gar an Gattungen wie Essay, Brief, Tagebuch u.a. denkt. Es ist nicht entscheidbar, wo die Grenze verläuft, was also Literatur ist und was nicht. Inwieweit eine literarische Kompetenz von der Lesekompetenz getrennt werden kann, bleibt fraglich, zumal die Skalierung der literarischen Kompetenz oft auf die - keineswegs einfache - Stufung der sprachlichen Schwierigkeit verlagert wird. Das zeigt sich im ESP, das in A 2 von „kurzen Erzählungen [...] in einfacher Sprache“ spricht, während es in C 1 „lange komplexe Sachtexte und literarische Texte“ anführt. Ob die Komplexität eine literarische ist oder eine rein sprachliche, bleibt hier offen.

Die anscheinend unauflösbare Durchdringung von Lese- und literarischer Kompetenz im literarischen Text erscheint vor allem in der Jugendliteratur, die ein Publikum mit beschränkter Sprachkompetenz anspricht, aber andererseits literarisch sinngebende Gestaltungsmittel wie Handlungsaufbau, Erzählperspektive, Bildlichkeit u.a. zur Verständnissicherung benutzt. Möglicherweise erzeugt der literarische Text eine Art vor- oder übersprachlicher Sinnkonstitution, analog zur sprachlichen Kommunikation, die über nonverbale, vorsprachliche Bedeutungsträger verfügt.

Die im ESP implizite Skalierung der literarischen Kompetenzen versucht mit wenigen Beschreibungen die ganze Bandbreite literarischen Verstehens abzumessen, was nicht zu erreichen ist und auch nie so be-

absichtigt wurde. Die Spannweite reicht von der elementaren Grundlage bis zu einer umfassenden literarischen Belesenheit und Sensibilität, welche wohl nur geübte und literaturkundige Leserinnen und Leser aufweisen und die für Fremdsprachige nur ausnahmsweise erreichbar sind. Im ESP ist Literatur nur eine unter vielen möglichen Textformen, die eine Lesekompetenz erfordern. Dass die Literatur zurückgeholt werden soll in ein Kompetenzmodell wie das ESP, ist eine Forderung der Unterrichtspersonen, die mit literarischen Texten arbeiten und darauf ebenso wenig verzichten wollen wie auf Kompetenzbeschreibungen. Wenn literarische Kompetenzen heute im Fokus des didaktischen Diskurses stehen, ist das eine Konsequenz sowohl des Erfolgs des ESP als auch seiner oftmals beklagten Lücken.

Modelle für die literarische Kompetenz und Teilkompetenzen

In der Folge von GER und ESP entstanden in mehreren Ländern Modelle zur Beschreibung und Skalierung literarischer Kompetenzen. Sieben von diesen sollen überblicksweise dargestellt werden.

Schon 2002 versuchte eine Tagung unter der Leitung von Leo Koch die Ansätze des ESP zu ergänzen. Dabei wurde eine umfassende Liste von literarischen Kompetenzen vorgelegt, welche eng an die Ansätze, die Kann-Formulierungen und die Niveaustufen des ESP angelehnt sind, aber über die vorhandenen Elemente hinausgehen und auch in Hörverstehens- und Schreibfertigkeiten hineinragen. Diese Listen wurden in das Einführungswerk von Martina Wider (2008) aufgenommen, was zeigt, wie notwendig die Ergänzung war und bleibt. Die Ausführlichkeit dieser Kompetenzliste weist auf eine Schwierigkeit hin, die sich bis zu den Deskriptoren des Niveaus C 2 zeigt: die Zuordnung zu einer Stufe und die Skalierung von li-

terarischen Kompetenzen kann nur approximativ sein. Eine höhere Stufe schliesst idealerweise die vorangehenden ein, aber gewisse Fähigkeiten sind stufenübergreifend oder -unabhängig. Literarische Kompetenzen sind so komplex und vielfältig, dass sie eine zu einfache Modellierung überfordern.

Noch problematischer erweist sich die Tatsache, dass man literarische Kompetenzen nicht eindeutig von den allgemeinen Fähigkeiten, der Bildung, der Kultur eines Lesers oder einer Leserin abgrenzen kann, die den Sinn des Textes ja interaktiv mitkonstruieren. Folgerichtig weist Kochs Modell eine grosse Bandbreite auf, zumal in seine Liste wohl auch Beiträge diverser Tagungsteilnehmer eingegangen sind. Hier droht die Gefahr der Verwässerung: Fast jede individuelle Reaktion auf einen literarischen Text kann als Ausdruck von literarischer Kompetenz betrachtet werden.

Martina Widlers Buch enthält noch eine andere Ergänzung zum ESP von Theo Tschopp, welche zusätzlich zu den Lesefertigkeiten die literatursensiblen Deskriptoren aus den Kompetenzbereichen Hörverstehen und Schreiben auflistet.

In den *Handreichungen zum ESP III*, die Berichte von praktischer Umsetzung des Portfolios versammeln, findet sich auch eine ergänzende Liste von literarischen Teilkompetenzen – allerdings ohne Niveau-Skalierung – die unter Mitarbeit von SchülerInnen am Gymnasium Münchenstein/BL erarbeitet wurde und Einblick in eine praktische Umsetzung des ESP erlaubt⁴.

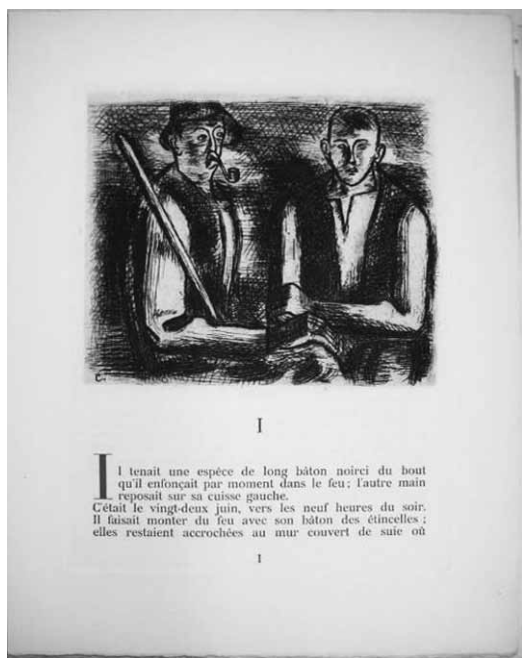
Unabhängig vom Sprachenportfolio legte Heinz Hafner 2004 im Zusammenhang mit der Standarddebatte im *Gymnasium helveticum* einen Versuch vor, „Literaturinterpretation als Können“ zu definieren. Ein wichtiges Ziel, das hier formuliert wurde, nämlich valide Kriterien für die Anlage und Bewertung mündlicher Maturitätsprüfungen in den Sprachfächern festzulegen, bleibt ein aktuelles Thema und wird von Lehrpersonen zahlreicher Gymnasien weiterverfolgt. Hafners

Listen weisen eine eigene Kalibrierung in 5 Stufen auf, die von der Volksschule bis zur gymnasialen Maturität reichen.

Einen wesentlichen Beitrag zur Bestimmung literarischer Kompetenzen hat Kaspar Spinner in einem wegweisenden Aufsatz vorgelegt, in dem er elf Merkmale des „literarischen Lernens“ darlegt, also eigentlich elf allgemein formulierte literarische Kompetenzen. Spinner vermeidet absichtlich die starre Anlehnung an skalierte Standards und operationalisierbare Kompetenzen, erfasst aber gerade deswegen tief den individuellen und kulturellen Bildungswert der pädagogischen Beschäftigung mit Literatur. Dabei versucht der Autor aber, die häufig zu vage gefasste Zielbestimmung des Literaturunterrichts zu umgehen und Lernziele wie kulturelle Vertiefung, historisches Bewusstsein, Weltwissen, ästhetische Sensibilität u.a. zu konkret formulierbaren Fertigkeiten zu bündeln. Spinners Artikel betrifft vor allem den Unterricht in Deutsch als Erstsprache; seine Befunde lassen sich aber auf den FU übertragen, wo der Literaturunterricht ebenso die Bandbreite „von der imaginativen Verstrickung in die Lektüre bis zum kognitiven und Distanzierung erfordernden literaturhistorischen Bewusstsein“ anstrebt (Spinner, 2006:8). Das weitaus detaillierteste Kompetenzmodell für literarische Texte im FU hat Eva Burwitz-Melzer 2007 vorgelegt, nachdem die Autorin bereits zwei offenbar provisorische Versionen ihres Modells veröffentlicht hatte⁵. Es versucht, in einer zweidimensionalen Tabelle 5 „Kompetenzbereiche“ in (vertikalen) Spalten (a Motivation; b kognitive und affektive Kompetenzen; c interkulturelle Kompetenzen; d Anschlusskommunikation; e Reflexion) mit 5 bzw. 7 „Aufgabenfeldern“ in (horizontalen) Zeilen (1 Erwartungshaltung aufbauen; 2 Sinnkonstitution I; 3 Sinnkonstitution II; 4 Interkulturelle

Kompetenzen fördern; 5 Recherchekompetenzen fördern) zu kombinieren, so dass theoretisch in 25 Feldern (1a bis 5c) ebenso viele Kompetenzen beschrieben werden, innerhalb derer noch – nur ansatzweise ausdefinierte – Niveaustufen einzufügen wären. Damit ergäbe sich ein dreidimensionales Modell, wobei im letzten, ausgefeilten Modell zwei zusätzliche „Aufgabenfelder“ für produktive Aufgaben (Textproduktion und Vorträge) separat aufgeführt werden, die zuvor in die Tabelle integriert waren.

An diesem Kompetenzmodell ist der Anspruch auf lückenlose Vollständigkeit bemerkenswert; es zeigt aber auch unmittelbar die Schwierigkeit des Unterfangens. Es gibt Überschneidungen zwischen den Aufgabenfeldern und Kompetenzbereichen, was die eindeutige Kombination bzw. Kreuzung natürlich verunmöglicht. So erscheinen interkulturelle Kompetenzen sowohl als Kompetenzen als auch als Aufgabenfelder; damit wiederholen sich die Kompetenzbeschreibungen der einzelnen Felder (1c bis 5c) in einigen Punkten wörtlich. Manchmal werden die Formulierungen sogar identisch übernommen; so steht etwa bei 3a „wie 2a“. Das erzeugt eine hier nicht tolerierbare Mehrdeutigkeit. Gleiche Kompetenzbeschreibungen erscheinen in mehreren Feldern, nicht nur innerhalb der Kompetenzbereiche und Aufgabenfelder, sondern auch in der Kombination der beiden Achsen des Rasters. Das gilt insbesondere für fremd- und interkulturelle Aspekte, für die eine eigene Kompetenzspalte (c) bestimmt ist, aber auch ein ganzer Aufgabenbereich (4), und die also nahezu identisch in verschiedenen Feldern auftauchen können. Auch die Abspaltung der ursprünglich enthaltenen Aufgabenbereiche 6 (Textproduktion) und 7 (Vorträge) kann nicht konsequent eingehalten werden, denn die Ergebnisse der dank den 25 Kompetenzen erworbenen Fertigkeiten oder Kenntnisse sollen SchülerInnen „präsentieren können“ (5d) oder „mündlich und schriftlich ausdrücken“ (5e). Wie erwähnt, lassen sich auch hier Kompetenz und Performanz nicht trennen.



Charles Ferdinand Ramuz, *Derborence*, illustriert par J. A. Carloti.

Dieses Modell versucht, den fremdsprachlichen Literaturunterricht mit allen seinen Aspekten in Kompetenzen zu fassen: Weltwissen, Kenntnisse, persönliche Erfahrungen und Phantasien, Kreativität und subjektive Vorlieben. Doch in dieser Vollständigkeit ist ein Kompetenzmodell nicht formulierbar und kann weder in der Praxis verwendet noch empirisch überprüft werden. Es stößt an die Komplexitätsgrenze. Anspruch auf Vollständigkeit, zunehmende Ausdifferenzierung, immer weitergehende Vielschichtigkeit sind anscheinend nicht der Weg, auf dem literarische Kompetenzen erfolgreich definiert werden können.

Der bislang letzte Versuch der Modellierung literarischer Kompetenzen wurde 2010 von Andrea Rössler vorgeschlagen. Sie geht von den „Dimensionen literarischen Lernens“ aus, also kognitiv-analytischen, affektiven und attitudinalen Fähigkeiten, welche danach ausdifferenziert werden müssten. Ihre Erörterungen sind allgemein gehalten und schildern eher die Problemlage der literarischen Kompetenzen als dass sie einen Lösungsvorschlag darstellten, zumal auch produktive Kompetenzen wie Erzählen und Schreiben darin einen nicht unbedeutenden Platz einnehmen. Eine Stufung in Niveaus nimmt die Autorin nicht vor. Zurecht erinnert sie allerdings an die notwendige und grundlegende Unterscheidung zwischen Anfängern und Fortgeschrittenen bzw. Schulstufen. Mit dieser angedeuteten Aufgliederung des literarischen Korpus stünde wiederum die Jugendliteratur und ihre Besonderheit im Mittelpunkt.

Ist Literatur überhaupt „kompetenztauglich“?

In der breiten didaktischen Diskussion, die der GER ausgelöst hat, ist der literarische Text ein ständiges Thema geworden, gerade weil er die bestehenden Kompetenzraster in Frage stellt. Davon zeugen zahlreiche internationale Kongresse und Arbeitsgruppen. Ein erwähnenswertes Beispiel dafür ist der Beitrag des englischen Erziehungswissenschaftlers Mike Fleming zu einer Tagung der *Language Policy Division* des Europarats 2006 in Krakau⁶. Fleming, der sich viel mit Kompetenzrastern beschäftigt hat, kritisiert – wie viele andere – die Unschärfe des reduktiven Begriffs der „Kompetenz“, der im GER Anwendung findet und nur vordefinierte Fähigkeiten und Fertigkeiten berücksichtigt, also lediglich Beobachtbares messen kann, was alle unerwarteten und persönlichen Leistungen ausschließt.

Wenn literarische Kompetenzen heute im Fokus des didaktischen Diskurses stehen, ist das eine Konsequenz sowohl des Erfolgs des ESP als auch seiner oftmals beklagten Lücken.

Auch wird in den „Kann-Beschreibungen“ kaum unterschieden, auf welcher kognitiven Ebene eine Kompetenzleistung operiert. Muss beispielsweise eine Metapher nur als solche erkannt werden, oder geht es auch darum, ihre Bedeutung zu verstehen und ihre Funktion im Text zu erfassen? Wie lässt sich dieses Verständnis als beobachtbares Verhalten erkennen und messen? Beobachtbar sind nur sprachliche Leistungen, Sprechakte. Fraglich bleibt aber, ob Verständnis sich nur diskursiv äussern kann und wie andersartige Reaktionen zu beurteilen sind.

Flemings Diskussion des Kompetenzkonzepts läuft auf eine breitere Kritik am letztlich behavioristischen Fundament der Outputorientierung hinaus, aber das grösste Hindernis für die Wirksamkeit der Kompetenzbeschreibungen ist für ihn die Tatsache, dass die Bedeutung von Sprachhandlungen immer vom Zusammenhang abhängt und eine Leistung, also auch die Kompetenz, in hohem Mass kontextspezifisch ist, und zwar, kann man ergänzen, nicht nur hinsichtlich der Situation, d.h. des Sprechaktes, sondern auch der Person des Sprechers bzw. Lesers.

Für Fleming und viele Andere stellt sich also nicht direkt das Problem von literarischen Kompetenzen, sondern die grundsätzliche Frage, ob die Literatur, als höchste, nuancierteste und subtilste Sprachleistung, in die Kompetenzorientierung eingeschlossen werden kann. Für ihn stehen, bevor erst literarische Deskriptoren formulierbar wären, sechs Fragen im Raum.

Zunächst müsste man sich klar werden, ob literarische Texte wie andere Materialien in den Sprachunterricht einzuschliessen oder vielmehr aus diesem ausgegliedert und separat zu behandeln sind (1); damit zusammenhängend, ob die Textform Literatur als eigene, singuläre Sprachäusserung betrachtet werden muss (2); ob die subjektive Leserreaktion als ebenso valable Leistung zu betrachten ist wie Kenntnis des historischen Kontexts und formaler Gegebenheiten (3); wie und in welchem Ausmass diese zwei Wissensbereiche im literarischen Verständnis berücksichtigt werden sollen (4;5); schliesslich wie literarisches Lesen mit kreativem Schreiben verknüpft (6) und inwieweit es Anlass zu interkulturellem Lernen werden soll (7). Diese kategoriellen Fragen könnten, wären sie so einfach und schlüssig beantwortbar, danach in eine Liste von Kann-Beschreibungen ausdifferenziert werden, was Fleming nur ansatzweise tut.

Dimensionen literarischen Verstehens

Nicht nur Fleming stellt die Frage nach literarischen Kompetenzen auf eine grundsätzliche Ebene. Es ist allen Lehrpersonen und Didaktikern klar, dass Literatur an Lernerinnen und Lerner grosse Ansprüche stellt und einerseits wissensbasierte, kognitive und analytische Fertigkeiten verlangt, die gut in den Unterricht integrierbar sind, aber andererseits auch emotionale, ästhetische und motivationale Fähigkeiten, die einen hohen Grad an individualisierten und subjektzentrierten Lehr- und Lernstrategien erfordern.

Die Modellierung von literarischen Kompetenzen ist in den letzten Jahren ein wichtiger Arbeitsbereich der Literaturdidaktik geworden. Versucht man, die hier vorgestellten Kompetenzlisten in Kategorien zusammenzufassen, ergeben sich die folgenden Grundfähigkeiten, welche literarisches Lesen erfordert. Sie bewegen sich zwischen den Polen der textbasierten bzw. leserbasierten Lektüre, berücksichtigen aber sowohl Wissen und Analysevermögen als auch subjektive, intuitive, emotionale Reaktionen auf literarische Texte. Vernachlässigt sind die Nennungen produktiver Kompetenzen wie literarisches Schreiben, Halten mündlicher Exposés usw.; rein motivationale Aspekte wie „Leselust entwickeln“ sowie literaturkritische Urteilsfähigkeit, die ausserhalb des didaktischen Kontexts steht.

1. Allgemeines Verständnis und Vergegenwärtigung des Texts, Übersicht über den Inhalt und die Teile, Fähigkeit zum Resumieren der Handlung (6 Nennungen).
2. Wahrnehmen der Figurenkonstellation, der Personenbeziehungen und ihrer Psychologie und Erfahrungswelt (5).
3. Verständnis der Themen des Texts oder Werks, der Ideen oder Ideologie, die darin ausgedrückt wird (4).
4. Erfassen des ideellen Gehalts des Textes, seiner Aussage, seiner moralischen und sozialen Wertsetzung (3).
5. Feststellen der grundlegenden Mehrdeutigkeit literarischer Texte, der impliziten Botschaften, der Konnotationen, gegenläufigen Bedeutungen, der Ironie etc. (6).
6. Wahrnehmen der spezifischen sprachlichen Gestaltung und ihrer Mittel, des Stils, der Metaphorik, der Sprachregister (8).
7. Kenntnis formaler Elemente der literarischen Texte, von Narratologie und ihren Begriffen, von Reim, Metrik, rhetorischen Figuren (6).
8. Kenntnis literarischer Gattungen und Formen, ihrer Struktur und Gattungsregeln und der spezifischen Umsetzung (7).
9. Kenntnis des kulturellen und historischen Kontexts, des Autors, der Literaturgeschichte, der intertextuellen und interkulturellen Bezüge (8).
10. Wahrnehmen der eigenen Betroffenheit, die der Text auslöst, subjektive Sinngebung, Empathiefähigkeit, Engagement, Verstehen der Fiktionalität (6).

Abschliessend ist nochmals die Evidenz festzuhalten, dass Literatur und literarisches Lesen komplexe, vielleicht undurchschaubare Phänomene sind. Sie bringen viele persönliche und kulturelle Aspekte ins Spiel; sie reflektieren und gestalten allgemein menschliche Erfahrungen. Zugleich sind sie ein fast unendlich ausdifferenziertes Gewebe mit vielfältigen Strukturen und Erscheinungen. Der Versuch, literarische Kompetenzen zu formulieren, ist eine Gratwanderung. Auf der einen Seite droht der Abgrund des zu Vagen und Diffusen, auf der anderen der Absturz in atomistische Detailversessenheit. Beides wird der Eigenheit der Literatur nicht gerecht.

Durch viele der vorgeschlagenen Kompetenzmodelle zieht sich, mehr oder weniger explizit, eine klare Zweiteilung des literarischen Lesens. Fleming erwägt, die kognitiven, analytischen Komponenten der literarischen Kompetenz von den emotionalen, motivationalen klar zu trennen. Auch in Spinners zitierter Charakterisierung des literarischen Lernens klingt diese Dichotomie an.

Vor mehr als dreissig Jahren hat Michel Picard das literarische Lesen als komplexes Spiel beschrieben, das der Text mit dem Leser, aber auch der Leser mit dem Text spielt (Picard, 1986). Literarisches Lesen braucht die Beteiligung des Lesers oder der Leserin, um die Bedeutung des Textes aufzubauen. Es ist ein zweifaches, dichotomisches Spiel, *jeu de rôle* und *jeu de règle*, ein Rollenspiel und ein Regelspiel, ein *play* und ein *game*, Theater und Schachpartie zugleich. Der Leser spielt im Text mit, in einer oder vielen Rollen, jedenfalls ist er in seiner Phantasie und Versunkenheit ein Akteur des Texts oder Buchs. Doch mit zunehmender Belesenheit ist er auch ein distanzierter Spieler, der die Regeln durchschaut und als Kenner die Kunstfertigkeit des Autors schätzt oder vermisst. Literarisches Lesen, auch – vor allem? – im FU, braucht beides, die Identifikation und die Reflexion. Sind aber beide gleicherweise als Kompetenzen fassbar?

Das didaktische Potenzial von Picards Theorie ist, selbst in der frankophonen Didaktik, nicht ausgeschöpft⁷. Aber auffallend viele Didaktiker empfehlen, nicht nur für den FU, die zweifache Lektüre, denn Literatur verlange neben der spontanen, naiven, eine zweite, reflexive Lektüre. Damit ist vielleicht eben das Spiel in den beiden Formen Picards gemeint: Simulation und Distanzierung.

Ist nicht das Lernen einer Sprache ein ähnliches Spiel in der gleichen dichotomischen Form: ein Kommunikations- und Rollenspiel, aber auch ein Spiel mit einem komplexen System von sprachlichen und sozialen Regeln? Der Umgang mit Literatur ist vielleicht nur ein Spiegel jener komplexen Fähigkeiten, die man beim Lernen einer Sprache überhaupt aufbringen muss.

Anmerkungen

¹ *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*, Berlin, Langenscheidt, 2001; *Europäisches Sprachenportfolio III*, Bern, Schulverlag, 2002 (Ausgabe für die Schweiz).

² Cf. Groeben, N. & Hurrelmann B. [Hrsg.] (2002). *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim, München: Juventa Verlag.

³ Sartre, J.-P. (1960). *Qu'est-ce que la littérature*, Paris: Gallimard, Idées, 57; Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit*, III. Paris: Seuil, Points, 308.

⁴ *Europäisches Sprachenportfolio ESP III. Handreichung für Lehrpersonen*. Bern: Schulverlag, 102–105. Das Projekt wird auch in einem Artikel von Claude-Antoine Héman beschrieben: Das ESP in einer Maturitätsklasse am Gymnasium Münchenstein. *Babylonia*, 2, 2004, 65–66.

⁵ Burwitz-Melzer, E. (2007a). Ein Lesekompetenzmodell für den fremdsprachlichen Literaturunterricht. In Bredella, L. & Hallet, W. [Hrsg.]. *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 127–157; Dies. (2006). Interkulturelles und sprachliches Lernen mit fremdsprachlichen literarischen Texten: Zwei zentrale Elemente eines neuen Lesekompetenzmodells. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FluL)*, 35, 104–120; Dies. (2007b). Kompetenzen im fremdsprachlichen Literaturunterricht: Ein Plädoyer für ein

neues Konzept. In Bausch, K.-R. et al. [Hrsg.] (2007). *Textkompetenzen. Arbeitspapiere der 27. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 37–48. Zuvor erschien bereits, noch ohne Kompetenzen-Tabelle: Dies. (2005). Kompetenzen für den Literaturunterricht heute. Ein Beitrag zur standardorientierten Didaktik des Fremdsprachenunterrichts. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FluL)*, 35, 2005, 94–111. Die Terminologie ist in den vier Beiträgen nicht immer identisch.

⁶ The use and misuse of competence frameworks and statements with particular attention to describing achievements in literature, April 2006. www.universitas.com.pl/media/File/Fragmenty/TOWARDS/mart_2-1.pdf (Abruf 13.2.2012).

⁷ Cf. *Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères. Etudes de lettres*, Lausanne, 4, 2007. In diesem Tagungsbericht wird mehrfach auf M. Picard verwiesen; allerdings ist in der frankophonen FU-Didaktik die Kompetenzproblematik nicht sehr präsent.

Literatur

Froidevaux, G. (2003). Vom Nutzen der Literatur für das Lernen einer Fremdsprache. *Babylonia*, 3–4, 81–86.

Hafner, H. (2004). Zur Standarddebatte: Literaturinterpretation als Können. *Gymnasium helveticum*, 5, 2004, 41–45.

Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu. Essai sur la littérature*. Paris: Ed. de Minuit.

Rössler, A. (2010). Literarische Kompetenz. In Meissner, F.-J. & Tesch, B. [Hrsg.]. *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten* (pp. 131–136). Seelze: Friedrich Verlag.

Spinner, K. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch* 200, 6–16.

Wider, M. (2008). *Das 10x10 des Europäischen Sprachenportfolios ESP III* (pp. 152–155). Bern: HEP Verlag.

Gérald Froidevaux

Prof. Dr. phil., unterrichtet Französisch-Didaktik an der Pädagogischen Hochschule der FHNW und französische Literatur an der Universität Basel. Langjährige Unterrichtserfahrung am Gymnasium. Publikationen über C.F. Ramuz, Baudelaire, die zeitgenössische Literatur der Westschweiz und Literaturdidaktik.

Réflexivité, lecture littéraire et langues étrangères

Une proposition didactique pour des lecteurs plurilingues

Chiara Bemporad | Lausanne

Der vorliegende Beitrag diskutiert die Frage des kulturellen Lernens im Rahmen des Sprachunterrichts, indem die Rolle der Literatur in den gegenwärtigen didaktischen Ansätzen analysiert wird. Erst wird der Platz ermittelt, der die Literatur im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) einnimmt. Weiter wird der Platz der Literatur aus einer handlungsorientierten Perspektive ergründet. Schliesslich wird eine didaktische Aktivität vorgeschlagen, welche darauf hinzielt, Erfahrungen der Sprachenlernenden und damit verbundene sprachliche Ressourcen zu erschliessen. Am Fall einer deutschen Studentin werden eigene Praktiken bei der literarischen Lektüre analysiert.

La question des apprentissages culturels au sein de l'enseignement des langues est centrale à l'heure actuelle. Elle touche de près la notion de plurilinguisme comme objectif à poursuivre par les établissements scolaires et universitaires suisses et européens. Le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle (Coste, Moore & Zarate, 1997 et Castellotti & Moore, 2011) se base en effet sur la construction d'un capital linguistique, culturel et symbolique pluriel. La connaissance de la littérature d'une langue qu'on apprend fait ainsi partie intégrante de la constitution de ce capital plurilingue et pluriculturel: elle permet de communiquer avec l'autre, en comprenant les objets culturels et symboliques qui font partie de son identité linguistique et culturelle.

Dans cette contribution, j'analyserai d'abord la place de la littérature et du texte littéraire dans l'enseignement des langues étrangères en me basant sur l'un des documents majeurs des politiques linguistiques contemporaines: le *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)*. Ensuite, je considérerai brièvement la position que la littérature occupe dans la perspective actionnelle dont le *CECR* est issu. J'examinerai, enfin, par le biais de données empiriques, une piste possible pour reconsidérer le texte littéraire et la littérature à la lumière d'un des aspects de la perspective actionnelle: la pédagogie de projet.

En premier lieu, je dois préciser ma manière de concevoir le *texte littéraire* et la *littérature*. Le *texte*

littéraire est l'objet, le document source (de sa production contingente jusqu'à sa réception multiple) qui peut être reconnu comme littéraire par une société à un moment donné, en raison d'un ensemble de propriétés et des effets qu'il suscite chez des lecteurs. Il s'agit notamment d'«une construction historico-sociale, qui s'effectue dans les commentaires sur les œuvres, ou encore dans l'évaluation socio-discursive» (Bronckart, 1999: 75). Le terme *littérature* renvoie à l'ensemble constitué par l'objet littéraire et par tous les discours sur ce texte, ainsi que tous les éléments, les pratiques, les activités qui se font autour de cet objet: les critiques littéraires adressées aux spécialistes, les magazines, les émissions radiophoniques ou télévisées, les battages publicitaires sur un phénomène éditorial, les dissertations et bien sûr les tâches scolaires.

Texte littéraire, littérature et *Cadre européen*

Dans le *CECR* (4.3.5), on retrouve le texte littéraire dans «l'utilisation esthétique ou poétique de la langue», accompagné d'autres formes discursives qui font l'objet d'activités langagières diverses (définies comme «activités esthétiques») qui «peuvent relever de la production, de la réception, de l'interaction ou de la médiation et être orales ou écrites». Ces formes discursives peuvent donner lieu, entre autres, à des activités comme la réécriture et le récit répétitif d'histoires, la lecture et l'écriture de nouvelles, de romans ou de poèmes, etc. (*CECR*, 2000: 47).

La manière dont les genres littéraires et artistiques sont traités dénote une position vis-à-vis de la littérature basée sur trois points:

Premièrement, la pratique esthétique de la langue relève d'un aspect ludique et plaisant (d'ailleurs, cette section se trouve juste après la partie consacrée aux jeux).

Ensuite, elle relève principalement du domaine éducationnel (alors que le *CECR* mentionne quatre domaines: public, professionnel, personnel et éducationnel).

Troisièmement, elle ne se limite pas à la réception ou à la médiation écrite (lecture, explication de textes, traduction, paraphrase, commentaire littéraire), mais relève de toutes les activités langagières y compris orales.

De manière plus générale, le *CECR* exprime une position favorable concernant la littérature, en la réhabilitant et en lui donnant un poids éthique et politique: «les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer.» (*CECR*, 2000: 47)

Le déplacement de perspective et de conception concernant la littérature est d'autant plus frappant si on pense au *Niveau Seuil* dans lequel la littérature ne rentrait en aucun cas.



Alessandro Manzoni, *I promessi sposi*, illustrazione di Giovanni Fattori.

En résumant, donc, le *CECR* réintègre la littérature, en lui donnant en théorie un statut politique et éthique important. Néanmoins, sa position peut être développée, car, en pratique, le traitement de la littérature présente des limites. Certaines limites concernent les *domaines langagiers* – tendre à limiter la littérature au domaine éducationnel est réducteur, car l'objet littéraire peut faire partie de tous les domaines langagiers (je reviendrai sur ce point) – et la *définition de la littérature*, car cette dernière est reléguée à sa dimension ludique et esthétique. Cela dit, le *CECR* laisse tout à fait la possibilité de penser à des ouvertures sur ce point.

La littérature et la perspective actionnelle

La conception de la langue et de son apprentissage qui sous-tend le *CECR* est la perspective actionnelle:

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. (*CECR*, 2000: 15).

Pour relever les éléments essentiels de l'approche actionnelle, je recourrai à Puren (2006a) qui identifie essentiellement deux éléments caractéristiques de la perspective actionnelle, éléments nouveaux par rapport à l'approche communicative.

Premièrement, il y a un élargissement de la perspective puisque la communication langagière est englobée dans l'action sociale; deuxièmement elle implique le recours à la pédagogie de projet:

Comme toutes celles qui sont apparues auparavant dans l'histoire de la didactique des langues-cultures, cette dernière évolution majeure de la didactique des langues-cultures ne peut se comprendre que par rapport à l'évolution générale des idées; que comme la conséquence, en l'occurrence, d'une remise en cause de l'idéologie communicativiste [...] au profit d'un autre système d'idées dont le noyau dur est l'action. Cette nouvelle idéologie impulse depuis maintenant une vingtaine d'années – dans de nombreux domaines d'activités sociales telles que le management d'entreprise ou l'administration publique – ce que l'on appelle une «orientation projet». (Puren, 2006a: 37)

Je me limiterai ici à considérer la deuxième dimension touchant à la prise en charge de la part de l'apprenant de son propre apprentissage¹. A ce sujet le *CECR* affirme:

L'apprentissage autonome peut être encouragé si l'on considère «qu'apprendre à apprendre» fait partie intégrante de l'apprentissage langagier, de telle sorte que les apprenants deviennent de plus en plus conscients de leur manière d'apprendre, des choix qui leur sont offerts et de ceux qui leur conviennent le mieux. (*CECR*, 2000: 110).

Puren (2006a) définit la pédagogie de projet comme une pédagogie qui pousse l'apprenant à des activités organisées en fonction d'un objectif social, ce qui oriente donc vers une finalité de responsabilisation et d'autonomisation. Pour que l'action se fasse effectivement, l'apprenant doit être amené à réfléchir sur son apprentissage pour pouvoir lui-même se créer un projet d'apprentissage le plus conforme possible à ses besoins et à ses objectifs². Les applications du *CECR*, telles que les divers *Portfolios Européens des Langues* (PEL), vont dans cette direction et constituent la grande innovation de la perspective actionnelle: former des apprenants responsables de leur apprentissage, conscients de l'utilité des différentes tâches scolaires parce qu'ils en voient des applications concrètes dans l'agir social, capables d'articuler leur compétences dans diverses langues pour concevoir et réaliser leurs projets.

Dans le but de reconnaître l'utilité sociale de la littérature, le *CECR* recourt à ses dimensions esthétique, éthique et langagière, en postulant que, au moins en théorie, celles-ci justifient son introduction dans certains curricula. Néanmoins, la question qui reste ouverte est de savoir comment on peut introduire la littérature dans le projet des apprenants pour qu'ils se l'approprient ensuite dans leur agir social.

Un outil didactique pour la classe de langue

La réponse à une telle question réside peut-être, pour les apprenants, dans l'incitation à donner un

sens à leurs pratiques de lecture tout en valorisant leur identité plurilingue. Pour mieux réfléchir à cet aspect, je vais présenter maintenant une activité didactique que j'ai expérimentée et qui répond aux exigences de la ligne adoptée par le *CECR* et les PEL. J'ai appliqué l'usage de la *biographie langagière* à la pratique de la lecture et à la littérature et créé une activité que j'appelle: *biographie du lecteur plurilingue* (BLP).

Cette pratique relie la biographie langagière à la biographie de lecteur. La biographie langagière peut être définie comme «la mise en discours [...] par un sujet des différentes expériences d'appropriation des langues étrangères ou secondes, permettant de relever et d'analyser les paramètres subjectifs et sociaux impliqués dans le parcours d'apprentissage de la personne, plus précisément en ce qui concerne les circonstances, les motivations et la chronologie de ces appropriations» (GREBL, 2009: 1). Une telle pratique, comme Molinié (2006), entre autres, le relève, vise à «faire valoriser par l'apprenant de langue lui-même son répertoire linguistique dans les contextes plurilingue et multiculturel où ce répertoire s'est construit et évolue» (Molinié, 2006: 7).

La biographie de lecteur, quant à elle, telle qu'elle a été définie et pratiquée par des chercheurs et didacticiens comme Rouxel (2004) ou Ledur & De Croix (2005) consiste en une mise en discours des expériences de lecture de textes ainsi que de la manière dont on se confronte au texte littéraire et à la littérature. Rouxel (2004) souligne que la biographie de lecteur «ouvre la réflexion sur la part que peut prendre la littérature dans la formation d'un individu, sur la multiplicité des modes d'appropriation des textes, sur la place de la subjectivité chez le sujet qui construit du sens» (Rouxel, 2004: 137).

Conjuguer ces deux pratiques en faisant rédiger une biographie de lecteur plurilingue à des apprenants de langue étrangère signifie donc les amener à relater à la fois leurs pratiques de lecture et leurs expériences d'appropriation langagière. Elle les pousse également à se positionner par rapport au rôle social de la littérature et à leurs pratiques de lecture. Dans une activité proposée dans une classe de didactique de la littérature en 2009³, j'ai donc demandé à des étudiants de deuxième année de *bachelor* en Lettres à l'École de Français langue étrangère de l'Université de Lausanne de rédiger leur biographie de lecteur plurilingue (BLP) en suivant cette consigne:

En vous inspirant des textes lus, rédigez votre vie de lecteur, en répondant à l'ensemble des questions ci-dessous, dans l'ordre que vous souhaitez.

- Votre pratique de la lecture en général (pas seulement littéraire)
Racontez comment vous avez appris à lire.
Si vous pensez à vos expériences de lecteur/lectrice depuis votre enfance, y-a-il des événements particuliers qui vous ont marqué-e en positif ou en négatif? Racontez-en quelques-uns.
Quel genre de textes lisez-vous normalement (roman, BD, journaux, magazines, poésies, etc.)? Et pour quelle raison (plaisir, travail, étude, etc.)? Dans quelle(s) langue(s)?
Racontez une lecture récente que vous avez faite: pourquoi et comment avez-vous lu? Quelle impression en avez-vous tiré?

Néanmoins, la question qui reste ouverte est de savoir comment on peut introduire la littérature dans le projet des apprenants pour qu'ils se l'approprient ensuite dans leur agir social.

- Votre pratique de la lecture littéraire
Quel a été votre contact avec la littérature en langue maternelle? Et en langue étrangère?
Racontez au moins un épisode (positif ou négatif) vécu en rapport avec la lecture d'une œuvre littéraire.
Avez-vous une ou plusieurs œuvres «préférées», (toutes langues confondues)? Pouvez-vous décrire les caractéristiques de cette (ou ces) œuvres et raconter les circonstances qui vous ont amené-e à la (les) lire et à l' (les) apprécier?

Ce texte incitait les étudiants à réfléchir à la fois sur leurs expériences de lecteur et sur leurs identités plurilingues. Une fois la biographie rédigée, j'ai lancé une activité en classe dans laquelle les étudiants, par paire, ont lu la biographie de l'autre, se sont confrontés et ont discuté entre eux. Cette activité a été suivie par la rédaction d'un deuxième texte écrit qui invitait les étudiants à s'interroger sur leurs pratiques de lecture spécifiques à la langue qu'ils sont en train d'apprendre, ici le français (je nomme le texte obtenu Texte réflexif, TR):

À la lumière de la réflexion faite en classe et des apports théoriques du cours, rédigez un texte (300-600 mots environ), dans lequel vous vous interrogez sur:

- Votre représentation de la littérature française.
- Vos comportements face à la lecture littéraire en français.
- Vos objectifs quant à la lecture (Pourquoi je lis? Dans quel but?).
- Vous pouvez distinguer entre des objectifs généraux à long terme et des objectifs spécifiques à court terme.
- Vos compétences ou incompétences (savoir et savoir-faire) en lecture littéraire française.
- Vos propositions d'intervention pour résoudre les problèmes qui vous empêchent d'atteindre vos objectifs (présentez au moins deux exemples détaillés d'activités).

L'exemple de Nina

L'exemple de Nina, une étudiante allemande venue passer un semestre à Lausanne pour améliorer son français, servira à illustrer d'une part la BLP, d'autre part le TR.

Dans sa BLP Nina relate d'abord son premier contact à l'écrit en contexte familial (je garde la formulation de l'apprenante):

En ma langue maternelle, en allemand, j'ai appris à lire quand j'avais 5 ans, même avant que je sois allée à l'école. Je l'ai appris moi-même sans que mes parents ou quelqu'un d'autre m'aurait enseigné. Probablement, ça a commencé par les petites histoires pour les enfants, que mes parents m'ont lu et relu plusieurs fois et que j'ai appris d'abord par cœur. Dès le moment où je savais lire, je lisais beaucoup ce qui n'a pas changé jusqu'aujourd'hui.

Elle se positionne donc comme une lectrice assidue et avec une trajectoire relativement linéaire. La lecture est encouragée par le contexte familial qui l'a poussée à s'appropriier l'écrit de manière naturelle, presque de la même manière que l'apprentissage de la langue orale. D'ailleurs, Nina souligne, par l'expression «dès le moment où», un point crucial de son parcours de vie, car la lecture a constitué un premier pas vers son indépendance intellectuelle. Ensuite, son discours quitte la stricte narration pour se livrer à une explication:

Je propose que mon intérêt pour lire a son origine dans le fait qu'aussi mes parents aiment lire et m'ont fait souvent la lecture quand j'étais petite ce que j'aimais bien. Je me souviens encore bien du premier «vrai» livre que j'ai lu et qui traitait d'une chatte qui voulait être cuisinière.

La lecture est perçue comme une activité partagée, valorisée par le contexte familial et social, mais qui, conjointement, lui permet de vivre une expérience individuelle ou du moins autonome par rapport à ce même entourage. D'ailleurs, d'un point de vue didactique, le fait d'avoir compris ou du moins perçu dans l'activité de lecture une utilité sociale pourrait vraisemblablement lui permettre d'intégrer à son parcours de manière positive les tâches scolaires concernant la littérature.

De plus, Nina, montre que ses pratiques de lecture sont liées à une dimension d'épanouissement individuel:

Je pense encore qu'on peut lire les livres plusieurs fois, même quand on sait déjà ce qui se va passer dans ce livre. Un livre peut être encore captivant, même quand on connaît déjà son contenu. Une raison pour laquelle je lis, c'est que j'aime l'atmosphère d'un certain livre et qu'on peut plonger dans cette atmosphère en le lisant. On peut bien profiter de cet effet, aussi quand on ne lit pas le livre pour la première fois. Quand même, aujourd'hui je ne lis que les livres une seule fois parce que je n'ai plus tant de temps pour lire et parce qu'il y a encore beaucoup de livres que j'aimerais lire.

Jusqu'ici la BLP a donc permis à l'étudiante d'expliquer ses pratiques de lecture et par conséquent d'établir son identité de lectrice. Mais



Charles Baudelaire, *Les fleurs du mal*, illustré par Auguste Rodin.

cette identité s'affirme en plus comme plurilingue, puisqu'elle déclare lire en plusieurs langues, l'allemand, sa langue maternelle, l'anglais et le français. Elle parle ainsi de ses difficultés de lecture plurilingue:

Par ces études d'une langue étrangère, j'ai le contact avec la littérature en une langue étrangère. Bien que j'aime bien lire, je fais la différence entre lire pour les études et lire pour le plaisir. La lecture pour les études, je souvent ne l'aime pas, même quand c'est la littérature. C'est un devoir et ne pas un plaisir. Lire pour le plaisir, ce sont les textes que j'ai choisis et surtout les romans.

Dans cette affirmation, Nina identifie la différence entre la lecture en LE et la lecture en LM, à laquelle elle est habituée depuis l'enfance, par une dichotomie entre lecture «pour le plaisir» et lecture par «devoir». Cela semble dû, comme elle l'affirme ensuite, d'une part aux difficultés réelles de compréhension de la langue étrangère, d'autre part au fait qu'elle a choisi un cursus qui la contraint à affronter des textes très complexes en langue étrangère.

Passons maintenant à l'analyse du texte réflexif (TR) rédigé à partir de la BLP, qui est plus ciblé sur l'identification des besoins et des objectifs dans un souci d'appropriation d'une langue précise: le français.

Dans la section concernant les comportements face à la lecture littéraire en français, Nina affirme:

Mon comportement face à la lecture littéraire en français est probablement un peu hésitant parce que c'est du travail de lire en français, en particuliè-

rement si je lis des livres pour l'université. D'un côté, ce sont souvent des livres, qui ne m'intéressent pas trop, parce que je ne les a pas choisis moi-même, d'un autre côté, on doit les lire soigneusement pour les analyser après et c'est important tout, même les finesses, ce qui est souvent très difficile.

Deux fois, j'ai lu un livre français contemporain pour le plaisir, car les livres m'ont intéressée. C'étaient «Je veux que quelqu'un m'attende quelque part» de Anna Gavalda et «Monsieur Ibrahim et les fleurs du Coran» de Eric-Emmanuel Schmidt. J'ai lu ces livres d'une autre manière que les livres pour l'université. Je cherche par exemple moins de vocabulaire parce que c'est plus agréable. Ces livres sont d'un côté plus facile à lire, d'un autre côté c'est moins grave si on ne comprend pas tout.

Cette phrase dénote la conscience de deux types de lecture: l'une répondant à ce que Richterich (1985: 93) appelle un besoin institutionnel (lire à l'université), l'autre à un besoin plus individuel, lié à la sphère privée. En termes de besoin individuel, le français occupe pour Nina la même place que l'allemand. Mais en plus de cela, la lecture en français pour le plaisir est représentée comme une pratique de prise en charge de son apprentissage, car, en choisissant de lire des textes faciles et en reproduisant ainsi un comportement lectorial qu'elle connaît, elle peut en même temps profiter d'élargir son vocabulaire et de pratiquer le français. Pour le dire avec les mots du *CECR*, la lecture devient ici une stratégie d'apprentissage de la langue.

Dans l'identification des objectifs d'apprentissage, Nina affirme encore:

En ce qui concerne la lecture en français, mes objectifs à long terme sont d'améliorer la capacité de lire en français par l'entraînement régulier et d'améliorer mon français en général, parce qu'on améliorer certainement son expression (écrite) en faisant connaissance avec l'expression littéraire. En outre, j'ai le but de connaître les œuvres classiques les plus importants.

Cela dénote la conscience de l'existence de deux objectifs distincts, l'un linguistique (améliorer le français), l'autre culturel (connaître les classiques) ainsi qu'une volonté de s'impliquer pour atteindre ces objectifs.

Conclusion

Par l'illustration de cette expérience effectuée en classe qui a donné lieu à ces deux textes (BLP et TR), il a été possible d'une part de présenter des exploitations possibles d'un outil didactique promue par la perspective actionnelle du *CECR*, d'autre part de s'interroger sur une question plus générale, à savoir le rôle de la littérature dans l'apprentissage de la langue.

Pour le premier point, le fait de relater d'une part son propre parcours biographique et d'autre part d'explicitier ses besoins et ses objectifs, pour mettre en place des stratégies d'appropriation de la langue et d'amélioration des pratiques de lecture, est certainement un outil didactique efficace. Celui-ci peut être utile à l'apprenant pour planifier sa démarche d'apprentissage et à l'enseignant pour mieux aider l'étudiant.

En ce qui concerne le deuxième point, le discours de cette étudiante – qui est celui qui m'a paru le plus emblématique d'un discours répandu – montre que la littérature dans toutes ses acceptions est liée à l'apprentissage de la langue à la fois parce que les deux constituent une partie importante de l'identité de l'individu et parce que les deux sont très fortement liées pour stimuler le processus de formation.

Pratiques de lecture et trajectoire d'apprentissage de la langue parfois se confondent et souvent se stimulent réciproquement: plus on lit, plus on apprend la langue et plus on apprend la langue plus on peut avoir accès aux livres.

Le *CECR* a donc certainement bien identifié dans la littérature «une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer». C'est

pourquoi la littérature ne peut pas être reléguée à un seul domaine et se limiter à un seul aspect de la langue: elle doit entrer de plein droit dans tous les domaines langagiers et investir tous les aspects de la langue et de la culture. Cela à condition qu'elle favorise l'investissement de l'apprenant dans son appropriation langagière et, au-delà, le conduise à une meilleure compréhension du monde avec une finalité d'action.

Notes

¹ Pour l'articulation entre traitement du texte littéraire et agir langagier, voir Puren 2006b.

² Voir à ce propos Richterich (1985).

³ Une telle activité a été possible grâce à une collaboration avec ma collègue Bénédicte Le Clerc, titulaire du cours en question, qui m'a permis non seulement d'effectuer l'activité, mais aussi d'avancer dans mes réflexions par ses conseils, observations et expériences. Elle est ici remerciée chaleureusement.

Références bibliographiques

Bronckart, J.-P. (1999). De la didactique de la langue à la didactique de la littérature. *SRED (Service de la recherche en Education)*, 6, 71-89.

Castellotti, V. & Moore, D. (2011). La compétence plurilingue et pluriculturelle. Genèses et évolutions. In P. Blanchet & P. Char-denet, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées* (pp. 241-252). Montréal; Paris: Éditions des archives contemporaines.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer: guide pour les utilisateurs*. Strasbourg: Ed. du Conseil de l'Europe.

Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle: vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Ledur, D. & De Croix, S. (2005). Ecrire son autobiographie de lecteur ou comment entrer en didactique de la lecture. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8, 31-40.

GREBL, *Groupe de Recherche sur les Biographie langagière: présentation*. EFLE, Université de Lausanne. Consulté le 13 août 2012 dans <http://www.unil.ch/fle/pages3055.html>

Molinié, M. [Dir] (2006). Biographie langagière et apprentissage plurilingue. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*.

Puren, C. (2006a). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le monde*, 347, 37-40.

Puren, C. (2006b). Explication de textes et perspective actionnelle: la littérature entre le dire scolaire et le faire social [version électronique]. *Les Langues modernes*. Consulté le 13 août 2012 dans <http://www.apvlanguagesmodernes.org/spip.php?article389>

Richterich, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris: Hachette.

Rouxel, A. (2004). *Autobiographie de lecteur et identité littéraire*. In A. Rouxel & G. Langlade, *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* (pp. 137-152). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Chiara Bemporad

est chercheuse et enseignante à l'École de Français Langue Etrangère de l'Université de Lausanne. Elle achève une thèse de doctorat sur la lecture littéraire d'étudiant-e-s plurilingues. Ses domaines de recherche concernent la didactique des langues et des cultures, le plurilinguisme et les pratiques des littératures et de lecture littéraire.

La lecture du texte littéraire en classe de langue étrangère au niveau avancé

Préliminaires à une étude de cas

Rosanna Margonis-Pasinetti | Lausanne

L'annosa questione della lettura del testo letterario in classe di lingua straniera rimane al centro dei dibattiti e delle riflessioni sull'insegnamento delle lingue; gli addetti ai lavori si occupano di volta in volta della definizione del testo letterario, della scelta dei testi da proporre agli allievi oppure degli approcci d'insegnamento-apprendimento che ne permettono la lettura e la comprensione. Le riflessioni proposte da questo contributo costituiscono le considerazioni che precedono una ricerca sulla lettura di passaggi di testi letterari canonici, appartenenti al patrimonio letterario italiano, in classe d'italiano lingua straniera per allievi di livello avanzato.

1. Préambule

Sur la mer parfois calme, à d'autres moments quelque peu houleuse de l'histoire de l'enseignement/apprentissage des langues, le bateau baptisé génériquement «texte littéraire» suit sa route, connaissant des fortunes fort diverses. Tour à tour incarnation ultime de la Culture, exemple divin à imiter sans réserves, texte-prétexte à utiliser pour de «basses besognes» linguistiques ou élément purement décoratif au sein d'une unité didactique visant l'équilibre entre structuration et expression, ce qu'on peut dire de lui c'est qu'il fait naître la discussion, voire la controverse.

Auteures* et critiques, pédagogues et enseignantes, journalistes et quidams sont les protagonistes d'interminables joutes oratoires visant à répondre ne fut-ce qu'à la question première, à savoir «Qu'est-ce que la littérature?», que Sartre notamment se posait déjà en 1947 et qui n'a toujours pas trouvé de réponse. Voulant atteindre un degré supérieur de complexité dans le questionnement nous pouvons enrichir le débat par d'autres interrogations, encore plus complexes parce que liés à la transmission aux jeunes générations de ce que nous pouvons nommer le «patrimoine littéraire»: «À quels auteurs et à quels textes donner droit de cité en littérature?», «À quels auteurs et à quels textes ouvrir les portes de nos écoles?», «Quelles lectures proposer aux jeunes lectrices et élèves?», «À quoi sert la littérature en milieu éducatif?».

En ce qui nous concerne et par notre appartenance au monde circonscrit de la didactique des langues et cultures étrangères, nous ne pouvons que poursuivre ledit questionnement par un problème éminemment pragmatique, celui du «comment». Par ailleurs ce positionnement dans la pratique ne peut faire l'économie de la prise en compte du cadre défini à l'heure actuelle tant par la recherche que par la mise en place d'une politique linguistique européenne si ce n'est mondiale, situation résumée ainsi par le Cadre européen de référence pour les langues:

«La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.» (CECR, 2000: 15).

Dans le cas qui nous concerne, et y compris pour la lecture du texte littéraire, l'apprenante bénéficiera d'une démarche d'enseignement si cette dernière est conçue dans une perspective actionnelle, intégrant tant la visée communicative que la dimension culturelle et donnant aux contenus la place qui leur revient. Soucieuse de mettre en œuvre des démarches d'enseignement qui relèvent ce triple défi, nous nous demandons par conséquent: «Comment faire en sorte que les élèves lisent et comprennent un texte littéraire de façon autonome, en mobilisant leurs connaissances générales et linguistiques et leurs compétences stratégiques et langagières?».

Dans le cheminement qui nous conduit vers la définition de l'objet autour duquel construire notre recherche, nous avons été amenées à porter notre attention sur un cas précis de lecture littéraire à l'école, que nous désirons étudier d'une

part à cause de sa proximité avec nos centres d'intérêt personnels et professionnels, d'autre part eu égard à la place qu'il occupe dans les réflexions des enseignantes que nous côtoyons quotidiennement: la lecture d'extraits de textes littéraires canoniques et patrimoniaux en classe d'italien langue étrangère de niveau avancé.

Les réflexions dont nous faisons ici état constituent les préliminaires à cette étude de cas. Nous nous penchons en particulier sur le contexte d'enseignement, le choix des textes à proposer aux élèves et les démarches d'enseignement-apprentissage pour en aborder la lecture et la compréhension.

2. Contextualisation de l'étude de cas

Bien avant de faire l'objet de tentatives politiques de valorisation plus ou moins vaines, l'italien, troisième langue nationale, a fait l'objet d'une tradition d'enseignement dans le Canton de Vaud pendant plusieurs décennies, tant au Secondaire 1 qu'au Secondaire 2, à l'École de maturité comme à l'École de culture générale. Proposé comme discipline optionnelle, l'italien a toujours été choisi par un nombre conséquent d'élèves, nombre resté stable au cours des années. Les effectifs des classes ont toujours représenté un mélange équilibré: d'une part des élèves aimant l'italien grâce à l'attrait exercé par l'Italie (et la Suisse italienne) comme régions qu'on aime visiter et dont on apprécie la culture au sens de «vie quotidienne, conditions de vie, relations interpersonnelles, valeurs, croyances, comportements, langage du corps, savoir-vivre, comportements rituels.» (CECR, p.82-84); d'autre part des élèves représentant la 3^e ou 4^e génération de familles issues de la migration italienne des années 60-70, familles au sein desquelles on conserve la pratique de la langue

comme élément de cohésion familiale tant en Suisse qu'avec la famille restée en Italie.

Si nous nous penchons sur la situation actuelle, au Secondaire 1, le programme d'italien prévoit l'étude de cette langue sur 3 ans à 4 périodes hebdomadaires et amène les élèves du niveau élémentaire au niveau intermédiaire (B1). De son côté le gymnase permet aux élèves d'étudier l'italien tant à l'École de maturité qu'à l'École de culture générale en empruntant au choix deux chemins: la poursuite de l'étude commencée au Secondaire 1 ou le début de l'apprentissage de l'italien choisi comme deuxième langue nationale à la place de l'allemand. Selon le cas de figure les élèves atteignent respectivement le niveau B2 et le niveau B1.

En ce qui nous concerne, nous entendons prendre en compte essentiellement le cheminement qui permet de poursuivre l'apprentissage commencé au Secondaire 1, en choisissant pour la maturité trois ans d'option spécifique à 4-5 périodes hebdomadaires. Le parcours, conçu à l'origine pour préparer des études universitaires en italien, amène les élèves à un niveau avancé de maîtrise de la langue (B2-C1). Du

point de vue linguistique ces élèves développent un vocabulaire riche et bien maîtrisé et possèdent un panorama complet des points grammaticaux constituant une langue bien structurée. En ce qui concerne la compétence de communication, elles bénéficient du développement harmonieux des cinq activités langagières (écouter et comprendre, lire et comprendre, s'exprimer seul en continu, participer à une conversation, écrire), avec en particulier une capacité importante au niveau de la compréhension, à laquelle n'est pas étrangère la contiguïté de l'italien avec la langue de scolarisation, ce qui favorise l'intercompréhension dès le début de l'apprentissage. Tout au long des six années d'études l'approche d'enseignement/apprentissage mise en œuvre est majoritairement de type actionnel, bien que ci et là persiste l'apparition de démarches d'enseignement proches de la grammaire-traduction, induites essentiellement par le souci somme toute louable de la qualité de la langue apprise.



Dante, Divina Commedia, Inferno Canto V, illustrazione di Gustave Doré.

À ce stade il est légitime de se demander: et la littérature dans tout cela? Au niveau élémentaire, par le biais notamment des moyens d'enseignement employés, des extraits de textes littéraires sont proposés aux apprenantes comme supports pour des activités de compréhension et de travail sur la langue, suscitant auprès des «puristes» quelques réticences et doutes quant à la dénaturation de grands textes, émiettés et jouant le rôle de textes-prétexte à des fins que nous ne pouvons de toute évidence pas qualifier de littéraires.

Au niveau intermédiaire, la pratique la plus courante de traitement du texte littéraire est celle de la lecture cursive (ou suivie); le choix des textes se porte alors sur des ouvrages rédigés à l'intention de ce type d'apprenantes, sur des textes appartenant au patrimoine littéraire mais proposés en version simplifiée ou alors sur des romans contemporains choisis par les enseignantes, parfois en accord avec les apprenantes. L'approche dominante est alors celle qui caractérise ce type de lecture: partage de l'œuvre en parties correspondant à des phases de lecture souvent individuelles et accomplies à domicile, questionnaires, activités liées à la lecture par des rapprochements le plus souvent thématiques (visionnement de films).

Comme précisé plus haut, c'est le niveau avancé qui a retenu notre attention eu égard à l'apparition dans les programmes d'extraits de textes que nous pouvons qualifier de «canoniques» et qui engendrent des difficultés de lecture et de compréhension intimement liées à leur éloignement temporel et à la langue dans laquelle ils ont été originellement rédigés. Habitues à travailler sur et par une langue qui même dans son emploi littéraire conserve des caractéristiques correspondant en large mesure à la langue dite «standard», véhiculée tant par les moyens d'enseignement que par l'usage courant et quotidien, les élèves se trouvent alors progressivement confrontées à des ouvrages aux caractéristiques linguistiques quasi totalement autres et à des contenus rendus difficilement abordables par leur éloignement sur l'axe du temps.

En effet, si nous nous référons au plan d'études actuellement en vigueur pour l'École de maturité en ce qui concerne l'enseignement de l'italien comme option spécifique, nous constatons que celui-ci préconise du côté des savoirs:

- 1^{er} année: lecture de textes littéraires contemporains (des XX^e et XXI^e siècles essentiellement);
- 2^e année: lecture de textes littéraires allant du XVIII^e au XXI^e: approche du langage poétique, théâtral et cinématographique à travers quelques auteurs significatifs de la littérature italienne; il est recommandé une première approche, dès la fin de la 2^e année, d'une grande œuvre classique: Boccaccio, *Decameron*;
- 3^e année: lecture de textes littéraires de diverses époques à situer dans leur contexte historique, social et artistique; il est recommandé d'aborder l'étude de la *Divina Commedia* de Dante Alighieri. (Canton de Vaud, 2012, 47-50)

Si nous nous penchons à présent sur les savoir-faire, nous pouvons y lire:

- 1^{er} année: comprendre les points significatifs d'une œuvre;
- 2^e année: lire et commenter les œuvres littéraires étudiées en classe; mobiliser ses connaissances culturelles pour comprendre et expliquer un texte;

- 3^e année: lire, comprendre et commenter des textes factuels ou littéraires longs et complexes, en apprécier les différences de style afin d'approfondir ses connaissances socio-culturelles. (Canton de Vaud, 2012, 47-50)

Même si nous admettons que ce n'est pas le propre des plans d'études que de s'étendre sur les versants didactiques d'un programme d'enseignement, nous ne pouvons faire abstraction de deux interrogations qui se font jour à la lecture de ce qui précède: qu'est-ce qui a présidé aux choix ainsi exposés? Quelle démarche d'enseignement/apprentissage peut raisonnablement faire espérer dans le développement de pareils savoir-faire?

3. La littérature dans l'enseignement de l'italien: un objet sous triple influence.

Avant de nous pencher sur les éléments qui déterminent de près ou de loin le choix des textes proposés par les plans d'études mais également des extraits désignés par les enseignantes, il nous semble important de prendre en compte les influences auxquelles est soumise l'intégration de la littérature dans les cours d'italien de nos écoles. A la fois initiatrice et garante de la démarche d'enseignement qui mettra en contact l'élève avec les textes lus en classe, l'enseignante, locutrice native ou non, est elle-même le produit d'une formation académique littéraire, accomplie en Suisse ou en Italie, qui véhicule une conception prédéfinie de l'approche de la lecture du texte littéraire. Cette même formation académique est caractérisée par la pérennisation d'un canon littéraire étudié essentiellement d'un point de vue analytique, tributaire à son tour d'une tradition affirmée de lecture critique, doublement ancrée dans les programmes du lycée italien pour l'enseignement de l'italien en tant que langue première et dans ces monuments parmi les supports didactiques que sont les anthologies.

Dès qu'il s'agira de mettre en œuvre un plan d'études tel que celui vu précédemment, l'enseignante d'italien aura naturellement recours à ce qui lui a été transmis, mais en tant qu'enseignante de langue étrangère elle se retrouvera également au centre du mouvement actuel de l'enseignement des langues étrangères, placé depuis plus de dix ans sous l'égide du Cadre européen. Si nous

Il importe en effet de ne pas sous-estimer la richesse de contenus et de «possibles de la langue» à laquelle on accède par la lecture d'un texte littéraire [...].

pouvons déplorer que ce dernier adopte un positionnement quelque peu superficiel à propos de la lecture du texte littéraire, nous devons néanmoins admettre qu'il formate l'enseignement des langues en préconisant une approche par activités langagières placée dans une perspective actionnelle. L'enseignante se trouve ainsi prise entre une tradition à perpétuer et un cadrage de l'enseignement des langues étrangères dont l'italien enseigné au niveau avancé ne peut se dédouaner.

Le troisième pôle d'influence est représenté par ailleurs par l'enseignement de la littérature mis en œuvre en langue de scolarisation. A la fois langue à part parce que définie comme «première», langues parmi les langues et langue cousine de l'italien, le français instaure, mieux est supposé instaurer, un processus de lecture du texte littéraire dont élèves et enseignantes peuvent se réclamer, sans vraiment en maîtriser les tenants et les aboutissants, compte tenu du fait que le plan d'études du français n'est guère plus explicite que celui des langues étrangères. Par conséquent, l'appel qu'on peut faire aux connaissances et aux compétences développées par les élèves en étudiant le français ne peut que s'opérer au cas par cas.

4. La question du choix des textes patrimoniaux: le phénomène de «canonisation généralisée»

Nous avons déjà évoqué le fait que le Cadre européen ne consacre pas un traitement particulier au texte littéraire, notamment par le biais de descripteurs spécifiques. Il se contente d'en parler au chapitre 4.3.5 (Utilisation esthétique ou poétique de la langue) en ces termes: «Bien que ce bref traitement de ce qui a traditionnellement été un aspect important, souvent essentiel, des études de langue vivante au secondaire et dans le supérieur puisse paraître un peu cavalier, il n'en est rien. Les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme « une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer ». Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques. Il est à espérer que les professeurs de littérature à tous les niveaux trouvent que de

nombreuses sections du *Cadre de référence* sont pertinentes pour eux et utiles en ce qu'elles rendent leurs buts et leurs démarches plus transparents.» Par la suite le texte littéraire apparaîtra comme un texte parmi les textes.

Par ailleurs, la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe intègre la question de l'enseignement de la littérature dans la liste des objets à étudier, notamment dans le cadre de ses séries d'études sur les langues de scolarisation et par les travaux d'Irene Pieper et de Mike Fleming. Dans un texte publié en 2007, ce dernier se penche sur le concept de «canon littéraire» et en relève l'importance récurrente dans les discussions relatives aux choix des textes à intégrer dans les programmes d'enseignement des langues. Il opère et discute en particulier une distinction qui prend tout son sens à propos de l'intégration du texte littéraire dans l'enseignement de l'italien dont nous nous occupons: «Dans un contexte éducatif, ce concept [canon littéraire] se rapporte généralement à la spécification des textes littéraires à inscrire au programme dans les établissements scolaires ou les universités. Il convient de distinguer les canons officiels, imposés au niveau national ou local par des documents relatifs au curriculum, et les canons *de facto*, qui résultent de la pratique et qui n'ont pas forcément de statut officiel.» Plus loin il relève également le fait que «en réalité, les canons officiels et *de facto* ne diffèrent pas tant qu'il y paraît»; le constat que nous pouvons émettre quant à la question qui nous occupe va dans ce même sens: programme officiel et volonté des enseignantes s'accordent pour dire l'importance de lire *Boccaccio* et *Dante* au niveau avancé de l'apprentissage de l'italien pourtant appris comme langue étrangère.

Dans le contexte éducatif italien et italoophone (Suisse italienne) dont nous avons déjà évoqué l'empreinte traditionaliste, un certain nombre de théoriciennes et professeures universitaires consacrent également une partie de leurs travaux au concept de canon littéraire; parmi eux émerge Romano Luperini (2000, 2006) qui dans ses études sur l'enseignement de la littérature en langue première sonde avec minutie tous les aspects de cette didactique, en relevant en particulier la nécessité de ne pas canoniser à outrance, en figeant à l'extrême le choix des textes, les «commentaires autorisés» et la lecture qu'il faut en faire à l'école. Il met notamment en évidence la question incontournable de l'équilibre à trouver entre texte, lecture et lectrice dans la démarche d'enseignement autour du texte canonique; selon lui, l'erreur à éviter est justement celle d'un choix tranché entre tradition immuable – le texte et son appareil critique sont au centre, à regarder sans y toucher – et modernisme excessif – le texte nu est donné en pâture à l'apprenante lectrice qui en fait et en dit ce qu'elle veut.

Inciter l'apprenante à s'approcher des textes canoniques et lui donner les moyens pour les lire, les comprendre et les interpréter est une affaire de mise en œuvre d'une démarche d'enseignement – dont la garante est l'enseignante – qui doit viser une forme de médiation, en fai-

sant précéder l'interprétation par un commentaire paraphrastique:

«Per almeno i tre quarti della popolazione studentesca del triennio, la lettura materiale del testo (soprattutto se poetico, ma in buona misura anche narrativo) è ormai uno scoglio insuperabile. Fra il letterario scritto e il linguaggio di oggi si è approfondita una frattura che solo il commento testuale può in parte colmare. Certo è del tutto sbagliato sommergere il testo di una infinità di note, di analisi tecniche e stilistiche, che sortiscono solo l'effetto di appesantire l'apprendimento. Ma la mediazione del commento, magari ridotto all'essenzialità di una parafrasi, è indispensabile.» (Luperini, 2006:125)

5. La question de la démarche d'enseignement et de l'apprentissage effectif

Les propos qui précèdent nous ramènent au cœur de la question de l'approche didactique: la mise en œuvre d'une démarche d'enseignement qui permet aux élèves de faire et par ce faire d'apprendre. S'agissant de la lecture du texte littéraire en classe de langue étrangère, cet aspect est d'une part sujet de réflexion pour les chercheuses en didactique et d'autre part souci constant pour les enseignantes, qui souhaitent donner la place qui lui revient à la lecture du texte littéraire, en mettant en œuvre une approche d'enseignement actuelle sans renier pour autant des ambitions et des valeurs unanimement respectées.

«Il y a «tâche» dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social.» (CECR, chapitre 2.1)

Les mots magiques sont prononcés et sembleraient apporter la réponse au questionnement évoqué précédemment. Ceci dit et compte tenu de la difficulté déjà évoquée de permettre à l'élève de lire et comprendre un texte canonique, il ne s'agira pas simplement de se contenter de prôner une approche par les tâches dans une perspective actionnelle, mais bel et bien de redéfinir les contours de cette approche en relation avec le type de lecture/compréhension que l'intégration des textes canoniques dans l'enseignement d'une langue étrangère nécessite.

Ces contours à tracer devront comporter, entre autres, la définition du type de tâche à donner à accomplir aux lectrices et celle des compétences, des stratégies et des ressources attendues au moment où nous postulons que ces mêmes lectrices seront en mesure de les mobiliser. La question de la provenance de ces compétences et de ces ressources sera en particulier à mettre en lien avec les possibilités effectives de transfert et du lieu de départ de ce transfert; en prenant en compte l'aspect éminemment lacunaire des plans d'études, sera-t-il possible de parier sur un transfert depuis la langue de scolarisation, voire depuis les autres langues étrangères? Sera-t-il plutôt nécessaire de planifier la fixation de ces compétences et de ces ressources tout au long de l'apprentissage de l'italien et d'en assurer un «transfert vertical» au moment voulu?

Un véritable travail de développement de l'activité de compréhension de l'écrit, mis en place depuis de début de l'apprentissage et placé sous le signe de la progression des savoir-faire, rendra-t-il possible le «saut périlleux» que comporte le passage du lire et comprendre au lire, commenter, comprendre et interpréter le texte canonique (par la force des choses abordé, qui plus est, par le biais d'extraits)?

Concrètement, si l'enseignante d'italien a véritablement la certitude que ses élèves ont déjà lu et travaillé en français le récit de voyage et que ce travail leur a fourni un certain nombre de connaissances quant aux caractéristiques de ce récit, pourra-t-elle leur proposer la lecture d'un extrait de «Il Milione» de Marco Polo en misant sur leurs connaissances préalables?

Ou au contraire devra-t-elle développer la planification à long terme de son enseignement au point de prévoir en deuxième année la lecture de récits de voyage italiens contemporains afin de s'assurer de la mise en place des points d'appui indispensables à l'approche des textes de Marco Polo en troisième année?

Notre expérience de l'enseignement nous amène à croire que la simple invitation adressée aux élèves pour qu'elles convoquent les connaissances déjà acquises ne suffira pas; il s'agira fort probablement de construire des séquences d'enseignement qui, s'inspirant d'une progression en spirale, fourniront explicitement aux élèves les éléments nécessaires à la convocation des savoirs et des savoir-faire et à leur application. Si nous reprenons l'exemple du récit de voyage, un extrait d'un récit contemporain présentant des ressemblances de forme ou de contenu avec l'extrait de Marco Polo sera re-proposé aux élèves, qui seront mises en activité pour en re-dégager des caractéristiques et des informations susceptibles de les aider à lire le texte ancien.

6. La question des contenus et de l'intégration de la dimension (inter)culturelle

Évoquer l'éloignement qui sépare les grands classiques de notre réalité de l'enseignement au quotidien du point de vue de la langue ne suffit pas à en donner la véritable ampleur. Il est également indispensable de se pencher sur les contenus de ces textes et sur leur portée culturelle.

Surfant sur la vague de la mise en activité des élèves sur la base de «documents authentiques», nous avons vite fait de classer les textes littéraires parmi ces derniers. Maddalena De Carlo dans son ouvrage consacré à la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en arrive même à définir le texte littéraire comme «document authentique par excellence» et «lieu emblématique

de l'interculturel» (De Carlo, 1998). Il importe en effet de ne pas sous-estimer la richesse de contenus et de «possibles de la langue» à laquelle on accède par la lecture d'un texte littéraire; l'universalité d'une grande partie de ces contenus semble par ailleurs permettre l'existence d'une des formes du va-et-vient interculturel faisant désormais partie intégrante de l'apprentissage d'une langue étrangère qui englobe toutes les dimensions de la maîtrise: connaissances linguistiques, compétences langagières, attitudes et aptitudes communicatives et (inter)culturelles.

Pourtant lorsque nous appliquons ces constats au texte canonique, plus encore à l'incontournable nécessité de l'aborder par l'extrait, nous nous confrontons immédiatement aux mêmes obstacles déjà évoqués: comment surmonter l'éloignement temporel et partant thématique et référentiel qui sépare le texte de ses lectrices? Nous connaissons déjà le degré de difficulté qui caractérise la création de tâches qui mettent les élèves en situation de véritable prise de conscience et posture interculturelle; la difficulté ne fait que croître à mesure que le document choisi comme support à ce type de tâche s'éloigne de la lectrice qui s'en approche. Si le préfixe *inter-*laisse entendre un échange, une articulation entre le connu et l'inconnu, entre le «déjà appris» et le «à apprendre», il faudrait que l'élève qui aborde la lecture/compréhension d'un texte canonique italien puisse le mettre en résonance avec une lecture similaire accomplie dans une autre langue, fort probablement la langue de scolarisation. Nous avons déjà constaté qu'il est difficile de mesurer effectivement ce «déjà là» eu égard au fait que les plans d'études se limitent à des considérations générales.

Les contours réels de ce «déjà là» ne peuvent donc être tracés qu'avec le concours de l'élève elle-même et la sollicitation à faire appel à cette information doit être explicitement conte-

nue dans la tâche que l'élève doit accomplir. Reste à savoir s'il est possible de créer une tâche de lecture/compréhension d'un extrait de texte canonique autosuffisante en termes d'indications qui permettent à l'élève de convoquer tous les savoirs et les savoir-faire nécessaires.

Si pour Maddalena De Carlo le texte littéraire peut être le lieu de tous les possibles interculturels, nous en arrivons à admettre que l'extrait d'un texte littéraire canonique non contemporain est le lieu de tous les défis didactiques; la question de départ revient au moment de conclure sous une forme encore plus complexe: «Comment faire en sorte que les élèves lisent et comprennent un extrait d'un texte littéraire canonique non contemporain de façon autonome, en mobilisant leurs connaissances générales et linguistiques et leurs compétences stratégiques et langagières?».

7. Conclusions

Les réflexions que nous venons de mener posent de toute évidence plus de questions qu'elles ne donnent de réponses: dans un jeu de miroirs digne du tunnel déformant des parcs d'attractions, une question en engendre une autre, tant le domaine de l'enseignement des langues étrangères est complexe et multidimensionnel, en particulier lorsqu'il s'agit de la lecture du texte littéraire; nous passons ainsi du «quoi» au «pourquoi», pour aboutir au «comment» et à la question de savoir de quelle façon ce «comment» amènent les élèves à des contenus et des techniques.

Nous postulons qu'un embryon de solution pourra surgir d'une nouvelle définition de tâches de lecture à accomplir dans un contexte donné, s'avamment composé par la fusion de toutes les influences auxquelles est soumise l'intégration de la lecture du texte littéraire canonique dans l'enseignement de l'italien en tant que langue étrangère au niveau avancé. L'issue de nos tentatives de mise en œuvre confirmera ou infirmera ce postulat.

Note

* Pour faciliter la lecture du document, le féminin générique est utilisé pour désigner les deux sexes, excepté pour les citations.

Bibliographie

- Canton de Vaud (2012). *Plan d'études de l'école de maturité*. Direction générale de l'enseignement postobligatoire. Lausanne.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer: guide pour les utilisateurs*. Strasbourg: Ed. du Conseil de l'Europe.
- De Carlo, M. (1998). *L'interculturel*, Didactique des langues étrangères, Paris: CLE International.
- Fleming M. (2007). *Canons littéraires: implications pour l'enseignement de la langue comme discipline*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. (www.coe.int/lang/fr)
- Luperini, R. (2006). *Insegnare la letteratura oggi*. San Cesario di Lecce: Manni.
- Luperini, R. (2000). *Il canone del Novecento e le istituzioni educative*. (www.unisi.it/ricerca)
- Pieper, I. (2006). *L'enseignement de la littérature*, Strasbourg: Conseil de l'Europe. (www.coe.int/lang/fr)
- Pieper, I. (2007). *Texte, littérature et Bildung*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. (www.coe.int/lang/fr)

Rosanna Margonis-Pasinetti

est responsable de l'Unité d'enseignement et de recherche «Didactiques des langues et cultures» de la Haute école pédagogique du Canton de Vaud. Professeure formatrice en didactique des langues étrangères, elle est plus particulièrement en charge de la formation des enseignants-e-s d'italien. Parallèlement, à l'Université de Lausanne, elle prépare une thèse de doctorat sur la lecture du texte littéraire en classe de langue étrangère au niveau avancé. Ses domaines d'intérêt et de recherche concernent la perspective actionnelle et la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues, ainsi que les démarches et les instruments de politique linguistique en Suisse et en Europe.

Perché leggere letteratura con giovani adulti in una scuola professionale?

Alessandra Moretti Rigamonti | Bellinzona

In the curricula for the language of schooling in vocational education, the teaching of literature has almost completely been supplanted by a functional approach to the subject. This choice was made to put more emphasis on vocational reading and writing skills so that students would be better prepared for their future social roles in society and the world of work. Nonetheless, literature understood as a repertoire of narratives that come to us both from the past and the present, is of fundamental importance for the development of reading for pleasure, for helping students to understand various aspects of reality, also the vocational one, and for discovering the richness of possibilities that the language can offer.

La lettura, lo studio e l'analisi del testo letterario sono stati per secoli il cardine dei programmi di insegnamento della lingua del territorio (allora si parlava di "lingua madre"). Negli anni '70 la nuova didattica, con il giusto intento di democratizzazione degli studi e degli apprendimenti, ha spinto a privilegiare le tipologie testuali, i testi funzionali, la lettura dei giornali, e ad accantonare, se non a demonizzare – almeno nella scuola dell'obbligo – la letteratura "alta", assieme all'altro tradizionale asse dell'insegnamento linguistico, la grammatica.

La crisi non è però durata molto: già alla fine del XX secolo l'insegnamento letterario e quello grammaticale hanno ripreso con vigore il loro posto, per lo meno nel *curriculum* classico (scuola media – liceo). Non altrettanto si può dire per la scuola professionale, dove a volte la materia "italiano" è sostituita da una più ampia "cultura generale", o dove prende il nome di "italiano e comunicazione", "italiano professionale", appellativi che delineano senza possibilità di errore il taglio della programmazione del docente.

Dietro questa scelta vi è senz'altro una motivazione comprensibile: i dati che provengono dalle indagini PISA (e da alcuni datori di lavoro) sembrano indicare che i giovani non sanno più leggere né scrivere in modo adeguato alle necessità professionali e sociali. Le prove PISA si basano in gran parte su testi funzionali, sulle competenze

nel leggere articoli informativi discontinui (corredati da tabelle e grafici), testi regolativi, circolari. E i giovani (ticinesi in particolare, ma non solo) non se la cavano tanto bene. I datori di lavoro e l'opinione pubblica si lamentano che le nuove generazioni non sanno scrivere una lettera di richiesta di lavoro o un rapporto in modo corretto ed efficace.

Ci si può chiedere allora perché "perdere tempo" con la letteratura nella scuola professionale quando ci si potrebbe concentrare su attività più dirette, più performanti, più funzionali. Forse per fornire un modello linguistico? Ma i classici presentano una lingua ormai superata e i contemporanei non sono necessariamente da prendere come esempio. Forse per approfondire l'analisi strutturale? Ma i nostri giovani professionisti non dovranno certo scrivere racconti, né tanto meno poesie. Forse per conoscere la storia della letteratura, approfondire la propria cultura generale? Ma gli studenti hanno già alle spalle un percorso scolastico letterario, "quel che è fatto è fatto", inutile insistere!

La risposta più ovvia sarebbe eliminare la letteratura nelle scuole professionali, limitarsi a insegnare agli studenti a scrivere i tipi di testo che saranno loro utili in futuro.

Lo studio della letteratura ha invece, a mio parere, un senso che precede e affianca quello dell'italiano professionale. La lettura e la scrittura sono attività impegnative, richiedono una pratica costante ed è necessario innescare un circolo virtuoso: più vengono praticate, più si rivelano facili e piacevoli; più si rivelano facili e piacevoli, più vengono praticate. L'analfabetismo di ritorno nasce dalla mancata frequentazione di testi scritti dopo la fine della scolarizzazione: perché questo non accada occorre che lo studente scopra il piacere della lettura, che nasce più facilmente dal testo letterario che non dai testi professionali.

La narrazione è uno dei primi canali di fruizione del mondo e di costruzione del pensiero (ne è prova la magia delle fiabe per i bambini), ma continua a svolgere il proprio ruolo anche per gli adulti: da sempre attraverso la narrazione (e la letteratura) l'uomo si pone delle domande e si dà risposte plurime – e questo aiuta a mettersi nei panni degli altri, a vedere i problemi da diverse prospettive, e dunque indirettamente a risolvere i problemi e a gestire il contatto con il cliente.

Contemporaneamente, in un'epoca che Raffaele Simone (2000) definisce dominata dal pensiero “simultaneo” (quello dei link di internet e dell'audiovisivo), la letteratura offre un modello “lineare”, permette cioè di dare un ordine al pensiero – e questo ha benefici effetti anche sulla scrittura professionale. Non da ultimo, la letteratura permette di imparare a leggere oltre le parole, di acquisire il simbolico – e quindi indirettamente di imparare a “leggere” in modo diverso il mondo.

Da anni insegno in una scuola professionale superiore (Scuola Superiore Alberghiera e del Turismo): gli obiettivi espliciti del programma di “italiano e comunicazione” sono quelli di giungere a una buona competenza orale e scritta, che si manifesta nella redazione di lettere e rapporti, di descrizioni (di alberghi e strutture turistiche, di eventi, di itinerari); tra gli obiettivi più generali della scuola vi è la consapevolezza del ruolo dell'operatore turistico e dell'albergatore nella società odierna. Le difficoltà che riscontro negli studenti (per la maggior parte detentori di una maturità, liceale o professionale) sono di vario tipo: povertà lessicale, sintattica, carenza nella costruzione logica del testo, difficoltà nel trovare le idee e nell'esprimere pensieri complessi. L'atteggiamento degli studenti nei confronti della materia è ambivalente: da una parte manifestano il desiderio di imparare a scrivere testi professionali più efficaci, dall'altra si annoiano di fronte a esercitazioni dirette, che vertono appunto su questo tipo di testi.

Nella mia programmazione inserisco dunque (con piacere) testi letterari, finalizzati almeno a due obiettivi diversi. Innanzitutto in funzione della professione. Per quanto concerne l'aspetto turistico, ad esempio, la lettura di alcune pagine di *Heidi* (Johanna Spyri, 1880) e della *Nouvelle Héloïse* (Jean-Jacques Rousseau, 1776), in cui vengono menzionati rispettivamente il valore terapeutico per il corpo dell'aria pura e del latte delle caprette e la potenza delle montagne nel ripristinare la salute dello spirito, permette di percepire quanto l'immagine della nostra nazione debba alla letteratura. Scoprire che i turisti giapponesi non cercano nel nostro paese solo l'eroina di un cartone animato di successo ma soprattutto ciò che questo personaggio rappresenta, che i turisti mitteleuropei sono in parte ancora influenzati da un approccio romantico (in senso stretto) alle alpi apre una riflessione più ampia sulla “destinazione Svizzera” e sul fatto che i nostri comportamenti quotidiani e il nostro immaginario sono influenzati dalla storia e dalla letteratura più di quanto pensiamo. A questo proposito, la visione di un film come *Le conseguenze dell'amore* (Paolo Sorrentino, 2004), storia di amore e di mafia ambientata in una Svizzera fredda e cupa dominata dalle banche, permette di riflettere sull'immagine odierna del nostro paese.

Un percorso simile dedicato alla gastronomia mi permette di evidenziare il valore simbolico del cibo e dell'alimentazione (da Boccaccio – novelle di Federigo degli Alberighi e Chichibio il cuoco – agli ultimi, recenti e sovrabbondanti romanzi e film incentrati sul cibo) e al contempo di suggerire agli studenti proposte di lettura adeguate alle diverse capacità di lettore. Scoprire che il cibo non è solo nutrimento per il corpo, nella letteratura del '300 come nei romanzi e nei film contemporanei, aiuta ad attribuire un valore anche simbolico alla professione intrapresa e a rendere più vivo e significativo il concetto di accoglienza.

Al contempo mi rendo conto che così facendo gli studenti, incuriositi dalle trame presentate dai compagni, si prestano fra loro i libri, nonostante all'inizio dell'anno sembrassero poco disposti a leggerne anche solo quello a loro attribuito. Alcuni studenti, quindi, scoprono semplicemente il piacere di leggere storie; altri, invece, analizzando e confrontando i passi dedicati al cibo, si rendono conto che fra i diversi romanzi esistono delle differenze, che alcuni sono più profondi e ricchi:



Jean Jacques Rousseau, la Nouvelle Héloïse, illustré par Heinrich Guttenberg.

La narrazione è uno dei primi canali di fruizione del mondo e di costruzione del pensiero – ne è prova la magia delle fiabe per i bambini –, ma continua a svolgere il proprio ruolo anche per gli adulti [...].

diventano così più selettivi e fanno un passo verso quella che noi chiamiamo “letteratura”. In ogni caso, la lettura e la scrittura (sintesi, riassunti di trame, commenti, riflessioni), oltre a fornire agli studenti idee e visioni più ampie, sono percepiti come più interessanti della scrittura funzionale e permettono di esercitare i diversi aspetti linguistici, con effetti positivi sui testi professionali.

Un secondo aspetto per cui è grande l’ausilio della letteratura è quello linguistico, seppur in modo indiretto: è vero, come detto prima, che il testo letterario non si offre più necessariamente come modello di scrittura, ma mostra in modo evidente le opportunità che la lingua può offrire. Prima di affrontare il tema “testo descrittivo” in funzione della redazione di un *dépliant*, ad esempio, propongo agli studenti due brani letterari che presentano la descrizione di due cucine molto diverse fra loro: una sarda, patriarcale (Grazia Deledda, *Cosima*) e una giapponese, ipermoderna (Banana Yoshimoto, *Kitchen*). Dopo la lettura, chiedo alla classe di inventare una narrazione che si possa svolgere in ognuno di questi ambienti. Gli studenti devono lasciar correre la fantasia, percepire le emozioni contrapposte che le due descrizioni suscitano. Scoprono che le loro narrazioni sono fortemente indirizzate dal testo, che la descrizione rende “possibili” solo alcune scelte. Ad esempio, dalla cucina di Grazia Deledda nascono narrazioni familiari, popolate di nonni e bambini, di pasti consumati in armonia; dalla cucina di Banana Yoshimoto narrazioni di personaggi giovani, soli. A questo punto passiamo a individuare gli elementi testuali che hanno suggerito loro la narrazione: non vi è nei due testi nessuna presenza umana, nessun aggettivo

menziona direttamente l’atmosfera, essa è ricavabile unicamente dagli oggetti descritti, dai colori, esplicitamente o implicitamente presenti, dai profumi, addirittura dalla sintassi impiegata (calda e avvolgente la prima, essenziale la seconda). Svolto questo lavoro di analisi linguistica, apro una parentesi sul significato della vacanza: appurato che “ogni vacanza è il desiderio di realizzazione di una narrazione possibile”, passiamo ad analizzare alcuni *dépliant* di alberghi o di destinazioni turistiche. Gli studenti scoprono che solo alcune, le meglio riuscite, suggeriscono narrazioni possibili, e che questo è legato a un uso consapevole dello strumento linguistico¹. Al momento di analisi fa dunque seguito un momento di produzione: gli studenti devono scrivere delle descrizioni (di alberghi, ma anche di destinazioni o di itinerari turistici), allo scopo di trasmettere ai compagni delle emozioni coerenti con una “narrazione possibile”. L’utilità dei due testi letterari non sta quindi nel fungere da modello linguistico diretto, ma nell’offrire uno spunto di riflessione sull’importanza delle scelte linguistiche, lessicali, sintattiche o strutturali.

In una giornata dedicata a un progetto per l’insegnamento della scrittura nella Scuola professionale, il rappresentante del mondo del lavoro ha affermato, in modo provocatorio, che se si chiedesse ai professionisti di che cosa hanno bisogno i giovani in formazione, questi escluderebbero immediatamente dalle priorità l’italiano e la scrittura. Sembra che saper leggere e scrivere in modo efficace e riflettere

sulla realtà sociale non siano competenze richieste dal datore di lavoro – il quale ammette che al massimo possono servire “a far carriera”. A differenza del datore di lavoro, a cui serve tanta manodopera e poche persone qualificate, il nostro compito quali insegnanti in una scuola professionale è proprio quello di dare a tutti la possibilità, almeno teorica, di progredire costantemente nel proprio lavoro.

Nota

¹ Nel caso dei *dépliant*, l’aspetto linguistico va di pari passo con quello iconografico. Un’analisi che metta in luce le “narrazioni possibili” può essere svolta proficuamente in un secondo momento anche su fotografie.

Bibliografia

- Giusti, S. (2011). *Insegnare con la letteratura*. Bologna: Zanichelli.
- Simone, R. (2000). *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*. Roma: Laterza.
- Grazia Deledda (1937). *Cosima*. Milano: Treves.
- Jean-Jacques Rousseau (1776). *Nouvelle Héloïse*. BUR Rizzoli (1992).
- Johanna Spyri (1880). *Heidi*. Roma: Donzelli (2010).
- Banana Yoshimoto (1988). *Kitchen*. Milano: Feltrinelli (1993).

Alessandra Moretti Rigamonti

insegna italiano alla Scuola Superiore Alberghiera e del Turismo ed è Esperta per l’insegnamento dell’italiano nelle scuole medie del cantone; in questa sua funzione si occupa in particolare dell’inserimento dei giovani docenti e della revisione dei piani di studio della scuola dell’obbligo.

Wenn einer eine Reise tut: Literatur im Fremdsprachenunterricht

Eveline Schwarzl | Graz A

Ce texte illustre l'évolution observée depuis quelques décennies dans la didactisation de textes littéraires utilisés dans l'enseignement des langues étrangères. La nouvelle «San Salvador» de Peter Bichsel sert d'exemple afin de faire ressortir les différences existant entre l'enseignement de la littérature dispensé en langue maternelle et en langue étrangère. Ainsi, on constate entre autres que le lecteur de langue maternelle est supposé disposer d'une maîtrise linguistique et de stratégies de lecture d'une part et de connaissances des implications culturelles et des figures stylistiques contenues dans le texte d'autre part, facultés que l'on ne peut exiger de la part d'un lecteur de langue étrangère. D'ailleurs, lors de l'étude d'un texte littéraire, l'enseignant d'un cours de langue maternelle poursuit un autre but qu'un enseignant de langue étrangère. En effet, dans l'enseignement des langues étrangères, le processus de lecture obéit à des lois bien particulières. De ce fait, la didactisation employée doit être adoptée en fonction des différents objectifs visés pour l'enseignement et l'apprentissage.

1. Eine didaktische Reise nach San Salvador

Literatur kann ein Weg sein, um eine fremde Kultur kennenzulernen. Aber was kann der Fremdsprachenunterricht dazu beitragen und vor allem, wie kann er das tun? Spätestens seit der Literaturskepsis der 1970er Jahre stellen sich Fremdsprachendidaktiker die Frage nach der Rolle der Literatur im Fremdsprachenunterricht. Machen wir uns auf zu einer kleinen Reise durch die fremdsprachliche Literaturdidaktik der letzten Jahrzehnte, indem wir einen „Klassiker“ des mutter- wie des fremdsprachlichen Deutschunterrichts begleiten: „San Salvador“ von Peter Bichsel findet sich in Schul-Lesebüchern ebenso wie in DaF-Lehrwerken.

1.1 Das Ziel ist festgelegt

In dem im Jahr 1981 in der ersten Auflage erschienenen Buch „Moderne Literatur verstehen“ wird zum Text „San Salvador“ folgender Didaktisierungsvorschlag gemacht: Nach dem Lesen des Textes sollen die DaF-Lernenden vier Aufgaben bewältigen und zwar

- die reale Situation des Mannes mit seinen Wunschvorstellungen vergleichen,

- Textstellen suchen, die die Unzufriedenheit des Mannes deutlich machen,
- die Frage beantworten, warum der Mann sein Leben nicht tatsächlich ändern kann und
- zeigen, dass „die Komposition des Textes nur durch sprachliche Abläufe konstituiert ist und nicht durch Ereignisse der Außenwelt.“ (Beuers & Schneider, 1986: 23)

Diese am klassischen muttersprachlichen Literaturunterricht orientierte Vorgehensweise sieht das Lesen als monologischen Akt. Der Text soll zum Leser sprechen, die Erkenntnisse, die der Leser aus dem Text gewinnen könnte, sind durch die Aufgabenstellung allerdings bereits vorgegeben. Der Leser muss nur noch Belege dafür im Text suchen. Die Lernenden können sich selbst nicht einbringen, eine Anknüpfung an die eigene Erfahrungswelt ist nicht gefragt. Für die Lernenden stellt sich die Frage: Warum soll man sich durch einen Text quälen – und das Lesen von literarischen Texten in der Fremdsprache ist oft mühsam – wenn nicht klar wird, wozu man das tun soll. Immer schon gab es Möglichkeiten, die gestellten Aufgaben zu „lösen“, ohne sich mit dem Text wirklich beschäftigen zu müssen. Waren es früher Literaturlexika, so hat heute das Internet diese Rolle übernommen.

1.2 Der Weg ist das Ziel

Ab der Mitte der 1980er Jahre erfolgte mit dem Rezeptionsästhetischen Zugang ein Paradigmenwechsel im Literaturunterricht. Lesen wurde nun als dialogischer Prozess gesehen, bei dem die Lesenden ihren jeweiligen kulturellen und persönlichen Hintergrund in die Textdeutung mit einbringen sollten (vgl. Ehlers, 1992). Die Annahme, dass es eine einzige, verbindliche Interpretation eines Textes gibt, ist dadurch unhaltbar geworden. Die Rezipienten bekommen vor allem in der strikten Lernendenzentrierung des

Konstruktivismus ein ungeahntes Maß an Freiheit in ihrem Zugang zum Text, die freilich auch Gefahren in sich birgt, denn die Intention des Autors wird mitunter völlig außer Acht gelassen. Der Ruf „Literatur darf verändert werden“ stieß, vor allem bei den Lehrenden, auf große Resonanz. Texte wurden zerschnitten und neu zusammengefügt, verändert und auf die eigene Erfahrungswelt übertragen. Dieser neue didaktische Zugang öffnete literarischen Texten die Tür zum kommunikativ ausgerichteten Fremdsprachenunterricht dieser Zeit, indem betont wurde, dass auch mit ihrer Hilfe alle vier Kompetenzen – Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen – trainiert würden. Den Lernenden blieb aber der Sinn dieses Tuns vielfach verborgen. Warum mussten sie Literatur lesen, wenn sie dieselben Dinge auch an Alltagstexten lernen konnten?

In den frühen 1990er Jahren hat eine Didaktisierung des Textes „San Salvador“ vielleicht so ausgesehen:

Die Lernenden werden zunächst – in der Phase der *Vorentlastung* – aufgefordert, ihre Assoziationen zum Wort „San Salvador“ zu nennen. Diese Phase hat die Aufgabe, in den Text einzuführen und die Lernenden für das Thema des Textes empfänglich zu machen. In den Phasen der *Textpräsentation* und der *Textarbeit* liest der Lehrer den Text z. B. einmal vor, dann bekommen die Lernenden den zerschnittenen Text, den sie rekonstruieren sollen. In einem nächsten Schritt versetzt man sich in die Rolle des Protagonisten oder/und vielleicht auch in die von Hildegard. Die Lernenden werden aufgefordert, sich zu überlegen, wie die Personen aussehen, wie alt sie sind, welche Wünsche und Sehnsüchte sie haben. In der Phase der *Texterweiterung* sollen die Lernenden z. B. eine Tagebucheintragung von Hildegard schreiben. Es wäre aber auch durchaus legitim den Schluss zu ändern: Paul verlässt Hildegard tatsächlich und schreibt ihr aus San Salvador einen Brief, in dem er ihr sein Verhalten erklärt. Die Lernenden haben bei dieser Art des Umgangs mit Literatur wesentlich mehr aktive „Spracharbeit“ zu leisten als in unserem ersten Beispiel, denn sie müssen den Text wirklich verstehen, wenn sie ihn richtig zusammensetzen wollen, während sie im ersten Modell lediglich bestimmte Belegstellen im Text suchen mussten. Die Möglichkeit, eigene Erfahrungen einzubringen, erhöht die Motivation und das Interesse der

Lernenden, sich mit dem Text auseinanderzusetzen (vgl. Ehlers, 1992). Allerdings war es im Sinn der damaligen fremdsprachlichen Literaturdidaktik durchaus legitim, wenn die Lernenden lediglich „den konkreten Geschehnisablauf erfassen und wiedergeben“ konnten (ibid.: 35), also aufgrund ihrer (zu) geringen sprachlichen Kompetenz nur die Textoberfläche erfasst haben. Ist das aber der Sinn der Lektüre eines literarischen Textes? Wieder stellt sich die Frage nach dem Ziel dieses Tuns. Ja, man hat einen deutschen literarischen Text gelesen. – Aber was hat man daraus gelernt? Man hat über die eigenen Gefühle und Erfahrungen gesprochen. Braucht man dafür einen literarischen Text als Ausgangsbasis? Die eventuelle Erkenntnis, dass die Hauptperson ein langweiliges Leben führt und sich danach sehnt auszubrechen, ist nicht unbedingt etwas Überraschendes. Viele Lernende kennen dieses Gefühl entweder aus eigener Erfahrung oder durch die Beobachtung von anderen Menschen. Um dafür eine Bestätigung zu bekommen, muss man sich nicht mit einem fremdsprachigen Text plagen. „Die grundsätzliche Frage, nämlich was literarische Texte im Fremdsprachenunterricht können, was andere Textsorten nicht können, blieb weiterhin offen.“ (Krenn, 2003: 22)

1.3 Eine Reise besteht aus dem Weg und dem Ziel

Bredella und Burwitz-Melzer haben sich in der *Didaktik der Rezeptionsästhetik* von der ausdrücklichen Rezipientenzentrierung des Konstruktivismus distanziert und plädieren für eine interpretative Didaktik, in der die Lernenden sowohl eine Innen- als auch eine Außenperspektive einnehmen sollen (vgl. Bredella & Burwitz-Melzer, 2004).



Johann Wolfgang von Goethe, Faust, illustriert von Peter Cornelius.

Bredella fordert eine 3-stufige Aufgabenstellung:

1. Allgemeine Interpretationsaufgaben beschäftigen sich mit dem Setting der Geschichte, der Entwicklung des Plots, den Charakteren, der Erzählinstanz und der Wirkung der Geschichte. Der Zweck besteht darin, Beziehungen zwischen einzelnen Textstellen herzustellen, Leerstellen zu füllen, Schlussfolgerungen zu ziehen sowie Implikationen zu entfalten.
2. In einem zweiten Schritt folgen Interpretationsaufgaben, die sich auf eine Person beziehen.
3. Auf die Rezeption des Textes folgen kreative Schreibaufgaben.

Burkwitz-Melzer hebt die Bedeutung des Unterrichtsgesprächs hervor, das eine wichtige Ergänzung und Individualisierung der sprachlichen Ausbildung darstelle und das durch die Favorisierung der kreativen Verfahren im Literaturunterricht der 1990er Jahre in den Hintergrund getreten sei (vgl. *ibid.*: 234ff.).

Die Hinwendung zu dem, was der Autor mit dem Text – wahrscheinlich – sagen wollte und damit auch der Verweis auf die kulturelle Einbettung des Textes waren überfällig. Wenn man in einem Text nur die Bestätigung des Eigenen sucht, erfährt man nichts Neues. Diese Lesehaltung ist bei der Lektüre von Trivilliteratur legitim, aber nicht bei niveauvollen literarischen Texten.

Der oben dargestellte Didaktisierungsvorschlag ließe sich im Sinne von Bredella beispielsweise dahingehend erweitern, dass die Lernenden vorgegebene Thesen aus dem Text heraus belegen oder widerlegen sollen:

- *Paul liebt Hildegard nicht mehr. Die Ehe ist nur noch eine Farce.*
- *Paul wird nie weggehen, dazu ist er zu lethargisch.*
- *Paul liebt Hildegard sehr. Er kann es kaum erwarten, dass sie wieder zuhause ist.*
- *Die beiden sind sehr miteinander vertraut. Paul weiß genau, wie sie reagieren würde. Das zeigt, dass sie eine gute Ehe führen.*

Auch die Beschäftigung mit den kulturellen Implikationen des Textes hat nun wieder Platz. Die Sehnsucht nach einem tropischen Land, nach Wärme und dauerndem Sonnenschein ist z. B. nur nachvollziehbar, wenn man in einem Land mit langen kalten Wintern und mitunter eben solchen Sommern lebt.

1.4 Die Wahl des Verkehrsmittels

Auch in der Didaktik der Rezeptionsästhetik fehlt allerdings weitgehend ein wesentlicher Faktor: Die Frage, mit welchen sprachlichen Mitteln der Autor arbeitet. Welche Wörter, welche grammatischen Strukturen hat er verwendet, um gerade diese spezielle Wirkung zu erzielen, um gerade an diesem Punkt des Textes eine „Leerstelle“ zu produzieren, um gerade hier mehrdeutig zu werden? Besonders die Abweichungen von der Alltagssprache und der vordergründigen Bedeutung von Wörtern können die Lektüre von literarischen Texten zwar schwierig, aber auch besonders spannend machen.

Gemeint ist aber nicht, dass literarische Texte für Sprachübungen „missbraucht“ werden sollen, sondern gemeint ist vielmehr ein genaues Hinsehen auf sprachliche Besonderheiten, über die ein muttersprachlicher Leser vielleicht wie selbstverständlich hinwegliest. Wie könnte eine Didaktisierung des Textes „San Salvador“ unter diesem Aspekt aussehen? Die Möglichkeiten lassen sich hier nur andeuten: Man könnte im Text Wörter, die die Lernenden nicht kennen oder die für den Text eine besondere Bedeutung haben, weglassen. Im ersten Abschnitt könnten das die folgenden sein:

Er hatte sich eine Füllfeder gekauft.

Nachdem er mehrmals seine Unterschrift, dann seine Initialen, seine Adresse, einige Wellenlinien, dann die Adresse seiner Eltern auf ein Blatt _____ hatte, nahm er einen neuen Bogen, faltete ihn _____ und schrieb: „Mir ist es hier zu kalt“, dann „ich _____ nach Südamerika“, dann _____, schraubte die Kappe auf die Feder, betrachtete den Bogen und sah, wie die Tinte eintrocknete und dunkel wurde (in der Papeterie garantierte man, dass sie schwarz werde), dann nahm er seine Feder erneut zur Hand und _____ noch großzügig seinen Namen Paul darunter.

Die Lernenden sollen versuchen, die Lücken zu füllen. Dabei wird ihr Augenmerk auf die sprachlichen Besonderheiten des Textes gelenkt. Im Anschluss vergleichen sie ihre Version mit dem Originaltext (auch unter Zuhilfenahme des Wörterbuches) unter folgenden sprachlichen Aspekten:

- Haben wir dasselbe Wort gewählt?
- Haben wir ein Synonym gewählt? (z. B. *schrieb* für *setzte*; Achtung: *Ich gehe nach Südamerika* hat eine andere Bedeutung, als *Ich fahre nach Südamerika*.)
- Haben wir ganz andere Begriffe als der Autor gefunden? Wodurch unterscheidet sich aufgrund dessen die Aussage des Originaltextes von unserem Text?

Im nächsten Abschnitt bieten sich die Verben als Lücken an.

überflog / räumte / saß / schob / füllte / zerriss / dachte / entleerte

Dann _____ er da.

Später _____ er die Zeitungen vom Tisch, _____ dabei die Kinoinserate, _____ an irgendetwas, _____ den Aschenbecher beiseite, _____ den Zettel mit den Wellenlinien, _____ seine Feder und _____ sie wieder. Für die Kinovorstellung war es jetzt zu spät.

Schülerinnen und Schüler haben andere Ziele als Germanistik-Studierende oder Migranten in Deutschkursen. Das muss bei der Didaktisierung natürlich berücksichtigt werden.

Die parataktische Struktur des Textes wird den Lernenden bewusst gemacht, indem sie sich auf die sprachliche Komposition des Textes einlassen müssen. Sie rekonstruieren die Parataxe und erfassen auf diese Art ihre Wirkung eindeutiger, als wenn sie den Textteil nur lesen.

Grundsätzlich sollen die Aufgabenstellungen „die Aufmerksamkeit der Lernenden auf relevante lexikalische Einheiten“ lenken (Krenn, 2003: 26). Eine verlangsamte Form der Textpräsentation ist beispielsweise ein probates Mittel dafür, zumal das langsame und genaue Lesen der Beschäftigung mit Literatur immanent ist.

Manche fragen sich an dieser Stelle vielleicht, ob sich der Aufwand lohnt bzw. ob er wirklich nötig ist. Reicht es nicht, einen Text einfach zu lesen und „auf sich wirken zu lassen“? Das hängt wieder davon ab, welches Ziel man mit der Lektüre verfolgt, worauf der Lehrer hinarbeiten möchte, aber auch, was die Lernenden sich von der Lektüre erwarten.

2. Der implizite Leser und der fremdsprachige Leser: Die Reisegefährten

Literarische Texte unterliegen bestimmten Lese-regeln, man muss eine „literarische Lesehaltung“ einnehmen, die bedingt, dass man dem wörtlichen Text zusätzliche Bedeutung beimisst. Ziel der Lektüre des Textes ist die Entdeckung seiner Bedeutung (vgl. Steinmetz, 1996). Dabei spielen Welt-, Text- und Sprachkenntnisse sowie kulturell geprägte Leseerfahrungen eine ebenso große Rolle wie die Fähigkeit des Lesenden, andere Perspektiven einzunehmen.

Autorinnen und Autoren setzen bei ihrem Publikum neben einer umfassenden Sprachbeherrschung auch lesestrategische Kenntnisse, Weltwissen und die Vertrautheit mit literarischen Konventionen und Stilmitteln voraus (vgl. Burwitz-Melzer, 2004: 202).

Der implizite Leser ist ein muttersprachlicher Leser, während das Lesen in der Fremdsprache ein „Prozess mit eigener Gesetzmäßigkeit, eigenen Regeln und einer eigenen Dynamik, die von vielen verschiedenen Variablen bestimmt wird“ (ibid.: 205), ist.

Wichtig für die Didaktik ist, dass die Erwartungen an die impliziten Lesenden von den Lehrenden erkannt und in Relation zu dem von den Lernenden tatsächlich Leistbaren gesetzt werden (vgl. ibid.: 137). Welche literarischen Texte in welcher Form im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden, wird von der Zielgruppe abhängig sein. Schülerinnen und Schüler haben andere Ziele als Germanistik-Studierende oder Migranten in Deutschkursen. Das muss bei der Didaktisierung natürlich berücksichtigt werden, denn:

Mit den Kontexten ändert sich die didaktische Analyse ein und desselben literarischen Textes, da ein Text je nach kulturellen Voraussetzungen und individueller Interessenlage der Zielgruppe verschiedene Anknüpfungsmöglichkeiten an Erfahrungen und Alltagwissen von Lernern bietet und andere Inhaltsaspekte eine Relevanz gewinnen, um Fremdheitserlebnisse auszulösen, zu vergleichen und, im Wechsel mit Eigenem und Fremdem, Verstehensmöglichkeiten zu erweitern. (Ehlers, 2010: 1533)

Lernende unterscheiden zwischen dem Lesen als Freizeitgestaltung und dem Lesen zu Lernzwecken. Bei einer Umfrage unter rund 80 StudienanfängerInnen, die sich für ein Fremdsprachenstudium entschieden haben (Karl-Franzens-Universität Graz, Wintersemester 2010/2011), waren nahezu 100% der Befragten der Meinung, dass sie durch die Beschäftigung mit literarischen Texten ihre kulturelle und sprachliche Kompetenz erweitern können. Die Lernenden schreiben den Texten also eine Lernfunktion zu. Die Lektüre erfolgt nicht aus Gründen der Entspannung oder Unterhaltung, sondern sie soll Erkenntnisse vertiefen. Welche das konkret sind und wie sie gewonnen werden können, ist für die Lernenden allerdings oft nicht so leicht zu erkennen. Die Wahl und der Vollzug der textverstehenden Operationen ist aber von der jeweiligen Leseabsicht abhängig, denn die Leseabsichten

- sind Vorwegnahmen des angestrebten Leseresultats,
- sind entscheidend für die Art des Lesens,
- wirken sich auf die Art und die Intensität des Lesens aus,
- müssen die Funktion erfüllen, das Lernen neuer und nicht nur die Anwendung schon bekannter Operationen zu steuern. (Vgl. Grzesik, 2005: 141ff)

Hier beginnt die Arbeit der Didaktik. Lehrerinnen und Lehrer müssen sich im Klaren darüber sein, welche Lehrziele sie mit der Lektüre eines Textes verfolgen, diese den Lernenden vermitteln und den Unterricht entsprechend planen (vgl. Schwarz & Kranich, 2003).

3. Resümee

Jede Textsorte weckt bestimmte Erwartungshaltungen bei den Rezipienten. Eine Gebrauchsanweisung liest man mit anderen Erwartungen als einen Reiseprospekt, einen Liebesbrief anders als einen Zeitungsartikel. Die Beziehung, die die Lesenden zum Text herstellen, ist – das ist seit der Rezeptionsästhetik unumstritten – von ihrem Vorwissen, ihren Erfahrungen und ihrem kulturellen Hintergrund abhängig. Die Lesenden kommunizieren immer mit dem Text und werden gewissermaßen zu Mitautoren.

In der didaktischen Arbeit mit literarischen Texten hat ein Paradigmenwechsel stattgefunden: Nicht einzelne Kompetenzen wie Lesen, Schreiben oder auch die korrekte Grammatikverwendung sollen mit ihrer Hilfe geübt werden, sondern alle Kompetenzen gilt es einzusetzen, um einen literarischen Text zu verstehen. Dazu gehört auch die Fähigkeit, fremdkulturelles Handeln einzuordnen. Nur so ist die Beschäftigung mit Literatur im Fremdsprachenunterricht zu rechtfertigen.

tigen. Aufgabe der Didaktik ist es, die Lernenden auf dem Weg zu kompetenten Lesenden zu begleiten und ihnen Möglichkeiten zur eigenständigen Lektüre zu zeigen. Als „Reisebegleiter“ kennen die Lehrerinnen und Lehrer auch die verborgenen Bedeutungen und Besonderheiten eines Textes und sind daher in der Lage, die Lesenden entsprechend zu führen. Sollten sich diese eines Tages allein auf die Reise begeben, so sind sie im Idealfall sensibilisiert für die sprachlichen Besonderheiten von literarischen Texten und es ist ihnen bewusst, dass es mehr als nur eine – vielleicht – interessante Geschichte zu entdecken gibt.

Bibliografie

- Beuers, A. & Schneider S. (1986). *Moderne Literatur verstehen. Texte und Anregungen zur Interpretation deutschsprachiger Literatur seit 1956*. München: Hueber.
- Bichsel, P. (1964). San Salvador. In *Eigentlich möchte Frau Blum den Milchmann kennenlernen*. Freiburg: Walter.
- Bredella, L. & Burwitz-Melzer, E. (2004). *Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch*. Tübingen: Narr.

Grzesik, J. (2005). *Texte verstehen lernen. Neuropsychologie und Psychologie der Entwicklung von Lesekompetenzen durch den Erwerb von textverstehenden Operationen*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Ehlers, S. (1992). *Lesen als Verstehen. Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und ihrer Didaktik*. Fernstudieneinheit 2. Berlin: Langenscheidt.

Ehlers, S. (2010). Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht: Gegenstände und Ansätze. In H.J. Krumm, Ch. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer, *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (pp. 1531-1544). Berlin: De Gruyter.

Koppensteiner, J. & Schwarz, E. (2012). *Literatur im DaF/DaZ-Unterricht. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Wien: Praesens.

Krenn, W. (2003). Garnierung oder Hauptgericht? Überlegungen zum Einsatz literarischer Kurztexte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In H.J. Krumm & P. Portmann-Tselikas, *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*, 6 (pp. 15-40). Innsbruck: Studienverlag.

Schwarz, E. & Kranich, K. (2003). Interkulturelle Kompetenz in der Auseinandersetzung mit „fremden Textwelten“. Literatur im (universitären) Fremdsprachenunterricht. In H.J. Krumm & P. Portmann-Tselikas, *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*, 6 (pp. 149-165). Innsbruck: Studienverlag.

Steinmetz, H. (1996). *Moderne Literatur lesen. Eine Einführung*. München: Beck.



“I lay all this while, as the reader may believe, in great uneasiness.”—Page 8.

Jonathan Swift, *Gulliver's Travels*, illustrated by Thomas Morten.

Eveline Schwarz

ist Lecturer am Institut für theoretische und angewandte Translationswissenschaft der Universität Graz, Österreich. Sie unterrichtet Deutsch als Fremd- und Muttersprache, ist als Referentin in der LehrerInnenausbildung für Deutsch als Zweitsprache tätig und hat mehrere Lehrbücher für Deutsch als Fremdsprache / Zweitsprache, u. a. für die Verlage Klett und Veritas, veröffentlicht. Wissenschaftlich betätigt sie sich in den Bereichen Spracherwerbs- und Schreibforschung.

Le Chêne et le Roseau, ou comment la littérature ouvre des fenêtres sur soi

Fanny Merker | Bellinzona

Dieser Artikel beschreibt eine Literaturlektion in der Zweitsprache, in welcher eine Tessiner Maturaklasse sich einer Fabel von La Fontaine widmet. Nach der Lektüre, die von einem Glossar und einigen historischen Ausführungen begleitet wird, werden die SchülerInnen dazu aufgefordert, zwecks einer vertieften Textanalyse ihre in der Erstsprache erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen zu reaktivieren. Die darauf folgende Diskussion ermöglicht es, zu erfahren, wie Jugendliche von heute einem klassischen Werk der französischen Literatur begegnen. Es zeigt sich, inwiefern die Schülerinnen in der Lage sind, den Text nicht nur zu würdigen, sondern auch spontan darauf zu reagieren und dessen Botschaft kritisch zu diskutieren. Die Literatur misst dem Individuum und dessen Komplexität eine zentrale Rolle bei und muss auch in der Zweitsprache der bevorzugte Vermittlungskanal des Wissens bleiben. In einer Zeit, welche von Neuerscheinungen, Schnelligkeit und Oberflächlichkeit geprägt ist, stellt sie eine immer rarer werdende Gelegenheit dar, um sich kennenzulernen und sich zu entwickeln.

Introduction

À l'Ecole Cantonale de Commerce du Tessin, secondaire 2, pendant les deux premières années le français (1 et 2) est une langue 2 obligatoire, à côté de l'allemand et de l'anglais; par la suite, les élèves de troisième et quatrième année peuvent continuer le français, qui est alors choisi comme option et ne conduira pas à un examen final. À l'intérieur de ces cours d'option, nous nous consacrons le plus souvent à la lecture et à l'analyse de textes littéraires francophones. Les compétences acquises au fil des ans (niveau B1-B2) permettent aux élèves d'apprécier les œuvres étudiées, qui représentent souvent l'occasion d'établir des comparaisons avec le parcours, plus historique, du programme d'italien. À l'aide de quelques leçons plus techniques, et après une étape nécessaire pour s'habituer au passé simple et aux règles de versification, il est possible de transférer en français les instruments analytiques largement employés dans les cours d'italien. Souvent, les élèves s'étonnent de la portée des lectures qui s'offrent à eux: grâce au dictionnaire et à quelques notes en bas de pages, les textes ne sont pas inaccessibles, la littérature en langue 2 n'est plus une utopie, les programmes scolaires perdent leur étanchéité au pro-

fit d'une vision plus ample où les matières s'entraident et communiquent entre elles.

Approche

Voilà trois ans que je propose à mes élèves de dernière année, dont l'âge varie entre 18 et 20 ans, la fable de La Fontaine intitulée «Le Chêne et le Roseau». Je procède généralement de manière chronologique et historique: après deux mois consacrés à la lecture de textes médiévaux, où les élèves, ravis par ce retour aux chevaliers de la Table Ronde, remarquent avec étonnement la ressemblance marquée entre cette langue ancienne et l'italien, je passe à quelques textes de la Renaissance et de la période Baroque. À ce moment-là, l'analyse peut toucher aussi à la forme, aux rimes, aux figures de style. J'essaie de stimuler la lecture et l'exégèse, consciente du fait que, dans quelques mois, mes élèves seront confrontés aux examens de maturité d'italien, pour lesquels les mêmes compétences devront être exercées. Ce parcours littéraire, que je varie un peu chaque année, a l'avantage de faire découvrir des ouvrages classiques qui viennent ainsi augmenter le bagage littéraire et culturel, sans l'échéance et le poids d'un examen final. L'œuvre de La Fontaine (1621-1695) permet d'innombrables variations, que mes élèves peuvent découvrir sous forme d'exposés, mais j'ai toujours constaté un intérêt sincère pour ce texte en particulier, auquel je consacre généralement deux heures de cours où le débat suit la lecture et l'analyse.

Au bas de la page avec la fable, un glossaire présente quelques mots et évite les questions les plus fréquentes.

Avant la lecture j'ai l'habitude de demander à mes élèves s'ils connaissent déjà quelques fables de cet auteur: la plus célèbre, parmi leurs souvenirs d'enfance, reste «La Cigale et la Fourmi», suivie de «Le Corbeau et le Renard», quelques-uns se rappellent également de «La Grenouille qui voulait se faire aussi grosse que le

Le chêne et le roseau¹

Le Chêne un jour dit au Roseau:

«Vous avez bien sujet d'accuser la nature,
un roitelet pour vous est un pesant fardeau;
le moindre vent qui d'aventure
fait rider la face de l'eau
vous oblige à baisser la tête;
cependant que mon front, au Caucase pareil,
non content d'arrêter les rayons du soleil,
brave l'effort de la tempête.
Tout vous est aquilon, tout me semble zéphyr.
Encor si vous naissiez à l'abri du feuillage
dont je couvre le voisinage,
vous n'auriez pas tant à souffrir:
je vous défendrais de l'orage;
mais vous naissez le plus souvent
sur les humides bords des royaumes du vent.
La nature envers vous me semble bien injuste.
- Votre compassion, lui répondit l'arbuste,
part d'un bon naturel; mais quittez ce souci:
les vents me sont moins qu'à vous redoutables;
je plie, et ne romps pas. Vous avez jusqu'ici
contre leurs coups épouvantables
résisté sans courber le dos;
mais attendons la fin.» Comme il disait ces mots,
du bout de l'horizon accourt avec furie
le plus terribles des enfants
que le Nord eût portés jusque-là dans ses flancs.
L'arbre tient bon; le Roseau plie.
Le vent redouble ses efforts,
et fait si bien qu'il déracine
celui dont la tête au ciel était voisine,
et dont les pieds touchaient à l'empire des morts.

Glossaire

Chêne: grand arbre solide (quercia, en italien)

Roseau: plante aquatique à grosse tige souple (giunco, en italien)

Sujet: raison, motif

Roitelet: 1. roi peu important ou d'un petit pays, 2. oiseau plus petit qu'un moineau

D'aventure: par hasard

Braver: défier

Aquilon: vent du Nord, froid et violent

Zéphyr: vent doux et agréable, brise légère

Redoutable et épouvantable: effrayant, qui fait peur

Bœuf». Ils évoquent surtout l'effet comique suscité par la présence de ces étranges animaux, parlant et agissant comme des êtres humains. La morale, plus ou moins explicite, les a également frappés: ils peuvent maintenant l'appliquer aux expériences et aux rencontres faites au cours de leur adolescence. Le plaisir du souvenir, accompagné pour certains par la présence d'un adulte, un parent ou un enseignant qui leur a fait découvrir ces textes, se double d'un jugement sévère porté sur l'enfant qu'ils étaient et qui ne pouvait pas encore comprendre la

portée de la fable, le contenu symbolique caché, le sens véritable. Ainsi, le travail analytique sur le texte est toujours précédé par la quête d'un passé qu'ils regardent avec condescendance, dont ils ne semblent se remémorer que pour mieux s'en distinguer, pour revendiquer une maturité acquise. Après une lecture silencieuse, quelques braves se proposent pour la lecture à voix haute. Je demande de respecter les pauses et les suspensions entre les vers, puis nous partageons le texte entre le narrateur (ou plutôt le je lyrique), le chêne et le roseau. Ce procédé transforme le poème, comme il se doit pour une fable, en un texte dont la nature est plus théâtrale, dialogique. Ainsi, il est plus aisé de reconnaître une structure iconique, qui attribue une large étendue au chêne et une plus mince réplique au roseau. Cette répartition asymétrique conduit immédiatement à des considérations sur le contenu, que je peine à retenir pour faire remarquer le schéma des rimes masculines et féminines, les personnifications omniprésentes, le rythme saccadé créé par l'alternance irrégulière des alexandrins et des octosyllabes.

Discussion

Néanmoins, mes élèves ont tous beaucoup de mal à retrouver la morale dans cette fable. Peut-être parce que à un niveau superficiel de compréhension déjà quelque chose les rebute, les rend soupçonneux. J'entreprends alors, à travers une modalité dialogique, de dévoiler la métaphore, d'expliquer que le roseau et le chêne sont des archétypes. Comme le Renard symbolise la ruse, le Corbeau la vanité, la Fourmi la parcimonie ou la radinerie (c'est selon, et ça peut provoquer d'innombrables discussions), ces deux végétaux illustrent deux comportements opposés face à l'adversité, le vent. La Fontaine les a choisis pour leur morphologie et pour l'image qu'ils véhiculent: le chêne était en latin le génitif du mot force (vis, roboris, f), en français il est de genre masculin (contrairement à l'italien, la quercia), ce qui souligne le côté viril, costaud; en revanche le roseau se distingue pour sa fragilité et sa souplesse. Le roseau suit la direction de la tempête, n'oppose aucune résistance, «plie», déployant ses capacités d'adaptation au monde qui l'entoure. Le chêne, quant à lui, «résiste», lutte, ne baisse pas la tête; et casse, déraciné, abattu. Que nous dit La Fontaine? Quel est le sens véritable, l'enseigne-

ment à tirer de cette fable? Je choisis de provoquer mes élèves en adoptant un ton résolument assertif, qui ne tolère aucune divergence d'opinion, et je sonde les regards interloqués. Oui: le chêne, qui est apparemment le plus fort, est aussi condamné à l'échec car il refuse de s'adapter, alors que le roseau, en évitant la confrontation, n'est pas brisé par la tempête. Il est indispensable de s'adapter afin de survivre: quand on n'est pas de taille, mieux vaut plier.

Rapidement, le regard déborde, les élèves se consultent en silence, puis se lancent dans le débat:

- Se plier, une valeur?
- S'adapter aux difficultés de la vie, sans se battre, en baissant la tête, c'est ça, la morale?
- Ce n'est pas juste.
- Plier, ça signifie renoncer à son identité, à sa personnalité; plier, c'est... [bref délai de temps pour chercher ses mots, on accueille avec gratitude la suggestion d'un camarade féru d'histoire] abdiquer.

Et de secouer leurs couronnes, mes jeunes rois et reines indignés. On s'attache au contexte historique, on dépoussière ses connaissances sociologiques, on rugit:

- Au XVII^e siècle, les hommes de lettres devaient chercher la protection du mécène, il n'y avait aucune liberté d'expression, c'étaient tous des roseaux.
- La Fontaine était un roseau, c'est uniquement pour cette raison qu'il a écrit cette fable. Mais ce n'est pas parce qu'il était un... [le conseil vient de l'enseignante, qui traduit de l'italien «vigliacco»], voilà, un lâche que nous devons l'imiter.

Sauf que La Fontaine fait exception dans le tableau brossé par mes élèves: réprimandé pour l'autonomie de ses écrits, libertin et janséniste à la fois, il a toujours refusé de renier publiquement ses contes, même si cela a retardé son entrée à l'Académie française. On en redemande, des intellectuels de cette trempe, et ce n'est certainement pas par lâcheté qu'il dévalorise le chêne au profit du roseau.

Quelques irréductibles, enfin, cherchent des preuves textuelles, relisent le conte avidement:

- Le chêne est vaincu seulement à la fin, parce que le vent était très fort, mais avant il avait toujours réussi à résister. Ça veut dire que dans la plupart des cas résister, ne pas baisser la tête, ça fonctionne.

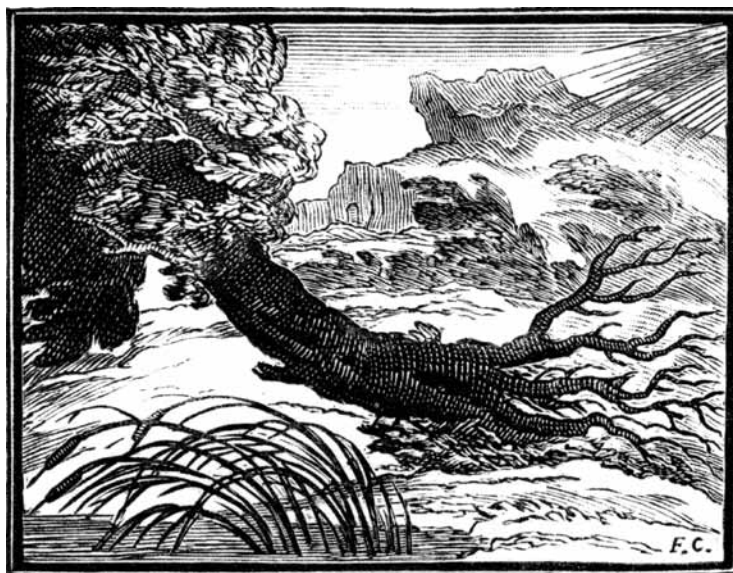
Oui, mais dans les autres, ceux qui pourraient nous terrasser?

Mes élèves me semblent bien spartiates, tout à coup, comme s'il y avait quelque chose de vraiment inacceptable, de douloureusement insupportable, dans le fait de «plier». Mais quel est le sens qu'ils donnent à ce verbe? Il s'agit pour eux d'un signe évident de soumission, d'un rituel qui implique une résignation en même temps qu'une admission d'infériorité. Ils sentent que s'adapter nécessite une perte, dont l'objet est, pour eux, leur individualité, ce qui les rend uniques, différents les uns des autres. Se perdre, perdre quelque chose de soi, même lorsque cela pourrait nous sauver, même face à la tempête la plus terrifiante, est une crainte majeure, une angoisse contre laquelle ils se défendent féroce-ment. On peut aisément comprendre à quel point un adolescent, en proie à sa métamorphose, redoute de perdre encore quelque chose, de se voir ultérieurement changé, transformé, de ne plus se reconnaître. Mais il n'est pas seulement question d'identité.

Réaction

Il me semble que la réaction unilatérale des mes élèves à cette fable de La Fontaine exprime une autre peur aussi. Ou plutôt, un autre genre de refus, beaucoup plus primitif: mes élèves me paraissent régresser à un stade où apparemment ce qui est mal et ce qui est étranger au Moi coïncident. Ce qui leur déplait, ils le rejettent; comme s'il s'agissait, oralement, de recracher quelque chose de mauvais, ils crachent sur le message du conte de La Fontaine, qui les déçoit en même temps qu'il les pousse à réexaminer la réalité.

Cette réaction, je l'ai trouvée curieuse et en même temps fascinante. J'ai cherché dans les classiques de psychanalyse, aidée en cela par mon père, psychiatre et psychanalyste, et par sa vaste bibliothèque. Après quelques lectures et de nombreuses discussions, je crois pouvoir affirmer qu'il est possible de lire le conte, avec Freud, comme le passage du principe de plaisir, qui régit le comportement du chêne, au principe de réalité, appliqué par le roseau.² Le roseau démontre en effet l'instauration du principe de réalité puisqu'il se représente «non seulement



Jean de La Fontaine, Le chêne et le roseau, illustration de François Chauveau.

Dans un contexte où les élèves sont des «natifs digitaux» nous sommes encore plus responsables de l'héritage de la littérature: il ne s'agit pas de préserver une espèce en voie de disparition, mais bien plutôt de nous préserver d'un futur déraciné.

ce qui est agréable, mais ce qui est réel, bien que désagréable».³ Il a évidemment conscience de ce qui se passe au-dehors de lui, une conscience née de l'observation de la réalité, et de l'attention vouée non seulement à l'extérieur, mais aussi à l'intérieur de lui-même, par le biais des qualités sensorielles. Il est capable d'«établir si une représentation de la réalité est vraie ou fausse, c'est-à-dire si elle est en accord ou non avec la réalité, et il décide par conséquent».⁴ Contrairement au chêne, et à la représentation de mes élèves, le roseau arrive à «abandonner un plaisir momentané et incertain [le plaisir narcissique d'avoir été invincible, par exemple] pour accéder à l'avenir à un plaisir plus sûr».⁵

Parler d'avenir, de plaisir plus sûr est une tâche ardue avec bien des adultes, elle ne l'est que davantage avec des adolescents. Toutefois la certitude d'avoir à accomplir un choix important d'ici quelques mois, après les examens de maturité, nous a permis de trouver des similitudes intéressantes et même urgentes entre leur situation et la fable. Faut-il prendre une décision uniquement motivée par le plaisir, accomplir un rêve sans évaluer les conséquences futures (marché du travail, salaire, famille), ou bien soupeser les possibilités, considérer les différentes options et «plier» en choisissant un débouché sous le signe de la sécurité? Comme toujours, les proverbes viennent à leur secours: on peut «joindre l'utile à l'agréable», trouver «le juste milieu», faire des compromis.

Ils sont tombés dans le piège, mais quelque part ça me rassure de les voir encore s'indigner, avant de baisser la tête et de montrer, à moi mais surtout à eux-mêmes, que bien qu'à contrecœur, ils sont déjà en train «d'abdiquer», comme ils disent. Cela me rap-

pelle évidemment mon adolescence, qui constitue une part importante de la motivation à faire ce métier après des études de lettres choisies par pur plaisir – la réalité ne m'a rattrapée que beaucoup plus tard.

Voici ce que je leur souhaite, au fond: d'avoir le temps de s'adapter, d'apprendre à plier sans avoir de courbatures, et peut-être d'arriver, comme tout artiste authentique, à concilier les deux principes avec élégance. Les rêveries de La Fontaine sont devenues une réalité tangible; au travers de l'identification de ses lecteurs il a pu atteindre le principe de réalité sans transformer le réel, en le récréant à l'intérieur de ses fables, en les faisant vivre dans l'imaginaire d'autres hommes et femmes comme lui, insatisfaits du monde, en quête de consolation.

Conclusion

Voilà, pour moi, le rôle et le cœur même de la littérature. Ça le devient davantage à l'école, avec des adolescents ou des jeunes adultes pour qui le fait de parler de soi avec un enseignant est difficile, impossible parfois avec ses propres parents. Les textes littéraires contiennent déjà tout ce qu'il y a à dire, ils posent toutes les questions, ils offrent, à qui veut les entendre, toutes les chances d'aboutir à une réponse. Je crois qu'à l'avenir la littérature sera d'autant plus importante que d'autres formes d'expression et d'apprentissage semblent la supplanter, au niveau des ressources et des investissements des écoles dans les «nouvelles technologies». Dans un contexte où les élèves sont des «natifs digitaux» nous sommes encore plus responsables de l'héritage

de la littérature: il ne s'agit pas de préserver une espèce en voie de disparition, mais bien plutôt de nous préserver d'un futur déraciné. Dans ce cas aussi, je crois que les adultes en font un peu trop: il suffit d'assister à l'intérêt et à la passion que suscitent encore et toujours les grands classiques, auprès de jeunes que nous croyons totalement subjugués par les réalités virtuelles.

Finalement, l'observation de mes élèves trouve une étrange interprétation: La Fontaine ne me semble ni chêne, ni roseau; il serait plutôt le vent qui les a ébouriffés, avant de faire trembler quelque peu leurs racines fragiles, prêtes à prendre l'envol.

Notes

¹ La Fontaine, *Fables*, Paris, Larousse, 1971, Livre I, Fable 22, p. 51.

² Sigmund Freud, *Opere*, edizione diretta da C. L. Musatti, vol. 10, *La negazione*, Torino, Bollati Boringhieri 1989, p. 198.

³ Sigmund Freud, *Opere*, edizione diretta da C. L. Musatti, vol. 6, *Precisazioni sui due principi dell'accadere psichico*, Torino, Bollati Boringhieri 1989, p. 454.

⁴ Ivi, p. 455.

⁵ Ivi, p. 458.

Fanny Merker

est rentrée au Tessin après avoir obtenu une double licence en Italien et en Français moderne auprès de la Faculté des lettres de l'Université de Genève. Elle enseigne le français et l'italien à l'Ecole Cantonale de Commerce de Bellinzona ainsi qu'au lycée de Mendrisio et est actuellement inscrite à un doctorat sur Giacomo Leopardi sous la direction du professeur Maria Antonietta Terzoli à l'Université de Bâle.

Berlin, Berlin

Kreativität im Literaturunterricht als Herausforderung für die Lehrerfortbildung

Christian Elben & Hans-Georg von Arburg | Lausanne

La littérature devrait occuper une place centrale au sein de l'enseignement des langues étrangères au secondaire I et II. En tant que pratique à diverses facettes elle favorise un échange créatif avec de multiples perspectives inattendues. La lecture ainsi que le partage d'expériences littéraires peuvent motiver les apprenant-e-s et les amener à se surpasser. Ceci si ces pratiques ont lieu sous forme d'un dialogue qui ne se fixe pas pour but premier de résoudre «correctement» l'étrangeté, mais qui cherche à provoquer une confrontation polyphone et créative avec cette dernière. Un nouveau programme de formation continue à l'Université de Lausanne teste et étudie les enjeux d'une telle approche aux textes littéraires. Cette formation ne veut aucunement transmettre des outils didactiques prédéfinis. Elle cherche bien plus à mettre en valeur le potentiel innovant de la littérature pour l'enseignement des langues étrangères. L'article suivant s'inspire d'une formation pilote dédiée à la littérature germanophone sur Berlin aux 20^{ème} et 21^{ème} siècles. On y découvre dans quelle mesure des espaces ouverts – qui provoquent un rapport créatif à la littérature – peuvent être construits. Il s'agit là d'une ouverture qui pourrait bel et bien favoriser la programmation de cours de littérature similaires au sein des écoles.

Kreativität, Motivation und Eigeninitiative spielen eine entscheidende Rolle beim Erlernen von Fremdsprachen. Fremdsprachen werden lieber und besser gelernt, wenn auch die Inhalte faszinieren. Nach Jahren der Konzentration auf kommunikative Sprachkompetenzen und pragmatische Anwendungsrelevanz hat diese Einsicht in der Fremdsprachendidaktik jüngst zu einer „Renaissance der Inhalte“ geführt. Im Fremdsprachenunterricht auf der Sekundarstufe I und II können hier gegen die drohende Langleweiligkeit eines rein funktionalen Sprachunterrichts v.a. die Inhalte *von* Literatur und die Formen, *in* der die Literatur erzählt wird, eingesetzt werden. Jeder Fremdsprachenunterricht konfrontiert die Schüler mit Neuem und Verunsicherndem, dem sie sich stellen müssen. Der Einsatz von Literatur bedeutet dabei eine Auseinandersetzung mit dem Fremden, die in einer offenen Mehrstimmigkeit besonders motivierend wirken kann. Denn Literatur, diese Erfahrung kennen die Schülerinnen und Schüler aus ihrer Muttersprache, entzieht sich einer abschließenden Interpre-

tation. Sie lässt grundsätzlich immer verschiedene Deutungen zu. Jede Leserin und jeder Leser steht in der Verantwortung, einem literarischen Text seinen zu begründenden Sinn zu geben. Ob in Mutter- oder Fremdsprache: Lektüre und Diskussion von Literatur ist ergebnisoffen und gerade deshalb anspruchsvoll, attraktiv und anziehend, weil es keine eindeutig zu bestimmende, vom Lehrenden vorab gekannte „richtige“ Lösung gibt. Die „Fremdsprache Literatur“ begründet „dadurch Vertrauen und Nähe [...], dass sie Fremdsprache bleibt und sich der Verfügbarkeit entzieht.“ (Muschg, 1987) Im Fremdsprachenunterricht erscheint Literatur, so gelesen, als Fremdsprache in der Fremdsprache: als offenes, von Hause aus niemals „richtig“ zu lösendes Sinnangebot, das gerade in dieser Qualität Schüler motivieren kann, sich einer fremden, nicht komplett beherrschten Sprache zu stellen. Gerade dank ihrer ästhetischen Qualität lädt Literatur zu lebendiger Beschäftigung und kreativem Umgang mit dem Fremden ein. Der Literaturunterricht weckt das Interesse der Schüler, indem er einen Dialog zwischen verschiedenen Erfahrungswelten ermöglicht, bei dem nicht das Aufheben von Fremdheit als eindeutiges und endgültiges Verstehen im Zentrum steht, sondern die Erfahrung und das Aushalten dieser Fremdheit selbst. Entscheidend für das Gelingen einer solchen Unterrichtserfahrung ist das Prinzip der zielgerichteten Offenheit, nach welchem der fremdsprachliche Literaturunterricht angelegt und durchgeführt wird. Es gilt bereits in der Unterrichtsvorbereitung Flexibilität einzuplanen, d.h. Freiräume für Textinterpretationen der Schüler zu kreieren, ohne dabei einer bloss subjektiven Beliebigkeit Raum zu schaffen. Vorzubereiten ist eine vorab nicht eindeutig verfügbare, offene Unterrichtssituation, die Mehrstimmigkeit ermöglicht und Willkürlichkeit ausschließt. Gelingt dies, kann die „Fremdspra-

che Literatur“ Schülerinnen und Schüler im Fremdsprachenunterricht kreativ und produktiv machen.

Solcher Einsatz der Literatur fördert die Produktivität freilich nicht nur bei den Lernenden, er fordert sie auch von den Lehrenden. Ein kreativer Literaturunterricht stellt daher nicht zuletzt eine Herausforderung an die Ausbildung und Fortbildung von Lehrpersonen im Fremdsprachenunterricht dar. Im hier vertretenen Ansatz soll es das Ziel sein, den Teilnehmerinnen und Teilnehmern einer Fortbildung zum fremdsprachlichen Literaturunterricht eine Auseinandersetzung mit der „Fremdsprache Literatur“ zu bieten, die in mancherlei Hinsicht der fremdsprachlichen Lernerfahrung ihrer Schüler entspricht.

Also sind auch hier Themen und Formen zu suchen, die den Lehrenden genügend Freiraum zur Artikulation und Entwicklung eigener Ideen und Interessen lassen, ohne diese unmittelbar und notwendigerweise zu funktionalisieren. Dafür muss ein Raum geschaffen werden, in dessen Zentrum die ereignis- und ergebnisoffene Auseinandersetzung mit literarischen Inhalten, ihren Weisen der Thematisierung und Formen der Problematisierung steht. Der Abstand dieser Auseinandersetzung zum schulischen Tagesgeschäft, in dem die Funktionalität des Unterrichteten im meist engen Rahmen des Lehr- und Zeitplans dominiert, ist für die teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer gerade dadurch anregend, dass die Verwertbarkeit der Fortbildung im Unterricht, auch was die Auswahl der Texte betrifft, nur indirekt befördert wird.

Entsprechende Impulse für den Literaturunterricht in der ersten Fremdsprache bietet ein neues Fortbildungsprogramm für Deutschlehrerinnen und -lehrer der Sekundarstufe I und II an der Universität Lausanne an. Vermittelt werden keine fertigen didaktischen Sequenzen, sondern Anstöße für eigene Kreativität im Umgang mit und Einsatz von Literatur im Unterricht. Das zentrale Anliegen des Programms ist es, jene Räume zu schaffen, in denen die angestrebte zielgerichtete Offenheit im Umgang mit Literatur von den Teilnehmenden zu erleben ist. Dabei sollen neben der mehrstimmigen, kreativen Diskussion über exemplarische literarische Texte auch methodische Herausforderungen und Möglichkei-

ten der Literaturvermittlung im Schulunterricht vorgeführt werden. Nimmt man Literatur in der oben skizzierten Form ernst, so muss der Literaturunterricht (egal auf welcher Stufe) auf dem Prinzip der vorbereiteten Offenheit beruhen. Nur so kann die Kreativitätserfahrung, die Lernende und Lehrende in der Arbeit mit einfacheren oder schwierigeren literarischen Texten machen können, nicht nur verunsichern, sondern auch stimulieren.

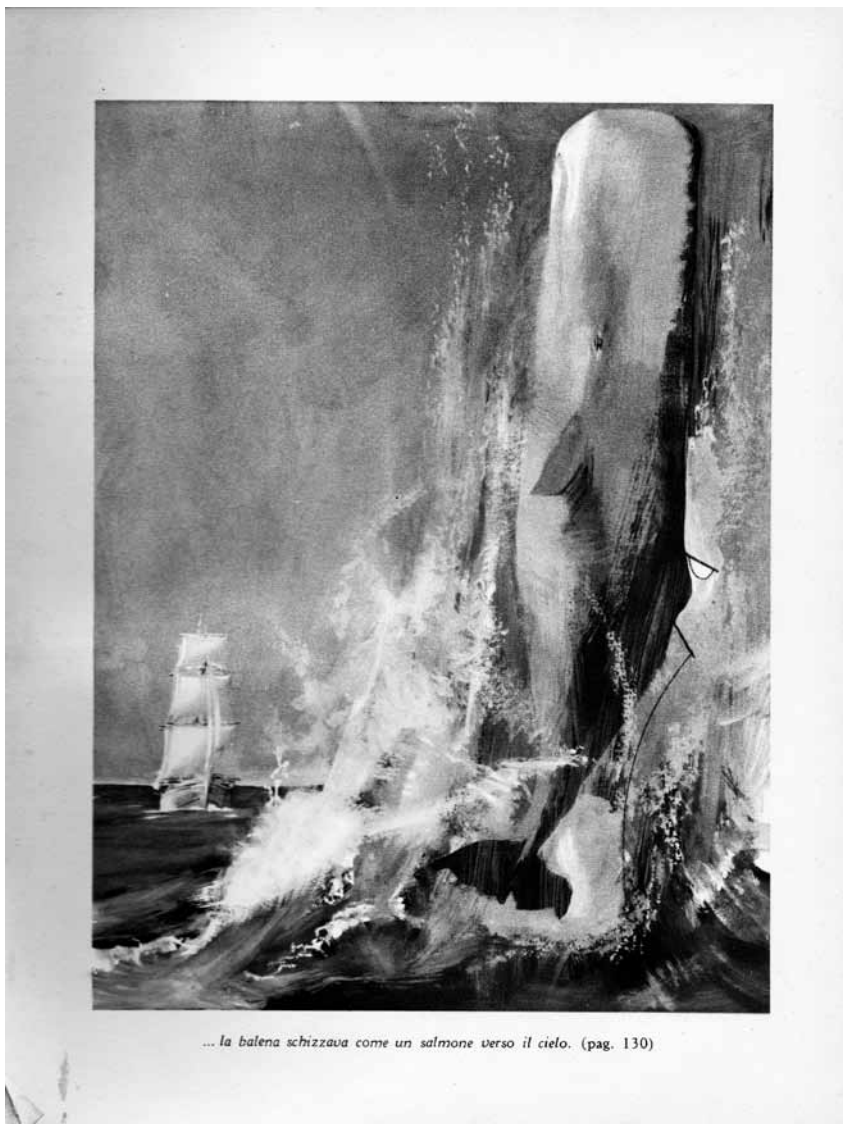
Methoden und Ziele der Fortbildung sollen im Folgenden am konkreten Beispiel eines laufenden Kurses zur deutschsprachigen Literatur über Berlin im 20. und 21. Jahrhundert dargelegt und kommentiert werden. Um die Offenheit der zum ersten Mal durchgeführten Versuchsanordnung möglichst authentisch wiederzugeben, wurde in den Formulierungen des vorliegenden Textes der Charakter einer Momentaufnahme zur realen Abfassungszeit während der noch nicht abgeschlossenen Fortbildung bewusst beibehalten.

Die Kursausschreibung konzentrierte sich auf zwei Dimensionen des Themas Berlin: auf die historische einerseits, die das Gesicht dieser verhältnismäßig jungen Stadt bis heute in besonders widersprüchlicher Weise prägt, und auf die literarische andererseits, die die faszinierenden Risse und Brüche in dieser Metropole nicht nur spiegelt, sondern selbst von Rissen, Brüchen und Widersprüchen geprägt ist. Das Kursprogramm wurde auf zwei Termine im Abstand von einem guten Monat verteilt. Am ersten Tag standen drei markante Epochen aus der jüngeren Stadtgeschichte im Mittelpunkt: *erstens* die Internationalisierung Berlins im Zeichen der historischen Avantgarden in der *Weimarer Republik*, *zweitens* die *Teilung der Stadt* nach dem Bau der Mauer im Banne des Kalten Krieges, und *drittens* die *Nachwendezeit* nach dem Mauerfall unter dem Eindruck des wiedergewonnenen Hauptstadtimages. Aus jeder dieser Epochen wurde je ein literarischer Text (in Auszügen) gelesen, an dem exemplarisch jeweils eine zeittypische Diskursformation greifbar wird: für die *Weimarer Republik* Alfred Döblins *Berlin Alexanderplatz* (1929), für die *Teilung der Stadt* Uwe Johnsons *Berliner Stadtbahn* (1961) und für die *Nachwendezeit* Passagen aus Einar Schleefs späten *Tagebüchern* (1999–2001). Für den zweiten Tag ist die Fortsetzung der offenen Diskussion über diese literarisch gespiegelten Diskursformationen an einer Reihe von Berlin-Gedichten geplant, die die Kursteilnehmer selbst vorschlagen. Ziel ist, dass sich durch diese offene Diskussion über lyrische Texte aus denselben historischen Schichten die debattierten diskursiven Positionen noch einmal rekapitulieren, revidieren oder gegebenenfalls auch widerlegen lassen. Für eine solche Revision eignet sich Lyrik in besonderer Weise, weil sie durch die Konzentration und Reduktion ihrer Aussagen die Herausforderung von Literatur für die Leserin und den Leser radikalisiert: sich auf das Denken und Reden über Sachverhalte, Erfahrungen und Gefühle als etwas Unvorhersehbares einzulassen, so dass man selbst über scheinbar Bekanntes, schon einmal Gedachtes und Gesprochenes als über etwas plötzlich anders oder fremd Gewordenes nachdenkt. Im Sprechen über Literatur wird, im einleitend

skizzierten Sinne, Sprechen überhaupt als Fremdheitserfahrung deutlich. Dieser Fremdheitserfahrung trägt die Kursstruktur Rechnung. Nach dem Modell eines doppelten Kurs angelegt, soll das, wofür man in einem ersten Durchgang in der Prosa einmal eine Sprache gefunden hat, in einem zweiten Durchgang durch dasselbe Terrain in der Lyrik, also bei leicht modifizierter Informationslage, zur produktiven Konfrontation mit der eigenen Sprache als einer Fremdsprache werden: „Berlin, Berlin“, wie unser Titel formuliert.

Diese Versuchsanlage des doppelten Kurs sei an den genannten Beispielen und je einem gleichzeitigen lyrischen Text für jede der drei Epochen aus der Stadt- und Literaturgeschichte Berlins kurz konkretisiert. Dem gewählten Schreibmoment dieses Artikels entsprechend, d. h. zwischen den beiden Kursterminen und Durchgängen, also vor der Sitzung zur Lyrik, werden die Beispielgedichte hier von den Verfassern vorgeschlagen. Das darüber Gesagte ist ganz im Sinne der eingangs beschriebenen, angestrebten vorbereiteten Offenheit jeweils als ein mögliches Gesprächsszenario zu verstehen.

Das Berlin der *Weimarer Republik* wird von Alfred Döblins *Berlin Alexanderplatz* als eine chaotische, polyperspektivische und v.a. polyphone Gesellschaft inszeniert. Döblin will, so heißt es gemeinhin, diese multiple Realität und ihre fragmentierte Wahrnehmung möglichst realistisch darstellen, und dafür setzt er die Technik der Montage und Collage disparatester Materialien ein. Dieses Bild haben unsere Diskussionen mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Fortbildung zwar spontan bestätigt, bei genauerem Hinsehen aber auch entscheidend differenziert. Nach einer ersten Phase, in der v.a. die verwirrenden Lektüreeindrücke ausgetauscht wurden, konzentrierte sich das Gespräch immer mehr auf das Verhältnis von Unordnung und Ordnung in diesem Text. Nimmt man nämlich die Rolle des epischen Erzählers in den Blick und fragt nach dessen Verhältnis zu den impliziten oder expliziten Aussageinstanzen der in den Erzählerdiskurs hinein montierten Textelemente, dann legen sich tatsächlich Ordnungsstrukturen über die augenscheinliche Unordnung. Diese Überlagerung ist jedoch in einer Weise dynamisch, dass sie sich immer wieder neu konfiguriert. Was das für die Stadterfahrung heißt, die man bei der Lektüre dieses Romans macht, wurde am Beispiel einer Szene in der Berliner Straßenbahn schlaglichtartig deutlich: Die hypothetische Biographie des kleinen Fahrgasts Max Rüst von der Wiege bis zur Bahre, die man zunächst problemlos dem Erzähler zurechnen kann, mündet nach einem Gedankenstrich in eine Diagnose im Stil des städtischen Gesundheitsamtes, die den Leser wie den Erzähler abrupt in die amtlich organisierte Realität des beobachteten Menschen zurückholt.¹ In *Berlin Alexanderplatz* artikuliert sich also nicht einfach das chaotische Ber-



... la balena schizzata come un salmone verso il cielo. (pag. 130)

Herman Melville, *Moby Dick*, versione italiana illustrata da Giorgio De Gasperi.

lin selbst. Es ist vielmehr die Konkurrenz der Diskurse mit ihrem Anspruch auf Deutungshoheit, die hier inszeniert wird und in die der Autor Döblin auch sich selbst und die Rede der Literatur kritisch mit einbezieht.

Dieser (selbst-)kritischen Formation simultan konkurrierender Diskurse lässt sich Walter Mehrings Gedicht *berlin simultan* (1920) an die Seite stellen. In diesem „ersten Original-dada-Couplet / für Richard Huelsenbeck“ überlagern sich eine helllichtige politische Prognose über das verheerende Potenzial der aufstrebenden NSDAP mit einer verwirrenden Vielzahl von Stimmen aus dem eben wieder ins Kraut schießenden Großstadtdschungel. ‚Eingefangen‘ oder mindestens formal gefasst werden alle diese Diskursfetzen in einem dreimal wiederholten Refrain auf die 1896 auf dem Alexanderplatz aufgestellte „Berolina“, eine allegorische Monumentalstatue der Stadt Berlin:

„Eins zwei drei
Rrrutsch
 mir den Puckel lang
 Puckel lang
Der Berolina
Kutsch auf dem Schuckelstrang
‘Jroße Ballina‘
Berlin Berlin“.

Die typische Berliner ‚Herzschnauze‘, die sich der Galionsfigur hier semantisch vieldeutig und syntaktisch obskur an die Brust wirft, ist unschwer als Kontrafaktur auf die wilhelminischen Tiraden um solcherlei Herrschaftssymbole zu entziffern. Nur, wer spricht diesen Refrain denn eigentlich? Ist es der objektive Sammler des bunten Durcheinanders, der hinter dem übrigen Wortmaterial der Strophen steht? Oder ‚outet‘ sich hier unversehens ein engagiertes Ich, das ein Du (den Leser) zum qualifizierenden Urteil über das gelesene Wirrwarr provoziert? Oder ist es die Berolina selbst, der das Leser-Du den Buckel runterrutschen soll? Auch hier stellt sich also die Frage, wem die Diskurse zugerechnet werden können. Nur lässt Mehrings lyrische Verknappung noch schroffer als Döblins epische Montage erkennen, wie kritisch – d.h. entscheidend – die Frage nach der sprachlichen Zurechnungsfähigkeit ist.

Bei der Diskussion der Darstellung Berlins als einer *geteilten Stadt* in Uwe Johnsons *Berliner Stadtbahn* geriet eine andere Form der Fremdheitserfahrung ins Zentrum des Interesses. Johnson gibt Berlin kurz vor dem Bau der Mauer als Ort zu lesen, an dem die Teilung der Welt an der Grenze zwischen den Blöcken des Kalten Krieges am intensivsten zu erfahren ist: als Ort der Begegnung und des Vergleichs zweier miteinander inkompatibler, konkurrierender Ordnungen. Sein besonderes Interesse gilt dabei den Konsequenzen eines Grenzübertritts vom Ost- in den Westteil der Stadt: für den Fahrgast eines öffentlichen Verkehrsmittels, den Autor, der den Grenzübertritt beschreibt, und für seinen Leser. Alle drei sehen sich verstörenden Sprach- und Bezeichnungsproblemen ausgesetzt. Denn die ihnen je gängige Begrifflichkeit erweist sich als inadäquat, um die Realität der ost- und westdeut-

schen Lebenswelt und damit das Überschreiten der innerdeutschen Grenze in passende Worte zu fassen: „Die Grenze zerlegt den Begriff.“ Das Zeichensystem, das dem Bezeichneten jenseits der Grenze, in Ost-Berlin, adäquat war, ist es diesseits der Grenze, im Westen der Stadt, nicht mehr. So wirkt die deutsch-deutsche Grenze als verunsichernde Fremdheitserfahrung: nicht nur *auf* die Literatur, sondern *in* ihr. Johnson gibt die Berliner Situation als ein grundlegendes Darstellungsproblem zu lesen, dem nur mit einer Anpassung der Darstellungsmittel, einer neuen Begrifflichkeit und Sprache gerecht zu werden ist. Nach seinem Dafürhalten muss es dabei Ziel der literarischen Darstellung sein, die Grenze als prekären Maßstab in der Sprache wirken zu lassen, damit das Zeichenproblem, das ihr Überschreiten auslöst, beschrieben und gelesen werden kann. Nur so ist die Berliner deutsch-deutsche Realität in einen Be-Griff zu bekommen. Im Rahmen der Fortbildung erwies sich die Diskussion dieses Textes als besonders produktiv, da er sich als Darstellung eines Darstellungsproblems in seiner Selbstreflexivität, wie die Berliner innerdeutsche Grenze zwischen inkompatiblen Zeichensystemen verortet. So provoziert er bei seinen Lesern eine stimulierende Verunsicherung, da er sich einer eindeutigen Verfügbarkeit entzieht. In der Auseinandersetzung mit Johnsons Text ist die Erfahrung eines offenen Sinnangebots zu machen, das zu kreativem Umgang einlädt. Zu erleben und – auch in den fremdsprachlichen Unterricht – mitzunehmen ist eine stimulierende mehrstimmige Literaturerfahrung. Mit Johnson gesprochen: „Echtes Ausland ist selten so fremd.“

Konfrontiert sei diese Lektüre mit der von Wolf Biermanns *Hölderlin-Lied* aus dem Jahre 1967. Auch hier geht es um eine Fremdheitserfahrung im geteilten Deutschland, über die Biermann ein *Lyrisches Wir* in Anlehnung an Hölderlins *Hyperion* klagen lässt. Ihr Land ist den Deutschen enteignet, als Heimat, die von ihnen nur mehr als Fremde behaust wird. Begründet liegt dies, ähnlich wie bei Johnson, in einer Enteignung der Sprache, die – fremd geworden – keine gelingende Kommunikation zwischen Deutschsprechenden mehr ermöglicht:

„In diesem Lande leben wir
wie Fremdlinge im eigenen Haus
Die eigene Sprache, wie sie uns
entgegenschlägt, verstehn wir nicht
noch verstehen, was wir sagen
die unsere Sprache sprechen“.

Im Fremdsprachenunterricht erscheint Literatur, als Fremdsprache in der Fremdsprache: als offenes, [...] niemals „richtig“ zu lösendes Sinnangebot, das gerade in dieser Qualität Schüler motivieren kann, sich einer fremden, nicht komplett beherrschten Sprache zu stellen.

Das Leben in dieser Fremdsprache führt zu einer nicht nur in den beiden Teilen Berlins eingegipelten, in sich vernagelten Gesellschaft, der jegliche Offenheit fehlt. Zu einem erkalteten Land, in dem jede revolutionäre, lebendig verändernde Dynamik einem tödlichen „hereingebrochen(en)“ Frieden gewichen ist. Wie aber kommuniziert Biermanns Gedicht diesen für eine Fremdsprachenfortbildung ernüchternden Befund, wie macht es sich uns verständlich? In welcher Sprache wendet sich der Text gegen den lähmenden Zustand der Sprachlosigkeit? Und wie bricht er die verkapselte Isolierung der Sprechenden auf und schlägt seinen revolutionären Funken, um das Gegenteil zu tun von dem, was er beschreibt? Nichts als Fragen, bei deren Diskussion einmal mehr das befreiend öffnende Potential der Auseinandersetzung mit Literatur zur (Fremd-)Sprache kommen mag.

In der Berliner *Nachwendzeit* werden viele Schriftsteller mit den beiden deutschen Sprachen konfrontiert, in denen sie sprechen und mit denen sich zwei rivalisierende Identitäten verbinden. So auch der 1976 aus der DDR emigrierte Autor und Theatermann Einar Schleaf. Die Konfrontation einer west- und einer ostdeutschen Sprache wird von Schleaf einerseits als existenzielle Verunsicherung erfahren, andererseits entwickelt sich aus ihr aber auch ein Gefühl des erfolgreichen Widerstands gegen realpolitische Fatalitäten. Schleaf konstatiert, dass die Wende in ihm unwillkürlich das Ostdeutsche reaktiviert und die „Nazi-Begriffe“ verdrängt habe, die er mit seiner Assimilation an den Westen in die eigene Sprache eingemeindet hätte.² Und ganz entgegen der Kolonialisierung von Ostdeutschland durch die westdeutsche Politik und Ökonomie behauptet sich im ehemaligen Republikflüchtling das Ostdeutsche als „die vereinigende, die verbindliche Kultur“. Einigkeit heißt aber nicht Einheit. Denn mit der Eruption des Ostdeutschen im Westdeutschen nach der Wende macht Schleaf nichts anderes als die spätmoderne Erfahrung, dass Sprechen in einer globalisierten Welt immer und notwendigerweise

mehrsprachig ist. Wer sich heutzutage noch hegemonial einsprachig benehme, so folgert er daraus, könne nur als „Trottel“ bezeichnet werden. Diese Erfahrung, die ihm einfach passiert und über die er rational nicht verfügen kann, macht er beim Korrigieren, Überarbeiten und Umschreiben früherer Tagebucheinträge. Die Situation dieser Spracherfahrung entspricht also ziemlich genau jener, die unser Kurs durch die Anlage des doppelten Kursus provozieren wollte. Und tatsächlich formuliert auch Schleaf genau jenes Erfahrungsziel, auf das unsere Kursanlage ausgerichtet war: Das „Problem der 2 Sprachen Ost-West“ habe ihm klar gemacht, so kommentiert Schleaf, dass ihm seine Sprache nicht mehr gehöre, sondern er seiner Sprache. Und diese Sprache kann keine eigene und einzige sein, es muss eine fremde, ja es müssen verschiedene Fremdsprachen sein, die man aufs Mal spricht. Lesen wir im Gegenzug dazu Volker Brauns Gedicht *Der 9. November* (1989). In diesem Text wird das Problem der Zweisprachigkeit nicht explizit thematisiert, sondern es beginnt implizit in der Metaphorik und im Schriftbild zu rumoren. Der Fall der Berliner Mauer wird bei Braun zu einem kritischen Sprachmoment, wo Metaphern beim Wort genommen und Wörter an ihren ‚rechten‘ Ort versetzt werden, so dass sie im lauten Jubel eine zweite, gespenstische Wirklichkeit aufdecken. Traumsicher sieht der Sprecher „Tellerminen zurück in den Geschirrschrank“ driften und die müde „gehetzte Vernunft“ den „erstbesten Irrtum“ ergreifen: die verzweifelte Hoffnung nämlich, dass nun der „Dreckverband platzt“ und dass der „Weltriß“ durch die geteilte Stadt endlich zuheilen kann. Die „Leuchtschriften“ indes, die er „okkupantenhafte bis Mitte“ wandern sieht, werfen ein doppeldeutiges Licht auf die anschließend in Großbuchstaben abgesetzte hymnische Formel: „BERLIN / NUN FREUE DICH“. Das BERLIN aus dieser Parole des Berliner Regierenden Bürgermeisters Walter Momper in der Nacht der Maueröffnung wird im Abdruck von 1996 in den *Ausgewählten Gedichten* Brauns fast am linken Rand des Textblocks unwesentlich abgesetzt.³ Der Wiederabdruck in einer 2011 erschienenen Anthologie von Berlin-Gedichten dagegen versetzt es kommentarlos in eine Position extrem rechts von der zitierten Mitte.⁴ Wer oder was hat diese unheimliche Wanderschaft bewirkt? Und wie ist sie zu lesen? Mindestens zwei verschiedene Semiotiken von links und rechts überlagern und durchkreuzen sich hier, sobald man sie über die Kartographie der Stadt legt: die Semiotik der Windrose (Ost-West) und jene des politischen Parteienspektrums (Linke-Rechte). Unabhängig davon, wie man dieses typographische Rätsel löst, sein Prinzip, das Durchkreuzen einer einfachen Lesart, wird am Schluss vom Text (in beiden ‚ Fassungen‘) selbst ausdrücklich behauptet. Denn die eupho-

rische Frohbotschaft des Bürgermeisters von Westberlin versieht Braun mit dem Zusatz „zu früh“ und ruft ihr ein ominöses „Wehe, harter Nordost“ hinterher. Die jüngste Geschichte Berlins im wiedervereinten Deutschland hat Brauns Durchkreuzungsstrategie recht gegeben. So verständlich das Einheitsversprechen am 9. November 1989 auch war, die beiden Gesellschaftssysteme und Sprachen haben bis heute nicht aufgehört, ihre Gegenwirklichkeiten zu behaupten.

Lässt man abschließend das Potential der in unserem doppelten Kursus durch Berlin geschaffenen Diskussionsräume noch einmal Revue passieren und konfrontiert sie mit den eingangs formulierten Prämissen, so wird Folgendes deutlich: Jede der als zeittypisch gewählten, literarisch gespiegelten Diskursformationen hat den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Fortbildung eine verunsichernde Erfahrung mit der „Fremdsprache Literatur“ geboten, die in vielerlei Hinsicht der fremdsprachlichen Lernerfahrung ihrer Schüler entspricht. Döblins *Berlin Alexanderplatz* setzt sie der Mehrstimmigkeit der Metropole der *Weimarer Republik* aus: in simultan miteinander konkurrierenden, um Deutungshoheit ringenden Diskursen, die die Leser sinnstiftend ordnen müssen, was eindeutig kaum gelingen will. Mehrings Gedicht *berlin simultan* spitzt diese Lektüererfahrung zu: in der Frage nach der Zurechnungsfähigkeit der zu lesenden Diskurse und ihrer Darstellung, der nicht auszuweichen, die aber auch nicht abschließend zu klären ist. Nicht weniger verunsichernd, denn in einer von der deutsch-deutschen Grenze zerlegten Begrifflichkeit, ist Berlin als *geteilte Stadt* in Johnsons *Berliner Stadtbahn* zu lesen. Der Text, in dem die Grenze als entscheidende Kategorie wirkt, entzieht sich in seiner Selbstreflexivität einer eindeutigen Verfügbarkeit und provoziert

die Leser mit dem grundlegenden Darstellungsproblem einer geteilten Welt, in der Stellung zu beziehen wäre. Noch deutlicher wird das kreative, ja revolutionäre Potential einer fremden Sprache in Biermanns *Hölderlin-Lied*: ruft sie hier doch als Literatur zum Ausbruch aus der leblosen, weil sprachlosen Isolierung auf. Und auch das Berlin der *Nachwendezeit* schließlich entzieht sich in Schleefs Tagebucheintrag und Brauns Gedicht *Der 9. November* aufgrund verunsichernder (Fremd-)Spracherfahrungen einer stabilen, einheitlichen Lektüre. Nur in einem sich kontinuierlich selbst korrigierenden Sprechen und Lesen zwischen Ost und West kann hier zu einer eigenen Sprache gefunden werden, die, soll sie die deutsche Einheit fassen, stets fremd zu bleiben hat.

Faszinierend werden diese Fremdheitserfahrungen mit Berlin durch die Literarizität der Texte und in der Versuchsanordnung einer vorbereiteten Offenheit, die der hier vorgestellten Fortbildung zugrunde liegt. Beide ermöglichen es den Teilnehmerinnen und Teilnehmern kreativ zu werden. Kreativ werden, das heißt hier konkret Erfahrungen mit der „Fremdsprache Literatur“ machen, die zu einem Fremdsprachenunterricht in den Schulen inspirieren, der den Schülern seinerseits in der Auseinandersetzung mit anderen, ihnen zugänglicheren literarischen Texten individuelle Ausdrucksräume schafft. Die im Rahmen der Fortbildung zur Sprache kommenden Texte provozieren einen mehrstimmigen Dialog, der jedem Fremdsprachenunterricht zu wünschen wäre: als produktive und motivierende Beschäftigung mit Literatur, die – wie Berlin – fasziniert, weil sie weder willkürlich offen noch abschließend zu vereinheitlichen ist.

Bibliographie

- Biermann, W.** (1967). Das Hölderlin-Lied. In Ders. (1991), *Alle Lieder* (p. 198). Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Braun, V.** (1989). Der 9. November. In Ders. (1996). *Lustgarten, Preußen. Ausgewählte Gedichte* (p. 142). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Döblin, A.** (1929/1961). *Berlin Alexanderplatz. Die Geschichte vom Franz Biberkopf*. Olten und Freiburg i. Br.: Walter.
- Johnson, U.** (1961). Berliner Stadtbahn (veraltet). In Ders. (1975). *Berliner Sachen. Aufsätze* (pp. 7–21). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mehring, W.** (1920/1994). *berlin simultan*. In *DADA total. Manifeste, Aktionen, Texte, Bilder* (pp. 122–124). Ed. J. Schäfer et al. Stuttgart: Reclam.
- Muschg, A.** (1987). *Die Erfahrung von Fremdsein. Vortrag, gehalten am 8. August in Bern aus Anlass der 8. Tagung des Internationalen Deutschlehrerverbandes*. Ismaning: Hueber.
- Speier, M.** (ed.) (2011). *Berlin, du bist die Stadt. Gedichte*. Stuttgart: Reclam.
- Schleef, E.** (2009). *Tagebuch 1999–2001. Berlin, Wien*. Ed. W. Menninghaus et al. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Anmerkungen

¹ Die Passage steht unter der suggestiven Überschrift „Der Rosenthaler Platz unterhält sich“, vgl. Döblin (1929/61), 54.

² Der Eintrag steht unter dem Titel „SPRACHE – SPRACHWENDE Kommentar 6.3.2001“ im *Tagebuch 2001*, verfasst wenige Monate vor Schleefs Tod (21. Juli 2001). Vgl. Schleef (2009), 317–320.

³ Vgl. Braun 1989/1996, 142.

⁴ Vgl. Speier (2011), 116.

Christian Elben

Dr. ès Lettres, ist *Maître d'enseignement et de recherche* für deutsche Kulturgeschichte an der Universität Lausanne. Zudem unterrichtet er Deutsch und Geschichte am Gymnasium in Nyon und ist dort für die zweisprachige Matura (französisch – deutsch) verantwortlich.

Hans-Georg von Arburg

Dr. phil., ist Professor für Neuere deutsche Literatur an der Universität Lausanne.

Überlegungen zum Stellenwert eines „narrativen Prinzips“ im Fremdsprachenunterricht

Angelika Kubanek | Braunschweig D

This article suggests giving more room to narration and narratives in the foreign language classroom. Story-telling is a widely used method in teaching languages to young learners, and more advanced students often deal with fictional texts analytically. However, the universal nature of narration will be more in the focus if narrativity becomes a central principle of classroom teaching, resulting in a fresh perspective: Autobiographical accounts by pupils will be fostered and appreciated, especially in multilingual classes. Students use their experiences gained on stays abroad in a motivating and credible way in practicum classes, while teachers pay more attention to the narrative thread of their lessons and train their diagnostic competence in that they seek to understand the meanings of the accounts by beginners. The article goes on to list various elements of the narrative principle. It may well lead to occasional deviations from the functional competences desirable for every-day purposes and even present a certain contrast to the matrix model of the Common European Framework since narration does not seem to fit its frame very well in some respects.

1. Einleitung

Auf das Erzählen habe ich mein Erkenntnisinteresse schon lange gerichtet: als Teil einer Frühbeginn-Didaktik (seit 1992), als Instrument zur Erfassung kulturellen Lernens bei Kindern (2003) und als autobiographisches Erzählen über Mehrsprachigkeit und Migration (2011, 2012). Auch den Begriff des „narrativen Prinzips“ verwendete ich schon in den 1990er Jahren. Es gab für mich zwei Gründe, verstärkt wieder über das Erzählen nachzudenken. Der erste war der Arbeitsprozess bei der Sammlung von Migrantenerzählungen einschließlich ihrer Schilderung, wie sie in der Familie mit der Mehrsprachigkeit umgingen. Der zweite waren Erfahrungen im März dieses Jahres in den Fachpraktika. Die Grundschulstudierenden benutzten zwar *storytelling*, aber es war für sie eine Methode unter vielen. Die Sekundarstufen-Studierenden arbeiteten ihre Unterrichtsvorbereitungen ab. Sie erzählten nichts von ihren eigenen fremdkulturellen Erfahrungen wie z.B. ihrer Arbeit im Ausland als au-pair. Daraufhin beschloss ich, der Narrativität bereits im Sommersemester einen Stellenwert zu geben. Der von mir erdachte Weg, über den ich

in Abschnitt 8 berichte, erscheint mir nun als einer der erfolgreichsten, und sinnvollsten für die Studierenden.

2. Eine erweiterte Perspektive auf das Erzählen im Frühbeginn

Angesichts der Multikulturalität in sehr vielen Kindertagesstätten und Schulen hat das autobiographische Erzählen von Kindern und Eltern über ihre Familiengeschichten und über ihr mehrsprachiges Aufwachsen einen doppelten Stellenwert: für die Lehrkräfte als Hintergrundinformation und als Bereicherung für den Unterricht. Dies betrifft einerseits den Unterricht in der Schulsprache, andererseits den Fremdsprachen-Frühbeginn. In diesem soll ja neben dem Aufbau erster fremdsprachlicher Kompetenzen auch ein vergleichendes Sprachbewusstsein geweckt werden (im Englischen hat sich hierfür der Begriff *language awareness* seit den 1990er Jahren etabliert, im Französischen *éveil aux langues*). Wie kann dies besser geschehen als personalisiert mit Hilfe von Migranten-Familienerzählungen? Diese Art von Geschichten treten also zu dem hinzu, was zunächst im Fremdsprachenunterricht unter „narrativ“ verstanden wurde: das *storytelling* im Frühbeginn, die so genannten einfachen literarischen Formen wie Anekdoten, Limericks, Bilderbücher und dann aufsteigend Kurzgeschichten, Auszüge aus Romanen. Neue Erzählformen bedingt durch die technischen Möglichkeiten kommen hinzu, z.B. die Selbstdarstellungen in youtube. Erzählen als universale menschliche Ausdrucksform kommt jeden Tag vor: im regulären Sprachunterricht, im Englisch-Frühbeginn, im Zweit- und Drittsprachenunterricht, in Beratungssituationen für Migranteltern und Kinder, im Pausenhof, sei es mündlich oder schriftlich. Die folgenden Charakteristika sind immer vorhanden: Es geht um einen Inhalt

mit Bedeutung für den Erzähler und Hörer (Leser), es gibt einen roten Faden und es herrscht eine emotionale Stimmung. Der Erzähler zieht in den Bann und erschafft eine Welt durch Appell an die Imagination und Erinnerung. Die Charakteristika guten Erzählens sind zugleich Qualitätsmerkmale des Unterrichts. Welcher Lehrer würde sich bei der Schulinspektion nicht einen solchen Kommentar wünschen: dass der Stoff bedeutungsvoll war, zusammenhängend aufgebaut und dass die Schüler involviert waren. Die Aufgaben und Übungen sind dann nicht ein Abarbeiten eines Lehrbuchs, ohne dass der Schüler eigentlich weiß, warum das Jeweilige durchgenommen wird. Sie haben einen roten Faden, der für die Schüler sichtbar ist. Die Themen sind bedeutungsvoll, die Lehrkraft erzählt und gibt ihrerseits dem Schüler Raum zu erzählen – über die Lerninhalte, über sich. Im Fremdsprachenunterricht können hier viele Formate genannt werden, z.B.: Erzähle auf Englisch/Französisch, was du am Wochenende gemacht hast/ Erzähle, was du in der Stadt an englischsprachigen Aufschriften gefunden hast/Erzähle, was in der letzten Englisch-/Französischlektion einfach oder schwierig war.

Die bisherigen Überlegungen machen schon deutlich, dass die hier vorgeschlagene Interpretation des Narrativen breit ist, ein Prinzip. Das schließt ein, dass es mehr ist als eine Unterrichtstechnik, eine Förderaktivität, und dass es dem Lehrstoff eines einzelnen Faches übergeordnet ist. Es mag altmodisch erscheinen, dem narrativen Prinzip das Wort zu reden, weil damit die Rolle der Lehrperson hoch angesetzt wird. Man könnte sagen, dass zum narrativen Prinzip eher das Bild eines Lehrers passt, der fragend-entwickelnden Unterricht gibt, weniger das Bild des Lehrers als Lernbegleiters. Doch hat auch der Lernbegleiter die Fäden in der Hand, auf eine andere Art.



Lewis Carroll, Alice in Wonderland, illustrated by John Tenniel.

3. Das narrative Prinzip – aufgegliedert

Das Narrative als Prinzip im Fremdsprachenunterricht im Blick zu haben und umzusetzen, bedeutet, im Erzählen mehr zu sehen als eine erfolgarantierende Methode für kleine Kinder. In der EU-Schlüsselstudie zum Fremdsprachen-Frühbeginn (Edelenbos, Johnstone, Kubanek 2006) wurde dem Erzählen eine wichtige Rolle zugemessen, weil Kinder/Anfänger so auch lernen, dass ein Ereignis strukturiert wird, dass es Sprecherwechsel und Rollen gibt und mehr. Dies ist Teil von *literacy*. Der Kognitionspsychologe Jerome Bruner schrieb 1986 aus der Summe seiner Erkenntnisse: Man müsse von zwei wesenhaft unterschiedlichen Formen des menschlichen Denkens ausgehen: Denken in Geschichten (narratives Denken) und Argumentieren (logisch-wissenschaftliches oder paradigmatisches Denken). Sie unterscheiden sich in ihrer Art, Erfahrungen zu ordnen und Wirklichkeit zu konstruieren. So hat z.B. die Konjunktion „dann“ in der Behauptung „wenn x, dann y“, eine andere Aufgabe als in der Erzählung eines Ereignisses: „Der König starb und dann die Königin.“ Dem narrativen Denken geht es darum, den Erfahrungen, den Wechselfällen menschlicher Absichten Bedeutung zu verleihen. Der Linguist Gordon Wells erläuterte die Ergebnisse seiner Langzeitstudie über Sprachentwicklung (1986) und ging ausführlich auf die Rolle des Erzählens ein: „*Constructing stories in the mind...is one of the most fundamental means of making meaning...Making sense of an experience is thus to a very great extent being able to construct a plausible story about it.*“ Der Neurologe A. Damasio, der sich mit der Entschlüsselung des menschlichen Bewusstseins befasst, bezeichnet schon die unbewusst ablaufenden Vorstellungsbilder im Gehirn als „wortloses Geschichtenerzählen“, während auf der höheren Stufe des autobiographischen Selbst Erinnerungen an Erfahrungen gespeichert sind und abgerufen werden. Sie sind vorsprachlich, können aber in Sprache übersetzt werden. Mit der folgenden Aufgliederung wird versucht, sowohl unterrichtspraktische wie auch übergeordnete Aspekte einzubeziehen:

Bezogen auf die Lehrkraft

- Die Lehrkraft erzählt Klassen der Primarstufe in den ersten Stunden des Unterrichts vom Sinn des Sprachenlernens und schon jetzt von der Aufgabe, als kompetenter mehrsprachiger Sprecher später lokal oder international soziale/ökologische Verantwortung zu tragen (z.B. im jungen Erwachsenenalter Konflikte, die durch Klimawandel entstehen, zu diskutieren und an Lösungen zu arbeiten).
- Die Lehrkraft erklärt das Konzept Progression. Sie zeigt dem Schüler Lernen als Weg – bildhaft: als Fluss, als roter Faden, als Spannungsbogen Das umfasst Motivierung zu bestimmten Zeitpunkten und Lösungen für Brüche beim Übergang.
- Die Lehrkraft vermittelt bedeutungsvolle Inhalte.
- Die Lehrkraft verfügt über Fähigkeiten guter Erzähler, sie trainiert Prosodie und unterstützende Gesten.
- Die Lehrkraft benutzt bildhafte Sprache, Metaphern, und beginnt damit bereits im Anfangsunterricht.
- Die Lehrkraft ist ein guter Zuhörer und bemüht sich, in den emergenten Erzählungen der Fremdsprachenanfänger das Gemeinte zu erkennen.
- Die Lehrkraft nutzt die Freude, die jüngere Lernende an Geschichten haben.
- Die Lehrkraft hat Vertrauen in die Verstehensfähigkeiten von Lernern.
- Die Lehrkraft erzählt von eigenen Sprachlernerfahrungen und eigenen fremdkulturellen Erfahrungen, nicht nur touristischer, sondern auch beruflicher Art und über ihre Erlebnisse mit Migranten.
- Die Lehrkraft nimmt die autobiographischen Erzählungen der mehrsprachigen Kinder und Eltern, der Gastarbeiterkinder und ihrer Eltern ernst und bringt entsprechende Geschichten in den Unterricht ein.
- Die Lehrkraft weiß, dass narratives Denken eher mit Alltagsdenken in Verbindung steht als mit naturwissenschaftlichem Denken. Sie benutzt narrative Verfahren nicht als Flucht vor schwierigen Erklärungen, sondern eher als Veranschaulichung wie es auch die naturwissenschaftlichen Werkstätten für Kinder tun, die in Museen oder an Instituten von Universitäten angeboten werden.
- Schon Studierende werden mit Aspekten des narrativen Prinzips vertraut gemacht.

Bezogen auf sprachliche und kulturelle Inhalte des Unterrichts

- Der Unterricht hat einen Spannungsbogen, als ob er selbst eine Erzählung wäre.
- Die Schüler erhalten Zeitraum, um über sich zu erzählen, dies gilt besonders auch für das Erzählen über ihre Mehrsprachigkeit und über ihre Lernschwierigkeiten.
- Literarische Texte werden genutzt, sowie Möglichkeiten der „Narrativierung“, z.B. die *total physical response* Methode oder die Umgestaltung von Lehrbucheinheiten in Geschichten.
- Die großen Themen der Menschheit, archetypische Muster des Verhaltens, Konflikte (gut-böse, alt-jung, nachhaltig-verschwenderisch mit Ressourcen) sind auch Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts. Dies gilt schon für das Anfangsniveau (vgl. den pädagogischen Ansatz von Kieran Egan)
- Im Fremdsprachenunterricht ist Raum für die Rolle von solchem Erzählen, das zur Identitätsbildung und der Entwicklung des Selbstkonzepts beiträgt, dabei wird auf das Genre von Initiationserzählungen zurückgegriffen, die schon immer einen Platz im Literaturunterricht für Teenager hatten. Eine wichtige Rolle spielt das Erzählen über das Fremdkulturelle, besonders auch über die eigenen kulturellen Erfahrungen der Schüler selbst und ihrer Familien.
- Fremdsprachenanfänger erhalten früher als bisher das sprachliche Werkzeug, um erzählen zu können: So werden ihnen Konjunktionen (*und, obwohl, als*), Möglichkeiten zum Ausdruck temporaler Bezüge (*plötzlich, dann, später, früher, vor vielen Jahren, bald, niemals, es war einmal, als meine Eltern in Afghanistan...lebten, als wir in der Schweiz ankamen...*), Verbformen um die Vergangenheit ausdrücken zu können, emotionale Einordnung (*leider, gottseidank, schlimm, schön, traurig, tut weh*), und anderes mehr. Dieses Werkzeug kann abweichen von den bisherigen Abfolgen in Schulbüchern. Es wird aktiv geübt und im Klassenraum visualisiert (Poster), anstatt wie bei immersiven und natürlichen Fremd-/Zweitspracherwerbsansätzen zu warten, dass sich dieser Gebrauch von selbst ergibt.
- Bei Projekttagen, Zukunftswerkstätten, Beteiligung der Kinder an Schulplanung und Stadtteilprojekten richtet sich die Imagination der Schüler auch auf die Rolle der Fremdsprache als Kommunikationsmittel, und sie erzählen bei den Präsentationen über ihre Lösungen (z.B. wie sie einen interkulturellen Garten gestalten würden, wie sie auf einem neu zu bauendem Spielplatz mit Kindern anderer Muttersprache besser ins Gespräch kommen könnten, wie sie mit neuen technischen Möglichkeiten einfacher Sprachen lernen könnten).
- Bei Kindern mit Lernschwierigkeiten werden die Fähigkeiten, Erzähltem zuzuhören geschult, für sie werden Inhalte aufbereitet. Wenn Kinder z.B. eine geringe phonologische Bewusstheit haben, würde eine längere mündlich vorgetragene Geschichte sie überfordern, zu viele nur kurz vorgezeigte Bilder und Flashcards wären ihrer Art der visuellen Wahrnehmung keine Hilfe.

Einige dazugehörige didaktische Verfahren

- Narrative Techniken für Kontinuität und Hervorhebung (Training schauspielerischer Fähigkeiten, Einsatz von Hilfsmitteln des Erzählens)
- Narrative Techniken im Sinn von *Scaffolding* z.B. Einbeziehen der Schüler während des Erzählens um Verstehen zu erfragen, u.a. *TPRS storytelling*: Dies ist eine erweiterte Form von *total physical response*, mit Rückfragen der Lehrkraft an die Schüler, die teilweise an *pattern drills* erinnern, aber doch gut ankommen können (vgl. Ray/Seely 1997,2009)
- Umwandlung von Lehrbuchtexten in Geschichten (so genannte *storyline* Methode).
- Techniken der Dramatisierung von Geschichten (z.B. Standbilder, Tischtheater, Erzählen am Hellraumprojektor, Schaffen einer gemeinsamen Geschichte aus einem kleinen Element wie z.B. zwei gezeichneten Kreisen an der Tafel, die in der Phantasie der Kinder zu zwei Köpfen von einem Jungen und Mädchen werden, wonach die Lehrkraft fragt, wie diese Figuren aussehen, welches Problem sie haben könnten usw.)

4. Das narrative Prinzip und die kommunikative Didaktik

Die kommunikative Didaktik erwartete und trainierte den sich seiner selbst bewussten Sprecher, der über sich Auskunft geben kann und einen politischen Standpunkt hat. Dieser Sprecher ist somit Erzähler seiner selbst, auch in der Fremdsprache. So gesehen, besteht kein Widerspruch zwischen kommunikativer Didaktik und narrativem Prinzip. A. und V. Nünning notieren (2010), dass narrative Kompetenz gut in der kommunikativen Didaktik verortet sei, denn die Sprechkompetenz werde durch Erzählen gefördert. In den Augen der Verfasserin dieses Beitrags gibt es jedoch einige Gegensätze. Wenn man das narrative Prinzip beherzigt, geht es z.B. nicht um die Beherrschung möglichst vieler Alltagssituationen, für die Sprechhandlungen eingeübt werden, vom „den Weg erfragen“ bis zum „Bekunden der Meinung“. Vielmehr geht es um Geschichten, die einem alltäglichen Stoff inhärent sind, Lebensgeschichten, Familiengeschichten, fiktionale Stoffe. Geschichten, die zur Sinnkonstitution des Lebens des Schülers im jeweiligen Moment beitragen, und dafür dann Sprache benötigen. Beispiele für einen existenziellen Ausdruckswunsch von Schülern finden sich in Romanen, die Lehrer als Protagonisten haben, wie Frank McCourt, *Teacher Man* oder Lloyd Jones, *Mr. Pip*. Im ersten Fall erinnert sich der Autor, wie seine erste schwierige Teenagerklasse in New York plötzlich lernen wollte, weil sie vergilbte Hefte mit Erzählungen ihrer Eltern, als diese Schüler waren, in einem Klassenwandschrank fand. Im zweiten Fall wird ein älterer weißer Mann, der auf einer vom Bürgerkrieg getroffenen tropischen Insel lebt, zum Lehrer der wenigen Schulkinder, er liest ihnen aus *Great Expectations* von Charles Dickens vor. So lernen diese isolierten, vom Krieg durcheinandergebrachten Kinder durch das Vorlesen/ Erzählen über Werte, sie lernen sich aus-

zudrücken, selbst zu erzählen, und mehr. Gerade kulturelle Inhalte sind geknüpft an Erzählungen, entfalten sich. Wie oben schon geschrieben, sind gerade die Erzählungen der mehrsprachigen und Migrantenschüler in einer Klasse eine große Quelle. Wenn man ein bestimmtes Land behandelt, z.B. Indien, so könnte man im Sinn der kommunikativen Didaktik zum Thema Bildung von 6. oder 7. Klässlern eine kurze Präsentation einiger Fakten erwarten. Ein narrativer Ansatz würde zuerst z.B. die Szene aus dem sarkastischen Roman *The white tiger* erlesen, in der der Schulinspektor kommt und der Junge den Beinamen Weisser Tiger erhält (weil ein Dorfkind, das gut lernt, so selten ist wie ein solches Tier). Dann würde die Szene dramatisiert, und danach kämen erst weitere meinungsbildende und faktenrecherchierende Aufgaben.

5. Warum Gedanken über das narrative Prinzip?

Der Fremdsprachenunterricht in ganz Europa ist bestimmt durch die Matrix des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens. Die hochgesteckte Vision von Vereinheitlichung und Vergleichbarkeit wurde zunächst einmal mit dem Vorhandensein dieses Rahmens und dem Fakt seiner Integration in die Lehrpläne erfüllt. Zahlreiche Praktiker, Behörden und Forscher arbeiten an der Verbesserung, Umsetzung, Entwicklung geeigneter Tests. Im Zusammenhang dieses Artikels soll nur auf einen Aspekt eingegangen werden. Führt man sich die Stufen, Deskriptoren und typische Themen vor Augen (vgl. in jüngerer Zeit North, 2010), so wird deutlich, dass das narrative Prinzip nur teilweise kompatibel ist mit der Matrix des GER. Das Narrative ist wild, abschweifend, hat unterschiedliche Geschwindigkeiten. Es ist relativ eindeutig, was man bei einem Inhalt wie „Ein Hotelzimmer buchen“ auf Stufe A 2 vermitteln würde, oder „nach dem Weg fragen“ auf Stufe A 1 bzw. B1. Das kann geübt und abgefragt werden. Demgegenüber kann der

Das Narrative als Prinzip im Fremdsprachenunterricht im Blick zu haben und umzusetzen, bedeutet, im Erzählen mehr zu sehen als eine erfolggarantierende Methode für kleine Kinder.

Erzählende, schon als Anfänger, innerhalb von zwei Sätzen sprachliche Elemente gebrauchen, die den Stufen A1 bis C2 zugeordnet werden könnten – aufgrund des Themas, durch eine Grammatikstruktur, ein Dialekt- oder Scherzwort, eine Metapher. Und seine Phantasie wandert von hier nach dort, vom einfach Beschreibbaren zu komplizierten Orts- und Personendarstellungen. Bei Fortgeschrittenen kann dies sprachlich korrekt geschehen. Der Anfänger schon möchte mehr erzählen als er sagen kann. Es klafft die Lücke zwischen Gesagtem und Ausdruckswunsch. Da jedoch das narrative Prinzip einem Schüler eher hohe Verstehensfähigkeiten zumisst, würde die Lehrkraft durch Hilfestellungen, durch die von W. Butzkamm so genannte Sandwich-Technik (d.h. dem kurzen Wechsel in die Muttersprache) erreichen, dass der Schüler das Gefühl hat, etwas erzählen zu können. Im GER ist Erzählfertigkeit in dem hier umschriebenen Sinn eher auf der Stufe B2 angesiedelt. Dies scheint sehr spät.

Da diese Überlegungen vielleicht für manchen unerwartet sind, mögen einige Beispiele der Verdeutlichung dienen. In dem von mir herausgegebenen Buch *Sprachenstadt Braunschweig* (2012) sind auch Zusammenfassungen von Gesprächen abgedruckt, die mit 6jährigen über Sprache geführt wurden. So jungen Kindern würden Lehrkräfte/ Erzieherinnen auf Englisch typischerweise z.B. *Die kleine Raupe Nimmersatt* erzählen, von den Kindern würde erwartet dass sie einzelne Nahrungsmittelwörter sagen, oder den

Ausdruck „*and then she ate...*“ nachsprechen. Beim Lerninhalt Eis Essen würde erwartet, dass sie auf die Frage: „*What do you like? A strawberry or a blueberry icecream?*“ mit einem Wort reagieren. Demgegenüber ging es in den erwähnten Situationen um Nachdenken über Sprache, und die Kinder reagierten auf Fragen wie „Was ist, wenn Menschen nicht sprechen können?“, „Warum kann ein Stein nicht sprechen?“. Diese Fragen können durchaus auf Englisch gestellt werden, bzw. in Englisch und auf Deutsch wiederholt. Wenn ein Kind sagen würde: „*stone – not mouth*“, oder „*stone, kein mouth*“, dann ist dies einerseits die Ebene A 1, zugleich aber ist es vom Thema her Fortgeschrittenenniveau, und das Kind geht an die Grenze dessen, was in seinem Denkhorizont ist. Ein 9jähriger, der nach der Fahrradprüfung auf Englisch darüber eine Erzählung schrieb, mit dem Satz *he had me the sail talk*, würde von einem Bewerter als sehr schlecht, ungrammatisch eingestuft werden. Der Junge drückte jedoch folgendes aus: Er [der Polizist] ließ mich das Seil [mit dem der Parcours abgegrenzt wurde] halten. Somit ist der Satz falsch, aber aus der Perspektive des Erzählens ist eine Situation geschildert, bei der das Kind sich selbst und einen Erwachsenen vor Augen hat, eine Erlaubnis erteilt wurde, der Polizist das Seil dem Kind in die Hand drückt, also eine Handlung ausgeführt wird. Das ist keine typische A1-Situation im GER. Ich behaupte, dass ein muttersprachlicher Tester die

Gedanken- und Imaginationssprünge nicht immer erfassen kann, bzw. dafür gerade nicht ausgebildet wird. Was das Erzählen angeht, scheint mir eine zweite Einstufungsschiene nötig, ein zweiter GER.

6. Das narrative Prinzip und das Portfolio

Portfolios sind wie der GER in der Language Policy Division des Europarats entwickelt worden und werden von dieser akkreditiert. Das Portfolio „Autobiographie über interkulturelle Begegnungen“ ist in der letzten Zeit hinzugekommen. Sind nun diese Hefte zum Eintragen der selbsteingeschätzten Fähigkeiten und Sammeln eigener Erfahrungen und Produkte bezüglich Mehrsprachigkeit gleichsam ein Korrelat zum narrativen Prinzip? Ist es in den Portfolios aufgehoben? Nach dem obigen Verständnis ist dies eher nicht der Fall. Die Portfolios bestehen in der Regel nicht aus einem zusammenhängenden Text, sondern Stichwörtern (abgesehen von der „Schatzkiste“, in der längere Texte enthalten sein können). Außerdem ist das narrative Prinzip oben als didaktische Haltung bezeichnet worden. Das heisst: Sicherlich kann ein Portfolio kurze erzählende Texte der Schüler enthalten. Sicherlich soll es ein Lernbegleiter sein, der dem Schüler einen roten Faden des Lernwegs gibt. Dennoch ist in meinen Augen das narrative Prinzip etwas Umfassenderes. Es ist eine pädagogische Haltung, die das emergente Erzählen der Schüler ahnt und fördert, und an bedeutungsvollen

Inhalten entwickelt. Ein Portfolio ist demgegenüber doch als Produkt anzusehen und wird punktuell gefüllt.

7. Narrative Kompetenz

Im Lexikon Fremdsprachendidaktik schreiben A.& V. Nünning, dass narrative Kompetenz die durch Erziehung vermittelte Fähigkeit ist, „Geschichten [zu] verstehen, produzieren und erzählen bzw. Ereignisse, Erfahrungen oder Selbsterlebtes durch Erzählstrukturen wiederzugeben“. In den didaktischen Diskussionen um Kompetenzen und Standards würde sie bisher eine untergeordnete Rolle spielen. (2010, S. 230) Dass das so ist, hat wohl seinen Grund im Charakter des Erzählens. Dieses lässt sich, wie oben geschrieben, nicht eindeutig durchgängig einer Stufe des Referenzrahmens zuordnen, und auch in der Reichweite des Vokabulars können unterschiedliche Niveaustufen in einer Erzählung auftauchen. Somit ist es nicht so leicht als Leistung zu bewerten. Ein Beispiel war oben aus einer Klasse von Neunjährigen gegeben worden: Der Junge, der über die Fahrradprüfung schriftlich erzählte. Ein Muttersprachiger würde diese Äußerung herabstufen oder nicht akzeptieren. Auch ein deutscher Leser/Zuhörer muss zunächst überlegen und benötigt diagnostische Kompetenz. Aus dem Berücksichtigen der erzählten Welt und dem Versuch des Lesenden, im Geschriebenen das Gemeinte zu erkennen ergibt sich der Sinn.

8. In der Ausbildung Narrativität entwickeln

Im Frühjahr 2012 beobachtete ich ca. 30 Englisch-Unterrichtsstunden bei 6-16jährigen Schülern, in allen staatlichen Schultypen einschließlich einer Grundschule mit sechs Wochenstunden Englisch sowie einer Waldorf-



François Rabelais, Gargantua et Pantagruel, illustré par Gustave Doré.

schule und einer *International School*. Es unterrichteten Studierende im 4. Studienjahr (Abschlussjahr Master of Education) im Rahmen ihres letzten Praktikums. 30 Stunden sind ein sehr kleiner Ausschnitt von Unterricht. Die Studierenden handeln im Fachpraktikum unter Anleitung durch einen Lehrer und konform zu Vorstellungen vom Unterricht an der jeweiligen Schule. Die Master-Studierenden, die im Unterricht besucht wurden, hatten mit der Verfasserin des Beitrags noch nicht über das narrative Prinzip diskutiert.

Es fiel auf, dass in den besuchten Grundschulen mit Verfahren des „sto-

rytelling“ gearbeitet wurde, z.B. mit kleinen Holztieren oder am Smartboard. In einem Morgen-Stehkreis ließ die Lehrkraft eine Wasserschale mit einer Schwimmkerze herumgehen und jedes Kind sagte: „Ich bin froh/traurig, weil...“. In der Grundschule hat das Erzählen einen Platz. In der Frühbeginn-Didaktik ist es seit 20 Jahren ein Mainstream-Verfahren, vor allem im Format von Märchen und Vorstellen von Bilderbüchern. Die meisten Grundschul-Lehramt-Studierenden sehen das „storytelling“ als etwas an, das allen Kindern gefällt. In den besuchten Sekundarschulen war hingegen auffällig, dass Gelegenheiten,

einen Inhalt durch Narration bedeutungsvoll zu machen, nicht gesehen wurden. Die Lehrbuchtextvorgaben werden abgearbeitet. So hatte eine beobachtete 8. Klasse gemäß des Curriculums Landeskunde der USA im Programm. Die Studentin nannte das Stundenthema: „*Today, our topic is freedom.*“ Nach einigen Übungen wurde ein Audiotext von Martin Luther King vorgespielt, dazu kamen Fragen zum Textverständnis in Stillarbeit. Begründung war, dass es in der 5. und 6. Stunde ohne Stillarbeit unruhig wäre. Die Schule befindet sich in einer Großstadt. In dieser Klasse waren etwa 70% Migranten, darunter zahlreiche Moslems. Es war zur Zeit des Unterrichtsbesuchs viel von der Arabellion im Fernsehen zu sehen. Nur eine Frage wäre nötig gewesen: „*Does anyone in this class have family in Egypt, Syria, Tunisia?*“, um Erzählungen in Gang zu bringen. Die Überleitung zu dem USA-historischen Thema hätte später erfolgen können, das vorgesehene Thema hätte eine tiefere Bedeutung durch personalen und aktuellen Bezug gewonnen.

Alle Studierenden wurden im Auswertungsgespräch gefragt, ob sie schon länger im Ausland waren, was eine Mehrheit bejahte. Kein Studierender aber hatte von dieser Lebenserfahrung der Praktikumsklasse etwas erzählt, obwohl sie u.a. im Rahmen des so genannten *Work and Travel* Visums in Australien oder als Au-pair in Irland gewesen waren, oder Sängerin in einer Band. Doch gerade im Fachpraktikum, wo sie als Fremde in eine Klasse kamen, hätte das autobiographische Erzählen über die eigene Fremdkulturerfahrung als Landeskunde, als Motivierung und als persönlicher Bezug zur Klasse seine Berechtigung und seinen Sinn gehabt.

Als unmittelbare Konsequenz aus diesen Beobachtungen plante ich eine Veranstaltung des Sommersemesters völlig um, und zwar den Kurs *Intercultural Communication and Learning*. Dieser wird im zweiten oder dritten B.A. Jahr besucht, aber eine Möglichkeit im Master Niveau gab es in diesem Semester nicht. Alle Teilnehmer, die länger im Ausland gewesen waren, sollten ein *Storybook* im Format DIN A3 oder DIN A 2 entwickeln, in dem sie diese Auslandserfahrung so

abbildeten, dass sie entweder für 9jährige mit 2 Jahren Schulenglisch, oder für 15jährige Hauptschüler spannend und verständlich sein würde. An einem Projekttag der Schulen sollten sie dieses dann in den Schulen erzählen. Nicht alle der B.A. Studierenden des Kurses gehen weiter in den Lehramt Master. Die Präsentationen fanden Ende Juni bzw. Mitte Juli kurz vor Schulschluss statt. Insgesamt gestalteten über 20 Teilnehmer ein *Storybook*. Sie sollten also in der Herstellung ihre eigene Fremdkulturerfahrung erzählend-erinnernd reflektieren, ihre Erfahrung vereinfachen und dann in direktem Kontakt wieder erzählen. In der Hauptschule erschien mir als Beobachterin einiger Präsentationen die Wirkung des direkten Erzählens als sehr durchschlagend, die Klassen übertrafen in ihrer Gesprächswilligkeit die Erwartungen ihrer Englischlehrer deutlich, was ausgelöst erscheint durch das Format Erzählen. Im folgenden einige kurze Auszüge aus den Reflexionen von Studierenden, die in einer Grundschule waren.

- *When I asked myself how to present my time in South Africa, my first emotion was despair. My work for an AIDS project was not the suitable topic for a grade 4 class... My South African mentor's awareness of intercultural hermeneutics was very helpful to me in finding topics. With my storybook, I told about the lives of children...with the final exercise I put up a big cardboard with two headlines, South Africa, and Germany. The children had to pull out an expression from a bag, e.g. school uniform, and state where it should be placed. It was nice to see that they placed many expressions in a middle position, like English as a foreign language. I gained a new perspective for myself, the unprejudiced minds of the children should be a role model for all of us.* (Vanessa)
- *I have been to New Zealand as an exchange student (when I was 16). I always tried to imagine when preparing the story book, what could be interesting for children aged 9 or 10. I decided to bring shells, and also teach a Maori poem. One group I presented the book to thought I was from New Zealand. A delightful moment was when one boy said he had been to New Zealand when we collected the different countries the children had been to. Later, he said to me: "I wasn't born when I was in New Zealand." I think this visit to the school was worth it. I enjoyed talking about my exchange again which had taken place in 2005. I was able to look from a different angle at my time on the other side of the world.* (Theresa)
- *When I was 8 years old, I moved to the US with my parents... The first steps of developing a story book were very difficult for me. I decided to write about a road trip through the United States. It was very difficult to write a story book which students with little knowledge of English would understand. The designer [Gastvortrag einer Buchgestalterin] influenced me. During the three presentations of the story-book, I did not read it out exactly as it had been prepared. The project gave me the chance to relive my experiences and share them.* (Vivien)

(gekürzt, datiert von Ende Juli 2012)

9. Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass durch das Nutzen von Erzählanlässen und durch eine Verwendung von narrativen Kategorien für den Blick auf Unterricht und Unterrichtsqualität eine Intensivierung der Lernerfahrung möglich scheint. Während durch den GER eher ein Bild vom Sprachenlernen entstehen kann, das aus dem Bewältigen einzelner Rubriken der GER Matrix besteht – also ein fragmentarisierender Blick –, legt das narrative Prinzip ein Bild vom Lernen als Fluss nahe – mit Strömungen, höher und tiefer nach Jahreszeit, wilder oder ruhiger. Durch die gewählten Erzählungen, die im Sinn von Kieran Egan Menschheitsprobleme und existenzielle Gegensätze aufgreifen, wird der Fremdsprachenunterricht inhaltsorientiert und getragen von einer Verantwortungsethik. Migrationsgeschichten und dokumentarische Erzählungen (z.B. *Zeitoun* von Dave Eggers) haben hier ihren Platz. Als imaginative Tätigkeit bildet und erfreut der Umgang mit dem Narrativen. Die Umwandlung von Lehrbuchtexten in Geschichten, interaktives Erzählen und der Einsatz von Hilfsmitteln wie z.B. Schattentheaterfiguren können Schülern Inhalte intensiv und lernfördernd nahebringen. Geschichten liegen auf der Straße.

Bibliographie

- Bruner, J.** (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard: University Press.
- Brym, A.** (2003). Der ‚fliegende Teppich‘ als Verfahren zur Erfassung interkulturellen Lernens. In *Frühes Intensiviertes Fremdsprachenlernen* (pp. 90–136). Forschungsbericht für das Sächsische Kultusministerium Dresden und Braunschweig.
- Damasio, A.R.** (2004). *Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins*. Berlin: List.
- Edelenbos, P., Johnstone, R. & Kubanek, A.** (2006). *The main educational principles underlying the teaching of languages to very young learners*. PDF Dokument Studie EAC 89/04, Lot 1 für die Europäische Kommission. Abrufbar unter: ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_en.pdf [auch auf Deutsch und Französisch]
- Egan, K.** (1989). *Teaching as Storytelling, 2. ed.* Chicago: University of Chicago Press.
- Eggers, D.** (2009). *Zeitoun*. San Francisco: Mc Sweeney's Books.
- Ham, M. & Kubanek, A.** (Hrsg.) (2011). *Fremde Heimat Deutschland. Migranten erzählen über deutsche Erfahrungen*. Hannover/Stuttgart: ibidem Verlag.
- Jones, L.** (2008). *Mister Pip*. London: Hodder & Stoughton.
- Kubanek-German, A.** (1993). Zur möglichen Rolle des Narrativen im Fremdsprachenunterricht für Kinder. *Primar. Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache im Primarbereich* 3/1993 (1. Jahrgang), 48–54.
- Dies.** (1997). A glimpse of something beyond – Zum Sinn des Erzählens im Frühen Fremdsprachenunterricht. In M. Wendt & W. Zydati (eds.), *Fremdsprachliches Handeln im Spannungsfeld von Prozess und Inhalt* (pp. 138–146). Bochum: Brockmeyer.
- Dies.** (2002). Mit Bilderbüchern denken lernen. Das ABC Buch und die Kinderlogik von K. Ph. Moritz. *Primar. Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache im Primarbereich*, 30/2002, 5–9.
- Dies.** (2003). *Kindgemäßer Fremdsprachenunterricht. Band 2. Didaktik der Gegenwart*. Münster: Waxmann Verlag.
- Dies.** (2003). *Frühes Intensiviertes Fremdsprachenlernen*. Bericht zur wissenschaftlichen Begleitung eines Modellprojekts des Sächsischen Kultusministeriums: Englisch, Tschechisch, Französisch, Polnisch vierstündig in der Grundschule. Dresden: Ministerium für Kultus.
- Kubanek, A.** (Hrsg.). (2012) *Sprachenstadt Braunschweig. Ein Lesebuch über Sprachförderung und Einstellungen zu Sprachen*. Erhältlich direkt bei der Herausgeberin. Englisch Seminar TU Braunschweig, Bienroder Weg 80, 38106 Braunschweig.
- Mc Court, F.** (2006). *Teacher Man*. New York: Scribner.
- North, B., Ortega, A. & Sheehan, S.** (2010). *EAQUALS. Core inventory of general English*. Abrufbar als pdf auf der website www.britishcouncil.org oder www.eaquals.org
- Nünning, A. & Nünning, V.** (2010). Narrative Kompetenz. In Surkamp, C. (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*, (pp.229–230) Stuttgart: Metzler.
- Ray, B. & Seely, C.** (1997, 2009). *Fluency through TPR Storytelling*. Berkely, CA: Command Performance Language Institute.
- Wells, G.** (1986). *The meaning makers*. Portsmouth: Heinemann.

Angelika Kubanek

Seit 2001 Professorin für Englischdidaktik an der TU Braunschweig. Interessengebiete: Interkulturelles Lernen, Frühbeginn, Förderung von Schülern mit Lernproblemen, internationale Fortbildungstätigkeit. Forschungsprojekte zu frühem Fremdsprachenlernen, pädagogischem *change management*. Im Beirat der Zeitschrift *Frühes Deutsch* des Goethe Instituts.

Quelle culture en classe de langues anciennes?

Antje Kolde | Lausanne

Ist das Verständnis von «Kultur» im Unterricht der modernen Fremdsprachen und in demjenigen der alten Sprachen das gleiche? Nach einem raschen historischen Überblick über die Entwicklung, die beide Didaktiken durchlaufen haben, wird eine im Fremdsprachenunterricht für das Verständnis von „Kultur“ ausschlaggebende Einstellung unterstrichen: die Ausgangssprache und die Zielsprache und ihre Gemeinschaften treten in einen sowohl die „Hochkultur“ wie auch die „Alltagskultur“ betreffenden Dialog. Dies wirft eine weitere Frage auf: ist ein solcher Dialog im altsprachlichen Unterricht möglich? Um diese Frage zu beantworten, werden zwei Kurse, ein Lehrplan und ein Lehrwerk befragt, die alle jüngeren Datums sind und der Kultur einen zentralen Platz einräumen. Im Mittelpunkt steht dabei ausschliesslich die Beziehung zwischen der Ausgangssprache und der Zielsprache im Bereich der Kultur.

D'une certaine façon, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères modernes – allemand, anglais, italien par exemple – et celui des langues anciennes – grec et latin – sont comme deux frères qui partagent, comme c'est souvent le cas entre frères, une histoire mouvementée, faite de ressemblances et de différences, de rapprochements et d'éloignements.

Pendant longtemps, ils étaient tous deux axés sur le développement de compétences grammaticales et lexicales avant tout.

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères modernes s'en est cependant peu à peu distancé dès la fin du XIX^e siècle par le biais de la méthode directe ou d'approches audio-orales et audio-visuelles, privilégiant dès lors la réception et la production orales. La communication dans la langue cible devenait ainsi un objectif de plus en plus central dans l'enseignement/apprentissage. Bon nombre de moyens d'enseignement se sont mis à confronter l'apprenant-e à des situations tirées de la vie quotidienne d'un pays où la langue cible est parlée; par là, ils lui livrent non seulement des informations liées à la culture de la communauté linguistique en question, mais également des documents produits par cette même communauté, à visée informative comme des articles de journaux, ou culturelle comme des

chansons ou des textes littéraires. De là tout comme des réflexions menées par le Conseil de l'Europe sur la communication entre les diverses communautés linguistiques est né le concept de communication interculturelle, que l'enseignement/apprentissage des langues étrangères modernes tend aujourd'hui à intégrer davantage.

L'enseignement/apprentissage des langues anciennes en revanche est resté longtemps fidèle aux objectifs d'apprentissage plus traditionnels que sont l'acquisition grammaticale et lexicale¹; les moyens d'enseignement travaillaient généralement avec des phrases et des exercices conçus dans le but d'exercer et de faire acquérir le fait lexical ou grammatical en question. Ce n'était qu'une fois cet apprentissage-là achevé que les apprenant-e-s rencontraient leurs premiers textes suivis, rédigés par des auteurs antiques, des «locuteurs natifs». Ce contact en quelque sorte direct avec la communauté dont l'élève apprenait la langue restait néanmoins très maigre: il se limitait à quelques textes littéraires soigneusement choisis, voire, jusqu'au milieu du XX^e siècle, amendés, lus et commentés dans une perspective grammaticale ou morale; de plus, il ne faisait que très rarement cas d'autres témoignages produits par les dites communautés linguistiques, telles que les productions documentaires ou artistiques autres que littéraires ou même littéraires autres qu'édifiantes. Petit à petit, cet état de fait a néanmoins changé. Ainsi l'un ou l'autre texte, certes parfois récrit², était présenté aux apprenant-e-s avant la fin de leur apprentissage linguistique; par ailleurs, des faits de civilisation, comme la présentation de sujets tirés de la vie quotidienne ou de sites archéologiques, faisaient leur apparition dans les moyens d'enseignement³. Il convient toutefois de noter que tant les textes littéraires que les faits de civilisation étaient généralement présentés sans lien avec l'apprentissage grammatical ou lexical et constituaient donc dans l'enseignement/ap-

prentissage des langues anciennes comme un second rail indépendant, souvent considéré comme plus ou moins facultatif et, du coup, parfois sacrifié aux impératifs des programmes scolaires.

Depuis les années 1990, ces changements au début bien timides se confirment cependant, bien que plus ou moins rapides et plus au moins audacieux selon les pays ou, pour ce qui est de la Suisse, selon les régions et les cantons. Ainsi, des enseignements portant le mot «culture» dans leur titre font-ils leur apparition dans les cursus scolaires à divers niveaux et dans diverses orientations⁴; de même, les plans d'études de latin et de grec accordent une place de plus en plus grande à des éléments dits «culturels» tout comme, dans leur sillage, divers moyens d'enseignement.

Ce phénomène est-il semblable à ce qui se passe dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères modernes? Les deux frères qui s'éloignaient l'un de l'autre se rapprochent-ils à nouveau?

Globalement, la réponse est affirmative: que la langue en question soit ancienne ou moderne, l'enseignement/apprentissage de celle-ci se concentre de moins en moins sur le seul fait linguistique. Cependant, à y regarder de plus près, on ne peut manquer de remarquer que les deux frères se distinguent l'un de l'autre par plus d'un trait.

Nous considérerons tout d'abord les différences essentielles entre l'enseignement/apprentissage des langues étrangères modernes et celui des langues anciennes relativement à leur composante culturelle; ces réflexions m'amèneront ensuite à poser la question de savoir si la composante culturelle peut être définie de la même fa-

çon en classe de langues anciennes qu'en classe de langues modernes; enfin, ces propos davantage théoriques seront illustrés dans un dernier volet par un rapide aperçu de quatre exemples: d'abord deux cours alliant langue et culture, mais privilégiant la culture, puis un plan d'études et un moyen d'enseignement intégrant tous deux des faits culturels dans l'enseignement/apprentissage des langues anciennes.

Langues étrangères modernes et langues anciennes: ressemblances et différences du point de vue des objectifs

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères modernes et celui des langues anciennes partagent de nombreux points communs, comme le souligne notamment un document signé par la Division des Politiques linguistiques du conseil de l'Europe et publié en 2009⁵; cela entre autres au niveau de l'objectif général de l'enseignement d'une langue: «Qu'il s'agisse de langues vivantes ou classiques, leur enseignement est axé sur la connaissance et la compréhension de la nature de la langue, d'autres cultures et de la culture de l'apprenant»⁶.

Néanmoins, ils se distinguent au niveau des objectifs relatifs aux compétences linguistiques: l'enseignement/apprentissage des langues modernes vise des objectifs fonctionnels, qui résident dans des compétences linguistiques tant réceptives que productives, tant orales qu'écrites, utiles pour la communication avec les locuteurs des langues en question et cela à diverses fins, comme la négociation, le travail ou les loisirs; l'enseignement/apprentissage des langues anciennes par contre ne vise au niveau des compétences linguistiques que la compétence réceptive dans la langue cible, toute production étant réalisée dans la langue de départ (*Ibid.*, p. 4).

Et les auteurs de conclure à une différence concernant les objectifs éducatifs: «Pour les langues classiques, les objectifs éducatifs sont humanistes, tandis que pour les langues vivantes, ils sont tout à la fois humanistes et fonctionnels» (*Ibid.*, p. 4).

Les «objectifs humanistes», tels qu'ils sont définis dans ce document, sont au nombre de trois: 1. l'apprenant-e appréhende la nature de la langue qu'il étudie et analyse et se trouve en mesure de transposer ses connaissances acquises aux autres langues qu'il rencontrera tout au long de sa vie; 2. construction de la conscience linguistique de l'apprenant-e; 3. les aspects culturels: «les cultures associées aux langues concernées, (...) notamment la compréhension des peuples d'autres sociétés et cultures» (*Ibid.*, p. 5). Or, toujours selon les auteurs, ce troisième objectif, tout en jouant un rôle certain dans l'enseignement/apprentissage des langues anciennes, ne saurait prétendre y assurer un rôle aussi important que dans l'enseignement/apprentissage des langues modernes: «Dans la mesure où la communication en langue vivante est à la fois réceptive et productive, et immédiate plutôt que basée sur l'écrit, cet objectif [y] a, depuis quelques décennies, plus d'importance que dans les langues classiques» (*Ibid.*, p. 5). Autrement dit, alors que l'apprenant-e qui étudie une langue moderne intègre dans sa production en langue cible les éléments culturels liés à la langue en question, l'apprenant-e d'une langue ancienne s'exprime au sujet des éléments culturels liés à la langue ancienne uniquement dans la langue de départ, du fait que celle-ci sert à toute production.

Il s'ensuit que la compétence de communication interculturelle, un champ particulier de l'enseignement/apprentissage des langues modernes, ne compte pas au nombre des objectifs



Gian Lorenzo Bernini, Apollo e Dafne (particolare).

de l'enseignement/apprentissage des langues anciennes. Parmi les trois dimensions qui composent cette compétence (cf. Lázár, I. 2007), seule la première est présente dans l'enseignement/apprentissage des langues anciennes, celle des savoirs, c'est-à-dire des connaissances portant sur le mode de vie et le contexte socioculturel des sociétés dans lesquelles la langue en question est parlée. Cette dimension est interculturelle en ce qu'elle permet de se rendre compte des ressemblances et des différences entre «le monde d'où l'on vient», celui de la langue de départ, et «le monde de la communauté cible». La composante communicationnelle étant absente de l'enseignement/apprentissage des langues anciennes, les deux autres dimensions de la compétence de communication interculturelle – les savoir-faire (capacité à fonctionner linguistiquement dans divers contextes) et les savoir-être (capacité d'intégrer dans sa propre identité la prise de conscience et la compréhension d'autres cultures) – n'y figurent pas non plus.

Culture en classe de langues anciennes = culture en classe de langues modernes?

Les considérations qui précèdent posent la question de savoir si, en classe de langues modernes et en classe de langues anciennes, on comprend la notion de «culture» de la même manière. Dans les pages introductives à l'ouvrage collectif *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle. Un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants*, Ildikó Lázár insiste sur la différence entre la Culture avec un grand C et la culture avec un petit c dans l'enseignement/apprentissage de langues étrangères modernes. Après avoir résumé les positions de divers chercheurs, il propose les acceptions suivantes: «Au sein de ce concept plus large, pour plus de

clarté et de simplicité il sera fait référence aux éléments évoquant des aspects de civilisation ou des réalisations marquantes par le terme couramment utilisé de «Culture», avec un grand C, et aux autres éléments, des croyances aux comportements, par celui de «culture», avec un petit c (Halverson, 1985)» (cf. Lázár, I. 2007, p. 8).

Pour le dire autrement: la «Culture» serait ce que toute personne «cultivée» sait sur la langue vivante cible et ses communautés, alors que la «culture» concerne le quotidien de ladite langue cible et de ses communautés.

Deux points me semblent essentiels: d'abord, dans le cadre des langues vivantes, les communautés considérées sont le plus souvent contemporaines; ensuite, et par conséquent, c'est essentiellement dans le cadre de la communication interculturelle que la «culture» propre à chaque langue entre en jeu et influe non seulement sur les savoirs des locuteurs interculturels⁷, mais aussi sur leurs savoir-faire et leurs savoir-être qu'elle modifie.

Qu'en est-il alors de la culture en général dans l'enseignement/apprentissage des langues anciennes? S'agit-il de «Culture» ou également de «culture»? Il semble ressortir des propos qu'une des conditions nécessaires à la «culture» consiste dans la dimension communicationnelle dans la langue cible⁸; or, celle-ci est absente de l'enseignement/apprentissage des langues anciennes. Une autre condition nécessaire est la synchronie des diverses langues et cultures. Les langues anciennes cibles de l'enseignement/apprentissage et la langue moderne de départ ne se trouvant cependant pas dans une relation synchronique, mais dans une relation diachronique, cette condition n'est pas non plus remplie. Faut-il en conclure que les connaissances relatives à la langue et à la communauté cibles de l'enseignement/apprentissage des langues anciennes relèvent uniquement de la «Culture»?

La réponse à donner à cette question dépend à mon sens de la perspective dans laquelle on intègre les faits de culture relevant des communautés antiques à l'enseignement/apprentissage des langues anciennes. Si, arguant de l'absence de communication avec ces communautés et de leur position différente sur l'axe chronologique par rapport à celle de la langue-culture de l'apprenant-e, on conclut à toute absence d'interac-

[...] du moment où l'on adopte cette perspective de mise en relation diachronique entre la langue-culture ancienne cible et la langue-culture moderne de départ, cette dernière devient à son tour, du moins partiellement, langue-culture cible de l'enseignement/apprentissage.

tion entre les langues-cultures anciennes et les langues-cultures modernes, les faits de culture transmis par l'enseignement/apprentissage des langues anciennes participent uniquement de la «Culture». Dès le moment, par contre, où l'on prend en compte le fait que les langues et cultures modernes, dont celle de départ, étant pour une large part issues des langues et cultures anciennes, se sont construites dans leur suite, que ce soit dans la continuité ou dans l'opposition, et que l'on adopte donc une perspective de mise en relation et de compréhension diachronique, les faits de culture transmis par l'enseignement/apprentissage des langues anciennes participent également de la «culture». Et cela, comme dans le cas des langues modernes, en ce qui concerne tant la langue cible, à savoir la langue ancienne, que la langue de départ, la langue moderne. Il convient d'attirer l'attention sur le fait que du moment où l'on adopte cette perspective de mise en relation diachronique entre la langue-culture ancienne cible et la langue-culture moderne de départ, cette dernière devient à son tour, du moins partiellement, langue-culture cible de l'enseignement/apprentissage: dès lors que l'enseignement/apprentissage de la langue-culture ancienne explique ou explicite la langue-culture moderne de départ, l'apprenant-e acquiert des connaissances et des compétences supplémentaires relatives à cette dernière, comme dans un cours dont elle ferait l'objet et dont elle ne constituerait donc pas le point de départ. En guise d'exemple, on peut citer:

au nombre des faits proprement linguistiques

- des phénomènes phonétiques, comme le chuintement en français (*canis* > *chien*; *caballus* > *cheval*);
- des phénomènes morphologiques, tels que le *s* marquant le pluriel en français et provenant du *s* de l'accusatif pluriel latin (p. ex. *feminas*, *viros*, *infantes*);
- des phénomènes relatifs à la composition des mots, comme le suffixe *-(i)té* en français, provenant du suffixe *-(i)tas* latin et ayant la même signification et le même emploi que lui;

au nombre des faits plus généralement culturels

- l'information que le nom donne sur son porteur: la primevère fleurit au début du printemps – comme le dit son nom, venant de *primum ver*, «le premier printemps» en latin;
- le lien qui existe entre des objets divers désignés par des termes étymologiquement apparentés: le «vase» à fleurs, le «vaisseau» synonyme du bateau, le «vaisseau» sanguin et la «vaisselle» sont tous des objets creux avec un contenu, le plus souvent liquide – le fait que tous dérivent du terme latin *vas*, qui désigne un récipient destiné à contenir un liquide, explicite ce point commun.

Quatre exemples d'insertion de culture en classe de langues anciennes

Que cette perspective de mise en relation diachronique est en adéquation avec l'acceptation de «culture» aujourd'hui répandue en classe de langues, qu'il s'agisse de langues modernes ou anciennes, est corroboré par le fait que des cours scolaires, des plans d'études et des moyens d'enseignement l'adoptent de plus en plus.

1. Langues et civilisations de l'Antiquité (LCA)

Le cours Langues et civilisations de l'Antiquité (LCA), dispensé dans le canton de Neuchâtel depuis la rentrée 2001, s'adresse aux élèves des degrés 9 et 10 Harmos en section de maturité, à raison de trois heures en 9^e et de deux heures en 10^e. Selon le plan d'études, l'objectif du cours LCA est «d'initier les élèves à différents aspects des civilisations de l'Antiquité (en particulier gréco-romaine), de leur transmettre «des» rudiments de langue latine en les encourageant à utiliser des outils de références [...] de leur faciliter l'apprentissage du français en complémentarité culturelle et linguistique avec les langues anciennes. [...] L'originalité du concept LCA réside dans son approche globale de l'Antiquité, avec des proportions accordées à la langue à raison de 40%, et de 60% pour les domaines culturels.»⁹ En ce qui concerne la langue, le plan d'études insiste sur le fait qu'il «s'agit plutôt d'une sensibilisation que d'un apprentissage systématique.» (*Ibid.* p. 144)

Le cours LCA remplace donc aux degrés 9 et 10 H les cours de latin dispensés jusque-alors à ces degrés-là; dès la 11^e, les élèves peuvent choisir de suivre les cours de latin et de grec de l'option spécifique langues anciennes, conçue dans la continuité avec le secondaire II. Aussi les enseignant-e-s en charge du cours LCA sont-ils généralement des enseignant-e-s de latin et de grec qui ont bénéficié d'une formation continue LCL ou des enseignant-e-s spécialement formé-e-s en vue de dispenser cet enseignement. Ils disposent d'un matériel riche: outre les manuels *Latin 5^{ème}* de J. Gaillard et A. Colognat et *Lire le latin 5^{ème}* de M. Ko et M.-E. Delmas-Massouline, ils peuvent

recourir à trois fascicules spécifiques édités à Neuchâtel, *À la découverte du grec* (2002), *Manuel d'exercices de latin* (2011) et *À la découverte du latin* (2012), à un mémento *Langues et cultures de l'Antiquité* (2001) également édité à Neuchâtel (nouvelle édition 2011: cours LCA documents enseignant et documents élèves) tout comme à des dossiers créés par les enseignants sur les sujets de culture.

Une autre particularité du cours LCA consiste dans le fait qu'il «se pratique sous une forme modulaire: des séquences pédagogiques indépendantes les unes des autres se succèdent, en s'étendant chacune sur une douzaine de périodes consécutives. Chaque séquence est composée d'un thème culturel et d'un thème linguistique au pro rata défini plus haut.» (*Ibid.* p. 143) Parmi les nombreux thèmes culturels et linguistiques, seuls quelques-uns ont un caractère obligatoire; d'autres sont optionnels. Voici quelques exemples:

	thème obligatoire	thème optionnel
9 H linguistique	<ul style="list-style-type: none"> - introduction au latin - système verbal: désinences personnelles; présent, imparfait, parfait - système nominal: déclinaisons, cas, adjectifs - syntaxe: structure de la phrase, orthographe étymologique 	<ul style="list-style-type: none"> - système nominal: déclinaisons 4 et 5 - syntaxe: ablatif absolu
9 H culture	<ul style="list-style-type: none"> - mythologie et récits légendaires: les débuts de Rome - impérialisme romain: Jules César - le destin tragique d'une ville: Pompéi - réception de l'Antiquité du Moyen Âge à aujourd'hui 	<ul style="list-style-type: none"> - mythologie: théogonie et légendes des divinités - la Suisse romaine - l'enfance, la vieillesse et la mort
10 H linguistique	<ul style="list-style-type: none"> - système pronominal: les démonstratifs, quelques pronoms personnels - syntaxe: la proposition infinitive; - initiation au grec 	<ul style="list-style-type: none"> - système pronominal: les interrogatifs - syntaxe: la structure d'une phrase complète
10 H culture	<ul style="list-style-type: none"> - mythologie: la guerre de Troie et les héros errants (Ulysse, Énée) - histoire des sciences - architecture et urbanisme 	<ul style="list-style-type: none"> - histoire de l'écriture et du livre - Rome, un creuset religieux

Au-delà de ces deux classes de thématiques, les enseignant-e-s disposent encore de fiches de travail portant sur des thèmes d'études complémentaires pour les deux degrés. En voici quelques exemples: en linguistique: préfixation et suffixation; l'adjectif verbal; les degrés de l'adjectif; en culture: histoire des sciences: la médecine; littérature: poésie lyrique et satirique; la musique dans l'Antiquité¹⁰.

Comme en témoigne la palette et la catégorisation différenciée des thématiques proposées, «la part belle faite à la culture offre de prometteuses opportunités d'interdisciplinarité, aussi bien avec les branches scientifiques ou d'éveils que dans les branches littéraires. En effet, les LCA se veulent être une discipline d'ouverture.»¹¹ Il revient aux enseignant-e-s de concrétiser ces démarches interdisciplinaires tout comme d'établir des rapports entre les thématiques linguistiques et culturelles qu'ils étudient avec leurs élèves.

2. Langue et culture latines (LCL)

Pour la rentrée 2011, l'enseignement secondaire I genevois, le Cycle d'Orientation, s'est doté d'une nouvelle structure. Celle-ci stipule notamment que lors de la première des trois années, le degré 9 H, les mêmes matières soient enseignées à tous les élèves, répartis selon leur niveau en trois regroupements – le regroupement 1 (R1) étant scolairement le plus faible et le regroupement 3 (R3) scolairement le plus fort. En vertu de cette décision, il a été prévu que l'enseignement de la langue latine ne débute qu'au début de la deuxième année, la 10 H, alors que jusque là, elle était enseignée dès la première année du Cycle d'Orientation. À la suite d'une pétition populaire, le Conseil d'État a toutefois décidé d'offrir à tous les élèves en 9 H un enseignement d'une heure hebdomadaire intitulé *Langue et culture latines (LCL)*, augmentée aux deuxième et troisième trimestres d'une heure de *Promotion* du latin, dispensée au seul regroupement 3.

Les enseignant-e-s à qui ce cours est confié sont des enseignant-e-s de latin quand il s'agit d'élèves de R3 et en grande partie aussi des enseignant-e-s de français et d'histoire quand il s'agit d'élèves de R1 et de R2. Le matériel utilisé est le même pour tous: le manuel *Latin 5^e* de M. Bertheliet et A. Collognat-Barès, augmenté de nombreux documents mis à la disposition des enseignant-e-s,

regroupant des extraits de films et des documents thématiques destinés aux maîtres et/ou aux élèves et fournissant des textes et des exercices tout comme du matériel iconographique et des éléments bibliographiques et sitographiques. Durant l'heure de LCL proprement dite, l'accent est mis sur la culture, des éléments de vocabulaire et de grammaire latins étant abordés en lien avec les thématiques. Celles-ci sont les suivantes: pour le premier trimestre: les épisodes mythologiques et légendaires de la fondation de Rome; quelques récits mythologiques des origines; pour le deuxième trimestre: la vie quotidienne; pour le troisième trimestre: le monde romain, notamment les monuments dans les villes romaines.

Comme ces trois thématiques ne suivent pas la progression du manuel utilisé, des cheminements précis et des exemples de séquences sont proposés aux enseignant-e-s. Par le fait que les mêmes matières sont enseignées à tous les élèves, les thématiques sont également les mêmes pour les trois regroupements; le degré d'approfondissement cependant peut varier. Les enseignant-e-s sont invités à faire observer et à souligner les liens entre le monde antique et le monde actuel.

3. Le Plan d'études romand (PER)

Le Plan d'études romand (PER) a été adopté en 2010 et est appliqué selon les cantons dès la rentrée 2011 ou dès la rentrée 2012. Tout comme les langues étrangères modernes, le latin y figure dans le domaine des langues¹². Tout en conférant un poids important aux faits de culture, ce plan d'études met donc l'accent sur l'acquisition de la langue latine.

Quant aux liens que l'enseignement/apprentissage de la langue-culture qu'est le latin entretient avec l'enseignement/apprentissage des langues-cultures modernes, étrangères ou de scolarisation, ils sont mis en évidence par plusieurs biais. L'un d'eux consiste dans la «visée prioritaire» de l'enseignement du latin: «accéder aux sources de la pensée occidentale par l'étude de langues et de civilisations antiques dans une perspective d'enrichissement des références culturelles et de la langue française». D'autres sont donnés par les trois axes que sont la langue, la littérature et la culture et qui forment les six composantes de l'objectif d'apprentissage:

1. étude d'un vocabulaire de base et identification de son évolution dans d'autres langues;
2. appropriation des outils de base en morphologie et syntaxe, en lien avec le fonctionnement de la langue de scolarisation et celui de langues étrangères modernes;
3. traduction de textes et prise de décisions nécessaires à une lecture cohérente, en étant particulièrement attentif à la mise en français et aux moyens d'expressions divergents des deux langues;
4. découverte de sources littéraires antiques, en version originale ou en traduction, en lien avec des productions littéraires modernes;
5. utilisation de ressources documentaires pour découvrir les civilisations antiques et visite des lieux et musées archéologiques de façon réelle ou virtuelle, en établissant des parallèles avec des sociétés anciennes et modernes ainsi qu'avec l'actualité;
6. observation des permanences culturelles dans les arts, le droit, la politique et les sciences.



4. Le manuel *Latin Forum*

Le manuel de latin *Latin Forum*¹³, basé sur les manuels *Invitation au latin* en usage dans plusieurs cantons romands, a été créé précisément pour permettre la mise en œuvre du PER. Aussi les auteurs, comme ils l'expliquent dans la Préface, ont-ils été très attentifs à y intégrer nombre d'éléments d'enseignement/apprentissage propres à transmettre des faits de «culture», relevant tant de la langue cible antique que de la langue de départ – mais aussi cible – moderne.

1. Chaque chapitre débute avec un premier texte latin adapté au niveau de l'élève et accompagné de sa traduction. Ce texte, qui livre avec le deuxième texte de lecture (cf. point 4) l'histoire de Rome depuis sa fondation légendaire, amène l'élève à découvrir – par le biais d'une rubrique «observations» – des faits de langue qui sont repris dans une page de grammaire (cf. point 3); des questions de stylistique posées sur la traduction fournie conduisent l'élève à se détacher d'une traduction littérale et des questions de compréhension s'attachent au contenu du texte. Une rubrique intitulée «le latin et les autres langues», partant de termes présents dans le texte, établit des liens entre le latin et diverses langues modernes.

2. Une liste de mots en relation avec le(s) sujet(s) de grammaire figure sur la même page qu'une rubrique d'étymologie en lien avec le français, qui soutient et prolonge l'apprentissage lexical.
3. Les acquisitions grammaticales sont résumées dans une page de grammaire; elles sont délibérément simplifiées et réduites au minimum utile pour la traduction, avec une mise en évidence des structures de la phrase en latin et en français.
4. Un texte de lecture en latin complète le premier texte et permet à l'élève de réutiliser ses acquis morphologiques, syntaxiques et lexicaux. Des exercices, portant parfois sur le texte de lecture, constituent un outil au service de la traduction. En fin de chapitre se trouvent des versions supplémentaires concernant la vie quotidienne, par exemple les rituels autour de la naissance et de l'adolescence, l'éducation, les fêtes religieuses.
5. Tous les deux chapitres, un *Magazine* rédigé en français permet à l'élève d'approfondir sa connaissance de l'Antiquité par des éléments supplémentaires, relatifs à la mythologie, à l'histoire, à la civilisation et à des éléments de linguistique. On y trouve une forte volonté d'amener le jeune latiniste à une réflexion sur le contexte historique et social, ainsi que, par comparaison, à une prise de conscience des permanences ou des différences entre monde antique et monde moderne. Un ou plusieurs textes d'auteurs latins traduits en français ainsi que des questions sur leur contenu et sur des illustrations qui les accompagnent offrent un prolongement.
6. Chaque *Magazine* comprend une rubrique «analyse d'image», dans laquelle des témoignages iconographiques non antiques sont appuyés par une citation d'auteur antique en traduction et des questions qui invitent à relier texte et image.
7. Dans chaque *Magazine*, deux pages intitulées «comprendre l'image antique» sont consacrées à l'image et aux techniques artistiques antiques; cette rubrique concerne plus particulièrement l'image mythologique et elle est en étroite relation avec les mythes présentés dans le manuel.
8. Deux pages par *Magazine* traitant de l'archéologie locale mettent en évidence la permanence de la civilisation latine dans les techniques, les coutumes et le paysage romand.
9. De multiples illustrations en lien avec les textes, de nombreuses cartes tout comme une chronologie évoquant également des éléments culturels extérieurs à Rome, essentiellement étrusques et grecs, viennent enrichir le contenu culturel.
10. Un livre du maître, finalement, fournit les corrigés des traductions et des exercices tout comme des remarques relatives à la méthodologie de la traduction et des renseignements complémentaires sur le contenu des textes; en ce qui concerne les *Magazines*, il donne les réponses aux questions et propose divers prolongements.

Une comparaison sommaire entre les quatre exemples présentés ci-dessus permet de remarquer d'emblée que depuis 2001, l'année d'introduction de LCA, l'enseignement/apprentissage des langues anciennes tend (ou cherche à tendre) toujours davantage à rapprocher sa perspective de celle que suivent les langues-cultures vivantes dans le cadre de l'enseignement/apprentissage: alors que le plan d'études de LCA laisse au bon vouloir (et aux compétences) des enseignants d'établir des liens entre les faits culturels et linguistiques de la langue cible et ceux de la langue de départ, le plan d'études de LCL les y encourage vivement et le PER tout comme le *Latin Forum* en formulent explicitement la volonté. LCL, PER et *Latin Forum* sont évidemment trop récents pour que l'on puisse savoir s'ils permettent d'atteindre cet objectif. Si les plans d'études et les manuels jouent un rôle de premier plan, une autre condition essentielle réside dans la formation des enseignant-e-s. Là aussi, il faudra attendre quelques années durant lesquelles de sérieux efforts de formation continue devront être mis en œuvre avant de pouvoir dresser un bilan et voir si les deux frères que sont l'enseignement/apprentissage des langues étrangères modernes et celui des langues anciennes se seront à nouveau rapprochés du point de vue des connaissances et des compétences qu'ils entendent développer chez les apprenant-e-s.

Notes

¹ Pour un aperçu de l'histoire de l'enseignement/apprentissage des langues anciennes, cf. Ko (2000), p. 7-17; Waquet (1998).

² Cf. p. ex. le manuel *Latinissime II*, qui introduit à un stade déjà avancé d'apprentissage un texte suivi sur plusieurs leçons de suite consistant en une réécriture du mythe d'Amour et Psyché, tiré du roman *Les Métamorphoses ou L'Âne d'or* d'Apulée.

³ Cf. p. ex. le même moyen d'enseignement, qui fournit à intervalles réguliers des pages consacrées à un thème culturel, comme l'école à Rome ou les déplacements sous la République.

⁴ En 2001, le canton de Neuchâtel a introduit un cours intitulé «Langues et civilisations de l'antiquité» et en 2011, le canton de Genève a introduit un cours intitulé «Langue et culture latine»; sur ces deux cours, cf. *infra*.

⁵ Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques, www.coe.int/lang/fr, *Les langues étrangères – vivantes et classiques*. Sur ce texte, cf. notamment: Kolde, A. (2009). Les auteurs du document appellent les langues anciennes «langues classiques».

⁶ Conseil de l'Europe, [...] *Les langues étrangères – vivantes et classiques*, p. 4.

⁷ Est considérée comme locuteur interculturel toute personne apprenant à communiquer dans une langue étrangère; cf. Guilherme, M. (2004), p. 298.

⁸ Une distinction courante entre «Culture» et «culture» considère que l'une concerne les hauts faits artistiques et historiques et l'autre la vie quotidienne. Ces acceptions-là ne seront pas prises en compte ici, car elles ne font aucune part ni au lien entre langue et culture, ni à l'échange qui devrait exister entre deux langues dans le contexte de l'enseignement/apprentissage d'une langue.

⁹ Plan d'études neuchâtelois du secondaire I, version 2006, p. 143; cf. http://www.ne.ch/neat/documents/admin_canton/DIPAC

¹⁰ Pour les listes complètes, cf. *ibid.*, p. 150-152.

¹¹ *Ibid.*, p. 144.

¹² Étant enseigné dans six cantons suisses romands sur sept au degré secondaire I, le latin figure dans le PER au nombre des «spécificités cantonales»: <http://www.plandetudes.ch/web/guest/latin/>, p. 111-127. Le grec n'étant enseigné que dans certains cantons et selon des modalités telles que grille horaire et statut de la discipline qui leur sont propres, il n'est pas décrit dans le PER. La Direction générale de l'enseignement obligatoire du canton de Vaud a néanmoins mandaté un groupe d'enseignants de rédiger un plan d'études du grec en adéquation avec le PER pour l'y intégrer également.

¹³ Agocs, M., Baud, M., Durussel, V., Kolde, A., Maréchaux, S., Rapin, A. (2012). *Latin Forum*. Lausanne. Le premier volume, destiné à l'enseignement du latin en 9^{ème} H, a paru en août 2012. La parution du volume II, destiné à l'enseignement en 10^{ème} H, et du volume III, destiné à l'enseignement en 11^{ème} H, est prévue pour juin 2013, respectivement juin 2014.

Bibliographie

Guilherme, M. (2004). Intercultural Competence. In Byram, M. (ed.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (pp. 297-300). London & New York: Routledge.

Ko, M. (2000). *Enseigner les langues anciennes*. Paris: Hachette.

Kolde, A. (2009) Langues anciennes et plurilinguisme. *Babylonia 4/2009*, 67-69.

Lázár, I. (2007). Lignes directrices pour enseigner la compétence en communication interculturelle. In Lázár, I., Huber-Kriegler, M., Lussier, D., Matei, G. S., & Peck, C. (eds), *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle. Un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants* (pp. 5-10). Graz: CELV.

Waquet, Fr. (1998). *Le Latin ou l'empire d'un signe, XVI^{ème}-XX^{ème} siècle*. Paris: Albin Michel.

Sitographie

Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques, www.coe.int/lang/fr, *Les langues étrangères – vivantes et classiques*.

Plan d'études romand (PER): <http://www.plandetudes.ch/web/guest/latin/>.

Plan d'études neuchâtelois (LCA): http://www.ne.ch/neat/documents/admin_canton/DIPAC.

Plan d'études genevois (LCL): <http://icp.ge.ch/co/net-plus-ultra/>.

Manuels d'enseignement

Invitation au latin

Gason, J., Lambert, A. & Tréziny, H. (1997). *Invitation au latin 5^e. Programme 1997*. Paris: Magnard.

Gason, J., Lambert, A. & Tréziny, H. (1998). *Invitation au latin 4^e. Programme 1998*. Paris: Magnard.

Gason, J., Lambert, A. & Tréziny, H. (1999). *Invitation au latin 3^e. Programme 1999*. Paris: Magnard.

Latin 5^e

Collognat, A., Gaillard, J., Perceau, S., Vaillant, M. & Dattee-Rykner, S. (1998). *Latin 5^e, une méthode, une langue, une culture*. Paris: Nathan.

Berthelier, M. & Collognat-Barès, A. (2010). *Latin 5^e. Langue et culture. Programme 2010*. Paris: Magnard.

Latin Forum

Agocs, M., Baud, M., Durussel, V., Kolde, A., Maréchaux, S. & Rapin, A. (2012). *Latin Forum 9^e*. Lausanne: DGEO.

Latinissime II

Cousteix, J., Gaillard, J., Gouiran, G. & Weinberg, R. (1993). *Latinissime II*. Lausanne: LEP (adaptation romande de: Cousteix, J., Gaillard, J., Gouiran, G. & Weinberg, R. (1989). *Salvete 4^{ème} et 3^{ème}*. Paris: Nathan).

Lire le latin

Ko, M., Delmas-Massouline, M.-F. & Boehrer, P. (1996). *Lire le latin, Textes et civilisation 5^e*. Paris: Hachette.

Mémento «Langues et cultures de l'Antiquité». (2001). Neuchâtel: DIPAC.

À la découverte du grec. (2002). Neuchâtel: DIPAC.

À la découverte du latin. (2012). Neuchâtel: DIPAC.

Manuel d'exercices de latin. (2011). Neuchâtel: DIPAC.

Antje-Marianne Kolde

docteure ès lettres, est professeure en didactique des langues anciennes à la Haute École Pédagogique de Lausanne; elle est également chargée de cours en langue et littérature grecques à l'Université de Genève.

Enseigner les langues anciennes aujourd'hui?

Mireille Ko | Paris F

Aus wirtschaftlichen und ideologischen Gründen ist die Existenz des Unterrichts der alten Sprachen in Frankreich und dem restlichen Europa mehr und mehr gefährdet. Dies zwingt uns, in unseren Ländern, zu einer vertieften Reflexion bezüglich der Ziele und Methoden dieses Unterrichts. Nun stellen das Latein und das Altgriechisch für uns aber einen gewaltigen Vorteil dar, um die tiefgründigen und untrennbaren Verbindungen zwischen der europäischen Kultur und der mediterranen und mittelöstlichen Kultur aufzuzeigen. Ihr Erlernen muss folglich Sprache und Zivilisation ständig miteinander verknüpfen, was eigentlich für das Erlernen jeder Sprache die Regel sein müsste. Mit diesem Ziel haben wir eine Methode erarbeitet, deren fundamentales Prinzip die Lektüre von authentischen Texten darstellt, aufgrund deren sich nach und nach die Sprach- und Kulturkenntnisse parallel entwickeln. Der Wahl der Texte liegen vier Kriterien zugrunde: Ihr Einfluss auf unsere Zivilisation, ihre literarische Qualität oder ihr dokumentarisches Interesse, und die Leserschaft, welcher man die Texte vorlegt. Darüber hinaus haben wir für das Lernen mit dem Ziel der Lektüre und der Übersetzung – die Aufgabe des Übersetzens in die Fremdsprache ausgeschlossen – die häufigsten linguistischen Phänomene und kulturellen Gegebenheiten ausgewählt, was den Unterricht flüssiger macht.

Malgré de nombreuses polémiques, et des attaques systématiques aussi bien de la droite que de la gauche, l'enseignement du latin et du grec existe toujours en France. Mais aujourd'hui, son existence est plus précaire que jamais. Certes, les discours officiels en vantent l'intérêt, prônent l'acquisition d'une «culture commune» où l'Antiquité aurait sa place, mais il faut être réaliste, n'est-ce pas? D'une part, l'heure est aux économies drastiques nécessitées par la crise, d'autre part, les élèves français ont des horaires de cours beaucoup trop chargés. La conséquence immédiate est de supprimer les options qui alourdissent l'emploi du temps et grèvent le budget. Or, l'enseignement du latin et du grec n'existe que sous une forme optionnelle. Ainsi, peu à peu, de façon insidieuse, on en vient à l'éliminer.

Toutes ces conditions défavorables sur le terrain rendent indispensable une réflexion approfondie, en France comme dans toute l'Europe, sur l'enseignement des langues anciennes: faut-il encore le transmettre, et si c'est le cas, quelles dispositions doit-on prendre pour le promouvoir et faire cesser cette entreprise de démolition silencieuse?

1. Culture européenne et méditerranéenne

Le latin et le grec ancien présentent l'immense avantage de lier profondément la culture européenne et la culture méditerranéenne, que l'on peut étendre jusqu'au Moyen-Orient, lieu d'origine de notre culture. Le lien entre la culture gréco-latine et les civilisations sémitiques est en effet profond et indissoluble: rappelons que notre alphabet est hérité des Phéniciens et que les religions monothéistes, qui ont façonné l'Europe autant que les civilisations de l'Antiquité grecque et latine, sont nées au Proche-Orient. Le bassin méditerranéen a été le creuset d'une culture originale issue de ces deux sources, gréco-latine et sémitique. Le grec, puis le latin, ont été les vecteurs de cette culture jusqu'au Nord de notre continent. A ce titre, leur enseignement devrait figurer dans les programmes scolaires de tous les pays d'Europe.

2. Langues et civilisations

A l'heure actuelle, beaucoup trop souvent, l'étude des langues est coupée de celle des civilisations. En France, on est passé d'un extrême à l'autre: dans les années 50, nous lisions et traduisions en classe de la littérature, allemande par exemple, sans jamais apprendre à converser dans la langue moderne. Aujourd'hui, on ne fait que converser, et il est interdit de traduire le moindre mot; mais on ne lit plus de littérature. En ce qui concerne les langues anciennes, on passait deux ans à étudier la grammaire latine ou grecque avec toutes leurs exceptions avant d'aborder des textes souvent rébarbatifs, tels que des récits de bataille, que l'on commentait rarement. Aujourd'hui, nombre de grands penseurs des sciences de l'éducation nous recommandent d'abandonner l'apprentissage laborieux des langues elles-mêmes et de ne faire lire que des traductions, quand on ne réduit pas le cours à la projection d'un péplum. Tous ces excès sont également absurdes: on ne

peut comprendre une langue sans étudier la civilisation dont elle est un élément, et on ne comprend pas davantage une civilisation sans étudier la langue qui l'imprègne. Si l'on admet donc que les jeunes Européens ont besoin de connaître l'Antiquité pour comprendre d'où ils viennent, cela implique qu'il faille instituer dans les écoles un enseignement de langues et cultures de l'Antiquité, et cela le plus tôt possible dans le cursus, afin que tous en bénéficient avant toute spécialisation ou orientation professionnelle.

Il faudrait repenser l'étude des langues en Europe, à mon avis, selon deux dimensions:

- une dimension «verticale», c'est-à-dire historique, pour l'étude de la langue maternelle, ou du pays d'accueil, et où les langues anciennes auraient une place importante; connaître l'histoire de la langue qu'on parle est nécessaire pour bien la maîtriser. J'ai souvent observé, par exemple, que les élèves faisaient toujours la même erreur sur le mot «rustique» qui pour eux signifie «ancien», jusqu'au jour où ils apprennent que ce mot vient de «rus», la campagne. Le détour par le latin, et l'étymologie, fixe plus sûrement la connaissance d'un mot que plusieurs répétitions du français au français.
- une dimension «horizontale», c'est-à-dire comparatiste, qui établit des correspondances entre la langue qu'on parle et les langues vivantes qu'on apprend par la suite. Par exemple, lorsqu'on étudie les nombres, il est intéressant de présenter aux élèves un tableau comparatif qui mette en parallèle les nombres en grec, en latin et langues romanes, en langues germaniques, en langues celtiques et en langues slaves.

Ces deux dimensions font nécessairement entrer en jeu la notion de l'origine indo-européenne de la plupart des langues actuelles de l'Europe; notons au passage que l'étymologie passionne toujours les élèves, enfants ou adultes.

3. La construction du savoir dans le domaine des langues anciennes: de la tradition à l'actualité

Dans les années 50, l'enseignement des langues anciennes s'adressait à un public «captif», qui suivait un cursus dit «classique» de la 6^e à la Terminale (dernière classe de l'enseignement secondaire), avec très peu de changements possibles. A l'inverse, depuis les années 70, le latin et le grec sont des options que l'on peut abandonner n'importe quand en cours de route; à quoi bon alors consacrer des semaines à un apprentissage abstrait dont on ne connaît pas l'application concrète? De plus en plus d'élèves ne font qu'un an ou deux de latin ou de grec, ce qui est fort dommage car on ne peut arriver ainsi au plaisir d'une lecture aisée et de la maîtrise d'un savoir.

Tout cela nous a amenés à repenser en profondeur l'enseignement des langues anciennes.

4. De nouveaux principes pour élaborer des programmes en langues anciennes

Lire des textes authentiques

Les langues anciennes n'existent aujourd'hui que sous forme d'un corpus fermé de textes: inscriptions ou textes très élaborés, œuvres d'écrivains ou de savants. Il est donc vain de prétendre ressusciter une langue parlée, ce qui n'empêche pas d'utiliser l'oral dans un but pédagogique. D'autre part, les textes fabriqués que présentaient jadis les manuels de langues anciennes avaient principalement pour but d'illustrer une règle de grammaire, et donc ne pouvaient prêter à aucun commentaire approfondi. De même, simplifier ou couper exagérément ces textes aboutit à les vider de leur sens. Les textes authentiques sont donc le matériau essentiel de nos cours.

Lier l'étude de la langue à celle de la civilisation

Les textes sont le seul moyen de lier ces deux objectifs inséparables. En effet, à partir d'un texte authentique, on tirera des sortes de fils: d'abord, la recherche de son sens général, et donc ce qu'il nous apprend sur l'auteur, l'époque, les mœurs, etc.; ensuite, l'étude plus détaillée des moyens linguistiques qui le caractérisent: vocabulaire, formes grammaticales, effets sonores et métriques en poésie, ce qui amène à préciser et nuancer les observations faites sur le sens général du texte; enfin, les résonances de certains éléments dans l'histoire européenne ou méditerranéenne: étymologies, influence sur les arts et les lettres dans différentes époques. On pourra en outre développer plus amplement, selon le texte étudié, un aspect de la civilisation ou de la langue.

Ainsi, on peut présenter les deux premiers paragraphes de la Première Catilinaire de Cicéron (le fameux «Quousque tandem, Catilina...»), d'abord sans traduction, en faisant observer: 1) à qui s'adresse l'orateur, 2) par quels procédés de style, 3) quels sont les champs lexicaux dominants. Dans un deuxième temps, selon le niveau des élèves, on proposera une traduction ou on donnera un vocabulaire permettant de l'élaborer, puis on reprendra plus en profondeur les observations faites auparavant, et enfin on présentera l'auteur, l'œuvre et le contexte historique afin de les éclairer pleinement. On pourra ensuite proposer aux élèves, par exemple, un développement sur la rhétorique dans l'Antiquité et son prolongement jusqu'à nos jours.

Le bassin méditerranéen a été le creuset d'une culture originale issue de ces deux sources, gréco-latine et sémitique. Le grec, puis le latin, ont été les vecteurs de cette culture jusqu'au Nord de notre continent. A ce titre, leur enseignement devrait figurer dans les programmes scolaires de tous les pays d'Europe.

Immédiatement, on l'imagine, se posent des questions difficiles: d'abord, comment choisir dans cette masse considérable de textes, et comment construire une progression cohérente? Ensuite, comment débiter l'enseignement de ces langues avec des textes pour la plupart complexes, sans les défigurer complètement en voulant les rendre accessibles?

Choix des textes

Le choix des textes se fait en croisant plusieurs critères essentiels:

1) *le caractère fondamental de ces textes*

On ne saurait par exemple étudier le latin sans lire Virgile et Cicéron, et étudier le grec sans lire Homère et Platon. De même, on sélectionnera les textes qui ont le plus influencé la littérature et l'art européens: par exemple, l'*Iphigénie* d'Euripide qui a inspiré Racine ou, encore, les auteurs latins César et Suétone qui ont inspiré à Shakespeare son *Jules César*.

2) *la qualité littéraire des textes*

Par exemple, la poésie d'Horace, d'Ovide, de Sappho, de Théocrite, est l'occasion d'analyses et de commentaires approfondis et intéressants. Mais cette qualité même crée une difficulté importante, car ces textes sont le fruit d'une élaboration très savante, qui les rend fort complexes. Il faudra donc certes choisir les textes les plus riches de sens et les plus beaux, tout en réfléchissant à la manière de les aborder.

3) *la qualité documentaire des textes*

Certains textes ne présentent pas de grandes qualités littéraires, mais ont un intérêt documentaire de premier plan: par exemple, les inscriptions, ou les descriptions des sanctuaires grecs de Pausanias, d'après lesquelles on peut connaître ces sites tels qu'ils étaient à son époque, ou encore l'œuvre de Pline l'Ancien qui nous renseigne sur l'état de la science romaine et sur la faune ou la flore de son temps.

4) *l'âge des élèves et leurs centres d'intérêt*

Tous les textes retenus selon les critères précédents doivent ensuite être sélectionnés selon les publics auxquels on s'adresse. Il est évident que de jeunes élèves pourront lire les Fables de Phèdre ou d'Esopé, et non les dialogues de Platon ou les discours de Cicéron.

On voit que le choix des textes est une entreprise fort délicate! Sans compter que les programmes scolaires officiels doivent être également respectés...

Repenser l'étude de la grammaire et du vocabulaire

Notre objectif est donc la lecture des textes, la plus aisée possible, ainsi que leur traduction. La traduction, même au niveau des débutants, même sur des éléments d'une phrase est en effet un exercice fort utile pour sensibiliser les élèves aux différences entre les langues telles que l'ordre des mots, ou pour affiner la connaissance de la langue maternelle par la recherche du mot juste. Mais que ce soit pour lire ou pour traduire, nous n'avons pas besoin d'apprendre ces langues en vue de faire du thème. Or, les grammaires traditionnelles étaient conçues pour écrire du latin ou du grec; cela ne veut pas dire qu'il faille se priver de l'exercice du thème, très efficace pour mémoriser ces langues et en reconnaître les formes, mais nous mettrons l'accent sur les formes les plus usuelles en éliminant les exceptions et les formes rares, telles que la déclinaison de *puppis* ou celle de τὸ κρέας.

Pour le vocabulaire, nous nous sommes fondés sur les travaux de l'Université de Liège, repris par Cauquil et Guillaumin, qui ont permis, à partir de la saisie des textes latins et grecs sur ordinateur, de sélectionner les mots selon leur fréquence. On a ainsi constaté qu'un élève qui connaissait les 400 mots les plus fréquents du latin ou du grec pouvait lire les auteurs de prose classique sans recourir constamment au dictionnaire.

Ces deux objectifs nous ont amenés à modifier parfois les modèles traditionnels de déclinaison ou de conjugaison. Le mot *rosa*, charmant mais extrêmement rare, a été remplacé par *causa*, tout aussi transparent mais très fréquent, surtout dans



Aesop, The dog and his reflection, illustrated by Wenceslas Hollar.

des expressions comme *causam dicere*, et intéressant pour l'étymologie puisqu'il donne à la fois *cause* et *chose*. En grec, le mot φωνή a remplacé le traditionnel κεφαλή, beaucoup plus rare. Parfois, cependant, nous avons gardé les modèles d'usage, par exemple la conjugaison du verbe λύω, peu fréquent, mais unique en son genre, car il est à la fois parfaitement régulier et très court. D'autres considérations peuvent aussi entrer en jeu: ainsi, nous

avons retenu *mittere* à la place de *legere* pour la 3^{ème} conjugaison latine, parce que le passif se traduit plus aisément à toutes les personnes. Il est plus naturel pour nos élèves de dire «je suis envoyé» que «je suis lu».

Conclusion

Comme on le voit, ces quelques réflexions ont surtout pour but d'engager une discussion et des échanges à

propos de l'enseignement des langues dans notre continent. Il serait temps, en effet, de le repenser en profondeur et de l'harmoniser de façon rationnelle et logique.

Bibliographie sommaire

Cauquil, G. & Guillaumin, J.-Y. (1984). *Vocabulaire de base du latin*. Besançon: ARELAB.

Cauquil, G. & Guillaumin, J.-Y. (1992). *Vocabulaire essentiel de latin*, Paris: Hachette.

Cauquil, G. & Guillaumin, J.-Y., avec la collaboration de Jean-Claude Carrière (1985). *Vocabulaire de base du grec*. Besançon: ARELAB.

Caron, F. (1992). *Lexique thématique du latin*. Paris: Dunod.

Ko, M. (2000). *Enseigner les langues anciennes*. Paris: Hachette Livre.

Mireille Ko

agrégée de Lettres classiques, a fait toute sa carrière dans des collèges de la banlieue parisienne, auprès d'élèves d'origine modeste. Elle a publié avec des collègues une série de manuels (*Lire le Latin, Lire le Grec*) aux éditions Hachette, fondant l'enseignement sur l'étude de textes latins et grecs authentiques. Elle est adhérente à la C.N.A.R.E.L.A. (Coordination Nationale des Associations Régionales des Enseignants de Langues Anciennes), association militante qui a pour but de démocratiser l'enseignement des langues anciennes.

Il greco antico nei nuovi licei italiani: studio dei contenuti e apprendimento linguistico

Andrea Taddei | Pisa I

The topic of the future of the classics has very much been debated and studied, in recent times. Redefining the idea of the classics is a useful starting point in order to stress the importance of contexts for developing skills and competences in translating ancient Greek language texts. In this paper the importance of content and contexts is studied through the lenses of the recent framework for Italian secondary schools, aiming to develop a different model of using ancient text to understand our own ways in reading the classics.

Appare difficile negare la vitalità del dibattito intorno al senso di studiare, *ancora oggi*, il greco e il latino. A voler tacere di recenti polemiche giornalistiche, tutte italiane, che arrivano a coinvolgere settimanali da edicola e *blog* di successo e che, in buona sostanza, ripetono luoghi comuni e ripropongono stanche immagini di classicismo, se ampliamo l'orizzonte geografico del nostro sguardo possiamo segnalare che, solo negli ultimi due mesi, sono comparsi sulla questione almeno due distinti contributi di diversa natura.

Il primo è un appello promosso da alcuni intellettuali francesi comparso su *Le Monde* del 9 febbraio 2012, che imposta la questione della didattica delle *humanités classiques* in termini di rapporto con la mondializzazione e di rischio di perdita del cosiddetto *soft power*¹ nella politica internazionale della Francia. Il secondo è un articolo scritto da una studiosa cantabrigense² per il pubblico statunitense, e pubblicato sul numero di gennaio 2012 della *New York Review of Books*³. A questi contributi molto recenti si aggiungono i numerosi appelli internazionali circolati negli ultimi mesi a sostegno dello studio della lingua greca e latina⁴ e, addirittura, una richiesta (una *provocatio*, per usare le parole stesse dell'appello) all'UNESCO affinché l'organizzazione delle Nazioni Unite tuteli la lingua greca e latina come "patrimonio immateriale dell'umanità".

Nel suo articolo sulla *New York Review of Books*, Mary Beard sviluppa alcune utili riflessioni che mettono in discussione la nozione di "classico" e, al contempo, si soffermano sulle modalità e sulle possibili strategie utili per rendere ancora

interessante, nel 2012, lo studio della lingua greca e latina: «*How do we make the ancient world make sense to us?*» (pag. 2)

Tra le osservazioni condivisibili di questo articolo, una in particolare ci riguarda da vicino. Parlando dell'utilità - pratica in senso stretto - di conoscere il latino per studiare le lingue neolatine, la studiosa conclude il proprio ragionamento evitando le prevedibili conclusioni sui vantaggi didattici derivanti dalla conoscenza di strutture e morfologia del latino (un discorso tanto vero quanto, spesso, stancamente ripetuto) e imposta la questione in termini di motivazione all'apprendimento: *There is only one good reason for learning Latin, and that is that you want to read what is written in it* (p.6). Apprendere una lingua, dunque, per leggere e comprendere i contenuti che, tramite questa, vengono espressi.

Dai contenuti alla lingua

Il mio contributo consisterà, invece, nel tentativo di impostare la questione del rapporto tra contenuti e apprendimento linguistico nella direzione inversa e complementare, vale a dire considerando le possibili potenzialità offerte dallo studio dei contenuti e dei contesti per l'apprendimento della lingua, in primo luogo precisando natura e sostanza di questi "contenuti", una nozione che talvolta rischia di essere interpretata in modo troppo rigido (e di conseguenza fraintesa).

Per evitare il rischio di formulazioni troppo generali, il quadro di riferimento sarà costituito dai cosiddetti «nuovi licei» italiani, e dalle recenti *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento* definitivamente promulgate nel maggio 2010⁵. Si tratta di una realtà in continuo movimento che, dal punto di vista istituzionale, ha trovato solo recentissimamente un assetto più stabile, ma non per questo meno controverso⁶.

A norma di legge, la recente definizione degli

obiettivi formativi del liceo classico italiano parla (art.5, c.1) di un *percorso indirizzato allo studio della civiltà classica e della cultura umanistica, capace di favorire una formazione letteraria, storica e filosofica idonea a comprenderne il ruolo nello sviluppo della civiltà e della tradizione occidentali e nel mondo contemporaneo sotto un profilo simbolico, antropologico e di confronto di valori.*

Molto ci sarebbe da discutere sull'uso di alcune nozioni e sulla scelta dei singoli e dei plurali, soprattutto per quel che riguarda una certa idealizzazione astratta delle civiltà greca e romana (unificate nella formulazione "civiltà classica"), che divengono vero e proprio paradigma per la comprensione della cosiddetta civiltà occidentale e del mondo contemporaneo. E tuttavia, è indubbiamente un elemento utile il fatto che siano le stesse indicazioni ministeriali a sollecitare, in una qualche misura e con l'uso della nozione di "antropologia", un'indagine sui contenuti e, quindi, lo stabilimento di rapporti tra forme dell'espressione, forme di pensiero e forme della realtà.

Una proposta didattica

Il primo elemento che merita discussione è proprio la separazione tra gli obiettivi didattici che riguardano *lingua e letteratura*, da una parte, e la *cultura*, dall'altra. I nomi di Demostene e Lisia, per esempio, sono menzionati, quando si tratta di definire gli obiettivi "linguistici", in rapporto a una questione di "genere letterario", e sono invece resi parte di una selezione antologica unitamente a Isocrate quando è in gioco - nella sezione «*cultura*» - la possibilità di «*far cogliere le relazioni del testo col contesto storico, culturale, letterario*».

Si tratta di un caso in cui la separazione tra lingua e civiltà risulta assai stridente e necessita di un superamento da realizzare, per esempio, nella traduzione didattica del riferimento normativo, evitando il rischio di scindere lo studio della lingua e dei cosiddetti generi letterari dalle potenzialità informative che un testo può offrire. La costituzione stessa della forma

argomentativa, della elaborazione di tecniche di persuasione, un ambito cioè in apparenza connesso con il solo piano formale, linguistico, sintattico - retorico in senso proprio - ha infatti molto da ricavare da un'impostazione che miri ai contenuti, e si concentri cioè non sull'impatto della forma retorica nella costruzione e plasmazione della realtà, ma - al contrario - sull'importanza degli elementi contestuali per la costruzione delle argomentazioni, delle scelte lessicali⁸ e linguistiche. Uno dei brani più diffusi nella raccolte di versioni per i licei è tratto dall'orazione *Contro Leocrate* di Licurgo, un discorso ad alto contenuto ideologico e propagandistico in cui un commerciante ateniese è accusato di avere abbandonato la città dopo la battaglia di Cheronea. L'orazione è tutta costruita intorno alla definizione di Leocrate come traditore della patria, degno di essere condannato a morte e indegno di condividere con i suoi concittadini il patrimonio di eroi e grandi personaggi che popolano il passato della *polis*. Il brano corrisponde ai §§ 94-96, un passaggio nel quale l'oratore racconta una «*storia*» (vedremo subito in quale senso) che - insieme alle molte altre evocate nel testo - serve come paradigma contrastivo rispetto al comportamento tenuto dal traditore Leocrate. Licurgo racconta di un giovane che, durante un'eruzione vulcanica, evita di fuggire pensando solo alla propria salvezza, ma si preoccupa di tutelare la vita del padre, ed è per questo salvato dagli dei. Il testo è molto lineare e inizia con queste parole: *Λέγεται γοῦν ἐν Σικελίᾳ (εἰ γὰρ καὶ μυθοδέστερόν ἐστιν, ἀλλ' ἄρμόσει καὶ νῦν ἅπασι τοῖς νεωτέροις ἀκοῦσαι) ἐκ τῆς Αἴτης ῥύακα πυρὸς γενέσθαι* [Si narra dunque che in Sicilia (e anche se il racconto è un po' favoloso, sarà comunque utile per tutti i giovani ascoltarlo), dall'Etna scorresse un torrente di fuoco], per poi proseguire con il vero e proprio racconto che già si è riassunto. A giudicare dai titoli con cui il brano

viene presentato dai curatori moderni, nasce il sospetto che il brano sia inserito nelle selezioni antologiche in ragione di una certa identificazione con gli intenti pedagogici (e propagandistici) dichiarati dallo stesso autore: *ἀλλ' ἄρμόσει καὶ νῦν ἅπασι τοῖς νεωτέροις ἀκοῦσαι* [sarà comunque utile per tutti i giovani ascoltarlo].

Si tratta, in buona sostanza, di un'occasione sprecata.

Sarebbe infatti molto più utile riflettere sulla presa di distanza dal mito (*μυθοδέστερον*) e sull'evocazione di un racconto a fini demagogici (*εἰ γὰρ... ἀλλ'*).

Una buona lezione di morfologia greca, nel primo biennio, potrebbe cercare dei contenuti (intesi come fatti di civiltà) nel rapporto tra l'uso di una forma impersonale (*leghetai*), di un comparativo assoluto (*mythodesteron*) e una congiunzione avversativa che risolve sbrigativamente la riflessione tucididea di distinzione tra *mythos* e *mythodes*, orientandola a fini pragmaticamente persuasivi e didatticamente utilitaristici. Se in Tucidide la distinzione tra racconto greco e racconto fantastico greco corrisponde alla volontà di discernere nella ricostruzione dei fatti, in Licurgo si prendono le distanze dalla stessa nozione di *mythodes*, esplicitando la non rilevanza, per i fini argomentativi e paideutici in senso proprio, della veridicità della "storia" raccontata. C'è senz'altro molto da dire sull'autore e sulla temperie culturale in cui questi vive ed opera, e proprio per questa via è possibile disporre di strumenti nuovi per spiegare *quel* comparativo assoluto, *quella* congiunzione avversativa e *quell'*uso impersonale del verbo *lego*.

E' certo ed evidente che la conoscenza di passaggi importanti della letteratura greca possono svolgere un ruolo cruciale per chi sta imparando a sviluppare, meglio se in modo critico e con la mediazione della filosofia, riflessioni su nozioni fondamentali per il proprio futuro status di cittadino. E tuttavia, non è in questa direzione che si può sviluppare una didattica della lingua e

C'è molto da apprendere studiando i Greci indipendentemente dalla nozione di “miracolo”, che tanto ha segnato molte ricezioni europee e, per esempio, alcuni momenti della storia della scuola italiana.

dei contenuti che eviti di isolare la prima dimensione rispetto alla seconda, e che provi a utilizzare l'esplorazione dei secondi per meglio rafforzare la conoscenza e sviluppo di competenze nella prima.

Le riflessioni erodotee sulla inversione di valori in un contesto di pace e in un contesto di guerra, le celebri formulazioni del monologo di Medea sul rapporto tra funzioni maschili e femminili, la discussione sulla democrazia proposta dal Pericle tucidideo, sono senz'altro pagine fondamentali per divenire consapevoli cittadini europei, prima ancora che per lo studio della lingua e della civiltà greca. E tuttavia, appare sempre utile procedere per differenziazione, evitando le facili analogie che pure affollano molti manuali e vengono spesso usate dagli insegnanti per catturare l'attenzione degli studenti: Erodoto non era un pacifista e Medea non era una femminista, per esempio, così come la cosiddetta democrazia ateniese ha tratti molto più contraddittori di quanto, sbrigativamente, non si sia disposti a illustrare a giovani studenti che si avvicinano per la prima volta alla civiltà dei Greci.

Concentrandosi sui contenuti, ma prescindendo dai contesti, si corre il rischio di oscillare continuamente tra uno schiacciamento cronologico della distanza che separa gli interpreti moderni dalle civiltà antiche, da una parte, e un recupero idealizzato del passato che è “classico” ancora prima perché così costruito da centocinquanta anni di insegnamento liceale⁹, piuttosto che in quanto appartenente alla (inesistente) “civiltà classica” che gli iscritti ai nuovi licei si avviano a studiare.

Contenuti e paradigmi

Lo studente liceale che affronta lo studio della letteratura italiana si deve misurare con una serie più o meno numerosa (a seconda della sensibilità dell'insegnante) di aneddoti che riguardano la figura di Vittorio Alfieri. Tra gli altri, più o meno fantasiosi, si apprende di un letterato quasi ossessionato dalla lettura delle *Vite Parallele* di Plutarco, descritta dallo scrittore astigiano in termini di entusiasmo e incapacità di contenimento personale¹⁰

L'atteggiamento presentato nella *Vita* appare doppiamente esemplare in senso negativo, rispetto alla ricerca di “contenuti” nei testi letterari greci. Leggendo le *Vite Parallele*, l'autore astigiano si misurava con una costruzione già idealizzata, paradigmatica in senso etimologico, della civiltà greca. Gli eroi e i personaggi storici dell'autore di Cheronea¹¹ sono infatti costruzioni letterarie fatte da un erudito dottissimo che scriveva almeno sei secoli dopo gli eventi di cui parla.

La Grecia di Plutarco è insomma idealizzata quanto quella che, attraverso il Rinascimento, arriva, per continuare il nostro esempio, alle riprese alfieriane e, poi, ad alcune costruzioni idealizzate che talvolta continuano a essere proposte agli studenti liceali. Ed è su questa base che, periodicamente, torna a generarsi il dibattito sull'opportunità di mantenere, o meno, lo studio del greco nell'istruzione secondaria. In modo paradossale ma significativo, il principale argomento per la conservazione dell'insegnamento consiste proprio nella possibilità di recuperare questa tradizione (*le vite dei veri Grandi*, per usare le parole di Alfieri), magari evitando proprio lo studio della lingua. Un'assurdità doppia che usa argomenti sbagliati.

La costruzione, da parte degli insegnanti, di un contesto diacronicamente articolato, appare dunque tanto più necessaria se si vogliono evitare fraintendimenti e distorsioni. Sapere che Plutarco dista da Alcibiade almeno quanto noi distiamo dagli autori rinascimentali non è, perciò, solo un elemento di mera cronologia da fare apprendere agli studenti. E' in gioco, piuttosto, la fabbricazione stessa dell'immagine di una civiltà, che appare mediata, e talvolta idealizzata, già nell'autore di Cheronea che visse immerso nel mondo romano, ed è poi doppiamente mediata, e spesso idealizzata, in molte interpretazioni dei moderni¹². Bisogna mettere in prospettiva la letteratura greca (e latina), non solo per valorizzare meglio le influenze sulla letteratura europea, per esempio, del Vicino Oriente Antico o delle varie espressioni della letteratura (per esempio scientifica) in lingua araba, ma anche per valutare in un'ottica diversa il contributo stesso che la civiltà greca ha dato alle sue espressioni letterarie, mediate da una lingua il cui studio non deve esaurirsi nel primo biennio, e deve invece arricchirsi con la pratica del tradurre contrastivo e consapevole anche negli anni successivi¹³.

C'è molto più da apprendere studiando i Greci indipendentemente dalla (meglio ancora: privati della) nozione di “miracolo”, che tanto ha segnato molte ricezioni europee e, per esempio, alcuni momenti della storia della scuola italiana. E anche gli strumenti ermeneutici dell'antropologia dovrebbero essere messi a profitto in un modo un po' meno banalizzante di quanto non capiti di incontrare in alcuni manuali per il liceo.

Ad essere in gioco non è, infatti, l'idea di stabilire paralleli astratti, astorici - e quindi inutili - tra civiltà tra loro lontane nel tempo e nello spazio quanto, piuttosto, l'opportunità di rendere lo studio della lingua un veicolo per comprendere fatti di civiltà importanti, non in termini di identità o ricerca di radici innegabili quanto ovvie, ma in termini di pluralità e alterità. La visita di un museo etnografico può dare, a mio avviso, un contributo almeno paragonabile alla ennesima visita di un museo archeologico (a volta basta scendere le scale di un piano,

come accade al *British Museum*, e le due esperienze possono essere affiancate). Sebbene non si tratti, ovviamente, di stabilire facili identificazioni tra gli abitanti delle isole Trobriand e gli uomini della Grecia antica, bisognerà tuttavia essere consapevoli del fatto che la comprensione dei meccanismi della reciprocità (*philia*) in Grecia è molto debitrice delle ricerche condotte da B. Malinowski proprio presso i Trobriandesi, e del lavoro di mediazione culturale che, attraverso il fondamentale studio dell'etnologo M. Mauss dedicato alle pratiche del dono, arriva alla Grecia antica (per esempio allo studio dell'origine del contratto, del diritto penale, della stessa nozione di persona) attraverso l'opera intellettuale del sociologo e ellenista Louis Gernet e, poi, della tradizione di studi storico-antropologici¹⁴.

Sarà, questa, una via per porre domande diverse ai Greci, e ai contenuti espressi nella loro lingua, spesso con il rischio di trovare solo riposte negative, ma anche con l'opportunità di stupirsi in misura minore se i fondatori della democrazia, della civiltà occidentale, del pensiero razionale ci sembrano, di tanto in tanto, un po' più selvaggi di quanto non siamo d'ordinario disposti ad ammettere.

Bibliografia

Alfieri, V. (1804). *Vita scritta da esso*, London.
 Beard, M. & Henderson, Ch. (1995). *Classics. A Very Short Introduction*, Oxford: Oxford University Press.
 Beard, M. (2012). Do the Classics have a Future? *The New York Review of Books*, 59 (1).
 Citti, V. (2010). Risposta a Chioma o radici? *Aufidus* (71), 75-77.
 Citti, V. & Casali, C. (2012). *Dialogoi*. Torino: SEI.
 Di Donato, R. (1990). *Per una antropologia storica del mondo antico*, Firenze: La Nuova Italia.
 Di Donato, R. (2001a). *Hierà. Prolegomeni ad uno studio storico-antropologico della religione greca*, Pisa: Edizioni Plus.
 Di Donato, R. (2001b). *Geografia e storia della letteratura greca arcaica*, Milano: La Nuova Italia.
 Di Donato, R. (2006). *L'Arca di Noè. Contributi a una riforma della scuola*, Pisa: Edizioni ETS.

Lanza, D. (2005). *Introduzione a A. Lesky. Storia della letteratura greca. Edizione riveduta e ampliata*, tr. it. Milano: Il Saggiatore: XI-LII.

Malinowski, B. (1922). *Argonauts of the Western Pacific*, London.

Mauss, M. (1925). *Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*, *Année Sociologique*, Nouv. Sér. (1), 30-186 (rist. in *Sociologie et Anthropologie*, Paris 1965: 145-279).

Meyerson, I. (1948). *Les fonctions psychologiques et les oeuvres*. Paris (tr. it. Pisa, 1989). Ristampa con una nuova postfazione di R. Di Donato, Paris, 1995).

Gernet, L. (1951). *Droit et prédroit en Grèce ancienne*, *Année Sociologique*, III sér. (1948-9): 21-119 (= *Anthropologie de la Grèce antique*: 171-260).

Mauss, M. (1998). *I fondamenti di un'antropologia storica*. Prefazione e cura di R. Di Donato, Torino: Einaudi.

Rongoni N. & Grisendi E. (2010) Chioma o radici? L'importanza dell'apprendimento del lessico della lingua greca, *Aufidus* (71), 65-74.

Scheid-Tissinier, E. (1994). *Les usages du don chez Homère*, Nancy: Presses universitaires.

Taddei, A. (2008). Lavorare con le Letterature greche: un'esperienza didattica nel laboratorio di Greco della SSIS, *Aufidus* (64), 39-66.

Taddei, A. (2001). *Testi e contesti. Per una didattica della letteratura greca nei nuovi licei*, Pisa: Edizioni ETS.

Note

¹ *En renonçant aux humanités classiques, la France renonce à son influence*, pubblicato su *Le Monde*, 9 février 2012. Cf. anche l'articolo, pubblicato sul medesimo numero del quotidiano, da nove insegnanti del liceo «Victor Hugo» di Parigi, con il titolo *Le classes prépa littéraires: un bouc émissaire commode*.

² Di Mary Beard si veda anche la *Very short introduction* alla nozione di «Classics» (Cf. Beard & Henderson, 1995 (rist. 2000). Sul rapporto tra studi classici e realtà a noi contemporanea si veda Di Donato, 2006: 101-11).

³ Beard 2012.

⁴ Per esempio quello promulgato dalla FIEC (Neuchâtel, 1^e Janvier 2010) a sostegno delle *études classiques*.

⁵ Una prima versione era circolata nel 2006. Le norme sono state poi progressivamente modificate e rielaborate in successive versioni,

fino alla emanazione del maggio 2010. Le indicazioni sono di fatto operative a partire dall'a.s. 2011/2012 e sono in corso di attuazione, nel momento in cui scrivo, in alcuni bienni ginnasiali.

⁶ Sia consentito rinviare a quanto ho scritto in Taddei, 2011. Sul rapporto tra vecchi programmi e nuove indicazioni nazionali cfr. Di Donato, 2007: 17-24.

⁷ In particolare pare a me una semplificazione riduttiva il riferimento a una generica «civiltà classica», un ambito entro il quale conviene procedere per disaggregazione, più che per semplificazione.

⁸ Cf. Citti, 2010. Rongoni & Grisendi, 2010. Cf. l'utilissimo fascicolo *Percorsi di lessico greco* curato dallo stesso Citti insieme a C. Casali, M. Tauffer, L. Fort e allegato alla raccolta di versioni *Dialogoi*, recentemente ristampata (Citti & Casali, 2012).

⁹ Il liceo classico è stato istituito, in Italia, dalla legge Casati, promulgata nel 1859. Sulle vicende degli studi liceali di cultura classica in Italia e in Europa cf. Di Donato, 2001b: 3-16, 181-202; Lanza, 2005.

¹⁰ Alfieri, 1804: 132.

¹¹ Si pensi, per esempio, alla *Vita di Alcibiade*, che in alcuni casi raggiunge effetti di esasperazione notevole (§§ 1.4, 11.3, 9.1).

¹² Sia consentito rinviare a quanto ho scritto in Taddei, 2008.

¹³ Su tutto questo si veda Di Donato, 2007: 77-82.

¹⁴ Cf. Malinowski, 1922; Mauss, 1925; Meyerson, 1948; Gernet, 1951; Mauss, 1998; Scheid-Tissinier, 1994 (su cui si vedano le osservazioni di Di Donato, 2006: 25-33). Il complesso delle vicende intellettuali che hanno condotto alla elaborazione del metodo storico-antropologico sono ricostruite in Di Donato, 1990.

Andrea Taddei

è ricercatore di Lingua e letteratura greca all'Università di Pisa. Insegna Antropologia del Mondo Antico nel corso di laurea specialistica in Filologia e Storia dell'Antichità e tiene un laboratorio di lingua greca per gli studenti del corso di laurea in Lettere. Ha insegnato «greco» alla Scuola Superiore per l'Insegnamento nella Scuola Secondaria. Si occupa degli intrecci tra religione, diritto e letteratura in Grecia antica.

Cher Hans,

Que d'années passées, comme Pénélope, à tisser, patiemment, méticuleusement, amoureuxment le fil des relations entre les mots, entre les langues, entre les êtres, finalement, car c'est bien là l'effet que tes Curiosità produisent: nous rapprocher les uns des autres en rapprochant nos langues.

Mais comment décrire, pour nos lecteurs qui te lisent sans vraiment te connaître, tout le travail que tu as accompli pour notre revue? Nous savons, nous, à la rédaction de Babylonia, les mots qui te disent le mieux. Le savant, d'abord, au sens du XVIII^e siècle, cultivé, curieux de tout et qui exerce son intelligence sans juger, simplement pour comprendre, par soif de savoir.

Le poète, ensuite, qui fait émerger le sens caché des mots au gré de rencontres inattendues, de mises en abîmes, d'allitérations, qui fait se rencontrer la pluralité infinie des signifiants dans un texte qui lui donne sens. Ou, mieux encore, l'artisan, modeste, discret, qui travaille les mots et les langues pour nous en révéler toute la richesse. Un vrai travail d'orfèvre, dirions-nous en français, ou d'horloger, pour en exprimer la précision. Tiens, d'ailleurs, comment dirait-on cela en allemand? et en grec? et en...? En italien on pourrait parler d'un lavoro da certosino et, d'ailleurs, cette image d'un bénédictin scrutant minutieusement les textes te conviendrait également très bien.

Eh oui, Hans, tu as si bien tissé ces fils qu'ils sont devenus toile autour de la rédaction, et que nous aussi avons succombé à cette passion, à cette quête sans fin du Graal linguistique. Comme toi nous aimons l'idée que les mots voyagent, tels Ulysse, d'une île à l'autre, d'une langue à l'autre, d'un dialecte, voire d'un argot, à l'autre – il n'y a pas, pour toi, d'île qui ne mérite le détour! Et nous aussi nous mettons à chercher de tels liens, peut-être pour échapper aux langues que nous connaissons, qui nous sont trop familières et qui, tels des filtres – ou telle la nymphe Calypso nous retenant sur son île d'Ogygie – nous imposent une vision unique, trop limitée, du monde. Peut-être aussi pour trouver dans ces liens un sens caché qui nous révélerait ce que nous sommes.

Un vrai travail d'artisan des mots, disions-nous. Un cuisinier qui sait mélanger les langues? Un vitrier qui nous rend les mots plus transparents? Un charpentier? Un... Tiens, pour découvrir le métier qui te correspond le mieux, nous allons te prendre à ton propre jeu et te proposer une devinette – car tu es joueur, cher Hans, ce n'est pas possible autrement, tes textes te trahissent! La question est simple: quel est le métier qui se cache derrière tous ces mots: tejedor, weaver, tecedor, wever, tkacz, vävare?...

C'est le tisseur, ou le tisserand, bien sûr. En allemand? Weber. Eh oui, ton nom était prédestiné à rédiger cette rubrique des Curiosità. Elle était faite pour toi, ou toi pour elle. Pourtant, pour le numéro 4/2010, qui déjà t'était dédié, nous t'avions demandé une rubrique autour de ton nom, ou plutôt autour du verbe tisser. Bien sûr, nous ne l'avions pas dit ainsi, nous t'avions proposé le verbe français, parlé du tissage des mots, comme au début de cette lettre. Mais la ficelle était grosse. Et nous attendions que tu démêles les fils de ton nom, que tu nous révèles tes secrets... Mais, là encore, tu as su nous surprendre. Par modestie, certainement, tu as évité de parler du Weber et, surtout, tu nous as étonnés et fait découvrir que le mot texte avait la même racine que tisser: costruire un testo è come tesserlo, écrivais-tu; textus, il testo, è il risultato di questa tessitura... Une fois encore tu nous as fait voyager, voire mené en bateau, entre toile, guêpe et gaufre – tous mots que tu rapprochais dans cette même chronique – en parlant de tout, sauf de toi!

Tu es donc un tisserand, ou un tisseur de texte qui étend sa toile dans l'ombre, en quête perpétuelle du sens. C'était là ton travail pour notre revue, la nôtre, la tienne.

Cher Hans, tu as donc décidé d'arrêter... et tu manques déjà à ce numéro. Mais les meilleures choses ont une fin et nous imaginons bien que ta curiosité va à présent s'exercer ailleurs, sur d'autres énigmes. Il est donc temps de te remercier, de te dire à quel point tu nous as émerveillés et fait voyager, à quel point nous avons apprécié tes chroniques et, plus encore, ta personne, assurément irremplaçable, et les liens que nous avons tissés ensemble. Au nom de toute la rédaction, nous te remercions pour tout ce que tu as donné à Babylonia et te souhaitons tout le meilleur pour l'avenir.

Die Erneuerung des Unterrichts von Griechisch als Fremdsprache

Blick auf zwei aktuelle Unterrichtsreihen

Konstantinos Oikonomou | Larissa GR | Hannover D

Because of growing interest in Greek as a foreign language, the modernization of its teaching practice is necessary. Two new and in several respects remarkable text books, namely *Pame!* (CEF A1) and *Jassu!* (CEF A1-2), published in Germany for adult learners, follow the latest principles of foreign language didactics by: a) varying the drawing of the pages; b) using a variety of non-textual materials and authentic elements and c) effectively integrating the teaching of grammar into situations of communication. They suggest ways of task-based learning and present varied activities covering all four language skills trying above all to promote learner autonomy.

Das Interesse an Griechisch als Fremdsprache (GAF) und der Bedarf an aktuellen Unterrichtsmaterialien

Das Interesse an (Neu-)Griechisch als Fremd- und Zweitsprache hat sich in den letzten Jahren sowohl in Griechenland als auch im Ausland verstärkt. Dieses gewachsene Interesse dokumentieren Fortbildungsveranstaltungen aller Art, Projekte, Studiengänge und Curricula, die Einführung von Zertifikatsprüfungen und die Veröffentlichung theoretischer Arbeiten. So bildet sich langsam ein selbständiges Feld für GaF-Didaktik und -Methodik, das systematisch innerhalb des internationalen wissenschaftlichen Rahmens für den Fremdsprachenunterricht entwickelt wird. Dass Griechisch – auch als Lingua Franca der Balkanhalbinsel, Zweitsprache vieler Auslandsgriechen und Amtssprache Zyperns – eine der so genannten kleinen (oder schwachen) europäischen Sprachen ist, hat aber den Status von GaF seit jeher bestimmt. Was ist also neu an der derzeitigen Situation? Die vieljährige Unterrichtspraxis hat zu einer nicht geringen Zahl von Lehrwerken und Materialien geführt, die mit verschiedenen Intentionen, für verschiedene Zielgruppen und nach verschiedenen didaktischen Paradigmen verfasst wurden. Dazu zählen leider auch ziemlich viele laienhafte, subjektive und wenig wirksame Versuche, in denen zumeist die kommunikative Perspektive fehlt oder unzureichend beachtet ist (Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

1996; Ψάλτου-Joycey 2001). Die Erarbeitung neuer Unterrichtsmaterialien und deren Bewertung erscheinen also dringend nötig.

Kürzlich ist nun der Lehrbuch-Bestand um zwei neue Titel bereichert worden: *Πάμε! Pame! Der Griechischkurs*, Ismaning: Hueber 2010, von Vasili Bachtsevanidis, und *Jassu! Γεια σου! Neugriechisch für Anfänger*, Stuttgart: Ernst Klett Sprachen 2010, von Aristarhos Matsukas unter Mitarbeit von Christos Karvounis & Sofia Tsifi. Diese Lehrwerke tragen effizient zur Erneuerung einer bisweilen antiquierten Unterrichtspraxis bei, indem sie sich wie die Materialien anderer Fremdsprachen an dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen des Europarats (GER) orientieren (Bausch, Herbert & Krumm 2007). Damit überwinden sie zugleich viele technische und praktische Nachteile älterer Lehrwerke. Nach den Statistiken des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung in Bonn (für das Jahr 2009: <http://www.die-bonn.de/doks/huntemann1001.pdf>) befindet sich Neugriechisch natürlich nicht an der Spitze der Fremdsprachen, die an den Volkshochschulen, den Hauptträgern der Erwachsenenbildung, unterrichtet werden. Aber es liegt in der Rangfolge doch vor ziemlich vielen anderen Sprachen. Das eingangs genannte Interesse an der Sprache ist denn auch die Quelle für die beiden neuen Lehrwerke, die sich gleichwohl der langen Tradition von Griechisch-Lehrwerken für Lernende in Deutschland anschließen (Winters-Ohle in Bausch et al. 2007).

Die Rolle des GER bei der Konzeption von Unterrichtsmaterialien

Alle Sprach-Lehrbücher streben heute nach Vielfalt, Multimodalität, Aktivierung der Sinne durch eine angenehme, überschaubare und das Lernen

unterstützende Darbietung des Stoffes. Ihr äusserer Eindruck bestimmt oft die Wahl des Lehrwerks sowie die Konditionen des Unterrichts und in gewissem Masse sogar den Erfolg der Lerner. In dieser Absicht stellen *Pame!* und *Jassu!* schon auf der Vorderseite durch die vorherrschende blaue Farbe und die Bilder von Akropolis, von lächelnden Menschen und der griechischen Landschaft die Geschichte, die Mentalität und die Natur Griechenlands vor und unterscheiden sich so wohltuend von vielen älteren Lehrwerken. Es ist als positiv einzuschätzen, dass beide Kursbücher über viele nicht-textliche Elemente verfügen und nicht nur authentische Bilder, sondern auch (quasi)authentische Alltagszeugnisse wie Quittungen, Kalenderseiten, Plakate, Werbe- und Kleinanzeigen und Zeichnungen einsetzen, die voll in den Lehrstoff integriert sind. Dazu kommen Tabellen zu den Sprachstrukturen, farbige dekorative Motive und Graphiken, Lerntipps, abwechselnde Schriftarten, Erklärungs-, Anweisungs- und Verweissymbole. So ist dafür gesorgt, dass die Seiten übersichtlich, abwechslungsreich und lernerfreundlich erscheinen und vom Inhalt her weder anstrengend noch unklar oder verwirrend sind. Zu finden sind auch viele andere lernfördernde strukturelle Merkmale, wie Informationen über Eigenschaften und Ziele der Lehrwerksreihen, ausführliche Inhaltsverzeichnisse mit Angaben zum kommunikativen, lexikalischen, grammatischen und landeskundlichen Stoff jeder Lektion sowie besondere Lektionen über die Schrift, schliesslich Transkriptionen der Hörtexte, Glossare, Grammatikübersichten, separate Arbeitsbücher und CDs, kurzum: die ganze Palette, mit der Lehrwerke heute aufwarten.

Wie bekannt, sollen im Fremdsprachenunterricht alle vier Kompetenzen, nämlich Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben, entwickelt werden (die neue Zählweise von fünf Kompetenzen, bei der Sprechen in monolo-

gisches und dialogisches Sprechen aufgegliedert wird, fand hier theoretisch noch keinen Eingang). Dazu müssen die geeigneten Sprachstrukturen erworben werden, die zum Gelingen von Kommunikation verhelfen sollen: Der Schwerpunkt liegt somit im Prozess und nicht im Resultat des Lernens. Diesem inhaltlichen Konzept sind die beiden Lehrwerksreihen voll und ganz verpflichtet und überwinden die bisher mehr oder weniger latente Herrschaft der Grammatik-Übersetzungs-Methode. Man kann nur hoffen, dass die Lernenden durch diese Bücher von Anfang an zur aktiven Nutzung der Sprache in allen Kompetenzbereichen motiviert werden. Bei einer solchen kommunikativen Absicht überrascht es dann auch nicht, dass relativ früh schwierigere Strukturen wie der Konjunktiv oder der Genitiv eingeführt werden (was früher als unzulässig galt). Es ist allerdings fraglich, ob sich die beiden Lehrwerke zum Selbststudium eignen, da sie eine stark interaktive Unterrichtspraxis voraussetzen und auslösen. Auch wenn *Jassu!* mit seinen vielen audiovisuellen Übungen etwas traditioneller wirkt, spiegeln beide Lehrwerke eine vielseitige curriculare Haltung wider, die zur Einbeziehung von Kommunikationssituationen, Themenbereichen, Sprechakten, Wortschatz, Interkulturalität und Grammatik geführt hat. Beider Ziel ist eine elementare Sprachverwendung, d. h. das Verstehen von alltäglichen Ausdrücken und einfachen Sätzen und eine Verständigung in einfacher Form, wenn die Gesprächspartner langsam sprechen (Niveau A1 des GER), weiterhin die Beteiligung an einem weniger elementaren Diskurs in einfachen Situationen, die sich auf die direkte Umgebung und die unmittelbaren Bedürfnisse der Lerner beziehen (Niveau A2 des GER).

Der vorliegende Band von *Pame!* entspricht dem Niveau A1, der von *Jassu!* den Niveaus A1 und A2, während ein zweiter Band von *Pame!* für A2, vermutlich nach denselben Kriterien und Prinzipien verfasst, noch vor Veröffentlichung dieses Textes erscheinen dürfte. Thematisch decken beide Reihen ein breites Spektrum von Alltagssituationen ab, zu denen die Selbstvorstellung und die Teilnahme an sozialen Kontakten sowie Themen wie Arbeit und Beruf, Ort und Zeit, Essen und Trinken, Pläne und Reisen zählen. Ferner versuchen die Bücher, die Lernenden mit speziellerem kommunikativen Stoff vertraut zu machen, um die genannten Themen zu erweitern (z.B. Lebensmittel kaufen und im Restaurant essen) und mit den dazu nötigen Sprechakten (Essen bestellen, Rechnung bezahlen) zu verknüpfen und diese in die dazu passenden Textsorten (Menüs, Quittungen, Rezepte) einzubauen. Die getroffene Auswahl ist zwar subjektiv, deckt sich aber mit den Anforderungen an die jeweiligen Niveaustufen.

Beide Lehrwerke sind für die Erwachsenenbildung, d.h. für einige tausend deutschsprachige Kursteilnehmer an den Volkshochschulen, in privaten Sprachschulen und anderen Einrichtungen wie Universitäten bestimmt. Es geht um Lernende, die Griechisch aus verschiedenen Gründen, oftmals zur einfachen Verständigung während ihres Aufenthaltes in Griechenland, aber auch zum Studium, zu Kontakten mit Griechen in Deutschland, beruflich oder aus irgend einem anderen Interesse heraus lernen möchten. So könnte eine Reihe aus vier Lektionen mühelos in zwölf zweistündigen Kursabenden während drei Monaten von Erwachsenen an der Volkshochschule durchgearbeitet werden. Die Lehrwerke sind aber genau so für Jugendliche über 15 Jahre geeignet, z. B. für Kinder griechischer Immigranten in Deutschland, für die Griechisch eine



Francesco Primaticcio, Ulisse e Penelope.

Fremdsprache geblieben ist, was bei Kindern der dritten Generation oder aus Mischehen mitunter vorkommt. Die Bevorzugung von Themen wie Essen/Trinken und Urlaub/Ferien und der dazugehörigen Bilder in *Jassu!* lässt jedoch vermuten, dass die Autoren vor allem zukünftige Griechenland-Urlauber als Zielgruppe vor Augen hatten. Angesichts des in Deutschland dafür ausgeprägten touristischen Interesses ist das zwar verständlich, wenn auch einseitig und oberflächlich. So trifft man in *Jassu!* auf fast allen Buchseiten auf ein Land für Ferien. Dagegen wird in *Pame!* das Thema nicht überbetont und unterscheidet sich wohltuend von den meisten GaF-Lehrwerken; es bietet sich daher als ausgewogenes Lehrbuch für alle diejenigen an, die allgemeines griechisch-sprachliches Wissen zur Verständigung erwerben möchte. Und wenn schließlich der Unterschied zwischen den Niveaus A1 und A2 in der Tiefe der kommunikativen Kenntnisse desselben Themas liegt (Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας 2005: 2), ergibt sich aus dem Vergleich beider Lehrwerke, dass *Jassu!* insgesamt ein zwar reicheres, aber keineswegs anspruchsvolleres Material als der Band von *Pame!* enthält, der sich nur auf A1 beschränkt.

Gemäss dem kommunikativen Paradigma sollen die Lektionen eines Lehrbuchs aus verschiedenen Aktivitäten bestehen, damit die Lernenden miteinander interagieren und kommunizieren (lernen). Auf diese Weise verschreiben sich beide Lehrwerke einem *Task based learning* (Willis 1996), wozu die klar bestimmten Lernziele, die lebendigen und spielerischen Inhalte (wie etwa die Wiederholungsspiele) und die sorgfältig vorbereiteten Aktivitäten erheblich beitragen. Die vier Fertigkeiten werden systematisch und durch ein umfassendes und effizientes Trainingsprogramm von Strategien unterrichtet und nicht einfach geübt, damit die Lerner ihre fremdsprachlichen Fertigkeiten möglichst selbständig entwickeln. Für die Fertigkeit des Sprechens werden deshalb diverse kommunikative, kognitive, soziale und metakognitive Strategien (Musterdialoge, Nutzung eines Textes oder Bildes, verschiedene Formen der Partnerarbeit sowie Selbstevaluation)

eingesetzt. Zum Erfolg des Programms tragen schliesslich das reiche authentische oder quasi-authentische textliche Material, die Hörtexte der sorgfältig angelegten CDs sowie die Bilder und das intensive Aussprachetraining bei. Und indem Aktivitäten und Übungen in Form und Zielsetzung denen der passenden Fremdsprachenprüfungen ähneln, bereiten beide Lehrwerke ganz pragmatisch auf den Erwerb des Zertifikats Griechisch als Fremdsprache vor.

Trotz der gemeinsamen kommunikativen Ausrichtung und vieler struktureller Ähnlichkeiten unterscheiden sich die Bücher mitunter in ihrem methodischen Vorgehen. Wenn die Autoren von *Jassu!* jeweils eine Auftaktseiten-Vorentlastung anbieten, so ist das durchaus vorteilhaft, aber auch noch verbesserungsbedürftig, da manchmal die innere Kohärenz fehlt, wenn die Titel nicht den folgenden Inhalten entsprechen. Das Angebot des Arbeitsbuches, besonders bezüglich der Grammatik, ist ziemlich beschränkt, während andererseits die Orientierung auf das Leseverstehen und die Textproduktion als positiv einzuschätzen ist. Einige Aufgaben haben zu wenig Vertiefungspotential, wenn sie lediglich die Inhalte des Kursbuches reproduzieren. *Jassu!* bietet im Kursbuch mehr grammatische Theorie als *Pame!*, das diese in das Arbeitsbuch verlegt, wobei die Erarbeitung der theoretischen Aspekte mit Hilfe des entdeckenden Lernens sehr positiv zu bewerten ist. Die Kurzgrammatik in Form eines unabhängigen Anhangs geht einerseits über die Bedürfnisse des vorliegenden Bandes hinaus, bietet aber dem Lerner auf diesem Niveau ein gutes metasprachliches Gerüst. Die letzte Seite jeder Lektion enthält reichlich landeskundlichen Stoff, der einen außersprachlichen (soziolinguistischen und pragmatischen) Rahmen für Griechisch zu erstellen versucht und zum Vergleich mit der eigenen sprachlichen und soziokulturellen Wirklichkeit anregt. Leider erinnern diese zwar mit Charme geschriebenen Texte nur allzu sehr an einen enzyklopädischen Reiseführer. Das unterhaltsame Griechenland-Quiz, das sich in jeder Lektion des Arbeitsbuches findet, ist hingegen in jeder Hinsicht gelungen. Angesichts des geringen Wortschatzangebot von *Jassu!* wäre es m. E. besser gewesen, wenn mehr griechischer Diskurs (in Form von kleinen Texten, Wörtern und authentischem Stoff für das Leseverstehen) in diesen Teil einbezogen worden wäre.

Es geht um Lernende, die Griechisch aus verschiedenen Gründen, oftmals zur einfachen Verständigung während ihres Aufenthaltes in Griechenland, aber auch zum Studium, zu Kontakten mit Griechen in Deutschland, beruflich oder aus irgend einem anderen Interesse heraus lernen möchten.

Landeskunde erscheint auch im Arbeitsbuch(!) von *Pame!*, aber nur in kleineren und bescheideneren Texten informativer Natur.

Um zu resümieren: Zu den Vorteilen der beiden Lehrwerke zählen: die Ausrichtung auf Strategien, die vielen Möglichkeiten zur Wiederholung des Lernstoffes und zur (Selbst)Bewertung, die Suche nach Lösungen zu (sprachlichen) Problemen und Anregungen zum entdeckenden Lernen und zur Erstellung eines Portfolios mit den Schreibversuchen der Lernenden und Anlässe zum sprachlichen Vergleich. Zu noch größerer Selbstständigkeit würden aber die Lernenden geführt, wenn die Bücher die deutsche Sprache sparsamer verwendeten. Zwar wird in *Jassu!* das Deutsche nach und nach zurückgenommen; vor allem in *Pame!* könnten die Arbeitsanweisungen oft durch Symbole und Beispiele verdeutlicht werden. Erwartungsgemäß führt der oben beschriebene didaktische Rahmen zu einem offeneren Unterricht und neuen Sozialformen; um erfolgreich zu sein, bedarf es dazu aber auch einer veränderten und darauf vorbereiteten Lehr- und Lerngemeinschaft.

Als erfahrene Kenner von GaF haben sich die Autoren für eine alltägliche, lebendige griechische Sprache entschieden und vermitteln insgesamt ein zeitgemäßes Griechenlandbild. In beiden Reihen sind sehr wenige unwesentliche Fehler zu finden, die den Wert der Materialien nicht mindern und den Verlauf und das Ergebnis des Unterrichts hoffentlich nicht erschweren.

Fazit

Zwar muss man den Konzepten, Darstellungen und Details der beiden neuen deutschen Griechisch-Reihen nicht vollständig zustimmen, aber mit jedem dieser Werke ist es möglich, die Grundlagen für eine elementare Verständigung zu erwerben. Und es steht dem Unterrichtenden durchaus offen und gibt genügend Anknüpfungspunkte, um den angebotenen Stoff zu variieren oder zu erweitern. Auf jeden Fall können beide Lehrwerke, die auf ihre Weise für Griechisch und Griechenland werben, zu den besten Neuerscheinungen auf diesem Feld gerechnet werden, weil sie dank der Orientierung am GER und der modernen Unterrichtsgestaltung neue Impulse in den Unterricht von GaF bringen und zu seiner Erneuerung beitragen. Künftige Veröffentlichungen müssen sich an ihnen messen lassen; den Verlagen ist eine Fortsetzung der Lehrwerke für die nächsten Niveaus des GER zu empfehlen.

Danksagung

Für seine Hilfe bedanke ich mich bei Herrn Wilhelm Breuer.

Bibliographie

Für GaF sei generell auf die umfassende Internetseite des *Zentrums Griechischer Sprache* in Thessaloniki verwiesen www.greek-language.gr, das hierfür seit einigen Jahren eine

strategische Rolle spielt und die entsprechende Prüfung zum Erwerben des Griechisch-Zertifikats durchführt. Auch die *Werkstatt Interkultureller und Auswanderungsstudien* der Universität Kreta <http://www.ediamme.edc.uoc.gr> hat Aktivitäten für Griechisch als Zweitsprache und besonders für die sprachliche Erziehung der Kinder der Griechen im Ausland, dazu auch Lehrmaterialien, entwickelt.

Weitere Literatur

Bausch, K.-R., Christ, H. & Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2007). *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (5. Aufl.). Stuttgart: UTB.

Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (1996). *Εγχειρίδια διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας*, Πρακτικά ημερίδας 9 Δεκεμβρίου 1995. Θεσσαλονίκη.

Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (Hrsg.) (2005). *Περιγραφή Επιπέδου Αναφοράς Α1 για τα Νέα Ελληνικά*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης.

Ψάλτου-Joycey, A. (Hrsg.) (2001). *Διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας – Κριτική επισκόπηση εγχειριδίων*. Θεσσαλονίκη.

Tomlinson, B. (ed.) (2003). *Developing Materials for Language Teaching*. London: Continuum.

Willis, J. (1996). *A Framework for Task-based learning*. UK: Longman.

Winters-Ohle, E. (2007). Neugriechisch. In Bausch et al., *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (pp. 544-546). Stuttgart: UTB.

Konstantinos Oikonomou

besitzt ein Diplom und einen Master der Philologie der Universität Thessaloniki und ist Lehrer im griechischen Erziehungssystem. Die letzten Jahre hat er Griechisch als Fremdbzw. Zweitsprache an einem Gymnasium in Hannover und an der dortigen Volkshochschule unterrichtet.

L'enseignement précoce des langues par des contenus de disciplines non linguistiques

Renate Krüger | Erfurt D
Chantal Muller | Namur B
Dorieta Chakarova | Varna BG
Dominique Groux | Paris F

Inhaltsorientierter Fremdsprachenunterricht ist ein Thema, welches in den letzten Jahren im Bereich der Fremdsprachendidaktik viel diskutiert wurde. Um die Effizienz des Fremdsprachenunterrichts zu erhöhen und um dessen Hauptziel zu erreichen – nämlich die kommunikative Handlungskompetenz der Schüler – ist es unerlässlich sinnvolle Inhalte zu integrieren, die die Schüler zum Verstehen der Sprache und zur Sprachproduktion motivieren. Sprache soll nicht mehr der Inhalt sondern das Medium im Fremdsprachenunterricht sein. Im Rahmen des Projekts EPLC des Europäischen Fremdsprachenzentrums/Graz wurden Materialien für den inhaltsorientierten Fremdsprachenunterricht der Grundschulen, vor allem für Französisch und Deutsch, entwickelt. Dieses Material zu verschiedenen Sachthemen ist in Form von Modulen aufbereitet, die jeweils eine Beschreibung der Unterrichtsaktivitäten, Material für die Schüler sowie Dokumente für die Lehrpersonen enthalten. In diesem Beitrag werden der Ansatz des Projekts, die Ziele der Arbeit an Sachinhalten, methodologische Aspekte sowie ein Beispielmodul beschrieben.

1. Introduction

Pour permettre à tous les élèves des pays de l'Europe d'apprendre deux langues étrangères pendant leur scolarité, on doit leur garantir une offre diversifiée de langues dès l'école primaire. En plus de l'anglais, il faudrait proposer d'autres langues étrangères selon la situation et les besoins des différents pays ou des différentes régions. Il faut aussi envisager des changements dans le domaine didactique pour obtenir de meilleurs résultats dans l'enseignement des langues étrangères et pour répondre ainsi aux besoins des sociétés multiculturelles et multilingues. L'une des possibilités envisagées durant ces dernières années est de mettre des contenus significatifs (*meaningful contents*) au centre des cours de langue. Rymarczyk (2005: 3) propose une approche appelée *topic-based approach* pour les cours de langue étrangère dans les écoles primaires: des contenus de disciplines non linguistiques sont intégrés dans les cours de langue. De cette manière il est possible de présenter aux élèves pendant les cours de langues des sujets nouveaux

pour eux. Cela permet de susciter leur intérêt et de les encourager à se servir de la langue L2 comme moyen de communication. On motive ainsi les élèves pour qu'ils aient, tout au long de leur vie, une attitude positive face à l'apprentissage des langues étrangères.

Il y a trois éléments importants qui jouent en faveur de l'enseignement/l'apprentissage des langues étrangères par des contenus, surtout à l'école primaire:

- Dans la plupart des pays européens, les instituteurs sont formés pour plusieurs matières et peuvent ainsi enseigner aussi bien la langue que les contenus.
- Les jeunes apprenants s'intéressent plus aux contenus qu'à la forme (cf. Rymarczyk, 2005: 3).
- Les jeunes apprenants sont ouverts à d'autres cultures et d'autres langues (cf. De Florio-Hansen, 2003: 12).

Au sens le plus large on peut compter la *topic-based approach* parmi les nombreuses formes d'enseignement bilingue qui sont rassemblées sous l'acronyme CLIL. Il s'agit en effet – comme le dit aussi la définition de CLIL – d'un enseignement où la langue étrangère sert à transmettre des savoirs de disciplines non linguistiques (cf. Mehisto, Marsh & Frigols, 2008: 11).

En Allemagne, les tentatives de réaliser l'approche basée sur les contenus sont nombreuses, de plus en plus de matériels sont publiés, mais surtout pour l'anglais langue étrangère. C'est de cette constatation qu'est parti le projet «Enseignement précoce des langues modernes par des contenus (EPLC) – une approche interculturelle, transdisciplinaire et basée sur l'autonomie de l'apprenant»¹, un des 20 projets faisant partie du 3^e Programme de travail du Centre Européen des

Langues Vivantes (Graz/Autriche). L'objectif de ce projet était l'élaboration de modules basés sur des contenus appartenant à des disciplines non linguistiques et adaptés à l'enseignement précoce des langues étrangères. Ces modules sont disponibles dans deux langues – en allemand et en français. En plus, il existe quelques modules en russe, en espagnol et en anglais.

2. Description de l'approche du projet «Enseignement précoce des langues modernes par des contenus»

Les modules sont conçus pour être intégrés dans l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire, mais ils peuvent être utilisés aussi dans des cours transdisciplinaires ou des projets. Les modules traitent d'un thème de manière assez vaste, dans toute sa complexité. Ainsi, l'enseignement précoce des langues crée un lien entre les différentes disciplines de l'école primaire (*Heimat- und Sachkunde*, éveil, *Ethik*, musique, sport...) et il permet d'utiliser la langue étrangère non plus comme une fin en soi, mais comme un vecteur de l'enseignement disciplinaire. Il redonne du sens à la langue en l'utilisant comme un moyen d'accès aux savoirs disciplinaires.

Le thème fédérateur, et donc récurrent, de tous les modules est celui «de la transformation et du mouvement». Il est traité sous différents aspects selon le sujet du module. Par exemple le module «Transformation dans la nature» présente les transformations de la chenille en papillon, de l'eau et de la plante. Le module «Les animaux» travaille entre autres sur les migrations géographiques des oiseaux. En travaillant sur le module «Le Danube – un fleuve européen», les élèves font la connaissance des pays que le fleuve traverse et font donc un voyage à travers 10 pays.

Avec ce thème fédérateur qui correspond aux intérêts des enfants, les apprenants devraient ainsi faire l'expérience que, dans le monde qui les entoure, tout est en mouvement, tout change et se transforme.

En ce qui concerne les contenus des modules, on présente comme sujets d'étude des thèmes – animaux, plantes, alimentation, etc. – qui, d'une part, sont omniprésents dans toutes les cultures, donc universels, et qui d'autre part, sont déclinés de façon spécifique dans chaque culture – c'est-à-dire

singuliers (cf. Porcher, 1987: 12/4^e de couverture, Groux & Porcher, 2003: 199-200). Grâce à cette approche par les «universels-singuliers»³, les modules offrent une possibilité d'apprentissage interculturel et d'éducation à l'altérité qui s'ajoute à l'apport des contenus disciplinaires. Des contenus relatifs à la vie quotidienne du pays où les enfants vivent, des pays des différentes langues cibles et d'autres pays sont présentés et des indications concernant un travail interculturel sont données. Voici la liste des sujets de ces modules 'multidisciplinaires':

- Alimentation (4 modules: fruits et légumes, alimentation équilibrée, aliments bizarres – aliments oubliés, expressions)
 - Moi et les autres
 - Le Danube – fleuve européen
 - Transformation dans la nature (3 modules: l'eau, les plantes, le papillon)
 - Les animaux (5 modules, voir ci-dessous)
 - Les fêtes (2 modules: le carnaval, saint Nicolas)
 - Les jeux
- (cf. <http://eplc.ecml.at>)

Les sujets proposés correspondent aux thèmes et aux objectifs des programmes scolaires de la plupart des pays européens, aussi bien pour l'enseignement des langues étrangères que pour celui des disciplines non linguistiques. Pour réaliser l'enseignement basé sur les contenus en classe de langue étrangère, l'enseignant devrait prendre en considération les points suivants:

- Orienter le choix des thèmes en fonction des intérêts des élèves
- Prendre en compte la didactique des langues et celle des autres disciplines
- Enseigner des contenus nouveaux
- Prévoir la réception avant la production
- Accepter la langue maternelle et le passage d'une langue à l'autre
- Travailler de manière différenciée.

Nous allons revenir sur ces points dans ce qui suit.

3. Les objectifs du travail avec les modules basés sur les contenus de disciplines non linguistiques

Notre siècle est à la fois celui de la globalisation et du repli sur soi. Or, nous voulons construire des ponts et non des murs. La conscience de sa propre culture et de ses racines est, selon nous, un tremplin merveilleux vers l'Autre. Nous voulons montrer que loin de s'exclure, paratrimonialisation et internationalisation vont de pair. C'est dans cette optique d'aller-retour entre les cultures que nous avons conçu nos modules. Entre l'ici et l'ailleurs, entre hier et aujourd'hui, nous voulons amener les enfants à mieux se comprendre pour comprendre les autres.

L'un des objectifs prioritaires du projet est de créer les conditions pour que les apprenants réalisent qu'ils font partie d'un monde multilingue et multiculturel. Ceci sera rendu possible grâce à une approche pluridisciplinaire qui s'appuie sur le concept d'universel-singulier, grâce à l'utilisation de sources d'information dans la langue étrangère et à tout type d'échange. Les jeunes élèves doivent apprendre à s'orienter et à se faire comprendre dans le monde. Grâce à cette approche diversifiée (savoirs, cultures), ils seront prêts à employer plus tard les langues étrangères dans un cadre professionnel ou extra-professionnel. La langue étrangère devient un moyen de communication, ce qu'elle devrait toujours être. Le recours aux disciplines non linguistiques dans l'enseignement d'une langue étrangère améliore les compétences de l'apprenant dans celle-ci parce qu'il développe parallèlement des compétences dans d'autres domaines.

De plus, on l'a vu précédemment, l'objectif de cette approche est de développer la compétence interculturelle. À travers le travail sur les modules, les enfants élargissent leurs connaissances sur leur propre pays, ainsi que sur le pays de la langue cible ou d'autres. Les élèves découvrent et analysent les similitudes et les différences entre la culture d'origine et celle de l'Autre. De cette manière, ils s'approprient non seulement plus profondément leur propre culture, mais ils s'ouvrent aux cultures des autres, ils apprennent à les comprendre pour les accepter.

Enfin, cette approche favorise le développement d'une conscience linguistique chez les apprenants. On effectuera des comparaisons entre la langue maternelle, la langue étrangère et d'autres langues à travers des activités appropriées.

4. Description d'un module

Dans ce paragraphe nous souhaitons présenter un module à titre d'exemple pour mieux faire comprendre l'approche et le concept du projet. Comme nous l'avons déjà mentionné, un des sujets choisis est celui des *Animaux*. Ce sujet figure dans tous les programmes du primaire, il est traité surtout dans les cours de science, mais il joue également un grand rôle dans toutes les autres matières de l'école primaire. Les animaux font partie de l'univers des enfants et ils relèvent en même temps des «universels singuliers». Le thème «transformation et mouvement», thème fédérateur de tous les modules, y joue un grand rôle

(déplacement des animaux, voyages des oiseaux migrateurs, transformation des produits des animaux de la ferme, etc.). D'autre part, une grande importance est attachée à l'apprentissage interculturel. Les élèves s'intéresseront à la place accordée aux animaux dans l'histoire culturelle de leur propre pays et du pays de la langue cible. Des poèmes, comptines, histoires et des peintures intégrés dans le module devraient leur montrer l'omniprésence des animaux dans notre vie ainsi que les relations entre les hommes et les animaux dans les pays d'Europe hier et aujourd'hui.

Le module «Les animaux» comprend cinq sous-modules, tous pour le français et l'allemand langue étrangère, le premier module aussi pour le russe et l'espagnol:

- Les animaux chez nous, chez vous et ailleurs (module d'introduction)
- Animaux étranges
- Les oiseaux migrateurs
- L'escargot – un petit animal intéressant
- Les animaux de la ferme et leurs produits

Les modules proposés adoptent toujours la même structure:

1. Descriptif d'activités
 - Objectifs
 - Activités (divisées en séquences – une séquence n'étant pas nécessairement équivalente à une heure de cours)
 - Rubrique «Pour aller plus loin» (activités interculturelles et transdisciplinaires)
 - Observation et évaluation (par l'enseignant et par l'élève)
 - Bibliographie
2. Documents pour les enseignants (informations, textes, photos, propositions pour des supports pédagogiques, grilles d'évaluation etc.)
3. Matériel pour les élèves (fiches de travail, jeux, fiches portfolio, etc.)

Par la suite nous nous concentrerons sur le sous-module 3 «Les oiseaux migrateurs». Pendant le travail sur ce module, les enfants apprendront d'abord à faire la différence entre oiseaux migrateurs et sédentaires et feront après la connaissance de quelques oiseaux migrateurs du pays de la langue cible. Dans une deuxième séquence, ils se concentreront sur un oiseau migrateur emblématique pour toute l'Europe – la cigogne. À la fin de l'unité, la rubrique «Pour aller plus loin» donne des suggestions pour des activités ultérieures liées au thème de la cigogne et des propositions pour un projet interdisciplinaire sur la protection des oiseaux migrateurs. En travaillant sur ce module les élèves vont constater que les oiseaux franchissent les frontières, migrent entre les pays et qu'ils sont chez eux à plusieurs endroits, ce qui représente une bonne occasion de pratiquer l'apprentissage interculturel. Chaque enseignant peut choisir, parmi les tâches proposées, celles qu'il veut intégrer conformément aux contraintes institutionnelles, à la tranche d'âge des élèves, à leur niveau d'apprentissage, etc. Voici une courte description des séquences proposées dans le module.

Séquence 1: Les oiseaux sédentaires et les oiseaux migrateurs

Introduire le thème des oiseaux migrateurs à l'aide du proverbe «Une hirondelle ne fait pas le printemps», faire découvrir les différences entre oiseaux migrateurs et sédentaires, travailler sur quelques oiseaux migrateurs du pays de la langue cible, remplir une fiche d'identité (annexe 1).

Séquence 2: La cigogne blanche – sa vie avec les saisons, son itinéraire de migration et son quartier d'hiver

Introduire la cigogne à l'aide d'une chanson, découvrir la vie et les activités des cigognes pendant les saisons et leur itinéraire de migration en utilisant des fiches de travail (annexe 2) et un jeu.

Pour aller plus loin

L'enseignant, avec la participation des élèves, peut choisir parmi les deux propositions qui offrent la possibilité d'un travail interculturel ainsi que transdisciplinaire:

- La cigogne dans l'histoire culturelle française et européenne – réflexions sur le rôle de la cigogne dans le folklore, travail sur la fable «Le renard et la cigogne»
- Les oiseaux migrateurs vus à travers l'album de Kay Fender et Philippe Dumas «Odette. Un printemps à Paris»
- Projet: Protection des oiseaux migrateurs et aperçu des aires de halte des oiseaux migrateurs en Europe.

Si l'enseignant fait participer les élèves au choix des thèmes dans cette dernière rubrique, il sera assuré que des contenus vraiment significatifs pour eux soient traités, ce qui peut favoriser l'acquisition de la langue étrangère. Les activités prévues dans cette ru-

brique reprennent et approfondissent les contenus scientifiques et langagiers traités dans les séquences 1 et 2. Le descriptif d'activités du module contient des propositions pour le déroulement des séquences ainsi qu'une bibliographie contenant un choix d'ouvrages consacrés au sujet des oiseaux migrateurs. Dans la rubrique «documents», des supports pédagogiques (cartes-images, textes, photos, solutions, informations, grilles d'évaluation, etc.) sont mis à la disposition des enseignants.

5. Réflexions méthodologiques

Dès les premières expérimentations des modules dans des écoles primaires, nous avons pu constater qu'il est possible de relier les deux didactiques – celle des langues avec celle des disciplines non linguistiques. En présentant le nouveau sujet aux apprenants, l'en-

Annexe 2: Les saisons de la cigogne blanche

The grid contains the following illustrations:

- Top-left: Two storks on a nest. Box:
- Top-middle: A stork in flight with a dotted line showing its path. Box:
- Top-right: A stork standing on the ground. Box:
- Middle-left: A stork with its chicks on a nest. Box:
- Center: A large stork standing. Labels: 'printemps' (left), 'été' (right), 'hiver' (bottom-left), 'automne' (bottom-right). Box:
- Middle-right: A stork on a nest. Box:
- Bottom-left: A stork standing in a tropical landscape with palm trees. Box:
- Bottom-middle: A stork flying towards a nest on a tall wooden post. Box:
- Bottom-right: A stork on a nest. Box:

seignant se sert surtout de la didactique de la discipline concernée, mais en même temps il utilise des techniques différentes pour faire comprendre ce qu'il a dit – une méthode propre à la didactique des langues étrangères.

L'utilisation maximale de la langue cible favorise l'apprentissage. Les enfants ont appris leur langue maternelle grâce à un bain de langue. Ils ont donné un sens aux mots et aux situations qui les entouraient. La même démarche est proposée ici: le contexte, l'envie de communiquer, l'envie de comprendre, la capacité innée des enfants de donner du sens, même sans comprendre tous les mots ni toutes les structures, jouent un rôle primordial.

De nombreux enseignants craignent d'exiger trop de leurs élèves, et par là même de les décourager et démotiver, s'ils utilisent la langue cible et donc des phrases complètes plutôt que des mots isolés dès le début. C'est donc par souci des enfants qu'ils se cantonnent encore trop souvent à une approche lexicale faite de jeux sur les mots. Ceux qui ont osé utiliser une approche communicative qui intègre des contextes significatifs ont cependant pu constater que non seulement celle-ci fonctionnait, mais que les élèves étaient capables de bien plus que ce qu'ils pensaient. De plus, nous tenons compte du fait que les élèves (de 6 à 11 ans) ont déjà acquis des connaissances sur le monde qui les entoure et développé des compétences liées aux apprentissages en général.

De nombreux éléments visuels sont proposés pour aider les enfants à comprendre. Des mots internationaux et transparents sont utilisés autant que possible. C'est en agissant dans et avec la langue que les élèves vont se l'approprier. L'enseignant et son discours servent de modèle, les élèves imitent et s'approprient ainsi petit à petit des structures de plus en plus complexes. Au départ, les réponses attendues sont surtout non-verbales (ou même en

langue maternelle), puis se composent de mots, pour finir par des petites phrases.

Les structures et le vocabulaire dans les modules sont proposés de sorte qu'on puisse les reprendre dans de nouveaux contextes pendant les différentes séquences. Cela permettra aux apprenants de les utiliser de plus en plus de manière productive. Finalement, nous conseillons d'intégrer l'écriture. Les apprenants qui le souhaitent devraient avoir la possibilité d'utiliser des documents écrits, par exemple des encyclopédies ou des pages internet pour enfants.

Il est recommandé de faire travailler les élèves en paires ou en groupes; de cette manière ils peuvent s'entraider aussi bien en ce qui concerne la langue que la discipline (cf. Krüger, 2010: 356f).

Pour conclure, il faut souligner que le contenu de la discipline non linguistique est le plus important, qu'il doit toujours être au premier plan. C'est à cette condition qu'une communication sur des sujets nouveaux et intéressants pour les apprenants pourra s'engager progressivement pendant les cours de langue.

Remarques

¹ Le projet s'est déroulé sur quatre ans, de 2008 à 2011. Les membres de l'équipe: Renate Krüger/Allemagne, Chantal Muller/Belgique, Dorieta Tchakarova/Bulgarie et Dominique Groux/France. Les modules sont disponibles sur le site <http://eplc.ecml.at>.

² L'universel singulier: «L'altérité ne s'incarne nulle part mieux que dans ces enjeux qui se posent partout mais en des termes différents. Or, tel est justement le propos du concept d'universel-singulier, qui exprime des phénomènes ayant lieu où que ce soit (universalité), mais que chaque société traite à sa manière (singularité). Il en existe de multiples incarnations et c'est justement pour ces cas que la notion de relation à l'autre, à autrui, à l'altérité, prend son intérêt majeur. Hegel, le premier, a forgé le concept, au début du dix-neuvième siècle. L'universel-singulier est l'incarnation, dans un être particulier, des valeurs universelles (Groux & Porcher, 2003: 199).»

Bibliographie

- De Florio-Hansen, I. (2003). Inhaltsbasiertes Fremdsprachenlernen. Bilingualer Unterricht auf dem Prüfstand. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 50, 11-19.
- Fender, K. & Dumas, Ph. (2002). *Odette. Un printemps à Paris*. Paris: L'école des loisirs.
- Groux, D. & Porcher, L. (2003). *L'altérité*. Paris: L'Harmattan.
- Krüger, R. (2010). Sachfachinhalte im Fremdsprachenunterricht der Grundschule – eine Möglichkeit zum fächerverbindenden Arbeiten. In Reinfried, M. & Rück, N. (Hrsg.), *Innovative Entwicklungen beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen* (pp. 345-362). Tübingen: Narr Verlag.
- Mehisto, P., Marsh, D. & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan Books for Teachers.
- Porcher, L. (1987). *Manières de classe*. Paris: Didier.
- Rymarczyk, J. (2005). Integratives Arbeiten. Zur Verknüpfung von Englisch mit anderen Unterrichtsfächern in der Primarstufe. *Primary English*, H 6, 3-5.
URL: <http://eplc.ecml.at>

Renate Krüger

est professeur de didactique du FLE et du russe LE à l'Université d'Erfurt/Allemagne.

Chantal Muller

est maître assistant allemand-anglais à la Haute École de Namur/Belgique.

Dorieta Chakarova

est formatrice d'enseignants de FLE au Département d'information et formation continue des enseignants de l'Université de Shumen/Bulgarie.

Dominique Groux

est professeur d'Université et Doyen de la Faculté d'Éducation de l'Université Catholique de Paris.



Blanchet, Philippe & Chardenet, Patrick (Eds) (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris: Editions des Archives Contemporaines, coll. Manuels (443 pages, 508 avec glossaire et références).

Cela fait maintenant un peu plus de 10 ans que les premières Hautes Ecoles pédagogiques ont pris en charge la formation des enseignant-e-s de langue en Suisse, leur fondation allant de pair avec la tertiarisation de la formation des enseignant-e-s en général. Et qui dit «tertiarisation» dit activités de recherche et de développement ainsi que formation «par et pour» la recherche – également en didactique des langues étrangères. A la HEP VD (et certainement dans d'autres HEP également), les formatrices et formateurs en didactique des langues et cultures étrangères en place, issus tant de l'enseignement scolaire que des champs académiques apparentés, se sont pratiquement auto-formé-e-s en emploi. Les titulaires d'un doctorat l'ont en général accompli dans une branche de philologie ou encore en linguistique – une formation doctorale en didactique des langues n'existant pour ainsi dire pas en Suisse.

Dans ce contexte, un ouvrage intitulé «Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures», dans une collection intitulée «Manuels» semble à première vue combler un manque tant pour la formation des futur-e-s enseignant-e-s par la recherche que pour la formation scientifique des futur-e-s «vrai-e-s» didacticien-ne-s de langues et cultures étrangères. Sous la direction de Philippe Blanchet et Patrick Chardenet, cet ouvrage

émane des travaux du laboratoire *Plurilinguismes, Représentations, Expressions Francophones – information, communication, sociolinguistique* (PRE-Fics) de l'Université Européenne de Bretagne; il a été réalisé en collaboration avec l'Agence Universitaire pour la Francophonie et réunit des contributions de 32 auteur-e-s. La quatrième de couverture mentionne comme public étudiant-e-s et «apprentis-chercheurs» et dans un deuxième temps des «chercheurs confirmés, spécialisés dans d'autres domaines». L'ouvrage est structuré en quatre parties: 1. *Cadre épistémologique et principes théoriques*; 2. *La recherche impliquée par les pratiques: l'axe méthodologique*; 3. *Des objets de recherche variables: les principaux phénomènes étudiés*; 4. *Témoignages de recherche*. En fin d'ouvrage, l'on trouve un glossaire intitulé «Indice notionnel et factuel», les références bibliographiques de toutes les contributions ainsi qu'une bibliographie et sitographie générale et thématique.

Le «pedigree» de cet ouvrage indique déjà en partie ce qu'il n'est pas: il ne s'agit pas d'un guide de conception de projets de recherche concernant par exemple la mise à l'épreuve de démarches d'enseignement, l'évaluation de compétences d'élèves, l'étude comparative de l'efficacité de stratégies d'apprentissage du vocabulaire, etc., à l'image de nombreuses introductions systématiques et structurées aux méthodes de recherche en sciences humaines ou en psychologie.

De plus, si l'on définit de manière pragmatique (et un peu sous l'influence de la pensée «germanophone») la didactique des langues et cultures étrangères comme l'approche scientifique des processus d'enseignement / apprentissage des langues en situation formelle (la méthodologie étant considérée plutôt comme le versant pratique, technique de l'enseignement), l'on se rend vite compte que cette acception de la notion de didactique est en partie différente de celle du *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*.

En effet, le terme «didactique des langues et des cultures» ne figure pas dans le glossaire, où l'on trouve par contre «didactique du plurilinguisme» et «sociodidactique». La bibliographie et sitographie thématique est également plus orientée vers les sciences sociales que vers la didactique des langues-cultures étrangères telle que définie plus haut, englobant les dimensions langagières, cognitives, psychologiques, sociales et (inter)culturelles de l'enseignement / apprentissage des langues-cultures étrangères.

Si la première réaction en parcourant le *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* peut être une légère déception due au présupposé qu'il y a une définition consensuelle de «didactique des langues et des cultures» (ironiquement, l'auteure est rattachée à l'Unité d'enseignement et de recherche «Didactiques des langues et cultures» de la HEPVaud), cette première impression s'estompe vite car les contributions réunies dans les quatre sections de l'ouvrage sont à même de mettre en perspective la production scientifique en enseignement / apprentissage des langues-cultures étrangères, d'ajouter des dimensions supplémentaires et de questionner des apparentes évidences. Dans l'impossibilité de rendre compte de toutes les contributions, nous relèverons quelques éléments nous paraissant particulièrement pertinents dans ce contexte.

Tout d'abord, dans **la première partie**, la contribution de Ph. Blanchet rappelle la nécessité d'une réflexion épistémologique permettant de prendre de la distance avec son champ de recherche, de ne pas oublier que les «objets de la recherche» en sciences humaines sont très souvent des personnes, donc des «sujets» (tout comme les chercheur-e-s) et que le monde humain doit être abordé dans sa complexité. Dès lors, la recherche sera de préférence qualitative et devra être explicite à tous les niveaux.

Comme le sous-titre l'indique, cet ouvrage a choisi une approche contextualisée de la recherche; ce point de vue est également exprimé par J.-C. Beacco qui relève le caractère composite du champ de la didactique des langues-cultures (dans le sens de la définition pragmatique), se trouvant à l'intersection de ses nombreuses disciplines de référence. Beacco rappelle également que l'objet de recherche «langue» n'est pas donné mais doit être construit en tenant compte du contexte culturel, du contexte des prescriptions, de la culture éducative, des traditions d'enseignement. De plus, si les méthodes de recherche en didactique des langues sont généralement empruntées aux disciplines de référence (psychologie, sociologie, linguistique), il faut souvent créer des démarches originales pour étudier des processus d'enseignement/apprentissage. Et finalement, Beacco nous rappelle la cohabitation de différentes formes de savoirs chez les enseignant-e-s de langue: des savoirs académiques et scientifiques et les savoirs d'expérience cohabitent souvent dans une seule personne, pour n'en nommer que deux. Pour la recherche, cela entraîne la nécessité d'identifier les différents types de savoirs, par ex. pour comprendre comment ils interagissent. La brève contribution de M. Byram discute le fait que la recherche en éducation et, partant, en didactique peut avoir des visées différentes: il distingue la recherche d'explications afin d'identifier des relations de cause à effet, la recherche afin de comprendre l'expérience des acteur-e-s de l'enseignement / apprentissage et, finalement, la recherche afin de donner des impulsions dans certaines directions. Ce dernier type, qu'il appelle «recherche fondée sur une prise de position», semble à la fois intéressant et délicat car lié à des valeurs qu'il convient alors d'explicitier de manière transparente. Le dernier texte de cette partie épistémologique tranche avec les autres articles de par son caractère engagé et les témoignages qu'il contient. P. Dahlet interroge le phénomène du plurilinguisme, notion en toile de fond dans la

plupart des contributions de l'ouvrage. Il rappelle que le plurilinguisme risque d'être un idéal pour les chercheur-e-s et un cauchemar pour certaines catégories de personnes plurilingues si les rapports de force liés aux langues et aux communautés de langues-cultures ne leur sont pas favorables; ainsi, le plurilinguisme idéalisé, européen et cultivé ne correspond pas à la réalité vécue par beaucoup de personnes plurilingues, aussi en Europe même.

La deuxième partie est consacrée aux aspects méthodologiques. Le chapitre introductif (M. Rispaïl & Ph. Blanchet) illustre bien le degré de contextualisation recherché pour ce que les auteurs appellent une recherche en sociodidactique «de terrain»: il s'agit de prendre en compte le «tissu contextuel» de l'enseignement quasi en totalité, en commençant par une étude de la spécificité du terrain. Si l'on peut espérer comprendre le fonctionnement d'une situation précise en recourant à une telle approche qualitative, cela nous paraît plus difficile pour des situations d'enseignement / apprentissage scolaire d'une langue-culture étrangère dans le cadre d'une recherche-action, ne serait-ce que pour des raisons pratiques de prise de données. La majeure partie de cette deuxième partie est consacrée à la présentation de techniques «classiques» de la recherche qualitative (l'observation participante, l'entretien, l'analyse de contenu, l'analyse de discours, grilles d'observation) et de techniques plus innovantes, comme l'interprétation de dessins d'enfants (V. Castellotti & D. Moore) et la méthode biographique (M. Molinié). Relevons le texte très succinct et concret de T. Bulot consacré à l'analyse de tendances et à l'analyse qualitative au moyen du tableur Excel. Finalement, signalons une petite bulle: Le dernier chapitre de la deuxième partie (chapitre 4.1.) ne figure pas dans la table des matières et la numérotation ne suit pas celle du chapitre.

La troisième partie a comme ambition de présenter les principaux phénomènes étudiés par la recherche en didactique des langues et des cultures. Cette partie comporte 15 chapitres très variables au niveau tant de leur degré de généralité ou d'abstraction que de la portée du phénomène étudié. Les critères de choix des thématiques retenues ne sont pas explicités et il n'est pas toujours aisé de comprendre le caractère «principal» de l'un ou l'autre phénomène (p.ex. les interactions en ligne).

Ainsi, les réflexions de Ph. Blanchet concernant les transpositions didactiques structurent cette notion en distinguant différents types de transposition. Il en va de même du chapitre sur la compétence plurilingue et pluriculturelle (V. Castellotti & D. Moore) qui présente les caractéristiques d'un article de fond. D'autres textes sont plus proches d'objets de recherche plus concrets (p.ex. l'élaboration du CARAP).

La quatrième partie, finalement, réunit des témoignages de recherches. Ces textes sont hétérogènes dans leur contenu et leur perspective et vont d'un compte rendu du processus d'intégration d'une chercheuse dans une équipe d'enseignant-e-s à la description d'une démarche complète de recherche en passant par la présentation générale de résultats d'une recherche ou de réflexions épistémologiques en amont d'un travail.

L'auteur de la post-face, P. Martinez, rappelle des éléments essentiels en lien avec la recherche en didactique des langues et des cultures (également dans l'acception pragmatique de ce terme): l'auteur y relève la nécessité d'explicitier les théories sous-jacentes aux pratiques, il rend attentif à la coexistence de différentes méthodologies et des incohérences pédagogiques qui peuvent en résulter, et met le doigt sur la complexification du champ de la didactique due au rajout de disciplines de référence autres que la linguistique appliquée.*

Dans son ensemble, nous caractérisons cet ouvrage comme un tour d'horizon de recherches en sciences sociales et en sociolinguistique de l'éducation, recourant à une acception partiellement spécifique du terme «didactique des langues et des cultures» (sociodidactique). Le désigner comme «guide» ou comme «manuel» nous paraît induire les lectrices et lecteurs en erreur. A notre avis, un guide ou un manuel doit présenter un fil rouge bien identifiable et une construction homogène. Dès lors, nous pensons que le public qui profiterait le plus de cet ouvrage ne sont pas les étudiant-e-s ni les «apprentis-chercheurs» mais les formatrices et formateurs s'intéressant à la recherche et prêt-e-s à prendre en considérations des champs apparentés, ainsi que des chercheur-e-s expérimenté-e-s disposé-e-s à se confronter à un recueil de contributions dont la diversité est à l'image du plurilinguisme et de la pluriculturalité, notions-clés dans l'ouvrage.

* Du point de vue de la mise en forme de l'ouvrage, on regrettera toutefois que les références bibliographiques de cette post-face ne figurent pas dans la bibliographie générale.

Susanne Wokusch, Lausanne



Runtz-Christan, Edmée & Markevitch Frieden, Nathalie (2010). *Lire à l'adolescence - Réalités et stratégies de lecture*. Lyon: Chronique sociale, 176 p.

Dans ce numéro que Babylonia consacre – enfin, pourrait-on dire – à la littérature dans l'apprentissage des

langues, il nous semble très opportun de présenter un ouvrage publié il y a déjà deux ans, mais qui à notre connaissance n'a pas beaucoup de précédents ni d'imitateurs, en Suisse en tout cas. En effet, il n'est pas toujours facile de sortir de l'éternelle jérémiade du prof «les jeunes ne lisent plus!», pour aller voir ce qu'il en est vraiment chez les intéressés, les *personnes* que sont les adolescents en l'occurrence, et chercher à en comprendre les raisons, afin ensuite de proposer sur le plan professionnel des stratégies adéquates pour regagner les élèves au plaisir de lire, à la lecture autonome.

Pour cerner le problème, Edmée Runtz-Christan, maître d'enseignement et de recherche en psychopédagogie à l'Université de Fribourg, et Nathalie Markevitch Frieden, maître d'enseignement et de recherche de didactique de la philosophie à l'Université de Fribourg, chargée de cours à l'Université de Genève, ont interrogé au moyen d'un questionnaire une population de 235 élèves entre 16 et 17 ans, ce qui leur a permis de réunir un matériel très riche, qu'elles ont commenté et traité dans cinq chapitres:

- *Quels lecteurs?* brosse d'abord un portrait du lecteur adolescent, analyse ses motivations et les origines du goût de lire;
- *Quels accès?* fait état des différents lieux de la lecture et des différentes formes d'accès au livre;
- *Quels livres?* propose une typologie des livres lus par les jeunes, aussi bien imposés par l'école que librement choisis par l'élève;
- *Quels rôles pour les institutions?* propose une réflexion sur les «responsabilités et les possibilités de favoriser la lecture» de la part des écoles, bibliothèques et librairies, en collaboration entre elles;
- *Quels projets pour stimuler la lecture des adolescents?* analyse la position des jeunes et des enseignants face à l'acte de lire dans ses différentes facettes.

Le chapitre final (*Conclusion*) manifeste un certain optimisme quant au fait qu'il soit encore possible de se passionner pour la lecture, et «aimer lire sans pourtant aimer la littérature» ou «adorer l'analyse sans être un grand lecteur».

Chacun des chapitres, après l'analyse des résultats de la recherche, commentée de manière fort intéressante, propose des stratégies qui tentent de répondre de manière ponctuelle aux besoins manifestés par les élèves, stratégies exemplifiées par 9 fiches didactiques très variées et stimulantes, réalisées par plusieurs collaborateurs et faisant appel à un riche éventail de textes, aussi bien classiques que destinés à la jeunesse.

Dans sa préface au livre, Philippe Meirieu souligne le fait que les jeunes, au-delà de leur extériorité à l'apparence souvent provocatrice, «demeurent infiniment vulnérables», écrivent bien sûr «plus volontiers des SMS que des alexandrins»... mais que, pourtant, «ils peuvent accéder à la littérature et y trouver des occasions de plaisir et d'apprentissage». «C'est le pari des deux auteurs du livre, à partir duquel elles nous présentent un ouvrage infiniment précieux, parce qu'informé et appuyé sur l'observation minutieuse d'une population (...), parce que solidement arc-bouté sur une connaissance des ouvrages destinés aux adolescents comme des ouvrages de la 'grande littérature' (...). Précieux, enfin, parce qu'il nous propose une approche à la fois sensible et didactique de la lecture».

Une attitude particulièrement féconde dans cet ouvrage, c'est le regard atypique et libre que les deux chercheuses – enseignantes, femmes, mères? – portent sur les adolescents-cibles de leur travail: loin de tout technicisme professionnel, elles se posent tout d'abord comme des personnes ouvertes à l'autre, intéressées au lecteur autonome et critique en puissance chez l'adolescent.

Elles constatent que la lecture, rencontrée souvent dans l'enfance, au sein de l'environnement familial, «une île de bonheur que le lecteur retrouve chaque fois qu'il lit» (M. Proust), change de sens dans la préadolescence et dans l'adolescence, là où la responsabilité de l'école est davantage engagée: à quelques rares succès s'oppose la désaffection de la plupart des jeunes face à la lecture imposée, obligée. L'ouvrage foisonne de réflexions intéressantes qui prennent en compte cette réalité, afin d'y apporter des éléments de réponses – tout de même ouvertes – sur le plan didactique, tout en encourageant, contre toute vision élitiste de la culture, tout ce qui peut rapprocher les jeunes de la lecture: Harry Potter, les quotidiens sportifs et politiques, les romans de tous genres, sans limitations de frontières.

Bien que l'horizon de ce livre soit celui de la lecture en langue maternelle, il nous semble susceptible d'apporter beaucoup aux didacticiens des langues secondes, ainsi qu'à une perspective plurilingue, car, de toute évidence, si le défi de la lecture autonome est ardu dans sa propre langue, il l'est encore davantage dans les autres langues. A moins qu'une motivation culturelle, personnelle, liée à une perception positive de l'expérience de la lecture ne soit éveillée par d'heureuses rencontres positives. Cela nous mène tout droit à une réflexion sur l'importance vitale de la dimension littéraire et culturelle dans l'apprentissage des langues, et sur la nécessité de rester critiques face à la tendance à l'emploi systématique de textes utilitaires et réceptifs, tous manuels confondus, toutes langues confondues.

Giovanni Mascetti, Bellinzona

Commandes

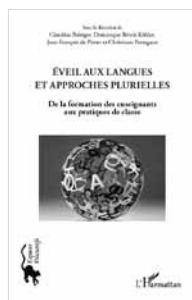
Prix: € 14.70

Editions Chronique Sociale

1 rue Vaubecour, F-69002 Lyon

Tél. +33 04 78 37 22 12

<http://www.chroniquesociale.com/>



* **Claudine Balsiger, Dominique Bétrix Köhler, Jean-François de Pietro, & Christiane Perregaux, [Dir.] (2012).**
Éveil aux langues et approches plurielles - De la formation des enseignants aux pratiques de classe.
Paris: L'Harmattan, Collection Espaces discursifs, ISBN: 978-2-296-99202-3, 46 euros, 466 pages.

Éveil aux langues? Approches plurielles? Formation des enseignants? Pratiques de classe?

Cet ouvrage fait le point sur l'état des recherches et des pratiques d'éveil aux langues et d'autres approches plurielles – intercompréhension entre langues voisines, didactique intégrée des langues – qui, toutes, impliquent simultanément plusieurs langues et variétés culturelles dans l'enseignement-apprentissage.

Des chercheurs, linguistes et didacticiens, des formateurs d'enseignants et des enseignants, émanant de divers contextes sociolinguistiques et socio-culturels, témoignent de l'inscription de l'éveil aux langues dans de nombreux programmes de formation, voire dans des curricula nationaux ou régionaux. Ils contribuent, par des recherches diverses d'un point de vue méthodologique, à asseoir nos connaissances concernant les pratiques effectives d'enseignement-apprentissage qui font appel à ces approches. Ils étudient les modalités de formation offertes aux enseignants invités à mettre en oeuvre de telles démarches dans leurs enseignements. Et, surtout, ils élargissent la palette didactique offerte à d'autres approches plurielles qui permettent, elles aussi, dans nos contextes linguistiques et culturels variés, de s'appuyer sur toutes les langues qui font sens pour les

élèves et les étudiants, et ainsi d'enrichir les apprentissages qui leur sont proposés. Ce livre est une contribution au développement d'une compétence plurilingue tant chez les enseignants que chez les élèves.

Commandes

Le livre, au prix de 46.- € (+ 3.- de frais de port), peut être commandé au Comptoir Harmattan, 7, rue de l'École-polytechnique, F-75005 Paris
Tél. : +33 01 40 46 79 20
<http://www.harmattan.fr>



* Quaderni grigionitaliani 2/2012

Con questo nuovo numero i Qgi sorprendono il lettore con una ricchezza di contributo veramente degna di nota. Già il titolo del fascicolo, "Letteratura Lingua Architettura", lascia presagire l'ampiezza dei temi trattati, sempre con l'intento di promuovere e valorizzare la cultura di lingua italiana delle quattro valli. Il corpus principale è dedicato a "Antonio Stäuble lettore di scrittori grigionitaliani" con contributi di Michèle Stäuble, Renato Martinoni, Vincenzo Todisco e Massimo Lardi. Seguono poi altri comparti che si chinano tra l'altro sulla biblioteca dantesca di G. A. Scartezzini (Michele Sensini), sul ricordo di Giovanni Bonalumi (Claudio Nembrini) o sui risvolti culturali dell'architettura muovendo da studi svolti sulla casa Tomé di Poschiavo (Alessanda Jochum-Siccardi).

La pregevole pubblicazione è ottenibile in abbonamento o su ordinazione presso la PGI, Martinsplatz 8, 7000 Coira (081-2528616)

Come promuovere l'italiano in Svizzera?

Giornata di studio promossa dall'Università della Svizzera italiana

I docenti di italiano attivi nelle scuole svizzero-tedesche e romande giocano un ruolo cruciale nella tutela dell'italiano e dunque nella difesa della costitutiva identità plurilinguistica della Svizzera. Riconoscendo la loro importanza, l'Università della Svizzera italiana (USI), unica università italofona in Svizzera e come tale impegnata sin dalla sua fondazione nella promozione della terza lingua nazionale, lavora da anni insieme ai docenti di italiano svizzero-tedeschi e romandi. Proprio nel contesto di tale collaborazione è nata la tavola rotonda tenutasi all'USI sabato 8 settembre, organizzata dalla stessa Università e dall'associazione dei docenti di italiano del Canton Berna, che con il supporto dell'USI ha svolto una tre giorni di formazione continua in Ticino.

Alla domanda centrale dell'evento, "Come promuovere l'italiano in Svizzera?", ha provato innanzitutto a rispondere una "lavagna delle idee" messa a punto dai docenti bernesi con il contributo dei colleghi di altri cantoni e dei liceali luganesi incontrati durante la formazione continua e con l'aiuto di Nicole Bandion dell'USI: tra le proposte, istituire una "settimana dell'italiano" e delle giornate a tema (ad esempio durante „Ferienpass“ o „passeport vacances“) che permettano di fare conoscere meglio la Svizzera italiana e la sua lingua oltre Gottardo; favorire gli incontri tra i ragazzi delle diverse regioni linguistiche e in particolare gli scambi scolastici (della durata anche di un anno); realizzare una campagna nazionale in tv (per famiglie e popolazione) e su internet (soprattutto per i ragazzi) per sensibilizzare la società e invogliare gli studenti alla scelta dell'italiano.

I relatori invitati, da parte loro, hanno offerto punti di vista e possibili strade da percorrere. Mario Battaglia, direttore del gruppo di lavoro della Commissione svizzera di maturità sullo studio dell'italiano in Svizzera, ha fornito alcuni dati emersi dall'indagine scattata dopo i casi di San Gallo (rientrato) e Obvaldo: dei 25 cantoni che non sono il Ticino, in 17 cantoni l'italiano, nell'ambito della maturità, è offerto come disciplina fondamentale, in 23 come opzione specifica e in 19 come materia facoltativa. Dunque 8 cantoni non offrono l'italiano come disciplina fondamentale; ma guardando alle scuole, solo tra metà e due terzi offrono l'italiano in una delle tre forme (quindi tra un terzo e la metà dei licei non lo contempla in nessuna forma) e solo il 13% degli studenti sceglie l'italiano come disciplina fondamentale, come opzione specifica o come materia facoltativa. Alla luce della normativa federale sulle lingue nei licei è una situazione "insoddisfacente", rispetto a cui il gruppo di lavoro renderà pubbliche le sue proposte nell'estate/autunno del 2013. Donato Sperduto, presidente dell'Associazione svizzera dei professori di italiano, ha parlato di "palese violazione" della normativa, spesso aggirata con sotterfugi come gli accordi tra cantoni per offrire l'italiano solo in uno di essi, "come se uno studente potesse spostarsi per fare un corso"; anche laddove la lingua di Dante è nei programmi, viene sovente sfavorita con orari "impossibili". Serve dunque un intervento delle autorità per non far perdere alla Svizzera il suo valore di simbolo del plurilinguismo e della legalità. Manuele Bertoli, direttore del dipartimento dell'educazione ticinese, ha detto che troppo spesso purtroppo la difesa plurilinguismo rimane solo "retorica da 1° agosto", senza azioni concrete, e ha proposto, nel contesto del forum a difesa dell'italiano promosso dal Governo

ticinese, di creare un ampio sistema di scambi linguistici; idea ripresa anche da Giampaolo Cereghetti (direttore del Liceo Lugano 1), che ha pure consigliato di creare un centro specialistico di livello nazionale sulla didattica dell'italiano in sinergia tra SUPSI (Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana) e Istituto di studi italiani dell'USI. Piero Martinoli, presidente dell'USI, ha raccolto l'idea del centro di competenze e ha ribadito che per l'USI la promozione dell'italiano e dunque la tutela della pluralità elvetica e dell'identità di *Willensnation* propria della Svizzera sono una missione irrinunciabile, tanto da essere uno dei progetti faro dell'Università. In questo contesto si colloca il progetto di scuola dottorale nazionale in discipline umanistiche che permetterà di federare intorno alla civiltà italiana (letteratura e lingua, arte e musica) l'USI, l'Università di Berna, quella di Friburgo, di Basilea e probabilmente di Zurigo, con la collaborazione anche della Scuola Normale di Pisa; dando appuntamento a tutti per il 7 settembre 2013 per verificare i progressi fatti, il Presidente ha rinnovato anche l'appuntamento con i soggiorni linguistici USI per liceali svizzero-tedeschi e romandi.

Proprio due ragazzi (uno del Giura e uno del canton Zurigo) erano presenti tra il pubblico, dove sedevano anche loro coetanei luganesi e soprattutto docenti dai cantoni di Berna, Basilea, Grigioni, Vaud, i responsabili cantonali per l'italiano di Lucerna, San Gallo e Uri, i rappresentanti di varie associazioni impegnate nella tutela del plurilinguismo (da Coscienza Svizzera alla ginevrina Cultura Italia Sans Frontières alla Società Dante Alighieri di Berna), due parlamentari italiani eletti nella circoscrizione estero e alcune figure istituzionali ticinesi. Tutti hanno potuto lasciare la loro "idea per l'italiano" in un'urna da cui sono emerse proposte come introdurre l'italiano in modo obbligatorio per un anno in tutti i cantoni (alle elementari, alle medie o al liceo), potenziare gli scambi linguistici anche fra i docenti, istituire nelle scuole di formazione professionale l'obbligo di un periodo di pratica in un'altra regione linguistica e armonizzare le vacanze scolastiche per favorire gli scambi linguistici.



Language Rich Europe: Vom Versuch, „sprachlichen Reichtum“ zu messen

Die neue europäische Studie Language Rich Europe möchte ergründen, wie der „Sprachenreichtum in der europäischen Gesellschaft und das Ausmass, in dem diese Sprachen in Politik und Praxis der Mehrsprachigkeit Eingang finden“¹ in 24 Ländern und Regionen aussieht. Projektstart war Ende 2010 und erste Resultate wurden im Mai der Öffentlichkeit vorgestellt. Die Ergebnisse rufen gemischte Gefühle hervor.

Language Rich Europe wurde vom British Council, Grossbritanniens internationaler Organisation für Kulturbeziehungen, lanciert und hat den Anspruch, vergleichbare und länderübergreifende Informationen zu Sprachenpolitik, Bildung, Medien, öffentlichen Dienstleistungen und Wirtschaft bereit zu stellen. Die Datenerhebung fand mittels eines Fragebogens mit insgesamt 260 Fragen statt, der sich auf sprachpolitische Dokumente und Empfehlungen der EU und des Europarats stützt. Das Babylon Centre der Universität Tilburg (Niederlande) erarbeitete den Fragebogen und führte die Datenanalyse durch. Die Datenerhebung selber erfolgte dezentral durch die teilnehmenden Länder. Für die Schweiz hat das Institut für Mehrsprachigkeit Freiburg im Sommer 2011 Daten erhoben. Im Mai 2012 wurden in Bern die ersten Resultate vorgestellt. Aus dem breiten Spektrum an Ergebnissen seien hier nur einige herausgriffen:

Wie in vielen Ländern geht auch in der Schweiz die Tendenz hin zu einem früheren Beginn des Fremdsprachenunterrichts. Im Gegensatz zu einigen anderen Ländern liegt in der Schweiz der Schwerpunkt der staatlichen Sprachförderung in der Vorschule jedoch weiterhin auf den (lokalen) Landessprachen. Andere Landes- und Fremdsprachen werden ab der Primarschule früher als bisher angeboten. Hinsichtlich der Herkunftssprachen von Kindern mit Migrationshintergrund liegt deren Pflege in der Regel in den Händen der Herkunftsstaaten und privater Organisationen. Die meisten Kantone bieten dabei eine gewisse Unterstützung an, indem z.B. die Schulinfrastruktur für HSK-Kurse genutzt werden kann. Einige Staaten gehen jedoch deutlich weiter: So wird in Österreich und Dänemark der Unterricht in Migrationssprachen laut der Studie vollständig staatlich finanziert.

Sehr kontrovers diskutiert wurde in den letzten Jahren in der Schweiz die Tatsache, dass einige Kantone als erste Fremdsprache Englisch und nicht eine Landessprache vorsehen. Diese Konkurrenzsituation scheint in erster Linie Auswirkungen auf die kleineren Landessprachen zu haben, d.h. ausser in den eigenen Sprachterritorien sind Rätoromanisch und Italienisch in Schule und öffentlichem Leben kaum präsent. Hingegen kann im hiesigen Berufsleben höchstens sektoriell oder regional von einem Verdrängen der nicht regionalen Landessprachen zugunsten des Englischen gesprochen werden. Dort nehmen andere Landessprachen weiterhin eine wichtige Stellung ein und die Daten deuten darauf hin, dass etliche kleinere Betriebe in allen Landesteilen vorwiegend einsprachig funktionieren.

An der öffentlichen Vorstellung der Projekt-Ergebnisse am 23. Mai in Bern haben nicht nur einige Referenten, darunter Ständerat Christian

Levrat, sondern auch viele Teilnehmende mit Verve über bekannte „Schweizer“ Themen debattiert: Christian Levrat monierte einen Bedeutungsverlust der Mehrsprachigkeit im öffentlichen Raum sowie das Auseinanderklaffen zwischen dem öffentlichen Diskurs über Sprachen und der gelebten Realität. Dem gehuldigten Bekenntnis zur schweizerischen Mehrsprachigkeit widerlaufe etwa, so Levrat, nicht nur die zunehmende Verwendung des Schweizerdeutschen unter ParlamentarierInnen, auch im Fernsehen entstehe ein „espace médiatique clos“: Während etwa die RTS kaum nicht französischsprachige Gäste in Diskussionssendungen einladen wolle, bestehe die Redaktion der Sendung *Arena* im Deutschschweizer Fernsehen auf der Verwendung des Dialekts. Hinzu komme, dass generell nicht mehr die verbindende Rolle der Sprache im Vordergrund stehe, sondern utilitaristisches Nutzendenken.

Als positives Fazit von Language Rich lässt sich sicher festhalten, dass die ländervergleichenden Ergebnisse den Blick für die Sprachensituation in der Schweiz schärfen können. Mit Blick auf die Qualität der Studie und das zugrundeliegende Sprachenverständnis stellen sich aber Zweifel ein. Die Studie unterscheidet bspw. zwischen „Fremdsprachen“, „anderen Landessprachen“ und „regionalen Sprachen“. Aus Sicht eines offiziell mehrsprachigen Landes mit territorialem Sprachenregime war es jedoch oft nicht klar, wie beim Ausfüllen des Fragebogens diese Begriffe jeweils voneinander abzugrenzen waren. Welche Antwort soll auf die Frage „Welche Fremdsprachen werden im Grundschulbereich angeboten“ gegeben werden? Je nach Interpretation können Französisch, Italienisch und Deutsch als Fremdsprachen zählen oder eben nicht. Problematisch ist dies, weil nämlich bei der Auswertung die Anzahl der genannten Sprachen zählt. Je mehr Sprachen ein Land nennt, desto „besser“ schneidet es ab. Auch beim sehr prominent behandelten Thema der Migrationssprachen kommt der differenzierende Blick zu kurz. Betont wird vor allem, wie wichtig die Förderung der Migrationssprachen ist; der Hinweis auf weitere Faktoren zur Integration dieser Bevölkerungsgruppe fehlt.

Insgesamt oszilliert Language Rich zwischen wissenschaftlichem Anspruch und politisch-ideologisch gefärbtem Lob der Sprachenvielfalt. Die der Studie zugrundeliegende Grundhaltung tendiert zu einem Verständnis von Diversität als „Je-mehr-Sprachen-desto-besser“. Ausgeblendet wird dabei die Spannung zwischen Sprachförderung von lokalen Minderheitensprachen und Migrationssprachen sowie die institutionelle Schwierigkeit, alle Sprachen zu valorisieren.

Link zur Language Rich Website und den Ergebnissen der Studie: www.language-rich.eu.

¹ <http://www.language-rich.eu/de/home/forschung/methode.html>; gesehen am 28.6.2012.

Susanne Obermayer, Fribourg



Langue d'origine et langue de scolarisation – Dans quelle mesure des compétences langagières sont-elles transférables?

Projet de recherche du Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme (2012-2014)

Das Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit führt eine langfristige Untersuchung über die potenziellen Transfers zwischen der Herkunftssprache und der Schulsprache bei Kindern aus portugiesischen Familien der 5. bis 6. Primarschulklasse (gemäss HarmoS). Das Leseverständnis und die schriftliche Produktion in Portugiesisch und in der Schulsprache (Französisch bzw. Deutsch) werden zu drei verschiedenen Zeitpunkten mit schulähnlichen Aufgaben getestet.

Le Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme mène différents projets touchant à l'enseignement des langues et au plurilinguisme à l'école. L'un d'entre eux, intitulé *Langue d'origine et langue de scolarisation – Dans quelle mesure des compétences langagières sont-elles transférables?*, focalise le transfert de compétence entre langue de scolarisation et langue d'origine chez des élèves issus de la migration lusophone en Suisse. Dans le cadre de ce projet de recherche, l'hypothèse de l'interdépendance de Cummins (1979; 2005 entre autres), souvent citée comme base scientifique pour le débat concernant la place à donner aux langues de la migration, mais aussi souvent critiquée dans le même débat en raison du manque de recherches empiriques la justifiant, est questionnée par le biais d'une étude longitudinale avec des enfants de 5^e-6^e primaire selon HarmoS.

L'étude du Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme se situe dans la continuation de recherches sur les compétences transférées de la LI à la langue de scolarisation dans les premières étapes de construction de la littéracie (Verhoeven, 1994; Moser *et al.*, 2008;

Proctor *et al.*, 2010, entre autres) mais avec une focalisation sur les compétences de production écrite et de compréhension de texte à la fois en langue d'origine et en langue de scolarisation. La visée des tâches effectuées par les participants se veut ainsi proche de la réalité scolaire et des compétences développées dans le cadre de l'école obligatoire.

Cette recherche s'intéresse en outre à la proximité linguistique entre les deux langues des participants et s'attelle à analyser si les transferts entre langue d'origine et langue de scolarisation sont plus saillants lorsque les deux langues sont typologiquement proches que lorsque celles-ci sont plus éloignées. Pour ce faire, elle est constituée d'un volet en Suisse alémanique et d'un volet en Suisse romande, le portugais étant typologiquement plus proche du français que de l'allemand.

Le projet *Langue d'origine et langue de scolarisation – Dans quelle mesure des compétences langagières sont-elles transférables?* s'intéresse en outre à l'impact des cours de langue et culture d'origine (ELCO) sur le développement des compétences en comparant les résultats des enfants lusophones suivant des cours ELCO à ceux d'enfants lusophones ne participant pas à de tels cours d'encouragement de la langue d'origine.

Les aspects sociolinguistiques et éducatifs pouvant avoir une influence sur les compétences langagières des enfants font eux l'objet d'une recherche doctorale reliée au projet. Dans ce cadre, il s'agira de mettre en exergue le capital langagier présent dans les familles et les processus à l'œuvre dans sa transmission, son accroissement ou sa perte.

L'étude du Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme est constituée de trois récoltes de données afin de pouvoir suivre l'évolution des participants et afin de permettre une analyse des résultats individuels ainsi que des résultats de chaque groupe (avec/sans ELCO; de langue d'origine proche/éloignée de la langue de scolarisation). Elle comprend en outre une observation ponctuelle des cours ELCO pour analyser l'effet des différentes approches, types d'enseignement, etc. sur les compétences transférables/transférées. Les premiers résultats sont attendus pour septembre 2012, après la première récolte de don-

nées et dès juillet 2013 en ce qui concerne le développement des compétences dans une perspective longitudinale.

Bibliographie

Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222 - 251.

Cummins, J. (2005). *Teaching for Cross-Language Transfer in Dual Language Education: Possibilities and Pitfalls*. TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning Two Languages in the EFL Setting.

Moser, U. et al. (2008). *Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache von Migrantenkindern*. Schlussbericht.

Proctor, C. et al. (2010). The Interdependence Continuum: A Perspective on the Nature of Spanish-English Bilingual Reading Comprehension. *Bilingual Research Journal*, 33(1), 5-20.

Verhoeven, L.T. (1994). Transfer in Bilingual Development: The Linguistic Interdependence Hypothesis Revisited. *Language Learning*, 44(3), 381-415.

Amelia Lambelet

est cheffe de projet au Centre de compétence sur le plurilinguisme (rattaché à l'Institut de plurilinguisme de l'Université de Fribourg et de la Haute Ecole pédagogique de Fribourg). Elle est titulaire d'un doctorat de l'Université de Fribourg et d'une licence interfacultaire en Lettres et Sciences humaines de l'Université de Neuchâtel.

Le projet de recherche *Langue d'origine et langue de scolarisation – Dans quelle mesure des compétences langagières sont-elles transférables?* est mené par le Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme, sous la direction du Prof. Dr. Raphael Berthele et la supervision de Dr. des. Amelia Lambelet. L'équipe de recherche est constituée de deux collaborateurs scientifiques, Messieurs Fabricio Decândio et Carlos Pestana, ainsi que d'une doctorente, Madame Magalie Desgrippes, assistante diplômée au domaine d'études *Plurilinguisme et didactique des langues étrangères* de l'Université de Fribourg.

Octobre

18/20.10.2012

Colloque international "Traduction, plurilinguisme et langues en contact: traduire la diversité"

Université de Toulouse-le Mirail, LLA-CREATIS / Maison de la Recherche, 5allée Antonio Machado, F-31058 Toulouse Cédex 9

Informations: <http://lla-creatis.univ-tlse2.fr/accueil/calendrier-detaille/colloque-traduction-plurilinguisme-et-langues-en-contact--105416.kjsp?RH=1270125529372> • coll.traduction.plurilinguisme@gmail.com

24./26.10.2012

Didacta Schweiz Basel, Die schweizer Bildungsmesse World Didac, Global trade fair for educational resources

Messe Basel, Messeplatz 1, CH-4058 Basel

Informationen: <http://www.worlddidacbasel.com/en-US.aspx>
<http://www.didacta.ch/de-CH.aspx>

25/26.10.2012

11. Konferenz für Business Kommunikation in der nationalen Wirtschaft

Radisson Blu Hotel, Karl Liebknecht Strasse 3, D-10178 Berlin

Informationen: www.sprachen-beruf.com

26/28.10.2012

EXPOLINGUA Berlin – 25. Internationale Messe für Sprachen und Kulturen

Russische Haus der Wissenschaft und Kultur in Berlin-Mitte Friedrichstr. 176 - 179, D-10117 Berlin

Informationen: www.expolingua.com • info@expolingua.com

Novembre

15/16.11.2012

Schweizerischer Austauschkongress 2012

ch Stiftung für eidgenössische Zusammenarbeit CH-3780 Gstaad

Informationen: <http://www.ch-go.ch/ueber-go/veranstaltungen/kongress@chstiftung.ch>

15/17.11.2012

New perspectives on crosslinguistic influence in language learning

University of Zadar, Linguistics Department

Obala Kralja Petra Krešimira IV.2, HR-23000 Zadar

Informations: www.transfer-in-language-learning.net • cli2012@unizd.hr

23.11.2012

La prise en compte des langues premières dans l'enseignement / apprentissage des langues vivantes

Institut de langue et civilisation françaises

Fbg de l'hôpital 61-63, CH-2000 Neuchâtel

Informations: <http://www2.unine.ch/ilcf> • maud.dubois@unine.ch

Décembre

05/07.12.2012

ELA2012 - 3rd conference on early language acquisition

Université Lyon 2, Campus Berges du Rhône

18 quai Claude Bernard, F-69007 Lyon 7ème

Informations: <http://www.ddl.ish-lyon.cnrs.fr/colloques/ELA2012/index.asp?Action=Edit&Langue=EN&Page=Home>
ela2012@ish-lyon.cnrs.fr

2013

Janvier

24.01.2013

I. COHEP-Tagung zum Stand der Fachdidaktiken in der Schweiz, Zürich

Informationen: <http://www.cohep.ch/de/tagung-fachdidaktik/>

Vorschau 2012-2013 | Programmazione 2012-13

3/2012 Special needs in language teaching

1/2013 Teacher cognition

2/2013 Sprachenlernen in der Berufsbildung

3/2013 Nouvelles technologies de la communication pour l'enseignement des langues

Impressum

Editore

Fondazione Lingue e Culture
CP 120, CH-6949 COMANO

Redazione

Martina Zimmermann | Institut für
Mehrsprachigkeit, Murtengasse 24
1700 Freiburg (coordinazione)

Jean-François de Pietro | IRDP

Faubourg de l'Hôpital 43, 2002 Neuchâtel

Gianni Ghisla | Idea, via Cantonale

6594 Contone

Giovanni Mascetti | via Pedotti 1

6500 Bellinzona

Hannelore Pistorius | ch. Colladon 18

1209 Genève

Sonia Rezgui | PHBern, Brückenstrasse 73

3005 Bern

Käthi Stauer-Zahner, Stettemerstrasse 40

8207 Schaffhausen

Gé Stoks | Idea, via Cantonale, 6594 Contone

Daniel Stotz | PHZH, Lagerstrasse 5

8090 Zürich

Ingo Thonhauser | HEPVaud, UER

didactique des langues et cultures

Av. de Cour 25, 1014 Lausanne

Mireille Venturelli | via Dogana 8

6500 Bellinzona

Werner Carigiet | 7164 Dardin

(collaboratore di redazione per il romancio)

Silvia Serena | Via Paravicini 28

I-21100 Varese (collaboratrice per l'Italia)

Segretaria di redazione:

Mari Mascetti | Via Pedotti 1

6500 Bellinzona

Organo d'informazione di:

- LEDAFIDS (Lektoren und Lektorinnen Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz)
- APEPS (Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz)

Indirizzo

Babylonia, Stabile Lanzi, via Cantonale

CH-6594 Contone

Tel.: 0041 91 8401143 - Fax: 0041 91 8401144

E-mail: babylonia@idea-ti.ch

Homepage: www.babylonia.ch

PCC 69-40263-5

Tiratura | abbonamento

Tiratura di questo numero 2/2012: 1100

copie.

Abbonamento annuale: fr. 50.- più costi di

spedizione. Studenti: fr. 35.-

Costo del numero singolo: fr. 20.-.

L'abbonamento non disdetto entro un mese prima della fine dell'anno si rinnova automaticamente.

Tipografia

Tipografia Torriani SA, via Pizzo di Claro 3

CH-6500 Bellinzona

E-mail: tipo.torriani@bluewin.ch

Autori di questo numero

Chiara Bemporad | Ecole de français langue

étrangère, Quartier UNIL-Dorigny,

Bâtiment Anthropole, CH-1015 Lausanne

(chiara.bemporad@unil.ch)

Eva Burwitz-Melzer | Justus-Liebig-Uni-

versität Giessen, Institut für Anglistik,

Otto-Behagel-Str. 10B, D-35394 Giessen

(Eva.Burwitz-Melzer@anglistik.uni-giessen.de)

Dorieta Chakarova | rue G. Bakalov

Immb. 17, entr. 5, appt. 59, BG-9010 Varna

(dorieta_tchakarova@hotmail.com)

Jean-François de Pietro | IRDP, Faubourg

de l'Hôpital 43, CH-2002 Neuchâtel

(Jean-Francois.dePietro@irdp.ch)

Christian Elben | UNIL, Anthropole

CH-1015 Lausanne (christian.elben@unil.ch)

Mi-Cha Flubacher | Stachelrain 8

4058 Basel (mi-cha.flubacher@unifr.ch)

Gérald Froidevaux | Université de Bâle

Institut d'Etudes françaises et francophones

Maiengasse 51, CH-4056 Bâle

(Gerald.Froidevaux@unibas.ch)

Dominique Groux | 84, rue Saint-Jean

F-95300 Pontoise (dominiquegroux@yahoo.fr)

Mireille Ko | 44 avenue de Stalingrad

F-93230 Romainville (mireilleko@hotmail.fr)

Antje Kolde | HEPVaud, UER didactique

des langues et cultures, Av. de Cour 25

CH-1014 Lausanne

(antje-marianne.kolde@hepl.ch)

Renate Krüger | Töttlebener Höhe 17,

D-99098 Erfurt (renate.krueger@uni-erfurt.de)

Angelika Kubanek | Technische Universität

Braunschweig, Englisches Seminar

Bienroder Weg 80, D-38106 Braunschweig

(a.kubanek@tu-bs.de)

Rosanna Margonis-Pasinetti | HEPVaud,

UER, Didactiques des langues et cultures

Av. de Cour 25, CH-1014 Lausanne

(rosanna.margonis-pasinetti@hepl.ch)

Fanny Merker | SCC, Stabile Torretta

Viale S. Francini 32, CH-6500 Bellinzona

(fanny303@bluemail.ch)

Alessandra Moretti Rigamonti | SSAT

Stabile Torretta, Viale S. Francini 32

CH-6500 Bellinzona (ale.moretti@bluewin.ch)

Chantal Muller | Rue des Bruyères 110

B-5310 Leuze (chantal.muller@swing.be)

Irene Pieper | Institut für deutsche Sprache

und Literatur, Universität Hildesheim

Bühler-Campus, D-31141 Hildesheim

(irene.pieper@uni-hildesheim.de)

Eveline Schwarz | Karl-Franzens-Univer-

sität Graz, 520 Institut für Theoretische und

Angewandte Translationswissenschaft

Merangasse 70/I, A-8010 Graz

(eveline.schwarz@uni-graz.at)

Andrea Taddei | Università di Pisa

Dipartimento di Filologia Classica

Sez. di Greco, Via Galvani 1, I-56126 Pisa

(a.taddei@flcl.unipi.it)

Ingo Thonhauser | HEPVaud, UER

didactique des langues et cultures

Av. de Cour 25, 1014 Lausanne

(ingo.thonhauser@hepl.ch)

Mireille Venturelli | via Dogana 8

CH-6500 Bellinzona

(mireilleventurelli@bluewin.ch)

Hans-Georg von Arburg | Université de

Lausanne, Anthropole, UNIL

CH-1015 Lausanne (hg.vonarburg@unil.ch)

Immagini

Le immagini di questo numero sono alcune

illustrazioni di "classici" della letteratura.

La vignetta a p. 2 è di Andreas Lori,

Optingenstrasse 41, 3013 Bern

Homepage: www.babylonia.ch

Il sommario del numero, la sintesi in due

lingue di tutti gli articoli e una selezione di

articoli scaricabili in pdf sono reperibili sul

sito internet. Per gli abbonati, tramite il

login, è invece disponibile l'intero archivio

dei numeri dal 1994, scaricabili in pdf.

Babylonia per scopi didattici

Babylonia può essere richiesto per

l'utilizzazione nell'insegnamento al costo di

fr. 12.- più spese di spedizione, fino ad un

massimo di 15 copie, e fino ad esaurimento.

Con il sostegno di

- Dipartimento Educazione, Cultura e Sport del Canton Ticino
- Ufficio Federale della Cultura
- Ambassade de France en Suisse
- Fondazione Oertli