



# BABYLONIA

## 2|2020

### Graphic Novels

Was Bilder erzählen

Les images ont la parole

Parola alle immagini

Tge che maletgs ans raquintan

What pictures tell us



*Rivista per l'insegnamento e  
l'apprendimento delle lingue*

*Zeitschrift für Sprachunterricht  
und Sprachenlernen*

*Revue pour l'enseignement et  
l'apprentissage des langues*

*Rivista per instruir ed emprender  
linguatgs*

*A Journal of Language Teaching  
and Learning*



[WWW.BABYLONIA.CH](http://WWW.BABYLONIA.CH)





## Graphic Novels

Was Bilder erzählen  
Les images ont la parole  
Parola alle immagini  
Tge che maletgs ans raquintan  
What pictures tell us

Responsabili della parte tematica:  
Nikola Mayer & Mathias Picenoni

## Babylonia

Rivista svizzera per l'insegnamento delle lingue

Trimestrale plurilingue  
edito dalla  
Fondazione Lingue e Culture  
cp 120, CH-6949 Comano  
ISSN 1420-0007  
no 2/anno 2020

Con il sostegno di

FONDATION  
**HENRIMOSER**



FONDATION  
OERTLI  
STIFTUNG



AMBASSADE DE FRANCE EN SUISSE

INSTITUT FÜR  
INSTITUT DE  
ISTITUTO DI  
INSTITUT DA  
INSTITUTE OF

**MEHRSPRÄCHIGKEIT  
PLURILINGUISME  
PLURILINGUISMO  
PLURILINGUITAD  
MULTILINGUALISM**



Repubblica e Cantone Ticino  
Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport



Schweizerische Eidgenossenschaft  
Confédération suisse  
Confederazione Svizzera  
Confederaziun svizra

Eidgenössisches Departement des Innern ED  
Département fédéral de l'intérieur DFI  
Dipartimento federale dell'interno DFI  
Departament federal da l'intern DFI  
**Bundesamt für Kultur BAK**  
**Office fédéral de la culture OFC**  
**Ufficio federale della cultura UFC**  
**Uffizi federal da cultura UFC**



Erziehungs-, Kultur- und Umweltschutzdepartement Graubünden  
Departament d'educaziun, cultura e protecziun da l'ambient dal Grischun  
Dipartimento dell'educazione, cultura e protezione dell'ambiente dei Grigioni

Was Bilder erzählen  
Les images ont la parole  
Parola alle immagini  
Tge che maletgs ans raquintan

Tema

- 4 Editoriale della redazione
- 6 Introduzione  
Nikola Mayer, Mathias Picononi
- 8 „Ein Feld für Neugierige“  
– Im Gespräch mit Anette Gehrig, der Leiterin des Cartoon Museums Basel
- 10 Promotion de la bande dessinée chez Pro Helvetia
- 12 Finding My Creative Voice  
Lynne G. Hood
- 20 Transmediales Erzählen im Fokus: «Close Reading»  
Aktivitäten als Beitrag für zukunftsorientierten Englischunterricht  
Michael Prusse
- 28 Il graphic novel in Italia: breve panoramica e qualche suggerimento didattico  
Alessandra Minisci
- 34 Meaningful Lines  
Martin Mühlheim
- 42 «Manchmal werfe ich mitten im Satz einen Blick auf die Bilder...»  
Nikola Mayer
- 52 I Am Anne Frank And This Is My Story  
Irene Althaus & Simone Ries
- 60 Bonvenon! Un fumetto in esperanto per l'orientamento (meta) linguistico  
Federico Gobbo
- 64 Mit «Buttatsch» durch die Chrestomathie  
Sabrina Bundi
- 70 Leo e Lila alla scoperta del Grigionitaliano  
Aixa Andreetta
- 74 Escapism only with The Escapists?  
Lynn Williams

# BABYLONIA

2|2020

## *Bloc-notes*

80

**Averting the Danger of a Single Story: Shuri, the Black Female Superhero**

Sabine Binder

90

**Mehrsprachig und multimodal: viele Sprachen für einen innovativen DaF-Unterricht**

Sabrina Bertollo

98

**La bande dessinée entre texte et images, un outil didactique en langues et arts**

Slavka Pogranova  
& Apolline Torregrosa

104

**La fuga del clown**

Vincenzo Todisco  
& Aurelio Todisco

*Il racconto*

110

*Finestra*

124

*Italiano e romancio in Svizzera*

118

*Agenda & impressum*

Mit der Corona-Krise hat uns eine Realität eingeholt, die vieles, was vorher planbar und verlässlich schien, von heute auf morgen auf den Kopf gestellt hat. Die Bildungsinstitutionen haben blitzartig reagiert und stante pede auf Fernunterricht umgeschaltet. Corona hat einen Digitalisierungsschub geleistet, wie er unter 'normalen' Umständen undenkbar gewesen wäre. Gerade weil das Virtuelle an der Tagesordnung stand, haben sich originelle Unterrichtsformen entwickelt, die oft das Materielle in den Vordergrund stellen: So haben die Schülerinnen und Schüler nicht nur E-Mails und Chat-Nachrichten erhalten, sondern eben auch Post: mal von der Chemie-Lehrerin (ganze Sets für Experimente zuhause), mal von den Sprachlehrpersonen (Lektüren in Buchform), mal von ihren eigenen Kolleginnen und Kollegen. Ein Projekt im Fach Bildnerisches Gestalten sah vor, dass die Lernenden Graphic Novels entwerfen und entwickeln, wobei die erste Person mit dem Cover das Thema festsetzt, bevor sie das Heft an die zweite verschickt, die die Geschichte weiterspinn und an die dritte sendet. Das Projekt wurde ein Erfolg, weil das Warten auf die Post Spannung aufbaute, weil die aneinander gestellten Erwartungen die Qualität gewährleisteten und weil sich die Graphic Novel als Medium erwies, das Schülerinnen und Schülern vertraut ist und dank der Verbindung von Text und Bild vielfältige Ausdrucksmöglichkeiten eröffnet. Nicht zuletzt deshalb widmet sich diese Ausgabe von *Babylonia* dieser multi-medialen Textsorte, die Bild und Text verbindet – in einer Sprache, die schüleraffin ist und eigene Eigenschaften aufweist. Besonders freut uns die Beiträge zu digital zugänglichen (und kostengünstigen) Graphic Novels, die sich ohne besonderen Aufwand in den Unterricht integrieren lassen – im Präsenz- oder im Fernunterrichtsmodus.

Gute Lektüre!

Ihr *Babylonia*-Team

BA

La crisi coronavirus ci ha portati a vivere un quotidiano che ha sconfessato da un giorno all'altro numerose certezze. Le istituzioni educative hanno reagito tempestivamente promuovendo diverse forme di insegnamento a distanza. Il coronavirus ha portato quindi a un'impennata di digitalizzazione nell'insegnamento – come mai sarebbe stata possibile e pensabile prima, in circostanze "normali". La prassi digitale ha visto nascere progetti originali che, anche e proprio perché così fortemente caratterizzati dalla virtualità, hanno voluto valorizzare l'aspetto "materiale" del supporto scritto. Ed è così che apprendenti in tutta la Svizzera hanno ricevuto informazioni non solo per e-mail o chat, ma anche per posta tradizionale: per esempio dall'insegnante di chimica (con un pacco di set per esperimenti da svolgere a casa), dall'insegnante di lingue (con letture in forma di libri) o da compagni e compagne. Un progetto di educazione artistica prevedeva addirittura che una classe progettasse e realizzasse un graphic novel in maniera collaborativa: chi disegnava la copertina ne definiva il soggetto e inoltrava il suo prodotto a una seconda persona. Questa iniziava la storia e a sua volta la inoltrava a una terza persona affinché questa la continuasse. Il progetto ha avuto successo sia perché l'attesa del pacco postale ha saputo creare suspense, sia perché le aspettative delle persone coinvolte hanno garantito la qualità del prodotto, ma anche perché il graphic novel si è rivelato un mezzo che gli studenti conoscevano e, grazie alla combinazione di testo e immagini, ha favorito una vasta gamma di possibilità di espressione. Questo è uno dei motivi per cui questo numero di *Babylonia* è dedicato a questo genere multi-mediale (immagine e testo) che dimostra di servirsi di un linguaggio, seppure con caratteristiche proprie, facilmente compreso dall'apprendente. Notiamo infine con piacere che diversi graphic novel tra quelli presentati in questo numero sono accessibili (anche a prezzi contenuti) in formato digitale e che possono pertanto essere facilmente usati in classe – sia in presenza che a distanza.

Buona lettura!

Il vostro team di *Babylonia*

BY

La crise du Coronavirus nous a conduits à une nouvelle réalité en bouleversant du jour au lendemain de nombreux aspects de nos vies qui semblaient immuables et fiables. Les établissements d'éducation ont réagi rapidement en organisant différentes formes d'enseignement à distance. Le coronavirus a ainsi entraîné une poussée du numérique dans l'enseignement tout à fait impensable dans des circonstances "normales". Il est intéressant de noter que cette nouvelle pratique numérique a vu naître des projets originaux qui, aussi et précisément parce qu'ils sont fortement caractérisés par la virtualité, ont voulu valoriser l'aspect "matériel" du support écrit. Ainsi, des apprenants de toute la Suisse ont reçu des informations non seulement par e-mail ou par chat, mais aussi par courrier traditionnel: par exemple un paquet de kits du professeur de chimie avec des expériences à réaliser à la maison, ou des livres du professeur de langues.

Un projet d'éducation artistique a même été organisé au sein d'une classe en utilisant le concept du cadavre-exquis pour la production collaborative d'une bande dessinée entière: le premier élève a conçu la couverture et ainsi défini le sujet, puis a envoyé son produit à une deuxième personne, qui a commencé l'histoire avant de la transmettre à son tour à une troisième personne pour qu'elle la continue, etc. Le projet a été couronné de succès à la fois parce que l'attente du colis postal a créé un suspense et que chaque élève s'est senti investi pour garantir la qualité du produit, mais aussi parce que la bande dessinée s'est avérée être un support que les élèves connaissaient bien et qui, grâce à la combinaison du texte et des images, a favorisé un large éventail de possibilités d'expression.

Cette adéquation de la bande dessinée au mode de communication des élèves est l'une des raisons pour lesquelles ce numéro de *Babylonia* est consacré à ce type de media combinant image et texte. Et d'un point de vue pratique, nous sommes heureux de constater que plusieurs des romans graphiques présentés dans ce numéro sont accessibles (et souvent même à des prix raisonnables) en format numérique et peuvent donc être facilement utilisés en classe - en présence comme à distance.

Bonne lecture !

Votre team de *Babylonia*

LO

NIA



Titelbilder des im Editorial vorgestellten Graphic-Novel Projekts, das an der Kantonsschule Wattwil während des Lockdowns realisiert worden ist.

Immagini di copertina del progetto Graphic-Novel descritto nell'editoriale, realizzato alla Kantonsschule Wattwil durante il lockdown.

Les images de couverture du projet Graphic-Novel présenté dans l'éditorial qui a été réalisé au Lycée cantonal de Wattwil pendant la période de confinement.

Florina ("Fake Friends"), Hanah ("Du wirst hässlich"), Laura ("Mein Leben in 3 Farben")

● Nikola Mayer |  
PH Zürich  
& Mathias Picenoni |  
PH St. Gallen



Prof. Dr. Nikola Mayer  
unterrichtet an der PH  
Zürich.



Dr. Mathias Picenoni  
unterrichtet an der PH  
St.Gallen und an der  
Kantonsschule Wattwil.

Als Art Spiegelman 1992 den Pulitzer Preis für *Maus* erhielt, war das noch eine Sensation. Inzwischen liegen Graphic Novels in jeder Buchhandlung auf. Gerade hat Nando von Arbs Graphic Novel *Drei Väter* den Schweizer Kinder- und Jugendbuchpreis 2020 gewonnen – ein Grund mehr, eine Ausgabe von *Babylonia* dem Einsatz von Graphic Novels im Fremdsprachenunterricht zu widmen.

Was ist eine Graphic Novel und was unterscheidet sie von Comics? Der Begriff Comics übernimmt in der Forschung häufig die Rolle eines Überbegriffs, in dem Sinne, dass alle Graphic Novels grundsätzlich auch Comics sind, aber nicht alle Comics Graphic Novels. Zur Definition von Comics erscheint Wolks ex negativo formulierte Definition hilfreich, da sie viele verschiedene Aspekte einbezieht:

Comics are not prose. Comics are not movies. They are not a textdriven medium with added pictures; they're not the visual equivalent of prose narrative or a static version of a film. They are their own thing: a medium with its own devices, its own innovators, its own clichés, its own genres and traps and liberties. (Wolk 2007, 14)  
Darauf aufbauend definiert Yang Graphic

Novels schlicht und einfach als «*a thick comic book*» (Yang 2008, 186). Tabachnick verweist darauf, dass Graphic Novels in der Lage sind, «*to tackle complex and sophisticated issues using all of the tools available to the best artists and writers*» (Tabachnick 2017, 1). Dadurch sind Graphic Novels zu einem aufregenden, interessanten und besonders experimentierfreudigen Gebiet in Literatur und Kunst geworden. Und natürlich haben sie auch Einzug in die Schulen gehalten; denn nicht nur viele Schülerinnen und Schüler lesen Graphic Novels (und Comics) mit Begeisterung, auch viele Lehrpersonen sehen grosses Potential im Einsatz dieser vielfältigen und multimodalen Texte – auch und gerade im Fremdsprachenunterricht, wie die Beiträge in dieser Ausgabe zeigen. Michael Prusse legt den Fokus auf **trans-mediales Erzählen**. Er zeigt exemplarisch auf, wie eine Textpassage mit dem entsprechenden Ausschnitt aus einer Graphic Novel und einem Film als sinnhafte Lernaufgabe konzipiert werden kann.

Alessandra Minisci bettet hingegen zwei für den Unterricht besonders gut geeignete Graphic Novels – zur Migration und



zur Mafia – in die **historische Entwicklung** dieses Genres ein, das auch in Italien die Bücherregale erobert hat.

Martin Mühlheim nähert sich den Graphic Novels aus **formaler Perspektive** und zeigt auf, wie kleine und grössere formale Veränderungen unsere Wahrnehmung beeinflussen. Wer sich zudem zu den wichtigsten Begriffen beim Einsatz von Graphic Novels informieren möchte, findet hier eine hilfreiche Liste. Der Beitrag von Nikola Mayer stellt ihr Forschungsprojekt vor, in dem Sekundarschülerinnen und -schüler zeigen, wie sie **ausgewählte Szenen einer Graphic Novel lesen und wie sie ihren eigenen Leseprozess beschreiben**.

Die 2018 erschienene Graphic Novel «*Anne Frank's Diary. The Graphic Adaptation*» bringt den bekannten Text neu zum Glänzen und ergänzt durch die graphische Repräsentation den originalen Tagebuchtext auf vielen Ebenen. Simone Ries und Irene Althaus zeigen auf, wie man diesen Text in einem **CLIL-Ansatz in Englisch und Geschichte** gewinnbringend nutzen kann.

Graphic Novels wecken Neugierde und ermöglichen dank der Verbindung von Bild und Text einen direkteren und besonderen Zugang zu Geschichten. Dies lässt sich gewinnbringend für **Esperanto** nutzen, wie Federico Gobbo darlegt, oder fürs **Rätoromanische**, wo der Leser mit der Figur 'Buttatsch' in die Welt der Chrestomatie eintaucht. Aixa Andretta nutzt hingegen die Kombination von Bild und Text, um einem jungen Publikum **Italiensbünden** näherzubringen.

Lynn Williams stellt die Graphic Novel «The Escapists» vor, die sich besonders für den **Englischunterricht auf Sekundarstufe II** eignet. Durch Sabine Binders Beitrag lernen wir die Graphic Novel «Shuri» und eine starke (Super-)Frau aus **Afrika** kennen und erfahren, wie man den Text in der Sekundarstufe I einsetzen kann. Slavka Pogranova & Apolline Torregróza befassen sich mit Superman

im **interkulturellen Kontext**. Sabrina Bertollo präsentiert die «Wormworld Saga» und mögliche Ansätze zur Wortschatzarbeit für den **DaF-Unterricht**.

Besondere Erwähnung verdienen Lynne G. Hood und Aurelio & Vincenzo Todisco, denn sie haben **extra für die Nummer von Babylonia Graphic Novels gestaltet**. Lynne G. Hood beschreibt in ihrer Bildgeschichte, wie sie zur Graphic Novel-Autorin wurde, derweil Aurelio und Vincenzo Todisco eine mehrsprachige Erzählung verfasst und bildnerisch gestaltet haben.

Die vorliegende Nummer zeigt eine reichhaltige und umfassende Palette von Möglichkeiten auf, wie sich Graphic Novels im Fremdsprachenunterricht einsetzen lassen. Wer damit eine Exkursion verbinden will, ist gut beraten, das **Cartoon Museum** in Basel zu besuchen, das neben einer umfassenden Sammlung wechselnde Ausstellungen organisiert und jüngst auch ein Symposium zur sogenannten «9. Kunst» ausgerichtet hat. Wir haben mit der Leiterin des Cartoon Museums, Anette Gehrig, gesprochen. Last but not least, sei auf das Interview mit Vertretern von **Pro Helvetia** verwiesen. Diese Organisation ist sich der Bedeutung von Graphic Novels bewusst und hat die Förderung dieser Kunst auf ihre Prioritätenliste gesetzt.

Wir wünschen Ihnen eine spannende Lektüre, unerwartete Entdeckungen und neue Einblicke!

## Referenzen

Tabachnik, S.(ed.) (2017). *The Cambridge Companion to The Graphic Novel*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wolk, D. (2007). *Reading Comics: How Graphic Novels Work and What They Mean*. Cambridge, MA: Da Capo Press.

Yang, G. L. (2018). Graphic Novels in the Classroom. Zugriff 02.07.2020: <https://secure.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Journals/LA/0853-jan08/LA0853Graphic.pdf>

For the English version of the introduction, please visit [babylonia.ch](http://babylonia.ch):



## „EIN FELD FÜR NEUGIERIGE“ — IM GESPRÄCH MIT ANETTE GEHRIG, DER LEITERIN DES CARTOON MUSEUMS BASEL



Die Fragen stellte Nikola Meyer,

**Babylonia:** *Frau Gehrig, was haben Sie für einen Hintergrund?*

**Anette Gehrig:** Ich habe Kunstgeschichte studiert und später dann Ausstellungen gemacht zu gesellschaftskritischen Themen, aber immer auch die Brücke zur Kunst geschlagen. Ich habe vorher im Alpinen Museum in Bern als Kuratorin gearbeitet. Das Interdisziplinäre hat mir sehr gefallen. Und das hat es natürlich auch in der Graphic Novel, in dieser Kunstform, wo einerseits die Kunst da ist und andererseits auch der gesellschaftliche Kontext.

*Sind Sie selbst eine Comics- oder Graphic Novel-Leserin?*

Ich komme mehr aus der jungen Generation der Comics. Natürlich habe ich all das gelesen, was man als Kind bekommen hat – Tim und Struppi, Calvin und Hobbes, die Peanuts, Asterix und Obelix. In der Schweiz habe ich dann Strapazin gelesen und Comiczeichner wie Anke Feuchtenberger und Atak, die die Graphic Novel Welle aufgenommen haben. Und natürlich habe ich Art Spiegelman

gelesen. Und ich habe Robert Crumb gekannt. Den fand ich immer toll, genauso wie seine Frau Aline Kominski-Crumb.

*Was fasziniert Sie an Comics und Graphic Novels? Haben Sie eine Graphic Novel-Empfehlung?*

Also, empfehlen würde ich, was ich eben gerade gelesen habe: Joe Sacco, *Paying the Land*. Joe Sacco ist jemand, den ich sehr bewundere, weil er ein Künstler ist, der eigentlich Journalist war und jetzt Comicreportagen macht. Es geht um die indigenen Völker Nordamerikas (Kanadas). Ich finde das eines der spannenden Felder in der Graphic Novel, dass man Geschichtsthemen oder auch aktuelle Themen behandelt. Joe Sacco hat mal etwas sehr Schönes gesagt, dass es eigentlich etwas Subversives ist, ein Comic. Man hat vordergründig das Gefühl, eine freudvolle Bildergeschichte anzuschauen, rutscht dann aber in ganz komplexe und anspruchsvolle Themen. Und das finde ich auch. Ich bin ein Mensch, der visuell geprägt ist und diese Kombination aus Text und Bild ist eine große Herausforderung. Es gibt einen unheimlich großen Spielraum, wie man diese Kombinationen

nutzen kann und wie man künstlerisch und gestalterisch damit arbeiten kann. Das fasziniert mich.

*Wenn Sie es vergleichen mit dem Lesen eines Romans – was ist für Sie anders beim Comics-Lesen?*

Comics zu lesen ist sehr schwierig. Es ist auch sehr anstrengend. Ein Comic arbeitet mit Leerstellen, aber auch mit dem Assoziativen und mit dem Verbinden, also den Zwischenräumen. Deshalb muss man auch sehr langsam lesen. Man denkt ja immer, man sei schnell durch bei dem Buch, aber man muss langsam lesen. Es ist ein anderes Lesen. Wir haben heute ein junges Publikum, also wirklich die Zielgruppe, die sonst nie ins Museum geht, aber es kommen auch ältere Menschen, die keine Comicsleser sind. An ihnen habe ich gesehen, man muss das lernen, wie man umgeht mit den Bildern, wie man diese Codes knackt.

*Haben Sie noch eine weitere Leseempfehlung für unsere Leserinnen und Leser?*

Ja – Catherine Meurisse ist eine Künstlerin, die mich sehr fasziniert, die bei Charlie Hebdo arbeitet und Kurzcomics macht zu politisch gesellschaftlichen Themen. Sie hat eine ganz eigenwillige künstlerische Art und Weise, die sie in Graphic Novels umsetzt, wobei sie sehr viel mit Aquarellfarbe arbeitet. Sie hat ein Buch geschrieben, *La Légèrté* (Paris: Dargaud 2016), in dem sie nach den Anschlägen in Paris über das Leben philosophiert. Alles mit diesen Aquarellbildern. Das ist etwas, was ich wirklich entdeckt habe.

*Denken Sie, dass das Lesen einer französischen Graphic Novel Ihr Französisch verbessert?*

Ja, das hat mich eben auch auf die Idee gebracht, hier diese Workshops einzuführen, „Sprachen lernen mit Comics“. Ich glaube, jedes Alter liebt Geschichten. Und diese Geschichten, die unterschiedliche Themen beackern und unterschiedliche Genres haben, eignen sich wunderbar,

um eine Sprache zu lernen. Wir haben zu der Ausstellung von Zep damals einen Workshop entwickelt mit Titeuf und so sehr viele Schulklassen für unser Museum gewinnen können. Dabei haben wir auch einen spielerischen Workshop eingeführt für die jüngeren Klassen. Mit den Gymnasiasten arbeiten wir auf einer anspruchsvolleren Ebene und behandeln Fragen wie Was kann Satire? Was darf Satire? Wir greifen auch schwierige Themen auf und bereiten ein Vokabular vor, mit dem sie argumentieren können. Es geht nicht darum, Französischunterricht zu machen, sondern darum, eine Bühne zu bieten, um zu sprechen und zu experimentieren. Um Lust zu bekommen, auf Französisch zu lesen.

*Welche Ausstellungen sprechen besonders jüngere Besucher an?*

Wir haben ein durchmisches Publikum, auch bei historischen Themen wie *Going West* oder *Windsor McCay*. Das ist das Schöne an dieser Kunstform, dass sie von der Ästhetik her immer innovativ gewesen ist und dabei Geschichten erzählt, die auch heute noch interessieren. Das ist gar nicht so altersabhängig – Tim und Struppi eignet sich für Jung und Alt.

*Wir sitzen gerade in der Bibliothek. Wer kommt hier rein?*

Die Bibliothek ist wirklich der Ort am Sonntag, da ist es richtig voll hier. Zu unseren regelmässigen Besuchern zählen die Freunde des Museums wie auch ganze Schulklassen. Die Bibliothek ist ein Zentrum für unsere Besucher und besteht aus einer großen Sammlung, die einerseits ganz frühe Werke enthält und andererseits ständig Neuerscheinungen aufnimmt.

*Welches andere Comicmuseum würden Sie empfehlen?*

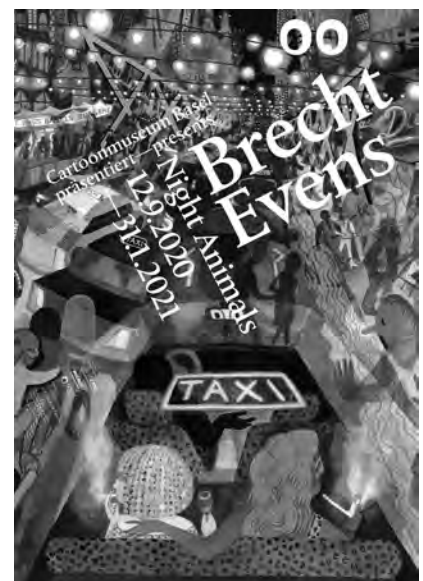
Auf jeden Fall das Comicmuseum in Angoulême. Sie haben dort noch die klassische Dauerausstellung, aber sie werden jetzt das Museum ganz neu machen. Mei-

ne Kollegin, Anne Hélène Hoog, macht ganz tolle Arbeit. Da muss man mal gewesen sein. Und, es gibt auch in Brüssel noch ein Comicmuseum, das man gesehen haben muss, schon allein, weil Hergé einfach ein wunderbarer Zeichner ist.

*Gibt es Schweizer Künstler und Künstlerinnen, die Sie besonders hervorheben würden?*  
Natürlich Zep, den Zeichner von Titeuf. Dann denke ich an die Zürcher Szene mit Thomas Ott und Andreas Gefé sowie Anna Sommer. Das sind alles Künstler, die auch international sehr viel dafür getan haben, damit sich der Comic vom Künstlerischen her weiterentwickelt. Erwähnen möchte ich auch Tom Tirabosco, den wir grade ausgestellt haben; auch die Genfer Szene, die auf eine innovative Art und Weise zur Weiterentwicklung beigetragen hat.

*Möchten Sie den Babylonia Leserinnen noch etwas mit auf den Weg geben?*

Ich finde, Graphic Novels sind eine inspirierende und innovative Möglichkeit, wo man einerseits Künstler kennenlernen kann, die experimentieren und Neues ausprobieren, und wo alle Themen Platz finden können. Das ist ein Feld für Neugierige, das viel zu entdecken bietet.



## PROMOTION DE LA BANDE DESSINÉE CHEZ PRO HELVETIA



Sébastien Maret a créé en 2017 Le Gaufrier, site internet dédié à la nouvelle bande dessinée (interviews, reportages). Il a notamment été invité à piloter le groupe de travail chargé en 2019 d'étudier la faisabilité d'un Musée de la Bande Dessinée à Genève. C'est lui qui a rédigé le rapport adressé au Conseiller d'État Thierry Apothéloz. La HEAD (Haute École d'Art et de Design – Genève) a également fait appel à lui pour participer au jury des bachelors section Image-Récit dans le cadre de ses remises de diplôme.

Sébastien Maret a par ailleurs fait partie des intervenants lors du premier Symposium National sur le 9ème Art qui s'est tenu en octobre 2019 à Bâle.

*Quelle est la première bande dessinée que vous avez lue?*

Enfant, j'ai lu pas mal de bandes dessinées publiées dans des périodiques tels que Pif Gadget, le Journal de Tintin, le Journal de Spirou, Picsou magazine etc. Il y avait aussi à la maison quelques albums des Aventures de Tintin, Gaston Lagaffe ou encore Snoopy, mais je ne garde de ces premières expériences de lecture qu'un souvenir très diffus. Si je dois évoquer ma véritable «rencontre» avec la bande dessinée, il me faut revenir à la découverte, vers l'âge de 9-10 ans, de la série Philémon, par Fred. C'est en bibliothèque que je suis tombé sur ces albums, qui m'ont d'abord beaucoup déplu. Je trouvais les histoires incohérentes, démodées, pas très drôles, affreusement mal dessinées. Pourtant j'insistais, continuais à lire. Quelque chose m'interpelait, me titillait. Est-ce à dire que, d'une certaine manière, la magie opérait? Sans doute. Fred a su tordre et distordre la réalité comme nul autre, mettant en place une logique de l'absurde particulièrement efficace. Non-sens, dérision, poésie, et mélancolie cohabitent subtilement dans l'univers de Philémon, avec des récits qui toujours

dégagent un incroyable parfum d'improvisation. Surtout, je n'avais encore jamais vu un auteur jouer avec les codes de la bande dessinée, s'amuser avec tant de malice des rapports entre fond et forme. Peut-être est-ce aussi pour cela que ma première expérience de lecteur fut à ce point difficile: il m'arrivait de rester un quart d'heure entier face à une page, me demandant ce qui se passait sous mes yeux. Une chose ne fait aucun doute, j'ai été marqué en profondeur. Depuis, j'ai relu à de nombreuses reprises les albums de la série: le plaisir est désormais sans nuage et l'admiration que je porte à Fred sans faille!

*Comment définiriez-vous votre rapport aux bandes dessinées aujourd'hui?*

Il s'agit assurément d'un rapport passionnel. Ma compagne aime parler d'un «problème» de bande dessinée, comme on évoque un problème d'alcool... J'essaie de garder un œil sur l'ensemble des nouveautés, ce qui, au rythme actuel des publications, n'est pas une mince affaire. Un tri sévère s'impose, mais les bonnes surprises sont légion. Je construis par ailleurs une collection de planches origi-

nales. Celle-ci s'élargit d'année en année et constitue une source de plaisir sans cesse renouvelée. Je parcours sans relâche les festivals, fréquente les librairies et galeries spécialisées. Sur un autre plan, je suis membre du comité du Réseau BD Suisse, une association visant la reconnaissance du médium partout dans le pays ainsi que la promotion des auteurs suisses. Il est à noter que la scène suisse de la bande dessinée (y compris festivals, maisons d'édition, filières de formation) est particulièrement vibrante et gagne partout en force et en visibilité. J'ai ainsi eu l'honneur, l'an dernier, de piloter un groupe de travail chargé d'imaginer un Musée de la Bande Dessinée et de l'Illustration à Genève. L'institution devrait voir le jour dans les années à venir. Enfin, j'anime depuis quelques temps un blog dédié au 9ème art, Le Gaufrrier ([www.legaufrrier.ch](http://www.legaufrrier.ch)), qui n'est malheureusement pas en ligne actuellement. On y trouve des entretiens, des reportages-photo, des traductions. Reprise prévue dans le courant de l'été!

*Quelles opportunités voyez-vous pour promouvoir la diffusion de bandes dessinées en Suisse?*

La bande dessinée est plutôt bien diffusée en Suisse, pays où le médium est d'ailleurs né (on l'oublie souvent!) au cours de la première moitié du XIXème siècle, sous l'impulsion du genevois Rodolphe Töpffer. De très nombreux événements, festivals, prix, librairies, éditeurs, filières de formation, ainsi qu'un formidable musée, le Cartoonmuseum de Bâle, sont déjà en place, qui assurent la diffusion de la bande dessinée dans les différentes couches de la société. Afin d'aller plus loin, il faudrait d'abord que la bande dessinée soit considérée comme un mode d'expression à part entière, un médium artistique parfaitement légitime. Un travail est en

train de se faire dans ce sens, tant au niveau des institutions cantonales que fédérales. Jusqu'ici, le 9ème art a souffert d'un manque de reconnaissance, mais les choses sont en train de changer. Nous pouvons par ailleurs espérer qu'une véritable politique de soutien à la création se mette en place, à l'image de ce qui se passe en France. Espérons également qu'il sera bientôt possible d'éduquer à la lecture de la bande dessinée, et ce dès le plus jeune âge. Quels sont les codes de ce médium? Ses possibilités et ses limites? Son histoire? Ses écoles et ses styles? Pour l'heure, sur le plan éducatif, la bande dessinée sert surtout de support pédagogique, comme lorsqu'on suggère de découvrir «l'Histoire suisse en bande dessinée». Il est temps de dépasser ce stade et de s'intéresser au médium lui-même.

*Quelle bande dessinée conseilleriez-vous à nos lecteurs?*

Difficile question! Je vais me permettre de tricher un peu, et proposer 3 œuvres

que je considère comme essentielles, provenant de 3 régions du monde où la bande dessinée est particulièrement développée: l'Europe, les USA et le Japon. Il s'agit à chaque fois de romans graphiques, le thème abordé dans ce numéro de *Babylonia*.

1. L'Ascension du Haut Mal, de David B
2. Un Contrat avec Dieu, de Will Eisner
3. L'Homme sans talent, de Yoshiharu Tsuge

Ce sont là des classiques connus et reconnus, qui ont fait l'objet de multiples traductions. Tous trois me semblent représentatifs de ce qu'est le roman graphique (noir et blanc plutôt que couleur, pagination libre, forte dimension introspective et autobiographique du récit, narration sur plusieurs niveaux, traitement graphique complexe) et de ce qu'il peut offrir de plus réussi. Ces trois livres constituent, me semble-t-il, une très bonne introduction à la bande dessinée contemporaine et à ses développements.

## Interview avec Aurélia Maillard Despont, répondante pour la bande dessinée auprès de Pro Helvetia

Pro Helvetia renforce son engagement pour promouvoir la bande dessinée. Quelle stratégie suit-elle?

Pro Helvetia entend renforcer le neuvième art en tant que discipline artistique à part entière et combler ainsi les lacunes en harmonisant les instruments d'encouragement déjà existants à ce niveau au sein de la fondation. Force est en effet de constater que les autrices et auteurs de bande dessinée sont souvent oubliés par les organes d'encouragement, qu'ils soient publics ou privés. En 2020 et 2021, la fondation va ainsi soutenir des projets individuels particulièrement prometteurs à travers des bourses individuelles d'un montant respectif de 20'000 francs. Ce projet pilote vise à acquérir de l'expérience ainsi qu'à mieux cerner encore les besoins de cette scène et la fondation espère bien sûr pouvoir pérenniser cette stratégie au-delà de 2021 également.

Qui peut y participer et à quelles conditions?

Les nouvelles bourses sont destinées aux autrices et auteurs suisses ayant déjà publié une bande dessinée.

Lien au projet:





Lynne G. Hood grew up on Anglesey, a small island in Wales, within an extended family of storytellers. Since graduating from Central St Martins in 2002, she has worked in animation, juggling both stop-motion puppetry and digital mediums. She is also teaching film making at several U.K. universities. Recently, she has returned to her first love, drawing comics books.



## FINDING MY CREATIVE VOICE

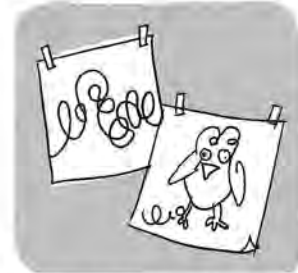
by Lynne G. Hood



I HAVE DRAWN ALL MY LIFE.



EVER SINCE I COULD HOLD A CRAYON IN MY CHUBBY HAND.



ONE DAY THE SCRIBBLES BECAME AN OWL.



I DECIDED AGED THREE I WOULD DRAW FOR A LIVING.



MY DRAWINGS CONVERTED WHATEVER WAS IN MY IMAGINATION INTO REALITY.



MY FAMILY ARE REALLY INTO BOOKS, I WAS TAUGHT TO READ BEFORE I WENT TO SCHOOL.



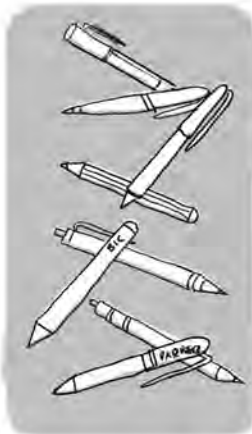
I LOVED READING TWINKLE AND PLAYHOUR COMICS, LATER BUNTY AND JUDY.



THE FIRST COMICS I EVER MADE AGED SIX WERE ABOUT A MERMAID CALLED JESSICA AND HER FRIENDS.



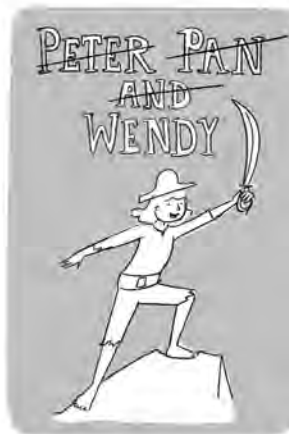
AGED 10 I CONSIDERED MYSELF AN AUTHOR/ ILLUSTRATOR. I WOULD SPEND HOURS MAKING LITTLE BOOKS, GLUING MY COMIC STRIPS ONTO PAPER AND SEWING THE PAGES TOGETHER.



MY PARENTS WOULD GET CROSS WITH ME FOR HOARDING ALL THE PENS IN THE HOUSE.



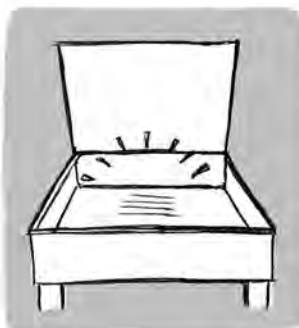
THE WORLDS I DREW WERE REAL TO ME: I HAD TO FINISH PEOPLE OFF PROPERLY.



IN PETER PAN I THOUGHT WENDY'S CHARACTER WASN'T ADVENTUROUS ENOUGH, SO I DREW A SEQUEL.



ONE DAY THE COMIC BOOK I HAD WORKED SO HARD ON WAS GONE!



MY MOTHER HAD TIDED MY ROOM WHILE I WAS IN SCHOOL AND THROWN IT AWAY.



SHE WAS MYSTIFIED BY MY ANGER, THE PILE OF PAPER LOOKED LIKE RUBBISH TO HER.



I WAS CRUSHED. MY DRAWINGS WEREN'T VALUED. I BEGAN TO DRAW SECRETLY, HIDE MY WORK AND NOT SHOW IT TO ANYBODY.



AS I WAS GROWING UP, WELL MEANING ADULTS TRIED TO DISSUADE ME FROM MY DREAMS. ME WORK IN BANK?



THIS IS WHY, AS A TEACHER, ITS VERY IMPORTANT FOR ME TO ENCOURAGE MY STUDENTS TO FOLLOW THEIR DREAMS.



AT SECONDARY SCHOOL, WHICH WAS HUGE IN COMPARISON TO MY PRIMARY SCHOOL.



I HAD ART LESSONS FOR THE FIRST TIME AND THREW MYSELF INTO THEM ENTHUSIASTICALLY.



FOR THE FIRST TIME I HAD ENCOURAGEMENT... KIND OF.





WHEN I WAS 17 I WON A BURSARY TO THE NATIONAL YOUTH THEATRE.



FOLLOWED BY ATTENDING UNIVERSITY IN LONDON, OPENING MY HORIZONS.



I EXPANDED MY COMIC BOOK AND DRAWING INFLUENCES.



BEGAN TO MAKE STOPMOTION FILMS WITH AN OLD SUPER 8 CAMERA.



TAUGHT MYSELF COMPUTER ANIMATION, BY READING DULL MANUALS WITH NO PICTURES (THIS WAS THE LATE 90's).



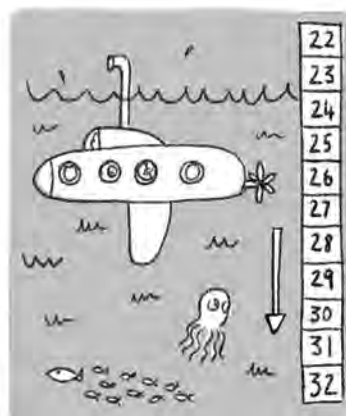
I ENJOYED THE LONDON DANCE SCENE. ONE NIGHT I MET MY FUTURE HUSBAND TO BE.



AFTER GRADUATION I WORKED AS A THEATRE DESIGNER AND CINEMA USHERETTE FOR A YEAR.<sup>9f</sup>



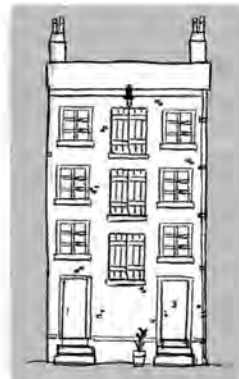
BEFORE MY DREAM CAME TRUE AND I FOUND WORK AT AN ANIMATION STUDIO.



ANIMATION TAKES A LONG TIME TO CREATE. YEARS CAN PASS BY WORKING ON A SERIES.



I LOVED MY WORK AND WORKED HARD, THE HOURS WERE LONG BUT I WAS HAPPY, I HAD FOUND MY TRIBE.



IN 2010, I MOVED INTO AN ATTIC SPACE IN SOHO WITH SIX OTHER CREATIVES.



I WAS SO BUSY WORKING COMMERCIALY. I NEVER HAD TIME TO MAKE MY OWN ART.



I TOOK PART IN TWO ART FOR TV A N.Y. EXHIBITION FOR ANIMATORS. MY CONTRIBUTION WAS A PAIR OF MODELS BASED ON A GOTHIC POEM ABOUT BODY SNATCHING.



SMUGGLING TINY MODEL BODY PARTS THROUGH CUSTOMS.



ALTHOUGH I WAS A COMMERCIAL DESIGNER, I WAS UNUSED TO THE IDEA OF SELLING MY OWN WORK AND DIDN'T KNOW ITS VALUE.



I DIDN'T WANT TO SELL THE FIRST PERSONAL ART I'D MADE IN YEARS.



SEEING THE SUNRISE OVER NY THE MORNING AFTER THE GALLERY OPENING I WAS ELATED, MY CAREER WAS GOING WELL AND NOW MY WORK WAS IN AN N.Y. EXHIBITION.



I HAD NO IDEA CRACKS WERE APPEARING IN MY WORLD.



IN 2013 I LOST MY MOTHER, MY HUSBAND, MY HOME AND AT THE TIME I THOUGHT, MY FUTURE.



I PHYSICALLY SHRANK DURING THIS TIME.



MY WORRIED STUDIO BUDDIES WOULD LEAVE CAKE ON MY DESK.



ONCE THE DUST HAD SETTLED, I TRAVELLED TO SRI LANKA TO TEACH.



ON MY ARRIVAL AT THE SCHOOL RODNEY THE MANAGER SAID, 'I WAS HOME' (AND I WAS).



CHADRANDA THE COOK SAID I WAS TOO THIN AND FED ME HUGE PORTIONS OF FOOD.



THE QUIET ROUTINE OF VILLAGE LIFE AND THE LOVE I WAS SHOWN BY THE SCHOOL CHILDREN HELPED ME HEAL.



I SPENT HOURS GAZING AT THE SEA, FEELING PEACEFUL.



EVENTUALLY I LEFT THE SCHOOL TO EXPLORE THE ISLAND.



MY WANDERINGS TOOK ME TO THE MAGICAL SECRET GARDEN.



WHERE HANGING UPSIDE DOWN IN THE PEACE DOME I MET MY FRIEND JOHN.



OUR ADVENTURES TOOK US FROM BEING CHASED BY WILD PIGS IN INDIA.



TO JAMMING IN BASEMENTS CLUBS IN COLOMBO, WHERE I LEARNT TO PLAY THE BASE GUITAR.



I'D BROUGHT MY LAPTOP AND WAS ABLE TO WORK REMOTELY, WHILST MONKEYS PLAYED ABOVE ME.



EVENTUALLY IT WAS TIME TO RETURN TO THE U.K. BUT I DIDN'T FIT INTO MY OLD LIFE ANYMORE.



BACK IN THE U.K. REALITY WAS WAITING FOR ME. I HAD A LOT TO DEAL WITH.



I THREW MYSELF INTO LEARNING NEW SKILLS AND WENT TO WORK IN IRELAND



ON MY RETURN TO LONDON, WHILST WORKING AT A STUDIO I MET MY PARTNER MATTHEW.



I BEGAN TO REBUILD MY LIFE, BUT I DIDN'T WANT TO WORK ON OTHER PEOPLE'S IDEAS ANYMORE.



THE LONG IGNORED CREATIVE CHILD INSIDE OF ME HAD BEEN AWAKENED.



SHE WAS VERY PERSISTENT AND WOULDN'T LEAVE ME ALONE.



WHEN YOU'VE SPENT YEARS FULFILLING CLIENT BRIEFS, WHAT IS YOUR OWN STYLE?



PEOPLE ADVISE YOU TO BE COMMERCIAL BUT HOW DO YOU STAND OUT?



AN IDEA WAS BUZZING IN MY HEAD, I BEGAN TO DRAW IT.



I SIGNED UP FOR WRITING CLASSES TO IMPROVE MY STORYTELLING.



I RETURNED TO DRAWING MY STORY, USING MY STRENGTHS.



THIS YEAR ONE OF MY COMIC BOOKS MADE THE LONG LIST FOR THE LDC PRIZE.



THESE DAYS I WEAR A LOT OF HATS BUT I'M GETTING BETTER AT BALANCING THEM.



BUT THE BEST STORY I AM WRITING IS THE LIFE I AM CREATING WITH MY HUSBAND MATTHEW, IN OUR BARN IN WALES.

## TRANSMEDIALES ERZÄHLEN IM FOKUS: «CLOSE READING» AKTIVITÄTEN ALS BEITRAG FÜR ZUKUNFTSORIENTIERTEN ENGLISCHUNTERRICHT

Narratives that proliferate across the media in analogue or digital format belong to an increasing trend in modern societies. Media users appreciate the opportunities to encounter their favourite fictional worlds in diverse media formats. Novels and stories, for instance, are adapted for the cinema, the television, as a graphic novel, a computer game or they are even transported onto the stage. Any media format may function as source text for transmedia narration ("text" is used according to the definition by the New London Group, see Anstey & Bull 2006). As a consequence, teachers in the EFL classroom need to find ways to acquaint their pupils with such phenomena, for instance by means of carefully selected vignettes that allow their learners to make prototypical experiences in this context. This is particularly relevant in view of preparing young people for their future roles in society, in private or professional contexts, and for the digital age in general. Teachers intending to introduce their learners into transmedia narratives have to select the texts or text excerpts carefully. Such a focussed choice of texts permits an exemplary approach to transmedia narratives by means of "close reading" (Ryan 2016).

### Michael Prusse | PH Zürich



Michael Prusse ist Professor für Fachdidaktik Englisch und Leiter der Abteilung Master Fachdidaktik an der PH Zürich. Zusammen mit Barbara Prusse-Hess ist er

Herausgeber von *Wirksamer Englischunterricht* (2018). Gegenwärtig fokussiert er in seinen Forschungsarbeiten auf die Analyse narrativer Muster in verschiedenen Medien.

Transmediales Erzählen ist nichts Neues: das klassische Bilderbuch, bei dem Bild und Text häufig in kreativer Spannung zueinanderstehen, zeigt exemplarisch, dass medienübergreifende Narration bereits eine lange Tradition hat. Es müssen, wenn es sich nicht um simple Textillustration handelt, beide Medienformate gelesen beziehungsweise betrachtet werden, um die Geschichte vollumfänglich zu erfassen. Gegenwärtig erweist sich transmediale Narration mittels analoger und digitaler Formate nicht nur im angelsächsischen Kontext als gesellschaftlicher Trend. Weltweit schätzen Medienkonsumierende die Möglichkeit, ihre fiktionalen Lieblingswelten in verschiedenen medialen Ausprägungen zu erleben. Romane und Erzählungen, beispielsweise, werden als Film, Fernsehserie oder als Graphic Novel adaptiert, eventuell auch als Theaterstück oder als Computerspiel. Der Ausgangspunkt für transmediales Erzählen kann jegliches Medium sein. Die Geschichte oder «Story» kann dabei beispielsweise in ein anderes Medium adaptiert werden, sie kann im gleichen oder einem anderen Medium

weitergesponnen werden oder es werden Aspekte der Vorgeschichte aufgenommen («Sequel» und «Prequel» sind hier die entsprechenden Begriffe). Ein exzellentes Beispiel für dieses Mäandrieren zwischen verschiedenen Medienformaten sind die verschiedenen Geschichten, die in Margaret Atwoods Roman *The Handmaid's Tale* (1985) ihren Ursprung finden. Volker Schlöndorff verfilmte das Werk 1990 zum ersten Mal nach einem Drehbuch von Harold Pinter für die grosse Leinwand. Eine auf dem Buch basierende Oper wurde 2006 uraufgeführt und, im Zug der zunehmenden Popularität von Fernsehserien, wurde der Roman erneut adaptiert und seit 2017 in bis dato drei Staffeln neu verfilmt, wobei die Handlung sich in mehreren Erzählsträngen weiterentwickelte. Letztes Jahr erschien zudem die von Renée Nault gestaltete Adaption des Romans als Graphic Novel (2019). Für die Fernsehserie wurde Margaret Atwood als Beraterin engagiert – und diese erneute Auseinandersetzung mit dem Stoff führte zur Publikation einer Art Fortsetzung des ursprünglichen Romans, *The Testaments*, ebenfalls 2019 veröffentlicht. Eine Ausei-

Die Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen sind gegenwärtig durch Geschichten in diversen Medienformaten geprägt und ihre transmedialen Erfahrungen entwickeln sich durch die Interaktion mit Familienmitgliedern und Peers weiter.

nersetzung mit der medialen Vielfalt, die auf Atwoods Roman basiert, sowie den daraus resultierenden verschiedenen Erzählsträngen, wäre ein spannendes Projekt mit Schülerinnen und Schülern an der gymnasialen Oberstufe.

Es gibt also unzählige Spielarten, wie Geschichten sich über die verschiedenen Medien hinweg entfalten können: Ryan bezeichnet das Aufnehmen und Adaptieren von Erzählfäden als Rückgrat des transmedialen Erzählens (2016). Auch die Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen sind gegenwärtig durch Geschichten in diversen Medienformaten geprägt und ihre transmedialen Erfahrungen entwickeln sich durch die Interaktion mit Familienmitgliedern und Peers weiter (Kucirkova 2018: 232). Für den Englischunterricht bedeutet dies, dass er sich zumindest exemplarisch mit transmedialer Narration auseinandersetzen muss, um den Schülerinnen und Schülern private, gesellschaftliche und berufliche Teilhabe zu ermöglichen und sie auf die

digitale Zukunft vorzubereiten, wie das in Deutschland die Gesellschaft für Fachdidaktik in einem Positionspapier festhält (Frederking & Romeike 2018). Um vor diesem Hintergrund eine fachdidaktisch sinnvolle Lernumgebung zu gestalten bedarf es einer sorgfältigen Selektion von Texten bzw. Textausschnitten, gemäß einem erweiterten Textbegriff wie ihn die New London Group 1996 postulierte (Anstey & Bull 2006: 24-25). Eine derartige Textauswahl erlaubt es, das transmediale Erzählen beispielhaft mittels «close reading» zu analysieren: «To restore close reading, it will be necessary to focus on the relations between a limited number of documents» (Ryan 2016: 7). Indem die «Story» in verschiedenen Medien minutiös unter die Lupe genommen wird, kann entdeckt werden, was eine Erzählung in einem bestimmten Medium bewirken kann im Gegensatz zu anderen Medien, wo diese Wirkung nicht eintritt (Ryan 2016: 2). Eine Konzentration auf bestimmte und ausgewählte Details ist



Abb. 1: Margaret Atwoods *The Handmaid's Tale* und ihre Fortsetzung in verschiedenen Medienformaten (Photo: Michael Prusse)

Wenn Lehrerinnen und Lehrer individualisieren und die Zeit für die Förderung des extensiven Lesens innerhalb und ausserhalb des Klassenzimmers nutzen möchten, dann muss das gemeinsame intensive Lesen als musterhafte Einführung genutzt werden.

sinnvoll, wie Davidson festhält, wenn gleichzeitig Arbeitsteilung und Kooperation genutzt werden, um ein umfassendes Bild zu erhalten: «Without focus, the world is chaos; there's simply too much to see, hear, and understand, and focus lets us drill down to the input we believe is most useful to us» (Davidson 2011: 2). Das erstgenannte Prinzip ist im deutschsprachigen Schulkontext als didaktische Reduktion bekannt, die aber durch die Konzentration auf bestimmte Aspekte automatisch auch «blinde Flecken» kreiert; deshalb ist das gemeinsame Bearbeiten eine Möglichkeit, diese zumindest zu begrenzen.

Ein derartiger Ansatz macht gerade auch in der Ausbildung von Lehrkräften Sinn, müssen diese doch im Rahmen ihres Studiums selbst lernen, wie fachliche Inhalte didaktisch heruntergebrochen und in sinnvoller Weise den Schülerinnen und Schülern nähergebracht werden. Auch sollen die jungen Erwachsenen, die die Kompetenzen für den Lehrberuf aufbauen, einen Einblick darin bekommen, wie sie eine Grundlage für die kontinuierliche (Weiter-)Entwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler auch nach der Schule legen können. So weist beispielsweise der *Europäische Referenzrahmen für lebenslanges Lernen* (EQR; Europäische Kommission 2018) im Hinblick auf Schlüsselkompetenzen darauf hin, dass Lese- und Schreibkompetenz dazu dienen, «Konzepte, Gefühle, Tatsachen und Meinungen sowohl mündlich als auch schriftlich mithilfe von visuellen, Ton- und digitalen Mate-

rialien in verschiedenen Disziplinen und Kontexten zu erkennen, zu verstehen, auszudrücken, zu erzeugen und zu interpretieren». Diese Kompetenzen werden als entscheidend für wirksames Kommunizieren zwischen Menschen erachtet – und Englischlehrerinnen und -lehrer wirken zentral an der kommunikativen Kompetenzentwicklung von zukünftigen Generationen unserer Gesellschaft mit. «Die Entwicklung der Lese- und Schreibkompetenz bildet die Grundlage für weiteres Lernen und weitere sprachliche Interaktion» (Europäische Kommission 2018). Dieser Kompetenzaufbau ist nicht nur für die Mutter- und Amtssprache relevant, sondern auch für den Fremdsprachenunterricht.

In Anbetracht der zur Verfügung stehenden Zeit ist ein exemplarisches Vorgehen ein Gebot der Notwendigkeit. In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz steht meistens leider nur ein sehr begrenzter Zeitraum dazu zur Verfügung, die angehenden Lehrkräfte für transmediales Erzählen zu sensibilisieren. Damit sie befähigt sind, in ihrem eigenen Unterricht medienübergreifendes Erzählen beispielhaft zu thematisieren, benötigen sie die Möglichkeit, im Verlauf ihrer Ausbildung diese Erfahrung selbst zu machen. Eine fokussierte Lernaufgabe empfiehlt sich aber auch aus einem weiteren Grund: Wenn Lehrerinnen und Lehrer individualisieren und die Zeit für die Förderung des extensiven Lesens innerhalb und ausserhalb des Klassenzimmers nutzen möchten, dann



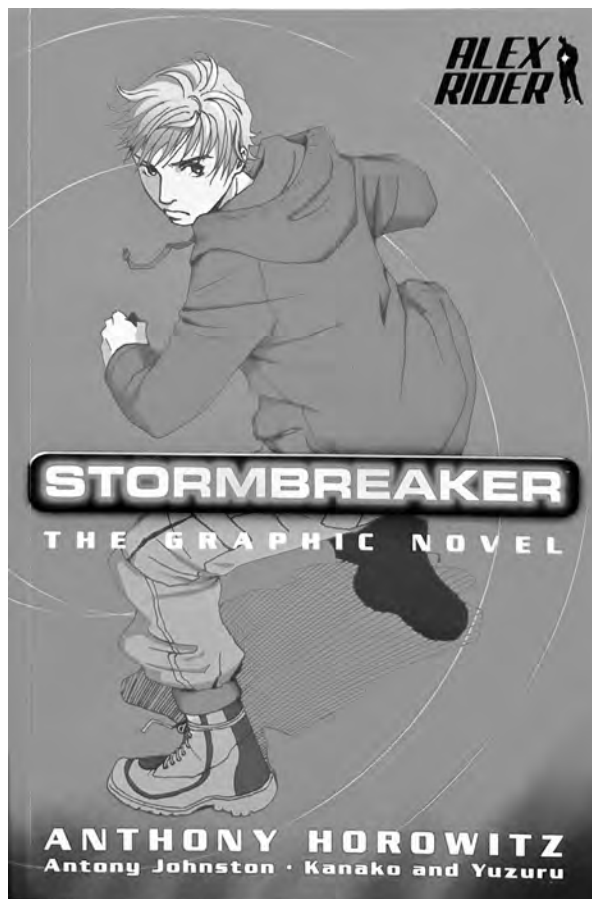


Abb. 2: Cover der Graphic Novel Adaption von *Stormbreaker* im Manga-Stil. Reproduced by permission of Walker Books Ltd, <http://www.walker.co.uk>

muss das gemeinsame intensive Lesen als musterhafte Einführung genutzt werden. Ziel eines solchen Vorgehens ist es, insbesondere auf der Sekundarstufe I, neben der Erfahrung des transmedialen Erzählens bildungsmüde und lesefrustrierte Jugendliche zur eigenständigen Lektüre zu verführen. Das in der Folge gewählte Beispiel hat einerseits mit der Verfügbarkeit der Geschichte in verschiedenen medialen Ausprägungen zu tun und, andererseits, mit der Möglichkeit, mittels dieser Erzählung, gerade bei männlichen Jugendlichen, Neugierde zu wecken und Identifikationspotential anzubieten – oder «audience involvement», wie es Scott McCloud benennen würde (1994: 42).

Genau diese Vorzüge bietet *Stormbreaker* von Anthony Horowitz, der erste Band einer Buchserie um den jugendlichen Helden Alex Rider, der vom britischen Geheimdienst rekrutiert wird, um komplexe Einsätze zu leisten (vgl. Prusse 2018). Zusätzlich zum Buch ist sowohl eine Kinoverfilmung als auch eine Graphic Novel im Manga Stil verfügbar. Im Kontext von lernerzentriertem und

handlungsorientiertem Englischunterricht bietet es sich an, mittels genauen Lesens von Textausschnitten, transmediales Erzählen präzise zu analysieren. Ein kreativer Ansatz – wie im folgenden Beispiel die Aufgabe eine Szene aus diesem Abenteuerroman in einen Comic mit Strichfiguren umzusetzen – gestattet es den Lernenden, ihre Version des Gelesenen zu präsentieren. Ein Textausschnitt wird zur Verfügung gestellt und die angehenden Lehrerinnen und Lehrer erarbeiten in Gruppen ihre Adaption mittels Strichfiguren. Der Textausschnitt stammt aus dem zweiten Kapitel, «Heaven for cars», und enthält eine sich über vier Buchseiten erstreckende Szene, in welcher Alex Rider, in eine (von vielen) lebensbedrohlichen Situationen gerät. Zur Illustration folgt hier ein knappes Zitat, welches das Essenzielle des Augenblicks vermitteln soll, in welchem der Held in einem Fahrzeug in einer Schrottvvvpresse landet:

And then something hit the BMW with such force that Alex cried out, his whole body caught in a massive shock wave that tore him away from the steering wheel and threw him hel-

lessly into the back. The roof buckled and three huge metal fingers tore through the skin of the car like a fork through an eggshell ... (Horowitz 2006: 20).

In der Gruppenarbeit überlegen sich die Studierenden, in wie vielen Panels sie die Szene als Comic umsetzen möchten und einigen sich, was darin abgebildet werden soll. Im Anschluss werden die verschiedenen Umsetzungen anderen Gruppen präsentiert. Die darauffolgende Diskussion über diese Formen von Darstellungen im Plenum eröffnet analytische Perspektiven auf die Frage von Adaptionen, also der Transposition von Texten in ein anderes Medium, die dann noch gesteigert werden kann, indem der entsprechende Ausschnitt aus der Manga Adaption zum Vergleich hinzugezogen wird. Das Beispiel zeigt, wie genaues Lesen und die entsprechende Adaptionaufgabe der Klasse sowohl einen kreativen als auch einen analytischen Zugang zum Text ermöglichen, ein Vorgehen das beispielsweise auch Christiane Lütge als zielführend beschreibt (2018: 188).

Die obenstehende Adaption Variante (Abb. 3) wurde 2018 von drei Studentinnen in einer Lehrveranstaltung an der Pädagogischen Hochschule Zürich entworfen. Diese drei jungen Frauen haben

sich auf die groben Züge der Handlung beschränkt und haben dabei die zentralen Elemente des Texts, sogar das Hängenbleiben mit dem Schuh am Fahrzeugfenster, vorlagengetreu wiedergegeben. Was hingegen nur rudimentär aufblitzt sind die Emotionen des Protagonisten, die lediglich im ersten, dem zentralen und dem letzten Panel, nicht aber in den anderen Panels auftauchen, obwohl Angst und Panik in der ausführlichen Textpassage eine bedeutsame Rolle spielen. Allerdings war die Vorgabe, sich auf eine A4-Seite zu beschränken (und dementsprechend mussten die drei Zeichnerinnen sich auf das, aus ihrer Sicht, Wichtigste beschränken).

Die gleiche Szene in der Graphic Novel gibt das Innenleben des Protagonisten auch nur beschränkt wieder. Mit dem Wechsel der Perspektive von der Aussensicht, in der die Handlung wie aus der Vogelperspektive oder aus der Distanz gezeigt wird, zur Situation im Fahrzeug mit Close-ups des Gesichts des Protagonisten, stellt der Comic trotzdem relativ überzeugend dar, wie sich Alex in dieser Situation fühlen muss. Am bemerkenswertesten bei dieser Adaption ist sicher die unten gezeigte Doppelseite, die mit der Form der Panels spielt: auf der linken

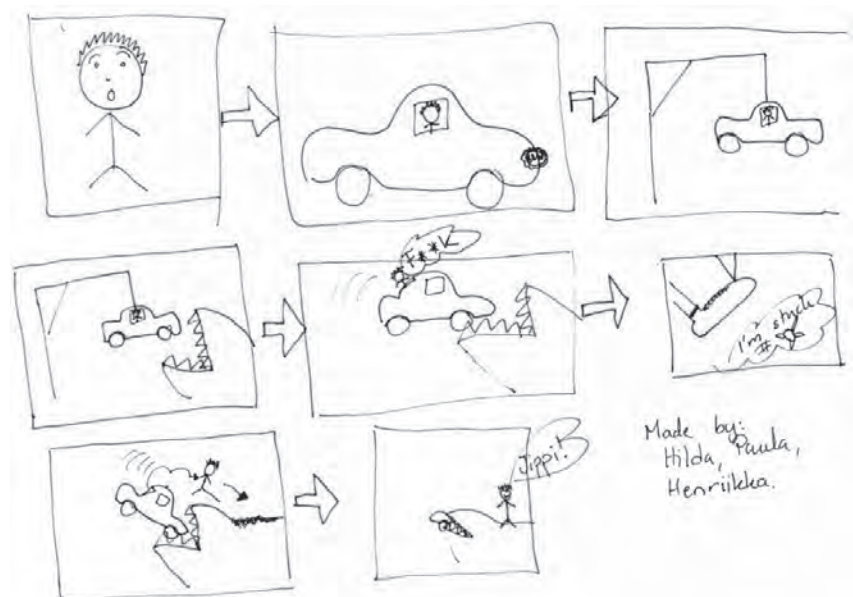


Abb. 3: Adaption eines Textausschnitts aus Horowitz in einen Strichfiguren Comic durch Hilda, Paula und Henriikka im Modul EN A510 im Herbstsemester 2018 an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

**Es geht also insbesondere darum, den Lernenden bewusst zu machen, dass sie bei Graphic Novels wie beim Bilderbuch gleichzeitig Lesende und Betrachtende sind und somit nicht nur den Text, sondern auch die Bilder «lesen».**

Seite wird das Schwanken des Fahrzeugs, das am Greifarm hängt, wiedergegeben und auf der rechten Seite wird, mittels zusammengedrückter Panels, das Gefühl des eingeschlossenen Helden und seine steigenden Panik in überzeugender Form graphisch vermittelt, zusätzlich untermalt mit dem in Grossbuchstaben ausgedrückten Geräusch der Schrottpresse, die damit beginnt, das Fahrzeug zusammenzudrücken. Es geht also insbesondere darum, den Lernenden bewusst zu machen, dass sie bei Graphic Novels wie beim Bilderbuch gleichzeitig Lesende und Betrachtende sind und somit nicht nur den Text, sondern auch die Bilder «lesen» (vgl. Anstey & Bull 2006: 83-84). Mit dem letzten Panel kann den Studierenden zudem erläutert werden, dass der Text kreativ interpretiert wird: Da Alex Rider eine Art Teenager Version von James Bond verkörpert, der später im Roman diverse Gadgets zur Erfüllung seines Auftrags erhält, entkommt er hier anders als in der Buchvorlage auf eine Art dem BMW, die stark an ähnliche Szenen in James Bond Filmen erinnert. In der darauffolgenden Unterrichtssequenz wird ein kurzer Filmausschnitt aus *Stormbreaker* (2006) von 2:05 Minuten Länge vorgespielt und die Studierenden erhalten den Auftrag, sich auf die

Schnitttechnik zu fokussieren. Können sie die Mittel identifizieren, die im Film eingesetzt werden, um die Emotionen im Kopf des Helden den Zuschauerinnen und Zuschauern klar zu machen? Der rapide Perspektivenwechsel zwischen dem Auto und dem Protagonisten führt die Spannung schon zu Beginn der Szene ein: Alex entdeckt den BMW seines Onkels und schleicht sich unentdeckt über den Schrottplatz. Dabei gibt die Kamera einen ersten kurzen Blick auf die Schrottpresse frei, in der ein Auto zu einem Klumpen Metall reduziert wird. Anschliessend folgt eine rasante Abfolge von Schnitten, die sowohl die Betreiber des Schrottplatzes im Gespräch zeigen wie auch Alex, der sich hinter dem Auto versteckt. Der Schäferhund, der den Helden in den Wagen drängt, ist eine Zugabe im Film – er kommt weder im Originaltext noch in der Manga Adaption vor. Die darauffolgenden Sequenzen stellen in blitzschnellem Wechsel die Innen- und Aussenperspektive dar: bei den Szenen im Auto sieht man Alex, wie er erschrickt, als ihm die Situation klar wird, wie er vergeblich versucht, aus dem Fahrzeug zu entkommen und wie er schliesslich, analog zur Manga Adaption, mittels Schleudersitz im letzten Moment aus dem BMW ausgeworfen

wird, sich am Greifarm des Krans festhält und zusieht, wie der Wagen unter ihm zerquetscht wird. Die Aussenperspektive zeigt zunächst den Greifarm des Krans, der sich ins Dach des BMWs bohrt und danach verschiedene Ansichten der Schrottpresse und wie sie sich allmählich über dem Auto schliesst.

Die rasante Abfolge der Schnitte (es sind mindestens 109) bedingt, dass der Filmausschnitt mehrfach betrachtet wird, damit die Studierenden die gestalterischen Mittel tatsächlich identifizieren können. In der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung an der PH Zürich hat sich schon mehrfach gezeigt, dass die sogenannte «film literacy» teilweise noch sehr gering ausgeprägt ist. Das Prinzip der Vorbereitung auf den Umgang mit Medien gilt insbesondere auch für das «Lesen» von Filmen und Fernsehserien. Damit gewisse Elemente benannt und identifiziert werden können, braucht es

zumindest eine knappe, vorgeschaltete oder eine begleitende schrittweise Einführung in die Analyse des Erzählens in diesem semiotischen Modus. Die genaue Betrachtung dieses kurzen Filmausschnitts gestattet beispielsweise eine beschränkte Einführung in Aspekte der Kameraführung wie «camera-angles», «camera-position» und «camera movements» und somit erste Schritte zu einem Verständnis dafür, wie dieses Erzählmedium funktioniert. Filme und Fernsehserien sind zudem, wie das Paran und Robinson festgehalten haben, die Erzählform, in welcher die Mehrheit der heutigen Studierenden in ihrem bisherigen Leben die meisten Geschichten konsumiert haben (2016: 108).

Eine kritische Betrachtung der verwendeten Materialien zeigt, dass der eingesetzte Text eine Abenteuergeschichte ist, die in erster Linie unterhalten möchte. Er fungiert prioritär als «Köder» für



Abb. 4: Ausschnitt aus Stormbreaker: The Graphic Novel von Anthony Horowitz; adaptiert durch Antony Johnston; illustriert durch Kanako und Yuzuru. Reproduced by permission of Walker Books Ltd, www.walker.co.uk

Die genaue Betrachtung dieses kurzen Filmausschnitts gestattet beispielsweise eine beschränkte Einführung in Aspekte der Kameraführung wie «camera-angles», «camera-position» und «camera movements» und somit erste Schritte zu einem Verständnis dafür, wie dieses Erzählmedium funktioniert.

bestimmte männliche Jugendliche, die im Kontext der Zielstufe vorwiegend als unmotivierte Leser in der Fremdsprache identifiziert wurden (Prusse 2006). Die zentrale Absicht ist es, diverse Texte zweckdienlich einzusetzen, um Erzählmodi über die Medien hinweg zu verdeutlichen. Es geht also, zugegebenermaßen, mit diesem Beispiel weniger um Literaturunterricht. Möglicherweise ist es aber einfacher, den Fokus auf die Ästhetik und Konstruktion der verschiedenen medialen Ausdrucksformen bei einem solchen Text zu legen, als bei anspruchsvolleren literarischen Produkten, und somit zu einer erfolgreichen Einführung in das Analysieren von transmedialem Lesen beizutragen. In dieser Art von Unterricht in Modulen an der PH Zürich bezweckt das genaue Lesen dieser drei Texte als Türöffner für komplexere Beispiele zu

dienen. Die angehenden Lehrerinnen und Lehrer können in der Folge eigene Unterrichtsvignetten kreieren und zwar anhand von Texten, für die sie sich begeistern können und die sie für ihre Zielstufe geeignet halten. Weitere Beispiele wären etwa Neil Gaimans *Coraline*, ebenfalls als Buch, als Graphic Novel und als Animationsfilm verfügbar oder, wenn die Konsumgesellschaft und ihre mediale Repräsentation kritisch hinterfragt werden soll, Cecily van Ziegesars *Gossip Girl*: hier existieren Buchserie, Fernsehserie und Manga Adaptionen. Zukünftige Lehrerinnen und Lehrer können somit erkennen, dass eine postklassische Narratologie über die verschiedenen semiotischen Modi hinweg funktionieren muss und dass die Grenzen zwischen den einzelnen Disziplinen nicht länger «wasserdicht» sind (Ryan 2016: 8).

## Literatur

Anstey, M. & Bull, G. (2006). *Teaching and Learning Multiliteracies: Changing Times, Changing Literacies*. Kensington Gardens SA: Australian Literacy Educators' Association/ALEA.

Atwood, M. (1985/1987). *The Handmaid's Tale*. New York: Fawcett Crest.

Atwood, M. (2019). *The Handmaid's Tale: The Graphic Novel*. Adapted and illustrated by Renée Nault. London: Jonathan Cape.

Davidson, C. N. (2011). *Now You See It: How Technology and Brain Science Will Transform Schools and Business for the 21st Century*. New York: Penguin.

Europäische Kommission (2018). *Anhang des Vorschlags für eine Empfehlung des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen (EQR)*. Brüssel: <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2018/DE/COM-2018-24-F1-DE-ANNEX-1-PART-1.PDF>

Frederking, V. & R. Romeike (2018). *Fachliche Bildung in der digitalen Welt. Positionspapier der Gesellschaft für Fachdidaktik*. <http://www.fachdidaktik.org/wp-content/uploads/2018/07/GFD-Positionspapier-Fachliche-Bildung-in-der-digitalen-Welt-2018-FINAL-HP-Version.pdf>

Horowitz, A. (2000/2006). *Stormbreaker: An Alex Rider Adventure*. New York: Speak.

Horowitz, A. (2006). *Alex Rider – Stormbreaker. The graphic novel*. Adapt. A. Johnston, illus. K. Damerum & Y. Takasaki. New York: Philomel.

Kucirkova, N. (2018). Rezension von M. Wolf, Reader, come home: the reading brain in a digital world. *Journal of Children and Media* 13 (2): 231-234.

Lütge, C. (2018). Literature and Film – Approaching Fictional Texts and Media. In C. Surkamp und B. Viebrock (Hrsg.): *Teaching English as a Foreign Language: An Introduction*.

Stuttgart: Metzler.

McCloud, S. (1994). *Understanding Comics: The Invisible Art*. New York: Harper Perennial.

Paran, A. & Robinson, P. (2016). *Into the Classroom: Literature*. Oxford: Oxford University Press.

Prusse, M. (2006). Extensiv und intensiv: Leseförderung in Mutter- und Fremdsprache. *ph-akzente*, 3 (September 2006): 32-35.

Prusse, M. (2018). Die Heldenreise als transmediale Erzählschablone im Englischunterricht. *www.leseforum.ch* (3): [https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/645/2018\\_3\\_de\\_prusse.pdf](https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/645/2018_3_de_prusse.pdf)

Ryan, M.-L. (2016). Transmedia narratology and transmedia storytelling. *artnodes* (18): DOI: <http://doi.org/10.7238/a.v0i18.3049>

Stormbreaker (2006). *Dir. G. Sax, Samuelson Productions*.

## IL GRAPHIC NOVEL IN ITALIA: BREVE PANORAMICA E QUALCHE SUGGERIMENTO DIDATTICO

Seit den 2000er Jahren hat auch in Italien der Graphic Novel immer mehr Platz in den Regalen der Buchhandlungen eingenommen und sein Publikum auf alle Altersgruppen und Gesellschaftsschichten ausgedehnt. Vertreter dieses Genres wurden schon für die renommiertesten Literaturpreise Italiens nominiert. Der Zweck dieses Artikels ist es, einen kurzen Überblick über das vielfältige Panorama der italienischen Graphic Novel zu bieten und zwei Beispiele für ihren Einsatz im Unterricht zu geben, eines für die Sekundarschule I und eines für das Gymnasium.

### ● Alessandra Minisci | PH FHNW



Dopo aver insegnato per molti anni in licei milanesi e in scuole di formazione per insegnanti in Italia, Alessandra Minisci si è trasferita a Basilea, dove si è dedicata all'insegnamento dell'italiano come lingua straniera. È docente di lingua e di letteratura italiana alla Scuola Pedagogica FHNW di Muttenz.

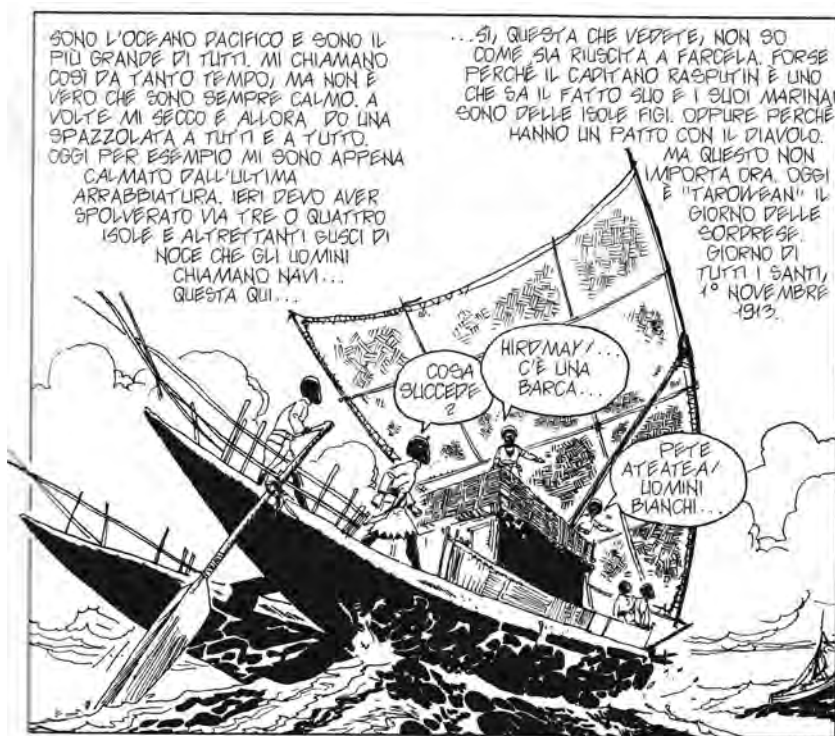
A differenza di quanto accaduto in altri paesi, come la Francia, il “fumetto” in Italia è stato a lungo percepito come un prodotto rivolto a un pubblico infantile o comunque poco colto. Questo nonostante importanti eccezioni, come l'attenzione rivoltagli da Umberto Eco nel suo celebre saggio *Il mondo di Charlie Brown* uscito nel 1964 nel volume *Apocalittici e integrati*, dallo scrittore Dino Buzzati con il suo sperimentale *Poema a fumetti* (1969) o dai promotori di riviste attente alle sperimentazioni e alle novità come “Linus” (1965-), “Frigidaire” (1980-2008) o “Linea d'ombra” (1983-).

L'interesse suscitato nel 1989 dalla pubblicazione della traduzione italiana di Maus (ed. originale 1986) ha gradualmente portato anche nel nostro paese un pubblico più ampio a riconoscere le potenzialità di questa forma narrativa. L'introduzione dell'appellativo “graphic novel” (d'ora in poi abbreviato in gn) ha certamente contribuito alla nobilitazione del genere, anche se non tutti sono d'accordo nell'individuare una distinzione netta tra questa tipologia testuale e il più

popolare fumetto.

È ad esempio indubitabile che con *Una ballata del mare salato* Hugo Pratt già nel 1967 aveva fatto la prova di una narrazione lunga, con una trama complessa e un articolato sistema di personaggi dalle diverse sfaccettature psicologiche. Una storia concepita in maniera unitaria che metteva insieme le caratteristiche necessarie a rientrare a pieno diritto nella definizione di gn, quando ancora il termine non era utilizzato.

Come nel caso di molti gn recenti, l'ambientazione storica delle vicende di Corto Maltese – personaggio antierico per eccellenza, in parte cinico ma che crede nell'amicizia ed è dotato di grande fascino romantico – è frutto di una ricostruzione puntuale del periodo in cui si svolgono. Sullo sfondo di *Una ballata del mare salato* vediamo agire le grandi potenze europee, direttamente o attraverso intermediari più o meno ufficiali, sulle rotte dei Mari del Sud per assecondare i rispettivi interessi politici ed economici a ridosso della Prima Guerra Mondiale.



### Proposte sempre più variegata e complesse

Ma è a partire dall'inizio del XXI secolo che le pubblicazioni e il numero di lettori di gn hanno avuto in Italia un'espansione esponenziale. Basti pensare che in una rilevazione dell'industria editoriale del 2014 un romanzo su dieci editi in Italia era indicato come un gn.

Le proposte degli autori italiani in questo campo sono sempre più variegata e complessa e anche gli ambienti intellettuali più tradizionali se ne sono accorti: nel 2014 per la prima volta un gn è candidato al premio Strega. Si tratta di *Una storia* di Gipi, in cui l'autore, il cui vero nome è Gian Alfonso Pacinotti, intreccia la storia dello scrittore di successo Silvano Landi finito in un ospedale psichiatrico a causa di una forte depressione, con quella del suo bisnonno Mauro in prima linea al fronte durante la prima guerra mondiale. I suoi acquarelli esprimono in modo poetico, a volte anche senza bisogno di accompagnamento delle parole, temi forti come la ricerca delle radici del dolore, il confronto con la morte, l'incomprensione tra generazioni.

Quello di *Una storia* non è un riconoscimento isolato: nel 2015 Zerocalcare, al secolo Michele Rech, arriva secondo allo

Strega Giovani con *Dimentica il mio nome*. E quest'anno 2020 Gipi è di nuovo tra i finalisti allo Strega con *Momenti straordinari con applausi finti*.

Sia le opere di Gipi che quelle di Zerocalcare partono da esperienze autobiografiche, anche molto intime. Questa capacità di raccontare le proprie emozioni, e soprattutto le fragilità e le paure, in modo autentico, insieme a un'immaginazione narrativa un po' surreale (capace di trasformare la propria coscienza in un armadillo) e a una forte dose di ironia, sembrano essere all'origine dell'enorme successo di pubblico ottenuto da Michele Rech, che negli ultimi anni è diventato un vero e proprio caso editoriale. Nel protagonista dei suoi racconti si rispecchiano le ansie e le incertezze di una generazione di trentenni italiani senza lavoro fisso. Il dialogo costante che Zerocalcare mantiene con i lettori attraverso il suo blog è anche parte importante di un modo nuovo di lavorare e relazionarsi con il pubblico.

Altri autori di rilievo nel panorama italiano sono certamente Igort (*Quaderni russi e Quaderni ucraini*, reportage giornalistici che prestano grande attenzione agli aspetti psicologici), Paolo Bacilieri (*Sweet Salgari, Sul pianeta perduto*, con

L'opera racconta la storia della madre dell'autrice, Valeria, emigrata a diciottanni dalla campagna friulana nella Svizzera tedesca alla fine degli anni '50.

un particolare uso delle inquadrature e dei passaggi tra una vignetta e l'altra), Lorenzo Mattotti (*Fuochi, Jekyll & Hyde* adattamento del romanzo di Stevenson, opere espressioniste che puntano sulla deformazione delle immagini).

Come ricorda in un'intervista lo stesso Michele Rech, il fumetto è un linguaggio che utilizza due codici – l'immagine e la parola – e come tale può essere usato per esprimere ogni tipo di contenuto. La gamma di tematiche affrontate nei *gn* ha ormai la stessa ampiezza e complessità che si trova nelle maggiori arti espressive: storie realistiche, grottesche, fantascientifiche, narrazioni storiche, (auto) biografiche, adattamenti di classici, ecc. Anche la divulgazione scientifica si è resa conto della potenzialità di questo mezzo, come è dimostrato dalla collana del Consiglio Nazionale delle Ricerche (Cnr), Comics&Science.

Lezioni CLIL volte a sviluppare in una lingua straniera tematiche di storia e di scienze potrebbero usufruire di alcuni di questi testi come ottimi punti di partenza.

### Case editrici specializzate

Ma dal momento che i disegnatori e/o sceneggiatori italiani degni di interesse sono troppo numerosi per essere citati tutti, può essere utile ricordare le case editrici a cui fare riferimento per cercare prodotti di qualità.

Nate nel nuovo secolo e dedicate esclusivamente al nuovo fumetto d'autore sono la Coconino Press di Bologna, fondata nel 2000 dal fumettista Igor Tuveri, in arte Igort, la Tunuè, specializzata anche nella saggistica sul fumetto e sui fenomeni pop contemporanei, e la Bao Publishing, dove pubblicano autori come Makkox, Leo Ortolani, Zerocalcare.

Un altro punto di riferimento è la storica casa editrice di fumetti Lizard, fondata nel 1993 da Hugo Pratt e diventata nel 2008 Rizzoli-Lizard (ora nel gruppo Mondadori).

Oblomov edizioni (partner di La nave di Teseo), nuova impresa di Igort nata nel 2017, si presenta con ambizioni più raffinate, offrendo edizioni limitate e curate nei particolari e rivendicando la lentezza necessaria alla creazione di progetti editoriali slegati dalle esigenze del mercato. Tra le sezioni che ormai tutte le principali case editrici dedicano al genere, sono da segnalare Feltrinelli Comics e i *gn* di Einaudi Stile libero.

Un caso particolare è quello delle edizioni BeccoGiallo, nate in provincia di Treviso nel 2005, il cui nome è derivato da un foglio satirico antifascista degli anni '20. A differenza di quelle precedentemente citate, pubblica quasi esclusivamente autori italiani ed è specializzata nell'inchiesta giornalistica, per lo più su avvenimenti della storia d'Italia dell'ultimo secolo - dalla strage di Piazza Fontana alla morte di Pasolini, dalla vicenda di mani pulite ai fatti del G8 di Genova solo per fare qualche esempio - o biografie di personaggi - da Maria Montessori a Lucio Dalla. Questi testi sono sempre corredati da diversi materiali utili didatticamente, come cronologie dei principali avvenimenti, postfazioni degli autori, interviste a personaggi che hanno avuto a che fare con le vicende trattate, consigli di libri, film, canzoni, siti per approfondimenti. Per orientarsi sugli autori emergenti infine sono da tenere d'occhio i vincitori del premio Guinigi attribuito ogni autunno dal Lucca Comics, la più importante fiera internazionale del fumetto d'Europa.





Imm. 2: *Ciao Ciao bambina* © 2010, Sara Colaone, Kappa edizioni

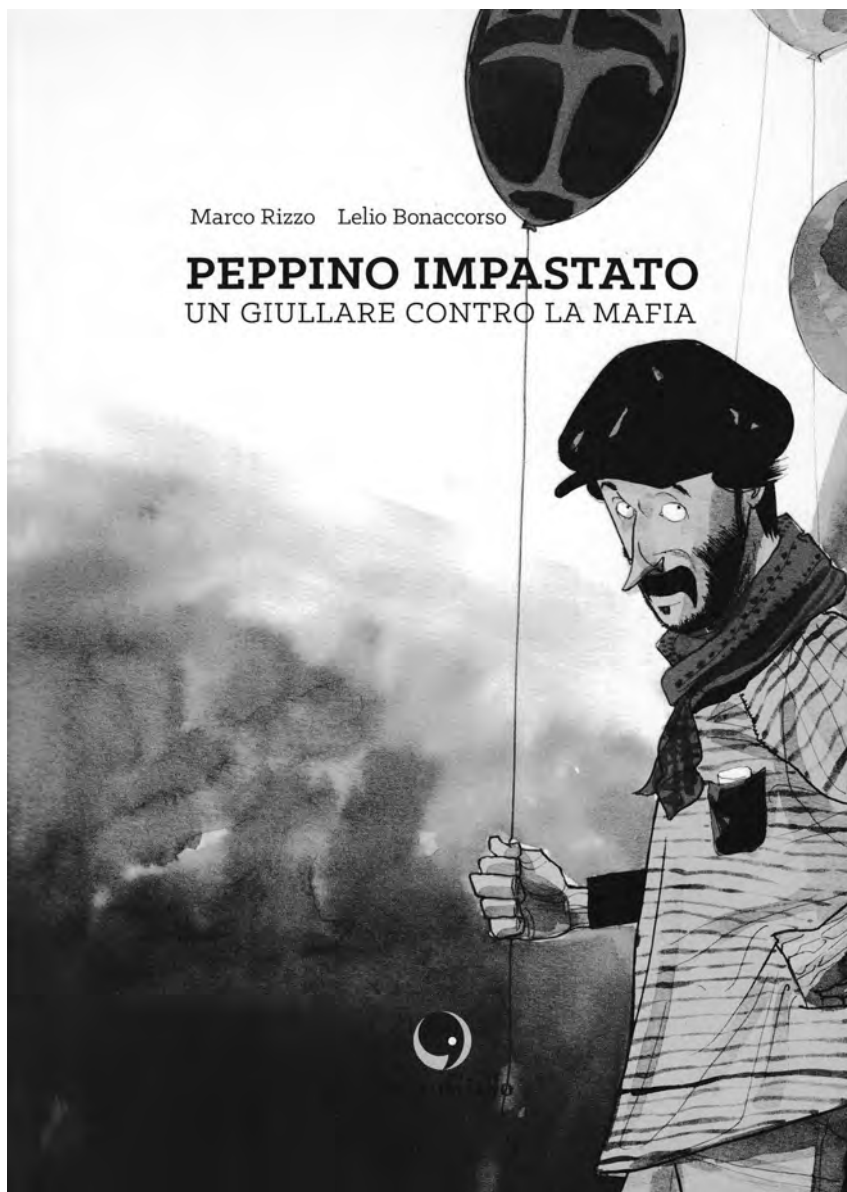
### **Ciao ciao bambina: un esempio di come leggere le immagini, ampliando il lessico e le strutture linguistiche**

È evidente che per l'insegnamento della lingua i gn hanno il vantaggio di presentare un input più comprensibile grazie alla collaborazione tra parole e immagini. È molto importante aiutare gli allievi a una lettura consapevole delle immagini, in particolare nella scuola secondaria di I grado, poiché buona parte delle informazioni non sono trasmesse a livello del testo scritto. Per questo motivo è utile chiedere di esplicitare verbalmente con quali modalità il disegno racconta la storia e suscita emozioni.

Ne do un esempio su una tavola di *Ciao ciao bambina* di Sara Colaone, gn particolarmente interessante per il rapporto che mostra tra la società svizzera e quella italiana. L'opera racconta la storia della madre dell'autrice, Valeria, emigrata

a diciottanni dalla campagna friulana nella Svizzera tedesca alla fine degli anni '50. Il testo è diviso in episodi, di cui si possono facilmente utilizzare i primi due, che sono i più semplici. Per introdurre la lettura partirei dall'ascolto della canzone *Piove di Domenico Modugno*, vincitrice di Sanremo nell'anno in cui si svolgono i fatti, da cui deriva il titolo del gn. Titolo che può far pensare sia alla partenza della protagonista per un paese lontano, sia al passaggio dalla giovinezza alla maturità che avviene attraverso questa esperienza. Qui siamo all'interno del secondo episodio, dedicato al viaggio della ragazza da Mestre a San Gallo. Possono essere poste domande come:

- > Dove si svolgono le azioni?
- > Per quale motivo la prima vignetta ha una grandezza diversa dalle altre?
- > Le parole nei due ballons rappresentano le parole o i pensieri della protagonista?



Marco Rizzo Lelio Bonaccorso

## PEPPINO IMPASTATO

UN GIULLARE CONTRO LA MAFIA

### Peppino Impastato: un esempio di come usare un gn per analizzare le strutture narrative e stilistiche

Un'applicazione didattica interessante soprattutto per l'insegnamento in un liceo, consiste invece nell'utilizzare un gn per analizzare, insieme alle strutture linguistiche proprie del dialogo, le convenzioni letterarie, in modo alternativo e più accattivante per gli studenti.

Per fare un esempio concreto prendiamo il gn di Marco Rizzo e Lelio Bonaccorso *Peppino Impastato. Un giullare contro la mafia* uscito nel 2016 per le edizioni BeccoGiallo. È interessante, non solo per l'importante tematica di impegno civile che tratta, ma per la possibilità di analizzarne la struttura narrativa ed eventualmente farne un confronto con il film *I cento passi* di Marco Tullio Giordana.

La storia è quella della rivolta contro mafiosi e politici corrotti che Peppino Impastato, pur provenendo da una famiglia legata alla mafia, porta avanti con straordinario coraggio e determinazione, fino alla sua tragica uccisione a soli trentanni nella notte tra l'8 e il 9 maggio 1978. Il sottotitolo evidenzia la capacità di Peppino di utilizzare la satira e l'ironia per smascherare le attività illegali del capomafia Tano Badalamenti, grazie a una radio libera (Radio Aut) costituita a Cinisi insieme a un gruppo di giovani socialmente e culturalmente impegnati. Dal punto di vista narrativo lo sceneggiatore del gn Marco Rizzo ha escluso un resoconto cronologico dei fatti e ha scelto di raccontare con un ritmo "fragmentario", che rispecchia i ricordi degli amici di Peppino con cui l'autore ha avuto

- > Perché nella seconda vignetta la ragazza guarda il libro e nella terza guarda in alto?
- > Che collegamento c'è tra la quarta vignetta, con la donna e il bambino in braccio. E le precedenti?
- > Quale significato ha l'inquadratura finale con il dettaglio del libro?

Il numero di parole da decodificare sul testo è limitato, ma è richiesta una partecipazione attiva degli allievi, di cui l'insegnante può approfittare per ampliare il loro vocabolario. È soprattutto importante che le domande siano utili alla comprensione e aprano una possibilità di discussione. Gli alunni per rispondere possono essere suddivisi in gruppi, in cui i più avanzati coopereranno con gli altri per cercare di dare delle risposte in italiano.

## La storia è quella della rivolta contro mafiosi e politici corrotti che Peppino Impastato, pur provenendo da una famiglia legata alla mafia, porta avanti con straordinario coraggio e determinazione, fino alla sua tragica uccisione a soli trentanni nella notte tra l'8 e il 9 maggio 1978.

numerosi scambi durante la realizzazione dell'opera, come afferma lui stesso nel testo *Dietro le quinte* posto in appendice al volume. Questo stile narrativo può rendere all'inizio difficile la lettura del gn: anche se l'autore inserisce delle date nelle sue tavole, può essere che in un primo momento gli studenti non facciano attenzione a questi cambiamenti cronologici. Didatticamente, può essere dunque utile chiedere di compilare una tabella a due colonne dove da una parte sono riportati gli avvenimenti in ordine cronologico (fabula) e dall'altra il modo in cui sono rappresentati nel testo (intreccio). In effetti risulterà come la storia, soprattutto nella prima parte, vada continuamente avanti e indietro nel tempo, dal 2000 (anno del processo a Tano Badalamenti), al 1978, agli anni '50, di nuovo al 1978, per poi tornare al 1968 ecc. Si potrà discutere quindi sugli effetti e sull'efficacia di questa scelta narrativa.

Dal momento poi che raccontare una storia significa fare delle scelte, un'altra proposta è quella di visionare il film di Giordana, in italiano sottotitolato, e confrontare quali episodi sono stati raccontati nelle due opere e a quali è stata data più o meno importanza. È chiaro che la scelta di aprire e chiudere il gn con il processo e la condanna di Badalamenti non sarebbe stata possibile per il film (uscito nel 2000, a condanna non ancora emessa), mentre permette al gn di incorniciare la vicenda con il manifestarsi, sia pur tardi, di un atto di giustizia. Nonostante questo Rizzo e Bonaccorso non rinunciano ad alcune tavole finali che, rappresentando una manifestazione a Cinisi in ricordo di Peppino, richiamano la conclusione del film e

ne condividono il messaggio: l'auspicio di un passaggio di testimone delle idee e dei valori del giovane siciliano a chi è rimasto e alle generazioni successive. Alcuni episodi esclusi dal gn sono l'omicidio Manzella, i rapporti con la comune, la morte del padre di Peppino, di cui viene fatto solo un accenno difficile da cogliere se non si conosce la storia o se non si è visto il film (cosa che forse gli autori presuppongono?). Entrambe le opere danno invece molta importanza alla lotta contro l'espropriazione delle terre e alla costruzione della terza pista dell'aeroporto Punta Raisi. Queste scelte, dopo essere state individuate, devono essere oggetto di discussione, e la loro efficacia può essere messa in relazione anche ai diversi codici utilizzati dall'opera cinematografica e dal romanzo grafico.

Dal punto di vista prettamente linguistico il gn ha il vantaggio di essere un prodotto culturale autentico, che permette di presentare agli studenti le ambiguità, le incertezze, i luoghi comuni tipici del parlato, le modalità per sottolineare, affermare o negare un concetto, mostrando gesti e atteggiamenti del linguaggio non verbale.

In questo caso la lingua di Peppino e dei suoi amici è frammista di espressioni siciliane, a volte intuibili, ma la cui traduzione è in ogni caso riportata nel piccolo glossario alla fine del testo. Si può chiedere agli allievi di riconoscerle, di tradurle in italiano, e di discutere su quali sono le circostanze o le opportunità dell'uso del dialetto. Così come si possono osservare alcune marche distintive del parlato regionale, quali l'uso del passato remoto e la collocazione delle parole nella frase.

### Bibliografia

#### Graphic Novel

- Colaone, S. (2010), *Ciao ciao bambina*, Kappa Edizioni
- Gipi (2013), *Una storia*, Coconino Press
- Gipi (2019), *Momenti straordinari con applausi finti*, Coconino Press
- Pratt Hugo (2019, prima ed. 1967), *Una ballata del mare salato*, Rizzoli Lizard
- Rizzo M., Bonaccorso L. (2016), *Peppino Impastato. Un giullare contro la mafia*, BeccoGiallo
- Zerocalcare (2014), *Dimentica il mio nome*, Bao Publishing

#### Saggistica

- Battaglia B. (2018), *Tu chiamale, se vuoi, graphic novel*, ComicOut
- Calabrese S., Zagaglia E. (2017) *Che cos'è il graphic novel*, Carocci
- Cenati G. (2017), *Il graphic novel prima del graphic novel in Italia* in <http://www.laletteraturaenoi.it/index.php/interpretazione-e-noi/512-il-graphic-novel-prima-del-graphic-novel-in-italia-2.html>
- Ludwig C., Pointner F. E. (2013), *Teaching Comics in the Foreign Language Classroom*, Wissenschaftlicher Verlag Trier
- Spinazzola V. (2012), *Graphic novel. L'età adulta del fumetto*, «Tirature», Il Saggiatore
- Uhlig B., Lieber G., Pieper I. (2019), *Erzählen zwischen Bild und Text*, München Kopa ed, pp. 201-231 Teil 3: Erzählen im Comic

#### Sitografia

- <http://www.beccogiallo.it>
- <https://www.cnr.it/it/comics-and-science>
- <https://cortomaltese.com>
- <https://www.fumettologica.it>
- <https://www.lospaziobianco.it>
- <https://www.zerocalcare.it>

## MEANINGFUL LINES

Der vorliegende Artikel präsentiert erstens einige zentrale Konzepte zur Analyse visueller Formelemente in Comics und Graphic Novels. Zweitens werden konkrete und flexibel anpassbare Übungen für den Unterricht vorgestellt. Ziel ist es, das Bewusstsein der Schüler\*innen für visuelle Kommunikation in Comics und Graphic Novels zu schärfen und somit ihre Medienkompetenz zu erhöhen.

## ● Martin Mühlheim | Universität Zürich



Martin Mühlheim arbeitet als Studienberater und Dozent für Englische Literaturwissenschaft an der Universität Zürich. Seine Dissertation widmete sich dem

Thema *Fictions of Home*, und aktuell arbeitet er u.a. zu anglophoner Literatur über Haiti und Liberia.

### Why Comics? And Why Visual Form?

If enabling students to understand and appreciate other cultures is a key aim of foreign language teaching, then there is a strong case to be made that comics ought to become a staple topic of instruction – at least for teachers of English and French.<sup>1</sup> Together with Japanese versions of the medium, the Anglo-American and the Franco-Belgian traditions arguably constitute the core of global comics production (Mazur & Danner, 2014, pp. 11–18). Moreover, in the Anglophone world – and, in particular, in the United States – two notable cultural phenomena of recent decades testify to the continuing, perhaps even growing importance of understanding comics: the rise of the so-called graphic novel (Baetens & Frey, 2015; Tabachnick, 2017), and a seemingly endless cycle of highly lucrative comics-to-film adaptations (e.g. Burke, 2015). In addition, beyond ‘merely’ enabling students to appreciate particular cultures and their aesthetic productions,

working with comics can provide them with a better general understanding of visual culture: its modes, its mechanisms, and its meanings. However, in order to foster such media literacy, teachers need specific methods for drawing students’ attention not only to character types, plot structures, and common themes, but also to aspects of visual form – in short, not just to what is being told, but also to how the content is presented on the page. The classroom activities suggested here aim to do just this: to provide teachers with ways of introducing some key analytical terminology and, at the same time, to demonstrate why these terms will enhance students’ ability to understand comics and their visual form.

To be useful in practice, ideas for teaching need to be adaptable to different circumstances. The classroom activities outlined below could form part of a special project week on comics, but they could also be used as a short theory input to prepare students for reading a particular comic or graphic novel in class (e.g. a comics

<sup>1</sup> I would like to thank Rahel Rivera and Sarah Chevalier for their feedback on draft versions of this article, as well as the editors of *Babylonia* for their precise and useful comments.

adaptation of a Shakespeare play or a Sherlock Holmes novel). Alternatively, one could liaise with an arts teacher to find out if they can include some parallel or follow-up activities on comics in their class. With a view to time constraints, the article first presents a relatively basic, time-efficient and teacher-centered exercise that one ought to be able to complete in one single lesson. This exercise is then supplemented with two versions of a more intensive and time-consuming activity: a minor extension which ought to fit into one additional lesson, and a major extension which will require at least two additional lessons. Besides consolidating the knowledge acquired during the first exercise, these extensions will foster some additional skills (specifically, the use of digital technologies, visual creativity, writing and presenting skills, and some basic understanding of copyright regulations). Experienced teachers will no doubt immediately be able to think of yet further adaptations of the basic concept underlying these activities, depending on their own interests and constraints as well as on students' needs and abilities.<sup>2</sup>

### Key Terminology

Most students will have some experience with reading comics, which makes it reasonable to assume that they will recognize Fig. 1 as a schematized version of a comics page. At the same time, students (and perhaps instructors, too) may find it difficult to discuss such images, in part due to the lack of a shared critical vocabulary. Instructors can begin to remedy this situation by providing an alphabetic list of key terms and their meanings, such as the one included here (the terms and explanations refer to Fig. 1):

**border / frame:** line drawn around a caption (c), panel (I–VI), speech balloon (a, b, e), onomatopoeia (d) or thought bubble (f)

**caption (c):** often used to provide various types of narrative commentary

**color:** may, among other things, be used to accentuate formal elements (e.g. the use of sepia for caption c in Fig. 1, perhaps to evoke the feel of an old, yellowed piece of paper; or the use of red for the border of panel VI)

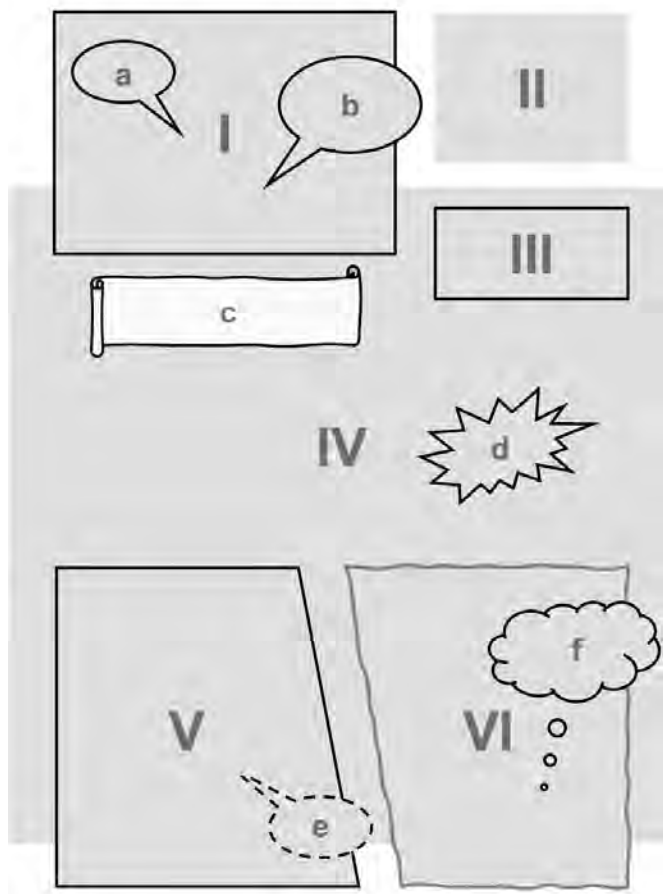


Fig. 1: Some formal elements that are commonly used in comics.

**gridding or paneling:** the action of dividing the available space on the page into separate image units (i.e. panels; see below)

**gutter:** the – often, but not necessarily white – space between panels (e.g. between panels I and II), or between a panel and the edge of the page

**hyperframe:** the outline of all the structural elements on a comics page (i.e. panels, speech balloons, thought bubbles, etc.); the total or combined, 'contentless' shape of all the structural elements (example: Fig. 1 as a whole can be seen as a hyperframe, i.e. it shows the outline of all the structural elements of a comics page, but no specific content)

**line:** can convey different types of meaning, depending on the way they are drawn (examples: the dashed line of speech balloon (e) might indicate whispering; the squiggly red line used for panel VI accentuates the panel, possibly indicating a different status in terms of narrative level, such as a character dreaming or remembering something)

<sup>2</sup> All images included in this article can be downloaded at the following page:



In order to foster such media literacy, teachers need specific methods for drawing students' attention not only to character types, plot structures, and common themes, but also to aspects of visual form — in short, not just to what is being told, but also to how the content is presented on the page.

**multiframe:** the totality of all the hyperframes used in one particular comic; a given comic book's overall visual structure (which is a virtual construct that only exists in the minds of individual readers, i.e. one never actually sees the entire multiframe because it is distributed across all the pages of a given comic book)

**onomatopoeia / sound effects:** expressions like WHAM! or BOOM! (with or without frame; such a frame might look like the empty shape d in Fig. 1)

**page layout / page architecture / mise-en-page:** the underlying panel grid (i.e. the arrangement of all the panels on a page; the hyperframe, minus speech balloons, captions, etc.); can be subdivided into four types (Peeters, 2007; rev. by Groensteen 2007, pp. 92–95; see also Cohn, 2009):

- > **regular page layout:** all pages paneled in exactly the same way; no (or very little) variation, irrespective of narrative dynamics
- > **rhetorical page layout:** the most common type in contemporary comics; changes in layout depend on narrative dynamics (e.g. one very big panel for a view from a mountain top vs. a series of small panels for a chase scene)
- > **decorative page layout:** layout varies, but the variations are motivated primarily by aesthetic considerations, rather than linked to narrative dynamics
- > **productive page layout:** a very rare type; page layout follows a formal, conceptual logic that is independent of the narrative content and also not primarily decorative; layout seems to determine the content rather than the other way around (example: one panel on page one, two panels on page two, three panels on page three, etc.)

**panel:** a single image on a comics page (I–VI)

- > **accentuated panel:** best thought of in relative terms, within a given context (example: in Fig. 1, VI is more accentuated than III or V); a panel can be accentuated through its site (i.e. position on the page), size, shape, and/or style of border
- > **bleed panel:** a panel that 'bleeds' into the edge of the page (panel IV in Fig. 1 is an — unframed — bleed panel)
- > **double-page panel (or double-page spread):** a single panel covers both fac-

ing pages in a comic

- > **full-page panel / full-page splash:** one single panel covers an entire page
- > **framed panel** (I, III, V, VI)
- > **splash panel:** a very large, visually dominant panel (at least half a page; in Fig. 1, IV does not 'feel' like a true splash panel because a large part of it is covered by other panels, which reduces its visual prominence)
- > **superimposed panel** (example: III is superimposed on IV; I, V, and VI are partially superimposed on IV)
- > **unframed / borderless panel** (II, IV)

**speech balloon / speech bubble** (a, b, e): like panels, speech balloons can have different types of borders (e.g. dashed as in e, to indicate whispering; but also squiggly, thick, borderless, etc.)

**tail / pointer:** the element attached to a speech balloon or thought bubble that points toward the character(s) from which the utterances emanate; onomatopoeia often do not have a tail (cf. d in Fig. 1), whereas most speech balloons and thought bubbles do

**thought bubble** (f): as is the case with speech balloons, the style of the border may vary (e.g. dashed vs. regular or no line)

The above is, of course, by no means a complete list, and instructors may wish to adapt, shorten, or expand it (e.g. by adding further terms from McCloud, 1994; Cohn, 2014; or Abel & Klein, 2016). For example, when reading and analyzing comics, one would also have to consider visual echoes across different pages, or examine the narrative rhythms created by recurring patterns as well as irregularities in the page layout (e.g. Groensteen, 2011, pp. 133–158). However, for the exercises presented here, the terms included above ought to suffice.

### **Classroom Activity: Showing That Visual Form Matters**

The aim of the first, basic exercise is twofold: to encourage students to apply at least some of the terminology introduced above, and to demonstrate to them how dramatically the meaning of a given image may change, depending on the visual forms 'imposed' on it. To do so, instructors will first have to provide students with their adapted list of terms (e.g. based on the one provided above)

and explain these terms (e.g. by using Fig. 1). Once the terms are familiar to all students, teachers can display Fig. 2 and ask the students to describe this double page using the appropriate terminology, such as *splash page* or *framed vs. unframed panels*. Next, the class can be split into buzz groups to discuss the following questions: ‘What is the relation between these two characters? What could be happening here?’ As a next step, the groups can share some of their ideas with the class. In all likelihood, their ‘solutions’ will not be identical, which will serve to highlight that – at least when taken out of context – a particular combination of content and form may allow for a range of different meanings.

However, while the meaning of the scene may not be unequivocal, the visual cues in Fig. 2 may still encourage certain readings and, by implication, discourage others. To demonstrate this, instructors can now show Fig. 3, which contains fairly different cues: the two framed panels from Fig. 2 are unframed here, while one of the previously unframed panels is now accentuated through the use of a thick, red border. The questions to ask students are: ‘What has changed? Do you read the image differently now?’ A possible answer might be: ‘The page layout of Fig. 2 encourages a reading that posits the two characters as opposed to each other. By contrast, the accentuated panel in Fig. 3 draws attention away from the opposition between them, focusing instead on what lies between them. In other words, whereas Fig. 2 emphasizes contrast and conflict, Fig. 3 focuses on what connects them; in Fig. 2, they glare at each other, while, in Fig. 3, they both look at what is shown in the panel framed in red.’ Once again, it is not necessary for everyone to agree with one particular reading. Rather, it is sufficient if the majority of the students agrees that the formal change significantly affects their reading of the scene.

Building on this insight, the next step is intended to show how the visual form of a comics page can affect one’s reading of a page even if the context is fairly clearly defined. To do so, instructors can display Fig. 2 once again and tell students to work on the following assumption: ‘The two characters are mortal enemies, with the one on the left threatening to attack the character on the right.’ The students are then asked the following question: ‘Which of the two is more likely to win

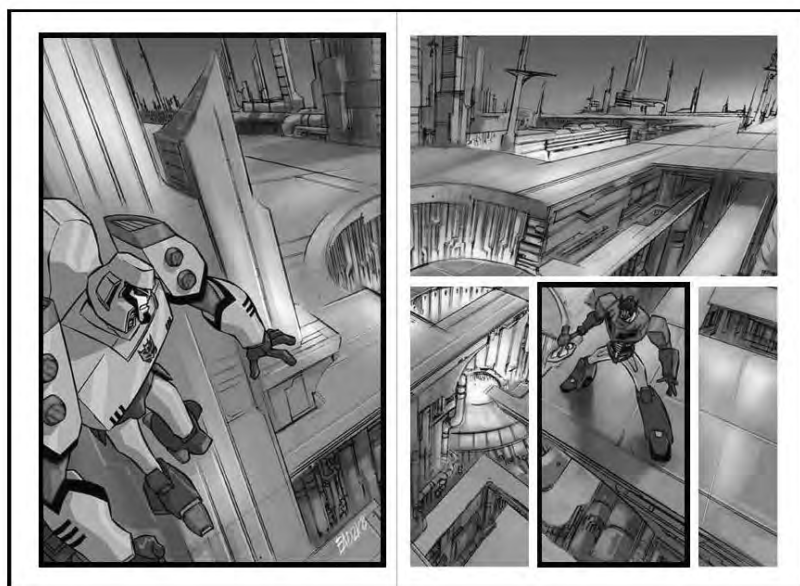


Fig. 2: Two characters are placed within framed panels. (adapted from “Battle for Cybertron,” © 2008 Elmer Damaso, used by permission)

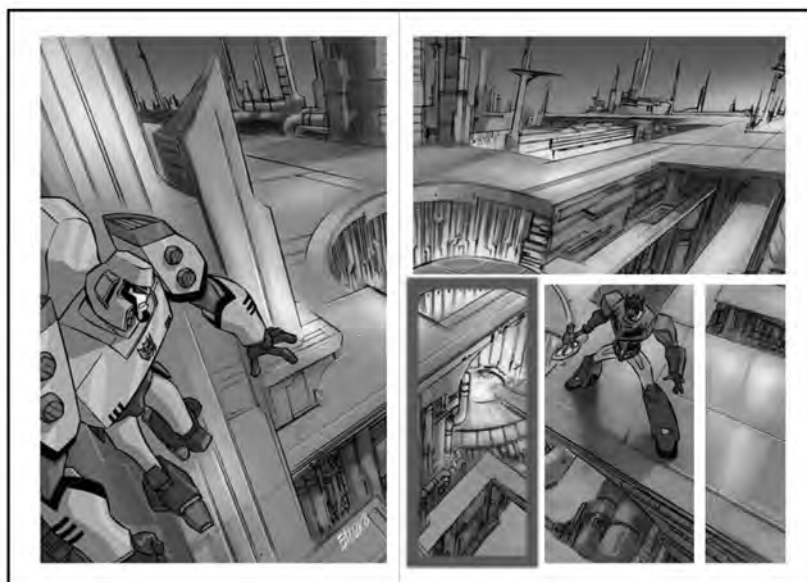


Fig. 3: A single panel with a red frame may change the way we read the scene. (adapted from “Battle for Cybertron,” © 2008 Elmer Damaso, used by permission)

the ensuing battle?’ It is probably best to ask students to vote on this question by a simple show of hands – and, in all likelihood, the majority will opt for the larger character on the left. (If there is enough time, one could then ask students to explain their decision. For example, it is possible that some students see the character on the right as stronger because he is positioned close to the center of the page; by contrast, they may argue, the character on the left is ‘squeezed’ against the margin, as if backing off, perhaps in fear.)<sup>3</sup> The instructor then proceeds to display Fig. 4, asking the following questions: ‘Compared to the previous

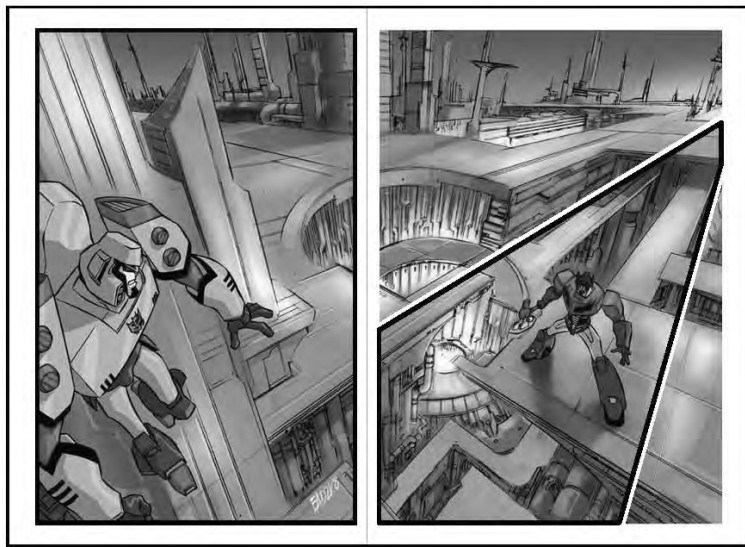


Fig. 4: Angular shapes render the panels – and arguably the character – more dynamic. (adapted from "Battle for Cybertron," © 2008 Elmer Damaso, used by permission)

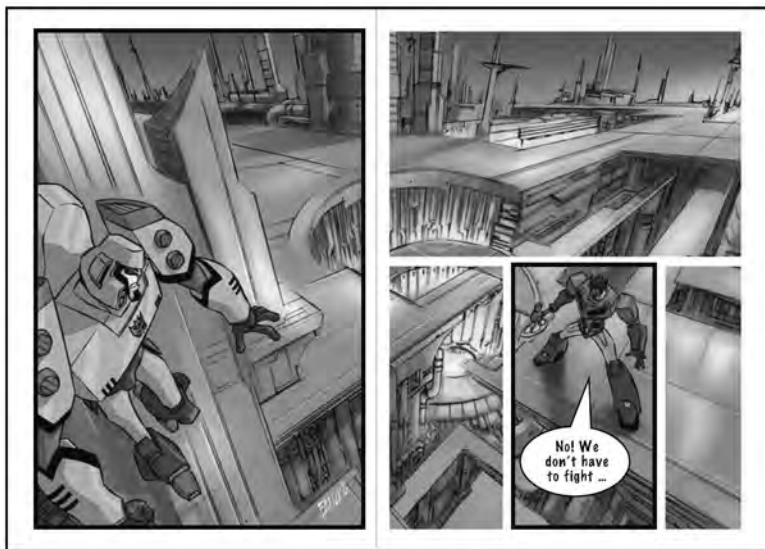


Fig. 5: A speech balloon that points downward and remains within the frame of the panel. (adapted from "Battle for Cybertron," © 2008 Elmer Damaso, used by permission)



Fig. 6: The 'tone' of the words changes if the speech balloon points upward and breaks the frame. (adapted from "Battle for Cybertron," © 2008 Elmer Damaso, used by permission)

image, have the odds shifted now (i.e. is the power dynamic between these two characters different now)? If so, why?' Some students may now argue that the different paneling makes the character on the right appear stronger than in the previous version. In Fig. 3, the character on the right is given very little space; he is 'boxed into' a small panel that is clearly less accentuated than the full-page panel on the left. By contrast, in Fig. 4, the larger size and more unusual shape of the panels on the right-hand page render them far more accentuated, and thus visually 'stronger' – a fact that is only enhanced by the way in which the panel frame aligns with the diagonals of the visual content, thus 'flowing with' the energy created by the drawing's composition (rather than 'breaking it up,' as in Fig. 3). As earlier, there is room for various interpretations. The only requirement is a basic consensus regarding the power of visual form to alter our assessment of a given scene even when the narrative premise seems clearly defined. The final step in this first, basic exercise is intended to demonstrate that even the meaning of words themselves can be subtly affected by changes to visual form. The layout of Fig. 5 is identical to Fig. 2, except for the addition of a single speech balloon. When displaying this image, instructors may want to ask students whether this little piece of dialogue changes their view of the two characters: 'Assuming that one of them is the villain, which one is it?' Chances are that many students will pick the character on the left, as he seems to be the one who wants to fight. The instructor can then ask students to imagine how these words might be spoken: 'Try to describe the sound and tone.' Next, the instructor reveals Fig. 6 and asks: 'Do you think that the tone is different now? If so, how?' While, as usual, unanimity is unlikely, it is quite probable that many students will rate the character's tone in Fig. 6 as more assertive or confident because the speech balloon points upward, breaking through the border of the framed panel and thus expanding, as it were, the character's space – whereas, in Fig. 5, the

- It may be worth asking students why using the pronoun he may seem the obvious choice when referring to these characters, even though she is equally possible, and it or singular they arguably more accurate in the case of 'genderless' robots.



speech balloon remains confined within a small, framed panel. In other words, just as is the case with the panels themselves, the placement of the speech balloons may subtly affect the tone of the content – and thus also its meaning.

More generally, this exercise shows that considering alternatives is an extremely effective way of understanding the impact of any given formal device ('If it were X rather than Y, how would the effect change?'). Rather than just being limited to comics, this is a vital aspect of media literacy as a whole: an important transferable skill which can be used again when dealing with prose fiction, poetry or film in the classroom. The focus here will, however, remain on the use of comics. More particularly, the following two extended activities are intended to deepen students' understanding of the role of visual form in the meaning-making process specific to comics, while at the same time allowing them to practice additional skills.

### A Minor Extension: Using Comics to Tell Stories

The first, shorter extension concentrates on promoting students' writing, storytelling, and presentation skills. In addition, this activity will allow students to think in more detail about the ways in which narrative context, visual form, and the specific content of a comics page interact. The best way to proceed is to divide the class into groups. Each group is given a hardcopy of Fig. 7, together with the following tasks:

- > write an outline of a short, simple story of which the scene depicted here forms a part;
- > add some short sentences to the three speech balloons and the thought bubble, to 'flesh out' this particular scene's meaning within the context of your story;
- > choose a speaker who will present your group's story and scene in class. (An alternative would be to have them present the scene in a roleplay.)

The emphasis during this first part of the current exercise will clearly be on writing, storytelling, and presentation skills, possibly combined with constructive error correction by peers.

Once all the groups have presented their stories, the instructor can (re-)direct students' attention to aspects of visual form. Specifically, the focus can now be placed on the temporal order or sequence

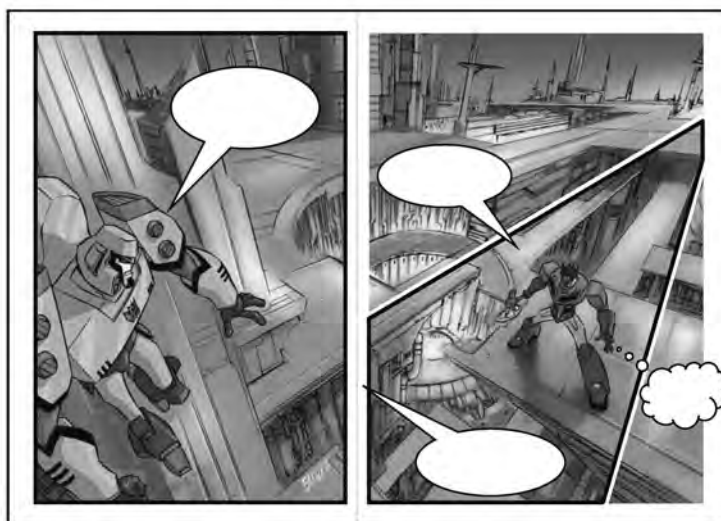


Fig. 7: Is the order in which one should read the speech balloons and the thought bubble clear? (adapted from "Battle for Cybertron," © 2008 Elmer Damaso, used by permission)

in which the three speech balloons and the thought bubble in Fig. 7 are to be read. It is, for example, highly likely that all groups will have adopted the 'left-to-right and top-to-bottom' reading convention that generally applies in the Anglo-American and the Franco-Belgian tradition (but not in Japanese comics; see Jüngst, 2014). Accordingly, students will almost certainly have assumed that the character on the left speaks first, followed by the character on the right (speech balloon in the top half of the right-hand page). The temporal sequence for the next two items may, however, be subject to disagreement: Are we to assume that the speech balloon in the lower half of the right-hand page temporally precedes – i.e. 'happens earlier' – than the thought bubble on the far right? Or ought we instead posit that the thought bubble precedes the speech balloon? If one applies the basic reading convention (left-to-right and top-to-bottom) while focusing exclusively on the two items in question, i.e. the speech balloon and the thought bubble, then it would seem that the latter must come first because it is placed higher up on the page. However, if one prioritizes the visual cues provided by the three panels on the right-hand page rather than the two 'speech items' in question, then there is an equally convincing case to be made that the very small panel on the far right (which contains the thought bubble) must come last in the temporal sequence. This in turn would mean that the thought bubble cannot precede the speech balloon because the latter is placed in an 'earlier' panel. Once again, the discussion

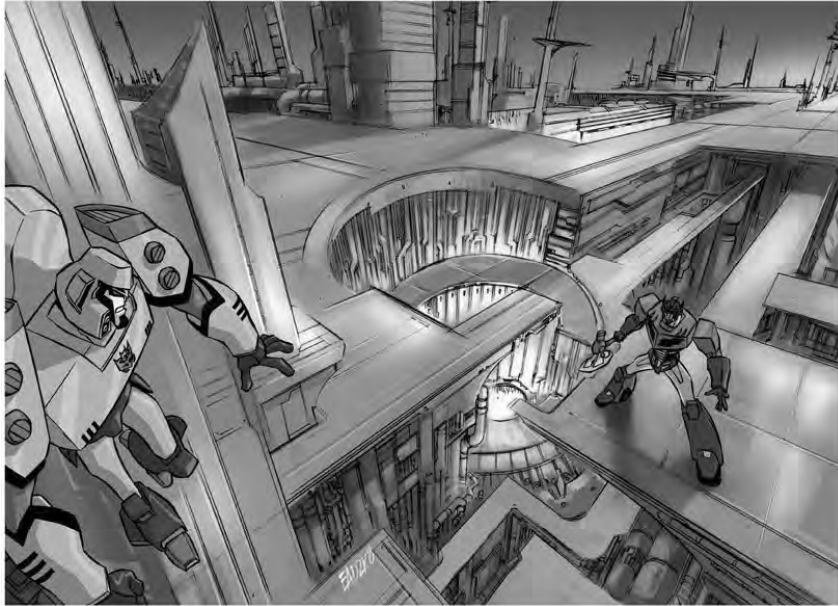


Fig. 9: The original of "Battle for Cybertron" (© 2008 Elmer Damaso, used by permission; <https://www.deviantart.com/iq40/art/Battle-for-Cybertron-89870793>)



Fig. 10: Another image that would be suitable. ("Tellurion 253" © 2019 MattRhodesArt, used by permission; <https://www.deviantart.com/mattrhodesart/art/Tellurion-253-815055359>)

- 4 If an artist wanted to avoid the kind of temporal ambiguity created in Fig. 7, they could change the positions of the two 'offending' items, as shown in Fig. 8. If there is sufficient time left, instructors may ask students to vote on whether or not they agree that the temporal sequence is less ambiguous in Fig. 8 than in Fig. 7. Moreover, it may be worth pointing out that ambiguity is not necessarily an artistic flaw, but that in fact it could also be exploited strategically, for example to create – by primarily visual means – a sense of aimlessness, uncertainty, or confusion.)
- 5 The main advantage of working with digital technologies is that revision tends to be easier. With paper and scissors, once you cut the image, there's (almost) no going back.
- 6 e.g. <https://pixlr.com/x/>

may not yield a unanimous reading – and once again, this will not invalidate the point of the exercise, which in addition to giving students an opportunity for creative storytelling, provides them with a better sense of the way in which panel divisions, as well as the arrangement of other items on the page, interact with specific reading conventions to create an impression of sequential order and thus temporal sequence, which in turn is one of the fundamental building blocks of narrative art itself.<sup>4</sup>

### A Major Extension: Paneling a Comics Page

Instructors who have more time at their disposal may want to extend the task described in the preceding section even further by providing students with pre-existing images that they can use to create a comics page of their own. To explain the task, instructors may want to display Fig. 9, which shows the original, unpaneled image used to create Fig. 2–8. First, instructors may want to highlight that the only difference between a drawing like Fig. 9 and a comics page is the fact that the latter has a hyperframe; as soon as one adds panel divisions and/or some of the other items (e.g. speech balloons or captions), a simple drawing becomes a comic. Next, teachers may want to describe how this can be done. If no digital tools are available, the students can work with scissors, glue, paper and pens.<sup>5</sup> However, it is far easier to draft and redraft using computer-based solutions. Students could, for example, insert an image like Fig. 9 into a Word document and then add the required gutters, panel frames, and text items to the image. (Word even contains some comic-type template shapes, such as speech balloons and thought bubbles. However, other types of software, including free online solutions, will work just as well.<sup>6</sup> Instructors simply need to make sure that students have access to the appropriate tool, and that they can help those students who do not know how to use it.) Ultimately, whichever software one chooses, the task of turning a pre-existing image into a comics page will allow students to learn some new computer skills, or at least to apply and refine their previous knowledge. Beyond software and creative design skills, the exercise also allows instructors to discuss questions of copyright and

fair use. One of the key requirements for this exercise is, after all, the use and adaptation of pre-existing images. The most suitable types of images fulfill the following four criteria:

- > landscape rather than portrait format;
- > at least two characters (or character-like entities), one in the left-hand and the other in the right-hand half of the image;
- > not too crowded or busy, to ensure that there is sufficient space for students to add panel divisions, speech balloons, etc.;
- > no character or object right in the middle of the image, as this may end up looking peculiar once the image is divided into two pages.

Fig. 10 provides one further example of the type of images that are ideal for the present purpose. (Both Fig. 9 and Fig. 10 were taken from Deviantart.com, and the artists have kindly granted permission for their images to be used in a non-profit educational context.) In addition to explaining the exercise properly, instructors may want to alert students to the problems associated with reusing images, and perhaps discuss such concepts as fair use, creative commons licenses, and copyright issues more generally.

The exercise itself is simply a more extensive version of the previous one, in that students are given similar tasks but no ready-made, pre-paneled page. Instead, students will be responsible for paneling the image, thus leading to a more hands-on and creative use of the terminology and knowledge introduced in the initial, basic exercise. The full list of tasks for the extended exercise – once again conducted in groups – might be as follows:

- > write an outline of a short, simple story – and include the scene depicted here as part of your story;
- > turn the drawing into a comic page by adding panels, speech balloons, etc. to the image;
- > be prepared to explain your narrative and visual choices, using the appropriate vocabulary;
- > report on difficulties you encountered when designing the page (technical as well as aesthetic; you may, for example, want to present preliminary versions that you ended up rejecting, and explain why you did so);
- > choose a speaker who will present your group's story, design process, and final product in class.

Obviously, this extended version of the exercise may not be suitable for all instructors, as it involves either a substantial amount of homework, or a considerable amount of class-time – and very likely both. However, for instructors that do have sufficient leeway (e.g. during a project week), this second, major extension of the basic exercise will likely prove more interesting than the previous one, as it allows students to be more creative, which in turn is likely to increase their motivation, and thus to lead to more varied and interesting outcomes.

### Conclusion: Denaturalizing Formal Conventions

Comics, cartoons, and graphic novels are complex phenomena with long and diverse historical trajectories. Accordingly, the aim of activities such as those presented here cannot be to cover everything. As indicated earlier, the reading conventions in manga, for example, differ markedly from the Anglo-American and Franco-Belgian traditions – and even within these traditions, there have been major historical shifts, as well as alternative aesthetics defined by their opposition to mainstream conventions (e.g. Wolk, 2007, pp. 29–59). If one were to design a special project week or intensive course on comics and graphic novels, these and other issues could, perhaps, also be explored. Nevertheless, the exercises presented here do provide students with some comics-specific vocabulary and with the opportunity to apply this new knowledge in creative ways while also practicing other skills such as writing, presenting, storytelling, and the use of digital technologies. In addition, and more fundamentally, the exercise helps them to recognize some seemingly obvious or natural features of a visual medium as what they are: particular aesthetic strategies, based on more or less conscious decisions, and shaped by historically specific conventions. Moreover, because students can more readily analyze a given page and even envision alternative designs, the visual form of comics will cease to be, as it were, hidden in plain sight. Instead of being taken for granted, these formal features will become significant and meaningful in themselves. To denaturalize conventions by imagining and designing alternative solutions: a useful, indeed vital transferable skill.

### References

- Abel, J. & Klein, C. (2016). Leitfaden zur Comicanalyse. In J. Abel & C. Klein, *Comics und Graphic Novels: Eine Einführung* (pp. 77–106). Stuttgart: J. B. Metzler.
- Baetens, J. & Frey, H. (2015). *The Graphic Novel: An Introduction*. Cambridge: CUP.
- Burke, L. (2015). *The Comic Book Film Adaptation: Exploring Modern Hollywood's Leading Genre*. Jackson: UP of Mississippi.
- Cohn, J. (2009). Mise-en-Page: A Vocabulary for Page Layouts. In S. E. Tabachnick, *Teaching the Graphic Novel* (pp. 44–57). New York: MLA.
- Cohn, N. (2014). The Architecture of Visual Narrative Comprehension: The Interaction of Narrative Structure and Page Layout in Understanding Comics. *Frontiers of Psychology* 5. <<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2014.00680/full>>.
- Groensteen, T. (2007). *The System of Comics*. Jackson: UP of Mississippi.
- Groensteen, T. (2011). *Comics and Narration*. Jackson: UP of Mississippi.
- Jüngst, H. (2014). Translating Manga. In Federico Zanettin, *Comics in Translation* (pp. 50–78). London: Routledge.
- Mazur, D. & Danner, A. (2014). *Comics: A Global History, 1968 to the Present*. London: Thames & Hudson.
- McCloud, S. (1994). *Understanding Comics: The Invisible Art*. New York: Harper Perennial.
- Peeters, B. (2007). Four Conceptions of the Page. *ImageText* 33 <[http://imagetext.english.ufl.edu/archives/v3\\_3/peeters/](http://imagetext.english.ufl.edu/archives/v3_3/peeters/)>.
- Tabachnick, S. E. (2017). Introduction. In S. E. Tabachnick, *The Cambridge Companion to the Graphic Novel* (pp. 1–7). Cambridge: CUP.
- Wolk, D. (2007). *Reading Comics: How Graphic Novels Work*. Philadelphia: Da Capo Press.

## «MANCHMAL WERFE ICH MITTEN IM SATZ EINEN BLICK AUF DIE BILDER...»

EINE ANDERE ART DES LESENS: ERGEBNISSE AUS DEM PROJEKT

«READING GRAPHIC NOVELS IN THE EFL CLASSROOM»

Reading graphic novels in general and in the foreign language classroom, is a complex multimodal decoding process which calls for comics literacy. Even though many pupils are familiar with comics and graphic novels, the project «Reading Graphic Novels in the EFL classroom» provides both evidence of the pupils' comics literacy and the need to embed graphic novels in the curriculum in order to train their competences of reading graphic novels, at the same time enhancing further competences (linguistic, cultural and literary). The article shares insights into the pupils' reading habits, their oral retelling competences.

### ● Nikola Mayer | PH Zürich



Prof. Dr. Nikola Mayer ist Professorin an der Pädagogischen Hochschule Zürich und als Dozentin in der Ausbildung von Englischstudierenden für die Sek I tätig.

Graphic Novels<sup>1</sup> haben in den vergangenen 20 Jahren den Buchmarkt und die Lesenden erobert. Ihr Weg in die Literatur und ihre Akzeptanz als ebenbürtige und gewinnbringende Lektüre und Leseerfahrung, die schliesslich Eingang in die Lehrpläne der Schulen fand, war steinig. Hatfield (2005) liefert eine Darstellung dieses Prozesses anhand der US-amerikanischen Comics-Forschung ab den 1940er Jahren. Er stellt die abwertenden Einschätzungen dar, mit denen Comics und Comics-Lesende konfrontiert wurden und die über allem schwebende Grundsatzdiskussionen, ob die Lektüre von Comics überhaupt als «Lesen» bezeichnet werden könne. Im Vergleich zum Lesen von Verbaltexten fielen Comics stark ab, da die Bildebene zu dominant sei und der verbale Teil nur «einfache» Sprache biete. Es kristallisierten sich zwei Denkschulen heraus, die beide mit der Einfachheit dieser visuell/verbalen Texte

argumentierten: «[...] either comics are effective aids to literacy, because they are “easy”»; or comics are poor aids, perhaps even obstacles to literacy, because they are “easy”.» (Hatfield 2005, 38)

#### Eine andere Art des Lesens: *Comics Literacy*

Was in dieser frühen Debatte keine Beachtung fand, wird heute herausgehoben, nämlich dass Comics und Graphic Novels eine eigenständige Kategorie bilden und dass das Lesen dieser Texte nicht mit dem Lesen von Verbaltexten<sup>2</sup> gleichgesetzt werden kann, sondern eigenen, nicht minder komplexen, Gesetzmässigkeiten folgt. Hatfield benennt dies als «the specificity of the comics reading experience.» (ibid.) Der aktuelle Forschungsstand zu graphischen Texten anerkennt dieses Alleinstellungsmerkmal. Schüwer betitelt sein Abschlusskapitel «Only in the comics» und zahlreiche andere Co-

<sup>1</sup> Für eine Diskussion des Begriffs Graphic Novels verweise ich auf die Einleitung in diesem Heft. Mitunter verwende ich bewusst den Begriff Comics, wie z.B. beim Verweis auf die Diskussion von Hatfield. Oder ich verwende beide Begriffe, um so eine umfassendere Textgruppe zu adressieren.

mics-Forschende werden nicht müde, die Eigenständigkeit des Mediums und die Andersartigkeit des Leseprozesses zu betonen (vgl. u.a. Hescher 2016, Schüwer 2008, Hatfield 2005). Es gibt verschiedene Auffassungen dazu, ob graphische Texte eher vom Bild oder vom Wort her gedacht werden sollten, ob also eine Ebene stärker im Vordergrund steht. Unterm Strich geht es aber immer darum, wie sich diese beiden sinngebenden Elemente ergänzen oder auf einander beziehen und wie durch diese Wechselbeziehung ein Mehrwert generiert wird: «[...] the interesting issue about the comics discourse is how the verbal and the pictorial cross-reference to each other, how they intersect on different planes and generate meaning on a larger, more complex scale: in short, the verbal-pictorial mise en scène» (Hescher 2016: 107). Bild und Text stehen miteinander in Verbindung, aber sie verschmelzen nicht notwendigerweise. Aus diesem Grund macht es Sinn, Comics und Graphic Novels als hybride Textform – «hybrid medium» (Chute / DeKoven 2006, 767) – zu verstehen: «The medium of comics [...] is composed of verbal and visual narratives that do not simply blend together, creating a unified whole, but rather remain distinct.» (ibid. 769) Es handelt sich also nicht um einfache Texte, sondern um komplex verwobene, multimodale Texte (siehe hierzu die Darstellung zu Bull/Anstey 2019 später im Text). Auch der Leseprozess ist keineswegs nur ein Überfliegen mit Fokus auf den Bil-

dern, sondern Verstehen erfordert die aktive Mitarbeit und das Sich-Einlassen der Leserschaft. McCloud (1994: 68) spricht von einer Komplizenschaft zwischen Autor und Lesenden als «silent accomplice» und «equal partner in crime». Aus dem Zusammenspiel von sinnentnehmenden Lesekompetenzen und der Fähigkeit, visuelle Medientexte zu dekodieren – *Visual Literacy* – entwickelt sich die multiliterare Kompetenz, Graphic Novels zu verstehen. Hierfür erscheint mir der Begriff der *Comics Literacy* als Bündelung der verschiedenen Literalitäten, wobei das Ganze mehr ist als die Summe der Einzelteile, besonders aussagekräftig. Hammond definiert *Comics Literacy* als «fluency in the unique language of comics and its visual grammar» (Hammond 2009, 42). Wallner (2017) geht darüber hinaus und spricht sich für die Notwendigkeit der gegenseitigen Verquickung der Ebenen aus. Er definiert *Comics Literacy* als «social and contextual meaning making with comics – both how we view comics as a form of literature and how we make meaning with those comics we have in front of us.» Ich schliesse mich diesem Verständnis von *Comics Literacy* an. Koch (2016) verwendet den Begriff der Comickompetenz (im Folgenden zur besseren Lesbarkeit Comic-Kompetenz). Comic-Kompetenz ist für Koch kein separater Kompetenzbereich und umfasst «zugeschnitten auf Comics relevante Rezeptionsmodalitäten» wie «Sprechreihenfolge bzw. Leserichtung», «Gefühle» und «Text-Bild Bezüge». (Koch 2016, 26)

Graphic Novels haben  
in den vergangenen 20  
Jahren den Buchmarkt  
und die Lesenden erobert.  
Ihr Weg in die Literatur  
und ihre Akzeptanz  
als ebenbürtige und  
gewinnbringende Lektüre  
und Leseerfahrung, die  
schliesslich Eingang in  
die Lehrpläne der Schulen  
fand, war steinig.

2 Der Begriff «Verbaltexte» ist im Deutschen etwas ungewöhnlich, ist aus meiner Sicht eine treffende Formulierung. Verwendet wird er z.B. von Hangartner, Keller, Oechslin (2014). Wissen durch Bilder. Bielefeld: transcript Verlag. Ebenfalls bei O'Sullivan (2000) und Weinkauff/von Glasenapp 2018, 3. Aufl. In der englischsprachigen Literatur findet sich häufig die Gegenüberstellung von «verbal» and «visual» text.

Zudem erfordert das Lesen von Graphic Novels andere Strategien als das Lesen von Verbaltexten. Statt schnell darüber hinwegzufliegen, geht es darum, in die Bildwelten einzutauchen, sie zu studieren, mit dem Text abzugleichen und erneut zu lesen.

Mit Blick auf die Comic-Kompetenz der SuS weisen Kochs Daten darauf hin, dass in den von ihr überprüften Bereichen die Mehrzahl der SuS über eine mittlere oder hohe Comic-Kompetenz verfügt. Dabei zeigt sich, dass mit steigender Klassenstufe und sprachlicher Kompetenz auch die Comic-Kompetenz der SuS wächst. (vgl. Koch 2016, 217-220). Wenig überraschend lässt sich auch ein «positiver Zusammenhang» (Koch 2016, 219) zwischen der Häufigkeit, in der Comics im Englischunterricht eingesetzt werden und der Comic-Kompetenz der SuS ablesen.

### Graphic Novels im Englischunterricht der Sekundarstufe

Auch wenn die Meinung häufig vertreten wird, dass Jugendliche bereits mit der Lektüre von Graphic Novels vertraut sind, widersprechen die Erfahrungen von Lehrpersonen dieser Auffassung: «Teaching graphic novels to students has taught me that it is important to avoid the assumption that students are familiar with reading comics merely because comics are most often associated with kids.» (Bakis 2014, 2). Vor allem das visuelle Dekodieren, das einen wesentlichen Teil der *Comics Literacy* darstellt, ist nicht automatisch vorhanden, sondern muss im Zusammenhang mit dem Einsatz von Graphic Novels geschult werden. Decke-Cornill/Küster (2015, 150) verweisen darauf, wenn sie schreiben, dass «[d]em Bildhaften fälschlicherweise gemeinhin eine Selbstevidenz unterstellt [wird].» Zudem erfordert das Lesen von Graphic Novels andere Strategien als das Lesen von Verbaltexten. Statt schnell darüber hinwegzufliegen, geht es darum, in die Bildwelten einzutauchen, sie zu studieren, mit dem Text abzugleichen und erneut zu lesen oder anders ausgedrückt, um das Anwenden einer «in der Textgattung angelegten Zickzack- und Mehrfachlektüre» (Koch 2016: 23).

### Das Projekt «Reading Graphic Novels in the EFL Classroom»

Um mehr darüber herauszufinden, wie SuS Graphic Novels in der Fremdsprache Englisch lesen, habe ich an einer Schweizer Kantonsschule in drei Parallelklassen der Klassenstufe 8 ein Forschungsprojekt durchgeführt. Die Lehrperson unterrichtete in allen drei Klassen die Graphic Novel *American Born Chinese* (im Folgenden *ABC*) von Gene Luen Yang. Erkenntnisleitend für meine Untersuchung waren folgende Forschungsfragen:

1. Wie lesen bzw. dekodieren Schülerinnen und Schüler eine englische Graphic Novel? Welche Verbindungen entstehen zwischen der visuellen und der verbalen Ebene? Wie werden die multimodalen Informationen in Sprache bzw. in die Fremdsprache überführt?
2. Welche methodischen und inhaltlichen Schlussfolgerungen lassen sich daraus für das Unterrichten mit Graphic Novels im Englischunterricht ziehen?

Der Ansatz von Bull and Ansteys für die Arbeit mit multimodalen Texten im Klassenzimmer war eine wichtige Leitlinie für die Analyse meiner Daten. Die Autoren haben fünf semiotische Systeme der Multimodalität (u.a. Bull/Anstey 2019) herausgearbeitet: *linguistic, visual, audio, gestural, spatial*. Sind zwei dieser Systeme gegeben, so sprechen Anstey/Bull von einem multimodalen Text. In Graphic Novels sind, in einer comics-spezifischen Auslegung, fast immer alle Systeme vorhanden. Die verbale (*linguistic*) und visuelle Komponente bilden jeweils die Grundlage. Bei der auditiven Dimension (zentral sind *volume* und *sound effects*) fehlen zwar akustische Signale, aber diese kommen über Comics-Elemente wie Lautmalerei (Bang, Arrgh etc.), besondere Markierungen (**Fettdruck** = laut; gestrichelte Sprechblase = Flüstern etc.) und die Auswahl der Farben in den Text. Das gestische System präsentiert auf der visuellen Ebene alle von Anstey/Bull angegebenen Aspekte (*movement, speed and*

In Graphic Novels sind, in einer comics-spezifischen Auslegung, fast immer alle semiotischen Systeme vorhanden. Die verbale und visuelle Komponente bilden jeweils die Grundlage. Bei der auditiven Dimension fehlen zwar akustische Signale, aber diese kommen über Comics-Elemente wie Lautmalerei, besondere Markierungen und die Auswahl der Farben in den Text.

*stillness in facial expression and body language*). Auch die Untergruppen des räumlichen Systems (*proximity, direction, position of layout and organisation of objects in space*) sind elementar für Graphic Novels.

Im Folgenden möchte ich nun Einblicke in das Projekt geben und ausgewählte Ergebnisse darstellen. Ich stelle zunächst die Comics-Aufgabe «Journey into Mohawk Country» aus dem ersten Fragebogen (Q1) vor, die sowohl den Leseprozess als auch die Interpretation der Szene beinhaltet. In einem zweiten Schritt präsentiere ich die Videostudie zu ABC. Hierbei handelt es sich um eine mündliche Nacherzählung mit Bildunterstützung einer zuvor gelesenen Originalszene.

### Fragebogen 1 (Q1): Die Comics-Aufgabe «Journey into Mohawk Country»

Vor Beginn des Unterrichtsprojekts mit der Graphic Novel ABC füllten die Schülerinnen und Schüler den ersten Fragebogen (Q1) aus, über den ich generelle Informationen über die SuS, aber auch Einblicke in ihre *Comics Literacy* gewinnen wollte. Ich greife aus diesem Fragebogen die Comics-Aufgabe und die daran anschließenden Aussagen der SuS

zu ihrem Leseprozess heraus. Der heterogenen Schülerschaft<sup>3</sup> wurde die unten abgebildete Aufgabe vorgelegt (vgl. Abb. 1):

Eine ausführliche Analyse dieser Szene findet sich im *Babylonia 2/2019* und in Mayer/Tesch 2020 (hier vor allem mit einem kulturellen Fokus). An dieser Stelle sollen deshalb nur die markanten Ergebnisse gebündelt werden:

> Ein Teil der SuS fokussiert zuerst auf das Gesicht des jungen Schreibers und versucht dessen sich leicht ändernde Mimik zu deuten. Die SuS stellen eine Verbindung zu der dargestellten Person her, nehmen den Schreiber als Gegenüber wahr und dekodieren seinen Gesichtsausdruck: «Der Mann wird von Bild zu Bild wütender»; «[...] and that he has another face»

> Ein anderer Teil der SuS richtet das Augenmerk als erstes auf das Kreuz, das durch den Strahlenkranz und die zentrale Position auf der Brust des Schreibers auf dem mittleren der drei Panels und die goldene Farbe herausgehoben ist. Für die Szene ist das Kreuz, das eine kulturkritische Anmerkung des Comiczeichners aus dem Jahr 2006 zu dem Originaltext aus dem Jahr 1634

Take a look at this excerpt from *Journey to Mohawk Country*.



Please note down how you read / understand this scene.  
What caught your attention first?  
What is interesting for you?  
Be as specific as possible.

Schreib bitte auf, wie du diese Szene liest bzw. verstehst. Was fiel dir als erstes ins Auge? Was findest du interessant?

Schreib deine Gedanken bitte so ausführlich wie möglich auf. |

3 In Absprache mit der Lehrperson habe ich die Aufgabe auf Englisch und Deutsch formuliert, um so die unterschiedlichen Kompetenzen der SuS zu berücksichtigen. Einige SuS der Klasse sind muttersprachlich Englisch. Es stand den SuS frei, in welcher Sprache sie antworten.

Abbildung 1: Journey into Mohawk Country 2006, 22.

## Die Fokussierung auf den Text verweist auf unsere westliche kulturelle Prägung, die dem geschriebenen Wort einen hohen Stellenwert einräumt.

ist, der Schlüssel zum Verständnis. Erst wenn das Kreuz in Verbindung mit den Glücksbringern der amerikanischen Ureinwohner gebracht wird, verändert sich die Auslegung der Szene: die Leserschaft sieht und weiss sozusagen mehr als der Schreibende selbst und so können jetzt kulturelle Praktiken hinterfragt werden (vgl. hierzu Mayer/Tesch 2020).

> Für einen Teil der Schülerschaft bleiben die Ebenen getrennt; sie beschreiben die Szene, entschlüsseln sie aber nicht oder nur in Ansätzen.

> Ein weiteres Ergebnis, das sich anhand der kurzen Texte der SuS ablesen lässt, ist, dass die SuS die kleinen Veränderungen zwischen den drei Panels wie die kleinen, aber bedeutsamen Bewegungen (der Griff zum Kreuz) und die (scheinbar plötzliche) Präsenz des Kreuzes, verbalisieren und so ihren Texten eine neue Dynamik verleihen: «[...] but then I saw the cross»; «Mir fiel auf, dass plötzlich das Kreuz da war.»; «Then, suddenly, a cross falls out of his shirt, a symbol of luck in the Christian world.» (meine Hervorh.)

### Bild oder Text? Wohin geht der primäre Fokus?

Im Anschluss an die Comics-Aufgabe wurden die SuS gebeten, zu markieren, welche der folgenden Aussage für ihren Leseprozess zutrifft:

How did you do it? Please tick::	
<input type="checkbox"/>	I first read the text and then looked at the pictures. 33 x
<input type="checkbox"/>	I first looked at the pictures and then read the text. 88 x
<input type="checkbox"/>	I took it all in at once. 12 x
	Other ways / further comments 05 x

42% der Schülerschaft (n=78) kreuzt an, dass ihr Fokus zuerst auf die Bilder ging. Ein ebenfalls hoher Anteil der SuS (36%) liest zuerst den Text. Die Option Text und Bild gleichzeitig aufgenommen zu haben, wählen 15%. Ein geringer Prozentsatz (6%) der SuS sieht die eigene Lesart in keiner der drei vorgegebenen Varianten bestätigt.

Die vorangestellten Ergebnisse zu der Comics-Aufgabe haben bereits die visuelle Auslegung aufgegriffen, deshalb gehe ich nun auf die anderen Antwortmöglichkeiten ein. Die Fokussierung auf den Text verweist auf unsere westliche kulturelle Prägung, die dem geschriebenen Wort einen hohen Stellenwert einräumt. Eine Schülerin bringt dies auf den Punkt: «I am a person that starts reading a text automatically, if there is one. My eyes just start reading every written thing they see.» Interessant sind auch die beiden anderen Zugänge («I took it all in at once.» bzw. «other»). 12 SuS sprechen sich dafür aus, dass sie alles gleichzeitig im Blick haben. Schüwer zweifelt an, dass das wirklich möglich sei und argumentiert stattdessen für eine sogenannte «virtual simultaneity» (vgl. Schüwer 2008: 322; 399). Diejenigen SuS, die sich für keine der drei vorgegebenen Aussagen entscheiden konnten, dokumentieren ihren Leseprozess bewusst als Wechselbeziehung zwischen Wort und Bild: «Manchmal werfe ich mitten im Satz einen Blick auf die Bilder, damit der Satz einen Zusammenhang mit der bisherigen Geschichte für mich ergibt.» Eindrücklich ist auch das Beispiel eines Comics-affinen Schülers, der ein mehrschrittiges Verfahren dokumentiert:

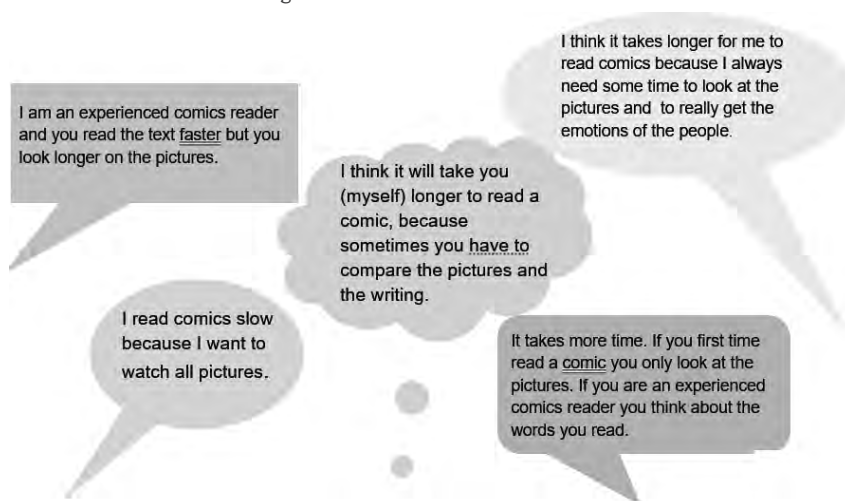
- > Ich sah zuerst die Art des Comics.
- > Dann überflog ich das Bild für einen Gesamteindruck.
- > Dann las ich den Text genau durch
- > und dann sah ich mir das Bild noch-

4 Eine Zusatzfrage war an Comics-affine SuS adressiert und bezog sich darauf, ob sie graphische Texte schneller oder langsamer lesen.



Die Antworten der SuS zeigen die individuellen Lesarten und dass die Frage nach dem primären Fokus auf Text oder Bild variiert.

mal genau an und achtete auf die Einzelheiten. Diese Beschreibungen des Leseprozesses korrespondieren mit den Erkenntnissen von Comics-Forschenden und der Strategie des Zickzack- und Mehrfachlesens und unterstreichen die Hybridität des Mediums und des Dekodierungsprozesses (vgl. z.B. Downey 2009, 181). Einige SuS<sup>4</sup> haben zudem Aussagen zur Lesedauer gemacht. Einige bestätigen das überfliegende Lesen von Comics mit dem Argument, dass es nur wenig Text gibt: «I think [I read] faster, because there is less text and I mostly browse comics.» und «I think I just fly through the text. I think normal reading takes much more concentration. In comics there's often less text than in normal books.» Demgegenüber stehen diejenigen Schülerinnen und Schüler, die sich mehr Zeit zum Lesen eines Comics nehmen, die die Bilder eingehend betrachten, richtiggehend studieren, Text und Bild abgleichen und im wahrsten Sinne auf der Seite verweilen:



Hier schliesst sich der Kreis zu der Comics-Aufgabe: die Antworten der SuS zeigen die individuellen Lesarten und dass die Frage nach dem primären Fokus auf Text oder Bild variiert. Zentral ist jedoch, dass immer dann, wenn die SuS zwischen beiden Ebenen hin- und herwechseln und sie miteinander in Verbindung setzen, so wie das die erfahrenen Comics-affinen SuS beschreiben, die sich in der Regel hierfür auch Zeit nehmen, die Komplexität der Szene aufgebrochen und der Sinn erschlossen wird; oder anders ausgedrückt, diese SuS belegen, dass sie über *Comics Literacy* verfügen.

### Die Videostudie zu einer Szene aus *American Born Chinese*

Während die Graphic Novel *ABC* im Unterricht behandelt wurde, habe ich mit ausgewählten SuS eine Lernaufgabe videographiert. Die Aufgabe bestand aus zwei Teilen: im ersten Teil wurde den SuS eine doppelseitige Szene aus *ABC* (Abb. 2) im Original vorgelegt. Die Probanden durften diese in Ruhe durchlesen und Fragen zum Verständnis stellen. In einem zweiten Schritt wurde die Szene mit leeren Sprechblasen angeboten, wobei die Denkblase mit der Abbildung der Schildkröte (Panel 7) beibehalten wurde und bei den letzten beiden Panels zwei Sprechblasen (Panel 8) und eine Denkblase (Panel 9) eingefügt wurden.

Amelia, in die Jin Wang verliebt ist, hat sich freiwillig für eine Zusatzaufgabe gemeldet. Der Lehrer sucht nun noch einen zweiten Freiwilligen. Wei Chen will seinen Freund Jin Wang dazu überreden. Jin Wang versucht ihn zum Schweigen zu bringen und so entsteht das Missverständnis, dass der Lehrer Wei Chens ausladende Arme als Meldung auffasst. Wei Chen bleibt nichts anderes übrig, als den Job selbst zu übernehmen. Die Panels sind alle aus der Frontal- bzw. Semifrontal-Perspektive dargestellt. Der Blick geht auf die hinteren beiden Reihen im Klassenzimmer; nur auf den Panels 3 und 5, wo der Lehrer zu sehen ist, dreht sich die Perspektive. Die Panels 1, 2, 4, 6 und 7 sind gleich gross und zeigen Jin Wang und Wei Chen vor der braunen Wandtafel. Panels 3 und 5 (Fokus auf den Lehrer) rahmen Panel 4 graphisch ein. Panel 8 nimmt Amelia und Greg in den Fokus. Panel 9 ist ein schmales Einzelbild von Jin Wang. Aus sprachlicher Sicht enthält die Szene die idiomatische Wendung bzw. den Chunk «Now is a chance for your lifetime.»; die kulturell kodierte Metapher «cowardly turtle» und

die Phrase «in actuality...». Zudem finden sich typische Elemente von classroom language wie «to raise one's hand», «to volunteer» oder «to make noise».

### «... then why are you making so much noise back there?»

Bei der Analyse der Videos habe ich mich an den semiotischen Systemen der Multimodalität von Bull/Anstey (2019) orientiert. In meinem Beispiel stehen das akustische und das gestische System im Vordergrund. Mein Fokus liegt darauf, wie die SuS die Frage des Lehrers an Wei Chen: «... then why are you making so much noise back there?» aufgegriffen haben. Das akustische System in diesen 5 Panels (Abb. 3 ABC 2006, 92) bezieht sich zum einen auf das Gespräch zwischen den beiden Jungen auf der verbalen Ebene. Dies findet im Flüsterton statt (gestrichelte Sprechblase), eskaliert aber rasch (Fettdruck). Parallel dazu verläuft das gestische System auf Bildebene. Jin Wang beugt sich zu Wei Chen und nimmt den Zeigefinger vor den Mund, um ihn zum Schweigen zu bringen. Wei Chen macht eine ausladende Bewegung mit



Abbildung 2: ABC 2006, 92-93.

seinem Arm (Panel 1); seine Gestik wird im folgenden Panel grösser, wenn sein Arm nach oben geht und er mit dem Zeigefinger auf Jin Wang deutet. Diese Interaktion wird durch die erste Frage des Lehrers unterbrochen «Wei Chen, are you volunteering?» Dadurch verändert sich die Körperhaltung der Jungen. Sie sitzen jetzt kerzengerade und verharren in ihren jeweiligen Positionen, so dass Panel 4 wie ein «freeze frame» wirkt. Wei Chen gerät in Stress (die kleinen weissen Flecken hinter ihm deuten Schwitzen an) und stottert («uh...»), bis ihn der Lehrer mit seiner zweiten, in zwei Panels aufgebrochene Frage unterbricht: «Wei Chen if you aren't volunteering» (Panel 4) «then why are you making so much noise back there?» (Panel 5) Das «back there» ist verbal und visuell verankert: hinter den beiden Jungen ist jeweils eine Wandtafel sichtbar.

Bei der Auswertung der Schülertexte zeigt sich, dass der Baustein «back there» nur von zwei SuS aufgegriffen wird: «Wei Chen, why are you volunteering? And when not, why are you making so much noise back there?» und «You boys back there, what are you doing right now?» (meine Hervorheb.) Die übrigen SuS lassen diese räumliche Verortung weg. Die Wendung «making so much noise» hingegen ist zentral für die Storyline. Alle SuS rekurren darauf, wenn auch nicht alle mit dem Idiom selbst. Es zeigen sich folgende Variationen: die SuS übernehmen die Formulierung fast originalgetreu; einige verwenden «noise» in der nicht gebräuchlichen Pluralform «Why do you make such noises?»; das Verb «make» wird mit «do» ersetzt «Why did you done so much noise?» [sic] Einige SuS paraphrasieren die idiomatische Wendung mit akustischen Adjektiven: «Wei Chen, why are you so loud?»; «Wei Chen, why so loud?»; «Please be quiet.»

Aus den Texten der Schülerinnen und Schüler lässt sich die Schlussfolgerung

ziehen, dass die idiomatische Wendung «to make noise» bei der Mehrzahl der SuS noch nicht gefestigt ist. Die Verwendung im Originaltext im *present Continuous* – «why are you making so much noise» und die Verstärkung mit «much» könnten mögliche Stolpersteine sein. Die Paraphrasierung mit den Adjektiven «loud» und «quiet» ist zwar eine sprachliche Vereinfachung, erfüllt aber den Zweck, die Geschichte sinngemäss zu erzählen und könnte ein Hinweis darauf sein, dass die SuS die visuelle Ebene als Unterstützung herangezogen haben.

Im Nachgespräch habe ich die SuS gebeten, mir die Panels zu zeigen, bei denen ihnen die Bilder geholfen haben. Ein Grossteil der SuS weist auf Panel 2 hin und dass dieses Panel sozusagen ein Schlüssel für das Verständnis der Szene ist: «Also, zum Beispiel da halt die Gestik, da steht sozusagen schon alles, dass er sagt «Nein, du bist jetzt einfach ruhig!» Und er ruft so und es sieht so aus, als wäre er ganz laut, weil er noch die Hand so hebt. Also, das sieht so aus,



Abbildung 3: ABC 2006, 92

Gerade das Spiel mit der Perspektive, dass wir als Lesende den Schreiber mitbeobachten und über seine eigene Befremdung bzw. Begrenztheit hinausgehen können, ist ein grosses Potential bei der Arbeit mit Graphic Novels im Fremdsprachenunterricht.

als würde er halt ganz laut sprechen und ihm sagen «Du musst das machen, das ist deine Chance!»

In der Gesamtschau der Schülertexte zeigt es sich, dass alle SuS die Storyline stimmig nachvollziehen und dabei sowohl durch die leeren Sprechblasen als auch durch die Bilder unterstützt und geleitet werden. Anhand der Frage «...then why are you making so much noise back there?» wird eine Priorisierung auf das Wesentliche deutlich – die Szene funktioniert nur, wenn das Missverständnis zwischen Wei Chen und dem Lehrer erzählt wird, wohingegen die räumliche Verortung «back there» in dieser isolierten Szene nicht signifikant ist. Die Nachgespräche haben zudem deutlich gemacht, dass die SuS die visuelle Ebene, und hier vor allem auch die Körpersprache interpretiert und in Verbindung mit der Textebene gebracht haben.

### Zusammenführung und Ausblick

Abschliessend möchte ich meine Forschungsfragen nochmals aufgreifen. Frage 1 verfolgte das Anliegen, mehr darüber herauszufinden, wie die SuS eine englische Graphic Novel lesen, wie sie die visuelle und verbale Ebene verbinden und ihr Verstehen in die (Fremd-) Sprache überführen. Hierzu haben mir die Aussagen der SuS aus dem Fragebogen 1 wichtige Informationen über die verschiedenen Lesegewohnheiten gegeben und vor allem die Comics-affinen SuS konnten sehr klar über ihren Leseprozess berichten. Ein Teil der SuS war bereits in der Lage, die komplexe Comics-Aufgabe aufzuschlüsseln und zeigte so ein hohes Mass an *Comics Literacy*. Auch bei der Lese- Nacherzählaufgabe zu *ABC* zeigte es sich, dass die SuS die

verschiedenen semiotischen Systeme aufgegriffen haben, um die Geschichte kohärent nachzuerzählen. Sprachlich gab es eine Bandbreite an Formulierungen und Komplexität und Korrektheit. Ein spannendes Ergebnis war auch, dass die SuS stark auf die Emotionen und Bewegungen fokussierten und dies auch sprachlich verarbeiteten. Als Ausblick möchte ich nun mit Bezug auf die zweite Forschungsfrage einige zentrale methodische und inhaltliche Vorgehensweisen für die Arbeit mit Graphic Novels im Fremdsprachenunterricht vorstellen:

### Die Strategie des Verweilens: Aufbau von *Comics Literacy*

In beiden Aufgaben habe ich mit begrenzten Szenen gearbeitet. Die Comics-Lernaufgabe bestand aus 3 Panels, die Szene aus *ABC* aus 9 Panels. Die Zentrierung auf kurze, sinnvolle Ausschnitte – das kann auch ein Einzelpanel sein – bietet die Möglichkeit, inhaltlich und analytisch in die Tiefe zu gehen. Dabei geht es zunächst darum, vor allem die *Visual Literacy* der SuS durch detaillierte Beschreibungen und Wahrnehmung der Wirkung bestimmter visueller Aspekte auszubauen: *Describe the panel in your own words? What is presented in the front/middle/back of the panel? How do the colors affect your reading of the panel? How do the persons stand to each other?* etc. Dann wird die Verbindung zur Textebene hergestellt, wobei hier die Reihenfolge nicht vorgegeben sein muss und es letztlich darum geht, die Strategie des Zickzack-Lesens und des Mehrfachlesens zu etablieren und um damit auch die Komplexität des Lesens von Graphic Novels zu untermauern. Reflektierende Gespräche über das Leseverhalten können diesen Prozess positiv unterstützen.

## Förderung fremdsprachlicher Kompetenzen mit Graphic Novels

Die beiden von mir verwendeten Aufgabenformate bieten viele Möglichkeiten, die sprachlichen Kompetenzen der SuS auf- bzw. auszubauen. Bei der Arbeit mit Graphic Novels bietet es sich an, die Vokabelarbeit (auch in den Vokabelheften der SuS) immer situativ einzubetten und bildlich zu untermalen. Ausgehend von einzelnen Wörtern kann der Fokus zudem auf idiomatische Wendungen und Chunks gelegt werden, die häufig der Alltagssprache entnommen sind. Es lohnt sich, intensiv an Szenen/Panels zu arbeiten und den Wortschatz mit bildlichen Darstellungen zu kodieren. Die «cowardly turtle» ist hierfür ein gutes Beispiel, aber auch die idiomatische Wendung «to make noise». Durch die Knüpfung an die visuelle Darstellung, kann die Behaltensleistung erhöht werden.<sup>5</sup> Auch können so feine Unterschiede thematisiert und herausgearbeitet werden, wie z.B. der zwischen «to raise one's hand» und «to volunteer», der für alle SuS zunächst unklar war.

Beide Aufgaben haben gezeigt, dass die SuS ihre visuellen Wahrnehmungen (v.a. Emotionen, Körpersprache und Bewegungen) in Sprache überführen. Auch das ist ein spannendes Feld zur Förderung

der Sprachproduktion, und zwar sowohl mündlich als auch schriftlich. Durch das genaue Hinschauen und das daraus erwachsende Verstehen kann, mit einiger Übung, eine detaillierte sprachliche Darstellung angeregt werden.

## Kulturelles und literarisches Lernen mit Graphic Novels

Bei der Comics-Aufgabe geht es um eine kulturelle Aufarbeitung der Szene und das Hinterfragen von Perspektiven und kulturellen Prägungen: *What is familiar? What is different?* Gerade das Spiel mit der Perspektive, dass wir als Lesende den Schreiber mitbeobachten und über seine eigene Befremdung bzw. Begrenztheit hinausgehen können, ist ein grosses Potential bei der Arbeit mit Graphic Novels im Fremdsprachenunterricht. Die visuelle Ebene bietet eine direkt zugängliche Verstehensbrücke an, die in einem Verbaltext nicht in dieser Form vorhanden ist. Durch das Format der «Text-Bild-Aufgabe» wird die Neugier der SuS geweckt und durch die Verbindung von Bild und Text kommen die SuS kulturellen Fragen auf die Spur. Bei der von mir ausgewählten Szene aus *ABC* stehen literarische Aspekte wie Perspektivenwechsel und Charakterentwicklung stärker im Vordergrund.

- 5 Hierzu gibt es noch wenige Studien. Angwin, Cummings und Daellenbach (2019) haben eine Studie vorgelegt, bei der sie der einen Hälfte der Probanden eine PP Präsentation mit Text, der anderen eine Präsentation mit Text und Bildern vorlegte. Das Fazit der Forscher ist, dass die Probanden mit der visuellen Unterstützung sich besser an die vorgestellten Strategien erinnern konnte. Auch das eigene Malen und Zeichnen scheint sich hier positiv auf die Erinnerung und das Verstehen auszuwirken vgl.: <https://journals.aom.org/doi/epub/10.5465/amle.2018.0066>

## Referenzen

Bakis, M. (2012). *The Graphic Novel Classroom. Powerful Teaching and Learning with Images*. Thousand Oakes, CA: Corwin / Sage.  
Bogaert, van den H.M.; O'Connor, G. (2006). *Journey into Mohawk Country*. New York and London: First Second.  
Bull, G.; Anstey, M. (2019). *Elaborating Multiliteracies through Multimodal Texts*. London, New York: Routledge.  
Chute, H.; DeKoven, M. (2006). «Introduction: Graphic Narrative.» In: *Modern Fiction Studies*, vol. 52, 2006: 767-782.  
Decke-Cornill, H.; Küster, L. (2015, 3. vollst. überarb. Auflage). *Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.  
Downey, E. (2009). «Graphic Novels in Curriculum and Instruction Collections.» Zugriff 16. Juli 2020: <https://journals.ala.org/index.php/rusq/article/view/4165>

Hammond, H. (2009). *Graphic Novel and Multimodal Literacy. A Reader Response Study*. Zugriff 15. Juni 2020: <http://hdl.handle.net/11299/48560>  
Hatfield, C. (2005). *Alternative Comics: An Emerging Literature*. Jackson: University Press of Mississippi.  
Hescher, A. (2016). *Reading Graphic Novels. Genre and Narration*. Berlin / Boston: De Gruyter  
Koch, C. (2016). *Texte und Medien in Fremdsprachenunterricht und Alltag. Eine empirische Bestandsaufnahme per Fragebogen mit einem Schwerpunkt auf Comics*. Stuttgart: ibidem-Verlag.  
Mayer, N. (2019). *Multimodales Lesen bzw. Dekodieren – Graphic Novels im Englischunterricht der Sekundarstufe*. In: *Babylonia 2/2019*: 36-37.  
Mayer, N.; Tesch, B. (2020 erscheint). 'Momente

der Befremdung' – Kulturelles Lernen mit Graphic Novels. In: König, Lotta/ Schädlich, Birgit/Surkamp, Carola (Hrsg.): *unterricht\_kultur\_theorie – Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken*. Stuttgart: Metzler. Erscheint.  
McCloud, S. (1994). *Understanding Comics. The Invisible Art*. New York: Harper.  
Schüwer, M. (2008). *Wie Comics erzählen: Grundriss einer intermedialen Erzähltheorie der grafischen Literatur*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier.  
Wallner, L. «Comics Literacy in the Classroom. Comics as Narrative Tools.» Zugriff 14.06.2020: <https://comicsforum.org/2018/10/24/comics-literacy-in-the-classroom/>  
Yang, G. L. (2006). *American Born Chinese*. New York / London: First Second.

## I AM ANNE FRANK AND THIS IS MY STORY! EINSATZ VON BIOGRAFISCHEN GRAPHIC NOVELS IM CLIL- UNTERRICHT

Biographies in form of graphic novels are currently very popular. In the EFL classroom biographical graphic novels are particularly suitable for CLIL history lessons as they are often located in historical contexts. The interplay of text and illustrations help make complex and demanding content more accessible and understandable to learners.

This article will illustrate how to implement such a biographical graphic novel in a CLIL history lesson for students with A2/B1 level or aged 13-15. The focus will be on the graphic novel "Anne Frank's diary" by Ari Folman and David Polonsky. Concrete practical examples for the EFL classroom will be presented and analyzed.

### ● Irene Althaus & Simone Ries | PH Luzern



Irene Althaus ist seit 2013 Dozentin für Englischdidaktik SEK I an der Pädagogischen Hochschule Luzern. Sie ist ehemalige Sekundarlehrerin und

studierte an der Universität Bern Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt in pädagogischer Psychologie.



Simone Ries ist seit 2007 Dozentin für Englischdidaktik sowie Bildungs- und Sozialwissenschaften SEK I an der Pädagogischen Hochschule Luzern.

Sie ist ehemalige Sekundarlehrerin und studierte an der Universität Zürich Erziehungswissenschaft und Anglistik.



Abb. 1: [mabatisrael.com/anne-franks-diary-gets-lavish-saucy-treatment-in-new-vibrant-graphic-novel-by-by-matt-lebovic5/](http://mabatisrael.com/anne-franks-diary-gets-lavish-saucy-treatment-in-new-vibrant-graphic-novel-by-by-matt-lebovic5/)

*"Dear Kitty (diary), It's only been a few days since we spoke, but a lot has changed." (July, 1942)*

Biografische Graphic Novels haben über die letzten Jahre zunehmend an Bedeutung gewonnen und erfreuen sich wachsenden Interesses (Gasser, 2019; Hauck & Heyn, 2018). Die Geschichten handeln von individuellen Erfahrungen eingebettet in zeithistorische und kulturelle Entwicklungen. Aufgrund der histori-

schen Kontextualisierung eignen sie sich besonders gut für den CLIL -Unterricht, der sprachliches und inhaltliches Lernen verbindet. Biografien können Interesse für das Leben anderer wecken und Perspektivenübernahme ermöglichen. Die Graphic Novel «Anne Frank's Diary» ist ein ansprechendes Beispiel einer solchen

Biografie, die sich als Lektüre auf der Sekundarstufe I im Fremdsprachenunterricht gut eignet. Im Folgenden wird «Anne Frank's Diary» exemplarisch für den Einsatz im CLIL-Unterricht präsentiert.

### Anne Frank's Diary

Die Graphic Novel «Anne Frank's Diary» basiert auf dem Tagebuch von Anne Frank, welches sie auf niederländisch geschrieben hat. Veröffentlicht wurde das Buch unter dem Titel «Het Achterhuis».

Das Tagebuch gilt als ein literarisches Werk und entstand während der Zeit des Nationalsozialismus. Als Erinnerungsliteratur des Holocausts ist dieses Dokument von grosser historischer Bedeutung. Für die Graphic Novel kombinierten die Autoren Folman und Polonsky im Auftrag des Anne Frank Fonds in Basel den Originaltext mit fiktiven Dialogen. Sie ergänzen an vielen Stellen den historischen Kontext, der dem ursprünglichen Tagebuch fehlt.

«Anne Frank's Diary» beginnt mit Annes 13. Geburtstag 1942, kurz bevor sie sich mit ihrer Familie im Hinterhaus des ehemaligen Geschäfts ihres Vaters versteckt und endet am 1. August 1944, drei Tage bevor ihr Versteck verraten wird. Dazwischen gewährt die Graphic Novel Einblick in historische Themen wie die Deportation der Juden oder den wohl bedeutendsten Umsturzversuch in der Zeit des Nationalsozialismus, das Attentat auf Hitler vom 20. Juli 1944.

Den Autoren Ari Folman und David Polonsky gelingt es mit der Graphic Novel «Anne Frank's Diary», dieser vertrauten Geschichte neues Leben einzuhauchen. Das Buch thematisiert nicht nur den Nationalsozialismus und seine konkreten Auswirkungen

auf das Leben eines jüdischen Mädchens, sondern bietet auch tiefe Einblicke in Anne Franks jugendliche Probleme, Ängste und Wünsche, mit denen sich heutige Jugendliche identifizieren können. So sind beispielsweise Gedanken zur Verliebtheit, die Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper oder Streit mit der Mutter universelle Probleme und sprechen viele Heranwachsende an. Ausserdem übernehmen die Autoren den humorvollen Erzählton des Originals und unterstreichen dies mit lebendigen Illustrationen (vgl. Abb 2). Dies ist ein schöner Kontrast zur Tragödie, die das junge Mädchen durchlebt, und macht die Graphic Novel für die Jugendlichen zu einer eindrücklichen Lektüre.



Abb. 2: Folman, A. & Polonsky, D. (2018). Anne Frank's Diary: The Graphic Adaption. US: Random House LCC, p. 106.

### CLIL

Mit Graphic Novels werden kommunikative und interkulturelle Kompetenzen gefördert sowie die ranghöheren Taxonomiestufen aktiviert (Burwitz-Melzer, 2012; Miller, 2005; Hallet, 2012; Seelow, 2010; Wrobel, 2015). Sie ermöglichen eine spannende Auseinandersetzung mit relevanten Inhalten im Fremdsprachenunterricht und eignen sich daher für den CLIL-Unterricht.

Das Modell der 4 C's ist ein wichtiges Instrument bei der Planung von CLIL-Unterricht. Inhalt (Content), Sprache (Communication), Kognition (Cognition) sowie Kultur (Culture) sind die vier Komponenten dieses Modells. Sie alle sind miteinander verbunden (Bentley, 2010), werden hier aber einzeln betrachtet und in Bezug zur Graphic Novel «Anne Frank's Diary» gesetzt.

*Inhalt:* Verschiedenste Sachfächer eignen sich für den CLIL-Unterricht. Auch fächerübergreifende Verbindungen zwischen den einzelnen Sachfächern sind möglich. «Anne Frank's Diary» bietet unzählige Möglichkeiten für Themen aus den Fächern RZG (Räume, Zeiten, Gesellschaften) sowie ERG (Ethik, Religion, Gemeinschaft). Themenschwerpunkte wie Antisemitismus, Toleranz, Identität oder Pubertät können dadurch im Englischunterricht integriert werden (vgl. Abb. 3 und 4).

Ein Vorteil der Verwendung von Graphic Novels im CLIL-Unterricht ist, dass komplexe und anspruchsvolle Inhalte mit Hilfe von Illustrationen leichter zugänglich gemacht werden können. Da im Geschichtsunterricht die unmittelbare Relevanz für das Leben der Jugendlichen nicht immer offensichtlich ist, bieten biografische Graphic Novels zudem die Chance, dass die Identifizierung mit (historischen) Personen gelingt. So können Schülerinnen und Schüler beispielsweise in der Auseinandersetzung mit «Anne Frank's Diary» Gefühle, Haltungen und Handlungen von Personen während der Zeit des Nationalsozialismus einfacher verstehen. Dadurch wird auch ein wichtiges didaktisches Merkmal des Englischunterrichts, der Lebensweltbezug, berücksichtigt.



Abb. 3: Folman, A. & Polonsky, D. (2018). Anne Frank's Diary: The Graphic Adaption. US: Random House LCC, p. 6.



Abb. 4: Folman, A. & Polonsky, D. (2018). Anne Frank's Diary: The Graphic Adaption. US: Random House LCC, p. 7.

*Sprache:* Bei der Komponente der Sprache geht es darum, dass die Lernenden ihre kommunikativen Kompetenzen weiterentwickeln. Durch die Integration von Fachkenntnissen und Sprachfertigkeiten wird Kommunikation erst sinnvoll (Bentley, 2010). Da die Textanteile in Graphic Novels oft eher kurz und in verbalsprachlicher Form sind, können die fremdsprachlichen Anforderungen besser bewältigt werden (Hallet, 2012). Die Bilder unterstützen zudem den Text und somit das Verständnis der Fremdsprache. Sie können sehr gut dazu genutzt werden, um Mimik und Gestik der Figuren zu analysieren und dadurch nicht verbalisierte Aspekte wie Emotionen zu beschreiben und interpretieren (Mayer, 2019). Da biografische Graphic Novels auf



## Ein Vorteil der Verwendung von Graphic Novels im CLIL-Unterricht ist, dass komplexe und anspruchsvolle Inhalte mit Hilfe von Illustrationen leichter zugänglich gemacht werden können.

individuellen, historischen und kulturellen Inhalten beruhen, kann Sachfachsprache gelernt werden. In der Graphic Novel «Anne Frank's Diary» beispielsweise finden sich einerseits Schlüsselwörter aus dem historischen Kontext des 2. Weltkrieges: Nazis, Jews, German society, root of all evil, etc. (vgl. Abb. 5), andererseits typische Ausdrücke einer Jugendlichen: desperately in love, girlfriend, etc. (vgl. Abb. 6).

*Kognition:* CLIL fördert die kognitiven Fähigkeiten der Lernenden. Zu diesen Fähigkeiten gehören logisches und kreatives Denken sowie Evaluieren (Bentley, 2010). Inhalt, Sprache und Denken gehen mit der Planung des Unterrichts einher: Welche

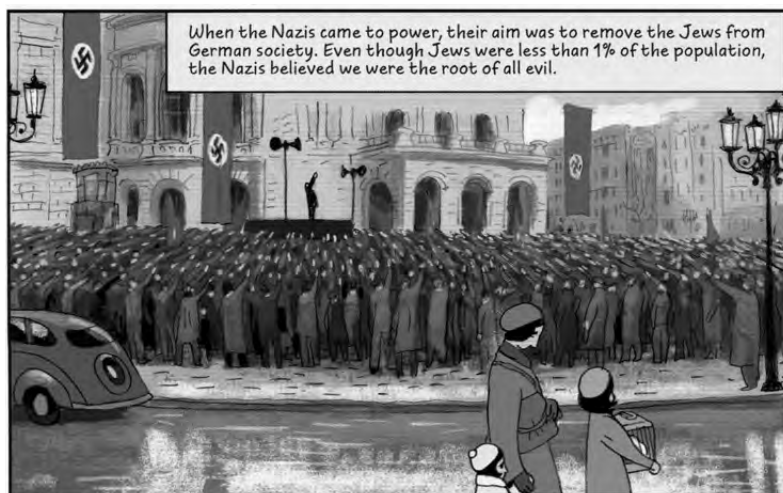


Abb. 5: Folman, A. & Polonsky, D. (2018). Anne Frank's Diary: The Graphic Adaption. US: Random House LCC, p. 7.



Abb. 6: Folman, A. & Polonsky, D. (2018). Anne Frank's Diary: The Graphic Adaption. US: Random House LCC, p. 14.

Inhalte werden vermittelt, welches Denken wird initiiert und welche Sprache wird dafür benötigt (Ries & Häfliger, 2018). Denkprozesse müssen auf ihre sprachlichen Anforderungen hin analysiert werden, so dass die sprachlichen Strukturen und das Vokabular vermittelt werden, welche die Lernenden brauchen, um Gedanken und Ideen auszudrücken (Bentley, 2010). Insbesondere bei komplexeren inhaltlichen Themen ist die Diskrepanz zwischen kognitiven Fähigkeiten und fremdsprachlichen Kompetenzen eine Herausforderung. Die sprachlichen Mittel, die zur Bearbeitung der Inhalte nötig sind, sollten daher im Vorfeld detailliert durchdacht und den Lernenden als Language Support zur Verfügung gestellt werden (Ries & Häfliger 2018).

Bei der Planung sollen die Taxonomiestufen von Bloom (1972) berücksichtigt werden. Lernende sollen die Möglichkeit haben, nicht nur Gelesenes wiederzugeben, sondern auch höhere kognitive Fertigkeiten zu üben (z.B. begründen, analysieren, prüfen, Stellung nehmen, evaluieren). Bei «Anne Frank's Diary» ist es von zentraler Bedeutung, dass die Lernenden diese höheren Taxonomiestufen erreichen und beispielsweise Fragen rund um den Nationalsozialismus kritisch hinterfragen.

«Anne Frank's Diary» bietet sich an, die jüdische Kultur und Religion zu thematisieren, insbesondere in Anbetracht des heutzutage wieder zunehmenden Aufkommens rechtspopulistischer Kräfte.

Thema / Inhalt	Anne Frank's Diary
Klassenstufe	3. Zyklus (9. Klasse)
Fach	Englisch
Kompetenzen aus Lehrplan Englisch	Schreiben: > Die Schülerinnen und Schüler können mit einfachen Sätzen kurze Geschichten erzählen (z.B. zu einer Bildergeschichte). (FS2E.4.A.1) Sprechen: > Die Schülerinnen und Schüler können in Diskussionen oder bei Entscheidungen die eigene Haltung argumentativ einbringen, Vorschläge machen und die Meinungen anderer kurz kommentieren (z.B. Projektarbeit, Wahl der Lektüre, Streitgespräch). (FS1E.3.A.1)
Kompetenz aus Lehrplan Ethik, Religion, Gemeinschaft	Spuren und Einfluss von Religionen und Kulturen in Gesellschaft erkennen: > Die Schülerinnen und Schüler können an der Geschichte des Judentums in der Schweiz und Europa Erfahrungen religiöser und kultureller Minderheiten exemplarisch aufzeigen (z.B. Identität, Toleranz, Holocaust, Antisemitismus). (ERG3.2c)
Lernziele	> Die Schülerinnen und Schüler können die Hintergründe und Entwicklungen des Holocaust am Beispiel von Anne Frank beschreiben und historisch einordnen. > Die Schülerinnen und Schüler können mit eigenen Worten eine kurze Geschichte zu ausgewählten Bildern schreiben. > Die Schülerinnen und Schüler können ihre Haltungen und Gefühle in Kleingruppen diskutieren.

*Kultur:* Im Fremdsprachenunterricht ist die Arbeit an der interkulturellen Kompetenz elementar wichtig (Burwitz-Melzer, 2012). Interkulturelle Kompetenz beschreibt die drei Dimensionen Wissen, Können und Haltungen, welche in Byrams Modell der «Intercultural Communicative Competence» wiederzufinden sind (Byram, 1997). Die Rolle der Kultur, das Verständnis für uns selbst und andere Kulturen, ist ein wichtiger Bestandteil von CLIL (Bentley, 2010). Es geht darum, die eigene Kultur mit anderen Kulturen zu vergleichen und dabei einen kritischen Blick auf das Alltägliche und Gewohnte zu werfen (Legutke, Müller-Hartmann & Schocker v. Ditzfurth, 2012). Diese Auseinandersetzung ermöglicht eine offene und positive Einstellung gegenüber anderen Kulturen (Bentley, 2010). Im Falle von «Anne Frank's Diary» bietet sich an, die jüdische Kultur und Religion zu thematisieren, insbesondere in Anbetracht des heutzutage wieder zunehmenden Aufkommens rechtspopulistischer Kräfte.

### Arbeitsanregungen

Mit Hilfe der Graphic Novel «Anne Frank's Diary» wird im Folgenden anhand einer Buchseite exemplarisch aufgezeigt wie historische/kulturelle Inhalte im CLIL-Unterricht integriert geplant werden können. Die Arbeitsanregungen beziehen sich auf die untenstehend aufgeführten Kompetenzen, die der Lehrplan 21 (D-EDK, 2014) vorgibt (siehe Tabellen).

### Pre-Activities

Create a mind map

- › Brainstorm possible words that come to your mind when looking at the panels (Abb. 9). Share your list of words in plenary and individually create a mind map with the most important key words.

Question star (Abb. 7)

- › Pick one person from the double spread. Describe to your partner what the person in the picture sees, smells, hears, feels, thinks.

### While-Activity

Write your own story:

- › Your teacher has deleted the text in the pictures.
- › Fill in the blank spaces with your own story.
- › Use the words you have brainstormed before and a dictionary for unknown words as language support.
- › Read your story to some other students.

### Post-Activities

Comparing:

- › Compare your story to the original story of the authors Ari Folman und David Polonsky.
- › In pairs discuss what is different/what is similar?

Placemat (Abb. 8):

- › Read the bubble of Uncle Uli (Abb. 9).
- › What does Uncle Uli mean when he says, "anyone who isn't 'German enough'"? Individually write down your thoughts in your section of the placemat.
- › As a group discuss your findings and put a joint conclusion in the middle of the placemat.
- › Share your conclusion in class.
- › Follow-up question: Do you believe something similar could happen nowadays? Think of a concrete situation. Write a diary entry from the perspective of the person involved.

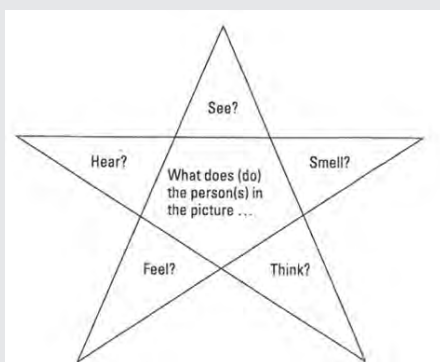


Abb. 7

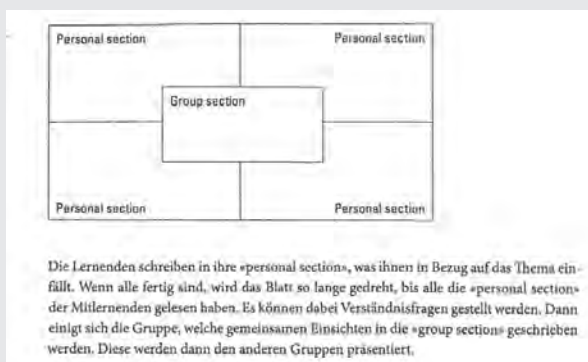


Abb. 8

### Further ideas

Conduct an interview with...

- › somebody you know who lived during World War II
- › or somebody who experienced a war/persecution
- › or somebody who had to hide/flee from their country
- › or somebody who had to live in isolation.
- › How did they experience this situation?

Creating podcasts/screencasts:

Go together as a group of four. In pairs pick a topic from the list (Holocaust, Adolf Hitler, Concentration camps, Propaganda) and research important facts on the internet. Create a two minute pod-cast/screencast summarizing the most important facts about your topic.

In your group of four discuss the following questions:

- › What was shocking?
- › What was surprising?
- › What was new?

Creating a timeline:

- › Create a timeline of the life of the Frank family.
- › Start with the parents and continue with the birth of Margot and Anne.
- › Add further information while reading the graphic novel.

Creating a "topic wall":

- › Over the next two weeks you will collect news articles, headlines, pictures, etc. on the topic "refugees". Pin them on the classroom wall.
- › Describe parallels and differences to the experiences of Anne Frank and her family.

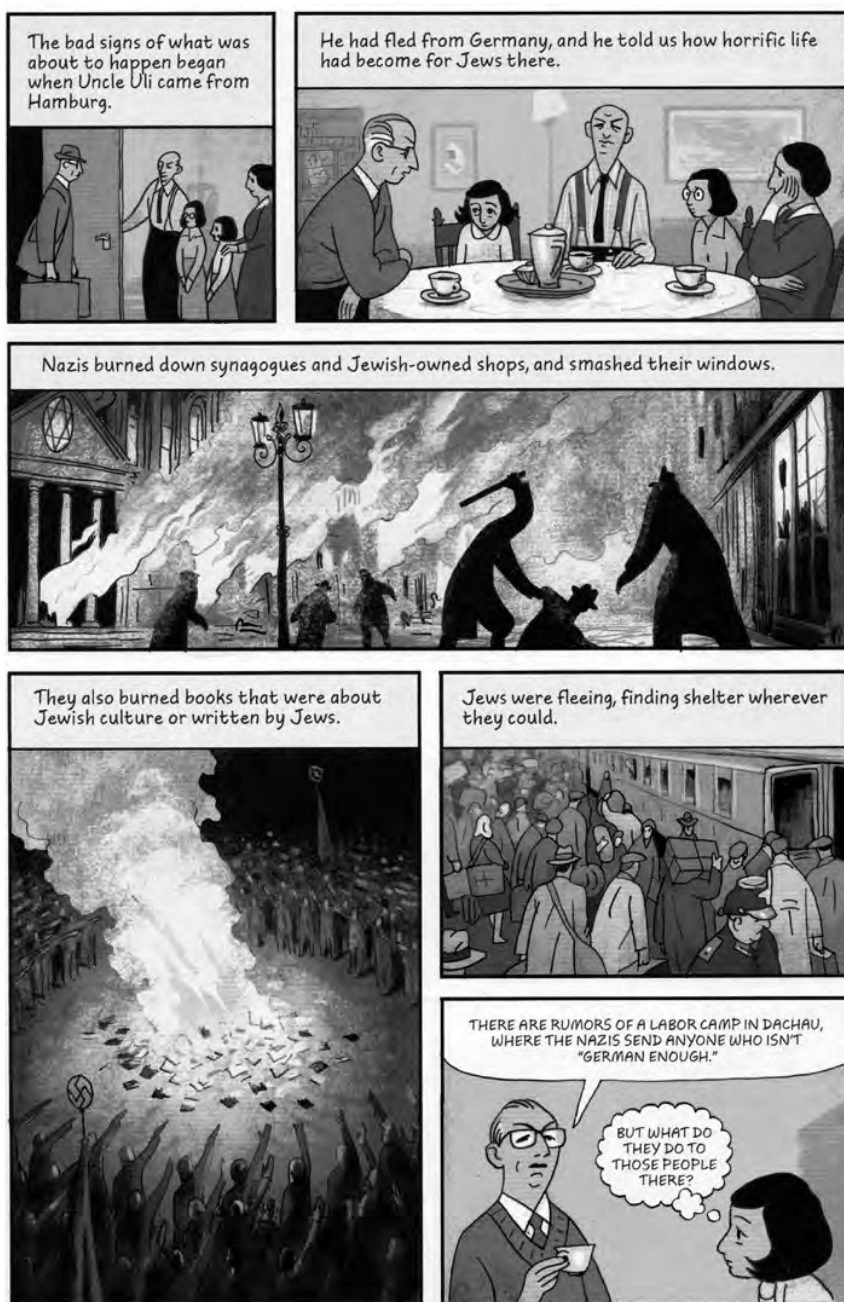


Abb. 9: Folman, A. & Polonsky, D. (2018). Anne Frank's Diary: The Graphic Adaptation. US: Random House LCC, p. 9.

## Kommentar zu den Arbeitsanregungen

*Inhalt:* Die Inhalte «Holocaust, Antisemitismus, Toleranz und Identität» stammen aus dem Fach ERG (Ethik, Religion, Gemeinschaft). Auf den Panels der ausgewählten Seite ist eindrücklich zu erkennen, wie die Nazis die Hetzjagd auf die Juden beginnen (vgl. Abb. 9). Die Jugendlichen können sich mit Hilfe der Panels schon zu Beginn des Lernprozesses ein Bild machen, worum es inhaltlich geht. Zudem können sie dank der Bilder die Emotionen der dargestellten Personen wie zum Beispiel Angst und Besorgnis nachvollziehen. Der Text in den Captions bringt das Hintergrundwissen über die Judenverfolgungen im 2. Weltkrieg an die Lesenden. Begriffe wie «Antisemitismus» oder «Holocaust» werden durch das Zusammenspiel von Text und Bild für die Schülerinnen und Schüler greifbar. Die Bilder haben zudem das Potenzial, Neugier und Interesse für weitere Informationen zu wecken und Fragen aufzuwerfen. Wie in den Arbeitsanregungen aufgezeigt, können durch Recherchearbeit Zusatzinformationen zum 2. Weltkrieg gesammelt und erarbeitet werden, um ein tieferes inhaltliches Verständnis zu erlangen.

*Sprache:* Mit Hilfe von Pre-Activities wird beim inhaltlichen und sprachlichen Vorwissen der Lernenden angesetzt. Historische Schlüsselwörter und Ausdrücke wie beispielsweise «Nazis, synagogues, Jewish-owned shops, burned down, fleeing, finding shelter» (vgl. Abb. 9) werden bearbeitet und für die Jugendlichen verständlich gemacht. In kommunikativen Aktivitäten wenden die Schülerinnen und Schüler die Sprache anschliessend in einem inhaltlich relevanten Kontext an. Die Aktivitäten sind im fremdsprachdidaktischen Sinn authentisch, da die Graphic Novel im Original auf Englisch verfasst wurde und für ein englischsprachiges Publikum konzipiert wurde. Die

unterschiedlichen sprachlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler können durch vermehrten oder verminderten Einsatz von Language Support (z.B. erarbeitete Mindmap) berücksichtigt werden.

**Kognition:** Die Lernziele der Arbeitsanregungen wurden gezielt auf verschiedenen Stufen der Taxonomie von Bloom angesiedelt. Für einen gelingenden Englischunterricht ist es von zentraler Bedeutung, dass die Lehrkraft im Vorfeld die inhaltlichen, kognitiven und sprachlichen Anforderungen analysiert und entsprechenden Language Support bietet. Müssen die Schülerinnen und Schüler beispielsweise ihre Texte mit den bestehenden Captions und Sprechblasen vergleichen, benötigt es sprachliche Unterstützung wie «the same as ...» oder «different from ...».

**Kultur:** Ein wichtiger Teil der interkulturellen Kompetenz sind die Haltungen. Diese werden bei den Arbeitsanregungen zum Beispiel mit der Perspektivübernahme berücksichtigt. Es können zudem Diskussionen angeleitet werden zu Fragen wie: Was bedeutet es anders zu sein? Welche Vorurteile habe ich? Was für Klischees schreibe ich einer Kultur zu? Warum habe ich diese Einstellung? etc. Neben den Haltungen ist auch die Dimension des Wissens über die eigene Kultur und über andere Kulturen ein wichtiger Teil der interkulturellen Kompetenz. Das «Wissen» wird in den Arbeitsanregungen insofern berücksichtigt, als dass Begriffe der jüdischen Religion aufgegriffen und geklärt werden. Das Wissen über eine bestimmte Kultur schliesst auch das Wissen über Religionen mit ein.

## Fazit

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass (auto-)biographische Graphic Novels inhaltliche und sprachliche Lerngelegenheiten schaffen. Die Auseinandersetzung mit einer Biografie fördert

das Fremdverstehen und lässt Einblick nehmen in fremde Zeiten und Räume. Gerade für Jugendliche scheint eine solche Identifikation bedeutsam und interessant und bietet viele Möglichkeiten der kommunikativen Auseinandersetzung. Die Graphic Novel «Anne Frank's Diary» wurde in diesem Artikel exemplarisch vorgestellt, weil es dem Buch gelingt, das junge Mädchen für andere Teenager greifbar darzustellen, weil der historische Hintergrund äusserst relevant ist und weil die Sprache aus der Lebenswelt der Jugendlichen stammt. Es versteht sich von selbst, dass sich die reflektierten Theorien und angedachten Arbeitsanregungen auch auf andere (auto-)biographische Graphic Novels übertragen lassen.

## Quellen

Bentley, K. (2010). *The TKT Course. CLIL Module*. Cambridge University Press.

Bloom, B.S. (1972). Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim, Basel: Beltz.

Burwitz-Melzer, E. (2012). Kulturelle und interkulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht erwerben - Ein Plädoyer. *Babylonia*, 12-17.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters: Clevedon.

D-EDK, Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (Hrsg.). (2014). *Lehrplan 21*. Zugriff am: 21.02.2020. Verfügbar unter: <https://www.lehrplan21.ch>.

Folman, A. & Polonsky, D. (2018). *Anne Frank's Diary: The Graphic Adaption*. US: Random House LCC.

Gasser, C. (2019). *Wenn die Comics Geschichte zeigen*. Zugriff am 20.12.2019. Verfügbar unter: NZZ Online. <https://www.nzz.ch/feuilleton/wenn-die-comics-geschichte-schreiben-ld.1437674>

Hallet, W. (2012). Graphic Novels. Literarisches und Multiliterales Lernen mit Comic-Romanen. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 117, 2-9.

Hauck, S. & Heyn, G. (2018). Atem der Geschichte. *Börsenblatt*. Zugriff am 20.12.2019. Verfügbar unter: [https://www.boersenblatt.net/2018-11-08-artikel-atem\\_der\\_geschichte-historische\\_graphic\\_novels\\_und\\_comics.1548361.html](https://www.boersenblatt.net/2018-11-08-artikel-atem_der_geschichte-historische_graphic_novels_und_comics.1548361.html)

Legutke, M. K., Müller-Hartmann, A. & Schocker von Ditfurth, M. (2012). *Teaching English in the Primary School*. Stuttgart: Klett.

Mayer, N. (2019). Multimodales Lesen bzw. Dekodieren - Graphic Novels im Englischunterricht der Sekundarstufe. *Babylonia* 02, 36-37.

Miller, S. (2005). *Developing and promoting graphic novel collections*. New York: Neal-Schuman Publishers.

Ries, S. & Häfliger, A. M. (2018). Englisch: Aufgabenset für den 2. Zyklus. In Herbert Luthiger; Markus Wilhelm; Claudia Wespi; Susanne Wildhirt (Hrsg.), *Kompetenzförderung mit Aufgabensets. Theorie - Konzept - Praxis* (79-97). Bern: hep Verlag.

Seelow, D. (2010). The graphic novel as advanced literacy tool. *Journal of Media Literacy Education*, 2 (1), 57-64.

Wrobel, D. (2015). Graphic Novels. *Praxis Deutsch*, Heft 252 [Graphic Novels], 4-12.

## BONVENON! UN FUMETTO IN ESPERANTO PER L'ORIENTAMENTO (META)LINGUISTICO

In the latest two school years, i.e. 2017-2018 and 2018-2019, the Atelier Esperanto was held for students of the Montessori sections in the junior high school of Comprensivo Statale "Riccardo Massa" in Milan, Italy. The goal of this experimental Atelier has been offering orientation on language variation so to increase participants' (meta)linguistic awareness. Esperanto revealed to be fit to achieve such goal, in particular because it is a contact language between classic languages such as Latin and Ancient Greek, as well as major Romance, Germanic and Slavic languages. Esperanto is a planned language and therefore morphologically very regular. The educational path of the Esperanto Atelier used the short graphic novel *Bonvenon!*, produced for this purpose. Through ad hoc exercises students extract the grammar rules of the language, following Montessori's advice 'help me doing by myself'. There were two moments in the Esperanto Atelier: the object level devoted to language proficiency, and the meta level that used Italian as the language of instruction in order to reflect on human language capability. Parallels were offered between Esperanto and the languages studied by students, in particular in the lexicon as well as in the structure between Italian, French and English. Autonomous study was supported by flash cards and audio files, through the web site: <https://federicogobbo.name/bonvenon/>

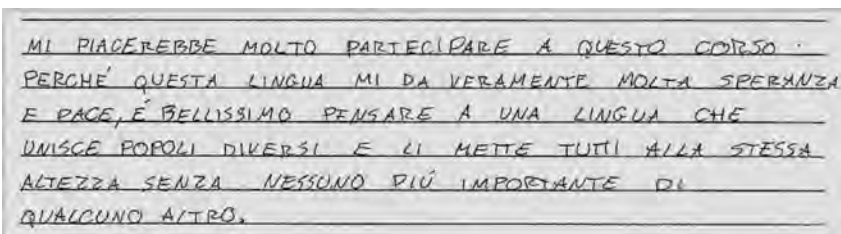
● Federico Gobbo |  
Università di  
Amsterdam

### Introduzione

Nel corso degli anni scolastici 2017-18 e 2018-19 è stato realizzato un laboratorio didattico di esperanto per gli alunni delle classi prima e seconda media afferenti alle due sezioni a metodo Montessori dell'Istituto Comprensivo Statale "Riccardo Massa", a Milano. Poiché in questo Istituto i laboratori didattici vengono denominati Atelier, l'esperienza specifica è stata intitolata Atelier Esperanto. Il filo conduttore dei vari Atelier è stato individuato nell'enfasi riservata all'apprendimento collaborativo, alle tematiche della pace, del rispetto e della comunicazione interculturale. L'Atelier Esperanto si colloca in maniera organica nelle tematiche dei vari Atelier dell'Istituto, in un contesto di apprendimento collaborativo, in pieno spirito montessoriano. L'aspetto innovativo dell'Atelier Esperanto rispetto agli altri è l'enfasi verso il ruolo della lingua – o meglio, delle lingue, nella loro diversità e varietà – nell'analisi di tali tematiche. Per esempio, la lingua gioca un ruolo cruciale nella comunicazione interculturale e nel rispetto delle differenze. L'Atelier Esperanto si è posto come prosecuzione ideale dell'esperienza del co-

siddetto 'Laboratorio della lingua segreta', svoltosi per diversi anni in una scuola primaria inferiore, sempre a indirizzo Montessoriano (per una panoramica e una valutazione sull'apprendimento dell'italiano L1, si veda Gobbo 2018). Tuttavia, sono stati solo due gli alunni che hanno partecipato a entrambe le esperienze, che vanno dunque considerate indipendenti e autonome.

Da un punto di vista del setting didattico, nell'Atelier Esperanto non sono stati assegnati compiti a casa e nemmeno voti; va comunque notato che in itinere alcuni alunni hanno chiesto esercizi e attività da fare al di fuori delle ore dell'Atelier. Chi scrive è intervenuto in classe, con la presenza di un docente dell'Istituto, per introdurre l'esperanto quale lingua di contatto in due cicli di dodici ore frontali. Mentre nel primo anno scolastico la partecipazione è stata obbligatoria (con più di venti alunni partecipanti), nel secondo la partecipazione è diventata facoltativa (circa dodici); inoltre, nel corso del secondo anno, a seguito di una prima presentazione generale dell'Atelier, i partecipanti sono stati invitati a fornire una breve spiegazione scritta del motivo della loro



MI PIACEREBBE MOLTO PARTECIPARE A QUESTO CORSO.  
PERCHÉ QUESTA LINGUA MI DA VERAMENTE MOLTA SPERANZA  
E PACE, È BELLISSIMO PENSARE A UNA LINGUA CHE  
UNISCE POPOLI DIVERSI E LI METTE TUTTI ALLA STESSA  
ALTEZZA SENZA NESSUNO PIÙ IMPORTANTE DI  
QUALCUNO ALTRO.

Figura 1

adesione (un esempio in Figura 1). Non essendo stato possibile formare gruppi di controllo, i risultati che verranno presentati di seguito sono del tutto esplorativi. Il contesto scolastico della zona milanese dell'Istituto può essere definito un contesto di multilinguismo inconsapevole. In particolare, la variabilità sociale delle famiglie degli alunni ha mostrato nei fatti l'uso in famiglia di diverse lingue, non solo cinese o danese, ma anche lingue regionali d'Italia quali il napoletano o il veneto, le quali ultime spesso non vengono considerate perché etichettate come meri 'dialetti italiani'. Tale bilinguismo familiare non ha occasione di essere espresso e analizzato a scuola come fonte di ricchezza personale e sociale.

L'Istituto segue il modello standard italiano avente una sola lingua d'istruzione (in questo caso l'italiano) e due lingue europee di grande diffusione considerate "materie" a sé stanti, dette significativamente "straniere". Di queste, la prima è invariabilmente l'inglese, mentre la seconda è il francese o lo spagnolo. In tale contesto, l'esperanto permette di confrontare strutture linguistiche di matrice romanza (in particolare: italiano, francese, spagnolo) e germanica (in particolare: inglese), vista la sua natura di lingua pianificata di contatto (per un'introduzione, Gobbo 2020, 2009). Inoltre, sono stati anche introdotti, qua e là, alcuni tratti linguistici tipicamente mitteleuropei, quali la marcatura morfologica dell'accusativo (simile al tedesco, che può essere propedeutica per lo studio del latino) e la differenza tra tempo e aspetto dell'azione, mediante i participi (mutuati dalle lingue slave, propedeutici allo studio del greco antico). Con una certa sorpresa di chi scrive, i rimandi alle lingue classiche hanno destato molto interesse in diversi partecipanti, che hanno considerato lo studio dell'esperanto propedeutico al corso di asseramento del latino, da svolgersi nel corso della classe terza media.

Va sottolineato il fatto che l'apprendimento della lingua esperanto non è stato

il fine ultimo dell'Atelier ma piuttosto un mezzo per ragionare con materiale concreto, secondo il cosiddetto learning by doing. A livello oggetto, l'esperanto diviene una lingua per l'orientamento linguistico, vale a dire la riflessione su analogie e differenze linguistiche e culturali. A un livello più astratto, la regolarità morfologica e la flessibilità sintattica dell'esperanto permettono un orientamento metalinguistico, vale a dire una riflessione su categorie astratte della sintassi (quali soggetto, oggetto, e, più in generale, sintagma) e della morfologia (in particolare quella derivazionale).

Al di là dei suoi tratti squisitamente linguistici, nel contesto dell'Atelier Esperanto si è introdotto anche il fenomeno sociale collegato alla lingua, rivelatosi presto un'occasione per ragionare insieme agli alunni su concetti fondamentali quali comunità linguistica, cultura, nazione, gruppo etnico, identità, e cittadinanza: l'identità esperantista, difatti, è una imagined community (Anderson 2006), non è legata a variabili sociologiche predeterminate (quali, ad esempio, luogo di nascita o di residenza), ma una libera scelta di appartenenza alla comunità di pratica (Gobbo 2017). Più che mai nel caso dell'esperanto, 'cultura' non è da ritenersi qualcosa di simile a un concetto statico, ma al contrario un processo; culture is a verb, per usare il motto di Brian Street (1993).

### Perché un fumetto originale in esperanto

L'uso del fumetto in un contesto glottodidattico non è affatto nuovo; in particolare, negli ultimi anni è stato sostenuto dalla diffusione del concetto di multiliteracy, ossia la necessità di espandere il concetto di alfabetizzazione comprendendo non solo testi scritti tradizionali ma anche quegli usi della parola scritta immersa in spazi digitali, dove gli elementi visivi e uditivi concorrono a pieno titolo alla formazione dell'informazione (Elsner et al. 2013). A conoscenza di chi scrive, l'uso del fumetto in esperanto per l'orientamento

(meta)linguistico – come già definito in precedenza – da parte dei discenti della fascia d'età 12-14 anni è una novità.

Il fumetto Bonvenon! (Gobbo & Gamberoni 2018) è stato dapprima progettato e sceneggiato dal sottoscritto, in seguito disegnato e inchiostroato (da Yuri Gamberoni) per le specifiche esigenze dell'Atelier; da qui la scelta di ambientare la storia principalmente a Milano, per dare dei riferimenti anche spaziali famigliari ai partecipanti, ma includendo un viaggio ad Amsterdam (Figura 2), con riferimenti culturali colti, quali un noto quadro di Rembrandt esposto al Rijksmuseum, oltre che elementi di cultura originale esperanto, quali una pagina di Wikipedia o un album di una rock band che canta in lingua (Figura 3).

L'intreccio prevede due protagonisti, Laŭra e Petro, rispettivamente uno

femminile e uno maschile, dell'età dei partecipanti, con i quali alunne e alunni possono identificarsi: per esempio Petro è appassionato di videogiochi e musica rock, mentre Laŭra ama leggere e ballare. Ciò permette di fare diversi esercizi in lingua sulle proprie passioni per confronto e contrasto con i personaggi. Il registro linguistico usato è il più naturale possibile: in altre parole, si è voluto evitare una semplificazione eccessiva delle frasi – a differenza di tanti, troppi, materiali didattici – che rischiasse di rendere la lingua arida e poco attraente per i discenti. È stata cura di chi scrive rendere il contenuto del fumetto stesso fruibile ai partecipanti, mediante opportune spiegazioni. Va notato che il fumetto ha svolto il ruolo di guida all'apprendimento, senza pretesa di esaustività. Difatti, è stato affiancato dall'ascolto di canzoni dall'album Blua

Horizonto ('orizzonte blu', Kjara 2019) e altri materiali autentici come i mikro-noveloj ('racconti brevissimi') di fantascienza originali in esperanto (Dek 2012), a seconda dell'interesse dei componenti del progetto.

### La sceneggiatura tra diegesi ed extradiegesi

Fin dai lavori pionieristici di Karl Bühler (1934) poi rielaborati nel classico modello della comunicazione di Roman Jakobson (1966), si è notato che l'opera narrativa accompagna il fruitore su un altro piano di realtà, del tutto finzionale, detto diegesi: per esempio, il lettore di un romanzo di fantascienza deve sospendere l'incredulità sull'incontro, poniamo, con creature aliene, nel corso della lettura del romanzo stesso. Tuttavia, visto l'intento didattico dell'opera, si è posta anche una attenzione particolare agli aspetti extradiegetici, ossia al mondo di riferimento del lettore modello, che in questo specifico caso era già parzialmente noto in fase di scrittura della sceneggiatura. Difatti, le prime bozze del fumetto sono state scritte e disegnate nel corso del primo anno scolastico di avvio dell'Atelier Esperanto. In buona sostanza, la sceneggiatura è nata inconsapevolmente dai feedback degli alunni resi a chi scrive durante lo svolgimento dell'Atelier; per esempio, visto l'ovvio ostacolo di comprensione posto da una lingua nuova per gli alunni, il sottoscritto ha cercato di ridurre al minimo la sospensione dell'incredulità inserendo luoghi, contesti, situazioni familiari facilmente riconoscibili dai discenti – quali la gita nella natura con il gruppo scout, un bar e la metropolitana, quest'ultima tipicamente milanese.

La narrazione si è concentrata sulle relazioni familiari (fratello-sorella, genitori-figli) e amicali (compagni di classe, compagni scout) lasciando sullo sfondo le relazioni tra gli adulti (i genitori dei protagonisti, per esempio, sono separati). Questa scelta è stata adottata in accordo con le indicazioni del Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER). Il livello linguistico che si è voluto raggiungere è quello base (livello A1 e A2; vale a dire: uso quotidiano, bisogni concreti, attività sempli-



Figura 2



Figura 3



ci e note), fatta eccezione per l'ipotesi della narrazione nella narrazione, dove la protagonista legge un romanzo sulla vita del fondatore dell'esperanto, Ludwik Lejzer Zamenhof, che è stata resa diversa mediante l'uso di una cornice nera. In quelle poche vignette, si è usato lo stile dello stesso Zamenhof, a volte adottando citazioni prese di peso e riducendo gli adattamenti al minimo (si veda Figura 4).

### Il senso di uno stile grafico

Concludiamo la presentazione presentando brevemente le scelte grafiche del disegnatore Yuri Gamberoni, prese in accordo con lo scrivente. Si è scelto di tracciare figure morbide e tonde per i personaggi, seguendo prevalentemente la tradizione continentale francofona (si pensi alle opere classiche di Goscinny e Uderzo per la Francia e a Hergé per il Belgio). La scelta del bianco e nero è stata fatta principalmente per questioni di budget. Per il formato del fumetto e il montaggio ci si è ispirati al modello squisitamente italiano dei fumetti Bonelli, che possiedono la qualità di essere di maneggevoli e di facile decodifica anche per chi non fosse abituato alla lettura dei fumetti. Pare che la generazione dei cosiddetti Millennials (alla quale gli adolescenti dell'Atelier Esperanto fanno parte a pieno titolo) non veda né il fumetto né la musica come un imprescindibile strumento di identità generazionale, preferendo youtubber e meme.

Paradossalmente, l'aver scelto quale "libro di testo" per lo studio dell'esperanto, un fumetto ha contribuito a destare l'interesse di molti partecipanti, i quali si sono espressi, più o meno, in questi termini: "non ho mai letto un fumetto e la cosa mi incuriosisce." L'auspicio di chi scrive è che il fumetto venga introdotto nelle scuole come un veicolo di contenuti complementare ai classici libri e alle risorse digitali, perché può di per sé rappresentare un elemento di novità e interesse nei discenti.

### Ringraziamenti

Si ringrazia Donata Luani per la rilettura del manoscritto e le numerose migliorie in termini di scorrevolezza e leggibilità. *Dankegoon.*



Figura 4

### Bibliografia essenziale

- Anderson, B. (2006). *Imagined Community: Reflections on the origin and spread of nationalism*. London – New York: Verso.
- Bühler, K. (1934). *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena: Gustav Fischer.
- Dek, L. (2012). Ne ekzistas verdaj steloj. 60 Mikronoveloj en Esperanto. New York: Mondial.
- Elsner D., S. Helff & B. Viebrock. (2013). *Films, Graphic Novels & Visuals: Developing Multiliteracies in Foreign Language Education – An Interdisciplinary Approach*. Münster: LIT Verlag.
- Gobbo, F. & Y. Gamberoni. (2018). *Bonvenon! Laŭra kaj Petro malkovras Esperanton*. New York: Mondial.
- Gobbo, F. (2020). *Introduction to Interlinguistics*. Munich: Grin Publishing.
- Gobbo, F. (2018). Inventare una lingua segreta in classe: Consapevolezza metalinguistica e apprendimento L2. *Incontri. Rivista europea di studi italiani*, 33 (1), 27-41.
- Gobbo, F. (2017). Beyond the Nation-State? The Ideology of the Esperanto Movement between Neutralism and Multilingualism. *Social Inclusion*, 5 (4), 38-47.
- Gobbo, F. (2009). *Fondamenti di interlinguistica ed esperantologia: Pianificazione linguistica e lingue pianificate*. Milano: Raffaello Cortina.
- Jakobson, R. (1966). *Essais de linguistique générale*. Paris: Éditions de Minuit.
- Raggi, C. [Kjara] (2019). *Blua Horizonte*. Produzione: Rimini: Musica di Seta / Milano: FEI. Distribuzione: Donneville: Vinilkosmo.
- Street, B. V. (1993). Culture is a Verb: Anthropological aspects of language and cultural processes. In: D. Graddol & L. Thompson, & M. Byram (eds), *Language and Culture. British Association of Applied Linguistics*. Clevedon: Multilingual Matters. pp. 23-43.

## MIT «BUTTATSCH» DURCH DIE CHRESTOMATHIE

Il e-comic rumantsch [www.crestomat.ch](http://www.crestomat.ch) va planet a fin. In comic che raquinta da nov la cultura rumantscha, science fiction istorica cun figuras scurrilas dal mund da mitos e ditgas rumantschas, ed ina aventura per il buttatsch cun îgls.

## ● Sabrina Bundi | Radiotelevisiun Svizra Rumantsch



Sabrina Bundi è schurnalista tar Radiotelevisiun Svizra Rumantscha.

Felix Buttatsch mag vielleicht etwas naiv und manchmal sogar etwas schusselig sein, doch er ist der liebenswerteste Mensch – entschuldigung, Magen – in der gesamten Welt der Chrestomathie. Ja wir würden sogar behaupten, auch in der realen Welt, wo Sie momentan sitzen und diesen Artikel lesen, denn auch hier war Buttatsch bereits. Vielleicht haben Sie es kürzlich in den Nachrichten gesehen... Buttatsch, auf Romanisch «buttatsch cun îgls», was übersetzt «Kuhmägen mit Augen» bedeutet, hat durch die ganzen 6 Jahre Crestomat hindurch wohl am meisten Abenteuer erlebt, deshalb lässt sich das Abenteuer Chrestomat wohl am besten an seiner Geschichte zusammenfassen.

### Der Krieg bricht aus

Der Comic beginnt, als der Krieg in der Welt der rätoromanischen Chrestomathie bereits in vollem Gange ist. Die Chrestomathie, eine Sammlung aller möglichen romanischen Sagen, Texte, Essays und Mythen, gesammelt von Caspar Decurtins Anfang des 20. Jahrhunderts, bot die Vor-

lage, um diese Parallelwelt zu bevölkern. Darin wohnen Riesen, Drachen, eine Kornmuhme, ein Schüler der schwarzen Magie und viele Sagenfiguren mehr. Auch «Buttatschs cun îgls», die Kuhmägen mit Augen, die fast ausschliesslich in Mythen aus dem alpinen Raum zu finden sind. Und in diesem Krieg wollen die schlimmsten Vertreter dieser Sagenwelt die Vorherrschaft und und Macht an sich reißen, um diese Welt zu regieren. Ganz unverhofft stürzt ein normaler Bürger aus unserer Welt hinein – und landet auf dem Buttatsch cun îgls. Das Abenteuer beginnt.

Dr. Clau und Buttatsch müssen zunächst von einem Riesen aus der Armee der «Metta da fein» einer Kornmuhme flüchten. Sie schaffen es, ihm zu entkommen, allerdings ist er nur einer von vielen «glimaris» und der Angriff auf das Dorf der «normalen» Bürger – beispielsweise der Pur Suveran aus dem Gedicht von Gion Antoni Huonder, ein Held von einem Mann – rückt immer näher. Buttatsch, der sich in diesen Kriegssachen noch nicht so gut auskennt, kümmert sich



Abb. 1: So beginnt der E-Comic «il Crestomat», Dr. Clau stürzt auf den «Buttatsch cun ïgls».

zunächst um den Gast von «draussen», um Dr. Clau, denn dieser möchte einfach nur noch zurück in seine (unsere) Welt. Doch leider wird er entführt von den Casparians – einer Gruppe von Leuten, die Caspar Decurtins verehren und auf seine Rückkehr warten. Während Clau in einem Keller von den Casperians festgehalten wird und der Krieg gegen die «Metta» tobt, holt sich Buttatsch Hilfe vom Autoren Toni Halter, denn auch er kam vor Jahren von draussen in die Welt der Chrestomathie, um sich zur Ruhe zu setzen, und weiss, wie man aus den Fängen der Casperians entkommen kann. Buttatsch und Toni gelingt die Befreiungsaktion, ja mehr noch, mit einem Zauberspruch gelingt es sogar, Clau wieder in seine Welt zurückzuführen. Doch was Clau nicht erwartet hätte, ist, dass er kurz vor seinem Verschwinden unter den Casperians die schönste Frau erblickt, die er in seinem Leben je gesehen hat.

### Das grosse Ganze

Kaum wieder daheim, steigt Clau erneut in seinen Keller hinab und betätigt den Hebel dieser alten, verstaubten Maschine, mit der er schon beim ersten Mal in diese sagenhafte Welt gesogen worden ist. Diesmal landet er allerdings nicht auf dem Buttatsch, sondern im kargen, verstaubten Land des «Scolar dalla scola

nera», dem Schüler der Schwarzen Magie und seinen drei Drachen Zila, Zocla und Zepla. Auch er kämpft um die Macht und benutzt Clau, um sein Ziel zu erreichen. Denn die unwiderstehlich schöne Frau, in die sich Clau schlagartig verliebt hat, ist die heilige Margriata (Sontga Margriata). Die schlimmste und wohl mächtigste aller Herrschenden in der Welt der Chrestomathie, denn sie besitzt – wie schon in der Ursprungssage – die Fähigkeit, die Natur verdorren zu lassen. Auch Menschen...

Clau ahnt allerdings noch nicht, dass seine Angebetete böse ist und macht sich liebeshungrig auf die Suche nach ihr, natürlich mit Hilfe seines treuen Freundes Buttatsch. Auch Margriata hat Interesse an Clau. Nicht etwa, weil er ihr gefällt, wie sie es ihn mit ihrer Flirtkunst

Bisher erschien der Crestomat nur als E-Comic gratis auf der Seite [www.crestomat.ch](http://www.crestomat.ch). Ab Anfang November 2020 wird er allerdings auch in gedruckter Form auf Rätoromanisch und auf Deutsch erhältlich sein.



Abb. 2: In diese Augen hat sich Clau unsterblich verliebt – er weiss allerdings noch nicht, dass Margriata eine böse Schurkin ist.

glauben lassen will, sondern weil sie unbedingt möchte, dass Clau «das Buch» fertig schreibt. Sie strebt nämlich weit mehr an als nur die Weltherrschaft über die Chrestomathie, nein, sie will auch die unsere. Indem alles aufgeschrieben wird, indem der 13. Band der Chrestomathie vollendet wird, eröffnet sich ein Tor, das die Welten verbindet, und ist sie erst einmal in unserer Welt... nicht auszudenken, was sie mit ihrer Kraft alles anstellen kann.

Und so schreitet das Abenteuer voran – es wird gekämpft, entführt, gemordet, getrickt, gefeiert, geflüchtet...

#### Wie alles begann...

Der dritte Erzählband des Crestomat ist ein historischer Exkurs zur Entstehung der Welt der Chrestomathie, wie Diderros als erster Mensch überhaupt in dieser Parallelwelt landete, wie Caspar Decurtins selber sich hierhin verirrte, und wie Margriata böse wurde und sich ihre Gefolgschaft aufbaut. Auch die Zeichnung dieses dritten Erzählbogens unterscheidet sich von den vorhergehenden. Auf Zeichner Mathias Durisch folgte David Boller, der bereits in New York für die Comic-Giganten DC und Marvel zeichnete. Ab Band vier übernahm Tia Valentino den Zeichenstift und lässt die grösste Armee entstehen, die die Welten je gesehen haben. Margriata scheint unbesiegbar, gegen sie müssen sich alle verbünden – ansonsten ist alles verloren. Es braucht auch Clau zum Sieg – aber leider liegt dieser mit Amnesie... in einem unserer

Spitäler. Und so muss Buttatsch einen Weg finden, ihn hier bei uns zu suchen. Er schafft es tatsächlich in unsere Welt, gerät in eine Fotofalle, wird wieder verfolgt, und muss sich wieder zahlreichen Abenteuer stellen.

### Förderung der Sprache und Kultur

Oberstes Ziel des Crestomat war immer, das Publikum zu unterhalten. In zweiter Linie sollte aber die rätoromanische Sprache und Kultur gefördert werden und viersprachig in die Welt hinaus getragen werden, denn der Comic wurde immer auch auf Deutsch, Italienisch und Englisch übersetzt. Die Übersetzungen erscheinen allerdings jeweils mit einem Heft Verzögerung. Um die romanische Sprache zu fördern, werden im Crestomat alle Idiome benutzt – sie sind an die Figuren geknüpft. So spricht beispielsweise der Buttatsch cun gls, der vor allem auf der Alp Flix vorkommt, Surmiran. Dr. Clau, der Held aus der hiesigen Welt, spricht Sursilvan, wohl einfach aus Eitelkeit der Autoren, weil sie Sursilvan sprechen. Pur suveran, der Stratege, der Anführer, der «Aragorn» unter den Menschen der Chrestomathie, spricht Vallader. Jesus, der Erlöser, oder besser gesagt das Kruzifix, das in der Beiz «Paul Luziet» hängt und ständig Tipps gibt und Sprüche klopft, spricht das am meisten vom Aussterben bedrohte Idiom Sutsilvan und der Scolar da la scola naira, ein Zauberer, der seine drei Drachen Zila, Zocla und Zepla dirigieren kann,



Abb. 3: Wie alles begann: In diesem Erzählband findet Caspar Decurtins heraus, wie die zwei Welten, unsere Welt und die der Chrestomathie, miteinander verbunden sind.



Abb. 4: Margriata will nicht nur die Welt der Chrestomathie einnehmen, sondern auch unsere Welt, und dafür errichtet sie die grösste Armee, die beide Welten je gesehen haben.

spricht Putèr. Als Editorialsprache wird Rumantsch Grischun verwendet.

Ein weiteres Mittel, um die romanische Kultur zu fördern, lag in der Verlinkung der Figuren zu ihren Originalen. In einem Tagebuch notierte Pieder de Planta, der fiktive Bruder von Robert de Planta, Gründer des rätoromanischen Idiotikons «Dicziunari Rumantsch Grischun», welche Wesen er auf seiner Verirrung in die Welt der Rätoromanischen Chrestomathie fand. Er notierte ebenfalls, wo er über sie bereits in der Chrestomathie gelesen hatte – und zwar sehr genau, mit Band, Seitenzahl und Vers. So können die Leserinnen und Leser selber in der Ursprungssage zu den Figuren schmökern. Später wurde das Tagebuch von Robert de Planta mit einem Reiseblog eines modernen jungen Backpackers ersetzt, der sich ebenfalls in die Welt der Chrestomathie verirrt hatte.

### Wie weiter?

Bisher erschien der Crestomat nur als E-Comic gratis auf der Seite [www.crestomat.ch](http://www.crestomat.ch). Ab Anfang November 2020 wird er allerdings auch in gedruckter Form auf Rätoromanisch und auf Deutsch erhältlich sein. Das Datum steht bereits fest, weil dann in Domat/Ems die Rätoromanischen Literaturtage «Dis da Literatura» stattfinden. Dort, wo wir vor sechs Jahren bereits die Vernissage feiern durften, werden wir heuer das Abenteuer beenden dürfen. Hoffentlich, denn wer weiss, ob Margriata nicht doch noch die Schlacht gewinnt, das Tor zwischen den Welten öffnet und uns unterwirft...



Abb. 5: Um gegen Margriata zu siegen müssen sich alle gegen sie verbünden. Es braucht auch die Hilfe von Dr. Clau, der allerdings an einer Amnesie leidet und im Spital liegt. Und so muss also der Buttatsch einen Weg finden, ihn wieder zurückzuholen – leider gerät er dabei in eine Fotofalle.

## ● Aixa Andreetta | Pro Grigioni Italiano



Aixa Andreetta è segretaria generale della PGI.

### Perché un viaggio alla scoperta del Grigionitaliano? E come mai attraverso una guida storico-artistica?

Le valli di lingua italiana dei Grigioni sono divise da alte montagne e prive di collegamenti diretti tra loro. Eppure tutte hanno una secolare storia di appartenenza al Cantone dei Grigioni e tutte hanno una analoga e forte identità culturale. Da questo spunto, nel 1918, è nata la Pro Grigioni Italiano (Pgi), che ieri come oggi ha il compito di difendere e promuovere la lingua italiana e la sua cultura nel Cantone dei Grigioni e in Svizzera. Per difendere qualcosa – tanto più se si è una minoranza all'interno di una realtà composita come quella dei Grigioni – bisogna essere uniti, non farsi fermare dagli ostacoli, superare i pregiudizi e coltivare la conoscenza reciproca.

Questo è quello che la Pgi cerca di fare e che mette in pratica anche attraverso la guida intitolata "Leo e Lila alla scoperta del Grigionitaliano", indirizzata ad un pubblico giovane e alle famiglie. Di fatto, se si guarda verso il futuro con l'obiettivo di favorire la conoscenza del Grigionitaliano e della sua lingua, a chi rivolgersi

se non ai più giovani e al mondo della scuola? L'insegnamento è uno degli ambiti più importanti, costantemente presente nel lavoro della Pgi, non da ultimo attraverso gli sforzi attuati per difendere l'insegnamento dell'italiano nelle scuole, stimolare la diffusione dell'insegnamento "immersivo" bilingue e favorire gli scambi linguistici. Così anche questa pubblicazione s'inserisce nel solco di un impegno che dura ormai da 100 anni e proprio in occasione dei festeggiamenti del 2018, la Pgi si è rivolta ad un vasto pubblico di giovani lettrici e lettori di tutto il Paese. Una guida storico-artistica

Il Grigionitaliano non era dotato di una pubblicazione che riunisse in un solo volume i monumenti e i luoghi significativi delle valli Mesolcina e Calanca, Bregaglia e Valposchiavo. Pertanto la Pro Grigioni Italiano ha voluto colmare questa lacuna; si è rivolta alla Società di storia dell'arte in Svizzera con la quale è stato possibile sviluppare il progetto, attraverso una formula "controcorrente" (ossia non digitale) che faccia diventare la scoperta della regione un'esperienza arricchente e divertente: un vero e proprio racconto illustrato.



Dal 1880 la SSAS documenta, studia e fa conoscere il patrimonio artistico della Svizzera, contribuendo alla sua preservazione. L'organizzazione, non-profit, lavora nelle tre lingue nazionali ed edita numerose pubblicazioni: tra le altre la collana scientifica dei «Monumenti d'arte e di storia della Svizzera» e la rivista specializzata «Arte + Architettura in Svizzera» (a+a).

Una delle pubblicazioni più affermate a livello nazionale è la serie di «Guide storico-artistiche della Svizzera», che si rivolge a un pubblico vasto e variato. Dalla fondazione della SSAS, sono uscite più di 1'000 guide dedicate ai più importanti monumenti svizzeri. Grazie al suo piccolo formato e ai suoi contenuti chiari e scientificamente attendibili, la serie assicura una visibilità nazionale e internazionale: da più di 80 anni si è affermata quale punto di riferimento sia per un pubblico di specialisti, sia per i visitatori di passaggio interessati all'arte e alla cultura.

Il progetto studiato con la Pgi rientra in questa serie, è il numero 1027, ma rappresenta una grande novità, poiché si rivolge ad una fascia d'età che va dai 10 ai 13 anni circa, diversa da quella del pubblico a cui solitamente la serie mira. Pur presentandosi nel formato abituale, piccolo e leggero, dotato di un ricco apparato illustrativo, questo volumetto offre una grafica chiara e intuitiva.

### Itinerario e approfondimenti tematici

Leo e Lila sono due gattini. Un giorno trovano una mappa nella soffitta del nonno di Basilea e decidono di partire all'avventura. Il percorso completo dei due protagonisti parte da Coira e termina a

Guide storico-artistiche della Svizzera



G S K  
S H A S  
S S A S

**Pro Grigioni Italiano**  
A. Andreetta, G. Ruatti, M. Zucchi  
**Leo e Lila alla scoperta del Grigionitaliano**

Imm. 1: Copertina principale della guida (versione italiana)  
Illustrazione: Claudio Lucchini, Giubiasco



Imm. 2: Focus: Viadotto elicoidale, Brusio  
Illustrazione: Claudio Lucchini, Giubiasco; Friederike Leuenberger, Münchenstein

La guida è strutturata in modo da poter seguire l'itinerario a tappe. Ogni doppia pagina, che ha un suo senso compiuto, è corredata da domande di comprensione per stimolare una lettura attiva.



Imm. 3: Palazzo Salis, Bondo  
Illustrazione: Claudio Lucchini, Giubiasco

Bellinzona. Passando dalla Valposcavivo, proseguono in Bregaglia, sfiorano l'Engadina e giungono nel Moesano, soffermandosi sulle peculiarità dei vari luoghi, sui monumenti e sulla loro storia. Gli spunti di approfondimento sono forniti proprio dai due gattini che si avvicinano ai paesi con occhi curiosi e vigili su tutto quanto si presenta di fronte a loro: le chiese, gli edifici particolari, le costruzioni originali, le case degli artisti, i grotti, i siti archeologici. I protagonisti scoprono quindi una realtà ricchissima di leggende, tradizioni e cultura, il tutto immerso in una scenografia mozzafiato, tra altissime montagne, ghiacciai, laghetti alpini, castagneti e il sole del sud!

La guida è strutturata in modo da poter seguire l'itinerario a tappe. Ogni doppia pagina, che ha un suo senso compiuto, è corredata da domande di comprensione per stimolare una lettura attiva. In un apposito supporto si trovano le schede didattiche che permettono ai visitatori di elaborare le informazioni in modo ludico e intelligente: una lente rinvia alle schede di approfondimento. Queste schede sono sempre accompagnate da un'attività sullo stesso tema, segnalata con il simbolo del dado. Le attività proposte alla fine di ogni itinerario sono di facile impiego e affrontano temi di interesse trasversale, quali le vie e le merci del contrabbando, i dialetti locali, la religione; alcuni gio-

chi si concentrano sulle caratteristiche delle quattro valli. Per esempio si può colorare "la via dei Palazzi" di Poschiavo o abbinare l'immagine degli affreschi di Mesocco con la relativa descrizione (memory) o ancora completare il cruciverba sulla Bragaglia, ritagliare e ricomporre una tela di Segantini (puzzle).

Oltre all'approccio didattico, anche l'aspetto grafico ed estetico di questo volume rappresenta una grande novità: pur richiamando il tradizionale impaginato delle "guidine", che si è largamente affermato per la sua leggibilità e semplice fruibilità, le pagine di questo volume si aprono a un linguaggio illustrato coinvolgente, realizzato da Claudio Lucchini e Friederike Leuenberger, in arte Fidi.

### Gli artisti e gli autori

I gatti sono disegnati da Friederike Leuenberger, ed erano già apparsi su precedenti pubblicazioni della SSAS. I tratti liberi ed essenziali per i quali si contraddistinguono hanno posto le basi sulle quali sviluppare uno stile illustrativo caldo. Infatti le illustrazioni eseguite da Claudio Lucchini mantengono il giusto equilibrio tra semplificazione e descrizione attendibile dei monumenti, assicurato grazie all'assenza di sfumature e un tratto uniforme. I gatti sono integrati con spirito giocoso nei luoghi immortalati e li animano correndo, saltando, nascondendosi e osservandoli.

Questa fedeltà all'immagine reale si presta quindi per rivolgersi sia agli adulti - che non saranno infastiditi dalle illustrazioni proprio perché verosimili -, sia ai bambini che imparano a conoscere le espressioni di stupore dei gatti e a visitare con i loro occhi i monumenti colorati e vivaci.

Gli autori dei testi, Aixa Andretta, Giovanni Ruatti e Maurizio Zucchi, sono dei professionisti nel settore culturale e possiedono una profonda conoscenza delle regioni di cui parlano. Gli stessi hanno redatto un glossario per spiegare il significato di alcune parole derivanti dal linguaggio specialistico non sempre di immediata comprensione per i ragazzi, (come ad esempio: cripta, patibolo, stendardo).

L'e-Book, in preparazione, propone gli stessi contenuti ma in una forma più dinamica e interattiva, permettendo collegamenti incrociati e adottando un linguaggio visivo vicino ai giovani.

«Leo e Lila alla scoperta del Grigionitaliano» vuole offrire un'esperienza costruttiva e divertente al tempo stesso. È uno strumento utile e di facile accesso per i docenti che possono estrapolare informazioni corrette con le quali costruire un itinerario, immaginario e concreto, nella storia e nella realtà del Grigionitaliano cogliendone i numerosi tesori.



Imm. 4: Il complesso sacro di Santa Maria in Calanca

Illustrazione: Claudio Lucchini, Giubiasco; Friederike Leuenberger, Münchenstein

## ESCAPISM ONLY WITH THE ESCAPISTS? WORKING WITH GRAPHIC NOVELS IN THE UPPER-SECONDARY ENGLISH CLASSROOM

This article presents a scheme of literature work created for a 2nd year Gymnasium class (16-17-year-olds, level B1+ to B2) which centres on activities using *The Escapists*. This thought-provoking, plot-driven graphic novel was inspired by the Michael Chabon novel *The Amazing Adventures of Kavalier and Clay* and written in 2000. Like the novel upon which it is based, this graphic novel tells the story of comics production from a youth perspective and addresses issues of family, relationships, identity and the search for meaning in life.

This article focuses on classroom work on the level of comprehension and analysis of plot, character, theme and message. It also outlines how students might consider *The Escapists* from a genre perspective, exploring the interplay between words and images typical of the graphic novel format. Ideas for communicative and analytical activities are provided, as well as suggested assessment tasks. Lastly, the article shares student responses to their work with a graphic novel as compared to their usual reading matter.

### ● Lynn Williams | Gymnasium Liestal



Lynn Williams is an experienced teacher of upper-secondary English and also a teacher educator. She holds degrees in German and Russian Language & Literature and in English Literature as well as further qualifications in language testing and translation. Lynn's teaching, training and writing specialisms are in assessment, differentiated instruction, and student engagement with literature

"The graphic novel is not literary fiction's half-wit cousin but, more accurately, the mutant sister who can do everything fiction can, and just as often, more."

Dave Eggers (New York Times, Nov 26, 2000)

#### What is *The Escapists* all about?

The premise of *The Escapists*, a graphic novel by Vaughan et al. published in 2006, is a clever one, as one of my students astutely pointed out, telling as it does a story of comics creators in a comics format. It was inspired by Michael Chabon's 2001 Pulitzer Prize-winning novel, *The Amazing Adventures of Kavalier and Clay*, in which two 1940s teenagers create a comic book hero for Empire Comics against a backdrop of a world reeling from the aftermath of WWII. Since the publication of Chabon's novel, Dark Horse Comics has been producing comics about the protagonist, the Escapist, and other characters from the book. The story of this particular graphic novel, however, functions as a sequel to the original novel. As well as offering a different spin on Chabon's story, this is an interesting

graphic novel in its own right. Set in Cleveland, Ohio, the story tells of three young people –comic book script writer Max Roth, illustrator Case Weaver and letterer Denny Jones – with the shared vision of making a success of their comics venture.

It is the deaths of Max's parents which initially drive the plot: when his father dies, Max gains access to his father's huge collection of memorabilia around a Golden Age comics creation, the Escapist, and decides to resurrect him. With the inheritance his mother leaves him, Max then buys the rights and the three friends set out to follow their comics-related dreams. As the story progresses, they struggle with finances, a publicity stunt which backfires, the hunt for great storylines, big corporate interest in their commercial venture, and dealings with the law. As a story, *The Escapists* has pace and drama but also room for reflection and introspection as all three of the main characters try to escape from the various challenging situations they find themselves in.

### What makes this graphic novel suitable for Sek II English work?

This is a character-driven story, meaning students can identify to a degree with the individual situations, concerns and dreams of Max, Case (the woman in the team) and Denny and therefore have certain hopes and expectations as to how the story will play out. The three young people are confronted with typical life experiences of disorientation, chasing dreams and experiencing hardship, bullying, love and loss. This graphic novel can therefore generate serious discussion of issues of family, relationships and identity whilst at the same time offering some levity by means of the illustrated format and glimpses of humour in the telling.

Engaging with this particular graphic novel might also inspire ambitious, committed students to read the original novel by Chabon one day. The two works, though very different in content, style and scope, are perfect companion pieces. At around 550 pages, the novel is of course a long-term project for the future, however, and in the meantime working with the graphic novel is a meaningful alternative in the ELT classroom.

Indeed, graphic novels offer many advantages for engaging classroom work: the visuals provide a motivating stimulus and input on a different level. As not too much language is given, they support the students as they fill in possible gaps, making a story potentially more accessible to beginning readers of literature in a new language. At the same time, with much less textual input to explore in a graphic novel, students are also challenged: finding ideas and language to fill those gaps, describing in detail the setting they see in a panel, or reporting on a

character's reaction to some news simply by looking at their facial expression in a certain panel are all activities which require students to deliver, in both content and language terms. This means that although we might more typically connect illustrated story material with younger readers or an easier reading experience, working with a graphic novel can also be made especially challenging for students in a higher level class: it is they who need to supply more language than is on the page, it is they who fill the gaps between what is shown and told, and they who describe the scene, all the time taking the visuals as a starting point. Paradoxically, then, a potentially rather basic or simplistic linguistic resource can actually make students work that bit harder.

### The scheme of work – an overview

This teaching unit splits the reading over 5 weeks, with each lesson addressing a different aspect of this graphic novel, and the unit culminating in an evaluation (graded or ungraded). In a graphic novel the pagination is fixed, so the pages noted below will be consistent with any edition of the text.



Figure 1: Cover of *The Escapists*

Lesson	Topic	Section of book
1	Focus on getting to know <i>The Escapists</i>	pages 11–34
2	Focus on characterisation	pages 35–65
3	Focus on storyline	pages 66–96
4	Focus on comics style & the related reading experience	pages 97–127
5	Focus on theme & message	pages 128–158
6	Assessment of learning	whole book

In the sections which follow, you will find suggestions on how each of the batches of pages could be addressed in the classroom.

### Lesson 1: Focus on getting to know *The Escapists* (pp. 11-34)

In the lesson before this, students have examined the cover and discussed in small groups what they think this graphic novel could be about, before sharing their ideas in class and giving reasons. As a homework assignment, they have read pp. 11-34 independently and made notes in answer to comprehension questions such as these:

pp.11-20 Where is the story set and what is the connection between the first-person narrator and Superman? [Extension: Who are Jerry Siegel and Joe Shuster?] Do some research!

pp.13-18 What is the name of the first-person narrator/protagonist? What has happened in his family? What does he find when his mother gives him the key to the basement?

Students then pair up to first compare their impressions of the graphic novel so far and then to share and discuss their answers. Early finishers receive the discussion questions on *The Escapists* as graphic novel (see below) from the teacher and can start collecting ideas.

The teacher leads a discussion in which students share their answers to the comprehension questions before introducing a new task, that of considering *The Escapists* from a genre point of view, using these questions:

#### Discussion questions:

> How do you like the story so far? Explain your answer.

> How is reading this graphic text different to reading a novel? Explain your answer.

> Compare and contrast pages 12-13, 14-15 and 16-17. What can you say about the

1. page layout (also known as 'mise-en-page')? > Look at the number/shape of panels (= *the frames and what is shown in them*) and the gutters (= *spaces between the panels*)?

2. colour palette and inking? > Which colours are used and to what effect? What shape and form do the letters take? Which words stand out and why?

3. angle and perspective? > Are we looking directly at the characters or from above, below or the side? Are the characters in 'close up' like in a film?

4. use of captions (= *text boxes*) and speech bubbles? > Which aspects of the story are told how and who by?

Before students begin their group work, the teacher introduces language support in the form of relevant vocabulary and structures for discussing graphic novels, see here:

#### Language support

The two long panels on this page are placed next to each other. The effect of this layout is...

One panel stands out because it has no frame. I think this is because...

In this caption / speech bubble / thought bubble it says / we learn that...



Figure 2: The story begins: Max discovers his father's comics memorabilia (*The Escapists* 2006, 13)

It will also make sense to encourage students to compare the panels they look at with scenes from films and series, and to introduce and revise the relevant terminology (*long shot, medium long shot, close-up*).

Students work in groups of 3-4 to analyse and discuss the pages in question in detail.

In the follow-up plenary discussion, the teacher encourages students to share their thoughts, ideas, opinions and interpretations.

### Lesson 2: Focus on characterisation (pp. 35-65)

In advance of this lesson, students have read pages 35-65 as homework, perhaps noting any thoughts, reactions, ideas and questions in a reading journal to refer to in class. The lesson can be structured around initial pair or group work on corresponding questions and be further developed with a focus on characterisation in a teacher-led class discussion using the questions below:

- > Who are the three characters? What do we know about each of them? (> students could produce profiles, splitting the three across small groups in class)
- > How do we learn about them? Is this similar or different to other books you have read?
- > Are they realistic, three-dimensional characters? How likeable are they? Explain your answer.

### Lesson 3: Focus on storyline (pp. 66-96)

In this lesson students work initially with the comprehension questions for the relevant pages after a picture-based lead-in activity where they are invited to 'spot the scene' (> What is happening here? Which characters are involved? What has just happened? What happens next?). Students go on to review all their reading so far, considering how the plot has developed and how the story might continue and why. They consider which sections of the story are told retrospectively (for example Max filling us in on his back story at the beginning) and which are dream sequences. In a loop back to lesson 1, they explore the use of

the different styles of illustration to tell the different strands of the story, and discuss how far they like the styles and why, as well as ultimately considering the effectiveness of this combinatory approach. Motivated learners could also consider how the different stories reference each other, where they see parallels and extensions.

### Lesson 4: Focus on comics style & the related reading experience (pp. 97-127)

In this lesson students engage in more depth with the concept, structure, comics-specific vocabulary and purpose of the graphic novel. Students receive a handout

showing panels from the story and are asked to label the relevant features of a comics page (see language support box for lesson 1).

The class also discuss which information is missing or assumed in the comic genre, in comparison with a novel, novella or short story: What happens in the 'gap' between particular panels? What can we tell from the characters' faces or the visual depiction of a scene that no longer needs to be conveyed in words? As an extension activity, a strong class could be given a passage or chapter of written text from a different work (known or unknown) and asked to consider how they would reduce that text to bare essentials



Figure 3: *The Escapists* 2006, 14

for a comics page. Using material from a classic novel which has been adapted into the graphic novel format would have the advantage that students could compare their own suggestions to an actual adaptation in order to assess their learning.

### **Lesson 5: Focus on theme & message (pp. 128-158)**

After discussing the key questions, students look back over the work as a whole and consider which themes they have encountered. An ideal task here would be a jigsaw activity in which each group of 3-4 students considers one theme in depth and students then regroup to share their findings in mixed groups with one representative each from the theme groups. A final teacher-led discussion asks students to identify whether they can find a message in the story, and to locate the panel or panels which they believe best represents this message. A final, crucial aspect involves finding out student opinions of their reading experience of the graphic novel and this work in particular. Any remaining lesson time can be used for possible questions students have on their upcoming assessment or discussing reviews of the book and/or writing a short individual review.

### **Lesson 6: Assessment of learning**

Student learning on this scheme of work can be assessed in a number of ways, both formatively (by giving feedback for improvement) and summatively (by awarding a grade for a product or performance). More informal but also structured options include quizzes or matching activities where students match the content of speech or thought bubbles to scenes in the story. Formalised testing options offering maximum student production and therefore also increased differentiation include group work with a selection of panels or pages from the graphic novel as 'text extracts' to jumpstart analysis and discussion, while another possibility would be to write a review of *The Escapists* on completion of the unit. My own preferred options are the written test format I used with my students and a second more creative option in which students develop their own comics story.

The formal written test I constructed consisted of the following tasks:

#### **Section A**

Look at the page you have been given from *The Escapists* and write answers to the questions which follow. Write full sentences.

1. What is happening in the panels shown? Explain briefly. What has happened in the story so far? Again, explain briefly.
2. How do you think Max/Case feels here and why?
3. Characterise Max/Case as (s)he appears here and throughout the book.

#### **Section B**

Write an answer to TWO of the five questions below. Write about 80 words per answer.

1. What themes can you find in *The Escapists*? Where do we see examples of these themes? Which them is most important, in your view, and why?
2. How is reading a graphic novel different to reading a novel? Which one is more enjoyable for you, and why?
3. Which is the most important scene in *The Escapists*, in your view? What makes it important?
4. Would the story of *The Escapists* make a good film, in your view? Why/why not?
5. What message do you think *The Escapists* wants to share with us (if any)?

Students had 45 minutes in total for this test, and the marks available were split equally between language (correct grammar, range of vocabulary, idiomatic language) and content (familiarity with the book, relevance of comments, ideas/interpretation). In Section A students were to use one of two extracts from the graphic novel to interpret and to base their answers on. In section B they were expected to draw their ideas from their reading, learning and discussion of the work as a whole.

With more lessons available (around 10 as a minimum), students could of course produce their own comics creation as a formative or summative assessment of their learning, or simply as a fun extension at the end of the unit. Building



on ideas they discussed in connection with character, relationships, setting and themes in *The Escapists*, they would create a new story world, and drawing on their experience of working with this genre, they would explore how to exploit the interplay between text and images in the new story. Real life comics creation would also be simulated as they would need to assign a script writer, illustrator and letterer, and to decide how to split this work among them whilst still collaborating and exchanging. The product could be created by hand but equally also more professionally using a computer programme, and shared in a combined computer file or printed booklet for the class, or showcased in a gallery set-up in the classroom. Finally, students should be encouraged to give constructive feedback on their peers' work and to reflect on their own creative processes.

### Extensions and interdisciplinary work

If a double lesson is available at some stage during this sequence, a debate could be held on the question of whether students consider graphic novels to be 'Literature' with a capital L (and whether this matters and why), or students could create a poster to get adolescents into reading by introducing them to graphic novels as an extension of the comics they will likely have read at a younger age. There are, of course, also plenty of opportunities for interdisciplinary work in the areas of history, art or ICT.

### Concluding thoughts

Debate about the merit of graphic novels continues, both in the literary and the educational context. Jeff McLaughlin, himself an academic writing in *Graphic Novels as Philosophy*, freely admits that he often refers to the format provocatively as "fat and more expensive comic books" because they are typically just that" (McLaughlin, 2017, 10). This perspective in itself of course offers potentially fruitful material for classroom discussion: Why read graphic novels at all? Comments from my own students ranged from justifiable recreational value ("It's so relaxing and motivating to read and of course to enjoy

a comic in English") to aesthetic awareness ("The combination of pictures and speech/think bubbles are art.").

Graphic novels, then, can do many things. They can offer a relaxing reading experience, can mimic the action and momentum of a film, can make a classic novel more accessible, can amaze with their combination of illustration and text. Most crucially, in my view, a graphic novel "shortens the distance" (McLaughlin 2017, 6). A successful graphic novel invites the reader in. Students engaging with a second language graphic novel can find themselves getting so caught up in the plot that linguistic, literary and artistic analysis become an enjoyable experience even for those who do not consider themselves 'readers' in the classical sense. Classroom work with an exciting, meaningful and beautifully constructed graphic novel like *The Escapists* can be escapism in the best possible understanding of the concept, but it is far from being only that.

### Resources

Brian K. Vaughan's website:

<https://bkvcomics.com/>

Author profile Michael Chabon:

<https://www.harpercollins.com/authors/michaelchabon/>

Creating a graphic novel:

<https://www.pixton.com/> (free)

<https://www.storyboardthat.com/comic-maker>

For a helpful glossary of terminology relating to comics and graphic novels, see *Studying comics and graphic novels* by Karin Kukkonen (see reference list).

### References

Eggers, D. (November, 26, 2000). After Wham! Pow! Shazam! Comic books move beyond superheroes to the world of literature. The New York Times. Retrieved on 12 June 2020 from <https://archive.nytimes.com/www.nytimes.com/books/00/11/26/reviews/001126.26eggerst.html>

Kukkonen, K. (2013). *Studying comics and graphic novels*. Chichester: Wiley Blackwell.

McLaughlin, J. (2017). Ed. *Graphic Novels as Philosophy*. Jackson: University of Mississippi Press.

## AVERTING THE DANGER OF A SINGLE STORY: SHURI, THE BLACK FEMALE SUPERHERO

Superheldencomics bieten sich als attraktive Ressource für den Fremdsprachenunterricht in Klassen mit hoher Diversität an. Sie fesseln Jugendliche unabhängig von Geschlecht oder ethnischem Hintergrund und versprechen Action, Heldentum und Identitätsbildung. Während sich viele Superheldencomics im Rahmen von rigiden Stereotypen bewegen, erzählt die etablierte nigerianische Autorin Nnedi Okorafor in ihrem Marvel-Comic *Shuri: The Search for Black Panther* (2019) eine andere Geschichte über schwarze Superheldinnen, weisse Superhelden, Geschlechterbeziehungen und über Afrika. Mein Artikel zeigt das Potential dieses Comics und skizziert Möglichkeiten für seinen Einsatz im Englischunterricht auf der Sekundarstufe.

### ● Sabine Binder | PH Zürich



Dr. Sabine Binder is a teacher trainer at the Zurich University of Teacher Education. Her research interests include global literatures in English, popular genres, gender and English language teaching methodology.

In her ingenious and witty comic book *Shuri: The Search for Black Panther*, the award-winning Nigerian-American author Nnedi Okorafor cleverly interweaves a Black female African perspective with existing Marvel characters and settings. Together with artists Leonardo Romero and Jordie Bellaire, Okorafor, who is best known for her fantasy and science fiction novels, has refashioned the character of Shuri in both timely and unconventional ways. Shuri first appeared in a series of Marvel comic books in the early 2000s as the sister of the Black Panther superhero. She recently gained renewed prominence through the highly successful 2018 *Black Panther* film directed by Ryan Coogler. I argue that by giving centre stage to the young Black Shuri as superheroine, Okorafor averts the danger of a “single story” in the heroic universe, which so far has not only been dominated by (White) male superheroes but has also been pervaded by Western imaginaries. “The single story” according to the Nige-

rian author Chimamanda Ngozi Adichie, is the dominant, defining story told from a position of power. Its danger – especially if told over and over again – lies in the fact that it creates stereotypes and preconceptions which are not necessarily wrong, but certainly incomplete and therefore rob certain groups of dignity (Adichie 2009). It is my claim that, as a necessary alternative to the single story of superheroes, *Shuri* has much to offer to English language teachers at secondary level who aim at combining language teaching with intercultural learning and who are looking for teaching resources that cater to the diversity of learners in their classroom. My article discusses the precious gems in *Shuri* and details their value for the English classroom.

Set in Wakanda, a fictional, technologically highly developed, African state rich in a rare natural resource called vibranium<sup>1</sup>, *Shuri* sees the tech-savvy princess send her brother T’Challa, Wakanda’s ruling Black Panther, on a space mis-

<sup>1</sup> For more information on vibranium see <https://comicvine.gamespot.com/search/?i=&q=vibranium>, for more information on the character of Shuri in the Marvel universe, see for example <https://comicvine.gamespot.com/shuri/4005-58997/>.

sion. When T'Challa's space shuttle fails to return in time, Shuri is asked by her mother, Queen Mother Ramonda, to step into his shoes. Shuri, however, refuses this call for leadership and sets out to find her brother instead. On her way she encounters a giant grasshopper called the Space Lubber, who has a dangerous habit of travelling through black holes. While Shuri manages to ward it off, she realises that in order to reverse the black hole it has just left behind, she needs a partner who is good at maths. Her ideal choice is none other than Iron Man, who she asks to come to Africa to work with her. Together, they accomplish their mission and save the world – at least for the moment. It transpires that the Space Lubber is still at large and Shuri – reluctantly – comes to accept the fact that she has to inherit the mantle of the Black Panther in order to deal with it, which she does in her own way in the sequel (Ayala et al. 2019).

### No longer “about my brother first”: The young Black superheroine claims her space

Shuri offers gender models that prominently include women of colour and are characterised by active, responsible individual choices and agency. The ensuing gender relations in the comic are based on collaboration on equal terms. The centre of gravity, as befits a superhero comic, is Shuri the Black female superhero herself. This in itself is worth noting, given the scarcity not only of women but of women of colour in this role. The past few years have seen a gradual increase in female superheroes of colour (Sawyer 2018). Even so, they remain extremely rare. This trend is the same for women in general. It is only as of 2016 that Anna F. Peppard detects an upsurge of ongoing Marvel titles that star female superheroes after almost fifty years of great scarcity. And yet, “the newsworthiness of female superheroes proves that it is still far too unusual to see superpowered girls and women doing what real girls and women are doing every day: fighting back, and saving the world” (Peppard 2017, 131). This sudden taking centre-stage and the power and responsibilities that come with it are reflected upon from a

female point of view in the comic itself through the question of the Black Panther's mantle. When it becomes evident that Shuri's brother T'Challa, the ruling Black Panther, is not going to return any time soon, the Queen Mother Ramonda calls a secret meeting of women called the “Elephant's Trunk” who urge Shuri to fill the void left by her brother, a void that some women fear will destabilise the country. To her mother's dismay, Shuri point blank refuses the highest position of power in Wakanda. It is worth looking at Shuri's line of argumentation here:



Fig. 1: Okorafor and Romero 2019, ch. 2.

Shuri's call for male help is by no means that of the stereotypical damsel in distress, but is based on her rational assessment of the situation.



Fig. 3: Okorafor and Romero 2019, ch. 1



Fig. 2: Okorafor and Romero 2019, ch. 1, title page

This scene is preceded by a scene from Shuri's childhood. When she was only seven years old, she saved her older brother's life at the exact spot of today's meeting by shooting a snake in the high grass with a slingshot. While back then she was praised for saving the (then) next king of Wakanda, her excellent shooting skills received no mention. She was reprimanded for secretly observing her brother train. Shuri complains, "It was always about my brother first. He was the right gender, plus he was the oldest" (Okorafor and Romero 2019, ch. 1). The visual rendition of the present scene on the day her mother asks her to literally wear her brother's suit emphasises links between the past and the present, showing that her childhood memory is still potently present. Shuri tries to explain to the women of the Elephant's Trunk that she will not be (ab)used as a substitute for her brother. For her, continuing this patriarchal legacy is stifling and potentially lethal, a dead end. In this space she is neither seen for nor acknowledged as the person she is (a young woman, a skilled shooter, and a scientist). At stake here are questions of gender and the ways in which they are linked with traditional values, notions of filial duty, even systems of national governance and relations

- Shuri's powers include anamorphism which allows her to transform into a flock of birds – a power which she will temporarily lose in the near future. Her recently built nanotech wings, collapsible into a can, will partly make up for this loss.

to the rest of the world – all of which are subject to the debate of the Elephant’s Trunk meeting. True to the name she goes by among her ancestors, “Ancient Future”, Shuri is intent on finding a new tradition, even though for the moment this means disappointing, if not publicly disavowing, her mother. She steams off in quite a teenagerly manner and proceeds to turn into a flock of birds and fly away.<sup>2</sup> Having Shuri as the superheroine, who is easily relatable to a young audience, move out of the shadow of her brother and negotiate her own place, Okorafor rebalances the superhero universe in favour of agentic women of colour who have the potential to serve as progressive role models.

### Shuri teams up with Iron Man: “If the two of us put our heads together...”

Among the new traditions Shuri establishes in this universe is her choice of male partner in action and the ways in which she collaborates with him. Once the universal danger of the Space Luber’s habit to leave black holes behind literally opens up before her in Timbuktu, Mali, she knows she can solve the problem “with a little help” from someone “smart enough to double-check my math” (Okorafor and Romero 2019, ch. 4). “That guy” she kimoyo-calls<sup>3</sup> to act by her side in the final battle is Tony Stark aka Iron Man.

Her call for male help is by no means that of the stereotypical damsel in distress, but is based on her rational assessment of the situation. “No one’s ever reversed a black hole, but if the two of us put our heads together, I bet we can,” Shuri explains to the newly arrived Iron Man, making it clear it is teamwork she is after (2019, ch. 5). Shuri picks the guy she deems most suitable for the job on the basis of his intellectual strengths rather than his physical ones. Iron Man comes flying in, clad in his trademark suit of armour. His suit, with its broad chest, bulging abs and biceps, exaggerates masculine physical strength in no uncertain terms. Here, it seems oddly out of place, as it is simply not in demand. Except its capacity to fly, the suit’s other traditional functions, such as enhanced physical strength, padding or inbuilt weapons systems are not used. Shuri’s choice of Iron Man is noteworthy within the superhero genre. Jeffrey A. Brown maintains that



Fig. 4: Okorafor and Romero 2019, ch. 4

superhero films valorise rigid, traditional gender norms and extreme versions of hegemonic masculinity. The masculine ideals superheroes embody and offer as worthy traits to aspire to are “physical strength, resiliency, power, and heterosexual desirability” (2017, ch. 2). These are not the qualities that Shuri values in Iron Man, nor in any man. When Moses Magnum, an African terrorist with seismic powers trying to interfere with their plans, boasts of his physical powers by saying “my quake will shake you both up”, Shuri snorts at his name, saying: “Moses Magnum”? What kind of name is that? Trying to be pious and a gangsta.

<sup>3</sup> Kimoyo beads are part of Wakanda’s advanced technology. The beads are made of vibranium and serve, among other things, communicative purposes (via holograms or screens). Shuri often wears them as a bracelet.

With Shuri, Okorafor tells a new story about Africa, offering readers both, an Afrocentric viewpoint and a fresh take on the continent.

Ridiculous” (Okorafor and Romero 2019, ch. 5). Moses continues bragging that, “With the energy I mined from the black hole, your defenses are useless! The world will bow to me!”, Shuri matter of factly deconstructs his line of thinking: “Ruling the planet is gonna be hard when it’s about to be swallowed by a black hole! Wake up, Magnum. Go away and let us work!” (ch. 5). Shuri’s reaction unmasks Moses Magnum’s exaggerated masculinity; with a name evocative of a gun (the Magnum), it is inflated, overtly phallic, destructive and, in its combination with a biblical reference (Moses), absurd if not hypocritical. In terms of ethics too, she reveals his true colours. His motif is power for power’s sake, even at the cost of the world and its inhabitants. Here, Okorafor may be subtly criticising the power-hungry egomaniac rulers of the real world who ruthlessly exploit their country’s natural resources thereby robbing their subjects of their livelihoods. Shuri makes it clear that for her Moses’s kind of destructive hyper-masculinity is no model to adhere to. It has been argued that women can make a difference because dominant conceptions of masculinity depend, among other things, on women that support them. Women’s valorisations influence men’s behaviour. The choices women make, sexually and socially, function as positive reinforcement and thus sustain certain kinds of masculinities while discrediting others (hooks 2008, 131–33; Jewkes and Morrell 2010, 7).

*Shuri* not only rewrites, but in its visuality, redraws both masculinities and femininities. This is of consequence, for as Brown maintains, at the heart of superhero comics lies a gender-aligned “fantasy of identification” if not “the dream of super-masculinization” (2017, ch. 2). Brown shows that superheroes have traditionally presented “a very narrow definition of masculinity”, as well as of femininity. Peppard maintains that “Superhero comics objectify and idealize both male and female bodies. [...] Whereas male superheroes tend to display exaggerated power characteristics, such as muscles, female superheroes tend to display exaggerated sexual characteristics, such as breasts and

buttocks” (2017, 107). Okorafor challenges this single patriarchal story and makes a significant difference. She and the visual artists largely refrain from depicting Shuri and the other female characters in such overtly sexualised ways. Frequently, they highlight Shuri’s wings or her arms which are pronounced by white, arm-length, supportive bandages. Black female stereotypes – or objectifying, controlling images as Patricia Hill Collins calls them – such as the mammy, the matriarch or the sexually aggressive Jezebel are not repeated either (2000, 69–96). The femininities *Shuri* offers are individualised and diverse, ranging from a fearless science genius (Shuri), to fierce warriors (Okoye), book-loving high school graduates (Mansa) and a proactive, wise and traditional Queen Mother Ramonda, to mention but a few. By refraining from stereotypical, objectifying representations and by choosing to have her superheroine prefer brain to muscle, discredit problematic masculinities, and reinforce cooperative, intelligent, gender-equitable masculinity, Okorafor’s comic offers alternative, equitable gender role models.

### Space shuttles and ancestors: Africanfuturism and Africanjuism

With *Shuri*, Okorafor tells a new story about Africa, offering readers both, an Afrocentric viewpoint and a fresh take on the continent. By extensively using African imagery and aesthetics, she is able to zoom in on Africa’s rich culture, history, traditions and future. As such it provides a necessary counter-discourse to reductive, stereotypical representations in the media and in comic books of Africa as a timelessly poverty-ridden continent in crisis, full of people who depend on foreign aid. It is precisely through its combination of text and images, that the comic can contribute “to positive visual representation [...] of Africa and Africans, showing characters who accept their responsibilities in solving problems” as Ute Fendler points out (2018, 92, 94). Jakob F. Dittmar specifies that when we look at “the design of environments/settings (gardens, interiors, transportation) as well as figures (their clothing, hairstyles,

behaviour, body language),” it becomes obvious that the visual content depicted in comics “refers to cultures and their use of symbols all the time” (2020, 30). Even a cursory glance at the first page of the story proper in *Shuri* immediately reveals a setting full of traditional African aestheticism and cultural symbols, that are simultaneously futuristic and high-tech. Technology and science do not replace, but rather complement tradition in Okorafor’s characteristic genre-blend of science fiction with fantasy. This is exemplified in the character of Shuri, a scientist with a special connection to the Djalia, the place of Wakandan memory and to the spirits of her ancestors who dwell there (see fig. 3). The ancestors are frequently present and in touch with Shuri as hovering, silent or speaking spirits in traditional African masks (see fig. 1). Their difference in dimension is visually clearly marked by a monochromatic purple-white colour scheme. Shuri derives strength as well as special powers from the spirit world, so at least parts of her powers are clearly cultural in nature. In her blog, Okorafor describes herself as “an Africanfuturist and an Africanjujuist”. As she defines it, “Africanfuturism is a sub-category of science fiction. Africanjujuism is a subcategory of fantasy that respectfully acknowledges the seamless blend of true existing African spiritualities and cosmologies with the imaginative” (2019). Combining “futurism” with “jujuism” – science with magic and intuitive knowledge – Okorafor links Africa’s past with its future and renders this blend as a source of power and social transformation. She thereby defies constructions of Africa as primitive, backwards and in need of outside help, which have traditionally served as an alibi to colonise / “advance” and control the continent and its people (see for example Anne McClintock 1995, 36–42). Shuri is therefore reminiscent of what Carli Coetzee views as characteristic of Afro-superheroes: Their “Afro-supermodernity” documents agency and offers “connections between future, present and past [that] are complex and inflected with activist potential” (2016, 242).



Fig. 5: Okorafor and Romero 2019, ch. 1

### Groot(boom), locusts and Aretha Franklin: “Respect” the music of Africa’s natural world

Africa’s natural world pervades the comic visually in the form of two major characters of literally gigantic proportions: the baobab tree and the grasshopper. The baobab tree is one of the world’s oldest and largest trees, and a common topos in African literature. In this comic the baobab serves as the site of Shuri’s unacknowledged childhood heroism (and as such a place of memory that connects her with her brother) and as the site of the secret meetings of the women of the Elephant’s Trunk (and as such a (traditionally West-African) social place of communication and debate) (see fig. 1). Moreover, it is the site of Shuri’s astral projections into space. Given its arboreal nature and fitting name of “Grootboom

4 For further details see



Given its Africanfuturist and Africanjujuist nature, *Shuri* appeals to those who enjoy both science fiction and fantasy, catering to a broad diversity of interests.

the Second, after the original Grootboom in Namibia, the largest baobab in Africa” (Okorafor and Romero 2019, ch. 2), it leads us (as well as *Shuri*) directly to Groot and Rocket Raccoon, two of Marvel’s Guardians of the Galaxy.<sup>4</sup> In humorous ways the comic verbally and visually conflates Groot and the baobab tree. So, on several levels, the baobab tree in *Shuri* serves as a connector between the past and the present, between people, and to other Marvel texts and characters, as well as to other worlds, such as outer space. The second giant is also the comic’s supervillain, the Space Lubber, a twelve-legged grasshopper of massive scale. Despite the fact that we first encounter it in space, from an African perspective it is immediately evocative of the real referent, the locust. In an African context, the locust is a symbol of mass-destruction. At the time of writing this article, East Africa is battling its worst locust invasion in decades, threatening the food security of an estimated 25 million people (Schacht 2020). To emphasise its threat, Okorafor endows her supervillain with a protective plasma shield and the ability to leave black holes behind itself. Its destructive power reaches far beyond dark matter, threatening to destroy the very soul of Black people. Feeding on energy as it does, the Lubber is particularly fond of the energy of music. In fact, we first encounter the Space Lubber listening to and obviously attracted by the music Groot and Rocket Raccoon play in their spaceship: Aretha Franklin’s Song “Respect”. Okorafor explicitly dedicated this 3rd chapter to “the late, great Aretha Franklin, the Queen of Soul” and the comic at this point is visually and verbally pervaded by her song, effectively turning outer space into a musical space. Through Franklin’s iconic song, Okorafor establishes a powerful link between Africa and African America and

invokes America’s Black history, Black female empowerment and the civil-rights movement. *Shuri* and Rocket Raccoon eventually manage to send the Lubber away, but it returns in search for more music and strikes at a music festival in Timbuktu, Mali. By setting the events in Timbuktu, a vibrant intellectual and spiritual capital of Africa in the 15th and 16th century, and a present-day UNESCO world heritage site, Okorafor moves Africa’s heritage into the limelight, alluding to its endangerment from religious extremism and desertification. *Shuri*’s adventures with the music-obsessed Space Lubber continue in the sequel, where the Lubber is revealed as an ambassador of the natural world and its lost sounds, thus reminding us about the true supervillains behind the destruction of Africa’s natural world.

### Teaching *Shuri*

While opening up single stories about gender, race and Africa and thus offering unexpected views and multiple points of identification in a diverse, transcultural secondary classroom, *Shuri* also abounds with motivational baits that even resistant readers are likely to take. Its comic form grants visual support and balance to the authentic language, which is colloquial and conversational. Generically, *Shuri* adheres to the template of the highly popular superhero story, and most learners will be acquainted with, if not fans of, the narrative universe of Marvel. Some might have even watched the *Black Panther* film. All of this heightens attraction and eases the burden of processing non-simplified English, which contains lexical items that secondary learners will not yet be familiar with. Given its Africanfuturist and Africanjujuist nature, *Shuri* appeals to those who enjoy both science fiction and fantasy, catering to a broad diversity of interests.



## Shuri and the single story about girls and boys

### Aims

Identify gender stereotypes and their disadvantages.

Highlight the ways in which *Shuri* breaks with gender stereotypes and how this is depicted visually and verbally.

Describe and compare visual scenes.

Write a profile of Shuri.

Apply language to describe people: appearance, body parts, clothes, technical gadgets, colour, shapes, personality.

### Activity 1

Before handing out the comic book, read out or display the following description of the story's protagonist: *"The person is bold/brave, unafraid, self-confident/self-assured, passionate, smart, good at maths, powerful, a scientist, an engineer, fast, reliable, strong. The person has a sense of humour, fights back and saves the world."* Then ask learners whether they think this protagonist is male or female and why. Discuss why we often automatically associate certain characteristics, jobs and abilities with a certain gender. Introduce the term "gender stereotype" and unpack why it is a problem (e.g. is incomplete, limits our choices, likes/dislikes and behaviours, is prescriptive/normative, shows us as one thing only, can actually turn us into one thing only, robs us of dignity, power, etc.). As an optional but eye-opening follow up and transfer to (comic relevant) body language, you could show and discuss the "Always #LikeAGirl" video clip:



### Activity 2

Form groups of five, use the first two pages of the comic and allocate a panel to each group member (fig. 2+3).

Individually, learners take their time to study their panel: the text (pre-teach challenging language) and most importantly the illustration. They then write down what they can see (dominant colour(s), who/what is dominant/foregrounded, who/what is in the background, body parts, body language, facial expressions, costumes, gadgets/weapons (and possibly what they stand for)) and what they find surprising or unusual. Alternatively, learners write down "I spy with my little eye"-statements about their panel to play with their fellow group members in the next phase.

In their groups, learners each present their panel, beginning with the panel of Shuri's childhood and ending with her portrait on the one-page panel. Together, they describe how she develops and grows from panel to panel (from little sister and bystander to forerunner and superheroine of this comic). Based on their findings and based on the description in activity 1, they begin to establish Shuri's profile. Provide a handout that contains rubrics such as: *family, past experience, skills, country of origin, physical appearance, gadgets, personality* and ask learners to identify elements that are stereotypically female/male.

As learners read on, they continue to add details to Shuri's profile.

### Activity 3

At this stage or further into the comic, ask learners to write down what skills, abilities and personality traits they have in common with Shuri and which ones they would like to have. Alternatively, the first part can be done as a compliment activity in pairs.

## Wakanda and the single story about Africa

### Aims

Identify and revise commonly held views about Africa(ns).

Portray a feature of Africa (real or depicted in the comic).

### Activity 1

Before looking at the comic, learners spontaneously list words that come to mind when they hear "Africa". Ask learners to keep their lists.

### Activity 2

During reading, or as a post-reading task, half the learners scan the comic book for traditional African elements, and the other half for futuristic/technological ones. These can be visual or verbal elements. Let learners choose and present to a partner the one element that surprised or fascinated them most.

### Activity 3

Based on activity 2, learners explore and present a topic of their choice in the form of a CLIL project. Possible topics include:

Natural resources/vibranium,<sup>5</sup> Wakandan technology, the science (fiction) behind Shuri (plasma shields, black holes, data transmission via LED light bulbs, etc.), the natural world/baobab trees, Timbuktu, spiritual concepts in *Shuri* (Djalia, dreamtime, astral projection), Aretha Franklin and her music, African fashion and design, the 2018 *Black Panther* film directed by Ryan Coogler, the 2016 Netflix film *Hidden Figures* about female African American mathematicians at NASA directed by Theodore Melfi.

Learners present their findings, in a poster, as part of a class website, as a power point presentation with recorded audio, or as a video tutorial, with follow-up questions for the viewers.

<sup>5</sup> The 2010 documentary *Blood in the Mobile*, might be of interest in the context of natural resources .



### Activity 4

Watch and discuss Adichie's TED talk *The Danger of a Single Story* and ask learners what new stories *Shuri* has told them. Refer back to the lists learners made in activity 1.

### Shuri and Iron Man: It's teamwork

#### Aims

Describe how the problem of reversing the black hole is solved by Shuri and Iron Man.

Reflect on the ability of asking for help and working as a team (across gender/racial divides) in difficult situations as a strength/resource.

Apply the language of speculation to make guesses about Shuri's choice of partner.

#### Activity 1:

At the end of chapter 4 ("An hour later...") Shuri realises she needs help and fast. Stop for a moment and ask your learners to speculate about whom Shuri will call. Encourage the use of structures like: *I think / guess / imagine / maybe she will, she might*, etc. Then ask who they turn to when they realise a problem is too big for them to solve alone.

#### Activity 2

Turn to the last page of chapter 4 ("New York City", see fig. 4) which depicts Shuri's choice of (a speechless) Iron Man and her request. Have half the group put themselves into Shuri's shoes and the other half into Iron Man's and write down their inner monologue either as a script or into empty speech balloons: "... (*thoughts, feelings, worries, hopes, etc.*)". In mixed pairs they then read out their monologues to each other.

#### Activity 3

Learners brainstorm/research Iron Man (personality, suit of armour, gadgets, powers/abilities, language, ethnicity) and pool their findings on the board or digitally in a shared document.

#### Activity 4

Learners individually read about Shuri's and Iron Man's adventure and the final press conference in chapter five. While reading, they should pay special attention to how Shuri and Iron Man work together and choose a colour that in their view best characterises their collaboration. Ask them to write down the reason(s) for their choice. Referring back to their findings in activity 3, learners further highlight the abilities/powers/gadgets that were most useful for Iron Man when solving the problem with Shuri.

#### Activity 5

Round off by having learners report their answers to a partner or to the whole class and by discussing whether asking for help is a sign of weakness or a competence – in light of this comic and in their own view. Shuri's rhetorical question at the press conference "Is the world really ever saved by one person?" could serve as a springboard for a short debate.

## References

Adichie, Chimamanda Ngozi. *TEDGlobal: The Danger of a Single Story*. With the assistance of TEDGlobal, 2009. Accessed May 26, 2020. [https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_ngozi\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story?language=en](https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=en).

Ayala, Vita, Nnedi Okorafor, Rachael Stott, and Paul Davidson. 2019. *Shuri, Vol. 2: 24/7 Vibranium*. New York, NY: Marvel Worldwide, Inc.

Brown, Jeffrey A. 2017. *The Modern Superhero in Film and Television: Popular Genre and American Culture 2*. New York: Routledge.

Coetzee, Carli. 2016. "Afro-Superheroes: Prepossessing the Future." *Journal of African Cultural Studies* 28 (3): 241–44. <https://doi.org/10.1080/13696815.2016.1168082>.

Collins, Patricia Hill. 2000. *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment*. Abingdon UK: Taylor & Francis.

Dittmar, Jakob F. 2020. "Narrative Strategies: African Types and Stereotypes in Comics." In *Kaboom! Of Stereotypes and Superheroes - African Comics and Comics on Africa*, edited by Corinne Lüthy, Reto Ulrich, and Antonio Uribe, 29–46.

Fendler. 2018. "Superheroes for Africa?" *Africa Today* 65 (1): 87–105. <https://doi.org/10.2979/africatoday.65.1.06>.

hooks, bell. 2008. *Outlaw Culture: Resisting Representations*. New York, NY: Routledge. <http://site.ebrary.com/lib/uniregensburg/Doc?id=10603806>.

Jewkes, Rachel, and Robert Morrell. 2010. "Gender and Sexuality: Emerging Perspectives from the Heterosexual Epidemic in South Africa and Implications for HIV Risk and Prevention." *Journal of the International AIDS Society* 13:6. <https://doi.org/10.1186/1758-2652-13-6>.

McClintock, Anne. 1995. *Imperial Leather: Race, Gender and Sexuality in the Colonial Contest*. New York: Routledge. <http://hdl.handle>

<net/2027/heb.02146.0001.001>.

Okorafor, Nnedi. 2019. "Nnedi's Wahala Zone Blog: Africanfuturism Defined." Accessed May 04, 2020. <http://nnedi.blogspot.com/2019/10/africanfuturism-defined.html>.

Okorafor, Nnedi, and Leonardo Romero. 2019. *Shuri, Vol. 1: The Search for Black Panther*. New York, NY: Marvel Worldwide, Inc.

Peppard, Anna F. 2017. "This Female Fights Back!": A Feminist History of Marvel Comics." In *Make Ours Marvel: Media Convergence and a Comics Universe*, edited by Matt Yockey, 105–37. World Comics and Graphic Nonfiction. Austin, TX: University of Texas Press.

Sawyer, Regine L. 2018. "The History of Black Female Superheroes Is More Complicated Than You Probably Think." Accessed February 20, 2020. <https://time.com/5244914/black-female-superheroes-comics-movies/>.

Schacht, Kira. 2020. "How East Africa Is Fighting Locusts Amid Coronavirus." Accessed May 12, 2020. <https://p.dw.com/p/3bsc2>.

# APPEL À CONTRIBUTION

## LA LETTRE N° 68

### LIRE, COMPRENDRE, INTERPRÉTER ET APPRÉCIER DES SUPPORTS COMPOSITES



#### Coordination

Christophe RONVEAUX, Université de Genève,  
Patrice GOURDET, CY Cergy Paris Université,  
Elaine TURGEON, Université du Québec à Montréal,  
David VRIJDAGHS, Université de Namur.

Albums, romans graphiques, bandes dessinées, documentaires numériques, tous ces supports font partie de l'environnement de la classe aujourd'hui. Ces supports «composites» (Bautier, Crinon, Delarue et Marin, 2012) ou «multimodaux» (Lebrun et Lacelle, 2012) se caractérisent par une hétérogénéité des systèmes sémiotiques et par une discontinuité dans l'exposé des contenus. Le lecteur ou la lectrice est davantage sollicité dans la construction de son trajet interprétatif (Tarbox, 2017), mais il.elle n'a pas forcément les clés pour prendre l'initiative. Comment caractériser les supports multimodaux? Quels supports sont utilisés dans les classes? Pour enseigner quoi? Quels sont les nouveaux outils mis en circulation?

Ce numéro de *La Lettre*, la revue de l'association internationale pour la recherche en didactique du français, sera l'occasion de faire le point sur ces supports composites. Les auteur.es qui souhaitent écrire un texte communiquent avec les coordinateurs, qui leur adresseront un retour par courriel pour le 1er septembre 2020.

Christophe.Ronveaux@unige.ch et patrice.gourdet@cyu.fr

#### Bibliographie sélective

Bautier, É., Crinon, J., Delarue, C. et Marin, Br. (2012). Les textes composites : des exigences peu enseignées?. *Repères*, 45, 63-80.

Lebrun, M. et Lacelle, N. (2012). Le document multimodal : le comprendre et le produire en classe de français. *Repères*, 45, 81-96.

Tarbox, Gw.A. (2017). From Who-ville to Hereville: Integrating Graphic Novels into an Undergraduate Children's Literature Course. Dans M. A. Abate et Gw. A. Tarbox (Ed.), *Graphic Novels for Children and Young Adults : a Collection of Critical Essays* (pp. 141-153). Ebsco Publishing.

## MEHRSPRACHIGKEIT UND MULTIMODALITÄT ZUR WORTSCHATZ- UND GRAMMATIKARBEIT IM DAF-UNTERRICHT

Il presente contributo si propone di indagare come il graphic novel "The Wormworld Saga" dell'autore tedesco D. Lieske possa essere utilmente impiegato nella lezione di tedesco come lingua straniera per migliorare la competenza lessicale e grammaticale degli apprendenti. Dopo una presentazione del lavoro, delle sue principali caratteristiche e della sua trama, si illustreranno le motivazioni per cui questo graphic novel è particolarmente adatto ad una lezione plurilingue. Si mostrerà inoltre, attraverso esempi concreti, quale tipologia di attività il docente può proporre sulla base di "The Wormworld Saga" per raggiungere gli obiettivi di apprendimento prefissati sfruttando il canale visuale, il mezzo digitale e il plurilinguismo.

### ● Sabrina Bertollo | Università Verona



Sabrina Bertollo ist seit 2019 wissenschaftliche Mitarbeiterin für Deutsche Sprache an der Universität Verona. Zu ihren Forschungsinteressen zählen Didaktik

für Deutsch als Fremdsprache, Sprachvergleich und Syntax.

Der vorliegende Artikel setzt sich mit der Frage auseinander, wie eine *Graphic Novel* im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (DaF) effektiv eingesetzt werden kann, damit der Lernprozess am besten erfolgt. Nicht das Potential von *Graphic Novels* im Allgemeinen wird erforscht (vgl. Ruck & Weger, 2015; Trippó, 2018 u.a.), sondern die Lernmöglichkeiten, die die innovative *Graphic Novel* „The Wormworld Saga“ des deutschen Autors D. Lieske anbietet. Nach einer Präsentation dieses Webcomics, dessen Haupteigenschaften und dessen Handlung, werden didaktische Aspekte veranschaulicht, die mittels dieser *Graphic Novel* angesprochen werden können. Es wird erklärt, warum sich diese *Graphic Novel* für einen innovativen mehrsprachigen Unterricht eignet. Außerdem wird durch konkrete Beispiele gezeigt, welche Art von Aufgaben der Lehrende in der Deutschklasse anhand von „The Wormworld Saga“ vorschlagen kann, um die Sprachkompetenz durch den visuellen Kanal, das digitale Mittel und die Mehrsprachigkeit zu fördern.

### 1. Digital, kostenlos und mehrsprachig: Warum „The Wormworld Saga“ ein geeignetes Lehrmittel ist.

Eine noch untererforschte deutsche *Graphic Novel*, die 2010 entstanden ist, ist Daniel Lieskes „The Wormworld Saga“. Paradoxerweise ist Daniel Lieske, laut der *Frankfurter Rundschau*, „einer der weltweit am meisten gelesenen und zugleich unbekanntesten deutschen Comiczeichner“<sup>1</sup>. Daniel Lieske ist ein junger Webcomic-Autor, der früher als Videospiele-Zeichner arbeitete, aber schon als Kind eine Leidenschaft fürs Zeichnen und für Comics entwickelt hatte. 2010 startete er ein neues Projekt, mit dem er sein Hobby in Beruf verwandelte, und das zur Entstehung von „The Wormworld Saga“ führte. Dank seiner Erfahrung im technologi-

1 (Abgerufen am 26.03.2020)



schen Bereich der Videospiele erarbeitete er den Entwurf für eine digitale *Graphic Novel* in Folgen, die über einen längeren Zeitraum erscheinen. Die *Graphic Novel* steht kostenlos und ohne Anmeldung online zur Verfügung ([www.wormworldsaga.com](http://www.wormworldsaga.com)), deren Finanzierung wird durch Spenden gesichert. Das digitale Medium ist also einfach zu erlangen und günstig, zudem lassen sich neue Techniken wie die „unendliche Leinwand“ experimentieren (McCloud, 2000), wobei das Click, das zu einer neuen Seite führen sollte, durch nahtloses Scrollen ersetzt wird. Die Unterbrechungen verschwinden, und der Rhythmus wird von dem Leser direkt kontrolliert.

Darüber hinaus erscheint die *Graphic Novel* offiziell auf Englisch, Deutsch, und Spanisch, was sich im DaF-Unterricht gut nutzen lässt. Die Folgen werden aber auch von den Fans in die eigenen Sprachen übersetzt, beispielsweise liegt das erste Kapitel schon in 28 Sprachen vor.

## 2. Die Handlung

Der Protagonist, Jonas, verbringt seine Sommerferien mit seinem Vater bei der alten Großmutter zu Hause. Statt seine Hausaufgaben zu machen, spielt er allein mit einem alten Holzschwert und mit seiner Katze, so geht er seinen Träumereien nach. Während des Spiels entdeckt er ein merkwürdiges Bild, das sich als Tor zu einer geheimnisvollen, fantastischen Welt erweist. Er erhält so Zugang zu einer neuen Welt, in der er ein Wechselbad der Gefühle durchlebt und die Rolle des Ausgewählten einnehmen muss, der er allerdings nicht gewachsen ist. So schwankt der Protagonist kontinuierlich zwischen der Figur des Helden, der die Welt vor einer großen Gefahr retten muss, und der des Anti-Helden voller Ängste, der schon große Mühe hat, sein Leben als Junge weiterzuführen.

Inhaltlich greift diese *Graphic Novel* Themen an, die echte Leit motive dieses Genres sind. Sie kann als Bildungsroman interpretiert werden, indem man die Abenteuer des Helden, eines normalen Jungen, miterlebt, der in fantastischen Welten für das Gute und gegen das Böse kämpfen muss, aber sie gilt auch als Reiseroman, soweit der Leser in berausende Landschaftsbilder eintauchen kann, die sich vom Fernsten aber auch von den germanischen Traditionen inspirieren lassen.

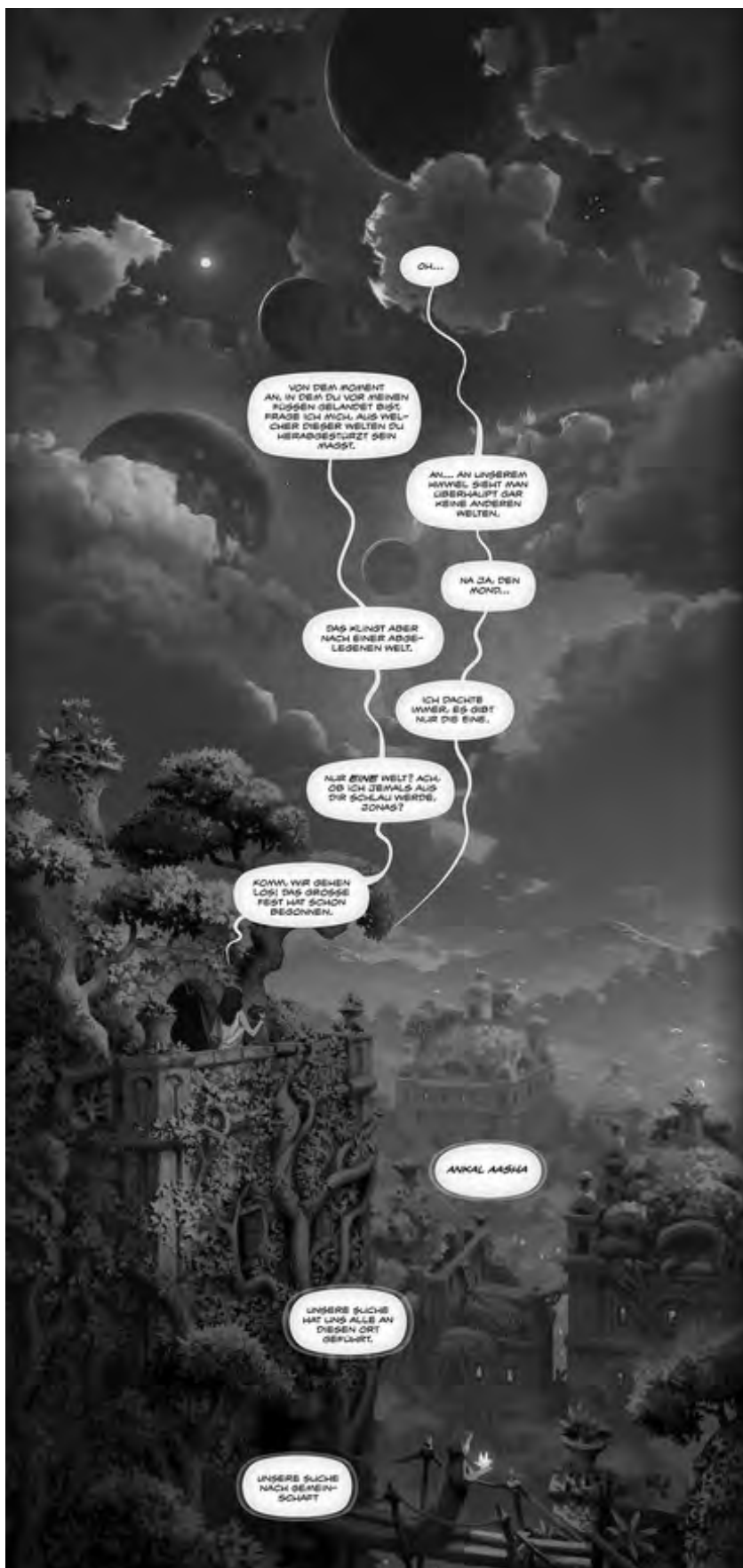


Bild 1: Bedeutungsvolles Panel aus dem 5. Kapitel „Der Ruf des Wurmberges“, in dem die Technik der unendlichen Leinwand und die damit verbundene innovative Raumverwaltung deutlich dargestellt werden.

Kein Sprechakt existiert ohne Bezug auf einen Kontext, und die Verwendung der „Wormworld Saga“ als Lehrmittel sorgt dafür, dass auch die Spracharbeit immer situations- und kommunikationsgebunden ist.

### 3. „The Wormworld Saga“ im DaF-Unterricht

#### 3.1 Texterschließung und Rezeption

Noch bevor sich der Lernende mit einer Grammatik- und Wortschatzarbeit auseinandersetzen kann, ist es sinnvoll, einen ganzheitlichen Ansatz zu verfolgen, der zur Texterschließung und zur Textrezeption führt. Die Neurowissenschaften haben gezeigt, dass sich das Lernen immer vom Globalen zum Detaillierten entfaltet, was man immer im Unterricht berücksichtigen sollte.

Die Erkennung der Merkmale der Textsorte und die korrekte Identifizierung der kommunikativen Situation, in der die Sprache verwendet wird, sind Voraussetzungen dafür, dass auch die Spracharbeit am besten erfolgt. Kein Sprechakt existiert ohne Bezug auf einen Kontext, und die Verwendung der „Wormworld Saga“ als Lehrmittel sorgt dafür, dass auch die Spracharbeit immer situations- und kommunikationsgebunden ist.

Als Vorentlastung und Einführung zur Arbeit am Text gilt die Beobachtung des Anfangsbildes der „Wormworld Saga“, die auf der Homepage zu finden ist. Durchs Betrachten beginnen schon die Lernenden Hypothesen zum Inhalt aufzustellen, wer der Protagonist und die anderen Figuren sind, und welche Rolle sie in der Geschichte spielen. Wir merken auch sofort, dass es einige Kreaturen gibt, die zu einer fantastischen Welt gehören, und die bedrohend sind, andere Menschen haben exotische Züge. Der Gesichtsausdruck von Jonas ist gespannt, und er ist bewaffnet, was einen Kampf ahnen lässt. Alle Ideen der Lernenden zur möglichen Handlung werden in einem Wortigel in Form von Schlüsselwörtern gesammelt. Im Anschluss beginnen wir eine Reflexion, die die Bezeichnung des Werks als *Graphic Novel* thematisiert. Die Lernenden werden aufgefordert zu sagen, ob sie andere *Graphic Novels* kennen, und was sie sich von diesem Genre erwarten. Leitfragen werden gestellt, sodass die Diskussion gezielt fokussiert wird. Beispielsweise werden die Lernenden danach gefragt, Ähnlichkeiten mit *Novels*, d.h. Romanen, zu vermuten, und an Gattungen zu denken, wobei das Visuelle eine überwiegende Rolle spielt. Dieser Schritt dient dazu, dass die Lernenden ihr Vorwissen über bekannte Textsorten und deren Merkmale aktivieren.

Anschließend setzen wir mit einer konkreten Erkundung des Werks an, die zuerst darin besteht, die *Graphic Novel* im

Plenum auf dem Whiteboard zu überfliegen, d.h. der Lehrende scrollt durch einige Kapitel und springt von einem Kapitel zum anderen über, mit dem Zweck, dass die Lernenden einen ersten Gesamteindruck gewinnen. Danach werden die Lernenden darum gebeten, mittels ihres Smartphones ins Werk einzutauchen, um die bezeichnenden Züge dieser Textsorte selbst zu entdecken. Damit genießen sie persönlich auch die intermediale Erfahrung, die diese *Graphic Novel* kennzeichnet und sich von der gewöhnlichen Leseerfahrung unterscheidet. Wieder im Plenum nennen die Lernenden die Besonderheiten dieser Textsorte, die sie bemerkt haben, und die anfänglichen Hypothesen werden verfeinert. Die Hauptcharakteristika der *Graphic Novel* werden jetzt systematisch aufgelistet: Eine komplexe erzählerische Dimension, die die *Graphic Novel* vom Comic deutlich unterscheidet, Bild-Wort Kompositionen, Intermedialität, Sprechblasen, zahlreiche Dialoge, die viele Elemente der Mündlichkeit wie Interjektionen und Modalpartikeln aufweisen, Onomatopöien, die Klänge bildlich darstellen u.a. Im Hinblick auf eine Rezeptions- und Spracharbeit wird auch darauf fokussiert, dass die Dialoge, die typischerweise in *Graphic Novels* zu finden sind, Übertragungen vom Gesprochenen ins Geschriebene sind. Sie stellen einen Sprachgebrauch dar, der zu einer bestimmten Kommunikationssituation gehört und sich dazu anpasst. Die Notwendigkeit den kommunikativen Kontext immer zu berücksichtigen, wenn man einen Sprechakt durchführt, gilt als übergreifende Kompetenz, an der hoffentlich auch in der Muttersprache gearbeitet wird.

Nach den ersten Hypothesen zum Inhalt und der Arbeit zur Textsorte wird die DaF-Klasse in Gruppen aufgeteilt. Jede Gruppe ist für ein Kapitel der Saga zuständig. Der Lehrende setzt feste Fristen, bis wann die Lernenden jedes der zehn vorliegenden Kapitel lesen müssen. Bei Ablauf der Frist bereitet die Gruppe, die für das jeweilige Kapitel verantwortlich ist, Fragen vor, die sie der Klasse stellt, um zu überprüfen, ob alle den Text gelesen und mindestens global verstanden haben. Am Ende bietet die Gruppe eine Zusammenfassung des Kapitels, die die Antworten auf ihre Fragen subsumiert, sodass alle über die notwendigen Konzepte verfügen, um die folgenden Kapitel lesen zu können.

### 3.2 Wortschatzarbeit

„The Wormworld-Saga“ kann im DaF-Unterricht vielfältig eingesetzt werden. Es ist erwägenswert, einen Lernplan zu erstellen, der diese *Graphic Novel* als Leitfaden hat, wodurch viele verschiedene sprachliche Aspekte thematisiert werden. Es ist aber eine langfristige Arbeit, die lange Zeit verlangt, deshalb ist es auch möglich, wie hier vorgeschlagen wird, vereinzelte Panels auszuwählen, die einem spezifischen Lernziel dienen können.

Im Folgenden werden wir darlegen, wie wir „The Wormworld Saga“ konkret nutzen, um den Wortschatz der Lernenden auszuweiten. Die ideale Zielgruppe sind Lernende mit elementaren Kenntnissen (zweiter Stufe A2 auf der Kompetenzskala des GERS), die aber von Englisch profitieren können.

Für das erste Lernangebot werden Panels verwendet, die aus dem Kapitel 3 „Der ungeheure Wald“ stammen. Jonas ist in die fantastische Welt hineingestolpert, allein und noch im Ungewissen, was ihn erwartet. Das Panel führt uns also in die innere Welt des Protagonisten ein, die sich als eine Welt der Gegensätze erweist, was sich sprachlich im Gebrauch verschiedener Antonyme widerspiegelt.

Hier setzen wir an und stellen zuerst Fragen zum dargestellten Ort, zur Farbenwahl, zu hellen und dunklen Partien und zur Darstellung des Lichts. Was lässt sich daraus auf Jonas' Zukunft schließen? Die beiden Panels (Bild 2 und Bild 3) sind zu vergleichen und die Tabelle auszufüllen (Tabelle 1).

Im Anschluss wird diskutiert, ob die deutschen Wörter schon bekannt sind, inwiefern die englischen zum Verständnis beigetragen haben und, drittens, ob sie nun die Texte in die eigene Muttersprache, z. B. ins Italienische, übersetzen können.

Die zweite Aufgabe besteht darin, alle Wörter in dem dritten Kapitel zu finden, die Jonas' Stimmung schildern. Der Vergleich mit der englischen Version ist nachgerade erwünscht, und dabei sind auch alle extra-textuellen Elemente zu beobachten, die zum Verstehen beitragen können (Geschichtsausdrücke, Farben, usw.). Anschließend sind die Wörter der positiven und negativen Stimmung zuzuordnen, die den Protagonisten kennzeichnen.

In einem dritten Moment gilt es, die verschiedenen Stimmungen zeitlich zu ordnen und dazu einen kurzen Text zu verfassen, der den Einsatz des neuen

Deutsch	Englisch
	unfamiliar
	strangely
Mut	
Entschlossenheit	
	anxiety
	regret

Tabelle 1



Bild 2



Bild 3

Wortschatzes in einem konkreten Kontext vorsieht, der notwendigerweise auch andere Sprachfunktionen aktiviert, wie die korrekte Verwendung von den Tempora (Präsens und Perfekt) und deren Beziehungen mit zeitlichen Ausdrücken. Wir nehmen an, die zeitlichen Konnektoren sind den Lernenden schon bekannt, aber sie werden vor der Aufgabe von den Lernenden selbst wiederholt, um die Verfälschung des Textes zu erleichtern (anfänglich, am Anfang, zu Beginn, früher, zuvor, später, dann, danach, am Ende, ...). Je nach dem Sprachniveau der DaF-Gruppe können auch Subjunkturen wie *nachdem*, *bevor*, *seitdem* eingeführt werden, die aber eine autonomere Sprachverwendung voraussetzen.

### 3.3 Phraseologismen

Es bestehen einige Aspekte der Wortschatzerweiterung, wie Phraseologismen, die oft bei einem niedrigen Sprachniveau vernachlässigt werden, weil sie nicht unerlässlich sind, um kommunikative Ziele zu verfolgen. Da aber die Alltagssprache voll von Redewendungen ist, lohnt es sich, den Lernenden auch diese sprachliche Dimension näher zu bringen. Dass die Bedeutung mehrerer Redensarten nicht auf Anhieb zu erkennen ist, soll hier Anlass für die Lernenden sein, sich auch spielerisch mit den kulturellen Eigenarten des deutschen Sprachraums auseinanderzusetzen. In diesem Rahmen lässt sich „*The Wormworld Saga*“ besonders gut nutzen, weil die dialogische Struktur des Comics und die Umgangssprache einige sehr geläufige Redewendungen der deutschen Sprache hervorkommen lassen. Zur Erschließung der Bedeutung der Redewendungen leisten alle extratextuellen Informationen und der klare Kontext einen wesentlichen Beitrag, der die Intuition der Lernenden fördert und sie herausfordert.

Als Beispiel zur Veranschaulichung der Aufgabe wählen wir den Ausdruck *hinter's Licht führen*, der in einem Panel aus dem zweiten Kapitel „Die Reise beginnt“ auftritt. In diesem Moment erfährt der Vater von Jonas, dass sein Sohn keine Hausaufgaben gemacht hat, sondern er hat ihm immer die Aufgaben von einem Mitschüler vorgelegt. Der Vater ärgert sich sehr und fragt Jonas, ob er ihn hinter's Licht führen will (Bild 4).

Das Panel wird aufs interaktive Whiteboard projiziert, und die Lernenden werden danach gefragt, es zu schildern. Mit den eigenen Wörtern sollen sie wiedergeben, was passiert, sodass Inferenzen auch über unbekannte Wörter gemacht werden können. Im Anschluss sollen die Lernenden Hypothesen aufstellen, was die Redewendung bedeutet, die in dieser Phase deutlich markiert wird, um darauf zu fokussieren. Die Lernenden konfrontieren sich zuerst in Paaren und schlagen dann der DaF-Gruppe eine mögliche Umformulierung des Ausdrucks vor. Für diese Redewendung sind *betrügen* oder *täuschen* akzeptable Synonyme. In einem zweiten Moment gilt die englische Version als Überprüfung des korrekten Verständnisses.

Anschließend werden das deutsche und das englische Panel (Bild 5) nebeneinandergestellt und verglichen, damit Reflexionen über die Ausdrucksweisen der zwei



Bild 4



Bild 5



Sprachen entstehen. Beispielsweise merken die Lernenden, dass es keine direkte Korrespondenz in den zwei Sprachen besteht: In der englischen Version kommt das Verb *to cheat* und keine figurative Redewendung vor. Fragen werden dann gestellt, was die buchstäbliche Bedeutung des deutschen Ausdrucks angeht. *Hinters Licht führen* heißt wörtlich, dass man ins Dunkle geführt wird, sodass man nicht mehr gut sehen und verstehen kann.

Erst nach dem Vergleich mit dem Englischen werden alle DaF-Lernenden, deren Muttersprachen wahrscheinlich verschieden sind, darum gebeten, den Ausdruck mit einer äquivalenten Redewendung in die eigene Sprache und eventuell auch in ihre Dialekte zu übersetzen. Dieser letzte Schritt kann die Motivation der Lernenden fördern und zur Inklusion beitragen, weil nicht nur eine Zielsprache aufgewertet wird, sondern alle Sprachen. Das gilt auch als Binnendifferenzierung (Demmig, 2010), indem jeder Lernende seine Erstsprache ins Spiel bringen kann. Darüber hinaus kann eine buchstäbliche Übersetzung der Redewendung auch lustig werden, was den affektiven Filter (vgl. Riemer, 2016) durchlässig macht und eventuelle Hemmungen überwinden lässt. Die Frage nach der Übersetzung in andere Sprachen verfolgt einen weiteren Zweck: Sie ist eine indirekte Überprüfung, dass jeder Lernende die exakte Bedeutung der Redewendung verstanden hat.

Die Aufgabe wird weiter ausgedehnt, indem die offiziellen Übersetzungen der Saga konsultiert werden. Im Fall der ersten Kapitel, die in mehreren Sprachen vorliegen, soll der einzelne DaF-Lernende kontrollieren, wie der Ausdruck in die eigene Sprache übersetzt worden ist, und dies kommentieren.

Vermutlich kommt hervor, dass jede Sprache über idiomatische und nicht idiomatische Alternativen verfügt, und dass der Übersetzer nur eine der Möglichkeiten wählen kann. Beispielsweise kann der deutsche Ausdruck mit *prendere in giro/prendere per il naso* ins Italienische übersetzt werden, aber auch mit einfachen Verben wie *ingannare* oder *imbrogliare*. Die italienische Version der Saga lautet nämlich *Stai cercando di imbrogliarmi?*

Die Aufgabe, die für die erste Redewendung als Muster ausgeführt worden ist, erfolgt meistens im Plenum, und wird dann mit weiteren Redewendungen in Gruppen fortgesetzt. Die Lernenden werden je nach der Anzahl der zu erlernen-

den Redewendungen und je nach ihrer Leistungsfähigkeit in Gruppen aufgeteilt. Leistungsstarke und leistungsschwächere Lernende arbeiten zusammen, um das Gleichgewicht zwischen den Gruppen zu wahren. Der Lehrende erstellt ein kleines Korpus der Redewendungen, die in dieser *Graphic Novel* auftreten. Auch das Korpus kann, wie „*The Wormworld Saga*“ in digitaler Form erscheinen. Die Panels mit den gezielten Redewendungen und die Anweisungen für die Durchführung der Aufgabe werden von dem Lehrenden auf einen Cloud-Speicher wie Google-Drive (oder einen ähnlichen) hochgeladen, sodass Lernende überall darauf zugreifen können. Jede Gruppe bekommt eine Redewendung, an der sie schrittweise nach dem Muster von *hinters Licht führen* arbeiten soll. Die Lernenden selbst laden die Ergebnisse ihrer Arbeit auf die Plattform hoch, sodass sie die ganze Klasse nachschlagen kann. Dadurch werden auch die neuen Ausdrücke gelernt.

Für die Erstellung des Korpus weisen wir auf die folgenden Redewendungen hin, die gute Kandidaten für eine solche Arbeit sind.

„Hinters Licht führen“ – Kap. 2 (schon als Muster besprochen)

„Im Handumdrehen“ – Kap. 3

„In der Patsche sitzen“ – Kap. 3

„Die Standpauke halten“ – Kap. 3

„Aus freien Stücken tun“ – Kap. 4

„Wie seine Westentaschen kennen“ – Kap. 6

„Flinke Finger“ – Kap. 6

„Sich das Maul zerreißen (über)“ – Kap. 6

„Gerüchteküche“ – Kap. 6

„Alles steht Kopf“ – Kap. 8

„Aus der Bahn werfen“ – Kap. 8

Damit der Lernprozess nachhaltig ist, sehen wir eine letzte Phase der Arbeit vor, wobei der Lernende die neu erlernten Strukturen in einem situationsgebundenen Kontext einsetzt, der auch soziale Aspekte einbezieht. Eine wirksame Methode ist in dieser Hinsicht das Rollenspiel, das auch in Form einer Dramatisierung erfolgen kann. Jede Gruppe soll eine kleine Szene vor der Klasse aufführen, in der die neue Redewendung passend benutzt wird. Das ist ein weiterer Weg zur Inklusion und zur Binnendifferenzierung. Jedes Gruppenmitglied trägt mit seinen eigenen Kompetenzen zum Endprodukt bei, und wird deshalb motiviert: Kreativität, sprachliche Kenntnisse, Organisations- und Teamfähigkeit werden benötigt. Die ganze Gruppe überlegt, wie

**Dass die Bedeutung  
mehrerer Redensarten  
nicht auf Anhieb zu  
erkennen ist, soll  
hier Anlass für die  
Lernenden sein, sich  
auch spielerisch mit den  
kulturellen Eigenarten des  
deutschen Sprachraums  
auseinanderzusetzen.**

die Redewendung in einem neuen Kontext verwendet werden kann, und die informelle gegenseitige Kontrolle sorgt dafür, dass das Ergebnis möglichst dicht am exakten Wert des Ausdrucks liegt. Während die Phase des Entwurfs der eigenen Szene und deren Aufführung vermutlich fesselnd ist, besteht das Risiko, dass die Leistung der anderen Gruppen keine große Aufmerksamkeit erregt. Um die mögliche Langweile der Zuschauer zu vermeiden und alle Lernenden auch in der Bewertungsphase einzubeziehen, werden sie aufgefordert, jede Szene nach bestimmten Kriterien zu bewerten und die beste Inszenierung zu wählen. Ein einfaches Bewertungsraster wird im Voraus geliefert, sodass jeder Gruppe die Zwecke der Arbeit von Anfang an klar sind. Wenn die Lernenden zustimmen, werden auch Videos aufgenommen und auf den Cloud-Speicher als Endprodukt hochgeladen.

### 3.4 Morphologische Arbeit

Die dargestellten Aktivitäten fokussieren auf die Wortschatzerweiterung, die durch das Erlernen von neuen Lexemen und Redewendungen erfolgt. Wichtig ist aber auch an Wortformen zu arbeiten, d.h. eine sprachliche Arbeit zu fördern, die

die Bewusstheit der häufigsten Wortbildungsprozesse und der Mechanismen des Kategorienwechsels, aktiviert. Um das zu tun, ist eine morphologische Arbeit, besonders im Bereich der Derivation, unerlässlich. Im Folgenden werden wir schildern, wie der Lernende dank „*The Wormworld Saga*“ mit der Derivation vertraut werden kann.

Es muss ein Panel gewählt werden, das sprachlich dicht ist. Ein gutes Beispiel dafür stammt aus dem dritten Kapitel „Ein Ungeheuerlicher Wald“ und wird hier als Muster für die Darstellung der Aufgabe benutzt. Jonas und Prinzessin Raya sprechen über ihr Treffen, während sie auf dem Weg zum König des Reiches sind (Bild 6).

Hier setzen wir an und stellen zuerst Fragen über die verschiedenen Farben der Sprechblasen und deren Symbologie. Möglicherweise erkennen die Lernenden, dass die blaue Sprechblase dem Gedanken von Jonas entspricht, während die weißen Dialoge darstellen. Aus der blauen Sprechblase werden morphologisch komplexe Wörter gewählt, wie die folgenden: *erholte, Umgebung, ausgelöst, Retterin, erzählen*. Die erste Aufgabe besteht darin, diese Wörter ihrer syntaktischen Kategorie zuzuordnen (Substantiv oder Verb). Falls



Bild 6

## Das Visuelle, das Digitale und die Vielfalt der Sprachen ergänzen und unterstützen sich gegenseitig und lassen eine moderne fruchtbare Babylonia entstehen, die perfekter Spiegel unserer Zeit und unserer Gesellschaft ist.

das Verb nicht im Infinitiv ist, wird es zuerst auf seine Nennform zurückgeführt. Anscheinend haben die vorgeschlagenen Formen keine Gemeinsamkeiten, die aber später entdeckt werden. Als erster Schritt gelten die Zerlegung und die Entfernung der Suffixe vom Stamm.

Die identifizierten Stämme und Suffixe werden im Rahmen von *Gamification* (vgl. Hahn, 2017) auf Karteikarten kopiert und je nach der Funktion sortiert. Die vier identifizierten Suffixe, die aufgeschrieben werden, sind: *-ung*, *-er*, *-in*, *-en*. Drittens werden die Lernenden danach gefragt, die Suffixe mit den Stämmen zu kombinieren, um existierende neue Formen zu bilden. Sie werden beobachten, dass sich *-ung*, *-er*, gut mit Verben kombinieren, um Nomina zu bilden. Umgekehrt werden Nomina, von denen diese Suffixe entfernt werden, zu verbalen Stämmen. Die Suffixe, die Nomina bilden, werden jetzt mit derselben Farbe gefärbt. Um die Reflexion der Lernenden zu steuern, ist das Substantiv *Retterin* interessant. Die Lernenden werden merken, dass es wegen des Suffixes *-in* feminin ist, ohne *-in* wird es zum maskulinen *Retter*, ohne *-er* bleibt eine verbale Wurzel übrig. Wenn man daran *-en* anhängt, bekommt man das Verb *retten*, wenn man hingegen *-ung* anhängt, bekommt man das Substantiv *Rettung*, aber das bezeichnet diesmal keine Person, die rettet, sondern das Gerettetwerden. Man kann noch durch Transposition *Das Retten* bilden, d.h. ein Infinitiv nominalisieren, wie auch in unserem Bild überprüft werden kann: *das Treffen*, *das Zusammentreffen*.

Anschließend werden die Lernenden darum gebeten, Hypothesen aufzustellen, wie man noch Substantive aus anderen Wortarten, wie Adjektiven, bilden kann. Hinweise dafür sind noch einmal in dem ausgewählten Panel zu finden. Wenn Raya über den Meister spricht, nennt sie seine Weisheit. Die Lernenden werden aufgefordert – auch in Form von einer Geschwindigkeitswettbewerb – möglichst viele bekannte Wörter zu nennen, die

durch *-heit* gebildet werden. Es wird bemerkt, dass *-heit* mit Verben unvereinbar ist, weil es nicht dafür subkategorisiert ist. Auch *-heit* lässt immer Nomina entstehen und wird deshalb wie die anderen analysierten Derivationsuffixe gefärbt. Schließlich werden die Lernenden auch aufgrund der gefärbten Karteikarten visuell beobachten, dass Derivationsuffixe die syntaktische Kategorie des ganzen Wortes bestimmen.

Um die Manipulationsstrategien aktiv einzusetzen, wetteifern die Lernenden als Letztes darum, wer den Inhalt des Panels am besten wiedergeben kann, ohne Worte mit gewissen Suffixen, beispielsweise *-ung* oder *-er*, einzusetzen, die zum Zweck des Lernspiels tabuisiert werden.

### Fazit

Der Einsatz von „*The Wormworld Saga*“ im DaF-Unterricht ist in mehrerer Hinsichten vorteilhaft. Der Lehrende aktiviert einen Kanal, der den medialen Gewohnheiten von Jugendlichen nähersteht. Der Input ist omnimedial (vgl. Chudak, 2013): bildlich, visuell, digital, mehrsprachig. *Visual literacy* wird gefördert, aber auch das Inferieren als unerlässlicher geistiger Prozess des Spracherlernens wird geübt. Die Struktur der Panels, die Farben, das Licht verlangen einen Neuaufbau des Kontextes, in dem sich die Handlung spielt. Die Geschichte belebt sich aber nur durch die verbale Sprache, oder, besser gesagt, durch die unterschiedlichen Sprachen, die alle dazu beitragen, unser Endziel – das nachhaltige Erlernen der deutschen Sprache und deren sprachlichen Mechanismen – zu verfolgen. Paradoxerweise wird Authentizität in einem fiktiven literarischen Werk wiedergefunden: Die deutsche Sprache trifft die anderen Sprachen. Das Visuelle, das Digitale und die Vielfalt der Sprachen ergänzen und unterstützen sich gegenseitig und lassen eine moderne fruchtbare Babylonia entstehen, die perfekter Spiegel unserer Zeit und unserer Gesellschaft ist.

### Literaturverzeichnis

- Chudak, S. (2013). *Fremdsprachenunterricht – omnimedial?* Bern: Peter Lang.
- Demmig, S. (2010). „Binnendifferenzierung“. In: H. Barkowski, H. Krumm (Hrsg.) *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: A. Francke Verlag, pp. 31-32.
- Hahn, R. (2017). „Gamification im Unterricht“. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 2/2017, Jg 33. Göttingen: V&R Unipress.
- McCloud, S. (2000). *Reinventing comics*. New York: Harper Collins.
- Riemer, C. (2016). „Affektive Faktoren“. In: E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer u.a. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke Verlag, pp. 266-270.
- Ruck, J. & Weger, D. (2015). „Graphic Novels im DaF-Unterricht. Potential und praktische Anregungen“. In: U. Edler (Hrsg.) *Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur II. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Fremdspracheunterricht*. Wien: Praesens Verlag, pp. 103-120.
- Trippó, S. (2018). „Graphic Novels im DaF/DaZ-Unterricht. Ansätze für eine Comicedidaktik“. In: I. Feld-Knapp (Hrsg.) *Literatur* (CM-Beiträge zur Lehrerforschung Bd. 4). Budapest: Eötvös Collegium, pp.178-193.

## LA BANDE DESSINÉE ENTRE TEXTE ET IMAGES, UN OUTIL DIDACTIQUE EN LANGUES ET ARTS

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der Arbeit mit Comics im Fremdsprachenunterricht, besonders im Englischen (L3), und insbesondere mit ihrem möglichen Anwendungsbereich im Rahmen eines interdisziplinären Ansatzes (namentlich zwischen den Fächern Englisch und Bildnerisches Gestalten), also zwischen Text und Bildern. Ausgehend von einem didaktischen Projekt über die Vorstellungskraft und die Identität, welches in Frankreich auf der Sekundarstufe realisiert wurde, wird die Besonderheit von Comics in einer didaktischen Unterrichtssequenz zwischen Sprachen und Kunst vorgestellt, wobei die sprachlichen sowie auch die technisch-kreativen Aspekte herausgearbeitet werden, um über soziale Themen wie die Migration und Interkulturalität zu reflektieren. In vorliegendem Artikel wird insofern eine konkrete Unterrichtssequenz für die achte Klasse vorgestellt. Comics, welche in der heutigen Kultur verwurzelt sind, wecken das Interesse der Primarschüler und sind damit ein motivierendes, didaktisches Instrument, um Projekte im Klassenzimmer zu realisieren

### ● Slavka Pogranova & Apolline Torregrosa | Université de Genève



Slavka Pogranova est chargée d'enseignement en didactique de l'allemand (en formation des enseignants primaires) à la FPSE à l'Université de Genève.



Apolline Torregrosa est chargée d'enseignement de didactique des arts, à l'Université de Genève. Ses recherches s'inscrivent autour de la socialisation dans

les espaces éducatifs, les dispositifs didactiques en arts et la formation des enseignants

#### Introduction

Les produits culturels trouvent de plus en plus leur place à l'école, par exemple dans l'enseignement des langues étrangères (L2-L3) ainsi que des arts plastiques et visuels (voir conceptualisation de l'axe culture du PER, 2012). Si la bande dessinée a été longtemps tenue à l'écart par les enseignants, elle s'intègre aujourd'hui dans les dispositifs didactiques, grâce à ses dimensions langagière, culturelle, et littéraire ; mais aussi en tant qu'œuvre d'art. Elle a su gagner en légitimité en permettant le travail pédagogique sur les pratiques personnelles des lecteurs (Dupuy, 2012). Dans cet article, nous discutons une séquence pédagogique de découverte d'une bande dessinée en anglais (L3), et son exploitation dans une approche interdisciplinaire (langues et arts), soit entre texte et images. Il s'agit d'une réadaptation d'un projet pédagogique et didactique autour de l'image et l'identité réalisé dans une classe de 6ème en France (l'équivalent de la 8P en Suisse) par Apolline Torregrosa. En effet, les spécificités de la bande dessinée permettent de créer un riche panorama d'outils didactiques, que nous exploitons sous

l'angle de la production, c'est-à-dire des aspects technico-créatifs et langagiers, mais aussi dans un but de réflexion à certains sujets sociaux tels que la migration et l'interculturalité. La BD, ancrée dans notre culture contemporaine, suscite de l'intérêt chez les élèves et constitue un outil didactique des plus stimulants pour réaliser des projets en classe. La séquence d'enseignement s'articule autour de la BD *Faster than a speeding bullet* (Meltzer, Cassaday, Martin, & Eliopoulos, 2018) qui raconte les aventures de Superman dans un pays étranger. Nous nous basons aussi sur *Albums, des histoires dessinées entre ici et ailleurs* (Marie & Ollivier, 2014) qui introduit en image des migrants comme nouveaux héros de BD ainsi que les sociétés prises dans le flux de la mondialisation.

#### Pourquoi la bande dessinée en classes de langues et d'arts visuels?

Le PER (2012) encourage le travail avec une diversité de textes oraux et écrits (littérature, chansons, films, récits...) et la construction de références culturelles dans l'enseignement-apprentissage des

langues. Dans ce cadre, la BD est un outil particulièrement utile. Elle peut contribuer à l'enseignement de la lecture, au développement des compétences orales des élèves, des stratégies de compréhension, de production ou de compensation en s'appuyant sur des mimiques, gestuelles, illustrations. Elle offre un canevas de production orale (alternation des questions, réponses, commentaires) avec un usage authentique de la langue. Elle peut en outre aussi amener à construire des attitudes positives envers les langues. Pour la classe d'anglais en particulier, la BD représente une ressource complémentaire pour atteindre les objectifs des moyens d'enseignement MORE! 8e (Puchta et al., 2014) en apportant un autre contexte de communication.

En arts plastiques et visuels, les enjeux d'apprentissages se centrent sur la représentation pour la réalisation d'une BD, afin d'exploiter un langage visuel en fonction d'une intention, pour la création d'une narration visuelle. On se situe aussi dans les capacités transversales telle que la pensée créatrice, pour développer l'inventivité et l'imagination dans les formes de perceptions et significations de la narration, tout comme l'identification et appréciation des éléments originaux d'une création. La pensée divergente est aussi travaillée au travers des différentes sources d'inspiration et d'expression des idées sous une forme imagée. Dans ce cadre, la représentation de sujets sociaux forts comme la migration peut s'affranchir de préjugés et de stéréotypes et favoriser le développement de la compétence interculturelle à travers l'image graphique. En effet, si les images colportent souvent des stéréotypes, travailler ces thèmes pousse à sortir des préconceptions, en offrant un regard distinct de ces réalités. Nous sommes bien dans les objectifs du PER, de la découverte et du développement des modes d'expression artistiques et de leurs langages, dans une perspective identitaire, communicative et culturelle. L'étude de la BD occupe ainsi un espace spécifique doté d'un potentiel de littérature vivante, qui forme «les élèves à devenir de véritables lecteurs-interprètes tout en s'appuyant sur leur immersion dans la culture médiatique» (Missiou in Rouvière, 2012, p. 79). Elle devient un «objet historique à étudier dans ses différentes facettes qui condensent la réalité historique et fictionnelle sous les formes de témoignages combinés à des données factuelles» (Dupuy, 2012, p. 3).



© Simonson, W. & Wagner, B. (2018). Pinup. In B. M. Bendis, J. Lee, G. Johns, T. King, & S. Snyder (Eds.), *Action Comics # 1000 Deluxe Edition* (p. 70). Burbank, CA: DC Comics.

### **Une séquence interdisciplinaire reprenant la BD *Faster than a speeding bullet***

La séquence interdisciplinaire que nous imaginons s'étale sur une période d'un mois (4-8 périodes) et s'adresse aux 8P en Suisse romande. La BD travaillée dans cette séquence est une histoire de Superman, *Faster than a speeding bullet*. Superman représente, outre un personnage à l'aspect fort américain, l'image d'un migrant arrivant d'une autre planète pour s'intégrer dans son pays d'accueil: les États Unis. Superman peut être analysé comme un symbole de l'Amérique libre et puissante, mais aussi comme une réécriture ancestrale de l'exode (Marie & Ollivier, 2014, p. 18). Sa double identité et son secret s'associent à son état de migrant entre pays d'origine et d'accueil où il devient un superhéros aux interstices des cultures. Pour aller au-delà des préjugés du migrant qui éprouve des difficultés de mise en confiance dans la culture d'accueil, Superman aide les personnes et les sauve de dangers.



© Meltzer, B., Cassaday, J., Martin, L., & Eliopoulos, C. (2018). Faster than a speeding bullet. In B. M. Bendis, J. Lee, G. Johns, T. King, & S. Snyder (Eds.), *Action Comics # 1000 Deluxe Edition* (p. 71). Burbank, CA: DC Comics.

Pour cette séquence didactique, nous choisissons comme extrait un moment clé de l'action où Superman s'apprête à sauver une jeune fille en détresse. Au niveau graphique, les vignettes offrent diverses caractéristiques: les actions et les mouvements sont rythmés, et les textes alternent entre explications et dialogues. Les plans sont aussi diversifiés: gros plan sur les gestes, les expressions de visages, plan panoramique, plans en contre-plongés et plans en perspective. Tous ces éléments peuvent être discutés en classe pour montrer la multiplicité des techniques, en soulignant le lexique spécifique et les systèmes de représentations. Cet extrait montre par ailleurs le déroulement d'une action par une séquence d'images et de textes, riche à exploiter dans un enseignement interdisciplinaire.

### Séquence d'enseignement

À partir de cette BD, nous proposons une séquence didactique en lien avec le projet réalisé en France. Le projet d'origine consistait à travailler l'identité et l'interculturalité à partir de deux séquences: la première était la réalisation d'un personnage fictif, où les élèves devaient réinventer et créer un environnement dont lequel ils seraient eux-mêmes le héros (en utilisant comme base une photographie de leur visage). Dans cette séquence nous abordons la question de

l'identité sociale dans un environnement imaginaire. Le héros possède des pouvoirs qui lui permettent de dépasser certains contextes oppressants pour en créer d'autres plus propices. Dans une deuxième séquence, l'objectif est de réaliser une narration cartographique des divers aspects culturels qui constituent l'identité de chacun. Chaque élève doit créer sa propre cartographie, c'est à dire un territoire constitué des pays parcourus et des éléments culturels qu'il en garde. Dans un milieu scolaire avec une population hétérogène, représenter sa culture d'origine en lien avec celle du pays d'accueil au travers d'icônes, de pictogrammes, de visuels caractéristiques de cette hybridation, soulève divers enjeux. Au-delà d'une assimilation de la culture d'un pays, apparaît la notion d'interculturalité propre à ces parcours multiformes. En effet, ces deux séquences ont révélé, durant le processus créatif, la richesse multiculturelle de chaque élève à travers les images représentées.

Pour approfondir ce projet, nous proposons une séquence interdisciplinaire pour la réalisation d'une BD. Pour ce faire, nous spécifions les contenus et objectifs correspondant à l'approche par discipline et en interdisciplinarité aux deux domaines. Les activités proposées organisent la séquence afin de favoriser un étayage des contenus abordés en lien avec des enjeux

sociaux, culturels, et identitaires. La séquence vise à comprendre la BD, puis prépare les élèves à la production orale en anglais et à la réalisation d'une BD, en travaillant la structure de la narration, ainsi que ses aspects lexicaux et techniques.

### Réactivation des connaissances

La séquence commence par une réactivation des connaissances des élèves pendant laquelle l'enseignant demande quelles BD ils connaissent et préfèrent. Les élèves indiquent les raisons de leur préférence (histoire, images, textes, couleurs...) puis l'enseignant introduit les caractéristiques d'une BD. Les points communs entre les BD sont recherchés, discutés et mis en commun. Les élèves et l'enseignant échangent autour des BD et de leurs caractéristiques pour commencer à activer des contenus de réalisation en arts. Suite à cela, les élèves font des prédictions à partir du titre *Faster than a speeding bullet*: ils formulent des hypothèses sur le contenu probable de la BD, les événements à venir.

### Compréhension de la BD et de son organisation

Les activités suivantes visent à comprendre la BD dans son ensemble. L'enseignant distribue les rôles de la BD et les élèves lisent à haute voix les bulles accompagnant les images. Pendant ce temps, les autres élèves écoutent, valident ou invalident leurs prédictions et justifient leurs réponses par des indices trouvés. Ils décrivent les personnages principaux, la trame, le lieu de l'histoire. Lorsque l'essentiel de la BD a été discuté, l'enseignant propose une deuxième lecture, cette fois-ci visant à mettre les illustrations préalablement distribuées aux élèves dans le bon ordre. Cela permet de s'assurer de la compréhension globale; la première étape dans la compréhension de l'organisation du texte est franchie. La BD est ensuite travaillée selon des critères artistiques: repérer les graphismes (points, lignes, traits, blancs) et la composition formats des vignettes, bulles, angles de vue, cadrages, temporalité et espace). Lors de ces activités, les élèves communiquent en langue-cible anglais

ou en français, langue de scolarisation. Ils s'appuient pour cela sur leur vocabulaire déjà acquis en anglais, les images et leurs connaissances de la BD. Comme le guide de l'enseignant le stipule (Parminter et al., 2014), ils sont encouragés à dire les mots en lien avec le thème: «[c]ette méthode est connue sous le nom de translanguaging ; [...] une technique acceptée dans les cours interdisciplinaires» (p. 22). Le terme translanguaging est utilisé ici dans le sens de construction des savoirs disciplinaires au moyen de deux langues.

### Approfondissement de la compréhension

Le travail se poursuit par l'approfondissement de la compréhension. L'enseignant pose des questions nécessitant des explications, par exemple: Quelle est l'identité du héros? Comment se présente-t-il? Que sait-on de la situation familiale de l'agresseur? Quel rôle joue la police? Quel message transmet Superman à la fin? Pourquoi? Les élèves travaillent par deux et recherchent les éléments de réponse.



© Meltzer, B., Cassaday, J., Martin, L., & Eliopoulos, C. (2018). *Faster than a speeding bullet*. In B. M. Bendis, J. Lee, G. Johns, T. King, & S. Snyder (Eds.), *Action Comics # 1000 Deluxe Edition* (p. 74). Burbank, CA: DC Comics.

La validation se fait ensuite lors de la mise en commun qui amènera les élèves à une compréhension plus détaillée. L'enseignant aborde les questions sociales et soulève la représentation et la place du héros dans une société pour ouvrir le débat sur le regard culturel selon les identités. La mise en commun permet de revenir sur les difficultés rencontrées, les expressions posant problème. Elle permet aussi de verbaliser les stratégies de compréhension utilisées, en s'appuyant sur les L1 et L2. Cela est ensuite exploité en arts, en analysant les rapports entre texte et images, entre narration ou explication de la situation, où les signes graphiques facilitent la différenciation de récit. S'ensuit un travail sur le statut de l'image en relation au texte, et une discussion de celle-ci comme illustrant ou apportant d'autres éléments de compréhension de l'histoire. Pour ce faire, les élèves repèrent les informations données par les images, tel que le hors champs, l'action principale, la hiérarchie des personnages et leurs caractéristiques.

#### **Mémorisation des expressions et travail de prononciation**

Une fois la BD comprise, l'enseignant propose la mémorisation des expressions clés en vue de la production orale des élèves. Il revient sur les moments importants de l'histoire et demande de faire un brainstorming d'expressions en anglais que les élèves peuvent employer ultérieurement. Le travail est fait en groupes, avec l'aide des glossaires, posters, et cahiers personnels. Les élèves simplifient le texte et ajoutent leurs idées. Les expressions sont récoltées, corrigées, et écrites au tableau. Cette construction des modèles oraux et écrits permet de s'y référer lorsque les saynètes sont jouées. Une partie intégrante de la préparation à l'oral est la répétition des expressions de différentes manières. L'enseignant anticipe les obstacles et entraîne la prononciation des expressions clés en demandant de les répéter sur un ton neutre, grave, joyeux, selon le moment de l'histoire correspondant. Lors de ce travail, les élèves s'appuient sur les images. En arts, on esquisse les différentes manières de représenter ces expressions sur les visages, avec des graphismes qui accentuent la lecture des émotions, des caractères, avec l'aide des signes typographiques, le format des bulles et des vignettes.

#### **Jeu de saynètes**

Le travail de production se poursuit avec la présentation des saynètes devant la classe. Après un temps alloué à la préparation en groupes (distribution des rôles, choix des expressions, mémorisation), les saynètes sont jouées en classe, les actions des personnages mimées. Les élèves s'appuient sur les modèles construits préalablement et accompagnent leur parole par des images qui l'illustrent. Ils utilisent les stratégies de communication (j'articule bien, je fais attention à la prononciation, etc.) et de compensation, en se rappelant des caractéristiques des personnages et des lieux travaillées en arts. Comme prolongement du jeu, ils inventent la fin des dialogues, en s'adressant à un interlocuteur d'un autre pays, parlant une autre langue (allemand, italien, espagnol, entre autres). Cela leur permet de donner libre cours à leur imagination et leur créativité en convoquant les savoir-faire dans d'autres langues enseignées ou présentes en classe.

#### **Réalisation d'une BD**

On s'engage dans la réalisation d'une BD en s'appuyant sur les contenus de compréhension et d'expression et le jeu des saynètes pour imaginer le récit. Trois étapes sont essentielles pour la production: la définition des personnages, le choix du récit en anglais avec les actions clés, la composition graphique. Il s'agit d'organiser la trame de l'histoire dans une séquence imagée avec un nombre précis de vignettes, prédéfinies ou non. Cette organisation entraîne un travail sur la composition et la mise en page, en incorporant des contenus propres à la discipline des arts comme le cadre et le hors-cadre, les angles et points de vue qui intègrent aussi la question du sujet et sa position dans la narration. Au travers de la création d'un superhéros et de personnages secondaires, les caractéristiques de chacun (vêtements, genre, pouvoirs) sont questionnées, en particulier en ce qui concerne leur signification et leur rôle dans l'accentuation du rapport symbolique aux autres. Le lien avec les mythologies et les conduites héroïques peut être travaillé comme un référent culturel qui enrichit la compréhension et les manières de représenter les questions morales dans différentes cultures. Dans ce processus, la découverte de l'image multiple mobilise des compétences pour



représenter l'espace et les successions propres au récit, en insérant les signes graphiques: où se déroule l'action, dans quelle temporalité, comment la représenter graphiquement avec le lexique correspondant (onomatopée, contre-plongé, hors champs). Ceci inclut la compréhension des connecteurs, des indices, des symboles et des différents supports de l'image et du texte.

### Construction des références culturelles

La construction des références culturelles est une étape clôturant les contenus traités en langue et en arts. Les élèves partagent leurs connaissances sur New York (island, skyscrapers, subways, Manhattan...) et discutent de la culture américaine, en comparaison avec leur propre culture. Certains sujets reviennent: la vie urbaine, l'interculturalité, les héros et la place de chacun dans une société. Cela amène à discuter de la morale très présente dans les narrations occidentales et des idées véhiculées par la BD: ne jamais abandonner, vaincre le mal, sauver des vies, se laisser inspirer par les autres, etc. Une approche vers l'art contemporain enrichit la séquence par l'appréhension de la BD en tant qu'œuvre d'art, établissant un rapport avec des artistes comme Roy Lichtenstein, ou plus contemporains comme Keith Haring, Art Spiegelman, entre autres, ainsi que la question de la diffusion à travers d'expositions ou de festivals, tels que celui d'Angoulême par exemple.

### Conclusion

Cette séquence interdisciplinaire concrète constitue une riche prolongation d'un projet initié en France qui s'articule dans le contexte romand avec un enjeu social de prise en compte de la diversité et les facteurs d'inclusion/exclusion. La BD est utilisée comme une ressource composite amenant des contenus variés, soit une source de savoirs permettant le croisement des disciplines. Dans notre cas, le travail sur le superhéros dans la BD trouve son ancrage dans les approches plurielles visant à travailler les relations entre différentes langues-cultures (Candelier et al., 2012). L'intérêt de l'exploitation de la BD consiste en sa richesse, en termes d'expressions illustrées par des vignettes, qui permet aussi des mises en

scène en langue cible (acting out). La BD éveille chez les élèves le plaisir de lire en dehors des manuels (extended reading), et les amène à concevoir l'anglais comme un objet d'apprentissage, un moyen de communication, ainsi que comme une langue véhiculant des découvertes, les emmenant dans un monde fictif. Travailler par l'image le sujet de l'identité et l'immigration suscite des débats autour des questions sociales qui les animent, selon le contexte dans lequel les élèves sont immergés. Le visuel permet d'aborder des thèmes et des contenus, si ce n'est tabous, tout au moins idéologiquement puissants (Dupuy, 2012). Dans le processus de production, les élèves échangent, exposent leurs choix de réalisations qui illustrent et alimentent ces questionnements. Ces interactions sont un tremplin vers une mise en commun autour des aspects disciplinaires, mais surtout pour réfléchir à la dimension sociale de ce qui est représenté et imaginé.

### Bibliographie

- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meissner, F.-J. (avec le concours de M. Molinié). (2012). *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2012). *Plan d'études romand*. [PDF] Neuchâtel: CIIP.
- Dupuy, C. (2012). « Nicolas Rouvière (dir.), Bande dessinée et enseignement des humanités », Lectures [En ligne], Les comptes rendus, 2012 : <http://journals.openedition.org/lectures/8943>
- Meltzer, B., Cassaday, J., Martin, L., & Eliopoulos, C. (2018). Faster than a speeding bullet. In B. M. Bendis, J. Lee, G. Johns, T. King, & S. Snyder (Eds.), *Action Comics # 1000 Deluxe Edition* (pp. 71-75). Burbank, CA: DC Comics.
- Parminter, S., Puchta, H., & Stranks, J. (2014). *MORE! 8e. Guide pédagogique*. Cambridge: Cambridge University Press and Helbling Languages.
- Puchta, H., Stranks, J., Gerngross, G., Holzmann, C., Lewis-Jones, P., Parminter, S., & de Henseler, Y. (2014). *MORE! 8e Student's Book*. Cambridge: Cambridge University Press and Helbling Languages.
- Rouvière, N. (dir.) (2012). *Bande dessinée et enseignement des humanités*. Grenoble: ELLUG, coll. "Didaskein".

Si la bande dessinée a été longtemps tenue à l'écart par les enseignements, elle s'intègre aujourd'hui dans les dispositifs didactiques, grâce à ses dimensions langagière, culturelle, et littéraire; mais aussi en tant qu'œuvre d'art.

● Vincenzo Todisco (testo)  
Aurelio Todisco (illustrazioni)

*Il  
racconto*

## LA FUGA DEL CLOWN

Wie ein alter Clown seinem Schicksal entkam or a story dans la Babel du cirque

Salve, je m'appelle Gio, che poi in italiano sarebbe Giorgio, en français on me nomme George, auf Deutsch sagen sie Georg zu mir, in English on écrit George like in French, but you pronounce it differently, e lasciamo stare tutte le altre lingue, die man in diesem Zirkus spricht. Sono un nano. Lavoro qui al circo Sultano da quando ero bambino. Ci sono nato in questo circo. Mio padre è stato il più grande clown di tutti i tempi. Und er sagte immer zu mir: "Se lavori in un circo, abituati a sentire il tuo nome in tutte le lingue, oui, dans toutes les langues. Mon père me disait toujours *mon vieux*, même quand j'étais un enfant." Deshalb habe ich eines Tages gesagt: "Nennt mich einfach Gio". Gio passt zu allen Sprachen. I circhi sono sempre stati una babele, il nostro non fa eccezione. Hier arbeiten Künstlerinnen und Künstler aus der ganzen Welt und jeder spricht seine eigene Sprache. Per questo quando parlo, le lingue le mischio un po' tutte. Je ne peux rien y faire. Qui ci parliamo così. Und es klappt.

Anch'io avrei voluto fare il clown, mio padre mi aveva insegnato tutti i trucchi del mestiere, ma poi è arrivato

l'impresario, il Direktor Ruchmann, der mich zu seinem Gehilfen degradiert hat. It was a great humiliation for me. Ma questa notte mi prenderò la mia rivincita, ihr werdet es sehen. Vorerst aber muss ich euch ein paar Dinge über den Zirkus Sultano verraten.

Vi siete mai chiesti dove vanno a finire i clown quando sono troppo vecchi per far ridere la gente nel circo? Das ist eine gute Frage. Nelle case per anziani i clown non ce li vogliono perché o sono troppo tristi o fanno troppo ridere gli altri anziani. E quando gli anziani ridono troppo può succedere che il loro cuore non regga. Deshalb landen die alten Clowns hier bei uns, aquí en el Circo Sultano. On est un petit cirque dans la banlieue, un po' squallido e senza troppe pretese. L'impresario, Direktor Ruchmann, è un omone burbero e severo. Er stammt aus einer deutschen Zirkusfamilie. Irgendwann hat er genug bekommen von Nebel und Regen und hat sich einen Traum erfüllt: Seinen eigenen Zirkus im Süden. Er hat seine Sachen gepackt, ist hierher gefahren und hat sich diesen maroden Zirkus gekauft. Une bonne affaire? Pas du tout.

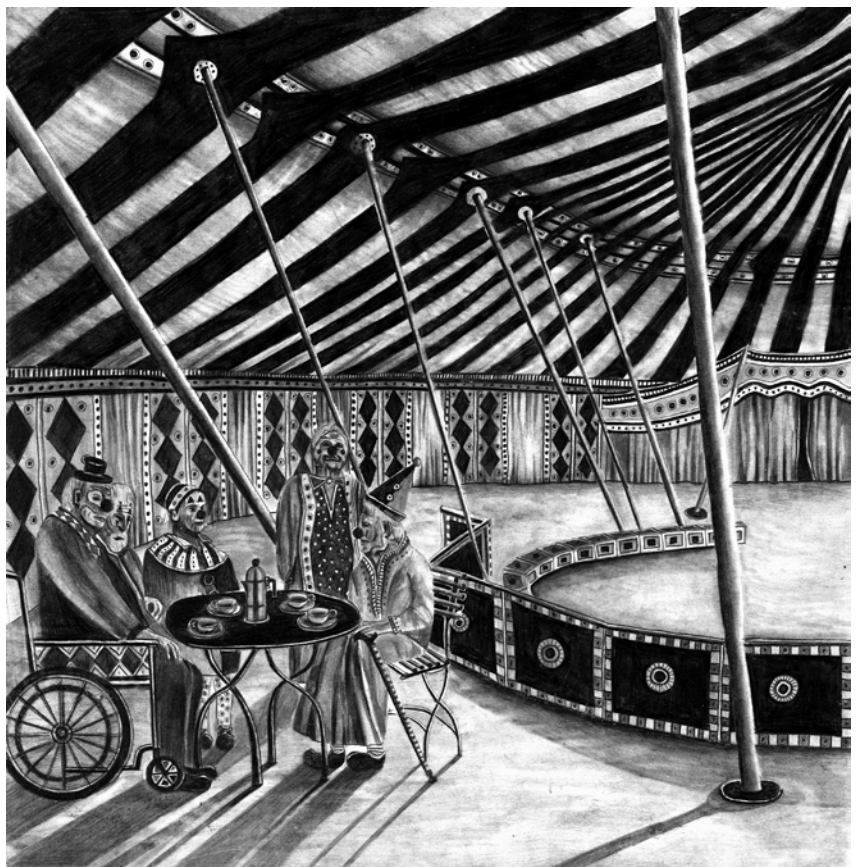
Le cose non sono mai andate bene perché Direktor Ruchmann, hier nennt man ihn den Impresario, non ci sa fare. Niemand kennt den Herrn Direktor besser als ich. Ich bin der Zirkuszwerger und muss mich um alles kümmern und immer den Kopf hinhalten, wenn er wieder einmal schlecht gelaunt ist. Als er den Sultano übernommen hat, stand ich kurz davor, den Clown numero uno zu werden, aber Ruchmann hat das anders gesehen.

Er ist einfach zu streng, grimmig, streitsüchtig und verlangt Unmögliches von seinen Artisten. Als die Einnahmen ständig sanken, hatte er die Idee, aus seinem Zirkus ein Altersheim für ausgemusterte Clowns zu machen. Er besprach seine Idee mit dem Zentralrat des Zirkusdachverbands und die waren froh, endlich eine Lösung für die ausgemusterten Clowns gefunden zu haben. Voilà!

Gli pagano duemila soldi all'anno per ogni vecchio clown che accoglie nel suo circo e con quei soldi lui ci campa un mese. Ergo deve sempre avere minimo sei vecchi clowns. Es ist eine einfache Rechnung. Wenn ein alter Clown stirbt, muss Ruchman einen anderen finden o deve mandare in pensione uno dei suoi. Al momento il circo Sultano ospita cinque clown in pensione. Messi assieme avranno quattrocento anni. Quello a sinistra sulla sedia a rotelle è un vecchio clown inglese. Si chiama Jack. He is always grim and bad-tempered, because he cannot walk anymore and feels useless. Er ruft immer: "You're all worthless!". Für den alten Jack sind alle Artisten des Zirkus Sultano Nichtsnutze et s'il pouvait, il mettrait feu à la tente.

Gli altri clown al bordo della pista ridono a crepapelle quando Jack urla in quel modo. Ognuno di loro, l'ho già detto, viene da un paese diverso, ma si sa che la lingua dei clown è universale e se proprio non funziona, si capiscono a gesti.

Quello con la barba bianca viene dalla Francia. Un tempo lavorava dans le magnifique Cirque Royal de Paris ed era conosciuto in tutto il mondo. Sein Name ist Gaston et à une époque il a été un vraiment grand clown. Succedeva che durante lo spettacolo bisognava portare via la gente in barella perché non riusciva più a smetterla di ridere. Ella necesitaba ser ventilada, sonst wären die armen





Kerle verstickt vor lauter Lachen. Gaston un tempo viveva per far ridere la gente, aber jetzt lachen sie ihn nur noch mehr aus.

Poi c'è Fadri, l'unico clown di fama internazionale a parlare il romancio. Fadri è figlio di contadini, un po' si vede ancora, da come si muove e come parla. È cresciuto in Engiadina. Da ragazzo la sera si metteva davanti alla fontana del villaggio e faceva delle acrobazie, den Handstand, il salto mortale, such things. Un giorno passa un imprenditore russo e gli dice che vuole farlo diventare famoso. "Следуйте за мной!", hat ihm der Russe gesagt. "Ich soll dir folgen?», staunte Fadri, der schon damals ein Sprachbegabter war. Er ist nach Hause gerannt und hat den Vater gefragt, was er davon halte. «Fo che cha tü voust», hat ihm der Vater geantwortet, der schon lange den Glauben ans Glück aufgegeben hatte. Und Fadri ist dem Russen tatsächlich gefolgt. Si dice che da lì Fadri sia andato a lavorare in un circo americano. Io l'ho visto arrivare quando aveva trent'anni e non sembrava per niente uno che avesse visto l'America. Diceva: "Allegra, eau sun il clown Fadri" e poi faceva una capriola.

Poi c'è Rüdiger, il clown tedesco, che da quando l'hanno portato in questo posto, non si è mai più seduto, è sempre rimasto, in piedi, anche per dormire, el fo que per protesta. «Er verdankt mir so viel», dice Rüdiger quando si parla dell'impresario, «und jetzt hält er mich hier wie ein altes Möbel.»

E infine c'è Eusebio, il clown con il cappello da mago, di cui non si sa bene da dove venga. Parla un po' tutte le lingue e nessuna. Alcuni dicono che sia l'unico clown a esprimersi in Esperanto, o tal vez es algún tipo de español, wer weiss. Ruchmann lo aveva preso proprio per questo, faceva ridere solo a parlare: "Mido ridme locutan zi ba ner" bedeutete für ihn: "Schau, wie blau der Himmel ist", und er sagte das auf eine Art, dass sich die Leute die Bäuche halten mussten vor Lachen.

E poi naturalmente ci sono gli altri artisti, i giocolieri, la trapezista, il prestigitatore,

il domatore di tigri e il mago, alles, was es für einen Zirkus braucht.

Tra tutti quanti, dopo di me, Pedro è il più vecchio. Al momento Pedro è ancora il clown Nummer eins, ma l'impresario sta per mandarlo in pensione, das bedeutet qu'il veut le mettre hors service. Infatti senza dire niente a nessuno Ruchmann ha ingaggiato un clown giovane. Mi è antipatico, quel tipo, è un buono a niente, fa lo spavaldo e ha un modo di far ridere che a me fa solo piangere.

Deswegen schneidet Pedro dieses traurige Gesicht. Er weiss genau, dass er noch diese Nacht ausgemustert wird. Pedro ist ein besonderer Clown. Er hat diese kultivierte Art, die Leute zum Lachen zu bringen. C'est le seul clown au monde qui sait faire rire en se servant uniquement de la tristesse. Ich mag den alten Pedro, er ist ein braver Junge, er verdient es nicht, einfach so auf die Seite geschoben zu werden. "You'll end up like all the other old clowns, Pedro!", gli dice da tempo quella canaglia di Jack, ma Pedro non fa una piega. E anche Gaston non è da meno: «Tu es un vieux fou», dice a Pedro, «si tu crois que tu pourras t'en échapper». «El ha uschè raschun», gli dà ragione Fadri, "ün bel di as es memma vegl e alura addio!". Pedro rimane tranquillo: "Ihr werdet sehen, ich ende nicht wie ihr!"

A completare la truppa del circo Sultano c'è la donna cannone. Si chiama Molly. Insieme a Pedro lei è l'attrazione più grande del circo. Molly viene dalla Finlandia e quando non vuol farsi capire, parla la lingua di quel paese. Jeden Abend steckt man sie in den Kanonenlauf und jagt sie dann durch die Luft. Le public bat des mains, pleure et rit. It's a great spectacle!

«Ei tässä ole mitään nauramista.», sagt Molly. «Natürlich gibt es da nichts zu lachen, Molly, wenn man dich, so schwer wie du bist, durch die Luft schiesst», sagt Pedro, «die Zirkuswelt kennt keine Gnade. Guarda me: come è triste essere vecchi, non ti vuole più nessuno, soprattutto se sei un clown, perché non fai più ridere.»

Pedro und Molly sind alte Freunde. Sie haben damals zusammen beim Zirkus angefangen. Molly sieht es nicht gern, wenn ihr Freund Pedro traurig ist. Ich habe ihr gesagt: «Molly, tu es la seule qui peut l'aider, die einzige, die Ruchmann eine auswischen kann». «Glaubst du, Gio?»», hat sie mich etwas skeptisch gefragt. «Mais oui!». Le ho spiegato cosa doveva fare, le ho detto che lei è l'unica di cui si fidi il vecchio Pedro. Mi ha ascoltato attentamente e poi, fissandomi con i suoi occhioni blu, mi ha detto: "Ok, Gio, I'll do it! Tämä moukka ansaitsee opetuksen!" "Und ob Ruchmann, dieser Grobian, eine Lektion verdient», habe ich gesagt, «mais il faut se presser, Molly, es muss heute Nacht sein». Sie ist sofort zu Pedro gegangen und hat ihm gesagt: "Pedro, mon ami, c'è un solo modo per tirarti fuori da qui, devi riuscire a saltare sul treno". Genau, der Zug, er fährt ein Mal im Jahr nahe am Zirkuszelt vorbei. È il treno che fa il giro del mondo, ci mette un anno. Passa di qui la sera del 30 giugno, il primo luglio per lui ricomincia l'anno et on repart pour un nouveau tour. "Wenn du den Zug verpasst", spiega Molly, "dann ist es vorbei, dann landest du mit den anderen am Rande der Manege und wartest auf dein Ende." Pedro non sarebbe il primo clown che prova a saltare su quel treno, ma è il primo che potrebbe farcela. Gli altri sono troppo acciaccati per prendere un treno in corsa. It's not an easy feat. Il treno non si ferma, bisogna correre, bisogna saltarci sopra. "Tu hai le gambe buone, ce la puoi fare", ermunterebbe Molly den unschlüssigen Pedro.

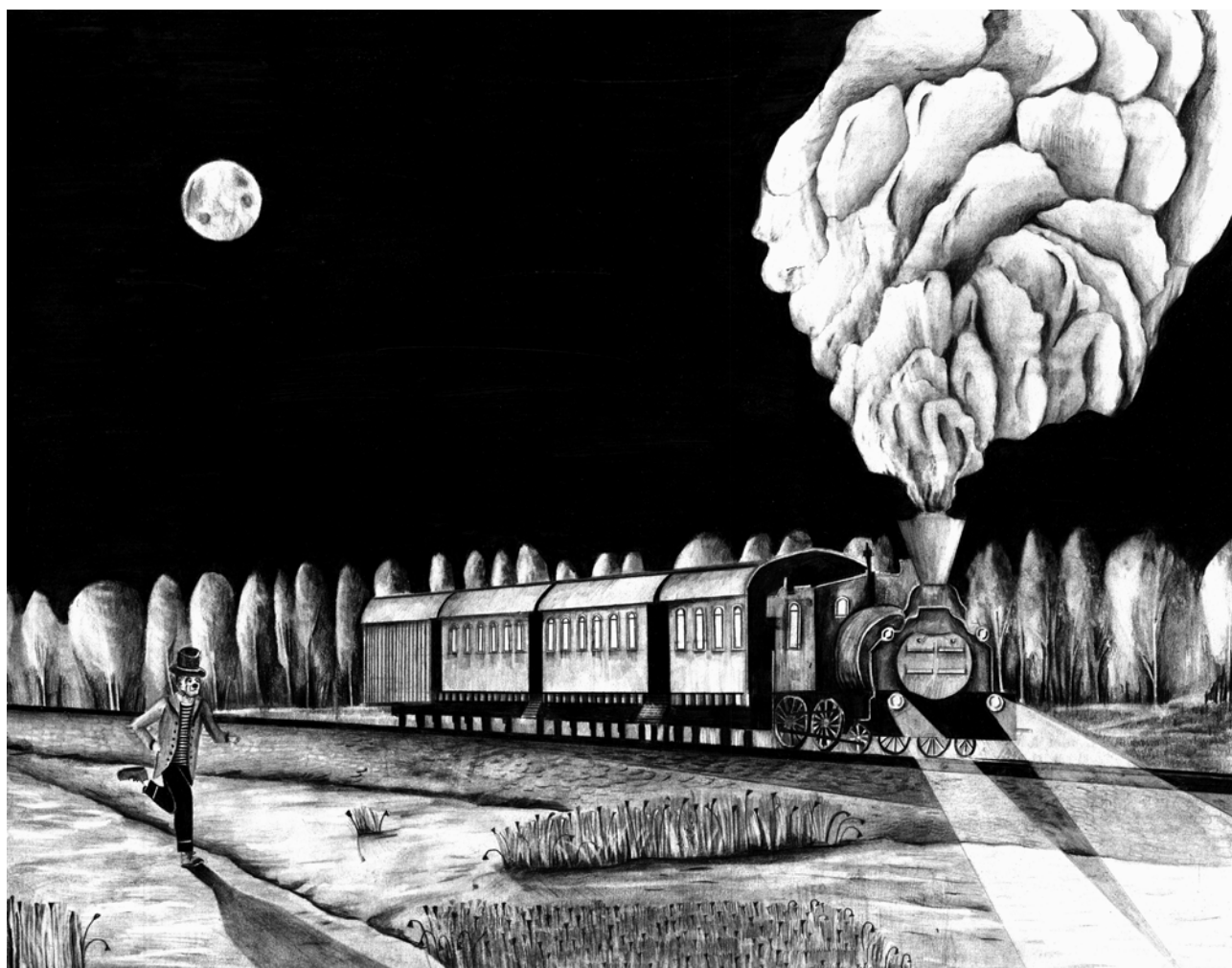
L'impresario conosce benissimo la storia del treno. Ci sono già stati dei clown che ci hanno provato, aber keiner hat es geschafft. Es ist einfach zu weit bis zu den Schienen, und der Zug fährt nur in der Kurve langsamer, das dauert vielleicht eine halbe Minute, no más. Trotzdem will der Impresario Ruchmann auf Nummer sicher gehen. Keiner seiner alten Clowns darf ihm davonlaufen, das würde zweitausend soldi weniger im Jahr bedeuten, per lui sono una bella somma che compensa gli scarsi incassi del circo.

Così Ruchmann predispone tutto affinché la sera del 30 giugno non possa succedere niente. Quella è sempre la sera in cui scarta un clown, weil dann die neue Saison beginnt, come questa notte, che metterà da parte Pedro. Molly però ha capito bene: "Täytyy huomioida junan ensimmäinen vihellys", flüstert sie Pedro ins Ohr. «Der erste Pfiff des Zuges?», staunt Pedro. "Sì", sagt Molly, "quando senti il primo fischio, al filo de la medianoche, quando il cannone farà booom, vuol dire che devi tenerti pronto. Wenn du den zweiten Pfiff hörst, musst du aus dem Zelt gehen, al terzo devi cominciare a correre and on the fourth you have to jump. Si tu ne sautes pas au quatrième sifflet, tu es perdu, tu n'arrives pas à attraper le train». Ma l'impresario è furbo, ha programmato lo spettacolo in modo tale che a mezzanotte in punto farà rullare i tamburi, proprio nel momento in cui Molly uscirà dalla bocca del cannone. Il cannone farà booom esattamente al primo fischio del treno e lo coprirà. Nessuno lo sentirà. "Wenn sie mich in die Kanone stecken, musst du bereit sein", sagt Molly. Und sie fährt weiter: «Poi, genau um Mitternacht, sentirai boom e vorrà dire che il treno avrà fatto il primo fischio. Sentirai il boato del pubblico e l'applauso, vorrà dire che starò già volando. Und genau dann, wenn ich schon durch die Luft fliege, musst du losrennen. «E il terzo, e il quarto, quelli non li sentirò? L'applauso del pubblico dura più di un minuto, sarà fortissimo», sagt richtigerweise Pedro. "Darüber musst du dir keine Sorgen machen", lo rassicura Molly, "du wirst die anderen Pfiße hören, vertrau mir!»

Bene. Eccoci alla sera dello spettacolo del trenta giugno. È stata una giornata faticosa. Nel tendone c'è il pienone. L'impresario è contento. Tutto procede per il meglio. Per sicurezza mi ha dato l'ordine di rinchiudere i clown vecchi nella roulotte, non si sa mai. Die Vorstellung beginnt um zweiundzwanzig Uhr. Pedro fa la sua esibizione e per la prima volta il clown giovane fa più ridere di lui. Alle wissen, dass es Pedros letzte Vorstellung gewesen ist. Ruchmann schickt den jungen Clown ein zweites Mal in die Manege, damit er noch mehr Applaus bekommt. Jetzt hat er seinen neuen Clown. Y su nuevo retirado. E i duemila soldi.



Ormai mancano pochi minuti alla mezzanotte. Si prepara il numero della donna cannone. Faccio segno a Pedro e lui capisce. Si apposta davanti all'entrata. Booom fait le canon, midnight, cela signifie que le train a sifflé une première fois. Molly esce dalla bocca del cannone e c'è subito il boato del pubblico e l'applauso. Deuxième sifflet, io mi metto davanti a Ruchmann per distrarlo, mentre Pedro si precipita fuori dal tendone. Und als er dort draussen steht und auf den dritten Pfiff wartet, verstummt drinnen plötzlich das Raunen des Publikums. Sta succedendo una cosa inaudita, incroyable, amazing, da na craier. La donna cannone, che di solito atterra malamente nella rete, adesso sta ancora salendo di quota, una traiettoria mai vista prima. Ja, unglaublich, sie schwebt noch in der Luft. Lei così enorme si è fatta leggera, leggerissima, vola. Il pubblico ammutolisce. On entend le troisième sifflet. Io mi arrampico sulla scala del trapezio, salgo fino in cima e caccio fuori la testa dal tendone. Vedo Pedro che si è messo a correre e raggiunge il treno che fila via veloce. Dentro, Molly sta ancora volando, con una mano prima sfiora la mia e poi tocca la punta del tendone e rimane sospesa lassù come se fosse una piuma. Oder wie ein Schmetterling. Es un momento de poesia. Non si sente volare una mosca. Poi, lentamente, Molly comincia a planare verso il basso, verso la rete. Draussen pfeift der Zug zum vierten Mal. La donna cannone atterra, doucement. Il pubblico, che fino a quel momento non ha fiato, scoppia in un applauso strepitoso. Alle stehen auf. Standing ovation! Da quassù riesco a vedere Pedro che è saltato sul treno. "Adieu, mon vieux", grido alzando la mano. Solo adesso Ruchmann mi vede. Mi urla: "Verdammt, wieso hat man den Zug gehört? Gio, descends de là et cherche-moi ce vieux Pedro que je dois lui parler!" Und ich, anstatt hinunterzusteigen und dem Gran Capo zu gehorchen, beginne zu lachen, comme un fou. E più rido, più Ruchmann si arrabbia. Prende la frusta e cerca di colpirmi, ma la frusta è troppo corta, e allora rido più forte. Et maintenant c'est aussi le public qui rit, tout le monde rit, und ich strecke immer wieder den Kopf aus dem Zelt, chiamo «adieu Pedro, adieu mon vieux, adieu!», immer weiter so, bis ich den Zug nicht mehr sehen kann



## LA CHARTE EUROPÉENNE DES LANGUES RÉGIONALES OU MINORITAIRES ET LA PROMOTION DES LANGUES MINORITAIRES À TRAVERS L'ENSEIGNEMENT

● Claudine Brohy |  
Université de Fribourg

Organisée par l'Office Fédéral de la Culture, une rencontre sur les deux plus petites langues nationales de la Suisse, l'italien et le romanche, a eu lieu le 27 novembre 2019 à Zurich. Il s'agissait de faire le point sur la protection et la promotion de ces langues, ainsi que d'échanger sur les pratiques innovantes et les institutions qui s'engagent pour la promotion des langues minoritaires et du plurilinguisme suisse, en particulier dans les domaines de l'enseignement et des médias. Une des présentations – dont il va être question ici – concernait aussi le rôle de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires (dorénavant la Charte ou la Charte des langues) en matière de protection des langues minoritaires en Suisse.

### **Le Conseil de l'Europe, la Charte des langues et la Suisse**

Le Conseil de l'Europe, dont le siège est à Strasbourg, est un organisme européen qui a pour objectif de promouvoir la démocratie et les droits fondamentaux, dont font aussi partie les droits linguistiques. Il a été créé en 1949, la Suisse y a adhéré

en 1963. Ses langues officielles sont l'anglais et le français, d'autres langues sont utilisées en tant que langues de travail, comme l'allemand, l'espagnol et le russe. Le Conseil de l'Europe a émis un nombre important de traités, tels que la Charte des langues, seule convention qui a pour but exclusif de protéger et de promouvoir les langues régionales et minoritaires en Europe. Des 47 états membres du Conseil de l'Europe, 25 ont ratifié la Charte, et huit l'ont signée sans toutefois la ratifier (situation en 2020).

La Charte des langues a été rédigée dans les années 1980, elle a été ouverte à la ratification en 1992 à Strasbourg. Son but est la protection et la promotion des langues régionales et minoritaires en tant que patrimoine culturel européen tant des minorités que des majorités. De sa Partie III (art. 8 à 14), présentée comme un menu, les Etats parties doivent désigner les langues qu'ils souhaitent promouvoir et choisir au moins 35 dispositions par langue. Selon la partie II (art. 7) de la Charte, toutes les langues régionales ou minoritaires présentes sur le territoire de l'état doivent être protégées. Les lan-



gues de la migration, ainsi que les dialectes des langues officielles et ne sont pas couverts par la Charte des langues, même si la différenciation entre dialecte et langue est de nature plus politique que linguistique. Il n'est pas non plus précisé quelle est la durée de présence minimale d'une langue dans un état donné afin que celle-ci soit considérée comme langue traditionnelle ou autochtone. Si les langues renvoient souvent à des territoires, la Charte protège aussi des langues dites non territoriales, comme le romani, le yéniche ou le yiddish; l'option de protéger également les langues des signes est l'objet de discussions. Afin de vérifier si les dispositions sont respectées, des cycles d'évaluation sur l'application de la Charte sont prévus. Ceux-ci étaient autrefois d'une durée de trois ans, ils sont passés à cinq ans en 2019, avec toutefois des informations à fournir sur la mise en œuvre des recommandations pour action immédiate après deux ans et demi. L'évaluation porte sur la politique, la législation et la pratique en matière des langues régionales ou minoritaires.

La Suisse a ratifié la Charte en 1997, et elle est entrée en vigueur en 1998. La Suisse vient d'achever son septième cycle d'évaluation. Dans la Partie III, elle protège l'italien (Grisons et Tessin) et le romanche (Grisons), qui sont différenciés selon leur situation sociolinguistique. Le romanche est utilisé de manière générique, c'est-à-dire qu'on ne distingue pas entre les idiomes qui présentent des degrés de précarité différents, comme on le fait par exemple pour les variantes du sami en Finlande, Norvège et Suède. La situation de la Suisse est particulière dans le sens où les langues minoritaires protégées par la partie III sont en fait des langues nationales et officielles moins répandues (prévu à l'art. 3, al. 1 de la Charte).

Dans la Partie II, la Suisse protège les langues nationales lorsqu'elles se trouvent en situation minoritaire, ainsi que les patois (francoprovençal et franc-comtois). Pour le yiddish, il n'y a pas de demandes de protection de la part de la communauté juive et l'évaluation du yéniche a été provisoirement suspendue, étant donné



Figure 1

que la communauté ne désire pas la promotion de sa langue dans l'espace public. Ceci correspond aux dispositions de l'art. 7 al. 5 qui prévoient la prise en compte des besoins et des vœux des communautés et le respect de leurs traditions. Le cas du romani (langue de la communauté rom) et celui du sintitekès (langue de la communauté manouche) est encore en discussion. Les rapports périodiques de la Suisse sont rédigés en allemand, français, italien et romanche, ce qui présente un cas unique dans le cadre de l'évaluation de l'application de la Charte.

Notons que la Suisse a également ratifié la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales en 1998. Celle-ci protège certes les minorités linguistiques, mais aussi les autres minorités nationales.

### L'enseignement et la Charte

Le thème de l'enseignement est traité dans la Partie II (art. 7) et la partie III (art. 8) de la Charte ; cet article est d'ailleurs le plus long de cette partie, il contient donc le plus de dispositions. Ceci démontre l'importance de ce domaine qui doit assurer l'utilisation concrète de la langue minoritaire dans l'espace public (administration, politique, économie, culture, médias, etc.), ainsi que le développement de la littéracie. De surcroît, la thématique de l'enseignement est transversale, les médias traditionnels et numériques, la culture et les infrastructures sociales

**Fusionen von Gemeinden unterschiedlicher Amtssprachen sind eine Herausforderung für den Erhalt von Minderheitensprachen, so auch für das Lehren und Lernen in diesen Sprachen und dieser Sprachen.**

(théâtres, musées, bibliothèques, archives, etc.) complètent l'enseignement et l'apprentissage, y compris des langues. L'art. 7 (dispositions générales, Partie II) préconise des formes et moyens de l'enseignement des langues minoritaires à tous les stades appropriés (art. 7 al. 1 f), la mise à disposition de moyens qui permettent aux non-locuteurs d'apprendre les langues minoritaires (art. 7 al. 1 g), la promotion des études et de la recherche sur ces langues dans les institutions du niveau tertiaire (art. 7 al. 1 h), ainsi que la promotion d'échanges transnationaux (art. 7 al. 1 i). L'art. 8 (menu, dispositions spécifiques, Partie III) concerne tous les niveaux de l'enseignement, du préscolaire à la formation continue, ainsi que la formation initiale et continue du corps enseignant, l'enseignement de l'histoire et la culture liées aux langues régionales et minoritaires (tant pour la majorité que les minorités) et la création d'organes de contrôle. Dans le menu, trois possibilités d'enseignement sont proposées à choix selon la situation démographique et sociolinguistique des langues: enseignement dans la langue minoritaire (sauf les cours de langue et culture de la langue de la majorité), enseignement bilingue, ou cours de langue et culture de la langue minoritaire à l'intérieur d'un enseignement en langue majoritaire.

### **Empfehlungen für Italienisch und Romanisch**

Für das Tessin sind alle Bestimmungen erfüllt, was nicht verwunderlich ist, da die Kantone die Sprach- und Bildungshoheit innehaben. Hingegen ist die Sprachsituation in der Walser Gemeinde Bosco Gurin prekär, die Einwohnerzahl nimmt ständig ab und die (wenigen) Kinder sind in Cevio auf Italienisch eingeschult. Wie in anderen Kleinstgemeinden wird eine Fusion angedacht. Fusionen von Gemeinden unterschiedlicher Amtssprachen sind eine Herausforderung für den Erhalt von Minderheitensprachen (Art. 7 al. 1 b), so auch für das Lehren und Lernen in diesen Sprachen und dieser Sprachen. Gemäss den verschiedenen Empfehlungen für das Italienische und Romanische in Graubünden soll die Sicherstellung der

Ausbildung der Lehrpersonen gewährleistet werden, es sollen auch genügend Lehrpersonen ausgebildet werden. Dazu sollen Lehr- und Lernmaterialien, auch in digitaler Form, entwickelt werden. Auch sollen die Idiome oder Rumantsch Grischun in den Schulen den Schutz und die Förderung des Romanischen als lebendige Sprache sicherstellen.

### **Beispiele von guter Praxis**

Die Schweiz hat eine lange Erfahrung mit dem Umgang mit Minderheitensprachen und der Mehrsprachigkeit. In Bezug auf das Lehren und Lernen von Minderheitensprachen sind dementsprechend eine ganze Reihe von Beispielen guter Praxis hervorzuheben:

- > In Graubünden werden an den zweisprachigen Schulen (Deutsch-Italienisch und Deutsch-Romanisch) die Mehrheits- und Minderheitensprache integriert durch reziproke bilinguale Modelle vermittelt,
- > Die Sprachenvereinigungen werden in Bezug auf Sprachlernprojekte konsultiert,
- > Romanisch wird nun auch ausserhalb des traditionellen Territoriums unterrichtet, auch wenn die Schweiz diese Möglichkeit nicht ratifiziert hat,
- > Es wurden Aktivitäten zum Unterricht von/in Minderheitensprachen entwickelt, die sich sowohl an Minderheiten wie auch an Mehrheiten richten (Brohy et al. 2019),
- > Es besteht eine bedeutende Anzahl von informellen und institutionellen Austauschaktivitäten über die Sprachgrenzen hinweg (Austauschagenturen, Die Post, Militär, Banken, Versicherungen, Landwirtschaft, etc.), welche noch intensiviert werden können,
- > Vereine und Institutionen bekommen Subventionen für die Entwicklung von Projekten und Materialien zum Thema Minderheitensprachen, zweisprachiger Unterricht und Mehrsprachigkeit,
- > Dank dem Sprachengesetz werden Subventionen für innovative pädagogische Projekte vergeben,
- > Dokumente und Zeitschriften (Eidgenossenschaft, Kantone, Vereine, Privatwirtschaft) in mehreren Sprachen



Figure 2

liefern authentische Materialien für das Sprachenlernen und den mehrsprachigen Unterricht,

› Innovative Projekte, Aktivitäten, Materialien und Medienprodukte in und zum Thema Minderheitensprachen sowie zur rezeptiven Mehrsprachigkeit, zu Interkomprehension und Mehrsprachigkeitsdidaktik etc. werden gefördert und auch online zur Verfügung gestellt, was während der Tagung auch anschaulich gezeigt wurde.

### Schluss

Die Sprachencharta ist eine Ergänzung zur nationalen und kantonalen Sprachpolitik zur Förderung der Minderheitensprachen und der Mehrsprachigkeit in der Schweiz, sie ersetzt diese aber nicht. Bei der Diskussion um die Einhaltung der Massnahmen der Charta durch die Parteien muss man nicht vergessen, wie stark sich die Gesellschaft seit der Ausarbeitung dieses Abkommens in den 1980er Jahren verändert hat. Sie ist vielfältiger und mobiler geworden, was sich auch auf die Minderheitensprachen auswirkt. So müssen die Bedürfnisse der Sprechenden in der Diaspora viel stärker berücksichtigt werden, z. B. auch mit Fernunterricht und kulturellen Angeboten. Ein anderer Aspekt, der natürlich in den 1980er Jah-

ren nicht aktuell war, ist die digitale Entwicklung, welche in den 1990er Jahren stattgefunden hat. Diese wirkt sich auch auf die Minderheitensprachen aus, in der Bildung wie auch in anderen Domänen. Ein Bericht des Sachverständigenausschusses der Charta beschäftigt sich denn auch mit dem Zusammenhang zwischen Minderheitensprachen und den Informations- und Kommunikationstechnologien sowie Social Media (Haf Gruffydd Jones et al. 2019).

Lokalchartas, wie sie z. B. in Bosco Gurin und Frankreich entwickelt wurden, können Minderheitensprachen revitalisieren helfen. Auch werden proaktive Massnahmen seitens der Behörden erwartet, damit die Minderheit nicht immer in der Rolle der Bittstellerin innehaben. Desgleichen soll die Mehrsprachigkeit, verbunden mit Minderheitensprachen, für alle entwickelt werden, nicht nur für Minderheiten.

Ein anderer Aspekt betrifft den Mindestanteil von Minderheitensprachensprechenden, der zur Bereitstellung von Massnahmen erforderlich sein muss. Zu hohe Schwellen verhindern den effizienten Schutz von Minderheitensprachen. Diese sollen durch politische, pädagogische und kreative Massnahmen für das Allgemeinwohl gefördert werden.

Lokalchartas, wie sie z. B. in Bosco Gurin und Frankreich entwickelt wurden, können Minderheitensprachen revitalisieren helfen.

### Bibliographie

- Brohy, Claudine; Climent-Ferrando, Vicent; Oszmianska-Pagett, Aleksandra; Ramallo Fernando (2019): *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires. Activités de classe*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/ecrml-educational-toolkit-fr/16809a42dc>
- Conseil de l'Europe (1992): *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/168007c07e>
- Conseil de l'Europe (1995): *Convention-cadre pour la protection des minorités nationales*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. <https://www.coe.int/fr/web/conventions/full-list/-/conventions/rms/090000168007cdb8>
- Haf Gruffydd Jones, Elin; Lainio, Jarmo (éd.); Moring, Tom; Resit, Fatma (2019): *New technologies, new social media and the European Charter of Regional or Minority Languages*. Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/new-media-report-web-en/168098dd88>

## INSEGNARE ITALIANO A GIOVANI STUDENTI AMERICANI: RESOCONTO DI UN PROGETTO OLTREOCEANO

Teaching a second language is an increasing necessity in a lot of countries due to many factors such as, among other things, the migration flows. Two situations mandate such a necessity: teaching the local language to foreign people and teaching a foreign language to local people. As a primary consequence of this fact, teachers are more and more demanding of successful techniques in order to improve their ability and efficiency, particularly in relation to the environment in which the course is conducted. The present work aims to present a project of teaching Italian as L2, which took place in Philadelphia (USA) at the William M. Meredith School with students from 5 to 7 years old. The main goal is twofold: describing the socio-cultural environment in which the project was conducted and introducing some teaching techniques. The combination of these two elements gained an unexpected involvement of the students and their families.

### ● Matteo Greco | IUSS di Pavia



Matteo Greco è un assegnista di ricerca presso la Scuola Universitaria Superiore IUSS di Pavia. Ha conseguito nel 2017 il dottorato di ricerca

in Neuroscienze Cognitive e Filosofia della Mente in un programma congiunto tra l'Università Vita e Salute-San Raffaele di Milano e lo IUSS di Pavia. Ha inoltre conseguito una laurea magistrale in Filologia Moderna e una laurea triennale in Lettere Moderne presso l'Università degli Studi di Pavia. È stato research scholar presso l'University of Pennsylvania e visiting assistant in research presso la Yale University.

#### 1. Introduzione

L'insegnamento di lingue seconde è sempre più un'esigenza presente nelle scuole e si sviluppa in almeno due direzioni: insegnare la lingua locale a studenti stranieri e insegnare le lingue straniere a studenti locali. Questa esigenza richiede modelli di insegnamento sempre più efficaci e innovativi, insieme alla capacità di leggere nel modo corretto il contesto nel quale si opera. I recenti flussi migratori hanno ulteriormente messo in evidenza il bisogno di buoni protocolli di acquisizione linguistica, fattore necessario, sebbene non sufficiente, per una reale integrazione.

Questo articolo vuole presentare un progetto di insegnamento dell'italiano come L2 svoltosi nel 2017 a Philadelphia (USA) presso la William M. Meredith School, con studenti di età compresa tra i 5 e i 7 anni. Verrà descritto l'ambiente socio-culturale nel quale si è operato ed alcune delle tecniche utilizzate, il cui contributo ha saputo dare risultati inaspettati.

#### 2. Il contesto: dal territorio al docente

Parlare del contesto socio-culturale nel quale è nato questo progetto è sicuramente importante, poiché la buona riuscita dei corsi di lingua dipende spesso da un'offerta adeguata alle peculiarità dell'ambiente nel quale si opera (Lindholm-Leary, 2007). Infatti, accade frequentemente che quello che funziona per una comunità o una scuola, non funzioni per un'altra. Vale la pena chiedersi quali siano gli ingredienti necessari affinché un corso di lingua attecchisca nel migliore dei modi. Vediamone insieme alcuni che si sono rivelati particolarmente importanti per questo progetto, partendo da una visione generale degli Stati Uniti, focalizzandosi poi sulla città di Philadelphia, per arrivare alla specificità della scuola nella quale si è operato.

L'insegnamento di nuove lingue è una parte importante dei programmi scolastici di tutti i paesi occidentali e non. Gli Stati Uniti sembrano però rappresentare un'eccezione, come dimostrato

dalla costante diminuzione nel decennio 1998-2008 del numero di scuole elementari proponenti corsi di lingua (Rhodes & Pufahl, 2009). Questo dato contrasta con la realtà plurilingue del paese dove sono almeno 350 le comunità linguistiche immigrate (dato estratto dall'ultimo censimento della American Community Survey per gli anni 2009 - 2013). Negli ultimi anni si è però assistito ad una inversione di tendenza: infatti, le comunità immigrate hanno fatto pressione sulle scuole affinché facessero uno sforzo maggiore per l'attivazione, o la riattivazione, di corsi di lingua. Ciò è avvenuto anche per l'italiano.

Una delle comunità italiane più numerose degli USA risiede a Philadelphia, città che, insieme a New York, è stata meta del maggior numero di immigrati dall'Italia nel secondo dopo guerra (Stanger-Ross, 2010). Si calcola che nel 1980 l'80% degli abitanti di South Philadelphia, un quartiere della città, vantassero origini italiane. Purtroppo, con il passare del tempo e il progressivo processo di assimilazione, la conoscenza dell'italiano si è affievolita e le attuali generazioni ne hanno completamente perso ogni traccia, pur conservando un fiero sentimento di appartenenza (in questa prospettiva si può considerare l'italiano come una heritage language, cfr. Polinsky & Kagan, 2007). Va anche notato che Philadelphia è la sede del più antico consolato italiano nel mondo, circostanza che ha certamente favorito la conservazione e la pubblicizzazione degli aspetti più caratteristici della cultura italiana.

Questo legame storico tra la città di Philadelphia e la lingua italiana è stato la scintilla che nel 2017 ha portato alla nascita di un progetto di insegnamento dell'italiano come L2 in una scuola locale (progetto proposto e curato dall'allora Console Dott. Andrea Canepari). Non solo, l'intero costo del progetto è stato sostenuto da una parte della comunità di immigrati italiani attraverso l'associazione no-profit "Il Convivio", mentre la supervisione scientifica è stata affidata al Department

of Romance Languages della University of Pennsylvania. Il coinvolgimento della comunità italiana è stato quindi il primissimo fattore per il successo del progetto, che si è configurato fin da subito come un modo per riavvicinare moltissimi ragazzi, e le loro famiglie, alle proprie origini. Si poteva percepire un bisogno profondo di questo recupero storico-linguistico e ciò ha senz'altro fornito un terreno di partenza ideale.

Il secondo fattore centrale per il progetto è stata la scuola che lo ha ospitato, la William M. Meredith School, un istituto pubblico con studenti di età compresa tra i 5 e gli 11 anni. A Philadelphia, come nella maggior parte degli USA, l'iscrizione ad una scuola pubblica è vincolata alla zona di residenza: solo i residenti nel quartiere della scuola possono frequentare quel determinato istituto. Nel caso della Meredith School il quartiere di riferimento era ricco di famiglie di immigrati italiani. L'intero corpo docente e, soprattutto, la preside Lauren Overton e la consulente Cindy Farlino hanno immediatamente dimostrato un entusiasmo particolare, proponendo che fossero gli studenti più piccoli (dai 5 ai 7 anni) a partecipare al corso. È importante notare che nessuno degli allievi che vi ha partecipato aveva una conoscenza pregressa dell'italiano, sebbene moltissimi provenissero da famiglie di origine italiana, e che a questi se ne aggiungevano molti altri di diverse etnie e provenienze. È noto che proprio i bambini di questa fascia di età conservano ancora la capacità unica di imparare una seconda lingua senza alcuno sforzo e semplicemente per contatto diretto (Lenneberg, 1967; Muñoz & Singleton, 2011), arrivando ad acquisire un livello di competenza assimilabile alla madre lingua in molti aspetti della grammatica, soprattutto quelli fonetici. La scelta di destinare il corso ai bambini ha richiesto l'adozione di metodi di insegnamento specifici per il target di età degli studenti (vedi cap. 3) e la selezione di un docente madre lingua italiano specializzato. Di certo, il profilo del docente è una delle

variabili più significative nei corsi di lingua. Come sostenuto da Burns & Richards (2009), i docenti L2 devono essere formati esplicitamente anche sulle metodologie di insegnamento di una lingua e sugli approcci teorici sottostanti. Può sembrare una puntualizzazione scontata, ma non è raro il caso in cui gli insegnanti abbiano sostenuto esami di lingua, ma non di acquisizione linguistica e neurolinguistica. A tal scopo per questo progetto è stato selezionato uno studente italiano al terzo anno di dottorato in neurolinguistica. Per sintetizzare, il contesto particolare della città, le istituzioni coinvolte, la scuola e il profilo del docente sono state le premesse ottimali alla base del corso di lingua.

### **3. Il progetto: le tecniche utilizzate**

La maggior parte della bibliografia sulle tecniche di insegnamento di una seconda lingua si rivolge specificatamente agli adolescenti e agli adulti, lasciando l'educazione linguistica dei bambini alla più generale teoria educativa. Di seguito vorrei descrivere alcune delle metodologie utilizzate durante il progetto e il loro impatto sugli studenti.

La prima strategia per coinvolgere i giovani studenti – ricordo che la loro età era compresa tra i 5 e 7 anni – è stata quella di mostrare loro che conoscevano già l'italiano! Infatti, sono centinaia le parole italiane prese in prestito dall'inglese americano: dal mondo del cibo (per es. pizza e pasta), a quello dell'arte (bravo, ballerina, ecc.). Analogamente, l'italiano è ricco di prestiti dall'inglese (es. computer, smartphone, meeting, star, teenager, ecc.). Gli studenti erano entusiasti nel vedere che le due lingue avessero così tante parole in comune.

Le lezioni sono state progressivamente condotte in italiano. Inizialmente l'uso dell'inglese ha aiutato a migliorare la confidenza tra docente e studenti, ma poi è lentamente scemato fino a scomparire del tutto dopo soli sei mesi. Questo ha permesso ai ragazzi di essere il più possibile esposti alla lingua d'acquisizione (Rost, 2011). Un'ulteriore strategia didattica è stata l'utilizzo di canzoni e musiche. Ogni mese il docente sceglieva una nuova canzone da insegnare ai bambini incentrata sui

temi affrontati nel programma (per es. sui colori, sulle parti del corpo). Ogni lezione iniziava con la canzone, aiutando sensibilmente la memorizzazione e la sensazione di piacevolezza nell'imparare l'italiano. Inoltre, anche l'uso di storie illustrate ha ottenuto lo stesso effetto: divertirsi e imparare nel contempo. Infine, momenti di interazione attiva sono stati i numerosi laboratori nei quali i ragazzi potevano recitare, ad esempio indossando maschere che esprimessero diverse emozioni, disegnare e cucinare sempre in italiano.

Chiaramente l'ascolto durante le lezioni si è alternato con il ruolo attivo dei ragazzi nella produzione linguistica. Infatti uno degli scopi dei nove mesi del progetto era quello di dare ai ragazzi le basi per condurre un dialogo in italiano, seppur semplice, e non solo la memorizzazione di liste di parole tematiche (relazioni parentali, nomi degli animali, ecc.). Fin da subito è stato d'aiuto insegnare piccole frasi anziché parole singole (Carter, 2001), guidando gli studenti nella costruzione di frasi più complesse. Ad esempio, i ragazzi chiedevano di poter andare in bagno in italiano, imparando così nello stesso tempo a formulare una richiesta – costruzione valida per molte altre tipologie di richieste a patto di cambiare i componenti lessicali della frase – e i vocaboli specifici. Inoltre, all'inizio di ogni lezione il docente si intratteneva con gli studenti, in modo corale, ponendo domande sulla giornata corrente, su come stesse andando, se fossero felici, su che giorno fosse, ecc. e a turno uno degli studenti faceva lo stesso con un compagno o col docente. Al fine di impostare la giusta pronuncia di alcuni suoni assenti nella lingua madre degli studenti, come ad esempio il fonema vibrante /r/, venivano ripetuti i versi di alcuni animali come le rane: dopo neanche un mese i ragazzi dimostravano una pronuncia dell'italiano molto accurata. Molti sono stati anche i compiti di ripetizione. Gli esercizi erano inglobati all'interno di giochi, come ad esempio fare un trenino tutti insieme mentre uno degli studenti diceva se andare a destra o a sinistra, oppure ballare a tempo di musica e gridare una parola precisa quando la musica si fermava, ecc. Il contenuto di ogni lezione è stato ripetuto per almeno

tre volte (visto che le lezioni erano due a settimana, questo significa che coprivano l'arco di due settimane). Un'altra attività molto apprezzata è stata guardare video incentrati su alcuni aspetti della cultura italiana, per es. la produzione di manufatti artigianali o di ricette di cucina, mentre il docente faceva delle domande su quello che si vedeva (movie-talk activity). Questo ha restituito anche una maggiore consapevolezza della tradizione e della cultura italiana, di cui la lingua è veicolo ed espressione.

In generale, l'ascolto passivo e la produzione attiva, così come il coinvolgimento dell'intera persona nel processo d'acquisizione, si sono rivelati tecniche dinamiche accattivanti per coinvolgere gli studenti, facendo apprezzare il progetto a loro e alle famiglie di provenienza.

#### 4. Risultati e conclusioni

Il progetto ha avuto una durata di nove mesi. Nessuno degli studenti che vi ha partecipato aveva una conoscenza pregressa dell'italiano, sebbene moltissimi provenissero da famiglie di origine italiana. Alla conclusione del corso gli studenti avevano sviluppato la capacità e le conoscenze necessarie per presentarsi, dire i loro gusti alimentari e hobby, chiedere informazioni, ecc. Tuttavia, il risultato più sorprendente è stato il generale entusiasmo della scuola e delle famiglie coinvolte, le quali hanno chiesto che il progetto proseguisse anche negli anni successivi. Ciò è stato possibile grazie soprattutto al contesto socio-culturale in cui si è operato: riportare la lingua italiana nella comunità di South Philadelphia ha restituito alle molte famiglie di origine italiana un pezzo importante e vivo della loro storia, realizzando uno degli scopi più importanti dell'educazione linguistica "linking one's own identity to the community of speakers of the language" (Cummins, 2008:188).

Di certo le metodologie utilizzate hanno sostenuto questo risultato, permettendo un coinvolgimento affettivo ed attivo degli studenti. L'uso di canzoni, giochi, disegni, esercizi compilativi, ma anche di esperienze dirette di cucina e teatro, hanno permesso di coinvolgere gli studenti tenendo in considerazione i molteplici aspetti della loro personalità.

#### Bibliografia:

- Carter, A. (2001). Vocabulary. In: D. Nunan & R., Carter (eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge (MA): Cambridge University Press, 42-47.
- Cummins, J. (1991). The politics of paranoia: reflections on the bilingual education debate. In: O. Garcia (ed.), *Bilingual education: Focusschrift in honour of Joshua A. Fishman*. Amsterdam: John Benjamins, 183-199.
- Burns, A. & Richards, J. C. (2009). *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge (MA): Cambridge University Press.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: John Wiley and Sons.
- Lindholm-Leary, K. J. & Howard, E. R. (2007). Language development and academic achievement in two-way immersion programs. In: T. W. Fortune & D. J. Tedick (eds.), *Pathways to multilingualism: evolving perspectives on immersion education*. Clevedon: Multilingual Matters, 177-200.
- Muñoz, C. & Singleton, D. (2011). A critical review of age-related research on L2 ultimate attainment. *Language Teaching* 44, 1-35.
- Polinsky, M. & Kagan, O. (2007). Heritage languages: In the 'wild' and in the classroom". *Language and Linguistics Compass* 1 (5), 368-395.
- Rhodes, N. C. & Pufahl, I. (2009). *Foreign language teaching in U.S. schools: results of a national survey*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Rost, M. (2011). *Teaching and Researching Listening*. Harlow: Pearson.
- Stanger-Ross, J. (2010). Chicago: The University of Chicago Press.

## ERGÄNZUNG ZUM ARTIKEL: DIE ROMANDIE IN DEN FRANZÖSISCHLEHRMITTELN DER OBLIGATORISCHEN SCHULE IN DER DEUTSCHSPRACHIGEN SCHWEIZ

Lafine, J. & Thomas, A. (2020). La Suisse romande dans les manuels de FLE à l'école obligatoire en Suisse alémanique. *Babylonia* 1:2020, 34-43.

● Christine Le Pape  
& Peter Klee

Die Autorinnen Lafine und Thomas (2020) untersuchten, wie die französische Sprache der Kantone der Westschweiz in den Französischlehrmitteln der Deutschschweiz dargestellt wird. Anlass zu dieser Untersuchung war eine Studie mit Tessiner Gymnasiast/innen, die angaben, in der Schule Standardfranzösisch zu lernen, nur sehr wenige waren der Ansicht, die französische Sprache der Romandie zu lernen. Es interessierte die Autorinnen, ob sprachliche Varietäten wie *souper*, *nonante* oder auch *Natel* mit entsprechender Reflexion in den Lehrmitteln der deutschsprachigen Schweiz vorkommen. Weitere Kapitel sind den Akzenten und der Darstellung der Westschweiz in den Kommentaren für die Lehrpersonen gewidmet.

Folgende Lehrmittel wurden analysiert: Das älteste, *envol*, aus dem Jahr 2000-2002, das die Jahrgänge 7-11 (HarmoS) umfasst und seither in 10 Kantonen der Zentral- und Ostschweiz sowie in beiden Halbkantonen Appenzell und im Kanton Aargau eingesetzt wurde; *Mille feuilles* und *Clin d'oeil*, die in den Jahren 2011-2017 für die sechs Passepartout Kantone entlang der Sprachgrenze als Gesamtlehrmittel geschaffen wurden und die Jahrgänge 5-8 resp. 9-11 (HarmoS) beinhalten, sowie *dis donc!* (2017-2018) als Nachfolgelehrmittel von *envol*, das zurzeit der Analyse erst in der 7. Klasse (HarmoS) fertig erstellt und in Gebrauch war.

Bei allen vier genannten Lehrwerken wurde die Repräsentation der West-

schweiz referiert. Unbegreiflicherweise wurde in *envol* jedoch nur das strukturierte Schülerbuch mit dem Arbeitsheft einbezogen. Zum Lehrmittel gehören aber insgesamt 28 textorientierte Module zu je 18-20 Seiten, die den eigentlich innovativen Teil des Lehrwerks darstellen und in einem Drittel bis zur Hälfte der Lektionen zum Einsatz kommen sollen (Wüest, 2001, S. 38/39). Die Absicht der Autor/innen war es, die Sprachlehr- und -lernmethode in Richtung eines autonomiefördernden, inhalts- und textorientierten (viele authentische Hör- und Lesetexte, «*approche authentique*»), binnendifferenzierten Unterrichts weiterzuentwickeln. Das Lehrmittel *envol* ist unmittelbar nach dem nationalen Forschungsprogramm 33 über die Wirksamkeit der Bildungssysteme entwickelt worden. Die aus dem Projekt «Französisch-Deutsch: zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe 1» (Stern, Eriksson, Le Pape Racine, Reutener & Serra, 1999) gewonnenen Erkenntnisse sind in das Lehrmittel eingeflossen und haben schliesslich zur Zweiteilung in ein strukturorientiertes Lehrbuch einerseits und inhaltsbezogene Module andererseits geführt.

Die Beschreibung der Methode in der Tabelle 1 (Lafine & Thomas, 2020, S. 35) wäre also in erwähntem Sinne zu ergänzen. In den obligatorischen Modulen der Sekundarstufe 1 sind aber auch viele Informationen über die Romandie zu entdecken, wie folgende Aufstellung zeigt.



## Die Romandie in den Modulen

In *envol* 7 und 8 sind die Module (Klee & Klee, 2000, 2001, 2002) jeweils in Verbindung mit einer *Unité* im Buch vorgesehen. Sie lehnen sich inhaltlich an die Themen der Buchlektionen an und favorisieren die darin vorkommenden Strukturen und Sprechakte. In *envol* 9 sind sie freier einsetzbar.

In den Modulen stehen Sachthemen im Vordergrund. Sie kommen den Interessen der Jugendlichen entgegen und enthalten Sachtexte, Geschichten, Comics, Chansons, Spiele und im 10. Schuljahr (HarmoS) auch Videosequenzen. Sie sollen einerseits Weltwissen vermitteln und die Urteilsfähigkeit der Schüler/innen fördern, andererseits aber auch Spass und Unterhaltung bieten (Tabelle 1).

Entgegen der Annahme der Autorinnen nimmt die Romandie in den Modulen einen grossen Platz ein. So sind bekannte und unbekannte Persönlichkeiten interviewt worden, wie etwa die Modedesignerin Solo-Matine aus Genf (Modul: *La mode*), Sébastien Fournier (Modul: *Métier de rêve*) und Claude Nicollier (Modul: *Sciences et techniques*). Einen Text mit einem Filmausschnitt finden wir auch

### Übersicht über die Module zum Lehrmittel *envol*

Module zu *envol* der Primarschule – nicht obligatorisch  
La météo  
Un camp de classe

### Sekundarstufe I, 9. Klasse HarmoS – obligatorisch

- 7.1 La famille aujourd'hui
- 7.2 Vivent les vacances
- 7.3 Bon appétit
- 7.4 Les sports
- 7.5 En forme
- 7.6 Les loisirs
- 7.7 Les animaux
- 7.8 Atelier d'écriture

### 10. Klasse HarmoS - obligatorisch

- 8.9 L'école idéale
- 8.10 La mode
- 8.11 La BD
- 8.12 La Suisse romande
- 8.13 Paris
- 8.14 La pub
- 8.15 Sciences et techniques
- 8.16 Atelier de lecture

### 11. Klasse (HarmoS) frei einsetzbar

- Les aventures
- La musique
- Notre avenir
- Amitié – amour
- Au camping (Simulation globale)
- Métier de rêve
- Nature et environnement
- Les médias

Echange – nicht obligatorisch

Tabelle 1

über Bertrand Piccards Ballonflug (Modul: *Les aventures*). Philippe Becquelin (Mix et Remix) hat sein Interview sogar selbst illustriert (Modul: *La Suisse romande*). Zep ist neben dem Interview und den Anleitungen «Deviens dessinateur de BD!» (Modul: *La BD*) in etlichen Heften auch mit einer Comicseite präsent. Von Derib sind einige Seiten von «Jo» integriert worden (Modul: *Amitié – amour*).

Es kommen aber auch viele Jugendliche zu Wort, sei es in Interviews oder Stellungnahmen – es handelt sich also um authentische Texte. So äussern sich etwa Romain aus Boudry und Jeevan aus Bôle zu ihren Vorlieben «Resto ou Mac Do» (Modul: *Bon appétit*), Lionel aus Mies zur «Ecole idéale» (Modul: *L'école idéale*). Emilie aus Colombier und Joëlle au Penthaz sind über ihren Sport interviewt worden, Schwimmen und Reiten (Modul: *Les sports*), Jacques-Alain zu seinem Hobby «Ma passion, la musique» (Modul: *La musique*) oder Nadine über ihre Berufslehre «Apprentie informaticienne (Modul: *Métier de rêve*) usw.

Die Tatsache, dass viele Jugendliche aus der Romandie interviewt worden sind, schlägt sich vorwiegend in der mündlichen Sprache auch in einem teilweise umgangssprachlichen Vokabular nieder: *vachement pressé; c'est sympa; le cheval, c'est mon dada; ma voix déraile* usw. Der Journalist Christoph Hans zeigte in einem Artikel vom 31. März 2000 in «Le Temps» dafür wenig Verständnis: «Le ton est délibérément juvénile et l'image de la société en rapport avec l'âge des élèves.» Die ablehnende Haltung manifestiert sich jedoch vor allem in einer despektierlichen Karikatur den Lehrpersonen gegenüber (Illustration 1).



Illustration 1

Im Heft «Vivent les vacances» lernen die Schüler/innen die Westschweiz in einem Würfelspiel kennen. Auch die Romandie selbst steht vielfach im Fokus, so etwa in den Reportagen «Les grenouilles à Champ-Pittet» (Modul: *Les animaux*) oder «La TSR roule avec le Tour de Romandie» (Modul: *Les médias*). Schliesslich ist das ganze Modul «La Suisse romande» der französischsprachigen Schweiz gewidmet: In informativen Texten, Interviews und Filmausschnitten werden das Salzbergwerk von Bex, Nyon zur Zeit der Römer, die Escalade in Genf und die Ursprünge der Uhrenindustrie in Neuchâtel vorgestellt. Ein ganzes Kapitel befasst sich mit Henry Dunant und der Gründung des Roten Kreuzes (CICR).

## Der spezifische Wortschatz aus der Romandie

Im Modul «La Suisse romande» befasst sich das letzte Kapitel auch mit der Lexique: «Le langage des Romands» (vgl. Manno, 1999). Im Lehrer/innenkommentar wird dabei Bezug genommen auf einen in Babylonien veröffentlichten Artikel von P. Knecht: «Blick auf das Französische der Westschweiz: *Der Dictionnaire suisse romand*» (Knecht, 1999). In Anlehnung an den Artikel werden die Lernenden in der Einleitung mit «Helvetismen» vertraut gemacht:

En Suisse romande, on parle français comme en France, en Belgique ou au Québec. Mais la langue des Romands n'est pas identique à celle des Français. Les différences entre le français parlé à Paris et le français parlé en Suisse romande s'expliquent par une histoire différente. Les Parisiens s'amusent quand un Romand dit nonante. Etonnés, ils découvrent peu à peu que le français régional de Suisse romande est une

langue pleine de trouvailles, de richesses. La langue des Romands a gardé des mots patois comme panosse (Scheuer-tuch), elle a conservé de vieux mots français comme septante, elle a emprunté des mots de l'allemand comme chablon (Schablone), elle a créé de nouveaux mots comme agender (vormerken). Bref, c'est une langue vivante (S. 20).

Es folgt eine Gegenüberstellung eines fiktiven Briefes in für die Schüler/innen üblichem mündlichen *français familier*, derselbe Brief mit Ausdrücken aus der Romandie (Illustration 2 und 3).

Ergänzt wird der Text durch ein Würfelspiel auf einer Karte der französischen Schweiz, «Le langage des Romands» (Klee & Klee, *Les jeux sont faits*, 2001) bei dem es darum geht, mit Hilfe einer Zeichnung die Bedeutung eines für die Romandie typischen Wortes zu erraten: *bonnard, tout de bon, s'encoubler, pécloter, poutzer, le chenil, le renversé* usw. Text und Spiel stützen sich auf den *Dictionnaire suisse romand* (Thibault, Knecht, Boeri & Quenet, 1997) ab. Die Spielkarten sind im Lehrmittelverlag Zürich erhältlich.

Die Romandie und ihre sprachlichen Besonderheiten haben damit nicht nur, wie die Autorinnen behaupten, in den Lehrmitteln der Grenzkantone ihren Platz, sondern auch im Lehrmittel *envol* für die Zentral- und Ostschweiz.

### Die verschiedenen Akzente

Das Modul «La Suisse romande» wird durch reich bebilderte Texte eingeführt: «Ma région, je l'aime». Schüler/innen präsentieren ihre Region. Da die Jugendlichen ihren Text selbst sprechen und aus fünf Kantonen stammen – Neuchâtel, Fribourg, Vaud, Jura und Genève – kann

ein besonderes Augenmerk auf die regional unterschiedlichen Akzente gerichtet werden.

### Das Klassenlager – der Austausch

In zwei freiwilligen Modulen wird ange-regt, den Schritt über die Sprachgrenze zu wagen, sei es in einer Klassenver-legung oder in einem Schüler/innen-austausch. In «Un camp de classe» für die Primarschule finden die Lernenden einen Musterbrief, wie sie ein Museum, Verkehrsbüro oder eine Gemeindever-waltung anschreiben können, um Un-terlagen zu erhalten. Sie erstellen einen Menüplan: *déjeuner, dîner, souper*. Nicht ohne nochmals darauf hingewiesen zu werden, dass in Frankreich andere Begrif-fe verwendet werden: «N'oublie pas: En France, on dit *le petit déjeuner, le déjeuner, le dîner*.» In einer bebilderten Doppelseite wird zudem der Kanton Jura vorgestellt. In «Echange» für die Sekundarstufe I wird ein Austausch zwischen Colombier (NE) und Speicher (AR) beschrieben. In «Quelques impressions» versuchen die Jugendlichen auf beiden Seiten, für ein Austauschabenteuer Mut zu machen.

### Begleitmaterial für die Lehrpersonen

Die Aussage im Artikel, die didaktischen und konzeptuellen Begleitmaterialien von *envol* betreffend, «Mais on ne trouve aucun commentaire sur la variation lexi-cale» (Lafine/Thomas, S. 41), entspricht nicht ganz den Tatsachen. In dem von den Autorinnen konsultierten Werk von Wüest steht für die Sekundarstufe I, dass «sich – ebenfalls im Sinne einer mög-lichst grossen Lernerautonomie – alle

#### Lis et compare

Stéphane écrit à un camarade d'école pour lui raconter ses *mésaventures*. Voici sa lettre:

Cher Guillaume,  
Quel samedi! Il faisait une telle fricasse qu'avec les copains, on s'est tous retrouvés chez Jacques pour jouer au jass. On a d'abord dû débarrasser la table de son chenil.

Viviane n'arrêtait pas de bringuer, parce qu'elle perdait au jeu. Yves faisait joujou avec le Natel qu'il se trimbale depuis la semaine dernière: il a piqué la mouche quand on lui a dit de le ranger. A minuit, j'ai voulu rentrer chez moi. J'ai pétouillé un long moment avec mon boguet, mais rien à faire. J'ai dû rentrer à pied.

Et toi, où en es-tu avec tes révisions? Je te tiendrai les pouces pendant ton examen.

Tout de bon et à bientôt.  
Stéphane

Illustration 2

Tu ne comprends pas tout, parce que Stéphane utilise des mots typiquement romands que tu ne connais pas. Il sait s'adapter à ses *interlocuteurs*. Voici la lettre qu'il t'écrirait:

Chère Deborah,  
Quel samedi! Il faisait tellement froid qu'avec les copains, on s'est tous retrouvés chez Jacques pour jouer aux cartes. On a d'abord dû débarrasser la table de son désordre.

Viviane n'arrêtait pas de nous *agacer*, parce qu'elle perdait au jeu. Yves avait sorti son portable qu'il *trimbale* depuis la semaine dernière: il s'est mis en colère quand on lui a dit de le ranger. A minuit, j'ai voulu rentrer chez moi. Mais je n'arrivais pas à remettre en marche ma mobylette. J'ai dû rentrer à pied.

Et toi, où en es-tu avec tes révisions? Je serai de tout cœur avec toi pendant ton examen.

Bien à toi.  
Stéphane

Illustration 3

wesentlichen Anweisungen im Lehrwerk und in den Modulen selbst befinden» (Wüest, 2001, S. 38) (s. oben das Kapitel: *Der spezifische Wortschatz der Romandie*).

## Schlussfolgerungen

Im Sinne einer Mehrsprachigkeitsdidaktik werden Herkunftssprachen, Schulsprache und Fremdsprachen im Unterricht so miteinander vernetzt, dass Synergien genutzt und Kompetenzen miteinander verknüpft werden können. Daher ist folgende in *Babylonia* hervorgehobene Bemerkung der Autorinnen zu hinterfragen: «Cette option plurilingue occulte probablement la question des variantes du français, qui est traditionnellement considérée comme difficile à enseigner» (Lafine & Thomas, 2020, S. 43, nach Detey, 2017). Und weiter: «Cette potentielle difficulté n'explique pourtant pas pourquoi les variantes du français de France ont la priorité dans des manuels destinés à des élèves suisses, parfois même sur la frontière linguistique, et encore moins pourquoi elle n'est pas explicitement thématisée en dehors des clichés classiques» (ibid. S. 43).

Das Lernen von zwei Fremdsprachen ab dem Anfängerunterricht ist eine langfristige Aufgabe. Um diese Aufgabe zu erleichtern, wird heute bewusst das sprachliche Vorwissen der Schüler/innen miteinbezogen. Aus unserer Sicht kann aber erst ab einem gewissen Spracherwerbsstand vertieft und nutzbringend

mit Varietäten der Sprachen gearbeitet werden. Wenn dennoch in den Lehrmitteln bei entsprechender Gelegenheit Beispiele erwähnt werden, so bezweckt dies einerseits, auf Missverständnisse aufmerksam zu machen (*dîner ou déjeuner*), andererseits aber auch, auf die Lebendigkeit der Sprache hinzuweisen (*soixante-dix ou septante*) – ein interessantes Feld auch beim Lernen von Deutsch. Gibt es doch genau so wenig ein einheitliches «Schweizerdeutsch» oder «Deutsch der Deutschen» wie es ein einheitliches «français de France» oder «français de Suisse» gibt (u.a. Manno, 1999).

Es geht aus unserer Sicht nicht um einen Gegensatz zwischen der Mehrsprachigkeit und den diversen Facetten innerhalb einer Sprache. Dass die Volksschüler/innen der Schweiz Grundlagen von drei Sprachen lernen und täglich mit ihnen und weiteren Sprachen konfrontiert werden, ist eine Tatsache, der sich alle Lehrpersonen, nicht nur die Fremdsprachenlehrpersonen, stellen müssen. Im übrigen: Der Eindruck der Tessiner Gymnasiast/innen, in der Schule «Standardfranzösisch» zu lernen, was immer sie auch darunter verstanden haben, kann durchaus positiv aufgefasst werden: Es ist eine gute Grundlage, sich nach einiger Zeit in Neuchâtel, Marseilles, Québec oder Brazzaville zurechtzufinden (Eisner & Klee, 2017, S. 133 ff.).

## Bibliographie

Achermann, B., Bawidamann, M., Tchang-George, M., Weinmann, H. (2001). *Un camp de classe*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Dahinden, B., Klee, P., Le Pape Racine, C., Manno, G., Ochsner Janibelli, G., Rusch, H.-U. & Tchang-George, M. (1. Ausgabe 2000; 2013, 12. korrigierte Auflage). *envol 7. Livre de l'élève*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Dahinden, B., Klee, P., Le Pape Racine, C., Manno, G., Ochsner Janibelli, G., Rusch, H.-U. & Tchang-George, M. (2000; 5. Auflage 2012) *Envol 7. Kommentar*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Bersinger, S., Gubler, B., Manno, G., Rusch, H.-U. & Tchang-George, M. (1. Ausgabe 2001; 2014, 13. unveränderte Auflage). *envol 8. Livre de l'élève*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Bersinger, S., Gubler, B., Manno, G., Rusch, H.-U. & Tchang-George, M. (2001; 3. korrigierte Auflage 2011). *Envol 8. Kommentar*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Eisner, M., Klee, P. (2017). *Dis voir!*

*Nachschlagewerk zu dis don! 5 bis 9*. Lehrmittelverlag Zürich, Lehrmittelverlag St. Gallen.

Klee, P., Klee, S. (2000). *Module envol 7: Vivent les vacances, Les sports, Les animaux*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Klee, P., Klee, S., Manno, G. (2000). *Modul envol 7: Bon appétit*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Klee, P., Klee, S. (2001). *Module envol 8: L'école idéale, La BD, La Suisse romande, Sciences et techniques*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Klee, P., Klee, S., Tchang-George, M. (2001). *Modul envol 8: La mode*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Klee, P., Klee, S. (2001). *envol 8: Les jeux sont faits: Le langage des Romands*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Klee, P., Klee, S. (2002). *Module envol 9: Les aventures, La Musique, Amitié – amour, Métier de rêve, Les médias*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Klee, P., Klee, S. (2003). *Modul: Echange*. Zürich:

Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Knecht, P. (1999): Blick auf das Französische der Westschweiz: Das Dictionnaire suisse romand. *Babylonia* 3:1999, 14-15.

Lafine, J. & Thomas, A. (2020). La Suisse romande dans les manuels de FLE à l'école obligatoire en Suisse alémanique. *Babylonia* 1:2020, 34-43.

Manno, G. (1999): Die Einflüsse des Deutschen auf das Regionalfranzösische der Welschschweiz. *Babylonia* 3:1999, 17-22.

Stern, O., Eriksson, B., Le Pape Racine, C., Reutener, H. & Serra, C. (1999). *Französisch – Deutsch. Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe 1*. Nationales Forschungsprogramm 33. Chur/ Zürich: Verlag Rüegger.

Thibault, A., Knecht, P., Boeri, G. & Quenet, S. (1997). *Dictionnaire suisse romand: Particularités lexicales du français contemporain*. Genève: Editions Zoé.

Wüest, J. (2001). *Der moderne Fremdsprachenunterricht. Eine Einführung*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Bettina Baumann (2019). *Masterthesis: Grammatik visuell vermittelt.*

Die Masterthesis der Designstudentin der Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK) untersuchte das Potenzial von Visualisierungen zur Vermittlung von Fremdsprachengrammatik. Am Beispiel der französischen Sprache suchte das Masterprojekt nach Ansätzen, Grammatikregeln visuell zu vermitteln, um Schülerinnen und Schülern der Mittelstufe einen spielerischen Zugang zur Grammatik zu verschaffen. Die Visualisierungen fungieren dabei als motivationsfördernde und wissensvermittelnde Elemente sowie als Erinnerungstütze. Eine umfassende Recherche, Umfragen und Workshops mit der Zielgruppe bilden die Grundlage der Untersuchung. Im Austausch mit Prof. Christof Chesini der Pädagogischen Hochschule St. Gallen flossen die Erkenntnisse in ein Gestaltungskonzept von Lernkarten ein, das Visualisierungen als zentrales Element der Vermittlung versteht.



Marta García García, Manfred Prinz & Daniel Reimann (Hrsg.) (2020) *Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen.*

Mehrsprachigkeit ist seit Jahrzehnten eines der zentralen sprachen- und bildungspolitischen Anliegen in Europa, Mehrsprachigkeitsdidaktik eines der zentralen Forschungsfelder der deutschsprachigen Fremdsprachendidaktik. Der romanistischen Fremdsprachendidaktik kommt dabei eine zentrale Rolle zu, da die romanischen Sprachen beinahe die einzige Sprachenfamilie darstellen, aus der regelmäßig mehr als eine Fremdsprache im Laufe einer Schullaufbahn erlernt werden kann. In den letzten Jahren haben sich zahlreiche Veränderungen in der Schülerschaft ergeben, aufgrund derer Mehrsprachigkeitsdidaktik „neu gedacht“, d. h. theoretisch und konzeptionell weiterentwickelt, weiter beforscht und unterrichtspraktisch ausgestaltet werden muss.



Anja Giudici, Rocco W. Ronza & Verio Pini (ed.) (2020): *Il plurilinguismo svizzero e la sfida dell'inglese.*

L'inglese fa ormai parte del paesaggio linguistico europeo e svizzero; si è affermato con rapidità sorprendente, dilagando tra i giovani, nel mondo accademico, economico e oltre in modo attrattivo e vincente. La sua irruzione nel plurilinguismo elvetico pone una sfida, ma offre innegabili opportunità. I testi specialistici qui offerti in volume, per iniziativa dall'associazione Coscienza svizzera, affrontano il fenomeno da più angolazioni, ne percorrono la storia, lo seguono in contesti diversi. Il «laboratorio elvetico» e il contesto europeo sono in assonanza. Con contributi di: Dunya Acklin, Matteo Bonotti, Till Burckhardt, Sandro Cattacin, Jean-Luc Egger, Anja Giudici, François Grin, Stefano A. Losa, Alessio Petralli, Verio Pini, Remigio Ratti, Sergio Roic, Rocco W. Ronza, Nenad Stojanović, Martina Zimmermann



Katja Schnitzer (2020). *Mehrsprachigkeit als Ressource. Zur Praxis des Sprachunterrichts in der Sekundarstufe I.*

Durch Zuwanderung hat die Zahl der Zwei- und Mehrsprachigen seit über 50 Jahren stark zugenommen, auch in den bis dahin nur deutschsprachigen Bildungseinrichtungen. Gleichwohl verfügen mehrsprachige Schülerinnen und Schüler noch immer über keine gleichberechtigte Bildungsteilnahme. Die grundsätzlich anerkannte Kompetenz Mehrsprachigkeit gilt im Kontext von Migration und Flucht nach wie vor als stigmatisierend. Zuständig für Schulerfolg und Sprachkompetenzen ist der Deutschunterricht. Wie Lehrpersonen Sprachreflexion in vielsprachigen Klassen ausgestalten, ist jedoch bislang nicht bekannt. Die vorliegende Untersuchung schließt diese Lücke. Durch eine Standortbestimmung ermöglicht sie einen empirisch gestützten Einblick in die Praxis des Deutschunterrichts in der Sekundarstufe I in Baden-Württemberg. Im Mittelpunkt steht die Frage nach dem Fachwissen, den Einstellungen sowie dem Einsatz von Unterrichtsmaterialien der Lehrpersonen.



# APEPS - RÜCKBLICK 2019

ARBEITSGEMEINSCHAFT ZUR FÖRDERUNG DES MEHRSPRACHIGEN UNTERRICHTS IN DER SCHWEIZ  
ASSOCIAZIUN DA LAVUR PER LA PROMOZIUN DA L'INSTRUCZIUN PLURILINGUA EN SVIZRA  
ASSOCIAZIONE PER LA PROMOZIONE DELL'INSEGNAMENTO PLURILINGUE IN SVIZZERA  
ASSOCIATION POUR LA PROMOTION DE L'ENSEIGNEMENT PLURILINGUE EN SUISSE  
www.plurilingua.ch, Emile JENNY, Obergasse 4, 2502 Biel, emile.jenny@hep-bejune.ch

Accueil du nouveau président Tristan Mottet après un engagement exceptionnel de Christine Le Pape Racine durant plus de 13 ans, simposio annuale e 25° anniversario dell'associazione, Teilnahme an mehreren Kursen/Kolloquien: l'APEPS a connu une année 2019 riche dont un aperçu est proposé ci-dessous.

## Jahrestagung 2019 an der HEP-BEJUNE in Biel/Bienne

Le colloque 2019 a été marqué par la célébration des 25 ans de l'APEPS. Zu diesem Anlass wurde am Freitagabend (15.11.2019) im Theater Rennweg 26 eine Spezialaufführung des zweisprachigen Theaters La Grenouille in Biel/Bienne gezeigt (Stück *Die wahre Geschichte von Regen und Sturm oder Goutte, Claire et la tempête* nach dem Kinderroman von Anne M. Martin).

La journée du samedi (16.11.2019) a débuté par l'Assemblée générale puis l'ouverture du colloque durant laquelle M. Maxime Zuber, Recteur de la HEP-BEJUNE et M. Eric Fehr, Maire de la ville de Biel/Bienne, ont mis en avant les projets liés au plurilinguisme de la région. Christine Le Pape Racine hat dann die geschichtliche Entwicklung der Mehrsprachigkeit an der Volksschule in der Schweiz präsentiert und gezeigt, dass noch viel Ausbaupotential für die Mehrsprachigkeitsdidaktik vorhanden ist. Der Beitrag von Emanuel Gogniat zur Filière Bilingue in Biel/Bienne zeigte danach auf, was in einer gegebenen Zeitspanne durch reziproke Immersion erreicht werden kann. È stato poi presentato il progetto editoriale Modi di dire – espressioni idiomatiche nelle lingue nazionali a confronto – che mette in evidenza espressioni idiomatiche nelle quattro lingue nazionali. La matinée a été clôturée par un speed-dating permettant aux participants venus de tous les coins de la Suisse de faire connaissance et d'élargir leur réseau ainsi que par un

Instant Culturel animé par la chorale des grands de la Musique des Jeunes de Biel/Bienne. En deuxième partie de journée, différents ateliers ont permis aux participants d'approfondir certains thèmes abordés le matin, notamment les résultats scientifiques concernant la Filière Bilingue par Emile Jenny et des informations plus détaillées sur le projet éditorial par Nicole Bandion et Vincenzo Todisco. Deux ateliers ont également été proposés au sujet de PRIMA (projet neuchâtelois d'enseignement précoce de l'allemand) par Béatrice Savary-Egli, Elisabeth Clerc et Cédric Bürgi, tous trois enseignants dans le projet. Sabine Rudio est venue parler des classes A.B.C.M. avec un focus sur le travail effectué autour des langues régionales et du plurilinguisme en Alsace. Schliesslich berichtete Christine Walser über ihre Tätigkeit als Sprachlehrerin für Schüler/innen mit Lernschwierigkeiten in einem Spital des Kantons Zürich. Une table ronde animée par Rolf Züger a permis de clôturer le colloque annuel par des échanges au sujet de l'avenir de l'enseignement des langues et des approches plurilingues en Suisse.

## Activitads da l'APEPS per l'onn 2019

L'APEPS ho pubblicato un prospetto bilingue (tedesco/francese) dove sono spiegati dei termini centrali sull'acquisizione plurilingue di bambini e giovani. La brochure si rivolge ai genitori e agli insegnanti, proponendo diverse attività che prouovono il plurilinguismo dei loro figli o alunni. Inoltre contiene una lista di indicazioni bibliografiche e di siti web utili. L'opuscolo è disponibile gratuitamente al link: [www.plurilingua.ch](http://www.plurilingua.ch)

Deux membres de l'APEPS (Christine Le Pape Racine et Emile Jenny) sont intervenus dans le cadre du Symposium sur le bi-plurilinguisme dans l'éducation tenu à Paris dans les bâtiments de l'INALCO

et qui a réuni près de 200 personnes. Le symposium a été mis sur pied par plusieurs associations oeuvrant pour le soutien de dispositifs d'enseignement bilingue ou plurilingue et l'ADEB ([www.adeb-asso.org](http://www.adeb-asso.org)) en a assuré la coordination.

Le Groupement d'Intérêt Public Académie de Corse a invité Christine Le Pape Racine à intervenir dans le cadre d'un stage de deux jours tenu à Corté, seule ville universitaire dans laquelle de nombreux cours sont encore donnés en corse.

Claudine Brohy ist die Schweizer Vertreterin im Expertenausschuss der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen. Dieses internationale Abkommen, das bis jetzt 25 der 47 Staaten des Europarats ratifiziert haben, fördert den Gebrauch und das Erlernen von Minderheitensprachen ein. Bildung und Unterricht spielen dabei eine bedeutende Rolle, insbesondere auch das zweisprachige Lehren und Lernen.

Im November 2019 hat Swissuniversities zugestimmt, die APEPS zu unterstützen, was neue Perspektiven für eine breitere Koordinierung mehrsprachiger Projekte eröffnet.

L'APEPS tire un bilan positif de l'année 2019 et se réjouit de la poursuite des activités en 2020-2021. Pour l'association, la situation pandémique actuelle pourrait permettre de développer de nouvelles synergies redimensionnées à des valeurs humaines, surtout lorsque l'importance du rôle des parents est prise en compte, à l'image de ce qui s'est vécu durant le confinement scolaire à domicile.



### Save the date

Le prochain colloque de l'APEPS aura lieu le 21 novembre 2020 à Berne



## ATELIER DI SCRITTURA «SCRIVERE E-MAIL FORMALI E INFORMALI»

### L'ITALIANO NON CI FA PAURA!

La Sezione Pari opportunità e questioni globali di genere ha organizzato l'atelier di scrittura «Scrivere e-mail formali e informali» tenutosi il 5 dicembre 2019 a Palazzo federale Ovest. L'atelier ha riscosso un notevole successo e verrà riproposto il 19 novembre 2020.

## Antonella Di Fusco | DFAE

Antonella Di Fusco è collaboratrice scientifica presso la Sezione Pari opportunità e questioni globali di genere al Dipartimento federale degli affari esteri DFAE nell'ambito della promozione del plurilinguismo e della diversità culturale.

In un articolo dal titolo «Chi ha paura del trilinguismo?» dedicato al workshop del 2018 sulla cultura dipartimentale trilingue, la Sezione Pari opportunità e questioni globali di genere giungeva alla seguente conclusione: «Per fare in modo che nel Dipartimento il trilinguismo sia all'ordine del giorno, è necessario che soprattutto l'italiano venga utilizzato maggiormente sia nello scritto sia nell'orale.» Un obiettivo semplice e ambizioso allo stesso tempo, che la Sezione si è prefissa di realizzare proponendo l'atelier di scrittura «Scrivere e-mail formali e informali», tenutosi il 5 dicembre 2019 sotto la direzione dei docenti Sofia Capozzoli, Daniele Lazzeri e Giancarlo Salvatore. L'atelier – aperto dalle parole di benvenuto del segretario generale Markus Seiler – ha riscosso un notevole successo. I venti partecipanti di prima lingua tedesca o francese, molto motivati e interessati a imparare ulteriori finanze della lingua italiana e del suo uso nella corrispondenza elettronica, non hanno avuto alcun timore di applicare le loro già buone competenze linguistiche in italiano, anzi!

Dopo una parte teorica sulle classiche formule di apertura e chiusura delle e-mail, ai partecipanti è stata data subito l'occasione di cimentarsi con la scrittura di vari tipi di corrispondenza elettronica. Il workshop si è così rivelato un dinamico e creativo laboratorio di scrittura durante il quale sono stati dissipati all'istante molti

dubbi: come formulare richieste difficili? Quale registro adottare se ci si rivolge a un superiore o se si è costretti a muovere una critica? E così via... I partecipanti hanno risposto con entusiasmo all'interattività promossa dai tre formatori, sempre pronti a rispondere alle loro domande. Le formule di apertura e chiusura delle e-mail sono state tema costante della giornata. Qui ne riportiamo qualcuna a titolo d'esempio:

- > «Come da accordi telefonici ...»
- > «A seguito della nostra telefonata...»
- > «Come concordato / convenuto durante la nostra conversazione telefonica...»
- > «In attesa di un Suo cortese riscontro...»

Un'attenzione particolare è stata riservata ai rischi che si celano dietro i falsi amici (p. es. «invito» e non «invitazione», «diplomatico» e non «diplomato», «in allegato» e non «annesso») e i pronomi diretti e indiretti, da sempre fonte di insidia per chi si dispone a imparare l'italiano.

L'attenzione è rimasta alta anche durante la parte finale e più tecnica del seminario, dedicata alla punteggiatura e al pari trattamento linguistico. Gli esempi tratti dalle Raccomandazioni della Cancelleria federale e dalla stampa svizzera e italiana hanno mostrato che, se ci rivolgiamo a una donna in diplomazia, possiamo utilizzare termini come «la ministra» e «l'ambasciatrice». La tendenza è sempre



Giancarlo Salvatore spiega in plenaria le classiche formule di apertura.

più quella di usare un lessico appropriato e alla forma femminile.

Nelle loro valutazioni, i partecipanti e le partecipanti hanno apprezzato la formula aperta e interattiva, a tratti ludica, del workshop, oltre agli esempi concreti e utili, consegnati anche sotto forma di pratica dispensa per la consultazione personale alla fine dell'atelier.

La Sezione Pari opportunità è convinta dell'importanza di proporre seminari in italiano che siano istruttivi ma anche divertenti per i partecipanti. L'approccio ludico e il tentativo spontaneo, senza paura di sbagliare, di esprimersi nella lingua straniera, sono fondamentali anche per coloro che vogliono migliorare le loro competenze d'italiano. Il nostro proposito è che l'italiano non sia percepito solo come lingua adoperata nella Svizzera italiana, ma che il suo uso diventi normale e corrente nel nostro Dipartimento. Visto l'ottimo riscontro, riproporrò l'atelier di scrittura «Scrivere e-mail formali e informali», sotto la direzione degli stessi formatori, il 19 novembre 2020. L'italiano non deve far paura a nessuno, vi aspettiamo dunque numerosi.

Ricordiamo che:

- > ogni collaboratrice e collaboratore dell'Amministrazione federale ha il diritto di esprimersi e scrivere nella sua prima lingua, soprattutto in italiano, la meno parlata delle lingue ufficiali
- > ai quadri dell'Amministrazione federale è richiesto il livello B2 di una terza lingua ufficiale
- > al DFAE le competenze linguistiche saranno parte integrale dell'MbO a partire dal 2020
- > tutte le e-mail e i documenti ufficiali destinati alla pubblicazione (online e su carta) vanno inoltrati al Servizio linguistico DFAE per la traduzione o il lettorato

Chi sono i docenti dell'atelier di scrittura?

- > **Sofia Capozzoli** è responsabile dei corsi d'italiano al DFAE
- > **Daniele Lazzeri** è docente d'italiano presso il Centro Linguistico dell'Università di Basilea
- > **Giancarlo Salvatore** è responsabile del gruppo di lingua italiana al Servizio linguistico DFAE

# Agenda

**12. Sept. 2020**

*I video nella classe di italiano  
LS/L2: cinema, tv, web video e  
video editing*

Sargans, CH  
→ [formi.ch](http://formi.ch)

**23. Sept. 2020**

*Bilder schreiben und Texte sehen*

Zürich  
→ [weiterbildung.uzh.ch](http://weiterbildung.uzh.ch)

**29. Sept. 2020**

*Das Veltlin – Geschichte und  
Kultur zwischen Nord und Süd*

Veltlin, IT  
→ [formi.ch](http://formi.ch)

**20. Okt. 2020**

*Le français en Suisse romande*

Zürich  
→ [weiterbildung.uzh.ch](http://weiterbildung.uzh.ch)

**27. Okt. 2020**

*Speaking English in a  
Multicultural World*

Zürich, CH  
→ [weiterbildung.uzh.ch](http://weiterbildung.uzh.ch)

**11. Nov. 2020**

*De la ciencia ficción al misterio:  
La serie roja «Reclam» en clase  
de ELE*

Zürich, CH  
→ [weiterbildung.uzh.ch](http://weiterbildung.uzh.ch)

## IMPRESSUM

### EDITORE

Fondazione Lingue e Culture  
CP 120, CH-6949 Comano

### BABYLONIA

Piazza Nasetto 3, CH-6500 Bellinzona  
T: 0041 91 8401143 • [babyllonia@idea-ti.ch](mailto:babyllonia@idea-ti.ch)  
[www.babyllonia.ch](http://www.babyllonia.ch)  
PCC 69-40263-5

### TIRATURA | ABBONAMENTO

Tiratura di questo numero 1/20: 1'500 copie.  
Abbonamento annuale: fr. 30.– online / 60.– print  
Costo del numero singolo: fr. 20.–  
Ordinazioni: [babylloniaabo@idea-ti.ch](mailto:babylloniaabo@idea-ti.ch)  
L'abbonamento non disdetto entro un mese prima  
della fine dell'anno si rinnova automaticamente.

### BABYLONIA È L'ORGANO D'INFORMAZIONE DI:

- **LEDAFIDS** | Lektoren und Lektorinnen Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz
- **APEPS** | Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz

### WWW.BABYLONIA.CH

Il sommario del numero, le sintesi di tutti gli articoli e una selezione di articoli sono scaricabili in pdf dal sito internet. Per gli abbonati, tramite il login, è invece disponibile l'intero archivio dei numeri dal 1991.

### BABYLONIA PER SCOPI DIDATTICI

I numeri di *Babyllonia* possono essere richiesti per l'insegnamento e per convegni scientifici al costo di fr. 12.– più spese di spedizione, fino ad esaurimento

### GRAFICA

Melina Rüegg | [melina.rueegg@uzh.ch](mailto:melina.rueegg@uzh.ch)

### CONCETTO GRAFICO

Filippo Gander | distillerie grafiche  
[www.distillerigrafiche.ch](http://www.distillerigrafiche.ch) • [filippo.gander@gmail.com](mailto:filippo.gander@gmail.com)

### TIPOGRAFIA

Tipografia Torriani SA  
via Pizzo di Claro 3, CH-6500 Bellinzona  
[tipo.torriani@bluewin.ch](mailto:tipo.torriani@bluewin.ch)

### REDAZIONE

Mathias Picononi | PH St. Gallen  
[mathias.picononi@phsg.ch](mailto:mathias.picononi@phsg.ch)  
Matteo Casoni | OLSI, Bellinzona  
[matteo.casoni@ti.ch](mailto:matteo.casoni@ti.ch)  
Jean-François de Pietro | IRDP, Neuchâtel  
[Jean-Francois.dePietro@irdp.ch](mailto:Jean-Francois.dePietro@irdp.ch)  
Brigitte Gerber | IUFE, Université de Genève  
[Brigitte.Gerber@unige.ch](mailto:Brigitte.Gerber@unige.ch)  
Manfred Gross | PH Graubünden  
[Manfred.Gross@phgr.ch](mailto:Manfred.Gross@phgr.ch)  
Stefano Losa | CLIP  
[stefano.losa@supsi.ch](mailto:stefano.losa@supsi.ch)  
Amelia Lambelet | University of Maryland  
[lambelet@umd.edu](mailto:lambelet@umd.edu)  
Laura Loder-Büchel | PH Zürich  
[laura.loder@phzh.ch](mailto:laura.loder@phzh.ch)  
Jeanne Pantet | [jeanne.pantet@gmail.com](mailto:jeanne.pantet@gmail.com)  
Elisabeth Peyer | Institut für Mehrsprachigkeit,  
Fribourg [elisabeth.peyer@unifr.ch](mailto:elisabeth.peyer@unifr.ch)  
Ingo Thonhauser | HEP Vaud  
[ingo.thonhauser@hepl.ch](mailto:ingo.thonhauser@hepl.ch)



**12.–14. Nov. 2020 (nuova data)**

*XXI Convegno Nazionale GISCEL  
La scrittura nel terzo millennio*

Locarno, CH  
→ <https://giscel2020.www2.dfa.supsi.ch/>

**18. Nov. 2020**

*Didaktik des mehrsprachigen  
Unterrichts*

Bern, CH  
→ [ehb.swiss.ch](http://ehb.swiss.ch) > Weiterbildung

**19–21. Nov. 2020**

*Linguisti in contatto 3. Ricerche  
di linguistica italiana in Svizzera  
e sulla Svizzera*

Bellinzona, CH  
→ [www.ti.ch/olsi-convegno](http://www.ti.ch/olsi-convegno)

**27. Nov. 2020**

*Travailler la compréhension  
de l'oral dans les classes de  
langue au secondaire II: de  
l'entraînement à l'évaluation*

Lausanne, CH  
→ [hepl.ch](http://hepl.ch) > formations continues

**13. Dez. 2020**

*Exploitation de films dans  
l'enseignement de l'allemand au  
secondaire I et II*

Lausanne, CH  
→ [hepl.ch](http://hepl.ch) > formations continues

**16. Jan. 2021**

*Le competenze letterarie  
descritte nell'ESP III*

St. Gallen, CH  
→ [formi.ch](http://formi.ch)

**25. Jan. 2021**

*Fridays for Future, Nachhaltige  
Entwicklung – und  
Literaturunterricht?*

Zürich, CH  
→ [weiterbildung.uzh.ch](http://weiterbildung.uzh.ch)

**27. Jan. 2021**

*Découvrir et tester des jeux  
vidéo pour enseigner les  
mathématiques, les langues,  
l'histoire, la science, etc.*

Lausanne, CH  
→ [hepl.ch](http://hepl.ch) > formations continues

## AUTORI DI QUESTO NUMERO

**Irene Althaus** | PH Luzern  
[irene.althaus@phlu.ch](mailto:irene.althaus@phlu.ch)  
**Aixa Andreetta** | Pro Grigioni Italiano  
[aixa.andreetta@pgi.ch](mailto:aixa.andreetta@pgi.ch)  
**Sabrina Bertollo** | Università Verona  
[sabrina.bertollo@univr.it](mailto:sabrina.bertollo@univr.it)  
**Sabine Binder** | PH Zürich  
[sabine.binder@phzh.ch](mailto:sabine.binder@phzh.ch)  
**Claudine Brohy** | Université de Fribourg  
[claudine.brohy@unifr.ch](mailto:claudine.brohy@unifr.ch)  
**Sabrina Bundi** | Radiotelevisioni Svizra Rumantsch  
[sabrina.bundi@gmail.com](mailto:sabrina.bundi@gmail.com)  
**Antonella Di Fusco** | DFAE  
[antonella.difusco@eda.admin.ch](mailto:antonella.difusco@eda.admin.ch)  
**Federico Gobbo** | Università Amsterdam  
[F.Gobbo@uva.nl](mailto:F.Gobbo@uva.nl)  
**Matteo Greco** | IUSS di Pavia  
[matteo.greco@iusspavia.it](mailto:matteo.greco@iusspavia.it)  
**Lynne G. Hood**  
[hello@lynneghood.com](mailto:hello@lynneghood.com)  
**Christine Le Pape Racine**  
[paperace@bluewin.ch](mailto:paperace@bluewin.ch)

**Sébastien Maret** | Pro Helvetia  
[maretsebastien@gmail.com](mailto:maretsebastien@gmail.com)  
**Nikola Mayer** | PH Zürich  
[nikola.mayer@phzh.ch](mailto:nikola.mayer@phzh.ch)  
**Alessandra Minisci** | PH FHNW  
[alessandra.minisci@fhnw.ch](mailto:alessandra.minisci@fhnw.ch)  
**Martin Mühlheim** | Universität Zürich  
[m.muehlheim@es.uzh.ch](mailto:m.muehlheim@es.uzh.ch)  
**Slavka Pogranova** | Université de Genève  
[Slavka.Pogranova@unige.ch](mailto:Slavka.Pogranova@unige.ch)  
**Michael Prusse** | PH Zürich  
[michael.prusse@phzh.ch](mailto:michael.prusse@phzh.ch)  
**Simone Ries** | PH Luzern  
[filomena.montemarano@fhnw.ch](mailto:filomena.montemarano@fhnw.ch)  
**Christophe Ronveaux** | Université de Genève  
[Christophe.Ronveaux@unige.ch](mailto:Christophe.Ronveaux@unige.ch)  
**Vincenzo Todisco** | PH Graubünden  
[Vincenzo.todisco@phgr.ch](mailto:Vincenzo.todisco@phgr.ch)  
**Apolline Torregrosa** | Université de Genève  
**Lynn Williams** | PH Bern  
[lynn.williams@sbl.ch](mailto:lynn.williams@sbl.ch)

## COPE

Claudio Lucchini e la SSAS + la Pgi

*In  
anteprima*

BABYLONIA

3|2020

**Enseignement/apprentissage des  
langues et médiation**

**Insegnamento/apprendimento  
delle lingue e mediazione**

**Sprachunterricht/Erlernen von  
Sprachen und Vermittlung**

**Language teaching/learning and  
mediation**

> **How can languages be used to negotiate meaning in the language classroom? What role does mediation play and how can it be practically applied?**

> **Which strategies aid in foreign language interactions and in teaching/learning?**

> **How do languages intersect and interact during the process of adapting the message to the addressees?**

**I prossimi numeri di Babylonia**

3/2020 Mediation

1/2021 Social Justice in Language Teaching

De la médiation nous en faisons tous, tous les jours, à chaque fois que nous entrons en contact avec quelqu'un. Il s'agit de cette activité, avant tout langagière, qui vise à trouver un point commun, entre deux ou plusieurs parties. Il est souvent question de médiation quand il y a désaccord ou incompréhension, mais aussi quand il s'agit de trouver un terrain d'entente sans qu'il y ait préalablement un conflit. Elle peut prendre des formes écrites, formalisées et durables, comme un acte de médiation, tout comme elle peut se réaliser dans des formes plus verbales, locales et évanescences, comme un échange de mots entre deux personnes.

In tale processo di convergenza verso un'intesa comune come lo è la mediazione, le lingue rappresentano delle risorse necessarie, la materia prima. Non solo sotto forma di traduzione da una lingua all'altra, ma anche e soprattutto come costruzione di senso valida in qualsiasi situazione di comunicazione, compresa la classe di lingua. Tornata di moda con la pubblicazione nel 2018 del volume complementare del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue del Consiglio d'Europa, la mediazione - in relazione alle lingue - è sempre stata un argomento di riflessione privilegiato e particolarmente ambito da tutti coloro che si occupano di insegnamento delle lingue e di didattica.

Anlässlich des 30. Jahrestages von Babylonia und seiner Vermittlungsarbeit zwischen Sprachen, Sprachregionen, aber auch zwischen Wissenschaft und Praxis sowie zwischen Vergangenheit und Zukunft, möchte diese Ausgabe die vielen Facetten der Vermittlung in Bezug auf das Lehren und Lernen von Sprachen aufzeigen.

**Editeur-e-s: Stefano Losa & Amelia Lambelet**