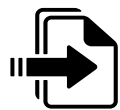


# Ein kulinarisch motiviertes literarisches Projekt für den Französischunterricht der Sekundarstufe II

Katharina Oechslin | Luzern

«Elle prit une aile de poulet et, délicatement, se mit à la manger.» Celle qui se régale ici, c'est *Boule de Suif*, le personnage principal bien en chair de la nouvelle du même nom (1880) de Guy de Maupassant. L'extrait fait partie d'une scène-clé qui constitue, comme d'autres scènes du même texte, une scène de repas. L'article présente un projet qui cherche à tirer profit de l'effet stimulant de ce type de scène, devenu un véritable *motif littéraire* dans la France du XIXe siècle. Il s'agit d'un projet culinaro-littéraire consacré à la réception de *Boule de Suif* et destiné aux apprenant-e-s du secondaire II ayant acquis le niveau B1-B2 (CECR) en FLE. Il devrait leur permettre entre autres de parvenir à une compréhension approfondie du texte tout en effectuant un apprentissage langagier certain.



Plus d'articles sur ce thème:

[www.babylonia.ch](http://www.babylonia.ch) >

Archives thématiques > [Fiches 8 et 24](#)

## Einleitung: Projektaufbau und Voraussetzungen

Das Projekt soll als Beispiel für eine hoffentlich lustvolle Begegnung von Speisen mit einer ästhetischen Manifestation von Sprache, der Literatur, zur Geltung kommen<sup>1</sup>. Es wird ähnlich einem Menu in 6 Gängen dargeboten, die jeweils mit einigen ausgewählten Beispielen veranschaulicht sowie rezeptionstheoretischen und didaktischen Überlegungen angereichert werden. Diesem Projekt ist eigen, dass es *speisenorientiert* sein will, vom *Entrée* in die Lektüre über die ganze Rezeption hinweg bis zum feierlichen Abschluss. Dies bietet sich nur schon deshalb an, da Mahlzeiten in der dafür vorgesehenen Novelle *Boule de suif* von Guy de Maupassant nicht nur die lineare Erzählung rhythmisieren, so wie sie unseren Alltag nach Massgabe unserer körperlichen Bedürfnisse strukturieren, sondern in vier Szenen den Rahmen des dramatischen Geschehens bilden, in zwei davon gar zu einem literarischen Motiv ausgestaltet sind. Das *Fettklösschen*, die Hauptfigur, trägt nicht nur einen essbaren Übernamen, die narrative Instanz bietet sie in einem Porträt geradezu zum Verzehr an, *appetitlich* und *frisch*.

Die Zielgruppe des Projektes sind SuS, die ein sprachliches Niveau B1–B2 aufweisen und die literaturtheoretische Grundbegriffe kennen und anwenden können. Sie sind ebenfalls bereits vertraut mit einer Lernplattform, auf der sie für eine ganze Klasse sichtbar Textproduktionen abspeichern bzw. lesen. Das Projekt sieht die Verwirklichung von zwei Produkten vor, ein erstes, im Bereich der *Sprache*, und ein abschliessendes, in jenem der *Speisen und der Sprache*.

In auf das Projekt direkt vorbereitenden Sequenzen haben die SuS darüber reflektiert, wie sie Geschmäcker, Düfte, Beschaffenheit und Ansichten von Speisen und Getränken einerseits wahrnehmen und andererseits differenziert beschreiben können. Sie haben bis zu Beginn des Projektes entsprechende Kompetenzen erworben. Zur Einführung ins Thema eignen sich etwa Kochsendungen, in welchen Fachleute und Laien über das, was beim Essen im Mund erlebt wird, sprechen. Auch spielerische Aktivitäten mit Speisen sind denkbar, wenn diese etwa bei einem Rätsel haptisch, olfaktorisch und gustatorisch erforscht werden.

## Hors d'oeuvre chaud / Warme Vorspeise

In der Mitte des Klassenzimmers, für alle gut sichtbar, steht ein Tisch, auf welchem ein Korb steht, bedeckt mit einer weissen Serviette.

Wenn sich die SuS in der ersten Stunde des Projektes an ihren Platz begeben, finden sie dort einen Teller, eine Serviette und ein Glas vor. Wenn sie ihren Platz eingenommen haben, soll ihnen eine Empfindung bewusst werden, die sie alle miteinander teilen. Sie wurden nämlich gebeten vor dem Unterricht nichts zu essen. Damit ihr Hungergefühl zum Thema wird, werden an der Tafel Äusserungen zu ihrer Befindlichkeit notiert.

### Beispiele<sup>2</sup>:

*Je suis agressif. Je suis nerveux et je n'arrive pas à me concentrer.*

*J'ai envie de faire quelque chose pour que ça change.*

*C'est insupportable.*

Daraufhin richtet sich ihre Aufmerksamkeit auf den Korb. Die Lehrperson nimmt aus dem Korb kommentierend Terrinen, Pasteten, *Petits Fours*, einen *Pont l'Evêque*, Würste, Birnen, bunte Bonbons, salzige Caramel, sowie ein Fettklößchen (*Boule de suif*). Sie reicht die Speisen den SuS, damit sie ihren Teller mit einer Auswahl von Häppchen belegen und diese dann kosten. Dabei konzentrieren sie sich auf die für viele neuen Gaumenreize, die sie entdecken und über die sie sich in kurzen lebhaften Gesprächen austauschen.

### Beispiele:

- *Oh, c'est étonnant, mais délicieux, assez crémeux, un peu gras peut-être et lourd. Qu'est-ce que c'est, c'est du jambon? Je ne connaissais pas ça.*
- *D'abord tu penses que c'est sucré, ensuite tu remarques que c'est salé, c'est salé et sucré à la fois et ça fond agréablement.*
- *C'est comme une petite explosion dans la bouche, c'est pimenté.*

### Potage / Suppe

Die SuS werden daraufhin auf die bevorstehende Lektüre eines Textausschnittes vorbereitet. Damit sie den Text, der inhaltlich eine Einheit bildet, in einem sinnsteuernden Rahmen rezipieren können, erhalten sie Informationen (selbstredend in der Zielsprache) bezüglich Textsorte, Namen und sozialer Identität der Figuren, Ort des Geschehens sowie des historischen Kontextes:

### Beispiel:

*Der Text besteht aus einem Ausschnitt, der einer Novelle mit dem Titel *Boule de suif* von Guy de Maupassant entnommen ist. Die Szene spielt im Innenraum einer Kutsche. In ihr sitzen 10 Figuren, welche in ihrer Zusammensetzung einen Teil der französischen Gesellschaft des 19. Jhs. abbilden. Es sind dies ein Weinhändler, ein Industrieller und ein Adliger mit einträglichen Ländereien und ihre Frauen, zudem zwei Nonnen, ein Demokrat sowie die Prostituierte *Boule de suif*. Frankreich befindet sich im Krieg mit Deutschland (deutsch-französischer Krieg 1870/71). Die Figuren kommen aus dem von den Deutschen bereits besetzten Rouen, in der Normandie und wollen alle nach *Le Havre*. Schnee fällt. Die Reisenden haben seit Stunden nichts gegessen. Man kommt nur sehr schleppend voran.*

Die SuS erhalten nun den Text in einer Doppelversion, genauer in zwei parallel verlaufenden Versionen. Eine davon ist eine von der Lehrperson erstellte vereinfachte Version, die andere das Original. Nun tauchen sie in die Welt von *Boule de suif* ein, steigen ins Innere der Kutsche, wo 10 Figuren von Hunger geplagt sitzen und nur eine daran gedacht hat, Proviant einzupacken, die dralle Dirne, das Fettklößchen. Ihr Korb enthält ähnliche Speisen wie jene, die sie gerade gekostet haben.

Nach der Lektüre werden die SuS darüber befragt, was sie in der fiktionalen Welt bewegt, befremdet, fasziniert (hat), kurzum ihren Denkfluss anregt. Die Reaktionen werden in Form von Schlüsselbemerkungen an der Tafel in einen Überblick gebracht.

### Beispiele:

- *C'est très intéressant parce que j'ai faim comme les voyageurs dans la diligence.*
- *Ils ont tous faim, c'est grave quand on n'a rien à manger, je sais ça. On comprend alors qu'il faut faire quelque chose.*
- *Le plus intéressant pour moi, c'est la manière dont ils se comportent. Au début, les voyageurs ne sont pas très aimables avec *Boule de suif*, mais dès qu'elle distribue les mets, l'atmosphère s'améliore.*
- *Les personnages réagissent très différemment. Loiseau mange le premier parce qu'il «dévore les yeux la terrine» et qu'il adresse tout de suite la parole à *Boule de suif*. Le comte par contre attend plus longtemps jusqu'à ce qu'il parle; il maîtrise ses pulsions.*
- *C'est un échange, elle leur donne de la nourriture et ils lui adressent la parole. C'est comme au marché.*
- *Mais ils s'intéressent à ce qu'elle a, pas à elle.*

### Kommentar zum Potential von Schlüsseleinsichten

Dank der gezielten körperlichen und reflexiven Einstimmung der SuS, welche bei ihnen die unangenehme körperliche Empfindung des Mangels wachruft, erfassen sie die Dringlichkeit der analogen Problemlage, die wiederum allen Figuren gemein ist, rasch. Auf der Grundlage der Gemeinsamkeit, den Hunger stillen zu müssen, heben sich die Unterschiede auf der Ebene der Lösungsstrategien der Figuren für die SuS offenbar umso deutlicher ab. Während der Weinhändler sein Bedürfnis unumwunden anmeldet und *Boule de suif* zu verstehen gibt, dass er mitessen möchte, hält sich der Adlige zurück. Unterschiede sehen die SuS auch auf der Ebene der Esskultur. Die Frau des Weinhändlers etwa *spricht wenig und isst viel*, während sich die andern Damen anfangs zieren, eine von ihnen zuerst gar kunstvoll in Ohnmacht fällt. Die SuS vollziehen in aller Regel etwas später auch einen Perspektivenwechsel, der wohl durch die Haltung der erzählenden, nicht neutralen, Instanz angeregt wird. Sie erkennen *Boule de suifs* Situation. Sie hat zwar etwas, an dem es den andern mangelt, ihr jedoch fehlt auch etwas. Als Dirne ist sie eine Ausgegrenzte und die andern beginnen nun mit ihr zu sprechen, weil sie ihr Essen mit ihnen teilt. Speisen gegen soziale Integration mittels Sprache.

Selbstverständlich reagieren die SuS nicht mit einer erschöpfenden Analyse des Ausschnittes, aber einige ihrer Einsichten haben für die Rezeption einen Schlüsselwert. Wenn also beispielsweise die Lösungs-

strategien der Figuren nicht einfach unterschiedlich, sondern charakteristisch sind für diese, dann kann eine systematische Betrachtung der Verhaltensweisen wertvolle Informationen bezüglich aller Figuren zu Tage fördern und damit bezüglich der sozialen Schicht, die sie repräsentieren. Solche Schlüsseinsichten als solche zu erkennen und aufzunehmen, um sie in die Diskussion neu einzuspeisen und damit den Erschliessungsprozess zu steuern, gehört zu den Aufgaben der Lehrperson.

Selbst wenn etwa der Schüler mit *c'est comme au marché* eine rohe Formulierung vorschlägt, so ist er damit doch zum Kern des dramatischen Konfliktes vorgedrungen. Da der Ausschnitt in mancherlei Hinsicht das Drama der ganzen Novelle als *drame en miniature* vorwegnimmt, lohnt sich die Frage nach dem, was genau getauscht wird und wie genau verhandelt wird. Hier sind es noch Esswaren gegen eine zerbrechliche Integration, danach geht es um sexuelle Gefügigkeit unter Verweigerung der Gegenleistung, wie sich in der Abschlusszene, die wiederum in der Kutsche spielt, zeigen wird (vgl. TB, *repas 11*). Das Fazit des Schülers sollte so oder in verfeinerter Formulierung zur Aktivierung einer Erwartungshaltung genutzt werden und kann danach im weiteren Erschliessungsprozess der Novelle eine Schlüsselfunktion erfüllen.

Da die Anlage des Projektes schülerzentriert ist, werden nur Äusserungen festgehalten, die von SuS stammen oder denen sie noch zustimmen können, nachdem sie sprachlich oder inhaltlich

modifiziert wurden. Falsche Aussagen werden immer direkt am Text falsifiziert und dann verworfen oder angepasst.

### Entrée chaude / Warmes Zwischengericht

Die Klasse erstellt eine vereinfachte, digitale Version der ganzen Novelle.

Zu diesem Zweck hat die Lehrperson den Text in eine der Schülerzahl entsprechende Anzahl von etwa gleich grossen Happen<sup>3</sup> zerlegt, die inhaltlich eine Einheit bilden. Sie sind nummeriert und nach Schwierigkeitsgraden 1-3 kategorisiert. Ein grober Überblick (vgl. TB) über den Handlungsverlauf ermöglicht es, diese Textstücke (*morceaux de texte*) an der richtigen Stelle innerhalb der Chronologie der Geschichte zu verorten.

Auf der Grundlage dieser Informationen wählen die Lernenden je eines der Textstücke, das sie sich zutrauen, so dass die gesamte Novelle (bis auf den bereits gelesenen Ausschnitt) wie ein Laib Brot aufgeteilt wird. Sie erhalten die Texte in digitaler Form in einheitlichem Layout (Schriftart, -grösse, Zeilenabstand), eingefügt in eine Tabelle, rechts findet sich erneut der Originaltext, links ein leeres Feld, in das die vereinfachte Version der Lernenden zu stehen kommt.

Die Aufgabe besteht nun darin, das gewählte (isolierte) Textstück so zu zubereiten, dass es für Lesende mit einem der SuS ähnlichen Kompetenzprofil, also B1-B2, leichter zu lesen ist als das Original. Als Modell für den Vereinfachungsvorgang dient der bereits rezipierte Textausschnitt, der im Wesentlichen lexikalische und verbale Vereinfachungen aufweist.

Als künftige Lesehilfe und aus Gründen der intellektuellen Redlichkeit sind die Ausdrücke, welche verändert werden, kenntlich zu machen (etwa blau einzufärben). Mit Blick auf die spätere Analyse und Interpretation des Textes sind alle Passagen, die von Essen und Trinken



Brine Soaked Appetizers. © Martin Zeller / Foodscape 2008.

handeln, ebenfalls zu kennzeichnen (etwa grün). Nach der Bearbeitung ihres Textes legen die SuS diesen einem Klassenkameraden zur Lektüre vor. Es gilt zu testen, ob die Vereinfachung gelungen ist, denn ein *Text will, dass ihm jemand dazu verhilft zu funktionieren*. (Eco, 1987: 64) Danach nehmen sie, wie Köche beim Abschmecken, Anpassungen vor. Die Lehrperson sieht die Texte durch und korrigiert sie.

Nun kommt die Lernplattform ins Spiel, mit der die SuS bereits vertraut sind<sup>4</sup>. Sie nutzen diese als Austauschplattform, auf der Texte abgespeichert, bearbeitet und kommentiert werden. Auf dieser allen SuS zugänglichen Plattform werden nun die bereits einheitlich formatierten Texte zusammengefügt. Die Lehrperson übernimmt lediglich die Koordination des Vorgangs. Daraus geht das erste Produkt hervor, eine Doppelversion des literarischen Textes in digitaler Form, welche die farbigen Spuren der Modifikationen aufweist und sämtliche 11 Mahlzeiten der Geschichte, wie auf einem Tablett, hervorhebt.

#### Kommentar zur Bedeutung des Produkts

Die quantitative Beschränkung der zu bearbeitenden *morceaux de texte* sollte seitens der Lernenden kognitive und zeitliche Ressourcen freigeben, die ihnen eine Detailrezeption ermöglichen. Sie sollen zu veritablen Experten ihres Textstückes werden.

Es gibt mehrere Gründe, die für eine vereinfachte Version des literarischen Textes sprechen.

a. Geht man davon aus, dass bereits bei fünf Prozent<sup>5</sup> unbekannter Wörter das Verstehen eines Textes gefährdet ist, so muss man annehmen, dass die Rezeption von *Boule de suif* unsere SuS vor ernsthafte Probleme stellt, legt doch eine Überprüfung des Textes für sie einen unbekanntem Wortschatz von durchschnittlich deutlich mehr als 10% nahe. Annotierte Ausgaben können diesen Mangel zwar ein wenig wettmachen, trotzdem muss man annehmen, dass sich die vielzitierte *Lust am Lesen* (Barthes, 1973) kaum einstellen würde. b. Texte sehen ihren Leser immer vor, d.h. sie sind *dialogisch* oder *interaktiv* (Mainueneau, 2010: 29) also auf einen Leser hin ausgerichtet. Jeder Autor verfasst seinen Text so, dass seine Hypothesen über seinen Modell-Leser konstitutiv sind für seinen Text, ihn immerzu mitgestalten. Dies gilt grundsätzlich auch für literarische Texte. Allein, wenn Maupassant der *Sender* ist und unsere B1-B2 SuS die *Empfänger*, gibt es ein Problem, das Umberto Eco mit diesem Slogan zusammenfasst: *Die Kompetenz des*

*Empfängers ist nicht notwendigerweise die des Senders* (Eco, 1987: 64). Da unsere SuS aber die LeserInnen der vereinfachten Textversion werden sollen, sind sie geradezu berufen, sich als Ko-AutorInnen zu betätigen, indem sie jene lexikalischen und strukturellen Veränderungen ins Textgewebe einarbeiten, die eine künftige Rezeption für sie selber erleichtern, dereinst gar lustvoll werden lassen. Der „neue“ Text wird dann die Spuren ihrer Rezeption tragen, d.h. auch unweigerlich den Sinn, den der Text für sie als Rezipienten hat, reflektieren. Die SuS bewegen sich damit nicht nur in einem Spannungsfeld zwischen Originaltext und künftigen LeserInnen, den Fragen *Was wollte Maupassant, bzw. die narrative Instanz sagen?* und *Was kann und soll der künftige Leser verstehen?*, sondern sie übernehmen damit auch gegen beide Seiten hin Verantwortung und haben eine Vielzahl von Entscheidungen zu fällen zwischen dem, was *textgerecht* und *lesergerecht*<sup>6</sup> sein soll.

Die gemeinsame Herstellung eines vereinfachten Textes darf als eine Aufgabe betrachtet werden, die dem vom *Gemeinsamen europäischen Rahmenlehrplan* (Ger) geforderten *handlungsorientierten Ansatz* folgt<sup>7</sup>. Ausserdem handelt es sich um eine *Sprachmittlung*, weil es um eine *Umformung eines schon vorhandenen Textes für Dritte, die keinen unmittelbaren Zugriff darauf haben*<sup>8</sup>, geht.

#### Poisson / Fischgericht

Nun erhalten die SuS den Auftrag die Novelle in Gänze bis zu einem geeigneten Zeitpunkt zu lesen.

Die SuS können bei der Rezeption ihren Bedürfnissen gemäss verfahren und bspw. das Original lesen und ab und an nach links, auf die vereinfachte Version schieben oder umgekehrt.

#### Beispiele

- Wenn in der vereinfachten Version lapidar stehen sollte: *Les bouches mangeaient, mangeaient, mangeaient féroceement*. Dann ist zu erwarten, dass die Lesenden sich über die Repetition befragen und dabei das Original konsultieren, um dann den semantisch reicheren Satz zu entdecken und zu würdigen: *Les bouches avalaient, mastiquaient, engloutissaient féroceement*.
- Umgekehrt, wenn die Lesenden nach einer Konsultation des einfachen Textes, folgenden Satz im Original findet: *La voiture avançait lentement, lentement, à tout petits pas*, dann verstehen sie, dass die Sprache, weil sie die Monotonie der Reise imitiert, durchaus repetitiv sein muss.

#### Kommentar zur gesteuerten Lektüre

Die eingefärbten Passagen laden grundsätzlich zu einer intertextuellen Lektüre ein und lenken das Augenmerk zudem auf die *speisen- oder tischzentrierten* Passagen. (*Repas 1 u. 11*; Porträt von *Boule de suif*). Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Makropositionen, die zeitliche Struktur der Handlung (nicht hingegen der Erzählzeit), die Mahlzeiten und enthält die Seitenangaben betreffend zweier Ausgaben mit Anmerkungen<sup>9</sup>.

Anlässlich der Mahlzeiten 2, 4, 6 und 8 verlangt der örtliche Befehlshaber, ein deutscher Offizier, einem Ritual ähnlich nach *Boule de suif*. Als echte Patriotin lehnt diese es ab, sich mit einem Preussen einzulassen. Am Tag 2 erfahren die andern, dass der Offizier die Weiterfahrt blockiert, den Grund dafür jedoch erst nach einem weiteren Tag des Ausharrens, vor der Mahlzeit 4. *Boule de suif* spricht entnervt aus, nachdem sie den Offizier zum zweiten Mal zurückgewiesen hat, was man eigentlich nicht sagt: *Er will mit mir schlafen*. Worauf sich alle empört mit ihr solidarisieren. Am Tag 3, diese Nachricht bereits verdaut, besinnen sie sich allerdings auf ihre eigenen Interessen.

Der erste Konflikt besteht darin, nicht offen zugeben zu können, dass sie bereit sind, *Boule de suif* einem Vertreter der Besatzungsmacht zu opfern. Sie müssen also rhetorisch rechtfertigen, was moralisch aus Gründen des Patriotismus und Schamgefühls nicht zu legitimieren ist. Die Mahlzeiten 5 und 6 (*déjeuner bien triste* und *dîner silencieux*) illustrieren denn auch die Denkarbeit, welche die rhetorische Umkehrung der Werte die vorübergehend wortkargen Figuren kostet. Weder Speisen noch Reden werden wiedergegeben. Am Morgen des 4. Tages erfolgt explizit die Konspiration der Gruppe in Abwesenheit von *Boule de suif*, die man fortan zu *überreden* versucht. Die Mahlzeiten 7 und 8 werden darauf zum Schauplatz eines Kampfes, in dem Sprache zur komplexen Waffe wird. Formal wird das Wort

nicht an *Boule de suif* gerichtet, insofern bleibt sie ausgeschlossen und isoliert, trotzdem ist sie Zielscheibe dynamisch konstruierter, sprachlicher Kraftakte hingegen wird sehr wohl auf sie gezielt. Ihr Widerstand soll gebrochen werden. Die erzählende Instanz fasst die Wirkung der Zermürbung zusammen, *Boule de suif* selbst kommt nicht mehr zu Wort. Die Mahlzeit 10 schliesslich, zu der *Boule de suif* nicht mehr erscheint, macht deutlich, dass die Gruppe ihr Ziel erreicht hat. Hier steht ein weiteres, gar rechtlich geschütztes, französisches Kulturgut im Zentrum, der Champagner. Das edle Getränk entfesselt eine unedle Gesellschaft, welche ihren Sieg feiernd, sich von ihrer *erbärmlichsten* Seite zeigt. Am folgenden Tag sitzen alle in der Kutsche zusammen und sind doch getrennt. Die erzählende Instanz beschreibt ihre Speisen und Essmanieren (*Repas 11*). Während es sich alle gut gehen lassen, ist *Boule de suif* ohne Wegzehrung, wütend, weinend, entwürdigt und alleine hungernd.

Ein Text ist immer mit Leerstellen durchsetzt, mit *Zwischenräumen*, die die Lesenden mit einem *Mehrwert an Sinn* füllen müssen (Eco, 1987: 63). *Boule de suif* weist eine aussergewöhnlich markante Leerstelle auf, welche die Reflexion der SuS besonders anregen dürfte. Es gibt zum heuchlerischen Diskurs der Gruppe keine explizite Antithese. Die ansonsten energische *Boule de suif* verstummt, *gibt nicht zurück* (*Cornudet* ist teilnahmslos). Wie die SuS die moralische Gegenargumentation ausführen, hängt von ihrer ethischen Vorbildung und ihrer individuellen Reife ab.

### Plat principal / Hauptgericht

Die Rezeption der gesamten Novelle, die auf individueller Ebene begonnen hat, wird nun auf einer kollektiven Ebene produktiv reflek-

Makropositionen		Tage	Mahlzeiten	Klett (K), Reclam (R) Seitenzahlen	
<b>Exposition</b>	Beschreibung der Besetzung	mehrere Tage			
	Reise von Rouen nach Tôtes	Tag 1	Repas 1 in der Kutsche	K: 19-23; R: 26-33	
<b>Komplikation</b>	in Tôtes	Tag 2	Repas 2 (dîner)	K: 26-30; R: 37-42	
			Repas 3 (déjeuner)	K: 34; R: 49	
		Tag 3	Repas 4 (dîner)	K: 35-36; R: 51-52	
			Repas 5 (déjeuner)	K: 37; R: 53	
		Tag 4	Repas 6 (dîner)	K: 38; R: 56	
			Repas 7 (déjeuner)	K: 41; R: 59-61	
		Tag 5	Repas 8 (dîner)	K: 42-44; R: 61-64	
			Repas 9 (déjeuner)	K: 44; R: 64	
		<b>Peripetie</b>		Repas 10 (dîner)	K: 44-47; R: 65-67
		<b>Retardation Katastrophe</b>	Weiterfahrt nach le Havre	Tag 6	Repas 11 in der Kutsche



## Terrinen, Pasteten und *Petits Fours* gelten mit Fug als für eine französische Identität konstitutive Kulturgüter, sind sie doch auch im heutigen Frankreich omnipräsent.

tierend fortgesetzt, zuerst schriftlich, dann mündlich.

Die SuS erhalten den Auftrag einen Text zu ihrer Rezeption zu produzieren (Umfang 300 Wörter), in dem sie Kerngedanken, die sich für sie während des Lesens ergaben und an denen sich für sie bedeutsame Fragen bezüglich des Textes entzündeten, zu diskutieren. Diese Texte werden auf die Plattform gestellt. Dort können sie von allen eingesehen werden. Die SuS sind aufgefordert, die Texte ihrer KameradInnen zu lesen und schriftlich zu kommentieren. So entsteht eine erste schriftliche Interaktion zwischen den SuS bezüglich der Novelle.

Die Lehrperson liest alle Texte und exzerpiert ausgewählte Passagen daraus, die aus ihrer Sicht Schlüsseleinsichten sind oder dazu werden können, kurzum eine geeignete Diskussionsgrundlage für die nächste Literaturstunde abgeben können. Diese Sammlung von Passagen aus Schülertexten (nicht ganze Texte) sollte den Umfang einer Seite (max. 400 Wörter) nicht übersteigen. Die Texte werden korrigiert vorgelegt, die AutorInnen der Texte namentlich erwähnt.

### Kommentar zur Interaktion

In der folgenden Literaturstunde engagieren sich SuS und Lehrperson in einer kooperativen Aktivität, sodass jede ihrer Äusserungen in Funktion dessen entsteht, was andere schon gesagt haben, oder/und in Funktion ihrer Hypothesen darüber, wie andere die Aussage interpretieren werden. In dieser diskursiven Interaktion werden alle zu Partnern, zu *coénonciateurs* im gemeinsamen Bemühen um das Verständnis und die Interpretation des literarischen Textes, welcher selbst ständiger Bezugspunkt bleibt, oft in Form von Zitaten des Originaltextes (Maingueneau, 2010: 27–28).

### Entremet de fromage et Dessert / Käsespeise und Nachspeise

Das Projekt führt nun von der Literatur zurück zu den Speisen.

Die SuS finden sich in 4er-Gruppen zusammen. Sie erhalten den Auftrag eine *Thèse principale* (ähnlich dem *Plat principal* eines Menus) zu formulieren, die konzise auf den Punkt bringt, was *Boule de suif* als Text für sie bedeutsam macht. Die These wird kurz begründet. So entsteht ein Text von etwa 50 Wörtern Umfang. Er wird zudem mit Zitaten aus der Novelle, die separat aufgeführt werden, unterfüttert und in dieser Form wiederum auf die Plattform gestellt.

Die These wird schliesslich in eine kulinarische *création* übersetzt. Wir haben *Boule de suif* bereits beim *Entrée* in einer Sequenz kulturellen Lernens als Kulturträger gewürdigt. Terrinen, Pasteten und *Petits Fours* gelten mit Fug als für eine französische Identität konstitutive Kulturgüter, sind sie doch auch im heutigen Frankreich omnipräsent. Da sie unseren SuS in aller Regel eher nicht vertraut sind, bietet *Boule de suif* eine *fine* Gelegenheit, sich diese Kulturgüter nicht nur einzuverleiben, sondern sie sich auch in kreativer Weise zuzueignen. Die Lernenden sollen darum ausgehend von einem (aus pragmatischen Gründen) einfachen Grundrezept eines Speisetyps ihrer Wahl eine Speise zu ihrer *Thèse principale* kreieren, sodass etwas davon für den Gaumen und das Auge erfahrbar wird. Damit das Projekt genüsslich ausklingen kann, darf das moralisch Unappetitliche der Geschichte kulinarisch nur anklingen. Ein sprechender Name für die *création culinaire* bringt die Sprache zurück, nun in den Dienst der Speisen und beides in ein harmonisches Verhältnis zueinander.

Die Klasse erstellt schliesslich ein Buffet mit je einer Speise pro Gruppe. Die Terrinen, Pasteten und *Petits Fours* sind mit ihren Namen versehen, die Thesen und die entsprechenden Zitate aus *Boule de suif* werden ebenfalls ausgestellt. Ein Exemplar der Voll- und Doppelversion des Textes in Form ei-

ner kopierten Broschüre (Foto) vollendet die Visualisierung aller Produkte des Projektes. Abschliessend stellen die Gruppen reihum ihre Thesen vor, erläutern und teilen schliesslich ihre kreative Umsetzung miteinander.

### Beispiel

*Création culinaire: Boule moelleuse de chocolat fondant à l'orange amère*  
*Boule de suif est moelleuse, parce qu'elle finit par céder aux autres et elle fond en larmes à la fin, l'expérience qu'elle a faite étant trop amère.*

### Schlussbemerkung

Eines der Ziele des Projektes betrifft die Sprache, genauer die Weiterentwicklung der Sprachkompetenzen der SuS. Ein Mittel es zu erreichen, ist die Kommunikation in der Zielsprache. Da diese Zweck-Mittel-Homologie (Puren, 2006) besteht, ist sehr ernsthaft darauf zu achten, dass die SuS gerade auch in Momenten des Genusses oder autonomen Arbeitens immer Französisch sprechen. Dass die Auseinandersetzung mit einem literarischen Text auch beim Fremdsprachenlernen von Nutzen (Froideveaux, 2003) sein kann, etwa auf der Ebene der Persönlichkeitsbildung, kulturellen Lernens, sowie literaturkritischen Tuns, steht für mich ausser Frage. Die Rezeptionsästhetik hilft zu verstehen, dass die Lesenden es sind, die den *trägen* literarischen Text erst aktualisieren, in Bewegung setzen können (Maingueneau, 2010: 44), die Lernpsychologie und dann die Didaktik helfen zu erkennen, dass Lernprozesse von den Lernenden ausgehend initiiert und alimentiert werden müssen. Die Lehrperson hat es mit lernenden Lesenden zu tun und sie muss es sein, die genau diese Lesenden *lesen können* muss, will sie diese auf einem motivierenden Entdeckungsprozess bei einer immer auch *textgerechten* Rezeption begleiten.

## Anmerkungen

<sup>1</sup> Der vorliegende Artikel verzichtet aus Platzgründen darauf, für die Umsetzung wichtige Elemente wie Zeitmanagement, Ausformulierung von Arbeitsaufträgen, strategische und materielle Unterstützung genauer darzulegen. Es ist aber unbestritten, dass derlei Dinge zu den Gelingensbedingungen eines Projektes gehören.

<sup>2</sup> Die SuS-Voten werden um einer grösseren Authentizität willen unverändert wiedergegeben. Die Beispiele stammen aus verschiedenen Klassen der Kantonsschule Alpenquai Luzern, mit denen ich zum Zeitpunkt der Redaktion dieses Artikels das Projekt durchführe oder aus Klassen, mit denen ich Teile des Projektes in den vergangenen Jahren durchgeführt habe.

<sup>3</sup> Etwa 15'100 Wörter in unserem Fall.

<sup>4</sup> Hansjörg Grünig berichtet in seiner Publikation detailliert über seine langjährige Erfahrung mit der Plattform [Lerntagebuch.ch](http://www.lerntagebuch.ch), die er für sogenannte Lerntagebücher und Lesejournale im Gymnasium erfolgreich nutzt.

<sup>5</sup> Maik Philipp verweist in seinem Artikel auf ein Experiment von Hirsch und Nation (1992), das belegt, dass die kritische Grenze für ein Textverstehen sich bei 5% unbekannter Wörter bewegen muss.

<sup>6</sup> Christian Puren spricht von einer *double posture antagonique*, welche für jede didaktische Behandlung des literarischen Textes konstitutiv sei (Puren, 2012a: 20).

<sup>7</sup> Christian Puren unterscheidet in seinen theoretischen Überlegungen zur heutigen gegenwärtigen Didaktisierung literarischer Texte eine starke von einer schwachen Version der Handlungsorientierung. Diese rein deskriptive, nicht normative Unterscheidung würde die Textproduktionen sowie die Interaktionen unseres Projektes als schwache Versionen erfassen. Denn solange etwa die vereinfachte Textversion allein für die Verwendung innerhalb der Klasse vorgesehen ist, agieren die SuS immer als SuS, würden sie ihren Text aber in einem ausserschulischen Kontext verbreiten, dann erschienen sie als soziale Akteure und wir hätten es mit einer starken Version der Handlungsorientierung zu tun (Puren, 2012b: 6-8).

<sup>8</sup> Ger, Kpt. 2.1.3.

<sup>9</sup> Maupassant, G. d. (1994). *Boule de suif*. Stuttgart: Reclam, Fremdsprachentexte.; Maupassant, G. d. (1990). *Boule de suif*. Stuttgart: Editions Klett.

## Literatur

Barthes, R. (1973). *Le plaisir du texte*. Paris: Seuil.

Eco, U. (1987). *Lector in fabula*. München: Akzente Hanser.

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

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (2001). Berlin: Langenscheidt.

Grünig, H. (2014). *Das Buch, die Leser, die Schreiber und das Web*. Zug: Veröffentlichungen der Kantonsschule Zug.

Maingueneau, D. (2010). *Manuel de linguistique pour les textes littéraires*. Paris: Armand Colin.

Puren, Ch. (2006). *Explication de textes et perspective actionnelle: la littérature entre le dire scolaire et le faire social*. <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006>

Puren, Ch. (2012a). *Traitement didactique des documents authentiques et spécificités des textes littéraires: du modèle historique des tâches scolaires aux cinq logiques documentaires actuelles*. <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012j/>

Puren, Ch. (2012b). *Perspectives actionnelles sur la littérature dans l'enseignement scolaire et universitaire des langues-cultures: des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes*. <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012d>

## Katharina Oechslin

unterrichtet Fachdidaktik Französisch und Fachwissenschaft an der PH Luzern, sowie die Fächer Französisch und Philosophie an der Kantonsschule Alpenquai Luzern. Sie arbeitet an einem Projekt, das dem Gesamtwerk des surrealistischen Schriftstellers René Crevel gewidmet ist.



House of Vegetables. © Martin Zeller / Foodscape 2008.