

Macht Sprachenlernen krank?

Ansätze zur Analyse von Sprachlernkonzepten in Daniel Pennacs Jugendroman *Kamo: L'agence Babel**

Birgit Schädlich

1. Zum Thema des Romans

Daniel Pennacs Geschichte um die Brieffreundschaft zwischen Kamo und der geheimnisvollen Cathy aus Schottland soll in diesem Beitrag als Auseinandersetzung mit widersprüchlichen Sprachlernkonzepten gelesen werden. Den Schülerinnen und Schülern begegnen hier Figuren, die Sprachen und Sprachenlernen unterschiedlich wahrnehmen und bewerten, sodass *Kamo: L'agence Babel* als Lektüre vielfältige Diskussionsanlässe und Unterrichtsszenarien anbietet, die ich im Folgenden skizzieren werde. Ich schlage eine Lektüre des Romans vor, die den Zusammenhang zwischen sprachlichem und literarischem Lernen akzentuiert und damit eine Brücke zwischen Kompetenzschulung und Persönlichkeitsbildung schlägt.¹

Daniel Pennacs Jugendroman von 1992 richtet sich an muttersprachliche Leser ab neun Jahren und ist Teil einer ganzen Serie (*Kamo et moi, L'évasion de Kamo, Kamo: L'idée du siècle*), deren Protagonist Kamo ist. Im Französischunterricht eignet sich der Roman für eine Lektüre am Ende der Lehrbuchphase als Ganzschrift.

Kamo ist 14 Jahre alt und sehr schlecht in Englisch, was für seine Mutter eine Katastrophe bedeutet (siehe Abb. 1 auf S. 88). Diese ist ein ausgesprochenes Sprachtalent und daher voller Unverständnis ge-

genüber einer „trois sur vingt en anglais“ (Pennac 1992: 7), hat aber ihrerseits das Problem, so aufbrausend zu sein, dass sie keinen Arbeitsplatz länger als ein paar Wochen behält.

Die Abmachung zwischen Mutter und Sohn gestaltet sich nun folgendermaßen: Wenn die Mutter ihre neue Stelle drei Monate lang behält, muss Kamo seinerseits innerhalb derselben Zeitspanne Englisch lernen. Der Mutter gelingt es, ihren Teil der Abmachung zu erfüllen, und sie zwingt Kamo die Brieffreundschaft mit einem englischen Mädchen auf – vermittelt von der Agentur Babel, die Brieffreundschaften in allen europäischen Sprachen arrangiert.

Das Mädchen heißt Catherine Earnshaw: Bereits der Name missfällt Kamo und sein erster Brief klingt entsprechend. Cathy antwortet dennoch, und mit Hilfe seines besten Freundes – des Erzählers der Geschichte – entziffert Kamo ihre Briefe (siehe Abb. 2 auf S. 90). Die beiden erkennen schnell, dass mit Cathy irgendetwas nicht stimmt: Sie kennt weder Metro noch Telefon, lebt zurückgezogen auf dem Land, und seit ihr Vater gestorben ist, hat sie nur noch einen einzigen Freund, einen gewissen "H", während ihr ewig alkoholisierte Bruder alle im Haus tyrannisiert und einmal sogar sein neugeborenes Baby die Treppe hinunterwirft. Dieser Alltag im fernen Schottland wirft Fragen auf: Kamo und sein Freund beginnen, den Briefen nachzuspüren – auffällig sind die krakelige Schrift, das von der Feder eingerrissene Papier, das Siegelwachs und in den

Briefen Anspielungen auf Captain Cook und seine Entdeckungen. Kunst- und Geschichtslehrer werden befragt, bis kein Zweifel mehr besteht: Die Briefe stammen aus dem 18. oder 19. Jahrhundert, leben kann diese Cathy jedenfalls nicht mehr...

2. Sprachenlernen und Mehrsprachigkeit

Ich beginne den Textkommentar mit einigen Bemerkungen zum Thema Mehrsprachigkeit, einem Aspekt, der in *Kamo: L'agence Babel* unmittelbar an den dargestellten Sprachlernprozess gekoppelt ist.

Mehrsprachigkeit und Sprachenlernen werden in der Romanhandlung nicht nur inhaltlich thematisiert, sondern in erster Linie vom Autor auf der diskursiven Ebene realisiert: So sind die Überschriften der Kapitel grundsätzlich in englischer Sprache gehalten, der erste Brief von Cathy ist sowohl als Illustration des englischen Originals zu sehen (Pennac 1992: 27f.) als auch im Fließtext in der französischen Übersetzung („sale petite grenouille malade“), die Kamo und sein Freund anfertigen. Beide Briefe bedienen sich darüber hinaus interlingualer Varietäten – in Kamos Fall *argot*, in Cathys Fall eine historische Varietät mit schottischem Einschlag: „Why canst thou not always be a good lass, Cathy?“ (Pennac 1992: 28).

Bereits im ersten Brief an Cathy wird Kamos Abneigung der englischen Sprache gegenüber mehrsprachig formuliert: „Dear Cathy, chère beef, c'est comme ça qu'on vous appelle, ici, en France, les Anglais: les rosbeefs! Paraît que vous êtes des mecs très importants, que la moitié de la planète jacte votre foutue langue. [...] Douce Cathy, chère rosbeef, j'ai une grande ambition: être le seul à ne jamais parler l'anglais!" (Pennac 1992: 16).

Die Motivation, der einzige zu sein, der „niemals Englisch sprechen wird“, erklärt sich im zweiten Kapitel, überschrieben mit „Kamo's father“. Englischkenntnisse sind nicht nötig, da Kamo bereits „perfekt zweisprachig“ ist: „Bilingue, Kamo: L'était déjà: français-argot, argot-français, thème et version. L'argot, c'était un héritage de son père.“ (Pennac 1992: 12.) *Argot* und das *registre familier* sind in Kamos Brief auch deutlich erkennbar: „jacter“ statt „parler“, die Verneinung ohne *ne*, „bouffer“ statt „manger“ und weitere umgangssprachliche und idiomatische Wendungen wie „s'occuper de ses oignons“ können hierfür als Beispiele angeführt werden (vgl. Pennac 1992: 16f.). Cathys Antwort hat es aber auch in sich: Sie spricht Kamo als „dirty little sick frog“ (Pennac 1992: 27) an und findet seinen Brief sowie sein Verhalten „stupidly childish“, typisch eben für Jungen ihres Alters. Sie hingegen kämpft mit einem ‚echten Schmerz‘, seit ihr Vater gestorben ist.

Die Diskussion der verschiedenen Varietäten und Register kann im Unterricht einen ersten Einstieg in die Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit bieten: Die Schülerinnen und Schüler können, ausgehend von der Lektüre, über ihre eigenen Sprachen – Fremdsprachen, Herkunftssprachen, Familiensprachen, Dialekte, Fachsprachen – reflektieren. In diesem Zusammenhang kann mit einem

Sprachportfolio oder gezielten Übungen zur Sprachbiographie gearbeitet werden (vgl. De Florio-Hansen 2002: 184). Die Schülerinnen und Schüler werden gerade durch die interlingualen Sprachvarietäten dafür sensibilisiert, dass Mehrsprachigkeit nicht zwangsläufig an Fremdsprachen gebunden ist, sondern dass jeder Mensch – im Sinne Wandruszkas – immer schon mehrsprachig ist, auch in der Muttersprache.

Die Textarbeit kann an dieser Stelle mit zahlreichen Übungen zur Ausbildung von *language awareness* und *language learning awareness* verbunden werden (vgl. Nieweler & Postler 2000), Vorwissen in einer Sprache kann für das Verstehen anderer Sprachen systematisch genutzt werden. In Lerngruppen, die Englisch vor Französisch gelernt haben, kann beispielsweise der englische Brief von Cathy als Verständnishilfe kontrastiv mit der französischen Übersetzung gelesen werden. Die englischsprachigen Überschriften der Kapitel können als Inhaltsangabe und *advance organizer* fruchtbar gemacht werden: Die Schüler wissen bereits global, was sie erwartet, und lesen den fran-

zösischen Text entsprechend inhaltlich fokussiert. Sie überprüfen bei der Lektüre die Hypothesen, die ihnen der englischsprachige Titel suggeriert.

3. Sprachenlernen und Stereotype

Nieweler & Postler (2000) sprechen von einer starken Bezüglichkeit sprachlichen und kulturellen Lernens, die auch der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen* mit der begrifflichen Gleichsetzung von *compétence plurilingue et pluriculturelle* (vgl. Conseil de l'Europe 2000: 129-134) betont.

Dass Sprachenlernen auch immer Kulturlernen ist, wird bei der Auseinandersetzung mit Stereotypen besonders deutlich. Als Beispiel sei hier nur eine Textstelle zitiert, der Dialog zwischen Kamo und seinem Freund, die bei der Übersetzung der Briefe über Stereotype diskutieren: Cathy übernimmt in ihrem Antwortschreiben Kamos ‚Anredeverfahren‘ und setzt dem ‚rosbeef‘ das ‚Froschfresser‘-Stereotyp entgegen, was der Erzähler Kamo folgen-



Abb. 1:

„Trois sur vingt en anglais ! La mère de Kamo jetait le carnet de notes sur la toile cirée.“ (Daniel Pennac: *Kamo, L'Agence Babel*. Texte présenté par Jürgen Janz et Sabine Münchow. Frankfurt a. M.: Diesterweg 1997, S. 11f.)

© der Zeichnung mit freundlicher Genehmigung von Roland Bühs.

dermaßen erklärt: „C'est comme ça que les beefs nous surnomment: mangeurs de grenouilles“ (Pennac 1992: 24). Das Stereotyp wird aufgerufen, jedoch in zwei Sätzen seiner empirischen Grundlage beraubt. Kamo: „T'as déjà bouffé des grenouilles, toi?“ Antwort des Erzählers: „Jamais!“ (Pennac 1992: 24).

Auf der unterrichtspraktischen Ebene sind, ausgehend von dieser Textstelle, Diskussionen über Auto- und Heterostereotyp möglich, ihre Relativierung, die kulturelle Gebundenheit jeder Zuschreibung und die Mechanismen ihrer Entstehung (vgl. O'Sullivan & Rösler 1999: 315), wie hier die metonymische Benennung nach Speisen („rosbeef“) oder die Charakterisierung der jeweils anderen Sprache als unverständliches Kauderwelsch: „dans chaque phrase on bouffe la moitié des mots, dans chaque mot les trois quarts des syllables [...]“ (Pennac 1992: 16.) Deutschsprachige Schüler reagieren hier nicht selten mit einer Beschreibung der mindestens ebenso ihr Verständnis erschwerenden *chaîne parlée* als vermeintlich typisches Charakteristikum des Französischen.

4. Sprachenlernen und Identität

Das identitäre Moment von Sprache (vgl. Hu & Christ 2008; Kinginger 2008) zieht sich wie ein Leitmotiv durch den Roman. Kamos Identität konstruiert sich durch seine Sprachen, und er wird ein anderer durch das Erlernen des Englischen. Was Kamo geprägt hat, erfahren wir als Leser durch die Erzählungen über seine Eltern, die ihrerseits wiederum verschiedene Aspekte von Mehrsprachigkeit repräsentieren. Den *argot* hat Kamo ‚geerbt‘: Noch bevor er also Cathy von seinem verstorbenen Vater erzählt, ‚spricht‘ dieser in Kamos Zweisprachigkeit in ihm weiter. Eine ebenfalls stark identitäre Komponente von Mehrsprachigkeit zeigt eine Passage über Kamos Mutter – die auch zu erklären

vermag, warum eine Englischnote für sie mehr ist als nur eine Note: In ihrer Sprachbiographie macht sich das Motiv ‚Sprache als Überlebensstrategie‘ fest. In der individuellen Migrationsgeschichte ihrer Mutter, Kamos Großmutter, verdichtet sich die politische Geschichte des 20. Jahrhunderts. Der Erzähler fragt: „Mais pourquoi tient-elle tant à ce que tu parles l'anglais?“ Kamo: „Prudence d'émigrée. Ma grand-mère s'est tirée de Russie en 23, puis d'Allemagne dix ans après, à cause du moustachu à croix gammée. Du coup, sa fille a appris une bonne dizaine de langues, et elle voudrait que j'en fasse autant, au cas où...“ (Pennac 1992: 13).

Diese Eltern haben Kamo zwar nach einem berühmten georgischen Revolutionär benannt, ihm gerade damit aber auch einen Verweis auf „gescheitertes Sprachenlernen“ zugeschrieben: Der fragliche Revolutionär hieß laut Internet-Enzyklopädie *Wikipedia* eigentlich Semion Petrosian, erhielt jedoch den Spitznamen Kamo, da er beim Lernen der russischen Sprache fortwährend denselben Aussprachefehler wiederholte und nicht *komu* („wem“) sagte, sondern immer wieder falsch *kamo*.²

Nicht nur Kamo, sondern auch andere Jugendliche, denen von der *Agence Babel* Brieffreunde vermittelt wurden, durchleben eine sonderbare Wandlung, wie das Kapitel „In Love“ deutlich macht. Der Preis für die plötzliche Englisch-Kompetenz ist hoch (vgl. Pennac 1992: 57): Totaler Rückzug aus der Gesellschaft („ne parlait plus à personne“), schulisches Versagen („chute libre dans toutes les autres matières“), unsoziales Verhalten („coups d'œil glacials“, „sécher les cours“). Blässe, angespannte Züge, fahriges Gesten und abgemagerte Körper komplettieren das Bild.

Macht Sprachenlernen also krank? In Kamos Fall scheint dies zuzutreffen: Das nächste Kapitel heißt entsprechend „Epidemic“ und führt uns die anderen Abonnenten der Agentur Babel vor, die ebenso merkwürdige Verhaltensweisen zeigen. Der Erzähler erkennt sie auf dem

Schulhof, da sie meist in einer Ecke sitzen und „le même air habité que Kamo“ haben (Pennac 1992: 59, siehe Abb. 3 auf Seite 91). Die Brieffreunde der anderen Abonnenten sind ebenso eigenartig wie Cathy Earnshaw: Da ist der Neffe eines gewissen Visconte di Terralba, der im Krieg gegen die Türken im wahrsten Sinne des Wortes halbiert wurde, seitdem als ‚halber Mensch‘ herumgeistert und mit seinem Schwert alles zerteilt, was sich ihm in den Weg stellt. Da ist die traurige Netotchka, die Nichte eines chronisch betrunkenen Sankt Petersburger Violinisten, und schließlich der ‚marginal‘ Gösta Berling aus Schweden. Allesamt Mitleid erregende Figuren, die jedoch ihre Brieffreunde vollkommen in ihren Bann ziehen, sodass diese im normalen Alltagsleben kaum mehr bestehen können und sogar Pläne schmieden, ihre Brieffreunde zwecks Hilfe und seelischen Beistands zu ‚besuchen‘ – wie auch immer eine solche Reise in Raum und Zeit aussehen mag.

5. Sprachenlernen und Nützlichkeit

Der Einfluss des Sprachenlernens auf die Identität der Lerner und damit auch auf die Persönlichkeitsentwicklung wurde im vorigen Absatz deutlich. Die Babel-Abonnenten sind zwar fasziniert und lernen die Sprache, doch sie entrücken dem Leben mehr und mehr, werden krankhafte Einzelgänger, und es bleibt fraglich, inwieweit und wozu die neu erworbenen Kenntnisse ihnen tatsächlich nutzen. Hier liegt meines Erachtens einer der interessantesten Aspekte der Auseinandersetzung mit dem Sprachenlernen in *Kamo: L'agence Babel*, scheint doch Pennac seinem Roman eine unüberhörbare Kritik an allzu funktional orientierten Sprachlernzielen einzuschreiben.

Was den Nutzen von Fremdsprachenkenntnissen betrifft, betonen vor allem europapolitische Deklarationen und bildungspolitische Maßnahmen (vgl. Jostes 2006) die Notwendigkeit von Fremdsprachenkenntnissen in erster Linie hinsichtlich wirtschaftlicher Faktoren, wie es beispielsweise in einer Broschüre des *Socrates*-Programms deutlich wird: „Renforcer l'accès aux connaissances – à tout âge et en tous lieux – est important à plus d'un titre. Cela facilite l'obtention d'un emploi, dans un monde où il faut s'adapter à des changements de plus en plus rapides.“ (Commission européenne 2002).

Lebenslanges Lernen soll dazu beitragen, einfacher eine Arbeitsstelle zu finden, und Sprachenkenntnisse werden direkt assoziiert mit der Fähigkeit, sich an immer schneller verändernde Situationen und Anforderungen anzupassen. Soziale Kompetenz und individuelle Entfaltung als persönlichkeitsbildende Aspekte fremdsprachlichen Lernens werden hier direkt verbunden mit der Forderung nach Mobilität und Flexibilität in einem wettbewerbsorientierten, dynamischen Wirtschaftssystem.

In *Kamo: L'agence Babel* unterwandert vor allem Kamos Mutter diese Vorstellung vom ‚Nutzen‘ fremder Sprachen in radikaler Weise: Trotz ihrer Sprachenkenntnisse scheint sie keinen Zugang zur Arbeitswelt zu finden, sie ist alles andere als anpassungsfähig und eher eigenbrötlerisch. Kamos Mutter ist insofern ein subversiver Charakter, als sie gerade an ihrer übermäßigen sprachlichen und kulturellen Bildung scheitert, weil ihr kritischer Geist keine Anpassung erlaubt. Diese Nichtanpassung ist der Grund für

ihre anhaltende Arbeitslosigkeit. Ökonomisch gesehen stellt Mehrsprachigkeit für sie also eher ein Hindernis dar als einen Türöffner in Richtung Arbeitsmarkt. Auch die Babel-Abonnenten, die sich mit dem Wörterbuch in der Hand in eine Traumwelt am Rande des Schulhofs absondern, entsprechen wohl kaum dem Anspruch, durch das Erlernen von Fremdsprachen in besonderem Maße sozial kompetent zu werden.

6. Sprachenlernen und Sprachenwahl

Das Schild der Agentur Babel verspricht Brieffreundschaften in „allen europäischen Sprachen“ (Pennac 1992: 77). Dass es hier jedoch keineswegs nur um die wirtschaftlich starken europäischen Schulfremdsprachen geht, wird in den Sprachen der Korrespondenten sichtbar (Italienisch, Schwedisch, Russisch). Europa wird hier in erster Linie als historischer Kulturraum gezeichnet und weniger als aktuelle Wirtschaftsunion.

Der Roman bietet sich in diesem Sinne als Ausgangspunkt für Diskussionen zu Sprachwahl und Sprachprestige an: Warum wählen Schülerinnen und Schüler bestimmte Sprachen – zum Beispiel Französisch oder Latein? Wie kommen Modeerscheinungen bei der Sprachenwahl zustande – wie die Vorliebe für

das Italienische in den 1980er Jahren oder die aktuelle Präferenz für das Spanische? Statistiken zu Lernerzahlen (z. B. EURYDICE 2005) ermöglichen Analysen des individuellen Sprachwahlverhaltens der Schülerinnen und Schüler. Aspekte wie Sprachprestige, wirtschaftliche oder geopolitische Entwicklungen (vgl. LEAP 2007) können hier als Kategorien des Nachdenkens über Sprachen und das Lernen von Fremdsprachen thematisiert werden, ebenso wie die Konkurrenz von Konzepten wie Englisch als *lingua franca* versus rezeptive Mehrsprachigkeit als europäisches Bildungsziel (vgl. Doyé 2006; Meißner & Reinfried 1998).

7. Sprachenlernen und Literatur

Tatsächlich führt *Kamo: L'agence Babel* den Leser mitten hinein in die Konkurrenz von *langue fonctionnelle* versus *langue de culture*, wie es Judet de la Combe (2007) formuliert, zwischen den Bildungszielen „kommunikatives Handeln“ versus „Einführung in Sprache und Kultur“ (vgl. Klieme et al. 2003: 20). Während der aktuelle Fremdsprachenunterricht selbstverständlich das kommunikative Handeln als Referenzpunkt längst etabliert hat,

Abb. 2:

„– Tu seras mon traducteur officiel, OK ?

– Une lettre d'amour ? demanda le grand Lanthier en jaillissant au-dessus de nous.“

(Daniel Pennac: *Kamo, L'Agence Babel*.

Texte présenté par Jürgen Janz et Sabine Münchow.

Frankfurt a. M.: Diesterweg 1997, S. 20f.)

© der Zeichnung mit freundlicher Genehmigung von Roland Bühs.



führt uns die Handlung in *Kamo: L'agence Babel* eindeutig ein Sprachenlernen als Bildungsprozess über Literatur und Kultur vor. Die Korrespondenten der Agentur Babel sind allesamt Figuren der Weltliteratur: Cathy Earnshaw ist die Heldin aus Emily Brontës *Wuthering Heights*, der geteilte Visconte stammt aus der Feder von Italo Calvino; Selma Lagerlöf, Dostojewski und García Márquez stehen als weitere Paten hinter den Brieffreunden der Agentur Babel: Ihre Figuren werden in den Brieffreundschaften ‚zum Leben erweckt‘ – wie und durch wen klärt sich erst ganz am Ende der Geschichte auf.

Kamo wird zum ‚Hobbyphilologen‘ – er recherchiert, spürt Wörtern und Wortgeschichten nach (siehe Abb. 4 auf Seite 92), übersetzt und rekonstruiert das historische Umfeld seiner neuen Freundin. All dies geschieht jedoch nicht aus Fleiß, Ehrgeiz oder blinder Ehrfurcht dem Kanon der englischen Literaturgeschichte gegenüber. Die Freundschaft mit Cathy ist für ihn in drängender Weise subjektiv relevant: Es geht ihm um das Sprechen über den Tod des Vaters mit einer Leidensgenossin.

Die Bedeutung, die Kamo im Verlauf der Geschichte der englischen Sprache zuschreibt, entsteht aus dem Dialog mit Cathy, letztlich also aus der (persönlichkeits-)bildenden Lektüre des Romans von Emily Brontë. Der Autor erlaubt es sich hier, Literatur und Leben gleichzusetzen. Das ist charakteristisch für Pennac, denn in den *Droits du lecteur*, die er in *Comme un roman* (1992) formuliert, fordert er ausdrücklich das Recht auf „Bovaryismus“!

In diesem Sinne könnte die Gratwanderung zwischen Literatur und Leben, zwischen der Bedeutung von Fiktion für den Leseprozess auch im Unterricht diskutiert werden: „Cathy, est-elle un personnage réel ou fictif? La fiction, est-elle parfois plus réaliste que la réalité même? Pourquoi aimons-nous lire des histoires ficti-

ves, et y rencontrer des personnages qui n'existent pas, vraiment?\" Ich verweise hier auf Bredellas „Überlegungen zum guten Leser“ (2002), in denen Fragen wie das Verhältnis von Empathie und Sprachenlernen über fiktionale Texte vor dem Hintergrund rezeptionsästhetischer Literaturdidaktik reflektiert werden.

8. Sprachenlernen und Perspektivwechsel

Aus literaturdidaktischer Perspektive besteht die Besonderheit des Romans darin, dass er wegen der Inszenierung eines dialogischen Text-Leser-Verhältnisses sozusagen als rezeptionsästhetische Literaturdidaktik in Romanform (vgl. Bredella 2002) gelesen werden kann: Die Leser, Kamo und die anderen Babel-Abonnenten, reagieren mit Briefen auf das, was sie in den Romanen der Weltliteratur lesen – mit der entscheidenden Besonderheit na-

türlich, dass die Babel-Abonnenten sich dessen nicht bewusst sind, dass sie mit Figuren der Weltliteratur korrespondieren, sondern diese für lebende Gleichaltrige halten. Der Dialog zwischen Kamo und Cathy – also das Lesen von Weltliteratur – funktioniert hier durch Empathie und Identifikation. Das „sich in den anderen Hineinversetzen“ – also Verstehen durch Perspektivübernahme (Surkamp 2001: 501f.) wird in der Literaturdidaktik auf der methodischen Ebene häufig an Verfahren der Texttransformation wie das Verfassen von Briefen und Tagebüchern oder andere Umperspektivierungen gebunden. Das Besondere an *Kamo: L'agence Babel* besteht darin, dass diese methodischen Verfahren hier selbst zum Teil der Romanhandlung werden. Der Roman betont dabei nicht das Fremde der Literaturgeschichte, sondern die Gemeinsamkeiten ihrer Figuren mit dem heutigen Leser. Dem professionellen Leser mag das als anbiedernder pädagogischer Trick erscheinen, der das



Abb. 3:

„Ce qui me frappa d'abord, chez celui-là, c'est qu'il avait exactement le même air 'habité' que Kamo. Pas un regard, à personne, jamais. Et toujours assis dans le même coin, le dos appuyé au troisième pilier du préau.“

(Daniel Pennac: *Kamo, L'Agence Babel*. Texte présenté par Jürgen Janz et Sabine Münchow. Frankfurt a. M.: Diesterweg 1997, S. 48f.)

© der Zeichnung mit freundlicher Genehmigung von Roland Bühs.

Fremde domestiziert, statt es fremd zu lassen. Dennoch: Gerade über den empathischen Zugang zur Weltliteratur bietet die Lektüre auch eine Annäherung an literaturwissenschaftliche Analysekatheorien wie Intertextualität und Erzähltechnik: Letztere ist derart komplex, dass es schlicht falsch wäre, Kinder- und Jugendliteratur für „erzähltechnisch platt“ zu halten: Die Geschichte ist zwar aus Kamos Perspektive erzählt, die Erzählinstanz ist aber ein Ich-Erzähler, der sich „moi“ (Pennac 1992: 65) nennt und als Kamos bester Freund auch selbst eine Person des erzählten Geschehens ist. Das ist insofern interessant, als es in der Brieffreundschaft zwischen Kamo und Cathy um die Annäherung zweier Fremder geht. Diese beiden

Fremden erscheinen hier selbst auch in der *Fremdperspektive*, vermittelt durch einen Dritten, den Ich-Erzähler „moi“.

Wenn Schülerinnen und Schüler produktionsorientierte oder kreative Aufgaben (vgl. Caspari 1994) wie Briefe, Tagebucheinträge oder Dialoge bearbeiten, geht es dabei im Grunde immer um Antworten auf die Frage, warum der Text so erzählt wird, wie er erzählt wird: „Comment la narration influence-t-elle la perception de l'intrigue?“ „Nous, les lecteurs, d'où savons-nous ce que nous savons si ce n'est pas Kamo qui raconte?“ „Le narrateur comment arrive-t-il à avoir les informations qu'il nous transmet?“

9. Sprachenlernen und Mehrperspektivität

Ich schlage abschließend noch einmal den Bogen zu Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität, für die die Schülerinnen und Schüler in Pennacs Roman über intertextuelle Verfahren sensibilisiert werden können: Auch hier spielen schließlich Perspektivübernahme und Empathie als Ansatz zum interkulturellen Lernen eine Rolle. Auf der unterrichtspraktischen Ebene können weitere Perspektiven aufgefächert werden, indem die Schülerinnen und Schüler die gestalterischen Verfahren der Romanvorlage produktionsorientiert imitieren: Die anderen literarischen Gestalten der Agentur Babel (der Neffe des Visconte Dimezzato, Gösta Berling etc.) können zum Leben erweckt werden, indem die Schüler sich in Literaturgeschichten über die Romane und ihre Figuren informieren und dann einzelne Aspekte der Handlung brieflich transformieren. Auf diese Weise würden Nebenhandlungen zu Kamos Geschichte entstehen, die Auseinandersetzung mit Werken der Weltliteratur könnte an plastischer Tiefe gewinnen.

Denkbar sind hier auch fächerübergreifende Projektarbeiten mit anderen Sprachen, wobei nicht nur Deutsch und andere Schulfremdsprachen gemeint sind, sondern auch Herkunfts- oder Familiensprachen der Schülerinnen und Schüler mit ihren Literaturen. Transformationen können dabei nicht nur auf der sprachlichen Ebene, sondern auch auf der medialen Ebene stattfinden. In diesem Sinne schlagen beispielsweise Bailleul & Tosi (2009: 245ff.) die Transformation des Romans in einen Comic vor, wobei in der Visualisierung weitere Aspekte von Mehrkulturalität sichtbar werden können.

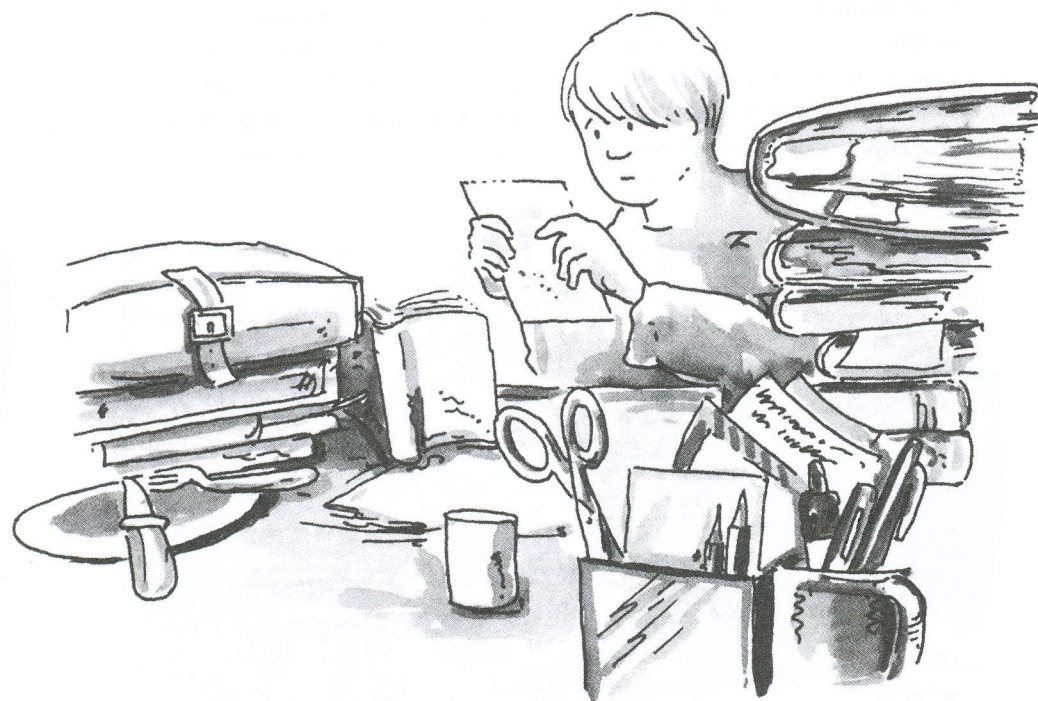


Abb. 4:
„Pour apprendre l'anglais, il l'apprit ! Et vite! Et bien!“ (Daniel Pennac:
Kamo, L'Agence Babel. Texte présenté par Jürgen Janz et Sabine Münchow.
Frankfurt a. M.: Diesterweg 1997, S. 32f.)

© der Zeichnung mit freundlicher Genehmigung von Roland Bühs.

10. Fazit

Wir beobachten an *Kamo* einen Bildungsprozess durch Literatur, einen durch Mehrsprachigkeit geprägten Blick auf Sprache und eine ebenso komische wie lehrreiche Auseinandersetzung mit französisch-englischen Stereotypen. Dass es sich hierbei auch um verstörende Prozesse handelt, dass Sprachenlernen "krank" und unsozial machen kann, wird in der engen Abhängigkeit von Sprache, Identität und Persönlichkeitsentwicklung deutlich, wie sie der Roman entwirft. Die widersprüchlichen Sprachlernkonzepte, die an einigen Stellen auch Hoffnungen und Zielsetzungen schulischen Fremdsprachenunterrichts unterwandern, machen den vielschichtigen Roman in besonderer Weise lesenswert.

Wie gut *Kamo* am Ende der Geschichte Englisch spricht, erfährt der Leser nicht. Es bleibt auch fraglich, ob und wie sein Lernfortschritt in kompetenzorientierten Skalen messbar wäre. Ein passionierter Leser aber ist er geworden, ein Leser, dessen Lebensrealität Cathy Earnshaw radikal transformiert hat:

„Quelqu'un me faisait rêver. Un rêve extraordinaire. Même la nuit ne peut pas en inventer de plus beaux!“

„Mon œil! Tu y croyais! Tu devenais dingue!“

„Non je savais que c'était un rêve.“

„Peut-être, mais tu ne savais plus ce qu'était la réalité.“

„La réalité...“ (Pennac 1992: 83f.).

Anmerkungen

* Der Beitrag ist die schriftliche Fassung eines Vortrags auf dem VdF-Kongress in Jena, der am 28. März 2009 gehalten wurde.

¹ Der VdF-Kongress, auf dem der Vortrag „Macht Sprachenlernen krank?“ mündlich vorgetragen wurde, fand unter dem Motto „Kompetenzen schulen, Persönlichkeit fördern“ statt, auf das der Artikel hier anspielt.

² Vgl. [http://de.wikipedia.org/wiki/Kamo_%28Russischer_Revolution%C3%A4r%29#cite_note-0; (Stand: 27.04.2011)].

Bibliographie

Primärliteratur

Janz, Jürgen & Münchow, Sabine (1997): *Kamo, l'agence Babel*. Frankfurt: Diesterweg (didaktisierte Ausgabe).

Pennac, Daniel (2007): *Kamo l'agence Babel (une aventure de Kamo)*. Folio Junior. Paris: Gallimard (1992).

Pennac, Daniel (1992): *Comme un roman*. Paris: Gallimard.

Sekundärliteratur

Bailleul, C. & Tosi, M. (2008): D'un code à l'autre: Transposition d'un texte littéraire vers une bande dessinée. In: G. Zarate, D. Lévy & C. Kramsch (Hrsg.), 245-247.

Bredella, L. (2002): Überlegungen zum guten Leser. In: ders., *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Tübingen, 34-79.

Caspari, D. (1994): *Kreativität im Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M.

Commission européenne (Hrsg.) (2002): *Socrates – Programme d'action communautaire en matière d'éducation (2000-2006)*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes.

Conseil de l'Europe (Hrsg.) (2001): *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.

De Florio-Hansen, I. (2002): Pennac, *L'agence Babel* et le plurilinguisme. Zur Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit durch Literatur. In: *Fremdsprachenunterricht* 46/55, 183-186.

Doyé, P. (2006): Interkomprehension. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 17 (2), 245-256.

EURYDICE (Hrsg.) (2005): *Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa*. Pressemitteilung. [<http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/commonpressdos/PRO49DE.pdf>] (Stand: 17.02.2010).

Hu, A. & Christ, H. (2008): Contrepoint. In: G. Zarate, D. Lévy & C. Kramsch (Hrsg.), 113-117.

Jostes, B. (2006): Europäische Union und sprachliche Bildung: Auf der Suche nach einem europäischen Kommunikationsraum. In: *Linguistik online* 29, 4/2006. [http://www.linguistik-online.de/29_06/jostes.html] (Stand: 27.04.2011).

Judet de la Combe, P. (2007): Crises des langues et éducation européenne. In: M. Werner (Hrsg.): *Politiques et usages de la langue en Europe*. Paris: Editions de la Maison des Sciences de l'homme, 23-50.

Kinginger, C. (2008): Repertoires: décentrage et expression identitaire. In: G. Zarate, D. Lévy & C. Kramsch (Hrsg.), 47-50.

Klieme, E., et al. (2003): *Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Bonn. [http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf] (Stand: 27.04.2011).

LEAP (Laboratoire Européen d'Anticipation politique) (2007): Quelles langues parleront les Européens en 2025? Tendances lourdes des nouveaux équilibres linguistiques dans l'UE d'ici une génération. In: *Global Europe Anticipation Bulletin*, Numéro 13, 15 mars 2007. [http://www.leap2020.eu/Francais_r26.html] (Stand: 2. 1. 2008)].

Meißner, F.-J. & Reinfried, M. (1998): Mehrsprachigkeit als Aufgabe des Unterrichts romanischer Sprachen. In: dies. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr, 9-23.

Nieweler, A. & Postler, J. (2000): Language Awareness – ein Konzept zur Förderung individueller Mehrsprachigkeit. In: K. Aguado & A. Hu (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Multikulturalität. Dokumentation des Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung 1999 in Dortmund*. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, [<http://www.ag.ch/nwedk/shared/dokumente/pdf/nieweler02languageawareness.pdf>] (Stand: 18.02.2010)].

O'Sullivan, E. & Rösler, D. (1999): Stereotypen im Rückwärtsgang. Zum didaktischen Umgang mit Heterostereotypen in zielsprachigen kinderliterarischen Texten. In: L. Bredella & W. Delanoy (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, 312-321.

Surkamp, C. (2001): Perspektivübernahme. In: A. Nünning (Hrsg.): *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie*. Stuttgart, 501-502.

Wandruszka, M. (1979): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München.

Zarate, G., Lévy, D. & Kramsch, C. (Hrsg.) (2008): *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Édition des Archives Contemporaines.