

PH Freiburg, 8. September 2017, zweisprachiger Studientag,
« Textsorten im Sprachunterricht »

Schulische Textsorten und ihr Einsatz im Unterricht

Nathalie Denizot

Universität Cergy-Pontoise

EMA (EA 4507)



Übersetzung durch Korrektor24 GmbH

- Meine Arbeiten zielen insbesondere darauf ab, die schulischen Textsorten als «schulische Formen» derselben zu charakterisieren, die sich aus komplexen didaktischen Prozessen ergeben (Denizot, 2013).
- Meine Untersuchungen umfassen verschiedene Textsorten: literarische Textsorten wie den Roman und den «realistischen Roman», die «klassische Tragödie», die biografischen und autobiografischen Textsorten sowie Textsorten wie Rede, Erzählung, Aufsatz etc.
- Ein grosser Teil meiner Analysen der Textsortenvermittlung stützt sich auf sehr umfangreiche synchrone und diachrone Textkorpusstudien (Lehrwerke, offizielle Texte, Umfragen, Prüfungskopien etc.). Dabei verfolge ich das Ziel, die Konstruktion der schulischen Kultur zu hinterfragen, unter der hier gemäss Chervel (2005) eine originäre und eigenständige Kultur verstanden werden soll (also nicht nur die in der Schule erlernte Kultur oder der in der Schule vermittelte Teil der Elternkultur).
- Ich werde mich hier auf einige dieser Arbeiten stützen, um die Frage der schulischen Textsorten zu behandeln.

- Unter «schulische Textsorten» verstehe ich hier für die Schule geeignete Textsorten (darunter auch «literarische Textsorten»).
- Textsorten sind «relativ stabile» soziolinguistische und soziohistorische sprachliche Formen (um den von Bakhtine, 1979/1984, geprägten Begriff zu übernehmen).
- Diese Textsorten beschreibe ich als schulische/fachbezogene Konstruktionen, die sich aus der «Unterrichtspraxis» ergeben (Denizot, 2013).
- Diese Prozesse werde ich anhand dreier Beispiele untersuchen:
 - der skripturalen Textsorten aus der Rhetoriklehre
 - der Entwicklung der Schulkorpora der klassischen Tragödie
 - der literarischen Textsorte Autobiografie (Ende des 20. Jahrhunderts)
- Im Rahmen dieser Präsentation werde ich mich an den Lehrwerken orientieren: Wie werden dort die Textsorten vermittelt?
- Aus Zeitgründen führe ich hier nicht die methodologischen Fragen an, die sich aus den Schulbuchkorpora ergeben. Diese Fragen habe ich jedoch berücksichtigt (siehe Denizot, 2015; 2016a).

Skripturale Textsorten und Rhetoriklehre

Die skripturalen Textsorten aus der Rhetoriklehre

- In der Rhetoriklehre des 19. Jahrhunderts wurde den traditionellen generischen Textsorten aus der Antike und dem Mittelalter wie beispielsweise der *Gerichtsrede*, der *Parlamentsrede* und der *Festrede* ein hoher Stellenwert eingeräumt. Bei diesen Textsorten handelt es sich im Grundsatz um deklaratives Wissen (insbesondere in den rhetorischen Traktaten und den Prüfungstraktaten).
- Die wichtigsten Textsorten sind jedoch die skripturalen Textsorten, die zwar als solche nicht zu den Redegattungen zählen, jedoch die schriftliche Produktion und die Rhetoriklehrbücher strukturieren.
- Diese werde ich hier anhand eines der sinnbildhaftesten Lehrbücher aus der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts untersuchen, nämlich *Leçons de littérature et de morale* von Noël und Delaplace (Erstausgabe 1804; 29. Auflage 1862; zahlreiche Kopien insbesondere in Belgien).

- Das Lehrbuch von Noël und Delaplace fand in den Schulen eine immense Verbreitung. Es handelt sich um eine für die Rhetoriklehre bestimmte Textanthologie (insbesondere zum Erlernen der *Redeproduktion*); es ist kein Lesebuch, denn die Literatur war zu dieser Zeit noch kein Textkorpus, sondern ein kohärentes System, das einer Kunst des Schreibens dienen sollte.
- Das Lehrbuch von Noël und Delaplace umfasst die beiden Bände «Prosa» und «Poesie», die jeweils in Rubriken unterteilt sind: «Erzählungen», «Bilder», «Beschreibungen», «Briefe», «Diskurse und Reden», «Dialoge», «Charaktere, Porträts und Parallelen» etc.
- Diese Rubriken entsprechen recht unterschiedlichen und nicht homogenen Entlehnungen aus der Rhetorik (verschiedenen *Teilen* der Rhetorik).
- Die Autoren, die sich mit diesem Lehrbuch beschäftigen, verwenden verschiedene Termini für diese Rubriken: *Textsorten*, *Text- und Themenarten*, *Rubriken*, *Subkategorien* der Kunst des Schreibens, *Topoi* etc.
- Noël und Delaplace sprechen von «Kompositionen».

- Diese Rubriken sind weder «Literatur-» noch «Rhetorikgattungen», sondern tatsächlich rein schulische Textsorten: schulische diskursive Konstruktion mit «ausgewählten Texten», die als Modelle für das, was reproduziert wird, ausgeschnitten und aus dem Kontext genommen werden (Progymnasmata, siehe Douay-Soublin, 1997).
- Diese schulischen Textsorten ergeben sich aus einem *Sekundierungsprozess*: Die Schule schafft neue Textsorten, indem sie der Rhetorik entlehnte heterogene Kategorien «absorbiert» und «transmutiert» (siehe Bakhtine, 1979/1984). Diese neuen Textsorten sind mit «primären Textsorten» gleichzusetzen.
- Die Schule wird zur neuen soziohistorischen Verankerung dieser Textsorten, die häufig den Bezug zur Realität (Rhetorik) verlieren, aus der sie entstanden sind.

Schulische Verbreitung dieser Textsorten

- Diese Textsorten verschwanden als «Kompositionstextsorten» mit der Rhetorik (ab 1880), überlebten jedoch als schulische Textsorten in zwei fachlichen Praktiken:
 - in Auszügen und ausgewählten Texten (erkennbar insbesondere an den von den Lehrbuchautoren verliehenen Titeln)
«Ohne die Beweggründe und Vorteile einer Gliederung der ausgewählten Texte per Klassifizierung nach Textsorten zu verkennen, hielten wir die von uns gewählte Gliederung für vorteilhafter. *Die Klassifizierung nach Textsorten wiederherzustellen, ist immer einfach; hierbei hilft bereits der Titel der Texte.*»
Marcou, *Morceaux choisis des classiques français. Prosateurs. 6e, 5e et 4e*, 1884, Vorwort.
 - Praxis des schulischen Schreibens (bis zur jüngst eingeführten «écriture d'invention»), jedoch auf Kosten der Verankerung; je mehr die Porträts, Beschreibungen, Erzählungen etc. zu schulischen Übungen werden, desto weniger ist ihre Zugehörigkeit zu Rhetorikgattungen erkennbar.
- Diese schulischen Textsorten werden eigenständig und beeinflussen teils sogar die allgemeine Gesellschaftskultur (siehe Abastado, 1981).

Literarische und schulische Textsorten: Entwicklung des Korpus der klassischen Tragödie

- Die klassische Tragödie wurde erst spät (ab 1803) Teil des klassischen Kanons.
- Während des gesamten 19. Jahrhunderts existierte sie in zwei Formen:
 - als Textkorpus für die *Lektüre*: die heiligen Tragödien (*Poleuycte*, *Esther* und *Athalie*), die zu lesen, zu reflektieren und auswendig zu lernen waren
 - als Auszugskorpus für die *skripturale* sprachliche Praxis: Die Tragödie bot viele Vorlagen für das Erlernen des französischen Diskurses (Pascal, 2003).
- Siehe Noël und Delaplace: Band *Poesie*: von 51 «Diskurse und Reden» sind 43 Auszüge aus einer Tragödie; von 38 «Erzählungen» sind 12 Auszüge aus einer Tragödie; sonst so gut wie keine Auszüge aus Tragödien.
 - Begleittexte für die Reden: schulische Textsorte «Rede» und «Erzählung» eher als literarische Textsorte «Tragödie».

- In den Lehrwerken wird die Textsorte durch Spezialisierung und über den Aufbau zweier verschiedener schulischer Korpora je nach Sprachpraxis und Fach gelehrt.
- Die klassische Tragödie kommt in der Schule auf zwei Weisen vor und wird auf zwei Arten verwendet:
 - Einige Tragödien kommen als lehrreiche *Lektüretexte* vor.
 - Einige Auszüge kommen als Rhetoriktexte vor, die *imitiert* werden sollen.
- Diese beiden sich gegenseitig nicht ausschliessenden Gebräuche tragen zum Verständnis dieser beiden Vorkommen von tragischen Texten bei und spiegeln sich in den Sammlungen wider. Ein Beispiel hierfür ist Roche, 1853:
 - einerseits lange Dialoge aus *Esther* und *Athalie* als Lektürestoff
 - andererseits eine Auswahl von Tiraden und Monologen aus verschiedenen Stücken mit kennzeichnenden Titeln für die Diskursproduktion

- Der *skripturale* Gebrauch verschwand mit dem Verzicht auf den Diskurs (ab 1880) immer mehr, die Verwendung als *Lektürestoff* bestand jedoch fort, mit unterschiedlichen fachlichen Zielen in den verschiedenen Epochen (moralische Ziele, Lehre der Literaturgeschichte, Praxis der Texterläuterung etc.).
 - Als (im Laufe des 20. Jahrhunderts) die klassische Tragödie nur noch gelesen wurde, änderte sich das Tragödienkorpus; Tiraden rückten in den Hintergrund, Dialoge in den Vordergrund.
 - Seit den 1960er-Jahren wurde die psychologisierende Lektüre von Racine und Corneille geschätzt, wobei insbesondere Geständnis-, Eifersuchts-, Konflikt- und Liebesszenen ausgewählt wurden (Denizot, 2016b).
 - In den 2000er-Jahren wurde die klassische Tragödie im Rahmen des tragischen Registers und der (auch antiken) Tragödie studiert: Hier ging es insbesondere um den Bezug zu den grossen Mythen.
- Das Korpus der klassischen Tragödie ist eine *Konstruktion* aus einem Rezeptionsprozess, bei dem die Schule eine entscheidende Rolle spielt: es ist eine schulische literarische Textsorte.

Behandlung der Autobiografie in den Lehrwerken

- Seit Beginn der 1970er-Jahre wurde die Autobiografie durch eine Reihe theoretischer Arbeiten auf dem Gebiet der Literatur (insbesondere Lejeune, Gusdorf, May) als literarische Textsorte sichtbar gemacht, was eine neue Perspektive auf teils kanonische Texte ermöglichte.
- Ab Mitte der 1970er-Jahre nahmen einige Lehrbücher die Autobiografie ausdrücklich in ihr Textkorpus auf.
- Doch bis 2001 kamen die (auto-)biografischen Textsorten in den gymnasialen Lehrplänen *so gut wie nicht vor*. Dann wurde die Biografie (die auch die Autobiografie umfasst) in der Klassenstufe «Première» eingeführt (= 16-jährige Schüler).
- Ich habe die Lehre der Biografie anhand eines Schulbuchkorpus untersucht (20 zwischen den 1990er- und den 2000er-Jahren erschienene Lehrwerke für die genannte Klassenstufe).
- Dieses Korpus habe ich mit den Ergebnissen einer Umfrage abgeglichen, die ich mithilfe von Fragebögen bei den Lehrern durchgeführt habe. Hier möchte ich mich jedoch auf die Lehrwerke beschränken.

Textsortenlehre mit folgenden Mitteln:

- Neukategorisierung bestimmter Werke (Montaigne wurde früher im Rahmen des Humanismus gelehrt, heute als Autobiograf)
- Massive Aufnahme sehr breit gestreuter neuer Titel neuer Autoren
- Aber gleichzeitig Aufbau der neuen Klassiker und eines Korpus ausgewählter Texte: Konstruktion einer «Vulgata»
- «Metatexte» (Roques, 2006) sind als autobiografische Pakete oder sinnbildhafte Passagen der Textsorte und ihrer Problematiken stark vertreten
 - Auszüge, die direkt neben dem fachlichen Wissen rund um die Autobiografie verwendet werden können
 - Ausgewählte Auszüge mehr für die jeweiligen fachlichen als für literarische Zwecke
 - Vollendung der schulischen Legitimation der Autobiografie, integriert in die am Gymnasium vorherrschende schulische Form (Texterläuterung)

Textsortenlehre und «Amphitextualität» (Verfasser-/Moderatorentexte)

- Die Textsortenlehre bedient sich auch neuer, aus der schulischen Praxis entsprungener Textsorten («amphitextualités», Denizot, 2010; 2013)
 - Beziehung zwischen einem Text und einem oder mehreren anderen Texten, *neben* die er *gestellt* wird
 - Keine rein paratextuelle Beziehung
 - Schulische Form der Kontextualisierung, die also die Begleitungsnetze bezeichnet, zu denen die Texte gehören. Diese Netze wirken sich insbesondere auf unsere Vorstellung von den Textsorten und ihren Abgrenzungen aus.
 - Dieses Konzept ist insbesondere für die Schulbuchanalyse nützlich.
- Beispiel: Status des autobiografischen Romans innerhalb derselben Schulbuchsammlung vor und nach der Einführung der «Biografie» an den Gymnasien

Derselbe Auszug aus *Adolphe* von Constant

- **Bordas, 1997**

- eine biografische Angabe, die die «stürmische Leidenschaft» Constants für Mme de Staël behandelt: «Über die persönliche Beichte hinaus ist dieses Werk einer der ersten grossen französischen Romane, der sich mit dem Übel des Jahrhunderts auseinandersetzt»

- Auszug aus *Corinne* von Mme de Staël in der Gegenüberstellung

→ **Der autobiografische Roman ist eine Untertextsorte des Romans, bei der hauptsächlich das Leben des Autors beschrieben wird**

- **Bordas, 2001**

- keine biografischen Angaben, sondern eine Einführung: «Als Adolphe erzählt der Autor seine turbulente Beziehung zu G. de Staël und fügt dabei die Geschichte von Adolphe und Ellénore aus den Erinnerungen an mehrere andere Verbindungen neu zusammen.»

- Auszug aus dem *Cahier rouge* von Constant in der Gegenüberstellung (die Autobiografie ist noch im Entwurfsstadium)

→ **Der autobiografische Roman ermöglicht die *Reflexion* über die Autobiografie, der er gegenübergestellt wird**

- Durch diese neuen Textsorten entsteht eine neue Perspektive auf diese Texte, die dadurch zu einer neuen Legitimität gelangen.
- Besonders interessant ist in diesem Fall die Untersuchung von Texten, die als «Kulturschatz» in verschiedenen Epochen vorhanden waren und durch «Amphitextualitäten» verjüngt werden.
- Bei den Textsorten in den Lehrwerken sind solche Phänomene stark zu beobachten, weil die Texte selten isoliert, sondern vernetzt betrachtet werden, was die Perspektive auf sie verändern kann.

Fazit

- Die Lehrwerke spiegeln zwar nicht die Unterrichtspraxis wider, ermöglichen aber den Zugang zu den fachlichen Darstellungen («Vorschlag für ein Curriculum» im Sinne von Lebeaume, 2015) und tragen zum Aufbau einer schulischen Kultur bei.
- Sie sind eine wichtige Quelle für die Hinterfragung des Aufbaus der Lehr- und Lerninhalte.
- Die Lehrwerke können nicht auf ihren diskursiven Inhalt beschränkt werden: Um die Lehre der Textsorten besser verstehen zu können, müssen gleichzeitig die Auswahl der Lehrwerke als Korpus, ihre (kontextuelle und relationale) Stellung und die Inszenierung (Titel, «Amphitextualitäten») berücksichtigt werden (Denizot, 2016a).

- Die Lehrwerke leisten also einen Beitrag zur Vermittlung der Lerninhalte.
- Diese Vermittlung der Lerninhalte umfasst auch:
 - transpositive Prozesse (siehe Chevallard, 1985/1991)
 - Sekundarisierungsphänomene, d.h. die Schöpfung neuer Textsorten («sekundärer Textsorten») aus den «primären Textsorten» durch eine Art Ableitung: z.B. Porträt, Diskurs, Aufsatz)
 - Rekonfigurierungsphänomene, womit Prozesse der Neukomposition und der Neuorganisation bezeichnet werden
- Die Vermittlung der Lerninhalte ist ein Prozess, der niemals vollständig stabil und abgeschlossen sein kann: Die Textsorten werden möglicherweise mehrfach in verschiedenen fachlichen Gestalten neu zusammengestellt.
- Es ist aber die Schule, die die zu lehrenden Textsorten für ihre eigenen Zwecke erschafft und neu erschafft.

- ABASTADO C. (1981), « La composition française et l'ordre du discours », *Pratiques* 29, 3-18.
- BAKHTINE M. (1979/1984), *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- CHERVEL A. (1988), « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation* 38, 59-119.
- CHERVEL A. (2005), « En quoi une culture peut-elle être scolaire ? », dans Jacquet-Francillon F. et Kambouchner D. (dir.) (2005), *La crise de la culture scolaire*, Paris, PUF.
- CHEVALLARD Y. (1985/1991), *La transposition didactique*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- DENIZOT N. (2010), « Genres littéraires et genres textuels dans la discipline français », *Pratiques* 145-146, 211-230.
- DENIZOT N. (2013), *La scolarisation des genres littéraires (1802-2010)*, Bruxelles, Peter Lang.

- DENIZOT N. (2015), « Étudier les corpus littéraires scolaires dans les manuels : panorama des recherches et apports de la didactique du français », dans L. Perret-Truchot (dir.), *Analyser les manuels scolaires : questions de méthode*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 33-50.
- DENIZOT N. (2016a), « Le manuel scolaire, un terrain de recherches en didactique ? L'exemple des corpus scolaires », *Le français aujourd'hui* 194, 35-44.
- DENIZOT N. (2016b), « Usages disciplinaires langagiers des genres littéraires : l'exemple de la tragédie classique dans l'enseignement secondaire français », dans Chr. Ronveaux (dir.), *Enseigner les littératures dans le souci de la langue*, Bruxelles, Peter Lang, p. 31-45.
- DOUAY-SOUBLIN F. (1997), « Les recueils de discours français pour la classe de rhétorique », dans Compère M.-M. et Chervel A. (dir.), *Les humanités classiques*, Paris, INRP, p. 151-185.
- LEBEAUME Joël (2015), « Les manuels scolaires : des sources particulières pour l'investigation curriculaire des enseignements scolaires », dans L. Perret-Truchot (dir.), *Analyser les manuels scolaires : questions de méthode*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 129-141
- ROQUES M.-H. (2006), « Des textes en “je” à lire et à écrire au collège et au lycée : reprises et avancées », *Repères* 34, 41-63.