

Andreas Grünewald, Jochen Plikat, Katharina Wieland

Einführung

„Plurale Bildung im Fremdsprachenunterricht“, „Gegen den Geist der Vereinheitlichung“, „Medienkompetenz und ästhetische Bildung im Fremdsprachenunterricht“ – schon eine schnelle Durchsicht der Publikationen von Lutz Küster, dem diese Festschrift aus Anlass seines 60. Geburtstags im Juni 2013 gewidmet ist, zeigt, dass der Jubilar in der fremdsprachendidaktischen Forschung der letzten 10 Jahre eine dezidiert kritische Haltung gegenüber dem Trend der Kompetenzorientierung im Sinne von Standardisierung fremdsprachlichen Lernens eingenommen hat. Lutz Küster weist in seinen Veröffentlichungen immer wieder darauf hin, dass eine zu starke Ausrichtung auf Standards die Gefahr einer einseitigen Betonung *messbarer* Kompetenzen birgt. Dadurch sei zu befürchten, dass *schwer messbare* Kompetenzen wie interkulturelle und ästhetisch-literarische Kompetenzen, die für die Persönlichkeitsbildung zentral sind, und mit ihnen der Bildungsgedanke insgesamt im Fremdsprachenunterricht auf der Strecke bleiben könnten (vgl. Küster 2006). Es war daher naheliegend, mit den Begriffen „Bildung“ und „Kompetenz“ ein Feld abzustecken, auf dem aktuell trotz intensiver Bearbeitung mehr Fragen als Antworten zu finden sind, und Kolleginnen und Kollegen einzuladen, den Diskussionsfaden aufzunehmen und weiterzuspinnen. Mit dem Begriff der „Literalität“ kam ein dritter Eckpunkt hinzu, der als „*literacy*“ in der englischsprachigen Diskussion fest etabliert ist. Auch in deutschsprachige Veröffentlichungen haben „Literalität(en)“/„*literacies*“ in den vergangenen Jahren vermehrt Einzug gehalten (vgl. Elsner/Küster/Viebrock 2007; Ditze/Halbach 2009; Küster 2009), woran sich ablesen lässt, dass diese Konzepte nicht nur aus Lutz Küsters Sicht das Potenzial haben, einen frischen Wind in die Diskussion zu bringen.

Mit der Hinwendung zur Kompetenzorientierung verbanden sich für den Fremdsprachenunterricht zahlreiche Hoffnungen. Man hatte nicht nur durch das mehr als unbefriedigende Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler in nationalen und internationalen Vergleichsstudien erkannt, dass die Beschäftigung mit bestimmten Inhalten (Inputorientierung) nicht sicherstellt, dass diese Inhalte auch dauerhaft gelernt und vernetzt werden, und vollzog einen Paradigmenwechsel hin zur sogenannten Outputorientierung. Es sollte nun versucht werden, das Wissen, Können und – in Ansätzen – auch die Einstellungen von Schülerinnen und Schülern, über welche sie am Ende eines Bildungsgangs verfügen sollten, detailliert zu beschreiben. Beispielhaft hierfür sind die *can-do*-Beschreibungen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR; vgl. Trim u. a. 2001), welche die nationalen und, im Falle Deutschlands, länderspezifischen curricularen Vorgaben nachhaltig geprägt haben. Die KMK formulierte auf Grundlage des GeR Bildungs-

standards für die Fächer Englisch und Französisch, die Ende 2003 zeitgleich mit den Standards für Deutsch und Mathematik für Deutschland in Kraft gesetzt wurden (vgl. KMK 2003). Ein wichtiges Anliegen bei der Formulierung dieser Standards bestand darin, für das im Fremdsprachenunterricht erreichte Niveau sowohl national als auch international vergleichbare Messgrößen zu schaffen. Der Übergang zum kompetenzorientierten Ansatz sollte es zudem ermöglichen, in den curricularen Vorgaben neben den fest etablierten sprachlich-funktionalen Kompetenzen auch fachübergreifende Kompetenzen stärker zu betonen, insbesondere Methoden- und interkulturelle Kompetenzen.

Während die erhofften Vorteile der Kompetenzorientierung – Verbindung von Wissen und Können in einem Konzept, mehr Gerechtigkeit, aber auch Leistungsanreize durch Vergleichbarkeit des Outputs, stärkere Berücksichtigung bislang unterrepräsentierter Kompetenzen – auf sich warten ließen, traten auch Schwächen des Kompetenzbegriffs immer deutlicher zutage. Bedenken gegen die Kompetenzorientierung – vor allem, wenn sie sich dem Standardisierungsanspruch unterwirft – richten sich immer wieder gegen bis heute unbeantwortete Fragen. So wird die Befürchtung genannt, die Fixierung auf Kompetenzen könnte zu einer Beliebigkeit in der Auswahl der Inhalte führen. Die DGFF weist 2008 in einer Stellungnahme darauf hin:

Die Frage der Inhalte wie auch der Inhaltsbegriff überhaupt ist im Kontext der Kompetenzorientierung von Schule und Fremdsprachenlernen ohnehin nach wie vor problematisch. Es drängt sich zur Zeit der Eindruck auf, als könnten die Kompetenzen an beliebigen (letztlich austauschbaren!) Inhalten erworben werden. Im Hinblick auf das Verhältnis von Kompetenzen und Inhalten herrscht ein hohes Maß an Klärungsbedarf. (Caspari u. a. 2008)

Die Frage nach den Inhalten stellt sich in besonderer Schärfe in Bezug auf literarische Texte. Warum sollten diese im Fremdsprachenunterricht überhaupt noch eine wichtige Rolle spielen, wenn die Zusammenstellung eines Lesekanons ohnehin als hinfällig angesehen werden kann und wenn die curricular festgeschriebenen Kompetenzen ohne Weiteres auch mit anderen Textsorten angebahnt werden können? Lutz Küster hat sich in mehreren Veröffentlichungen (vgl. v. a. Küster 2003) gegen diesen Trend gestellt und den wichtigen Stellenwert literarisch-ästhetischen Lernens für eine umfassende Bildung hervorgehoben.

Ähnlich schwierig gestaltet sich die Anwendung des Kompetenzbegriffs auf das interkulturelle Lernen. Interkulturelle Kompetenzen sind zwar – im Gegensatz zu ästhetisch-literarischen Kompetenzen – in den Vorgaben der KMK explizit verankert und haben so auch ihren Weg in die länderspezifischen Curricula gefunden. Allerdings ist zu befürchten, dass die Vorgaben zur Förderung solcher schwer messbarer Kompetenzen nicht die gewünschten Effekte zeigen, da sich der Unterricht angesichts der Zunahme von zentralen Leistungsvergleichen und -prüfungen meist auf die in diesen erfassten, vorwiegend sprachlich-

funktionalen Kompetenzen konzentrieren dürfte. Auch wenn festgestellt werden muss, dass „weiche“ Kompetenzen wie literarische, ästhetische und interkulturelle sich der quantitativen Messbarkeit vielleicht sogar dauerhaft entziehen (vgl. Bonnet/Breidbach in diesem Band), ist ihre Bedeutung für den Beitrag des Fremdsprachenunterrichts zur Persönlichkeitsbildung jedoch auch unter dezidierten Befürwortern der Kompetenzorientierung unbestritten.

Um zu vermeiden, dass eine Fixierung auf messbare Kompetenzen dazu führt, dass schwer messbare Kompetenzen vernachlässigt werden, wird häufig – in zahlreichen Veröffentlichungen auch vom Jubilar selbst – vorgeschlagen, auf den Bildungsbegriff zurückzugreifen, der traditionell eben diese „weichen“ Kompetenzen beinhaltet. Er berücksichtigt auch und gerade den literarisch-ästhetischen Bereich, dessen Bedeutung für den persönlichkeitsbildenden Beitrag des Fremdsprachenunterrichts nicht zu unterschätzen ist (vgl. Bredella 2007; Surkamp 2012). Dabei ist jedoch auch die in der Vergangenheit an den Bildungsbegriff herangetragene Kritik durchaus ernst zu nehmen.

Solche Kritikpunkte beziehen sich etwa auf die Schwierigkeit einer präzisen Definition. Durch die lange Begriffsgeschichte entstanden immer wieder Bereiche, in denen sich alltagsprachliche und wissenschaftliche Verwendung überlagerten, wodurch bis in die Gegenwart hinein die Gefahr besteht, dass der Bildungsbegriff zugleich überstrapaziert und verwässert wird.

Problematisch ist der Bildungsbegriff auch dann, wenn Bildung als Synonym für abrufbares Wissen über bestimmte „hochkulturelle“ Inhalte (miss-)verstanden wird und als Kriterium für soziale Distinktion dient. Man denke nur an Dietrich Schwanitz' Buch *Bildung – alles was man wissen muss* (2002), das vermutlich ironisch gemeint war, aber von vielen für bare Münze genommen wurde – als eine Art Anleitung, welches Wissen vor allem über („echte“) Literatur, Philosophie, Kunst und Musik gebraucht wird, damit man sich in den „besseren“ Kreisen keine Blöße gibt. So verstanden wirkt Bildung nicht emanzipatorisch, sondern ausgrenzend.

Ausgrenzend kann der Bildungsbegriff auch wirken, wenn er sich vorwiegend auf bestimmte Inhalte konzentriert und gleichzeitig andere vernachlässigt. Traditionell wird er eher mit geisteswissenschaftlichen als mit naturwissenschaftlichen Themen in Verbindung gebracht – im Gegensatz zum Humboldt'schen Ideal, das beide Bereiche als gleichwertig erachtet. Der aktuelle gegenläufige Trend, nämlich die starke Betonung naturwissenschaftlicher Bildungsgänge, könnte allerdings ebenfalls zu einer Unausgewogenheit führen. Dieser stark auf die Verwertbarkeit von Bildung ausgerichtete Diskurs kann schnell dazu führen, dass lediglich naturwissenschaftliche Bildung als Investition gilt, während geisteswissenschaftliche Bildung zum Luxus umgedeutet wird. Ein Luxus, der in Zeiten von Spar- und Optimierungsvorgaben Gefahr läuft, auf ein Minimum reduziert zu werden.

Neben dem (klassischen) Bildungsbegriff und dem (aktuell dominierenden) Kompetenzbegriff sickerte in den letzten Jahren ein weiterer Begriff langsam,

aber stetig in die deutschsprachige Diskussion ein. Gemeint ist die „Literalität“. Im Sinne basaler Lese- und Schreibfähigkeit ist sie zwar schon länger auch hierzulande geläufig. „Literacy“ ist jedoch wesentlich weiter gefasst und könnte auch für den deutschsprachigen Diskurs interessante Impulse bereithalten. In diesem Sinne ist Literalität weit mehr als die Aneignung der Lesefertigkeit oder der Schriftsprache, sie ist auch mehr als der kompetente Umgang mit Kulturtechniken. Lutz Küster hat mit seinen Schriften (z. B. Elsner/Küster/Viebrock 2007; Küster 2012) wesentlich dazu beigetragen, dass die Weiterentwicklung des Literalitätsbegriffes auf der Basis eines Positionspapieres der New London Group (1996) inzwischen einen wichtigen Platz im fremdsprachendidaktischen Diskurs in Deutschland eingenommen hat. Multiliteralität, so Küster, bezeichnet ein Bündel vernetzter Kompetenzen im Kontext von Mehrsprachigkeit und (multi-)medialer Kommunikation. Die traditionell-funktionale Lesekompetenz kann nicht ohne gleichzeitigen Aufbau von sozialen, emotionalen, kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten gefördert werden. Multiliteralität ermöglicht den Zugang zu einem umfassenden Verständnis des kulturellen, politischen und historischen Kontextes, in dem wir und andere leben. Schülerinnen und Schüler arbeiten daher idealerweise mit multimodalen Texten, die Bild, Text und andere Symbolisierungsformen miteinander verknüpfen und zum kritischen Hinterfragen im Sinne des „meaning making“ (The New London Group 1996) anregen. „Neben Büchern, Zeitschriftenartikeln und Gebrauchsanweisungen rücken damit auch digitale Texte, Hypertexte, Untertitel und Filmplakate als Vertreter von Bild-Symbol-Text-Kombinationen stärker ins Unterrichtsinteresse und erweitern damit automatisch das traditionelle Verständnis von Texten“ (Elsner in diesem Band).

Wie wir mit dieser kurzen Einführung verdeutlichen wollen, stehen die Begriffe „Bildung“ – „Kompetenz“ – „Literalität“ nicht nur für Lutz Küsters Forschungsschwerpunkte, sondern für wichtige Arbeitsfelder der aktuellen fremdsprachendidaktischen Diskussion allgemein. Im vorliegenden Sammelband wird daher versucht, anhand ausgewählter Beiträge von Kollegen und Weggefährten von Lutz Küster den aktuellen Forschungsstand auszuloten. Neben der Theoriebildung zeigen Vorschläge für die Unterrichtspraxis aber auch das Potenzial dieser Begriffe für den Fremdsprachenunterricht.

Andreas Bonnet und Stephan Breidbach diskutieren in ihrem Beitrag die grundlegende Problematik, welche sich aus Standardisierung und Kompetenzorientierung für literarisch-ästhetische Kompetenzen ergeben. Sie legen ausführlich verschiedene Kompetenzbegriffe dar und machen deutlich, dass die Anwendung des dominierenden kognitiven Kompetenzbegriffs auf literarisch-ästhetische Kompetenzen zu deren Simplifizierung führt. Weiter gefasste Kompetenzkonzepte, die auch „weiche“ Kompetenzen wie soziale und motivationale berücksichtigen, liegen zwar vor – Bonnet und Breidbach fassen diese mit dem Begriff der Handlungskompetenz zusammen –, werden aber in der empirischen Forschung bisher nicht berücksichtigt. Bei den literarisch-ästhetischen Kompe-

tenzen kommt als Schwierigkeit hinzu, dass diese eigentlich, wie Bonnet und Breidbach betonen, in Übereinstimmung mit einem rezeptionsästhetischen Zugang zu Literatur zu modellieren wären. Da dieser aber offen angelegt ist, werde einmal mehr deutlich, wie schwierig sich die weiterhin ausstehende Entwicklung von objektiven Messinstrumenten für literarisch-ästhetische Kompetenzen auch in Zukunft gestalten dürfte.

Das gerne herangezogene „Paradebeispiel“ für die Schwierigkeiten, „weiche“ Kompetenzen mess- und evaluierbar zu machen, ist neben dem Bereich der literarisch-ästhetischen Bildung das weite Feld der interkulturellen Kompetenz. In ihrem Beitrag setzt sich Christiane Fäcke damit auseinander, wie diese beiden „weichen“ Kompetenzen zwischen Standardisierung und Individualisierung angelegt sind. Sie zeigt Möglichkeiten und Grenzen auf, wenn es darum geht, diese beiden Bereiche dem Diskurs der Kompetenzorientierung anzupassen.

Jean-Paul Narcy-Combes nähert sich dem Begriff „Bildung“ aus einer anderen, für die deutschsprachige Diskussion ungewöhnlichen Blickrichtung. Wissen wird immer auf einer (erkenntnis-)theoretischen Grundlage erzeugt. Während hierfür im Deutschen der Begriff „Paradigma“ geläufig ist, verwendet man im Französischen meist „*épistémè*“, einen direkt aus dem Griechischen entlehnten Begriff, der von Michel Foucault aufgegriffen wurde und (theoretisches) Wissen meint. In Bildungssystemen gehe es nun darum, die „epistemologischen“ Grundlagen des Wissens offenzulegen und immer wieder zu hinterfragen. Dies gelte umso mehr in der Zeit der digitalen Revolution, in der das verfügbare Wissen explosionsartig zugenommen hat und verstärkt zwischen konkurrierenden Wissenssystemen Entscheidungen getroffen werden müssen. Narcy-Combes plädiert daher dafür, Lerngruppen als Netzwerke zu modellieren, in denen Wissen auf Grundlage eines bestimmten „*épistémè*“ erzeugt wird. Bildung bestehe dann darin, alle Lernenden individuell zu ermuntern, ihre erkenntnistheoretischen Grundlagen zu reflektieren. Nur so werde es möglich, dass jeder Bürger und jede Bürgerin epistemologische Verantwortung („*responsabilité épistémologique*“) für seinen/ihren Beitrag zur Gesellschaft übernehmen könne.

Während der fremdsprachendidaktische Fachdiskurs und empirische Erhebungen einen nicht zu unterschätzenden, aber doch eher indirekten Einfluss auf die Unterrichtspraxis haben dürften, wirken nationale Standards und länderspezifische curriculare Vorgaben durch ihre Verbindlichkeit unmittelbar auf die Unterrichtspraxis ein. Welchen Stellenwert hat Literatur in diesen Vorgaben? Welchen Zugang zu und welche Beschäftigung mit Literatur legen sie nahe? Diesen Fragen geht Daniela Caspari in ihrem Beitrag nach. Ausgehend von den 2012 veröffentlichten Abiturstandards und dem dort festgeschriebenen Konzept der „Text- und Medienkompetenz“ vergleicht sie diese mit drei weiteren Dokumenten, und zwar dem Berliner Rahmenplan (1984), den Bildungsstandards (2003) und den Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA, 2002/2004, genaue Literaturangaben im Beitrag selbst). Auf diese Weise gelingt es ihr, die großen Entwick-

lungslinien der letzten 30 Jahre nachzuzeichnen. Caspari kommt zu dem Ergebnis, dass Literatur in den Abiturstandards einen wichtigen Platz einnimmt und für das Ende der Sekundarstufe II differenzierte und anspruchsvolle Kompetenzbeschreibungen zu finden sind, die an komplexen Aufgaben veranschaulicht werden. Allerdings stelle sich die Frage, wie diese Kompetenzen aufgebaut werden sollen, denn in der Sekundarstufe I seien lediglich kurze und einfache literarische Texte vorgesehen. Die Situation werde noch verschärft durch den Umstand, dass mit diesen vorwiegend das informationsentnehmende Lesen gefördert werden solle, während literarisches Lesen gar nicht vorgesehen sei. Die Planung einer stimmigen Progression im Aufbau literarischer Kompetenzen über den gesamten Bildungsgang hinweg, so das kritische Fazit Casparis, stehe damit noch aus.

Teil I dieses Bandes schließt mit einem Beitrag, der explizit an die persönlichkeitsbildenden Elemente des Bildungsbegriffs anknüpft und an einem unterrichtspraktischen Beispiel veranschaulicht, wie diese angebahnt werden können. Marita Lüning hat sich hierfür mit dem Film *Diarios de motocicleta (Motorcycle diaries)* beschäftigt, der die Reise nacherzählt, welche der junge Ernesto „Che“ Guevara mit seinem Freund Alberto Granado auf einem alten Motorrad durch den halben südamerikanischen Kontinent machte. Lüning unterstreicht insbesondere das hohe Identifikationspotenzial, das die Figur des Che Guevara für Heranwachsende bereithält. Diese Identifikation stelle nicht nur ein starkes persönlichkeitsbildendes Moment dar, sondern könne sich auch im Sinne einer stärkeren Motivation für das Erlernen der spanischen Sprache positiv auswirken.

Die in Teil II dieses Bandes unter „Kompetenzen und Lernaufgaben“ gefassten Beiträge sind als gelungene Bestrebungen zu verstehen, innovative Antworten auf die Frage zu geben, wie zum einen schwer messbare Kompetenzen in einem kompetenzorientierten Unterricht einen angemessenen Platz finden können, und wie zum anderen dabei – entgegen den vielfältigen Bestrebungen nach Standardisierung – individualisierenden Aspekten genügend Raum gegeben wird. Den Auftakt macht hierbei die Diskussion von Bernd Tesch um die Einbeziehung von Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz als unabdingbare Elemente eines aktuellen Fremdsprachenunterrichts. In einer Lernaufgabe zu einer französischen „Minikurzgeschichte“ (*histoire minute*) zeigt er exemplarisch auf, wie diese der Methodenkompetenz zuzuordnenden Aspekte integriert und systematisch reflektiert werden können.

Den Schwierigkeiten bei der Auseinandersetzung mit interkulturellen Aspekten, welche unter anderem auf die schwere Fassbarkeit des Kulturbegriffs, den bisweilen wenig differenzierten Umgang mit Stereotypen im Fremdsprachenunterricht und die Frage nach der Bereitschaft zur Perspektivübernahme seitens der Schülerinnen und Schüler zurückzuführen sind, spürt Mark Bechtel bei der Analyse einer Lehrbuchaufgabe nach. In dieser geht es um eine klassische „Stolperfalle“ im Kontakt mit Französischen und Franzosen, nämlich um das angemessene Verhalten in Begrüßungssituationen.

Im Beitrag von Marcus Bär geht es hingegen zunächst um eine „einfachere“ und leichter messbare Kompetenz, nämlich das Hör(seh)verstehen. Doch die Einfachheit ist hier nur vordergründig, widmet sich der Autor doch am Beispiel einer Lernaufgabe zum Spielfilm *La lengua de las mariposas* der gar nicht so einfachen Frage, welchen Spielraum komplexe Lernaufgaben bieten können, um trotz der Orientierung an standardisierten Vorgaben die individuelle Förderung der Lernenden gewährleisten zu können.

Der Themenblock wird abgerundet durch einen Beitrag von Wolfgang Zydati, der den Blick über den rein unterrichtlichen Rahmen hinaus hin zum übergeordneten Ziel der Studierfähigkeit der schulischen Fremdsprachenlernenden wirft. Zydati modelliert hierzu ein Testkonstrukt für die erste Fremdsprache, welches sachfachrelevante, aber fächerübergreifende fremdsprachige Diskurskompetenzen als Grundlage heranzieht. Er berücksichtigt somit auch die Forderung nach Herausbildung und Verknüpfung von sachfachlicher und fremdsprachiger Literalität als einer zentralen Komponente des Fremdsprachenunterrichts.

Auch Wolfgang Hallet betont, wie wichtig die Herausbildung von übergreifenden Kompetenzen ist – in diesem Falle über die klassischen Grenzen von Darstellungsmodi hinweg. In seinem Beitrag, der am Anfang von Teil III dieses Bandes steht, setzt er sich mit dem Genre der *Young Adult Novels* auseinander. In den von Hallet analysierten multimodalen autobiografischen Erzählungen geht es darum, dass jugendliche Ich-Erzähler Erlebnisse, Ereignisse und Erfahrungen aus bestimmten Phasen ihres jungen Lebens aufzeichnen und darlegen. Der multimodale Roman führt anschaulich die Notwendigkeit der Anbahnung unterschiedlicher semiotischer Kompetenzen und deren Kombination vor Augen, wie sie im Konzept der Multiliteralität gefordert werden (vgl. The New London Group 1996). Hallet schließt aus der rasch wachsenden Popularität der multimodalen Jugendromane, „dass sich jungen Menschen hier neue Formen des (individuellen und subkulturellen) Selbstaushdrucks eröffnen“. Dem Fremdsprachenunterricht böten sich damit auch neue Wege der ästhetischen Bildung und der Förderung einer multiliteralen Lese- und Verstehensfähigkeit.

Dagmar Abendroth-Timmer und Jose Aguilar setzen einen ganz anderen Schwerpunkt und gehen der Frage nach, wie Multiliteralität im Rahmen der Lehrerbildung gefördert werden kann. Dabei legen sie Daten aus einem deutsch-französischen Forschungsprojekt zugrunde, an dem 21 Studierende in der Lehrerbildung teilgenommen haben. Anhand einer Fallstudie wird aufgezeigt, welchen Einfluss die Lernumgebung auf die Einstellungen zweier angehenden Lehrerinnen zum Lernen von Fremdsprachen und zum Fremdsprachenunterricht hat.

Helene Decke-Cornill wirft einen forschenden Blick in die Unterrichtspraxis und analysiert unter Rückgriff auf die Dokumentarische Methode ein Schülergespräch über einen anspruchsvollen Kurzfilm. Entscheidend sind in ihrem Beitrag vor allem die Fragen nach der Interaktion von Schülerinnen und Schülern. Was

geschieht, wenn sie im Unterricht miteinander über einen literarischen Text oder einen Film sprechen? Welchen Erfahrungsraum entwickeln sie in der Interaktion mit dem Kunstwerk und in der Interaktion miteinander über das Kunstwerk?

Im daran anschließenden Beitrag zeigt Britta Viebrock, wie Filmposter als kulturelle Objekte und Ausdrucksformen zur Ausbildung einer fundierten und kritischen *visual literacy* genutzt werden können. Neben einem kurzen kulturgeschichtlichen Abriss zur Entwicklung und Bedeutung von Filmpostern sowie der Betrachtung ihrer formalen Merkmale und unterschiedlichen Funktionen erläutert sie, welchen Ort Filmposter im Kontext einer differenzierten *pedagogy of multiliteracies* einnehmen können. Wie können sie zur Ausbildung neuer Literalitäten beitragen, die, wie oben ausgeführt wurde, im Fremdsprachenunterricht als zentrales Bildungsziel formuliert worden sind? Anhand ausgewählter Beispiele werden die Überlegungen illustriert und in praktische Vorschläge für die Unterrichtspraxis integriert.

Wie Wolfgang Hallet plädiert auch Daniela Elsner in ihrem Beitrag, der den Band abschließt, für den verstärkten Einsatz von Textsorten, die eine Mischung unterschiedlicher semiotischer Codes wie Bild und Text aufweisen. Eine Textform, die diesem Anspruch gerecht werde und die in inner- und außereuropäischen Bildungskontexten zunehmend an Popularität gewinne, sei die *graphic novel*. Elsners Beitrag vereint theoretische Erkenntnisse und praktische Argumente für den Einsatz von *graphic novels* in einem Fremdsprachenunterricht, der dem Grundsatz einer multiliteralen Didaktik folgt.

Die Herausgeber dieser Festschrift hoffen darauf, dass die Vielfalt der aufgenommenen Beiträge einerseits die zahlreichen Impulse widerspiegelt, die Lutz Küster zur Diskussion um die Standardisierung des Fremdsprachenunterrichts in Deutschland beigetragen hat. Andererseits ermöglicht der Sammelband es allen Leserinnen und Lesern vielleicht, Anknüpfungspunkte zum Weiterdenken oder Ausprobieren zu finden.

Zum Schluss bleibt den Herausgebern, allen, die zur Entstehung dieses Bandes beigetragen haben, herzlich zu danken. Allen voran danken wir ausdrücklich den Autorinnen und Autoren für ihr Engagement. Wir danken zudem insbesondere Klett/Kallmeyer, der durch seine Unterstützung die Realisierung dieses Bandes ermöglicht hat, ganz besonders Herrn Ulrich Pokern und Herrn Ulrich Krämer für die Unterstützung der Projektidee, Frau Gabriela Holzmann für die professionelle Projektbetreuung und Herrn Stefan Hellriegel für die gelungene redaktionelle Betreuung. Wir sind ebenso dankbar für die Unterstützung des Instituts für Romanistik der Humboldt-Universität zu Berlin. Schließlich danken wir Herrn Christian Lüpke (Berlin) und Frau Sandra Bermejo Muñoz sowie Miriam Bert (Bremen) für die Hilfe beim Lektorat sowie Frau Kerstin Opätz (Berlin) für die Unterstützung bei der Zusammenstellung der Tabula gratulatoria.

Literatur

- Bredella, Lothar (2007): Fremde Welten entwerfen. Der Bildungssinn literarischer Texte. In: Fäcke, Christiane/Wangerin, Wolfgang (Hrsg.): Neue Wege zu und mit literarischen Texten. Baltmannsweiler, S. 30–50.
- Caspari, Daniela/Grünewald, Andreas/Hu, Adelheid/Küster, Lutz/Nold, Günter/ Vollmer/Helmut Johannes/Zydatiß, Wolfgang (2008): Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen – Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung. Positionspapier von Vorstand und Beirat der DGFF. Hrsg. v. DGFF. http://www.dgff.de/fileadmin/user_upload/dokumente/Sonstiges/Kompetenzpapier_DGFF.pdf, recherchiert am 24.02.2013.
- Ditze, Stephan-Alexander; Halbach, Ana (Hrsg.) (2009): Bilingualer Sachfachunterricht (CLIL) im Kontext von Sprache, Kultur und Multiliteralität. Frankfurt/Main.
- Elsner, Daniela/Küster, Lutz/Viebrock, Britta (Hrsg.) (2007): Fremdsprachenkompetenzen für ein wachsendes Europa. Das Leitziel „Multiliteralität“. [Ausgewählte Beiträge der Internationalen Tagung „Multiliteralität und der Europäische Bildungsauftrag“, die im Juni 2006 in Bremen stattfand.] Internationale Tagung Multiliteralität und der Europäische Bildungsauftrag. Frankfurt/Main.
- KMK = Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2003): Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04. 12. 2003). http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf, recherchiert am 24.02.2013.
- Küster, Lutz (2003): Plurale Bildung im Fremdsprachenunterricht. Interkulturelle und ästhetisch-literarische Aspekte von Bildung an Beispielen romanischer Fachdidaktik. Frankfurt/Main
- Küster, Lutz (2006): Auf dem Ordnungswege. Zu Risiken und Nebenwirkungen der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache. In: Der fremdsprachliche Unterricht: Englisch. Heft 81. S. 18–21.
- Küster, Lutz (2009): Lernaufgaben zur Förderung der Multiliteralität? In: Abendroth-Timmer, Dagmar/Elsner, Daniela/Lütge, Christiane/Viebrock, Britta (Hrsg.): Handlungsorientierung im Fokus. Impulse und Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert. Frankfurt/Main u. a. S. 55–68.
- Küster, Lutz (2012): „Vernetzendes Lernen: Eckpunkte eines Forschungsvorhabens zu Zielen und Praktiken der Multiliteralität in ihrer Relevanz für Lerneridentitäten“, in: Leitzke-Ungerer, Eva/Blell, Gabriele/Vences, Ursula (Hrsg.): English-Español: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht. Stuttgart, S. 315–328.
- The New London Group (1996): A Pedagogy of Multiliteracies. Designing Social Futures. Harvard Educational Review, 66 (1), S. 60–92. In: http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm, recherchiert am 24.02.2013.
- Schwanitz, Dietrich (2002): Bildung. Alles, was man wissen muß. München.
- Surkamp, Carola (2012): Literarische Texte im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Hallet, Wolfgang (Hrsg.): Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Seelze, S. 77 – 90.
- Trim, John/Quetz, Jürgen/Schieß, Raimund/Schneider, Günther (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen [Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2]. [Nachdr.] Berlin.