

welt Jugendlicher, wobei jede *unità* einem der vier Themenblöcke *internet, contatti, arti, tendenze* zugeordnet ist. In Band 3 tritt an die Stelle des Themenblocks *internet* der Themenblock *benessere*.

Jede *unità* wird mit einer Einstiegsseite eröffnet, die im Hinblick auf kommunikative, grammatische oder lexikalische Schwerpunkte eine vorentlastende Funktion hat und meist das Vorwissen der Lernenden mitaufgreift. Es schließen sich Texte, Übungen und Aufgaben an, die den Prinzipien eines interkulturellen kommunikativen Fremdsprachenunterrichts verpflichtet sind und dabei grundsätzlich von der Lernerperspektive ausgehen. So wird bei der Erarbeitung von sprachlichen und inhaltlichen Themen der Hypothesenbildung ein hoher Stellenwert eingeräumt.

Neben klassischen Übungsformen enthalten die Kurs- und Arbeitsbücher auch zahlreiche aktivierende, spielerische und kreative Übungen sowie komplexere, aufgabenorientierte Anregungen, die kooperatives Arbeiten fördern und einen authentischen Anwendungsbezug vorbereiten oder herstellen. Infokästen zu sprachlichen Aspekten und *schede culturali* zu Italien runden jede *unità* ab. Vervollständigt wird jede *unità* schließlich mit einer *storia a fumetti*, einer in Italien bekanntlich sehr verbreiteten Textsorte, die sich als Fortsetzungsgeschichte durch ein Kurs- und Arbeitsbuch zieht und damit nicht nur einen Wiedererkennungs-, sondern auch einen Motivationswert mit sich bringt. Im *esercizio*, der im Anschluss an den kompletten Lektionsteil folgt, sind weitere, eher formal ausgerichtete Übungen und Tests enthalten, die autonomes Lernen und Selbstevaluation ermöglichen, da auch die dazugehörigen Lösungen enthalten sind.

Die CDs enthalten alle Audio-Texte aus den Lektionen und den Übungen und darüber hinaus Musikstücke, die in *Parla con me* als authentische und motivierende Textgrundlage gelegentlich Verwendung finden. Die Hörtexte sind größtenteils didaktisiert, das Sprechtempo ist von Anfang an dennoch recht hoch und entspricht insbesondere für *Parla con me* 2 und 3 überwiegend einer natürlichen Sprechweise. In einigen Hörtexten lassen sich auch regionale Varietäten des Italienischen ausmachen, die zu einer vergleichenden Betrachtung mit dem *italiano standard* einladen.

Das in italienischer Sprache abgefasste Lehrerhandbuch enthält neben den Lösungen zu den Übungen und Aufgaben im Schülerband auch didaktische und methodische Hinweise zur unterrichtlichen Arbeit. Grundsätzlich weist das Lehrerhandbuch folgende Struktur auf: Jede *unità* enthält eine Übersicht über die kommunikativen, grammatischen, lexikalischen und textuellen Schwerpunkte. Zu den einzelnen Übungen und Aufgaben gibt es Hinweise zum Lernziel, zur methodischen Umsetzung und zu den Lösungen. Gelegentlich sind methodische Varianten eingestreut. Die Hinweise sind recht knapp gehalten, was dazu führt, dass das Lehrerhandbuch in einer sehr kompakten Form vorliegt. Für viele Lehrende wird dies sicherlich ein Vorteil sein, andere bevorzugen womöglich eine ausführlichere Form, die mehr methodische Anregungen anbietet. Unter *almaidizioni.it* gibt es schließlich begleitende Materialien, die das Lehrwerksangebot sinnvoll ergänzen.

Mit *Parla con me* liegt ein Italienischlehrwerk vor, das aktuelle fremdsprachendidaktische Erkenntnisse berücksichtigt und sowohl Lehrenden als auch Lernenden gute Dienste leisten kann. Das unter seinen Möglichkeiten bleibende Glossar und das knapp ausfallende Lehrerhandbuch stehen dem nicht entgegen. Positiv hervorzuheben ist insbesondere die Eignung von *Parla con me* für Italienisch als 2. Fremdsprache. Die formale und inhaltliche Gestaltung des Lehrwerks sind für die adressierte Zielgruppe durchweg interessant und motivierend, die Stoffmenge ist ausgewogen und für Lehrende als auch Lernende leistbar. *Parla con me* bietet damit alle Voraussetzungen für einen modernen und attraktiven Italienischunterricht.

MAURIZIO NEUROTH (FRANKFURT A.M.)

GRÜNEWALD, Andreas & PLIKAT, Jochen & WIELAND, Katharina. edd. 2013. *Bildung – Kompetenz – Literalität. Fremdsprachenunterricht zwischen Standardisierung und Bildungsanspruch*. Seelze: Klett / Kallmeyer, 205 p.

Im letzten Jahrzehnt haben der PISA-Schock sowie – mit Durchschlagkraft gerade für den Fremdsprachenunterricht – der Gemeinsame Europäische Referenz-

rahmen für Sprachen (2001) den Paradigmenwechsel von der Inhalts- zur Kompetenzorientierung eingeleitet, der sich zuerst bildungspolitisch in grundlegenden Lehrplanreformen manifestiert hat (bundeseinheitliche KMK-Standards 2003, länderspezifische Standardisierungen 2004). Anlass zu diesem Um- und Neudenken gab weniger die Unterrichts- oder Forschungspraxis, sondern vielmehr die Tatsache, dass heterogene und defizitäre Schülerleistungen ermittelt wurden. Daher verwundert es auch nicht, dass die aktuellen kritischen Impulse am neuen Paradigma von der Fremdsprachendidaktik ausgehen. In diesem Zusammenhang erlebt der Bildungsbegriff eine Renaissance. So gab der DGFF-Kongress 2013 unter anderem das Motto „Bildung aus Sprachen“ aus und auch der GMF-Bundeskongress 2014 führte als Rahmenthema im Untertitel „Fremdsprachenlernen zwischen Bildung und Standardorientierung“. In diese Diskussion schaltet sich der Band „Bildung – Kompetenz – Literalität. Fremdsprachenunterricht zwischen Standardisierung und Bildungsanspruch“ ein, indem er den fest tradierten Bildungsbegriff um den multimedial neu zu definierenden der Literalität ergänzt und beide Konzepte im Spannungsfeld zur Kompetenz verhandelt. Der Band ist als Festschrift Lutz Küster zu seinem 60. Geburtstag gewidmet, dessen Forschungsarbeit zu *multiliteracy* und Bildung im literaturästhetischen und interkulturellen Fremdsprachenunterricht die Kritik am Kompetenzbegriff mit Nachdruck artikuliert (Küster 2006, 2009).

In ihrer Einleitung führen Grünewald, Plikat und Wieland in die Titel-Triade Bildung – Kompetenz – Literalität ein. Sie formulieren den schulischen Bildungsauftrag gerade auch für den Fremdsprachenunterricht, der in seinen literarischen und kulturellen Dimensionen wesentlich Anteil an persönlichkeitsbildenden Prozessen hat. Sie weisen auf die Hoffnungen hin, die mit der Outputorientierung verbunden waren (Verbindung von Wissen und Können, Vergleichbarkeit in der Leistungsmessung, Erweiterung des Lernzielspektrums um fachübergreifende Lernziele). Sie betonen das begriffliche Potential von Multiliteralität – der anglophon geprägten Weiterentwicklung über die rein funktionale Les- und Schreibfähigkeit hinaus –, die, „so Küster, [auf] ein Bündel vernetzter Kompetenzen im Kontext von Mehrsprachigkeit und (multi)medialer Kommunikation“ (12) verweise. In drei Themenblöcken versammeln die Herausgeber

theoretische und praxisorientierte Beiträge für Englisch, Französisch und Spanisch.

Bonnet und Breidbach eröffnen den ersten Teil „Fremdsprachenunterricht zwischen Standardisierung und Bildungsanspruch“, indem sie mit Klieme / Hartig 2007 an die sozial- und erziehungswissenschaftliche Tradition des Kompetenzbegriffs erinnern. Sie stellen seine generativ-übertragbare und reflexiv-emanzipatorische Bedeutungsebene heraus (siehe Handlungskompetenz) und bedauern, dass Kompetenz in den Bildungsstandards und der Forschungspraxis überwiegend kognitiv ausgelegt ist; literarisch-ästhetische Kompetenz sei beispielsweise nur als literarische Handlungskompetenz modellierbar. Diese handlungsorientierten und ‚weichen‘ Bedeutungsanteile von Kompetenz definiert Fäcke in ihrem Beitrag als Überzeugungen, Einstellungen, als Werte und Normen, die Voraussetzung für Bildungsprozesse seien. Sie beauftragt die fremdsprachendidaktische Forschung zu prüfen, ob und wenn ja, inwiefern die ‚weichen‘ Anteile von literarisch-ästhetischer und interkultureller Kompetenz mess- und evaluierbar sind – Standardisierung auch in diesem Bereich schließt Fäcke nicht per se aus. Auch bei Casparis Analyse der Abitur- und Sek-I-Standards der KMK in Bezug auf den Stellenwert von Literatur klingt letztlich ein versöhnliches Fazit für Kompetenzorientierung und Bildungsanspruch an. Sie bescheinigt den Sek-II-Standards differenziert-komplexe Kompetenzbeschreibungen, die allerdings in der Sek I nur unzureichend angebahnt seien, und appelliert an Lehrpersonen, ihre Progression mit der des Deutschunterrichts und mit theoretischen Modellen für literarische Kompetenz abzustimmen. Nancy Combes definiert Bildung als erkenntnistheoretischen Prozess, der sich selbst und das generierte Wissen immer wieder in Frage stellt (*responsabilité épistémologique*) – da der Autor seine These ohne Bezugnahme zum Kompetenzbegriff diskutiert, fällt der Beitrag zur Theoriebildung in diesem Themenblock hier am geringsten aus. Lünig weist auf die Gefahr hin, den Kompetenzbegriff in den Fremdsprachen auf eine sprachliche Handlungskompetenz zu reduzieren, die sich an beliebigen Inhalten ungeachtet der Einzelsprachen und ihrer Kulturen trainieren ließe. In einer überzeugenden Motiv- und Gattungsanalyse veranschaulicht ihr Unterrichtsvorschlag für Spanisch und die lateinamerikanische Kultur zudem, warum

der Film *Motorcycle diaries* für Jugendliche identifikatorisches und persönlichkeitsbildendes Potential hat.

Der zweite Themenblock „Kompetenzen und Lernaufgaben“ beleuchtet Aufgaben nicht nur hinsichtlich der Kompetenzförderung, sondern auch unter dem Aspekt der Individualisierung. Tesch konstatiert innerhalb der Französisch-Didaktik einen Nachholbedarf für den *tasked-based*-Ansatz und entwickelt am Beispiel einer *histoire minute* eine Aufgabe zur Förderung der Methodenkompetenz (Sprachbewusstheit, Sprachlernkompetenz). In diesem Bereich sieht er verstärkt Möglichkeiten zur Individualisierung. Aus diesem Grund befürwortet auch Bär das Lernaufgabenkonzept. Es sei geeignet, sowohl dem „Paradigmenwechsel zur Outputorientierung als auch den in den Bildungsplänen verankerten Prinzipien der Individualisierung und Differenzierung gerecht zu werden“ (102), was er anhand von Hörsehverstehens-Modulen mit individualisierbaren Teilaufgaben verdeutlicht. Bechtel fragt in seiner Analyse einer Lehrbuchaufgabe zur interkulturellen Kompetenz aus *Découvertes 1 – Série jaune* (2012), wie kompetenzorientiert die neue Lehrwerksgeneration ist. Mit Decke-Cornill / Küster (2010) unterscheidet er Merkmale interkulturellen Lernens (mehrdimensional, subjektorientiert, kontrastiv / dialogisch, reflexiv, unabschließbarer Prozess), von denen die Aufgabe es an Reflexivität und Prozessoffenheit missen lasse. Der Autor empfiehlt, bei der Aufgabenentwicklung stärker theoriebasiert vorzugehen und sich an den Parametern Fremdwahrnehmung, Kulturvergleich und Perspektivwechsel zu orientieren (siehe Bachmann / Gerhold / Wessling 1996 für DaF). Der letzte Beitrag in diesem Kapitel ist ein Querschläger: Im Kontrast zu den vorgängigen Beiträgen rund um Lernaufgaben und individuelle Lernbedingungen plädiert Zydatiŕ für ein deutschlandweites Zentralabitur zur „Sachfachliteraltät“ (Zydatiŕ 2002) für die 1. Fremdsprache und modelliert hierzu Kriterien der Testaufgaben-Entwicklung. Er ruft den grundsätzlichen Unterschied zwischen kommunikativ-alltäglichem und fachkommunikativem Sprachgebrauch in Erinnerung: (Nur) die fachkommunikativen Kompetenzen seien zentral zu prüfen, um Studierfähigkeit festzustellen – so der Appell an die KMK.

Die Beiträge im dritten Teil zur „Förderung von (Multi-)Literaltät / *literacies* durch multimodalen Input“ rücken multimodale Unterrichtsmedien ins Blickfeld. Für Hallet ist der Einsatz der *young adult novel* empfehlenswert, da sie

durch die Kombination von Text-Bild-Input nicht nur die lebensweltliche Kommunikation der Lerner aufgreift, sondern musterartig postmoderne Möglichkeiten der Identitätskonstruktion vor Augen führt. Der Autor formuliert abschließend Ansätze zur Modellierung einer autobiographischen Erzählkompetenz in der Fremdsprache. Bei Abendroth-Timmer und Aguilar liegt der Schwerpunkt auf den verschiedenen Medien und Codes der Fernkommunikation (Forum, Chat, Videokonferenz; *écrit, écrit oralisé, oral visuel*) und den Einstellungen, die Studierende im Rahmen eines deutsch-französischen Tandemprojekts dazu entwickelt haben. Im Sinne einer reflexiven Lehrerbildung plädieren die Autoren dafür, *multilittératie* als erfahrungsbasierten Ausbildungsinhalt zu implementieren. Decke-Cornill zufolge sind multimodal ‚widerständige‘ Medien besonders geeignet Bildungsprozesse mithilfe „subsumtionsresistenter Erfahrungen“ (vgl. Kokemohr 2007) anzuregen. Sie belegt ihre These empirisch mit der Untersuchung einer Schülerdiskussion über einen Kurzfilm, dessen Ton-Bild-Divergenz die Lerner unter sich nicht auflösen konnten. Die Verfasserin empfiehlt, gerade jene „Interpretationsschwierigkeiten, offen gebliebene[n] Fragen, Widersprüche“ (177) zum Thema der Anschlusskommunikation (ästhetische Sekundärerfahrung) zu machen, statt sich nur auf eine Ergebnispräsentation zu beschränken. Viebrock zeigt auf, wie sich auch mit einem älteren Medium das viel jüngere *visual literacy*-Konzept schulen lässt. Sie wertet das Filmposter, dessen Unterrichtsgebrauch meist auf die Vorentlastung des Hörsehverstehens begrenzt ist, als eigenen Unterrichtsgegenstand auf, an dem sich visuelle Kommunikation sozialgeschichtlich, kulturell und genrespezifisch verorten bzw. dekonstruieren, produzieren und reflektieren (vgl. Breidbach 2010) lasse. Wie Hallet stellt auch Elsner ein doppelt codiertes Medium vor, das der *graphic novel*, und verdeutlicht, wie sich hieran simultan kritische, multimodale und funktionale Literaltät fördern lassen. Befragungsdaten von 2011/12 nimmt sie zum Anlass für einen eindringlichen Appell an Lehrpersonen, mehrfach kodierten Textsorten endlich den Einzug ins Klassenzimmer zu ermöglichen.

Den Herausgebern ist es gelungen, das Titelversprechen ihres Bandes einzulösen: Gerade die Gesamtschau der Einzelbeiträge untermauert die wichtige Erkenntnis, dass Kompetenz kein alternativloses Konzept im Fremdsprachenunterricht ist und dass Fremdsprachenunterricht einen Bildungsanspruch nicht von

sich weisen darf, will er dem schulischen Lernen und den jugendlichen Lernern in ihrer Entwicklung und Lebenswelt – Stichwort *multiliteracy* – gerecht werden. Erwähnenswert ist auch der geglückte Spagat zwischen theoriebildenden und praxisorientierten Beiträgen und wie es die Publikation dabei *en passant* schafft, „den aktuellen Forschungsstand auszuloten“ (12).

SARAH DIETRICH-GRAPPIN (FREIBURG)

HEDDRICH, Gesine. 2013-2014. *Abi-Box Französisch. Baden-Württemberg. 4 Bde. Hannover: Brinkmann.Meyhöfer.*

Dieses neue Oberstufenlehrwerk möchte, so der Verlag sinngemäß, ein ‚Rundum-sorglos-Paket‘ für Lehrkräfte bieten, die in Baden-Württemberg Französisch in der Kursstufe unterrichten, abgestimmt auf das Schwerpunktthema der zentralen Abiturprüfung ab 2015, *Vivre en France, vivre en Allemagne: différentes approches du monde*. Unabhängig vom klar umrissenen Zielpublikum kann man es auch in anderen Bundesländern als Fundgrube für Materialien nutzen. Das Konzept der *Abi-Box* umfasst pro Halbjahr der Qualifikationsphase jeweils ein Schülerarbeitsbuch (SAB) und eine Lehrermappe (LM) mit Lösungshinweisen und Hintergrundwissen. Sowohl im Lehrer- als auch im Schülerpaket wird in den ersten drei der vier erschienenen Halbjahresbände¹ automatisch eine Lektüre als separates Buch mitgeliefert,² optional gibt es als Ergänzung je eine DVD

¹ HEDDRICH, Gesine. 2013a. *Abi-Box Französisch. Baden-Württemberg. A la recherche du présent et du passé* (SAB: 131 p., LM: 109 p.); ead. 2013b. *Abi-Box Französisch. Baden-Württemberg. A la recherche de l'identité* (SAB: 158 p., LM: 171 p.); ead. 2014a. *Abi-Box Französisch. Baden-Württemberg. A la recherche de l'équilibre entre tradition et modernité* (SAB: 164 p., LM: 141 p.); ead. 2014b. *Abi-Box Französisch. Baden-Württemberg. A la recherche de l'avenir / Passer le baccalauréat aujourd'hui* (SAB: 143 p., LM: 70 p.). Hannover: Brinkmann.Meyhöfer.

² BRISOU-PELLEN, Evelyne. ³2010. *Un si terrible secret*. Paris: Rageot (mit Beih. *Annotations* für Vokabelangaben); GRIMBERT, Philippe. 2007. *Un secret*. Stuttgart: Reclam; ADER, Wolfgang, ed. 2005. *Nées en France: Jeunes musulmanes dans la société laïque. Textes et dossier*. Stuttgart: Reclam. Die beiden letztgenannten Titel sind verbindliche Pflichttexte zum Schwerpunktthema; genauer ist in ADER 2005 nur ein Text

plus Audio-CD. Die Lehrwerkspakete sind nicht über den Buchhandel, sondern ausschließlich beim Verlag erhältlich.

Der Aufbau der ‚Schülerarbeitsbücher‘ folgt jeweils einem Baukastenprinzip aus vier oder fünf thematischen Einheiten und darin wiederum ganz unterschiedlichen Textsorten und Aufgabentypen. Vor allem zu Beginn des Lehrgangs sind zahlreiche Methodenseiten zu Arbeitstechniken und Aufsatzformen ebenso wie zusammenfassende Informationen zu Grammatik und Ausdrucksvermögen eingestreut. Meist sind diese sehr hilfreich (z.B. 2013a. SAB, 14f.; 24. 2013b. SAB, 124), nur in Ausnahmefällen weniger aussagekräftig (2013a. SAB, 28). Dank des übersichtlichen Farbschemas der Bücher lassen sich die Seiten auf einen Blick ihrer Rubrik zuordnen. Als praktisch erweist sich die gesonderte Erfassung dieser Rubriken im Inhaltsverzeichnis, so dass die Lehrkraft gezielt nach Grammatik- oder Hörverstehensübungen suchen kann. Sprachliche Mittel, z.B. „*Comprendre les diagrammes et en parler*“ (ibid., 89), werden dabei umfassend und in überzeugender Auswahl einsprachig französisch präsentiert, jeweils flankiert von Übungen zum Umwälzen des Vokabulars. Ein Desiderat bleibt m.E. – als mögliche Ergänzung für die Binnendifferenzierung oder als Lösungsblatt – eine zweisprachige Version dieser Vokabellisten, wie auch Cornelsen zum Wortschatz in *Parcours plus* (266-285) im Internet die deutschen Entsprechungen bereitstellt.³ Als recht häufiges Aufgabenformat sind Lückentexte vorgesehen, ferner bleibt auf den Seiten oft Raum für Notizen. Das Konzept sieht also vor, dass die Lerner in das Schülerarbeitsbuch schreiben, was es bei der flächendeckenden Anschaffung der *Abi-Box* zu bedenken gilt, da der Verleih durch die Schule faktisch nicht möglich ist.

Aufeinander aufbauend hat jeder von Heddrichs Bänden eine bestimmte thematische Ausrichtung, angefangen mit *A la recherche du présent et du passé* (2013a). Eine kurze Einheit zum Ankommen in der Oberstufe rund ums Lesen

relevant: BENAÏSSA, Aïcha & PONCHELET, Sophie. „*Née en France. Histoire d'une jeune beur*“ (11-69).

³ Ergänzend zu JORIBEN, Catherine et al. 2009. *Parcours plus*. Berlin: Cornelsen: http://www.cornelsen.de/lehrkraefte/rcihr/r-5913/ra/materialien/back_link/search (09.12.2014). Ein gutes Modell wären auch die mit Übungen aufbereiteten Vokabelseiten zu BALLIN, Susanne et al. 2009. *Horizons*. Stuttgart: Klett, erschienen in DURCHHOLZ, Manfred et al. 2009. *Horizons. Lehrerbuch*. Stuttgart: Klett (z.B. 17f.).