

Standards – Margins – New Horizons II

Einleitung

Jochen Sauer^{1,*}, Peter Schildhauer¹ & Anne Schröder¹

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,
Literaturwissenschaft, Romanistik und Latein,
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
jochen.sauer@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Die Einleitung führt in das Themenheft „Standards – Margins – New Horizons II“ ein, in dem die Beiträge der gleichnamigen Konferenz dokumentiert sind, die im Frühjahr 2022 an der Universität Bielefeld stattfand. Diese stellen die Fortsetzung der ersten New Horizons-Konferenz vom Frühjahr 2019 dar, die 2020 als Themenheft der Zeitschrift *PFLB* (4. Jg., H. 2) dokumentiert wurde. Die Beiträge der „New Horizons II“ diskutieren die Frage, welche sprachlichen, literarischen und kulturellen Kanones für den Fremdsprachenunterricht des 21. Jahrhunderts in den neuen und alten Sprachen maßgeblich sein sollten. Sie widmen sich dabei auch der Problemstellung, welche impliziten und expliziten Kanones derzeitig ausgemacht werden können, welche Akteur*innen diese propagieren und welche Machtstrukturen daraus ersichtlich werden. Die Beiträge überlegen weiterhin, welche Kriterien und Leitlinien für die *Canons for 21st-century Teaching* genutzt werden können sowie welche konkreten Texte dabei in den Blick geraten. Übergreifend fragen die Beiträge außerdem, was fremdsprachliche Bildung im 21. Jahrhundert bedeutet und welche professionstheoretischen Implikationen sich daraus ergeben. Die neunzehn Beiträge sind in vier Sektionen gegliedert: *Critical Literacy*, *Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik*, *Sprache und Sprachvariation* sowie *Digitalität*.

Schlagwörter: Fremdsprachendidaktik; Englisch; Latein; Romanistik; Griechisch; Lehrerbildung; Critical Literacy; Literaturdidaktik; Kanon; sprachliche Vielfalt; Mehrsprachigkeit; Kompetenz; Digitalisierung



„Wozu wissen? Lieber googeln!“ (Ribi, 2016) ist der Titel eines polemischen Kommentars, der sich kritisch mit der Vorstellung auseinandersetzt, dass in einer Wissensgesellschaft (Böhme & Stehr, 1986) das Wissen für den*die Einzelne*n obsolet werde, weil es lediglich auf Fertigkeiten der Recherche und Auswertung ankomme. Für das vorliegende Themenheft, das aus der Tagung *Standards – Margins – New Horizons II. Canons for 21st-century Teaching* im März 2022 an der Universität Bielefeld hervorgegangen ist, ist dies ein interessanter Ausgangspunkt. Denn die Frage nach Kanones in bestimmten Fächern ist auch immer eine Frage danach, ob und welches Wissen Lernende durch das Studium dieser Fächer erwerben sollen.

Das Beispiel von Ribi (2016) illustriert außerdem einerseits, dass diese Überlegungen – zumal im fortgeschrittenen 21. Jahrhundert – nicht unabhängig von einer tiefgreifenden Mediatisierung als einem Prozess gesehen werden können, „bei dem zunehmend alle Elemente unserer sozialen Welt eng mit digitalen Medien und den ihnen zugrundeliegenden Infrastrukturen verbunden sind“ (Hepp, 2021, S. 22–23). Dies hat nicht nur auf den Zugang zu Wissen Einfluss, sondern auch auf die Weise, wie Wissen konstruiert, verbreitet und kanonisiert wird. Zugleich zeichnen sich im Eingangsbeispiel Reflexe der Bildungsdiskurse ca. der ersten beiden Jahrzehnte des 21. Jahrhunderts ab: Bereits Mitte der 1990er-Jahre hatte die *Study of Reading Literacy* (Elley, 1994) der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) Zweifel daran geweckt, dass die Vorgabe konkreter Themen und Inhalte, z.B. in Lehrplänen, dazu führe, dass Lerner*innen bestimmte Grundfertigkeiten meisterten (Elsner, 2018). Die Ergebnisse der IEA-Studie, nach denen deutsche Schüler*innen lediglich (unter)durchschnittliche Resultate im Leseverstehen erzielten, wurden von weiteren groß angelegten Studien bestätigt und erweitert. So war ein zentrales Ergebnis der erstmals im Jahr 2000 durchgeführten Studie des *Programme for International Student Assessment* (PISA) der OECD: „German students were especially lacking problem-solving competences, transfer skills and application knowledge“ (Elsner, 2018, S. 21). In der Folge wandte sich die deutsche Bildungspolitik von der Inputorientierung ab und der Output- bzw. Kompetenzorientierung zu – bspw. dokumentiert in den Bildungsstandards der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (KMK) von 2003.

Anders als in populären Diskursen (s.o.) häufig angenommen, bedeutet eine (größere) Kompetenzorientierung nicht, dass Wissen unbedeutend wird. Mit Weinert (2014) werden Kompetenzen häufig als ein Zusammenspiel von Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen verstanden (siehe Abb. 1).

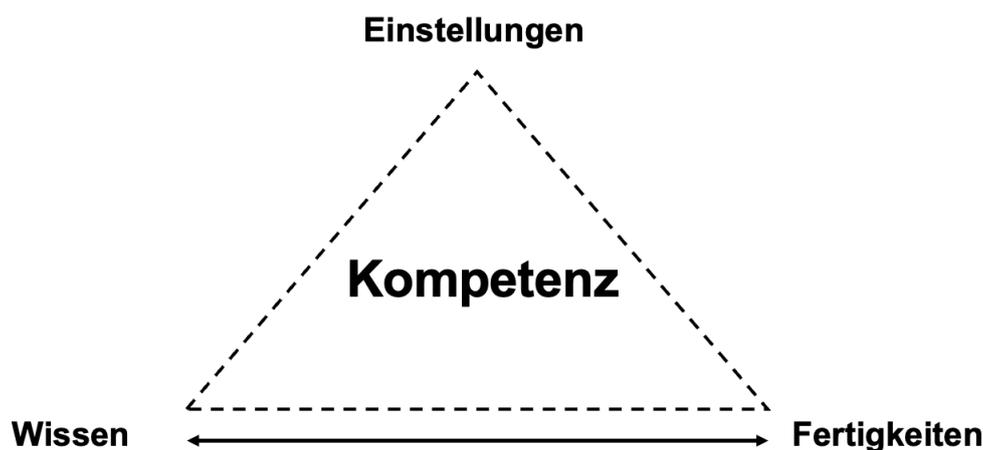


Abbildung 1: Kompetenz als Zusammenspiel von Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen (adaptiert nach Weinert, 2014, S. 27–28) und Fokussierung von Bildungsdiskursen auf ein Kontinuum von Wissen und Fertigkeiten

Bildungsdiskurse setzen dabei wechselweise stärkere Akzente bei den Komponenten deklaratives Wissen/Gegenstände oder Fertigkeiten/Skills. Auf diesem Kontinuum dominierte in letzter Zeit vor allem der Pol „Fertigkeiten“ und zwar in verschiedenen Diskurszirkeln. Wir illustrieren das im Folgenden kurz an drei Beispielen.

Ein naheliegendes Beispiel sind die aktuellen Kernlehrpläne des Landes Nordrhein-Westfalen (NRW). Abbildung 2 stellt einen Auszug aus dem aktuellen Kernlehrplan (KLP) des Faches Englisch – hier exemplarisch für die neueren Sprachen – einem Auszug aus dem KLP des Faches Latein als Beispiel für die Altphilologien gegenüber.

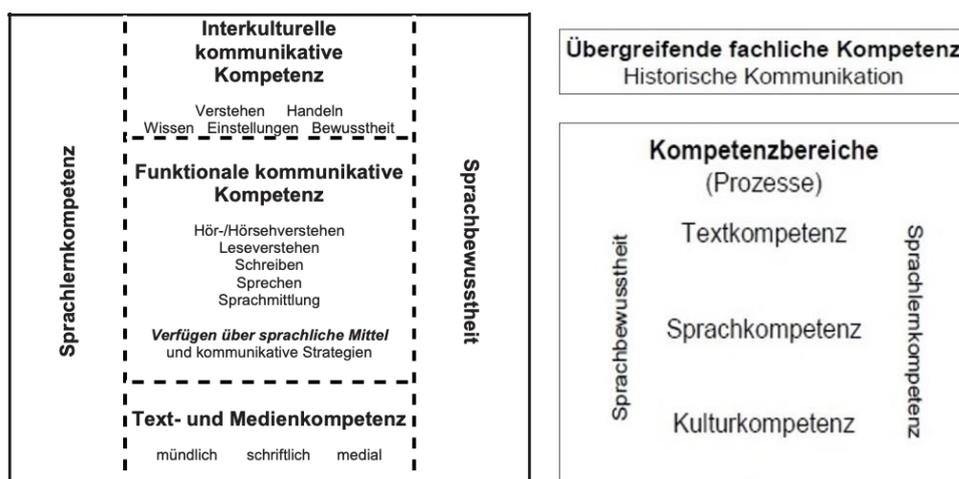


Abbildung 2: Kompetenzbereiche für die Fächer Englisch (links) und Latein (rechts) in den Kernlehrplänen (Gymnasium) des Landes NRW (MSB, 2019, S. 14, und MSB, 2013, S. 17)

Beide Auszüge verdeutlichen die Orientierung an Kernkompetenzen als Dreh- und Angelpunkt des jeweiligen Curriculums. In zweiter Ordnung werden diese globalen Kompetenzen dann jeweils an Themen- bzw. Inhaltsfelder geknüpft, und auch die Vorgaben für das Zentralabitur sorgen für inhaltliche Konkretisierungen.

Zugleich illustriert Abbildung 2 auch den mittlerweile bewährten Ansatz der New Horizons-Tagungen (siehe Schildhauer, Sauer & Schröder, 2020), Vertreter*innen von Neu- und Altphilologien zu einem interdisziplinären Dialog zusammenzubringen. Abbildung 2 zeigt, dass zwischen diesen Fachkulturen auf curricularer Ebene einige Berührungspunkte bestehen, an denen dieser Dialog ansetzen kann: Zahlreiche Kompetenzen finden sich gespiegelt, z.B. Kultur- bzw. Interkulturelle Kompetenz, Textkompetenz, Sprachkompetenz und Sprachbewusstheit. Der funktionalen kommunikativen Kompetenz der neuen Sprachen steht die Dimension der historischen Kommunikation im Fach Latein gegenüber.

Ein weiteres Beispiel betrifft mit *literacy* ein Konzept, das insbesondere in den Didaktiken der modernen Fremdsprachen auf fruchtbaren Boden gefallen ist und sich auch für die alten Sprachen nutzbar machen lässt. In der Regel denotiert der Begriff bestimmte Fertigkeiten, wobei der Fokus der aktuellen *literacy*-Diskurse insbesondere auf den Anforderungen liegt, die sich für Lernende aus der tiefgreifenden Mediatisierung (s.o.) ergeben. Zum Beispiel forderte die New London Group in ihrem Manifest zum *literacy*-Begriff Mitte der 1990er-Jahre u.a.: „[L]iteracy pedagogy now must account for the burgeoning variety of text forms associated with information and multimedia technologies.“ (The New London Group, 1996, S. 61) Dieser *multiliteracies*-Vorschlag wirkte als Katalysator, sodass in den Folgejahren zahlreiche *Literacies* postuliert wurden. Diese reichen von expliziten Unterkategorien einer *multiliteracy* (*visual, film, audio* und bspw. auch *video game literacy*) zu eher weiter gefassten Konzepten wie *media literacy, digital literacy* und *critical literacy*. Letztere wurde insbesondere durch den Sammelband David

Gerlachs (2020) für die Fremdsprachendidaktik im deutschsprachigen Raum hervorgehoben. Mittlerweile zeigen sich auch verschiedene Verschränkungen der Kategorien, bspw. *critical digital literacy* (bspw. Louloudi et al., 2021) oder auch *critical game literacy* (Jones, 2022). Während in all diesen Konzepten mehr oder weniger implizit auch Wissensbestände mitgedacht werden, liegt der Fokus deutlich auf Fertigkeiten, die auf nahezu beliebige Gegenstände angewandt werden können.

Noch deutlicher wird die Fokussierung auf Fertigkeiten im Diskurs rund um die „4K“ als Skills für das 21. Jahrhundert. Die im Deutschen gebräuchlichen Kurzformen sind Kreativität, Kritisches Denken, Kollaboration und Kommunikation. Mittlerweile sind die „4K“ im Diskurs so etabliert, dass sie als Chiffre auch Eingang in bildungspolitische Dokumente gefunden haben. Das illustriert bspw. ein Auszug aus dem Impulspapier *Zentrale Entwicklungsbereiche für das Lernen in der digitalen Welt* des Ministeriums für Schule und Bildung NRW (2022), wo die „Förderung von 4K als Zukunftskompetenzen“ gefordert wird. Dabei entsteht der Eindruck einer starken Fokussierung auf Fertigkeiten – im betreffenden Impulspapier noch unterstrichen durch den Punkt „Umfassende Kompetenzorientierung“ –, bei der ein Nachdenken über Wissensbestände und somit Gegenstände erst einmal in den Hintergrund rückt.

Dabei entstammen die „4K“ dem umfassenderen Framework für 21st Century Learning, das erstmals 2002 von der Initiative „Partnership for 21st Century Skills“ vorgeschlagen und anschließend weiter ausgearbeitet wurde (Fadel et al., 2015). In diesem Konzept werden die „4K“ mit weiteren Dimensionen verwoben, und zwar neben Charakterbildung und Meta-Lernen explizit auch mit einer Wissensdimension. Allerdings möchten sich die Autor*innen der „Vier Dimensionen“ nicht festlegen, worin dieses Wissen bestehen soll, das im 21. Jahrhundert für Lernende relevant ist: „Knowledge is absolutely essential, but we must rethink what is relevant in each subject area and adapt the curriculum to reflect priorities of learning in both traditional and modern disciplines.“ (Fadel et al., 2015, S. 41) Vielmehr fordern sie uns auf, „to make difficult choices about what is most relevant for the twenty-first century, and what is not“ (Fadel et al., 2015, S. 50) – und formulieren damit die Kernfrage nach den Kanones des 21. Jahrhunderts, die auf der zweiten New Horizons-Tagung diskutiert wurde und Gegenstand der Beiträge dieses Themenhefts ist.

Als Ausgangspunkt für die Beantwortung dieser Frage scheint in den neusprachlichen Philologien im Zuge der Entwicklungen in den Cultural Studies, in postkolonialer Literaturwissenschaft und in der Forschung zu regionalen, medialen und sozialen Varietäten der Zielsprachen Konsens zu sein, dass wir es mit einem „enormously varied field of possibly-relevant texts“ (Cope & Kalantzis, 2009, S. 174) zu tun haben. Diese Impulse sind auf vielfältige Weise in den fachdidaktischen Diskurs eingegangen.

In der klassischen Philologie richtete sich seit den 1970er-Jahren das Interesse zunehmend auf Texte der spät- und nachantiken Latinität (zum schulischen Kanon Fuhrmann, 1995); der Begriff des „Klassischen“ wurde dekonstruiert (Hölscher, 1989). Dass mit der Berücksichtigung spätantiker, mittel- und neulateinischer Texte – insbesondere im Sinne einer Europabildung – auch historische und regionale Varietäten des Lateinischen Einzug in den Unterricht fanden, ging mit dieser Entwicklung einher. In der Zwischenzeit ist die Kanondiskussion so gut wie verstummt. Ausnahmen sind Lobe (2015), der für eine Öffnung des Kanons bis in die Neuzeit hinein plädiert, und Doepner (2018), der insbesondere aus literaturästhetischen Gründen zahlreiche Texte des bisherigen Kanons beibehalten möchte: Kulturelle und geschichtliche Bildung stehen literaturästhetischer Bildung und „existenziellem Transfer“ gegenüber. Mit diesem Fokus auf Ziele, die über eine Vielzahl von potenziell geeigneten Texten eingelöst werden können, steht die Altphilologie an einer ähnlichen Stelle wie die Neuphilologien. Folgerichtig kommt der KLP NRW Sek I ohne die Nennung von Autoren bzw. Texten aus.

Eingedenk dieser Entwicklungen in den Alt- und Neuphilologien stellte sich für die Teilnehmenden der New Horizons II-Tagung somit umso nachdrücklicher die Frage danach, ob, auf welche Weise und ggf. mit welchen spezifischen Inhalten dennoch ein Kanon in den jeweiligen Philologien und den zugehörigen Fachdidaktiken definiert werden kann. Dies wurde nicht nur als eine Frage der Selbstversicherung der einzelnen Disziplinen verhandelt, sondern auch mit Blick auf eine (Wieder-)Herstellung von Kohärenz zwischen universitärer Lehrer*innenbildung und schulischem Unterricht (Volkman, 2012).

Aus dieser zentralen Frage folgten einige weitere, die auf der Tagung verhandelt wurden und die sich in vielfältiger Weise in den Beiträgen widerspiegeln:

Kritische Bestandsaufnahme:

- Welche sprachlichen, literarischen und kulturellen Kanones bestehen gegenwärtig – implizit wie explizit?
- Wie werden diese Kanones verankert und kommuniziert, welche Akteur*innen sind dabei zentral?
- Welche etablierten (Macht-)Strukturen liegen ihnen zugrunde (bspw. hinsichtlich Kategorien wie Ethnizität, Gender, Nationalität etc.)?

Konzepte und Implikationen:

- Was bedeutet fremdsprachliche Bildung im 21. Jahrhundert?
- Welche didaktischen Kriterien und Leitlinien können zur Bestimmung der Kanones des 21. Jahrhunderts beitragen?
- Welche konkreten Texte (im weitesten Sinne) geraten damit in den Blick?
- Welche Herausforderungen und Potenziale ergeben sich insbesondere bei Auswahl und Nutzung sog. *born-digital texts* (Kersten & Ludwig, im Druck)?

Das Ergebnis des intensiven Austauschs zu diesen und weiteren Fragen sind die Beiträge in diesem Themenheft, die sich in vier jeweils interdisziplinär besetzte Sektionen gliedern.

Critical Literacy

Die Beiträge dieser Sektion werfen einen kritischen Blick auf Kanones und Materialien des Fremdsprachenunterrichts, indem sie untersuchen, wie bestimmte Denkmuster, Haltungen und Werte durch die jeweiligen Kanones nahegelegt bzw. perpetuiert werden. In diesem Sinne lassen sich die Beiträge dieser Sektion dem Konzept der *critical literacy* zuordnen. *Lotta König* führt in einem engagierten Plädoyer für die Relevanz dieser literalen Kompetenz in deren Kernmerkmale, Anwendungsformen und in die zentrale Forschungsliteratur ein (S. 13–22 in diesem Heft). *Natalie Güllü* und *David Gerlach* nehmen in dem folgenden Beitrag (S. 23–39 in diesem Heft) eine rassismuskritische Perspektive ein und identifizieren u.a. zahlreiche Beispiele für einen *white gaze* in Englischlehrwerken und Interaktionen des Englischunterrichts. Sie argumentieren, dass eine Öffnung des klassischen Kanons u.a. durch Aufnahme von Texten schwarzer Autor*innen und Autor*innen of Color zwar ein wichtiger Schritt, eine rassismuskritische Bildung der Lehrkräfte jedoch ebenso wichtig sei, um zielführende Unterrichtsdiskurse zu ermöglichen. *Jochen Sauer* wendet sich dem „unsichtbaren“ Kanon von etablierten Vergleichs- und Rezeptionsdokumenten des Literaturunterrichts zu (S. 40–57 in diesem Heft) und plädiert am Beispiel von Maccaris Gemälde „Cicero klagt Catilina an“ für dessen kritische Analyse, nicht zuletzt mit dem Ziel, die Ausgangstexte in einem neuen Licht sehen zu können. Zudem argumentiert der Beitrag für eine Ausweitung dieses Kanons auf nicht-europäische Texte, für die beispielhaft das Niobe-Epyllion der Phillis Wheatley und Auszüge aus chinesischen, griechischen und lateinischen Historikern im Vergleich betrachtet werden. *Peter Schildhauer* argumentiert (S. 58–76 in diesem Heft), dass nicht nur Texte und Materialien dem Blick der *critical literacy* unterzogen werden

sollten, sondern der Diskurs im Klassenraum allgemein ein Vehikel darstellt, bestimmte Denkmuster zu transportieren bzw. in Frage zu stellen. Aus einer Social-Justice-Perspektive heraus argumentiert der Beitrag deshalb, dass Lehrkräfte über eine kritische fremdsprachenunterrichtliche Diskurskompetenz verfügen sollten. *Niels Herzig* erhebt das Konzept der *critical literacy* aus der Perspektive der Metakompetenzen von Philosophie- und Lateinunterricht (S. 77–93 in diesem Heft). Er exemplifiziert, wie die Lektüre philosophischer Texte Bildungsprozesse im Kontext von Social-Justice-Problemen anregen kann und es außerdem ermöglicht, dass die subjektiv-bedeutsame Problemorientierung der Lernenden für eine lerner*innenorientierte Lektüreauswahl nutzbar gemacht werden kann.

Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik

Die Beiträge dieser zweiten Sektion arbeiten literaturdidaktische Kriterien im Detail und unter enger Berücksichtigung der vorgeschlagenen Texte aus der konkreten Arbeit an Originaltexten heraus. Dabei werden in einigen Fällen auch konkrete Vorschläge zu Kanonerweiterungen in Bezug auf die im Unterricht verwendeten literarischen Texte unterbreitet. In diesem Zusammenhang macht die beispielhafte Begründung der einzelnen Texte transparent, welche literaturdidaktischen Kriterien bei der Textauswahl von Relevanz sind. *Laurenz Volkmann* liefert mit seinem Beitrag (S. 94–106 in diesem Heft) einen historischen Abriss der Entwicklung der Kanondiskussion im Fach Englisch. Dabei legt er sowohl Gründe als auch Diskussionslinien dar, welche für die Herausbildung des heutigen Kanons maßgebend waren. Die Entwicklungslinien im Fach Latein in Hinblick auf die Debatte, inwiefern nicht-klassische Texte Einzug in den Kanon finden sollten, werden von *Peter Kuhlmann* sorgfältig nachgezeichnet (S. 107–119 in diesem Heft). Dabei berücksichtigt er insbesondere die curricularen Rahmenbedingungen und Begründungsformen und stellt vor diesem Hintergrund die Kanonfrage erneut zur Diskussion. Speziell der Frage nach postkolonialen Kulturen widmet sich der Beitrag von *Gigi Adair* (S. 120–133 in diesem Heft). Im Zentrum stehen bei ihr die Rezeptionsschritte des *Repudiation*, des *Unwriting* sowie des *Going Mainstream*, die im Einzelnen erläutert und exemplifiziert werden. Eine zentrale Rolle spielt für Gigi Adairs Beitrag die nachhaltige Implementation der zu lesenden Texte in den Unterricht. *Thomas Doepner* schlägt die Metamorphosen des Apuleius als geeignete Lektüre vor (S. 134–152 in diesem Heft). Er stellt als Entscheidungsmaßstäbe sowohl den literarisch-künstlerischen Wert des Textes als auch den Lebensweltbezug sowie die Identifikationsangebote als relevante Kriterien heraus. Er zeigt anhand geeigneter Stellen Wege auf, literaturwissenschaftlich anspruchsvolle Fragestellungen adressat*innengerecht zu entfalten und so Literaturpropädeutik und Persönlichkeitsbildung gleichermaßen zu forcieren. *Michael Lobe* verfährt analog und erarbeitet ähnliche Kriterien am Breviarium Eutrops (S. 153–160 in diesem Heft), betont hier aber vor allem die Möglichkeit, über die Texte Zugang zu kulturell-geschichtlichen Fragestellungen zu erhalten und insbesondere Einblick in die Andersheit der Römer zu bekommen. Den Fokus auf das Fach Griechisch und seine Besonderheiten richtet schließlich *Wolfgang Polleichtner*, der in seinem Beitrag (S. 161–173 in diesem Heft) gegenwärtige Debatten zur Legitimation der Alten Sprachen im Allgemeinen, des Griechischen im Besonderen rezipiert und daraus Schlüsse für die Kanondiskussion im Fach Griechisch zieht.

Sprache und Sprachvariation

Die Beiträge dieser Sektion nähern sich Fragen der Kanonbildung aus sprachwissenschaftlicher Sicht, wobei insbesondere Aspekte der Norm- und Standardorientierung in den Blick geraten. Aus ontologischer Sicht dekonstruiert *Carolin Zehne* in ihrem Beitrag (S. 174–192 in diesem Heft) die verschiedenen Denotate, auf welche sich die Bezeichnung *English* beziehen kann. Sie zeigt, dass Curricula und Lehrkräfte aktuell oft einer

monolithischen Auffassung von *English* folgen, und gibt Anregungen, wie ein plurilithischer Zugang aussehen könnte. *Dorit Funke* und *Mona Henke-Bockschatz* argumentieren (S. 193–205 in diesem Heft) auf der Basis einer Korpusanalyse mittellateinischer Texte, dass diese (über den Kanon klassischer Texte hinaus) für den schulischen Unterricht nutzbar sind. Der Beitrag untersucht dazu, inwiefern sich (deutliche) Abweichungen vom klassischen Sprachgebrauch zeigen und inwiefern diese ggf. Schwierigkeiten für Lernende darstellen oder auch als Anlass zur Sprachreflexion genutzt werden können. In ihrem Beitrag zum Projekt *Authentic Englishes.nrw* (S. 206–215 in diesem Heft) reflektieren *Daniela Rolletschke*, *Peter Schildhauer* und *Anne Schröder*, inwiefern standardsprachliche Ideologien sich in Materialauswahl und Aufgabenformulierung spiegeln (können) und auf welche Weise dieses Problem umgangen werden kann. *Susan Coetzee-Van Rooy* präsentiert (S. 216–234 in diesem Heft) eine komplexe Analyse von Sprachportraits, die von Studierenden der North-West University (NWU) in Südafrika angefertigt wurden. Die Inhaltsanalyse ermöglicht es, individuelle Sprachprofile mit den „4K“-Skills in Beziehung zu setzen und daraus sprachbildungspolitische Implikationen zu entwickeln.

Digitalität

In dieser Sektion steht der virtuelle Raum als eine gewaltige Produktionsmaschinerie von Texten im Fokus der Beiträge. Vordergründig egalisierend, dominieren in diesem Raum jedoch ganz bestimmte Gruppen und Texte, so dass sich klare Machthierarchien etablieren. Einen Überblick über Digitalisierung im Fremdsprachenunterricht sowie die damit verbundenen didaktischen Implikationen gibt der Beitrag von *Bianca Roters* (S. 235–241 in diesem Heft). Der Beitrag von *Peter Schildhauer*, *David Gerlach* und *Kristin Weiser-Zurmühlen* (S. 242–257 in diesem Heft) analysiert dieses Phänomen im Hinblick auf Verschwörungstheorien in Sozialen Medien und die Herausforderungen, die sich in diesem Zusammenhang durch die Verwendung von Algorithmen ergeben. Ziel ist es, die Umrisse einer Didaktik digitaler Texte für den Fremdsprachenunterricht herauszuarbeiten und Grundzüge einer kritischen digitalen Diskursfähigkeit zu skizzieren. Die Frage, wie wiederum die Kompetenz der Sprachbewusstheit durch die Digitalisierung überformt wird, ist Gegenstand des Beitrags von *Janina Reinhardt* (S. 258–281 in diesem Heft). Auf der Basis ihrer Beschreibung unterbreitet sie Vorschläge, wie die durch die digitalen Settings geänderte Sprachbewusstheit als Gegenstand im Fremdsprachenunterricht gefördert werden kann – u.a., indem verschiedene *born-digital texts* genutzt werden. *Patricia Skorge* schließlich fokussiert Formen der kreativen digitalen Textproduktion (S. 282–295 in diesem Heft), welche mittels des Programms Plot Generator *born-digital texts* verschiedener Gattungen hervorbringen kann. Es werden verschiedene Einsatzmöglichkeiten dieser Software insbesondere im Sek I-Bereich diskutiert.

Schlussfolgerungen

Aus den Beiträgen dieses Themenheftes sowie aus den angeregten Diskussionen auf der dieser Publikation vorhergehenden Tagung ergeben sich einige Punkte, die wir als zentral erachten:

- Zahlreiche Beiträge argumentieren für eine Ausweitung literarischer und sprachlicher Kanones über das bisher jeweils als „klassisch“ bzw. „etabliert“ Angesehene hinaus. Die Bandbreite der Vorschläge reicht dabei von konkreten Hinweisen auf bisher weniger beachtete Texte (z.B. Michael Lobes Beitrag zu Eutrop oder Thomas Doepners zu Apuleius), die für kulturell-historische oder literaturdidaktische Bildungsziele von großem Wert sind, über Epochen (siehe die Plädoyers von Peter Kuhlmann sowie Dorit Funke & Mona Henke-Bockschatz für Mittel- und Neulatein) und Regionen (z.B.

Daniela Rolletschke et al. zu *Authentic Englishes*) bis hin zu neuen medialen Varianten, wie sie bspw. Janina Reinhardt im Rahmen ihrer Konzeption einer *digitalised language awareness* anführt. Dabei werden, je nach Fachkultur, verschiedene Maßstäbe und Kriteriensysteme entworfen, so bspw. konkretisiert in Thomas Doepners Beitrag. Die Alten Sprachen neigen zu einer Neu-Kanonisierung von Autor*innen und Texten, die den gegenwärtigen Anforderungen und Herausforderungen besser als die bisherigen gerecht werden. In den Neuen Sprachen dagegen zeichnet sich keine vergleichbare Tendenz zu einer solchen Konkretisierung auf spezielle Autor*innen oder Texte ab.

- Zugleich weisen diverse Beiträge darauf hin, dass eine bloße Ausweitung der Kanones nicht losgelöst von Haltungen und Fertigkeiten der Lehrenden erfolgen kann. So zeigt Gigi Adair in ihrem Beitrag auf, dass es neben der eigentlichen Textauswahl auch eine Rolle spielt, *wie* diese Texte mit welchen Fragestellungen gelesen und verhandelt werden. In eine ähnliche Richtung argumentieren Nathalie Güllü und David Gerlach, wenn sie die Notwendigkeit einer rassismuskritischen Bildung für Lehrkräfte betonen, die für Unterrichtsdiskurse (auch) zu neu-kanonisierten Werken unerlässlich sei, wenn nicht unreflektiert rassistisches Wissen reproduziert werden solle.
- Eng verknüpft mit dieser Argumentationslinie ist das Konzept der *critical literacy*, das nicht nur einen roten Faden in den Diskussionsrunden auf der New Horizons II-Tagung darstellte, sondern auch Eingang in eine Reihe von Beiträgen gefunden hat. *Critical literacy* meint die Fähigkeit, etablierte Normen, Regeln und Praktiken zu analysieren, zu kritisieren und zu transformieren, wobei insbesondere eine (macht-)kritische Perspektive eingenommen wird (Luke, 2014). Damit ist letztlich eine Fähigkeit bezeichnet, die der Ausweitung von Kanones jeglicher Art zugrunde liegt. Jochen Sauer illustriert ihre Bedeutung außerdem, indem er exemplarisch aufzeigt, wie die Auswahl von Vergleichsdokumenten die Lektüre zentraler Texte beeinflussen kann. Unterrichtspraktisch ist das Konzept bisher eher in didaktischen Arbeiten der neuen Fremdsprachen verankert (vgl. bspw. Gerlach, 2020); Niels Herzig zeigt mit seinem Beitrag jedoch, auf welche Weise es auch für den altsprachlichen (und hier außerdem: Philosophie-)Unterricht produktiv gemacht werden kann.
- Damit stellt Niels Herzigs Artikel außerdem ein Beispiel für die Tendenz auf der New Horizons II-Tagung dar, den Begriff Kanon nicht auf Gegenstände und Wissensbestände zu beschränken, sondern auch über die Kanonisierung von (Meta-)Kompetenzen als Konglomerat von Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen (siehe Abb. 1 auf S. 2) insgesamt nachzudenken (vgl. bspw. auch den Beitrag von Susan Coetzee-Van Rooy zur Verknüpfung mehrsprachiger Repertoires mit den „4K“-Skills). Besonders ausgeprägt ist dieses Ansinnen in der Sektion Digitalität mit ihren Beiträgen zu Kreativität im digitalen Zeitalter (Pat Skorge), *digitalised language awareness* (Janina Reinhardt) sowie *critical digital literacy* (Schildhauer et al.); implizit ist es jedoch Teil (nahezu) aller Beiträge der vorliegenden Sammelpublikation.

Aus dieser Zusammenschau ergibt sich, dass die zentralen Themen der New Horizons II-Tagung, welche die Kanones in ihren Gegenständen und Kompetenzen umfassten, im Kontext alt- und neusprachlichen Lehrens und Lernens in weiten Teilen ähnlich, wenn auch im Detail in unterschiedlicher fachspezifischer Fokussierung diskutiert wurden. In einigen Beiträgen wird bereits exemplarisch darauf eingegangen, *auf welche Weise* diese Gegenstände verhandelt und wie relevante Kompetenzen gefördert werden könnten – und inwiefern alte und neue Sprachen diesbezüglich voneinander lernen könnten. Als offene Frage daraus, auch mit Blick auf eine Tagung *New Horizons III*, ergibt sich somit die nach den *Methodenkanones* in den Lehr- und Forschungskontexten der alten und neuen Sprachen: Wie kann (und sollte) im 21. Jahrhundert Wissen in den alten und neuen Sprachen generiert und vermittelt, wie können (und sollten) Kompetenzen gefördert werden?

Wir bedanken uns bei Prof. Dr. Martin Heinrich, Dr. Lilian Streblow und Stephan Göpfert (alle Bi^{professional}) für die stets kompetente und herzliche Unterstützung bei der Organisation der Tagung *Standards – Margins – New Horizons II* und der Publikation dieses Themenhefts. Bi^{professional} wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1908). Ein besonderer Dank gilt außerdem Olivia Losing, die als wissenschaftliche Hilfskraft maßgeblich zum Gelingen der Tagung und der nun vorliegenden Publikation beigetragen hat. Bei der Endredaktion haben Melina Domberg, Jastine Konermann, Teresa Huster und Jenny Teichreb Unterstützung geleistet. Schließlich danken wir Sylvia Schütze für das professionelle Lektorat.

Jochen Sauer – Peter Schildhauer – Anne Schröder
Bielefeld, im Januar 2023

Literatur und Internetquellen

- Adair, G. (2023). Postkoloniale Literatur, Kanondebatten und deren Relevanz für das Anglistik-Studium und den Englischunterricht in Deutschland. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 120–133. <https://doi.org/10.11576/pflb-6285>
- Böhme, G. & Stehr, N. (1986). The Growing Impact of Scientific Knowledge on Social Relations. In G. Böhme & N. Stehr (Hrsg.), *The Knowledge Society. The Growing Impact of Scientific Knowledge on Social Relations* (S. 7–29). Reidel. https://doi.org/10.1007/978-94-009-4724-5_2
- Coetzee-Van Rooy, S. (2023). From Language Portraits to Language-In-Education Policies in Higher Education for the 21st Century. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 216–234. <https://doi.org/10.11576/pflb-6316>
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). Multiliteracies: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4 (3), 164–195. <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>
- Doepner, T. (2018). Literatur. In M. Korn (Hrsg.), *Latein Methodik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 39–50). Cornelsen.
- Doepner, T. (2023). Apuleius, Metamorphosen – eine Eselei in der Schule? Literaturdidaktische Perspektiven verändern den Lateinunterricht. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 134–152. <https://doi.org/10.11576/pflb-6303>
- Elley, W.B. (Hrsg.). (1994). *The IEA Study of Reading Literacy. Achievement and Instruction in Thirty-two School Systems*. Pergamon.
- Elsner, D. (2018). Institutionalised Foreign Language Learning: Teaching English at Different Levels. In C. Surkamp & B. Viebrock (Hrsg.), *Teaching English as a Foreign Language* (S. 17–37). Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04480-8_2
- Fadel, C., Byalik, M. & Trilling, B. (2015). *Four-Dimensional Education. The Competences Learners Need to Succeed*. Center for Curriculum Redesign.
- Fuhrmann, M. (1995). *Caesar oder Erasmus? Die alten Sprachen jetzt und morgen*. Klöpfer und Meyer.
- Funke, D. & Henke-Bockschatz, M. (2023). Für die Schule unbrauchbar? Eine kleine Korpusstudie zum Mittellateinischen. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 193–205. <https://doi.org/10.11576/pflb-6314>
- Gerlach, D. (2020). Einführung in eine kritische Fremdsprachendidaktik. In D. Gerlach (Hrsg.), *Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele* (S. 7–31). Narr.
- Güllü, N. & Gerlach, D. (2023). *White Gaze* und der fremdsprachendidaktische Kanon. Wie Rassismuskritik (trotzdem) zum Gegenstand von Fremdsprachenunterricht werden kann. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 23–39. <https://doi.org/10.11576/pflb-6277>

- Hepp, A. (2021). *Auf dem Weg zur digitalen Gesellschaft. Über die tiefgreifende Mediatisierung der sozialen Welt*. Halem.
- Herzig, N. (2023). Lateinische Lektüre interdisziplinär. Metakompetenzen und *Critical Literacy* im Lateinunterricht? *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 77–93. <https://doi.org/10.11576/pflb-6287>
- Hölscher, T. (1989). *Die unheimliche Klassik der Griechen*. C.C. Buchner.
- Jones, R.D. (2022). Critical Game Literacy and EFL Classroom Discourse. *Anglistik*, 33 (1), 43–57. <https://doi.org/10.33675/ANGL/2022/1/7>
- Kersten, S. & Ludwig, C. (Hrsg.). (Im Druck). *Born-Digital Texts in Language Learning and Teaching*. Multilingual Matters.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.). (2003). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. Beschluss vom 04.12.2003. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf
- König, L. (2023). Critical Literacy im Kontext fremdsprachendidaktischer Kanonisierungstendenzen. Einführung in eine überfällige Sektion. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 13–22. <https://doi.org/10.11576/pflb-6286>
- Kuhlmann, I. (2023). Mittel- und neulateinische Texte im Lateinunterricht: Bestandsaufnahme und Perspektiven. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 107–119. <https://doi.org/10.11576/pflb-6284>
- Lobe, M. (2015). Das Handlungsfeld Lektüreunterricht. In S. Kipf, P. Kuhlmann & M. Schauer (Hrsg.), *Perspektiven für den Lateinunterricht* (S. 34–40). C.C. Buchner.
- Lobe, M. (2023). Ein ungehobener Schatz. Eutrop als idealer Erstling für die gymnasiale Anfangslektüre. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 153–160. <https://doi.org/10.11576/pflb-6304>
- Louloudi, E., König, L. & Schildhauer, P. (2021). Developing Critical Cultural and Digital Literacy. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (3), 23–38. <https://doi.org/10.11576/PFLB-4357>
- Luke, A. (2014). Defining Critical Literacy. In J. Pandya & J. Ávila (Hrsg.), *Moving Critical Literacies Forward: A New Look at Praxis Across Contexts* (S. 20–31). Routledge.
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2013). *Kernlehrplan (KLP) für die Sekundarstufe II, Gymnasium, in Nordrhein-Westfalen. Lateinisch*. MSB NRW.
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2019). *Kernlehrplan (KLP) für die Sekundarstufe I, Gymnasium, in Nordrhein-Westfalen. Englisch*. MSB NRW.
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2022). *Impulspapier II. Zentrale Entwicklungsbereiche für das Lernen in der digitalen Welt*. <https://msb.xn--broschren-v9a.nrw/impulspapier-2-lernen-in-der-digitalen-welt>
- Polleichtner, W. (2023). Building a Contemporary List of Texts for Teaching Greek on the Secondary Level. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 161–173. <https://doi.org/10.11576/pflb-6305>
- Reinhardt, J. (2023). Sprachbewusstheit 2.0. Digitalised Language Awareness. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 258–281. <https://doi.org/10.11576/pflb-6389>
- Ribi, T. (2016). *Wozu wissen? Lieber googeln!* Neue Züricher Zeitung online. <https://www.nzz.ch/meinung/kommentare/wissen-in-der-wissensgesellschaft-wozu-wissen-lieber-googeln-ld.120311>

- Rolletschke, D., Schildhauer, P. & Schröder, A. (2023). Authentic Englishes.nrw. Understanding, Describing, and Teaching Varieties of English. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 206–215. <https://doi.org/10.11576/pflb-6315>
- Roters, B. (2023). Digitalisierung, Digitalität und didaktische Transformation im Fremdsprachenunterricht. Eine Kritisch-Reflexive Perspektive. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 235–241. <https://doi.org/10.11576/pflb-6276>
- Sauer, J. (2023). Decolonizing Classics. Der klassische Kanon der Rezeptionsdokumente und seine Kritik am Beispiel von Phillis Wheatleys Niobe-Epyllion. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 40–57. <https://doi.org/10.11576/pflb-6281>
- Schildhauer, P. (2023). A Critical Approach to L2 Classroom Discourse Competence. Some Preliminary Considerations for English Language Teaching. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 58–76. <https://doi.org/10.11576/pflb-6282>
- Schildhauer, P., Gerlach, D. & Weiser-Zurmühlen, K. (2023). Considerations on Artifacts of Digital Culture in English Language Teaching. Conspiracy Theories on the Instagram Feed. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 242–257. <https://doi.org/10.11576/pflb-6388>
- Schildhauer, P., Sauer, J. & Schröder, A. (Hrsg.). (2020). Standards – Margins – New Horizons. Teaching Language and Literature in the 21st Century. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (4). <https://www.pflb-journal.de/index.php/pflb/issue/view/287>
- Skorge, P. (2023). “So I suppose you want to ask me why I spared the werewolves”. Collaborative Creative Writing as a Motor for *Languaging* in the English L2 Classroom, Using Born-Digital Prompts. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 282–295. <https://doi.org/10.11576/pflb-6390>
- The New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60–93. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Volkman, L. (2012). From University Curriculum to School Curriculum: Observations on a Troubled Relationship. In A. Schröder, U. Busse & R. Schneider (Hrsg.), *Codification, Canons and Curricula. Description and Prescription in Language and Literature* (S. 345–358). Aisthesis.
- Volkman, L. (2023). *You ain't seen nothing yet* – stehen literarische Kanonkonzepte und mit ihnen etablierte Lesarten und didaktische Verfahrensweisen im Englischunterricht vor einer grundsätzlichen Revision? *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 94–106. <https://doi.org/10.11576/pflb-6283>
- Weinert, F.E. (2014). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (3., aktual. Aufl.) (S. 17–31). Beltz.
- Zehne, C. (2023). What Is English in the Light of Its Global Use? Exploring Students' Concepts of English. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 174–192. <https://doi.org/10.11576/pflb-6306>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Sauer, J., Schildhauer, P. & Schröder, A. (2023). Standards – Margins – New Horizons II. Einleitung. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 1–12. <https://doi.org/10.11576/pflb-6280>

Online verfügbar: 05.06.2023

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>