

Studierendenperspektiven auf Schüler*innenmitbestimmung im Englischunterricht

**Auswertung eines literaturdidaktischen Master-of-Education-Seminars
und einer Onlinebefragung von Studierenden dreier Universitäten**

Christine Gardemann^{1,*}

¹ *Universität Bielefeld*

** Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
christine.gardemann@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: Im Mittelpunkt dieses Artikels steht die Frage, welche genau fachlichen Gegenstände geeignet sind, um die Querschnittsaufgabe Demokratiebildung möglichst organisch in den Englischunterricht zu integrieren. Basierend auf den Eindrücken aus der Planung, Durchführung und Evaluation eines literaturdidaktischen Master-of-Education-Seminars wurde im November 2020 eine Onlinebefragung unter Studierenden im Fach Englisch an drei deutschen Universitäten durchgeführt. Sowohl die Seminareindrücke als auch die Konzeption, Umsetzung und Auswertung der Onlinebefragung werden präsentiert. Die Ergebnisse der Befragung zeigen, welche fachdidaktische und berufsbiographische Herausforderung die Stärkung der Lerner*innenperspektive im Englischunterricht mit literarischen Texten aus der Sicht der Studierenden darstellt und was dies mit Demokratiebildung zu tun hat. Aus den Ergebnissen werden abschließend Schlussfolgerungen v.a. für die universitäre fachdidaktische Lehrer*innenbildung gezogen.

Schlagwörter: Lehrer*innenbildung, Demokratiebildung, Englischunterricht, Fachdidaktik, Professionsforschung



1 Herausforderung Demokratiebildung in der fachdidaktischen Lehrer*innenbildung

Neben Inklusion und Digitalisierung ist auch Demokratiebildung eine fächerübergreifende Querschnittsaufgabe. Die schulische Umsetzung stellt Lehrpersonen vor ähnliche Herausforderungen wie universitäre Lehrkräftebildner*innen. Im besten Fall können die Querschnittsaufgaben in ohnehin bereits behandelte Inhalte integriert werden; im ungünstigsten Fall fühlt sich ohne Fachzuordnung niemand vollumfänglich verantwortlich. Für die Lehrer*innenbildung stellt sich zudem die Frage, in welcher Phase die Qualifizierung für diese Aufgabe verankert werden soll: Welche Anteile gehören in den universitären Teil, welche in das Referendariat, welche sind vielleicht in der dritten Phase sinnvoll zu verorten? Wie viel Raum nehmen die Querschnittsaufgaben neben den fachlichen Inhalten ein, und wer ist zuständig für eine bildungstheoretische Fundierung? Der Beschluss der KMK zu *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule* (2018) listet eher allgemein gehaltene Erfordernisse für eine „demokratische Schul- und Unterrichtsentwicklung“ (KMK, 2018, S. 8) auf. Dennoch ergeben sich aus dem Beschluss Anknüpfungspunkte für eine fachdidaktische Konkretisierung, die in diesem Artikel für das Fach Englisch vorgestellt werden sollen. Der Englischunterricht steht im Kontext von Demokratiebildung eventuell vor einer noch größeren Herausforderung als manch anderes Schulfach, denn die Lehrpersonen prägen ihn aufgrund ihres sprachlichen Kompetenzvorsprungs stark (vgl. Klippel, 2000; Klieme, 2006).

1.1 Zugänge zu Demokratiebildung im Englischunterricht

Zu fragen ist nach der ganz konkreten Weise, in der *Englisch*unterricht zur Demokratiebildung beitragen kann: Welche fachlichen Gegenstände sind geeignet, um demokratische Werte und Prinzipien im Englischunterricht erlebbar und erlernbar zu machen? Welche methodisch-didaktischen Entscheidungen können diese Prozesse unterstützen? Ich möchte im Folgenden argumentieren, dass Partizipation, Persönlichkeitsentwicklung und die Herausbildung von Ambiguitätstoleranz vor allem über eine rezeptionsästhetisch gerahmte und konsequent lerner*innenorientierte Nutzung literarischer Texte ermöglicht werden können.

Anhand einer Formulierung aus dem KMK-Beschluss lässt sich diese besondere Eignung literarischer Texte illustrieren. Demokratielernen beinhaltet „die Fähigkeit, die Position eines anderen nachzuvollziehen, zu verstehen und zu reflektieren“ (KMK, 2018, S. 5). Umsetzbar sei dies in „Kontroversen und Debatten“, die „die Fähigkeit zum Perspektivwechsel“ (KMK, 2018, S. 10) schulen. Das wohl wichtigste Definitionsmerkmal literarischer Texte ist ihre Deutungsoffenheit: Vor allem die Rezeptionsästhetik stellt heraus, dass ein literarischer Text „Leerstellen“ aufweist und stets unvollständig bleibt. Erst die Leser*innen geben einem Text Bedeutung (vgl. Burwitz-Melzer, 2007). Wenn der Text aber keine prädefinierte Bedeutung in sich trägt, sind zu jedem literarischen Text immer mehrere, gleichberechtigt nebeneinanderstehende Deutungen nicht nur möglich, sondern dem Gegenstand immanent. Kontrovers debattiert werden können diese Deutungen, indem sie auf intersubjektive Nachvollziehbarkeit überprüft werden. Eine Einigung auf eine Sichtweise auf den Text ist dabei nicht nötig. Die starke Involvierung der Leser*innen im literarischen Leseprozess begründet noch eine weitere Stärke des Gegenstands Literatur im Kontext der Demokratiebildung: Gerade durch den Austausch über die ganz individuelle Identifikation mit oder Distanzierung von Figuren, Erzählerstimmen oder Mitschüler*innen können literarische Texte Horizonte erweitern, die eigene Standortgebundenheit reflektieren lehren, Einsichten schaffen und das Verständnis von Selbst und Welt transformieren. Literarische Texte haben damit „nicht nur das Potential zur Bewusstmachung, sondern das Potential zur Veränderung“ (Gardemann,

2021, S. 66). Dieser offene Blick auf die Potentiale der Literatur steht in einem auffälligen Widerspruch zum Blick vieler Lehramtsstudierender auf diesen Gegenstand (vgl. Schädlich, 2008), der auch gegen Ende des Studiums noch geprägt zu sein scheint von einem eher positivistischen Literaturverständnis. Ich werde im Folgenden zunächst aus literaturdidaktischer, dann aus professionstheoretischer Sicht erläutern, welche Brücken zwischen Demokratiebildung und Literaturdidaktik gebaut werden können.

1.1.1 Demokratie ist Vielfalt: der literaturdidaktische Blick

Neben der Entwicklung von funktional-pragmatischer Kompetenz in den Bereichen Lesen, Schreiben, Sprechen, Hör-/Sehverstehen und Mediation erlauben literarische Texte im Englischunterricht auch und gerade ein Hinarbeiten auf emanzipatorisch-reflexive Lernziele. Es ist vor allem der Inhalt erzählender Texte, der im Unterrichtsgespräch vielfältig in den Blick genommen werden kann. Im Leseprozess sowie im anschließenden Austausch über das Gelesene müssen neben der Innenperspektive des Textes auch die Außenperspektiven konkreter Leser*innen koordiniert werden (vgl. Bredella, 2012). Dabei geht es nicht nur darum, unterschiedliche Lesarten nebeneinander stehen zu lassen, sondern miteinander zu verhandeln. Anders als Aufgabenstellungen zu nicht-fiktionalen Texten oder Aufgaben, die sich auf das Erschließen, Einüben und Anwenden grammatikalischer Strukturen oder neuen Wortschatz beziehen, sind Aushandlungsprozesse zu literarischen Texten potentiell ergebnisoffener – es geht nicht um eine richtige oder falsche Lösung. Grundsätzlich kann die Beschäftigung mit literarischen Texten so dazu beitragen, dass nicht nur die Lesarten der Lerner*innen berücksichtigt werden, sondern dass auch die Lerner*innen selbst sich berücksichtigt und ernst genommen fühlen. Die Koordination verschiedener Lesarten schließt nämlich ausdrücklich die Lesart der Lehrperson mit ein. Auch ihre Interpretation eines Textes ist, wenn auch literaturwissenschaftlich professionalisiert, zunächst nur eine Möglichkeit unter vielen. Dies jedoch konfrontiert aktuelle und zukünftige Lehrpersonen mit der Aufgabe, zwischen einer nicht machtfrei zu denkenden Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung in der Institution Schule, standardisierten Prüfungsanforderungen und Bewertungsdruck sowie dem (nicht nur) literaturdidaktischen Wunsch nach Lerner*innenorientierung vermitteln zu müssen.¹

1.1.2 Demokratie ist Partizipation: der professionstheoretische Blick

Englischdidaktische Studien zu schüler*innenselbstgesteuertem Arbeiten haben gezeigt, wie groß die Potentiale einer eigenständigen Auseinandersetzung mit fachlichen Gegenständen sind; sie zeigen aber auch, an welche Grenzen Schüler*innen stoßen, wenn eine moderierende, anleitende und/oder impulsgebende Lehrperson fehlt (vgl. Bracker, 2015; Derksen, i.V.). Ohne die Beteiligung der Lehrperson bleiben sprachliche wie inhaltliche Missverständnisse bestehen; es werden fachlich falsche, aber nicht als falsch erkannte Informationen argumentativ erfolgreich herangezogen, Aushandlungsprozesse drehen sich im Kreis. Nicht nur bei weniger sprachkompetenten Lerner*innen erscheint die Unterstützung durch eine aufmerksame Lehrperson somit wünschenswert. Gleichzeitig zeigen unterrichtspraktische Studien, wie stark auch positiv intendierte Eingriffe durch eine Lehrperson Schüler*innenmeinungen überstimmen und sogar inhaltlich produktive Debatten und Austauschprozesse unterbrechen können (vgl. Schneider, 2018). Die Lehrpersonen als Expert*innen für ihren Unterricht und ihre Fachinhalte werden somit bei der Behandlung literarischer Texte zwar als Expert*innen eingefordert, sollen sich gleichzeitig aber gerade als Expert*innen auch bewusst zurücknehmen. Aus professionstheoretischer Sicht handelt es sich bei der Auseinandersetzung mit dieser Balance um

¹ Aus dieser Perspektive betrachtet zeigen sich Parallelen zwischen einer lerner*innenorientiert gerahmten Behandlung literarischer Texte und den Kernprinzipien des Beutelsbacher Konsenses zur politischen Bildung (Überwältigungsverbot, Kontroversität und Schüler*innenorientierung; vgl. LpB, 1976).

die Bearbeitung der beruflichen Entwicklungsaufgabe *Anerkennung*, die Keller-Schneider und Hericks (2011) zunächst nur in der Berufseingangsphase verorteten, deren Bearbeitung jedoch zuletzt immer stärker als berufsbegleitende Langzeitaufgabe verstanden wird (Bonnet, Hericks & Keller-Schneider, 2018). Schüler*innen als „entwicklungsbedürftige Andere“ (Hericks, 2006, S. 63) zu verstehen, die valide eigene Interessen haben, unterschiedliche Lernstile und eigene Sichtweisen in den Unterricht bringen, muss bedeuten, sie als Individuen ernst zu nehmen und ihnen vor diesem Hintergrund zu ermöglichen, auch an solchen Entscheidungsprozessen zu partizipieren, die traditionell eher bei der Lehrperson bzw. bildungspolitischen Entitäten verortet werden. Dazu zählen Entscheidungen über konkrete Unterrichtsinhalte genauso wie Entscheidungen über zu bearbeitende Aufgaben, zu berücksichtigende Bewertungskriterien sowie zu bestimmende Unterrichtssettings.

Bei der Nutzung literarischer Texte im Englischunterricht ist in diesem Zusammenhang an verschiedenen Stellen ein Einbezug von Schüler*inneninteressen, -meinungen und -entscheidungen möglich, ohne dass Lehrpläne außer Kraft gesetzt oder Lehrpersonen als Expert*innen für ihr Fach und ihren Unterricht unwichtig werden. Ich fasse die verschiedenen Möglichkeiten zum „Ernstnehmen“ von Schüler*innen bei der Behandlung literarischer Texte im Englischunterricht nachfolgend mit dem Oberbegriff „Schüler*innenmitbestimmung“ zusammen. Der Fokus dieses Artikels liegt somit auch begrifflich weniger auf den eng literaturdidaktisch verstandenen Gedanken zum ergebnisoffenen Austausch und der Bedeutungsaushandlung von Schüler*innen untereinander, sondern stärker auf der Rolle der Lehrperson. Sie kann in diesem Sinne entscheiden, Schüler*innen mitbestimmen zu lassen – vor, während und evaluativ-reflektierend im Anschluss an den abgehaltenen Unterricht.

2 Schüler*innenmitbestimmung im Englischunterricht

In welcher Weise angehende Englischlehrpersonen auf potentielle Schüler*innenmitbestimmung im Englischunterricht im Kontext der Nutzung literarischer Texte blicken, sollte ursprünglich in Form einer explorativ-rekonstruktiven Studie über Interviews erhoben werden. Aufgrund der durch die Corona-Pandemie veränderten Rahmenbedingungen wurde dieses Vorhaben verschoben; stattdessen wurde die Forschungsfrage in einer Kombination aus zwei Teilprojekten bearbeitet. Zum einen wurden die in Form von Seminararbeiten vorliegenden Ergebnisse eines literaturdidaktischen Master-of-Education-Seminars mit Blick auf die in ihnen deutlich werdende Lerner*innenorientierung ausgewertet (qualitative Evaluationsstudie; vgl. Flick, 2009). Zum anderen nahmen Lehramtsstudierende mit dem Fach Englisch an drei deutschen Universitäten an einer Onlinebefragung statt. Beide Teilprojekte werden im Folgenden vorgestellt.

2.1 MEd-Seminar „Literary Texts in the EFL Classroom“

In meiner bisherigen Lehrtätigkeit in universitären Seminaren im Rahmen der anglistischen Fachdidaktik fiel immer wieder auf, dass der Fokus der angehenden Lehrpersonen wenig überraschend auf der eigenen Lehrer*innenrolle liegt. Von den Studierenden geäußerte Wünsche zu Seminarinhalten bezogen sich am Beginn jedes Semesters v.a. auf zwei große Themenfelder: Unterrichtsplanung und der Umgang mit Unterrichtsstörungen – mit Ereignissen oder Schüler*innenäußerungen also, die die im Planungsraster vorgesehenen Abläufe aus Sicht der Studierenden behindern. Der Wunsch nach Planbarkeit und Kontrolle von Unterricht scheint bei einigen Studierenden v.a. in der Anfangs-

phase ihres Lehramtsstudiums ausgeprägt. Für ein während des digitalen Sommersemesters 2020 durchgeführtes literaturdidaktisches Seminar² wurde daher bewusst der Fokus immer wieder auf die nicht zu garantierende und auch nicht wünschenswerte Planbarkeit aller Abläufe gelegt. Über den Einbezug sowohl literaturdidaktischer als auch bildungstheoretischer Grundlagenliteratur sollte das Denken der Studierenden auf die Rolle der Lerner*innen in der Auseinandersetzung mit literarischen Texten gelenkt werden. Hierzu wurden u.a. auch eine transkribierte Schüler*innendiskussion zu einem literarischen Text sowie mehrere Schüler*innenaufsätze als Material genutzt, um den Blick der Studierenden auf die Aushandlungsprozesse und Meinungsäußerungen der Schüler*innen zu schärfen.

In verschiedenen digital umgesetzten Antworten und Stellungnahmen zu den theoretischen Texten sowie dem empirischen Material wurde im Seminarverlauf dennoch deutlich, dass die Schüler*innen in den geäußerten Beiträgen vieler Studierender keine Rolle spielen bzw. die Schüler*innen in der Regel als Empfangende des Unterrichts gedacht werden und eben nicht als Partizipierende, Mitgestaltende oder Mitentscheidende. Nach einem problematisierenden Aufgreifen dieser Thematik über die kritische Reflexion eines Unterrichtsbeispiels aus einem Englischlehrwerk³ wurde beschlossen, die eingereichten Seminararbeiten der Studierenden neben der regulären Benotung auch gezielt in Bezug auf ein erfolgreiches Mitdenken der Schüler*innenrolle zu evaluieren, nachdem die Durchführung der ursprünglich geplanten Interviews aufgrund der Pandemie verschoben worden war. Die Studierenden konnten bei der Anfertigung der Arbeit wählen, ob sie einen Aspekt der Literaturdidaktik theoretisch-konzeptionell vertiefen (vier Studierende wählten diese Option) oder auf Basis der im Seminar behandelten literaturdidaktischen Grundlagen einen begründeten Unterrichtsvorschlag zu einem literarischen Text entwerfen (23 Studierende setzen das um). Die am betreffenden Universitätsstandort übliche unterrichtspraktische Umsetzung der Unterrichtsvorschläge musste in diesem Semester pandemiebedingt entfallen, sodass es sich bei Ausarbeitungen der Studierenden lediglich um intendierte Abläufe und Vorschläge handelt.

Die 23 auf Unterrichtspraxis abzielenden Arbeiten wurden von mir deduktiv kategorienbildend⁴ dahingehend gesichtet, ob der vorgeschlagene Ansatz insgesamt als eher lehrer*innenorientiert oder als eher schüler*innenorientiert beschrieben werden kann, sowie daraufhin, an welcher Stelle im Planungs- oder skizzierten Umsetzungsprozess die Schüler*innen „auftauchen“. Als lehrer*innenorientiertes Vorgehen bezeichne ich dabei einen Unterrichtsvorschlag, in dem die Lehrperson alleinige oder dominierende Entscheidungsmacht hat: sei es bei der Textauswahl, sei es bei der Art der Aufgabenstellungen (nicht ergebnisoffen, Lehrer*in als Expert*in, suggestiv-stuerndes Eingreifen, nur vorgebliches Interesse an Schüler*innenmeinungen⁵ usw.). Unter einem schüler*innenorientiertem Vorgehen verstehe ich mit Blick auf die Seminararbeiten solche Unterrichtsvorschläge, aus denen hervorgeht, dass die Schüler*innen mit ihren eigenen Sichtweisen, Lesarten und als Individuen im Planen und Vorgehen berücksichtigt werden

² Das Literaturdidaktikseminar wurde an der Universität einer norddeutschen Großstadt angeboten. Bei den 32 Teilnehmenden handelte es sich um Lehramtsstudierende mit angestrebten Abschlüssen für die Grundschule, Sekundarstufe I und II aller weiterführenden Schulformen sowie Sonderpädagogik. Als Material wurden u.a. ein Transkript aus Bracker (2015) sowie Schüler*innenaufsätze aus meiner eigenen Lehrtätigkeit an der Schule eingesetzt.

³ *Camden Town 5* (Diesterweg, 2006) präsentiert einen Auszug aus Melvin Burgess' *Billy Elliot* (1984) und dazugehörige, aus literaturdidaktischer Perspektive zu problematisierende Aufgaben.

⁴ Ich orientiere mich dabei am Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2002).

⁵ Ein Beispiel für ein solches Vorgehen ist ein Unterrichtsvorschlag, in dem die Lehrperson an einer Stelle die Schüler*innen nach ihrer Meinung fragt, die Antworten der Schüler*innen aber nicht im weiteren Verlauf der geplanten Stunde berücksichtigt. Stattdessen geht es unabhängig von dem, was die fiktiven Schüler*innen äußern, im Stundenverlauf weiter, wie zuvor von der Lehrperson geplant. Dass Schüler*innen sich so äußern könnten, dass es eine Anpassung des weiteren Vorgehens nötig macht, wird nicht antizipiert.

(ergebnisoffene Aufgabenstellungen, Lehrer*in als Moderator*in/Impulsgeber*in, genuines Interesse an Schüler*innenmeinungen usw.). Während die Einordnung von eher lehrer*innenorientiertem oder eher schüler*innenorientiertem Vorgehen als Gesamteinschätzung festgehalten wurde, wurden die Stellen des „Auftauchens“ der Schüler*innen für jede Arbeit einzeln bewertet, sodass eine z.B. ein- oder zweimalige Berücksichtigung der Schüler*innen im Unterrichtsvorschlag trotzdem dazu führen kann, dass die Arbeit insgesamt als lehrer*innenorientiert eingeordnet wird.

Neun Studierende berücksichtigen die Schüler*innen lediglich auf eine theoretische Weise: In den einleitenden Kapiteln der Arbeit, in denen auf Seminarinhalte sowie zusätzlich genutzte wissenschaftliche Literatur verwiesen wird, werden Schüler*innen als Orientierungspunkte für unterrichtliches Planen und Handeln genannt – in den von den Studierenden skizzierten Unterrichtsvorschlägen wird diese Orientierung an den Schüler*innen allerdings nicht umgesetzt. In zwei Arbeiten formulieren die Verfasser*innen gänzlich ergebnisoffene *Pre-reading*-Aufgaben. Fünf Studierende skizzieren Unterrichtsvorschläge, in denen den Schüler*innen während des geplanten Unterrichts über offene Aufgabenstellungen, ergebnisoffene Austauschrunden usw. ein hohes Maß an inhaltlicher Partizipation zugewiesen wird. In den Arbeiten von vier Studierenden erhalten die Schüler*innen erst retrospektiv die Möglichkeit, Feedback abzugeben. Drei Studierende berücksichtigen die Schüler*innen in allen Stadien ihres entworfenen Unterrichtsvorschlags, d.h. vor dem Beginn der unterrichtlichen Behandlung eines Textes, währenddessen über offene und genuin an den Schüler*innensichtweisen interessierte Aufgabenstellungen und anschließend in Form von Feedback. Insgesamt sind daher sieben der eingereichten Arbeiten als schüler*innenorientiert zu bewerten; die Unterrichtsvorschläge aus 16 Arbeiten sind entweder als lehrer*innenorientiertes Vorgehen einzuordnen oder als Mischform von noch nicht koordiniertem theoretisch hergeleitetem Wunsch nach Schüler*innenorientierung und praktischer Umsetzung, die die Schüler*innen nur als Empfangende von Unterricht konzeptualisiert.

Bevor aus diesen Eindrücken Schlussfolgerungen für die weitere Gestaltung von Seminaren gezogen werden können, die die Studierenden noch stärker dabei unterstützen, erste Schritte bei der Bearbeitung der Entwicklungsaufgabe *Anerkennung* zu gehen und dabei zugleich den Unterricht demokratisch zu öffnen sowie Partizipation und Vielstimmigkeit erlebbar zu machen, wurde erhoben, inwiefern es sich bei diesen Eindrücken aus der Hochschullehre eventuell um ein zufälliges Ergebnis handelt. Dabei standen erste Hypothesen im Raum, die Erklärungsansätze zur beobachteten Umsetzung der Seminarinhalte in Unterrichtsvorschlägen, z.B. im Verständnis der Studierenden von der Lehrer*innenrolle, verorteten, aber auch Faktoren wie die bisher gemachte unterrichtspraktische Erfahrung (etwa im Schulpraktikum), den Studienzeitpunkt (Bachelor- oder Masterstudierende) und zuvor belegte Seminare bzw. Seminarinhalte mit einschlossen. Unter Berücksichtigung der bisherigen theoretischen und empirischen Erkenntnisse wurde im Anschluss an das Seminar daher eine Onlinebefragung konzipiert, an der Studierende an drei Universitäten teilnahmen.

2.2 Konzeption der SmEu⁶-Erhebung und Informationen zur Stichprobe

Der Link zum Onlinefragebogen wurde über mir persönlich bekannte Dozent*innen an drei Universitäten⁷ an Lehramtsstudierende mit dem Unterrichtsfach Englisch weitergeleitet. Auch die Studierenden des literaturdidaktischen MEd-Seminars wurden zur Teilnahme eingeladen. Insgesamt wurde der Fragebogen von 94 Studierenden freiwillig und

⁶ „Schüler*innenmitbestimmung im Englischunterricht“.

⁷ Es handelt sich dabei um eine Universität in einer Großstadt in Norddeutschland sowie zwei Universitäten in Großstädten in Nordrhein-Westfalen.

anonym bearbeitet. Nicht alle Fragen wurden von allen Teilnehmenden beantwortet,⁸ sodass in die übergreifende Betrachtung der Ergebnisse 62 komplett ausgefüllte Fragebögen einfließen können. Die folgende Tabelle zeigt die Verteilung der Teilnehmenden innerhalb des Rücklaufs.

Tabelle 1: Übersicht über den Rücklauf, Angaben in Prozent

N	94			
Universität	U1	U2	U3	
	44.9	33.6	19.1	
Studienzeitpunkt	Bachelorstudium (BA)		Masterstudium (MA)	
	53.2		45.5	
Praxiserfahrung ⁹	BA: keine	BA: eine	MA: Pflicht	MA: Pflicht+
	20.8	30.5	28.9	17.6
Belegte literaturdidaktische Seminare	BA: ja		MA: ja	
	27.4		11.3	

In der Gruppe aller Teilnehmenden mit Praxiserfahrung haben sich 8.1 Prozent mit literaturdidaktischen Inhalten in einem praxisbezogenen Seminar auseinandergesetzt. Während 11.3 Prozent im Rahmen ihrer Praxiserfahrung selbst literarische Texte nutzen konnten, verfügten 30.6 Prozent der Teilnehmenden nicht über eine solche Praxiserfahrung. Das Thema Schüler*innenmitbestimmung war für keine*n der teilnehmenden Studierenden expliziter Schwerpunkt einer besuchten Veranstaltung im Studium. 29 Prozent gaben aber an, dass Schüler*innenmitbestimmung als einer von mehreren Aspekten im Rahmen einer besuchten Veranstaltung thematisiert wurde. In der Auswertung zeigen sich in den Daten insgesamt keine statistisch signifikanten Unterschiede in der Art der Beantwortung der Fragen. Ich verzichte daher im Folgenden auf eine Ergebnisdarstellung, die nach den verschiedenen Universitäten bzw. anderen Variablen differenziert, und betrachte die Gruppe der Lehramtsstudierenden als Ganzes.

2.3 Studierende über Schüler*innenmitbestimmung

Den Studierenden wurden im Fragebogen fünf geschlossene (Auswahl einer Antwort aus Multiple-Choice-Optionen bzw. Bewertung auf einer Likert-Skala) sowie neun offene Fragen (Antwort in Freitextfeld) gestellt. Ich leite die Fragen im Folgenden her und präsentiere jeweils im Anschluss die Ergebnisse der Befragung.

Schüler*innen können bei der Behandlung literarischer Texte im Englischunterricht potentiell an mindestens zwei Stellen partizipieren: bei der Auswahl der zu lesenden Texte sowie beim Geben von Feedback zu den ausgewählten Texten. Die KMK weist in ihrem Beschluss zur fächerübergreifenden Demokratiebildung allerdings noch auf eine

⁸ Während der quantitative Teil des Fragebogens nur wenige *missings* aufweist, ist die Anzahl nicht ausgefüllter Freitextfelder im qualitativen Teil des Fragebogens deutlich größer. Dies ist im Rahmen von derart triangulierenden Studien zu erwarten (vgl. Porst, 2009).

⁹ Die MA-Studierenden haben die an ihrer Universität verpflichtenden Schulpraktika abgeleistet („Pflicht“) oder darüber hinausgehende Praxiserfahrung („Pflicht+“) gesammelt.

weitere Stelle hin, an der Schüler*innen mitbestimmen könn(t)en: bei der „Ausgestaltung von Unterricht“ (KMK, 2018, S. 10). Für die Frage zur Mitbestimmung der Schüler*innen bei der Textauswahl wurde ein geschlossenes Item konzipiert, das für alle Studierenden unabhängig von Vorbildung oder Praxiserfahrung möglichst leicht verständlich war: *„Welche Art der Textauswahl ist aus Ihrer Sicht für den Englischunterricht sinnvoll, wenn es um eine Lektüre geht?“* Hier wurden den Studierenden vier Aussagen zur Wahl gestellt, mit der Bitte, sie unabhängig voneinander jeweils auf einer Likert-Skala von *nicht sinnvoll* bis *sehr sinnvoll* zu bewerten. Dabei wurden zwei eher lehrer*innenorientierte Optionen formuliert: *„Als Lehrer*in wähle ich einen literarischen Text aus, der aus meiner Sicht (inhaltlich, sprachlich) geeignet ist für die jeweilige Klasse“* und *„Als Lehrer*in frage ich die Schüler*innen, für welche Themen oder Genres sie sich interessieren, und wähle dann einen geeigneten literarischen Text“*. Zwei eher schüler*innenorientierte Optionen sollten ebenfalls beurteilt werden: *„Als Lehrer*in wähle ich vorab zwei oder mehr literarische Texte aus, die aus meiner Sicht geeignet sind, und lasse die Schüler*innen dann per Abstimmung entscheiden, welcher Text behandelt wird“* und *„Als Lehrer*in bitte ich die Schüler*innen, Vorschläge für einen geeigneten literarischen Text zu machen, und wähle aus den Vorschlägen einen aus meiner Sicht geeigneten Text aus“*.

Mehr als die Hälfte der Studierenden (51.7 %) hält die beiden lehrer*innenorientierten Optionen für *eher* oder *sehr sinnvoll*; lediglich 11.1 Prozent der Studierenden finden die schüler*innenorientierten Optionen *eher* oder *sehr sinnvoll*. Dabei zeigt sich noch ein deutlicher Unterschied zwischen den beiden schüler*innenorientierten Optionen: Während fast die Hälfte der Studierenden (45.2 %) es für *sehr sinnvoll* hält, die Schüler*innen vorab zu ihren Interessen oder Wünschen zu befragen, geben lediglich 12.9 Prozent an, das Sammeln von Schüler*innenvorschlägen für Texte für *sehr sinnvoll* zu halten.

Ergänzend zu dieser geschlossenen Frage wurde den Studierenden im Fragebogen eine hypothetische Dilemmasituation in Form einer offenen Frage präsentiert: *„Stellen Sie sich einmal folgendes Szenario im Englischunterricht vor: Zwei Romane standen für die nächste Lektüreeinheit zur Wahl – die Schüler*innen durften abstimmen. Die Abstimmung endet unentschieden. Was nun?“* Die Sichtung der Antworten ergibt sechs induktiv gebildete Kategorien mit Vorschlägen zum weiteren Vorgehen:

- den Schüler*innen weitere Informationen zu den Texten zur Verfügung stellen und sie dann erneut abstimmen lassen (15 Nennungen¹⁰);
- ein Entscheid per Losverfahren (14 Nennungen);
- im Falle eines Gleichstands entscheidet die Lehrperson (14 Nennungen);
- ein methodisches Vorgehen, das die Behandlung beider Romane ermöglicht, indem die Schüler*innen z.B. Lesetagebücher führen und sich die Romane am Ende der Einheit gegenseitig vorstellen (13 Nennungen).

Deutlich weniger Nennungen entfallen auf die letzten drei induktiv gebildeten Kategorien:

- eine Entscheidung basierend auf der noch zur Verfügung stehenden Zeit (zwei Nennungen);
- eine Beratung mit Kolleg*innen (zwei Nennungen);
- das Rückverweisen der Entscheidung über das weitere Vorgehen an die Schüler*innen (eine Nennung: *„Ich würde dieses Problem zurück an meine Klasse geben: Was nun? Wie sollen wir vorgehen?“*¹¹).

¹⁰ Als eine Nennung zählt ein Erwähnen der Kategorie in den Freitextfeldern; manche Studierende formulierten Antworten, die sich auf zwei oder mehr Kategorien beziehen.

¹¹ Aus Platzgründen verweise ich lediglich an ausgewählten Stellen auf direkte Zitate aus der Befragung.

Steht die Textauswahl fest, können die Schüler*innen Gefallen oder Missfallen ausdrücken. Im hypothetischen Extremfall könnten Schüler*innenreaktionen auf einen gewählten Text sogar dazu führen, dass die Lehrperson die Behandlung eines Textes abbricht.¹² Auf die Frage, woran sie es festmachen würden, dass den Schüler*innen ein ausgewählter literarischer Text gefällt bzw. nicht gefällt, nennen die Studierenden

- den Umfang und die Art der Partizipation (27 Nennungen);
- eine direkte Befragung der Schüler*innen (zehn Nennungen);
- die Beobachtung von non-verbalem Verhalten (z.B. „*desinteressierte Gesichter*“, fünf Nennungen).

Vier weitere Nennungen sind dahingehend zu interpretieren, dass die Studierenden davon überzeugt sind, durch sorgfältige Planung vorab ihre Textauswahl so gestalten zu können, dass der gewählte Text gefällt („[...] *keine Romanze sein, weil man dadurch höchstwahrscheinlich schon das Interesse aller oder der meisten männlichen Schüler verlieren würde*“).

Die Möglichkeit des Abbruchs einer bereits begonnenen Lektüre rahmt der Großteil der Studierenden in den Freitextfeldantworten als eher unwahrscheinlich, indem viele Begründungen über ein „*aber*“, „*wenn*“ oder „*es sei denn*“ argumentativ eingebracht werden – grundsätzlich würden diese Studierenden die Lektüre also eher nicht abbrechen wollen, wären aber in manchen, sprachlich als Extremfall markierten Situationen dazu bereit. Die dann aus Sicht der Studierenden möglichen Begründungen für einen Abbruch beziehen sich auf

- fehlende Motivation vieler oder aller Schüler*innen (zehn Nennungen);
- eine explizite Verweigerung der Behandlung (z.B. wegen triggernder Inhalte, sechs Nennungen);
- eine sprachliche Überforderung der Schüler*innen (fünf Nennungen).

Studierende, die sich deutlich gegen einen Abbruch positionieren, nennen als Begründungen

- die Vorgaben des Lehrplans für die Lektüre (sieben Nennungen);
- die Möglichkeit, Aufgabenstellungen anzupassen (fünf Nennungen);
- die Idee, Abkürzungen zu finden, um zu einem schnelleren Ende der Behandlung des Textes zu kommen (z.B. durch das Weglassen von Aufgaben oder Textteilen, vier Nennungen).

Drei Studierende lehnen einen Abbruch einer begonnenen Lektüre gänzlich ab, weil dies für die Schüler*innen unbefriedigend sei.

Neben Unterrichtsinhalten könnten Schüler*innen von Lehrpersonen auch auf der methodischen Ebene des Unterrichts Mitbestimmungsmöglichkeiten eingeräumt werden. Im Fragebogen wurden den Studierenden daher in einer geschlossenen Frage sechs verschiedene Möglichkeiten zur Gruppenbildung präsentiert: „*Die Schüler*innen sollen in Kleingruppen an einer Aufgabe zu einem literarischen Text arbeiten. Bitte sortieren Sie die folgenden Möglichkeiten zur Gruppenbildung in eine Reihenfolge, beginnend mit der für Sie sinnvollsten.*“ Die Studierenden sortieren hier wie folgt, beginnend mit der aus ihrer Sicht sinnvollsten Möglichkeit.

¹² Im Projekt LITES 1 (Gardemann, 2021) beschäftigt sich eine Fallstudie mit einem solchen Fall: Der Lehrer bricht die bereits begonnene Lektüre ab – einerseits aus Zeitgründen, andererseits bestärkt durch seinen Eindruck, die Lektüre bringe seine Schüler*innen nichts.

Tabelle 2: Ranglistenplätze der Optionen zur Beteiligung von Schüler*innen an der Kleingruppenbildung aus Sicht der Studierenden¹³.

Rang	Item	MW*	SD**
1	Die Lehrperson teilt die Gruppen so ein, wie sie es für den Arbeitsprozess als zielführend erachtet.	2.70	1.55
2	Die Schüler*innen bilden in der Regel die Gruppen, manchmal teilt auch die Lehrperson ein.	2.84	1.38
3	Die Lehrperson teilt in der Regel die Gruppen ein, manchmal überlässt sie dies den Schüler*innen.	3.12	1.20
4	Die Lehrperson teilt die Gruppen so ein, wie sie es für die inhaltliche Arbeit als zielführend erachtet.	3.21	1.81
5	Die Schüler*innen bilden die Gruppen, die Lehrperson steuert ggf. nach.	2.84	1.38
6	Die Schüler*innen bilden die Gruppen, ohne dass die Lehrperson eingreift.	5.40	1.24

Anmerkung: *MW = Mittelwert; **SD = Standardabweichung.

Auffällig ist hier zunächst der große Mittelwertabstand zwischen der von den Studierenden als am wenigsten sinnvoll eingeschätzten Variante, den Schüler*innen gänzlich eigenständig die Gruppenbildung zu überlassen, und allen anderen Optionen. Weiterhin fällt auf, dass Überlegungen zur inhaltlichen Arbeit bei der Frage nach der Gruppeneinteilung für die Studierenden hinter Überlegungen zur Zusammenarbeit der Schüler*innen in der Gruppe zurückstehen. Der Lehrperson wird von den Studierenden somit implizit zugeschrieben, Schüler*innengruppen so zusammenstellen zu können, dass die Zusammenarbeit zielführend ist – den Schüler*innen trauen die Studierenden dies offenbar nicht zu. Dennoch zeigt sich hier eine große Bereitschaft, den Schüler*innen die Gruppeneinteilung in anderer Weise zu überlassen, auch wenn dies stellenweise von der Lehrperson übernommen werden soll (Rangplatz 2). Die angebotenen Optionen lassen sich in zwei konzeptionelle Orientierungen zusammenfassen: eine eher lehrer*innenorientierte (hier Ranglistenplätze 1, 3 und 4) und eine eher schüler*innenorientierte (hier Ranglistenplätze 2, 5 und 6). In dieser Betrachtung verorten sich 51.2 Prozent der Studierenden mit ihrem Antwortverhalten eher in Richtung einer lehrer*innenorientierten Gruppeneinteilung im Vergleich zu 30.2 Prozent der Studierenden, die sich eher für eine schüler*innenorientierten Gruppeneinteilung aussprechen.

2.4 Explikation der Befunde durch das Hinzuziehen weiterer Teilergebnisse

Fünf weitere Items wurden in den Fragebogen aufgenommen, die die bisherigen Ergebnisse anreichern. Es ließe sich vermuten, dass ein Mitspracherecht z.B. bei der Auswahl einer Lektüre für den Unterricht von Studierenden deswegen positiv oder kritisch beurteilt wird, weil den Schüler*innen (nicht) zugetraut wird, den Schwierigkeitsgrad der Lektüre beurteilen zu können. Gefragt wurde daher: „Was glauben Sie: Wie gut können Schüler*innen ihre eigene Englischkompetenz einschätzen?“ 56.5 Prozent aller Studierenden sind aber überzeugt, dass Schüler*innen ihre eigene Englischkompetenz *gut* einschätzen können. 37.1 Prozent geben an zu glauben, dass Schüler*innen dies *weniger*

¹³ Die Optionen wurden auf der Basis vorliegender Ergebnisse aus früheren Forschungsprojekten entworfen und anschließend im Kolleg*innenkreis diskutiert. Aufgrund der Befragungssituation (nur online, gezielte Kontaktaufnahme mit bestimmten Dozierenden) wurde auf eine zusätzliche Pilotierung verzichtet.

gut können. 3.2 Prozent der Studierenden trauen Schüler*innen zu, ihre Englischkompetenz *sehr gut* einschätzen zu können. Niemand wählt die Antwortoption, die besagt, dass Schüler*innen ihre Englischkompetenz *schlecht* einschätzen können. Die Studierenden geben also übergreifend an, den Schüler*innen eine realistische Selbsteinschätzung ihrer Englischkompetenz zuzutrauen.

Hier schließt ein weiteres Ergebnis an. Auf die geschlossene Frage „*Sie behandeln einen Roman im Englischunterricht. Welches der hier genannten Vorgehen würden Sie bevorzugen?*“ folgen im Fragebogen zwei Antwortoptionen: „*Die Schüler*innen lesen den Roman als Ganzes, dann folgt die Behandlung des Romans im Unterricht*“ und „*Die Schüler*innen lesen den Roman kapitelweise, dann folgt eine Behandlung der schon gelesenen Kapitel im Unterricht, bevor weitergelesen wird*“. 61.3 Prozent der Studierenden bevorzugen ein kapitelweises Lesen und Besprechen. In einer offenen Ergänzungsfrage konnten die Studierenden Begründungen für ihre Präferenz angeben. Dabei verweisen die Studierenden

- auf die Befürchtung, das Textverständnis werde erschwert, wenn Schüler*innen viel Text auf einmal lesen müssten (13 Nennungen);
- darauf, dass beim kapitelweisen Behandeln eines Textes ein detaillierteres Besprechen möglich sei (elf Nennungen);
- auf die bei zu großen Textmengen leidende Lesefreude und -motivation (neun Nennungen);
- auf die leichtere Kontrolle der Schüler*innenarbeit, wenn kapitelweise besprochen wird (acht Nennungen);
- auf die Arbeitsbelastung der Schüler*innen in anderen Fächern, der durch das kapitelweise Behandeln eines Romans entgegengewirkt werden könne (acht Nennungen);
- auf die Abwägung, dass es bei dieser Frage doch stark auf die Länge des Romans ankomme (zwei Nennungen).

Zwei Nennungen entfallen auf den Hinweis, dass ein Besprechen von Aspekten im größeren Kontext des Romans nur mit einer Behandlung als Ganztext möglich sei und aus diesem Grund das Lesen des gesamten Textes Vorteile mit sich brächte.

Zwei weitere Items im Fragebogen wurden unmittelbar einem Forschungsprojekt mit erfahrenen Englischlehrkräften entnommen (Gardemann, 2021). Hier gab eine Lehrerin an, sie behandle im Unterricht mit älteren, sprachkompetenten Schüler*innen gerne ihre persönlichen Lieblingsbücher. Im Interview erzählte sie zudem von einer Unterrichtssituation, in der sie den Schüler*innen zwei zur Wahl stehende Romane nicht auf die gleiche Weise präsentiert und die Wahl so manipuliert habe, um ihren Favoriten durchzusetzen, da sie den anderen Roman nach der mehrfachen Behandlung in früheren Schuljahren nicht erneut behandeln wollte. Die Studierenden wurden daher in einer geschlossenen Frage um eine Positionierung gebeten: „*Würden Sie eines Ihrer persönlichen Lieblingsbücher im Englischunterricht einsetzen?*“ 44.7 Prozent antworten auf die Frage mit *eher ja*, 29.8 Prozent mit *ja*. Demgegenüber stehen 21.3 Prozent der Studierenden der Behandlung eines persönlichen Lieblingsbuchs mit *eher nein* sowie 4.3 Prozent mit *nein* kritisch gegenüber (MW = 3.0 entspricht *eher ja*, SD = .83). In einer ergänzenden offenen Frage wurden die Studierenden um eine kurze Begründung gebeten: „*Warum (nicht)?*“ Hier argumentieren die Studierenden,

- bei der Behandlung eines Lieblingsbuchs sei eine Lehrperson besonders motiviert („*Weil es mir dann auch mehr Spaß macht*“) oder kompetent („*Ich kenne mich mit dem Buch gut aus*“, insgesamt 20 Nennungen)
- die eigene Begeisterung könnte sich positiv auf die Motivation der Schüler*innen auswirken (neun Nennungen);
- man laufe Gefahr, den Schüler*innen die eigenen Vorlieben aufzunötigen (sechs Nennungen);

- die eigenen Lieblingsbücher seien sprachlich, inhaltlich usw. nicht für den Unterricht geeignet (sechs Nennungen);
- das genussvolle private Lesen sei mit der schulisch gerahmten Beschäftigung mit Texten nicht vereinbar; daher erscheine die Behandlung eines Lieblingsbuchs in der Schule unpassend (fünf Nennungen).

Im Anschluss wurde den Studierenden der kurze Auszug aus dem Interview präsentiert, in dem die performative Inszenierung von Schüler*innenmitbestimmung durch die interviewte Lehrkraft dargestellt wird.

Bitte lesen Sie diesen kurzen Auszug aus einem Lehrerinterview. Notieren Sie, was Ihnen beim Lesen durch den Kopf geht – frei, assoziativ, offen.

„[...] und dann haben wir jetzt für S4 als Thema halt noch übrig ‚Multiculturalism‘. Und da kann man ja auch wieder fast alles machen. Und dann hab ich den Schülern verschiedene Sachen zur Auswahl gestellt – wahrscheinlich nicht so ganz, wie soll ich sagen, gleichmäßig präsentiert (lacht). Jedenfalls haben sie sich dann entschieden, mit mir ‚House of Sand and Fog‘ zu lesen. [...] Es ist einfach so beeindruckend geschrieben, man kann alle so gut verstehen und man fiebert mit allen mit und was Lesersympathie lenkt an, das ist einfach ganz herausragend gut gemacht. Und insofern hatte ich dann das mal als anderes Beispiel, um nicht immer nur so hispano-Geschichten zu machen und ‚Tortilla Curtain‘ und so.“

Die Studierenden formulieren im Freitextfeld

- Kritik am erkannten manipulierenden Vorgehen (17 Nennungen);
- Kritik an der angeführten Begründung, die auf persönlichen Vorlieben und Abneigungen basiert (zehn Nennungen);
- Kritik an der Wortwahl der Lehrerin (z.B. *„wirkt so, als ob sie an dem Thema ‚multiculturalism‘ selbst kaum Interesse hat“*, zehn Nennungen);
- Verständnis für die Begründung der Lehrerin (z.B. *„auch die Lehrkraft braucht mal Abwechslung“*, fünf Nennungen);
- Antworten, die vermuten lassen, dass die Manipulation durch die Lehrperson evtl. nicht erkannt wurde (z.B. *„Finde ich gut, dass die Schüler sich etwas aussuchen können“*, drei Nennungen).

Neben den Schüler*innen gibt es weitere Akteur*innen, die potentiell mitbestimmen könnten, welche Inhalte im Unterricht behandelt werden bzw. auf welche Weise dies geschieht. Die meisten dieser anderen Akteur*innen, wie Schul-, Abteilungs- oder Fachleitungen, kommen aus dem Kolleg*innenkreis. An einer Schnittstelle zwischen Schule und außerschulischer Welt stehen die Eltern der Schüler*innen, die auf sehr unterschiedliche Weise Einfluss nehmen könn(t)en. Als letztes Item wurde in den Fragebogen daher ein Auszug aus einem Schüler*innenaufsatz aufgenommen, das auch im oben skizzierten MED-Seminar genutzt wurde. Die Schüler*innen wurden im Anschluss an die Behandlung eines Jugendromans darum gebeten, Stellung zu nehmen zur Frage, ob Eltern ein stärkeres Mitspracherecht in der Schule zugestanden werden sollte – im gelesenen Roman war u.a. dies Thema.

Bitte lesen Sie diesen kurzen Auszug aus einem Schüleraufsatz. Notieren Sie, was Ihnen beim Lesen durch den Kopf geht – frei, assoziativ, offen.

“In my opinion it would be right and fair if parents had more control of the education of their children in school. For example, what books they’re reading or working on. Some books are maybe kind of offensive, racist or sexist. [...] The class was told to read a book named ‘Huckleberry Finn’ and a lot of parents complained about the book. [...] If parents had more control about what books are read in class, the parents and the students could find a book everybody is comfortable with.”¹⁴

¹⁴ Der Text wurde von der Forscherin sprachlich korrigiert und so zum besseren Verständnis geglättet.

In den Antworten zeigt sich insgesamt eine klare Tendenz dahingehend, Eltern ein solches Mitspracherecht nicht einräumen zu wollen. Die Studierenden verweisen

- auf Bildungsziele der Institution Schule, die einem Elterneingriff entgegenstehen (z.B. „[...] als Anlass nutzen, um über Rassismus zu sprechen“, 14 Nennungen);
- auf die Wahrnehmung, dass die Lehrperson im Unterricht aufgrund ihrer Expert*innenrolle das letzte Wort haben sollte (z.B. „Es ist Aufgabe des Lehrers [...] Bücher zu finden“, 13 Nennungen);
- eine Präferenz dafür, Eltern insgesamt heraushalten zu wollen (z.B. „Some parents are racist and sexist themselves, you know“ und „Ich denke nicht, dass Eltern etwas zu sagen haben sollten“, zehn Nennungen);
- auf die Notwendigkeit, sich als Jugendliche*r von Meinungen des Elternhauses zu lösen (z.B. „gerade unter dem Aspekt der Mündigkeit“, neun Nennungen).

Elternmitbestimmung stärker entgegen kommen Studierende, die darauf verweisen, dass

- eine Involvierung von Eltern generell positiv zu bewerten sei (z.B. „ist eine recht gute Idee“, sieben Nennungen);
- Eltern zwar kein Mitspracherecht eingeräumt, sie aber über getroffene Entscheidungen auf dem Laufenden gehalten werden sollten (sechs Nennungen).

3 Diskussion der Ergebnisse und Schlussfolgerungen für die Hochschuldidaktik

Wann immer es um inhaltsbezogene Fragen zur Nutzung literarischer Texte im Englischunterricht geht, scheint aus dem Antwortverhalten der Studierenden ein Verständnis von der Lehrperson als Expert*in für Fach und Unterricht zu emergieren. Auf der methodischen Ebene des Unterrichts zeigen sich stellenweise schüler*innenorientierte Tendenzen. Diese Schüler*innenmitbestimmung jedoch wird durchaus häufig gerahmt durch die Lehrperson, die dann eben doch das letzte Wort hat, im Zweifelsfall eingreift und/oder die eigene Expert*innenrolle selbstbewusst vertritt. Die Ergebnisse scheinen daher weitestgehend kongruent mit den Eindrücken aus dem MEd-Seminar. Trotz der so unterschiedlich zusammengestellten Stichprobe bezüglich der Standorte, der Zeitpunkte im Studium, der Vorerfahrungen sowie selbst der Praxiserfahrung der Studierenden zeigen sich an keiner Stelle in der statistischen Auswertung¹⁵ signifikante Unterschiede in der Art der Beantwortung der Fragen. Dies deutet darauf hin, dass es sich auch in diesem Bereich eventuell um bereits aus der eigenen Lerner*innenerfahrung mitgebrachte, auf jeden Fall aber stabile Überzeugungen und Haltungen handeln könnte, nicht nur was das Verständnis der Lehrer*innenrolle, sondern eben auch das Verständnis der Rolle von Schüler*innen im Unterricht angeht.

In seiner Studie zu Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu Demokratie stellt Zyngier fest, dass viele Studierende zwar glauben, dass Kinder etwas *über* Demokratie lernen sollten, aber in der Schule nicht ernsthaft Demokratie leben sollten (vgl. „but not to – in a serious way – do democracy“; 2016, S. 6). Die Seminararbeiten aus dem MEd-Seminar sowie die Onlinebefragung scheinen die Ergebnisse dieser australischen Studie zu stützen. Hier zeigt sich, dass die Bearbeitung der professionellen Entwicklungsaufgaben zwar in den ersten Jahren des Berufseinstiegs besonders virulent wird, Konzepte zu *Rollenfindung*, *Vermittlung*, *Anerkennung* und *Kooperation* (vgl. Keller-Schneider & Hericks, 2011), aber bereits im Studium sowie eventuell sogar noch früher angelegt und bearbeitet werden. Es scheint wohl nicht gänzlich überraschend, dass Studierende zu einem noch frühen Zeitpunkt ihrer Berufsbiographie den Fokus vor allem auf die Entwicklungsaufgabe *Rollenfindung* legen: Wie gewinne ich Sicherheit für den Rollentausch von Lerner*in zu Lehrer*in? Die Antwort vieler Studierender scheint eine zunächst auf die

¹⁵ Mit Hilfe von SPSS wurden u.a. t-tests sowie einfache Varianzanalysen berechnet.

eigene Expertise fokussierte Orientierung zu sein, in der der Wunsch nach Lehrer*innenunsicherheit, Autorität und *agency* (noch) nicht systematisch mit Überlegungen zu einer stärkeren Lerner*innenorientierung koordiniert wird. Große Prues (2020) problematisiert in Zusammenhang mit fächerübergreifender Demokratiebildung das antinomische Verhältnis, das zwischen Demokratie als gleichberechtigtem und Erziehung als hierarchischem System besteht und innerhalb dessen auch erfahrene Lehrpersonen den eigenen Steuerungswunsch und die Offenheit für Schüler*innenpartizipation stets neu aushandeln müssen. Die Tatsache, dass sich aber auch die Studierenden mit Praxiserfahrung in ihren Einschätzungen nicht signifikant von denen ohne Praxiserfahrung unterscheiden, verdeutlicht, dass das reine Beobachten und Ausprobieren von Praxis nicht ausreicht, um lange gewachsene Einstellungen zur Schüler*innenrolle zu erschüttern oder gar zu transformieren.

Eine Lösung für die universitäre Fachdidaktik wäre daher der verstärkte Einbezug von empirischen Daten in Form von Unterrichtsvideos oder -transkripten: Wo und wie werden von Schüler*innen wie Lehrpersonen im (Englisch-)Unterricht Räume für Mehrstimmigkeit und Konfliktlösungskompetenz eröffnet, wo und wie werden sie geschlossen? Wo wird Partizipation genuin gelebt und wo wird sie nur performativ inszeniert? Die Professionsforschung geht davon aus, dass für eine Erschütterung eigentlich stabiler Überzeugungen Erfahrungskrisen nötig sind, die Professionalisierungsprozesse anstoßen können. Eine solche Erfahrungskrise kann im Sinne der sozialkognitiven Lerntheorie nach Bandura (1991) m.E. auch durch stellvertretende Erfahrung zumindest in Ansätzen ausgelöst werden. So wäre z.B. denkbar, den Studierenden ein das Verhalten der Schüler*innen bewusst aussparendes Unterrichtsplanungsraster vorzulegen und über den Vergleich von antizipiertem und tatsächlichem Schüler*innenhandeln im Unterrichtsvideo zur kritischen Analyse öffnender und schließender Handlungstendenzen zu gelangen. Auch Unterrichtsvideos, die im Bereich Schüler*innenorientierung und Partizipation *Best Practice* zeigen, sowie solche, die dieses gerade nicht tun, können als „Aha-Erlebnisse“ Einstiege bieten in Prozesse der Reflexion eigener Überzeugungen und Haltungen. Vielleicht ist es dazu sinnvoll, den Weg vom Alltags- zum Fachdiskurs expliziter mit den Studierenden mitzugehen, den Ansatzpunkt für jedes Konzept oder Modell also in der mitgebrachten Lerner*innenerfahrung zu suchen, von der wir wissen, dass sie das berufliche Selbstverständnis nachhaltig prägt (vgl. Caspari, 2004). In der anglistischen Fachdidaktik werden dies neben Überzeugungen zum Sprachenlernen auch zum Teil durch den Deutschunterricht mitgeprägte Überzeugungen zu Möglichkeiten der „richtigen“ Textinterpretation sein, die durch beispielhafte kurze Aufgaben expliziert werden sollten, bevor sie fachdidaktisch transformiert werden können. Bildungsgangdidaktisch gesprochen muss also nicht nur der schulische Unterricht, sondern auch die universitäre Lehrer*innenbildung als für die Relevanzsetzungen von Lehrenden und Lernenden offener „Prozess intergenerationeller Kommunikation“ (Bonnet, 2011, S. 3) verstanden werden. Nicht nur aus der Perspektive der Demokratiebildung, sondern auch und gerade aus der Perspektive der Literaturdidaktik ist schließlich schon an einer frühen Stelle in der universitären Lehrer*innenbildung vor allem das berufliche Selbstverständnis von Lehrpersonen als Expert*innen für Fach und Unterricht dann zu problematisieren, wenn es dazu führt, dass Lernende in ihrem eigenen Lernprozess keine Stimme erhalten, sondern vor allem als Empfangende des Unterrichts konzeptualisiert werden.

Literatur und Internetquellen

- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self-Regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50 (2), 248–287. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)
- Bonnet, A. (2011). Erfahrung, Interaktion, Bildung – Wissenssoziologie und Dokumentarische Methode als Grundlage empirischer Unterrichtsforschung. In M. Proske, W. Meseth & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 189–208). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bonnet, A., Hericks, U., & Keller-Schneider, M. (2018). Lehrerprofessionalität in berufsbiographischer Perspektive. In M. Gläser-Zikuda, M. Haring & C. Rohlfes (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 111–121). Münster: Waxmann.
- Bracker, E. (2015). *Fremdsprachliche Literaturdidaktik. Ein Plädoyer für die Realisierung bildender Erfahrungsräume im Unterricht*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09634-2>
- Bredella, L. (2012). *Narratives und interkulturelles Verstehen – Zur Entwicklung von Empathie-, Urteils- und Kooperationsfähigkeit*. Tübingen: Narr.
- Burwitz-Melzer, E. (2007). Ein Lesekompetenzmodell für den fremdsprachlichen Literaturunterricht. In L. Bredella & W. Hallet (Hrsg.), *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung* (WVT-Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik) (S. 127–158). Trier: WVT.
- Caspari, D. (2004). Über berufliches Selbstverständnis nachdenken – Entwicklung, Durchführung und Evaluation eines Bausteins für Lehrerfortbildungsveranstaltungen im Bereich Fremdsprachen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 15 (1), 55–78.
- Derksen, P. (i.V.). *Historische Performanz bilingual unterrichteter Schüler*innen. Eine rekonstruktive Fallstudie*.
- Flick, U. (2009). Qualitative Methoden in der Evaluationsforschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 10 (1), 9–18.
- Gardemann, C. (2021). *Literarische Texte im Englischunterricht der Sekundarstufe I. Eine Mixed Methods-Studie mit Hamburger Englischlehrer*innen*. Wiesbaden: Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-62716-7>
- Große Prues, P. (2020). *Nomothetische Perspektiven auf Subjektive Theorien zu Demokratie und Demokratie-Erziehung*. Vortrag im Rahmen des virtuellen Bildungsgangkolloquiums vom 5. bis 6.11.2020. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS.
- Keller-Schneider, M., & Hericks, U. (2011). Beanspruchung, Professionalisierung und Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. *Journal für Lehrerinnen und Lehrerbildung*, 11 (2), 20–31.
- Klieme, E. (2006). *Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie*. Frankfurt a.M: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Klippel, F. (2000). *Englisch in der Grundschule. Handbuch für einen kindgemäßen Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2018). *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule*. Zugriff am 06.07.2021. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf.
- LpB (Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg). (1976). *Beutelsbacher Konsens. Standard für den politisch-historischen Unterricht an allen Schulen*. Zugriff am 06.07.2021. Verfügbar unter: <https://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-ko>

nsens?no_cache=1&sword_list%5B0%5D=beutelsbacher&sword_list%5B1%5D=konsens&cHash=834d38c3aa635ff137c8ee475b643da3.

- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Porst, R. (2009). *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91840-2>
- Schädlich, B. (2008). Reliterarisierung des schulischen Französischunterrichts – was kann die Lehrerbildung beitragen? *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 37 (1: Themenschwerpunkt Lehren und Lernen mit literarischen Texten, hrsg. v. E. Burwitz-Melzer), 298–311.
- Schneider, E. (2018). *Von hybriden Schülerinnen und Schülern in Dritten Räumen. Rekonstruktion kultureller Bildungsprozesse im bilingualen Unterricht*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21186-8>
- Zyngier, D. (2016). What Future Teachers Believe about Democracy and Why It Is Important. *Teachers and Teaching Theory And Practice*, 22 (7), 782–804. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1185817>

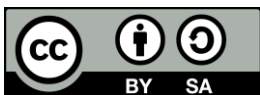
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Gardemann, C. (2021). Studierendenperspektiven auf Schüler*innenmitbestimmung im Englischunterricht. Auswertung eines literaturdidaktischen Master-of-Education-Seminars und einer Onlinebefragung von Studierenden dreier Universitäten. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (3), 69–84. <https://doi.org/10.11576/pflb-4561>

Online verfügbar: 24.08.2021

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>