

**Literatur im fremdsprachlichen
Englischunterricht aus Sicht der Lehrenden**
Eine qualitativ-empirische Studie

Inaugural-Dissertation
zur
Erlangung des Doktorgrades
der Philosophie des Fachbereiches 05: Sprache, Literatur, Kultur
der Justus-Liebig-Universität Gießen

vorgelegt von
Christine Zingerle
aus Naturns, Südtirol (Italien)

2019

Dekan des Fachbereiches 05: Herr Prof. Dr. Thomas Möbius
1. Berichterstatter: Herr Prof. Dr. Wolfgang Hallet
2. Berichterstatter: Herr Prof. Dr. Michael K. Legutke
Tag der Disputation: 29.10.2019

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	3
Abbildungsverzeichnis	6
Tabellenverzeichnis	6
Abkürzungsverzeichnis	7
Vorwort	8
1 Einleitung	9
Teil I: Forschungsgegenstand und methodologisches Vorgehen (konzeptuelle Rahmung)	15
2 Lehrersicht- und Erfahrungsweisen als Forschungsgegenstand	15
2.1 Erkenntnisinteresse und Fragestellung	15
2.2 Lehrerkognitionen: Begriffserklärung und konzeptuelle Rahmung	17
2.2.1 Relevante Begriffe im Rahmen der Studie	19
2.2.2 Ein Rahmenkonzept für <i>Language Teacher Cognition Research</i> (Simon Borg)	21
2.3 Lehrersichtweisen auf FLU: thematische Dimensionen und Einflussfaktoren.....	23
2.3.1 Fachbezogene Überzeugungen: inhaltliche Strukturierung und Form	24
2.3.2 Einflussfaktoren: Faktoren der Genese und Veränderbarkeit	29
2.3.2.1 Lehrerbezogene (individuelle) Einflussfaktoren.....	30
2.3.2.2 Kontextuelle Faktoren: schulstruktureller Handlungskontext	33
2.3.2.3 Kontextuelle Faktoren: fach- und literaturdidaktischer Diskurs.....	37
3 Handlungskontext und Fallauswahl	40
3.1 Bildungspolitischer Rahmen: Autonome Provinz Bozen – Südtirol (Italien).....	40
3.1.1 Englisch an Südtiroler Mittel- und Oberschulen (<i>RRL</i>).....	47
3.1.2 Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen (<i>GeR</i>) als zentraler Bezugspunkt	52
3.2 Fallauswahl: Englischlehrende an Südtiroler Mittel- und Oberschulen	56
4 Forschen als Entdeckungsreise: ein explorativ-interpretativer Prozess	59
4.1 Befragung als zentrales Erhebungsinstrument subjektiver Sichtweisen.....	61
4.1.1 Interview als soziale Situation – Sprache als <i>data about thinking</i>	62
4.1.2 Mein Selbstverständnis als Lehrerin-Forscherin: Pendlerin zwischen den Welten.....	66
4.1.3 Gütekriterien im Rahmen der Studie	71
4.2 Instrumente und Methoden der Datenerhebung.....	73
4.2.1 Einstiegsfragebogen: Funktion im Forschungsdesign und Aufbau	73
4.2.2 Leitfadeninterviews als themenorientierte Interaktion (Hauptstudie)	79
4.3 Qualitative Inhaltsanalyse als zentrales Analyseinstrument – Anmerkungen zur Triangulation.....	85
Teil II: Präsentation und Diskussion der empirischen Erkenntnisse (FB und I)	92
5 Auffassungen von FLU (Lehrersichtweisen)	93
5.1 Verortung und Stellenwert im fremdsprachlichen Englischunterricht	93

5.2	Literatur ist ... Literarische Texte sind ... eine Frage der Definition	97
5.2.1	Persönliche Einstellung zum Lesen und zur Literatur (FB).....	97
5.2.2	Enger und erweiterter Text-/Literaturbegriff (Kanondiskussion)	99
5.2.3	Literarisch-fiktionale Texte versus funktionale Sachtexte	104
5.3	Funktionen von Literatur im fremdsprachlichen Englischunterricht	108
5.3.1	Argumente für/gegen fremdsprachlichen Literaturunterricht (FB).....	108
5.3.2	Literatur als Ressource.....	113
5.3.2.1	Funktional für das Sprachenlernen (inklusive Leseförderung)	114
5.3.2.2	Literatur als Brücke zwischen sprachlichen und übergreifenden Kompetenzen ...	121
5.3.3	Literatur als Sachinhalt	129
5.3.3.1	Beitrag zur Allgemeinbildung: literarisch-kulturelle Bildung	130
5.3.3.2	Literatur als Angebot bzw. Ergänzung zum Regelunterricht.....	133
5.4	Lehr- und Lernziele: sprachlich, übergreifend, inhaltlich.....	139
5.5	Fazit: Es muss nicht Literatur, aber es kann (auch) Literatur sein	143
6	Literatur unterrichten: Zugänge, Methoden der Vermittlung, Lehrerrolle ..	146
6.1	Erfahrungen mit Literatur im Englischunterricht (FB)	146
6.2	Schüler- und Themenorientierung als Zugänge	151
6.2.1	Leser- und Erfahrungsbezug: Literatur als Dialog und Interaktion	151
6.2.2	Themen- und Inhaltsorientierung: Literatur als (alternative) Perspektive	157
6.3	Textauswahl und Methoden der Literaturvermittlung	167
6.3.1	Herausforderung Textauswahl	169
6.3.1.1	Zugänglichkeit und Passung: text- und schülerbezogene Faktoren	172
6.3.1.2	Einbezug der Schüler/innen bei der Textauswahl – Lehrerpräferenzen.....	181
6.3.2	Methoden und Verfahren: Angemessenheit, zielgerichtete Abwechslung	185
6.3.2.1	Themen-/Schülerorientierung als Orientierungsrahmen (<i>macrostrategy</i>)	186
6.3.2.2	Textanalytische und interpretative Verfahren.....	189
6.3.2.3	Handlungs-, produktions-, aufgabenorientierte und kreative Verfahren.....	195
6.3.2.4	Phasen der Textarbeit: <i>pre-/while-/post-reading</i>	199
6.3.2.5	Formen extensiven Lesens (<i>reading for pleasure</i>).....	202
6.4	Lehrerrolle(n) im FLU: Kognitionen und Funktionsverständnis	205
6.4.1	Lehrerbezogene Einstellungen, Kompetenzen, Kenntnisse	205
6.4.2	Lehrerrolle(n) und Funktionsverständnis.....	212
6.5	Fazit: <i>Hotspot</i> – fremdsprachlicher Literaturunterricht	228
7	Faktoren der Genese und Veränderbarkeit von Lehrersichtweisen	235
7.1	Lehrerbezogene (individuelle) Einflussfaktoren.....	237
7.1.1	Persönliche, fachbezogene Überzeugungen und Wertvorstellungen	237
7.1.2	(Berufs-)biografische Aspekte	244
7.1.2.1	Eigene Lernerfahrung (<i>apprenticeship of observation</i>)	244
7.1.2.2	Ausbildung, berufsbegleitende Fortbildung – Praxiserfahrung	249
7.2	Externe Einflussfaktoren: enger und erweiterter schulischer Handlungskontext ..	257
7.2.1	Unterricht im engeren Sinn (klassen-/schülerbezogene Faktoren).....	258
7.2.1.1	Literaturbezogene Schülereinstellungen, Kompetenzen und Kenntnisse	259

7.2.1.2 Heterogenität als Normalität und Herausforderung	267
7.2.2 Schulstufe und Schultyp als förderlicher und limitierender Faktor	271
7.2.2.1 Mittelschule (6.–8. Klasse)	273
7.2.2.2 Sprachen- und klassisches Gymnasium (9.–13. Klasse).....	275
7.2.2.3 Weitere gymnasiale Oberschultypen (9.–13. Klasse)	276
7.2.2.4 Fachoberschulen (9.–13. Klasse)	277
7.3 Fazit: Zeitfaktor und andere Prioritäten	281
8 Zusammenfassende Diskussion und weiterführende Überlegungen.....	284
8.1 Zusammenfassende Diskussion der empirischen Erkenntnisse	284
8.2 Praxis und Theorie im Dialog: zum Nutzen einer Zusammenschau.....	290
8.3 Anregungen zur Revision der Curricula (<i>RRL für Englisch – Südtirol</i>).....	293
8.4 Anregungen zur Perspektivenerweiterung	297
Literaturverzeichnis.....	299
Anhänge	315
Anhang 1: Einstiegsfragebogen	315
Anhang 2: Interviewleitfaden.....	319
Anhang 3: Transkriptionsregeln.....	321
Anhang 4: Codierleitfaden für die Interviewauswertung	322
Anhang 5: Interviewübersicht mit Kontextvariablen (N = 39)	324
Eidesstattliche Versicherung.....	326

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Elements and processes in language teacher cognition (Borg 2015, S. 333)	22
Abb. 2: Dimensionen von FLU und Einflussfaktoren (konzeptueller Rahmen)	24
Abb. 3: Südtiroler Schulsystem.....	43
Abb. 4: Übersicht der Oberschultypen in Südtirol	44
Abb. 5: Ablaufschema qualitativer Inhaltsanalysen nach Kuckartz (2016, S. 45)	85
Abb. 6: Perspektiven-Triangulation (Lehrersichtweisen – fachtheoretischer Diskurs).....	91
Abb. 7: Modell didaktischer Kommunikation über literarische Texte (Nünning/Surkamp 2006, S. 19)	216

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Fallauswahl aufgeschlüsselt nach Oberschultypen (FB und I).....	57
Tabelle 2: Jahre an Unterrichtserfahrung (FB und I)	58
Tabelle 3: Rücklauf FB aufgeschlüsselt nach Oberschultypen (9.–13. Klasse).....	77
Tabelle 4: Stellenwert literarischer Texte im Englischunterricht (N = 60)	95
Tabelle 5: <i>Lesen ist</i>	98
Tabelle 6: <i>Literatur ist</i>	98
Tabelle 7: Argumente für Literatur im fremdsprachlichen Englischunterricht	108
Tabelle 8: Argumente gegen Literatur im fremdsprachlichen Englischunterricht	110
Tabelle 9: Bisherige Erfahrungen mit Literatur im Englischunterricht.....	147
Tabelle 10: Bisherige Erfahrungen mit Literatur nach Ausrichtungen (OS).....	147
Tabelle 11: Gründe für positive/negative Erfahrungen mit Literatur	148
Tabelle 12: Verfügbarkeit an Unterrichtsmaterialien (N = 60)	169
Tabelle 13: Anregungen für den Einsatz literarischer Texte im Unterricht (N = 60).....	182
Tabelle 14: Lehrerbezogene Kenntnisse, Kompetenzen, Einstellungen	205
Tabelle 15: Selbstbilder der Lehrenden – Jobmetaphern	213
Tabelle 16: Jobmetaphern (Selbstbilder) – Korrelationen.....	214
Tabelle 17: Literarisches Lesen als dialogisch-interaktionaler Prozess	218
Tabelle 18: Art der Lehrerausbildung als Kontextvariable (FB und I)	250
Tabelle 19: Schülerinteresse an literarischen Texten (Lehrereinschätzung)	260
Tabelle 20: Gründe für fehlendes Interesse auf Schülerseite (Lehrereinschätzung)	261
Tabelle 21: Schülerbezogene Kenntnisse, Kompetenzen, Einstellungen.....	262
Tabelle 22: Schülerkompetenzen und Einstellungen (Likert-Skala-Items/FB).....	263

Abkürzungsverzeichnis

CEFR = Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment

ELT = English Language Teaching

FLU = fremdsprachlicher Literaturunterricht

GeR = Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren und beurteilen

MS = Mittelschule = Sekundarstufe 1 (6.–8. Klasse)

OS = Oberschule = Sekundarstufe 2 (9.–13. Klasse) mit folgenden Unterteilungen:

SpGym = Sprachgymnasium¹

Gym-mix = alle Gymnasien mit Ausnahme des Sprachgymnasiums

FoS = Fachoberschulen

RRL = Rahmenrichtlinien zur Festlegung der Curricula an den autonomen deutschsprachigen Schulen in Südtirol (Italien)

¹ *MS* sowie *SpGym*, *Gym-mix* und *FoS* (für die OS) werden auch als Abkürzungen für die Interviews verwendet, um eine kontextbezogene Zuordnung der Interviewteilnehmer nach Schultyp und Schulstufe zu gewährleisten.

Vorwort

Die vorliegende Arbeit ist das Ergebnis eines langen und intensiven Forschungsprozesses, der eng mit meinem persönlichen Werdegang als fremdsprachliche Englischlehrerin verknüpft ist. Ohne das Zutun einer Anzahl von Personen, die mich auf diesem Weg begleitet, gestärkt und inspiriert haben, wäre die Arbeit nicht möglich gewesen. Diesen Menschen möchte ich an dieser Stelle meinen Dank aussprechen.

In besonderer Weise gilt mein Dank all jenen Südtiroler Englischlehrerinnen und -lehrern, die den Fragebogen ausgefüllt und sich zu einem Interview bereit erklärt haben. Sie haben die Grundlage für diese Arbeit geliefert. Ohne ihre aktive Mithilfe und ihre Aufgeschlossenheit wäre diese Studie nicht möglich gewesen. Vor allem im Rahmen der Interviews nahmen sie sich für mich und meine Fragen Zeit, indem sie sich auf lange Gespräche über den Stellenwert und die Rolle von Literatur im fremdsprachlichen Englischunterricht einließen. Dadurch gewährten sie mir wertvolle und spannende Einblicke in ihr Denken und Handeln. In meiner Rolle als Lehrerin-Forscherin habe ich mehr von ihnen gelernt, als ich auf den folgenden Seiten festhalten konnte.

Ebenso möchte ich mich bei Prof. Dr. Wolfgang Hallet für die Betreuung und Unterstützung meiner Dissertation bedanken. Mein besonderer Dank gilt Prof. Dr. Michael K. Legutke und Dr. Anna Brake (Universität Augsburg) für ihr Interesse an meiner Arbeit und ihre wertvollen Ratschläge und ermutigenden Worte. Auch den Mitgliedern des *Research Colloquium GCSC* der Justus-Liebig-Universität (FB 05: Sprache, Literatur, Kultur) sei an dieser Stelle gedankt für die herzliche Aufnahme, die wertvollen Anregungen und die interessanten, inspirierenden Kolloquien, an denen ich teilhaben durfte. Mein Dank gilt auch Leni Dorner, die mir als gewissenhafte Korrekturleserin einen kostbaren Dienst erwiesen hat.

Der größte Dank gilt allerdings meiner Familie, allen voran meinem Mann Ferdinand. Im Prozess des Schreibens war er immer wieder bereit, Teile meiner Arbeit zu lesen und mir wertvolles Feedback zu geben. Sein Interesse, seine Geduld und seine Zuversicht haben mir in vielen Momenten den Rücken gestärkt und mich bewegt, am Ball zu bleiben.

A million thanks!

1 Einleitung

Literatur und fremdsprachlicher Englischunterricht: Wie gehen beide zusammen? Gehen sie überhaupt zusammen?

Ich finde es wichtig, dass man sich solche Fragen stellt. Es wird ja immer an der Berechtigung von Literatur in der Klasse, im Schulsystem allgemein, gezweifelt, es wird daran gezerrt, es wird diskutiert, ob das überhaupt noch zeitgemäß und wichtig ist. Und ich finde es wichtig, dass man in diese Richtung forscht, dass man das macht, dass man sich damit beschäftigt, um wirklich herauszuarbeiten, zu sehen, wo denn die Vorteile liegen.

Ich glaube, wir leben in einer Zeit, in der Fakten und Naturwissenschaften einen sehr hohen Stellenwert einnehmen und Fertigkeiten und Fähigkeiten, die man durch Arbeit mit Literatur erwerben kann, die werden eigentlich eher unter den Tisch gekehrt und das muss man in ein richtiges Licht rücken – deswegen finde ich es wichtig, dass man so etwas macht. (I-SpGym\06.rtf: 60–60)²

In knapper Form rückt ein Studienteilnehmer mit dieser Reflexion zu Interviewende die zentralen Eckpunkte der vorliegenden Studie ins Blickfeld. Er lenkt den Fokus auf Literatur in der aktuellen Bildungsdebatte und spricht von einem Fachbereich unter Druck – eine Tendenz, die er persönlich bedauert und die seiner Meinung nach einer kritischen Auseinandersetzung und Reflexion auf unterschiedlichen Ebenen bedarf. Dem vorliegenden Forschungsprojekt steht er positiv und aufgeschlossen gegenüber, da er es für wichtig erachtet, dass sich auch die Forschung mit der Frage der Bildungsrelevanz und des Bildungssinns von Literatur im fremdsprachlichen Unterricht befasst und diese Problematik aus unterschiedlichen Blickwinkeln beleuchtet, u. a. auch der vielfach vernachlässigten Lehrerperspektive.

Ziel der vorliegenden Studie ist es, Südtiroler Englischlehrende aus unterschiedlichen schulstrukturellen Handlungskontexten mit ihren Sichtweisen auf fremdsprachlichen Literaturunterricht (FLU) zu Wort kommen zu lassen und sie dabei aktiv in die Diskussion über die Verortung, den Stellenwert, die Funktion, mit anderen Worten den Bildungssinn von Literatur im fremdsprachlichen Unterricht miteinzubeziehen. Insofern lässt sie sich forschungspragmatisch im Bereich der rekonstruktiv-explorativen Lehrerforschung verorten und befindet sich mit ihrer fachdidaktischen Schwerpunktsetzung an der Schnittstelle zwischen Lehrerkognitionsforschung, Fach- und Literaturdidaktik. Die Fallauswahl umfasst nicht nur unterschiedliche Schulstufen und Schultypen.³ Das Spektrum der befragten Lehrkräfte reicht von Berufseinsteigern bis hin zu Englischlehrenden mit über 25 Jahren Praxiserfahrung.

² Für eine Übersicht der Interviewteilnehmer mit relevanten Kontextinformationen siehe Anhang 5. Die Abkürzungen *MS*, *SpGym*, *Gym-mix* und *FoS* (für die OS) ermöglichen eine kontextbezogene Zuordnung der Interviewteilnehmer nach Schultyp und Schulstufe. Im Zuge der Auswertung wurden die Fragebögen und die dazugehörigen Interviews anonymisiert und mit denselben Nummerncodes versehen.

³ Mittelschule (Jahrgangsstufe 6 bis 8) und unterschiedlichen Ausrichtungen der Oberschule (Jahrgangsstufe 9–13).

Für die Wahl des Forschungsgegenstandes (FLU) und der damit einhergehenden Perspektive (Lehrersicht- und Erfahrungsweisen) spricht eine Reihe von Gründen:

- Die Lehrenden zählen in Kombination mit den Lernenden zu den Hauptakteuren im System Unterricht (Lehren und Lernen). Als „prime decision makers of the curriculum“ (Barnard und Burns 2012, S. 2; siehe u. a. auch Borg 2015) beeinflussen, prägen und gestalten sie das Unterrichtsgeschehen maßgeblich in all seinen Phasen mit ihren persönlichen, berufs- und fachbezogenen Überzeugungen.
- Trotz ihrer zentralen Bedeutung als „*the most influential variable in the educational equation*“ (Yero 2010, xi; Hervorhebung im Original; vgl. u. a. auch Schart 2014, S. 36 und Hattie 2012), stellen die Lehrenden vor allem in der fachdidaktischen Unterrichtsforschung einen vernachlässigten Faktor dar. Auch erfährt ihr Erfahrungs- und Praxiswissen oftmals im wissenschaftlichen Diskurs nicht die nötige Wertschätzung als gleichberechtigte, wenn auch anders strukturierte, Wissensform (vgl. exemplarisch Schart 2003 und Yero 2010, S. 45).
- Es gibt eine Flut von Publikationen zum Thema Literaturunterricht, aber über die Erfahrungen und Sichtweisen von Englischlehrenden ist weitaus weniger bekannt.
- Schlussendlich bietet die Lehrersperspektive einen alternativen Blick zur vorherrschenden Lernerorientierung in der fachdidaktischen Unterrichtsforschung und der damit einhergehenden Fokussierung auf Strategien und Methoden der Vermittlung (vgl. exemplarisch Königs 2014, S. 3) und wendet sich gegen eine Sichtweise, die die Lehrenden vordringlich in ihrer ausführenden Funktion wahrnimmt.

Schaut man sich die Forschungslandschaft an, kann man feststellen, dass generell wenige empirische Studien zu Lehrereinstellungen mit fachdidaktischer Schwerpunktsetzung vorliegen. Im Bereich der Deutsch- und Fremdsprachendidaktik ist eine Konzentration auf allgemeine Problemstellungen der Didaktik zu beobachten. Fachdidaktische Fragestellungen, mit Ausnahme einiger sprachdidaktischer Aspekte, werden eher am Rande berücksichtigt (vgl. exemplarisch Wieser 2008 und Borg 2015). Auch in der Literaturdidaktik scheint Lehrerkognitionsforschung ein Randphänomen darzustellen (Wieser 2008, S. 62), auch wenn sich in den letzten Jahren eine Zunahme an Studien im Bereich der Lehrerforschung mit literaturdidaktischer Ausrichtung sowohl in der Deutsch- als auch in der Fremdsprachendidaktik verzeichnen lässt (vgl. Kunze 2004; Wieser 2008; Schädlich 2009; Lindow 2013; Scherf 2013; Bräuer und Wieser 2015; Lechner 2014 und Paran und Duncan 2017).

Was Studien zu Literatur im ELT-Kontext betrifft, wurden die meisten bisherigen Studien mit Erwachsenen durchgeführt, und zwar vor allem an Universitäten und Privatschulen mit kleinen Gruppen. Der Primar- und Sekundarschulbereich wurde bislang vernachlässigt. Ferner gibt es wenige Studien mit größeren Gruppen von Lehrenden (siehe dazu den

Forschungsüberblick in Borg 2015). Eine im Rahmen dieser Studie erwähnenswerte Ausnahme bildet die 2014 erschienene Masterarbeit von Nadja Lechner (Karl-Franzens-Universität Graz), welche in einer Online Umfrage 122 österreichische Englischlehrende der Sekundarstufe II zu ihrem Einsatz von Literatur im fremdsprachlichen Englischunterricht und zu ihren persönlichen Überzeugungen diesbezüglich befragte. Mit ihrer Wahl von Literatur als Gegenstandsbereich entschied sich Nadja Lechner für einen Teilbereich des fremdsprachlichen Englischunterrichts, der von Debatten und Unsicherheiten geprägt ist und der sich zudem in einem output-orientierten auf pragmatisch-funktionale Handlungskompetenz ausgerichteten Englischunterricht an den Rand gedrängt sieht.⁴ Somit zeigen sich durchaus Parallelen zum kontextuellen Hintergrund, der auch diesem Forschungsprojekt zugrunde liegt. Auch macht es in einem kontrovers diskutierten und unklar definierten Bereich, wie es Literatur im Rahmen des fremdsprachlichen Englischunterrichts ist, durchaus Sinn, die Lehrenden selbst als zentrale Akteure im Klassenzimmer (Legutke 2018) und „Experten der Praxis“ (Kunze 2004, S. 16) mit ins Boot zu holen, ihnen eine Stimme zu geben und ihre Positionen für die bildungspolitische Debatte zugänglich und hörbar zu machen.

In einem *bottom-up-approach* setzt sich das vorliegende Forschungsprojekt zum Ziel, die Lehrersichtweisen auf FLU im Zusammenspiel mit den Einflussfaktoren ihrer Genese und Veränderbarkeit empirisch darzustellen und dadurch als weitere Perspektive auf den Untersuchungsgegenstand (FLU) sicht- und verfügbar zu machen. Geht man mit Daniela Caspari (2016b, S. 12) von der Grundannahme aus, dass es sich bei fremdsprachlich-didaktischer Forschung um eine anwendungsorientierte Wissenschaft handelt, welche darauf abzielt, Lehr- und Lernsituationen zu verstehen und zu verbessern, erscheint eine konstruktive Zusammenschau unterschiedlicher Perspektiven, allen voran Praxis und Theorie, eine wesentliche Voraussetzung dafür zu sein, damit dies gelingen kann. Aus diesem Grund werden im Verlauf des Forschungsberichts Praxis (Lehrersicht- und Erfahrungsweisen) und Theorie (fach- und literaturdidaktischer Diskurs) fortlaufend miteinander in Bezug gesetzt, wobei die fachtheoretische Perspektive ausgehend von und in Anlehnung an die Lehreraussagen direkt in die Diskussion der empirischen Ergebnisse eingebaut wird.

Die vorliegende Arbeit ist wie folgt aufgebaut:

Der einleitende theoretische Teil umfasst drei Kapitel und dient der konzeptuellen Rahmung des Forschungsgegenstandes (Lehrersichtweisen auf FLU) sowie der Erläuterung

⁴ Die Problematik der Marginalisierung von Literatur im fremdsprachlichen Englischunterricht aufgrund der Verkürzung fremdsprachlicher Ziele und Inhalte auf pragmatische Aspekte der Sprachverwendung, die sich in vielen bildungspolitischen Dokumenten zeigt, welche sich vor allem an Deskriptoren und Niveaustufen des 2001 veröffentlichten *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachenlernen* (GeR – Europarat) orientieren, wird auch auf fach- und literaturdidaktischer Seite kritisch betrachtet und diskutiert. Siehe dazu u. a. Bredella und Hallet 2007a; Burwitz-Melzer 2007; Delanoy 2007a; Osterwalder 2017; Steininger 2018.

des methodologischen Vorgehens. Zunächst werden in Kapitel 2 Lehrersicht- und Erfahrungsweisen als Forschungsgegenstand genauer definiert, wobei zu Beginn Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen erläutert werden (Kap. 2.1). Danach wird die Lehrerkognitionsforschung in ihrer Bedeutung als Forschungsfeld kurz umrissen (Kap. 2.2) und der weit gefasste und wenig präzise Begriff der Lehrerkognitionen mit Blick auf die vorliegende Studie genauer definiert (Kap. 2.2.1). Auch gehe ich kurz auf Simon Borgs Modell für *Language Teacher Cognition Research* (2015, S. 333) ein (Kap. 2.2.2), da der konzeptuelle Rahmen für die vorliegende Studie, welcher auch als großmaschige Matrix für die empirische Auswertung und Darstellung der Erkenntnisse dient, in Anlehnung an Borgs Modell konzipiert wurde. Als Nächstes wird das konzeptuelle Rahmenkonzept zur Darstellung der Lehrersichtweisen (thematische Dimensionen und Einflussfaktoren der Genese und Veränderbarkeit) in seinen Bestandteilen theoretisch erläutert, und zwar mit Blick auf den Forschungsgegenstand und die Fragestellung (Kap. 2.3 ff). Konkret geht es dabei um die thematischen Dimensionen fachbezogener Überzeugungen (inhaltliche Strukturierung und Form) sowie deren Einflussfaktoren der Genese und Veränderbarkeit.

Der erweiterte bildungspolitische Kontext wird separat in Kap. 3 behandelt, und zwar im Vorfeld zur Darlegung meiner Überlegungen zur Fallauswahl (Kap. 3.2). Die spezielle schul- und bildungspolitische Situation in der Autonomen Provinz Bozen – Südtirol (Italien) bedarf einer genaueren Einführung und Präzisierung, was die Behandlung in einem separaten Kapitel rechtfertigt, auch wenn es sich um einen Kontextfaktor handelt, der als Subtext im Verlauf der gesamten Studie mehr oder minder präsent ist und mitgedacht werden muss. Nach einer kurzen Einführung in die Charakteristiken und Besonderheiten des Südtiroler Schulsystems liegt der Fokus auf den *Rahmenrichtlinien des Landes für die Festlegung der Curricula* (Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2009 und 2010a Gymnasien und 2010b Fachoberschulen) mit speziellem Fokus auf dem Fachbereich Englisch, da diese Dokumente den verbindlichen curricularen Bezugsrahmen für die Lehrenden in Südtirol darstellen (Kap. 3.1 ff). Auch wird in Kap. 3.1.2 auf den *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Lernen, Lehren und Beurteilen*⁵ (Europarat 2001) verwiesen, da er als zentrale Bezugsfolie die *RRL für Englisch* maßgeblich geprägt hat und auch in den Argumenten der Befragten durchaus präsent ist.

Den Abschluss dieses ersten theoretischen Teils bilden meine methodologischen Überlegungen zu Forschungsdesign, Datenerhebung und Auswertung (Kap. 4 ff), wobei ich das für diese Studie teilweise selbst entwickelte, mehrstufige Untersuchungsdesign zur Erhebung (Einstiegsfragebogen und problemzentriertes Interview) und Auswertung (Analyse und Interpretation mittels qualitativer Inhaltsanalyse) vorstelle und forschungspragmatisch

⁵ Im Rahmen der vorliegenden Studie werden die gängigen Abkürzungen *RRL* für die *Rahmenrichtlinien zur Festlegung der Curricula* und *GeR* für den *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen* verwendet.

tisch ausführe. Aufgrund meiner besonderen Rolle und Positionierung im Forschungsdesign als Lehrerin-Forscherin widme ich relativ viel Raum der Darlegung und selbstreflexiven Betrachtung meines Selbstverständnisses als Lehrerin-Forscherin bzw. Pendlerin zwischen den Welten (Kap. 4.1.2).

Der umfangreichste Teil dieser Arbeit ist der Präsentation und Diskussion der empirischen Erkenntnisse aus Fragebogen und Interviewstudie gewidmet, wobei die Ergebnisse aus beiden Datensträngen nicht streng getrennt, sondern integriert und aufeinander bezogen betrachtet und dargestellt werden. Die Darstellung der empirischen Erkenntnisse ist in drei große thematische Blöcke gegliedert, welche jeweils in einem kurzen zusammenfassenden Fazit enden: Kap. 5 *Auffassungen von FLU (Lehrersichtweisen)*, Kap. 6 *Literatur unterrichten: Zugänge, Methoden der Vermittlung, Lehrerrolle* und Kap. 7 *Faktoren der Genese und Veränderbarkeit von Lehrersichtweisen*. Mein Interesse gilt dabei vordringlich der Erforschung fallübergreifender thematischer Dimensionen und Zusammenhangsmuster, wobei ihrer kontextuellen Eingebundenheit Rechnung getragen wird. Von ausgewählten eigenständigen Einzelfallstudien wurde im Zuge der Datenauswertung und Analyse Abstand genommen. Dies hätte nämlich zu unnötigen Redundanzen und Wiederholungen in der Ergebnisdarstellung geführt, da auch in der fallübergreifenden thematischen Darstellung immer wieder signifikante und markante Passagen einzelner Befragter als Knotenpunkte für eine vertiefte und weiterführende Darlegung und Diskussion ausgewählt wurden. Folglich sind ausgewählte Studienteilnehmer durchaus auch in ihrer Individualität als Einzelstimmen hör- und spürbar.

Die behandelten Themenfelder in den Kapiteln 5, 6 und 7 sind sehr umfangreich und vielschichtig, deshalb reiße ich sie hier nur kurz zur Orientierung an. In Kapitel 5 geht es, ausgehend von der übergeordneten Frage nach der Verortung und dem Stellenwert von Literatur im fremdsprachlichen Englischunterricht (Kap. 5.1), darum, zu erkunden, wie Südtiroler Englischlehrende Literatur und literarische Texte definieren (Kap. 5.2 ff), welche Funktionen sie Literatur im fremdsprachlichen Englischunterricht zuschreiben (Kap. 5.3 ff) und welche Zielsetzungen sie daraus ableiten (Kap. 5.4). Kapitel 6 bewegt sich auf die Ebene des deklarierten Tuns. Schwerpunktmäßig geht es dabei um die vorherrschenden Zugänge zu FLU, welche sich aus den Lehreraussagen herausarbeiten lassen (Kap. 6.2. ff), um das komplexe Feld der Textauswahl, verbunden mit den Methoden und Verfahren der Literaturvermittlung (Kap. 6.3 ff), sowie im letzten Abschnitt um die Frage, wie Südtiroler Englischlehrende ihre Rolle und Funktion im Rahmen des FLU definieren und welche besonderen Spannungsfelder und Herausforderungen sich dabei ihrer Ansicht nach ergeben (Kap. 6.4 und Kap. 6.5).

Während die Kapitel 5 und 6 die Sicht- und Erfahrungsweisen der befragten Lehrenden anhand von zentralen Themenfeldern fallübergreifend zur Darstellung bringen, wendet sich Kapitel 7 deren Genese und Veränderbarkeit zu, basierend auf der Grundannahme,

dass Lehrerkognitionen sowohl in der Person selbst erfahrungsbezogen verankert als auch durch ihre intersubjektive und soziale Prägung in einem spezifischen Handlungskontext verortet sind (vgl. exemplarisch Appel 2016; Benitt 2015, S. 197; Borg 2015; Zheng 2015 und Freeman 2016). Zunächst wird mit Blick auf die lehrerbezogenen (individuellen) Einflussfaktoren (Kap. 7.1 ff) eine Differenzierung vorgenommen zwischen a) der übergeordneten Kategorie persönlicher Einstellungen (Lesen und Literatur) in Kombination mit fach- und fachbereichsbezogenen Überzeugungen, die zusammen eine Art „Philosophie des Schulfaches“⁶ darstellen (Kap. 7.1.1), und b) berufsbiografischen Aspekten, allen voran eigene Lern- und Lehrerfahrung sowie professionelle Aus-/Fortbildung (Kap. 7.1.2 ff). Im Anschluss daran verschiebt sich der Fokus auf die externen Einflussfaktoren (Kap. 7.2 ff). Zum einen geht es dabei um Unterricht im engeren Sinn (klassen- und schülerbezogene Faktoren), wobei Heterogenität in ihren unterschiedlichen Ausprägungen (Schülerinteresse, Kompetenzen, Fähigkeiten) ein zentrales Thema darstellt (Kap. 7.2.1.1 und 7.2.2.2). Zum anderen geht es um den erweiterten schulischen Handlungskontext (Schulstufe und Ausrichtung der Schule im Bereich der Oberschulen) in seiner Funktion als förderlicher bzw. limitierender Einflussfaktor, welcher durchaus unterschiedlich wahrgenommen wird, je nach schulstrukturellem Handlungskontext und den damit verbundenen pragmatischen Anforderungen bezogen auf fremdsprachlichen Englischunterricht (Kap. 7.2.2 ff).

Im abschließenden Kapitel (Kap. 8) werden zunächst die empirischen Erkenntnisse einer zusammenfassenden Diskussion zugeführt. Danach wird der Nutzen einer Zusammenschau zwischen Praxis und Theorie bezogen auf die vorliegende Studie rückblickend reflektiert (Kap. 8.2). Abschließend werden Anknüpfungspunkte für Folge- und Anschlussstudien aufgezeigt und einige Anregungen in Verbindung mit einer Revision der Südtiroler *RRL für Englisch* angedacht, wobei Literatur durchaus eine Rolle spielen kann, wenn es darum geht, fremdsprachliche und übergeordnete Kompetenzziele (persönlichkeitsbildende, kulturelle und interkulturelle) zu integrieren und fachspezifisch zu verorten.

⁶ Nach Rainer Bromme (vgl. Bromme und Haag 2008, S. 809 und Bromme 2014 [1992]) handelt es sich bei der „Philosophie des Schulfaches“ um personenbezogene „Überzeugungen über den Sinn und Zweck eines Schulfaches im schulischen und außerschulischen Kontext“. Dies bezieht natürlich auch die einzelnen Teilbereiche eines Faches ein (im vorliegenden Fall Literatur im fremdsprachlichen Unterricht), welche auch im Lichte der unterschiedlichen Anforderungen, Ansprüche, Einstellungen sowie persönlichen und fachbezogenen Wertvorstellungen bewertet und eingeordnet werden.

Teil I: Forschungsgegenstand und methodologisches Vorgehen (konzeptuelle Rahmung)

Der einleitende theoretische Teil umfasst drei Kapitel und dient der konzeptuellen Rahmung des Forschungsgegenstandes (Lehrerperspektiven auf FLU), der kontextuellen Einbettung in den spezifischen Handlungskontext sowie der Erläuterung des methodologischen Vorgehens.

2 Lehrersicht- und Erfahrungsweisen als Forschungsgegenstand

It is what teachers think, what teachers believe, and what teachers do at the level of the classroom that ultimately shapes the kind of learning that young people get.
(Andy Hargreaves & Michael Fullan; zit. in Yero 2010, S. 3)

Ziel dieses Kapitels ist es, Lehrersicht- und Erfahrungsweisen als Forschungsgegenstand genauer zu bestimmen, wobei zu Beginn Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen erläutert werden (Kap. 2.1). Im Anschluss daran wird die Lehrerkognitionsforschung als Forschungsfeld kurz umrissen und eine Klärung zentraler Begriffe mit Blick auf die vorliegende Studie vorgenommen (Kap. 2.2.1). Den umfangreichsten Teil dieses Abschnitts stellt die Erörterung des theoretischen Rahmenkonzepts zur Darstellung der Lehrersichtweisen (thematische Dimensionen und Einflussfaktoren der Genese und Veränderbarkeit) dar, welches auch als grobmaschige konzeptuelle Matrix für die Auswertung und Darlegung der empirischen Erkenntnisse dient (Kap. 2.3 ff).

2.1 Erkenntnisinteresse und Fragestellung

Meine empirische Studie verfolgt das Ziel herauszufinden, wie sich FLU aus der Perspektive Südtiroler Mittel- und Oberschullehrerinnen und -lehrer darstellt, mit welchen Einflussfaktoren die individuellen Sichtweisen der Lehrenden zusammenhängen und in welchem Verhältnis sie zum gängigen fach- und literaturdidaktischen Diskurs in der fremdsprachlichen Englischdidaktik stehen.

Sie ist somit dem Gebiet der fachdidaktischen Lehrerkognitionsforschung zuzuordnen und betrifft einen fachspezifischen Untersuchungsgegenstand (FLU), der zum einen inhaltlich wenig präzise definiert ist und zum anderen im handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht marginalisiert bzw. bestenfalls kontrovers diskutiert wird. In Ermangelung klarer, eindeutiger Richtlinien kann FLU aus Lehrersicht mit einer Landschaft ohne verlässliche Bezugspunkte (*landscape without bearings*)⁷ verglichen werden. Nach Simon

⁷ Ich verwende diese Metapher in Anlehnung an Simon Borg (1998, S. 10), der sie im Zusammenhang mit Grammatikunterricht verwendet, den er aufgrund des Fehlens fundierter Richtlinien (*well-founded guidelines*) mit einer *landscape without bearings* (Landschaft ohne Bezugspunkte) vergleicht.

Borg (1998, S. 10) legen empirische Studien im Bereich der Lehrerkognitionsforschung die Vermutung nahe, dass Lehrende „*in such ill-defined situations*“ ihre eigenen bereichsbezogenen Landkarten (*maps*) entwerfen und diese verinnerlichen. Diese Arbeit erkundet, wie sich aus Sicht Südtiroler Englischlehrender diese Landkarten zur Standortbestimmung von Literatur im eigenen Englischunterricht darstellen.

Konkret wendet sich das vorliegende Dissertationsprojekt der Frage zu, wie sich aus der Perspektive Südtiroler Englischlehrender unterschiedlicher Schulstufen und -typen die Arbeit mit Literatur im fremdsprachlichen Englischunterricht darstellt, mit welchen (individuellen und externen/kontextbezogenen) Einflussfaktoren die Sichtweisen und Entscheidungen der Lehrenden zusammenhängen und in welchem Verhältnis diese zu gängigen literaturdidaktischen Konzepten und Auffassungen stehen. Daraus haben sich folgende drei zentrale Fragestellungen mit den jeweiligen Unterpunkten ergeben.

1. *Wie sehen Südtiroler Englischlehrende unterschiedlicher Schulstufen Literatur im fremdsprachlichen Englischunterricht?*
 - a) Auf welche Definitionen bzw. Auffassungen von Literatur nehmen sie dabei Bezug? Welche Lehr- und Lernziele verbinden sie mit Literaturunterricht in ihrem unterrichtsspezifischen Kontext? Wie beeinflussen diese Überzeugungen Text- und Themenauswahl sowie methodische Umsetzung im Unterricht?
 - b) Welche Spannungsfelder und Herausforderungen ergeben sich dabei aus Lehrersicht? Welche thematischen Zusammenhangsmuster lassen sich herausarbeiten?
 - c) Inwieweit zeigen sich Übereinstimmungen bzw. Unterschiede zwischen den unterschiedlichen Schulkontexten?
2. *Woher kommen die Sichtweisen und Auffassungen der Englischlehrenden hinsichtlich fremdsprachlichen Literaturunterrichts?*
 - a) Welche Rolle spielen in diesem Zusammenhang lehrerbezogene (individuelle) Faktoren wie persönliche Einstellung zur Literatur, berufsbiografische Aspekte sowie berufs- und fachbezogene Überzeugungen und Kompetenzen mit Blick auf FLU?
 - b) Inwieweit beeinflusst der schulstrukturelle Handlungskontext im engeren und weiteren Sinn (Klasse und Schüler bzw. Schulstufe/-typ und bildungspolitischer Rahmen) die individuellen Sichtweisen der Südtiroler Englischlehrenden?
 - c) Welche Zusammenhangsmuster lassen sich zwischen lehrerbezogenen und schulstrukturellen Faktoren herausarbeiten?
3. *Welche fach- und literaturdidaktischen Konzepte finden sich in den Vorstellungen und Überzeugungen der Englischlehrenden wieder und wie stellen sie sich aus unterrichtspraktischer Perspektive dar?*

Die Grafik in Kap. 2.3, S. 24 veranschaulicht die Fragestellungen und das damit einhergehende Erkenntnisinteresse und dient als konzeptueller Rahmen für die vorliegende Studie, welcher im nächsten Kapitel mit Bezug zur fremdsprachendidaktischen Lehrerkognitionsforschung ausführlich erläutert wird.

Sowohl im Vorfeld als auch im Verlauf der empirischen Untersuchung fand eine Auseinandersetzung mit theoretischen Konzepten und Erkenntnissen der fachdidaktischen Lehrerkognitionsforschung statt. Die Eckpunkte dieser Auseinandersetzung werden im nachfolgenden Kapitel erläutert.

2.2 Lehrerkognitionen: Begriffserklärung und konzeptuelle Rahmung

*We introduce teaching methods and techniques as things the teacher does;
we observe and comment on lessons as activity that we can talk about.
But this public side of teaching has a hidden side [...], the mental work that makes it happen
[...]and three processes in particular: thinking, knowing and reflecting.
(Freeman 2016, S. 115; Hervorhebung im Original)*

Die Lehrerkognitionsforschung, deren Erkenntnisinteresse darin liegt, zu verstehen, was Lehrende denken, wissen und glauben, hat in den letzten 40 Jahren an Relevanz gewonnen.⁸ Zahlreiche Studien belegen, dass Überzeugungen, Einstellungen, berufs- und fachbezogene Wertvorstellungen eine Art Filtereffekt darstellen und sich prägend auf „teachers‘ thoughts, judgements and decisions“ auswirken (Zheng 2015, S. 2). Sie betonen damit die Bedeutung von fach- und berufsbezogenen Überzeugungen (*beliefs*), persönlichen Einstellungen (*attitudes*) und Erfahrungen für Lehr- und Lernprozesse und verweisen gleichzeitig auf ihre soziale Prägung und situative Verortung. So zum Beispiel sieht Michael Schart die Qualität des Unterrichts „aufs Engste mit dem Verhalten der Lehrenden, ihren Entscheidungen sowie ihren individuellen Lehrphilosophien verknüpft“ (2014, S. 36); auch Birgit Schädlich (2009) sieht Lehrerhandeln als von expliziten und impliziten Überzeugungen und didaktischen Modellen beeinflusst. Simon Borg (2015, S. 324) seinerseits beschreibt Sprachunterricht (*language teaching*) als einen Prozess der dynamischen Interaktion zwischen Kognition, Kontext und Erfahrung und verweist auf das komplexe Zusammenspiel zwischen „language teacher cognition - what teachers think, know and believe - and [...] teachers' classroom practice“ (ebd., S. 1).

All diese Studien teilen die Wahrnehmung von Lehrenden als „active, thinking decision-makers who play a central role in shaping classroom events“ (ebd.); Lehrerinnen und Lehrer sind somit weitaus mehr als nur ein Rad im Getriebe – „a cog in the educational

⁸ Exemplarisch dazu siehe Clarke und Peterson 1986; Shulman 1987; Pajares 1992; Woods 1996, Calderhead 1996; Schart 2003; Borg 2003; Borg 2006; Borg 2015; Johnson 2006; Freeman 2002; Schädlich 2009; Wieser 2008; Freeman 2016; Zheng 2009; Zheng 2015; Bräuer und Wieser 2015; Bloemert et al. 2016.

machine“ (Elbaz 1983, S. 45). Somit können folgende Annahmen als mittlerweile etabliert in der Lehrerkognitionsforschung angesehen werden:⁹

- Was Lehrende denken, wissen und glauben (*think, know, believe*) beeinflusst maßgeblich ihr Denken und unterrichtendes Handeln (*filter effect*).
- Deklariertes Handeln (*professed beliefs*) lässt nur bedingt Rückschlüsse auf unterrichtendes Handeln zu, auch wenn von der Handlungswirksamkeit von Kognitionen ausgegangen werden kann. Deshalb gilt es, in einem zweiten Schritt das Zusammenspiel zwischen beiden Aspekten zu erkunden (siehe Kap. 8.4).
- Lehrerkognitionen (*beliefs/knowledge*) werden geprägt durch eigene Lern- und Lehrerfahrung (*prior learning experience* und *classroom practice*).
- Lehrerkognitionen, Handlungskontext und Unterrichtspraxis beeinflussen sich gegenseitig (*coadapt*) in einem komplexen dynamischen Wechselspiel.
- Lehrerkognitionen sind nur zum Teil explizit und in/durch Sprache greifbar.
- Lehrerkognitionen gelten als tief verankert (*deeply rooted*) in der Persönlichkeit, somit als stabil und veränderungsresistent, auch bezogen auf professionelle Ausbildung und Neuerungen von außen.

Rein strukturelle Faktoren von Schule und Unterricht (so z. B. Klassengröße, finanzielle Ressourcen usw.) scheinen im Vergleich dazu, bezogen auf Unterrichtsqualität und Wirksamkeit, von eher sekundärer Bedeutung zu sein, so auch eine zentrale Schlussfolgerung des Bildungsforschers John Hattie in seiner Metastudie zu den Einflussfaktoren auf das schulische Lernen (vgl. dazu Hattie 2012; Zierer 2014). Es kommt in erster Linie auf die Lehrerin, den Lehrer an. Sie sind diejenigen, die die Strukturen und damit den Unterricht mit Leben füllen und durch ihre Haltung und Kompetenz dessen Qualität und Wirksamkeit maßgeblich beeinflussen (vgl. Yero 2010, S. 45; Schart 2014, S. 36; Legutke 2016, S. 95 und 2018; Lindow 2015, S. 35; Lipowsky 2006; Lewis 2012, S. 32; Stevik 1976; zit. in Appel 2016, S. 26).

In den bisherigen Ausführungen wurde auf eine Reihe von Studien Bezug genommen, die z. T. recht unterschiedliche Begriffe benutzen, um das Konzept der Lehrerkognitionen zu umreißen. Allein diese Tatsache lässt schon vermuten, dass es sich dabei um einen komplexen, vielschichtigen Bereich handelt, mit Konzepten, die sich oftmals einer klaren eindeutigen Definition und Einordnung entziehen. Zudem wird ersichtlich, dass die verwendeten Begriffe (so z. B. Einstellungen/*attitudes*, Überzeugungen/*beliefs*, persönliche Erfahrungen und subjektives Wissen/*knowledge*) jeweils nur Teilaspekte abdecken, wobei zwischen den unterschiedlichen Bezeichnungen nicht gezwungenermaßen eindeutige Unterschiede in der Bedeutung auszumachen sind (siehe diesbezüglich Schart 2003, S.

⁹ Diese Auflistung wurde in Anlehnung an Borgs zusammenfassende Übersicht selbiger Faktoren erstellt (vgl. Borg 2009, S. 3).

22; Borg 2015, S. 320–321). Deshalb ist es notwendig, die Verwendung zentraler Begriffe aus der Lehrerkognitionsforschung vorab einzuführen und ihre Verwendung im konzeptuellen Rahmen der vorliegenden Studie zu erläutern.

2.2.1 Relevante Begriffe im Rahmen der Studie

Reusser und Pauli (2014) wählen berufs- und fachbezogene Überzeugungen (*teacher beliefs*) als übergreifende Bezeichnung, um Lehrerkognitionen zu beschreiben: a) in ihrer inhaltlichen Strukturierung in unterschiedliche Gegenstandsbereiche (Dimensionen) und b) in ihrer zentralen Funktion im Denken, Entscheiden und Handeln der Lehrenden.

[Berufs- und fachbezogene Überzeugungen sind] affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellung[en] über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung, welche für wahr oder wertvoll gehalten werden und welche ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt und Sicherheit und Orientierung geben (2014, S. 642–643).

In Anlehnung an Pajares (1992)¹⁰ konkretisieren Reusser und Pauli in ihrer Definition zentrale Bereiche der berufs- und fachbezogenen Überzeugungen in ihrer Kontextgebundenheit und erläutern ihre Funktion als Ankerpunkte (*singposts*), welche den Lehrenden Struktur und Halt sowie Sinn in ihrem berufsbezogenen Denken, Entscheiden und Handeln geben – hierbei kann aber keinesfalls von einer linearen kausalen Beziehung zwischen Denken, Entscheiden und Handeln ausgegangen werden. Eher trifft das Bild eines äußerst komplizierten Netzwerkes zu, in dem die einzelnen Elemente in komplexer, dynamischer Wechselbeziehung und teilweise auch im Widerspruch zueinander stehen. Folglich können unterrichtsbezogene Überzeugungen (*beliefs*) und Handlungen nicht in Isolation betrachtet werden, wie Simon Borg im Interview mit Birello (2012, S. 92) betont:

We can never explain what teachers do in relation to one single belief. There are sets of beliefs interacting: beliefs about learners and learning, beliefs about materials, reading, writing, vocabulary, beliefs about all kinds of things. The challenge for us as researchers is try to understand that complex puzzle, which is different for every teacher and that is what makes this kind of work interesting because you can talk to ten teachers even if they are working in the same school and you are going to get ten different puzzles. (ebd.)

¹⁰ Pajares (1992, S. 316) bezeichnet das generelle Konstrukt der Lehrerkognitionen als „broad and encompassing“. Folglich erweist es sich aus der Perspektive der Forschung als diffus, kontextfrei und dadurch schwer operationalisierbar. Deshalb müssen *educational beliefs* nach spezifischen Foci aufgeschlüsselt und definiert werden: „[B]eliefs about confidence to affect students' performance (teacher efficacy), about the nature of knowledge (epistemological beliefs), about causes of teachers' or students' performance ([e. g.] attributions, locus of control, motivation, writing apprehension, math anxiety), about perceptions of self and feelings of self-worth (self-concept, self-esteem), about confidence to perform specific tasks (self-efficacy). There are also educational beliefs about specific subjects or disciplines (reading instruction, the nature of reading, whole language).“

In der anglo-amerikanischen Sprachlehrerkognitionsforschung (*language teacher cognition research*) ist der 2003 von Simon Borg eingeführte Überbegriff „*language teacher cognition/s*“¹¹ sehr verbreitet. Dieser „umbrella term“ (Borg 2015, S. 40)

- a) umfasst das ganze Spektrum der bislang in der Lehrkognitionsforschung gängigen Begriffe und psychologischen Konstrukte (*beliefs, knowledge, theories, attitudes, assumptions, conceptions, principles, thinking, decision-making* – siehe Schaubild zum Rahmenkonzept von Simon Borg S. 15),
- b) bezieht sich auf „the unobservable cognitive dimension of teaching – what teachers *know, believe, and think*“ (Borg 2003, S. 81; meine Hervorhebung)
- c) und beschreibt „the complex, practically-oriented, personalized, [often tacit], and context-sensitive *networks of knowledge, thoughts and beliefs* that teachers draw on in their work“ (Borg 2015, S. 321; meine Hervorhebung).

Es fällt auf, dass Simon Borg in seiner Definition von einer trennscharfen Unterscheidung zwischen *teacher knowledge, thoughts* und *beliefs* absieht. Micheal Lewis argumentiert ähnlich, wenn er die „totality of [teachers‘] ideas, knowledge and attitudes“ unter dem Begriff *teacher’s mind-set* zusammenfasst und dieses Konstrukt als einen Komplex von Ideen beschreibt, wobei nur ein Teil explizit greifbar ist, der größere Anteil jedoch erweist sich als „implicit, based on the teacher’s self-image, value system and even prejudice“ (2012, S. 32). Diese Überlegungen tragen den Studien im Bereich der Lehrerkognitionsforschung Rechnung, die den empirischen Beweis dafür liefern, dass es sich bei Überzeugungen, Ansichten und Wissen von Lehrenden oftmals nicht um getrennte, sondern um fließende und im Gebrauch verschwimmende (*blurry*) und überlappende (*intrinsically intertwined*) Konzepte handelt (vgl. Zheng 2009 und 2015). Demzufolge erscheint eine eindeutige Differenzierung bezogen auf „whether teachers refer to their knowledge or beliefs when they plan and make decisions and act in the classroom“ (Zheng 2009, S. 74) auch aus forschungspragmatischer Sicht weder möglich noch zielführend (vgl. dazu auch u. a. Woods 1996; Caspari 2003, S. 32 und Bartels 2006).¹² Genauso wenig macht eine

¹¹ Borg (2003, S. 81) verwendet den Begriff *cognition/s* in doppelter Funktion: zum einen als nicht zählbares Substantiv (*cognition*) für die „unobservable cognitive dimension of teaching“ und zum anderen als zählbares Substantiv (*cognitions*) für die einzelnen Bestandteile des Ganzen (*the parts of the whole*), wobei eine trennscharfe Unterscheidung beider Konzepte in der Praxis weder immer möglich noch zielführend ist.

¹² Als Beispiel hierfür wird oftmals Woods Studie (1996) zu den Einstellungen, Überzeugungen und zum Wissen von acht Fremdsprachenlehrenden bemüht. So verdeutlicht das von ihm entwickelte BAK-Modell durch die Nebeneinandersetzung der drei Begriffe (*Beliefs-Assumptions-Knowledge*), dass sich keine klaren Unterscheidungen zwischen Überzeugungen (*beliefs*), Einstellungen/Annahmen (*assumptions*) und Wissen (*knowledge*) bei den von ihm untersuchten Lehrenden feststellen lassen, denn: „In many cases it cannot not be clearly determined whether the interpretations of events are based on what the teacher knows, what the teacher believes, or what the teacher believes s/he knows“ (Woods 1996, S. 195).

Diese These wird durch Erkenntnisse aus der Kognitionsforschung untermauert, wobei *knowledge* als „an individual’s personal stock of information, skills, experiences, beliefs, and memories“ beschrieben wird und sich auf alles bezieht, was eine Person weiß oder für wahr hält, „whether or not it is verified as true

Unterscheidung aus konstruktivistischer Sicht Sinn, da alle drei in ihrem Ursprung als erfahrungsbezogen (*experiential*), situativ und sozial (*socially-constructed*) geprägt gelten (vgl. Sakui und Gaies 2003, S. 153–154). Insofern werden in der Lehrerkognitionsforschung diese drei Begriffe (*knowledge, thoughts, beliefs*) oftmals synonym verwendet. Eine Ausnahme bildet teilweise die Lehrerforschung mit eindeutig fachdidaktischem Fokus, da in diesem Rahmen Konstrukte wie bereichsspezifisches Fachwissen und Fachkompetenz eine bedeutende Rolle spielen.

Im Vergleich zur allgemein didaktischen Ausrichtung von Reusser und Pauli (2014) wählt Borg einen fachspezifischen Fokus (*language teaching*) und erweitert die Perspektive, indem er *Language Teacher Cognition Research* in ein Modell aus vielschichtigen Beziehungssträngen und Interaktionsmustern einbettet, welches im nachfolgenden Abschnitt mit Blick auf die vorliegende Studie genauer beschrieben wird.

2.2.2 Ein Rahmenkonzept für *Language Teacher Cognition Research* (Simon Borg)

[T]eacher beliefs are shaped by teachers' prior learning and teaching experiences, and what teachers do is also influenced by the interaction between teacher belief and educational contexts.
(Zheng 2015, S. 1)

In seinem interpretativen Rahmenkonzept für *Language Teacher Cognition Research* nähert sich Simon Borg dem komplexen Konstrukt der Lehrerkognitionen aus zwei Blickpunkten, und zwar

- a) jenem der inhaltlich-thematischen Strukturierung in unterschiedliche Dimensionen¹³ und
- b) jenem der Genese und Modifikation (i. e. Einflussfaktoren der Entstehung und Veränderbarkeit).

Ein ähnlicher Zugang findet sich im Erkenntnisinteresse und in den Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit wieder (Kap. 2.1).

Nachfolgende Grafik veranschaulicht anhand dreier aus dem Zentrum (*Language Teacher Cognition*) ausstrahlender Beziehungslinien das komplexe Geflecht wechselseitiger Beziehungen und Interaktionsmuster zwischen fachbezogenen Überzeugungen (*Teacher Cognition*), persönlichen Lernerfahrungen der Lehrenden, beruflichem Werdegang sowie Handlungskontext und Unterrichtspraxis in ihrer dynamischen Einbindung und Interaktion in Zeit und Raum. Als Interpretationshilfe dient ein erklärender Fließtext, der den

in some sort of objective or external way“ (vgl. Alexander, Schallert, & Hare, 1991, S. 317; zit. in Bartels 2006, S. 7).

¹³ Wobei die Gegenstandsbereiche im Wesentlichen mit jenen von Reusser und Pauli (2014) übereinstimmen (siehe S. 12).

zentralen Bereich z-förmig umkreist und im zusammenhängenden Lesen ein „left-to-right, top-to-bottom ordering in time“ suggeriert (Freeman 2016, S. 160).

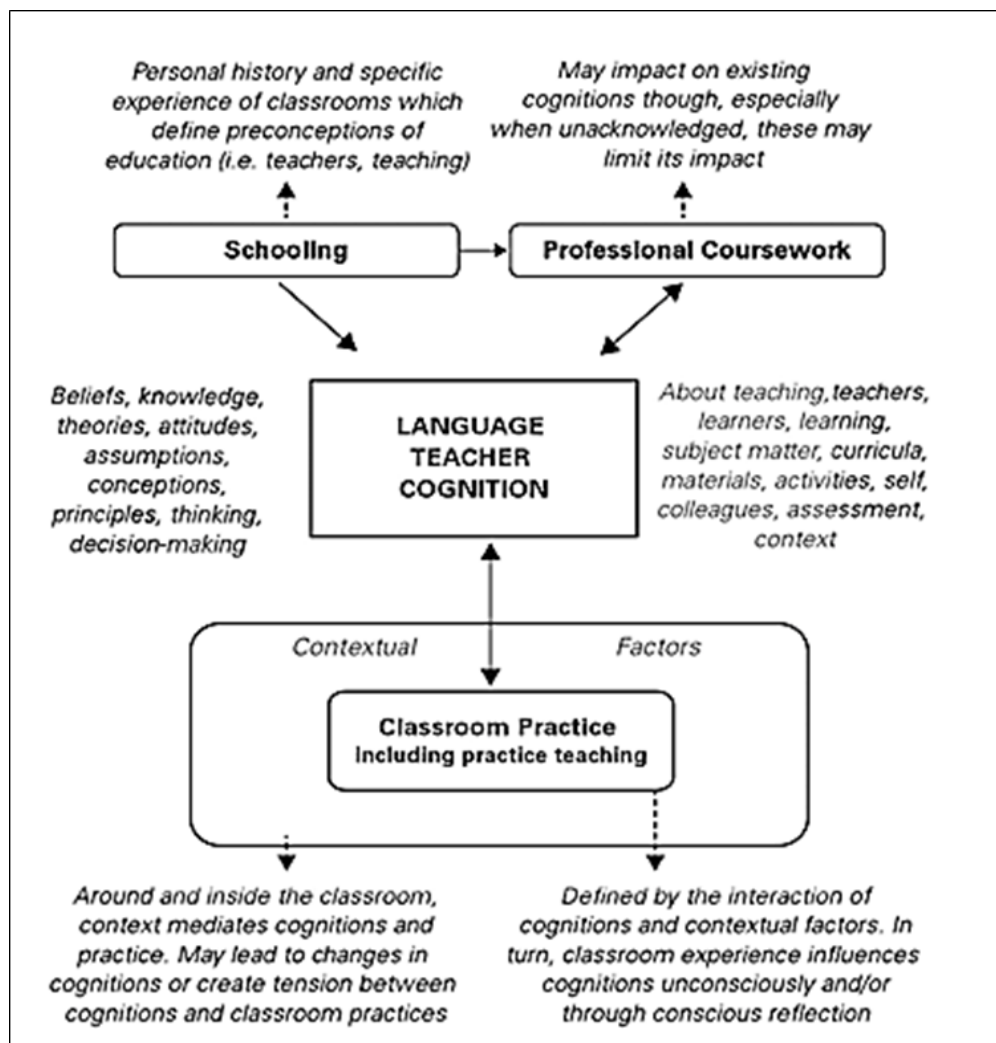


Abb. 1: Elements and processes in language teacher cognition (Borg 2015, S. 333)

Als prägende Einflussfaktoren werden *Schooling* (eigene Erfahrung als Sprachenlernende bzw. Lernende), *Professional Coursework* (formale Lehrerausbildung und Fortbildung), *Contextual Factors* (Kontextfaktoren) und *Classroom Practice* (eigene Unterrichtspraxis) angeführt. *Language Teacher Cognition* wird sowohl in der Persönlichkeit der Lehrenden (ihren vergangenen und gegenwärtigen persönlichen, fach- und unterrichtsbezogenen Erfahrungen und Beziehungen) als auch im konkreten Handlungskontext (innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers) verortet. Dabei treffen verschiedene Zeitebenen (Vergangenheit und Gegenwart) aufeinander und verflechten sich in den Sicht-, Erfahrungs- und Handlungsweisen der Lehrenden.¹⁴ Erwähnenswert ist zudem, dass *Classroom*

¹⁴ So bezeichnet Donald Freeman *Schooling* und *Professional Coursework* als „historical in the sense that they contribute to teachers’ background and the formation of their thinking“; *Contextual Factors* und *Classroom practice* sind währenddessen „categories of the present environment for thinking. Of these two, classroom practice [...] is specifically about place“ (2016, S. 158).

Practice als im Handlungskontext eingebettet dargestellt und als „[d]efined by the interaction of cognitions and contextual factors in turn“ beschrieben wird (ebd.). Der Handlungskontext wird nicht länger als rein externer Faktor wahrgenommen, sondern als integraler Bestandteil der verschiedenen *teachers' belief systems* (vgl. Zheng 2015, S. 4; siehe Larsen-Freeman und Cameron 2008). Dementsprechend formen sich Lehrerkognitionen im dynamischen Wechselspiel zwischen „belief, practice and context“ (Zheng 2015, S. 1) und werden auch in dieser dynamischen Interaktion dargestellt – ein Aspekt, der vor allem in der vorliegenden Studie bedeutsam ist, da sie Englischlehrende aus unterschiedlichen schulstrukturellen Kontexten (Schulstufen/-typen) einbezieht, welche zudem persönliche Lern- und Lehrerfahrungen aus ganz unterschiedlichen Kontexten mitbringen.

Insofern bildet Simon Borgs integratives Rahmenkonzept den idealen Ausgangs- und Bezugspunkt für die konzeptuelle Rahmung des vorliegenden Forschungsprojekts, welches sich an einem ähnlichen integrativen Ansatz orientiert, wie in den nachfolgenden Abschnitten näher erläutert wird. Gleichzeitig wird obiger forschungstheoretischer Rahmen um einen weiteren zentralen Aspekt erweitert, und zwar um den expliziten Einbezug der fachdidaktischen Komponente mit speziellem Fokus auf FLU – ein in der Fachdidaktik kontrovers diskutierter, nicht eindeutig definierter und in der Bildungspolitik oftmals marginalisierter Bereich des fremdsprachlichen Englischunterrichts.

2.3 Lehrersichtweisen auf FLU: thematische Dimensionen und Einflussfaktoren

*The design of a website reflects the mental processes, beliefs, and values of the designer.
In the same way, the design and execution of what goes on in the classroom
reflects the mental processes of the teacher.*
(Yero 2010, S. 9)

Wie aus Erkenntnisinteresse und Fragestellung (Kap. 2.1) hervorgeht, nähert sich diese Studie dem komplexen Konstrukt der Lehrerkognitionen auf FLU aus zwei Blickpunkten, und zwar

- a) jenem der inhaltlichen Strukturierung in thematische Dimensionen und
- b) jenem der Genese (Entstehung) und Modifikation (Veränderbarkeit).

In einem nächsten Schritt werden Lehrer- und Erfahrungsweisen mit dem fach- bzw. literaturdidaktischen Diskurs in Bezug gesetzt. Es geht weder darum zu erforschen, inwieweit deklariertes Tun (*professed/self-reported beliefs*) und unterrichtendes Handeln übereinstimmen, noch darum, die Sichtweisen der Unterrichtspraktiker (Lehrenden) und -theoretiker (Fachwissenschaftler/-didaktiker) gegeneinander auszuspielen oder zu bewerten. Ziel ist es, ein aus fachdidaktischer Sicht kontrovers diskutiertes und teilweise vernachlässigtes Forschungsfeld (FLU) aus der Innensicht Südtiroler Englischlehrender darzu-

stellen, verstehend zu interpretieren und schlussendlich, durch die Korrelation von Lehrersichtweisen und Theorieebene (fach- und literaturdidaktischer Diskurs), den Dialog zwischen Praxis und Theorie anzubahnen.

Nachfolgende Grafik veranschaulicht den konzeptuellen Rahmen des vorliegenden Forschungsprojekts, reflektiert meine forschungstheoretischen Überlegungen und bildet die Matrix für die Analyse und Interpretationen der empirischen Daten. Die im Schaubild angeführten Dimensionen und Kategorien haben sich aus der theoretischen Lektüre und ersten Datenanalyse (vorrangig Fragebogen und Transkription sowie erste Sichtung der Interviews) ergeben.¹⁵ Man stelle sich dabei die einzelnen Dimensionen als Behälter vor, die im Laufe der Analyse, Auswertung und Darstellung der empirischen Daten mit Inhalt und somit mit Leben gefüllt werden. Diese Vorgangsweise trägt dem doppelten Anspruch einer konzeptuellen Rahmung in Kombination mit inhaltlicher Offenheit Rechnung.

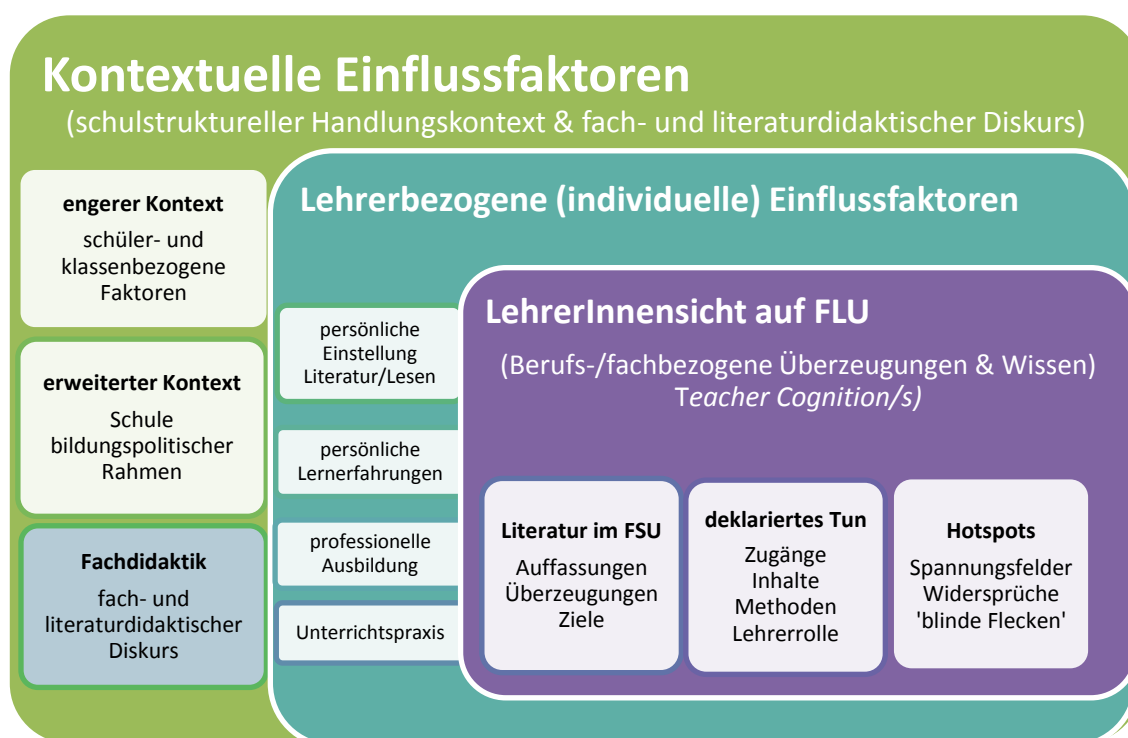


Abb. 2: Dimensionen von FLU und Einflussfaktoren (konzeptueller Rahmen)

© Christine Zingerle

2.3.1 Fachbezogene Überzeugungen: inhaltliche Strukturierung und Form

Ausgehend von der fachdidaktischen Fragestellung (FLU aus Sicht Südtiroler Englischlehrender) wurden die inhaltlich-thematischen Dimensionen (siehe zentraler Bereich der Grafik) vorab im Zuge der Erstellung der Erhebungsinstrumente (Einstiegsfragebogen

¹⁵ Da die drei Bereiche im zentralen Bereich in vielfältiger Beziehung zueinander stehen und die Komponenten nicht immer trennscharf einem Bereich zugeordnet werden können, hat diese Unterteilung vorrangig eine methodisch-pragmatische Funktion, um Übersichtlichkeit und Systematik in der empirischen Auswertung und Präsentation der daraus resultierenden Einsichten zu gewährleisten.

und Interviewleitfaden) festgelegt. Dabei beziehe ich mich auf die fünf von Calderhead (1996) definierten Domänen für *foreign language teaching*¹⁶ und habe sie mit Blick auf den Untersuchungsgegenstand (FLU) abgeändert. Im Konkreten handelt es sich hierbei um folgende Dimensionen:

- Auffassungen von FLU (Funktion/Zielsetzung), Zugänge und methodische Umsetzung (Inhalt/Methode) sowie Lehrerrolle
- *Als Hintergrundfolie*: berufs- und fachbezogenes Selbstverständnis und damit einhergehende pädagogische Wertvorstellungen (Selbstkonzept, Berufsphilosophie und „Philosophie des Schulfaches“¹⁷, eigenes Rollen- und Funktionsverständnis)
- Wahrgenommene/gefühlte Problem- und Spannungsfelder (*hotspots*) sowie Widersprüche und ‘blinde Flecken‘ bezogen auf FLU

Die Fokussierung auf einen inhaltlich klar definierten Teilbereich des fremdsprachlichen Unterrichts rückt die fachlich-inhaltliche Komponente ins Blickfeld und wirft unweigerlich die Frage nach fachbereichsspezifischen Lehrerüberzeugungen, Kompetenzen und Wissen auf. Ein generelles Sich-Zurückziehen hinter den Überbegriff *teacher cognition* erweist sich hierbei als wenig befriedigend. Deshalb ist ein kurzer Exkurs in die Forschungsliteratur angebracht, mit Blick auf unterschiedliche Konzeptionen von ‘Lehrerwissen‘, welche von Interesse und Nutzen für die vorliegende Studie sind, da sie

- a) eine Art latente Hintergrundfolie für die vorher formulierten Dimensionen darstellen (ein Aspekt, der sich erst im Laufe des Forschungsprozesses mehr und mehr herauskristallisiert hat) und/oder
- b) mit Blick auf die Rückmeldungen der Befragten von besonderem Interesse sind.

Aus fachdidaktischer Perspektive und in Hinblick auf die Aussagen und Rückmeldungen der Südtiroler Englischlehrenden sind folgende Konzepte fachbezogener Lehrerkompetenz von besonderer Relevanz:

- Lee Shulmans (1987) Rahmenmodell des fachbezogenen Lehrerwissens mit Fokus auf *pedagogical content knowledge* (PCK)
- Rainer Brommes „Philosophie des Schulfaches“ (2014 [1992]; vgl. auch Bromme und Haag 2008)

¹⁶ Calderhead (vgl. 1996, S. 721) formuliert folgende fünf Domänen für *foreign language teaching*: *beliefs about learners and learning, beliefs about teaching, beliefs about subject, beliefs about learning to teach, beliefs about self and the teaching role.*

¹⁷ Ich verwende dieses Konzept in Anlehnung an Rainer Bromme, welcher in seiner Topologie des professionellen Lehrerwissens von der „Philosophie des Schulfaches“ spricht und sich dabei auf die personenbezogenen „Überzeugungen über den Sinn und Zweck eines Schulfaches im schulischen und außerschulischen Kontext“ bezieht (vgl. Bromme und Haag 2008, S. 809 und Bromme 2014 [1992]). Nach Bromme handelt es sich hierbei um eine selektive Perspektive, welche die Inhalte des Faches generell in enger Korrelation mit den eigenen unterrichts- und fachbezogenen Wertvorstellungen wahrnimmt und bewertet.

-
- Frank Lipowskys Ergänzung obiger Konzepte mit folgenden Kategorien: selbstbezogene Kognitionen der Lehrenden, motivationale Orientierungen und Berufserfahrung

Allen drei Ansätzen ist gemein, dass sie sich nicht nur mit allgemeinen Einstellungen/Überzeugungen (*beliefs*) befassen, sondern auch explizit die fachspezifischen Wissensgrundlagen thematisieren, die dem Lehrerdanken und -handeln im Fachunterricht zugrunde liegen.

Lee Shulman (1987) entwickelte ausgehend von Unterrichtsbeobachtungen und Lehrerinterviews ein theoretisches Rahmenkonzept für die Beschreibung und das Verständnis von Lehrerwissen mit explizitem Einbezug der fachdidaktischen Dimension – ein bis dahin vernachlässigter Aspekt, der richtungweisend für nachfolgende Studien im Bereich der fachdidaktischen Lehrerkognitionforschung sein sollte. Aus fachdidaktischer Perspektive beschreibt Lee Shulman drei zentrale Wissensbereiche:

- a) Fachinhaltliches Wissen (*content knowledge*): Diese Kategorie beschränkt sich nicht auf rein fachwissenschaftliche Kenntnisse, denn Inhalte der Fachwissenschaft und des Unterrichts sind nicht deckungsgleich, sondern vielmehr benötigen Lehrende auch „Wissen über die Organisations- und Begründungsstrukturen eines Faches sowie die disziplinäre Wertigkeit bestimmter Inhalte“ (Scherf 2013, S. 19; vgl. auch Wieser 2008, S. 36 und Bromme 2014 [1992]).
- b) Curriculares Wissen (*curricular knowledge*): Diese Kategorie umfasst das Wissen sowohl über curriculare Rahmenrichtlinien als auch über den Einsatz von Unterrichtsmaterialien und -methoden, welche fachbezogen die „tools of the trade“ für die Lehrenden darstellen (vgl. Shulman 1987, S. 8).
- c) Fachdidaktisches Wissen (*pedagogical content knowledge – PCK*) als zentraler Bereich: Diese Kategorie integriert *content knowledge*, *pedagogical knowledge* und *knowledge of context* in einer Art „Alchemie des Wissens“ (vgl. Appel 2000, S. 49) und kreiert dabei „that special amalgam of content and pedagogy that is unique to the province of teachers, their own form of professional understanding“ (Shulman 1987, S. 8). Ein wesentlicher Unterschied zwischen Berufseinsteigern und praxiserfahrenen Lehrerinnen und Lehrern liegt im Ausmaß, in dem dieses fachdidaktische Wissen ausgeprägt ist.

Ähnlich wie Bernd Dewe (1992, S. 81) argumentiert Lee Shulman, dass es sich beim ‚Lehrerwissen‘ um eine Art, ‚dritte Wissensform‘ handelt, die sich aus der Relationierung von theoretischem und praktischem Wissen in Interaktion mit dem Handlungskontext ergibt, wenn er in nachfolgender Beschreibung von *pedagogical content knowledge* (PCK) auf die Transformation von Wissen und Inhalten durch die Tätigkeit des Lehrens verweist:

The key to distinguish the knowledge-base of teaching lies at the intersection of content and pedagogy, in the capacity of the teacher to transform the content he or she possesses into forms that are pedagogically powerful and yet adaptive to the variations in ability and background presented by the students. (Shulman 1987, S. 15)

In diesem Sinne transformiert Methodik und Didaktik nicht den Inhalt, sondern kreiert ihn neu, wobei nach Lee Shulman (Freeman 2016, S. 172) der „social context of the classroom“ den Schlüssel für diesen Integrations- und Konstruktionsprozess darstellt (vgl. auch Steinbrügge 2016, S. 16). Ausgehend von dieser Grundannahme gilt Lehrerwissen als „situated in the person of the teacher and the place of the classroom“ (Freeman 2016, S. 171).¹⁸ In diesem Prozess des *pedagogical reasoning* docken die Lehrenden an sieben unterschiedliche Wissensbereiche an, welche nach Shulman sind: *content, general pedagogical and pedagogical content knowledge, curriculum, learners and their characteristics, educational context and educational ends* (vgl. Shulman 1987, S. 8).

Auch Rainer Bromme (2014 [1992]) rückt in seiner „Topologie des professionellen Lehrerwissens“ fachspezifische Inhalte in den Vordergrund und führt in Erweiterung von Lee Shulmans Rahmenkonzept die Kategorie „Philosophie des Schulfaches“ neu ein. Dabei geht es nach Bromme um „die *Überzeugungen* über den *Sinn und Zweck eines Schulfaches* im schulischen und außerschulischem Zusammenhang“ (Bromme und Haag 2008, S. 809; meine Hervorhebung). Dies impliziert eine bewertende Perspektive auf die Inhalte des Faches und des Unterrichts in Verbindung mit fachbezogenen Wertvorstellungen bezüglich Zielsetzungen und Methoden der Vermittlung. In diesem Sinne sind diese generellen fachbezogenen Überzeugungen und damit einhergehenden Wertvorstellungen einem „implizite[n] Unterrichtsinhalt“ gleichzusetzen, der ähnlich einem „hidden curriculum“¹⁹ Lehrerdenken und -handeln und somit Lehr- und Lernprozesse maßgeblich beeinflusst und prägt. Werte und Überzeugungen werden unterrichtet, ob wir es wollen oder nicht, denn, so Judith L. Yero (2010, S. 14): „Even more than ‘what’ [the teachers] plan to teach, their personal values and behaviors are part of the ‘taught’ curriculum.“

Sowohl bei Lee Shulman als auch bei Rainer Bromme fehlt das Wissen der Lehrenden über sich selbst und über ihre berufliche Identität als eigenständige Kategorien (vgl. dazu Kunze 2004, S. 29). Dies führt dazu, dass Frank Lipowsky (2006) obige Lehrerkompetenzmodelle um die Aspekte der selbstbezogenen Kognitionen (berufliches Selbstverständnis, Wahrnehmung bzw. Einschätzung der eigenen Selbstwirksamkeit), der motiva-

¹⁸ Analog dazu verorten auch Elbaz (1983) und Golombek (1998) *personal practical knowledge* (i. e. ‚Lehrerwissen‘) an der Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis mit Verankerung in der Persönlichkeit und Unterrichtspraxis sowie in dynamischer Wechselbeziehung mit den jeweiligen Handlungskontexten.

¹⁹ So widerlegt auch der Bildungstheoretiker Larry Cuban in seinem Werk *The Hidden Variable* (1995; zit. in Yero 2010, S. 3) den Mythos, dass ausschließlich „a well-defined curriculum“ bestimmt, was in der Schule gelehrt und gelernt wird; er spricht indessen von vier Curricula, die direkt und indirekt in Lehr- und Lernprozessen eine Rolle spielen und in vielerlei Hinsicht zusammenwirken: *the official, the taught, the learned and the tested curriculum*.

tionalen Orientierungen sowie der Berufserfahrung ergänzt und seinerseits ein umfassendes Rahmenkonzept fachbezogener Lehrerkompetenzen mit folgenden Dimensionen entwirft: Professionswissen (fachlich, fachdidaktisch, pädagogisch), epistemologische und wertebezogene Überzeugungen, selbstbezogene Kognitionen und motivationale Orientierungen sowie Berufserfahrung (ebd., S. 50–55; vgl. dazu auch Legutke und Schart 2016). In diesem Kontext verweist Frank Lipowsky auf empirische Studien im Bereich Mathematik, die einen eindeutigen Zusammenhang zwischen Wahrnehmung der eigenen Selbstwirksamkeit (*teacher efficacy*) und Merkmale des unterrichtenden Handelns aufzeigen:

Lehrpersonen mit einer hohen Wirksamkeitsüberzeugung setzen sich höhere Ziele, verwenden mehr Zeit auf die Planung von Unterricht, sind offener für neue Ideen, probieren öfter etwas Neues aus, arbeiten länger und ausdauernder mit schwächeren Schülern, nutzen Rückmeldungen ihrer Schüler eher für eine Weiterentwicklung ihres Unterrichts, sind enthusiastischer und haben eine höhere Bindung an den Lehrerberuf. (Lipowsky 2006, S. 55)

Mit Blick auf die Lehrerrückmeldungen sind vor allem zwei Bereiche besonders interessant und spannend: zum einen der Aspekt der motivationalen Orientierungen in einem emotional aufgeladenen Bereich wie Literatur im fremdsprachlichen Unterricht und zum anderen die Darstellung und Rolle selbstbezogener Kognitionen (berufliches Selbstverständnis sowie Wahrnehmung/Einschätzung der eigenen Selbstwirksamkeit) im spezifischen Kontext des fremdsprachlichen Literaturunterrichts (siehe Kap. 6.4 ff zu den Lehrerrollen im FLU: Kognitionen und Funktionsverständnis).

Wie aus den bisherigen Ausführungen hervorgeht, vermischen sich Konstrukte wie Fachwissen, persönliche sowie fach- und gegenstandsbezogene Überzeugungen, Wertevorstellungen, subjektives Wissen, Können und Handeln in einem übergreifenden erweiterten Wissens-/Kognitionsbegriff, der ein komplexes dynamisches Konstrukt beschreibt, das nur in Teilen explizit und in Sprache fassbar ist (vgl. exemplarisch Scherf 2013, S. 18–23; Wieser 2008, S. 34–44). Lehrerwissen ist nicht nur in seiner inhaltlich-thematischen Strukturierung äußerst komplex und vielschichtig, sondern es manifestiert sich auch in unterschiedlichen Wissensformen, wobei folgende vier im Rahmen der vorliegenden Studie bedeutsam sind, welche sich an den in Scherf (2013, S. 22) diskutierten Wissensformen orientieren:

- fachlich-fachdidaktisches (deklaratives) Wissen sowohl über Unterrichtsgegenstände als auch über (abstraktes) didaktisches und methodisches Fachwissen
- praktisch-prozedurales Handlungs- und Erfahrungswissen
- episodisches Wissen (Ereignis-Erinnerungen)
- metakognitives Wissen als reflexives Wissen zum eigenen Wissen und Handeln

Während die erste Dimension (deklaratives) Fachwissen beschreibt, das größtenteils explizit vorhanden ist und verbalisiert wird, entsteht das (prozedurale) Handlungs- und Er-

fahrungswissen vorwiegend durch persönliche Erfahrungen und beschreibt implizit vorliegendes operatives Wissen für praktisches Handeln in Lehr- und Lernprozessen und ist nur bedingt verbalisiert.

Während in der bisherigen Diskussion die inhaltlich-thematische Strukturierung der Lehrersichtweisen in unterschiedlichen Wissensformen im Vordergrund stand, ausgehend von der ersten Forschungsfrage (*Wie sehen Südtiroler Englischlehrende unterschiedlicher Schulstufen Literatur im fremdsprachlichen Englischunterricht?*), verschiebt sich der Fokus in den nachfolgenden Abschnitten auf die Einflussfaktoren dahinter und somit auf die Forschungsfragen zwei und drei:

- Woher kommen die Sichtweisen/Auffassungen der Englischlehrenden hinsichtlich fremdsprachlichen Literaturunterrichts und welche Rolle spielen dabei lehrerbezogene (individuelle) Faktoren und schulstruktureller Handlungskontext im engeren und weiteren Sinn?
- Welche fach- und literaturdidaktischen Konzepte finden sich in den Vorstellungen und Überzeugungen der Englischlehrenden wieder und wie stellen sie sich aus unterrichtspraktischer Perspektive dar?

2.3.2 Einflussfaktoren: Faktoren der Genese und Veränderbarkeit

Die Annahme, dass Lehrerkognitionen ihren Ursprung sowohl in der Person als auch in der sozialen Umwelt haben, gilt mittlerweile in der Lehrerkognitionsforschung als unumstritten (vgl. exemplarisch Appel 2016; Benitt 2015, S. 197; Borg 2015 und Freeman 2016). Diese doppelte Perspektive liegt auch der Analyse und Auswertung der empirischen Daten zugrunde, welche zwei grundlegende Zugänge der Lehrerkognitionsforschung verbindet (vgl. diesbezüglich u. a. Scherf 2013; Wieser 2008; Appel 2000 und 2016; Benitt 2015; Freeman 2016):

Kognitionspsychologische (personenorientierte) Zugänge

Sie sehen den Forschungsgegenstand im Individuum verankert und beschäftigen sich mit personenbezogenen, biografischen Aspekten von Erfahrung und Erfahrungswissen. Vorrangiges Ziel ist es, die konzeptuelle Welt der Lehrenden aus deren Innenperspektive heraus zu erfassen (Elbaz 1983, S. 10), indem sie die Stimme (*voice*) der Lehrenden in der Forschung hörbar machen und gleichzeitig ihr Wissen als „Experten der Praxis“ (Kunze 2004, S. 16) aufwerten – ein Erfahrungswissen, das in geringerem Maße als Expertenwissen Anerkennung findet, als es in anderen Professionen der Fall ist (vgl. Appel 2000, S. 17).

Wissenssoziologische (soziokulturelle) Zugänge

Sie sehen den Forschungsgegenstand im Kollektiv (d. h. in der sozialen Umwelt, in geteilten Erfahrungsräumen und kollektiven Sinnstrukturen) verortet. Insofern rücken sie den intersubjektiv-situativen und sozial determinierten Aspekt in den Vordergrund, indem sie den oben skizzierten Ansatz um den „Aspekte der *Gemeinsamkeit*“ (ebd.; Hervorhebung im Original) erweitern, denn, wie Joachim Appel (2000, S. 17) präzisiert, werden Erfahrungen und damit einhergehende Überzeugungen nicht nur privat und immer wieder neu gemacht. Die Sicht- und Erfahrungsweisen mögen zwar individuell verschieden ausfallen, die Anforderungen sind hingegen strukturell vorgegeben (vgl. Appel 2016, S. 26–27), mit anderen Worten:

LehrerInnen mögen die Unterrichtssituation auf unterschiedliche Weise verarbeiten und aufgrund ihres „biographischen Gepäcks“ auch unterschiedlich konzeptualisieren. All dies findet jedoch gegenüber einer institutionell gegebenen Situation statt, die diese Verarbeitungen und Gestaltungen in all ihren individuellen Variationen maßgeblich prägt. (Appel 2000, S. 18)²⁰

Nachfolgende Abschnitte in diesem Kapitel orientieren sich aus forschungspragmatischen Gründen der Systematik und Übersichtlichkeit an dieser Zweiteilung, auch wenn in der Realität persönlichkeitsorientierte und kontextuelle sozial determinierte Faktoren in vielfacher Weise interagieren und verknüpft auftreten.

2.3.2.1 Lehrerbezogene (individuelle) Einflussfaktoren

[A] teacher's learning and development is linked to her personal background, her experience, and if applicable, her professional training.
(Benitt 2015, S. 45)

Da Unterricht als sozialer interaktiver Prozess (Appel 2000, S. 31–32) die gesamte Persönlichkeit von Lehrenden, ihre biografischen Erfahrungen, Wertvorstellungen und Emotionen in die Betrachtung einbezieht, ist es notwendig, Erfahrungswissen und damit einhergehendes Können „nicht nur punktuell, d. h. als Wahrnehmung einer bestimmten Situation zu betrachten, sondern in [ihrer] zeitlichen Entwicklung“ (ebd., S. 33). Diese persönliche berufsbiografische Dimension ist im Lehrerberuf allgemein und bezogen auf FLU im Speziellen von Bedeutung, da sie die Verbindung zwischen Person und Beruf darstellt und somit den Blick für persönliche, berufs- und fachbereichsbezogene Überzeugungen öffnet, welche unausweichlich auch blinde Flecken, Einengungen, Widersprü-

²⁰ Donald Freeman (2016, S. 63) spricht in diesem Zusammenhang von *social facts* und definiert diese als „truths about the world that are shared by certain communities“. In diesem Sinn wirken *social facts* in zweifacher Weise und erfüllen eine doppelte soziokulturelle Funktion: Als *facts of the matter* definieren sie „what is taken as true by a group or community“ und kreieren dadurch gewissermaßen ihre eigene Wirklichkeit und Wahrheit; als *the facts that matter* postulieren sie ihren Geltungsanspruch „in that they are centrally important and definitional for that community“ (Freeman 2016, S. 16). Insofern bedarf es auch einer gemeinsamen Sprache, denn „[b]eing a member [of a discourse community] means talking the walk and walking the talk of the discipline as a community of explanation“. In diesem Kontext ist auch die Zusammenschau zwischen subjektiven Lehrersicht- und Erfahrungsweisen und fach- und literaturdidaktischem Diskurs einzuordnen.

che und auch Konflikte beinhalten (ebd.). kann man sich diese allgemeinen und fachbezogenen Überzeugungen und Wertvorstellung als eine Art Filter oder Brille vorstellen, durch welche die Lehr- und Lernprozesse sowie neue Konzepte aufgenommen werden. Zudem erweisen sie sich aufgrund ihrer oftmals frühen Prägung als relativ stabil und veränderungsresistent, „selbst wenn sie in Widerspruch zur Realität und zu wissenschaftlichen Forschungsergebnissen stehen“ (Caspari 2003, S. 36; siehe auch Yero 2010, S. 29; Tsui 2007; Borg 2009; Benitt 2015).

Mit Blick auf die Fragestellung und das damit einhergehende Erkenntnisinteresse sind im Rahmen der vorliegenden Studie die folgenden personenbezogenen (individuellen) Einflussfaktoren von besonderem Belang:

- ihre persönliche Einstellung zum Lesen und zur Literatur der befragten Englischlehrenden
- ihre persönlichen Schul- und Lernerfahrungen in Verbindung mit (fremdsprachlichem) Literaturunterricht
- ihre berufliche Sozialisation durch institutionelles berufliches Lernen (Aus- und Fortbildung) und persönliche Unterrichtspraxis und -erfahrung

Eigene Lernerfahrung (*apprenticeship of observation*)²¹

Die Relevanz eigener Lernerfahrung als potenziell prägender Einflussfaktor auf die eigene Unterrichtsgestaltung gilt als unumstritten. Diese implizit erworbenen Erfahrungen und Erinnerungen bilden oftmals – vor allem in den Anfangsjahren und/oder bei fehlender formaler Lehrerausbildung – einen wichtigen Bezugspunkt für die eigene Wahrnehmung, was Unterricht ist bzw. wie er sein/nicht sein sollte. Somit lässt sich mit Donald Freeman behaupten: „[T]he time spent participating as a student lays down a foundation of experience that provides a sort of default option as we were are learning to teach“ (Woodward et al. 2018, S. 10). Zudem können auf Lehrerseite die Erinnerungen an und die Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit sich prägend auf die spätere Wahrnehmung der eigenen Schülerinnen und Schüler, die Erwartungen an sie und die Vorstellungen, wie sie lernen, auswirken (vgl. Tsui 2007, S. 1051–1052; Appel 2000, S. 35; Schädlich 2009, S. 60; Legutke 2016, S. 94–95; Yero 2010, S. 29). Damit wird auch die Problematik der Projektion von Lehrerseite ins Blickfeld gerückt, ein Aspekt, auf den im Rahmen der Diskussion der empirischen Daten an unterschiedlichen Stellen verwiesen wird. Siehe dazu Kap. 7.1.2.1 für eine datenbasierte Diskussion der Relevanz der eigenen Lernerfahrung im Rahmen der vorliegenden Studie.

²¹ Dan Lortie (1975; zit. in Tsui 2007) spricht in diesem Zusammenhang von *apprenticeship of observation* (Lehrzeit durch Beobachtung) und verweist darauf, dass die Lehrerinnen und Lehrer einmal selbst als Schülerinnen und Schüler einer langjährigen Erfahrung von Unterricht ausgesetzt waren.

Man kann also von zweierlei ausgehen: zum einen davon, dass die persönlichen Erfahrungen mit fremdsprachlichem Literaturunterricht aus der Schul- und Studienzeit die eigenen Vorstellungen von und Zugänge zu fremdsprachlichem Literaturunterricht mitprägen, und zum anderen davon, dass Lehrende nicht einmal zu Beginn ihrer Ausbildung unbeschriebene Blätter sind (vgl. Legutke 2016, S. 94–95 und Yero 2010, S. 22–23). Die Frage der Konstruktion und Integration von Erfahrungen und Wissen tritt in den Fokus und bildet so die Überleitung in den nächsten Abschnitt.

Berufliche Sozialisation: institutionelles Lernen und Unterrichtspraxis

Dieser Abschnitt fokussiert sowohl Faktoren der Genese als auch Faktoren der Veränderbarkeit von fachbezogenen Überzeugungen und Kompetenzen. Basierend auf den Aussagen der befragten Englischlehrenden sind vorrangig folgende Aspekte von Interesse:

- das Verhältnis zwischen institutionellem beruflichem Lernen (Aus- und Fortbildung) und Unterrichtspraxis
- der Vergleich zwischen Berufseinsteigern und praxiserfahrenen Lehrenden

Eine detaillierte Betrachtung oben genannter Aspekte erfolgt ausgehend von den Aussagen und Rückmeldungen der befragten Englischlehrenden im Rahmen der Auswertungskapitel 7.2.1. und 7.1.2.2.

Vorausgeschickt sei jedoch, bezogen auf den zweiten Punkt, dass eine Reihe von Vergleichsstudien zwischen Berufseinsteigern und praxiserfahrenen Lehrenden zum Schluss kommt, dass Letztere über fachbezogenes prozedurales und implizites Wissen verfügen, welches die Ersteren noch nicht im selben Ausmaß abrufbar haben. Demzufolge scheint ein wesentlicher Unterschied zwischen Novizen im Lehrerberuf und erfahrenen Praktikern vor allem im Ausmaß zu bestehen, in dem ihr fachdidaktisches und bereichsbezogenes Wissen (*pedagogical content knowledge*) – zusammengesetzt aus der Synthese von *content knowledge*, *pedagogical knowledge* und *knowledge of context* – ausgeprägt ist und sie dadurch befähigt (geplant und auch spontan), gegenstands-, situations- und kontextbezogen zu agieren und reagieren (vgl. Marsh et al. 2014, S. 182 und Appel 2000, S. 49). Mit anderen Worten:

[E]xperienced teacher have more fully developed schemata of teaching on which to base their instructional decisions; they also possess vast amounts of knowledge about typical classrooms and students to the extent that they often know a lot about their students even before they meet them. Such expert knowledge is not available to inexperienced teachers. (Borg 2015, S. 47; vgl. auch ebd., S. 328 und Appel 2000, S. 14)

Für diese Art von Erfahrungs- und Handlungswissen, welches ein Konglomerat aus unterrichtspraktischer Erfahrung, bewusster Reflexion und konkreter Entscheidungsfindung darstellt, prägte Lee Shulman den Begriff *wisdom of practice* (Weisheit der Praxis), wobei er folgende Präzisierung vornimmt:

There is an important distinction to be made between existing practice, that is, what practitioners already do, and *wisdom of practice*, which refers to the full range of practical arguments engaged by practitioners as they reason about and ultimately make judgements and decisions about situations they confront and actions they must take. (Shulman 2004, S. 560; zit. in Lindow 2015, S. 36; meine Hervorhebung).

Michael Schart schließt sich an obige Überlegungen an, wenn er als Kern des Lehrens die Fähigkeit beschreibt, mit widersprüchlichen Anforderungen umzugehen und auch Paradoxien auszuhalten, so z. B. „das Nichtplanbare zu planen“ oder „einem Curriculum zu folgen und zugleich auf jeden einzelnen Lernenden einzugehen“ (2014, S. 41). In diesem Sinne ist eine gute Lehrerin, ein guter Lehrer in der Lage, die dynamische Kultur des Klassenzimmers zu verstehen und darin zu agieren (Legutke 2016, S. 95), wobei Gestaltungs- und Spielräume erkannt und genutzt werden.

Nachdem die individuellen personenbezogenen Einflussfaktoren thematisiert wurden, wenden sich die nächsten zwei Abschnitte den kontextuellen Einflussfaktoren zu, welche in zwei Bereiche untergliedert werden:

- a) kontextuelle Faktoren als schulstruktureller Handlungskontext mit Fokus auf die Englischlehrenden als Mitglieder einer Schulgemeinschaft und Handelnde in einem spezifischen bildungspolitischen Kontext (vgl. Wieser 2008, S. 16)
- b) kontextuelle Faktoren als fach- und literaturdidaktischer Diskurs, wobei die Englischlehrenden als eingebunden in eine fachdidaktische *community of discourse* und *practice* wahrgenommen werden (vgl. Shulman und Shulman 2008; Freeman 2016; England 2017)

Diesem Vorgehen legt Joachim Appels weit gefasste Definition von Kontexten zugrunde, wobei diese als „konzeptuelle[r] Rahmen“ beschrieben werden, „innerhalb dessen die Befragten fremdsprachliche Konzepte verstehen und bewerten“ (2000, S. 97). Vor diesem Hintergrund sind sprachliche Äußerungen nicht nur in der Person verortet, sondern sie sind auch sozial geprägt und Ausdruck von verschiedenen Gruppenzugehörigkeiten mit geteilten Erfahrungsräumen (Fachschaft, Schulgemeinschaft, fachdidaktische *community of discourse* und *practice*, dessen wissenschaftliches Pendant der fach- und literaturdidaktische Diskurs ist). Insofern können sie im Sinne Donald Freemans (1996, S. 744) auch als „statements of connection“ angesehen werden.

2.3.2.2 Kontextuelle Faktoren: schulstruktureller Handlungskontext

Teachers' beliefs coadapt with contexts as the experience of past language teaching and learning is fitted to the here-and-now context, while the adaptation of the belief system transforms the context.
(Zheng 2015, S. 4)

Wie mehrmals unterstrichen, finden Lehr- und Lernprozesse nicht in einem luftleeren Raum statt und können nicht ohne Kontext(e) gedacht werden. Dieser Abschnitt (mit Blick auf Forschungsfrage zwei) widmet sich dem konkreten Handlungskontext der Lehrertätigkeit, welcher als integraler Bestandteil des „teachers' belief system“ angesehen

werden muss und nicht nur als „a separable ‚frame‘ surrounding the belief system“ (ebd.; vgl. Borg 2015). Als solcher umfasst er sowohl „physical spaces“ als auch „social-emotional spaces created by the teacher“ (Marsh et al. 2014, S. 55). Bezogen auf den eigentlichen Handlungskontext der Lehrertätigkeit gilt es zwischen zwei Ebenen zu unterscheiden:²²

- a) Unterricht im engeren Sinne (klassen- und schülerbezogene Faktoren)
- b) erweiterter Kontext jenseits des Klassenzimmers (schulstruktureller und institutioneller Kontext, i. e. Schulstufe/-typ und bildungspolitischer Rahmen)

Unterricht im engeren Sinn (klassen- und schülerbezogene Faktoren)

What teachers know and do is part of their identity work, which is continuously performed and transformed through interactions in the classrooms.
(Miller 2009, S. 175)

Die Klasse und die spezifische Lerngruppe bilden als Hauptaktionsraum den zentralen Dreh- und Angelpunkt im Denken und Handeln der Lehrenden. In diesem Zusammenhang sind mit Blick auf die Aussagen und Rückmeldungen der befragten Englischlehrenden folgende Aspekte von besonderer Relevanz:

- Unterrichten als personenzentrierte Tätigkeit (Beziehung als Wert)
- Klasse/Lerngruppe (Gesamtheit und Heterogenität)
- Beziehungsorientierung *versus* Fachorientierung
- Unterricht als multifaktorieller Raum

Unterrichten als personenzentrierte Tätigkeit (Beziehung als Wert)

Betrachtet man Unterrichten als personenzentrierte Tätigkeit (vgl. Legutke 2016, S. 95), erlangt der Beziehungsaspekt eine zentrale Bedeutung. In seiner Studie zum Erfahrungswissen von Sprachlehrenden stellt Joachim Appel (2000, S. 141) fest, dass für zahlreiche Lehrende die persönliche Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern das Medium darstellt, „in dem Unterricht stattfindet“. Insofern hat Lehren „immer auch eine psychodynamische Dimension“, denn Unterrichten bedeutet: „Atmosphäre schaffen, einen Draht finden, eine Beziehung aufbauen, mit Emotionen arbeiten“ (Appel 2016, S. 27). Die befragten Lehrenden schreiben dieser emotional-affektiven Komponente besonders in Verbindung mit Literatur eine zentrale Rolle zu – ein Aspekt, der im Zuge der empirischen Auswertung punktuell immer wieder aufgegriffen und explizit in Kap. 6.5 thematisiert wird, und zwar in Verbindung mit Literaturunterricht als sozialer, personenorientierter Ort.

²² Diese Unterteilung wurde in Anlehnung an ähnliche Studien von Appel (2000) und Zheng (2015) vorgenommen. Hierbei handelt es sich um Faktoren, die direkt und indirekt auf die Lehrersicht- und Erfahrungsweisen und somit auch auf die Lehr- und Lernprozesse einwirken.

Klasse/Lerngruppe (Gesamtheit und Heterogenität)

Pädagogisch arbeiten bedeutet zwei entgegengesetzten Ansprüchen gleichzeitig Genüge tun (vgl. Appel 2000). Einerseits geht es auf Lehrerseite darum, dem Einzelnen gerecht zu werden – eine Forderung, die immer wieder von schülerzentrierten Ansätzen formuliert wird und auch in den Köpfen der Lehrenden als Anforderung und Herausforderung stark verankert zu sein scheint. Andererseits sehen sich die Lehrenden mit dem „strukturell gegebenen Gruppencharakter von Unterrichtssituationen“ (ebd., S. 114–115) konfrontiert, denn Unterrichten bedeutet vor einer Klasse stehen, mit ihr auch als Gesamtgruppe zu interagieren und sie dabei als Ganzheit wahrzunehmen und ihr als solcher auch Rechnung zu tragen.

Das Thema Heterogenität und Individualisierung scheint vor allem Englischlehrenden bestimmter Schulstufen und Schultypen (vorrangig MS und Fachoberschulen) unter den Nägeln zu brennen, wie verschiedene Lehreraussagen belegen, die den doppelten Anspruch thematisieren, einerseits der Klasse als Ganzes gerecht zu werden und andererseits der Heterogenität der einzelnen Lerner (Kenntnisse, Kompetenzen sowie Interessen) Rechnung zu tragen. Insofern besteht auf Lehrerseite die Quadratur des Kreises darin, diese oftmals gegensätzlichen Ansprüche unter einen Hut zu bringen – eine Anforderung, die von zahlreichen Lehrenden als erhebliche Belastung und Herausforderung empfunden und beschrieben wird (siehe dazu Kap. 7.2.1.2 zu Heterogenität als Normalität und Herausforderung).

Beziehungsorientierung oder Fachorientierung

Unterricht ist nicht nur „Teilnahme und Psychodynamik“, sondern hat auch eine eindeutig „inhaltliche Agenda“, wie Joachim Appel in seinem Beitrag *Fremdsprachen Lehren: Interaktion, Wissen und Denkstil* unterstreicht (2016, S. 30; vgl. auch Appel 2000, S. 155). Ebenso wie sich Lehrende ihren Schülerinnen und Schülern gegenüber verpflichtet fühlen, empfinden sie auch eine Verantwortung und Verpflichtung der Sache, i. e. ihrem Fach, gegenüber. Damit rückt Joachim Appel ein weiteres Spannungsfeld ins Blickfeld, welches auch in den Lehreraussagen des Öfteren Erwähnung findet und im Rahmen der vorliegenden Studie in zweifacher Hinsicht von Interesse ist.

Im Gegensatz zu anderen schulischen Sachfächern fällt der Sprache im fremdsprachlichen Unterricht eine doppelte Rolle und Funktion zu, und zwar als „the lesson content“ und als „the means of teaching that content“ (Freeman 2016, S. 178). Da Sprache sowohl Sachinhalt als auch Medium der Vermittlung ist, muss im fremdsprachlichen Englischunterricht Sprache zuerst als „classroom content“ genauer definiert werden, was sich im Vergleich zu anderen schulischen Fächern als deutlich offener und komplexer erweist, da im Gegensatz zu anderen Sachfächern (so z. B. in Mathematik, Biologie oder Geschichte)

eine klar umrissene inhaltliche Bezugsdisziplin fehlt. Auch wenn fremdsprachlich-diskursive Handlungskompetenz einvernehmlich als übergeordnetes Lehr- und Lernziel des fremdsprachlichen Unterrichts allseits anerkannt ist, bleibt weiterhin völlig offen und diskutabel, anhand welcher konkreter Inhalte diese übergeordnete Zielsetzung angepeilt werden kann, soll bzw. muss (vgl. ebd., S. 60).

Vor diesem Hintergrund setzt sich die vorliegende Studie zum Ziel zu erkunden, welche Rolle und Funktion die Lehrenden selbst Literatur im fremdsprachlichen Englischunterricht zuschreiben. Diese Frage ist umso spannender, als es sich bei Literatur um einen Teilbereich des fremdsprachlichen Englischunterrichts handelt, dem eine klare Funktionszuschreibung fehlt und der sich im handlungsorientierten kommunikativen Fremdsprachenunterricht und in den relevanten bildungspolitischen Dokumenten (i. e. *RRL*) an den Rand gedrängt sieht.

Unterricht als multifaktorieller Raum

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass Lehrende sich mit vielerlei auch komplexen und auch widersprüchlichen Anforderungen konfrontiert sehen. Teilt man das Bild von Unterricht als einem sozialen, dynamischen, multifaktoriellen Raum, wo sich Lehren als Handeln in dynamischen, interpersonellen Praxissituationen konkretisiert, deren Merkmale begrenzte Plan- und Steuerbarkeit, Unsicherheit und Ungewissheit, sowie Instabilität und Einzigartigkeit sind (vgl. Legutke 2016, S. 95 und Lindow 2015), erscheinen gegensätzliche Anforderungen und Ansprüche, Werte- und Interessenskonflikte, Antinomien und blinde Flecken, das Treffen von widersprüchlichen Entscheidungen eher als die Regel und nicht die Ausnahme (vgl. ebd., S. 47; Appel 2000, S. 33; Schart 2014). So beispielsweise spricht Ina Lindow (2013 und 2015) von einer *systematischen Unsicherheit*, die der Tätigkeit des Unterrichtens innewohnt.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit stellt sich die Frage, inwieweit und in welcher Ausprägung den Sichtweisen Südtiroler Englischlehrender auf FLU diese *systematische Unsicherheit* anhaftet und wie bzw. wo sie sich manifestiert.

Erweiterter Kontext jenseits des Klassenzimmers

Der erweiterte Kontext verortet Lehr- und Lernprozesse im schulstrukturellen und institutionellen Kontext (i. e. Schulstufe/-typ und bildungspolitischer Rahmen), der als zusätzliche Variable das unterrichtende Denken und Handeln der Lehrenden maßgeblich beeinflusst und prägt. Im Rahmen der Auswertung werden die schulstrukturellen und institutionellen Faktoren ausgehend von den Lehrerrückmeldungen thematisiert, wobei interessant ist zu beleuchten, a) inwieweit die unterschiedlichen schulstrukturellen Kontexte die Lehrersichtweisen auf FLU bestimmen und b) wie das Verhältnis zwischen individuellen Überzeugungen einerseits und pragmatischen Anforderungen des Handlungskontexts andererseits wahrgenommen und dargestellt wird.

Der Forschungsgegenstand (FLU aus der Perspektive Englischlehrender an Südtiroler Mittel- und Oberschulen) und das damit einhergehende Erkenntnisinteresse können nicht losgelöst von ihrer kontextuellen Gebundenheit gesehen und verstanden werden. Da die schul- und bildungspolitische Situation Südtirols einige Besonderheiten im Vergleich zu Deutschland aufweist, ist es notwendig, auf diese einzugehen, sofern sie von Relevanz für die vorliegende Arbeit sind. Diese Ausführungen würden den Rahmen dieses Unterkapitels sprengen und werden in ein separates Kapitel (Kap. 3.1 und 3.1.1) mit folgender Schwerpunktsetzung ausgelagert: allgemeiner bildungspolitischer Rahmen (Autonome Provinz Bozen – Südtirol/Italien) und Englisch an Südtiroler Mittel- und Oberschulen laut *RRL* (Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2009 und 2010).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der schulische Handlungskontext (im engeren und weiteren Sinn) aus Lehrersicht sowohl als förderlicher Faktor (*facilitation*) als auch hemmender, einschränkender Faktor (*limitation*) empfunden werden kann (vgl. Zheng 2015, S. 157) – ein Aspekt, der auch in den Lehrerrückmeldungen klar zutage tritt. Lehrerdenken und -handeln scheinen sich „in einem Spannungsfeld zwischen Determiniertheit durch Strukturen und Spielräumen bei deren Gestaltung“ zu entwickeln und bewegen (Appel 2001, S. 190; vgl. auch Wieser 2008, S. 16 und Lindow 2015).

2.3.2.3 Kontextuelle Faktoren: fach- und literaturdidaktischer Diskurs

*Was Lehrerinnen tun, findet vor dem Hintergrund eines Denkstils statt.
Dieser kann die gängige Praxis in Frage stellen, er kann sie anregen oder auch konsolidieren.
(Appel 2016, S. 28)*

Dieser Bereich steht im direkten Zusammenhang mit der Forschungsfrage drei (*Welche fach- und literaturdidaktischen Konzepte finden sich in den Vorstellungen und Überzeugungen der Englischlehrenden wieder und wie stellen sie sich aus unterrichtspraktischer Perspektive dar?*). Dementsprechend blickt er auf den fach- und literaturdidaktischen Diskurs aus zweierlei Perspektiven, und zwar als

- Bezugsvariable für die Lehrersicht- und Erfahrungsweisen und
- Bezugspunkt für den vergleichenden Dialog zwischen Praxis und Theorie.

Die In-Beziehung-Setzung von Theorie und Praxis findet unter der Prämisse statt, dass es sich beim Erfahrungs- und Handlungswissen der Lehrenden und dem Wissenschaftswissen (Fach- und Literaturdidaktik) zwar um unterschiedliche, aber gleichwertige, sich gegenseitig potenziell ergänzende Perspektiven und Zugänge handelt, die es erst einmal zu verstehen und nicht vorschnell gegeneinander auszuspielen gilt (vgl. dazu u. a. Caspari 2003, S. 260–261; Appel 2000, S. 20; Kunze 2004, S. 30; Nünning 2004, S. 92).²³

²³ Joachim Appel beschreibt den sogenannten Gegensatz zwischen Theorie und Praxis als einen „*Unterschied zwischen Wissenstypen*“ (2000, S. 270; Hervorhebung im Original), welche in unterschiedlichen, aber komplementären Beziehungen zueinander stehen können. Donald Freeman (2016, S. 85) wiederum spricht bezogen auf diese zwei Wissenstypen von *disciplinary* und *situated knowledge*, zwei Begriffe, die den Nagel ziemlich genau auf den Kopf treffen. Michael Schart hingegen spricht von pädagogischen Alltagstheorien, welche sich unmittelbar in der Praxis bewähren und schnelles Handeln ermöglichen.

Folglich werden in der vorliegenden Studie die Ergebnisse zuerst aus den Fragebögen und Interviews gewonnen und erst in einem zweiten Schritt mit der fach- und literaturdidaktischen Literatur in Bezug gesetzt.²⁴ Dabei geht es nicht um Wertung, sondern Ziel ist es, Einblicke in das Verhältnis zwischen Praxis und Theorie in einem fachdidaktisch klar umrissenen Bereich zu gewinnen und dort einen konstruktiven, auf Augenhöhe angelegten Dialog zwischen Praxis und Theorie anzubahnen.

In seinem Beitrag *Fremdsprachen lehren: Interaktion, Wissen, Denkstil* weist Joachim Appel (2016) darauf hin, dass nicht nur das Erfahrungs- und Handlungswissen der Lehrenden, sondern auch der jeweils gängige bildungspolitische, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Diskurs sowie deren erklärte Geltungsansprüche soziokulturell geprägt und somit Ausdruck des spezifischen Zeitgeistes einer Gruppe/Gesellschaft sind. Während Donald Freeman (2016, S. 16) in diesem Zusammenhang von *social facts* spricht, verwendet Appel den Begriff „Denkstil“ und führt u. a. die Absage an den Frontalunterricht und die Forderung nach Authentizität, Gebrauch bzw. Funktion vor Sprachform als Beispiel für derzeit vorherrschende Denkstile im Fremdsprachenunterricht an. Die dem Zeitgeist entsprechenden Denkstile wirken in mehrfacher Art und Weise auch auf die Lehrenden und die Unterrichtspraxis ein, denn sie sind nach Joachim Appel (2016, S. 29)

ein wesentlicher Teil des fachsozialen Fluidums, in das Praxis eingebettet ist. Sie wirken über die Einstellungen von Lehrkräften – und seien es Schuldgefühle – auf die Praxis zurück. Was Lehrerinnen tun, findet vor dem Hintergrund eines Denkstils statt. Dieser kann die gängige Praxis in Frage stellen, er kann sie anregen oder auch konsolidieren. [...] Innovation findet, unter anderem, über einen Wechsel des Denkstils statt.

Diese fach- und literaturdidaktischen Denkstile gelangen nicht selten in ein Spannungsfeld mit dem Handlungs- und Erfahrungswissen der Lehrenden. Somit liegt ein Nutzen der In-Beziehung-Setzung zwischen Praxis und Theorie darin, zu erkunden, wie die vorherrschenden theoretischen Positionen der Fach- und Literaturdidaktik aus der Innensicht der Lehrenden perzipiert und reflektiert werden. Die damit einhergehenden Erkenntnisse ermöglichen Einblicke in das komplexe Zusammenspiel zwischen Praxis und Theorie in einem klar abgesteckten fachdidaktischen Teilbereich des Fremdsprachenunterrichts (FLU) in einem spezifischen Handlungskontext (Südtiroler Englischlehrende unterschiedlicher Schulstufen und -typen).

Geht man mit Donald Freeman (1993; 1996 und 2016) davon aus, dass sich die soziale Prägung und Vorstrukturiertheit von Überzeugungen und Wissen auch in den sprachlichen Äußerungen der Befragten zeigt, ist ein soziokultureller Blick auf die (Lehrer-)Sprache in diesem Kontext von besonderem Interesse für die Datenanalyse und -interpretation.

Auch Alltags- und Erfahrungswissen sind Theorien. Insofern ist der Unterschied zu ihrem „wissenschaftlichen Pendant“ eher „graduell als prinzipiell“ (Schart 2003, S. 25).

²⁴ Vgl. dazu u. a. Casparis Vorgehen (2003) in ihrer Studie zum beruflichen Selbstverständnis von Fremdsprachenlehrenden.

Nach Donald Freeman kann zwischen zwei Arten von Lehrersprache unterschieden werden (vgl. auch Appel 2000 und Lindow 2015):

- der lokalen, d. h. auf den Alltag bezogenen Sprache (*local language*)²⁵ und
- der professionellen Sprache (*professional language*), d. h. eine aus der Weiterbildung und Auseinandersetzung mit dem fachwissenschaftlichen Diskurs und aus der Reflexion hervorgegangenen (Meta-)Sprache.

Hierbei handelt es sich zwar um unterschiedliche, aber komplementäre und interagierende Diskurssysteme. So bewegen sich auch die befragten Lehrenden in ihren Stellungnahmen und Aussagen in beiden Diskurssystemen, pendeln hin und her und integrieren sie in vielfältigen, dynamisch wechselnden Kombinationen. Diesem Aspekt wird Rechnung getragen, indem bei der Analyse nicht nur die thematisch-inhaltliche Dimension von Lehrerkognitionen bezogen auf FLU (*what is said*) Berücksichtigung findet, sondern in zentralen Aussagen auch der sprachlich-diskursive Aspekt der Mitteilung (*how it is said*) einbezogen wird (vgl. dazu Freeman 1996 und Benitt 2015, S. 118–121). Im Methodenkapitel 4.1.1 wird dieser Aspekt aus forschungstheoretischer Sicht näher betrachtet.

Nachdem ich in diesem Kapitel eine forschungstheoretische Rahmung meines Untersuchungsgegenstands vorgenommen habe, wendet sich das nächste Kapitel dem konkreten Handlungskontext und der Fallauswahl zu.

²⁵ Diese fungiert als „the teachers‘ primary‘identity kit“ und ist das Medium (*vehicle*), mit welchem Lehrende beschreiben, erklären, begründen, was alltäglich in ihrem Unterricht passiert. Sie liefert sozusagen „the source of explanation for their teaching“ und wird vorrangig aus zwei Quellen gespeist, aus ihrer eigenen Lernerfahrung, gefolgt vom „normative way of talking in their particular school environment“. Diese zwei überlappenden Aspekte liefern nach Donald Freeman „a static and limited explanation of classroom practice“ (1993, S. 489).

3 Handlungskontext und Fallauswahl

Around and inside the classroom, context mediates cognitions and practice.
(Borg 2015, S. 333)

Forschungsgegenstand (FLU aus der Perspektive Englischlehrender an Südtiroler Mittel- und Oberschulen) und damit verbundenes Erkenntnisinteresse stehen in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Handlungskontext, in den sie eingebettet sind. Sie müssen also in ihrer Kontextgebundenheit gesehen und können nicht unabhängig davon verstanden werden.

In diesem Kapitel werde ich deshalb zuerst auf die besondere schul- und bildungspolitische Situation in der Autonomen Provinz Bozen – Südtirol (Italien) eingehen und mich dabei auf jene Aspekte des lokalen bildungspolitischen Rahmens für die autonomen Schulen Südtirols mit deutscher Unterrichtssprache konzentrieren, welche für meine Studie von Relevanz sind. Anschließend werde ich – ausgehend von den *RRL zur Festlegung der Curricula für die Grund- und Mittelschule* (Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2009) und jene für die *Oberschulen* (Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2010a Gymnasien und 2010b Fachoberschulen) – der Frage nachgehen, welchen Stellenwert dieses zentrale, für die Schulen und Lehrenden verbindliche bildungspolitische Dokument der Arbeit mit literarischen Texten im fremdsprachlichen Englischunterricht beimisst. Auch werde ich kurz auf den *GeR* (Europarat 2001) eingehen, der als konzeptuelle Grundlage bei der Erstellung der *RRL für Englisch* in Südtirol diente und auch in den Köpfen der Englischlehrenden sehr präsent ist, vor allem wenn es um die sprachlich-diskursiven Kernkompetenzen und deren pragmatisch-funktionale Beschreibung in Niveaustufen bezogen auf die vier sprachlichen Grundfertigkeiten (*skills*) geht. Abschließend werde ich auf die Fallauswahl eingehen und dabei Zielsetzung und Kriterien kurz erläutern.

3.1 Bildungspolitischer Rahmen: Autonome Provinz Bozen – Südtirol (Italien)

Es gibt mehrere Gründe für exakt diese Kombination von Forschungsgegenstand (FLU) und Perspektive (Südtiroler Englischlehrende) sowie deren Verortung im Kontext Südtiroler Mittel- und Oberschulen mit deutscher Unterrichtssprache.²⁶ Diese hängen eng mit den bildungspolitischen Rahmenbedingungen der Autonomen Provinz Bozen – Südtirol

²⁶ Die Autonome Provinz Bozen – Südtirol ist ein Land mit zwei offiziellen Amtssprachen, Deutsch und Italienisch, (und in den ladinischen Tälern Ladinisch als dritte Landessprache) und verfügt über drei Schulsysteme: a) Schulen für die deutsche Sprachgruppe mit deutscher Unterrichtssprache; b) Schulen für die italienische Sprachgruppe mit italienischer Unterrichtssprache und c) Schulen für die ladinische Sprachgruppe, in denen jeweils sowohl in italienischer als auch in deutscher Sprache unterrichtet wird und das Ladinische als weitere Sprache Verwendung findet (vgl. Meraner 2011, S. 165 und <https://www.micura.it/de/begegnung/ladinische-kultur/die-schule-in-den-ladinischen-taelern>; zuletzt geprüft am 20.06.2019).

zusammen, die ich anhand folgender Punkte kurz in Bezug auf meine Studie erläutern werde:

- Südtiroler Schulautonomie und Autonomie der Schulen
- Schulsystem in Südtirol und curriculare Vorgaben (*RRL*)
- Inklusion als Grundprinzip
- Allgemeine Bildungs- und Erziehungsziele (didaktische Leitgedanken)

Diese Faktoren sind von Relevanz, um die Rückmeldungen und Kommentare der Lehrenden in ihrer kontextuellen Eingebundenheit zu sehen und zu verstehen.

Südtiroler Schulautonomie und Autonomie der Schulen²⁷

Anders als in Deutschland ist in Italien das Schulsystem einheitlich durch nationale Gesetze zentral geregelt. Die Autonome Provinz Bozen – Südtirol hat aber aufgrund des Zweiten Autonomiestatus (1972) erweiterte Zuständigkeiten und Aufgaben (primäre bzw. sekundäre Gesetzgebungskompetenz) im Bereich der Bildungs- und Schulpolitik. Konkret bedeutet dies, sie kann innerhalb des primär vom italienischen Staat vorgegebenen allgemeinen rechtlichen Rahmens zentrale Sachbereiche in Schule und Bildung durch eigene Gesetze selbst gestalten, welche in der inhaltlichen Ausgestaltung den regionalen Bedingungen und Verhältnissen vor Ort Rechnung tragen. Von besonderer Relevanz in Verbindung mit der vorliegenden Studie sind in diesem Zusammenhang die *RRL des Landes für die Festlegung der Curricula* (2009 für die Grund- und Mittelschule und 2010 für die Oberschulen),²⁸ welche die bis dahin gültigen nationalen Lehrpläne ersetzen und den verbindlichen Bezugsrahmen bilden für die Erstellung der Fachcurricula an den einzelnen Schulen, bezogen auf jedes Fach und auf die fächerübergreifenden Lernbereiche (Grund- und Mittelschule, i. e. 1.–8. Jahrgangsstufe) bzw. die übergreifenden Kompetenzen (Oberschule, d. h. Gymnasien und Fachoberschulen, i. e. 9.–13. Jahrgangsstufe).

²⁷ Es gilt zwischen diesen beiden Konzepten zu unterscheiden. *Schulautonomie* bezieht sich auf besondere Befugnisse (primäre bzw. sekundäre Zuständigkeiten) des Landes Südtirol im Bildungs- und Schulbereich (Art. 8 und 9 des 2. Autonomiestatuts von 1972). Die *Autonomie der Schulen* ist im Staatsgesetz (Nr. 59/1997) und im Landesgesetz (Nr. 12/2000) zur Dezentralisierung des Schul- und Bildungsbereichs verankert und gewährt den autonomen Schulen in Südtirol und Italien Gestaltungsräume – innerhalb bestimmter gesetzlicher Vorgaben –, eigene Akzente bei der Planung, Organisation und Durchführung von Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtsmaßnahmen zu setzen (siehe dazu Deutsches Schulamt – Autonome Provinz Bozen 2018).

²⁸ *RRL für die Festlegung der Curricula für die Grundschule und die Mittelschule an den autonomen deutschsprachigen Schulen in Südtirol* (Beschluss der Landesregierung vom 19. Jänner 2009, Nr. 81); *RRL für die Festlegung der Curricula in den deutschsprachigen Gymnasien in Südtirol und Rahmenrichtlinien des Landes für die Festlegung der Curricula in den deutschsprachigen Fachoberschulen in Südtirol* (Beschluss der Landesregierung vom 13. Dezember 2010, Nr. 2040).

Durch die Schulreform in den Jahren 2008/2009 wurden die bis dahin gültigen Lehrpläne durch die *RRL für die Festlegung der Curricula* ersetzt, welche den verbindlichen Bezugsrahmen für die Erstellung der schulspezifischen Fachcurricula darstellen.

Die *RRL für die Grund-, Mittel- und Oberschulen* (Gymnasien und Fachoberschulen) mit deutscher Unterrichtssprache orientieren sich zwar an den nationalen Richtlinien (*indicazioni nazionali*) des italienischen Unterrichtsministeriums und halten sich an die dort vorgegebenen allgemeinen Grundsätze; gleichzeitig tragen sie den besonderen Verhältnissen vor Ort Rechnung und berücksichtigen den „Stand der fachdidaktischen Diskussion im deutschsprachigen Raum“ (Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2010a, S. 9). Sie stellen den rechtlich verbindlichen Orientierungsrahmen bzw. die Arbeitsgrundlage für die curriculare Planung der einzelnen Schulen dar, indem sie zwar die zu erreichenden Kompetenzen für die verschiedenen Schulstufen eindeutig definieren, aber gleichzeitig „so offen als möglich formuliert“ sind, um die „didaktische Autonomie der Schulen und die Lehrfreiheit der Lehrpersonen“ (ebd.) zu gewährleisten. Mit anderen Worten, die „Festlegung der konkreten Inhalte und Themen“ zum Erwerb der vorgegebenen Kompetenzen und der damit einhergehenden Fertigkeiten und Kenntnisse sowie deren methodisch-didaktische Umsetzung sind, gemäß dem Prinzip der autonomen Schulen, „*ausschließlich Kompetenz und Aufgabe der Lehrpersonen und der Schulen*“ (ebd.; meine Hervorhebung).

Die didaktische Autonomie der Schulen in Kombination mit dem Prinzip der Lehrfreiheit, d. h. der bewusste Verzicht auf methodische Anregungen und Hinweise zu möglichen Inhalten, eröffnet einen relativ großen Entscheidungs- und Gestaltungsspielraum für die Lehrenden und die einzelnen Schulen, den es eigenverantwortlich zu gestalten und füllen gilt. Genau hier, in dieser Grauzone des Abwägens und Entscheidens, setzt meine Studie mit ihrem Erkenntnisinteresse an: im Erkunden, welche Beweggründe und Überlegungen aus Sicht Südtiroler Englischlehrender in ihren schulspezifischen Handlungskontexten für bzw. gegen den Einsatz von literarischen Texten im fremdsprachlichen Englischunterricht sprechen und welche Zielsetzungen sowie inhaltlich-methodischen Zugänge sie damit konkret in ihrem Unterricht verbinden.

Schulsystem in Südtirol und curriculare Vorgaben (RRL)

Südtirol kennt – wie auch das restliche Italien – im Unterschied zu Deutschland kein selektiv gegliedertes Bildungssystem. Nach der fünfjährigen Grundschule (Primarstufe) schließt sich eine dreijährige Mittelschule (*Sekundarstufe I, i. e. 6.–8. Klasse*) für alle an. Mit dem Abschluss der Mittelschule entscheiden die Schülerinnen und Schüler, ob sie ihren Bildungsweg an einer Oberschule (Gymnasium oder Fachoberschule – *Sekundarstufe II, 9.–13. Klasse*) oder an einer Schule der Berufsbildung fortsetzen wollen.

Die Fallauswahl für die vorliegende Studie umfasst Englischlehrender sowohl der Mittelschule als auch der Oberschule (Gymnasien und Fachoberschulen) – siehe grau unterlegte Felder in der nachfolgenden Übersicht:

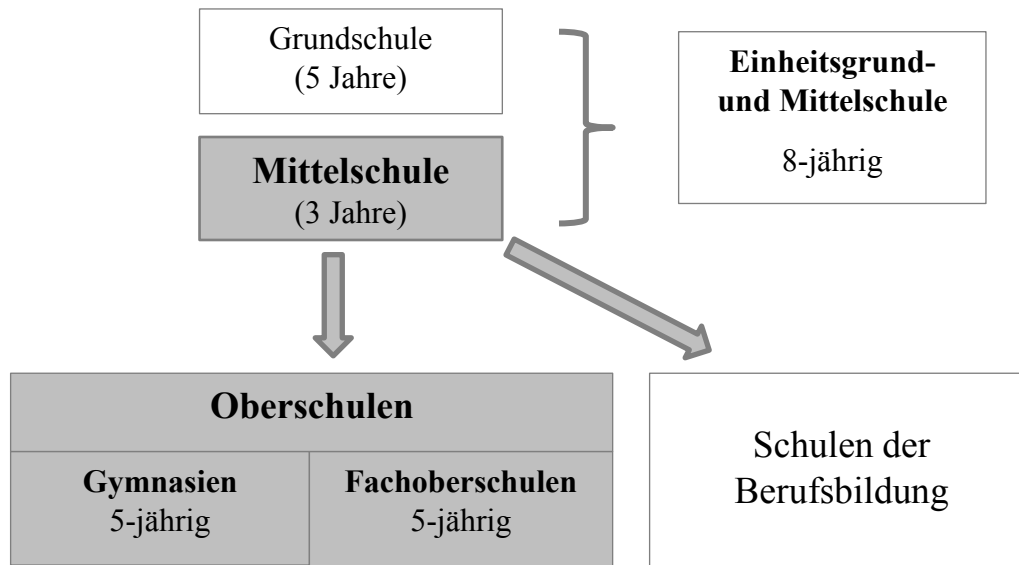


Abb. 3: Südtiroler Schulsystem

Die Aufteilung in unterschiedliche Schultypen und Ausrichtungen erfolgt somit erst nach Ende der Einheitsmittelschule (*Sekundarstufe I*), d. h. nach der 8. Klasse mit Beginn der Oberstufe. Diese wurde im Jahre 2010 per Landesgesetz (Nr. 11/2010) neu geordnet. Ein wichtiger Leitgedanke war, die Profile der verschiedenen Gymnasien und Fachoberschulen in „Erkennbarkeit und Unterscheidbarkeit“ durch eine „entsprechende Gewichtung der charakteristischen bzw. fachrichtungs- und schwerpunktspezifischen Fächer“ zu schärfen (Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2010b, S. 8). Auf allen Wegen (Gymnasien, Fachoberschulen oder Schulen der Berufsbildung²⁹) ist das Abitur (die staatliche Abschlussprüfung) erreichbar. Es gilt das Prinzip der Gleichwertigkeit der verschiedenen Abschlüsse, trotz unterschiedlicher Ausrichtung.

Die nachfolgende Übersicht veranschaulicht die Vielzahl der unterschiedlichen Oberschultypen bezogen auf den gymnasialen Bereich und auf die Fachoberschulen. Es bietet sich ein recht vielfältiges und komplexes Bild, dem ich auch bei der Fallauswahl der Englischlehrenden für meine Studie möglichst Rechnung tragen wollte.

²⁹ Im Unterschied zu den 5-jährigen Oberschulen (Gymnasien und Fachoberschulen) handelt es sich bei den Schulen der Berufsbildung um Berufsfachschulen, die nach drei Jahren zur Berufsbefähigung und nach vier Jahren zum Berufsdiplom führen. Nach Erlangen des Berufsdiploms besteht die Möglichkeit, ein weiteres Vorbereitungsjahr anzuschließen, um danach zusätzlich die staatliche Abschlussprüfung abzulegen. Die curricularen Vorgaben dieses Schultyps unterscheiden sich stark von jenen der Gymnasien und Fachoberschulen. Dies war ein weiterer Grund – zusätzlich zur Tatsache, dass fremdsprachlicher Literaturunterricht dort keine Rolle spielt – die Schulen der Berufsbildung nicht in die vorliegende Studie aufzunehmen.

Oberschultypen

Gymnasien

- **Klassisches Gymnasium**
- **Sprachgymnasium**
- **Realgymnasium**
 - Schwerpunkt Angewandte Naturwissenschaften
- **Sozialwissenschaftliches Gymnasium**
 - Schwerpunkt Volkswirtschaft
- **Kunstgymnasium mit 2 Fachrichtungen**
 - Darstellende Kunst
 - Grafik

Fachoberschulen

- **Bereich Wirtschaft mit 2 Fachrichtungen**
 - Verwaltung, Finanzen und Marketing
 - Tourismus
- **Bereich Technologie mit 8 Fachrichtungen**
 - Mechanik, Mechatronik und Energie
 - Transport und Logistik
 - Elektronik und Elektrotechnik
 - Informatik und Telekommunikation
 - Grafik und Kommunikation
 - Chemie, Materialien und Biotechnologie
 - Landwirtschaft, Lebensmittel und Verarbeitung
 - Bauwesen, Umwelt und Raumplanung

Abb. 4: Übersicht der Oberschultypen in Südtirol
(Quelle: Deutsches Bildungsressort – Autonome Provinz Bozen 2017)

Alle gymnasialen Oberschultypen teilen gemäß den *RRL für die Gymnasien in Südtirol* (2010a) eine gemeinsame Grundausrichtung. Sie legen Wert auf eine breite Allgemeinbildung, bieten Schülerinnen und Schülern die „kulturellen und methodischen Voraussetzungen“, damit sie sich „den Herausforderungen der modernen Welt stellen können“, und ermöglichen „den Erwerb allgemeiner und spezifischer Kenntnisse und Kompetenzen, die zum akademischen Studium und zur Gestaltung der beruflichen Laufbahn befähigen“ (Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2010a, S. 16).

Im Gegensatz zur eher theoretisch-akademischen Ausrichtung der gymnasialen Oberschultypen setzen die Fachoberschulen auf eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis. Dabei legen sie den Schwerpunkt auf „eine kulturelle, wirtschaftliche, wissenschaftliche und technologische Grundausbildung“ (Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2010b, S. 16), welche sowohl den direkten Einstieg in die Arbeitswelt ermöglicht als auch zum Weiterstudium qualifiziert. In den ersten beiden Jahren wird hauptsächlich Allgemeinwissen vermittelt. Danach gewinnen die fach- bzw. schulspezifischen Ausbildungen und der Praxisbezug (z. B. durch Betriebspraktika) zusehends an Bedeutung. Dies trifft auch auf Englisch als Fremdsprache zu, welche vor allem in der Oberstufe als funktional auf das Fachgebiet (Fach-/Berufssprache und Fach-/Sachtexte) ausgerichtet konzipiert ist.

Die *RRL* für die Sprachfächer (Deutsch, Italienisch als Zweitsprache und Englisch als erste Fremdsprache) sind in allen Gymnasien und Fachoberschulen identisch. Dies hat zu sehr offenen und allgemeinen Aussagen in der Ausformulierung der Kompetenzen und

der damit verknüpften Fertigkeiten und Kenntnisse geführt. So wird vorrangig von einfachen bzw. komplexen Texten, von Berichten und Artikeln gesprochen, von Alltagsthemen, von Interessensgebieten und auf das eigene Fachgebiet bezogenen Sachtexten, von Alltags- und Fachwortschatz. Literarische Texte werden nur einmal in der 1. und 2. Klasse der Oberschule explizit erwähnt, und zwar in Verbindung mit der Fertigkeit, „vereinfachte Texte literarischer und anderer Art verstehen“. (Siehe dazu die *RRL für Englisch für die Gymnasien und die Fachoberschulen* 2010, S. 49–57 und 2010, S. 62–70).

Inklusion als Grundprinzip

Die italienische Schule (somit auch die Schule in Südtirol) ist seit 1977 eine inklusive Schule, und zwar auf Grundlage des Staatsgesetzes (Nr. 517/1977), welches die schulische Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen (Behinderung) in gemeinsamen Klassen vorsieht und die öffentlichen Schulen zu deren Aufnahme und Eingliederung in den Regelklassen verpflichtet.³⁰ Der daraus resultierenden heterogenen Zusammensetzung der Klassen bzw. Lerngruppen muss sowohl im Unterricht als auch bei der Bewertung Rechnung getragen werden. Dieser Aspekt wurde von mehreren Lehrenden in den Fragebögen und vor allem in den Interviews angesprochen, wobei die damit einhergehenden Herausforderungen betreffend Individualisierung und Differenzierung in der Unterrichtspraxis thematisiert wurden (siehe dazu u. a. Kap. 7.2.1.2 zu *Heterogenität als Normalität und Herausforderung*).

Allgemeine Bildungs- und Erziehungsziele (didaktische Leitgedanken)

Schulstufenübergreifend sieht die Schule in Südtirol ihren Bildungsauftrag darin, Kinder und Jugendliche bestmöglich auf das Leben und die Arbeitswelt vorzubereiten, indem sie eine Grundlage schafft für lebenslanges Lernen und eine erfolgreiche Lebensgestaltung. Zentral hierfür sind sowohl der Aufbau spezifischen Fachwissens als auch der Erwerb übergreifender Kompetenzen, so z. B. Lern-, Planungs- und Problemlösungskompetenz, Kommunikations- und Kooperationskompetenz, vernetztes Denken, Erziehung zur Toleranz und Weltoffenheit (vgl. dazu Vorwort und Einführung zu den *RRL für die Festlegung der Curricula* Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2009 und 2010).

Den *RRL für die Festlegung der Curricula* beider Schulstufen (Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2009 und 2010) liegt ein Kompetenzbegriff zugrunde, der Kenntnisse (deklaratives Wissen), Fertigkeiten und Strategien (prozedurales Können) sowie persönlichkeitsbezogene Bereiche wie Einstellungen, Motivationen und Emotionen beinhaltet und verknüpft (siehe dazu auch den Kompetenzbegriff von Franz E. Weinert 2016, S. 17–31). Lernen wird dabei als „individueller, aktiver und ganzheitlicher Prozess“ gesehen, der auf

³⁰ Dabei erstellt der Klassenrat auf Basis des *Funktionellen Entwicklungsprofils* (FEP) und des *Individuellen Erziehungsplans* (IEP) von Fall zu Fall einen individuellen Lernplan. (Für weitere Informationen zum Thema Inklusion siehe <http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/inklusion.asp>; zuletzt geprüft am 20.06.2019).

Kompetenzzuwachs ausgerichtet ist, wobei Kompetenzen sich im „Zusammenspiel von Kenntnissen, Fertigkeiten, Haltungen und Einstellungen“ entwickeln (Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2010a, S. 30). In den *RRL* werden die obigen Begriffe (Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz) laut Definition und Empfehlung des europäischen Parlaments und Rates vom 23. April 2008 zur *Entwicklung des Europäischen Qualitätsrahmens für lebenslanges Lernen* (2008/C III/01) verwendet.³¹ Dort bilden sie im operativen Teil die Grundlage und den verbindlichen Rahmen für die Ausarbeitung der schulspezifischen Fachcurricula durch die Lehrenden an den einzelnen Schulen.

Die beschriebenen Bildungs- und Erziehungsziele finden ihrerseits in folgenden didaktischen Leitgedanken ihren Niederschlag, welche die bildungspolitische Diskussion in Südtirol prägen (siehe dazu *RRL – Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2009 und 2010*):

- Förderung und Entfaltung der Persönlichkeit sowie soziale Integration
- Individualisierung und Personalisierung des Lernens
- Lerner- und handlungsorientierter Unterricht (mit Blick auf Kompetenzerwerb und Handlungskompetenz)
- Reflexion der Lehrerrolle (Wissensvermittler oder Begleiter)
- Vielfalt als Wert: Umgang mit Heterogenität, Inklusion und Differenzierung
- Verbindung von fachspezifischen und fächerübergreifenden Kompetenzen und Lernbereichen
- Interdisziplinäre (fach- und sprachenübergreifende) Zusammenarbeit und Vernetzung

Diese Aspekte sind im Rahmen dieser Studie von Bedeutung, da sie in unterschiedlicher Ausprägung und in verschiedenen Zusammenhängen in den Äußerungen und Kommentaren der Teilnehmerinnen und Teilnehmer immer wieder auftauchen und dort auch teilweise als Spannungsfelder, Herausforderungen und Widersprüche thematisiert werden.

³¹ Begriffsdefinition laut Empfehlung des europäischen Parlaments und Rates zur *Entwicklung des Europäischen Qualitätsrahmens für lebenslanges Lernen* (008/C III/01; zit. in Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2010a, S. 31):

Kenntnisse (das Ergebnis der Verarbeitung von Informationen durch Lernen). Kenntnisse bezeichnen die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorie und Praxis in einem Arbeits- und Lernbereich. Im Europäischen Qualitätsrahmen werden Kenntnisse als Theorie- und/oder Faktenwissen beschrieben.

Fertigkeiten (die Fähigkeit, Kenntnisse anzuwenden und *Know-how* einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen). Im Qualitätsrahmen werden Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (logisches, intuitives und kreatives Denken) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeug und Instrumente) beschrieben.

Kompetenz (die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen). Im Europäischen Qualitätsrahmen wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben.

3.1.1 Englisch an Südtiroler Mittel- und Oberschulen (RRL)

Sowohl die *RRL für Englisch der Mittelschule* (Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2009) als auch jene der *Oberschule* (Gymnasien Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2010a und Fachoberschulen 2010b)³² verweisen im einleitenden Teil auf den besonderen Wert von Englisch als Weltverkehrssprache (*lingua franca*) und unterstreichen die Bedeutung des Sprachenlernens für Persönlichkeitsbildung und -entfaltung, für soziale Integration und internationale Kommunikation, für Bildung und Arbeitswelt. Darauf folgt aber – direkt und ohne Überleitung – folgende funktional-pragmatische Funktionszuschreibung für den Englischunterricht an der Oberschule (Sekundarstufe II – 9.–13. Klasse):

Aufgabe des Englischunterrichts in der Oberschule ist *daher* der systematische Ausbau und die Festigung der in der Unterstufe erworbenen Kompetenzen in den *rezeptiven* und *produktiven Bereichen*, welche sich in *Hören, Lesen, An Gesprächen teilnehmen, Zusammenhängend sprechen* und *Schreiben* gliedern. Die Einteilung dieser Fertigkeiten ist dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* entnommen. (Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2010a, S. 49; meine Hervorhebung)

Im nächsten Satz werden zwar „die Erweiterung des Weltwissens und der interkulturellen Kompetenz“ als zusätzliche Ziele und Beiträge zur „Identitätsfindung und Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden“ (ebd.) angeführt, aber eine Operationalisierung in Fertigkeiten und Fähigkeiten findet nicht statt.³³ Ähnlich wie die *RRL* der Oberschule verweisen auch jene der Mittelschule auf die Wichtigkeit interkultureller Bildung, indem sie im Vorspann zum Englischteil fordern, dass „[i]nterkulturelle Aspekte [...] ein durchgehendes Grundprinzip sowohl im didaktischen als auch im inhaltlichen Bereich“ darstellen sollen (Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2009, S. 60). Gleichwohl finden diese „interkulturellen Aspekte“ in den Kompetenzbeschreibungen keine Erwähnung und werden nur einmal als Fertigkeit (*über kulturelle Gepflogenheiten und Bräuche sprechen*) im Zusammenhang mit *Zusammenhängend Sprechen* erwähnt (siehe Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2009, S. 60–63). Ähnliches lässt sich in den *RRL* für die Oberschule feststellen. Dort beziehen sich zwar zwei Kompetenzbeschreibungen auf interkulturelle Bildung: a) „durch die Auseinandersetzung mit landeskundlichen Inhalten Menschen mit anderen kulturellen Normen und Wertvorstellungen mit Offenheit begegnen“ (9. und 10. Klasse); b) „durch den reflektierenden Vergleich ein erweitertes Verständnis des Eigenen und des Fremden, interkulturelle Handlungsfähigkeit und Toleranz entwickeln“ (Kompetenzen

³² Die *RRL für die Sprachfächer* (Deutsch, Italienisch und Englisch) sind in allen Gymnasien und Fachoberschulen identisch, deshalb wird bei den Zitaten und anderen Verweisen oftmals nur auf eine Quelle verwiesen (entweder *RRL für Englisch an den Gymnasien* 2010a oder *Fachoberschulen* 2010b).

³³ Ähnlich wie der *GeR* (Europarat 2001) erheben auch die Südtiroler *RRL* den Anspruch, nicht nur fertigkeitenorientiert zu sein, sondern sich auch an allgemeinen Bildungs- und Erziehungszielen zu orientieren. Leider finden sie auf der konkreten operativen Ebene praktisch keine Erwähnung, da sie in die Präambel und den Bereich der übergreifenden Kompetenzen ausgelagert wurden (siehe Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2009 und 2010).

am Ende der 5. Oberschulklasse bzw. 13. Klasse). Eine Operationalisierung in Fertigkeiten und Fähigkeiten findet aber nicht statt (siehe Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2010a, S. 49–57). Somit bleiben sie unverbindlich.

Die Analyse der *RRL für Englisch* hat gezeigt, dass die oben angeführten komplexen übergreifenden Kompetenzen sehr geringen bis keinen Niederschlag im operativen Teil finden, der fertigungs- und output-orientiert konzipiert ist, verbindlichen Charakter aufweist und als Arbeitsgrundlage für die Erstellung der schulspezifischen Fachcurricula vor Ort an den Schulen durch die Lehrenden dient. Sie laufen somit Gefahr, warnt Eva Burwitz-Melzer, nicht mehr als Lernziele für den Unterricht wahrgenommen zu werden, denn

eine Lernleistung wird in diesen Bereichen nicht mehr erwartet und auch nicht bewertet werden. Dies gilt umso mehr, als gerade der Umgang mit literarischen Texten und das interkulturelle Lernen Aufgabengebiete darstellen, die auf den ersten Blick nur schwer zu operationalisieren, anscheinend nur vage in graduelle Lernschritte aufzuteilen und damit auch schwer zu bewerten sind. (Burwitz-Melzer 2007, S. 128)

Die in den *RRL* angeführten Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kompetenzen haben primär funktional-pragmatischen Charakter und beschränken sich im Wesentlichen auf die vier sprachlichen *skills*, wie im *GeR* (Europarat 2001) festgelegt. Ziel ist das Erlangen sprachlich-diskursiver Handlungskompetenz (Alltag und Beruf) im Rahmen eines kommunikativ ausgerichteten Fremdsprachunterrichts.³⁴ In den *RRL für die Oberschule* wird zusätzlich der Aspekt der Sprachmittlung berücksichtigt.

Des Weiteren gilt es der Gegebenheit Rechnung zu tragen, so die *RRL für Englisch der Grund- und Mittelschule* (2009), dass Englisch für die Südtiroler Schülerinnen und Schüler eine Tertiärsprache darstellt.³⁵ Die Lernenden sind durch den Erst- und Zweitsprachenunterricht schon mit diversen Sprachlernstrategien vertraut. Dieses Potenzial gilt es im Sinne einer gemeinsamen (integrierten) Sprachendidaktik, die sich in einer engen Zusammenarbeit der Lehrenden der Sprachenfächer manifestiert, zu nutzen, denn das „Miteinander mehrerer Sprachen bietet optimale Möglichkeiten, Gemeinsamkeiten und Unterschiede festzustellen und zu reflektieren“ (vgl. Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2009, S. 45; siehe diesbezüglich auch ebd., S. 60 sowie *RRL für die Oberschule* Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2010a, S. 14).

³⁴ So weist u. a. Wolfgang Zydariß (2005, S. 278) darauf hin, dass seit der Einführung des *GeRs* (Europarat 2001) eine eindeutige „Favorisierung der pragmatisch-utilitaristischen Dimension“ auf Kosten der allgemein- und persönlichkeitsbildenden Inhalte und Bereiche in der Bildungsdiskussion und in daraus resultierenden bildungspolitischen Dokumenten zu vermerken ist (vgl. auch Bredella 2005, 47-54 und Bredella und Hallet 2007a, S. 1). Dies trifft auch für Südtirol zu.

³⁵ Ab der 1. Klasse Grundschule lernen alle Südtiroler Kinder die zweite Landessprache (Deutsch oder Italienisch) und ab der 4. Klasse Grundschule auch Englisch (in den italienischsprachigen Grundschulen bereits ab der 1. Klasse).

Das *Mehrsprachencurriculum Südtirol* (Schwienbacher et al. 2017), welches in dreijähriger Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen verschiedener Schulstufen und Sprachfächer (Deutsch, Italienisch, Englisch, Französisch), Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Deutschen Bildungsressorts und unter wissenschaftlicher Begleitung entstand, greift diesen Grundsatz der Förderung sprachenübergreifender Zusammenarbeit auf und geht einen Schritt weiter. Es liefert einen organischen konzeptuellen Rahmen für die schulische Umsetzung von mehrsprachigen Vorhaben und sprachenübergreifender Zusammenarbeit, indem es mehrsprachige und interkulturelle Kompetenzen in einem vierstufigen Kompetenzmodell mit entsprechenden Deskriptoren ausdifferenziert. Zusätzlich ist es als praxisnaher Leitfaden konzipiert und zeigt anhand von Praxisbeispielen auf, wie sich verschiedene Sprachen im Unterricht verbinden lassen und wie sich die in diesem Zusammenspiel entwickelten Synergien bestmöglich im Sinne einer sprachenübergreifenden Didaktik nutzen lassen (siehe dazu ebd.). Dieser Aspekt ist von Bedeutung, da Mehrsprachigkeit und sprachenübergreifende Zusammenarbeit in Verbindung mit fremdsprachlichem Literaturunterricht mehrmals in den Aussagen der Teilnehmer Erwähnung finden, wie u. a. folgende Frage einer Oberschullehrerin illustriert:

Können die Schüler das, was sie in der Muttersprache lernen, Literaturinterpretation, übertragen auf die Fremdsprache? Das MACHEN sie ja in drei FÄCHERN, das machen sie ja auf Deutsch, das machen sie auf Italienisch und dann GEGEBENFALLS in der Fremdsprache. Können sie das rüberholen und anwenden? (I-Gym-mix\24.rtf: 21–21)

Generell lässt sich feststellen, dass in diesem recht vielfältigen und komplexen Kontext literarische Texte als eigene Textsorte kaum oder nur am Rande Erwähnung finden. In den *RRL für Englisch* werden sie generell der sehr allgemeinen übergeordneten Kategorie „Texte“ zugeordnet. Zum Teil ist von Songs, Geschichten, Gedichten, kreativen Texten und Filmen die Rede – meist aber als Abgrenzung zu funktionalen Alltagstexten und bereichsspezifischen Sach-/Fachtexten. Explizit werden sie nur einmal in der 1. und 2. Klasse der Oberschule (9.–10. Klasse) erwähnt, und zwar in Verbindung mit der Fertigkeit, „vereinfachte Texte literarischer und anderer Art verstehen“ (siehe Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2010b, S. 62–70). Somit trifft für Südtirol Ähnliches zu, was Lieselotte Steinbrügge (Steinbrügge 2016) in Bezug auf die ministerialen Vorgaben in Deutschland kritisiert, wenn sie darauf verweist, dass

der Ort für Literatur nicht klar ausgewiesen ist und allgemein von ‚Texten‘ die Rede ist (KMK 2012: 20). In der Regel wird in Bezug auf die zu erwerbenden Kompetenzen kein Unterschied gemacht, ob sie an Sachtexten oder literarischen Texten erworben werden sollen. Die meisten Lehrpläne handeln vom Leseverstehen oder vom Textverstehen allgemein. (ebd., S. 108; vgl. u. a. auch Surkamp 2012, S. 77)

Dementsprechend werden literarische Texte, wie andere Texte auch, als funktional für Sprachenlernen mit besonderem Fokus auf die Vermittlung und Festigung allgemeiner Lesefertigkeiten und des Textverständnisses angesehen. Lese- und Seherfahrungen wer-

den dabei vor allem auf inhaltlich-thematischer und affektiv-emotionaler Ebene bearbeitet und geteilt. So beschreibt beispielweise eine Befragte ihr Vorgehen wie folgt: „Deshalb gehe ich mehr eben, hauptsächlich, auf die Charaktere ein. Es ist immerhin das Sprechen involviert, das Hören, das Schreiben natürlich auch, aber eben nicht die Sprachanalyse. Also das mache ich nicht“ (I-FoS\51.rtf: 26–26). Eine Auseinandersetzung mit den spezifischen formal-ästhetischen Merkmalen literarischer Texte (deren Funktion und Wirkung auf die Leserin/den Leser) findet in den *RRL* keine explizite Erwähnung und scheint auch für die meisten Lehrenden nicht relevant zu sein.

Während in der Mittelschule (6.–8. Klasse) und im 1. Biennium der Oberschule (9.–10. Klasse) der Schwerpunkt des fremdsprachlichen Englischunterrichts auf der Vermittlung allgemeiner sprachlich-diskursiver Handlungskompetenz liegt, verschiebt sich dieser ab der 11. Klasse mit Blick auf das Abitur zusehends in Richtung bereichs-/ bzw. fachspezifische Fachsprache und Sach-/Fachtexte. Durch diese klare Prioritätensetzung bleibt, vor allem in den Fachoberschulen, wenig Zeit und Raum für zusätzliche Themen und Inhalte, folglich auch nicht für Literatur. Literarische Texte lassen sich weder eindeutig einer engen fertigungsorientierten Zielsetzung zuordnen noch halten sie sich an Fachbereichsgrenzen. Dadurch werden sie in den Bereich Inhalt verschoben und sind somit optional bzw. austauschbar im Sinne der *RRL*, denn wie Steinbrügge anschaulich argumentiert: „Der Kompass der Standardisierung sind Kompetenzen und Fertigkeiten, also nicht mehr, wie in früheren Lehrplänen, Inhalte und Stoffe, die durch den Bildungskanon vorgegeben waren“ (2016, S. 109). Somit stellen literarische Texte de facto eine von vielen möglichen Optionen und Inhalten dar, fremdsprachlich-diskursive Fertigkeiten und Kompetenzen zu üben, indem sie potenzielle Sprachanlässe für mündliche und schriftliche Produktion anbieten, aber auch nicht mehr.

Die Kombination all dieser bildungspolitischen und curricularen Faktoren führt dazu, dass FLU nur am Rande thematisiert oder allenfalls kontrovers diskutiert wird. Die Entscheidung für und wider Literatur im fremdsprachlichen Englischunterricht wird an die Lehrenden selbst delegiert und somit auch der damit verbundene Begründungszwang.³⁶ Es bleibt den einzelnen Englischlehrenden überlassen abzuwägen und zu argumentieren, ob – und wenn ja – wie, warum und in welchem Ausmaß es Sinn macht, Literatur in den eigenen Englischunterricht einzubauen. Konkret bedeutet dies, dass auf die Lehrenden eine doppelte Aufgabe zukommt. Sie sind angehalten,

- a) die Funktion von FLU bezogen auf ihren schulspezifischen Handlungskontext zu definieren und

³⁶ Auch auf literaturdidaktischer Ebene wird vor allem im deutschsprachigen Raum dieser Legitimierungszwang des Einsatzes literarischer Texte vor dem Hintergrund eines output-orientierten Kompetenzbegriffs nach dem Erscheinen des *GeRs* (Europarat 2001) und der Einführung nationaler Bildungsstandards thematisiert (vgl. dazu u. a. Zydati 2005; Bredella und Hallet 2007b; Hallet 2017b, S. 202; Surkamp 2010, S. 138).

-
- b) Anknüpfungspunkte im Bereich der sprachlichen und übersprachlichen Kompetenzen und Bildungsziele auszuloten, um die Arbeit mit literarisch-fiktionalen Texten im Rahmen eines auf Kommunikation und fremdsprachliche Handlungskompetenz ausgerichteten Englischunterrichts zu rechtfertigen und zu begründen.

All dies wirft natürlich die zentrale Frage nach der Legitimität und Bildungsrelevanz von Literatur im fremdsprachlichen Unterricht auf. Mit Blick auf die *RRL* (Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2009 und 2010) gilt es zu erkunden, inwieweit sich hier Anregungen finden lassen, das auf sprachlich-funktionale Aspekte verkürzte Fachcurriculum für Englisch mit den übergreifenden Kompetenz- und Lernbereichen im Sinne eines erweiterten Bildungs- und Kompetenzbegriffs zu verknüpfen, und welche Rolle Literatur dabei spielen könnte (siehe dazu Kap. 8.3 mit abschließenden Überlegungen und Anregungen zur Revision der Curricula).

Ein zentraler, fächerübergreifender Lernbereich für die Mittelschule (6.–8. Jahrgangsstufe) ist der fächerübergreifende Lernbereich *Leben in der Gemeinschaft und Gesellschaft*, wobei emotionale und politische Bildung zu den Kernbereichen zählen. Das allgemeine Leitziel wird wie folgt formuliert:

Schülerinnen und Schüler eignen sich Wissen und Kompetenzen an, die sie befähigen, Sinnfragen des menschlichen Daseins zu stellen, nach eigenen Antworten zu suchen und ihr Leben zu gestalten [...]. Ausgehend von ihrer eigenen kulturellen Identität lernen sie andere Werte und Kulturen kennen und ihnen mit Offenheit zu begegnen. (Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2009, S. 24)

Konkret, bezogen auf die Bereiche emotionale und politische Bildung (vgl. Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2009, S. 26–28), geht es um den Aufbau und die Reflexion folgender Fertigkeiten und Haltungen:

- sich in der Wert- und Normenvielfalt orientieren (Wertehaltung reflektieren)
- Lebenserfahrungen und Haltungen anderen Menschen reflektieren und in Bezug zu den eigenen Erfahrungen bringen
- Meinungen in geeigneter Form mitteilen und angemessen begründen
- soziale Ungleichheit und Ungerechtigkeit aufzeigen und Lösungsmöglichkeiten aufzeigen
- verschiedene Kulturen und Wertevorstellungen vergleichen und respektieren
- Vielfalt und Anderssein als Reichtum begreifen

Eine Weiterführung und Entwicklung dieser Kompetenzbereiche findet in der Oberschule (9.–13. Jahrgangsstufe) im Bereich der übergreifenden Kompetenzen statt. Hierbei lassen sich folgende potenzielle Schnittstellen mit FLU ausloten (siehe *RRL für die Gymnasien und Fachoberschulen* – Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2010a, S. 32–35):

-
- *Kommunikations- und Kooperationskompetenz* (in unterschiedlichen Situationen angemessen kommunizieren und interagieren; Kommunikationsverhalten in seinen kognitiven und emotionalen Aspekten reflektieren)
 - *Vernetztes Denken und Problemlösungskompetenz* (Zusammenhänge und Wechselwirkung wahrnehmen und analysieren; Probleme wahrnehmen; Folgen bestimmter Lösungsansätze und Handlungsperspektiven abschätzen)
 - *Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz* (über die Aufgaben in der Gemeinschaft und über die eigene Rolle reflektieren; sich mit gesellschaftlichen Anliegen, Fragen und Wertesystemen auseinandersetzen)
 - *Kulturelle und interkulturelle Kompetenz* (die eigene Lebenswelt und Kultur bewusst wahrnehmen und sich damit auseinandersetzen; die eigene Lebenswelt und Kultur als Teil einer multikulturellen pluralistischen Gesellschaft begreifen; sich dialogbereit auf Begegnungen mit Menschen anderer Sprachen und Kulturen einlassen)

Im nächsten Abschnitt werde ich kurz auf die Rolle und den Einfluss des *GeR* (Europarat 2001) eingehen, da er als zentrale Bezugsfolie bei der Erstellung der *Südtiroler RRL für Englisch* diente und auch in den Argumenten der Befragten sehr präsent ist, vor allem wenn es darum geht, sprachlich-diskursive Fertigkeiten (*skills*) output-orientiert in Niveaustufen zu beschreiben.

3.1.2 Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen (*GeR*) als zentraler Bezugspunkt

The Council of Europe's Committee of Ministers recommends the 'use of the CEFR³⁷ as a tool for coherent, transparent and effective plurilingual education in such way as to promote democratic citizenship, social cohesion and intercultural dialogue'.
(Zit. in Council of Europe 2017, S. 25)

Die Durchsicht des *GeR* (Europarat 2001) und seiner Folgetexte (wie z. B. die *Südtiroler RRL für Englisch* 2009; 2010a und 2010b) zeigt, dass auf allgemeiner Ebene durchaus eine „ein Gleichgewichtung von Bildung und sprachlichen Leistungsstandards“ angestrebt wird (vgl. auch Delanoy 2007a, S. 161). So z. B. weist der *GeR* explizit auf die Verknüpfung von Sprache und Kultur beim Spracherwerb hin und beschreibt linguistische und kulturelle Kompetenzen als wichtige Bausteine auf dem Weg zur „Entwicklung einer reicheren, komplexeren Persönlichkeit“ (Europarat 2001, S. 51). Auch wird Sprache als „a vehicle for communication rather than as a subject for study“ angesehen, wobei dem Sprachenverwender bzw. -lerner die aktive Rolle eines „**social agent**, acting in the social world and exerting agency in the language learning process“ zugeschrieben wird (Council of Europe 2017, S. 27; Hervorhebung im Original). Diese Lerner- bzw.

³⁷ *CEFR* gilt als Abkürzung für *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment* (englische Ausgabe – *GeR*)

Anwenderorientierung findet ihren didaktisch-methodischen Niederschlag und ihre Umsetzung in einem lerner- und handlungsorientierten Verständnis von Unterricht (*action-oriented approach*), wobei die „**co-construction of meaning** (through interaction)“ ins Zentrum des Lehr- und Lernprozesses gerückt wird (ebd.; Hervorhebung im Original; vgl. auch Europarat 2001).

Der *GeR* von 2001 unterscheidet auf Ebene der Kompetenzen zwischen allgemeinen Kompetenzen und kommunikativen Sprachkompetenzen (*more specifically language-related language skills*) (siehe *GeR* Kap. 5). Die ersteren werden in vier Bereiche untergliedert, und zwar deklaratives Wissen (*savoir*), Fertigkeiten und prozedurales Wissen (*savoir-faire*), persönlichkeitsbezogene Kompetenzen (*savoir-être*) und Lernfähigkeit (*savoir-apprendre*). In diesem Bereich werden zwar auch Kompetenzen beschrieben, die in interkulturellen Situationen von Bedeutung sind, auch werden persönlichkeitsbezogene Kompetenzen kurz aufgelistet und deren Wichtigkeit hervorgehoben, sie werden aber weder ausdifferenziert noch in die Skalen zu den kommunikativen Aktivitäten und Strategien integriert und somit erfassbar gemacht. So lässt sich zum Beispiel lesen:

Die kommunikative Tätigkeit der Sprachverwendenden/Lernenden wird nicht nur durch ihr Wissen, ihr Verständnis und ihre Fertigkeiten beeinflusst, sondern auch durch individuelle, ihre jeweilige Persönlichkeit charakterisierende Faktoren, wie Einstellungen, Motivation, Werte, Überzeugungen, kognitive Stile und Persönlichkeitstypen, die zu ihrer Identität beitragen. [...]

Einstellungen und Persönlichkeitsfaktoren beeinflussen nicht nur die Rollen der Sprachverwendenden/Lernenden in kommunikativen Handlungen, sondern auch ihre Lernfähigkeit. Die Entwicklung einer 'interkulturellen Persönlichkeit', die sowohl Einstellungen als auch Bewusstsein miteinschließt, wird von vielen als ein wichtiges Erziehungsziel betrachtet. (ebd., S. 106–107)

Leider stellen sie in dieser allgemeinen unverbindlichen Form keine konkrete Arbeits- und Planungsgrundlage für die Lehrenden dar, da unerwähnt bleibt, so bemängelt beispielsweise Ivo Steininger, „wie diese Zielbereiche im Fremdsprachenunterricht zur Entfaltung gebracht werden können“ (2018, S. 68).

Die Analyse des *GeR* bestätigt, dass die allgemeinen und übergreifenden Bildungs- und Erziehungsziele mit zunehmender Konkretisierung und Auflösung in Einzelfaktoren und Teilkompetenzen in den Hintergrund treten. „[F]unktionales Sprachhandeln“ – bezogen auf kommunikative Aktivitäten und Strategien im produktiven, rezeptiven und interaktiven Bereich – sowie kommunikative Sprachkompetenzen (*more specifically language-related language skills*) – gliedert in linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen – werden als „Kernbereich[e] herausgefiltert, beschrieben, modularisiert und standardisiert“ (Decke-Cornill und Gebhard 2007, S. 16; vgl. Kap. 4 und 5 des *GeR* 2001). Dadurch bleibt auch Literatur bzw. ästhetische Sprachverwendung (*aesthetic uses of language*) auf dieser konkreten operativen Ebene weitgehend ausgeklammert. Ästhetische Sprachverwendung wird in ein paar Zeilen knapp abgehakt, obwohl ihr im gleichen

Atemzug a) ein hoher Wert an sich zugeschrieben, b) ein hoher Bildungs- und Erziehungswert bescheinigt und c) ihr Potenzial für Spracherwerb und Sprachenlernen hervorgehoben wird:

Künstlerische und die Vorstellungskraft herausfordernde Verwendung von Sprache hat einerseits ihren eigenen Wert, *andererseits* ist sie auch von hohem Bildungswert. Kreative und ästhetische Aktivitäten können produktiv sein, rezeptiv, interaktiv oder sprachmittelnd [...], und sie können sowohl mündlich als auch schriftlich sein [...].

Nationale und regionale Literatur leistet einen wesentlichen Beitrag zum europäischen Kulturerbe; der Europarat betrachtet es als ‚einen wertvollen gemeinsamen Schatz, den es zu schützen und zu entwickeln gilt‘. Literarische Studien dienen nicht nur rein ästhetischen, sondern vielen anderen erzieherischen Zwecken – intellektuell, moralisch und emotional, linguistisch und kulturell. *Es bleibt zu hoffen, dass Lehrende, die auf allen Stufen mit literarischen Texten arbeiten, in diesem Referenzrahmen möglichst viele für sie wichtige Abschnitte finden, die ihnen helfen, ihre Ziele und Methoden transparenter zu machen.* (Europarat 2001, S. 61–62; meine Hervorhebung)

Aus unterrichtspraktischer Sicht kann aber „Ziele und Methoden transparent machen“ (ebd., S. 62) mit dem Wenigen, was im *GeR* von 2001 zu finden ist, schlichtweg nicht gelingen. Es wird zwar eine Reihe von „kreative[n] und ästhetische[n] Aktivitäten“ (ebd.) aufgelistet,³⁸ eine differenzierte Auseinandersetzung mit literarischen Inhalten bleibt aus; auch werden literarische Texte nicht in die Skalen zu den kommunikativen Aktivitäten und Strategien integriert. Sie werden im *GeR* von 2001 lediglich im Zusammenhang mit allgemeinem Leseverständnis genannt und dort auf der höchsten Niveaustufe C2 (ebd., S. 74):

C2: Kann praktisch alle Arten geschriebener Texte verstehen und kritisch interpretieren (einschließlich abstrakte, strukturell komplexe und stark umgangssprachliche literarische oder nicht-literarische Texte).

Kann ein breites Spektrum langer und komplexer Texte verstehen und dabei feine stilistische Unterschiede und implizite Bedeutungen erfassen.

In den unteren Niveaustufen findet literarisches Lesen nicht wirklich Erwähnung, auch lassen sich keine Hinweise für ein aufbauendes Training der literarischen Lesekompetenz finden (vgl. Burwitz-Melzer 2007, S. 128–130; Surkamp 2012, S. 81; Osterwalder 2017, S. 21–25; Steininger 2014, S. 36 und 2018, S. 56).

De facto spielt Literatur in dem gut 250 Seiten umfassenden Referenzrahmen von 2001, der die wichtigste Grundlage für die Ausarbeitung und Präzisierung fremdsprachlicher Rahmenpläne, Bildungsstandards, Leistungsfeststellungen und Lehrbücher in Europa

³⁸ Welche sind: Singen (Kinderreime, Volkslieder, Schlager usw.); Nacherzählen oder Nachschreiben von Geschichten; Anhören, Lesen, Schreiben und Sprechen fiktionaler Texte (Geschichten, Reime usw.), einschließlich audiovisueller Texte, Cartoons, Bildgeschichten usw.; Aufführung verschiedener geschriebener und improvisierter Stücke usw.; Produktion, Rezeption und Aufführung literarischer Texte, z. B.: Lesen und Schreiben von Texten (Kurzgeschichten, Romanen, Gedichten usw.), Aufführung und Rezeption von Liedern, Dramen, Opern usw.

darstellt, „so gut wie keine Rolle“ (ebd.). Folglich werden literarische Texte als Unterrichtsgegenstand seit dem Erscheinen des *GeR* (Europarat 2001) zunehmend marginalisiert und im Extremfall sogar völlig ausgeblendet. Mit dieser Marginalisierung der Literatur geht, so warnen Wolfgang Hallet und Lothar Bredella, „ein Verlust gehaltsamer Inhalte einher“ (2007a, S. 1), da fremdsprachliche Fertigkeiten und Fähigkeiten bzw. fremdsprachliche Kompetenzen, welche in den verbindlichen bildungspolitischen Dokumenten ausgeblendet werden, auch für die Lehrenden voraussichtlich nicht mehr als relevante Lehr- und Lernziele für den Unterricht wahrgenommen werden (vgl. Burwitz-Melzer 2007, S. 127–128).

Die Veröffentlichung des 2017 veröffentlichten *Companion Volume with new Descriptors (Provisional Edition)* zum *GeR* (Council of Europe 2017) deutet einen Sinnes- bzw. Richtungswechsel diesbezüglich an. Neben der Neueinführung von Deskriptoren für die Bereiche Mediation (*mediation*) und Mehrsprachigkeit/Interkulturalität (*plurilingual/pluricultural competences*) finden auch literarische Texte eigenständige Erwähnung und neue Wertschätzung. Dadurch bietet dieser Ergänzungsband zum *GeR* mit den neu eingeführten bzw. weiter ausdifferenzierten Bereichen einen erweiterten Orientierungsrahmen und eine neue Planungsunterlage für die Integration von literarischen Texten in den fremdsprachlichen Unterricht (siehe dazu Kap. 8.3 mit abschließenden Überlegungen und Anregungen zur Revision der Curricula).

Im Sinne eines umfassenderen Bildungs- und Kompetenzbegriffs werden Sprache, Kultur, Literatur und Persönlichkeitsbildung gemeinsam gedacht und verknüpft, wobei Sprache als „a tool to think about a subject and to talk about thinking in a dynamic co-constructive process“ (ebd., S. 114) wahrgenommen und nutzbar gemacht werden sollte.

In any communicative situation, **general competences** (e.g. knowledge of the world socio-cultural competence, intercultural competence, professional experience [...]) are **always** combined with **communicative language competences** (linguistic, sociolinguistic and pragmatic competences [...]), and strategies (some general, some **communicative language strategies**) in order to complete a **task** [...]. Tasks often require some collaboration with others – hence the need for language. (ebd., S. 29; Hervorhebung im Original)

Geht man jedoch von der Grundannahme aus, dass Fremdsprachenunterricht mehr ist als „bloßes Sprachtraining“ (vgl. u. a. Klippel und Doff 2015, S. 34) – eine Behauptung, die sich in ähnlicher Form auch in den zahlreichen Rückmeldungen der Befragten wiederfindet –, geht es um die Frage, welche Rolle, wenn überhaupt, die Lehrenden selbst der schulischen Arbeit mit literarischen Texten in diesem Kontext zuschreiben, und wo sie sie verorten.

Ein spannender Aspekt der vorliegenden Studie ist, dass diese Thematik und das damit verbundene Spannungsfeld aus drei unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet werden. Den Dreh- und Angelpunkt bilden dabei die Sicht- und Erfahrungsweisen der Südtiroler

Englischlehrenden. Als solche werden sie sowohl mit für den Südtiroler Kontext relevanten bildungspolitischen Dokumenten³⁹ als auch mit gängigen Positionen des fach- und literaturdidaktischen Diskurses in Bezug gesetzt und in zentralen Aspekten korreliert – eine Zusammenschau, welche die gesamte Studie wie ein roter Faden durchzieht.

3.2 Fallauswahl: Englischlehrende an Südtiroler Mittel- und Oberschulen

Ziel meiner Studie ist es, FLU an Südtiroler Mittel- und Oberschulen (Gymnasien und Fachoberschulen) aus der Perspektive der Englischlehrender in seiner Vielschichtigkeit, Komplexität und Kontextgebundenheit zu erkunden und darzustellen. Dabei war es mir ein Anliegen, eine möglichst große Spannbreite verschiedener Lehrsituationen zu berücksichtigen.

Die Fallauswahl erfolgte nach dem Prinzip des „purposeful“ bzw. zielgeleiteten Samplings, eine Strategie, in der „particular settings, persons or events“ gezielt ausgewählt werden „for the important information they can provide that cannot be gotten as well from other sources“ (Maxwell 2008, S. 235; siehe dazu auch Dörnyei 2007; Flick et al. 2013a und Flick 2014). Sie umfasst Englischlehrende beider Schulstufen (Mittelschule und Oberschule unter Einbezug von Gymnasien und Fachoberschulen), reicht von Berufseinsteigern bis zu Englischlehrenden mit über 25 Jahren Unterrichtspraxis und schließt unterschiedliche Ausbildungswege (Lehramtsstudium, Fach- bzw. Diplomstudium) mit ein.

Die doppelte Zielsetzung und gleichzeitige Herausforderung waren,

- a) das Feld und den Forschungsgegenstand „in seiner Vielseitigkeit durch möglichst viele unterschiedliche Fälle“ (ebd., S. 167) abzubilden und damit dem Prinzip innerer Heterogenität möglichst Rechnung zu tragen und
- b) Vergleichbarkeit durch einen klar definierten Handlungskontext (klare Eingrenzung auf Englischlehrende an deutschsprachigen Südtiroler Mittel- und Oberschulen) zu gewährleisten.

Die Datenerhebung erfolgte mittels eines zweistufigen Verfahrens (Fragebogen und nachgeschaltete Interviewstudie). Siehe dazu die Methodenkapitel 4.1.2 und 4.2.2.

Insgesamt **60 Englischlehrende** (51 Englischlehrerinnen und 9 Englischlehrer) haben den **Fragebogen** beantwortet: 13 aus der Mittelschule, 45 aus verschiedenen Oberschulen, 2 unterrichten gleichzeitig an Mittel- und Oberschule.

³⁹ Allen voran die *RRL des Landes Südtirol für die Mittel- und Oberschulen* (Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2009 und 2010) und der *GeR* (Europarat 2001) als Bezugsdokument bei deren Erstellung.

Kriterien für die Fallauswahl bei der Interviewstudie war die Bereitschaft zu einem vertiefenden Gespräch, signalisiert im Fragebogen, kombiniert mit dem Prinzip möglichst kontrastierender Fälle:

- Einbezug beider Schulstufen unter Berücksichtigung der verschiedenen Ausrichtungen an den Oberschulen
- Unterschiede in Unterrichtserfahrung bzw. Dienstalter, Ausbildung und Werdegang (Fachstudium/Lehramt, Unterrichtserfahrung an unterschiedlichen Schulstufen/-typen)
- Eine möglichst breite Palette individueller Sichtweisen auf FLU, ausgehend von den Fragebogenrückmeldungen

Knapp zwei Drittel, **39** von insgesamt **60 Englischlehrenden** (31 Lehrerinnen und 8 Lehrer), haben im Fragebogen die Bereitschaft für ein **vertiefendes Interview** erklärt. 4 Lehrerinnen aus der Mittelschule, davon eine Montessori-Lehrerin und insgesamt 35 Lehrende aus dem Block der Oberschulen (27 aus der Gruppe der Gymnasien – davon 9 nur Sprachengymnasium und 18 aus einem Mix verschiedener Gymnasien – und 8 aus der Gruppe der Fachoberschulen).

Nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die Vertretung der unterschiedlichen Ausrichtungen der Oberschule (9.–13. Klasse) in Fragebogen (FB) und Interviewstudie (I). Dabei wird wie in den *RRL für die Festlegung der Curricula* (Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2010a und 2010b) differenziert zwischen Gymnasien und Fachoberschulen als übergeordnete Kategorien, welche sich wiederum aufgrund unterschiedlicher Schwerpunktsetzung intern voneinander differenzieren.

Tabelle 1: Fallauswahl aufgeschlüsselt nach Oberschultypen (FB und I)

Schultyp	Ausrichtung	FB	I
Gruppe der Gymnasien ⁴⁰	(SpGym): nur Sprachengymnasium	9	9
	Gym-mix: <ul style="list-style-type: none"> • Sprachengymnasium kombiniert mit anderen Gymnasien • Klassisches Gymnasium • Realgymnasium • Sozialwissenschaftliches Gymnasium • Sozialwissenschaftliches Gymnasium mit Musik • Sozialwissenschaftliches Gymnasium mit Tourismus 	24	18

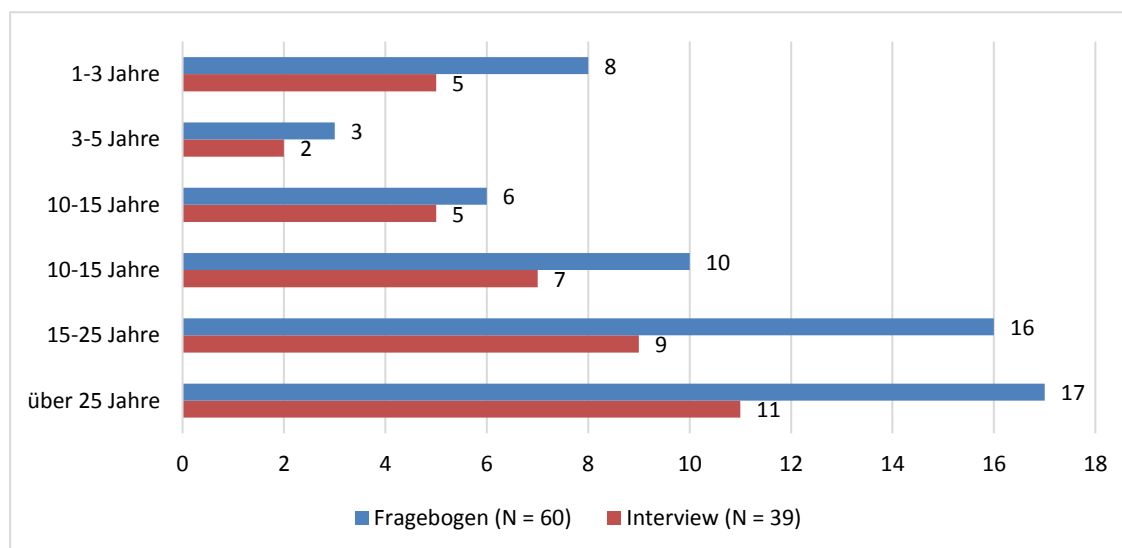
⁴⁰ Vor allem an den Gymnasien unterrichten viele Lehrende gleichzeitig an unterschiedlichen gymnasialen Ausrichtungen. Mit der Bildung der Sammelkategorie *Gym-mix* habe ich diesem Umstand bei der Auswertung Rechnung getragen. Innerhalb der Gymnasien nehmen die Sprachengymnasien eine Sonderstellung ein, was Literaturunterricht in der Fremdsprache betrifft. Deshalb bilden sie eine gesonderte Kategorie, in welche nur Lehrende einbezogen werden, die ausschließlich an einem Sprachengymnasium unterrichten bzw. sich dort zugehörig fühlen.

Von einer Zuordnung der Studienteilnehmer an einen bestimmten Fachoberschultypus wurde Abstand genommen, da die Befragten teilweise an unterschiedlichen Ausrichtungen gleichzeitig unterrichten.

	<ul style="list-style-type: none"> • Kunstgymnasium 		
Gruppe der Fachoberschulen	FoS (Fachoberschulen) <ul style="list-style-type: none"> • Fachoberschule für den wirtschaftlichen Bereich (WFO) • Fachoberschule für den technologischen Bereich (TFO) • Fachoberschule für Tourismus und Biotechnologie (FOS) • Sportoberschule • Fachoberschule für Landwirtschaft • Landeshotelfachschule „Kaiserhof“ 	14	8

Bezogen auf die Jahre an Unterrichtserfahrung im fremdsprachlichen Englischunterricht zeigt sich folgendes Bild, wie nachfolgende Grafik sowohl für den Einstiegsfragebogen als auch für die nachfolgende Interviewstudie veranschaulicht:

Tabelle 2: Jahre an Unterrichtserfahrung (FB und I)



Der Rücklauf der Fragebögen, die Anzahl der geführten Interviews sowie die Verteilung der Teilnehmer auf die unterschiedlichen Schulstufen und -typen sowie die Tatsache, dass sowohl Berufseinsteiger als auch Lehrende mit langjähriger Unterrichtserfahrung vertreten sind, belegen, dass es mir gelungen ist, Sicht- und Erfahrungsweisen von Lehrenden aus unterschiedlichen Handlungskontexten und mit unterschiedlicher berufsbiografischer Erfahrung in meine Studie einzubeziehen.

4 Forschen als Entdeckungsreise: ein explorativ-interpretativer Prozess

Letting the setting offer new or unconsidered information, while not losing track of your questions or sight of your inquiry, is the pleasure and dance of good research. [...] To continue this metaphor, research methods are the steps of that dance.
(Freeman 2009, S. 32)

Ziel meiner empirisch-qualitativen Lehrerstudie ist es, die subjektiven Sicht- und Erfahrungsweisen sowie die damit verbundenen Bedeutungszuschreibungen von Südtiroler Englischlehrenden in Mittel- und Oberschule hinsichtlich der Arbeit mit literarischen Texten im fremdsprachlichen Englischunterricht darzulegen und dabei auch zu erkunden, mit welchen individuellen, persönlichkeitsbezogenen sowie externen bzw. kontextbezogenen Einflussfaktoren diese vorrangig zusammenhängen.

Aufgrund der weit gefassten Fragestellung, der großen Zahl an Befragten in ihren unterschiedlichen schulstrukturellen Kontexten (60 Fragebögen und ausgehend davon 39 Interviews) sowie der Tatsache, dass dieser spezifische Fachbereich in der fremdsprachlichen Lehrerforschung bis dato kaum erforscht ist und dass es für den Südtiroler Kontext diesbezüglich überhaupt keine empirischen Studien gibt, besitzt meine Studie explorativ-interpretativen Charakter.⁴¹ Dies bedeutet u. a., ähnlich wie bei Casparis Studie (2003) zum Selbstverständnis von Fremdsprachenlehrenden, dass „die allmähliche Präzisierung von Gegenstand, Schwerpunktsetzung und Methodik erst während des Forschungsprozesses erfolgte und dass ich noch während der abschließenden schriftlichen Ausarbeitung wichtige Erkenntnisse gewann“ (ebd., S. 13).

Ausgehend von der Typologie qualitativer Fragen betont auch Joseph A. Maxwell die prozesshafte Ausrichtung qualitativ-explorativer Forschung und unterstreicht dabei auch die situative und soziale Eingebundenheit der individuellen Bedeutungszuschreibung, ein Aspekt, der auch für meine Studie von großer Relevanz ist, da sie Südtiroler Englischlehrende in unterschiedlichen schulspezifischen Kontexten zu Wort kommen lässt:

Qualitative researchers therefore tend to generate two kinds of questions [...]: (1) questions about the *meaning* of events and activities to the people involved in them and (2) questions about the influence of the physical and social *context* on these events and activities. [...] Because both of these types of questions involve situation-specific phenomena, [...] they generally involve an open-ended, inductive approach to discover what these meanings and influences are and *how* they are involved in these events and activities – an inherently processual orientation. (Maxwell 2008, S. 232; Hervorhebung im Original)

⁴¹ Daniela Caspari umreißt kurz die zentralen Merkmale des explorativ-interpretativen Forschungsparadigmas und liefert mit folgender Definition auch einen konzeptionellen methodologischen Rahmen für meine Studie: „Hypothesen und Konzepte bzw. Theorien [stehen] nicht am Anfang des Forschungsprozesses, sondern sind dessen Ergebnis. Dieser Zugang bietet sich immer dann an, wenn der Gegenstand noch nicht gut erforscht ist oder wenn eine weite Forschungsfrage gestellt wird“ (Caspari 2016b, S. 9).

Der Forschungsprozess wird selbst zur Entdeckungsreise. Mit ihren Forschungsfragen als konstante Wegbegleiter im Gepäck (vgl. Schart 2003, S. 40; Benitt 2015, S. 104–150) und mit „a completely open mind and without setting out to test preconceived hypotheses“ (Dörnyei 2007, S. 37), macht sich die Forscherin als Reisende und Entdeckerin auf den Weg. Im Verlauf dieser Reise werden Forschungsgegenstand, Schwerpunktsetzung, Fragestellung sowie das darauf bezogene methodologische Vorgehen immer wieder reflektiert, bei Bedarf neu kalibriert bzw. präzisiert, und zwar in einem Wechselspiel zwischen theoretischem Wissen, persönlichen Vorannahmen und Erfahrungen aus der eigenen Unterrichtspraxis, Kommunikation und Interaktion mit den Subjekten der Studie, Analyse und Interpretation der dabei gewonnenen Daten und Erkenntnisse (vgl. hierzu die Studien von Caspari 2003, S. 13 und Schart 2003). Der hierfür verfolgte Ansatz ist nicht wertend, sondern explorierend, beschreibend, interpretierend und ausgehend von den empirischen Daten thesengenerierend. Dieser Prozess wird im Reise- bzw. Forschungsbericht der Forscherin transparent und nachvollziehbar gemacht sowie in seinen grundlegenden Etappen und Entscheidungen offengelegt.

Grundlegende Orientierung in methodologischer und methodischer Hinsicht fand ich in der Aussage von Wolfgang Zydaniß (2012, S. 117), welche besagt, dass empirische Fremdsprachenforschung „gegenstandsgemessen und kontextsensitiv zu sein hat“, damit sie der komplexen Realität fremdsprachlichen Unterrichts in seinen unterschiedlichen Kontexten möglichst gerecht werden kann. Philipp Mayring u. a. m. argumentieren ähnlich, wenn auch sie für ein gegenstandsbezogenes und pragmatisches Vorgehen eintritt, gemäß dem Motto: „[K]reative, qualitativ orientierte Forschung bedeutet Vielfalt, nicht Einseitigkeit, bedeutet Gegenstandsbezogenheit, nicht Methodenfixiertheit“ (Mayring 2016, S. 133; Elsner und Viebrock 2015; Flick 2014, Doff 2012).

Zusammenfassend bringt Uwe Flick auf den Punkt, was qualitative Forschung kenn- und auszeichnet, und zwar vor allem die besondere Perspektive und Forscherhaltung dem untersuchten Gegenstand gegenüber:

Diese macht sich fest am Primat des Gegenstandes über die Methode, der Orientierung am Prozess der Forschung und an seiner Stimmigkeit bei methodischen Entscheidungen und ihrer Umsetzung sowie an der Forschungshaltung, mit der der Forscher seinem <Gegenstand> gegenüber treten sollte. Neben Neugier, Offenheit und Flexibilität im Umgang mit Methoden gehört ein besonderes Maß an Reflexion über den Gegenstand, die Angemessenheit der Fragestellung und Methoden, aber auch über die eigene Wahrnehmung und blinden Flecken zu dieser Haltung. (Flick 2014, S. 562)

In explorativ-interpretativen Forschungszugängen werden die Kommunikation und Interaktion der Forscherin mit dem jeweiligen Forschungsfeld und den Subjekten der Untersuchung zum expliziten Bestandteil der Erkenntnis. Die Forscherin wird als „zentrale[s] <Instrument> der Erhebung und Erkenntnis“ zum Dreh- und Angelpunkt des gesamten Prozesses (ebd., S. 143). Dies impliziert, dass sie zur aktiven Mitspielerin wird mit unter-

schiedlichen, wechselnden Rollen, die sie teilweise selbst einnimmt oder die ihr zugewiesen werden, und dass ihre Reflexionen, ihre Beobachtungen und Eindrücke in der Kommunikation und Interaktion mit den Befragten, ihre Entscheidungen, ihr Wissen und ihre Vorannahmen, ihre Gefühle und Irritationen u. a. m. zu Daten werden, die in den Forschungsprozess einfließen, ihn beeinflussen und mitbestimmen bzw. mitschreiben (ebd., S. 29 und S. 143, vgl. u. a. auch Schart 2003 und Benitt 2015). Eine andere Forscherin, ein anderer Forscher würde in diesem Sinne auch eine andere Geschichte schreiben.

Nachdem ich kurz das explorativ-interpretative Forschungsparadigma abgesteckt habe, werde ich in den nächsten Abschnitten zuerst auf Befragung als zentrales Erhebungsinstrument subjektiver Sichtweisen eingehen (Kap. 4.1) und dabei das Interview als soziale Situation der Konstruktion und Interpretation von Wirklichkeit und die ambivalente Rolle von Sprache als *data about thinking* in der Lehrereinstellungsforschung thematisieren (Kap.4.1.1). Danach werde ich mein Selbstverständnis als Lehrerin-Forscherin und meine Positionierung im Feld erläutern (Kap. 4.1.2) und auf zentrale Gütekriterien für die vorliegende Arbeit hinweisen (Kap. 4.1.3). Kap. 4.2 ist den Instrumenten der Datenerhebung (Einstiegsfragebogen und Leitfadeninterviews) gewidmet. Den Abschluss des Methodenteils bildet Kap. 4.3 zur Datenauswertung und Analyse. In diesem Zusammenhang wird auch der Aspekt der Triangulation auf Ebene der Methoden, Datensätze und Perspektiven mit Blick auf das vorliegende Forschungsprojekt thematisiert.

4.1 Befragung als zentrales Erhebungsinstrument subjektiver Sichtweisen

Qualitative research is concerned with subjective opinion, experiences and feelings of individuals and thus the explicit goal of research is to explore the participants' views of the situation being studied.
(Dörnyei 2007, S. 38)

Um dem oben formulierten Anspruch gerecht zu werden, bedarf es Forschungsstrategien, die „genaue und dichte Beschreibungen“ liefern und gleichzeitig die Innensicht der „beteiligten Subjekte, die subjektiven und sozialen Konstruktionen“ ihrer Lebenswelt mit den damit verbundenen Bedeutungszuschreibungen in Betracht ziehen (Flick 2014, S. 17). Mit dieser Prämisse als Ausgangspunkt ist es keineswegs verwunderlich, dass Befragungen unterschiedlicher Art (Fragebogen und vorrangig Interviews) zu den zentralen Erhebungsinstrumenten in der qualitativen Einstellungsforschung zählen.

Zoltán Dörnyei verweist dabei auf die zentrale Rolle verbaler Daten in der qualitativen Forschung, welche er als „inherently [...] *language-based*“ (2007, S. 243; Hervorhebung im Original) beschreibt. Durch sie erwarten sich die Forschenden relevante Einblicke und Einsichten in die Gedankenwelten (*mental lives*) anderer. Gilt das Interesse den Sicht- und Erfahrungsweisen, den Bedeutungszuschreibungen und den Beweggründen von Englischlehrenden zum Einsatz von Literatur im fremdsprachlichen Englischunterricht und geht man des Weiteren davon aus, dass 1) Sprache den Schlüssel zu „individuellen und

kollektiven Sichtweisen“ (Schart 2003, S. 16) darstellt und dass 2) Lehrende in der Lage sind, „to provide a verbal account of cognitions underpinning their work“ (Borg 2015, S. 329), bieten sich Befragungen (Fragebogen und insbesondere teilstrukturierte Interviews) als Erhebungsinstrumente an, um die gewünschten Informationen einzuholen.

In dieser Paarung stellen die leitfadengestützten Interviews eindeutig das zentrale Instrument der Datenerhebung dar, da sie erlauben, im persönlichen Austausch mit den Befragten den Forschungsgegenstand – Lehrersicht und Erfahrungsweisen auf FLU – mit größerer Tiefe und Differenziertheit zu erfassen als eine reine Fragebogenstudie. Insofern erfüllen Interviews eine doppelte Funktion im Forschungsprozess: Sie erlauben nicht nur durch Befragung das Erkunden von Phänomenen, welche nicht direkt beobachtbar sind, wie z. B. „learners’ [and teachers’] self-reported perceptions or attitudes“ (Mackey und Gass 2010, S. 173), sondern ermöglichen zudem das gezielte Nachfragen und das Einholen zusätzlicher Informationen und Daten, falls die ursprünglichen Antworten zu vage, unvollständig bzw. nicht fokussiert genug waren.

So weit, so gut. Diese pragmatische Fokussierung auf Sprache als „a way ‚into‘ understanding the inner lives of teachers“ (vgl. Block 2000) konzipiert Sprache vorrangig als *data about thinking* (siehe dazu v. a. Freeman 1996 und Freeman und Gladman 2012, S. 80), d. h. als Mittel zum Zugriff auf und Medium zur Darstellungen/Abbildung von Lehrerkognitionen. Diese Sichtweise lässt einige Aspekte unterbelichtet, welche in den nächsten Abschnitten näher beleuchtet werden, und zwar:

- das Interview als soziale Situation, verbunden mit Wirklichkeit als subjektive, soziale und situativ eingebundene Konstruktion
- die Tatsache, dass Sprache selbst „socially constituted and situated“ (ebd., S. 82) ist und somit kein neutrales Medium zur Abbildung von Gedanken- und Erfahrungswelten (*contents of the mind*) darstellt (vgl. u. a. Freeman 1996 und Freeman und Gladman 2012 und Appel 2001)

4.1.1 Interview als soziale Situation – Sprache als *data about thinking*

The interview is an active text, a site where meaning is created and performed. When performed, the interview text creates the world, giving the world its situated meaningfulness.
(Denzin 2001, S. 25)

Harry Hermanns (2013) greift in seinem Beitrag *Interview als Tätigkeit* die obige Metapher auf und beschreibt das Interview als „interpersonelles Drama“ (ebd., S. 360), das von den Beteiligten, in ihren jeweiligen Rollen, aktiv produziert wird und sich dabei eine eigene Bühne für die Inszenierung schafft. Es ist ein Akt sozialer Interaktion, wo Kontext, Situation, Rollenverhältnis, Selbstbild, Beziehung, Emotion u. v. m. einen großen Einfluss ausüben (vgl. z. B. auch Friebertshäuser et al. 2013 und Helfferich 2011). Insofern schafft das Interview, so Micheal Schart (2003, S. 40), ähnlich jeder zwischenmenschlichen Begegnung, „eine komplexe, unvorhersehbare und jeweils einzigartige Situation,

ein Geflecht von expliziten und impliziten Wünschen, Interessen, Ansprüchen und wechselseitigen Instrumentalisierungen“ (vgl. u. a. auch . Maxwell 2008, S. 243).

In dieser Inszenierung sind die Aufgaben der Forscherin komplex und vielfältig. Einerseits muss sie in ihrer Rolle als Gesprächsleiterin durch kompetente, zurückhaltende und gleichzeitig teilnehmende Gesprächsführung für eine gute Atmosphäre sorgen und dabei gleichzeitig reflektieren, welche Rolle sie selbst in der Interaktion einnimmt bzw. ihr zugeschrieben wird. Andererseits muss sie sich auch vergegenwärtigen und reflektieren, wie sich die Interviewsituation und -beziehung für die jeweiligen Interviewpartner darstellen könnte, welche Rolle(n) sie dabei bewusst und unbewusst einnimmt, und zwar ausgehend von ihren eigenen Vorannahmen, Erwartungen, Ängsten und Zielsetzungen hinsichtlich der Gesprächssituation.

Als „interpersonelles Drama“ stellen Interviews „keine ‚neutrale‘ Erhebung im Sinne eines direkten Zugangs zu sozialer Wirklichkeit“ dar (Friebertshäuser und Langer 2013, S. 438). Sie schaffen Bedeutungen kommunikativ und situativ und tragen selbst aktiv zur Konstitution und Interpretation sozialer Realität und den damit verbundenen Sinnzuschreibungen bei (vgl. Lamnek 2010, S. 318 und Trautmann 2012, S. 219), mit anderen Worten, Realität wird „interaktiv hergestellt und subjektiv bedeutsam“. Insofern weisen die Strategien der Datenerhebung einen „kommunikativ dialogischen Charakter auf“ (Flick et al. 2013b, S. 21). Michael Scharf (2003) hebt den wechselseitigen Charakter dieses interaktiven Konstruktions- und Interpretationsprozesses hervor und unterstreicht, dass „Forschende und Interviewte“ sich dabei nicht wie „Sender und Empfänger“ verhalten, sondern „[i]hr Zusammentreffen verändert und gestaltet vielmehr die eigene Realität, indem ein gemeinsames Verständnis der Thematik entwickelt wird. *Interviews transformieren Informationen in geteilte Erfahrungen*“ (ebd., S. 40; meine Hervorhebung).

In diesem sinndeutenden und sinnschaffenden Prozess nimmt die Forscherin eine zentrale Rolle ein und wird selbst zum Forschungsinstrument und aktiven Subjekt der Bedeutungskonstruktion. Der Forschungsgegenstand ist zwar die Sicht der anderen, aber die Forscherin wirkt nicht nur im Interview, sondern über den gesamten Forschungsprozess (Datenproduktion, Datenaufbereitung und Analyse) als aktiv handelndes Subjekt an der Ko-Konstruktion und Ko-Narration der Erkenntnisse mit (vgl. z. B. Kuckartz 2016, S. 175 und Flick 2014, S. 29). Siegfried Lamnek illustriert diesen zentralen Aspekt exemplarisch am qualitativen Interview:

Der Akt des Forschens ist gerade im qualitativen Interview prozesshaft, weil er die Kommunikation zwischen Forscher und Informanten voraussetzt. Interviewer und zu Befragender sind Elemente der Befragungssituation und wirken an der Konstruktion von Wirklichkeit und mithin an der Aushandlung von Situationsdefinitionen mit. Die Tatsache, dass der Forscher in die Erhebungssituation eingebunden ist, führt dazu, dass er zu einem konstitutiven Bestandteil des Forschungsprozesses und damit des Forschungsergebnisses wird. (Lamnek 2010, S. 319)

Da Bedeutungen und soziale Realitäten kommunikativ und situativ entstehen und in Kommunikation und Interaktion geteilt werden, wird Sprache zur Brücke zwischen inneren Welten (*contents of the mind*) und deren Darstellung in der Welt der Wörter (*world of metaphors*) (siehe dazu Freeman 1996 und Freeman und Gladman 2012). Das Dilemma dabei ist, dass eine direkte, unverfälschte Wiedergabe und Abbildung nicht möglich sind. In diesem transformativen Akt ist Sprache sowohl Medium als auch Filter, indem sie Gedankenwelten (*mental lives*) Form gibt und sie gleichzeitig transformiert und verfremdet. Ein weiteres Dilemma ergibt sich aus der Tatsache, dass zahlreiche Kognitionen impliziter Art sind, somit nur bedingt für/durch Sprache greifbar und dadurch für die Forscherin auf rein verbaler Ebene nur begrenzt zugänglich.

Im nächsten Abschnitt werde ich auf die ambivalente Rolle von Sprache als *data about thinking* (vgl. dazu vor allem Freeman 1996; Block 2000; Freeman und Gladman 2012, Talmy 2010) eingehen und dieses Dilemma mit spezifischem Blick auf mein Forschungsprojekt thematisieren.

To take them at their word: Sprache als data about thinking

Verbale Daten müssen in der qualitativen Forschung in zweierlei Hinsicht betrachtet werden, als Informationen und gleichzeitig auch in ihrer Eigenschaft als eigenständige sprachliche Äußerungen, eingebettet in den „twin contexts [...] both of *situation* [...] and of *mind* [...] that are present in – or arguably have led to – their generation“ (vgl. Freeman und Gladman 2012, S. 83; Hervorhebung im Original). In der Auswertung verbaler Daten gilt es, diese beiden Aspekte mitzudenken und, bezogen auf das eigene Forschungsdesign sowie das damit einhergehende Erkenntnisinteresse, bewusst zu reflektieren.

In seiner Analyse qualitativer Studien im Bereich *applied linguistics* stellt Steven Talmy (2010) fest, dass sich Interviewstudien auch in diesem Bereich größerer Popularität erfreuen, vor allem wenn es darum geht, „participants‘ identities, experiences, beliefs, and orientation toward a range of phenomena“ zu erkunden (ebd., S. 128), merkt aber kritisch an, dass der Rückgriff auf Interviews als Erhebungsinstrument häufig nicht ausreichend theoretisch reflektiert wird, vor allem in Hinblick auf die damit verbundenen erkenntnistheoretischen und ideologischen Annahmen und Implikationen. Deshalb legt Steven Talmy in seiner analytischen Durchsicht verschiedener Interviewstudien das Augenmerk auf, wie er es nennt, die *ideology of interviewing* (ebd., S. 130), welche die unterschiedlichen Interviewsituationen rahmt, und unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen zwei grundlegenden Zugängen und Forscherhaltungen: *Interview as research instrument* versus *research interview as social practice* (ebd., S. 131).

Im ersten Zugang (*interviews as research instrument*) werden Interviews vorrangig als neutrale Erhebungsinstrumente angesehen, als „a resource for investigating truths, facts, experience, beliefs, attitudes, and/or feelings of respondents. Language tends to be con-

ceptualized in referential terms, as a neutral medium that reflects or corresponds to objective or subjective reality“ (ebd.). Im zweiten Zugang (*research interview as social practice*) werden Interviews zwar auch als Erhebungsinstrumente wahrgenommen, mit dem Ziel, Daten für die Analyse und Beantwortung von Forschungsfragen zu generieren, zusätzlich aber werden sie selbst zu „topics for investigation“ (ebd.). Das Interesse der Forschenden gilt sowohl den „*whats and hows*“ (ebd.; Hervorhebung im Original), indem sie in ihrer Analyse beide Aspekte integrieren, und zwar „not only the whats, or the *product* of the interview, but also the *hows*, or the *process* involved in the construction of meaning“ (ebd., S. 132; Hervorhebung im Original).

Ähnlich wie Steven Talmy unterscheidet auch Donald Freeman (1996)⁴² zwischen zwei für ihn durchaus komplementären Lesarten von Interviewdaten. Die erste Lesart (*representational approach/view*) analysiert verbale Daten primär auf inhaltlich thematischer Ebene, und zwar „for *what* is said and not necessarily for *how* it is said“ (ebd., S. 734; Hervorhebung im Original). In diesem Zugang werden der soziale, interaktive und situative Rahmen sowie die Tatsache, dass durch Sprache keine direkte, unverfälschte Abbildung von Gedanken- und Erfahrungswelten möglich ist, größtenteils ausgeblendet oder nur sehr oberflächlich thematisiert. Hingegen im zweiten Zugang sozio-linguistischer Prägung (*presentational approach/view*) werden die „nature, form and social dimensions of language and its relation to thought“ (ebd.) als Dimension und Variable bei der Analyse und Interpretation der Daten mit berücksichtigt.

In seinem Beitrag verdeutlicht Donald Freeman die zentralen Aspekte beider Zugänge, unterstreicht aber gleichzeitig ihre Komplementarität und plädiert für eine Integration von „*what* it says“ und „*how* it says it“ im Umgang mit Interviewdaten (1996, S. 734; Hervorhebung im Original). Er argumentiert für eine bewusste Reflexion und Integration im Forschungsprozess, wobei die Schwerpunktsetzung – je nach Forschungsgegenstand und Erkenntnisinteresse – flexibel entlang eines Kontinuums von inhaltlich-thematischer Analyse bis hin zu konversationsanalytischen und tiefenpsychologischen Verfahren angesiedelt sein kann.

In the *representational approach* to language the emphasis is on individuals whose words are taken to represent their thinking. A *presentational approach* repositions individuals within language, to see users as participants in a wider social system. Language is a function of that participation. Words are not expressions of individuals, but rather statements of connections. As research data, it offers entry into the interrelation of an individual user and the world. To gain entry, however, language data must be studied for what it is – language – and how it is presenting

⁴² Die Kategorien decken sich größtenteils mit jenen von Steven Talmy. *Representational view of language data* (Freeman) entspricht größtenteils *interview as research instrument* (Talmy); *presentational view of language data* (Freeman) kann in Analogie zu *research interview as social practice* (Talmy) gesehen werden. Auch Nora Bennit greift in ihrer Lehrerstudie diese Differenzierung auf und spricht ihrerseits von „Formulating Interpretation – *What* is Said?“ und „Reflecting Interpretation – *How* is it Said?“ (vgl. Benitt 2015, S. 119–121; Hervorhebung im Original).

the world, rather than simply for what it says about that world. (ebd., S. 744; Hervorhebung im Original)

Mein Forschungsprojekt legt den Schwerpunkt eindeutig auf das Herausarbeiten und Darstellen inhaltlich-thematischer Dimensionen sowie deren Zusammenhangsmuster in Hinblick auf Forschungsgegenstand und Forschungsfragen, und zwar mittels des kategorialen Verfahrens der qualitativen Inhaltsanalyse. Nichtsdestoweniger spielen auch die sprachlich-diskursive Ebene und die kontextuelle Einbindung in der Analyse und Interpretation der Daten eine, wenn auch untergeordnete, Rolle. Hierbei liegt das Augenmerk vorrangig auf folgenden Aspekten:

- Erlebnis-/Erfahrungsebene versus Argumentation-/Reflexionsebene: Erzählen, Berichten versus Argumentieren, Reflektieren
- Diskursebenen: berufsbezogene Alltagssprache *versus* fachdidaktischen Metadiskurs⁴³
- Wechsel von „ich“ auf „man“ im Sinne von Distanzierung

Wie aus den bisherigen Ausführungen hervorgeht, nimmt die Forscherin als Choreografin, aktive Mitspielerin und selbst Forschungsinstrument eine Schlüsselrolle im gesamten explorativ-interpretativen Forschungsprozess ein. Im nächsten Abschnitt werde ich deshalb mein Selbstverständnis als Lehrerin-Forscherin, meine Positionierung im Feld, meinen Bezug zum Forschungsgegenstand und die damit verbundenen Vorannahmen sowie meine Beziehung zu den Befragten offenlegen und näher beschreiben.

4.1.2 Mein Selbstverständnis als Lehrerin-Forscherin: Pendlerin zwischen den Welten

Jedes Forschungsvorhaben hat indes seine eigene Entstehungsgeschichte und vollzieht sich vor einem biografisch gefärbten Hintergrund, der sich [...] kaschieren, jedoch nicht wirklich ausblenden lässt.
(Schart 2003, S. 40–41)

Meine Reflexionen in diesem Abschnitt gliedern sich in folgende drei Bereiche:

- a) Eigene Berufsbiografie und Interesse am Forschungsfeld
- b) Positionierung im Forschungsfeld und Beziehung zu den Befragten
- c) Doppelrolle Lehrerin-Forscherin: *Validity threat* oder wertvolles Potenzial?

⁴³ In diesem Zusammenhang bietet Donald Freemans (1993, S. 489) Unterscheidung von „local“ und „professional languages“ bzw. Diskursen einen hilfreichen konzeptuellen Rahmen. Er beschreibt „local language“ als „the teachers‘ primary ‘identity kit““ und Medium (*vehicle*), mit welchem Lehrende beschreiben, erklären, begründen, was alltäglich in ihrem Unterricht geschieht. Insofern liefert sie „the source of explanation for their teaching“. Gemäß Freeman sind ihre zwei wichtigsten Quellen „the teachers‘ own experience as students“, gefolgt vom „normative way of talking and thinking in their particular school environment“. Diese zwei überlappenden Aspekte liefern „a static and limited explanation of classroom practice“.

Im Gegensatz dazu bezieht sich „professional language“ auf die Metasprache des fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskurses. Lehrende bewegen sich in beiden Diskursen, pendeln zwischen ihnen und integrieren sie in vielfältiger Art und Weise in ihren Äußerungen.

Eigene Berufsbiografie und Interesse am Forschungsfeld

Die Biografie der Forscherin und die damit verbundenen Erfahrungen prägen den Forschungsprozess in seinen unterschiedlichen Phasen entscheidend mit und können nicht, auch wenn man es wollte, ausgeblendet werden. Deshalb gilt es, das eigene Selbstverständnis als Forscherin sowie die Beziehung zum Feld und den Befragten offenzulegen und laufend selbstkritisch zu reflektieren (siehe dazu u. a. Caspari 2003; Schart 2003; Schädlich 2009; Valadez Vazquez 2014). Diese Haltung hat sich mittlerweile in der qualitativen Forschung nicht nur etabliert, sondern wird auch als Potenzial wahrgenommen, wie Joseph A. Maxwell (2008, S. 225) unterstreicht:

[T]he explicit incorporation of your identity and experience (what Strauss, 1987, calls “experiential data”) in your research has recently gained much wider theoretical and philosophical support. [...] Using this experience in your research can provide you with a major source of insights, hypotheses, and validity checks.

Ich bin seit mehr als 25 Jahren leidenschaftliche Englischlehrerin mit Unterrichtserfahrung an unterschiedlichen Südtiroler Oberschulen, sowohl Gymnasien als auch Fachoberschulen. Im Laufe meiner langjährigen Unterrichtserfahrung habe einen guten Einblick in die Komplexität und Vielfältigkeit der Südtiroler Schulwelt gewonnen, vor allem im Oberschulbereich, und gelernt, den unterschiedlichen schulspezifischen Realitäten und ihren pragmatischen Anforderungen mit Offenheit, Wertschätzung und Flexibilität zu begegnen. Der intensive professionelle und persönliche Austausch mit Kolleginnen und Kollegen sowie die intensive auch sprachen- und fächerübergreifende Zusammenarbeit waren für mich als Lehrerin immer sehr wichtig, wertvoll und wechselseitig bereichernd.

In den letzten 15 Jahren habe ich an einem Sprachgymnasium in Südtirol unterrichtet, was ich als literaturbegeisterte Sprachlehrerin als großes Privileg empfinde, da an diesem Schultyp Schülerinnen und Schüler grundsätzlich an Sprache interessiert sind und sich für literarische Inhalte begeistern lassen und diese z. T. auch von sich aus einfordern. Ich kenne aber auch die Realität in anderen Südtiroler Oberschulen und weiß aus persönlicher Unterrichtserfahrung, dass es möglich ist, Lernende aller Schultypen – manche etwas mehr, manche etwas weniger – für literarische Inhalte und Themen zu begeistern, auch wenn es teilweise großer Begeisterung, persönlicher Überzeugung und Durchhaltevermögens auf Lehrerseite bedarf, um die Schülerinnen und Schüler mit ins Boot zu holen (vgl. diesbezüglich auch I-FoS\33.rtf: 15–15). Dies mag damit zusammenhängen, dass Schülerinnen und Schüler Sprachunterricht oftmals recht funktional sehen, und zwar mit Blick auf allgemeine sprachlich-diskursive Handlungsfähigkeit und Vermittlung bereichsspezifischer Fachsprache. Literatur scheint irgendwie nicht hineinzupassen, somit wird sie auch nicht als bildungsrelevant bzw. wichtig wahrgenommen. Auf Lehrerseite zeigt sich ein ähnliches Bild. Literatur findet in den fertigkeitorientierten curricularen Vorgaben Südtirols, den *RRL für die Mittel- und Oberschulen* (siehe dazu Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2009; 2010a und 2010b), wenn überhaupt, nur am Rande Erwähnung (siehe

Kap. 3.1.1 und Kap. 5.1). Da sprachliche Fertigkeiten und Kompetenzen an unterschiedlichen bzw. austauschbaren Inhalten vermittelt und trainiert werden können, liegt es an den einzelnen Lehrerinnen und Lehrern, schul- und kontextbezogen abzuwägen und zu entscheiden, ob überhaupt, und wenn ja, wie und in welchem Ausmaß Literatur im eigenen Englischunterricht Platz finden kann.

Genau hier liegt der Ursprung meines Forschungsinteresses und setzt mein Forschungsprojekt an. Welche Rolle spielt Literatur im fremdsprachlichen Unterricht, welcher Stellenwert wird bzw. soll ihr beigemessen werden? Bildungspolitische Vorgaben kommunizieren ihre Position diesbezüglich; Literatur- und Fachdidaktik stellen ihre unterschiedlichen Auffassungen und Sichtweisen dar. Einzig die Sicht- und Erfahrungsweisen der Englischlehrenden als Hauptakteure im System Unterricht (Lehren und Lernen) sind eine große Unbekannte, obwohl ihre persönlichen, berufs- und fachbezogenen Überzeugungen und Überlegung diesbezüglich maßgeblich ihre Entscheidungen und somit auch ihr unterrichtendes Handeln beeinflussen. Letztendlich sind sie es, die bestimmen, was konkret im Unterricht passiert.

Positionierung im Forschungsfeld und Beziehung zu den Befragten

[O]n the one hand as a trustful relationship might grant access to valuable information. On the other hand, balancing research interests and personal relationships can be a tightrope act.
(Benitt 2015, S. 108)

Die Tatsache, dass ich selbst Englischlehrerin bin und als solche von den Untersuchungsteilnehmern wahrgenommen wurde, hat sich in vielerlei Hinsicht positiv auf den gesamten Forschungsprozess ausgewirkt. Meine Nähe zum und die Vertrautheit mit dem Feld hat eine erste Kontaktaufnahme erleichtert und dazu geführt, dass sich Englischlehrerinnen und -lehrer unterschiedlicher Schulstufen und -typen leichter zur Teilnahme an der Studie motivieren ließen. Die geteilten Erfahrungsräume sowie die gemeinsame Sprache von Lehrerin-Forscherin und Untersuchungspartnern trugen dazu bei, die Schwellenangst einiger Kolleginnen und Kollegen abzubauen und sie zu ermutigen, sich auf ein offenes kollegiales Gespräch einzulassen und dabei ihre Sicht- und Erfahrungsweisen hinsichtlich FLU mitzuteilen und zu reflektieren. Auch das Risiko sozial erwünschter Antworten, um das eigene Gesicht zu wahren, hat sich in diesem Austausch zwischen Kollegen – beide Experten des Faches – relativiert. Zudem konnte ich mich durch meine langjährige Unterrichtserfahrung leichter in meine Gesprächspartner hineinversetzen und die Rolle einer fachlich kompetenten, interessierten und flexiblen Gesprächspartnerin einnehmen (siehe dazu auch Valadez Vazquez 2014, S. 68). Mir persönlich wurde im Gegenzug das Privileg zuteil, an zahlreichen interessanten, spannenden und inspirierenden Gesprächen teilhaben zu dürfen und dabei als Lehrerin, Forscherin und auch als Mensch sehr viel lernen und mitnehmen zu können.

Wie bereits erwähnt, stellen die Nähe zum Feld und das tiefe Verwurzelt-Sein in der Thematik ein wertvolles Potenzial dar, das mit Bedacht ausgeschöpft werden sollte. Gleichzeitig birgt diese Verbundenheit mit dem Feld und dem Forschungsgegenstand auch bestimmte Gefahren in sich, die einer ständigen selbstkritischen Reflexion bedürfen. So weist auch Nora Benitt (2015) auf dieses Spannungsverhältnis von Nähe-Distanz hin, wenn sie dessen Vorteile und potenzielle Risiken folgendermaßen thematisiert:

This can be very advantageous, on the one hand, as a close and trustful relationship might help to grant access to the sought information. On the other hand, research interest and personal relationships can collide, if not reflected upon carefully. Issues of research ethics and integrity need to be considered in order to ensure the trustworthiness of the result. The researcher has to reflect on her role throughout the whole research process. (ebd., S. 104)

Mit diesem Bewusstsein im Hinterkopf habe ich nachfolgenden Punkten im Zuge des gesamten Forschungsprozesses besondere Achtsamkeit entgegengebracht. So war ich in jeder Phase des Forschungsprozesses darauf bedacht, vorschnelle Schlussfolgerungen, Einordnungen und Wertungen zu vermeiden, und zwar durch selbstkritische Reflexion, Ausloten von Alternativen, Herstellen von Vergleichen und reflektiertem Perspektivenwechsel. Zudem war es mir ein Anliegen, meine jeweilige(n) Rolle(n) im Forschungsprozess bewusst und reflektiert ein- und wahrzunehmen. In diesem Sinn möchte ich das Anfangszitat von Nora Benitt nochmals aufgreifen, weiterführen und als Brücke zum nächsten Abschnitt nutzen.

[B]alancing research interests and personal relationships can be a tightrope act. Several aspects play a role in the research process, such as how the researcher is perceived by the participants and maybe even more importantly, how the researcher perceives herself. (ebd., S. 108)

Doppelrolle Lehrerin-Forscherin: *Validity threat* oder wertvolles Potenzial?

[T]he goal in quantitative study is not to eliminate [the] influence [of the researcher] but to understand it and to use it productively.
(Maxwell 2008, S. 243)

Aufgrund meiner Berufsbiografie und meiner langjährigen Unterrichtserfahrung nehme ich eine Doppelrolle als Lehrerin und Forscherin ein, an einer äußerst spannenden Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis. In meiner Person relativiert sich das Gefälle zwischen Expertin der Praxis und Expertin der Theorie, von dem Daniela Caspari (2003, S. 103) spricht. Als Pendlerin zwischen den Welten der Praxis (Lehrerin) und Theorie (Forscherin), erlebe ich meine Mittelrolle bzw. Mittlerrolle, ähnlich wie von Daniela Caspari beschrieben, als doppelte Qualifikation und Bereicherung (ebd., S. 100).

Die damit einhergehende Vogelperspektive und das gefühlte Grenzgängertum eröffnen neue Perspektiven und schärfen gleichzeitig den Blick auf beide Welten, wobei ich es als äußerst spannend empfinde, die unterschiedlichen Perspektiven bewusst zu reflektieren und miteinander in Dialog zu setzen. Die multiplen Stimmen in meinem Kopf – die Stimmen der Kolleginnen und Kollegen, meine eigene(n) Stimme(n) als Lehrerin-Forscherin, die Stimmen aus der Literatur- und Fachdidaktik – ihr Aufeinandertreffen, ihr Austausch,

ihr Dialog, das Pendeln von einer Position zur anderen und wieder zurück, das damit verbundene Wechselspiel der Perspektiven und Rollen, der Versuch ihrer Integration und die daraus resultierende Erkenntniserweiterung, all dies erinnert mich unweigerlich an eine Zusammenschau der Perspektiven auf unterschiedlichen Ebenen: a) Lehrerin und Forscherin, b) Lehrende und Lehrerin-Forscherin, c) Unterrichtspraktikerin und Literaturdidaktikerin.

Gleichwohl ist mir bewusst, dass meine fachliche und emotionale Nähe zum Forschungsgegenstand und zur gewählten Perspektive gewisse Risiken mit sich bringt, auf welche Georg Hans Neuweg (2014) dezidiert hinweist, wenn er in seinem Aufsatz *Das Wissen der Wissensvermittler* das Nähe-Distanz-Dilemma in der fachdidaktischen Lehrerforschung anspricht:

Je näher sich der Forscher am Gegenstand befindet, je mehr er also selbst *fachdidaktisch-praktisch* kann, desto eher erschließt sich ihm das Berufswissen der Lehrer im jeweiligen Fach. Aber: Im gleichen Maße nimmt die Fähigkeit ab, dieses Wissen in einer Weise abzubilden, die es zu einem intersubjektiv zugänglichen Gegenstand der weiteren Analyse durch Dritte macht. Das Professionswissen anders als im Handeln freilegen kann letztlich nur, wem es nicht selbstverständlich ist – dann ist es ihm aber zugleich zum Teil unverständlich. (ebd., S. 605)

Georg Hans Neuweg betont hier einerseits die Notwendigkeit direkter Einbindung fachdidaktischer Experten in den Forschungsprozess, andererseits ergibt sich dadurch für ihn ein Spannungsverhältnis zwischen Zugang zu Insiderwissen und gleichzeitige Begrenztheit der eigenen Sichtweise, was für ihn eine objektive intersubjektiv nachvollziehbare Darstellung unmöglich zu machen scheint. Joseph A. Maxwell widerspricht dieser Sichtweise und setzt dagegen, dass

the goal in qualitative study is not to eliminate [the] influence [of the researcher] but to understand it and to use it productively. [...] [W]hat is important is to understand *how* you are influencing what the interviewee says, and how to most productively (and ethically) use this influence to answer your research questions. (Maxwell 2008, S. 243; Hervorhebung im Original)

Ich schließe mich Joseph A. Maxwells Position an, da ich im Laufe meines Forschungsprojekts die Erfahrung gemacht habe, dass genau diese Nähe zum Feld das große Potenzial und die Besonderheit meiner Lehrerstudie darstellt. Damit dieses Potenzial aber ausgeschöpft werden kann, bedarf es einer Haltung der reflektierten Subjektivität⁴⁴ (*critical subjectivity*) auf Forscherinnenseite, definiert von Peter Reason (1988, S. 12; zit. in ebd., S. 225) als „a quality of awareness in which we do not suppress our primary experience; nor do we allow ourselves to be swept away and overwhelmed by it; rather we raise it to consciousness and use it as part of the inquiry process“. Darüber hinaus gilt es bei der

⁴⁴ Ines Steinke (2013, S. 330–331) gibt folgende Definition von reflektierter Subjektivität: „Dieses Kriterium prüft, inwiefern die konstituierende Rolle des Forschers als Subjekt (mit seinen Forschungsinteressen, Vorannahmen, Kommunikationsstilen, biographischem Hintergrund etc.) und als Teil der sozialen Welt, die er erforscht, möglichst weitgehend reflektiert in die Theoriebildung einbezogen wird.“

Auswertung und Darstellung der Lehrersicht- und Erfahrungsweisen einen „Weg des empathischen Verstehens“ zu finden, der aber durchaus auch die Grenzen und Nachteile bestimmter Auffassungen und Konzepte aufzeigen darf (vgl. Caspari 2003, S. 69).

4.1.3 Gütekriterien im Rahmen der Studie

Bei empirisch-qualitativer Forschung lautet die zentrale Frage, inwieweit die Konstruktion des Forschers in den Konstruktionen der Befragten begründet ist.
(Kuckartz 2016, S. 203)

Im vorherigen Abschnitt habe ich mein Selbst- und Rollenverständnis als Lehrerin-Forscherin, meinen Bezug zum Forschungsgegenstand und zum Forschungsfeld sowie das damit verbundene Vorverständnis dargelegt. Nun möchte ich kurz weitere Gütekriterien umreißen, die von besonderer Relevanz für die vorliegende Studie sind.⁴⁵

Während quantitative Forschungsvorhaben Objektivität, Reliabilität und Validität für sich als Gütekriterien beanspruchen, zielen die Kriterien qualitativer Forschungsansätze weniger auf Kontrolle ab, sondern setzen auf „Vertrauenswürdigkeit, Glaubwürdigkeit und Verlässlichkeit“ (Caspari 2016b, S. 18; vgl. auch Aguado 2016, S. 253). Beispielsweise unterscheidet Udo Kuckartz (2016, S. 204) mit Blick auf die Gütekriterien qualitativer Forschungsvorhaben zwischen zwei Ebenen:

- a) „interne Studiengüte“ (z. B. Zuverlässigkeit, Glaubwürdigkeit, regelgeleitetes Vorgehen, intersubjektive Nachvollziehbarkeit, reflektiert Subjektivität)
- b) „externe Studiengüte“ (z. B. Übertragbarkeit und Generalisierbarkeit)

Erstere steht in engem Zusammenhang mit dem methodologischen Vorgehen und der Haltung der Forscherin; zweitere hingegen hängt stärker von der Anlage bzw. Ausrichtung der Studie ab. Ausgehend von dieser Prämisse habe ich im Verlauf des Forschungsprozesses folgenden drei Leitprinzipien besonderes Gewicht und große Aufmerksamkeit beigemessen:

- a) intersubjektive Nachvollziehbarkeit durch konsequente, transparente Dokumentation sowie durch regelgeleitetes, gegenstandsangemessenes und reflektiertes Vorgehen im gesamten Forschungsprozess
- b) empirische Verankerung der gewonnenen Erkenntnisse durch datenbasierte Argumentation auf Basis von Textbelegen
- c) Integration beider Datenstränge (FB und I) auf Daten- und Methodenebene

Eine vertiefte Auseinandersetzung mit und Reflexion dieser Kriterien sowie der damit verbundenen Ansprüche sind integrierender Bestandteil des gesamten Forschungsprozesses und des daraus resultierenden Berichtes, somit werden sie hier nur überblicksmäßig

⁴⁵ Für eine vertiefte Auseinandersetzung mit Gütekriterien qualitativer Forschung siehe u. a. Steinke 2007 und 2013; Dörnyei 2007, S. 57–61; Flick 2014, S. 487–530; Mayring 2016, S. 141–148; Caspari 2016a, S. 16–17; Kuckartz 2016, S. 201–205.

erwähnt. Der Aspekt der Integration bzw. Triangulation von Fragebogen und Interviewstudie wird in Kap. 4.3 im Rahmen der Datenauswertung aufgegriffen.

Was die Frage der Übertragbarkeit und Generalisierbarkeit (Verallgemeinerbarkeit) betrifft, erscheint der methodologische Zugang für ähnlich gelagert Studien besonders geeignet zu sein, allen voran das explorativ-interpretative Forschungsdesign, die Kombination aus Einstiegsfragebogen und Leitfadeninterviews in Verbindung mit meiner Doppelrolle als Lehrerin-Forscherin. Auch wenn die empirischen Erkenntnisse zu den Lehrersicht- und Erfahrungsweisen in ihrer Kontextgebundenheit gesehen und bewertet werden müssen, stellt sich die Frage, ob und inwieweit sich die Untersuchungsergebnisse über die Gruppe der Befragten hinaus verallgemeinern lassen. Da die befragten Englischlehrenden nicht vorrangig als Individuen in Einzelfalldarstellungen präsent sind, sondern ihre gegenstandsbezogenen Sichtweisen und Überzeugungen in fallübergreifenden thematischen Dimensionen zur Darstellung gebracht werden, sprechen einige Argumente dafür. Zum einen bilden die Studienteilnehmer aufgrund der verwendeten Samplingstrategie (siehe Kap. 3.2) einen relativ breiten Querschnitt durch die Gruppe Südtiroler Englischlehrender verschiedener Schulstufen und -typen, womit eine wichtige Voraussetzung für eine Verallgemeinerung über die Gruppe der Befragten hinaus gegeben ist, auch wenn dieser Aspekt in Folgestudien mit Blick auf die unterschiedlichen in der Studie vertretenen Handlungskontexte genauer und differenzierter beleuchtet werden muss. Zum anderen sind die Leser und Leserinnen der Studie eingeladen, auf Basis der konsequenten Beschreibung und transparenten Dokumentation im Forschungsbericht selbst Übertragungsmöglichkeiten auf ihre Kontexte herauszuarbeiten (vgl. dazu u. a. Caspari 2003, S. 277–278 und Steinke 2013).

Nach diesen allgemeinen Erläuterungen zum Forschungsdesign und zur methodologischen Ausrichtung wenden sich die nächsten zwei Abschnitte den konkreten Instrumenten der Datenerhebung und -auswertung zu, wobei auch auf den Aspekt der Triangulation auf unterschiedlichen Ebenen eingegangen wird.

4.2 Instrumente und Methoden der Datenerhebung

Methods are ways of collecting information in and from a particular setting. [...] The purpose, as expressed in the research question, is constant, but the means vary.
(Freeman 2009, S. 32)

Zentrales Kriterium bei der Auswahl der Instrumente zur Datenerhebung war deren Angemessenheit in Bezug auf die Fragestellung, das Erkenntnisinteresse und den damit verbundenen explorativ-interpretativen Zugang – die Englischlehrenden selbst mit ihrer Sicht-, Erfahrungs- und Deutungsweisen zu Wort kommen zu lassen (vgl. u. a. Flick 2014; Doff 2012).

Auf Basis dieser forschungspragmatischen Überlegungen bot sich eine Kombination aus Fragebogen und problemzentriertem Interview an.⁴⁶ Diese beiden Erhebungsinstrumente und das damit verbundene mehrstufige Vorgehen werde ich in diesem Abschnitt aus methodologischer Warte näher beleuchten. Zudem möchte ich ausführen, wie Einstiegsfragebogen und vertiefende Interviews sich in dieser explorativ-interpretativen Lehrerstudie im Sinne des Komplementaritätsprinzips ergänzen und zu mehr Reichhaltigkeit und zusätzlichem Erkenntnisgewinn führen, denn „properly conducted, [interviews] can provide insight into people’s experiences, beliefs, perceptions, and motivations at a depth that is not possible with questionnaires“ (Richards 2009, S. 187; siehe auch Schart 2003, S. 16).

Die Kombination von Einstiegsfragebogen und nachgeschalteter Interviewstudie hat nicht nur in meiner Studie durchaus ihre Berechtigung, sondern ist auch in der qualitativen Fremdsprachenforschung gängige Praxis, wie Claudia Riemer (2016, S. 157) in ihrem Kapitel zur „Befragung“ im Handbuch *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik* klarstellt und anhand verschiedener Forschungsbeispiele illustriert. Gleichwohl verweist sie in diesem Zusammenhang auf die besondere Herausforderung eines solchen mehr-methodischen Designs vor allem bei der Datenanalyse und beim Ergebnisabgleich. Auf den Aspekt der Integration beider Datenstränge (FB und I) werde ich in Verbindung mit der Datenauswertung gegen Ende von Kap. 4.3 zu Datenauswertung eingehen.

4.2.1 Einstiegsfragebogen: Funktion im Forschungsdesign und Aufbau

Im Rahmen dieses Abschnitts wird zuerst die Funktion des Fragebogens als Erhebungsinstrument im vorliegenden Forschungsdesign erörtert. Anschließend werden Konzept und Aufbau vorgestellt. Den Abschluss bilden einige Anmerkungen bezüglich Bereitschaft zur Teilnahme auf Lehrerseite und Rücklauf.

Reine Fragebogenstudien stoßen innerhalb des qualitativen Forschungsdesigns schnell an ihre Grenzen. Als „highly structured data collection instrument“ werden Fragebögen, so

⁴⁶ Für eine übersichtliche Typologisierung der Interviewvarianten siehe u. a. Dörnyei 2007, S. 134–136; Richards 2009; Helfferich 2011, S. 35–36; Friebertshäuser et al. 2013; Hopf 2013, S. 351–357.

Zoltán Dörnyei (2010, S. 14), vorrangig der quantitativen Forschung zugeordnet, denn sie liefern in der Regel „a rather ‘thin‘ description of a target phenomena“ und sind demzufolge ungeeignet „for probing deeply into an issue“ (2007, S. 115). Nachfolgende Aussage von Zoltán Dörnyei bringt die Fragebogenproblematik in qualitativ-interpretativen Studien auf den Punkt:

The problem with questionnaires from a qualitative perspective is that [...] they inherently involve a somewhat superficial and relatively brief engagement with the topic on the part of the respondent. Therefore, no matter how creatively we formulate the items, they are unlikely to yield the kind of rich and sensitive description of events and participant perspectives that qualitative interpretations are grounded in. (Dörnyei und Taguchi 2010, S. 14)

Vor diesem Hintergrund kommt Fragebögen eine deskriptive und informationsbeschaffende Funktion zu. Sie eignen sich dazu, die „untersuchten Phänomene in ‚natürlich‘ vorkommenden Kontexten“ zu beschreiben (Zydati 2012, S. 115–116) und sind ein nützliches und effizientes Instrument zur Erhebung relevanter berufsbio­grafischer Daten und Hintergrundinformationen zum jeweiligen Lehr- und Lernkontext. Dadurch helfen sie die Äuerungen und Rückmeldungen der Befragten unter Einbezug verschiedener Variablen situativ und kontextbezogen zu erfassen, einzuordnen und letztendlich zu verstehen.

Meine explorativ-interpretative Lehrerstudie setzt hier an, erweitert den Fragebogen um inhaltlich-thematische Fragestellungen bezogen auf den Forschungsgegenstand und definiert seine Stellung im Forschungsdesign mit folgenden Funktionszuschreibungen neu:⁴⁷

- erste Kontaktaufnahme mit potenziellen Gesprächspartnern, verbunden mit der Erhebung für die Studie relevanter kontextueller und berufsbio­grafischer Daten
- explorativer Einstieg in den Forschungsgegenstand mit dem Ziel einer ersten Sondierung und Bestandsaufnahme (Überblick und erste Einblicke in relevante Themen, erste Hypothesenbildung)
- zentrales Instrument für die Auswahl der Gesprächspartner für die nachfolgenden Leitfadeninterviews nach dem Prinzip möglichst kontrastiver Fälle (Englischlehrende unterschiedlicher Schulstufen/-typen, Berufserfahrung, Ausbildung und Einstellungen bezüglich fremdsprachlichen Literaturunterrichts)
- Ausgangs- und Anhaltspunkt für die Leitfadeninterviews und deren Auswertung
- Instrument zu Konkretisierung der Forschungsfragen

Des Weiteren stellen die im letzten Teil des Fragebogens erhobenen kontextuellen und berufsbio­grafischen Informationen eine wichtige Variable bei der Auswertung der Daten dar, da sie Auskunft über den schulstrukturellen Kontext geben, in dem die einzelnen Lehrenden tätig sind, und somit helfen, die individuellen Sicht- und Erfahrungsweisen auch kontextuell und schulstrukturell einzuordnen.

⁴⁷ Den Orientierungsrahmen für dieses Vorgehen bot Michael Scharts Studie (2003) zum Projektunterricht aus der Sicht von DAF-Lehrenden, wobei mein Fragebogen im Gegensatz zu Scharts eindeutig qualitativ ausgerichtet ist.

Die Auflistung der unterschiedlichen Funktionen verdeutlicht, dass der Fragebogen durchaus eine wichtige, wenn auch nicht die zentrale Aufgabe im Projektdesign erfüllt (vgl. Schart 2003; siehe dazu u. a. auch Flick 2014, S. 169).

Konzept und Aufbau des Einstiegsfragebogens⁴⁸

Der Fragebogen kombiniert halb-offene, offene sowie geschlossenen Fragestellungen und zeigt insgesamt eine qualitativ-deskriptive Ausrichtung (siehe Anhang 1). Er besteht aus einem einleitenden Text, gefolgt vom eigentlichen Fragenbogen bestehend aus vier Sektionen. Die ersten drei Bereiche beziehen sich direkt auf den Forschungsgegenstand – Lehrersicht- und Erfahrungsweisen bezogen auf FLU; im vierten und letzten Teil werden relevante kontextuelle und berufsbiografische Daten als Variablen erhoben.

Als Einstieg werden die Teilnehmer anhand offener Fragestellungen aufgefordert, über ihre persönliche Einstellung zum Lesen und zur Literatur nachzudenken. Dabei werden sie aufgefordert, ihr persönliches Bücherregal, ihre (digitale) Bibliothek zu beschreiben und anschließend folgende Sätze zu vervollständigen: „*Lesen ist für mich...*, *Literatur ist für mich...*“. Der zweite und dritte Block sprechen den Forschungsgegenstand (FLU aus Lehrerperspektive) direkt an, wobei der zweite – in einer Kombination aus halb-offenen und offenen Fragestellungen – folgende Aspekte thematisiert: bisherige Erfahrung mit literarischen Texten im eigenen Unterricht, Quellen für Anregungen zum Einsatz von literarischen Texten im Englischunterricht, Schülerinteresse an Literatur, Argumente für und wider Literatur im Englischunterricht sowie Einstellungen, Kenntnisse und Kompetenzen auf Lehrer- und Schülerseite.

Im dritten Block geht es um unterschiedliche Konzepte von Literatur bzw. Literaturunterricht und um die Einstellungen der Befragten dazu. Diese werden mittels 25 Likert-Skala-Aussagen mit vier Antwortmöglichkeiten⁴⁹ – verteilt auf sieben thematische Bereiche – erhoben. Fünf der sieben Bereiche mit den dazugehörigen Aussagen (siehe Nummern in Klammern) thematisieren unterschiedliche Auffassungen von Literaturunterricht, und zwar:

- a) Literaturunterricht als Vermittlung/Festigung sprachlich kommunikativer Fertigkeiten (5, 6, 24, 21)

⁴⁸ Anregungen für die inhaltlich-thematische Gestaltung des Fragebogens boten u. a. Burwitz-Melzer 2003, S. 140–141; Khalil Ahmad 2015, S. 132–140; Schart 2003; Steininger 2014, S. 101–102; als Grundlagen für die Konzeption aus forschungsmethodischer Perspektive und die formale Gestaltung dienten Dörnyei 2007, S. 101–115; Dörnyei und Taguchi 2010, Riemer 2016, S. 157–161 u. a. m.

⁴⁹ 1 = trifft nicht zu; 2 = trifft bedingt zu; 3 = trifft im Wesentlichen zu; 4 = trifft in hohem Maße zu. Ich habe mich für eine Vierer-Skala entschieden, da ich erreichen wollte, dass die Befragten sich eindeutig entscheiden und nicht auf die neutrale Mittelposition ausweichen (siehe dazu u. a. Riemer 2016, S. 159). Bei der Auswertung hat sich jedoch gezeigt, dass es besser gewesen wäre, die zusätzliche Option „Kann ich nicht sagen“ anzubieten, da einige Teilnehmer einzelne Fragen nicht beantwortet bzw. zwei Optionen für eine Aussage angekreuzt haben.

-
- b) Literaturunterricht als Integration von Sprach- und Kulturunterricht: kulturelle und interkulturelle Bildung (10, 15, 17, 23)
 - c) Literaturunterricht als Persönlichkeitsbildung – Motivation, affektiv-emotionale und soziale Kompetenz (5, 7, 19, 25)
 - d) literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Konzepte (2, 4, 12, 14)
 - e) Stellenwert literarischer Texte im Englischunterricht (9, 13, 16, 22)

Die restlichen zwei Bereiche beinhalten Aussagen zu:

- f) Schülerkompetenzen und Einstellungen zu literarischen Texten (Lehrersicht) (3, 11, 18, 20)
- g) Verfügbarkeit von Unterrichtsmaterialien (1, 8)

Bei der Erstellung und Formulierung der Items orientierte ich mich an literaturdidaktischer Fachliteratur⁵⁰ sowie meinen eigenen Erfahrungen und Überlegungen als Lehrerin und Forscherin.

Gerade in der Einstellungsforschung sind Multi-Items ein weit verbreitetes Instrument, um individuelle Sichtweisen systematisch und zuverlässig zu erheben (dazu siehe u. a. Dörnyei 2007, S. 103–104; Dörnyei und Taguchi 2010, S. 23–26 und Riemer 2016, S. 157–161). Durch das Vorhandensein mehrerer Items zum gleichen Thema wird versucht, eventuelle Ungenauigkeiten in Formulierung und potenzielle Missverständnisse in einzelnen Aussagen zu relativieren und dadurch zu möglichst validen Aussagen hinsichtlich der untersuchten Aspekte zu gelangen (vgl. dazu exemplarisch Dörnyei und Taguchi 2010, S. 34).

Im vierten und letzten Teil werden für die Fragestellung relevante kontext- und berufsbezogene Daten abgefragt. Auch erhalten die Befragten die Möglichkeit, ihre Bereitschaft für ein vertiefendes Interview zu erklären.

Bereitschaft zur Teilnahme und Rücklauf

Wie bereits in Kap. 3.2 zur Fallauswahl beschrieben, habe ich auf die Strategie des gezielten, kriteriengeleiteten (*purposeful*) Samplings in Kombination mit einem Schneeballverfahren zurückgegriffen. Zuerst wurde der Einstiegsfragebogen (siehe Anhang 1) an alle Südtiroler Mittel- und Oberschuldirektionen verschickt mit der Bitte um Weiterleitung an die Englischfachgruppe (Fachschaft Englisch) der jeweiligen Schule, dies jedoch mit mäßigem Erfolg. Deshalb entschloss ich mich, persönlichen Kontakt zu den Englischfachgruppen der verschiedenen Schulen aufzunehmen, mit der Bitte um Teilnahme und

⁵⁰ Anregungen für die inhaltlich-thematische Gestaltung der Bereiche mit den dazugehörigen Items aus literaturdidaktischer Sicht boten u. a. Paran und Robinson 2016; Hallet et al. 2015; Weskamp 2015; Bruns 2011; Duff und Maley 1990; Khatib et al. 2011; Hallet 2009; McKay 2001; Bredella und Hallet 2007b; Hallet und Nünning 2007; Burwitz-Melzer 2007; Bredella et al. 2004; Carter und Long 1997; Lazar 1993; Brumfit und Carter 1986 u. a. m.

Weiterleitung an weitere Kolleginnen und Kollegen. Dieser persönliche Ansatz war erfolgreich, da es mir gelang, Englischlehrende verschiedener Schulstufen und -typen, mit unterschiedlicher Unterrichtserfahrung (Berufseinsteiger und erfahrene Lehrende) und Ausbildung (Lehramt oder Diplomstudium) zur Teilnahme an der Umfrage zu bewegen (siehe dazu Kap. 3.2).

Nach einer Pilotphase wurde Anfang Januar 2017 der Fragebogen als ausfüllbares Pdf-Dokument an alle Südtiroler Mittel- und Oberschulen mit deutscher Unterrichtssprache verschickt. Innerhalb März 2017 haben **60** Englischlehrende (51 Lehrerinnen und 9 Lehrer) den Fragebogen beantwortet: 13 aus der Mittelschule (6.–8. Klasse), 45 aus verschiedenen Oberschulen (9 Sprachgymnasium, 24 andere gymnasiale Typen, 14 aus verschiedenen Fachoberschulen).

Im Gegensatz zur Einheitsmittelschule (6.–8. Jahrgangsstufe) zeigen die Südtiroler Oberschulen (9.–13. Jahrgangsstufe) mit ihrer Unterteilung in Gymnasien und Fachoberschulen mit wiederum unterschiedlichen Ausrichtungen und Schwerpunkten ein vielfältiges und komplexes Bild (siehe Kap. 3.1 zum bildungspolitischen Kontext).

Die nachfolgende Übersicht gibt einen Überblick über die Fragebogenrückmeldungen im Bereich Oberschule (9.–13. Klasse), aufgeschlüsselt nach Schultyp, Ausrichtung sowie Anzahl der Rückmeldungen für die jeweilige Kategorie:

Tabelle 3: Rücklauf FB aufgeschlüsselt nach Oberschultypen (9.–13. Klasse)

Oberschultyp	Ausrichtung und Schwerpunkt	FB (N = 47)
Gruppe der Gymnasien	SpGym: nur Sprachgymnasium	9
	Gym-mix <ul style="list-style-type: none"> • Sprachgymnasium kombiniert mit anderen Gymnasien • Klassisches Gymnasium • Realgymnasium • Sozialwissenschaftliches Gymnasium • Sozialwissenschaftliches Gymnasium mit Musik • Sozialwissenschaftliches Gymnasium mit Tourismus • Kunstgymnasium 	24
Gruppe der Fachoberschulen	FoS (Fachoberschulen) <ul style="list-style-type: none"> • Fachoberschule für den wirtschaftlichen Bereich (WFO) • Fachoberschule für den technologischen Bereich (TFO) • Fachoberschule für Tourismus und Biotechnologie • Sportoberschule • Fachoberschule für Landwirtschaft • Landeshotelfachschule „Kaiserhof“ 	14

Wie aus obiger Übersicht (Rücklauf nach Schulstufen und aufgeschlüsselt nach Oberschultypen) hervorgeht, variieren die Rückmeldungen stark nach Schulstufen und Schultypen bzw. Ausrichtung. Lehrende an Mittel- und Fachoberschulen haben sich oftmals

nicht von der Thematik angesprochen gefühlt, da Literatur bzw. FLU in ihrem schulischen Handlungskontext keine oder nur eine sehr untergeordnete Rolle spielt. Zudem scheint die automatische Assoziation zwischen ‚Literatur‘ und traditionellem bzw. herkömmlichem Literaturunterricht noch stark in den Köpfen der Lehrenden verankert zu sein, wohl auch basierend auf eigenen Lernerfahrungen.

Vor allem Lehrende an einer Mittel- und Fachoberschule waren der Meinung, dass sie keinen Literaturunterricht im eigentlichen Sinne machen, obwohl im Einleitungstext zum Fragebogen eine sehr weit gefasste Definition der Begriffe Literatur und literarischer Text angeboten wurde, und zwar im Sinne eines erweiterten Literatur- und Textbegriffs, der nicht nur herkömmliche literarische (geschriebene) Texte einschließt, sondern auch Formen wie beispielsweise Märchen, Comics, *graphic novels*, Spielfilme, Videoclips, Pop-Songs aus der Jugend- und Populärkultur (vgl. Hallet 2015, S. 13). Zwei Kolleginnen einer Fachoberschule haben ihre Entscheidung zur Nicht-Teilnahme folgendermaßen per E-Mail erklärt und begründet:

Wir haben deinen Fragebogen aufmerksam durchgesehen und festgestellt, dass wir keine geeignete Zielgruppe sind, da wir bereits seit Jahren keine Literatur mehr in unseren Klassen machen. Laut *Rahmenrichtlinien* sind in der Fachoberschule nur Texte aus den Sachgebieten der Schüler vorgesehen und in der Unterstufe beschränkt sich die Literatur im besten Fall auf die Lektüre eines *graded readers*. (E-Mail vom 22.02.2017)

Trotzdem ist es mir gelungen, 15 Lehrende aus der Mittelschule (2 davon unterrichten sowohl an der Mittel- als auch Oberschule) und 14 Lehrende an unterschiedlichen Fachoberschulen zum Ausfüllen des Fragebogens zu motivieren und dadurch sicherzustellen, dass auch Stimmen und Sichtweisen aus diesen schulspezifischen Handlungskontexten dort vertreten sind.

Knapp zwei Drittel, **39** von insgesamt **60 Englischlehrenden** (31 Lehrerinnen und 8 Lehrer) haben im Fragebogen die Bereitschaft für ein **vertiefendes Interview** erklärt. Es handelte sich um 4 Lehrerinnen aus der Mittelschule, davon eine Montessori-Lehrerin und insgesamt 35 Lehrende aus dem Block der Oberschulen (27 aus der Gruppe der Gymnasien – davon 9 nur Sprachgymnasium und 18 aus einem Mix verschiedener Gymnasien – und 8 aus der Gruppe der Fachoberschulen) – siehe dazu vergleichende Übersicht in Kap. 3.2 S. 57–58.

4.2.2 Leitfadeninterviews als themenorientierte Interaktion (Hauptstudie)

[T]he interview functions as a narrative device which allows persons who are so inclined to tell stories about themselves.
(Denzin 2001, S. 25)

Dieser Abschnitt wendet sich dem Interview als zentrales Erhebungsinstrument im Rahmen der vorliegenden Studie zu. In diesem Zusammenhang werde ich erläutern, warum ich mich für das problemzentrierte Interview entschieden habe, und dabei vor allem auf den Aspekt der themenorientierten Interaktion und damit einhergehend auf das Forscherverhalten eingehen. Im Anschluss daran werde ich den Interviewleitfaden (Konzept und Aufbau) vorstellen und abschließend kurz auf den Ablauf der Interviewdurchführung, die Auswahlentscheidungen bei der Aufbereitung der Interviewdaten und die Transkription der Daten eingehen.

Die dem Fragebogen nachgeschalteten Interviews stellen das zentrale Instrument der Datenerhebung dar, da sie mir als Forscherin erlauben, im persönlichen Austausch mit den Englischlehrenden den Forschungsgegenstand (FLU aus Perspektive Südtiroler Englischlehrender) mit größerer Tiefe und Differenziertheit zu beleuchten als nur mit einer reinen Fragebogenstudie. In diesem Zusammenhang greifen etliche Studien zu Lehrereinstellungen auf das problemzentrierte Interview nach Andreas Witzel (2000) als Instrument der Datenerhebung zurück.⁵¹

Beim problemzentrierten Interview handelt es sich um eine themenorientiert und dialogisch geprägte Form des Leitfadeninterviews, welche offene (narrative) und teilstandardisierte Elemente in pragmatischer Art und Weise verbindet (vgl. dazu ebd.; Hopf 2013, S. 353; Friebertshäuser und Langer 2013, S. 442; Lamnek 2010, S. 320; Riemer 2016, S. 165 u. a. m.). Die Kombination aus erzählgenerierenden Teilen und Gesprächslenkung durch den Leitfaden verfolgt eine doppelte Zielsetzung. Zum einen erhalten die Befragten genügend Spielraum, eigene Schwerpunkte zu setzen und Sinnzusammenhänge zu entwickeln und diese mitzuteilen (vgl. Schart 2003, S. 101 und Mayring 2016, S. 67). Zum anderen aber stellt der Leitfaden im Sinne einer Orientierung sicher, dass die zentralen Aspekte in Bezug auf den Forschungsgegenstand und die Fragestellung auch wirklich zur Sprache kommen. Dadurch wird eine kontrollierte und vergleichbare Herangehensweise bei der Durchführung der Interviews gewährleistet, was die anschließende Auswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse erleichtert (siehe Kap. 4.3).

Ein zentrales Merkmal des problemzentrierten Interviews ist es, dass das Gespräch thematisch auf eine bestimmte Problemstellung fokussiert bleibt,

⁵¹ So beispielsweise Michael Schart (2003) in seiner Lehrerstudie zum Projektunterricht, Dorothee Wieser (2008) in ihrer Studie zum Literaturunterricht aus Sicht von Deutschlehrenden und Daniela Caspari (2003) in ihrer Untersuchung zum beruflichen Selbstverständnis von Fremdsprachenlehrenden. Diesen Studien habe ich wertvolle Anregungen für mein Forschungsprojekt entnommen.

die der Interviewer einführt, auf die er immer wieder zurückkommt. [Die Problemstellung] wurde vom Interviewer bereits vorher analysiert; er hat bestimmte Aspekte erarbeitet, die in einem Interviewleitfaden zusammengestellt sind und im Gesprächsverlauf von ihm angesprochen werden. (ebd.)

Wie man aus der obigen Aussage Philipp Mayrings ableiten kann, eignet sich diese Interviewform vor allem überall dort, wo über den Untersuchungsgegenstand schon einiges bekannt ist, in meinem Fall über FLU, nicht aber über die damit verwobenen individuellen Sichtweisen der interviewten Englischlehrenden. Insofern kombiniert das problemzentrierte Interview Deduktion (Vorwissen/Vorannahmen des Forschenden) und Induktion (Beiträge der Befragten) in einem explorativen Wechsel- und Zusammenspiel (vgl. Caspari 2003, S. 93), das ich als äußerst spannend und aufregend empfunden habe.

Forscherverhalten und Interaktion im Interview

Die Forscherin liefert themenorientierte Erzähl- und Gesprächsimpulse, welche Spielräume eröffnen und die Gesprächspartner zu möglichst ausführlichen und ehrlichen Antworten ermutigen sollen. Gleichzeitig ist sie eine aktive und interessierte ZuhörerIn, welche abwägen und entscheiden muss, wann und an welcher Stelle es angebracht ist, Ad-hoc-Fragen zu stellen, um Aspekte zu klären oder zu vertiefen und bisher noch nicht angesprochene zentrale Themenbereiche ins Gespräch zu bringen (vgl. Friebertshäuser und Langer 2013, S. 443). Dabei ist es wichtig, dass die Gesprächspartner nicht den Eindruck erhalten, als bloße Datenlieferanten missbraucht zu werden (vgl. auch Hopf 2013, S. 358).

Ich persönlich habe die Gespräche als wertvollen und gewinnbringenden fachlichen Austausch mit Kolleginnen und Kollegen erlebt, wobei ich ganz bewusst die Rolle und Haltung einer offenen, teilnehmenden, flexiblen und zugleich reflexiven ZuhörerIn und GesprächspartnerIn eingenommen habe, die zwar zum Erzählen auffordert und eventuell interessierte Nachfragen stellt, aber ansonsten nicht kommentierend und wertend eingreift. Das gemeinsame Thema, der diskursiv-dialogische Verlauf der Interviews in Verbindung mit der Tatsache, dass ich von den Befragten in erster Linie als Englischlehrerin – somit als Fachkollegin – und nicht als Forscherin mit theoretischem bzw. kritischem Außenblick wahrgenommen wurde, haben sicherlich zu dieser offenen und kollegialen Kommunikations- und Interaktionssituation beigetragen. Auch die zuweilen in der Methodoliteratur beschriebene Asymmetrie der Gesprächspartner habe ich in keinem der Gespräche wahrgenommen. Insofern deckt sich meine Erfahrung mit Michael Scharts Wahrnehmung der Interviewsituation als Gelegenheit, „den Lehrenden nicht nur als Forscher[in], sondern auch als Kolleg[in] gegenüber zu treten“ (2003, S. 39).

Des Weiteren habe ich auf Lehrerseite ein großes Bedürfnis gespürt, das Interview als Gelegenheit wahrzunehmen, innezuhalten, die persönlichen Auffassungen von und Erfahrungen mit FLU in Worte zu fassen und dabei zu reflektieren, sowohl in einer Art lautem Denken als auch im Dialog mit mir, in meiner Doppelrolle als Lehrerin-Forscherin (vgl. exemplarisch I-Gym-mix\23.rtf: 18–18; I-SpGym\06.rtf: 60–60 und I-FoS\33.rtf:

15–15 und 21–21). Vor allem diese Momente des Teilhaben-Dürfens habe ich als Privileg und Bereicherung empfunden, sowohl als Englischkollegin als auch als Forscherin.

In diesen Momenten des intensiven Austausches hat sich für mich das von Daniela Caspari (2003, S. 103) beschriebene Gefälle von Experten der Theorie und Experten der Praxis in doppelter Art und Weise relativiert: zum einem durch meine von mir sehr intensiv wahrgenommene Doppelrolle als Lehrerin-Forscherin, zum anderen in den Erzählungen der Lehrerinnen und Lehrern selbst, vor allem in jenen Passagen, in denen sie ihr eigenes unterrichtendes Entscheiden und Handeln durch eine analytisch-reflexive Brille betrachtet und dabei im Gespräch ihre Gedankengänge offengelegt und mit mir geteilt haben.

Interviewleitfaden: Konzept und Aufbau⁵²

Der Leitfaden (siehe Anhang 2) beginnt mit einem Erzählimpuls und ist insgesamt in drei thematische Blöcke unterteilt, wobei der zweite das Kernstück der Interviewsituation darstellt. Die Themenbereiche für den Interviewleitfaden sind orientiert an der fach- und literaturdidaktischen Diskussion, meinen eigenen Erfahrungen als Lehrerin und den damit verknüpften Vorüberlegungen sowie ersten Erkenntnissen aus der Auswertung der Fragebogendaten (siehe dazu Friebertshäuser et al. 2013, S. 439).

Teil 1: Einstieg: Selbstbild als Lehrer/in (Jobmetaphern)

Die erste Frage diente als *ice breaker* für das Interview und zugleich als Erzählimpuls im Sinne der Dramaturgie problemzentrierter Leitfadeninterviews. Die Befragten wurden aufgefordert, sich selbst als Lehrerin bzw. Lehrer mit anderen Berufsgruppen zu vergleichen und zu erzählen, zu welchen dieser Gruppen sie in ihrer Funktion als Lehrende die meisten Parallelen sehen und warum.⁵³ Somit luden die Jobmetaphern zum Erzählen und Vergleichen ein und animierten die Gesprächspartner, erste anschauliche Einblicke in ihr „berufliches Selbstverständnis“ (Caspari 2003) und die damit verwobenen Werte, Einstellungen, Haltungen und Überzeugungen zu geben, welche als durchaus bedeutsam für ihr unterrichtendes Entscheiden und Handeln angesehen werden können – und das nicht nur in Verbindung mit FLU (vgl. dazu Borg 2015, Freeman 2016 u. a. m).

⁵² Anregungen für die inhaltlich-thematische Gestaltung und Gliederung des Interviewleitfadens boten Schädlich 2009; Scherf 2013, S. 465–466; Wieser 2008, S. 273–275 u. a. m; für die Richtlinien aus forschungsmethodologischer Sicht siehe Riemer 2016, S. 163; Dörnyei 2007, S. 136–138; Friebertshäuser et al. 2013, S. 437–452 und Helfferich 2011, S. 102–114.

⁵³ Bei der Auswahl der verwendeten Jobmetapher habe ich mich an Micheal Schart (2003, S. 58) orientiert, der in seiner Lehrerstudie darauf verweist, dass sich Berufsmetaphern gut als Einstieg eignen, die komplexe Tätigkeit des Unterrichtens erzählend darzulegen. Zusätzlich eröffnen sie erste Einblicke in das „professionelle Selbst“ der Lehrenden, von Michael Schart definiert als „ein Konglomerat von Wissen, Wahrnehmungen und Handlungsrepertoires, dessen Kern persönliche und von Institutionen gesetzte Werte und Ziele bilden“ (2003, S. 33). Dabei müssen die von den Befragten gewählten Metaphern sowie die daraus resultierenden Analogieschlüsse sowohl in ihrer biografischen als auch situativ-kommunikativen Kontextgebundenheit gesehen werden (vgl. dazu Steinbrügge 2016, S. 101).

In einer entspannten, kollegialen Gesprächsatmosphäre kamen indirekt und in Analogie zu den Jobmetaphern zentrale bildungstheoretische Aspekte (Bilder und Auffassungen von Bildung und Unterricht, Lehren und Lernen, Lehrer- und Schülerinteraktion) zur Sprache, welche später im Verlauf der einzelnen Interviews oftmals wieder von den Gesprächspartnern aufgegriffen wurden. Der Aspekt Lehrer-Schüler-Interaktion und das damit einhergehende Verhältnis scheinen aus Lehrersicht von besonderer Relevanz zu sein, vor allem im Zusammenhang mit Literaturunterricht, wie zahlreiche Aussagen in den Interviews belegen (siehe dazu Teil II – *Präsentation und Diskussion der empirischen Erkenntnisse*).

Teil 2: Auffassungen von FLU

Der zweite Teil des Interviewleitfadens, der gleichzeitig auch das Kernstück der Interviewstudie darstellt, ist in mehrere Abschnitte gegliedert und spricht zentrale Dimensionen der Fragestellung an: Auffassung von Literatur und Literaturunterricht, damit verbundene Lehr- und Lernziele sowie methodische Zugänge (Inhalte und Methoden). Auch für diesen Block wurde ein recht offener narrativer Einstieg gewählt. Die Befragten wurden aufgefordert, über prägende Erfahrungen mit bzw. Erinnerungen an Literaturunterricht aus ihrer eigenen Schul- und Studienzeit zu erzählen. In diesem Zusammenhang wurde auch der Einfluss gemachter Lernerfahrungen auf den eigenen späteren Unterricht angesprochen. Anschließend wurden die Befragten aufgefordert, sich eine eigene (gelungene) Literaturstunde oder -einheit vor Augen zu führen und zu erzählen, welche Faktoren ihrer Meinung nach zum Gelingen dieser Stunde/Einheit beigetragen haben und was sie als größte Herausforderung empfunden haben. Von Interesse war dabei auch zu erfahren, ob sich die Vorstellungen diesbezüglich mit zunehmender Praxiserfahrung verändert haben.

Im Laufe der Interviews wurde auch der Stellenwert bzw. die Rolle literarischer Texte im fremdsprachlichen Englischunterricht thematisiert, geknüpft an die Frage, wie Lehrende selbst Literatur und literarische Texte im schulischen Kontext definieren und welche individuellen Auffassungen von FLU (Lehr- und Lernziele, methodisch-didaktische Zugänge, Lehrerrolle) sie damit verbinden. Des Weiteren wurden folgende Themen je nach Gesprächsverlauf und Schwerpunktsetzung durch die Befragten angesprochen bzw. aufgegriffen: die beobachteten bzw. gefühlten Schwierigkeiten, Herausforderungen und Spannungsfelder im FLU sowie dessen Stellenwert in den unterschiedlichen schulspezifischen Handlungskontexten, in den *RRL für Englisch* (Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2009 und 2010) und den schulischen Fachcurricula. Dadurch erhielten die Befragten die Gelegenheit, den Rahmen und die Grenzen von FLU abzustecken bzw. zu reflektieren.

Teil 3: Werdegang (Studium, Ausbildung/Weiterbildung)

Im dritten und letzten Block des Leitfadens wurden die Befragten aufgefordert, von ihrem Studium, ihrer Ausbildung zu erzählen.

Dieser Block wurde eingebaut, da der professionelle Werdegang der Interviewteilnehmer signifikante Unterschiede⁵⁴ aufweist und somit als Varianzfaktor bei der Auswertung von Bedeutung ist (siehe dazu u. a. Kap. 7.1 ff).

Durchführung der Interviews, Auswahlentscheidungen bei der Auswertung und Hinweise zur Transkription

In zwei Probeinterviews wurde der Leitfaden getestet und mein Gesprächsverhalten im Interview einer kritischen Reflexion unterzogen. Die Interviews wurden dann zwischen Mitte Februar 2017 und Dezember 2017 durchgeführt, vier davon mittels Skype. Wegen technischer Probleme bei der Aufnahme wurde für ein fünftes Skype-Interview ein Gedächtnisprotokoll erstellt. 35 Interviews wurden auf Deutsch geführt, 4 auf Wunsch der Befragten in englischer Sprache. Die Interviews dauerten in der Regel zwischen 40 und 90 Minuten, was bedeutet, dass ich für die Auswertung auf ca. 35 Stunden Interviewmaterial zurückgreifen konnte. Für eine detaillierte Übersicht der durchgeführten Interviews mit Angabe aller relevanten Kontextdaten siehe Anhang 5.

Bei der Durchführung der Interviews diente ein Leitfaden als Gerüst im Hintergrund. Auch wenn die Fragen nicht immer identisch formuliert und in gleicher Reihenfolge gestellt wurden, wurde darauf geachtet, dass die zentralen Aspekte in jedem Interview zur Sprache kamen.

Fragebogen und dazugehöriges Interview wurden korreliert. Zu diesem Zweck wurden Fragebögen und dazugehörigen Interviews im Zuge der Datenaufbereitung anonymisiert und mit denselben Nummerncodes versehen, um so bei der Analyse und Interpretation der Daten eine Integration beider Datenstränge zu ermöglichen. Bei der Ergebnisdarstellung der Textbelege (FB und I) werden die Befragten zwar als Angehörige eines spezifischen schulstrukturellen Kontexts, eines Geschlechts und ggf. anderer relevanter Variablen gekennzeichnet, sind aber nicht als Individuen erkennbar.

An verschiedenen Stellen des Forschungsprozesses stellt sich die Frage der Auswahl, wie Uwe Flick (2014, S. 155) treffend hervorhebt, u. a. auch bei der Interpretation von Daten im Sinne einer Auswahl im Material. Aufgrund der großen Anzahl (39 Interviews) und durchschnittlichen Länge von einer Stunde wurden die Interviews selektiv transkribiert, und zwar ausgehend von den Forschungsfragen und in Hinblick auf das damit verbundene

⁵⁴ 27 von 39 von Befragten gaben Fach- bzw. Diplomstudium an, 9 Lehramtsstudium, 1 Fachstudium und Lehramt, 1 keine Angabe zur Ausbildung.

Erkenntnisinteresse. Nach Udo Kuckartz (2010, S. 39) liegt es letztendlich in der Verantwortung der Forscherin, selbst festzulegen, in welchem Umfang und mit welcher Zielsetzung die Transkription der Daten erfolgt. Handlungsleitend war für mich diesbezüglich Uwe Flicks Empfehlung, „nur so viel und so genau zu transkribieren, wie die Fragestellung [es] erfordert“, wobei ich mich im Zweifelsfalle für *Besser zu viel als zu wenig* entschieden habe (vgl. Flick 2014, S. 380).

Da es vorrangig um eine inhaltlich thematische Transkription ging, kam ein einfaches Transkriptionssystem in Anlehnung an Dresing und Pehl (2015, S. 21–23) und Kuckartz (2016, S. 167–168) zur Anwendung. Für den Forschungsbericht wurden einige Aussagen im Sinne einer besseren Verständlichkeit sprachlich etwas geglättet (siehe Anhang 3).

Nachdem Forschungsdesign und Erhebungsmethoden ausführlich erörtert wurden, wendet sich der nächste Abschnitt der Datenanalyse und Interpretation zu, und zwar mit der qualitativen Inhaltsanalyse als zentrales Analyseinstrument beider meiner Datenstränge (FB und I). Im Anschluss daran schließen einige Überlegungen zur Triangulation auf Methoden-, Daten- und Perspektivenebene den methodologischen Teil.

4.3 Qualitative Inhaltsanalyse als zentrales Analyseinstrument – Anmerkungen zur Triangulation

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse handelt es sich um ein mehrstufiges kategoriales Verfahren mit dem Ziel, das Datenmaterial Schritt für Schritt zu reduzieren und auf dieser Basis fallübergreifend Beschreibungen und Thesen zu entwickeln (vgl. auch Flick 2014, S. 408–414; Wieser 2008, S. 96–97). Somit kann die qualitative Inhaltsanalyse mit Udo Kuckartz als „interpretative Form der Auswertung“ beschrieben werden (2016, S. 27), wobei „hermeneutisches Textverstehen mit regelgeleiteter Codierung“ kombiniert wird (ebd., S. 223).

In meiner Vorgangsweise bei der Fragebogen- und Interviewauswertung habe ich mich an folgendem allgemeinem Ablaufschema qualitativer Inhaltsanalysen nach Kuckartz (2016, S. 45) orientiert:

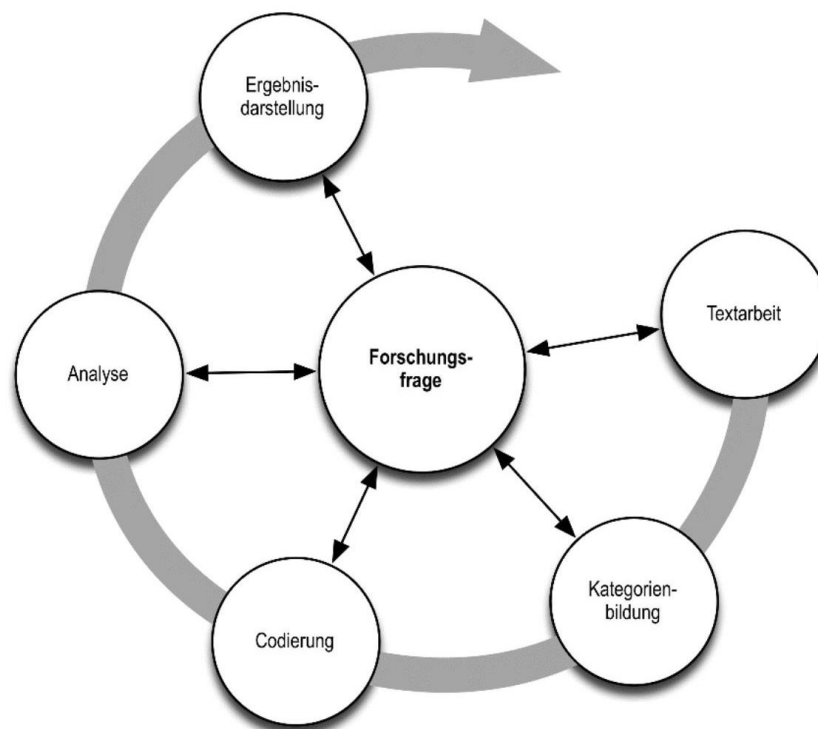


Abb. 5: Ablaufschema qualitativer Inhaltsanalysen nach Kuckartz (2016, S. 45)

Ich habe mich für dieses recht allgemeine und offene Ablaufschema entschieden, da es sich bei der qualitativen Inhaltsanalyse nicht um eine streng standardisierte Auswertungsmethode handelt, sondern um eine Vorgangsweise, welche sich im Blick auf das Forschungsdesign, die konkrete Fragestellung und das vorhandenen Material gegenstandsbezogen entwickelt und entfaltet, wie auch nachfolgende Aussage von Philipp Mayring unterstreicht: „Die Inhaltsanalyse ist kein Standardinstrument, das immer gleich aussieht; sie muss an den konkreten Gegenstand, das Material angepasst sein und auf die spezielle

Fragestellung hin konstruiert werden“ (2015, S. 51). Durch die nachfolgende Offenlegung meines individuellen Ablaufschemas wird mein Vorgehen bei der Analyse intersubjektiv nachvollzieh- und nachprüfbar.

Ursprünglich war geplant, Fragebogen und Interviews mit identischen Hauptkategorien in einem ersten Codierdurchgang thematisch gemäß den Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz (2016) zu codieren. Dies hat sich in der Praxis aufgrund der unterschiedlichen Ziel- und Schwerpunktsetzung beider Erhebungsinstrumente recht schnell als weder machbar noch zielführend erwiesen. Aus diesem Grunde erfolgte die Auswertung von Fragebogen und Interviews getrennt. Eine Zusammenführung bzw. Zusammenschau der Erkenntnisse beider Instrumente und die damit verbundene vertiefte Diskussion fand im Zuge der Präsentation und Diskussion der empirischen Daten (Teil II: Kap. 5, 6 und 7) statt. Dabei handelt es sich um eine durchaus gängige pragmatische Vorgangsweise, wie Julia Settinieri (2015, S. 29) argumentiert:

In der Regel werden die einzelnen Datensätze [...] zunächst unabhängig voneinander ausgewertet und interpretiert, um sie in ihrem Erhebungskontext und in ihrer Gänze zu erfassen, und erst in einem zweiten Schritt zueinander in Beziehung gesetzt [...]. Spätestens bei der Gesamtinterpretation der Ergebnisse einer Studie ist die integrierte Darstellung triangulativer Elemente allerdings unabdingbar, um überhaupt von Triangulation sprechen zu können.

Eine erste Sichtung der Fragebögen war explorativ-deskriptiver Natur und erfolgte in Vorbereitung der vertiefenden Interviews. Zu diesem Zweck wurden kurze Fallzusammenfassungen für jene Fragebögen erstellt, in welchen sich die Befragten für ein weiterführendes Interview bereit erklärt hatten. Dabei wurden auch gezielte Rückfragen zur Vertiefung und Klärung vermerkt, welche einen wichtigen Bezugspunkt bei den jeweiligen Interviews darstellten.

Parallel dazu wurden die standardisierten Fragebogendaten nach den Prinzipien einfacher deskriptiver Statistik in Excel ausgewertet; die offenen und halboffenen Antworten wurden zur Auswertung nach MAXQDA überführt und dort mittels qualitativer Inhaltsanalyse thematisch-deskriptiv codiert und ausgewertet, wie auch anschließend die Interviewdaten. Zuerst wurden die Fragebögen unabhängig von der Schulstufe (MS/OS) und den unterschiedlichen Oberschultypen ausgewertet. Eine vergleichende Gegenüberstellung fand in einem zweiten Schritt statt. Dabei wurden Häufigkeiten betrachtet, bezogen auf die gesamte Fallauswahl und getrennt nach den unterschiedlichen schulstrukturellen Kontexten (Schulstufe und Schultypen der OS), um einen ersten Überblick über zentrale Themen hinsichtlich der Fragestellung zu gewinnen und erste Hypothesen abzuleiten. Die Hauptkategorien für eine erste Analyse wurden deduktiv in Anlehnung an die Bereiche des Fragebogens gebildet und im Zuge der Auswertung datenbasiert in Unterkategorien konkretisiert sowie in einem weiteren Schritt mit zusätzlichen datengenerierten Hauptkategorien induktiv ergänzt.

Die Erkenntnisse aus der Fragebogenauswertung, zusammen mit den Kernbereichen des Interviewleitfadens, bildeten den Ausgangspunkt für die Festlegung der Hauptkategorien für eine erste fallübergreifende thematische Analyse der Interviewdaten. Diese wurden im Zuge eines ersten Codierdurchgangs datenbasiert modifiziert, mit zusätzlichen Kategorien ergänzt und in Subkategorien ausdifferenziert (siehe Anhang 4 Codierbaum für die Interviewstudie). In einem ersten Analyseschritt wurden die transkribierten Interviews einer sorgfältigen Lektüre unterzogen und dabei mit dem jeweils dazugehörigen Fragebogen korreliert, wobei für beide gemeinsam eine Fallzusammenfassung verfasst wurde. Diese thematisch-orientierten Übersichten und Zusammenfassungen bildeten einen wichtigen Bezugspunkt in der anschließenden Analysearbeit, in deren Verlauf sie fortlaufend ergänzt bzw. auch modifiziert wurden.

Dabei stand nicht die differenzierte Analyse der Einzelfälle im Vordergrund, sondern das Herausarbeiten fallübergreifender thematischer Knotenpunkte und Zusammenhänge. Für zentrale thematische Bereiche wurden im Zuge der Feinanalyse einzelne Textpassagen, in denen Befragte ihre Überzeugungen besonders markant zum Ausdruck bringen, genauer unter die Lupe genommen. Hierbei wurden Aussagen und Themen in ihrem Zusammenhang betrachtet und nicht nur das Was, sondern auch das Wie der Äußerung thematisiert. Somit lag der Fokus sowohl auf thematischen Aspekten als auch auf zentralen sprachlich-diskursiven Signalen, welche sowohl auf den Einzelfall in seiner Kontextgebundenheit verweisen als auch fallübergreifende Vergleiche ermöglichen (vgl. hierzu Kuckartz 2016, S. 111–117; Maxwell 2008, S. 237–238 und Wieser 2008, S. 98).

Im empirischen Teil (Kap. 5, 6 und 7) werden die Analyseergebnisse beider Datenstränge (FB und I) fallübergreifend thematisch dargestellt, und zwar in der Regel ausgehend von Textbelegen, um sicherzustellen, dass Ergebnisse und Erkenntnisse möglichst „dicht an den Daten (z. B. den subjektiven Sicht- und Handlungsweisen der untersuchten Subjekte)“ entwickelt und datenbasiert begründet werden (vgl. dazu Steinke 2007, S. 183–184 und siehe Kap. 4.1.3 zu den Gütekriterien für die vorliegende Studie). Dazu werden repräsentative Zitate aus den Interviews und Fragebögen als Ausgangs- und Knotenpunkte ausgewählt. Dabei wird keine in allen Details erschöpfende Interpretation angestrebt, sondern die ausgewählten Auszüge werden jeweils fokussiert mit Blick auf den Darstellungszusammenhang interpretiert, damit die Übersichtlichkeit und Argumentationslogik in der Darstellung erhalten bleiben.

Ebenen der Triangulation: Methoden, Datensätze und Perspektiven

Da die im Rahmen dieser Studie gewonnenen empirischen Erkenntnisse auf der Zusammenschau zweier Datenstränge (FB und I) beruhen, ist es notwendig, vor Abschluss des Methodenkapitels den Aspekt der Integration bzw. Triangulation dieser beiden Instrumente mit Blick auf das methodologische Vorgehen und das damit einhergehenden Erkenntnisinteresse zu erörtern.

Definiert man Triangulation als die Betrachtung des Untersuchungsgegenstands und der damit verbundenen Fragestellung von mindestens zwei Punkten (Perspektiven) und in Kombination mit verschiedenen Methoden, Datenquellen und Blickpunkten (siehe dazu auch Flick 2011, S. 12; Flick 2013, S. 309; Steinke 2007, S. 179), kann man im Zusammenhang mit meinem Forschungsprojekt von Triangulation auf Ebene der Methoden, Datensätze und Perspektiven sprechen. Den forschungstheoretischen Orientierungsrahmen liefern in erster Linie die Ausführungen zur Triangulation in der qualitativen Forschung von Uwe Flick (2011, S. 27–49 und 2013, S. 309–318), da die vorliegende explorativ-interpretative Lehrerstudie rein im qualitativen Forschungsparadigma verortet ist.⁵⁵

Triangulieren, nur weil es zum guten Ton gehört, reicht als Begründung nicht aus, deshalb führe ich als Argument für meine Vorgangsweise auch die Kriterien der Gegenstandsgemessenheit und der Stimmigkeit im Forschungsdesign an (vgl. dazu Knorr und Schramm 2016, S. 95 und Settineri 2015, S. 27). Insofern geht es vordringlich um folgende forschungstheoretische Ansprüche und Herausforderungen, die ich hier als Fragen formuliere:

- Wie können die gewählten Zugänge mit ihren besonderen Stärken und Potenzialen in wechselseitiger Ergänzung und Erhellung nutzbar gemacht und dabei die jeweiligen Schwächen kompensiert werden?
- Welchen Mehrwert an Erkenntnissen, Reichhaltigkeit an Ergebnissen in Breite, Tiefe und Differenziertheit bringt ein mehrstufiges Vorgehen, welches verschiedene Methoden, Datenstränge bzw. Perspektiven kombiniert und integriert?

Triangulation (Integration) auf Ebene der Methoden und Datensätze

In der vorliegenden Studie werden zwei unterschiedliche Methoden der Datenerhebung (60 Fragebögen und 39 daraus resultierende Interviews) mit den dazugehörigen Datensträngen im Zuge der Auswertung und Ergebnisdarstellung integriert und korreliert. In diesem Zusammenhang geht es nicht darum, die unterschiedlichen Datensätze in der Gegenüberstellung und im Vergleich wechselseitig zu validieren,⁵⁶ sondern Fragebogen und Interviewstudie sind als komplementär und in Ergänzung zueinander zu sehen (vgl. Flick 2011, S. 12; Settineri 2015, S. 18; Denzin 2012 und Dörnyei 2007, S. 164–166).

Mit Blick auf methodologische Triangulation unterscheidet Norman Denzin (1989) zwischen zwei Formen, welche beide in unterschiedlicher Ausprägung in der vorliegenden

⁵⁵ Auch der Einstiegsfragebogen erfüllt eine deskriptiv-explorierende Funktion und ist qualitativ ausgerichtet (siehe Kap. 4.2.1).

⁵⁶ Ab den 1980er Jahren haben Erkenntniserweiterung/-bereicherung, Perspektivenerweiterung sowie Komplementarität zunehmend Validierung als Zielsetzung von Triangulation abgelöst (vgl. dazu u. a. Settineri 2015, S. 19; Kelle und Erzberger 2013; Denzin 2012, S. 82 und Flick 2013). Dies entspricht auch einer konstruktivistischen Sichtweise, da jede verwendete Methode (Theorie) zugleich auch die Brille darstellt, die unseren Blick auf den Forschungsgegenstand determiniert. Mit anderen Worten, es ist „schlicht nicht zu erwarten, dass mit unterschiedlichen Methoden dasselbe gemessen werden kann“, wenn die Methode zugleich auch „den Gegenstand konstituiert“ (vgl. Settineri 2015, S. 18).

Studie vorkommen. Zum einen handelt es sich dabei um die Kombination mehrerer Methoden (*between-methods*), im konkreten Fall Fragebogen und Interview; zum anderen gibt es auch eine methodeninterne Triangulation (*within-methods*). Bei letzterer Variante werden, wie in der vorliegenden Studie, beispielsweise in einem Fragebogen offene und geschlossen Fragetypologien kombiniert oder in einem Interview erzählerisch-narrative Passagen mit strukturierenden Elementen des Leitfadens verbunden (siehe Kap. 4.2.1 zur Konzeption des Fragebogens und Kap. 4.2.2 für die Interviewstudie; vgl. dazu auf theoretischer Ebene Settineri 2015, S. 22; Flick 2011, S. 27–28 und 2013, S. 312–313).

Von größerer Relevanz im Bereich der Triangulation ist für die vorliegende Arbeit die Kombination bzw. Integration unterschiedlicher Methoden (*between-methods*), im konkreten Fall Fragebogen und Interview. Uwe Flick (2013, S. 316–317) unterscheidet in diesem Zusammenhang, bezogen auf qualitative Forschungsvorhaben, zwischen *Triangulation am Fall* und *Triangulation an Datensätzen*. Die *Triangulation am Fall* ermöglicht, so Flick (ebd., S. 316),

die fallbezogene Auswertung beider Datensorten [in der vorliegenden Studie FB und I] und erlaubt am Einzelfall die unterschiedlichen Perspektiven, die die methodischen Zugänge eröffnen, zu vergleichen und zu verknüpfen. Darüber hinaus lassen sich solche Vergleiche und Verbindungen auch auf höherer Ebene vornehmen.

Im Zuge der Interviewauswertung werden die 39 Interviews mit den dazugehörigen Fragebögen korreliert. Im Sinne einer Integration am Einzelfall werden bei der Interviewauswertung und Ergebnisdiskussion (Kap. 5, 6 und 7) Interview und dazugehöriger Fragebogen miteinander verknüpft, um vertiefende Informationen einzuholen, Unklarheiten zu klären, Leerstellen zu füllen sowie Zusammenhänge und eventuell auch Widersprüche aufzudecken – eine Tätigkeit, die auch in eine Fallzusammenfassung mündet, welche beide Datenstränge integriert (vgl. dazu auf methodologischer Ebene u. a. die Studie von Scharf 2003, S. 63). Hierbei gilt hervorzuheben, dass die systematische Analyse des Einzelfalles⁵⁷ in diesem Forschungsprojekt der überindividuellen thematischen Auswertung untergeordnet bleibt, denn in Analogie zu den von Uwe Flick (2014, S. 179) beschriebenen Vergleichsstudien wird auch in dieser Arbeit „der [Einzel-]Fall nicht in seiner Komplexität und Gesamtheit betrachtet, sondern eine Vielzahl von Fällen [wird] in Hinblick auf bestimmte Ausschnitte“ fallübergreifend thematisch verglichen, wobei Themen und Zusammenhangsmuster analysiert und dargestellt werden.

Zusätzlich zu der oben beschriebenen fallbezogenen Variante können die 60 Fragebögen und die 39 Interviews auch auf Ebene der Datensätze in Bezug gesetzt werden. In diesem

⁵⁷ Das Konzept „Fall“ umfasst in meiner Studie mehrere Ebene und kann je nach Kontext eine unterschiedliche Bedeutung einnehmen: Auf höchster Ebene bezieht sich „Fall“ auf die Gruppe aller an der Studie beteiligten Südtiroler Englischlehrenden als Ganzes, diese Gruppe lässt sich wiederum unterteilen in mehrere Fälle, welche sich auf schulstrukturelle Untergruppen (Schultyp/-stufe, Ausrichtung) beziehen, schließlich kann auch die Einzelperson als Fall gelten.

Fall spricht Flick von *Triangulation an Datensätzen* und beschreibt dafür folgendes Ablaufschema:

Der Einsatz der einzelnen Methoden [z. B. Fragebogen und Interview in meiner Studie] erfolgt zunächst unabhängig voneinander und produziert einen Satz von [Fragebogen-]daten und eine Reihe von Interviews. Beide werden auf ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin ausgewertet. Die Triangulation bezieht sich dann praktisch auf die Ergebnisse beider Auswertungen und setzt sie in Beziehung. (Flick 2013, S. 317)

Da Aspekte beider Varianten, *Triangulation am Einzelfall* und *Triangulation an Datensätzen*, für meine Studie zutreffen, habe ich im Zuge der Datenanalyse und Ergebnispräsentation auf beide Zugänge zurückgegriffen (siehe dazu die Kap. 5, 6 und 7 zur Präsentation und Diskussion der empirischen Erkenntnisse).

Triangulation (Integration) auf Perspektivenebene

Das wechselseitige Zusammenspiel der Perspektiven von Praxis (Engischlehrende) und Theorie (Fach- und Literaturdidaktik sowie Forschung) durchzieht mein Forschungsprojekt wie ein roter Faden und spielt auf mehreren Ebenen eine zentrale Rolle. Unterschiedliche Zugänge zu und Sichtweisen auf den Forschungsgegenstand (FLU) werden im Zuge des gesamten Forschungsprozesses aufeinander bezogen. Der dabei verwendete Zugang ist nicht wertend, sondern explorierend und beschreibend. De facto geht es darum, „systematisch unterschiedliche Perspektiven zu verbinden und unterschiedliche Aspekte des untersuchten Gegenstandes zu thematisieren“, wie Uwe Flick (2011, S. 23) in seinen Ausführungen zur systematischen Perspektiven-Triangulation erklärt. Ziel ist es, die jeweiligen Sichtweisen zu ergänzen und Grenzen wechselseitig aufzuzeigen, und zwar durch das In-Bezug-Setzen der empirisch gewonnenen Erkenntnisse (Lehrersichtweisen auf FLU) mit dem fach- und literaturdidaktischen Diskurs auf Theorieebene, wobei keinesfalls ein Messen der Praxis an den Maßstäben der Theorie intendiert ist (vgl. diesbezüglich die Lehrerstudie von Caspari 2003, S. 260).

In Anlehnung an Uwe Flicks Konzept der systematischen Perspektiven-Triangulation (2011, S. 20–25) lässt sich die Integration von Praxis- und Theorieperspektive im Rahmen der vorliegenden Arbeit folgendermaßen darstellen:

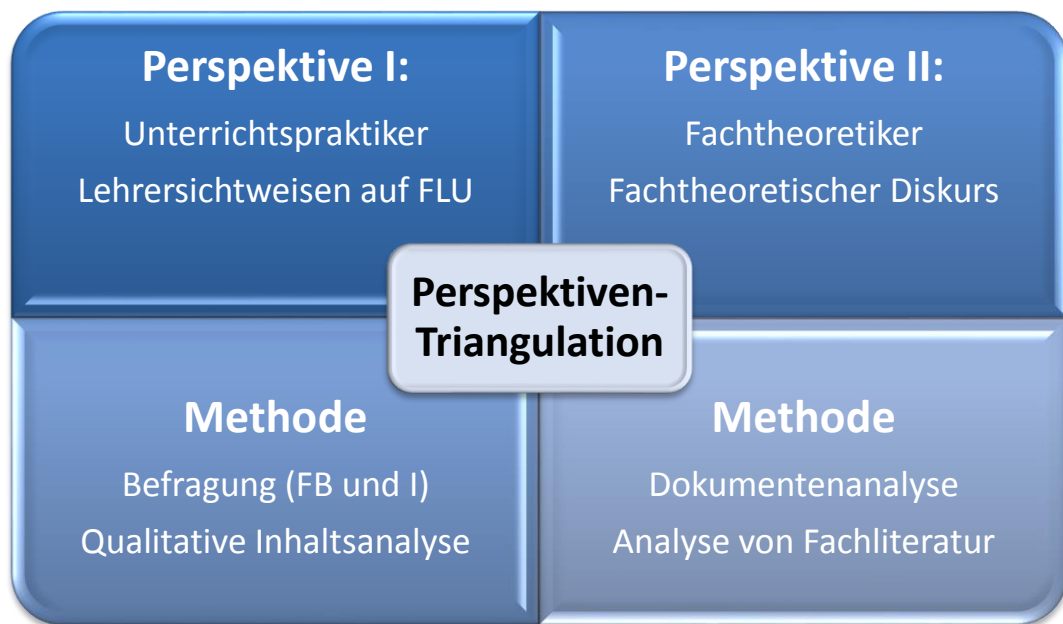


Abb. 6: Perspektiven-Triangulation (Lehrersichtweisen – fachtheoretischer Diskurs)

Dieser Zugang eröffnet ein erweitertes Blickfeld auf den Forschungsgegenstand (FLU) mit potenziell wichtigen Erkenntnissen sowohl für die Unterrichtspraxis als auch für den fachtheoretischen Diskurs (vgl. diesbezüglich u. a. Caspari 2003, S. 260). Diesen Aspekt werde ich erneut in Kap. 8.2 aufgreifen, wenn ich die Frage zum Nutzen einer Zusammenschau zwischen Praxis und Theorie auf der Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse erörtere.

Last but not least befinde auch ich mich selbst in meiner Doppelrolle als Lehrerin-Forscherin an einer spannenden Schnittstelle zwischen Praxis und Theorie. Als Pendlerin zwischen den Welten der Praxis (Lehrerin) und Theorie (Forscherin) in Kombination mit dem damit einhergehenden Grenzgängertum und dem Spannungsfeld zwischen Nähe und Distanz eröffnen sich neue Perspektiven auf und Einblicke in beide Welten, welche es meinerseits bewusst wahrzunehmen, zu reflektieren und miteinander in Bezug zu setzen gilt. Dieses wechselseitige Zusammenspiel der Perspektiven in meiner eigenen Person – das Pendeln zwischen wechselnden Rollen, verbunden mit dem Ziel einer Erkenntnis- und Horizonsweiterung – stellen aus meiner Sicht eine weitere spezielle Form der Perspektiven-Triangulation dar, die ich während des gesamten Forschungsprozesses bewusst erlebt, gelebt und bestmöglich reflektiert habe (siehe dazu u. a. Kap. 4.1.2 bezogen auf mein Selbstverständnis als Lehrerin-Forscherin).

Teil II: Präsentation und Diskussion der empirischen Erkenntnisse (FB und I)

Die Sicht- und Erfahrungsweisen der befragten Südtiroler Englischlehrenden, wie sie aus den beiden Datensträngen (60 Fragebögen und 39 Interviews) resultieren, werden zuerst in drei großen thematischen Feldern fallübergreifend aufbereitet und dargestellt: Kap. 5 *Auffassungen von FLU (Lehrersichtweisen)*, Kap. 6 *Literatur unterrichten: Zugänge, Methoden der Vermittlung, Lehrerrolle* und Kap. 7 *Faktoren der Genese und Veränderbarkeit von Lehrersichtweisen*.

Obige Themenfelder wurden zum einen ausgehend von den Forschungsfragen definiert, zum anderen haben sie sich im Zuge der Frage- und Interviewauswertung herauskristallisiert. Im Fragebogen und den nachgeschalteten Interviews gaben die befragten Lehrenden nicht nur bereitwillig Auskunft über ihre Auffassungen und Einstellungen zu FLU, sondern sie sprachen auch offen die von ihnen wahrgenommenen Herausforderungen, Widersprüche und Spannungsfelder an. Im Verlauf der Analyse hat sich herausgestellt, dass es weder sinnvoll noch möglich ist, diese losgelöst von den behandelten Themenfeldern und abgekoppelt vom schulspezifischen Handlungskontext zu betrachten. Folglich werden die Herausforderungen und Spannungsfelder fortlaufend in die thematische Diskussion integriert und dabei in ihrer kontextuellen Eingebundenheit betrachtet.

Ziel der vorliegenden Studie ist es, nicht nur die Sicht- und Erfahrungsweisen Südtiroler Englischlehrender hinsichtlich von FLU zu erkunden, sondern gleichzeitig auch einen Dialog zwischen Praxis und Theorie anzubahnen. Vor diesem Hintergrund ist es wichtig im Vorfeld zu erkunden, welche fach- und literaturdidaktischen Konzepte sich in den Vorstellungen und Überzeugungen der befragten Lehrenden wiederfinden lassen und wie sie sich aus unterrichtspraktischer Perspektive darstellen. Aus diesem Grunde werden im Verlauf der Präsentation und Diskussion der empirischen Erkenntnisse die beiden Sichtweisen (Unterrichtspraxis und Fachtheorie) fortlaufend in Bezug gesetzt. Mit anderen Worten, die fachtheoretische Perspektive wird in die Diskussion der empirischen Erkenntnisse eingebaut. Auch hier hat sich eine getrennte Behandlung beider Diskurssysteme (Praxis und Theorie) nicht als sinnvoll erwiesen, da beide Aspekte Hand in Hand gehen und deshalb im wechselseitigen Zusammenspiel zwischen Nähe und Distanz betrachtet werden müssen, damit ein konstruktiver Dialog angebahnt werden kann.

Die Gliederung der nachfolgenden drei empirischen Kapitel, welche zugleich das Herzstück der Studie darstellen, orientiert sich an den Forschungsfragen (Kap. 2.1) und trägt gleichzeitig den empirisch gewonnen Erkenntnissen Rechnung.

5 Auffassungen von FLU (Lehrersichtweisen)

In Kapitel 5 geht es darum, ausgehend von der übergeordneten Frage nach der Verortung und dem Stellenwert von Literatur im fremdsprachlichen Englischunterricht im Kontext der Südtiroler Mittel- und Oberschulen (Kap. 5.1), zu erkunden, wie Südtiroler Englischlehrende Literatur und literarische Texte definieren (Kap. 5.2 ff), welche Funktionen sie Literatur im fremdsprachlichen Englischunterricht zuschreiben (5.3 ff) und welche Zielsetzungen sie daraus ableiten (Kap. 5.4). In Kap. 5.5. wird ein kurzes Fazit gezogen.

5.1 Verortung und Stellenwert im fremdsprachlichen Englischunterricht

Im Südtiroler Kontext relativ großer inhaltlicher Lehrfreiheit liegt es weitgehend im Ermessen der Englischlehrenden selbst – ausgehend von ihren persönlichen, berufs- und fachbezogenen Überzeugungen – schul- und situationsbezogen abzuwägen und zu entscheiden, anhand welcher konkreten Inhalte grundlegende fremdsprachliche Kompetenzen und bereichsspezifische Fachsprache vermittelt und trainiert werden sollen. Zudem stellt sich auch aus Lehrersicht die Frage, ob sich fremdsprachlicher Englischunterricht auf bloßes Sprachtraining beschränken darf bzw. soll.

Diese Ziel- und Inhaltsdebatte steht im direkten Zusammenhang mit dem Bildungsauftrag des fremdsprachlichen Englischunterrichts. Gemäß den *RRL für Englisch an den Südtiroler Grund-, Mittel- und Oberschulen* (Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2009; 2010a und 2010b) umfasst dieser auf allgemeiner Ebene nicht nur sprachlich-diskursive Handlungskompetenz (Alltagsprache und bereichsspezifische Fachsprache ab der 11. Klasse), sondern auch allgemeine übergreifende Kompetenzen (allen voran Persönlichkeitsbildung und Identitätsfindung, kulturelle, interkulturelle und soziale Kompetenzen, vernetztes Denken und Problemlösung). Wie bereits in Kapitel 3.1 und 3.1.1 ausführlich erörtert, finden diese übergreifenden Kompetenzen und Bildungsziele zwar in der allgemeinen Einleitung und im fachspezifischen Vorspann der *RRL für die Festlegung der Curricula* (Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2009 und 2010) Erwähnung und Würdigung, jedoch entbehren sie jeglicher fachspezifischer Ausprägung und Konkretisierung im operativen und damit verbindlichen Teil, welcher aber die zentrale Planungs- und Arbeitsgrundlage für die Lehrenden bei der Erstellung der schulspezifischen Fachcurricula darstellt. Inhalte werden nicht konkretisiert; auch kulturelle und interkulturelle Kompetenzen werden nicht fachspezifisch definiert, sondern werden in den Bereich der übergeordneten Kompetenzen ausgelagert und sind als solche nicht direkt bewertungsrelevant für die Fachnote.

Somit ergibt sich eine Situation, in der zwar alle Fächer theoretisch verantwortlich für die Vermittlung und Pflege der übergeordneten Kompetenzen sind, de facto stellen sie aber, wie Ivo Steiniger bezogen auf den *GeR* (Europarat 2001) kritisiert, in ihrer allgemeinen

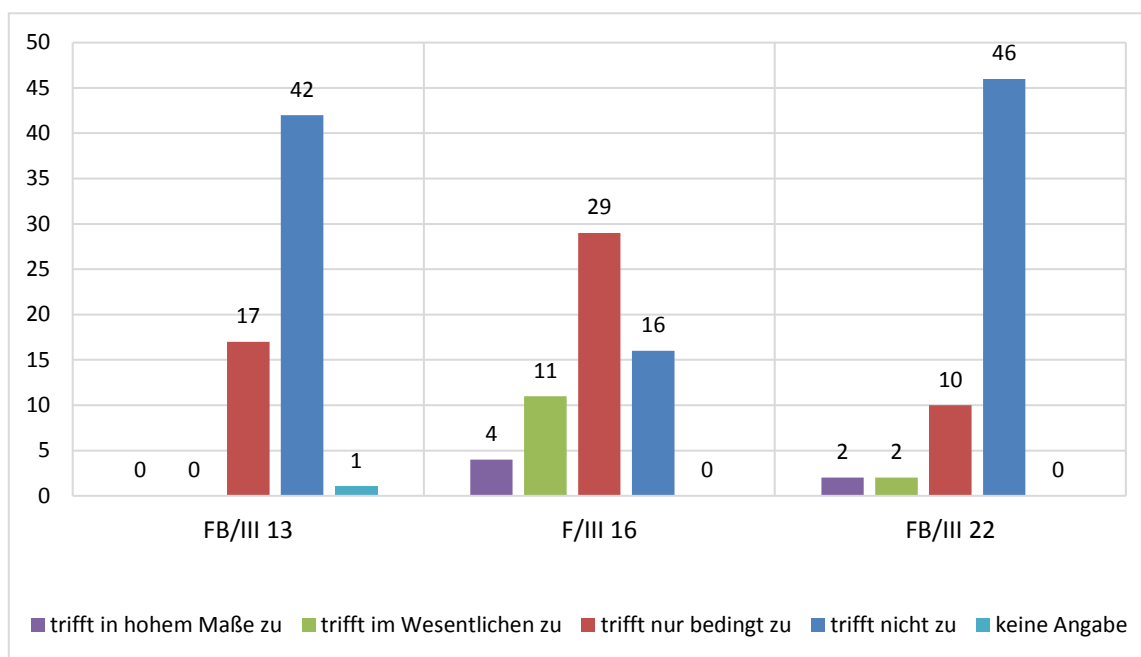
und unverbindlichen Form keine konkrete Arbeits- und Planungshilfe für die Lehrenden dar, da unerwähnt bleibt, „wie diese Zielbereiche im Fremdsprachenunterricht zur Entfaltung gebracht werden können“ (Steininger 2018, S. 68). Dadurch laufen diese allgemeinen übergeordneten Ziele Gefahr, aufgrund ihrer Entkoppelung vom sprachlich-diskursiven Kernbereich nicht mehr als Lernziele für den Unterricht wahrgenommen zu werden (siehe dazu Burwitz-Melzer 2007, S. 128).

Vor diesem bildungspolitischen Hintergrund stellen literarische Texte und Inhalte für die Englischlehrenden eine Option unter vielen möglichen dar, und „es liegt schon ein bisschen im Ermessen der Lehrpersonen, Literaturunterricht einzubauen“ (I-SpGym\02.rtf: 73–73) – oder auch nicht. Auch nachfolgende Aussage einer weiteren Befragten verweist auf das Prinzip der inhaltlichen und methodischen Lehrfreiheit und die damit einhergehenden Spielräume, die die kompetenz- und fertigungsorientierte Formulierung der *RRL* den Lehrenden einräumt:

Also ich glaube, wir haben einen großen Freiraum sozusagen, und ich denke, man kann diese Kompetenzen auf verschiedene Art und Weise – wie soll ich jetzt sagen – verschiedene Aufgaben, Texte usw. und Methoden finden, wie Schüler solche Kompetenzen langfristig erwerben. **DA können literarische Texte, fiktive Texte natürlich auch eine Rolle spielen.** Ich denke, VIELE Varianten sind da möglich – auch mit Literatur viel zu arbeiten. Ich kann Hörübungen machen, ich kann Leseübungen machen, ich kann *writings* machen, ich kann alles machen, *speaking* machen, Diskussionen. Das geht genauso gut, wenn ich normale Zeitungsartikel nehme oder wenn ich jetzt bestimmte andere Sachen mache. Ich glaube, von dem her kann man damit gut arbeiten. (I-FoS\14.rtf: 23–23; meine Hervorhebung)

Insofern ist es kaum verwunderlich, dass die durch die *RRL* vorgegebenen curricularen Vorgaben bei der Entscheidung für bzw. gegen die Arbeit mit literarischen Texten für die Lehrenden selbst eine recht untergeordnete Rolle spielen, wie auch folgende drei Likert-Skala-Items⁵⁸ aus dem Einstiegsfragebogen (FB/III 13, 16 und 22) verdeutlichen.

⁵⁸ Dort werden, basierend auf 25 Likert-Skala-Aussagen, unterschiedliche Dimensionen von FLU zur Diskussion gestellt (siehe Anhang 1).

Tabelle 4: Stellenwert literarischer Texte im Englischunterricht (N = 60)

Aussage 22 (FB/III) stellt die provokante These auf: *„In den Rahmenrichtlinien für Englisch werden literarische Texte kaum oder gar nicht erwähnt. Deshalb sind sie unwichtig“*. Mehr als drei Viertel der Befragten (46 von 60) wählen *„trifft nicht zu“* als Option; 10 von 60 entscheiden sich für *„trifft nur bedingt zu“* und jeweils zwei optieren für *„trifft im Wesentlichen“* bzw. *„trifft in hohem Maße“* zu. Ein ähnliches Bild zeigt sich bezogen auf die Aussage (FB/III 13) *„Literarische Texte sind überflüssig im kompetenz- und fertigungsorientierten Sprachunterricht. Sie stellen kein Muster für die alltagsprachliche face-to-face-Kommunikation bereit“*. Fast drei Viertel (42 von 60) stimmen dieser Sichtweise nicht zu. Die restlichen 18 Befragten (17 von 60) wählen, bis auf eine Ausnahme, die Option *„trifft nur bedingt zu“*. Aussage (F/III 16) *„Das umfangreiche Lehrprogramm lässt keine Zeit für die Arbeit mit literarischen Texten“* konkretisiert die obige Aussage, indem sie sie auf einen schulspezifischen Kontext bezieht. Sie wird auch von den Befragten etwas differenzierter wahrgenommen. So optieren knapp die Hälfte der Befragten (29 von 60) für die Option *„trifft nur bedingt zu“*, gut ein Viertel (16 von 60) wählt *„trifft nicht zu“*, von den restlichen 17 entscheiden sich 11 für *„trifft im Wesentlichen zu“* und nur 4 für *„trifft in hohem Maße zu“*.

Wie die Rückmeldungen zeigen, besteht aus Sicht der Lehrenden kein grundsätzlicher Widerspruch zwischen der Arbeit mit literarischen Texten und kompetenz- bzw. fertigungsorientiertem Englischunterricht. Literatur, so scheint es, lässt sich – wenn man will – immer wieder mal irgendwie integrieren, denn

die Rahmenrichtlinien sind so allgemein gehalten, dass die Auswahl der Inhalte ja frei ist. Und was ich mit literarischen Texten tue, ist eigentlich nur die Spalte der Inhalte füllen. Die Fertigkeiten fördern, die Kompetenzen vermitteln, das kann ich anhand ganz unterschiedlicher Inhalte und die darf ich ja Gott sei Dank selbst wählen. (I-SpGym\18.rtf: 28–28)

Literarische Texte finden, wie bereits in Kapitel 3.1.1 ausgeführt, als eigene Textsorte in den *RRL* kaum oder nur am Rande Erwähnung. Sie werden, wenn überhaupt, der sehr allgemeinen übergeordneten Kategorie ‚Texte‘ zugeordnet, wobei meistens von Songs, Geschichten, Gedichten und kreativen Texten und Filmen die Rede ist; meist in Abgrenzung zu funktionalen Alltagstexten und bereichsspezifischen Sach-/Fachtexten (ab der 11. Klasse). Somit trifft Ähnliches zu, was Lieselotte Steinbrügge (2016, S. 108) mit Blick auf die ministerialen Vorgaben in Deutschland kritisiert, wenn sie darauf verweist, dass

der Ort für Literatur nicht klar ausgewiesen ist und allgemein von ‚Texten‘ die Rede ist (KMK 2012: 20). In der Regel wird in Bezug auf die zu erwerbenden Kompetenzen kein Unterschied gemacht, ob sie an Sachtexten oder literarischen Texten erworben werden sollen. Die meisten Lehrpläne handeln vom Leseverstehen oder vom Textverstehen allgemein. (ebd.; vgl. u. a. auch Surkamp 2012, S. 77)

Da eine klar definierte Funktion für Literatur mit „clearly defined pedagogical principles for teaching literature or teaching with literature“ (Hall 2016, S. 456) im Rahmen des fremdsprachlichen Unterrichts fehlt und die *RRL für Englisch* diesbezüglich auch keine Orientierung bieten, werden die Entscheidung für und wider Literatur sowie die Funktionszuschreibung von Literatur im fremdsprachlichen Englischunterricht mit dem damit einhergehenden Begründungszwang an die Lehrenden delegiert.⁵⁹ Somit bleibt es ihnen überlassen, wie sie in ihrem schulspezifischen Handlungskontext die Funktion von Literatur definieren und begründen, und zwar mit Blick sowohl auf fremdsprachliche als auch auf übergreifende allgemeine Bildungsziele. In diesem Kontext, in Ermangelung klarer, eindeutiger Richtlinien, kann FLU aus Lehrerperspektive mit einer Landschaft ohne verlässliche Bezugspunkte (*landscape with bearings*) verglichen werden. Nach Simon Borg (1998, S. 10) verweisen Studien im Bereich der Lehrerkognitionsforschung darauf, dass Lehrende „in such ill-defined situations“ ihre eigenen bereichsbezogenen Landkarten (*maps*) entwerfen und verinnerlichen, welche ihrerseits entscheidungs- und handlungsrelevant betrachtet werden müssen.

Im Folgenden geht es darum darzustellen, wie sich aus der Sicht Südtiroler Englischlehrender die verschiedenen Lehrerlandkarten zur Standortbestimmung von Literatur im Englischunterricht darstellen, und zwar unter Berücksichtigung folgender Leitfragen:

- a) Was verstehen Südtiroler Englischlehrende persönlich unter Literatur und wie definieren sie literarische Texte im didaktischen Kontext in Abgrenzung zu anderen Textsorten?

⁵⁹ Auch auf literaturdidaktischer Ebene wird vor allem im deutschsprachigen Raum dieser Legitimierungszwang des Einsatzes literarischer Texte vor dem Hintergrund eines output-orientierten Kompetenzbegriffs nach dem Erscheinen des *GeR* (Europarat 2001) und der Einführung nationaler Bildungsstandards thematisiert (vgl. dazu u. a. Zydatið 2005; Bredella und Hallet 2007b; Hallet 2017b, S. 202; Surkamp 2010, S. 138).

-
- b) Wo liegt ihr potenzieller Mehrwert im Vergleich zu anderen Textsorten, allen voran alltagssprachlichen und funktionalen Sach-/Fachtexten?
 - c) Welche Funktionen werden der Arbeit mit literarischen Texten zugeschrieben und wo lassen sie sich im fremdsprachlichen Unterricht verorten?
 - d) Welche damit einhergehenden expliziten Lehr- und Lernziele lassen sich aus den Daten herausarbeiten?

5.2 Literatur ist ... Literarische Texte sind ... eine Frage der Definition

*[I]ch kann damit nichts anfangen, weil es alles und nichts bedeutet.
(I-Gym-mix\39.rtf: 8–8)*

Literatur zu definieren ist kein leichtes Unterfangen. Der Begriff ‚Literatur‘ wird zwar häufig verwendet, er entzieht sich aber einer klaren, eindeutigen und allgemeingültigen Definition. Im alltäglichen Sprachgebrauch erfolgt die Bedeutungszuschreibung meist intuitiv und subjektiv, was in der privaten Verwendung und beim privaten Lesen kein Problem ist. Wenn es aber um FLU geht, ist eine differenziertere Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten und den damit einhergehenden Bedeutungszuschreibungen angesagt.⁶⁰ Unterschiedliche Definitionen bzw. Konzepte von Literatur und literarischen Texten bedingen unterschiedliche Sichtweisen auf FLU und haben so unmittelbar Auswirkung auf gewählte Zugänge (*approaches*), Textauswahl und didaktische Umsetzung im Unterricht (vgl. Lazar 1993; Maley 2001, S. 181). Dies gilt sowohl für die Theorieebene des fach- und literaturdidaktischen Diskurses als auch für die Praxisebene des unterrichtenden Entscheidens und Handelns.

5.2.1 Persönliche Einstellung zum Lesen und zur Literatur (FB)

Ausgehend von dieser Prämisse wurden die Befragten im ersten Teil des Fragebogens eingeladen, zuerst ihre persönliche Bibliothek zu beschreiben und drei Lektüren zu benennen, die dort nicht fehlen dürfen. Folgende Aspekte ziehen sich wie ein roter Faden durch die Beschreibungen und Kommentare der Befragten zur eigenen Bibliothek:

- Vielfalt der Lektüre, Medien und Sprachen
- Gleichwertigkeit der Themen und Medien

⁶⁰ Bei der Erstellung des Fragebogens sah ich mich mit dieser Problematik konfrontiert. Obwohl die Zielsetzung war, die Sichtweisen der Lehrenden bezogen auf FLU zu erheben, war es notwendig, den Begriff ‚Literatur‘ vorab beschreibend zu präzisieren. Nach reichlicher Überlegung habe ich mich entschieden, in Anlehnung an die Definition von Wolfgang Hallet (2015, S. 15) Literatur und literarische Texte, bezogen auf ein möglichst breites Spektrum unterschiedlicher Genres und Medien, offen und weitläufig zu definieren, um a) möglichst viele Lehrende durch die offene Formulierung zur Teilnahme zu motivieren und sie b) darauf hinzuweisen, dass im Rahmen der Studie nicht nur ‚klassische‘ literarische Texte im Sinne eines traditionellen Literaturbegriffs intendiert sind. Diese Begriffspräzisierung wurde von den Befragten auch nicht als Vorgabe empfunden, sondern lieferte Impulse, sich an einer eigenen Definition zu versuchen bzw. die angebotene kritisch zu reflektieren.

- Persönlicher Bezug, affektive Bindung – Bücher als wechselnde Weggefährten

Exemplarisch hierfür vier Rückmeldungen aus den Fragebögen (FB I/1):

Bücher befinden sich sowohl im Wohn- als auch im Schlafzimmer. Es gibt Bücher in verschiedenen Sprachen, hauptsächlich auf Englisch, Deutsch und Italienisch. **Fiction ist nicht alphabetisch oder nach Sprachen geordnet, sondern danach, welche AutorInnen sich gemocht hätten:** z. B. Houellebeque, Orwell, Huxley, More, Bacon, Atwood, Marcuse usw. stehen nebeneinander im Regal. Filme als DVDs sind im Bücherregal thematisch zugeordnet bzw. in meiner digitalen Bibliothek, wo auch Artikel gesammelt werden. Nicht fehlen dürfen: Shakespeares gesammelte Werke, Goethes *Faust*, Primo Levis *Se questo è un uomo*. Wissenschaftliche Bücher und Artikel für den Bereich Sprachdidaktik und Dramapädagogik haben ein eigenes Regal; das gilt auch für Lehrwerke und Unterrichtsmaterial. (FB\18: 1–1; meine Hervorhebung)

Groooooß!!! Mh ... schwierig. Möchte keines missen! (FB\28: 1–1)

Bücherregale überall; Lektüren wechseln ständig. (FB\43: 1–1)

Englische, amerikanische und deutsche Literatur, Romane, Gedichte, Dramen, italienische Romane, deutsche Übersetzungen russischer Romane, Wörterbücher, Reiseführer, Schulbücher, Sachbücher; manche müssen immer in der Nähe sein, andere haben sich im Lauf der Zeit in schwerer zugängliche Plätze ‚zurückgezogen‘ und sind dort Staub und Missachtung ausgesetzt. Was nicht fehlen darf: Max Frisch *Stichworte*; Mascha Kaléko *Gedichte*; Siri Hustvedt *What I Loved*. (FB\37: 1–1)

Anschließend wurden die Befragten aufgefordert, ausgehend von zwei Schreibimpulsen (*Lesen ist .../Literatur ist ...*), ihre Gedanken und Assoziationen diesbezüglich darzulegen. Auffällig ist, dass sie in ihren Kommentaren und Beschreibungen oftmals auf Metaphern zurückgreifen, um ihre persönlichen Sichtweisen auf Lesen und Literatur bildlich Aussagekraft zu verleihen. Exemplarisch dafür einige Beispiele mit relativen Häufigkeitsangaben.⁶¹

Tabelle 5: Lesen ist ...

	Häufigkeit
Entspannung/Erholung/Unterhaltung	28
Bereicherung/Horizontenerweiterung/Bildung	25
Eintauchen in andere Welten – Austausch/Reflexion/Introspektion	25
alltäglicher Genuss (Grundbedürfnis)	12
Lesen: privat-beruflich	2
<i>Lesen ist ...</i> (so die bildhaften Aussagen einiger Befragten)	
<ul style="list-style-type: none"> • Urlaub, aber ohne Stress zwischen Abfahrt und Ankunft (FB\06) • Sauerstoff zum Leben (FB\10) • In Welten tauchen! (FB\28) • Abenteuer/Reisen im Kopf (FB\08, 19, 24, 31, 42 – somit eine recht gängige Metapher) 	

Tabelle 6: Literatur ist ...

	Häufigkeit
Eintauchen in andere/fremde Welten und Austausch	21

⁶¹ In den Nennungen der Befragten zu beiden Schreibenlässen tauchen die unterschiedlichen Nennungen oft gemeinsam und in unterschiedlichen Kombinationen auf.

Bereicherung/Horizontenerweiterung/Bildung	13
eine kulturelle Errungenschaft – eine Kunstform – ästhetischer Genuss	10
Unterhaltung/Spannung/Entspannung	9
Teil des Lebens (Nahrung für Herz/Seele)	8
Spiegelbilder der Welt/Ausdruck des Menschlichen	5
Herausforderung des Geistes/Anregung zum Nachdenken	5
Frage der Definition	2
Nebensache/Zeitvertreib	2
die Klassiker	1
<p><i>Literatur ist ... (so die bildhaften Aussagen einiger Befragten)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Das Schönegeistige, Nahrung für die Seele und das Herz. (FB07) • Etwas, das die Welt magisch macht. (FB09) • Wie unsere Erde: vielfältig, immer alt und immer neu. (FB22) • Eine Reise in die (Gedanken-/Gefühls-)Welten anderer. (FB 26) • Verbindung von Sprache und Geist auf höchster Ebene. (FB31) • Die Kunst, Sprache mit Leben zu füllen. (FB36) • Das Teilen und Mitteilen von Erfahrungen von einer Person zur anderen, von einer Generation zur anderen. Das Weiterleiten von Erinnerungen. (FB48) • Ein anderes Leben dürfen. (FB51) • Die Möglichkeit, die Welt mit anderen Augen zu sehen. (FB54) • Eine Möglichkeit, den Gegensatz zwischen Kunst und Leben zu überwinden. (FB60) 	

Aus den Lehrerkommentaren ergibt sich ein recht vielfältiges Bild von Literatur und Lesen, welches affektiv-emotionale, kognitive, kulturelle und interkulturelle sowie ästhetische Aspekte anspricht und gleichzeitig auf den Lebensweltbezug literarischer Texte verweist. All diese Komponenten sind auch von Relevanz in Bezug auf Auffassung, Zielsetzung von und Zugänge zu FLU und werden in unterschiedlichen Facetten auch in den Interviews aufgegriffen.

Im nächsten Abschnitt geht es nicht mehr vorrangig um eine allgemeine, auch private Definition von Lesen und Literatur, sondern der Schwerpunkt verlagert sich auf die Definition und Funktionszuschreibung literarischer Texte im didaktischen Kontext des fremdsprachlichen Englischunterrichts. Basierend auf der Analyse beider Datenstränge (FB und I) lassen sich Lehrerdefinitionen von Literatur und literarischen Texten bezogen auf Unterricht grob in zwei Kategorien unterteilen:

- a) enger und erweiterter Text-/Literaturbegriff (Kanondiskussion)
- b) literarisch-fiktionale Texte versus funktionale Sach-/Fachtexte (Funktion, Wirkung sowie Leserhaltung)

5.2.2 Enger und erweiterter Text-/Literaturbegriff (Kanondiskussion)

[T]here is no obvious dividing line between literary and non-literary texts – rather it is a continuum.
(Paran und Robinson 2016, S. 15)

Ausgehend von den Rückmeldungen zur Aussage (FB/III 04) im Einstiegsfragebogen „Comics, Märchen, Spielfilm, Videoclips, graphic novels, Pop-Songs sind literarische

„*Texte in einem weiteren Sinn*“, zeigt sich folgendes erstes Bild: Zwar stimmen gut drei Viertel der Befragten (47 von 60) der Aussage „*in hohem Maße*“ bzw. „*im Wesentlichen*“ zu, trotzdem scheint, bezogen auf Literaturunterricht, die Assoziation zwischen Literatur und den Klassikern, i. e. dem sogenannten Kanon, noch stark in den Köpfen einiger Lehrender verankert zu sein, wie folgende Aussagen sowohl aus Fragenbogen und nachfolgender Interviewstudie belegen:

Literatur definiere ich so, dass ich damit die Klassiker meine. (FB\13: 3–3)

Also wie gesagt, wenn ich Literatur höre, dann erinnert mich das an *poems*, an *novels* und wirklich klassische Literatur allgemein so. Dass Literatur natürlich auch mit Texten, mit Liedern, mit Artikeln usw. auch zu tun hat, ist klar. Aber wenn ich so wirklich von Literatur rede, dann ist es von den klassischen Dingen und diese klassischen Dinge mache ich sozusagen so gut wie nie. (I-FoS\14.rtf: 15–15)

Von besonderem Interesse ist in diesem Zusammenhang die Reflexion einer Berufseinsteigerin, welche auf die Frage, wie sie Literatur definieren würde, sofort mit einer doppelten Definition aufwartet:

B52: Ja, wir hatten diese Diskussionen auch an der Universität. Was ist denn jetzt Literatur? Und die Definition, die mir einfach am besten gefallen hat, war einfach alle Texte, die jetzt nicht gerade Alltagsgegenstände sind. Also entweder ein Telefonbuch oder eine Anleitung für irgendetwas ist für mich keine Literatur, aber sonst kann man so gut wie jeden Text dazuzählen. (I-FoS\52.rtf: 25–25)

B52: Und, wenn ich aber an Literaturunterricht denke, dann denke ich immer an die klassische Literatur, nicht etwas, was jetzt vor fünf Jahren in der Zeitung geschrieben wurde. Das ist jetzt für mich nicht relevant, wenn ich Literaturunterricht mache, sondern eher schon auf den Kanon bezogen. Also die großen Werke sollte man mal gehört haben. Man muss sie nicht alle lesen, aber mindestens ein bisschen einen Überblick über eigentlich den Kanon, damit ich sagen kann: „Okay, ich kann dir drei amerikanische Schriftsteller nennen, die einfach jeder kennen muss.“ (I-FoS\52.rtf: 25–25)

Vergleicht man beide Absätze, sticht ins Auge, dass die Befragte mit dem mittlerweile in der Fach- und Literaturwissenschaft etablierten erweiterten Text- und Literaturbegriff beginnt, den sie im Allgemeinen auch zu teilen angibt, um dann im zweiten Absatz eine alternative, spezifisch auf den schulischen Kontext gemünzte Definition von Literatur nachzuliefern. Zwischen beiden Definitionen und den damit verbundenen Aktionsräumen scheint sich eine unüberbrückbare Kluft aufzutun. Erstere an der Universität vermittelte Definition entspricht dem derzeit vorherrschenden Denkstil im literatur- und kulturwissenschaftlichen Diskurs eines erweiterten fließenden (*fluid*) Text-Literaturbegriffs (vgl. exemplarisch Delanoy 2015, S. 20 und Hall 2018, S. 262), trotzdem spricht die Befragte dieser Begriffsdefinition die Praxisrelevanz ab. In Ermangelung eines praktikablen Alternativkonzepts scheint dort weiterhin der Kanon, d. h. eine konventionelle, tradierte Sicht auf Literatur mit dem damit einhergehenden Bildungsanspruch handlungsleitend zu sein. Bezugspunkt für die eigene Sichtweise auf Literaturunterricht bleiben hier die eigenen

Lernerfahrungen, allen voran der Vergleich mit dem persönlich erlebten Literaturunterricht in der Erst- und Zweitsprache.⁶² Somit ist es kaum verwunderlich, dass die Befragte an anderer Stelle im Interview angibt, sie selbst würde „erst in der dritten Klasse Oberschule [ab der 11. Klasse] mit Literatur anfangen“ (I-FoS\52.rtf: 19–19).

Eine weitere Befragte erklärt, dass sie sich in ihrer Definition von Literatur auf „die Literatur im klassischen Sinne beschränkt“ habe, weil das für sie „hauptsächlich Literatur“ sei, um dann allerdings einzuwerfen:

Das heißt aber nicht, dass ich nicht auch mit Liedern arbeite. Also ich baue manchmal Lieder ein. Heuer habe ich das recht wenig gemacht, weil natürlich nicht alles Platz hat. [...] Ja, vor zwei Jahren habe ich einmal mit *limericks* gearbeitet. Die habe ich mir im Internet zusammengesucht und dann musste sich jeder seine Lieblingslimericks aussuchen und eines davon lernen, und dann haben wir ein paar in der Klasse aufgehängt und in Gruppen haben sie dann noch selbst einige zusammengestellt. Vielleicht das noch. Und sonst? Ja, eigentlich Literatur ist alles, aber ich ... Also für mich jetzt, wenn ich sage, ich arbeite mit literarischen Texten, dann meine ich schon eher klassische Sachen. Aber das heißt nicht, dass nicht auch ein Song ein literarischer Text sein kann, im weiteren Sinne natürlich. (I-MS\32.rtf: 20–20)

Interessanterweise berichten auch andere Befragte, wenn nach konkreten Beispielen aus ihrem Unterricht befragt, spontan von Einheiten mit Songs, Märchen, *graphic novels*, Filmen, also Formen, die oftmals nicht als literarische Texte im eigentlichen Sinn wahrgenommen werden (vgl. dazu u. a. I-FoS\14.rtf: 17–17, I-Gym-mix\30.rtf: 31–31). Dabei handelt es sich primär um Gattungen, die nach Steinbrügge (2016, S. 53) „als zwitterhafte Genres zwischen Alltagskommunikation und Literarizität oszillieren, die also nicht eindeutig dem literarischen Code zugeordnet sind“ (vgl. u. a. McRae 1995 zu „literature with a small l“).

Im Gegensatz dazu vertreten wiederum andere Interviewpartner von vornherein einen erweiterten und umfassenden Text- und Literaturbegriff (unter Einbezug unterschiedlicher auch medial vermittelter Texte), wie folgende Aussagen verdeutlichen:

B17: I guess in terms of teaching a literary text must be something readable in the illusive sense. I really do agree for example with the options in the questionnaire, which let me place for example visual media

⁶² An diesem Beispiel zeigt sich die doppelte soziale Prägung von Lehrerwissen und Einstellungen zum einen durch die eigenen Lern- und Lehrerfahrungen und zum anderen durch die berufliche Sozialisation und den Fachdiskurs (vgl. exemplarisch Appel 2000, S. 15 und 2016; Benitt 2015, S. 45; Borg 2015). Von Interesse ist in diesem Zusammenhang der Beitrag von Joachim Appel (2016) *Fremdsprachen lehren: Interaktion, Wissen, Denkstil*, wo er argumentiert, dass nicht nur das Erfahrungs- und Handlungswissen der Lehrenden, sondern auch der jeweils vorherrschende bildungspolitische, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Diskurs sowie dessen Geltungsansprüche soziokulturell geprägt und somit Ausdruck eines spezifischen Zeitgeistes einer Gruppe/Gesellschaft sind. Joachim Appel verwendet hierfür den neutralen Begriff Denkstil und führt u. a. die Absage an den Frontalunterricht und die Forderung nach Gebrauch bzw. Funktion vor Sprachform als Beispiele für derzeit vorherrschende Denkstile im Fremdsprachenunterricht an. Als weitere Beispiele können die Forderung nach Schüler- und Handlungsorientierung sowie das Postulat eines erweiterten Text- und Literaturbegriffs angeführt werden. Nach Joachim Appel findet das Denken und Handeln der Lehrenden immer vor dem Hintergrund eines Denkstils oder mehrerer Denkstile statt und nicht selten erwächst daraus ein Spannungsfeld zwischen derzeit dominanten Denkstil(en) und eigenem Erfahrungs- und Handlungswissen.

on some scale of literary texts. I really like that because, in a loose sense, you really can read visual media. (I-SpGym\17.rtf: 21–21)

B18: [Literatur] geht eben viel weiter, z. B. bis hin zur Rede von Emma Watson vor den Vereinten Nationen, was in sich ja auch wieder für mich ein literarischer Text ist. Also Text heißt jetzt noch lange nicht, dass es nur die Klassiker sind. Jede Art des Textes, ob gesprochen, oder Film oder geschrieben, ist für mich ein literarischer Text. (I-SpGym\18.rtf: 21–21)

B22: Meine Erfahrungen mit Literaturunterricht gehen wirklich also von Songtexten und *nursery rhymes* bis hin zu Shakespeare. Ich habe alles Mögliche verwendet. Ähm, aber mein Literaturbegriff, der ist dann wirklich sehr elastisch und weit. (I-Gym-mix\22.rtf: 16–16)

B58: Well, literature, in my opinion, [...] is a representative of a culture and it also includes film, it also includes music, it also includes a text, art, everything. (I-Gym-mix\58.rtf: 22–22)

B33: Ich habe mit ihnen [den Schülern] eine Dokumentation geschaut. Die Dokumentation heißt *Human*, und ich denke, das ist auch Literatur. [...] 200 Menschen oder so aus 60 Ländern wurden interviewt und sie sprechen über verschiedene Themen, wie Liebe, Lebenssinn, Geld, Erziehung usw. (I-FoS\33.rtf: 15–15)

Auffällig ist, dass in diesem Zusammenhang mehrmals ein bestimmtes Niveau (sprachlich und inhaltlich) und eine bestimmte Relevanz als Merkmale schulisch relevanter literarischer Texte angeführt werden. So erklärt beispielsweise eine Befragte: „[S]obald ein Text einen gewissen Anspruch erfüllt, um darüber nachzudenken, und nicht trivial ist, dann ist es für mich durchaus Literatur. Ist es jetzt ein Song, ist es jetzt ein Film, ist es jetzt ein Gedicht, sind es fünf Wörter, die hingeschmissen werden“ (I-Gym-mix\35.rtf: 35–35; siehe dazu auch Pulverness 2014). Der Kommentar einer Befragten zur Verleihung des Nobelpreises für Literatur 2016 an den Sänger und Songschreiber Bob Dylan lässt sich auch hier einordnen:

Ja, also ich finde das sehr toll, sehr wichtig. Ja, weil ich denke, es gibt nicht nur eine Art von Literatur, es gibt viele Arten von Literatur und viele verschiedene Menschen. Und es soll eine breite Palette von Möglichkeiten geben, jeden Menschen anzusprechen, zu bewegen, wenn das natürlich ein gewisses Niveau hat. Das ist ja in diesem Fall gegeben. (I-SpGym\25.rtf: 22–22)

Insofern bewegen sich die Lehrerdefinitionen entlang eines Kontinuums – einer Art „cline of literariness“ (Paran 2006, S. 8) – mit einer recht engen Definition an einem Ende, einer weit gefassten am anderen und viele unterschiedliche Mischformen dazwischen, wobei Songs (und auch Filmen) oftmals eine Brückenfunktion zugeschrieben wird. Diese kann sowohl thematischer als auch literarischer Art sein und den Einstieg in die sogenannte höhere (*high*) Literatur erleichtern.

B42: Und dann [haben wir] *Buffalo Soldiers* von Bob Marley thematisiert und zum Schluss natürlich das Lied von Vandaag, das er geschrieben hat, *I Have a Dream*. Halt immer auch wieder kombiniert mit Liedern, die aktuell sind und die die Schüler auch kennen. So wie jetzt hat ja gerade Beyoncé den Golden Globe bekommen für *Formation*, wo sie halt auch das Elend der Schwarzen besingt. Also, das ist eigentlich auch Literatur, wenn man über die Texte spricht und sie irgendwie analysiert, im weitesten Sinn, würde ich sagen. (I-FoS\42.rtf: 11–11)

B22: Ich hatte mal so eine Einheit [...], wo wir dieses poetische Werkzeug wie Alliteration, Reim, Rhythmus, Strophen und alles in einem Text von Pink Floyd nachvollzogen haben und die Schüler sehr erstaunt waren, wie Roger Waters von den Pink Floyd eigentlich Texte schreibt, die dichterische Qualität haben. Es

war der Text *Time* und da kann man sehr viel Schönes, was man über Gedichte wissen muss, nachvollziehen. Also da ist alles drinnen, alle Tricks aus der Dichterkiste (leise lachend). Und das hat sie sehr beeindruckt. (I-Gym-mix\22.rtf: 15–15)

B45: Also, es ist jetzt nicht so, dass ich, dass wir im Unterricht uns nur mit literarischen Texten beschäftigen. Ich habe schon gesagt, dass ich eben auch viel mit Liedern arbeite und bin da dem Nobelpreiskomitee für Literatur SEHR dankbar, dass sie letztes Jahr den Bob Dylan ausgezeichnet haben, weil ich schon seit langem die Meinung vertrete, dass moderne Lyrik vor allem in Liedern den Massen vermittelt wird. Und es gibt Lieder, die sind ja also ganz einfach gestrickt, aber es gibt auch andere, die sind richtige dichterische Kunstwerke auch. (I-Gym-mix\45.rtf: 25–25)

Ganz pragmatisch erklären zwei weitere Interviewteilnehmer:

B05: [L]iterarische Texte sind eben alle Texte, die nicht reine Sachtexte sind. Natürlich eine Gebrauchsanweisung oder ein Kochrezept würde ich jetzt nicht unbedingt als literarischen Text beschreiben, vielleicht eine Zeitungsreportage auch nicht, aber ob das jetzt Märchen sind oder Fabeln, oder Rätsel, oder [...] auch Videos und gesprochene Sprache. [...] [Sie können] durchaus als literarische Texte definiert werden. (I-SpGym\05.rtf: 31–31)

B27: Texte sind für mich *fiction*, also fiktionale Texte. Fiktionale Texte, darunter verstehe ich eigentlich literarische Texte. Natürlich gibt es verschiedene Niveaus vielleicht, aber für mich jetzt, würde ich das so definieren. (I-Gym-mix\27.rtf: 18–18)

Während die bisherigen Aussagen literarische Texte sowohl aufgrund externer Autorität (Tradition/Fachwelt) als auch textimmanenter Merkmale (implizite Funktion, erwartete Wirkung, Sprachgebrauch) definieren, bringt nachfolgende Stellungnahme zusätzlich die Leserhaltung und Reaktion als Bezugspunkt ins Spiel und verweist so indirekt auf den *Reader-Response-Ansatz*:⁶³

Aufhören – ich glaube, Literatur hört irgendwie nicht auf, weil, wenn ich mich mit einem Text auseinandersetze, dann kann ganz viel Literatur sein. Auf der Ebene z. B. sind auch die Songtexte ganz wichtig. Wo da ein bisschen Interpretation usw. dazukommt, da müssen sie sich mehr einlassen auf Bedeutung usw. Es ist nicht mehr die Handlung A killt B usw. (I-Gym-mix\26.rtf: 22–23)

Rückblickend auf diesen Abschnitt fällt auf, dass sich der Schwerpunkt zunehmend verschoben hat, und zwar von einer eher theoretischen Kanondiskussion in Richtung Abgrenzung literarisch-fiktionaler Texte von anderen Textsorten (primär sachbezogenen,

⁶³ Die Vertreter des *Reader-Response-Ansatzes* (allen voran Rosenblatt 1995) definieren literarische Texte in Bezug auf die Leserreaktion. Gemäß dieser Sichtweise ist ein literarischer Text lediglich „an object of paper and ink until a reader interacts with it. Hence the question of defining literary texts does not depend on examining how literary and nonliterary texts differ, but rather depends on considering what a reader does in these different kinds of reading“ (McKay 2001, S. 320).

Von Interesse für die vorliegende Studie ist in diesem Zusammenhang auch Louise Rosenblatts (1995) *transactional theory* des literarischen Lesens, welche zwischen *effeferent* und *aesthetic reading* unterscheidet. Während der Leser sich beim Ersteren auf die kognitive Mitteilungsebene mit Fokus auf Analyse und Informationsentnahme konzentriert, gewinnt beim Letzteren die persönliche, affektive Dimension des Leseprozesses an Bedeutung. Diese manifestiert sich auch in der Bereitschaft des Lesers, in den Text einzutauchen, sich emotional auf die Erfahrungen anderer einzulassen, diese nachzuvollziehen und mit seiner eigenen Lebenswelt in Bezug zu setzen. Rosenblatt erachtet diese beiden Dimensionen der Lektüre als komplementär in der Sinndeutung eines Textes. Sie stellen ein „continuum of possible transactions“ zwischen Leser und Text dar (Rosenblatt 1995, xvi-xvii; siehe dazu auch McKay 2001, S. 320). Dabei pendelt der Leser im Prozess des Lesens zwischen diesen beiden Ebenen kontinuierlich hin und her.

funktionalen und expositorischen Texten). Dabei werden sowohl textimmanente als auch leserbezogene Aspekte (Funktion/Intention und Wirkung sowie die Leserreaktion und -haltung) in den Vordergrund gerückt. Aus Lehrersicht erscheint diese Fokussierung greifbarer, praxisrelevanter und zielführender als eine zu differenzierte theoriebasierte Diskussion des Literatur- und Textbegriffs auf akademischer Ebene.

5.2.3 Literarisch-fiktionale Texte versus funktionale Sachtexte

Während funktionale Sachtexte primär der Informationsvermittlung und -entnahme dienen, auf Klarheit und Eindeutigkeit abzielen und sich eindeutig und direkt auf die reale Welt beziehen, sprechen literarische Texte die Lernenden nicht nur kognitiv, sondern vor allem auch emotional und affektiv an (vgl. exemplarisch Surkamp 2012, S. 80; McKay 2001).⁶⁴ Genau hier liegt nach Nünning und Surkamp das didaktische Potenzial und der Mehrwert literarischer Texte für den kommunikativen Fremdsprachenunterricht, denn

[I]terarische Texte werden demnach dadurch bedeutsam für den Unterricht, dass sie Lernende – im Gegensatz etwa zu primär sachbezogenen, referentiellen Texten – durch ihre poetische Unbestimmtheit und Mehrdimensionalität zur kreativen Mitwirkung an der Sinnkonstitution auffordern und ihr lebensweltliches Vorverständnis aktivieren. (Nünning und Surkamp 2006, S. 13)

Auch aus Lehrersicht gelten literarische Texte als reichhaltiges Reservoir für interessante, bedeutungsvolle und authentische Inhalte/Themen (*meaningful input*), als Modell für vielfältigen, kreativen Sprachgebrauch und somit als anregende Ausgangs- und Bezugspunkte für stimulierende und relevante Denk- und Sprachanlässe. Indem sie sowohl Interpretationsspielraum als auch Identifikationspotenzial bieten, erleichtern sie *memorable experience* (vgl. Kramersch 1993, S. 130; Pulverness 2014) und begünstigen authentische nicht triviale Sprachhandlungen im Unterricht, denn, so eine Befragte, „grad diese emotionalen Aspekte bringen einfach erstens Auslöser für Diskussionen und zweitens helfen sie auch, sich einfach oft leichter zu erinnern an die Sache“ (I-Gym-mix\27.rtf: 31–31).

Eine ähnliche Argumentation findet sich auch im literaturdidaktischen Diskurs der letzten vier Jahrzehnte wieder. Seit der kommunikativen Wende in den 1980/1990er Jahren wird Literatur wieder vermehrt als eine Bezugsquelle für authentische und stimulierende Texte wahrgenommen, denn, so Duff und Maley (1990, S. 6), literarische Texte sind nicht trivial, im Gegensatz zu „many other forms of language input, which frequently trivializes experience in the service of pedagogy“ (siehe auch u. a. Lazar 1993, S. 27; Carroli 2008, S. 183–184; Crystal 2019). Diese Kritik richtet sich vor allem an gängige Lehrbuchtexte, die in der Regel funktional ausgerichtet und konstruiert sind, mit der Intention, neue Vo-

⁶⁴ Andere Autoren (Kramersch 1993; McKay 2001; McRae 2008 sowie Brumfit und Carter 1986, S. 15) unterscheiden in diesem Zusammenhang zwischen *referential texts* und *representational texts*. Während die ersteren im Wesentlichen auf das Übermitteln von Informationen abzielen, laden die zweiten den Leser/Lerner zum kreativen Dialog zwischen der dargestellten und seiner eigenen Lebenswelt ein.

kabeln, Strukturen und Sprachfunktionen einzuführen. Folglich sprechen sie Schülerinnen und Schüler oft nicht persönlich an und bieten ihnen auch nicht ausreichend Stimuli, ihre eigenen Erfahrungen und Gedanken ins Spiel zu bringen (vgl. exemplarisch die Stellungnahmen in I-Gym-mix\45.rtf: 25–25; I-SpGym\38.rtf: 28–28).

„[I]n a literary text content is life; life is the content of a literary text“ (I-Gym-mix\23.rtf: 18–18; vgl. auch I-Gym-mix\19.rtf: 20–20). Genau hier liegen Besonderheit und Potenzial literarischer Texte für den kommunikativen Fremdsprachenunterricht – so die Meinung der meisten Befragten. Literarische Texte erzählen von Menschen, Haltungen und Erfahrungen; sie vermitteln Botschaften und Lebensstrategien, sie sind Ausdruck der Gefühls-, Erlebnis- und Erfahrungswelt anderer und ermöglichen dadurch das Eintauchen in ihr und die Teilhabe an ihrem Schicksal; sie liefern Impulse zum Nachdenken über sich selbst, über andere und die Welt, sie geben der eigenen Sprachlosigkeit eine Form und liefern das Vokabular, um Gefühle zu formulieren, sie laden zu „Abenteuern im Kopf“ ein (vgl. exemplarisch I-Gym-mix\19.rtf: 36–36; I-SpGym\25.rtf: 21–21; I-Gym-mix\27.rtf: 36–36; I-Gym-mix\29.rtf: 36–37; I-FoS\33.rtf: 26–26; I-Gym-mix\36.rtf: 19–19). Idealerweise sollen literarische Texte etwas auslösen. Sie sollen Emotionen „triggern“, nach dem Motto „Literatur muss man spüren“ (vgl. I-FoS\09.rtf: 43–43; I-SpGym\18.rtf: 20–20; I-FoS\33.rtf: 21–21 und 36–36). Indem sie eine emotional affektive Perspektive auf ein Thema werfen, machen sie nach Nünning und Surkamp (2006, S. 15) „durch die exemplarische Schilderung konkreter Einzelschicksale das Fremde emotional erfahrbar und nachvollziehbar“ (vgl. dazu u. a. auch Collie und Slater 1987, S. 8–9; Kramsch 1993, S. 130; Carter und Long 1997, S. 13–16; Bredella 2004, S. 34; Ghouti 2015, S. 37; Paran und Robinson 2016, S. 19; Steininger 2018, S. 58; Delanoy 2018, S. 146).

In unterschiedlichen Stellungnahmen und Aussagen beschreiben die Befragten literarische Texte als offen für persönliche und emotionale Zugänge, als weitläufig und anknüpfungsfähig, übergreifend und tiefgründig, variabel und universell, zeitlos und authentisch. Potenziell bieten sie vielerlei Anknüpfungspunkte zu unterschiedlichsten Themen, denn „[g]anz egal was man macht, irgendetwas Literarisches passt eigentlich immer“ (I-FoS\33.rtf: 26–26). Während ein Sachtext eher einem Schwarz-Weiß-Bild ähnelt, in seiner Zielsetzung geradliniger ist, kaum Raum für persönliche Interpretationen zulässt oder „*reading between the lines*“ erfordert (vgl. I-Gym-mix\19.rtf: 36–36), besitzt ein literarischer Text viel mehr „Graustufen und Farben“ und verfolgt einen ‚höheren‘ Anspruch, was „schöner, aber zugleich auch schwieriger“ ist (I-FoS\13.rtf: 34–34).

Neben Information, glaube ich, dass er [der literarische Text] einfach auch Denkanstöße, Provokation, was auch immer, irgendetwelche emotionalen Regungen, irgendwo das, diesen Anspruch erhebt. Ahm, und das muss halt sprachlich auch irgendwo VERPACKT werden und das kann natürlich schon auch zu Verständnisschwierigkeiten führen, wenn ich die Inhalte einfach nicht *straight-away* präsentiere, sondern hinter irgendwelchen [...] Metaphern oder sonstigen Bildern

oder komplexeren *plots* versuche, eine mehrschichtige Ebene aufzubauen. (I-Gym-mix\36.rtf: 36–36)

Demzufolge sind nach Meinung einiger Befragten vor allem für schwächere Schülerinnen und Schüler genau auf die Lernstufe abgestimmte Lehrbuchtexte sowie fachbereichsspezifische Sachtexte einfacher. Zum einen erlauben sie durch ihre funktionale, pragmatische Ausrichtung einen schnelleren und direkteren Zugang; zum anderen sind sie oftmals einem bekannten Spezialgebiet zugeordnet und recyceln den dazugehörigen, in der Muttersprache bekannten Wortschatz in der Fremdsprache. Somit können die Lernenden leichter auf bereits existierende bzw. aktivierte Schemata zurückgreifen (vgl. I-Gym-mix\19.rtf: 21–21; I-Gym-mix\16.rtf: 32–32 und I-FoS\33.rtf: 23–23).

Des Weiteren setzen literarische Texte aufgrund ihrer Unbestimmtheit und ihrer Mehrdeutigkeit auf Leser-/Lernerseite eine erhöhte Bereitschaft voraus, sich auf einen Text einzulassen und damit intensiv auseinanderzusetzen. Dafür sind grundlegende Lese- und Textkompetenzen eine Grundvoraussetzung, gepaart mit Zeit und Ausdauer für intensives Lesen und persönliche Auseinandersetzung. Gerade hier sehen einige Beteiligte die Herausforderung und Problematik betreffend den Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht. So zum Beispiel argumentiert eine Befragte für die Verwendung von Sachtexten und gegen den Einsatz literarischer Texte, indem sie als Gegenargument gerade die Mehrdeutigkeit und Vielschichtigkeit literarischer Texte ins Feld führt und den daraus resultierenden erhöhten Zeitaufwand bei der Erarbeitung auf Schülerseite thematisiert:

I mean as a teacher I have learned to be very efficient, also when it comes to time. And dealing with literature, I have learned it actually takes a lot of time because when you start interpreting things you need to actually give your learners time, time to formulate their ideas, to actually find out what this text does to them – right. What I found is that when we deal with science-based or fact-based texts, then we can be more straightforward. They generate language and [...] motivate or stimulate my learners to speak in a faster way because it is easier to kind of find arguments, or pros-cons or whatever when you don't have to start thinking about MEANING. [...] Because I remember back in those days when I still worked on literary texts, I mean, sometimes this was very time-consuming. (I-Gym-mix\23.rtf: 19–19; vgl. auch I-FoS\14.rtf: 27–27)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass literarische Texte als Texte mit einigen besonderen Merkmalen wahrgenommen werden. Einerseits verfügen sie aufgrund der ausgeprägten emotional-affektiven Komponente durchaus über eine Dimension mehr als Sachtexte oder „aufgesetzte Lehrbuchtexte“ (vgl. z. B. I-Gym-mix\45.rtf: 25–25; I-SpGym\38.rtf: 28–28); andererseits stellen sie sowohl Lehrende als auch Lernende vor spezielle Herausforderungen.

Hinsichtlich der Definition des Literaturbegriffs hat die Datenanalyse beider Datenstränge (FB und I) zweierlei ergeben. Zum einem lassen sich die Lehrerdefinitionen von Literatur und literarischen Texten nicht auf einen einfachen gemeinsamen Nenner bringen, denn, so die Formulierung einer Befragten, „es kommt immer darauf an, wie

man/frau den Begriff Literatur definiert, schließlich gibt es sehr viele Formen“ (FB\01: 11–11). Auch bleiben die Definitionen oftmals unscharf, sind intuitiv und werden auch innerhalb ein und desselben Interviews nicht immer unbedingt kohärent verwendet. Zum anderen hat die genaue Betrachtung der Daten gezeigt, dass ein wechselseitiger Zusammenhang zwischen der persönlichen Definition von Literatur (allgemein und im schulischen Kontext) und der subjektiven Auffassung von FLU besteht. Ein recht eng gesteckter Literaturbegriff kann sowohl mit einer ablehnenden Haltung gegenüber FLU⁶⁵ als auch mit einer Funktionszuschreibung, die FLU vorrangig als Sachinhalt zur Vermittlung von kulturellem und literarischem Wissen wahrnimmt, in Verbindung gebracht werden. Andererseits gehen Auffassungen, die in literarischen Texten primär eine potenzielle Ressource für relevante, bedeutungsvolle Denk-, Sprach- und Kommunikationsanlässe sehen, in der Regel eher von einem erweiterten Literatur- und Textbegriff aus.

Insgesamt scheinen die Lehrenden weniger an theoretischen Definitionen und Debatten interessiert zu sein, sondern aus unterrichtspraktischer Perspektive hat die Suche nach und die Auswahl von bedeutungsvollen, anregenden Inhalten Vorrang. Hierbei werden Texte (in unterschiedlicher auch medialer Ausprägung) generell als Grundlage für einen möglichst produktiven Umgang mit Sprache (allein und in Interaktion mit anderen) angesehen, wie folgende dezidierte Aussage einer Oberschullehrerin untermauert:

For me a text is always just a springboard into a speaking activity, or sometimes a writing activity, or vocab work. So, for me a text is just always / It is the BEGINNING. It is not the end, right. It is not the AIM. I'm not interested so much in the content, now be it literature or fact-based – whatever. [...] It is, let's say, my input that makes my students do something else. (I-Gym-mix\23.rtf: 21–21)

Nachdem eine Begriffsklärung des Literaturbegriffs aus Lehrerperspektive vorgenommen wurde, geht es in den nächsten Abschnitten darum, die Rolle, den Stellenwert und die Funktionen von literarisch-fiktionalen Texten im Kontext des fremdsprachlichen Englischunterrichts aus Südtiroler Lehrersicht genauer zu beleuchten und dabei zu erkunden, welche sprachlichen, übersprachlichen und inhaltlich-thematischen Zielsetzungen sie dabei verfolgen.

⁶⁵ Exemplarisch dazu folgende Aussage: „[W]enn man versucht, Schüler einer Fachoberschule mit klassischer Literatur, wie z. B. *poems* oder Shakespeare, zu beglücken, dann steigen sie größtenteils ziemlich gleich aus, da sie das nicht interessiert und eher langweilt“ (FB\14: 5–5). Gleichzeitig drängt sich hier auch die Frage auf, inwieweit die Befragte hier ihre eigene Wahrnehmung und Sichtweise von Literatur auch auf die Lernenden projiziert (vgl. dazu Tsui 2007 und siehe Kap. 7.1.1 ff).

5.3 Funktionen von Literatur im fremdsprachlichen Englischunterricht

5.3.1 Argumente für/gegen fremdsprachlichen Literaturunterricht (FB)

Im zweiten Bereich des Fragenbogens (FB II/3) wurden die Befragten eingeladen, jeweils drei Argumente anzuführen, die für sie persönlich für bzw. gegen die Arbeit mit literarischen Texten in ihren Klassen sprechen. Die Antworten ermöglichten eine schnelle Sondierung des Forschungsfeldes, lieferten einen ersten Überblick und stellten somit einen wichtigen Ausgangs- und Bezugspunkt für die nachgeschalteten Interviews (Durchführung und Analyse) dar.

a) Argumente für fremdsprachlichen Literaturunterricht

Nach Lehreransicht sprechen folgende Argumente für FLU (aufgeschlüsselt nach Schulstufen [MS/OS] und Schultypen im Bereich Oberschule):

Tabelle 7: Argumente für Literatur im fremdsprachlichen Englischunterricht

Argumente für Literatur im fremdsprachlichen Englischunterricht	Total (60)	MS (13+2)	OS (45+2)	SpGym (9)	Gym-mix (24)	FoS (14)
1. Funktional für das Sprachenlernen	44	12	32	5	18	9
2. <i>Meaningful input</i> (authentisch, nicht trivial)	24	5	19	4	13	2
3. Unterhaltung/Abwechslung	19	7	12	2	7	3
4. Integration sprachlicher und übersprachlicher Bildungsziele	18	4	14	2	3	9
5. Sachinhalt (Kultur-/Literaturunterricht)	18	6	12	/	9	3
6. Offen und vernetzt (Themen, Sprachen, Fächer, Texte)	16	3	13	4	4	5
7. Affektive/persönliche Auseinandersetzung	13	/	13	4	4	5
8. Einblick in andere Kulturen/Lebenswelten	11	/	11	2	4	5
9. Leseförderung/-motivation	8	2	6	/	5	1
10. Literatur ihrer selbst willen (Form von Kunst)	1	/	1	/	/	1
11. Kein Kommentar	1	/	1	/	1	/

Nachfolgende Kommentare illustrieren die Bandbreite der von den Englischlehrenden vorgenommenen Funktionszuschreibungen:

<p>Kompetenzen in den 4 Fertigkeiten (skimming, scanning, eigene Meinung schriftlich und mündlich vertreten können usw.), die [...] durch solchen Input sehr gut trainiert und erweitert werden können. (FB\14: 10–10)</p> <p>[Literatur] fördert die Sprachkompetenz, ohne dass sie das unbedingt mitbekommen; gute Alternative zu den ständigen <i>grammar exercises</i> und <i>vocab. training</i>. (FB\49: 7–7)</p> <p>[Literatur als] wichtig für das Erfolgserlebnis der Schüler: Schüler merken, dass sie zusammenhängende Texte verstehen können, nicht nur einzelne Sätze wie im Grammatikunterricht. (FB\56: 7–7)</p>
<p>Die Qualität der Texte führt zu Spracherwerb. (FB\39: 7–7)</p> <p>Kreativen Umgang mit Sprache fördern. (FB\31: 7–7)</p> <p>Freude am Einsatz von Sprache erfahrbar [...] machen. (FB\24: 8–8)</p>
<p>Möglichkeit, dadurch über die verschiedensten Themen zu sprechen/sich auszutauschen. (FB\54: 7–7)</p> <p>Literatur bietet Sprache und Themen, die Ausgangspunkt für erfolgreiche Diskussionen sein können; Literatur bietet Theater. Rollenspiele, Verwandlungen, kreative Texte können Literatur ergänzen. (FB\33: 7–7)</p> <p>Das nachhaltige Vermitteln von sprachlichen Fertigkeiten gelingt viel eher, wenn Lehrpersonen sich relevanter Inhalte bedienen, die sich (auch) in literarisch anspruchsvollen Texten finden. (FB\38: 7–7)</p>
<p>[...] weil literarische Texte eine willkommene Abwechslung zum regulären Sprachunterricht darstellen und die Möglichkeit bieten, Inhalte, Reflexion und Kultur in den Unterricht miteinzubeziehen, was sich auch positiv auf das Erlernen der Fremdsprache auswirkt. (FB\56: 4–4)</p>

In ihren Argumenten beziehen sich die Befragten auf „die bunte Auswahl an Themen“ (FB\26: 7–7), die Reichhaltigkeit und Relevanz (*meaningful input*), den Lebensweltbezug und die Qualität gut gewählter und aufbereiteter literarischer Texte im Vergleich zu funktionalen Sachtexten oder Lehrbuchtexten. Zudem hebt ein gutes Viertel der Befragten (16 von 60) die Offenheit, die Vielfältigkeit und damit verbunden das Potenzial literarischer Texte/Inhalte für persönliche, thematische sowie fächer- und sprachübergreifende Anknüpfungspunkte hervor, indem sie „Möglichkeit[en] der Verknüpfung mit der eigenen Lebenswelt und anderen Fachgebieten“ (FB\01: 7–7) schaffen und bereitstellen.

Gleichwohl überraschend wie auch besonders interessant ist, dass vor allem Lehrende an Fachoberschulen (9 von 14; siehe obige Übersicht) – im Vergleich zu den Befragten anderer Schultypen – Literatur als Bildung im Sinne eines allgemein übergreifenden Bildungs- und Kompetenzbegriffs einen besonders großen Stellenwert beizumessen scheinen. In ihren Aussagen beziehen sie sich auf einen allgemeinen Bildungsauftrag des Fremdsprachenunterrichts, der die rein sprachlich-funktionale Dimension überschreitet. So zum Beispiel hebt ein Englischlehrer einer Fachoberschule mit touristischer Ausrichtung die „formative Funktion (Persönlichkeit, Werteorientierung, Fantasie, Kreativität“ (FB\11: 10–10) von literarischen Texten im Unterricht hervor; eine Englischlehrerin einer Wirtschaftsfachoberschule unterstreicht, dass literarische Texte auch zu „geistige[m] Wachstum und Bereicherung“ führen können, indem sie „Einsicht in fremde Kulturen, andere Weltanschauungen, eine andere Zeit, unbekanntes Problemstellungen etc.“

(FB\34: 7–7) gewähren. Eine weitere Englischlehrerin an einer technologischen Fachoberschule bringt ihre Auffassung eines erweiterten Bildungsauftrags bezogen auf didaktische Nutzung literarischer Texte wie folgt auf den Punkt:

Für die 14/15jährigen bieten sich Märchen super an, bei Rollenspielen können sich die Schüler richtig ausleben; für ältere Schüler gibt's hin und wieder Weltliteratur. Ich erwarte mir nicht, dass ihnen z. B. Shakespeare, Alice Walker, James Baldwin usw. gefällt, ich erwarte mir aber, dass die Schüler erkennen, dass **Schule auch Verantwortung hat, sie mit Texten/"Themen/Sprache in Kontakt treten zu lassen, die sie niemals freiwillig lesen würden.** (FB\33: 4–4, meine Hervorhebung)

Diese Aussagen bekräftigen die Annahme, dass vor allem in den Oberschulen mit spezifischen Schwerpunkten (naturwissenschaftlich, technologisch, wirtschaftlich) literarische Texte auch in ihrer Funktion als Ausgleich bzw. Gegengewicht zum teils recht engen fachspezifischen Fokus der Schule und zur pragmatisch-funktionalen Ausrichtung der Fächer wahrgenommen werden (siehe dazu auch Kap. 7.2.2.4 zu Handlungskontext – Fachoberschulen).

Diese Argumente für FLU erlauben einen ersten Einblick in die möglichen Funktionen und die damit einhergehenden Lehr- und Lernziele, die Südtiroler Englischlehrende Literatur im fremdsprachlichen Unterricht zuschreiben. Dadurch wird auch indirekt auf die Rolle und den Stellenwert von Literatur im fremdsprachlichen Unterricht verwiesen.

b) Argumente gegen fremdsprachlichen Literaturunterricht

Ausgehend von den Lehrercommentaren im Einstiegsfragebogen sprechen folgende Argumente gegen FLU (aufgeschlüsselt nach Schulstufen [MS/OS] und Schultypen im Bereich Oberschule):

Tabelle 8: Argumente gegen Literatur im fremdsprachlichen Englischunterricht

Argumente/Einwände gegen Literatur im fremdsprachlichen Englischunterricht	Total (60)	MS (13+2)	OS (45+2)	SpGym (9)	Gym-mix (24)	FoS (14)
1. Zeitfaktor/andere Prioritäten	20	4	16	2	8	6
2. Keine Einwände bzw. kein Kommentar	20	7	13	4	8	1
3. Schwierig/anspruchsvoll (sprachlich/inhaltlich)	13	5	8	2	4	2
4. Schülerinteresse/-einstellung	10	0	10	2	5	3
5. Heterogenität Lerngruppen (Kompetenzen/Interessen)	10	4	6	1	3	2
6. Aufwand/Zeit (Lehrerseite – Vorbereitung)	7	1	6	1	2	3
7. Ausrichtung der Schule (andere Prioritäten/Lehrplan)	5	1	4	/	1	3
8. Realitätsfern/nicht zeitgemäß	4	1	3	1	1	1

Überraschend und interessant ist die Tatsache, dass 20 von 60 Befragten prinzipiell keine Einwände gegen den Einsatz von literarischen Texten im fremdsprachlichen Englischunterricht einbringen bzw. diesen Aspekt unkommentiert lassen. Somit kann man auf eine prinzipiell positive Einstellung gegenüber FLU schließen, was sicherlich auch teilweise darauf zurückzuführen ist, dass vor allem jene Lehrpersonen den Fragebogen beantwortet haben, die grundsätzlich an der Thematik interessiert sind und FLU tendenziell positiv gegenüberstehen.

Die oben angeführten Einwände bzw. Bedenken betreffend FLU beziehen sich primär auf drei Bereiche, wobei es vor allem zwischen Bereich 1 und 2 Überschneidungen gibt.

- a) *Zeitfaktor und andere Prioritäten* (Punkte 1, 6, 7): Funktionen von Literatur im Rahmen des fremdsprachlichen Englischunterrichts mit Bezugnahme auf den schulspezifischen Handlungskontext⁶⁶

Das Erlernen der Sprache steht im Vordergrund; Zeitmangel (FB\31: 8–8)

Eigentlich nichts [bezogen auf Einwände gegen Literatur]. Belastend ist jedoch der Zeitdruck, verursacht durch geringe Wochenstundenanzahl, durch die Notwendigkeit allen fünf *skills* genügend Raum zu geben sowie kompetenzorientierte bzw. auf die Abschlussprüfung zielende Aufgaben zu üben. (FB\34: 8–8)

Der Zeitaufwand ist hoch, das Ergebnis kann oft nicht den zuvor gesteckten Erwartungen gerecht werden. (FB\06: 8–8)

Die Zeitinvestition ist sehr intensiv. Für sowohl Schüler als auch Lehrer kann die Zeit sehr schnell von anderen Prioritäten (v. a. Bewertungen) übernommen werden. (FB\17: 8–8)

Für die gegenwärtig immer wichtiger werdenden verschiedenen Sprachprüfungen nicht unmittelbar relevant. (FB\39: 8–8)

[O]ft mit großem Arbeitsaufwand verbunden, wenn man mit sehr aktuellen Materialien arbeitet. (FB\14: 8–8)

Mein Interesse und das der Mehrzahl meiner Schülerinnen liegt in anderen Gebieten (FB\23: 8–8)

Literatur wird von den Lehrenden als einer von mehreren möglichen Bereichen des fremdsprachlichen Englischunterrichts dargestellt. Sie steht somit mit anderen – auch als wichtig (bzw. wichtiger) angesehenen Bereichen und Ansprüchen fremdsprachlichen Unterrichts – in Konkurrenz oder gar im Widerspruch.

- b) *Klasse/Lerngruppe* (Punkte 4, 5 und z. T. 7): Interesse, Einstellungen, Kompetenzen; Heterogenität der Interessen und Kompetenzen

[D]er erhoffte Erfolg kann manchmal ausbleiben, wenn sich Schüler beispielsweise nicht für die Inhalte interessieren (lassen). (FB\56: 8–8)

⁶⁶ Unterrichtendes Entscheiden und Handeln findet nicht in einem luftleeren Raum statt, sondern, wie zahlreiche empirische Studien beweisen, wird der konkrete schulspezifische Handlungskontext von den Lehrenden sowohl als förderlicher (*facilitation*) als auch limitierender Faktor (*limitation*) wahrgenommen bzw. als beides zusammen (vgl. Zheng 2015, S. 157). Siehe dazu auch Kap. 2.3.2.2 und Kap. 7.2 ff zum schulischen Handlungskontext als zentraler externer Einflussfaktor.

Heterogenität der Klassen in Bezug auf Niveau macht es schwieriger. (FB\21: 8–8)

Konzentration innerhalb (Freunde, andere Fächer usw.) und außerhalb (persönliche Probleme und Handdynamik) der Schule haben zur Folge, dass es manchmal schwierig ist, das Stadium von *deep reading* zu erreichen. (FB\17: 8–8)

Klassische Literatur wird von den Schülern in der Fachoberschule nicht gut aufgenommen. (FB\14: 8–8)

Die Schüler interessieren sich oft für die Handlung, aber in diesem Schultyp selten für mehr. Am ehesten kommt es an, wenn man Parallelen zwischen Autor und Text aufzeigt, etc. (FB\49: 8–8)

Heterogenität in ihren unterschiedlichen Ausprägungen (Interessen, Kompetenzen, Fähigkeiten) und der damit einhergehende Anspruch, die verschiedenen Erwartungen und Anforderungen unter einen Hut zu bringen, werden als große Herausforderung und als Spannungsfeld empfunden, das teilweise unlösbar erscheint (siehe dazu Kap. 7.2.1.2).

Die soeben diskutierten Bereiche verweisen auf den engeren und weiteren schulspezifischen Handlungskontext und werden im Kapitel 7.2 zu den externen Faktoren der Genese und Veränderbarkeit von Lehrersichtweisen nochmals aufgegriffen.

c) *Literatur als Unterrichtsgegenstand* (Punkte 3, 8): schwierig (sprachlich bzw. inhaltlich), realitätsfremd bzw. nicht zeitgemäß

In diesem Kontext werden sprachliche und inhaltliche Überforderung thematisiert, wobei dieser Aspekt von den Lehrenden selbst in enger Verbindung mit angemessener, auf die Lerngruppe abgestimmter Textauswahl und methodischer Aufbereitung gesehen wird. Auch kann das Vorhandensein bzw. das Herstellen eines Bezugs zur Gegenwart und zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler den Zugang auch zu sprachlich anspruchsvollen Texten erleichtern (vgl. z. B. FB\02: 8–8). Zudem stellt sich vor allem in Bezug auf klassische Texte die Frage, „[w]as diese Werke WIRKLICH für sie noch als Jugendliche im 21. Jahrhundert bedeuten oder ob man vielleicht eventuell Alternativen suchen muss“ (I-SpGym\25.rtf: 15–15) bzw. welche zeitgenössischen Alternativen es dafür gibt (I-Gym-mix\36.rtf: 19–19). Für eine ausführliche Diskussion der Lehrersichtweisen hinsichtlich Text- und Themenauswahl siehe Kap. 6.3 mit Unterkapiteln.

Basierend auf der Analyse beider Datenstränge (FB und I) lassen sich die Funktionszuschreibungen bezogen auf FLU in zwei Hauptkategorien zusammenfassen, welche aus Gründen der Systematik und Übersichtlichkeit getrennt behandelt werden, obwohl sie in der Praxis und den Rückmeldungen oftmals gemeinsam auftreten und sich teilweise überschneiden:

- *Literatur als Ressource* (für sprachliche und übersprachliche Kompetenzen und Bildungsziele)
- *Literatur als Sachinhalt* (Allgemeinbildung/Weltwissen – Option und Ergänzung)

Beide Funktionszuschreibungen stehen in unmittelbarem Zusammenhang mit der Frage, wie der Bildungsauftrag des fremdsprachlichen Englischunterrichts von den Lehrenden

selbst – ausgehend von ihren persönlichen und fachbezogenen Überzeugungen und eingebettet in ihren konkreten Handlungskontext – wahrgenommen wird. Dabei bewegt sich die Argumentation im Spannungsfeld zwischen Sprach-, Inhalts-/Sach- und Schülerorientierung. Die Besonderheit des fremdsprachlichen Unterrichts ist dabei, dass dem Fachinhalt (Sprache) im Unterschied zu reinen Sachfächern eine Doppelrolle zufällt, denn Sprache ist gleichzeitig Inhalt (*lesson content*) und Medium der Vermittlung (*means of teaching that content*) (vgl. Freeman 2016, S. 178). Zusätzlich spielt die affektiv-emotionale Komponente in Verbindung mit Literatur eine besondere Rolle, da auf Lehrerseite der Anspruch erhoben wird, dass im Idealfall der Funke überspringen sollte, damit Literaturunterricht sowohl für die Lehrer als auch für die Schüler befriedigend sein kann. Dies führt dazu, dass zusätzlich zur Fachorientierung auch dem Beziehungsaspekt große Bedeutung zugeschrieben wird, was oftmals als Spannungsfeld wahrgenommen wird (s. dazu u. a. auch Kap. 6.5).

5.3.2 Literatur als Ressource

Literature is high level language and therefore there is a wide range of vocabulary, grammar, syntax, etc. that students can absorb, plus culture, history and poetry.
(FB\59: 7–7)

„Literaturunterricht ist auch Sprachunterricht“ (I-Gym-mix\45.rtf: 34–34). Die befragten Englischlehrenden, unabhängig von Schulstufe (MS/OS) und Ausrichtung an den Oberschulen, sehen Literatur grundsätzlich als funktional auf das Sprachenlernen und somit auf fremdsprachlich-diskursive Handlungskompetenz ausgerichtet. Interessant dabei ist, dass sich die Lehrerargumente nicht auf rein sprachlich-funktionale Ziele beschränken lassen. Der Übergang zwischen sprachlichen und übergreifenden Bildungszielen ist fließend, wobei die Schwerpunktsetzung je nach konkreter Zielsetzung und spezifischem Handlungskontext hin und her pendeln kann.

Im Folgenden wird zuerst Literatur als funktional für das Sprachenlernen betrachtet, und zwar mit Fokus auf drei Bereiche:

- a) belangvolle (*meaningful*) Inhalte und Themen als *frozen potential for communication*
- b) ganzheitlicher Sprachgebrauch *versus* engen sprachlichen Fokus
- c) Leseförderung und Lesemotivation

Anschließend wird auf die Funktion von Literatur als Brücke zwischen sprachlichen und übergreifenden Kompetenzen eingegangen, mit Augenmerk auf Literatur als Zugang (Persönlichkeitsbildung, soziale und interkulturelle Kompetenz) und Literatur als Beitrag zur Förderung weiterer übergreifender Kompetenzen (laut RRL – Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2009 und 2010).

5.3.2.1 Funktional für das Sprachenlernen (inklusive Leseförderung)

Belangvolle (*meaningful*) Inhalte und Themen als *frozen potential for communication*

Aus sprachlicher Sicht wird literarischen Texten von den befragten Englischlehrenden ein dreifaches Potenzial zugeschrieben: Inhalt, Sprache und thematische Offenheit bzw. Anschlussfähigkeit. Wie bereits im vorherigen Abschnitt ausgeführt, vermitteln literarische Texte im Vergleich zu funktionalen Sachtexten nicht nur vordringlich Informationen, sondern ihr Mehrwert für den Sprachunterricht liegt in der ihnen eigenen affektiv-emotionalen Komponente, die zu persönlicher Auseinandersetzung und Identifikation einlädt und somit den Lesenden und Lernenden größere Freiräume und einen größeren Interpretationsspielraum zugesteht als vorrangig auf Informationsübermittlung ausgerichtete Sachtexte oder für den funktionalen Spracherwerb konstruierte Lehrbuchtexte.

Als belangvolle Inhalte (*meaningful input*) stellen sie nach Sicht des Philosophen Charles Taylor (zit. in Volkmann 2004, S. 103) eine Art *frozen potential for communication* dar. Sie können als Ausgangspunkt für vielfältige Sprach- und Kommunikationsanlässe dienen und sich als Stimuli für relevante Fragestellungen und Diskussionsrunden anbieten, denn, so die exemplarische Aussage einer Befragten: „Sprache braucht Inhalt und damit Sprache bedeutungsvoll wird, muss ich dem Ganzen auch einen bedeutungsvollen Inhalt geben“ (I-Gym-mix\19.rtf: 23–23). In diesem Sinn werden sie auch als Alternative und Ergänzung zu den oft banalen, langweiligen und „aufgesetzten“ Lehrbuchtexten angeführt (vgl. I-Gym-mix\45.rtf: 25–25; I-Gym-mix\58.rtf: 18–18; I-MS\46.rtf: 33–33).

Des Weiteren scheinen sie das menschliche Bedürfnis nach spannenden, ‚tollen‘ Geschichten zu befriedigen und können zum Ausgangspunkt für ‚tolle‘ Unterrichtsstunden werden (I-Gym-mix\45.rtf: 20–20). Hierbei handelt es sich um einen Mehrwert für den fremdsprachlichen Unterricht, der unabhängig von Schulstufe und Schultyp angezapft werden kann, denn „even computer scientists at a technical school / I think even they too have a need for stories and narratives“ (I-SpGym\17.rtf: 27–27). Zudem regen sie Vorstellungskraft, individuelle Auseinandersetzung und Kreativität an und eignen sich dadurch im besonderen Maße für schülerorientierte, kreative und handlungsorientierte Verfahren, wie eine Befragte sowohl im Fragebogen als auch im Interview anschaulich anhand einer Reihe von konkreten methodischen Vorschlägen illustriert:

Also Literatur soll ja nicht nur rezeptiv sein . Deswegen auch diese Rollenspiele immer wieder oder dieses in eigenen Worten Shakespeare-Spielen sozusagen, also nicht ein Auswendig-Heruntersagen von extrem schwieriger Sprache, sondern die eigene Version davon zum Beispiel. Oder dass man mit kleinen Formen wie *haikus* oder *mini sagas* oder so, formal begrenzten und überschaubaren Literaturformen, selbst produzieren kann – mit sehr lustigen und ansprechenden

Erfolgen. Den Weg aufzutun – man kann auch selbst schreiben.⁶⁷ (I-Gym-mix\22.rtf: 21–21; vgl. auch I-SpGym\27.rtf: 8–8 und FB\42: 7–7)

Schlussendlich laden sie nicht nur zur persönlichen und inhaltlichen Auseinandersetzung ein, sondern stellen aufgrund ihrer Offenheit und Reichhaltigkeit eine Vielzahl von Schnittstellen bereit für themen-, fächer- und sprachenübergreifendes Arbeiten (siehe dazu Kap. 6.2.2 zur Themenorientierung als Zugang).

Ganzheitlicher Spracherwerb versus engen sprachlichen Fokus

Somit liefern auch die Englischlehrenden selbst – ebenso wie die Fach- und Literaturdidaktik⁶⁸ – eine Reihe sprachimmanenter Begründungen für die Arbeit mit literarisch-fiktiven Texten, die sich gut mit dem derzeit gängigen kommunikativen Paradigma im fremdsprachlichen Unterricht integrieren lassen. Neben belangvollen Inhalten ist ganzheitlicher Spracherwerb ein weiterer Schlüsselbegriff, der in den Lehrerrückmeldungen vermehrt auftaucht. Als Pluspunkte literarischer Texte werden in diesem Zusammenhang die unterhaltsame (spielerische) Auseinandersetzung mit Sprache, die Bereicherung für Wortschatz und Sprachgebrauch (vgl. I-SpGym\02.rtf: 66–66) sowie die Begegnung mit unterschiedlichen, vielfältigen, originellen Sprachformen ins Feld geführt (vgl. FB\11; FB\24; FB\25; FB\27; FB\29; FB\45; FB\54; FB\59). Nachfolgende Aussage einer Oberschullehrerin mit langjähriger Berufserfahrung beschreibt in anschaulicher Weise, wie auch einfache literarische Texte zu einem ganzheitlichen Spracherwerb und einem unbeschwerten, spielerischen Umgang mit der Fremdsprache beitragen können, denn

so kleine Reime sind doch nicht nur literarische Versuche, sondern auch Sprachspielereien, mit denen man dann unbeschwert mit der Fremdsprache umgehen lernt, wo man auch das Gehör schult: Was reimt sich denn wirklich? Wobei man oft, wenn man selbst was schreibt, auf die Suche geht nach neuen Wörtern oder abcheckt, ob das auch wirklich das richtige Wort ist, und sich intensiv mit Sprache beschäftigt. Es ist nicht nur Literaturunterricht da. Es ist sehr viel sprachliche Schulung ja auch mit dabei. Umgang, intensivster Umgang mit Sprache, wenn ich selbst was schreiben will. Ich habe in meiner Erfahrung eben bemerkt, wenn es so begrenzte formal überschaubare Geschichten sind, dann trauen sich die Schüler drauf und haben *morz* [große] Freude damit. (I-Gym-mix\22.rtf: 22–22)

In einigen Stellungnahmen wird auch auf den sprachlichen und strukturellen Modellcharakter literarischer Texte als Muster zum Erkunden und Nachahmen verwiesen (vgl. I-Gym-mix\19.rtf: 35–35; I-SpGym\07.rtf: 13–13 sowie FB\07: 7–7). Besonders interessant sind in diesem Zusammenhang die Ausführungen eines Englischlehrers in seinem

⁶⁷ Im Vergleich dazu und als Integration obiger Auflistung die Anregungen aus dem dazugehörigen Fragebogen (FB\22: 12–12) für die eigene Produktion von im weitesten Sinne literarischen Texten: das Verfassen eigener *mini sagas*, Songtexte, *stories*, *screen plays*, *comics* usw. auf der Grundlage von Textmodellen; das kreative Reduzieren eines Ganztextes auf seine Schlüsselszenen oder Hauptaussagen (z. B. *Romeo and Juliet in 3 minutes*); die fächerübergreifende Bearbeitung von literarischen Themen (Kriegsgedichte, Pygmalion-Mythos usw.).

⁶⁸ Vgl. dazu exemplarisch einige aktuelle Publikationen und Vorträge: Hallet et al. 2015; Pulverness 2014; Hall 2015 und 2016; Delanoy 2015 und 2018; Paran und Robinson 2016, Crystal 2019 u. v. m.

zweiten Unterrichtsjahr. Am Beispiel einer Kurzgeschichte reflektiert er das Zusammenspiel zwischen Inhalt und Form/Struktur, beleuchtet dabei Funktion und Wirkung dieser literarischen Darstellungsform und definiert das Erkennen zentraler textimmanenter Merkmale als Fertigkeit, die auch auf andere Textsorten (z. B. hier Zeitungsartikel) transferiert werden kann:

Wenn ich sage, ich würde eine Kurzgeschichte lesen, dann habe ich schon Elemente mit dabei von Strukturierung. Eine Kurzgeschichte muss recht gut strukturiert sein, um die Geschichte, die eben nicht zu lang sein darf, so zu verpacken und so in einer Einheit zu präsentieren, dass sie für den Leser spannend wird. Das heißt, hier wäre der Fokus auf der Erstellung eines strukturierten Textes, um Strukturen zu lernen. Wie kann man einen Text strukturieren? Wie kann man einen Text klar darstellen? Welche Methoden kann man da verwenden, um schnell zum Ziel zu kommen? Im Prinzip aus einer längeren Geschichte etwas machen, das kompakter, aber gleichzeitig auch spannend ist und alle Elemente beinhaltet, die den Leser interessieren, das ist auch eine Fertigkeit.

So etwas brauche ich dann z. B. auch, wenn ich mir überlege, ich würde gerne einen Zeitungsartikel schreiben, dann muss ich das übertragen können. Diese Strukturierung, die ich in einer Kurzgeschichte finde, kann ich im übertragenen Sinne auch in einem Zeitungsartikel wiederfinden, einfach weil die Fertigkeit dieselbe ist. Es gibt noch sehr viel mehr solcher Parallelen, wenn man gezielt danach sucht. (I-SpGym\06.rtf: 48–48)

Durch das Verlinken von Was (Botschaft/Inhalt) und Wie (Form/Struktur) sowohl im Text selbst als auch in dessen Analyse, beschränkt sich der Fokus nicht nur auf inhaltlich-emotionale Aspekte, sondern der Blick geht tiefer und wird geschärft für die textsortenspezifische narrative, kommunikative und lebensweltliche Konstruktion und Vermittlung von Inhalten und sozialen Wirklichkeiten. Indem der Befragte die literarische Darstellungsform der Kurzgeschichte als Form der Konstruktion und Vermittlung von Inhalten und Wirklichkeit thematisiert, verweist er indirekt auf die Lebensweltlichkeit literarischer Darstellungsformen, welche in der Literaturdidaktik aus kulturwissenschaftlicher Sicht u. a. von Wolfgang Hallet (2004 und 2007b) als kognitive, kulturelle und soziale Schemata der Wirklichkeit verstanden und analysiert werden und somit auch zum lebensweltlichen Verstehen beitragen können (vgl. auch McRae 2008).

Eine weitere Interviewteilnehmerin sieht den Wert literarischer Texte u. a. auch in ihrem speziellen Sprachgebrauch, denn, so ihre Argumentation: „Der Schwerpunkt [liegt] vielleicht auf Sprache. [...] Also was Sprache alles KANN, beschreiben, auch der Klang der Sprache, also auch die Schönheit der Sprache“ und äußert sich überzeugt, dass „man auch in einer technischen Oberschule diese Sensibilität irgendwie mitgeben kann“ (I-FoS\51.rtf: 38–38).⁶⁹

⁶⁹ So verweisen auch die Literaturwissenschaft und die Literaturdidaktik darauf, dass sich literarische Texte durch den speziellen Sprachgebrauch und durch die besondere Symbiose von Inhalt und Form von primär sachbezogenen und referenziellen Texten unterscheiden (vgl. dazu u. a. McKay 2001, S. 319; Brumfit und Carter 1986, S. 15, Hall 2016; Crystal 2019). Als Argumentationsstrang werden in diesem Zusammenhang Faktoren wie poetische Unbestimmtheit, Mehrdimensionalität, der spielerisch/experimentelle Charakter von Sprache, die Art und Weise, wie Alltagssprache transformiert und intensiviert wird, ins Feld geführt. Amos Paran (2006, S. 8) spricht in diesem Zusammenhang von einer Art „cline

Im Unterschied dazu wird in anderen sprachbezogenen Stellungnahmen das Training der vier sprachlichen Grundfertigkeiten (allen voran Lesen, gefolgt von Sprechen, Hören und Schreiben) in den Mittelpunkt fremdsprachlicher Arbeit gestellt. Dabei wird in der Regel nicht zwischen literarischen Texten und anderen Textarten unterschieden. Mithilfe dieses Argumentationsstranges lassen sich literarische Texte und Inhalte problemlos mit dem verbindlichen, sprachlich-funktional ausgerichteten Kernbereich der *RRL für Englisch* (2009 und 2010) integrieren (siehe auch Kap. 5.1). Dazu exemplarisch folgende Stellungnahme einer Oberschullehrerin:

Aber ich denke mir, SCHON einmal ein BUCH in der Hand haben und sich durch eine bestimmte Anzahl von Seiten durchzuarbeiten, ist für mich gewinnbringend, plus Sprache, *reading comprehension*, dann die aktive Anwendung, Schreiben, sie schreiben ja die Zusammenfassung plus Vortrag vor der Klasse, *speaking*. Dann habe ich schon drei Fertigkeiten abgedeckt. (I-Gym-mix\35.rtf: 39–39; vgl. auch I-Gym-mix\24.rtf: 31–31)

Vor allem in der Mittelschule (6. bis einschließlich 8. Klasse) zeigt sich ein enger sprachlicher bzw. sprachlich-thematischer Fokus, denn, wie eine Befragte betont, gehen die Arbeit an den Geschichten und Spracharbeit Hand in Hand:

Wenn wir Geschichten machen im *past simple* und die wieder auch aufbereiten, dann müssen sie sie richtig im *past simple* nacherzählen können. Solche Sachen, auch zu zweit, in Partnerarbeit, oder [...]: *10 keywords, write ten keywords from the story and tell each other in your own words*. Solche Sachen, also immer / Ja, immer auch dann auf korrekte Sprachproduktion hinarbeiten. [...] Für uns ist es eher schon immer noch Reproduzieren, INHALTLICHES REPRODUZIEREN, egal in welcher Klasse. Eher weniger, ja, das Über-den-Text-Hinausgehen. Schon auch, indem sie sich oft in eine Person hineinversetzen müssen, das schon. Aber das mache ich eher nicht so. (I-MS\46.rtf: 59–61; vgl. auch I-MS\32.rtf: 22–22)

Es fällt auf, dass die Englischlehrenden an der Mittelschule vorwiegend von Geschichten sprechen, wenn sie sich auf literarische (fiktionale) Texte beziehen. Dabei streichen sie oftmals ihre Vorzüge für den fremdsprachlichen Englischunterricht im Vergleich zu Sach- und Lehrbuchtexten heraus, wie nachfolgende Stellungnahme exemplarisch illustriert:

Ich glaube, es ist einfach auch an der Mittelschule einfacher, Sprache zu erwerben anhand von Geschichten. Da tauchst du in andere Welten ein, die dich vielleicht ansprechen. Ein Sachtext ist halt etwas Trockenes, um halt Informationen herauszuholen, denke ich. Ich glaube, es ist einfach interessanter für sie, weil sie mehr entweder mitfühlen können; oder sich hineinfühlen können in die dargestellten Situationen. Ja, ich glaube, das ist einer der Hauptgründe in der Mittelschule. [...]

Auch wenn wir literarische Texte als Basis für Spracherwerb nehmen, glaube ich, ist dort viel mehr Alltagssprache enthalten als in einem Sachtext, denke ich schon, als wenn du einfach so

of literariness“, einem fließenden Übergang zwischen Alltagskommunikation und Literatur, denn kreativer von der Norm abweichender Sprachgebrauch ist nicht nur auf Literatur beschränkt, sondern taucht in vielfältiger Weise in verschiedenen Lebens- und Sprachbereichen (beispielsweise Werbetexte) auf (vgl. dazu u.a. Eagleton 1983, S. 2; Brumfit und Carter 1986, S. 6–10; Lazar 1993; Hallet 2007b; Weskamp 2015; Hall 2015; Steinbrügge 2016, S. 119; Delanoy 2015, S. 20; Paran und Robinson 2016, S. 15).

Informationen herausnimmst. Das ist so eine standardisierte Sprache. Aber in den Geschichten, wo auch Dialoge drinnen sind, ist es eine ganz andere Sprache, die dort verwendet wird und die auch mit dem Englischniveau an der Mittelschule besser vereinbar ist. (I-MS\03.rtf: 33–33; vgl. Duff und Maley 1990, S. 6 und Lazar 1993, S. 27)

Im Unterschied zu den Lehrbuchtexten begünstigen sie, so die Ansicht mehrerer Interviewteilernehmer, einen ganzheitlicheren Zugang zu Inhalt und Sprache. Die Schülerinnen und Schüler müssen nicht jedes Wort verstehen, sondern der emotionale und kommunikative Aspekt steht im Vordergrund, was den Texten selbst und dem Austausch darüber mehr Authentizität und Lebensweltbezug verleiht. Im Zuge der Lektüre machen die Lernenden die Erfahrung, dass

nicht jedes Wort zählt, nicht jeder Grammatikfehler zählt, sondern es ist mal einfach der kommunikative Aspekt: Bring ich meine Botschaft rüber? Und grad so in einem Buch eben, wo / Wie ich gesagt habe, man muss nicht jedes Wort verstehen, genauso ist es dann auch im Leben. Wenn ich jemanden treffe und er spricht mit mir, dann muss ich auch ein Wort, das ich nicht verstehe, einfach mal ignorieren und sagen: Ja, aber ich habe verstanden, was die Botschaft dahinter war. Und wir wählen ja größtenteils Texte aus, die schon aus diesen Themenbereichen kommen, die wir ja sowieso durchmachen würden. (I-MS\21.rtf: 38–38)

Zudem erfahren die Lernenden, dass sie „ruhig Mut zur Lücke“ haben können, im Sinne von: „Ja, in diesem Absatz bin ich ein bisschen unsicher, aber jetzt lese ich mal und schau, ob ich noch auf dem richtigen Weg bin“ (I-MS\21.rtf: 23–23). Dadurch eröffnen sie den Lernenden eine größere Anzahl an Wegen, sich aktiv mit einem Text auseinanderzusetzen, als so manche Texte im Lehrbuch, welche oftmals nicht viel hergeben, denn dort ist die Geschichte „simpel und fertig“ (I-MS\46.rtf: 33–33; siehe auch I-MS\03.rtf: 33–33).

Die befragten Lehrenden sprechen aber gleichzeitig auch die Herausforderungen explizit an, die die Arbeit mit literarischen Texten aufgrund ihres ganzheitlichen Sprachgebrauchs vor allem für Schülerinnen und Schüler mit (massiven) Lese- und Textverständnisschwierigkeiten darstellt, denn, im Gegensatz zu Lehrbuchtexten, sind sie nicht speziell für eine Niveaustufe geeicht oder konstruiert. In diesem Zusammenhang bezieht sich die Befragte in nachfolgender Aussage explizit auf die Komplexität und den ganzheitlichen Zugang zur Sprache:

Ja, es ist schon, glaube ich, die Komplexität der Sprache. Dass einfach, auch wenn man einen einfachen Text wählt, es trotzdem für einige Schüler immer noch schwierig bleibt, weil da spielt die Grammatik hinein, weil da spielen die Vokabeln hinein. Wenn man sonst einen Bereich etwas gesondert oder ein bisschen extra behandelt, dann muss hier alles zugleich kommen. (I-MS\21.rtf: 35–35)

Vor allem in der Mittelschule stellt der sprachliche Aspekt und das damit verbundene Risiko der Überforderung eine große Herausforderung dar, da einige Schülerinnen und

Schüler „schon Schwierigkeiten haben, deutsche Texte zu lesen“ und „besondere Schwierigkeiten im sprachlichen Bereich (Diagnosen)“⁷⁰ aufweisen (FB\19: 6–6; vgl. auch FB\03: 11–11).

Das Thema Differenzierung wird hier explizit angesprochen (siehe dazu auch Kap. 7.2.1.2 betreffend Heterogenität als Normalität und Herausforderung). Dabei wird eine nicht ausreichende Lesekompetenz in der Muttersprache als Varianzfaktor angesehen, der sich auch maßgeblich auf die Fremdsprache auswirkt. Diese Problematik findet vor allem in den Rückmeldungen Englischlehrender der Mittelschule und in einigen Stellungnahmen Lehrender an Fachoberschulen Erwähnung, dort vor allem bezogen auf die Oberstufe (11.–13. Klasse). In diesem Zusammenhang erklären einige Befragte, dass bereichsspezifische Sachtexte vor allem für schwächere Schüler einfacher sind, da sie sich in der Regel auf ein aus anderen Fächern bekanntes Sachgebiet beziehen. Diese Sachlage erleichtert das Herstellen eines Bezuges, da meist sowohl von einem grundsätzlichen Interesse ausgegangen als auch auf bereits vorhandenes Vorwissen und Fachwortschatz zurückgegriffen werden kann, wie eine Lehrerin an einer technologischen Oberschule argumentiert:

Ja, Sachtexte sind einfacher für meine Schüler, weil sie eben auch die Kenntnisse / die ganzen Themen sind da eben im Deutschen schon so verankert, oder sie interessieren sie auch einfach so sehr, dass sie eben die Fachbegriffe in Englisch schon kennen, und deshalb können sie sie dann auch natürlich in diesen englischen Text transferieren, übernehmen und deswegen verstehen sie dann auch die Sprache. Also ein Sachtext, der wird viel leichter verstanden als ein literarischer Text. (I-FoS\33.rtf: 24–24)

Literarische Texte als Ressource für den Spracherwerb tragen nicht nur zum (ganzheitlichen) Spracherwerb bei und liefern den Ausgangspunkt für vielfältige fremdsprachliche Sprach- und Kommunikationsanlässe, sondern sie spielen nach Ansicht der befragten Englischlehrenden auch eine wichtige Rolle im Bereich der Leseförderung und Motivation.

Leseförderung und Lesemotivation (*reading for pleasure*)

*[M]an sollte irgendwie versuchen, dem Wort Literatur seinen Schrecken zu nehmen [...].
[Den Schülern] zeigen, dass Literatur alles Mögliche ist.*
(I-FoS\42.rtf: 42–42)

Zwar wird Leseförderung und Lesemotivation von einer Reihe von Befragten als wichtiges Ziel propagiert, jedoch formulieren sie in diesem Zusammenhang recht unterschiedliche, z. T. diffuse, sich widersprechende Ansprüche und Zielsetzungen. Schulisches Lesen soll Lesekompetenz und Textverständnis fördern, das Kennenlernen wichtiger Geschichten und Autoren (allen voran Klassiker der englischen Literatur – evtl. als *graded*

⁷⁰ Die italienische Schule ist seit dem Jahr 1978 eine inklusive Schule mit der Konsequenz, dass in allen Klassengemeinschaften Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen (mit entsprechenden ‚Diagnosen‘) integriert sind. Der heterogenen Zusammensetzung der Klasse/Lerngruppe muss sowohl im Unterricht als auch in der Bewertung Rechnung getragen werden.

readers) ermöglichen und sie dabei, wenn möglich, schrittweise an die sogenannte höhere Literatur heranführen (siehe exemplarisch I-Gym-mix\28.rtf: 44–44). Gleichzeitig sollen die Lernenden durch individuelle Lektüreauswahl und extensives freies Lesen (*reading for pleasure*) zum Lesen motiviert werden und dabei idealerweise Lesen als Genuss und individuelles Erlebnis erfahren lernen.

Also reading just for fun [...]. **[E]s geht auch nicht Richtung Leistung.** Und wir haben uns extra den Musikraum genommen. Sie konnten auf dem Boden oder dem Fensterbrett sitzen, also und liegen auch – von mir aus. **Einfach nur lesen um des Lesens willen** und das, sagen die Schüler / die meisten, natürlich gab es auch ein paar, die überhaupt nichts gemacht haben, das ist klar, aber die Mehrheit der Schüler, die haben das sehr geschätzt. (I-MS\32.rtf: 33–33; meine Hervorhebung; vgl. auch I-Gym-mix\26.rtf: 14–14; I-Gym-mix\28.rtf: 20–20)

Lesen wird als etwas Besonderes in Abgrenzung zum regulären Sprachunterricht dargestellt. Ausdruck dieser Besonderheit sind die Wahl des Raumes (Musikraum), der gewährte Bewegungsfreiraum und der explizite Hinweis als Klarstellung gleich zu Beginn, dass es nicht in „Richtung Leistung“ geht. Damit einher geht die Befürchtung, dass Druck und Zwang zum Lesen sich negativ auf Lesefreude und -motivation auswirken könnten. Diese Angst ist bei einigen Interviewteilnehmerinnen biografisch tief verwurzelt, und zwar im persönlich erlebten Literatur- und Leseunterricht als Schülerin und Studentin (siehe dazu u. a. Kap. 7.1.2.1), wie nachfolgende zwei emotionale Stellungnahmen aufzeigen:

B26: [Die Befragte beschreibt sich selbst als leidenschaftliche Leserin] [...] und trotzdem, wenn ich an die Schule denke, dann kommen diese Erinnerungen: Ein Buch lesen MÜSSEN, über den Sommer lesen müssen, über die Weihnachtsferien lesen müssen [...], aber dieses Lesen MÜSSEN bis zu dem Tag [...]. (I-Gym-mix\26.rtf: 10–10)

B35: Das hat mich oft gestört, dieses Lesen MÜSSEN, den Kanon durcharbeiten MÜSSEN, und das hat mir auch die Freude am Lesen genommen. [...] Ich denke, wenn der Druck und die Ansprüche zu hoch sind, dann nimmt das automatisch auch die Freude. (I-Gym-mix\35.rtf: 19–20)

Vor diesem Hintergrund sieht sich schulische Leseförderung/-motivation mit verschiedenen Spannungsfeldern konfrontiert und weist eine Reihe von Paradoxien auf. Nachfolgende Erzählung ist in diesem Zusammenhang von Interesse, wobei die berichtende Lehrerin sich selbst keineswegs der Widersprüchlichkeit ihrer Ansprüche und Zielsetzungen hinsichtlich Leseförderung bewusst zu sein scheint:

Ja, jetzt z. B. in meiner heurigen ersten Klasse durften sie jetzt im zweiten Semester, während ich geprüft habe, durften die anderen / Wir haben eine schöne Bibliothek, wir haben die *easy readers* mit den verschiedenen Schwierigkeitsstufen. Ich habe gesagt: Ihr sucht euch ein Buch aus und ihr sollt es einfach lesen und das Lesen genießen. [...]

Also Lesen um des Lesens willen. Und ich habe gesagt: Wenn ihr merkt, am Anfang dieses Buches, ihr habt es gewählt, jetzt die Geschichte berührt mich nicht, gefällt mir nicht, nehmt ein anderes. Also da habe ich sie vollkommen frei gelassen. Über dieses Buch müssen sie mir dann / Bei einem mündlichen Gespräch, nehme ich es so als Einstieg: Wer sind die Charaktere? Wo spielt es? Was ist der Inhalt? Ganz kurz einfach, und ob es ihnen gefallen hat. So. Also da lasse ich sie komplett frei. (I-Gym-mix\29.rtf: 41–41; meine Hervorhebung)

Das ursprüngliche Ziel „Lesen um des Lesens willen“ fällt de facto den pragmatischen Notwendigkeiten des Schulalltags zum Opfer und wird in zweifacher Weise instrumentalisiert: Zu einem dient es als Lückenfüller und Beschäftigungstherapie für nicht geprüfte Schülerinnen und Schüler, während die Lehrerin mit Prüfen beschäftigt ist; zum anderen bleibt auch der Lesegenuss an sich nicht zweckfrei, denn die individuelle Lektüre wird von der Lehrerin als Inhalt und Ausgangspunkt für zukünftige mündliche Leistungsüberprüfungen angesehen und somit einer funktionalen Verwendung zugeführt.

Die Tatsache, dass die Förderung der Leselust und freies extensives Lesen von mehreren Befragten als wichtige Ziele genannt werden (vgl. z. B. FoS\51.rtf: 10–10; I-Gym-mix\28.rtf: 20–21), wirft bezogen auf schulisches Lesen zwei zentrale Fragen auf:

- a) Inwieweit und wie können Leselust/Lesegenuss überhaupt von außen durch die Lehrperson initiiert und gefördert werden, wenn wir von der Annahme ausgehen, dass die Lernenden nur in eine wirkliche Kommunikation mit dem Text treten, wenn sie das Bedürfnis dafür spüren, d. h. emotional dazu bereit und fähig sind? (vgl. Nünning und Surkamp 2006, S. 25)⁷¹
- b) Inwieweit ist Lesen als Genuss und individuelles Erlebnis – losgelöst von jeglicher fachlichen Zielsetzung und bewertungsfrei – im straffen Korsett des schulischen Englischunterrichts überhaupt möglich bzw. damit vereinbar? Wenn ja, wo/wie kann es dort zeitlich verortet und organisiert werden?

In der Mittelschule (6.–8. Jahrgangsstufe) bietet der Wahl- und Wahlpflichtbereich einen organisatorischen Rahmen, wo individuelles, zweckfreies Lesen als Option eingebaut werden kann (vgl. I-MS\03 und I-MS\32); in den Oberschulen bleiben diesbezüglich wenig bis keine Spielräume bzw. „das kann man sich fast nicht leisten“ (I-Gym-mix\26.rtf: 11–11), wie eine Oberschullehrerin beklagt.

5.3.2.2 Literatur als Brücke zwischen sprachlichen und übergreifenden Kompetenzen

Ausgehend von den bildungspolitischen und curricularen Vorgaben stellt sich aus Sicht der Lehrenden die Frage, wie bzw. wo sich die Arbeit mit literarischen Texten im Rahmen

⁷¹ Interessant in diesem Zusammenhang ist *Bildung als Provokation* von Konrad Paul Liessmann (2017), wo er die Frage nach der Bedeutung und Berechtigung literarischer Bildung in einem auf pragmatische Kompetenzen ausgerichteten output-orientierten Unterricht stellt und zum Schluss kommt, dass es dort für Lesen und Literatur als Quelle individueller Bereicherung keinen Platz gibt. Auch beschreibt er Lesen als „ein einsames Geschäft“ und präzisiert mit Blick auf Literaturunterricht, „welche formenden Auswirkungen eine Lektüre auf den Entwicklungs- und Bildungsprozess eines Menschen hat, welches Interesse dadurch angestachelt, welches sabotiert werden kann, lässt sich weder planen noch prognostizieren. [...] Man kann die Auseinandersetzung mit und die Aneignung von Literatur nicht erzwingen, man kann aber den Boden dafür bereiten“ (Liessmann 2017, S. 21). Dazu braucht es Zeitgefäße, die aufgrund der straffen Taktung durch Fächer und Stundenplan im schulischen Kontext leider größtenteils fehlen.

des fremdsprachlichen Unterrichts verorten bzw. einbinden lässt. Literarische Texte widersetzen sich einer engen funktionalen und bereichsspezifischen Eingrenzung und es ergibt wenig Sinn, sie auf rein sprachliche oder inhaltliche Aspekte zu reduzieren. Eine Möglichkeit ist, sie sowohl den fremdsprachlichen als auch den übergeordneten (allgemeinen) Bildungsziele und Kompetenzen zuzuordnen. Zwar geht es vorrangig um Sprache, aber gleichzeitig auch um einiges mehr, wie eine Lehrerin an einer wirtschaftlichen Fachoberschule erklärt: „Natürlich muss man den Text verstehen, aber danach geht es eher um eben Verknüpfen, Denken, Probleme erkennen, oder auch Lösungen vorschlagen zu können“ (I-FoS\52.rtf: 31–31).

Gemäß dieser Sichtweise fokussiert Literaturunterricht nicht ein oder zwei isolierte Fertigkeiten, die leicht messbar und beschreibbar sind, sondern ein komplexes Bündel aus sprachlich-diskursiven, persönlichkeitsbezogenen sowie übergreifenden (allgemeinen) Fertigkeiten und Kompetenzen.

Diese *soft skills* [personale und soziale Kompetenzen, wie z. B. Empathie], da sehe ich schon, gerade in der Literatur, eine Möglichkeit, die zu fördern. Das andere / Auch interkulturelle Kompetenzen sind schon auch in den *RRL* enthalten. Genauso wie eigenständiges Denken, sich eine Meinung bilden, eine Meinung äußern, begründen. All dies gelingt, oder? Also Literatur bietet sich schon dafür an. (I-Gym-mix\19.rtf: 22–22; vgl. auch I-Gym-mix\26.rtf: 27–27)

In ihrer Aussage nimmt die Befragte explizit Bezug auf die übergeordneten Kompetenzbereiche der *RRL* (Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2009 und 2010) und sieht die Möglichkeit, Literaturunterricht dort zu verorten. Eine ähnliche Argumentation bezogen auf Literatur (*aesthetic uses of language*) findet sich auch im *GeR* (Europarat 2001), wo nachzulesen steht:

Künstlerische und die Vorstellungskraft herausfordernde Verwendung von Sprache hat einerseits ihren eigenen Wert, andererseits ist sie auch von hohem Bildungswert. Kreative und ästhetische Aktivitäten können produktiv sein, rezeptiv, interaktiv oder sprachmittelnd [...], und sie können sowohl mündlich als auch schriftlich sein [...].

Literarische Studien dienen nicht nur rein ästhetischen, sondern vielen anderen erzieherischen Zwecken – intellektuell, moralisch und emotional, linguistisch und kulturell. Es bleibt zu hoffen, dass Lehrende, die auf allen Stufen mit literarischen Texten arbeiten, in diesem Referenzrahmen möglichst viele für sie wichtige Abschnitte finden, die ihnen helfen, ihre Ziele und Methoden transparenter zu machen. (ebd., S. 61–62)

Literatur (*aesthetic uses of language*) wird in ein paar Zeilen knapp und generisch abgehakt, obwohl im gleichen Atemzug a) ihr ein hoher Wert an sich zugeschrieben, b) ihr Potenzial für Spracherwerb und Sprachenlernen hervorgehoben und c) ihr ein hoher Bildungs- und Erziehungswert bescheinigt wird. Auch werden die Lehrenden im abschließenden Satz aufgefordert, in allen Stufen mit literarischen Texten zu arbeiten, wobei die Hoffnung geäußert wird, sie mögen im Referenzrahmen „möglichst viele für sie wichtige Abschnitte finden, die ihnen helfen, ihre Ziele und Methoden transparent zu machen“ – eine Aussage, die etwas ironisch anmuten mag, bedenkt man, dass in dem gut 250 Seiten umfassenden Dokument Literatur auf operativer Ebene „so gut wie keine Rolle“ spielt

(Steininger 2018, S. 56; vgl. auch Surkamp 2012, S. 81; Burwitz-Melzer 2007, S. 128–130). Ähnliches gilt auch für die daraus entstandenen Folgetexte, so z. B. die Südtiroler *RRL* (Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2009 und 2010).

Erfreulicherweise deutet der vom 2017 veröffentlichte *Companion Volume with new Descriptors (Provisional Edition)* zum *GeR* (Council of Europe 2017) einen Sinnes- bzw. Richtungswechsels an, denn neben der Neueinführung von Deskriptoren für die Bereiche *Mediation (mediation)* und *Mehrsprachigkeit/Interkulturalität (plurlingual/pluricultural competences)* finden auch literarische Texte eigenständige Erwähnung und neue Wertschätzung. Dadurch bietet dieser Ergänzungsband mit den neu eingeführten und erweiterten Bereichen einen zeitgemäßen Orientierungsrahmen und eine neue Planungsgrundlage für die Integration von literarischen Texten im fremdsprachlichen Unterricht. Für eine detailliertere Erörterung dieses Aspekts siehe Kap. 3.1.2 und vor allem 8.3.

Insofern bietet sich Literaturunterricht nicht nur nach Ansicht der Mehrzahl der Befragten als Brücke zwischen fremdsprachlichen und übergreifenden Kompetenzen und Bildungszielen an und eröffnet eine konkrete Möglichkeit, persönlichkeitsbezogene und übergreifenden Kompetenzen und Bildungsziele fachspezifisch zu definieren und zu integrieren. Ausgehend von dieser Prämisse befasst sich nachfolgender Abschnitt mit folgenden zwei Schwerpunkten:

- a) Literatur als Zugang (Persönlichkeitsbildung, personale, soziale und interkulturelle Kompetenz)
- b) Literatur als Beitrag zur Förderung weiterer übergreifender Kompetenzen (laut *RRL*)

Literatur als Zugang (Persönlichkeitsbildung, soziale und interkulturelle Kompetenz)

*I just think [literature] is a more humane way of dealing with things which are fundamentally human.
In my opinion there are not many things more human than language and literature.*
(I-SpGym\17.rtf: 22–22)

Literatur als Zugang konkretisiert sich in den Lehreraussagen als

- Zugang und Auseinandersetzung mit sich selbst, anderen und der Welt,
- Einblick und Eintauchen in anderen (Gedanken-)Welten und Kulturen und
- Möglichkeit, eigene Gedanken/Gefühle „in der Literatur“ (FB\28: 4–4), in den Werken berühmter Autoren, wiederzufinden

Alle drei Aspekte implizieren Austausch sowie Erfahrungs- und Lebensweltbezug und verweisen darauf, dass sich Literatur im besonderen Maße für die Integration von fremdsprachlich kommunikativen und persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und Bildungszielen anbietet (vgl. I-Gym-mix\19.rtf: 20–20; I-Gym-mix\26.rtf: 27–27). Als Illustration dazu einige Interviewauszüge:

Literatur als Zugang, Auseinandersetzung und Austausch (Erfahrungs- und Lebensweltbezug)

B05: Also Literatur ist Zugang. Also Literatur ist ja nicht etwas, was total vom Leben abgehoben ist, was nichts mit der Lebensrealität zu tun hat. Literatur beschäftigt sich im Grunde ja mit alltäglichen Problemen des menschlichen Lebens, ob das jetzt Shakespeare ist oder Dante oder Victor Hugo oder Samuel Beckett und so weiter. Im Grunde geht es immer um Themen, die uns in unserem alltäglichen Leben beschäftigen, ob das jetzt Liebe ist, ob es Freundschaft ist, ob es Politik ist, ob es Umgang mit Problemen ist, was auch immer und ich denke, die Literatur bietet Nährboden, um über alle möglichen Themen, die uns als Menschen beschäftigen, zu sprechen. Was sachliche Texte oder Sachtexte in der Weise eigentlich nicht tun. (I-SpGym\05.rtf: 33–33; vgl. auch I-SpGym\18.rtf: 17–18)

B07: Literatur ist für mich eine Auseinandersetzung nicht nur mit einem Werk, sondern es ist immer auch eine Auseinandersetzung mit einem selbst, also mit dem Leser, mit mir als Leser, meiner Person, mit meiner Welt – eine Auseinandersetzung mit der Welt, die im Text beschrieben wird, mit meiner eigenen Welt. (I-SpGym\07.rtf: 2–2)

B22: Aber einfach auch dieser / ja der Genuss, sich mit Gedanken, die andere Menschen niedergeschrieben haben, zu beschäftigen. Eben, entweder weil es eine tolle Geschichte oder weil es lustig ist oder weil's irgendeine Lebensfrage beantworten kann. (I-Gym-mix\22.rtf: 17–17)

B19: [L]iterarische Texte, die geben Erfahrungen wieder. Ich denke immer, also / Lesen prinzipiell, da gibt es ja die Definition, den Spruch „Abenteuer im Kopf“. Ich denke, dass man von literarischen Werken sehr viel Lebensbewältigung lernen kann in Bezug auf sozialen Umgang und kulturelle Hintergründe und die Folgen, die sich daraus dann bedingen. Etwas was ein funktionaler Text nie leisten kann, ist diese Schulung im Bereich Empathie, sich Hineinfühlen in die Person des Romans, versuchen zu verstehen, warum er/sie sich in dieser Situation so verhält und nicht anders. Also dieser zwischenmenschliche Aspekt, den wir ja sonst alle auch durch negative Erfahrungen erst lernen müssen. Eine Art des Lernens gelingt schon, oder kann – glaube ich schon – auch durch Literatur gelingen. (I-Gym-mix\19.rtf: 20–20; vgl. auch I-Gym-mix\36.rtf: 19–19)

Einblick/Eintauchen in andere (Gedanken-)Welten und Kulturen

B35: Literatur ist auch ein Teil der Kultur eines Volkes. Und da findet die Öffnung statt, denke ich. Und das wollen wir ja auch, offene, kritische Schüler. Und hier können sie sich eben mit der Kultur auseinandersetzen und gleichzeitig reflektieren und ZUGANG zu dieser Kultur über ein literarisches Werk finden. (I-Gym-mix\35.rtf: 38–38; vgl. auch I-Gym-mix\27.rtf: 17–17; I-Gym-mix\28.rtf: 14–14)

B25: Und äh, ja, kulturelle und interkulturelle Kompetenzen auch, wie historische Hintergründe zu verstehen, kulturelle Hintergründe zu verstehen. Die Art und Weise, wie Menschen denken, die in diesen literarischen Werken vorkommen, ist auch sehr, sehr wichtig. Also, die menschliche Kommunikation, also kommunikative Fertigkeiten [...]. Also in den meisten literarischen Werken geht es um Konflikte, um Kommunikation unter Menschen, also Probleme der Kommunikation und das kann auch eine Rolle spielen. (I-SpGym\25.rtf: 23–23)

B58: [L]iterature is changing and it's the representative of the time, of different times and you could, by reading literature, by reading books, you can understand the psyche of the person of that particular time. And I think, for example, if you take the 20th century and you read the German literature, you read the English or American [literature], there are so many things going on parallel [...]. [Yet] for example, if you take Pakistani literature, you would never hear something from the Second World War, something like that, because they were so focused on themselves. So, it could be totally ignored – certain things. So, it's really interesting. (I-Gym-mix\58.rtf: 22–22)

Literatur als Leseerfahrung und Aha-Erlebnis, Literatur als Einsicht in sich selbst, andere und die Welt, Literatur als Persönlichkeitsbildung und Horizonterweiterung, Literatur sowohl als Frage als auch als Antwort, Literatur als Austausch und Fremdverstehen, Literatur als Einladung zur Perspektivenübernahme und zum Perspektivenwechsel – alles

Schlüsselkonzepte, die sich aus den Lehrersichtweisen herauslesen lassen. Implizit wird auch auf das welterschließende und welterzeugende Potenzial literarisch-fiktionaler Texte verwiesen und die spezielle Art und Weise hervorgehoben, wie sie sprachlichen Austausch, sinnstiftende Kommunikation über belangvolle Inhalte (*meaningful input*) mit der Förderung persönlichkeitsbezogener Kompetenzen verbinden.⁷²

Des Weiteren zeigen sich explizite Anknüpfungspunkte zu den in den *RRL* (Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2009, S. 23–29 und 2010, S. 32–35) unverbindlich und allgemein formulierten übergreifenden Bereichen der personalen, sozialen und kulturellen/interkulturellen Kompetenzen (siehe dazu Kap. 3.1.1, S. 44–45). Zur Veranschaulichung nachfolgendes Leitziel aus der Ausgabe für die Mittelschule, welches gleichermaßen für die Oberschule zutrifft:

Schülerinnen und Schüler eignen sich Wissen und Kompetenzen an, die sie befähigen, Sinnfragen des menschlichen Daseins zu stellen, nach eigenen Antworten zu suchen und ihr Leben zu gestalten [...]. Ausgehend von ihrer eigenen kulturellen Identität lernen sie andere Werte und Kulturen kennen und ihnen mit Offenheit zu begegnen. (Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2009, S. 24)

So zum Beispiel erzählt eine Lehrerin aus der Mittelschule (6.–8. Jahrgangsstufe), wie sie zum übergreifenden Lernbereich *Leben in der Gemeinschaft* eine Einheit zu *bullying* einbaut und diese Thematik mittels Geschichten erarbeitet hat:

Zum Beispiel *bullying*, das machen wir dann auch immer so. Das ist dann auch so dieses *Leben in der Gemeinschaft* / Denn da gibt es ganz nette Geschichten, die man dazu lesen kann, wo sich die Schüler gut hineinversetzen können, und dann kommt man da auf eine ganz andere emotionale Ebene und sie erzählen, was sie schon selber gesehen oder erfahren haben. (I-MS\21.rtf: 40–40)

Nachdem in diesem Abschnitt das Augenmerk auf persönlichkeitsbezogenen, sozialen und interkulturellen Kompetenzen lag, widmet sich der nächste weiteren übergreifenden Kompetenzen, welche von den Lehrenden in ihren Rückmeldungen im Zusammenhang mit FLU thematisiert und reflektiert werden.

Literatur als Beitrag zur Förderung weiterer übergreifender Kompetenzen

Perhaps the greatest of all pedagogical fallacies is the notion that a person learns only the particular thing he is studying at the time.
(Paran 2006, S. 10)

Imaginative Kompetenzen (Kreativität, Fantasie, Vorstellungskraft), vernetztes Denken (*critical thinking*), Analyse-, Interpretations- und Problemlösungskompetenz sind Schlagwörter, welche in mehreren Interviews in Verbindung mit Literaturunterricht als

⁷²Auch in der Literaturdidaktik dient selbige Argumentation als Begründungsstrang für die Arbeit mit literarischen Texten im fremdsprachlichen Unterricht: Siehe dazu exemplarisch die Ausführungen von Lothar Bredella (2007) aus dem Blickwinkel der Rezeptionsästhetik zur Bildungsrelevanz und zum welterzeugenden und welterschließenden Potenzial von literarischen Texten (vgl. auch Kramsch 1993, S. 130; Carter und Long 1997, S. 12–35; Paran 2006; Volkmann 2004, S. 102; Hallet 2007b, S. 32–33; Nünning und Surkamp 2006, S. 37; Kimes-Link 2013, S. 9; Steininger 2018 u. a. m).

deklarierte Zielsetzungen auftauchen (vgl. z. B. I-SpGym\02.rtf: 56–56; I-Gym-mix\10.rtf: 24–24; I-FoS\52.rtf: 29–29; I-Gym-mix\29.rtf: 45–45; I-Gym-mix\59.rtf: 18–18). Ins Auge sticht, dass diesen Aspekten besonders in den Fachoberschulen großer erzieherischer und bildnerischer Wert zugeschrieben wird. So werden sie von einigen Befragten als wertvolles Gegenstück zur pragmatischen und berufsbezogenen Ausrichtung der Schule angesehen (vgl. exemplarisch I-FoS\51.rtf: 28–28). Dies mag damit zusammenhängen, dass besonders dort der eng gestrickte fachbereichsspezifische Fächerkanon wenig bis gar keinen Raum für fachbereichsunabhängige und übergreifende Bildungsziele zulässt, wie die Stellungnahme einer Lehrerin aus einer Wirtschaftsfachoberschule nahelegt:

Du hast vorhin das Wort Fantasie erwähnt und es ist vielleicht gerade das. Ah, die Fantasie, die Vorstellung, auch die Kreativität, die darf in einer technischen Oberschule ABSOLUT nicht fehlen, denn auch in der Berufswelt muss man kreativ sein. Das heißt jetzt noch lang nicht, dass, wenn ich in einer technischen Schule, oder ich gar Informatiker bin oder Buchhalter, dass dann dieser Aspekt – dieser wunderschöne menschliche Aspekt – dass er dann verkümmert. Wir haben keine Kunstgeschichte mehr oder wir haben keine KUNST mehr, wir haben keine Musik mehr, alles, was uns geblieben ist an Kunst, an Kreativität, ist ja doch noch die Literatur. (I-FoS\51.rtf: 28–28)

Eine andere Befragte, die sowohl an einem wissenschaftlichen Gymnasium als auch an einer technologischen Fachoberschule unterrichtet, argumentiert ähnlich. Auch für sie erschwert die oben monierte enge fachbereichsspezifische Ausrichtung, kombiniert mit dem Fehlen fächerverbindender Elemente zwischen geisteswissenschaftlichen und technischen Fächern, das literarische Arbeiten. An Fachoberschulen, so ihr Kritikpunkt, läuft Literaturunterricht – wenn überhaupt – „oft einfach so nebenbei und sie [die Schüler] verlieren, meiner Meinung nach, auch dadurch den Bezug zum Lesen, zum Ergründen, zum Analysieren, zum Weiterdenken“ (I-Gym-mix\36.rtf: 17–17).

Ein bereichsübergreifender Ansatz wird von mehreren Lehrenden in Verbindung mit Literatur ins Gespräch gebracht. Besonders spannend sind in diesem Zusammenhang die Gedankengänge eines jungen Englischlehrers, der Englisch und Biologie auf Lehramt studiert hat und sich selbst mit folgenden Worten charakterisiert: „In mir lebt ein Naturwissenschaftler und jemand, der sich für Literatur interessiert. Ich sehe das nicht als Widerspruch, das muss ich einmal so sagen“ (I-SpGym\06.rtf: 41–41). In seinen weiteren Überlegungen schlägt er eine Brücke zwischen Literatur und Naturwissenschaften und verstrickt sie zu einem komplementären Wechselspiel der Weltzugänge und Problemlösungsverfahren, ein Ansatz, der seiner Meinung nach beidseitig bereichernd sein kann:

In den Naturwissenschaften ist es sehr, sehr wichtig, dass man den Blick für das Große und Ganze nicht verliert und dass man auch die Kreativität nicht verliert. Neue Lösungsansätze kommen auch in den Wissenschaften, in den Naturwissenschaften, immer dann zustande, wenn neue kreative Lösungsansätze gefunden werden, und deswegen ist meine Einschätzung, die ich jetzt dazu habe: **Das Wichtigste an der Literatur ist einfach die Förderung der Kreativität in den Schülerinnen, weil das ja auf alle anderen Sachverhalte, Bereiche übertragbar ist.** Dass

man einfach lernt, freier zu denken. Und das kann einem die Literatur geben, weil man da sich die Freiheit nehmen kann. Und erst wenn man das Gespür dafür kriegt, kann man das auch auf andere Bereiche übertragen.

Und es ist ja nicht so, dass Literatur ein rechtsfreier Raum wäre, wo es keine strikten Regelungen gibt und keine Grundsätze [...], sondern die gibt es schon. Allerdings [...], man kann noch ein wenig freier darin navigieren als in den Naturwissenschaften. **Ich glaube, die meisten Naturwissenschaftler profitieren, wenn sie sich mit Literatur auseinandersetzen, weil sie einfach ihre kreative Seite wiederentdecken können und dann in ihrer naturwissenschaftlichen Arbeit wahrscheinlich weiterkommen.** (I-SpGym\06.rtf: 41–41; meine Hervorhebung)

In seinen Ausführungen stellt er dezidiert klar, dass es sich bei Literatur keineswegs um einen völlig „rechtsfreie[n] Raum“ handelt. Nur kann man, im Vergleich zu den Naturwissenschaften, „ein wenig freier darin navigieren“, was wiederum förderlich für die Entwicklung von Kreativität, Vorstellungskraft und vernetztem Denken ist.

Die Literaturdidaktikerin Helene Decke-Cornill und der Biologiedidaktiker Ulrich Gebhard (2007) argumentieren ähnlich in ihrem Beitrag *Ästhetik und Wissenschaft: zum Verhältnis literarischer und naturwissenschaftlicher Bildung*, indem sie darauf verweisen, dass zur Bildung sowohl objektivierende als auch subjektivierende Wirklichkeitszugänge gehören, welche komplementär und gleichberechtigt sind. Nach Helene Decke-Cornill und Ulrich Gebhard ist es Aufgabe der Fachdidaktiken, zwischen beiden Positionen zu vermitteln, um einer einseitigen Fokussierung entgegenzuwirken. Während in der allgemeinen Bildungsdiskussion die Gefahr einer Verkürzung des Bildungsbegriffs auf rein objektivierende, beobachtbare und überprüfbare Eigenschaften besteht, birgt andererseits ein extrem erfahrungs- und leserbezogener Ansatz im Literaturunterricht, wie ihn der kommunikative Fremdsprachenunterricht oftmals vertritt, das Risiko einer einseitigen Konzentration auf affektive und inhaltliche Elemente in sich, wie auch die Interviews belegen (siehe dazu die Ausführungen in Kap. 6.2.1).

Analoge Positionen finden sich in der theoretischen Diskussion, welche eine Integration von sprachlichen und übergreifenden Kompetenzen und Bildungszielen zum Gegenstand haben. Beispielsweise trägt nach Werner Delanoy (2007a, S. 170) die erfahrungs- und schülerorientierte Beschäftigung mit Literatur in besonderer Weise zur Entwicklung der in diesem Abschnitt erwähnten übergreifenden Kompetenzen bei, weil sie als Diskursform unterschiedlichste Facetten und Bereiche „menschlicher Erfahrung in komplexer Weise anhand konkreter Subjekte zur Darstellung bringt“ und sie dabei zur Diskussion stellt. Im Unterschied zu vielen professionellen Diskursen und den damit verbundenen Fachdisziplinen setzt die Beschäftigung mit Literatur weniger Spezialwissen voraus. Sie schafft Denkräume und eröffnet Handlungsalternativen und kann in diesem Sinne auch als Denkschule für viele Lebensbereiche angesehen werden, die „nach interpretierendem Handeln verlangen“ (ebd.; vgl. auch Delanoy 2015, S. 25 und 2018, S. 146).

Interessanterweise erweitert ein anderer Interviewteilnehmer das Spektrum obiger Reflexion, indem er mediale Texte und *genre fiction* miteinbezieht, wobei er als Ausgangspunkt

das menschliche Grundbedürfnis nach Geschichten nimmt und erklärt: „I don't sign up to this idea that some people are purely technical and some people are purely humanistic. I think even computer scientists at a technical school / I think even they too have a need for stories and narratives.“ In seinen weiteren Ausführungen geht er von einer Unterrichtseinheit mit „some sort of comic about artificial intelligence“ (I-SpGym\17.rtf: 27–27) aus und bricht eine Lanze für den Einsatz literarischer Texte in allen Schultypen, auch technisch ausgerichteten Oberschulen. Zum Einstieg stellt er einen theoretischen Bezug zur kognitiven Narratologie (*theory of narrative*) her und verweist auf die sinngebende und sinnerzeugende Kraft von Narration als grundlegende menschliche Kognitionsform:

I guess on the theory of narrative / I guess a narrative physically shapes, gives meaning in a way and it is very easy. As far as I'm aware, when you're sitting in a lab somewhere for example for hours and hours looking at molecules in a petri dish or something, it is very difficult to understand in that moment, in the daily hard work of say science, to understand the meaning of what we are doing. And I really do think as a skill, **creative thinking – as in generating meaning and so telling yourself a story of what you are doing – is very important.**

And if you can get this in sort of suggestive input from other sources say comics, say short story, or something or film whatever, I think they give you a ready-made way to consider your own situation. [...] On a societal level, if more teaching was done in that direction, I couldn't see it as a negative thing. Surely it would be positive. (I-SpGym\17.rtf: 28–29; meine Hervorhebung)

Von Interesse sind in diesem Zusammenhang auf theoretischer Ebene die literatur- und kulturdidaktischen Ausführungen von Wolfgang Hallet (2004 und 2007b) zu literarischen Darstellungsformen als kognitive, soziale und kulturelle Schemata der Wirklichkeitskonstruktion, welche als Strukturmuster (Vorlagen) helfen, Wirklichkeit zu verstehen, modellieren und reflektieren.

Parallel dazu plädiert John McRae (2008) in seinem Beitrag *What Is Language and What Is Literature* für die Erweiterung der vier sprachlichen Fertigkeiten (*skills*) um eine fünfte Fertigkeit, und zwar „the skill of *processing and thinking*“ (ebd., S. 66; Hervorhebung im Original) als Grundlage für Text-, Welt- und Kulturverstehen. Wie schon aus dem Titel ersichtlich, wird literarischen Texten im erweiterten Sinn (bezogen auf ein möglichst breites Spektrum an Genres und Medien) eine wichtige Rolle zugeschrieben. Im Unterschied zu reinen Sachtexten bewegen sie sich nicht primär auf der kognitiven Mitteilungsebene, indem sie vor allem auf das Übermitteln von Informationen abzielen (*referential language use/reading*), sondern literarische Texte laden den Leser zum kreativen (kritischen) Dialog zwischen der dargestellten und seiner eigenen Lebenswelt (*representational language use/reading*) ein.

In Analogie zu den eben genannten zwei Arten des Lesens unterscheidet John McRae auch zwischen zwei Arten des Lehrens, dem *referential teaching* (mit primärem Fokus auf Informations- und Wissensvermittlung) und dem *representational teaching*, wo der Leser/Lerner aufgefordert und angeleitet wird, emotional und erfahrungsbezogen mit der

Welt des Textes in Interaktion zu treten. Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang folgender Auszug, wo er sein Konzept der *five (language) skills* darlegt:

Five skills offers [...] a *process-based* rather than a *product-based* approach. [...] Of course, information transfer on a purely referential level is vitally important in many fields of communication and language use. But it is limited in its applications to specialised areas of, particularly, professional language use. [...]

The development of the fifth skill, and the acquisition of processing skills, involves a refining of three levels of awareness in cognitive terms: *language awareness, text awareness, cultural awareness*. (ebd., S. 68–69; Hervorhebung im Original)

Ausgehend von der Grundannahme, dass Sprache und Realität sich situativ gegenseitig konstruieren (vgl. ebd., S. 71; siehe auch Lakoff und Johnson 2011) werden sowohl Inhalt (*what is said*) als auch Form/Sprache (*how it is said*) im gleichen Maße fokussiert. Insofern liegt das didaktische Potenzial dieses Ansatzes darin, dass die Lernenden durch die Beschreibung der speziellen Gestaltungsmittel eines Textes in Kombination mit der Frage nach ihrer Bedeutung, Funktion und Wirkung dafür sensibilisiert werden, dass die formale Analyse von (literarischen) Texten kein Selbstzweck sein muss/darf, sondern durchaus lebensweltliche Relevanz hat, indem sie zu „einem kompetenten Umgang mit Texten auch in ihrer außerschulischen Lebenswelt“ befähigt (Nünning und Surkamp 2006, S. 37; vgl. auch McRae 2008, S. 71). Dieser Aspekt fehlt jedoch durchwegs in den Reflexionen der befragten Lehrenden (siehe dazu Kap. 6.2, und 6.3 bezogen auf Zugänge, Textauswahl und Methoden der Literaturvermittlung).

Lag in diesem Abschnitt das Augenmerk auf Literatur als Ressource (Sprachenlernen, Zugang zu sich selbst, anderen und die Welt sowie Förderung allgemeiner übergreifender Kompetenzen), so verschiebt sich im nächsten der Fokus auf Literatur als Sachinhalt.

5.3.3 Literatur als Sachinhalt

[D]er Grund ist, dass ich eben glaube, dass ich sie mit Literatur auch ein bisschen füttern darf und soll, weil das wahrscheinlich ihre einzige Gelegenheit ist, mit eben englischer Literatur oder eben auch amerikanischer Literatur in Verbindung zu treten und eben deswegen vielleicht auch dann Türen zu öffnen.
(I-FoS\33.rtf: 26–26)

Aus Lehrersicht stellt Literatur nicht nur eine potenziell wichtige Ressource für das Sprachenlernen und die Förderung bzw. Integration übergreifender Kompetenzen im fremdsprachlichen Englischunterricht dar, sondern sie wird vor allem auch als Sachinhalt wahrgenommen. Basierend auf der Analyse beider Datenstränge (FB und I), gliedert sich dieser Abschnitt schwerpunktmäßig in zwei Bereiche:

- a) Literatur als Beitrag zur Allgemeinbildung: literarisch-kulturelle Bildung
- b) Literatur als Angebot, Option, Auszeit vom Regelunterricht

5.3.3.1 Beitrag zur Allgemeinbildung: literarisch-kulturelle Bildung

[M]anche Schüler, wenn sie nicht in der Schule mit Literatur in Verbindung kommen, werden sie es ihr Leben lang nie tun.
(I-FoS\42.rtf: 24–24)

Im Gegensatz zu den *RRL für Englisch* (Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2009, S. 60–65 und Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2010a, S. 49–57), wo explizite Verweise auf Literatur fehlen, sehen die Englischlehrenden selbst in der Arbeit mit literarischen Inhalten einen (wertvollen) fachspezifischen Beitrag zur Allgemeinbildung im Sinne von Vermittlung von Weltwissen,⁷³ Kultur- und Literaturwissen, wie folgende Aussagen aus den unterschiedlichen schulischen Handlungskontexten exemplarisch belegen:

Mittelschule (6.–8. Klasse)

B32: [M]ein Ziel ist es eben jetzt, den Kindern einfach einmal einen Überblick oder nicht einmal einen Überblick, sondern vielleicht nur, dass sie die Sachen mal gehört haben. [...] Ich habe sie mal gefragt vor ein paar Jahren: Wer kennt Robinson Crusoe? Dann waren es zwei von zwanzig und das ist eigentlich recht wenig. Und ich möchte einfach, dass sie Geschichten, Klassiker KENNENLERNEN. (I-MS\32.rtf: 13–13)

Sprachengymnasium und Gymnasien allgemein

B01: Man hat ja da auch sehr viel Freiheit noch, also jedenfalls wie es bei uns ist, es ist ja absolut nicht mehr so, dass man das und das durchmachen muss, aber ich denke schon, dass es einige Autoren gibt, die man wenigstens versuchen sollte anzusprechen. (I-SpGym\01.rtf: 58–58) [...] Es gibt schon einfach Autoren. Ich denk mir zum Beispiel in Englisch, wenn man Shakespeare gar nie gehört hat, das finde ich einfach schade. Das sollte nicht so sein. Es gibt auch andere, aber es macht auch Unterschiede, welcher Schultyp. (I-SpGym\01.rtf: 64–64; siehe auch I-SpGym\02.rtf: 66–66)

B22: [Eines meiner] Anliegen [ist], dass die Menschen in der Zeit, in der sie noch in der Schule sind, die Gelegenheit haben, sich mit sowas zu beschäftigen, was ja später nicht mehr der Fall sein wird, bei vielen. Auch zu ihrer Allgemeinbildung beizutragen, warum nicht. Das ist sicher ein Anliegen. (I-Gym-mix\22.rtf: 17–17; vgl. auch I-SpGym\18.rtf: 23–23)

Fachoberschulen

B36: Wobei natürlich gerade die Oberschule schon irgendwo auch zumindest zu einem Teil eine Allgemeinbildung bieten sollte, egal, ob es jetzt eine berufsbildende Oberschule ist oder nicht, und insofern auch eben Literatur den Platz haben soll. (I-Gym-mix\36.rtf: 23–23)

B51: Doch wissen, wer war Shakespeare. [...] sie irgendwie auch ein bisschen zu ihrem Glück zwingen, also das muss sein. Da bin ich schon überzeugt, aber [...] [i]rgendwie schauen, dass es nicht zu viel wird, weil dann geht der Schuss nach hinten. (I-FoS\51.rtf: 24–24)

Im Sinne eines konventionellen Bildungsanspruches sollen die Lernenden wichtige englischsprachige Autoren und Werke kennenlernen (sei es auch nur in Form von *graded readers*), kulturelle, literarische, landeskundliche und thematische Einblicke gewinnen und dabei ihr Allgemein- und Weltwissen erweitern. Teilweise werden literarische Werke auch, wie eine Befragte es formuliert, „im Bereich der Landeskunde“ behandelt, wobei sie als konkretes Beispiel *The Great Gatsby* anführt (vgl. I-FoS\14.rtf: 13–13). Ein Be-

⁷³ Weltwissen definiert im weitesten Sinn nach Carter und Long (1997, S. 48) als „experience, or knowledge of the world, life and people“.

fragter erweitert das Spektrum um eine interessante Facette und beschreibt fremdsprachlichen Literaturunterricht auch als Ort, wo Lernende die Gelegenheit erhalten, „Handlungen und Figuren kennenzulernen, die immer wieder in anderen Medien (Filmen, Fernsehen usw.) erwähnt und zitiert werden“ (FB\17: 7–7). In diesem Zusammenhang äußert sich eine weitere Interviewteilnehmerin überzeugt, dass

es für [einige Schülerinnen und Schüler] PERSÖNLICH ein gutes Gefühl ist, auch ihr ALLGEMEINWISSEN zu erweitern. Also, wenn sie wissen, das hat der und der geschrieben, das war Shakespeare. Also es ist so ein Gefühl von STOLZ, das sie auch haben, da sie sich in der Literatur auskennen, dass sie etwas Wichtiges GELESEN haben. (I-Gym-mix\28.rtf: 14–14)

Aus literaturdidaktischer Sicht können obige Aussagen mit Modellen von FLU als *cultural enrichment* korreliert werden. Der didaktische Schwerpunkt liegt dabei entweder auf *literature as content of study* oder auf *literature as resource for cultural, personal and language enrichment* (vgl. dazu exemplarisch Collie und Slater 1987; Carter und Long 1997; McKay 2001; Paran 2008). Zudem kann er – je nach Situation, Lernergruppe und Zielsetzung – zwischen den Polen hin- und herpendeln, wie auch die Lehrersicht- und Erfahrungsweisen bestätigen, wo unterschiedliche Funktionszuschreibungen in wechselnden Kombinationen oftmals gemeinsam auftreten.

Im Gegensatz dazu spielt literarisch-ästhetische Bildung als Unterrichtsziel in den Aussagen der Lehrenden eine recht untergeordnete bis keine Rolle. Literarische Darstellungsformen als eigene Diskurssysteme und Konventionen, die, so Wolfgang Hallet (2017a, S. 232), „die Lesenden kennen und aktivieren müssen, um das spezifisch Literarische zu erkennen“, werden kaum thematisiert. Der Fokus liegt auf sinnverstehendem, identifikatorischem Lesen und die Auseinandersetzung konzentriert sich auf die thematisch-inhaltliche und affektiv-emotionale Ebene (siehe dazu u. a. Kap. 6.2.1 und 6.2.2). Wenn überhaupt, beschränkt sich das Metavokabular in Bezug auf Literatur in den meisten Schultypen auf einige wenige Grundbegriffe, „damit [die Schülerinnen und Schüler] sich verständigen können, weil wir halt kein Sprachenlyzeum sind“ (I-Gym-mix\16.rtf: 26–27). Es fällt auf, dass die Gesprächsteilnehmerin sich genötigt sieht, sofort eine Rechtfertigung mitzuliefern.

Schaut man sich die Beschreibungen zu den Grundausrichtungen der verschiedenen Oberschultypen in den *RRL für die Oberschule* (Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2010a; 2010b) genauer an, zeigt sich, dass nur in den Sprachgymnasien und den klassischen Gymnasien kulturelle und literarisch-ästhetische Kompetenzen in der Fremdsprache explizit als fachspezifische Inhalte Platz finden.⁷⁴ Deshalb ist es keineswegs verwun-

⁷⁴ So liegt im Sprachgymnasium der Schwerpunkt auf dem Studium mehrerer Sprachen und Kulturen und befähigt „die Schülerinnen und Schüler, sich in einem plurikulturellen Kontext angemessen zu ver-

derlich, dass nur in diesen zwei Oberschultypen literarische Kompetenzen als eigenständige Kategorie von einigen Befragten explizit thematisiert wurden (vgl. SpGym\25.rtf: 29–29). Aber sogar hier wird die sprachenübergreifende Verantwortung für diesen Bereich hervorgehoben. So spricht beispielsweise eine Lehrerin von einer *literary toolbox*, welche sprachenübergreifend konzipiert und sprachübergreifend Verwendung finden sollte:

[W]ir haben ja, wenn ich an das Gymnasium denke, viele verschiedene Sprachfächer. Es hilft sehr, wenn ich an die *toolbox* denke, wenn Deutsch und Latein, das sind, glaube ich, doch die Schlüsselfächer, wo sehr, sehr vieles an grundlegender Arbeit getan wird. [...] Deutsch deshalb, weil sie sehr viel früher mit literarischen Texten konfrontiert werden und Werkzeugen. [...] [Latein, weil sie] dieses Sich-Vertiefen in einen Text lernen. [...]

Und da denke ich mir, sehe ich mich als Englischlehrerin nur als ein Teil der ganzen Maschinerie. [...] [Die Schüler] müssen lernen, da gibt es eine *toolbox* für alle Sprachen und für das literarische Lernen in allen Sprachen, und da gibt es natürlich Unterschiede, die man herausarbeitet, aber eben auch vieles, das gemeinsam funktioniert. (I-SpGym\38.rtf: 20–20)⁷⁵

In den anderen Schultypen bleibt wegen ihrer bereichsspezifischen Ausrichtung mit Fokus auf Alltags- und Fachsprache wenig Platz für Allgemeinbildung und dementsprechend auch für Literatur (siehe dazu Kap. 7.2 und 7.2.2 bezogen auf den schulstrukturellen Handlungskontext als externer Einflussfaktor der Genese und Veränderbarkeit von Lehrersichtweisen).

Mit Blick auf den erweiterten Bildungsauftrag der Schule wird der Bildungssinn und -wert von Literatur generell in keiner Schulstufe und in keinem Schultyp in Frage gestellt. Gemäß dieser Auffassung werden literarisch-kulturelle Kompetenzen zwar prinzipiell als „ganz wichtig“ erachtet, aber da sie nicht „fachspezifisch“ definiert und verortet sind, so eine Befragte, sind alle bzw. niemand konkret dafür zuständig (vgl. Kap. 3.1.1 zu den *RRL* und 3.1.2 zum *GeR*). Mit anderen Worten, die Schülerinnen und Schüler sollten zwar „allgemein Zugang zur Literatur finden, aber das ist nicht nur meine Aufgabe. Also, es ist allgemein und deshalb kann ich das allein nicht schaffen“ (I-Gym-mix\26.rtf: 28–28). Natürlich können Mutter- und Zweitsprache (Deutsch und Italienisch) als Ausgangs- und Bezugspunkte für literarisches Arbeiten in der Fremdsprache dienen. Es stellt sich aber die Frage, ob dieser Transfer auf Schülerseite ohne spezielles Training und gezielte Hilfestellung gelingen kann:

Können die Schüler das, was sie in der Muttersprache lernen, Literaturinterpretation, übertragen auf die Fremdsprache? Das MACHEN sie ja in drei FÄCHERN, das machen sie ja auf Deutsch,

ständigen und zu integrieren“; das klassische Gymnasium seinerseits legt den Schwerpunkt auf das Studium der Antike, kombiniert mit einer vertieften sprachlich-literarischen, philosophischen und historischen Bildung (vgl. Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2010a, S. 17–18).

⁷⁵ Vgl. auch Interview (SpGym\05.rtf: 51–51), in dem der Befragte in Zusammenhang mit der Lehrerrolle im Literaturunterricht von einem Rucksack voller Strategien spricht, der den Lernenden auf ihrer Reise in und durch die Literatur mitgegeben werden soll (siehe auch Kap. 6.4.2 zur Lehrerrolle und Funktionsverständnis).

das machen sie auf Italienisch und dann GEGEBENFALLS in der Fremdsprache. Können sie das rüberholen und anwenden? (I-Gym-mix\24.rtf: 21–21)

Die Antwort auf diese Fragestellung bleibt offen. Für Gillian Lazar (1993, S. 14) wäre es ein Trugschluss zu erwarten, dass Schülerinnen und Schüler so nebenbei – nur durch sporadische „exposure to literary texts“ (sei es in der Erst- oder der Fremdsprache), ohne zielgerichtete und systematische Anleitung – literarische Kompetenzen bewusst entwickeln und systematisch aufbauen könnten.

Horizontenerweiterung (Allgemeinbildung, Weltwissen, Einblicke in andere Kulturen und Lebensweisen) sowie idealerweise auch Freude, Interesse an englischsprachiger Literatur und Kultur wecken und erhalten, werden in diesem Bereich als vorrangige Ziele beschrieben (vgl. exemplarisch (I-Gym-mix\30 und I-Gym-mix\22). Gemäß dieser Sichtweise tut etwas Literatur im Sinne von Horizontenerweiterung prinzipiell den Schülerinnen und Schülern aller Schultypen gut, so die Überzeugung der Mehrzahl der Befragten (siehe exemplarisch I-Gym-mix\24.rtf: 28–28, vgl. auch I-FoS\33.rtf: 26–26 und I-FoS\42.rtf: 24–24).

Da jedoch im Kontext der Südtiroler Mittel- und Oberschulen kein Ort für Literatur ausgewiesen ist (siehe Kap. 3.1 ff und Kap. 5.1), werden der Einsatz und die Arbeit mit literarischen Texten und Inhalten maßgeblich von den persönlichen Überzeugungen der Lehrenden in Kombination mit pragmatischen Anforderungen des jeweils schulspezifischen Handlungskontexts beeinflusst. Vor allem an den Fachoberschulen sieht sich Literatur aufgrund anderer Prioritäten und des damit verbundenen Zeitdrucks an den Rand gedrängt. Folglich „muss man dann Jahr für Jahr abwägen, ob es Sinn macht, etwas Literarisches einzufügen oder nicht, obwohl ich eben der Auffassung bin, jeder Schüler sollte ein literarisches Werk gelesen haben in der Oberschulzeit“ (I-FoS\11.rtf: 40–40), so die Aussage eines Lehrers an einer Fachoberschule mit touristischem Schwerpunkt, in der auch eine Portion Bedauern mitschwingt.

Dies führt dazu, dass Literatur oftmals als Angebot, Option bzw. Ergänzung zum oder Auszeit vom Regelunterricht wahrgenommen wird. Die Datenanalyse hat ergeben, dass Zeitfaktor, andere Prioritäten, die Lernergruppe (Lehrereinschätzung von Interesse, Einstellungen und Kompetenzen) sowie das eigene Funktionsverständnis als Fremdsprachenlehrerin/-lehrer und der eigene Bezug zur Literatur/zum Lesen die zentralen Varianzfaktoren sind, nach denen Lehrende ihr unterrichtendes Entscheiden und Handeln in diesem Bereich ausrichten (siehe dazu die Ausführungen in Kap. 7 und Unterkapitel zu den Faktoren der Genese und Veränderbarkeit von Lehrersicht- und Erfahrungsweisen).

5.3.3.2 Literatur als Angebot bzw. Ergänzung zum Regelunterricht

Korreliert man bei der Analyse der Interviews die Kategorie *Literatur als Beitrag zur Allgemeinbildung* mit der Kategorie *Literatur als Angebot bzw. Ergänzung* und vergleicht

die Häufigkeit der Nennungen pro Kategorie, fällt auf, dass sowohl in der Gruppe der gemischten Gymnasien (Gym-mix) als auch bei den Fachoberschulen (FoS) Literatur zwar als bildungsrelevant und wichtig angesehen wird, gleichwohl gehört sie nicht zum eigentlichen Kerngeschäft, da vor allem in der Oberstufe (11.–13. Klasse) die bereichsspezifische Fachsprache zusätzlich zur Alltagssprache ins Zentrum der Unterrichtstätigkeit rückt.

Für die Mittelschule (6.–8. Klasse) fällt dies nicht so sehr ins Gewicht, da der Schwerpunkt auf Alltagssprache und Kommunikation liegt. Fiktionale Texte und Geschichten (u. a. auch *graded readers*) liefern hierfür stimulierende sprachliche und thematische Inhalte und werden vorrangig funktional für das Sprachenlernen wahrgenommen. In den Sprachgymnasien wiederum lässt sich aufgrund der sprachlich-kulturellen, interkulturellen Ausrichtung Literatur relativ leicht im Bereich der Fachinhalte verorten (siehe *RRL für die Gymnasien* 2010, S. 18).

	MS (N = 4)	SpGym (N = 9)	Gym-mix (N = 18)	FoS (N = 8)	Total N = 39)
Beitrag zur Allgemeinbildung (Welt-/Kultur-/Literaturwissen)	1	4	8	5	18
Literatur als Angebot bzw. Ergänzung	0	2	6	6	14

Somit kann Literatur als Angebot und Ergänzung in allen Handlungskontexten sporadisch eingebaut werden, gemäß der Devise: „Aber hin und wieder dann auch wieder etwas Literarisches zu machen, war mir schon ein Anliegen, auch als Ergänzung“ (I-Gym-mix\22.rtf: 23–23; vgl. auch I-Gym-mix\24.rtf: 18–18; I-Gym-mix\29.rtf: 41–41).

Indessen stellt eine andere Befragte mit Nachdruck klar, dass an ihrer Schule keine Literatur unterrichtet wird, trotzdem lässt sie die Option offen, indem sie die Entscheidung eines kleinen literarischen Einschubes an die Schülerinnen und Schüler delegiert: „[W]e don't teach literature as such. So, I always offer it in my fourth years if they [the students] want a Shakespeare module“ (I-Gym-mix\23.rtf: 14–14; meine Hervorhebung). Durch die Verwendung des Personalpronomens „we“ im ersten Teil verleiht sie ihrer Aussage zusätzliche Autorität, indem sie sich als Sprachrohr ihrer Schule (der schulischen *community of practice*, i. e. Fachschaft) positioniert. Hingegen im zweiten Satz wechselt sie von „we“ auf „I“ und unterstreicht dadurch nicht nur ihr Eigenständigkeit innerhalb der Fachschaft, sondern räumt auch gleichzeitig den Schülerinnen und Schülern ein bestimmtes Mitspracherecht bei der Auswahl der Inhalte ein, welche als Option auch literarisch sein können – in diesem konkreten Fall eine Einheit zu Shakespeare.

Vor allem in den Fachoberschulen ist der Spielraum für Inhalte außerhalb der Bereiche Alltagskommunikation und bereichsspezifische Fachsprache recht knapp bemessen (siehe Kap. 7.2.2.4), ein Kontextfaktor, der von den Englischlehrenden unterschiedlich

thematisiert wird (siehe auch Kap. 7.1.1). Dazu die vergleichende Gegenüberstellung dreier Aussagen von Englischlehrenden an unterschiedlichen Fachoberschulen:

Prinzipiell ist Literatur sicher einerseits interessant und auch vom Allgemeinwissen her und von der Persönlichkeitsbildung her sicher sehr nützlich und hilfreich auch für die Weiterentwicklung. **Jetzt logisch, wenn man dann bedenkt, dass die Zeit limitiert ist**, komme ich dann an meine Grenzen. [...]

[Sie sollten] sich nicht [damit] beschäftigen, kann man nie sagen. Die Frage ist halt, irgendwo muss man Prioritäten setzen als Lehrer. **Und wir in unserer Fachgruppe haben gesehen**, wir haben halt diese Themen und Kompetenzen, die wir vermitteln müssen, und wenn wir dann mit drei Wochenstunden / Es bleibt uns einfach auch nicht viel Zeit, die wir mit Literatur verbringen können. (I-FoS\13.rtf: 25–25; meine Hervorhebung)

Literatur wird der Bildungswert und -sinn nicht prinzipiell abgesprochen, jedoch in ihrem konkreten Handlungskontext und Unterricht sieht die Befragte wenig bis keinen Platz dafür. Als Begründung verweist sie sofort auf den Zeitfaktor und die Verantwortung der Lehrperson, in Abwägung der zahlreichen Anforderungen und Optionen zielgerichtet, auf den Schultyp und die Lerngruppe abgestimmte Entscheidungen zu treffen und Prioritäten zu setzen (siehe dazu auch Kap. 7.2 und Unterkapitel).

Ihre Argumentation wird durch die sprachlichen Formulierungen (siehe meine Hervorhebung in der Stellungnahme) verstärkt, die von Beginn an erahnen lassen, wie die Entscheidung ausfallen wird, nämlich gegen Literatur. Auch betont sie durch die Verwendung des Personalpronomens „wir“ ihre Zugehörigkeit zur schulischen *community of practice* der Englischlehrenden, hebt die Existenz geteilter Erfahrungsräume und Denkstile hervor und verortet ihre Entscheidung in der gängigen und etablierten Praxis ihrer Schule⁷⁶ (vgl. diesbezüglich auch Wieser 2008, S. 16). In diesem Sinn kann der schulstrukturelle Handlungskontext nach Joachim Appel (2000, S. 97) als „konzeptueller Rahmen“ beschrieben werden, „innerhalb dessen die Befragten fremdsprachliche Konzepte verstehen und bewerten“. Dadurch sind sprachliche Äußerungen nicht nur als personenbezogen zu sehen, sondern immer auch als „statements of connection“ (vgl. Freeman 1996, S. 744), mit anderen Worten sozial geprägt und Ausdruck von Gruppenzugehörigkeit mit geteilten Erfahrungsräumen.

Im Gegensatz zur ersten Befragten scheint es dem zweiten Befragten ein persönliches Anliegen zu sein, hin und wieder etwas Literarisches als Einschub zu machen, wie sich aus nachfolgender Aussage herauslesen lässt:

⁷⁶ Vgl. dazu die Lehrerstudie von Dorothee Wieser *Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden* (2008). In dieser Interviewstudie setzt Dorothee Wieser einen doppelten, sich wechselseitig ergänzenden Schwerpunkt. Zum einem legt sie den Fokus auf die individuellen Vorstellungen der befragten Referendare und Lehrenden. Zum anderen werden sie auch als Handelnde (Aktanten) in einem spezifischen schulischen Handlungskontext untersucht. In diesem Zusammenhang ist auch das dort diskutierte Konzept individueller und geteilter Erfahrungsräume von Interesse.

Es ist jetzt in den letzten Jahren ein-/zweimal vorgekommen, dass ich literarische Werke sogar einbringen konnte, da ich mit dieser Klasse relativ gut vorankam und dann noch unter Anführungszeichen Zeit übrig hatte, wo man eigentlich nie Zeit übrig hat im Unterricht. (I-FoS\11.rtf: 40–40)

Der Befragte äußert sich erfreut, dass es ihm in den letzten Jahren ein oder zweimal gelungen ist, „literarische Werke sogar einzubringen“, wobei die Machbarkeit ausschließlich von äußeren Faktoren abhängig gemacht wird – die Klasse hat gut gearbeitet, deshalb konnte der reguläre Stoff schneller abgewickelt werden. Auch hier wird Literatur nicht wirklich als Teil des Regelunterrichts bzw. des Jahresplans angesehen, sondern als Ergänzung dazu oder Auszeit davon, sollten die Kontextfaktoren es erlauben.

Schon bei einer oberflächlichen Lektüre des dritten Beispiels fällt auf, dass hier die Befragte Literatur – wenn auch in kleinen Mengen – als wichtigen und integralen Teil ihres Englischunterrichts betrachtet und wertschätzt. Im Unterschied zu den vorherigen Stellungnahmen macht sie das Für und Wider von Literatur in ihrem Englischunterricht nicht primär abhängig von kontextuellen Faktoren, sondern, wie sie vorweg klarstellt, „das wähle ich“, im Sinne von *das entscheide ich*.

Warum sollen sich Schüler mit literarischen Texten beschäftigen? **Das wähle ich**. Also ich mache nicht sehr viel Literatur, aber wenn wir Literatur machen, dann mache ich den Schülern immer klar: **Also Leute, wenn ihr es nicht von mir irgendwie vermittelt bekommt, dann werdet ihr das NIE mehr machen und das geht nicht, das kann nicht sein**. Also ihr müsst schon mal von eben Shakespeare oder Ralph Ellisons *Invisible Man* [gehört haben]. Und ja, da steckt natürlich immer sehr viel Philosophie drinnen [...].

Also die technischen Schüler sind extrem – keine Ahnung – philosophisch, finde ich, und sie finden GANZ tolle Lösungen. [...] Da fällt mir jetzt gerade ein. Ich habe mit ihnen eine Dokumentation geschaut. Die Dokumentation heißt *Human*, und ich denke, das ist auch Literatur [...]. 200 Menschen oder so aus 60 Ländern wurden interviewt und sie sprechen über verschiedene Themen wie Liebe, Lebenssinn, Geld, Erziehung usw. Und dann habe ich die Schüler gefragt, was bedeutet es denn für euch: *What is human? What makes a person human?* Und dann haben mir zwei drei Schüler – sie mussten dann in Gruppen arbeiten – eine FORMEL geliefert, was es bedeutet, HUMAN zu sein. Und ich denke mir / Also der *approach*, der Zugang, ist wahrscheinlich ein anderer von einem – keine Ahnung von wem. [...] Also ich bin immer wieder erstaunt, wie Schüler z. B. in einer Gleichung – und die Gleichung haben sie mir dann super erklärt – wie sie in einer Gleichung festhalten können, was es bedeutet, Mensch – also *human*, menschlich – zu sein. (I-FoS\33.rtf: 15–15)

Erwähnenswert ist, dass die Lehrerin konsequent das Personalpronomen „ich“ verwendet und im Unterschied zum ersten der drei Fallbeispiele in dieser Reihe vollkommen auf „wir“ als schulische *community of practice* verzichtet. Dadurch betont sie auch sprachlich, dass für sie ihre persönlichen fachbezogenen Überzeugungen handlungsleitend sind, welche sie angepasst an ihren spezifischen Handlungskontext in die Praxis umsetzt. Während sie im ersten Absatz argumentiert, warum ein wenig Literatur auch in einer technischen Oberschule ein absolutes Muss ist, verlagert sich im zweiten Teil der Fokus auf die Schülerinnen und Schüler und auf die Beschreibung eines konkreten Unterrichtsverlaufs mit einem (im erweiterten Sinn) literarischen Inhalt. Indem sie ihre Schüler als „extrem

philosophisch“ charakterisiert, baut sie eine Brücke zwischen literarischem Unterrichtsinhalt und spezifischer Lerngruppe, auf welche Themenauswahl und Aufbereitung zugeschnitten sind.

Die Befragte plädiert auch dafür, an technischen Schulen einfach Literatur zu wagen (vgl. I-FoS\33.rtf: 15–15), mit dem Hinweis, dass Zugang prinzipiell immer möglich ist, unter der Voraussetzung, dass es gelingt, die Gruppe zu motivieren und Bezug zu schaffen (vgl. auch I-Gym-mix\29.rtf: 36–36; I-SpGym\18.rtf: 25–25). Es besteht für sie kein Widerspruch zwischen Ausrichtung der Schule und literarisch-philosophischen Themen und Inhalten. In ihrer persönlichen und fachbezogenen Überzeugung sind sie komplementär und ergänzen sich wechselseitig, denn technisch ausgerichtete Schüler haben teilweise ihre ganz eigenen Zugänge auch zu literarisch-philosophischen Fragestellungen und finden ihre eigenen faszinierenden Lösungswege, wie z. B. wenn sie anhand einer Formel oder Gleichung zu veranschaulichen versuchen, was es aus ihrer Sicht bedeutet, Mensch zu sein. Bemerkenswert ist zudem die Art und Weise, wie die Lehrperson von ihren Schülerinnen und Schülern spricht, die Wertschätzung, die sie ihnen entgegenbringt, sowie die Offenheit, Neugierde und Begeisterung, die sie für ihre Ideen, Gedanken und Lösungen an den Tag legt. Dadurch verwandelt sich die Klasse in einen Ort, wo Erfahrungen mit Literatur gemacht und geteilt werden (vgl. dazu Kimes-Link 2013, S. 10 und Carroli 2008, S. 96 mit ihren Ausführungen zur Klasse als „hermeneutic community where students share their interpretations and reading approaches“).

Sieht man Literatur primär als Option und Ergänzung zum Regelunterricht, stellen auch die Einstellungen und Reaktionen der Schülerinnen und Schüler eine nicht zu vernachlässigende Variable dar, denn „es hängt ganz davon ab, wen ich vor mir habe. Also wenn ich merke, es ist keine *sensibilità*, Sensibilität, vorhanden, dann mach ich das nicht“ (I-FoS\51.rtf: 20–20). Auch der Aspekt Zeitaufwand (sowohl in der Vorbereitung als auch in der Klasse) *versus* Ertrag ist aus Lehrerperspektive von Bedeutung. Einige Befragte thematisieren die zeitaufwendige Vorbereitung (vgl. FB\14: 8–8 bezogen auf die Arbeit mit aktuellen Materialien) und die damit einhergehende Frustration, sollte

- a) der Unterricht nicht den Erwartungen entsprechen: „Der Zeitaufwand ist hoch; das Ergebnis kann oft nicht den zuvor gesteckten Erwartungen gerecht werden“ (FB\06: 8–8) oder/und
- b) trotz aufwendiger Vorbereitung der Funke nicht auf die Lernenden überspringen, da „sich Schüler beispielsweise nicht für die Inhalte interessieren (lassen)“ (FB\56: 8–8).

Die befragten Lehrerenden sehen sich durchwegs als Türöffner, die Zugang schaffen, Kontakt ermöglichen, mit anderen Worten ein Angebot unterbreiten (siehe auch Kap. 6.4.2 zur Lehrerrolle und zum Funktionsverständnis). Sollte aber kein Interesse auf Schülerseite vorhanden sein, dann sind „die Mühe und der Einsatz wenig lohnend“ (I-

Gym-mix\24.rtf: 18–18), wie eine Interviewpartnerin stellvertretend für mehrere verläutert lässt (siehe dazu u. a. Kap. 7.2.1 zu den klassen- und schülerbezogenen Einflussfaktoren).

Betrachtet man die Funktionszuschreibungen der Lehrenden hinsichtlich FLU, sind folgende zwei Fragestellungen aus Lehrersicht von zentraler Relevanz:

- a) Lässt sich Literaturunterricht mit dem fremdsprachlichen Bildungsauftrag in Einklang bringen und in den schulspezifischen Kontext integrieren?
- b) Wenn ja, wie und wo? Mit anderen Worten, welche Zeitgefäße lassen sich im curricularen Unterricht und/oder in den Wahlpflicht- und Zusatzangeboten dafür finden?

Im Vergleich zu den Oberschulen ergeben sich an der Mittelschule (6.–8. Jahrgangsstufe) – aufgrund der breiteren Palette an Wahlpflicht- und Wahlangeboten – größere Spielräume und Möglichkeiten im außercurricularen Bereich, welche vor allem für Lesemotivation und -förderung (z. T. auch sprachenübergreifend mit Italienisch) genutzt werden können (vgl. I-MS\03.rtf: 27–27 und MS\32.rtf: 33–33). Dabei steht das individuelle extensive Lesen als individuelles Erlebnis (*reading for pleasure*) im Zentrum, mit der Schulbibliothek als wichtigem Dreh- und Angelpunkt.

Alternativ dazu berichtet eine Oberschullehrerin von einem anderen im Regelunterricht integrierten Modell. Klassenübergreifend wird in der 12. Jahrgangsstufe ihrer Schule eine der drei wöchentlichen Englischstunden gebunden. In diesem Zeitfenster können die Schülerinnen und Schüler wählen, ob sie an einem Kurs zur Vorbereitung auf die *Cambridge* Sprachzertifikate teilnehmen oder den englischen Literaturclub besuchen möchten (vgl. I-Gym-mix\30.rtf: 38–38; siehe auch FB\30: 6–6). Die Befragte begrüßt die Initiative, da sie eine Möglichkeit eröffnet, Literatur in den Unterricht hereinzuholen, bedauert aber gleichzeitig, dass die Schülerinnen und Schüler zur Wahl zwischen zwei Angeboten gezwungen werden, die beide ihre Berechtigung und Wichtigkeit im fremdsprachlichen Englischunterricht haben. Dieselben Einwände werden nach Aussage der Lehrerin auch von einigen Schülerinnen und Schülern eingebracht. Ein anderer Oberschullehrer bringt eine weitere Facette ins Gespräch, indem er die Lektüre eines Buches freier Wahl als Ansatz zur Begabtenförderung präsentiert, während die restliche Klasse an grundlegenden Fertigkeiten und Inhalten arbeitet (vgl. I-FoS\11.rtf: 37–37).

In diesem Zusammenhang sei vermerkt, dass interessenterweise die Befragten im Fragebogen mehrmals auf Literatur als Unterhaltung, Auflockerung und Abwechslung (zweckfrei und losgelöst sowohl von inhaltlichen als auch sprachlichen Zielsetzungen) Bezug nehmen – eine Betrachtungsweise, die in den Interviews explizit nicht in dieser Art und Weise vorkommt. Dieser Aspekt ist mir erst im Zuge der Interviewauswertung und der Integration beider Instrumente aufgefallen, deshalb war es nicht mehr möglich, diesbezüglich gezielt nachzufragen.

Im nächsten Abschnitt werden zunächst die Lehr- und Lernziele von FLU dargestellt, welche sich aus den bislang diskutierten Funktionszuschreibungen ableiten lassen und somit die Lehrerperspektive reflektieren, um dann das gesamte Kapitel mit einem zusammenfassenden Fazit abzuschließen.

5.4 Lehr- und Lernziele: sprachlich, übergreifend, inhaltlich

It goes without saying that the core aim of a language classroom is to teach and practice language. However, once we use literature in the language classroom, we need to think about why we are doing it, and what our approach to literature and its use in the classroom is.
(Paran und Robinson 2016, S. 27)

Mit Blick auf die aus Lehrersicht zentrale Ziel- und Inhaltsdiskussion geht es im Kern darum, abzuwägen und zu klären, ob Literatur nur ein Lernziel an sich ist oder ob sich an ihr andere Lern- und Bildungsziele des fremdsprachlichen Unterrichts festmachen lassen.⁷⁷ Die Analyse der Daten hat gezeigt, dass es sich aus der Perspektive Südtiroler Englischlehrender um ein Sowohl-als-auch handelt.

Ausgehend von den bereits skizzierten Funktionsbeschreibungen lassen sich die Lehr- und Lernziele von FLU auf Lehrerseite grobmaschig in drei Gruppen unterteilen. Diese Dreiteilung macht aus Gründen der Übersichtlichkeit und Systematik Sinn, soll aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass bei der Datenauswertung eine eindeutige Zuordnung der Lehreraussagen zu einer einzigen Kategorie keineswegs immer möglich war, da die Übergänge zwischen den unterschiedlichen Zielsetzungen oftmals fließend und die damit einhergehenden Ansprüche komplementärer Natur sind.

Literatur als Ressource (sprachliche, persönlichkeitsbildende und übergreifende Zielsetzungen)

- sprachlich-diskursive Kompetenzen (Reden und Schreiben über Texte in der Fremdsprache) fördern
- Lese- und Textkompetenz in der Fremdsprache entwickeln und fördern
- durch belangvolle Themen und persönlichen Bezug zur affektiven, kognitiven und kritischen Auseinandersetzung anregen (allein und im Austausch mit anderen)
- Sprache als Ganzes erleben und genießen sowie Lust auf Sprache wecken und vermitteln
- Wortschatz erweitern sowie spielerische und kreative Beschäftigung mit Sprache ermöglichen und fördern

⁷⁷ Birgit Schädlich (2009) geht in ihrer empirischen Studie, welche literaturwissenschaftliche Seminare aus der doppelten Perspektive der Lehrenden und Studierenden beleuchtet, auf universitärer Ebene einer ähnlichen Fragestellung nach.

-
- zur Entwicklung persönlichkeitsbildender und allgemein übergreifender Kompetenzen beitragen (personale und soziale, kulturelle und interkulturelle Kompetenzen, vernetztes kritisches Denken, Problemlösung, Kreativität u. a. m)

Literatur als Sachinhalt: Zugang und Beitrag zur literarisch-kulturellen Bildung

- Freude und Interesse an Literatur und Kultur wecken – Zugang schaffen
- grundlegendes kulturelles und literarisches Wissen sowie Einblicke erwerben (Beitrag zur Allgemeinbildung und zum Weltwissen)
- Sprache, Kultur und Werte vermitteln
- Interesse und Freude am Lesen und der fremdsprachlichen Literatur wecken und fördern

Literatur als Angebot und Ergänzung zum Regelunterricht

- Literatur als Genuss und persönliche Bereicherung entdecken und erleben
- Abwechslung und Unterhaltung (Auszeit vom Regelunterricht)
- Differenzierung: Lesen als Zusatzaktivität für ‚gute‘ Schüler (Motivation und Belohnung)

Implizit schwingt auch in vielen Lehreraussagen die Frage mit: „Wie kann ich Literatur so nutzen, dass ich sie gewinnend für den Fremdsprachenunterricht einsetze?“ (I-SpGym\38.rtf: 36–37), wobei in diesem Zusammenhang sowohl fremdsprachliche als auch übergreifende Zielsetzungen in den Argumentationen der Lehrenden eine Rolle spielen. De facto geht es auch aus Lehrersicht, ähnlich wie im literaturdidaktischen Diskurs (vgl. (Steinbrügge 2016)), darum zu klären, wo eigentlich das fremdsprachendidaktische Potenzial literarischer Texte im Vergleich zu anderen Inhalten/Textsorten liegt.

Ein holistischer, integraler Ansatz dient als Bindeglied zwischen Sprache, Text/Thema und Person. In den kommunikativen und erfahrungsbezogenen Zugängen, die von den meisten Lehrenden in ihren Aussagen propagiert werden, gelten Sprache und Literatur nicht länger als „separate entities“ (Paran 2006, S. 2), sondern FLU (weit mehr als sein muttersprachliches Pendant) muss immer auch Sprachunterricht sein und darf als solcher nicht losgelöst vom fremdsprachlichen Lehr- und Lernkontext gedacht werden, so die deklarierte Auffassung der Befragten. Nichtsdestoweniger ist Literaturunterricht aufgrund der ihm eigenen emotionalen, personen- und erfahrungsbezogenen Komponente bedeutend mehr als bloßer Sprach- oder bloßer Sachunterricht, wie sich aus obiger Übersicht der Lehr- und Lernziele herauslesen lässt.

Ausgehend von dieser Prämisse ist es kaum verwunderlich, dass die befragten Lehrenden FLU in klarer Abgrenzung zum traditionellen, wissens- und textbasierten Literaturunterricht definieren. Ihre Bezugspunkte hierfür sind

- der Literaturunterricht, den sie oftmals selbst als Lerner in der Mutter- und Zweitsprache (Italienisch) erlebt haben und den sie vor allem im fremdsprachlichen Kontext kritisch bewerten

B45: Ich erinnere mich, wir haben in der dritten Oberschule im Italienischunterricht die *Divina Commedia* gelesen. Das war der Horror. Das war Satz für Satz / Wir haben in den ganzen Sätzen, die dort standen, wahrscheinlich von zehn Wörtern acht nicht verstanden. Und noch dazu, der ganze komplexe Hintergrund zu den Figuren, zu den historischen Anspielungen, das war alles fremd. Ja also, diese *Divina Commedia* zu interpretieren, war eine Tortur. (I-Gym-mix\45.rtf: 31–31; vgl. auch I-Gym-mix\16.rtf: 12–12)

B14: Ich habe die [Name der Schule, eine berufsbildende Schule] besucht, wir hatten drei Wochenstunden, also das war sehr knapp. [...], aber ich muss echt sagen, es wäre vielleicht toll gewesen, weniger Sachen zu machen und dann DA ein bisschen mehr zu verstehen. Wir haben Zusammenfassungen bekommen, [die Lehrerin] hat uns auch so eine Art Interpretation vorgegeben und die haben wir dann lernen müssen. Also dann ist es weniger darum gegangen, was wir sozusagen aus einem Stück, aus einem Buch mitgenommen haben. Und unsere Meinung zu diesen Dingen, ja, das wurde nicht unbedingt Teil des Literaturunterrichts. (I-FoS\14.rtf: 8–8)

- die Abgrenzung zum Literaturunterricht im Fach Italienisch (Zweitsprache) und z. T. auch im Fach Deutsch (Muttersprache), welche sich – laut Lehrer rückmeldungen – im höheren Maße dem tradierten Paradigma verpflichtet fühlen als der fremdsprachliche Englischunterricht⁷⁸

B24: [Die Schülerinnen und Schüler] haben öfters ganz klar dezidiert in Zusammenhang mit dem Deutschunterricht erwähnt, dass sie Literatur überhaupt nicht mögen. Damit MEINTEN sie wahrscheinlich Literaturwissenschaft, also Literaturgeschichte [...], weil das ist ja das, was am meisten unterrichtet wird, also chronologisch, wie ist das gegangen, wie waren die Strömungen und so. Das gefällt ihnen gar nicht. (I-Gym-mix\24.rtf: 25–25; vgl. auch I-FoS\51.rtf: 23–23)

B13: Es ist immer ein bisschen schwierig mit der Literatur, weil, wir haben auch gesehen, dass z. B. bei uns in der Italienischfachgruppe sehr viel Literatur gemacht wird. Meiner Meinung auch im Endeffekt zu viel. [...] [B]ei der Matura [Abitur] gibt es einzelne Schüler, die echt nicht imstande sind, sich [auf Italienisch] auszudrücken. Dafür wissen sie alles über den Dante und das *Inferno*. Das, muss ich sagen, stelle ich ein bisschen infrage. (I-FoS\13.rtf: 29–29)

B52: Ich glaube, erstens war es einfach die Sprache, die uns einfach gehindert hat, mit dem Werk irgendwie klarzukommen. Zweitens war es dann auch der Bezug zu unserem Leben oder die Aktualität. Feminismus hat uns doch irgendwie interessiert und war einfach auch aktuell, wo hingegen Sünden, und eben Wollust

⁷⁸ In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu wissen, dass der Zweitsprachenunterricht in Italienisch und der Fremdsprachenunterricht in Englisch in Südtirol auf zwei unterschiedlichen Traditionen fußen. Während der fremdsprachliche Englischunterricht kommunikativ auf fremdsprachliche Handlungskompetenz im Alltag und Beruf ausgerichtet ist, fühlt sich der Zweitsprachenunterricht in Italienisch einem traditionelleren Kultur- und Bildungsbegriff verpflichtet.

Im klaren Gegensatz zu Englisch werden auch in den *RRL für Italienisch als Zweitsprache* (Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2010a, S. 58–67) im verbindlichen Teil der Kompetenzen und Kenntnisse literarische Texte und Gattungen explizit erwähnt, und zwar wenn es darum geht, „literarische Texte in ihrer Gesamtheit und analytisch [zu] verstehen und dabei die charakteristischen Merkmale und verschiedene Details [zu] erkennen“ (Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2010a, S. 61). Dadurch erhalten sie verbindlichen Charakter und werden, im Unterschied zu Englisch, nicht ausgeblendet, sondern können als curricular verankert angesehen werden. Auch wenn die *RRL für Italienisch als Zweitsprache* (Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2010a, S. 58) darauf verweisen, dass nicht so sehr der „literaturtheoretisch-inhaltliche Aspekt“ im Vordergrund steht, sondern vielmehr die Möglichkeit, durch Literatur „qualitativ hochwertige Sprachanlässe“ anzubieten, scheint eine tradierte Auffassung von Literaturunterricht noch vorherrschend zu sein.

und solche Sachen [bezogen auf Dantes *Divina Commedia*], die haben uns nicht interessiert und waren einfach so abstrakt für uns. Also es war einfach keine Verbindung da. (I-FoS\52.rtf: 14–14)

Folgende Hauptkritikpunkte am oben skizzierten traditionellen Literaturunterricht lassen sich aus den Lehrerrückmeldungen herausarbeiten:

- fehlender Bezug zwischen Fremdsprachen- und Literaturunterricht, wobei Literatur – losgelöst vom Sprachunterricht – als reiner Sachinhalt konzipiert wird, den sich die Schülerinnen und Schüler irgendwie aneignen und dann reproduzieren müssen
- fehlende Passung zwischen Textauswahl und Lerngruppe (sprachlich, thematisch, konzeptuell schwer zugänglich)
- einseitige Orientierung an einem engen auf berühmte Autoren und Werke ausgerichteten Literaturkanon in den Sprachenfächern (folglich Wiederholung und Langweile)
- fehlende persönliche Auseinandersetzung und fehlender Bezug aufgrund vorgefertigter, „mitgelieferter“ und „vorgekaufter“ Interpretationen (vgl. I-Gym-mix\28.rtf: 12–12; I-Gym-mix\39.rtf: 8–8) und lehrerzentrierter Unterrichtsgestaltung

Im Unterschied dazu darf im FLU der sprachlich-diskursive und kommunikative Aspekt nicht ausgeklammert werden, so die Auffassung der Befragten. Unumstritten bleibt dabei, dass „[Literatur] schon auch einen Bildungswert im herkömmlichen Sinn hat“, aber Literaturunterricht sollte „mehr so dieses **Literaturerleben**“ ermöglichen und sich weniger auf „das Schematische und das Literaturhistorische oder sowas“ konzentrieren (I-Gym-mix\22.rtf: 16–16; meine Hervorhebung).

Reflektiert man die vielschichtigen Funktionen, die Südtiroler Englischlehrende fremdsprachlichem Literaturunterricht zuschreiben, und betrachtet man die Lehr- und Lernziele, die sich daraus ableiten lassen, wird augenfällig, dass es sich dabei nicht um isolierte, klar abgrenzbare und somit leicht beschreib- und messbare Zielsetzungen handelt. Vielmehr ergibt sich ein komplexes und vielschichtiges Netzwerk wechselseitiger Beziehungen, wobei in unterschiedlichen Kombinationen motivationale, emotionale, kognitive, kommunikative, sprachlich-diskursive und auf höherem Niveau reflexive Zielsetzungen verfolgt werden. Im Vergleich zu anderen klar umrissenen und definierten Domänen des fremdsprachlichen Unterrichts (Alltagskommunikation und Fachsprache) sehen sich die Englischlehrenden im FLU mit speziellen, nicht zu unterschätzenden Herausforderungen konfrontiert, allen voran was Zielklärung im Rahmen des fremdsprachlichen Unterrichts und Integration im schulspezifischen Handlungskontext mit Blick auf die jeweils spezifische Lerngruppe betrifft.

Der Kreis schließt sich. Wir sind wieder bei der Ziel- und Inhaltsdebatte angelangt, die als roter Faden die Lehrerrückmeldungen durchzieht und teilweise auch als Frage von

den Interviewteilnehmern explizit formuliert wird: „I often ask myself, when dealing with literary texts, having read this and studying this, what do I want the students to have gotten from this“ (I-SpGym\17.rtf: 10–10). Die Antworten darauf können recht individuell und unterschiedlich ausfallen, dennoch scheinen für die Mehrzahl der Befragten kommunikative Ausrichtung, Themenorientierung sowie Leser- und Erfahrungsbezug zentrale Bezugspunkte im Umgang mit literarischen Texten und Inhalten zu sein.

5.5 Fazit: Es muss nicht Literatur, aber es kann (auch) Literatur sein

[D]ie Rahmenrichtlinien sind da so offen, dass jeder Lehrer eigentlich machen kann, was ihm am besten gefällt oder was er für am sinnvollsten hält.
(I-FoS\52.rtf: 29–29)

Laut den *RRL für Englisch* (Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2009 und 2010) gilt Literatur als Inhalt. Somit handelt es sich dabei um einen optionalen und deshalb austauschbaren Bereich des fremdsprachlichen Englischunterrichts. Die Entscheidung für bzw. gegen Literatur im fremdsprachlichen Englischunterricht wird auf Lehrerseite maßgeblich von zwei Variablen beeinflusst:

- a) *Personenbezogene Einflussfaktoren*: persönliche Einstellung zur Literatur und Auffassungen von Literatur und fremdsprachlichem Literaturunterricht (mehr dazu in Kap. 7.1 ff)
- b) *Externe Einflussfaktoren im engeren und im weiteren Sinn*: schulspezifischer Handlungskontext (Schulstufe/-typ, spezifische Lerngruppe – siehe Kap. 7.2 ff) sowie erweiterter Kontext (bildungspolitischer Rahmen und pädagogische Konventionen sowie Fachdiskurs)

In Anbetracht dieser Sachlage und ausgehend von den Funktionen, die die befragten Englischlehrenden selbst in ihren unterschiedlichen Handlungskontexten Literatur im fremdsprachlichen Unterricht zuschreiben, lassen sich drei grobmaschig gestrickte Auffassungsprofile ableiten:⁷⁹

- *Englischunterricht ist mehr als bloßer Sprachunterricht*: Literatur als mögliches Bindeglied zwischen sprachlichen und übergreifenden Kompetenzen und gleichzeitig eigenständiges kulturelles/interkulturelles Bildungsziel im Sinne von Weltwissen
- *(Guter) Literaturunterricht ist immer auch Sprachunterricht*: Literatur als Integration von Text/Thema-Sprache-Person
- *Es muss nicht Literatur, aber es kann (auch) Literatur sein*: Literatur als optionaler Teil des fremdsprachlichen Unterrichts im Sinne von:

⁷⁹ Da es zwischen den drei Bereichen zahlreiche Schnittstellen und Überlappungen gibt, habe ich mich im Zuge der vertieften Analyse gegen eine Typenbildung entschieden.

-
- *Es muss nicht sein, aber ich will nicht auf Literatur verzichten* (Zugang schaffen, Kontakt ermöglichen)
 - *Ich mache keinen Literaturunterricht* (andere Prioritäten)

Im Hinblick auf den erweiterten bildungspolitischen Kontext hat die Datenauswertung gezeigt, dass nach Ansicht der befragten Englischlehrenden kein grundsätzlicher Widerspruch zwischen Literatur und kompetenz- bzw. fertigungsorientiertem Englischunterricht (laut *RRL*) besteht, denn anhand literarischer Texte können sowohl fremdsprachliche als auch übergreifende Kompetenzen und Fertigkeiten vermittelt und trainiert werden (siehe Kap. 5.1).

Korreliert man die Lehrersichtweisen mit theoretischen und fachdidaktischen Sichtweisen, lassen sich in erster Linie Parallelen ausmachen zu den sprach- und literaturdidaktischen Konzepten im anglophonen Raum. Beispielsweise zeigt sich ein enger Bezug zu den drei Basismodellen von FLU von Carter und Long (1997), i. e. *the cultural model*, *the language model* und *the personal enrichment model*. Auch überschneiden sich die Lehrerbegründungen mit Gillian Lazars Liste der sechs Hauptargumente für FLU, welche in den Rückmeldungen und Stellungnahmen in wechselnden Kombination auftauchen: *motivating material*, *access to cultural background*, *encouraging language acquisition*, *expanding students' language awareness*, *developing students' interpretative abilities*, *educating the whole person* (Lazar 1993, S. 15–19).⁸⁰ Dies ist sicherlich in Zusammenhang mit der Tatsache zu sehen, dass FLU aus Lehrersicht im Rahmen des derzeit dominanten auf kommunikative und sprachlich-diskursive Handlungskompetenz ausgerichteten Paradigmas des fremdsprachlichen Englischunterrichts zu sehen ist.

Im Gegensatz dazu spielen die Konzepte von Literatur als eigenes Diskurssystem oder literarische Darstellungsformen als kognitive, kulturelle und soziale Schemata der Wirklichkeit weder in den Köpfen der Lehrenden noch in den curricularen Vorgaben eine erwähnenswerte Rolle. Auch bleibt ausgeblendet, dass die traditionelle Leseliteratur nur einen Aspekt literarischen Lernens darstellt (vgl. exemplarisch Hallet 2004; Hallet 2015, S. 10–11; Hallet 2017a sowie McRae 2008 und Bland 2018b, S. 52). In diesem Zusammenhang scheinen literaturdidaktische Theorien und Konzepte im engeren Sinn für die befragten Lehrenden keinen wirklichen Bezugsrahmen darzustellen, da sie oftmals nicht bekannt bzw. nicht leicht zugänglich sind oder einfach als zu theoretisch und nicht praxisrelevant erachtet werden.

Zusammenfassend kann man sagen, dass sich der Stellenwert von Literatur im fremdsprachlichen Englischunterricht aus Lehrerperspektive als vielschichtig, ambivalent und prekär dargestellt. Das Fehlen eines verbindlichen bzw. geteilten Orientierungsrahmens

⁸⁰ Vgl. u. a. auch Collie und Slater 1987, S. 5–6; Kramsch und Kramsch 2000, S. 553, Hall 2005, S. 13–14; Pulverness 2014 und Crystal 2019, die in diesem Zusammenhang wie Piera Carroli (2008, S. 62) von fremdsprachlichem Literaturunterricht als *all-round experience* sprechen.

wird einerseits aufgrund der sich dadurch eröffnenden Freiräume als positiv empfunden, andererseits verursacht das Fehlen klarer Leitlinien für die Integration von Literatur und Sprache im fremdsprachlichen Unterricht Unsicherheiten und stellt die Lehrenden vor vielerlei Herausforderungen, vor allem wenn es darum geht, Literatur und Fremdsprache zu integrieren und kontextbezogen zu begründen.

Abschließend lässt sich folgendes Fazit ziehen: *Es muss nicht Literatur, aber es darf (auch) Literatur sein.* Der zentrale Faktor und somit Dreh- und Angelpunkt in der Entscheidung für und wider fremdsprachlichen Literaturunterrichts ist und bleibt die Lehrperson. Prinzipiell scheint der Einsatz in allen Schulstufen und -typen möglich, wenn auch Ausmaß und Zugang je nach Kontext, Lerngruppe sowie Auffassungen der Lehrperson stark variieren mögen, denn

[e]s hängt sehr von der Fachrichtung / dem Stundenausmaß ab, wie viel Zeit man für literarische Inhalte aufwenden kann. Allerdings [...] kommt es darauf an, wie man/frau den Begriff Literatur definiert, schließlich gibt es sehr viele Formen und für einige Formen ist meiner Meinung nach immer Zeit, sogar wenn es sich nur um ein Zweistunden-Fach handeln sollte. (FB\01:11–11)

Nachdem in diesem einleitenden Kapitel zu den empirischen Erkenntnissen eine Definition und Standortbestimmung von Literatur (Funktionszuschreibungen und Zielsetzungen) aus Lehrerperspektive vorgenommen wurde, wendet sich das nächste den Zugängen einschließlich der Methoden der Vermittlung (Text- und Methodenauswahl) und dem eigenen Rollen- und Funktionsverständnis der Lehrenden im Rahmen von FLU zu.

6 Literatur unterrichten: Zugänge, Methoden der Vermittlung, Lehrerrolle

[O]nce we use literature in the language classroom, we need to think about why we are doing it, and what our approach to literature and its use in the classroom is.
(Paran und Robinson 2016, S. 27)

Als Einstieg in dieses Kapitel kommen zuerst die Lehrenden selbst mit ihren Erfahrungen bezogen auf fremdsprachlichen Literaturunterricht zu Wort. Danach werde ich die zwei zentralen Herangehensweisen vorstellen, die sich nach Auffassung der befragten Englischlehrenden für FLU an Südtiroler Mittel- und Oberschulen anbieten. Anschließend werde ich auf die Methoden der Vermittlung (Textauswahl und methodische Umsetzung) übergehen und abschließend die Lehrerrolle(n) und das damit einhergehende Funktionsverständnis aus der Perspektive Südtiroler Englischlehrender beleuchten.

In die Diskussion der empirischen Erkenntnisse werden fortlaufend die zentralen Herausforderungen und Spannungsfelder eingebaut, welche von den Befragten in Verbindung mit den jeweiligen Themenfeldern angesprochen werden. Außerdem findet, ähnlich wie im vorherigen Kapitel, an für die Fragestellung der Studie relevanten Stellen eine Zusammenschau zwischen unterrichtspraktischer Lehrerperspektive und theoretischem Fachdiskurs statt.

6.1 Erfahrungen mit Literatur im Englischunterricht (FB)

Dreh- und Angelpunkt bei der Entscheidung für und wider FLU ist die Lehrperson mit ihren Überzeugungen und Erfahrungen. Als Einstieg in den Hauptteil des Fragebogens wurden die teilnehmenden Englischlehrenden nach ihren bisherigen Erfahrungen mit Literatur im eigenen Unterricht gefragt. Ziel war es, durch die Rückkoppelung an die eigene Unterrichtspraxis einen ersten affektiven Anknüpfungspunkt zu schaffen und dadurch den Raum für die Darlegung persönlicher Erfahrungs- und Deutungsweisen zu öffnen. Als Form wurde eine halboffene Fragestellung mit Kommentarmöglichkeit gewählt, wobei Mehrfachantworten zulässig waren.

Frage (FB II/1): *Wie sind Ihre bisherigen Erfahrungen mit literarischen Texten im Englischunterricht?* (Mehrfachantworten möglich)

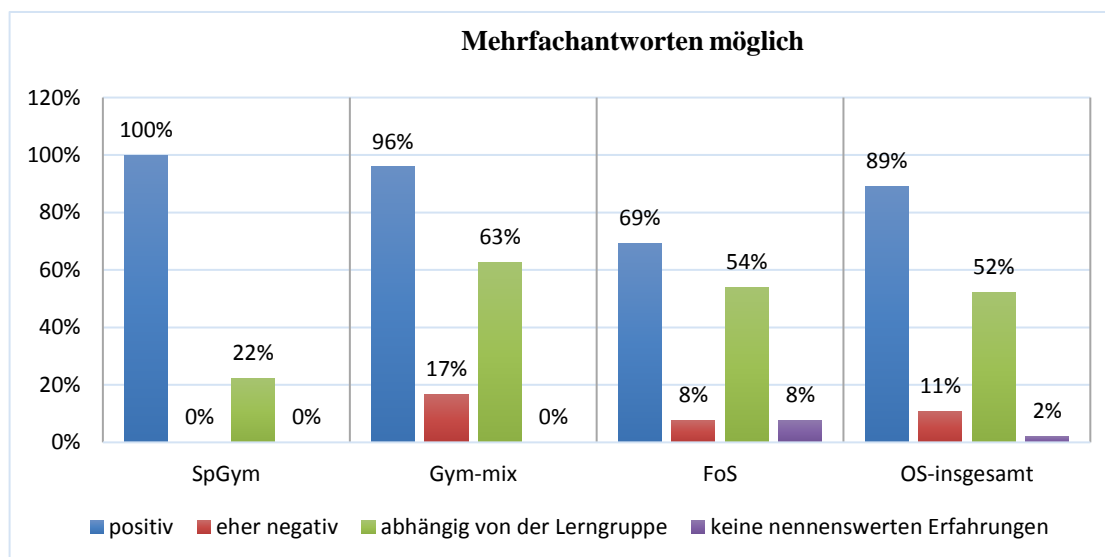
Ausgedrückt in Häufigkeiten und aufgeschlüsselt nach Schulstufe (MS/OS) und Schultypen der Oberschule, zeigt sich folgendes insgesamt recht positives Bild:

Tabelle 9: Bisherige Erfahrungen mit Literatur im Englischunterricht

	Insgesamt N = 60	Mittelschule (MS) N = (13+2)	Oberschule (OS) N = (45+2)
Positiv	53	14	41
Abhängig von Lerngruppe	28	5	22
Eher negativ	5	0	5
Keine nennenswerten Erfahrungen	2	0	2

53 von 60 Befragten beschreiben ihre bisherige Erfahrung mit literarischen Texten im Englischunterricht als positiv, nur 5 wählten die Option „*eher negativ, weil ...*“. Die Einschränkungen und Präzisierungen wurden eher in der Rubrik „*abhängig von der jeweiligen Lerngruppe, weil ...*“ vorgenommen, welche 28 Teilnehmer für Kommentare nutzten.

Da sich in den verschiedenen Oberschultypen ein durchaus unterschiedliches Bild zeigt, folgt eine vergleichende Übersicht, aufgeschlüsselt nach Ausrichtung – Sprachgymnasium (SpGym), Gymnasien allgemein (Gym-mix), Fachoberschulen (FoS) –, und als zusätzlicher Bezugspunkt Oberschulen insgesamt. Zur besseren Vergleichbarkeit werden die Daten in Prozenten angegeben.

Tabelle 10: Bisherige Erfahrungen mit Literatur nach Ausrichtungen (OS)

Auch wenn das Balkendiagramm insgesamt auf positive Erfahrungen im bisherigen Umgang mit literarischen Texten im eigenen Englischunterricht verweist, sticht ins Auge, dass der Block der Fachoberschulen (FoS) sich von den 2 gymnasialen Gruppen deutlich unterscheidet, wenn es darum geht, die eigenen Erfahrungen mit Literaturunterricht als uneingeschränkt positiv zu bewerten. Zudem nimmt sowohl in der Gruppe der gemischten Gymnasien als auch bei den Fachoberschulen der Faktor „*abhängig von der Lerngruppe*“ als Variable einen weit höheren Stellenwert ein als bei den Sprachgymnasien,

wenn es darum geht, die eigene Erfahrung als positiv bzw. eher negativ zu definieren (siehe dazu auch Kap. 7.2.1 und 7.2.2 mit dazugehörigen Unterkapiteln).

Alle 60 Befragten nutzen die Möglichkeit für persönliche Kommentare und geben teilweise in mehreren Bereichen Rückmeldung. Folgende Aspekte für positive bzw. negative Erfahrungen mit Literatur im eigenen Englischunterricht werden von den Studienteilnehmern ins Feld geführt:⁸¹

Tabelle 11: Gründe für positive/negative Erfahrungen mit Literatur

Positiv, weil ...	Total (60)	MS (13+2)	OS (45+2)	SpGym (9)	Gym- mix (24)	FoS (14)
1. Inhalte/Thema (Relevanz, Vielseitigkeit, Abwechslung)	35	12	23	7	10	6
2. Schülerinteresse/-einstellung	23	5	18	3	12	3
3. Text- und Methodenwahl passend	13	3	10	2	5	3
4. Persönliches Interesse/eigene Lernerfahrung (Lehrende)	5	/	5	2	2	1
5. Gemeinsames Erleben in der Klasse	2	/	2	/	2	/
Negativ, weil ...						
1. Der Funke springt nicht über	4	/	4	1	2	1
2. Zeitfaktor	2	/	2	/	1	1
3. Funktionale Sachtexte – relevanter	1	/	1	/	1	/
Lerngruppenabhängig, weil ...						
1. Schüler/Klasse (Heterogenität Interessen/Kompetenzen)	31	6	25	5	17	3
2. Schulspezifischer Kontext (Schulstufe/-typ)	13	1	12	4	2	6

35 von 60 Teilnehmern begründen ihre positiven Erfahrungen auch mit dem gewählten literarischen Unterrichtsgegenstand selbst. So z. B. beschreibt eine Befragte literarische Texte als „*meaningful input* [...] und Impulse zum Nachdenken, Reflektieren, Diskutieren und Produzieren eigener Texte“. Als solche tragen sie „zur ästhetischen Bildung“ (FB\18: 4–4) bei; eine andere sieht in Literatur einen Weg, „Schüler/innen mit realen Texten und realer Sprache [zu] konfrontieren, zu der sie einen persönlichen Bezug herstellen können. Kultur- und Literaturgeschichte, Sprachenlernen und persönliche Refle-

⁸¹ In den Nennungen der Befragten tauchen die unterschiedlichen Aspekte oft gemeinsam und in unterschiedlichen Kombinationen auf.

xionen werden gleichzeitig gefördert“ (FB\07: 4–4). Eine dritte wiederum verweist darauf, dass literarische Texte „viele Impulse geben können, um die eigene Kreativität anzufachen, weil sie verschiedene Sichtweisen, Lebensphilosophien widerspiegeln und in kulturelle Eigenheiten Einsicht erlauben“ (FB\36: 4–4). Auch stellen literarische Texte eine willkommene Abwechslung zum regulären Sprachunterricht und zu den oftmals banalen Lehrbuchtexten dar. Sie bieten die Möglichkeit, „Inhalte, Reflexion und Kultur in den Unterricht miteinzubeziehen, was sich auch positiv auf das Erlernen der Fremdsprache auswirkt“ (FB\56: 4–4) und die kreative Beschäftigung mit Sprache fördert (FB\22: 8–8). Schon bei einer oberflächlichen Lektüre fällt auf, dass sich ein enger Zusammenhang zwischen persönlichen Erfahrungen mit Literatur im eigenen Unterricht und deklarierten Auffassungen von fremdsprachlichem Literaturunterricht feststellen lässt. Oftmals erscheinen Erfahrungen und Überzeugungen deckungsgleich (siehe dazu Kap. 5.3 und Unterkapitel und Kap. 7.1.1 zu den persönlichen Einstellungen und fachbezogenen Überzeugungen als Einflussfaktoren).

Voraussetzung auf Lehrerseite scheint zu sein, damit die Erfahrung mit Literatur im Unterricht als positiv bewertet werden kann, dass der Funke auf die Schülerinnen und Schüler überspringt. Ansonsten, „[i]mmer dann, wenn der Funke nicht [r]überspringt und die Schüler überfordert oder gelangweilt sind, ist die Erfahrung eher negativ“ (FB\39: 4–4) und als Reaktion wird Sinn und Berechtigung von Literaturunterricht schnell und leicht infrage gestellt. Alternativ dazu kann die Ursache für negative Erfahrungen mit Literatur auch mit den persönlichen Überzeugungen der Lehrenden und ihren anders gelagerten Vorlieben zusammenhängen, wie folgendes Beispiele zeigt, wobei die Befragte ihre ablehnende Haltung direkt auf ihre Schülerinnen und Schüler überträgt, indem sie klarstellt: „Mein Interesse und das der Mehrzahl meiner Schülerinnen liegt in anderen Gebieten“ (FB\23: 8–8). Sie werden „in den anderen literarischen Fächern damit gefüttert“ und bevorzugt „somit eher *content-based* Texte“ (FB\23: 4–4). Für eine vertiefte Diskussion persönlicher, berufs- und fachbezogener Einflussfaktoren auf Lehrersichtweisen siehe Kap. 7.1.1 ff.

28 von 60 Befragten sehen sowohl ihre positiven als auch negativen Erfahrungen in engem Zusammenhang mit der jeweiligen Lerngruppe (Heterogenität der Interessen, Kompetenzen), welche wiederum als eingebettet in ihren schulspezifischen Handlungskontext betrachtet werden muss, denn, so die Überzeugung einer Befragten mit Unterrichtserfahrung an unterschiedlichen Oberschulen,

je nach Interesse, Zusammensetzung der Klasse, Fachrichtung ist auch die Dynamik eine ganz andere und eine besonnene Auswahl sehr wichtig. Grundsätzliche gab es Fachrichtungen, in denen ich ‚klassische‘ Literatur eher vermieden habe und mehr auf moderne Text gesetzt habe – dann halt manchmal in Verbindung mit Klassikern. (FB\01: 5–5)

Folglich stellen Lerngruppe und Schultyp (Stufe und Ausrichtung) eine weitere Variable dar (siehe dazu Kap. 7.2 ff), die es mitzudenken und in das eigene Planen und unterrichtende Handeln einzubeziehen gilt, da, „bestimmte Gruppen (Schüler der technischen Fachoberschule) oft schwer für Literatur zu begeistern sind und diesbezüglich eine sehr kritische, wenn nicht ablehnende Haltung einnehmen“ (FB\36: 6–6).

Wie aus obiger Aussage hervorgeht, muss bei der Arbeit mit literarischen Texten – im Vergleich zu den pragmatisch-funktionalen Teilen des fremdsprachlichen Englischunterrichts (Alltags- und Fachsprache) – der motivationale und emotionale Aspekt im besonderen Maße mitgedacht werden, um einerseits ihren Einsatz zu rechtfertigen und um andererseits ihr spezielles Potenzial ausschöpfen zu können. Vor diesem Hintergrund werde ich im nächsten Abschnitt auf die zwei Hauptzugänge zum fremdsprachlichen Literaturunterricht näher eingehen, welche sich aus den Lehreraussagen herauskristallisiert haben und in direktem Zusammenhang mit den Auffassungen und Funktionszuschreibungen von Literaturunterricht im vorherigen Kapitel zu sehen sind.

Aus der Datenanalyse geht hervor, dass die befragten Englischlehrenden FLU prinzipiell in klarer Abgrenzung zum muttersprachlichen und zweitsprachlichen Literaturunterricht (in Deutsch und Italienisch) in seiner traditionellen, auf einen fixen Kanon ausgerichteten, textanalytischen und wissensbasierten Ausprägung definieren. Dabei nehmen sie Bezug auf ihre Erinnerungen und Erfahrungen als Lernende und verwenden diese teilweise als (negative) Projektionsfläche für das eigene unterrichtende Denken und Handeln (siehe dazu auch Kap. 7.1.2, bezogen auf *apprenticeship of observation*). FLU soll im Gegensatz dazu, so die vorherrschende Überzeugung, sowohl von der Fremdsprache als auch von den Schülerinnen und Schülern her gedacht werden und dabei idealerweise Thema (Literatur), Sprache und Person in einem leser- und erfahrungsbezogenen und/oder themenorientierten Zugang zusammenführen.⁸²

⁸² In diesem Zusammenhang machen Carter und Long (1997, S. 10) einen klaren Unterschied zwischen einerseits „studying literature“ und andererseits „the use of literature as a resource“. Amos Paran (2006, S. 8) wiederum spricht von „teaching“ *versus* „using literature“ und präzisiert, dass wir uns in der Praxis entlang eines Kontinuums bewegen, wobei sich die Schnittstellen und Schwerpunkte je nach Kontext, Text und Thema sowie Zielsetzung hin- und her verschieben können. Ähnliches zeigt sich auch in den Rückmeldungen der Befragten.

6.2 Schüler- und Themenorientierung als Zugänge

[D]er Text allein kann es auch nicht retten.
(I-Gym-mix\29.rtf: 41 - 41)

Die vorherrschende Sichtweise unter den befragten Lehrenden ist, dass Literatur im fremdsprachlichen Unterricht weder bloß als Sprache noch bloß als Inhalt angesehen werden sollte. Viel mehr verbinden literarische Texte durch ihren Anspruch, die Leser/Lerner auch emotional anzusprechen, auf spezielle Art und Weise Sprache und Text (Inhalt/Thema) mit der Person der Lernenden. Will man Literatur und fremdsprachlichen Unterricht integrieren, geht es nach Lehrerauffassung darum, Schnittstellen und Anknüpfungspunkte zwischen diesen drei Elementen auszuloten und für den Unterricht nutzbar zu machen.

Die Datenanalyse hat ergeben, dass sich aus Lehrersicht vor allem zwei Herangehensweisen hierfür anbieten, und zwar über die Person (leser- und erfahrungsbezogen) und/oder über das Thema, den Inhalt (themen- und inhaltsorientiert). Aus Gründen der Systematik werden sie im nächsten Abschnitt getrennt diskutiert, in den Aussagen der Lehrenden treten sie aber in unterschiedlichen Kombinationen oftmals gemeinsam auf.

6.2.1 Leser- und Erfahrungsbezug: Literatur als Dialog und Interaktion

[Literatur als Moment erfahrbar machen,] wo Emotion ins Spiel kommt und wo philosophische Fragen vielleicht ins Spiel kommen oder ein Lebensweltbezug irgendwo entsteht, der da hilft, Sinnfragen zu klären, oder vielleicht einfach nur eine tolle Geschichte erzählt wird.
(I-Gym-mix\22.rtf: 17–17)

Durch die Hinwendung vom Text zum Leser/Lerner, verbunden mit der Konzeption von Lesen als „kreative[m] Akt der Bedeutungsbildung“ (Nünning und Surkamp 2006, S. 13; vgl. auch exemplarisch Bredella 2007) und dem Leser/Schüler als „active agent“ (Duff und Maley 1990, S. 5; vgl. auch Delanoy 2015, S. 20; Steinbrügge 2016, S. 16) in diesem Sinnbildungsprozess, gewinnt Literatur seit den 1980/90er Jahren wieder verstärkt an Bedeutung im Fremdsprachenunterricht. Zum einen wird sie als reichhaltige Bezugsquelle für authentische, bedeutungsvolle Texte/Inhalte (*meaningful input*) wahrgenommen, zum anderen lässt sich dieser dialogisch-interaktionale Ansatz gut mit den Ansprüchen eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts verbinden.⁸³ Diese Ansicht teilen auch die befragten Englischlehrenden, wie die bereits diskutierten Lehrerauffassungen von Literaturunterricht und die damit verbundenen Funktionszuschreibungen (Kap. 5.3 ff) belegen

⁸³ Der leser- und erfahrungsbezogene Ansatz der Rezeptionsästhetik (vgl. Bredella und Christ 1995; Bredella 2004) sowie im anglophonen Raum das *personal enrichment model* (vgl. Duff und Maley 1990, S. 5; Carter und Long 1997; Lazar 1993, S. 24 und Maley 2001) nehmen in diesem Zusammenhang eine wichtige Vorreiterrolle ein. Beide sind inspiriert vom *Reader-Response*-Ansatz von Louise Rosenblatt (1995). Im Unterschied zur Rezeptionsästhetik misst das *personal enrichment model* der expliziten Verknüpfung von literarischen und interkulturellen Aspekten weniger Bedeutung bei und sieht in literarischen Texten vorrangig eine Ressource für stimulierende Sprachaktivitäten, kulturelle Einblicke und Persönlichkeitsentwicklung. Ähnliches trifft auch für die Befragten dieser Studie zu. Auch von ihnen wird der interkulturelle Aspekt nur indirekt und am Rande thematisiert.

und wie nachfolgende Aussage einer Befragten bestätigt: „Ich würde sagen, wichtig ist dann, dass sie darüber [den Text] reden, darüber schreiben können, ihre Meinung dazu, ihre Gefühle. Was hat der Text in mir ausgelöst? Das ist ja auch wiederum irgendwo Spracharbeit“ (I-Gym-mix\16.rtf: 25–25). Die emotionale und sprachliche Ebene wird hervorgehoben, das literarische Werk als textuelle Darstellungsform tritt in den Hintergrund.

Im Gegensatz zum traditionellen textbasierten und oftmals lehrerzentrierten Literaturunterricht sieht der leser- und erfahrungsbezogene Ansatz die Bedeutung eines literarischen Textes nicht als vorab festgeschrieben an, sondern sie entfaltet sich im Dialog und in der Auseinandersetzung zwischen Text und Leser/Lerner und im wechselseitigen Austausch (Mitschüler und Lehrperson). Damit dies gelingen kann, sind auf Schülerseite – so die grundsätzliche Überzeugung der meisten befragten Lehrenden – persönlicher Bezug und das Vorhandensein von Interpretationsspielraum die Grundvoraussetzungen.

[Der Text] muss dem Schüler was sagen, er muss ihm ganz persönlich was sagen, mit ihm was machen, glaube ich. Ihm neue Fragen stellen, vielleicht auch Antworten geben, neue Wirklichkeiten aufmachen. Es muss mit dem Schüler, der Schülerin in dem Moment irgendwas tun. Wenn es isoliert ein Kunstastasten war, wo man keine persönlichen Reaktionen und Emotionen hat, dann, glaube ich, kommt es nicht an. Dann ist es wie die *Mona Lisa*, die hinter einer Panzerwand sozusagen verborgen bleibt. Darf ich nicht angreifen, da darf ich nichts machen! **Es muss sozusagen ein Austausch zwischen Text und Leser und der Gruppe geschehen.** (I-SpGym\18.rtf: 20–20; meine Hervorhebung)

Der literarische Text wird vom Sockel gehoben. Gleichzeitig muss auch die Lehrkraft von ihrem hohen Ross herunter (*come down from the pedestal*), wie Carter und Long (vgl. 1997, S. 7) es pointiert formulieren, indem sie sich selbst zurücknimmt und ihre Schülerinnen und Schüler aufgefordert, Leseindrücke, Erfahrungen, Deutungen, Gedanken und Gefühle bezogen auf den literarischen Text zu äußern, Sinndeutungen zu teilen, auszuhandeln und zu reflektieren. Dieser Gedankengang findet sich in nachfolgender Aussage einer Befragten wieder:

Literatur ist dazu da, sich EIGENE Gedanken zu machen. Jeder liest ein Buch anders. Ja, „Abenteuer im Kopf“, aber jeder das eigene. Und es ist ja eigentlich auch logisch vom konstruktivistischen Denkbild her. Jeder konstruiert sich seine eigene Wirklichkeit und seine eigene Geschichte. [...] Also ich lese MEIN Buch. (I-Gym-mix\19.rtf: 34–34)

Und gerade im Teilen, im Austausch und in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen persönlichen Leseerfahrungen sehen die Lehrenden das große Potenzial literarischer Texte sowohl für das Sprachenlernen als auch für die Entwicklung allgemeiner kommunikativer und sozialer Kompetenzen. Eine Lehrerin beschreibt schulisches Lesen als „Wir-Erfahrung“ (I-Gym-mix\30.rtf: 16–16) und verweist darauf, dass das gemeinsame Arbeiten an literarischen Inhalten und das Teilen von Leseindrücken auch die „Dynamiken im Unterricht“ (FB\30: 7–7) verändert, denn indem die Lehrerin, der Lehrer die In-

terpretation des Textes aus den Händen gibt und den Interpretationsspielraum öffnet, verändert sich auch die Schüler-Lehrer-Interaktion (siehe Kap. 6.4.2 zur veränderten Lehrerrolle im FLU und dem damit einhergehenden Funktionsverständnis).

Eine ähnliche Argumentation ist auch auf theoretischer Ebene im literaturdidaktischen Diskurs anzutreffen, wenn beispielsweise Wolfgang Hallet die Tätigkeit des Lesens und den Austausch von Leseerfahrungen zum zentralen Bestandteil des Rezeptionsvorgangs und somit zum „Kern des Literaturunterrichts“ erklärt (vgl. Hallet 2017b, S. 234; siehe u. a. auch Bredella und Burwitz-Melzer 2004). Der FLU mutiert von einem „Ort der Wissensvermittlung über literarische Texte“ zu einem Ort, an dem, „ausgehend von den kognitiven und emotionalen Sinnbildungsprozessen der Lernenden, Erfahrungen mit literarischen Texten“ gemacht und geteilt werden können“ (Kimes-Link 2013, S. 10).⁸⁴

Literatur soll ansprechen, begeistern – der Funke soll überspringen (sprachlich, inhaltlich und konzeptuell). Literatur soll Einblicke in sich selbst, andere und die Welt gewähren, Nachdenken bewirken, zu sprachlichen Äußerungen und Austausch anregen und dabei idealerweise zu neuen Erkenntnissen führen und neue Einsichten gewähren. Dazu zwei Beispiele aus den Interviews: Im ersten erinnert sich eine junge Englischlehrerin an ihre eigene Schulzeit und erzählt begeistert vom Entdecken von Symbolen und dem Aushandeln ihrer Bedeutung in Verbindung mit zwei englischen Kurzgeschichten:

Also wir haben da zwei Werke gelesen, und zwar ja eben *The Yellow Wallpaper* und *The Awakening* und haben dann die Charaktere miteinander verglichen: Wer ist jetzt der stärkere Charakter? Warum? Was für Symbole gibt es da? Was hat denn der Vogel für ein Symbol? Was hat das Wasser für ein Symbol? Und einfach Sachen, die man beim ersten Lesen gar nicht mal wahrgenommen hat. **Auf einmal ist es uns dann aufgefallen**, dass ein Vogel einfach viel mehr bedeuten kann, als nur eben ein Vogel, sondern auch Freiheit oder gebrochene Freiheit. Der hatte ja dann seinen Flügel gebrochen und **da haben wir, ich weiß noch, stundenlang diskutiert, was das alles bedeuten sollte**. (I-FoS\52.rtf: 10–10; meine Hervorhebung)

Im zweiten Beispiel erzählt eine andere Englischlehrerin von einer aus ihrer Sicht letztendlich doch noch gelungenen Unterrichtseinheit zu *Eveline* von James Joyce, wobei sie das Gelingen darauf zurückführt, dass bei den Lernenden auf einmal der „Knopf aufgegangen“ ist, wie sie sich ausdrückt (I-Gym-mix\35.rtf: 21–21). Im nachfolgenden Auszug erzählt die Gesprächspartnerin, wie es ihr gelang, die anfängliche Ablehnung und das Infragestellen der Sinnhaftigkeit der gesamten Einheit von Schülerseite zu überwinden:

Zum Beispiel in diesem Fall habe ich im Internet auf *YouTube* einen Lehrer aus Amerika gefunden, der die Parallele dazu gemacht hat, Entscheidungen treffen, wie auch dieses Mädchen, und wie junge Menschen eben auch Entscheidungen treffen müssen, an der Schwelle dazu stehen, was mache ich usw. **Und das hat sie so fasziniert, also dieser Gegenwartsbezug und das ganze Werk hatte ganz eine andere Bedeutung**. (I-Gym-mix\35.rtf: 18–18; meine Hervorhebung)

⁸⁴ Vgl. in diesem Zusammenhang u. a. auch Bredella 2004, S. 60; Surkamp 2010, S. 137–138; Carroli 2008, S. 96 und vor allem Steininger 2018, S. 68, der von Literatur als kommunikativem und persönlichkeitsbildendem Lernort spricht.

Rückblickend stellt sie die damit verbundene Erfahrung als einschneidendes Aha-Erlebnis dar, was ihren Umgang mit Literatur im Fremdsprachenunterricht betrifft, denn

[g]enau mit dieser Szene, mit dieser Unterrichtseinheit auf *YouTube*, haben die Schüler verstanden, wieso mache ich James Joyce überhaupt. Hundert Jahre, interessiert mich nicht, eine Geschichte, hat nichts mit meinem Leben zu tun. Und genau dieser Ansatz, Entscheidungen treffen. **Sie fühlen sich angesprochen und da ist ihnen der Knopf aufgegangen.** Aha, deswegen lese ich James Joyce, der hundert Jahre vorher geschrieben hat und die Sinnhaftigkeit erkennen.

Und das war für mich irgendwie so ein Aha-Erlebnis. Also es muss anknüpfen an ihre eigene Erfahrungswelt. Und nicht / [...] ich kann das perfekt analysieren, bringt alles nichts. **Es muss irgendwo eine persönliche Berührung da sein.** (I-Gym-mix\35.rtf: 21–21; meine Hervorhebung)

Bezug zur Lebens- und Erfahrungswelt der Jugendlichen sowie Aktualitätsanspruch werden in obiger Stellungnahme als zentrale Brückenelemente zwischen Text/Thema und Leser/Lerner dargestellt (vgl. u. a. auch I-MS\46rtf: 31–31). Dabei kommt der Lehrerin in ihrer Lenkungsfunktion eine zentrale Rolle als Türöffnerin und Wegbereiterin zu, vor allem bei sprachlich und konzeptuell anspruchsvollen Texten (mehr dazu in Kap. 6.4.2). Auch wird indirekt auf den lebensweltlichen Charakter und die welterschließende Kraft von Literatur verwiesen und ihr Potenzial für einen kommunikativen und persönlichkeitsbildenden Sprachunterricht hervorgehoben (vgl. Kap. 5.3.2 – Literatur als Ressource).

Insofern sind literarische Texte, wie Lothar Bredella (2007, S. 72) klarstellt, keineswegs nur „Sprachspiele ohne Bezug auf die Wirklichkeit“, sondern sie können den Lesern/Lernenden eine Blaupause für das Deuten, Einordnen und Artikulieren ihrer eigenen Erfahrungen, Träume, Hoffnungen und Ängste bereitstellen, die ihnen hilft, sich selbst, andere und die Welt in ihrer Komplexität besser zu verstehen. Besonders spannend ist in diesem Zusammenhang die Erinnerung einer Lehrerin, in der sie beschreibt, wie ihr bei der Lektüre eines Gedichtes plötzlich bewusst wurde: „Da war für ein Gefühl und für eine Situation eine Struktur da. [...] So das Realisieren, wie irgendetwas, das so unbegreiflich ist / Auf einmal gab es EINE Struktur, um das zugänglich zu machen“ (I-SpGym\25.rtf: 9–9). Ausgehend von dieser persönlichen Erfahrung sieht die Befragte die Aufgabe von Literaturunterricht darin, den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln, wie in Literatur

alles, was uns Menschen bewegt, die ganzen Gefühle, Ängste – alles, was uns bewegt und interessiert –, wie das einen Ausdruck finden kann, und wiederum, wie das Ausgedrückte dann wieder andere Menschen bewegen kann, anderen Menschen dazu verhelfen kann, sich selber darin zu erkennen oder sich selber mit diesen Problemen, Gefühlen, Ängsten auseinanderzusetzen. (I-SpGym\25.rtf: 21–21)

Die Grundvoraussetzung, damit dies gelingen kann, ist der Zugang auf Schülerseite. Das setzt voraus, dass die Lernenden zum einen bereit und auch fähig sind, sich motivational und emotional einzulassen und zum anderen über die nötigen kognitiven und fremdsprachlichen Fähigkeiten verfügen, um sich mit dem Text auseinanderzusetzen (siehe dazu Kap. 7.2.1 und Unterkapitel für eine ausführliche Behandlung schülerbezogener Einflussfaktoren). In diesem Zusammenhang fällt den Lehrenden in zweifacher Weise

eine wichtige und delikate Aufgabe zu, zum einen bei der Textauswahl und zum anderen im Zuge des Rezeptionsprozesses als Türöffner, Wegbereiter und bedachtsamer Impulsgeber. Ausgangspunkt ist sicherlich eine wohlüberlegte Textauswahl, denn „nicht jeder Text gibt das her, was die Schülerinnen im Jahre 2017 kennen sollen“, so eine weitere Interviewpartnerin, für welche sich eine sorgfältige Textauswahl dadurch auszeichnet, dass gute literarische Texte

genau jene Fragen beantworten, mit denen wir uns IMMER noch beschäftigen. Also grundsätzliche Fragen nach Identität, nach Herkunft, nach dem Sinn des Lebens, nach Fragen im Leben: Was ist Liebe? Warum gibt es Krieg?

Genau das erörtern ja eigentlich literarische Texte auf eine kreative künstlerische Art und Weise. Und deshalb kann man von einem Shakespearetext genau so viel lernen wie, weil ich es vorher genannt habe, von *1984* oder einem zeitgenössischen Theaterstück, wie ich es nächste Woche mit den Schülern anschauen werde. (I-SpGym\18.rtf: 18–18)

Der erfahrungs- und leserbezogene Ansatz der Rezeptionsästhetik stellt die Interaktion zwischen Leser/Lerner und Text in den Mittelpunkt des Leseprozesses. Diese Interaktion kann auf verschiedenen Ebenen stattfinden und wird von Lothar Bredella (2004) folgendermaßen beschrieben: a) der „Leser als Mitspieler“ taucht im Sinne einer „naiven Partizipation“ in die Welt des Textes ein, b) der „Leser als Zuschauer“ pendelt zwischen der Außen- und Innenperspektive hin- und her und c) der „Leser als Kritiker“ lenkt die Aufmerksamkeit auf den Text selbst, auf seine Intention und Wirkung. Mit anderen Worten, indem er versucht zu verstehen, „wie er als Mitspieler und Zuschauer tätig wird, wird er auch befähigt zu verstehen, wie der Text ihn lenkt und ihn in die Lage versetzt, über seine Leseerfahrungen Auskunft zu geben“ (vgl. ebd., S. 36–42).

Stellt man dieser Sichtweise die Auffassungen der befragten Englischlehrenden gegenüber, wie sie sich aus ihren Kommentaren und Stellungnahmen ableiten lassen, zeigt sich, dass identifikatorisches Lesen und basales inhaltliches Verstehen, verbunden mit persönlicher, thematischer und sprachlicher Auseinandersetzung, im Vordergrund stehen. Dazu exemplarisch folgende Aussage: „Also solange sich ein junger Mensch mit Literatur befasst, sich Gedanken macht und dann noch mit eigenständigen Worten sie darlegen kann, dann ist das Ziel schon erreicht. Ich kann natürlich verschiedene Sichtweisen zeigen“ (I-FoS\51.rtf: 33–33). Wie vorherige Stellungnahme exemplarisch zeigt, werden literarische Texte oftmals sowohl als Projektionsfläche für die Vorstellungen und Emotionen der Leser/Lernenden als auch als Sprungbrett für unterschiedliche Sprach- und Produktionsanlässe angesehen. So z. B. vergleicht eine Befragte einen literarischen Text mit der „Startrampe einer Rakete – also ja – *take off*, und wohin es dich dann trägt, weiß man nie so genau“ (I-SpGym\38.rtf: 19–19).

Aus unterrichtspraktischer Sicht scheint es vorrangig darum zu gehen, kommunikative Situationen herauszufiltern: „Etwas, worüber es interessant oder wichtig für die Schüler wäre, sich zu unterhalten“ (I-Gym-mix\26.rtf: 29–29; vgl. auch I-FoS\42.rtf: 52–52),

denn, so die Sichtweise einer weiteren Teilnehmerin: „For me a text is always just a springboard into a speaking activity, or sometimes a writing activity, or vocab work. So, for me a text is just always the BEGINNING. It is not the end, right. It is not the AIM“ (I-Gym-mix\23.rtf: 21–21). Dieser Zugang und die damit verbundenen Zielsetzungen sind völlig legitim in einem auf Kommunikation und fremdsprachliche Handlungskompetenz ausgerichteten Englischunterricht. Jedoch sollte man sich als Lehrer/in bewusst sein, dass der Lese- und Verstehensprozess auf eine oberflächliche, vordringlich affektiv-thematische und sprachliche Ebene reduziert wird, wie Claire Kramersch (1993, S. 134) in diesem Zusammenhang kritisch anmerkt: „[B]ringing the readers in touch with their own experience and similar feeling is [...] a good starting point, but this personal experience needs to be linked to the what and the how of the narrative in order to be expanded and enriched.“⁸⁵

Einen Text aktiv lesen, im dialogisch-interaktionistischen Sinn der Rezeptionsästhetik, erfordert andererseits, dass die Annahmen, Gefühle und Erwartungen, die im Vorfeld aktiviert, erarbeitet und geäußert wurden, während der Lektüre und in den nachgeschalteten Aktivitäten reflektiert und im Lichte des Textes erweitert und bereichert werden. Aufgrund von Unterrichtsbeobachtungen kommt Claire Kramersch zum Schluss, dass Lehrende oftmals auf der ersten Stufe verweilen und vor dem zweiten Schritt zurückschrecken. Mit anderen Worten, sie benutzen zwar den Text als „springboard for having students express themselves and relate the storyline to their own experience“, zögern dann aber, wenn es darum geht, die Lernenden anzuleiten, ihre eigenen (Lese-)Erfahrungen kritisch zu reflektieren, und zwar „in the light of the text“ (ebd., S. 136). Die spannende Frage in diesem Zusammenhang ist, was die Beweggründe dafür sein könnten, die Lehrende davon abhalten, eine systematische und reflektierte Rückkoppelung an den Ausgangstext anzuleiten und einzufordern.

Im spezifischen Südtiroler Kontext spielen diesbezüglich, zusätzlich zu den persönlichen Überzeugungen der einzelnen Lehrenden, sicherlich folgende zwei Kontextfaktoren eine bestimmende Rolle: a) ein kommunikativer auf fremdsprachliche Handlungsfähigkeit ausgerichteter Fremdsprachenunterricht als pädagogische Konvention und b) die bildungspolitischen Vorgaben in Form der *RRL für Englisch* (Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2009 und 2010), in denen literarisch-ästhetische Kompetenzen keine Berücksichtigung finden. Folglich verorten die Lehrenden selbst – gesetzt den Fall, dass sie sich dafür entscheiden – literarische Texte vordringlich im sprachlich-funktionalen und im persönlichkeitsbildenden Bereich des fremdsprachlichen Englischunterrichts. Mit Blick auf den fachdidaktischen Diskurs lassen sich in erster Linie Parallelen ausloten zu den

⁸⁵ Siehe u. a. auch Bredella und Burwitz-Melzer (2004, S. 239) sowie Paran und Robinson (2016, S. 48–49).

sprach- und literaturdidaktischen Konzepten im anglophonen Raum, allen voran unterschiedliche Kombinationen von *language* und *personal enrichment model* (vgl. dazu Collier und Slater 1987; Carter und Long 1997).

Nachdem in diesem Abschnitt die erste der zwei gängigen Herangehensweisen zu FLU erörtert wurde, widmet sich der nächste Abschnitt der Themen- bzw. Inhaltsorientierung als Herangehensweise.

6.2.2 Themen- und Inhaltsorientierung: Literatur als (alternative) Perspektive

Ganz egal was man macht, irgendetwas Literarisches passt eigentlich immer.
(I-FoS\33.rtf: 26–26)

Themen- und Inhaltsorientierung ist die zweite Herangehensweise, mit der die befragten Englischlehrenden versuchen, literarische Texte und Inhalte in den fremdsprachlichen Englischunterricht zu integrieren. Erklärtes Ziel ist es, Literatur den Schülerinnen und Schülern näherzubringen und gleichzeitig ihren Einsatz (schultypenabhängig) zu rechtfertigen. Dazu werden folgende zwei Begründungsstränge ins Feld geführt:

- *Thematische Anbindung*: Unterrichtsthema/-einheit auch fächerübergreifend, Ausrichtung der Schule, Anknüpfen an aktuelle Themen, Schülerbezug (Lebenswelt/Interessen)
- *Motivierender (belangvoller) Text/Inhalt*: Spannung, Unterhaltung, Relevanz (Literatur als Kulturunterricht – Bildungswert)

Aufgrund der Tatsache, dass menschliche Erfahrungsweisen anstelle von Spezialwissen den Inhalt und das Thema von Literatur darstellen, ergeben sich vielerlei Anknüpfungspunkte zu allen möglichen Themen- und Fachbereichen (siehe dazu auch Delanoy 2015, S. 25 und 2018, S. 146). Folglich ist ihr Einsatz an allen Schulstufen und Schultypen prinzipiell möglich, wie sich eine Befragte einer technischen Oberschule überzeugt zeigt und damit auch die Überzeugung der Mehrzahl der Befragten wiedergibt:

Ja, ich glaube, [...] man findet zu jedem Thema irgendeinen literarischen Text, irgendeinen Ausschnitt. Es gibt zu jedem Thema irgendetwas und es gibt auch zu jedem Thema ein bestimmtes Niveau an Texten. [...] Man kann zu jeder Unterrichtseinheit eigentlich einen literarischen Text finden, der dazu passt. (I-FoS\09.rtf: 40–41; vgl. auch I-FoS\33.rtf: 26–26)

Auch wenn sich theoretisch für jedes Thema literarische Texte finden lassen, stellen sie jedoch aus unterrichtspraktischer Perspektive vor allem eine zusätzliche mögliche Option dar, deren Einsatz es sorgfältig abzuwägen und zu begründen gilt, was Aufwand und Ertrag betrifft. Für das sporadische Arbeiten mit literarischen Texten im fremdsprachlichen Englischunterricht werden unabhängig vom spezifischen Handlungskontext folgende Argumente angeführt: Literarische Texte

- bieten eine alternative (affektiv-emotionale) Perspektive auf ein Thema,

- gewähren (authentische) kulturelle Einblicke,
- schaffen Identifikationspotenzial, räumen Interpretationsspielraum ein und
- regen dadurch zu sprachlichen Äußerungen und Diskussionen an.

Thematische Anbindung: Unterrichtsthema, Ausrichtung der Schule, Aktualität, Schülerbezug

In der Mittelschule (6. bis einschließlich 8. Klasse) sind literarische Texte (vor allem in Form von Geschichten) eng mit den Themenbereichen im Lehrbuch und mit landeskundlichen Inhalten (auch passend zur Jahreszeit) verknüpft oder haben einen aktuellen Anlass (z. B. Theaterbesuch, aktueller Film, Ereignisse im Jahreskreis) als Auslöser (vgl. I-MS\21.rtf: 38–39 und (I-MS\46rtf: 43–45). Zusätzlich beeinflussen auch fächer- bzw. sprachenübergreifende Vorhaben die Themenwahl, wie nachfolgende Stellungnahme verdeutlicht:

[O]ft ist ein Thema auch fächerübergreifend. Zum Beispiel, was weiß ich, in der dritten Klasse machen sie die Industrialisierung. Was kannst du dazu machen? Dann lesen wir *The Christmas Carol*. Die dritte Klasse [8. Klasse] hat auch ein Italienischtheater zum Thema *Tom Sawyer*. Natürlich bin ich da eingestiegen und lese den *easy reader* dazu. [...]. Was kann ich mit anderen Fächern machen? Wo kann ich mich anschließen? Was passt dazu? Eben jetzt habe ich *Christmas Carol* genannt wegen der Industrialisierung und *Tom Sawyer*, weil sie das in Italienisch angeschaut haben. Aktualität und passend zur Jahreszeit, oder was gerade so anfällt. (I-MS\46rtf: 45–45)

Ziel der thematischen Anknüpfung durch Geschichten ist es, Bezüge zur Lebens- und Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler zu schaffen und die Thematik affektiv zu verorten. Gelingt dies, so sind die Lernenden auch bereit, sich mit anspruchsvolleren Texten auseinanderzusetzen, wodurch auch nachhaltigeres sprachliches Lernen gefördert werden kann, wie sich eine Englischlehrerin aus der Mittelschule überzeugt zeigt:

Es muss sich mit ihrem Leben irgendwie verknüpfen lassen, oder sie müssen sich in die Rolle hineinversetzen, dann können sie kreativ sein. [...] Ich habe jetzt gesehen, bei *Rob and the Hoddies*, das ist eine Thematik mit Jugendgangs und Jugendlichen, eine Gruppe kämpft gegen die andere. Auch wenn der Text super schwierig war, ich habe keine Beschwerden gehört. Ich glaube, sie haben das sehr gerne gelesen, weil sie die Thematik auch interessiert. Gerne ist vielleicht übertrieben, aber sie haben es gelesen, sie haben sich durchgekämpft. (I-MS\46rtf: 31–31)

Auch in der Oberschule (9.–13. Klasse) spielt die thematische Ein- bzw. Anbindung an eine Unterrichtseinheit eine maßgebliche Rolle, es sei denn der Fokus liegt vorrangig auf extensivem Lesen (*reading for pleasure*) oder es handelt sich lediglich um einen kurzen Einschub (z. B. Song oder Gedicht) zur Unterhaltung und Abwechslung. Während bis zur 11. Klasse die Themenwahl recht frei ist und sich situations- und schülerabhängig an Alltags- und Lehrbuchthemen, aktuellen Ereignissen und Schülerinteresse orientiert, verschiebt sich ab der 11. Klasse der Schwerpunkt auf Themen, die entweder in engem Zusammenhang mit der Ausrichtung des Schultyps stehen, fächerübergreifend angelegt sind und oder einen klaren Aktualitätsbezug aufweisen.

Durch die Einbindung in eine größere thematische Einheit und durch den Bezug zur Aktualität soll den Schülerinnen und Schülern vermittelt werden, dass Literatur nicht losgelöst von anderen Lebensbereichen in einem Elfenbeinturm existiert, sondern dass sie in Wirklichkeit zahlreiche lebensweltliche Bezüge aufweist und durchaus einen Aktualitätsanspruch erheben kann. Gemäß dieser Sichtweise ist es wichtig, so ein Befragter, dass „man einen Bezug herstellt zu einer größeren Einheit“ und bei Text- und Themenauswahl die Interessen, d. h. „im Prinzip [den] Lebensabschnitt, wo sich die Schüler gerade befinden“, im Auge behält (I-SpGym\06.rtf: 36–36). In diesem Kontext erzählt eine Englischlehrerin an einer technologischen Oberschule, dass sie den Apple-Werbespot von 2014 für das iPad Air als Anlass genommen hat, um Walt Whitman und sein Gedicht *O Me! O Life!* in ihren Unterricht einzubauen, und zwar mit der Absicht, die Schülerinnen und Schüler durch den aktuellen Bezug und die Art der medialen Präsentation für das Gedicht und seine Thematik zu sensibilisieren:

Das habe ich natürlich als Anlass genommen, und habe mit ihnen Walt Whitman und auch dieses *poem* [gemacht]. Und das ist natürlich ein wunderschönes Gedicht und das spricht eben auch darüber, ah ja welchen Fragen wir vielleicht im Leben nachgehen könnten. Und deswegen, ich versuche das einfach so zu integrieren. (I-FoS\33.rtf: 26–26)

Es ist Aufgabe der Lehrkraft, so die Überzeugung der Befragten, diese Schnittstelle zur Gegenwart und zur Lebenswelt der Lernenden herzustellen, um dadurch „dem Wort Literatur seinen Schrecken zu nehmen“ (I-FoS\42.rtf: 42–42). Dies ist umso wichtiger, je größer Distanz und Skepsis gegenüber Literatur auf Schülerseite sind, so eine weitere Stimme aus einer Fachoberschule mit wirtschaftlicher Ausrichtung (I-FoS\51.rtf: 27–27; siehe dazu auch Kap. 7.2.2 ff zu den unterschiedlichen für die vorliegende Studie relevanten Handlungskontexten).

Im Gegensatz zum obigen sehr aktuellen Beispiel scheinen viele der befragten Lehrerinnen bei gängigen fächerübergreifenden Themen (allen voran Wissenschaft und Technik, Individuum und Gesellschaft) immer noch auf etablierte Klassiker der englischen Literatur zurückzugreifen, obwohl es eine Vielzahl an aktuelleren Alternativen gäbe. So z. B. weisen die Daten darauf hin, dass sich *1984* und *Animal Farm* von George Orwell sowie *Brave New World* von Aldous Huxley nach wie vor relativ großer Beliebtheit erfreuen, denn, so eine Interviewteilnehmerin, „da finden sich Massen an Parallelen auch zu heutzutage, [...] das ganze *monitoring*, das heute auch schon abläuft“ (I-Gym-mix\27.rtf: 24–24). Analog dazu bezeichnet eine andere Lehrerin an einer Oberschule mit naturwissenschaftlicher Ausrichtung *Brave New World* als „ein Muss“ für ihre Abschlussklasse (vgl. I-Gym-mix\24.rtf: 25–25).

Überhaupt erscheint nach Ansicht mehrerer Befragter eine fächerübergreifende Zusammenarbeit zwischen Naturwissenschaften und Fremdsprache naheliegend und erstrebenswert. Dabei bietet sich u. a. der Einbezug literarischer Texte an, da sie eine zusätzliche (alternative) Perspektive auf aktuelle naturwissenschaftliche Themen bereitstellen, die

emotionale Komponente mit ins Boot holen und zudem den Raum für ethisch-moralische Fragen und Diskussionen öffnen. Exemplarisch dazu folgende Stellungnahme:

Ich merke oft, mit Naturkunde oder mit biologischen Fächern kann man sehr gut Zusammenhänge herstellen. Das merke ich gerade auch eben mit der Gentechnologie. Da gibt es ganz viele Möglichkeiten. *Frankenstein* kann man da einfach auch sehr gut miteinbringen. Es gibt ganz viele Möglichkeiten, das in einen aktuellen Bezug zu setzen, und da überlege ich mir schon eben, was ist für sie [die Schülerinnen und Schüler] relevant. (I-SpGym\01.rtf: 56–56)

Erneut greift die Befragte mit *Frankenstein* von Mary Shelley auf einen Klassiker der englischen Literatur zurück. Ähnliches lässt sich auch in anderen Schultypen feststellen, wenn beispielsweise in der Abschlussklasse des Kunstgymnasiums *The Picture of Dorian Gray* von Oscar Wilde in Form eines *graded reader* als thematische Lektüre ausgewählt wird (I-Gym-mix\30.rtf: 20–20).

Der Rückgriff auf die großen Klassiker hängt sicherlich auch damit zusammen, dass es für diese Werke zahlreiche Lektürehilfen und thematische Stundenblätter gibt, die den Lehrenden zur Verfügung stehen und ihnen die Arbeit erleichtern. Zudem sind sie ihnen teilweise aus dem eigenen Literaturunterricht und Studium wohlbekannt. Außerdem stellt die Suche nach und die Aufbereitung von neuen Materialien einen nicht zu unterschätzenden Mehraufwand an Zeit und Arbeit dar, wie einige Befragte betonen. Insofern scheint sich auch unter Südtiroler Englischlehrenden, trotz eines weiter gefassten Text- und Literaturbegriffs und keiner verbindlichen Textvorgaben, beharrlich „ein geheimer Kanon von Klassikern“ zu halten, wie Wolfgang Hallet (vgl. 2017b, S. 234) bezogen auf FLU in Deutschland moniert.⁸⁶

Auch werden literarische Texte oftmals in Themenkreise mit landeskundlichem Schwerpunkt eingebaut und zielen darauf ab, kulturelle Einblicke zu geben, kulturelle Vergleiche anzubahnen und aktuelle Themen aus literarischer Perspektive zu beleuchten. Hierbei stehen nicht Fakten, Informationen oder Spezialwissen im Vordergrund, sondern unterschiedlichste menschliche Erfahrungen und Denkweisen werden zur Darstellung gebracht. Mit anderen Worten, sie „handeln von Menschen und sind an Menschen gerichtet“ (Steininger 2018, S. 59; siehe auch Delanoy 2015 und 2007a sowie Ghouti 2015, S. 37). In diesem Zusammenhang werden folgende Themen von mehreren Befragten genannt: *The USA (The American Dream, Afro-Americans and Civil Rights Movement, Presidential Elections)*, *Australia and Ireland*. Eine Befragte mit Erfahrung in unterschiedlichen Schultypen und in der Erwachsenenbildung erklärt in diesem Zusammenhang, dass es ihr

⁸⁶ Mangelnde Berücksichtigung finden – im Vergleich zu etablierten Texten und Autoren – lyrische Texte, das große Spektrum zeitgenössischer Literatur in englischer Sprache, Autorinnen und neue mediale und multi-modale Formen, wie unter anderen auch Nünning und Surkamp (2006, S. 39) sowie Paran (2006, S. 3) kritisch anmerken, wenn sie von einer Kanonisierung von Lektüreklassikern sprechen. Auf literaturdidaktischer Seite hat dieses Ausblenden bestimmter Bereiche und damit einhergehender Sichtweisen zur Forderung geführt, die Textselektion für den FLU nach den Prinzipien der Perspektivenvielfalt zu erweitern und zu gestalten.

ein Anliegen ist, literarische Texte zu finden, die in die Einheit passen und diese abrunden, indem sie einen „wichtigen kulturellen Aspekt“ abdecken. Erklärend fügt sie hinzu:

Also Literatur dient für mich in erster Linie auch der Kulturvermittlung. Wenn ich jetzt auch an einer TFO [Technologische Fachoberschule] Australien durchmache, dann sollten entsprechend der Schülergruppe und der Fachrichtung vordergründig Texte gewählt werden, die im Interessensbereich der Schüler liegen, aber auch literarische Texte, die einen direkten Zugang zur Kultur dieses Landes erlauben. (I-SpGym\07.rtf: 2–2)

Auch wird im Zusammenhang mit dem Themenkreis *The American Dream* mehrmals auf *The Great Gatsby* von F. Scott Fitzgerald verwiesen, *the classic combination*, wie nachfolgender Befragter hervorhebt, wenn er sein Vorgehen kurz skizziert:

We discussed the *American Dream* in *The Great Gatsby*, so the classic combination. [...] And so, I decided to start at the end of the book because at the end of the book is where it links most closely the *American Dream*, which we'd discussed before in sort of more journalistic terms by looking at articles and things that come out every year. (I-SpGym\17.rtf: 19–19; vgl. auch I-FoS\14.rtf: 13–13)

Irland und *Eveline* von James Joyce werden auch von einigen Befragten erwähnt. Dies hängt damit zusammen, dass an einigen Schulen in der zwölften Klasse eine Sprachreise nach Großbritannien oder nach Irland auf dem Programm steht. Im Rahmen der Vorbereitung bietet sich an, auch etwas Literarisches einzubauen (vgl. exemplarisch I-FoS\14.rtf: 19–19). Wenn möglich, werden die literarischen Texte mit Filmausschnitten kombiniert, um auf Schülerseite den Zugang zu erleichtern und die Motivation zu steigern. Dies trifft generell auf diesen Zugang zu, bei welchem landeskundliche Inhalte u. a. mit Einbezug literarischer Texte erarbeitet werden, wie auch nachfolgende Aussage illustriert:

Ideale Anknüpfungspunkte, denke ich, wären Filme. *The Great Gatsby* mit Leonardo DiCaprio wäre z. B. etwas, was sie vielleicht auch ein bisschen anspricht. Man könnte auch damit die Zeit – *Great Depression* und so – in Amerika analysieren. Das wäre sicher gut ein guter Anknüpfungspunkt, was auch für die Schüler interessant sein könnte. (I-FoS\42.rtf: 24–24)

Im Rahmen der themenorientierten Herangehensweise müssen literarische Texte aus Lehrerperspektive zwei Kriterien erfüllen, damit eine Einbindung sowohl aus inhaltlicher als auch sprachlicher Sicht lohnend erscheint: a) sie müssen sich in die übergeordnete Thematik (den eigentlichen Unterrichtsgegenstand) gut einbinden lassen und b) sie müssen sich gut „weiterverarbeiten lassen“, wie eine Befragte anhand einiger konkreter Hinweise erläutert:

[Es geht darum], ob es Ansätze gibt, die Kreativität wecken könnten, ob sie [die literarischen Texte] Raum lassen für Diskussionen, oder ob alles schon vorgegeben ist. Ob sie provokante Elemente beinhalten, dass sie eben auch Meinungs-austausch oder unterschiedliche Positionen oder *debates*, oder was immer dann auch als Endprodukt dastehen sollte, ob sie eben solche Sachen zulassen. (I-Gym-mix\36.rtf: 30–30)

Während für obige Befragte die Entscheidung, literarische Texten einzubinden, im Wesentlichen damit zusammenhängt, ob sie Meinungs-austausch, Diskussion und kreative

Auseinandersetzung zulassen und anregen, geht nachfolgende Befragte einen Schritt weiter, wie sich aus der Beschreibung ihres Vorgehens ableiten lässt:

Am Anfang des Schuljahres schaue ich meistens ein bisschen, diskutiere mit den Schülerinnen, welche Themen sie gerade so interessieren, und ausgehend von diesen Themen wähle ich dann themenspezifisch die Texte aus.

Dieses Jahr habe ich angefangen mit *The Female Point of View*. [...] Dazu werden dann nicht nur literarische Texte gelesen und nicht nur Schriftstellerinnen behandelt. Es geht eben viel weiter, z. B. bis hin zur Rede von Emma Watson vor den Vereinten Nationen, was in sich ja auch wieder für mich ein literarischer Text ist. Also Text heißt jetzt noch lange nicht, dass es nur die Klassiker sind.

Jede Art des Textes, ob gesprochen, oder Film oder geschrieben, ist für mich ein literarischer Text. Ahm, und davon ausgehend hat sich dann um die amerikanischen Wahlen herum – was natürlich auch großer Teil meines Unterrichts war – ein weiteres Thema herauskristallisiert, das *The Power of the Word* heißt und wo wir viel Lyrik angeschaut haben, auch zeitgenössische Lyrik, viele Reden analysiert haben, also zurück in der Geschichte bis zu Trumps, Michelle Obamas Reden, die recht wohl literarischen Gehalt haben, die letzteren. (I-SpGym\18.rtf: 21–21; vgl. auch I-Gym-mix\19.rtf: 24–24 und I-SpGym\38.rtf: 22–22, wo ein ähnlicher Zugang beschrieben wird)

Obiges Beispiel zeigt, wie die Textpalette im Sinne einer intertextuellen, fächer- und sprachübergreifenden Herangehensweise erweitert wird. Von besonderem Interesse ist dabei, wie die Befragte, unter Einbezug auch der Schülerinteressen, ihren Unterricht auf Basis thematischer Textsequenzen (*text ensembles*) gestaltet, welche ein breit gefächertes Spektrum unterschiedlicher auch medial vermittelter fiktionaler und nicht-fiktionaler Texte umfassen. Dadurch trägt sie nicht nur einem erweiterten Text- und Literaturbegriff Rechnung, sondern der Fokus liegt sowohl auf den einzelnen Texten als auch auf dem Zusammenspiel komplementärer und/oder kontrastierender Texte zu einem Thema und dem damit einhergehenden Wechselspiel der Perspektiven und Wirklichkeitsentwürfe.

Im Verlauf des Interviews erläutert und reflektiert die Befragte ihre Vorgangsweise anhand einer fächerübergreifenden, mehrsprachigen Unterrichtseinheit, welche sich ausgehend von einem Theaterstück von Peter Handke in Deutsch und einem Essay von Zygmunt Bauman in Italienisch dem Thema *Kollektive und subjektive Erinnerung* annähert:

Ich konnte den *saggio* [Essay] von Bauman nicht auf Englisch verwenden, weil er erst auf Italienisch publiziert wurde. Sonst hätte ich Bauman natürlich auf Englisch gelesen. Aber die Situation gab es mir so vor. Ich hatte ein deutsches Stück mit einer Thematik, die mir wichtig war in diesem Jahr, dieselben Themen nochmal in diesem *saggio* von Bauman, und der Unterricht war darauf ausgerichtet, das alles jetzt im Englischen zusammenzubringen, und dann nochmals den Link erweitern und zu *1984* bilden, was ich gerade mit den Schülern durchmache. Also das ist jetzt sehr inhaltlich orientiert gewesen. Es ging dann darum, verschiedene Konzepte in einer Mindmap über das Theaterstück zu erarbeiten. Das haben wir gemeinsam an der Tafel gemacht mit einem großen Tafelbild, wo jede Lernende zu bestimmten im Theaterstück vorkommenden Themen Ideen, Gedanken und Kommentare anbringen konnte in einem schönen *cluster*.

Aus dieser Mindmap haben sich sozusagen die Themen des *saggio* schon herauskristallisiert. Dann haben sie sie dort nochmals verortet, in Gruppen verarbeitet. Die Ergebnisse der einzelnen Gruppen dann wurden natürlich auf Englisch präsentiert, auch wenn sie den Text auf Italienisch gelesen und bearbeitet haben. Die Schüler haben sehr viel Englisch gesprochen, auch wenn das Ausgangsmaterial eben Italienisch war. Und dann in neuen Gruppen sozusagen nochmal in Verbindung gebracht mit den Themen in 1984.

Es waren zwei Stunden, wo SO VIEL passiert ist, so viel, und die Schülerinnen nachher in einer kurzen Feedbackrunde gesagt haben: *Thank you for the challenge*. Sie haben sich bedankt und sie meinten, sie langweilen sich ganz oft im Unterricht, weil man immer nur das Gleiche fordert, und das war mal eine neue Herausforderung. (I-SpGym\18.rtf: 16–16)

Die beschriebene Herangehensweise zeigt, wie die Schülerinnen und Schüler nicht nur zu einer intensiven Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Einzeltexten angeleitet werden, sondern auch befähigt werden, in einem vielfältigen Netz aus unterschiedlichen Texten (ergo Perspektiven) zu navigieren und daran teilzuhaben. In wechselnden Sozialformen werden zuerst die Hauptkonzepte aus dem deutschen Ausgangstext (Theaterstück von Handke) herausgearbeitet und in einer gemeinsam erstellten Mindmap visualisiert. Daraus werden die Themen für die Analyse des in Italienisch verfassten Essays von Bauman hergeleitet, gruppenteilig bearbeitet und auf Englisch präsentiert. Als Abschluss werden die erarbeiteten und besprochenen Themen an 1984 von George Orwell rückgekoppelt und erneut besprochen und reflektiert. Auf diese Art und Weise werden die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt, thematische Einblicke zu gewinnen und Zusammenhänge zu erkennen, die nur mit voneinander unabhängigen Einzeltexten in diesem Ausmaß nicht möglich wären. Erstaunlich ist, wie viel in nur zwei Unterrichtsstunden passiert ist, wie viel intensives Arbeiten und Auseinandersetzung stattgefunden haben, eine Tatsache, deren sich auch die Schülerinnen und Schüler bewusst zu sein scheinen, wenn sie sich abschließend bei der Lehrerin mit dem Satz *Thank you for the challenge!* für die Herausforderung und das Zutrauen bedanken.

Relevant sind hierzu auf fachtheoretischer Ebene das intertextuelle Konzept zum *wide reading* (i. e. *co-reading of texts*) von Wolfgang Hallet (2002 und 2007a) und analog dazu die Ausführungen von Werner Delanoy zu zeitgerechten *21st century literacy skills*: „Indeed, in an age of wide-ranging communication networks and mass data transfer, competencies need to be developed which allow students to successfully navigate in a vast body of texts within and outside literary studies” (Delanoy 2018, S. 144; siehe auch Delanoy 2015, S. 23). Dies passiert idealerweise in der Kombination von *close reading* (intensive Auseinandersetzung mit dem Einzeltext) und *wide reading* (die Fähigkeit, sich innerhalb eines thematischen Netzwerkes aus komplementären und/oder kontrastierenden, fiktionalen und nicht-fiktionalen sowie medialen Texten zu orientieren und daran teilzunehmen). Aktuelle Publikationen messen dementsprechend dem intertextuellen Konzept des *wide reading* erhöhte Bedeutung bei (vgl. u. a. Maley 2008, Bland 2018a, S. 5 und Choo und Vinz 2018).

Auch wenn vorheriges Beispiel aufgrund seiner Ausgereiftheit und Komplexität eine Sonderstellung in den Rückmeldungen einnimmt, erscheint die Arbeit mit thematischen Textsequenzen aus Lehrersicht ein praktikabler Weg, literarische Texte nahtlos kontext- und situationsbezogen in den fremdsprachlichen Unterricht zu integrieren. Dadurch lässt sich der Einsatz von literarischen Texten aus fachlicher Perspektive leichter begründen, vor allem in Kontexten, in denen Literatur in der Regel keine Rolle spielt. Zudem erhalten die Lehrenden ein schlagkräftiges Argument für den sporadischen Rückgriff auf literarische Inhalte in der Diskussion mit literaturskeptischen Lernenden. Beide Aspekte sind vor allem an den Oberschulen mit naturwissenschaftlicher, technologischer oder wirtschaftlicher Ausrichtung von besonderer Bedeutung, da dort ab der 11. Jahrgangsstufe der Fokus auf bereichsspezifischen Themen und der dazugehörigen Fachsprache liegt, was wenig bis keinen Spielraum für Literatur lässt (siehe Kap. 7.2.2 und Unterkapitel zum erweiterten schulischen Handlungskontext als förderlicher und limitierender Einflussfaktor). Nachfolgende Aussage thematisiert obiges Spannungsfeld und den gefühlten Begründungszwang auf Lehrerseite:

Es ist jetzt in den letzten Jahren ein-/zweimal vorgekommen, dass ich literarische Werke sogar einbringen konnte, da ich mit dieser Klasse relativ gut vorankam und dann noch unter Anführungszeichen Zeit übrig hatte, wo man eigentlich nie Zeit übrig hat im Unterricht. Und dann habe ich, weil wir als Themenkreis Irland hatten, irische [Autoren], Yeats z. B. gemacht, eher kürzere Gedichte. Das war verbunden mit Geschichte eher. Man kann ganz gut auch kleinere Werke oder Gedichte einbringen. (I-FoS\11.rtf: 40–40)

Ansonsten stehen in der knapp bemessenen Zeit eher aktuelle Themen im Fokus, die anhand von Zeitungsartikeln erarbeitet werden und eventuell mit einer aktuellen Klassenlektüre, wie z. B. *Give the Boy a Gun* ergänzt werden (vgl. I-FoS\09.rtf: 25–25).

Motivierender (belangvoller) Text/Inhalt: Spannung, Relevanz, Bildungswert

Aus thematisch-inhaltlicher Perspektive lässt sich der Einsatz literarischer Texte zum einen durch die Einbindung in eine größere thematische Einheit begründen. Zum anderen lohnt es sich aber auch, literarische Texte als eigenständige Unterrichtsgegenstände in den fremdsprachlichen Unterricht einzubauen, weil sie bei gelungener, auf die Lerngruppe abgestimmter Textauswahl sowohl inhaltlich als sprachlich viel zu bieten haben und bildungsrelevant sind, so die Überzeugung eines Teils der Befragten. Gleichzeitig liegt genau hier eine zentrale Herausforderung von FLU, denn „es ist nicht einfach, Texte zu finden, die [die Schüler] ansprechen, muss ich eben auch gestehen“, so die Aussage einer Befragten, mit der sie ein allgemein gefühltes Spannungsfeld anspricht (I-Gym-mix\27.rtf: 16–16).

Der Wert literarischer Texte und ihre Besonderheit definieren sich dabei vor allem im Vergleich zu und in Abgrenzung von funktionalen Sachtexten und Lehrbuchtexten (vgl. Kap. 5.2.3). Während ein Sachtext eher einem Schwarz-Weiß-Bild ähnelt, in seiner Zielsetzung geradliniger ist, besitzen literarische Texte viel mehr „Graustufen und Farben“

(I-FoS\13.rtf: 34–34), schaffen Identifikationspotenzial und lassen Raum für persönliche Interpretation. Aus diesem Grund wäre es jammerschade, so ein Befragter, auf dieses reichhaltige und vielfältige Reservoir spannender und motivierender Inhalte freiwillig zu verzichten, denn „es gibt wirklich ganz, ganz **tolle** Texte, mit denen man ganz **tolle** Unterrichtsstunden machen kann. Ein ganz **tolles** Unterrichtswerk ist *Harry Potter*“ (I-Gym-mix\45.rtf: 20–20; meine Hervorhebung). Schülerinnen und Schüler wollen, dass beim Lesen „etwas passiert“, sie wollen „beim Lesen auch etwas erleben, [...] ein bisschen *story*, ein bisschen *plot*, also das ist Voraussetzung, damit das Lesen auch Spaß macht“ und dadurch auch zur sprachlichen Auseinandersetzung motiviert (I-Gym-mix\45.rtf: 31–31). Demzufolge muss man natürlich bei der Textauswahl „ein bisschen wählerisch“ sein und auf eine gewisse Spannung achten, denn

[m]an kann nicht alles nehmen: wo die Schüler keinen bzw. kaum einen Bezug finden, keinen Bezug herstellen können zur Gegenwart oder wo sie sprachlich überfordert sind, und nicht nur überfordert, wenn etwas zu langatmig ist. Das ist ihrer Natur auch nicht mehr angemessen, das auszuhalten, also lange Beschreibungen und so. (I-Gym-mix\27.rtf: 10–10)

Auch sollte der gewählte Text „eine bestimmte Frische“ und eine „bestimmte Wendigkeit in der Sprache“ zu bieten haben (I-Gym-mix\27.rtf: 16–16).

Wie in Kap. 5.3.3 ausgeführt, stellt aus Lehrersicht Literatur nicht nur eine potenziell wichtige Ressource für das Sprachenlernen und die Förderung übergreifender Kompetenzen im fremdsprachlichen Unterricht dar, sondern wird auch als Sachinhalt wahrgenommen, und zwar als Beitrag zur Allgemeinbildung im Sinne von Weltwissen und literarisch-kultureller Bildung. In diesem Zusammenhang werden vor allem Klassiker, allen voran Shakespeare, behandelt, wobei es den Befragten ein Anliegen ist, diese Texte und Autoren „ins Heute“ (vgl. I-FoS\09.rtf: 25–25 und I-Gym-mix\27.rtf: 17–17) zu bringen, indem ein Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler und zur Aktualität angestrebt wird, wie nachfolgende Stellungnahme exemplarisch darlegt:

Also, in den fünf Jahren Oberschule sollten die Schüler auf jeden Fall von Shakespeare gehört haben, weil er nicht nur im literarischen Bereich einen großen Beitrag geleistet hat, sondern auch im Wortschatzbereich. Und das ist etwas, was die Schüler auch sehr interessiert. Wenn wir einen großen Sprung nach vorne machen, glaube ich, dass z. B. *Pygmalion* ein Text ist, den ich zwar noch nicht besprochen habe, der aber noch kommen wird, weil ich die aktuelle Relevanz dieses Stückes, das mittlerweile ja hundert Jahre alt ist, beeindruckend finde und ich glaube, auch ein Thema ist, das unsere Schüler und Schülerinnen vor allem bewegt. Vielleicht auch *The Great Gatsby*, hätte ich gesagt. Auch so die Gesellschaft im Wandel als Thema. (I-SpGym\02.rtf: 66–66; vgl. auch I-SpGym\01.rtf: 64–64)

Um die Zugänglichkeit auf Schülerseite zu erleichtern, wird oftmals mit Auszügen oder z. T. auch mit *graded readers* gearbeitet, wobei die Lektüre – wenn möglich – mit Film oder einem Theaterbesuch ergänzt wird (vgl. z. B. I-FoS\42.rtf: 38–39).

Literarische Unterrichtsziele im engeren Sinn (vertiefte Textanalyse) werden in der Regel nicht verfolgt. Intensive analytische Textarbeit wird mit Ausnahme der Sprachengymnasien als eher zweitrangig betrachtet. Die Bearbeitung und Auseinandersetzung bleibt größtenteils auf Inhalts- und Charakteranalyse beschränkt. Dazu zwei Stimmen aus unterschiedlichen Schultypen der Oberschule: a) „Die Geschichte und die Charaktere bzw. die Gedanken und Gefühle (z. B. bei Lyrik) [stehen] im Vordergrund des Unterrichts. [...] [Es wird] nicht übermäßig viel Zeit für Interpretationen und lange Fragenkataloge verwendet“ (FB\34: 4–4); b) Es ist wichtig, „dass das Werk gefällt und das Thema zur Reflexion anregt. Intensive Analyse ist für mich in meinem Schultyp nicht so wichtig und zeitlich nicht möglich. Ich behandle meist die Themen und mache Charakteranalyse“ (FB\35: 10–11). Als Devise gilt, den literarischen Text nicht „unschmackhaft“ zu machen (I-SpGym\06.rtf: 39 39) bzw. ihn zu „zerstören“ (I-Gym-mix\29.rtf: 25–25), indem man ihn mit Fragen „zerklaubt“ (I-Gym-mix\26.rtf: 11–11) und dabei „total analysiert und total diskutiert“ (I-SpGym\06.rtf: 51–51; vgl. auch I-SpGym\38.rtf: 14–14).

Aus den Interviews geht hervor, dass diese Überzeugungen stark in den lernbiografischen Erfahrungen und Erinnerungen der Befragten verortet sind (dazu exemplarisch I-Gym-mix\26.rtf: 11–11, I-Gym-mix\35.rtf: 19–19 und I-FoS \52.rtf: 36–36 und die vertiefenden Ausführungen in Kap. 7.1.2.1), denn sie begründen ihre Sichtweisen immer wieder mit Verweisen auf ihre persönlichen Erfahrungen als (Sprachen-)Lerner, vor allem im mutter- und zweitsprachlichen Literaturunterricht (Deutsch und Italienisch). Eine ähnliche Argumentation findet sich auch in der Literaturdidaktik. So warnt beispielsweise Amos Paran (2006, S. 4) davor, Lesefreude und Literaturgenuss zu zerstören, indem FLU als „dissection of texts, rather than as a living source of enjoyment and pleasure“ angesehen und gestaltet wird. Die Befragten sind sich durchaus dieses Spannungsfeldes bewusst, welches von einigen als sensible Gratwanderung beschrieben wird zwischen Freude am Lesen und an der Literatur Wecken und Aufrechterhalten, eigene Zugänge ermöglichen und fördern, aber gleichzeitig auch einen gewissen Einsatz und eine vertiefte Auseinandersetzung einfordern. Hierbei wird mehrfach die Befürchtung geäußert, dass zu viel Druck die Schülerinnen und Schüler demotivieren oder gar abschrecken könnte (siehe exemplarisch I-Gym-mix\28.rtf: 28–28 und I-Gym-mix\35.rtf: 20–20).

Was die Zugänge zum FLU betrifft, scheint ein integraler holistischer Ansatz (*Text/Thema – [Fremd-]Sprache – Person*) vorherrschend zu sein. Literarisches Lesen wird in Anlehnung an leser- und erfahrungsbezogene Ansätze sowie themen- und inhaltsorientierte Herangehensweisen vorrangig als dialogisch-interaktionaler Prozess angesehen, in dem die persönliche, affektive und thematische Auseinandersetzung mit dem literarischen Text in den Vordergrund gestellt und als Ausgangspunkt für Kommunikation und Interaktion konzipiert wird.

Während Auffassungen und Zugänge zu FLU aus der Perspektive Südtiroler Englischlehrender Gegenstand der bisherigen Ausführungen waren, begibt sich der nächste Abschnitt auf die Ebene des deklarierten Tuns, d. h. der unterrichtspraktischen Umsetzung, und stellt die Überlegungen der befragten Lehrenden zur Textauswahl und methodischen Vermittlung ins Zentrum der Diskussion.

6.3 Textauswahl und Methoden der Literaturvermittlung

Also Schüler haben bestimmte Fragen, und mit der Zeit lernt man dann auch darüber nachzudenken: Was interessiert die Schüler? Wie kann ich diesen Literaturtext ihnen nahebringen? Wie kann ich den in ihre Wirklichkeit einbauen? Ich denke eben, das ist extrem wichtig. Ob du dann diese Methode wählst oder die andere, das ist eigentlich egal. Aber sie müssen einen Bezug dazu [zum Text/Thema] haben.
(I-FoS\33.rtf: 31–31)

Die kommunikative Wende im Fremdsprachenunterricht in den 1970/1980er Jahren, die Hinwendung vom Text zum Leser, die daraus resultierende Lerner- und Handlungsorientierung im Unterricht, ein weiter gefasster Text- und Literaturbegriff, die Entwicklung unterschiedlicher Ansätze und Modelle zur Integration von Sprachenlernen, Literatur und Leserenerfahrungen haben den traditionellen Text- und Lektürekanon aufgebrochen und zu einer Differenzierung der Zugangsformen und des Methodenrepertoires geführt. Folglich sind auch die Arbeits- und Sozialformen offener und vielfältiger geworden. Traditierte textanalytische Verfahren werden im kommunikativ ausgerichteten Fremdsprachenunterricht vermehrt durch kreative, handlungs- und produktorientierte Methoden abgelöst, die „nicht nur dem literarischen Text, sondern auch den individuellen Verstehensweisen der Lernenden“ Rechnung tragen, indem ihre Individualität und Emotionalität bei der Lektüre mit einbezogen wird (vgl. Kimes-Link 2013, S. 16; siehe auch u. a. Nünning und Surkamp 2006; Surkamp 2010 und Hallet 2017b).

Die Frage der Text- und Methodenauswahl ist von zentraler Relevanz sowohl im literaturdidaktischen Diskurs als auch auf unterrichtspraktischer Ebene, wie die zahlreichen Rückmeldungen in den Fragebögen und Interviews belegen. Vor allem eine angemessene auf die jeweilige Lerngruppe abgestimmte Textauswahl stellt in Kombination mit Schülerinteresse und Reaktionen aus Lehrersicht einen zentralen Varianzfaktor für Erfolg und Misserfolg einer fremdsprachlichen literarischen Unterrichtseinheit dar. Konkret, bezogen auf Textauswahl, schreiben die Befragten folgenden Faktoren eine zentrale Bedeutung zu: Schülerinteresse, Bezug zu deren Lebenswelt und zur Aktualität, Relevanz des Textes an sich bzw. der Thematik, Einbettung in einen größeren thematischen Kontext oder in eine Unterrichtseinheit sowie sprachliche Angemessenheit. Insofern sollten literarische Texte

möglichst aufgrund des Interesses der Lernenden gewählt werden. [...]. Berücksichtigt werden sollten die Arbeitsklasse, der Sprachstand, lerngruppenspezifische Interessen (z. B. abhängig von Geschlecht und Fachrichtung). Die Lesekompetenz der Klasse beeinflusst ebenfalls die Arbeit mit literarischen Texten. (FB\07: 5–5; vgl. auch I-SpGym\01.rtf: 30–30)

Textauswahl und Verfahren der Literaturvermittlung stehen in enger Wechselbeziehung mit dem zu vermittelnden Unterrichtsgegenstand, den angepeilten Lehr- und Lernzielen sowie den zugrunde liegenden Auffassungen und den damit verbundenen Herangehensweisen. Zudem können beide Aspekte nicht losgelöst vom schulspezifischen Handlungskontext gedacht und konzipiert werden. Mit anderen Worten, eine literarische Unterrichtseinheit sollte, wie jegliche Unterrichtseinheit, kontextbezogen von den Schülerinnen und Schülern her gedacht werden (vgl. exemplarisch I-Gym-mix\22.rtf: 24–24), d. h. Text und Thema sollen „schülergerecht“ und „altersgemäß“ sein (I-SpGym\06.rtf: 36–36) und für die Lernenden „irgendwo Relevanz haben“ (I-Gym-mix\36.rtf: 31–31). Eine Oberschullehrerin veranschaulicht dieses Konzept der Passung zwischen Text/Thema und Lerngruppe, indem sie einen Vergleich zwischen der Aktivität des Kochens und der Unterrichtsvorbereitung herstellt. Auch beim Kochen gilt es, ähnlich wie beim Unterrichten, mittels der gegebenen Rahmenbedingungen mit den zur Verfügung stehenden Materialien eine möglichst gute Mahlzeit zu fabrizieren:

Und also, wenn es um Vorbereitung geht, eigenartigerweise sehe ich manchmal eine Parallele zum Kochen. Wenn ich daheim bin und wenn ich etwas koche mit den Ingredienzien, die ich zur Verfügung habe, schaltet irgendwie das gleiche Muster ein, wie wenn ich vorbereite: Was mache ich mit den Ingredienzien? Welche Zeit? Welche Schüler? Welcher Tag? Wo bin ich eingebettet im Jahr und so? Und welche Materialien habe ich zur Verfügung, und welche Methodik habe ich schon angewandt und wo ist vielleicht eine Änderung, die ansteht usw.? (I-Gym-mix\27.rtf: 5–5)

Generell werden literarische Texte nicht vorab als zu schwierig, weniger nützlich bzw. realitätsferner eingestuft als Sachtexte. Ausschlaggebend bleiben eine angemessene auf die Lerngruppe abgestimmte Textauswahl und methodische Umsetzung. Aspekte wie Nützlichkeit und Realitätsbezug spielen je nach schulspezifischem Kontext eine unterschiedliche Rolle, wie nachfolgender Interviewauszug anschaulich beschreibt:

Wie gesagt, es waren ja auch nicht Schüler, die an einem Sprachgymnasium unterrichtet wurden, mit literarischen Schwerpunkten oder so, sondern ein vorwiegend männliches Schülerpublikum mit naturwissenschaftlichen Interessen und DA was zu finden, was ihnen Freude bereiten kann und was ihnen was bringt, war mir dann ein Anliegen. Das so zu machen, dass es schon auch einen Bildungswert im herkömmlichen Sinn hat, also ab und zu auch mal hineinschnuppern in sowas, aber dass es ja mehr so dieses Literaturerleben erlaubt, weniger das schematische und das literaturhistorische oder sowas. (I-Gym-mix\22.rtf: 16–16)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die befragten Englischlehrenden Textauswahl und Methoden der Vermittlung in ihrer Kontextgebundenheit vor dem Hintergrund eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts sehen, der sich gleichzeitig an einem erweiterten Bildungsbegriff orientiert.

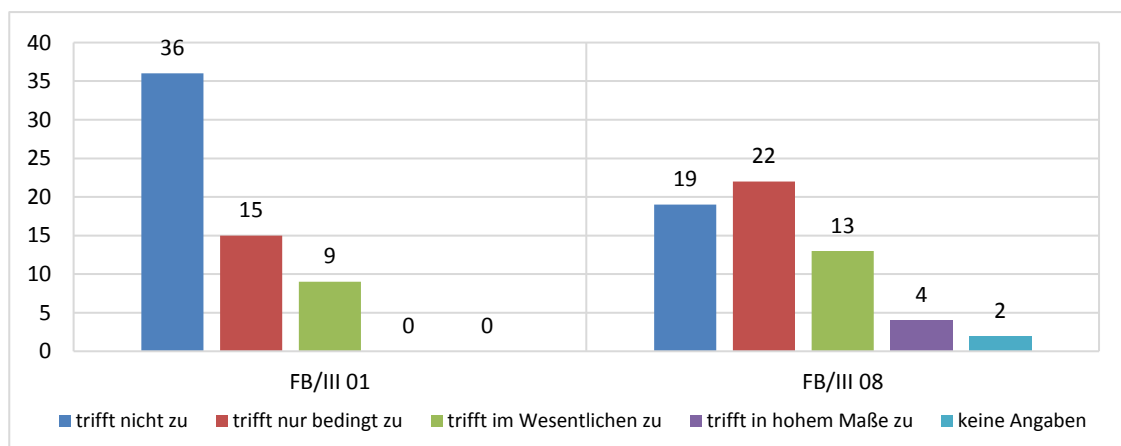
6.3.1 Herausforderung Textauswahl

Wähle etwas aus, was einen Sinn hat, einen inhaltlichen Wert hat, was den Schülern irgendein intellektuelles Erlebnis beschern kann, was du selbst auch magst. Du bist überhaupt nicht überzeugend, wenn du etwas unterrichtest, das du selbst nicht magst oder nicht verstanden hast.
(I-Gym-mix\22.rtf: 24–24)

Das Wegfallen eines fixen Kanons, die inhaltlich-thematische Öffnung der Curricula sowie die propagierte Text- und Perspektivenvielfalt im FLU haben die Auswahlmöglichkeiten und den Handlungsspielraum der Lehrenden immens erweitert. Insofern spricht Lieselotte Steinbrügge (2016, S. 107) von „paradiesische[n] Zuständen“, was heutzutage die Verfügbarkeit an möglichen guten literarischen Unterrichtsmaterialien betrifft. Andererseits haben sich auf Lehrerseite durch das Wegfallen eines fixen Kanons und althergebrachter Grundsätze im Literaturunterricht neue Spannungsfelder aufgetan. Wie man aus den Daten herauslesen kann, sehen sich die Lehrenden mit neuen Herausforderungen und Unsicherheiten konfrontiert. Einerseits sehen sie sich durch eine schiere Vielfalt an möglichen Texten und Themen vor die Qual der Wahl gestellt, andererseits aber beklagen sie, dass gute, auf die jeweilige Lerngruppe abgestimmte und aufbereitete Materialien im Bereich Literatur oftmals nicht zur Verfügung stehen bzw. nicht direkt und unmittelbar zugänglich sind. Letzterer Punkt wird von nachfolgender Interviewteilnehmerin aufgegriffen und als Begründung angeführt, warum sich Lehrende teilweise gegen Literatur entscheiden: „[W]e don’t have enough material here. So therefore, I think teachers fear to, you know, spend time with literature and things like that“ (I-Gym-mix\58.rtf: 20–20).

Von Interesse ist in diesem Zusammenhang, wie befragte Englischlehrende einerseits die Verfügbarkeit von literarischen Unterrichtsmaterialien für die jeweilige Stufe einschätzen und wie sie andererseits ihre Lehrwerke diesbezüglich bewerten.

Tabelle 12: Verfügbarkeit an Unterrichtsmaterialien (N = 60)



51 von 60 Befragten wählen für die allgemeine Aussage (FB/III 01) „Für meine Schulstufe fehlen geeignete Texte/Materialien für die Arbeit mit literarischen Texten/Inhalten“ die Optionen „trifft nicht zu“ oder „trifft nur bedingt zu“; nur 9 von 60 stimmen mit der Aussagen im Wesentlichen überein. Anders gelagert sind die Rückmeldungen, wenn sie

sich konkret auf das eigene Lehrwerk beziehen. 41 von 60 Befragten (knapp 70 %) finden die Aussage (FB/III 08) „*Mein Lehrwerk bietet angemessene Materialien und Anregungen für die Arbeit mit literarischen Texten*“ nicht oder nur bedingt zutreffend. Ein gutes Viertel (28 %) findet die Auswahl und Anregungen im Wesentlichen angemessen, wobei es hier die größte Zustimmung in den Sprachgymnasien gibt.

Grundsätzlich scheinen die von den Befragten verwendeten Lehrwerke einen anderen Fokus aufzuweisen. Deshalb ist auch die Verfügbarkeit von Zusatzmaterialien in der Schulbibliothek relevant und die Ausstattung der eigenen privaten Bibliothek spielt ebenfalls eine Rolle (I-SpGym\02.rtf: 58–58). De facto geht es um zusätzlichen Zeit- und Arbeitsaufwand in der Vorbereitung und Materialerstellung, ein Aspekt, der von mehreren Befragten in unterschiedlichen Stellungnahmen aufgegriffen wird:

Das Schwierigste an der ganzen Sache ist einfach wirklich, dass man zu einem gewissen Thema Material bräuchte. Gibt es sicher. [...] [I]ch habe für *Long Way Home*, diesen Film über die australischen Mädchen, aus dem Internet was runtergezogen, perfektes Material. Sowas bräuchte man halt, dass man nur auswählen braucht. Das wäre schon sehr hilfreich. Aber es sollten schon wirklich Stücke sein, mit denen man was anfangen kann. (I-FoS\42.rtf: 65–66)

Auch in der literaturdidaktischen Diskussion scheint diese Problematik präsent zu sein, denn Janice Bland thematisiert in ihrer Einleitung zum Sammelband *Using Literature in the English Language Education* (2018a) dasselbe Spannungsfeld und merkt dabei kritisch an:

While it is argued that the rewards of literature in English language education are multifarious, the issue of access to suitable literature is the greatest stumbling block for both classroom and out-of-school reading. [...] [T]his places a huge burden on teachers, many of whom well understand the advantages of reading in English but enjoy little support. (ebd., S. 12)

Sowohl unter den Befragten als auch im fachtheoretischen Diskurs herrscht Übereinstimmung, dass die Textauswahl und die damit einhergehende methodisch-didaktische Aufbereitung einen neuralgischen Punkt im FLU darstellen. Vor allem in einem Bereich wie Literatur, wo gebrauchsfertige (*ready-made*) auf die speziellen Bedürfnisse der Lerngruppe abgestimmte Materialien größtenteils fehlen bzw. nicht direkt verfügbar oder leicht zugänglich sind, sind Spielräume und Eigenverantwortung auf Lehrerseite besonders groß, was auch als Herausforderung und Spannungsfeld empfunden wird.

In Übereinstimmung mit der fachtheoretischen Position (vgl. Caspari und Steininger 2016, S. 43; Nünning und Surkamp 2006, S. 45–46 und Paran und Robinson 2016, S. 89) gelten auch für die befragten Englischlehrenden Passung an eine spezifische Lerngruppe sowie Zugänglichkeit (sprachlich, inhaltlich und konzeptuell) als übergeordnete Kriterien und allgemeiner Orientierungsrahmen für eine angemessene und gelungene Textauswahl. Nünning und Surkamp (2006, S. 46) argumentieren ähnlich, wenn sie bezogen auf Text- und Themenauswahl folgende Leitlinien formulieren: a) Der Texte sollte „weder das

sprachliche Aufnahmevermögen noch das psychische und gedankliche Leistungsvermögen der Schülerinnen übersteigen“ und b) Das Thema eines Textes sollte „die Neugierde der Schülerinnen und Schüler wecken, sie an ihre eigene Lebenswelt anknüpfen lassen und Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit dem Dargestellten auslösen“. Auf ähnliche Art und Weise postuliert ein Oberschullehrer zwei seiner Ansicht nach zentralen Gütekriterien gelungener Textauswahl und weist zudem im abschließenden Satz auf die Gefahren unangemessener Textauswahl hin:

Bei der Auswahl gilt es meines Erachtens besonders zu beachten, dass die Texte inhaltlich die Schüler/innen ansprechen und sprachlich nicht abschrecken (d. h. das Vokabular soll weitgehend bekannt bzw. aus dem Kontext erschließbar sein). Sprachlich zu anspruchsvolle Texte vermiesen die Freude am Lesen und an Literatur. (FB\45: 9– 9; sieh auch I-Gym-mix\27.rtf: 10–10)

Eine weitere Englischlehrerin unterstreicht, dass literarische Texte mit Bedacht und großer Sorgfalt gewählt werden sollten. Die Auseinandersetzung mit ihnen muss „der Mühe wert“ sein, so ihre Überzeugung. Es bringt nichts,

Schülerinnen und Schüler mit zu langen, allzu schwierigen Texten zu ‚quälen‘. Kurzgeschichten, Songtexte, Gedichte, Ausschnitte oder vereinfachte Versionen erleichtern den Zugang. Der Inhalt muss die Mühe wert sein, entweder weil er spannend und unterhaltsam ist oder weil er eine bedeutsame Erkenntnis ermöglicht. (FB\22: 4–5)

Aus obiger Aussage geht klar hervor, dass der Bezugspunkt für die Textauswahl die Lernenden und nicht der Text sein sollten. Hauptkriterium ist es, einen Text auszuwählen, der vom Thema her für eine spezifische Gruppe von Lernenden bedeutsam sein könnte, indem er entweder Unterhaltung und Spannung bietet oder zu bedeutsamen Einsichten führt bzw. im Idealfall beide Ansprüche auch verbindet (vgl. exemplarisch I-Gym-mix\22.rtf: 24–24). Somit kann man mit Paran und Robinson (2016, S. 89) festhalten, dass die Wahl des Themas „in terms of appealing to learners“ von zentraler Bedeutung ist. Diese Sichtweise korreliert mit den zwei gängigen Herangehensweisen (Schüler- und Themenorientierung) an FLU, wie in Kap 6.2.1 und 6.2.2 ausführlich beschrieben.

Parallel dazu müssen sprachliche Aspekte und Textlänge als Kriterien für Zugänglichkeit und Passung mitberücksichtigt werden, denn zu schwierige und zu lange Texte führen oftmals zu Frustration und Abneigung auf Schülerseite. Nach Swantje Ehlers (2007) ist Lesemotivation stark text-, aufgaben- und kompetenzabhängig und steht in engem Zusammenhang mit der Fähigkeit des Lerner/Lesers, text- und wissensbasiert Inferenzen zu bilden, dies gilt es, bei der Textauswahl und -aufbereitung zu bedenken:

Ist ein Text zu schwierig und liegt er über dem sprachlichen und inhaltlichen Niveau eines Lesers, so dass er nur mühsam vorankommt, mindert das die Lesemotivation und das Lesevergnügen. Ist der Text zu weit weg von den Lebenserfahrungen und dem Lebensweg eines Lesers, so kann das einen hemmenden Einfluss haben, andererseits kann ein unvertrautes Thema durchaus Anreiz bieten und Neugierde wecken. (ebd., S. 117; siehe auch Paran 2006, S. 4)

Aus literaturdidaktischer Sicht plädiert u. a. Gillian Lazar (vgl. 1993, S. 48) dafür, Text- und Themenauswahl in ihrer Kontextgebundenheit aus der Perspektive eines schüler- und

handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts zu denken. Hierfür bietet er für die Unterrichtspraxis drei Leitkriterien als Orientierung an, welche von Paran und Robinson (2016, S. 89) um ein viertes (*appeal to the teacher*) ergänzt werden:

- schulischer Kontext (*the course you are teaching*)
- Orientierung an der jeweiligen Schüler-/Lernergruppe: (*type of students who are doing the course*)
- textbezogene Faktoren (*certain factors connected with the text itself*)
- Lehrervorlieben (*appeal to the teacher*)

Diese einleitenden allgemeinen Leitlinien werden von den Befragten mit einer Reihe pragmatischer Überlegungen ausdifferenziert, welche aus Gründen der Systematik und Übersichtlichkeit für die nachfolgende Diskussion grob in folgende Bereiche unterteilt werden:

- Zugänglichkeit und Passung: Text- und schülerbezogene Faktoren
- Einbezug der Schüler/innen in die Textauswahl sowie lehrerbezogene Faktoren

Vor allem folgende Fragestellung aus dem Interviewleitfaden – *Eine Unterrichtspraktikantin fragt dich um Tipps & Tricks für 'guten' Literaturunterricht. Welche methodischen Hinweise würdest du ihr geben?* – wurde von den Befragten als Anlass genommen, ihre Überzeugungen bezüglich Text-/Themenauswahl in vielfältiger Art und Weise kundzutun.

6.3.1.1 Zugänglichkeit und Passung: text- und schülerbezogene Faktoren

Schwerpunktmäßig befasst sich dieser Abschnitt mit textbezogenen Elementen, die noch nicht anderweitig behandelt wurden, und zwar textsortenspezifische Überlegungen, Textlänge und Schwierigkeitsgrad mit Fokus auf Angemessenheit und Zugänglichkeit.

Textsortenspezifische Überlegungen

Die Datenauswertung (FB und I) hat gezeigt, dass die unterschiedlichen literarischen Textsorten bei Weitem nicht gleichermaßen im Unterricht Verwendung finden. Narrative und dramatische Formate werden von den Befragten am häufigsten explizit genannt, oft auch in Verbindung mit Film(-auszügen) oder Songs. Außerdem ist die Textlänge ein wichtiges Thema. Es zeigt sich eine Präferenz für kurze Texte (z. B. Kurzgeschichten), das Arbeiten mit repräsentativen Auszügen (vor allem bei den Klassikern) oder auch das Ausweichen auf *graded (simplified) readers*. Einige Befragte verweisen explizit auf *graphic novels, genre fiction* sowie eigenständige Kurzfilme und reflektieren ihr Potenzial für den FLU. Hierbei ist es spannend zu erkunden, wie Lehrenden selbst ihren Umgang mit medialen und multi-modalen Texten beschreiben und welche Zielsetzungen sie dabei verfolgen.

Der Aspekt der Zugänglichkeit (motivational, inhaltlich/thematisch und sprachlich) ist von zentraler Relevanz für die Mehrzahl der Befragten. Vor diesem Hintergrund stellen für zwei Drittel der Interviewteilnehmer schulstufenübergreifend (30 von 39) Filme, Filmausschnitte, *YouTube*-Videos und Songs als Einstieg und Ergänzung eine ideale Möglichkeit dar, auf Schülerseite Zugang und Motivation für den literarischen Text zu schaffen (vgl. exemplarisch FB\22: 5–6). Dies hat zur Folge, dass teilweise literarische Texte auch ausgewählt werden, weil es dazu eine Filmversion gibt. In ihrer Argumentation verweisen die Befragten darauf, dass die heutige Jugend visuell ausgerichtet und somit leichter durch Filme erreichbar ist, denn so eine Befragte: „[A]lso heutzutage ist das Bild unerlässlich. Sie wachsen mit Bildern auf. Also mit Bildern, mit Videos“ (I-FoS\51.rtf: 57–57). Generell plädieren die meisten Befragten für Medienvielfalt im Sinne von unterschiedlichen Zugangskanälen, wobei *YouTube* aus Lehrersicht einen reichhaltigen und leicht zugänglichen Pool an Materialien bereitstellt, um bei den Schülerinnen und Schülern anzudocken und ihre Aufmerksamkeit und ihr Interesse zu wecken – „[v]ielleicht über ein kleines *YouTube*-Video oder ja, egal, es gibt so viele coole Sachen auf *YouTube*“ (I-FoS\33.rtf: 33–33; vgl. auch I-SpGym\01.rtf: 70–70).

Oftmals werden Filmausschnitte in eine thematische Sequenz eingebaut. Ziel dabei ist es, vor allem auch jene Schülerinnen und Schüler zu erreichen, die nicht so „literaturaffin“ sind, wie nachfolgende Befragte argumentiert:

Also da habe ich von *YouTube* ein Video runtergeladen. Da ging es eben auch um *Frankenstein*. Da mussten sie auch Fragen beantworten und es war eine sehr moderne Ansichtsweise oder Herangehensweise in dem Sinn. Das Video war eher witzig, hatte so eine Mischung zwischen Witz und Komik, aber [es hat] auch ernste Themen aufgefangen und ich hatte da wirklich das Gefühl, dass ihnen das sehr gut gefallen hat. Wir haben schon die Grundstruktur des Romans durchgemacht und haben nachher einen Originaltext gelesen.

Da hatte ich wirklich das Gefühl, dass gerade die Schüler, die mit älteren Texten überhaupt nichts anfangen konnten, mit dem Video sehr viel Freude hatten [...]. Ja das war so etwas, wo ich das Gefühl hatte, dass es gut gegangen ist. Ich merke überhaupt, dass für viele Schüler verschiedene Medien einfach ganz, ganz gut sind, weil einfach für die, die jetzt nicht so literaturaffin sind, da gibt es immer etwas, wo sie sich einfach daranhalten können, ja. (I-SpGym\01.rtf: 26–26)

Eine weitere beliebte Methode, vor allem bei Klassikern, ist der Vergleich zwischen der Filmversion und dem Originaltext (meist Textauszügen), wobei der Film vorrangig dazu verwendet wird, Emotionen zu transportieren, Inhalt zu vermitteln sowie Hintergrundinformationen und Kontext zu veranschaulichen. *Shakespeare in Love* scheint sich hierbei großer Beliebtheit zu erfreuen, wie die mehrfache Erwähnung in den Interviews vermuten lässt. Dazu exemplarisch:

Ich zeige ihnen dann immer Auszüge, bzw. in der 2SG [Sprachgymnasium] den ganzen Film *Shakespeare in Love*. Da ist ja Shakespeares Leben drinnen und mit *Romeo und Julia* verbunden. [...]

Immer MEHR verwende ich Filme, weil da einfach die Emotionen der Schüler angesprochen werden. Sie haben ja im Vorfeld schon von Shakespeare und *Romeo und Julia*, den ganzen Inhalt, kurz gehört. Natürlich haben wir schon ganz speziell auf die Balkenszene geschaut. Und dann wird das alles jetzt noch einmal im Film auch von der Geschichte her, also *the history*, meine ich jetzt als Geschichte, also die Bekleidung, wie es damals im Mittelalter war, das Leben [aufgegriffen].

[...] Ich finde, das kann einfach direkter vermittelt werden, als wenn ich ihnen nur Fakten von Shakespeare, vom 16. Jahrhundert erzähle. Und dann ist noch diese VERBINDUNG von beiden Geschichten. Die finde ich einfach GENIAL in diesem Film. Und ich merke halt immer wieder, wenn ich sie mündlich prüfe, ja, sie können mir so viele Details dann noch sagen. Ich merke einfach, es geht einfach tiefer. (I-Gym-mix\29.rtf: 29–31; vgl. auch I-Gym-mix\24.rtf: 23–23; I-Gym-mix\19.rtf: 19–19; I-Gym-mix\58.rtf: 34–34)

Interessant an der obigen Stellungnahme ist, dass die Lehrerin eine Reihe unterschiedlicher Zielsetzungen vermischt. Auf inhaltlich-emotionaler Ebene beabsichtigt sie, den Schülerinnen und Schülern Shakespeares Werk *Romeo and Juliet* sowie sein Leben und das Zeitalter näher zu bringen. Gleichzeitig schwingt latent eine pragmatisch-funktionale Zielsetzung mit, wie der letzte Satz offenlegt. Auf sprachlich-funktionaler Ebene liefert der Einbezug des Films mit seiner emotional-affektiven Perspektive auf das Thema reichhaltigen Kommunikationsstoff nicht nur für Klassengespräche, sondern vor allem auch für mündliche Prüfungen. Eine ähnliche recht diffuse Vermischung der Zielsetzungen findet sich auch in Verbindung mit individuellem extensivem Lesen (*reading for pleasure*), wie bereits kurz in Kap. 5.3.2.1 thematisiert.

Weitere beliebte Herangehensweisen sind die Gegenüberstellung von Buch und Film bei der Lektüre von Ganzwerken oder das Anschauen von Filmauszügen in der Klasse, mit dem Ziel, die Schülerinnen und Schüler dazu zu animieren, sich den ganzen Film zu Hause anzuschauen. Dabei erfüllt die Schulbibliothek eine wichtige Rolle als Medienzentrum, das sowohl Bücher als auch Verfilmungen bereitstellt und zur Ausleihe animiert (vgl. exemplarisch I-Gym-mix\24.rtf: 19–19 und I-Gym-mix\29.rtf: 35–35).

Neben Filmausschnitten und Videos erfüllen auch Songs oftmals eine ähnliche Brückenfunktion, die sowohl thematischer als auch literarischer Art sein kann, wobei nach Ansicht etlicher Befragter ein guter Song de facto nichts anderes als ein „vertontes Gedicht“ (I-SpGym\18.rtf: 25–25) ist. Nachfolgende zwei Beispiele illustrieren diesen Aspekt, wobei das erste thematisch auf *Afro-American History* ausgerichtet ist, im Unterschied zum zweiten, in welchem anhand eines Songs von Pink Floyd poetische Stilmittel eingeführt werden.

B42: Ja, wir haben ja Modulunterricht. *Afro-American History*, habe ich gemacht mit den Schülern. Da habe ich als Einstieg den Song *New Slaves* von J. C. genommen [die Befragte meint den Rapper Kayne West]. Nein, wie heißt der andere amerikanische Rapper, der sehr erfolgreich ist, wo er die neuen Sklaven besingt? Dass eigentlich die Schwarzen zwar mit Anzug viele herumrennen, aber irgendwie immer noch in gewisser Weise den Weißen untertan sind. Dann habe ich eben den Bogen auf die ganze Sklaverei [gespannt]. Und dann [haben wir] *Buffalo Soldiers* von Bob Marley thematisiert und zum Schluss natürlich das Lied von Vandaag, das er geschrieben hat, *I Have a Dream*. Halt immer auch wieder kombiniert mit

Liedern, die aktuell sind und die die Schüler auch kennen. So wie jetzt hat ja gerade Beyoncé den Golden Globe bekommen für *Formation*, wo sie halt auch das Elend der Schwarzen besingt. Also, das ist eigentlich auch Literatur, wenn man über die Texte spricht und sie irgendwie analysiert, im weitesten Sinn, würde ich sagen. (I-FoS\42.rtf: 11–11)

B22: Ich hatte mal so eine Einheit [...], wo wir dieses poetische Werkzeug wie Alliteration, Reim, Rhythmus, Strophen und alles in einem Text von Pink Floyd nachvollzogen haben und die Schüler sehr erstaunt waren, wie Roger Waters von den Pink Floyd eigentlich Texte schreibt, die dichterische Qualität haben. Es war der Text *Time* und da kann man sehr viel Schönes, was man über Gedichte wissen muss, nachvollziehen. Also da ist alles drinnen, alle Tricks aus der Dichterkiste (leise lachend). Und das hat sie sehr beeindruckt. Das war für mich dann ein Erfolgserlebnis, weil ich mir dann gedacht habe: Jetzt, die Musik hat ihnen gefallen, der Text hat ihnen gefallen. Zum Schluss war das Fazit der Schüler: Eigentlich ist der Text besser als die Musik (beide lachend) bei diesem Lied. (I-Gym-mix\22.rtf: 15–15)

Obwohl die Lehrenden den Einbezug unterschiedlicher Medien propagieren, allen voran die Kombination Text und Film, wird Film in der Regel nicht als eigenständiges Genre wahrgenommen. Auch ist die Vermittlung von *visual (film) literacy* kein eigentliches Ziel, sondern Filme und Videoausschnitte werden vorrangig zur Motivation und Unterstützung des Lese- und Rezeptionsprozesses eingesetzt und in ihrer Funktion als „potential tool[s] for scaffolding understanding“ wahrgenommen und verwendet (Duncan und Paran 2018, S. 253).

Eine der wenigen Ausnahmen stellt ein junger Englischlehrer dar, der seine Dissertation im Bereich *comparative literature and film* verfasste, ein PhD zum Thema *How to implement multi-media and intertextuality into teaching plant*, extrem filmbegeistert ist und über sich selbst sagt, dass Film mit der Zeit fast zu einer Art Literaturersatz wurde. Dies hatte zur Folge, so seine Wrote: „I started to really consider film from a more formal point of view, not just engaging with the plot, sort of the ups and downs of a hero whatever, but really consisting analysis“ (I-SpGym\17.rtf: 15–15). Im weiteren Verlauf des Interviews erzählt er von der Arbeit mit *Mashup*-Videos im Zusammenhang mit einer Einheit zu *popular culture*:

So, for example we looked a lot at popular culture, at – what you call it – mashups. Lots of the students had listened to these mash-up music videos, bits of songs and videos taken from different artists, and we discussed concepts of how much creativity is used when and where. It was really interesting. (I-SpGym\17.rtf: 17–17)

In Zusammenhang mit medialen Textformen argumentiert er, dass man visuelle Medien „in a loose sense“ lesen kann, wie er sich ausdrückt. Dabei geht es auch darum, gezielt und genau auf Form (Gestaltungselemente), deren Gebrauch und Wirkung zu schauen – eine Zugangsweise, die seiner Meinung nach auch bedeutsam und spannend für den Unterricht ist.

[A]t the start of approaching an idea, you need to [...] activate the schemata. And I think, whether it is in written texts, in visual texts or even just in audio texts, I really do think HOW it is introduced. So, whether it is using images, whether it is using sounds, whether it is using, I don't know, form or shape, I think how it is introduced and presented is a first step of making something accessible. And if we are talking of motivating students to be interested in things, I think it is a first step. I think if something is presented in a way that is attractive or so strange and

unattractive that you want to know why, I think this does aid teaching of literary texts. (I-SpGym\17.rtf: 21–21; vgl. auch SpGym\18.rtf: 26–26)

Ein anderer Befragter gibt an, dass er mittlerweile dazu übergegangen ist, Filmanfänge anstelle von Romananfängen zu analysieren, denn heutzutage sind die Schülerinnen und Schüler „ja viel visuellere Typen“ und da sind „bewegte Bilder ganz, ganz wichtig“. Erklärtes Ziel des Befragten ist es, das Gespür der Lerner für filmische Gestaltungselemente zu schärfen, damit sie in einem zweiten Schritt, gemäß dem Prinzip des *scaffolding*, auch sensibler werden für die Machart schriftlicher Texte, und zwar indem sie befähigt werden, „Anfänge von Texten ein bisschen besser, und kritischer und genauer [zu] beleuchten“ (I-Gym-mix\45.rtf: 22 - 23). Auch Kurzfilme als eigenständiges Genre, ähnlich wie Kurzgeschichten, halten vermehrt Einzug in den Fremdsprachunterricht, da sie über *YouTube* und spezielle Internetseiten (z. B. *film-english*) leicht verfügbar sind. Zudem sind sie thematisch fokussiert und beanspruchen aufgrund ihrer Kürze nicht zu viel Zeit in der Klasse (vgl. dazu I-Gym-mix\54.rtf: 52–53).

Neben Comics, Jugendliteratur (*YAL*), *genre (popular) fiction* finden auch *graphic novels* vermehrt ihren Weg in den fremdsprachlichen Unterricht. Sie stellen, so eine Befragte, eine Möglichkeit dar, auch „nicht so lesehungrige Jugendliche zum Lesen zu bringen, weil sie einfach an Bilder gewohnt sind“ (I-Gym-mix\26.rtf: 23–23). Eine junge Englischlehrerin erzählt im Rahmen des Interviews ausführlich von ihrer Arbeit mit *graphic novels* am Beispiel von *The Arrival* von Shaun Tan – ein Werk, das praktisch ohne Text auskommt. Einleitend argumentiert die Befragte, warum es sich für sie persönlich um Literatur handelt, auch wenn viele gegenteilig argumentieren. Dabei unterstreicht sie die Besonderheit und das Potenzial von *graphic novels* für den fremdsprachlichen Unterricht, indem sie in besonderem Maße die Aktualität der Themen in Kombination mit der speziellen Art der Vermittlung hervorhebt. Die Lernenden werden eingeladen, sich mit einem aktuellen Thema – in diesem speziellen Fall die Flüchtlingsproblematik – auseinanderzusetzen. Gleichzeitig wird die Realität durch die comicartige Darstellung bis zu einem bestimmten Grad verfremdet, was wiederum den Betrachter/Lerner in ein Wechselspiel aus Nähe und Distanz verwickelt, welches das Spektrum der Auseinandersetzung und Reflexion erweitert – ein Aspekt, den die Befragte besonders spannend findet:

Viele sagen ja, dass das nicht wirklich Literatur ist, aber ich finde schon. Und wenn ich jetzt nochmals auf das Beispiel von *The Arrival* zurückkomme, das eigentlich ohne Text auskommt, dann würde ich sagen, dass das trotzdem ein literarischer Text ist, weil trotzdem eine Geschichte erzählt wird und ich trotzdem eben, wie ich schon gesagt habe, in eine andere Welt abtauche, die komplett anders ist als die reale Welt. Und ich glaube, das ist bei *graphic novels* ganz toll, dass über Themen geschrieben wird, die eigentlich sehr aktuell sind. [...]

Aber man hat eben dadurch, dass es so comicartig ist – ich weiß nicht, wie ich das besser beschreiben kann – so eine gewisse Distanz zur Realität und kann darüber ganz anders nachdenken. Also das finde ich total spannend. Also *The Arrival* war z. B. über Emigration, Auswanderung in ein neues Land, aber dadurch, dass die Figuren so fantastische Figuren waren zum Teil, war das komplett abstrahiert und man hat sich zwar damit auseinandergesetzt, aber man hat nicht die

ganze Zeit, was weiß ich, über die Flüchtlingsdebatte nachgedacht. Und trotzdem hat man sich damit auseinandergesetzt.

Also ich finde eine *graphic novel* ist etwas sehr Spannendes, sehr Positives und nebenbei, wenn es noch ohne Text ist, dann kann man das ja wirklich mit jedem Englischniveau machen, also mit jeder Klasse einfach. Natürlich gibt es die auch mit Text und die sind genauso gut, aber ich fand diesen Zugang ohne Text auch spannender. (I-Gym-mix\54.rtf: 37–37)

Im zweiten Absatz hebt die Interviewteilnehmerin bezogen auf fremdsprachliches Lernen einen weiteren Vorzug von *graphic novels* hervor, denn aufgrund der Tatsache, dass im obigen Beispiel praktisch auf Text verzichtet wird, kann dieses Werk aus sprachlicher Sicht auf unterschiedlichen Niveaustufen eingesetzt werden. Eine andere Befragte greift dieses Argument auf und führt es weiter aus. Sie erzählt, dass ihre Schülerinnen und Schüler positiv auf *graphic novels* reagieren und findet, basierend auf ihrer Erfahrung, folgende Begründung:

Das ist eben auch so ihre Realität. Also da tritt nicht mehr die Sprache in den Vordergrund, sondern eher eben die Bilder und das nimmt ihnen dann vielleicht eben auch diese Angst, „Oh, das verstehe ich nicht“, sondern die Bilder vermitteln dann eben auch den Inhalt. (I-FoS\33.rtf: 35–35)

Interessanterweise findet Jugendliteratur (*YAL*) kaum Erwähnung in den Überlegungen und Stellungnahmen der Befragten zum FLU. Auch wenn punktuell einige Lektüren genannt werden, die diesem Genre angehören, geht nur eine Befragte explizit näher darauf ein, wenn sie erzählt, dass sie immer wieder gerne Jugendliteratur in ihren Unterricht einbaut, weil diese Lektüren, aufgrund des großen Identifikationspotenzials, die Jugendlichen zum Sprechen, Schreiben und zum individuellen Lesen animieren. Zusammenfassend macht sie das Potenzial von Jugendliteratur für den fremdsprachlichen Unterricht an folgenden Aspekten fest: Altersangemessenheit, thematische Attraktivität, Identifikationspotenzial und Bezug zur Lebens- und Erfahrungswelt der Jugendlichen. Zudem kann Jugendliteratur einen wichtigen Beitrag zur literarischen Sozialisation leisten, indem sie Schülerinnen und Schüler schrittweise zum eigenständigen Lesen längerer literarischer Texte in der Fremdsprache hinführt und dabei auch als „gute Brücke“ für „unter Anführungszeichen, die Klassiker“ fungieren kann (siehe I-SpGym\38.rtf: 26 – 26; vgl. dazu die Argumente auf der Theorieebene von O'Sullivan und Rösler 2013, S. 44–45).

Textlänge, Schwierigkeitsgrad (Prinzip der Angemessenheit und Zugänglichkeit)

Textlänge und Schwierigkeitsgrad sind zwei weitere Hauptkriterien, welche die Lehrenden durchaus bei ihrer Textauswahl beeinflussen und leiten. Die Textlänge spielt vor allem aus zwei Gründen eine wichtige Rolle. Zum einen beklagen mehrere Lehrende eine von ihnen wahrgenommene schwindende Lesemotivation und die limitierte Aufmerksamkeitsspanne auf Schülerseite – Faktoren, die als Herausforderung wahrgenommen werden und denen es Rechnung zu tragen gilt (vgl. exemplarisch I-MS\46.rtf: 41–41 und

I-Gym-mix\27.rtf: 14–14). Zum anderen wird auf die begrenzte Zeit in der Klasse verwiesen, die wenig bis keinen Raum für extensives Lesen lässt (siehe dazu auch Kap. 7.2.1 bezogen auf schüler- und klassenbezogene Einflussfaktoren).

Vor diesem Hintergrund formuliert die Mehrzahl der befragten Lehrenden den generellen Ratschlag, eher kurze Texte zu wählen oder auf Kurzgeschichten und Auszüge (vor allem auch bei den Klassikern) zurückzugreifen, wobei bei Auszügen darauf zu achten ist, dass sie „sehr gut gewählt [...] und nicht total aus dem Zusammenhang gerissen werden“ (I-FoS\42.rtf: 50–50). Auch kann der vereinfachte, gekürzte Text mit gut gewählten Auszügen aus dem Originalwerk ergänzt und vertieft werden. Dies ist vor allem gängige Praxis, wenn klassische Theaterstücke in Verbindung mit einem Theaterbesuch (meist in der Inszenierung des *Vienna English Theatre*) behandelt werden. Nachfolgender Kommentar bezieht sich auf *Macbeth* von Shakespeare. Der Befragte erläutert, dass er nicht nur die vereinfachte Version des *Vienna English Theatre* mit den Schülerinnen und Schülern bearbeitet, sondern diese mit ausgewählten Originalpassagen integriert hat. Dabei mussten die Lernenden auch

einzelne Sätze und Ausschnitte auswendig lernen [...] und dann eben präsentieren und darstellen. Zum Beispiel, wenn die Lady Macbeth sagt: *Will these hands never be clean?* [...]

Einzelne Aussagen, einzelne Passagen eben, gerade auch von Shakespeare. Die Sprache, die ist auch so schön und für die Schüler auch zugänglich. Natürlich, wenn man hergeht und das von A bis Z im Original durchliest, vergrault man jeden, aber einzelne Passagen, ein paar Zeilen, ein paar Ausschnitte, das finden die Schüler auch spannend. (I-Gym-mix\45.rtf: 16–16)

Die Zugänglichkeit eines Textes, vor allem aus sprachlicher Sicht, ist von zentraler Bedeutung für die befragten Englischlehrenden. Da aber Originaltexte oftmals sprachlich zu anspruchsvoll sind, stellen *graded (simplified) readers* (neben Filmversionen und Auszügen) aus Lehrersicht einen gangbaren Kompromiss dar, um Schülerinnen und Schüler in die englische Literatur einzuführen und ihnen bestimmte Themen näherzubringen (vgl. exemplarisch I-Gym-mix\30.rtf: 24–24).

Während vereinfachte, didaktisch aufbereitete Ausgaben für die befragten Lehrenden der Sprachgymnasien kaum ein Thema darstellen, spielen sie in den anderen schulspezifischen Handlungskontexten sehr wohl eine Rolle. In den Klasse 6 bis einschließlich 8 werden sie vorwiegend zur Leseförderung verwendet und dienen dazu, die Lernenden mit berühmten Geschichten der englischen Literatur bekannt zu machen. Auch in unterschiedlichen Oberschulen (Klasse 9 bis einschließlich 13) wird mit Blick auf die Sprachkompetenz der Lernenden auf vereinfachte Schülerausgaben in diversen Niveaustufen zurückgegriffen. Der Beweggrund hierfür ist vordringlich ein Kompromiss inhaltlich-thematischer Natur, wenn beispielsweise eine vereinfachte Ausgabe von *The Great Gatsby* für den Bereich Landeskunde USA (I-FoS\14.rtf: 13–13) oder *The Picture of Dorian Gray* in der Abschlussklasse eines Kunstgymnasiums gelesen wird (I-Gym-mix\30.rtf: 24–24). Die erklärten Zielsetzungen sind funktional-pragmatisch ausgerichtet

und zielen auf die Erleichterung des Leseverständnisses sowie auf das Anbahnen und die Förderung der inhaltlichen Auseinandersetzung ab. Die Tatsache, dass durch die Vereinfachung und Reduzierung viel an Sprache, Authentizität und Bedeutung verloren geht, die das Originalwerk auszeichnen, wird nur von wenigen Befragten angesprochen (z. B. FB\30: 8–8 mit korreliertem Interview I-Gym-mix\30rtf: 31–31).

Die gewählten Texte sollten sowohl den Interessen der Lernenden Rechnung tragen, einen Bezug zu ihrer Lebens- und Erfahrungswelt zulassen als auch den sprachlichen Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler entsprechen, denn

Texte, bei denen man mit dem Wörterbuch alles nachschlagen muss, um einen Absatz zu verstehen, also so verdirbt man den Menschen die Freude am Lesen. Und das ist so etwas von *OFF-TURNING*, also das glaube ich, ist das Schlimmste. **Also ein Text kann schon schwierig und komplex sein, aber es kann nicht so sein, dass man ja einen Begleiter braucht, der einem Satz für Satz erschließt.** (I-Gym-mix\45.rtf: 31–31; meine Hervorhebung)

Der Befragte untermauert seine Position mit einer Erinnerung aus seiner Schulzeit und tut dabei seine Meinung vehement und sehr emotional kund (siehe Kap. 7.1.2.1 zur Relevanz der eigenen Unterrichtserfahrung als Lerner). Ausgehend von der obigen Formulierung „das ist so etwas von *OFF-TURNING*“ setzt er nochmals nach, indem er rückblickend die Lektüre der *Divina Commedia* im Italienischunterricht als „Horror“ und die Interpretation selbigen Werkes als „Tortur“ beschreibt.

Ich erinnere mich, wir haben in der dritten Oberschule im Italienischunterricht die *Divina Commedia* gelesen. **Das war der Horror.** Das war Satz für Satz / Wir haben in den ganzen Sätzen, die dastanden, wahrscheinlich von ja zehn Wörtern acht nicht verstanden. Und noch dazu, der ganze komplexe Hintergrund ja zu den Figuren, zu den historischen Anspielungen, **das war alles fremd.** Ja also, **diese *Divina Commedia* zu interpretieren, war eine Tortur.** (I-Gym-mix\45.rtf: 31–31; meine Hervorhebung)

Dieses Beispiel zeigt, dass angemessene sprachliche Fertigkeiten, verbunden mit der Fähigkeit und Bereitschaft der Lernenden, einen emotionalen und kognitiven Zugang zur im Text dargestellten Welt das Fundament für literarisches Verstehen darstellen. Fehlen beide, kann der Funke nicht überspringen und Literaturunterricht nicht gelingen, so die Kernaussage obiger Passage.

Stellt man die Stellungnahmen und Überlegungen der befragten Lehrenden in Bezug mit fachtheoretischen und literaturdidaktischen Positionen, stellt man fest, dass sie zentrale Aspekte der Schematheorie aufgreifen.⁸⁷ Erfolg oder Misserfolg des Rezeptionsprozesses hängen eng mit den Erwartungen, Einstellungen und dem Vorverständnis (einschließlich

⁸⁷ Im Rahmen dieser Studie verwende ich den Begriff Schemata gemäß der Definition von Wolfgang Hallet (2004, S. 208), wobei er Schemata als „Verfahren, Formen und Konzepte der Strukturierung von Wahrnehmung oder Erfahrungen und der Wirklichkeitskonstruktion“ bezeichnet und in der Literatur ein wichtiges Instrument für deren Verbreitung sieht. Ähnliche Definitionen finden sich in Gillian Lazar (1993, S. 9), der bezogen auf Schemata von „abstract cognitive structures which incorporate knowledge about objects and events“ spricht, oder Paran und Robinson (2016, S. 48–49), die unter Schemata „our personal store of knowledge“ verstehen und darauf verweisen, dass Lese- und Verstehensprozesse bis zu einem bestimmten Grad geteilter Schemata (*shared knowledge*) bedürfen.

sprachlichem und sozio-kulturellem, literarischem Wissen) der Lesenden/Lernenden zusammen. Nach Sicht der Rezeptionsästhetik und der kognitiven Leseforschung „ist Verstehen ohne Vorverständnis nicht möglich. Um überhaupt etwas zu verstehen, braucht man Begriffe, Schemata und bestimmte Erwartungen“ (Bredella 2007, S. 73). Diese Faktoren bilden die Basis für jeden Leseprozess, der aus kognitionspsychologischer Sicht drei unerlässliche Komponenten umfasst: das Vorverständnis der Lesenden/Lernenden, den literarischen Text selbst und die Wirkung des Textes als Auswirkung auf das Vorverständnis bzw. dessen Modifikation (vgl. ebd., S. 68; siehe auch Bland 2018b, S. 53 und Kramersch 1993). So beispielsweise argumentiert Claire Kramersch (1993), dass die Integration von Schülervorwissen und Erfahrungen sowie die gezielte und angeleitete Aktivierung notwendiger Schemata in der Einstiegsphase (*pre-reading-phase*) von zentraler Bedeutung für den nachfolgenden Verstehensprozess sind. Hierbei unterscheidet Claire Kramersch (1993, S. 141) zwischen *content schemata* (Inhalt) und *genre schemata* (Darstellungsformen) und argumentiert für die Aktivierung beider:

Content schemata. Students need help setting the story in its appropriate logic: motives and intentions, plans and expectations might be different in their society and culture. Some background knowledge should be given before-hand to avoid needless misunderstandings.

Genre schemata. Without indulging literary terminology, it is useful for the students to know whether this is a fairy tale, a satire, a tragedy, a comedy, or a parable. (ebd.; meine Hervorhebung; vgl. auch Lazar 1993, S. 9)

Abhängig von der Komplexität und Zugänglichkeit des Textes (sprachlich, kulturell, konzeptuell) fällt der Lehrkraft eine zentrale Rolle als Impulsgeber und Wegbegleiter beim Aufbau von Erwartungen, bei der Aktivierung von Schemata, bei der Entwicklung von Deutungshypothesen und bei der bedachten Bereitstellung von Hintergrundwissen zu. Siehe Kap. 6.4.2 für eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Lehrerrolle und dem damit einhergehenden Funktionsverständnis im FLU aus der Perspektive der Befragten.

Sprachliche Aspekte, schülerbezogene und thematische Bezüge und Anknüpfungspunkte sowie Textlänge stehen bei der Textauswahl in einer vielschichtigen Wechselbeziehung. Vor allem bei schwierigen und/oder längeren Texten ist große Sorgfalt angebracht. Die Auseinandersetzung mit ihnen muss, wie bereits mehrfach erwähnt, der Mühe wert sein, i. e. sie müssen „viel, viel bieten“ (I-Gym-mix\22.rtf: 24–24), ansonsten lohnen sich weder Zeit noch Aufwand. Als Faustregel wird aus Lehrerperspektive folgende grobe Leitlinie formuliert:

Also, wenn es um die Knochenarbeit geht, dann muss der Text kurz sein, den ich auswähle für die Schüler, und irgendwie repräsentativ, also beispielhaft, exemplarisch für etwas Größeres. Und an diesem kurzen – also in der Länge nicht überfordernden – Text versuchen, diese Komplexität aufzudröseln. (I-Gym-mix\22.rtf: 9–9; siehe auch I-SpGym\06.rtf: 38–38)

Im nachfolgenden konkreten Beispiel bezieht sich die Befragte wiederum auf eine Unterrichtseinheit zu Shakespeare, ein Autor, der schultypenübergreifend in fast allen Interviews irgendwann Erwähnung findet:

Also je schwieriger der Text ist vom Sprachlichen her, umso kürzer muss er sein, meiner Meinung nach, und umso kleinschrittiger gehe ich bei der Erschließung vor. [...] Wenn ich ihnen jetzt einen Ausschnitt aus Shakespeare gebe, um ihnen mal so den Geschmack von Shakespeare, das *feeling* von Shakespeare, zu vermitteln und ihnen aufzuzeigen, wie vieldeutig die Sprache in Shakespeare sein kann, dann nehme ich einen kleinen Abschnitt, dann nehme ich irgendeine Schlüsselszene aus einer berühmten Geschichte, und da machen wir das dann Wort für Wort, bis sie das verstanden haben. So, von dem ausgehend, kann ich ihnen dann erklären, was den Charakter der Geschichte ausmacht oder den Schreibstil, also was das ist, was man in Shakespeare finden kann. (I-Gym-mix\22.rtf: 18–18)

Unumstritten bleibt, dass sprachliche Angemessenheit eine wesentliche Rolle bei der Textauswahl spielt. Trotzdem müssen aus Lehrerperspektive anfängliche sprachliche Barrieren und Schwierigkeiten nicht von vornherein Texterfahrung und Textgenuss beeinträchtigen oder gar unmöglich machen. In diesem Zusammenhang fällt der Lehrperson eine zentrale Rolle zu als Mittlerin zwischen Text und Leser/Schüler, indem sie durch gezieltes *scaffolding* den Weg ebnet und die Lernenden mit ins Boot holt. Erfahrungs- und leserbezogene (*experiential*) Zugänge bieten sich dafür an, da sie die Schülerinnen und Schüler einladen und ermutigen, sich in den Text, die dargestellten Charaktere, Erfahrungen, Gedanken und Situationen hineinzusetzen. Eine vergleichbare Argumentation aus fachtheoretischer Ebene findet sich in Carter und Long (1997), wenn sie festhalten:

More important [than choosing the right level of language difficulty] is access on an experiential level [...] Students need to identify, and identify *with*, the experiences, thoughts and situations which are depicted in the text. This kind of experience and enjoyment need not always be inhibited by linguistic difficulty since an exciting and motivating text can itself be an incentive to overcome some of the linguistic and cultural barriers in the text. A reader who is genuinely involved with a text which is relevant to them will be one who is willing to work at reading. (ebd., S. 5–6; Hervorhebung im Original)

Dadurch wird idealerweise der Text selbst zum Motivationsfaktor, der die Leser/Lerner animiert, sprachliche und kulturelle Barrieren zu überbrücken. Somit hat sich der Kreis geschlossen und wir sind beim Ausgangspunkt der Diskussion in diesem Abschnitt angelangt, i. e. der Passung zwischen Text und Leser/Lesergruppe.

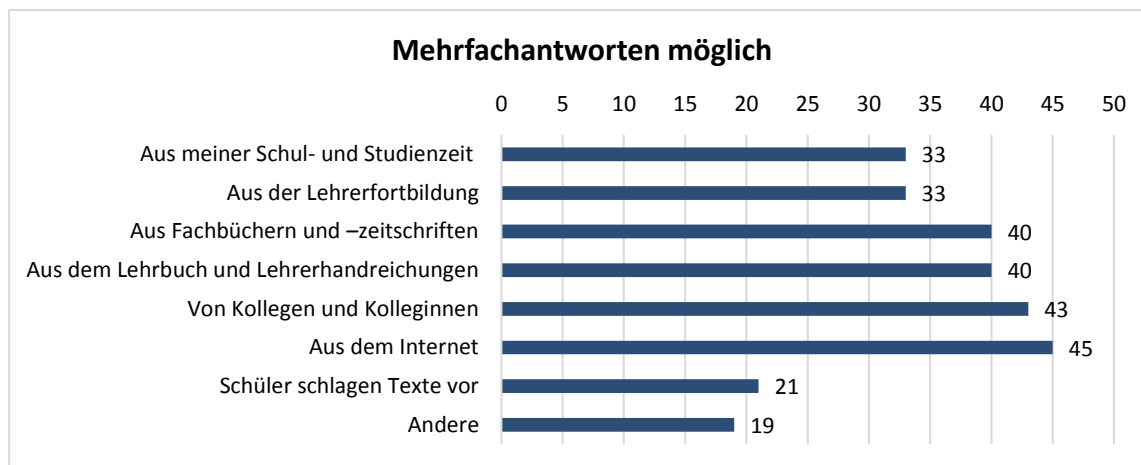
6.3.1.2 Einbezug der Schüler/innen bei der Textauswahl – Lehrerpräferenzen

Da dem Anknüpfen an Schülerinteressen, ihrer Erfahrungs- und Lebenswelt in Kombination mit thematischer An-/Einbindung (in eine größere Unterrichtseinheit und/oder an die Aktualität) nach Aussagen der Lehrenden eine Schlüsselrolle bei der Textauswahl zukommt, stellt sich die Frage, inwieweit die befragten Lehrenden die Schülerinnen und Schüler selbst aktiv in die Text- und Themenauswahl einbeziehen.

Eine Frage im Einstiegsfragebogen (FB/II 02) ist darauf ausgerichtet, einen groben Überblick darüber zu erhalten, woher die Lehrenden generell ihre Anregungen für den Einsatz literarischer Texte im Unterricht nehmen. Auf die konkrete Frage „*Woher nehmen Sie*

die Anregungen für den Einsatz literarischer Texte im Englischunterricht?“ geben 21 von 60 Befragten an, u. a. auch auf Schülervorschläge zurückzugreifen.

Tabelle 13: Anregungen für den Einsatz literarischer Texte im Unterricht (N = 60)



Unter „*Andere*“ wurden persönliche Lektüren bzw. Leseerfahrungen 14-mal genannt. Es fällt auf, dass das Internet zur wichtigsten Ressource für Anregungen und Materialien geworden zu sein scheint, gefolgt von Kolleginnen und Kollegen, Lehrbüchern mit Handreichungen und Fachzeitschriften. Die Tatsache, dass persönliche Lektüren und Leseerfahrungen von 14 Befragten genannt wurden, obwohl als Option nicht vorgeschlagen, legt die Vermutung nahe, dass die Lehrenden auch darin eine wichtige Inspirationsquelle für den eigenen Literaturunterricht sehen – eine Annahme, die durch die nachgeschalteten Interviews untermauert wird.

Was das Mitsprache- und Vorschlagsrecht der Schülerinnen und Schüler betrifft, weisen die Interviewdaten darauf hin, dass sie ihre individuellen Lektüren in der Regel frei wählen dürfen. Auch bei der Wahl der Klassenlektüren wird ihnen teilweise ein bestimmtes Mitspracherecht eingeräumt, vor allem wenn die Lektüre nicht vorab – da auf einen Themenkreis oder thematische Einheit ausgerichtet – von der Lehrperson festgelegt wird. Generell sehen die befragten Lehrenden die Themen- und Textauswahl eher in ihrer Verantwortung und Kompetenz, wobei Schülerinteressen und thematische Anbindung (Unterrichtseinheit, Aktualität, Ausrichtung der Schule, und wahrgenommener Bildungsauftrag des Englischunterrichts) wichtige Bezugspunkte darstellen.

Einige Befragte räumen ihren Schülerinnen und Schülern mehr Mitsprache und Spielräume bei Themen- und Textauswahl ein, was auch Auswirkungen auf die Arbeitsaufträge hat, welche dann in der Regel offener, freier und mit mehr Wahlmöglichkeiten gestaltet sind. Zudem stellt diese Herangehensweise für einige Befragte eine Strategie dar, den unterschiedlichen Interessen und sprachlich-kognitiven Fertigkeiten und Fähigkeiten der Lernenden gerecht zu werden, um so mit der Heterogenität, die jeder Lerngruppe zu

eigen ist, besser umgehen zu können (siehe dazu Kap. 7.2.1.2 zur Heterogenität als Normalität und Herausforderung). Beispielsweise berichtet eine Befragte, dass sie ihre Schülerinnen und Schüler um Themenvorschläge bittet und sie auch innerhalb eines Themenkreises zwischen verschiedenen Texten (literarisch und auch nicht literarisch) auswählen lässt. Diese Kombination von und das Auswählen zwischen unterschiedlichen Textsorten zu einem Thema ist nach Ansicht der Lehrerin wichtig, um den unterschiedlich gelagerten Interessen, Neigungen und sprachlichen Niveaus innerhalb einer Lerngruppe besser zu entsprechen (vgl. I-Gym-mix\19.rtf: 25–25 und 30–30). Eine andere Gesprächspartnerin gibt an, die Schülerinnen und Schüler der Oberstufe (11. – 13. Klasse) aktiv in die Themenauswahl einzubeziehen, indem sie zu Beginn des Schuljahres mit der Klasse diskutiert, „welche Themen sie gerade so interessieren“, und ausgehend von diesen Themen wählt sie dann themenspezifisch die Texte aus (I-SpGym\18.rtf: 21–21).

Andere gängige Herangehensweisen sind, einfach generell ein offenes Ohr für die Lernenden und ihre Vorschläge zu haben, im Sinne von a) sich auch mal „zu neuen Texten überreden [lassen], besonders wenn die Vorschläge von den Schülern kommen“ (FB\30: 4–4) oder b) sich einfach mal spontan von der Situation und der Unterrichtsdynamik leiten lassen, wie nachfolgende Stellungnahme recht emotional beschreibt:

Aber für mich, es ergibt sich im Unterricht ein Thema, ein Schüler sagt oder nennt einen Autor, oder es ergibt sich irgendetwas, und dass ich dann für die nächste Stunde da wirklich versuche, vielleicht Unterlagen zu finden und **dass ich sie in dem Moment, wo es sie begeistert, treffe. Das ist das Schönste.** (I-Gym-mix\28.rtf: 32–32; meine Hervorhebung)

Im Prinzip geht es darum, eine Schnittmenge zu finden zwischen Schülerinteresse, Schülerkompetenz, thematischen Anknüpfungspunkten (Lebenswelt-/Aktualitätsbezug, Einbettung in einen größeren thematischen Kontext, literarische Relevanz) und *last but not least* Lehrerinteressen und -kompetenzen. Lehrerinteressen und Vorlieben sowie ihre generelle Einstellung zum Lesen und zur Literatur stellen einen nicht zu vernachlässigenden Varianzfaktor dar, denn, so ein Befragter:

Ich persönlich bin natürlich der Meinung, wenn ich Texte mit den Schülern bespreche, die mir selbst persönlich gefallen, kann ich das vielleicht besser vermitteln, als wenn ich Texte den Schülern präsentiere, mit denen ich eher nicht so gut zurechtkomme. Deshalb lasse ich mich sehr oft von meinem eigenen persönlichen Geschmack leiten, eben mit der Einschränkung, dass es dann natürlich auch manchmal Texte sein müssen, eben weil die Fachgruppe entscheidet, das zu machen oder sie im Fachcurriculum so vorgegeben sind, dass man auch Texte macht, zu denen man vielleicht nicht diese intensive subjektive persönliche Beziehung hat. (I-SpGym\05.rtf: 39–39; vgl. auch I-SpGym\02.rtf: 70–70; I-Gym-mix\29.rtf: 52–52)

Für die meisten Befragten scheint die Tatsache, dass sie selbst mit dem Text etwas anfangen können, die Grundvoraussetzung für gelingenden Literaturunterricht zu sein, nach dem Motto: „[Der Text] muss mich interessieren und ich muss irgendwo auch imstande sein, diesen Funken, dieses Interesse hinüberzubringen“. Nur so lassen sich auch die

Schülerinnen und Schüler erreichen (I-Gym-mix\36.rtf: 39–39; siehe auch I-Gym-mix\54.rtf: 27–27 und I-SpGym\38.rtf: 33–33).

Auch aus fachtheoretischer Perspektive nennen Paran und Robinson (2016, S. 89) „*appeal to the teacher*“ als eines der zentralen Kriterien für die Text- und Themenauswahl, weshalb sie auch folgenden Ratschlag für die Lehrenden formulieren: „Our advice is simple: make sure that you choose a work that you really like!“ Interessanterweise äußern einige Befragte Bedenken, ihre Lieblingstexte im Unterricht zu behandeln, und führen zwei Begründungen an: zum einen die Angst davor, dass die Enttäuschung zu groß wäre, sollte der Text bei den Lernenden nicht wie erhofft ankommen (vgl. diesbezüglich I-SpGym\02.rtf: 60–60), und zum anderen die Befürchtung, sich vor lauter Leidenschaft und Enthusiasmus im Unterricht zu verzetteln: „Ja, aber ich halte mich sehr zurück, weil ich Angst habe, dass ich mich dann verlaufe mit meiner Leidenschaft und Passion. Das finde ich eher gefährlich“ (I-Gym-mix\16.rtf: 59–59).

Fehlt andererseits dieser Bezug auf Lehrerseite, stellt dies ein Problem und eine Herausforderung für die Lehrenden dar, eine Problematik, die vor allem in Kombination mit Lyrik (Gedichten) von einigen Befragten angesprochen wird. Deshalb ist es auch nicht verwunderlich, dass *poetry* im Verhältnis zu narrativen und dramatischen Formen in den Rückmeldungen der Befragten eher unterrepräsentiert ist. Nachfolgende Aussage unterstreicht in kurzer prägnanter Weise, wie eine Befragte einen einfachen kausalen Zusammenhang herstellt zwischen ihrer Wahrnehmung mangelnder Fachkompetenz im Bereich *poetry*, der daraus resultierenden Entscheidung, Gedichte aus dem eigenen Unterricht auszuklammern, und ihrer abschließenden Konklusion, dass Gedichte langweilig sind, für sie selbst und per Analogieschluss auch für die Lernenden:⁸⁸ „I’m not so good with poems. I kind of leave them out because I’m not so good with the metre and everything and to analyse. I find it quite boring“ (I-Gym-mix\58.rtf: 24–24). In solchen Situationen kommt den Lehrenden die große Freiheit bei der Themen- und Textauswahl zugute, in der sie agieren können und auf die sich gegebenenfalls auch gerne berufen.

Man muss da ein bisschen auch das auswählen, was einem selbst gefällt. Zum Beispiel bei Gedichten tue ich mich eher schwer, für mich persönlich. Dementsprechend mache ich auch relativ wenig Gedichte in meinem Unterricht, weil mir vorkommt, ich kann ihnen das nicht gut verkaufen. [...] Ich glaub schon, man muss was finden, was einen selbst so überzeugt, dass man es auch dann überzeugend rüberbringt. (I-MS\21.rtf: 33–33; vgl. auch I-Gym-mix\29.rtf: 52–52)

⁸⁸ Interessant ist in diesem Zusammenhang, wie Lehrende dazu tendieren, ihre eigenen Vorlieben und Abneigungen auch auf die Lernende zu projizieren (siehe dazu auch Kap. 7.1.1 ff). Die spannende Frage dabei ist, inwieweit es sich dabei um eine Art *self-fulfilling prophecy* handelt, die aufgrund der subjektiven Überzeugungen und Einstellungen dann auch wirklich eintritt.

Nachdem in diesem Kapitel zuerst die zwei vorherrschenden Zugänge zum fremdsprachlichen Literaturunterricht aus Lehrersicht vorgestellt und im Lichte der Textauswahl diskutiert wurden, widmet sich der nächste Abschnitt den Methoden der Literaturvermittlung mit den damit einhergehenden Verfahren und Aufgabenformaten.

6.3.2 Methoden und Verfahren: Angemessenheit, zielgerichtete Abwechslung

[E]very teaching situation is different; every literary text is different and every theory explaining literature itself or how to use it in the classroom is different. The task for the teacher is thus to draw on the range of insights available, and then develop an approach appropriate and relevant to their students.
(Lazar 1993, S. 1)

Im Allgemeinen verfolgen die befragten Englischlehrenden einen integralen Ansatz, was den Zugang zu FLU betrifft. Dieser lässt sich mit der Kurzformel *Text (Thema) – Sprache – Person (Handlung/Produkt)* fassen und basiert auf der doppelten Prämisse, dass a) FLU immer auch Sprachunterricht ist und b) fremdsprachlicher Englischunterricht mehr ist als bloße funktionale Vermittlung und Training alltagsprachlicher Handlungskompetenz. Für eine vertiefte Auseinandersetzung siehe Kap. 5.1 zur Verortung und zum Stellenwert von Literatur im fremdsprachlichen Unterricht und Kap. 5.3 ff zu den damit einhergehenden Funktionen.

Vor diesem Hintergrund tritt der Großteil der Befragten für zielgerichtete Methodenvielfalt und Abwechslung unter Integration unterschiedlicher Zugänge und Aufgabenformate in der unterrichtspraktischen Umsetzung literarischer Einheiten ein. Dabei scheinen die Befragten in Einklang mit dem Paradigma eines kommunikativ-ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts schüler-, handlungs- und aufgabenorientierte Verfahren und Formate gegenüber formalen und textanalytischen Zugängen zu bevorzugen. Hinsichtlich der Abwechslung in der Methodenwahl und in den Herangehensweisen formuliert eine Befragte im Interview folgenden Ratschlag an eine fiktive Praktikantin: „Ähm, versuche verschiedene Herangehensweisen. Lass die Schüler auch viel selbst arbeiten, erarbeiten. Verschiedene Kanäle sind wichtig, nicht nur Zettel, Zettel, Zettel. Auch vielleicht mal ein Video zeigen. Das würde ich sagen“ (I-Gym-mix\16.rtf: 41–41 und vgl. auch I-Gym-mix\36.rtf: 31–31). Tatsächlich geht es nicht nur darum, den Lernenden in ihrer Heterogenität (Interessen, Kompetenzen, Fertigkeiten) durch unterschiedliche Herangehensweisen eher gerecht zu werden und ihnen dadurch zu helfen, den Unterrichtsgegenstand besser zu durchdringen, sondern durch eine möglichst interessante und vielfältige Unterrichtsgestaltung soll auch präventiv der Langweile vorgebeugt werden – „im eigenen Interesse und vor allem im Schülerinteresse“ (I-SpGym\07.rtf: 2–2; siehe auch I-SpGym\05.rtf: 45–45).

Von Interesse sind in diesem Zusammenhang die Erinnerungen der Befragten an den eigenen Literaturunterricht, den sie als Schülerinnen und Schüler erlebt und erfahren haben.

Rückblickend bringen die befragten Lehrenden Erfolg bzw. Misserfolg einer Literatur-einheit in engen Zusammenhang mit zwei zentralen Varianzfaktoren: a) dem Thema/Inhalt der literarischen Einheit und b) der Person der Lehrerin, des Lehrers. Diese Überzeugung, dass es vordringlich von diesen beiden Aspekten abhängt, ob der ‚berühmte‘ Funke überspringt, ob Bezug und Berührtsein zwischen Text/Thema und Leser entstehen können, erscheint stark durch die persönliche Lernbiografie und -erfahrung geprägt und somit auch relativ stark verwurzelt zu sein (siehe Kap. 7.1.2.1 zu den eigenen Lernerfahrungen als Einflussfaktor).

Mit Blick auf den literaturdidaktischen Diskurs zeigt die bevorzugte Herangehensweise der befragten Lehrenden unverkennbare Analogien zum integralen Ansatz (Sprache und Literatur) von Collie und Slater (1987, S. 10), dessen übergeordnetes Ziel es ist, „to let the student derive the benefits of communicative and other activities for language improvement within the context of suitable works of literature“, denn auch für die Mehrzahl der Befragten nehmen die unterschiedlichen sprachlichen Handlungen vor, während und vor allem auch nach der Lektüre einem zentralen Platz ein (vgl. exemplarisch I-Gym-mix\19.rtf: 35–35). Somit lässt sich prinzipiell mit Alan Maley (1990, S. 10) festhalten: „One does not need to ‘speak literature‘ in order to talk about it.“

6.3.2.1 Themen-/Schülerorientierung als Orientierungsrahmen (*macrostrategy*)

*Ob du dann diese Methode wählst oder die andere, das ist eigentlich egal.
Aber sie müssen einen Bezug dazu [zum Text/Thema] haben.
(I-FoS\33.rtf: 31–31)*

Die Analyse der Daten hat gezeigt, dass für die befragten Englischlehrenden Gegenstandsangemessenheit (Lerngruppe und Unterrichtsgegenstand) und zielgerichtete Abwechslung die zwei zentralen Leitprinzipien für die Methodenauswahl darstellen, und zwar innerhalb eines konzeptuellen Rahmens, basierend auf Leser-/Erfahrungsbezug sowie Inhalts- und Themenorientierung (vgl. Kap. 6.2 ff).

Im Vergleich dazu wird den jeweils gewählten Methoden und Aufgabenformaten eine eher untergeordnete Rolle zugeschrieben. Überhaupt erscheint es unmöglich, von der idealen Methode der fremdsprachlichen Literaturvermittlung zu sprechen, die allen denkbaren Kontexten mit ihren jeweiligen Aktanten (Lernende und Lehrende) gerecht werden kann. Zu einem ähnlichen Schluss kommt auch Amos Paran (2006, S. 6), wenn er erklärt: „[T]here cannot be one correct methodology of incorporating literature into TESOL, but, rather, that the methodology used must be chosen after considering the text, the learners, the aim of the lesson, and the teacher.“

Auch aus fachtheoretischer Seite ist mittlerweile die Skepsis gegenüber überzogener Methodenfixierung groß. „Angesichts der Vielfalt von Unterrichtsbedingungen, Lernzielen und Erwartungen an den Unterricht“ sei es ein Irrglaube anzunehmen, eine einzige Methode könne allen denkbaren Kontexten gerecht werden, so Micheal Schart (2014, S. 39).

Auch haben Studien zu Methodenvergleichen gezeigt, dass der Erfolg einer Lernmethode maßgeblich mit den Einstellungen der Lehrperson zusammenhängt (siehe dazu exemplarisch Appel 2000 und 2016).⁸⁹ Diese Sichtweise impliziert eine erhebliche Aufwertung der Lehrenden als zentrale Akteure und Entscheidungsträger in der Unterrichtsgestaltung und im Klassenzimmer, denn nach Michael Schart hängt der Lernerfolg wesentlich davon ab, „inwiefern es den Lehrerinnen und Lehrern gelingt, ihre Vertrautheit mit den lokalen Bedingungen in kontextsensitiven Unterrichtsarrangements umzusetzen“ (Schart 2014, S. 39; siehe u. a. auch Freeman 2016, S. 136–139 zum *post-method*-Ansatz in Verbindung mit *teacher agency*, i. e. Selbstwirksamkeit). Ronald Carter (2007, S. 10) argumentiert ähnlich, in seiner Abhandlung zum Zusammenspiel zwischen Literatur und Sprache im ELT-Kontext in den letzten dreißig Jahren, wenn er zusammenfassend klarstellt:

[W]hat has emerged in both theory and classroom practice is the view that there is no single ‘correct’ way of analysing and interpreting the text, nor any single correct approach. In this sense the appropriate method is very much a hands-on approach taking each text on its own merits, using what the reader knows, what the reader is aiming for in his or her learning context, and employing all of the available tools, both in terms of language knowledge and methodological approaches.

Spannend ist in diesem Zusammenhang das strategische Konzept der *macro-* und *microstrategies*, welches Kumaravadivelu (1994) als Alternative zum abstrakten Methodendenken verbunden mit einer streng methodischen Ausrichtung präsentiert und dabei folgende Definition liefert:

A macrostrategy is a broad guideline, based on which teachers can generate their own situation-specific, needs-based microstrategies or classroom techniques. [...] As I see them, macrostrategies are theory neutral as well as method neutral. Theory neutral does not mean atheoretical; theory neutral means that the framework is not constrained by the underlying assumptions of any one specific theory of language, learning and teaching. Likewise, method neutral does not mean method-less; rather it means that the framework is not conditioned by a single set of theoretical principles or classroom procedures associated with any one particular language teaching method. (ebd., S. 32; meine Hervorhebung; vgl. u. a. auch Freeman 2016, S. 136–139 und Schart 2014, S. 39)

Bezogen auf die vorliegende Studie können Leser-/Erfahrungsbezug und Themen-/Inhaltsorientierung im Sinne von Kumaravadivelu als methodenneutrale Metadiskurse (*macrostrategies*) angesehen werden, die den groben Bezugs- und Orientierungsrahmen

⁸⁹ In diesem Zusammenhang ist auf theoretischer Ebene auch das sogenannte Stevik-Paradox (1976) von Interesse, welches, wie Joachim Appel erläutert, vor dem Hintergrund der großen Methodenexperimente der 1960er und 1970er Jahre zu sehen ist, die im Rahmen des *process-product*-Paradigmas durchgeführt wurden. Appel fasst dieses Paradox mit folgenden Worten zusammen: „Wenn es zwei Methoden gäbe, von denen die eine in jeder Hinsicht das logische Gegenteil der anderen sei, dann habe trotzdem eine Lehrerin gute Erfolge mit der einen Methode, während eine zweite Lehrerin gute Erfolge mit der anderen habe“ (Stevik 1976, S. 104; zit. in Appel 2000, S. 19). Daraus leitet Joachim Appel die Schlussfolgerung für den Fremdsprachenunterricht ab, dass „die Wirksamkeit einer Methode nicht (oder nicht nur) von deren inneren Konsistenz und wissenschaftlichen Absicherung abhängt, sondern auch von der Person, die sie handelnd realisiert“ (2000, S. 19).

für die kontextspezifischen methodischen Entscheidungen der Lehrenden darstellen. Beispielsweise beschreibt und kommentiert eine Befragte ihr methodisches Vorgehen ausgehend von einem Thema folgendermaßen:

Also ich gehe heran und recherchiere mal für mich. Ich such mir ALLES raus, was ich zu dem Thema finde. Von meinem Kerntext ausgehend und schau mir dann an, was passt jetzt am besten, was könnte die Schüler jetzt / Welche Fragen wären jetzt für die Schüler interessant und langweilen sie nicht nur. Und da treffe ich dann meine Entscheidungen und versuche dann mir zu überlegen: Wie bringe ich das am besten rüber? Wie erkläre ich das am besten, damit sie mir auch zuhören und nicht wegrutschen? (I-Gym-mix\16.rtf: 44–44; siehe auch I-Gym-mix\19.rtf: 41–41)

Obiger Kommentar unterstreicht, dass Unterrichtsmethoden und Verfahren weder abgekoppelt vom spezifischen Handlungskontext, der Person der Lehrkraft, noch vom konkreten Unterrichtsgegenstand, auf den sie angewandt werden, betrachtet werden sollten. Sie sind, wie es Lieselotte Steinbrügge (2016, S. 31–32) warnt, „kein Selbstzweck, sondern sie haben die Aufgabe, ganz bestimmte Kompetenzen und ganz konkretes Wissen zu vermitteln“. Folglich muss „eine Methode nicht nur den Lernenden, sondern sie muss auch der Sache angemessen sein“ (ebd., S. 32). Enge methodische Fixierung wird durch die Frage nach dem Sinn und der Angemessenheit (Gegenstand, Lerngruppe und Lehrperson) ersetzt (vgl. dazu u. a. auch Nünning und Surkamp 2006, S. 70; Paran 2006, S. 6; Carter 2007, S. 10 und Kimes-Link 2013, S. 352). Insofern transportiert Methodologie nicht nur den Inhalt, sondern transformiert und kreiert ihn neu, wobei der „social context of the classroom“ den Schlüssel für diesen Transformations- und Integrationsprozess darstellt (vgl. Freeman 2016, S. 172 und Steinbrügge 2016, S. 31).

Dieser Transformation und Integration liegt *pedagogical reasoning* zugrunde, wobei die Lehrenden dafür an verschiedenen Wissensbereichen (*domains of knowledge*) andocken, welche nach Lee Shulman (1987, S. 8) folgende sind: *content, general pedagogical and pedagogical content knowledge (PCK), learners and their characteristic, curriculum, educational context and educational ends*. Basierend auf dieser Grundannahme, muss Lehrerwissen nach Freeman (2016, S. 171) als „situated in the person of the teacher and the place of the classroom“ angesehen werden.

Im Folgenden werde ich auf jene methodischen Aspekte der Literaturvermittlung (Verfahren und Aufgabenformate) genauer eingehen, die sich im Zuge der Datenanalyse (FB und I) als zentral erwiesen haben. Dabei geht es vordringlich um Typen und Phasen der Textarbeit.

Im Bereich der Textarbeit unterscheidet die Literaturdidaktik generell zwischen rationaler, analytischer Textanalyse einerseits und kreativen, handlungs-, produktions- und aufgabenorientierten Zugängen andererseits (vgl. dazu Nünning und Surkamp 2006, S. 71–82; Nünning und Surkamp 2013 und Kimes-Link 2013, S. 23–41). Man kann sich diese zwei Haupttypen als entlang eines Kontinuums angesiedelt vorstellen, mit der rationalen,

formalen Textanalyse an einem Ende, den kreativen Verfahren am anderen und vielen unterschiedlichen Mischformen dazwischen. Im Rahmen dieser Studie dient diese Unterteilung als Bezugsfolie, um die Sichtweisen der Befragten hinsichtlich literarischer Textarbeit grob zu systematisieren.

Vor diesem Hintergrund werde ich zuerst auf textanalytische und interpretative Verfahren eingehen und die Lehrersicht diesbezüglich darlegen. Danach werde ich mich den kreativen, handlungs-, produktions- und aufgabenorientierten Verfahren und Aufgabenformaten zuwenden und anschließend kurz auf die Phasen der Textarbeit (*pre-/while-/post-reading*) eingehen, welche den prozesshaften Charakter der Literatuarbeit in den Fokus rücken. Abschließend werde ich kurz auf Formen des extensiven Lesens (*reading for pleasure*) als Verfahren der Lesemotivation und -förderung eingehen, da auch sie in den Rückmeldungen der Lehrenden eine wichtige Rolle spielen.

6.3.2.2 Textanalytische und interpretative Verfahren

MIR geht es dann vorwiegend um Themen. Also welche Themen, nicht um Sprachanalyse.
I-Gym-mix\35.rtf: 25–25

Textanalyse und Textinterpretation beschreiben nach Ann Kimes-Link (2013, S. 23) zwei unterschiedliche aber komplementäre Verfahrensweisen bei der Arbeit mit literarischen Texten, welche in der praktischen Umsetzung fließend ineinander übergehen. Während die Textanalyse „sprach- und textnah orientiert“ ist und auf die Beschreibung „des im Text objektiv Gegebenen und Überprüfbareren“ abzielt (ebd.), stehen bei der Interpretation die Deutung des Textes und seine Bewertung bezogen auf Funktion und Wirkung im Vordergrund. Somit bewegt sich die Textinterpretation über den jeweiligen Text hinaus, indem sie die aktive Einbindung der Leser/Lernenden erfordert und zudem den Text als eingebettet in verschiedene Kontexte wahrnimmt und dabei historische, soziokulturelle und intertextuelle Bezüge schafft. Wie Ann Kimes-Link (2013) in ihrer Arbeit zu Aufgaben, Methoden und Verstehensprozessen im englischen Literaturunterricht aufzeigt, ist diese Art der Textarbeit aufbauend und bedarf gezielter Förderung und wiederholter Übung. Diese Ansicht wird auch von der Mehrzahl der befragten Englischlehrenden geteilt, wenn sie darauf verweisen, dass die Lernenden über ein bestimmtes Rüstzeug und Training verfügen müssen, damit sie „interpretativ erfolgreich“ sein können (I-Gym-mix\24.rtf: 22–22).

Bezogen auf den Südtiroler Kontext gewinnt diese Art des Zugangs vor allem an der Oberstufe der Sprachgymnasien (11.–13. Klasse) an Bedeutung. Dabei ist es wichtig, wie mehrere Befragte hervorheben, den Schülerinnen und Schülern das nötige methodische Rüstzeug für vertiefende Textarbeit und Analyse mit auf den Weg zu geben, was wiederum in der Verantwortung der Lehrperson liegt, wie auch nachfolgende Aussage unterstreicht:

[Die Schüler] müssen über bestimmte Strategien verfügen, sie müssen einen Rucksack mit auf die Reise kriegen, sie müssen bestimmte Strategien vermittelt kriegen, wo sie eben bestimmte Zugänge erhalten. Die reine Kreativität / die literarischen Texte geben ja nicht alles her. Irgendwo muss ich ja Bezug zum Text nehmen und sagen, warum komme ich zu einem bestimmten Schluss. Was könnte der Autor mit diesem Text sagen. Das muss ich ja mit bestimmten Textpassagen oder mit bestimmten Strukturen im Text belegen, weil ansonsten wäre es ja absolut beliebig. (I-SpGym\05.rtf: 51–51; vgl. auch I-SpGym\38.rtf: 12–12 und 17–17)

Eine Lehrerin an einem wissenschaftlichen Gymnasium sieht in der formalen Textanalyse eine Art Verstehens- und Analysewerkzeug, denn, so ihre Überzeugung, die sprachlich-formale Analyse und das Erkennen von literarischen Darstellungsformen hilft auch, komplexere Texte in ihren unterschiedlichen sprachlichen, inhaltlichen und konzeptuellen Facetten besser zu erfassen und zu verstehen, damit sie in einem weiteren Schritt bezogen auf Funktion und Wirkung analysiert und bewertet werden können. Deshalb ist es wichtig,

dass wir beim Text solange wie möglich bleiben, um ihn auch gut zu verstehen. Bei der Deutung dann einfach auch immer wieder einfordern: Woher weißt du das? Woher hast du das? Woher kommt deine Interpretation? Immer wieder zurück zum Text. Das ist etwas, was mir der *New Criticism* beigebracht hat. Ich muss immer einen Beweis haben für meine Interpretation. Der Beweis steckt im Text. (I-Gym-mix\22.rtf: 12–12)

Im Prinzip geht es darum, den Schülerinnen und Schülern „so ein kleines wesentliches Glossar“ zu vermitteln, „mit dem man umgehen kann: also Strophen z. B. Zeilen, Reime, Alliteration, sowas. Alles, was man so sehen kann und was Dichter verwenden, um Sinn zu vertiefen oder zu verdichten“ (I-Gym-mix\22.rtf: 11–11). Trotzdem bleibt das „Literaturerleben, weniger das Schematische und Literaturhistorische“ das eigentliche Kernziel literarischen Arbeitens in der Klasse.

Interessant am obigen Zitat ist auch, dass sich die Interviewteilnehmerin in ihrer Begründung auf den *New Criticism* bezieht und damit explizit auf ihren eigenen Werdegang verweist, wie an anderer Stelle im Interview klar ersichtlich wird: „Also in meiner Studienzeit, glaube ich, was mich in meinem Literaturverständnis, in meinem Zugang dazu [beeinflusst hat], war die Begegnung mit dem *New Criticism* an der Universität, wo wir gelernt haben, wo ich gelernt habe, beim Text zu bleiben“ (I-Gym-mix\22.rtf: 7–7). Ein weiterer Befragter verweist ebenfalls auf eine ähnliche Literaturerfahrung während seiner Studienzeit und erzählt: „Da ging es dann wirklich um Arbeit mit Texten, also um Analyse von Textstellen und das hat mir wirklich also gut gefallen. Das sind auch Dinge, die ich immer auch mit meinen Schülern noch mache“ (I-Gym-mix\45.rtf: 14–14; siehe Kap. 7.1.2.1 zur Bedeutung der eigenen Lernerfahrung als Einflussfaktor). Als konkretes aktuelles Unterrichtsbeispiel führt er danach die Analyse von Filmanfangssequenzen an. Sein erklärtes Ziel ist es, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, Filmanfänge „kritischer und genauer [zu] beleuchten“, damit sie anschließend das Erlernte auf die Analyse von Romananfängen übertragen können (I-Gym-mix\45.rtf: 23–23). Wiederum zeigt

sich, dass die schon diskutierte Kombination Text und Film eine gängige Herangehensweise darstellt, wobei dem filmischen Element in der Regel eine hinführende, unterstützende Funktion im Sinne von *scaffolding* zugeschrieben wird.

Betrachtet man solides Textverständnis in Verbindung mit der Kenntnis grundlegender formaler Aspekte und literarischer Darstellungsformen als Fundament für die persönliche Auseinandersetzung und den Dialog zwischen Text und Leser, wird der Lehrperson in ihrer Lenkungs- und Steuerungsfunktion eine zentrale Rolle zuteil, wie ein Interviewteilnehmer in nachfolgender Stellungnahme erläutert:

Wenn ich sage, sie müssen bestimmte Strategien vermittelt kriegen, dann ist das natürlich auch die Rolle der Lehrpersonen. Auch, was weiß denn ich: Was bedeuten denn bestimmte Stilmittel? Warum werden sie verwendet? Warum werden sie hier verwendet? Über den Textaufbau: Wo gibt es eine Korrelation? Wo gibt es Hinweise? usw.

Also irgendwo braucht es auch ein bestimmtes Metawissen über Literatur, das teilweise vom Lehrer vorgegeben werden kann, aber teilweise auch rekonstruiert werden kann mit den Schülern. Deshalb, wenn ich sage, sie müssen einen individuellen Zugang finden, heißt das jetzt nicht, dass sie sich irgendetwas zu dem Text erfinden sollen, aber vielleicht brauchen sie dann hier und da auch einen Hinweis, entweder von den Mitschülern oder vom Lehrer, wie das aus dem Text ersichtlich ist, wie das erkennbar wird in einem Text. (I-SpGym\05.rtf: 51–51)

Die große Herausforderung auf Lehrerseite ist, sich zum richtigen Zeitpunkt zurücknehmen und den Text für die Lernenden freizugeben, damit sie ausreichend Gelegenheit erhalten, ihre Leseerfahrungen und Interpretationen einzubringen und zu teilen. Es führt zu nichts, so die Ansicht mehrerer Interviewteilnehmer, wenn man „einen Text total analysiert und totdiskutiert“ und sich dabei einfach zu lange „an Kleinigkeiten aufhängt, die das Vergnügen und das Interessante daran ruinieren können“ (I-SpGym\06.rtf: 51–51; vgl. auch I-SpGym\38.rtf: 14–14 und I-SpGym\29.rtf: 25–25).

Obwohl die Textrezeption rezeptive und produktive Phasen umfasst, misst die Mehrzahl der Befragten der produktiven Auseinandersetzung größeren Wert bei, wobei der Ausgangstext als motivierender Stimulus für unterschiedliche Sprachhandlungen angesehen wird, denn, so stellvertretend die Stimme einer Befragten: „Ich würde sagen, wichtig ist dann, was sie darüber reden, darüber schreiben können, ihre Meinung dazu, ihre Gefühle, was hat der Text in mir ausgelöst. Was ja auch wiederum irgendwo Spracharbeit ist“ (I-Gym-mix\16.rtf: 25–25).

In den meisten Handlungskontexten, mit Ausnahme des Sprachgymnasiums, beschränken sich Text- und Leseverstehen entweder auf einfache sprachlich-formale Aspekte (in der Mittelschule Wortschatz und Grammatik – siehe I-MS\46.rtf: 59–61) und/oder Inhalt und Themen.

B35: MIR geht es dann vorwiegend um Themen. Also welche Themen, nicht um Sprachanalyse, nicht um / das geht einfach zu weit hier in dieser Schule zumindest. Und ich denke auch, ich kann jetzt nicht für das

Sprachengymnasium reden, aber das ist dann für sie eine Stufe zu weit, da schalten sie dann ab. Also wichtig sind die Themen: Welche Themen sind in diesem Text? Ähm, irgendwo auch das Leben, welcher Bezug ist im Werk zum Leben des Autors. (I-Gym-mix\35.rtf: 25–25)

B51: Also es hängt ganz davon ab, wen ich vor mir habe. Also wenn ich merke, es ist keine *sensibilità*, Sensibilität, vorhanden, dann mache ich das auch nicht. Ich versuch's vielleicht, aber dann bleiben wir vielleicht beim oberflächlichen Lesen, beim Zusammenfassen, beim Erzählen, bei einer Charakterbeschreibung. Also wenn das geht. Einsicht in Sprache, Sprachanalyse mache ich nicht. (I-FoS\51.rtf: 20–20)

Erwähnenswert ist in Verbindung mit der ersten der zwei obigen Aussagen, dass die Befragte nochmals explizit eine Überzeugung aufgreift, die sie schon klar und dezidiert im Fragebogen geäußert hat, und zwar mit folgenden Worten: „[F]ür mich ist wichtig, dass das Werk gefällt und das Thema zur Reflexion anregt. Intensive Analyse ist für mich in meinem Schultyp nicht so wichtig und zeitlich nicht möglich. Ich behandle meist Themen und mach Charakteranalyse“ (FB\35: 10–10).

Die starke thematische Fokussierung hängt sicher auch damit zusammen, dass literarische Texte oftmals als Teil einer thematischen Einheit behandelt werden. Folglich liegt aus Lehrersicht das Augenmerk eindeutig auf dem Inhalt und eventuellen Vergleichen sowie auf den damit einhergehenden Schülerreaktionen und Meinungen. Das literarische Werk als eigenständiges Produkt und Diskurssystem steht nicht im Fokus und verschwindet schnell aus dem Blickfeld. Auch steht vor allem in den Fachoberschulen eher das Mündliche im Sinne von Klassengesprächen und Diskussionen im Vordergrund und „nicht me-gamäßig schreiben“ (I-FoS\14.rtf: 26–26), wie es einer Befragten ein Anliegen ist klarzustellen.

Diese Zentralität des Sprechens führt auf methodischer Ebene dazu, dass Gruppen-/Klassengespräche und Diskussionsrunden, meist ausgehend von Impulsfragen ein Standardverfahren der Literaturrezeption im fremdsprachlichen Englischunterricht darstellen. Nach Ansicht der Befragten stellen sie eine leicht umsetzbare Möglichkeit dar, Leseerfahrungen und Eindrücke sowie Bedeutungen und Meinungen im Klassenverbund auszutauschen. Beispielsweise spricht eine Befragte in diesem Zusammenhang auch von der „Erarbeitung der Literatur über das Medium der Diskussion“ (I-Gym-mix\19.rtf: 16–16).

In diesem Zusammenhang scheinen Leitfragen eine gängige Methode der Initiierung und Strukturierung von Rezeptions- und Interaktionsprozessen unter den Befragten darzustellen. Wie die empirischen Daten belegen, bilden sie oftmals den Hintergrund für die Schüler-Lehrer-Interaktion im fremdsprachlichen Unterricht und verfolgen das Ziel, Fragen aufzuwerfen, Türen zu öffnen, Bezüge anzubahnen, Denkanstöße zu liefern und Reflexion und Auseinandersetzung (konzeptuell und sprachlich) auszulösen (vgl. I-Gym-mix\19.rtf: 17–17; I-SpGym\05.rtf: 23–23; I-SpGym\18.rtf: 26–26; I-Gym-mix\58.rtf: 33–33). Hierbei lassen sich Bezüge zum hermeneutischen Verstehensgespräch nach Hunfeld (2004, S. 493–494) herstellen, welches gemäß der rezeptionsästhetischen Auffassung nach Lothar Bredella (2004, S. 44) die „Interaktion zwischen Leser und Text und

das Gespräch über Deutung“ ins Zentrum des Unterrichtsgeschehen rückt. Dadurch wird für Piera Carroli (2008, S. 96) die Klasse zu einer Art „micro-hermeneutic community where students share their interpretations and reading approaches, learn to negotiate and, if necessary, readjust their understanding of the literary text“.

Während jedoch Piera Carroli (2008, S. 68–70) und Lothar Bredella (2004, S. 36–42) von unterschiedlichen, sich progressiv aufeinander beziehenden Ebenen der Lese- und Literaturerfahrung sprechen und dabei die dialogische Interaktion zwischen Text und Leser betonen, steht für die Mehrzahl der befragten Lehrenden identifikatorisches Lesen und inhaltliches Verstehen klar im Vordergrund. Formale Aspekte werden in der Regel, bis auf einige Ausnahmen, ausgeklammert oder nur marginal berücksichtigt. Dadurch riskiert der Ausgangstext zur subjektiven Projektionsfläche zu werden, die als Startrampe für subjektive Lesereaktionen und persönliche Meinungsäußerungen, weiterführende Themen und damit einhergehende Sprachhandlungen genutzt werden kann. Eine fehlende Rückkoppelung zum Ausgangstext eröffnet einen schier unbegrenzten Deutungsspielraum. Fraglich bleibt somit, ob bzw. inwieweit dabei ein vertieftes „echtes textbezogenes Sinnverstehen“ (vgl. Nünning und Surkamp 2006, S. 50) stattfinden kann bzw. ob literarisch-ästhetische Textkompetenz als Zielsetzung überhaupt angestrebt wird. Zudem wird gleichzeitig der Eindruck erweckt, warnen Nünning und Surkamp (2013, S. 155; vgl. auch Surkamp 2010, S. 140–141), dass Textverstehen prinzipiell rein subjektiv und somit beliebig ist, womit per Analogieschluss alle Deutungszuschreibungen gleichwertig nebeneinanderstehen können, ein Risiko, welches auch von einem Interviewteilnehmer in nachfolgender Stellungnahme angesprochen wird:

Irgendwo muss ich ja Bezug zum Text nehmen und sagen, warum komme ich zu einem bestimmten Schluss. Was könnte der Autor mit diesem Text sagen. Das muss ich ja mit bestimmten Textpassagen oder mit bestimmten Strukturen im Text belegen, weil ansonsten wäre es ja absolut beliebig. (I-SpGym\05.rtf: 51–51)

In diesem Zusammenhang hat die Analyse der Daten gezeigt, dass die systematische Rückkoppelung zum Ausgangstext aus Lehrerperspektive oftmals nicht im Vordergrund der textuellen Auseinandersetzung steht. Eine Befragte erzählt beispielsweise, sie habe *Macbeth* in Verbindung mit dem Besuch der Theateraufführung behandelt, und beschreibt ihr Vorgehen und die damit verbundene Zielsetzung wie folgt:

Also ja, inhaltlich habe ich dann mehr so in Diskussionsrunden gearbeitet, wo die Schüler selbst einfach bestimmte Themen durchdiskutiert haben, eben über Männer, Frauen: Was macht den Unterschied aus? Was können Männer von Frauen eigentlich lernen? Was können Frauen von Männern lernen? Was heißt Ehrgeiz? Wie ist es, wenn man etwas erreicht hat? Verliert es am Ende eigentlich seinen Glanz sozusagen? Und dass da persönliche Erfahrungen eingebracht werden. So, dass man einfach die persönlichen Erfahrungen der Schüler herholt und dann, vielleicht ein zweites Mal, in einem größeren Rahmen, auch noch diskutiert, aber so Sachen eher im Kleinen, weil oft auch persönliche Sachen dann einfließen können. [...] Ja, das ist schon ziemlich mein Ansatz. (I-Gym-mix\27.rtf: 17–17)

Der von der Befragten dargestellte Zugang und die damit verbundenen Zielsetzungen sind völlig legitim in einem auf Kommunikation und fremdsprachliche Handlungskompetenz ausgerichteten Englischunterricht, jedoch sollte man sich als Lehrperson bewusst sein, dass dabei der Lese- und Verstehensprozess auf eine affektive, inhaltliche und sprachliche Ebene reduziert wird (siehe dazu u. a. auch die Ausführungen in Kap. 6.2. und Unterkapitel). Von Interesse ist in diesem Zusammenhang eine Studie von Claire J. Kramsch (1993), die auf Unterrichtsbeobachtungen basiert. Analog zu den Erkenntnissen der vorliegenden Studie kommt auch sie zum Schluss, dass Lehrende zwar literarische Texte gerne als Impuls für Sprachanlässe und Meinungsäußerungen nutzen, aber oftmals zögern, diese im Lichte des Ausgangstextes kritisch zu reflektieren: „[T]he teachers used the text as springboard for having students express themselves and relate the storyline to their own experience. They seemed reluctant, however, to ask students to look at their experiences critically in the light of the text“ (ebd., S. 136).

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass interpretative Verfahren sowohl textanalytisch und formal als auch erfahrungs- und inhaltsbezogen ausgerichtet sein können, wobei die Präferenzen der befragten Lehrenden eindeutig bei letzteren liegen. Auf methodischer Ebene hat dies zur Folge, dass handlungs-, produktionsorientierte und kreative Verfahren und Aufgabenformate im FLU häufig zum Einsatz kommen, weil sie die Schülerinnen und Schüler persönlich involvieren und sie einladen, sich „emotional engagiert und nicht nur kognitiv-wissensbereichernd“ mit Texten und Inhalten auseinanderzusetzen (Bach und Timm 2013, S. 20). Es geht also darum, wie einige Befragte es ausdrücken, die Schülerinnen und Schüler „viel selbst arbeiten, erarbeiten“ zu lassen (vgl. exemplarisch I-Gym-mix\16.rtf: 41–41), damit Literaturunterricht nicht „reine passive Informationsbeschaffung“ bleibt, so die recht plakative Aussage eines Studienteilnehmers (I-FoS\11.rtf: 23–23).

6.3.2.3 Handlungs-, produktions-, aufgabenorientierte und kreative Verfahren

*Meine Schüler können nichts mit Texten anfangen, wenn sie die Texte nur lesen müssen.
Also das ist vergeudete Zeit.
FoS\33.rtf: 21–21*

Nach Lehrersicht bieten sich handlungs-, produktions- und aufgabenorientierte⁹⁰ sowie kreative Verfahren in Verbindung mit Literatur an, weil sie Schülerinnen und Schüler aktiv in die Textrezeption einbeziehen und zum sprachlichen und produktiv-kreativen Handeln auffordern. Es reicht nicht aus, Literatur nur rezeptiv zu erschließen, sondern, wie eine Lehrerin einer technologischen Fachoberschule bezogen auf ihren spezifischen Handlungskontext mit Nachdruck erklärt:

Schüler sollen Literatur spüren und wie können sie sie spüren? Spüren, [...] meine Erfahrung ist / Ich komme wieder zur szenischen Darstellung, wenn sie sie SPIELEN, erst dann befassen sich die Schüler wirklich mit Literatur, ansonsten sind sie vielleicht auch nicht immer dazu bereit. Also Literatur soll ja immer irgendetwas vermitteln, also denke ich. [...]

[Ich wähle] die Literatur immer so aus, dass sie irgendwie auch mit der Realität des Schülers oder mit unserer Realität, mit der Umwelt, irgendwie auch etwas zu tun hat. Und ja, ich glaube, [...] **Schüler müssen etwas TUN. [...] Meine Schüler können nichts mit Texten anfangen, wenn sie die Texte nur lesen müssen. Also das ist vergeudete Zeit.** Also sie werden sich da auch keinen Text merken. Also deswegen versuche ich / und wenn ich auch nur ein Vokabelspiel mache oder wenn ich auch nur / Keine Ahnung, für die Erstklässler klebe ich ein paar Sachen an die Wand im Gang, oder ein paar Bilder, die dann zur Geschichte gehören, und dann müssen sie die Bilder suchen und dann reinbringen in die Klasse oder / egal. Es muss irgendwie / **Also bei mir muss es mit Aktion zusammenhängen.** (I-FoS\33.rtf: 21–21; meine Hervorhebung)

Erklärtes Ziel ist es, Interesse zu wecken und zu erhalten sowie Zugang und Bezug herzustellen, ein Aspekt, der, vor allem bei jüngeren Schülerinnen und Schülern sowie bei Lerngruppen, die von Haus aus wenig Bezug zur Literatur haben, von besonderer Wichtigkeit zu sein scheint.

Eine Englischlehrerin an der Mittelschule berichtet von ähnlichen Erfahrungen und ist der Überzeugung, dass es mithilfe kreativer und handlungsorientierter Verfahren möglich ist, auch schon früh mit literarischen Texten zu arbeiten, natürlich „immer im Rahmen

⁹⁰Der Doppelbegriff „handlungs- und produktionsorientiert“ beschreibt zwei Grundformen von Schüleraktivitäten, wobei zwischen den beiden vielfältige Mischformen möglich sind. Nünning und Surkamp (2013) liefern folgende vereinfachende Zusammenfassung der beiden Begriffe: a) Beim handelnden Umgang mit Texten werden die Lernenden ästhetisch-künstlerisch tätig, indem sie beispielsweise einen Text gestalten, spielen oder in ein anderes Medium (z. B. Film, Musik, Bild) übersetzen; b) Bei produktionsorientierten Verfahren dient der besprochene Text als Grundlage für die Erstellung eigener Texte, „mittels derer sich die Lerner kreativ mit einem Text auseinandersetzen, indem sie ihn kürzen, erweitern, umschreiben, aktualisieren, verfremden oder als Muster für eigenes Schreiben einsetzen“ (vgl. Nünning und Surkamp 2013, S. 153 sowie Surkamp 2010, S. 140).

Neben der Handlungs- und Produktionsorientierung spielt auch das Konzept der Aufgabenorientierung (*Task-Based-Language Learning*) im leser- und erfahrungsbezogenen Literaturunterricht eine bedeutende Rolle. Dabei weisen beide Konzepte zahlreiche Parallelen auf, so z. B. Schülerorientierung, Lebensrelevanz der Themen, Authentizität, Sprache als Kommunikationsmittel (*message before accuracy, scaffolding*) – vgl. u. a. Ellis 2003, Hallet 2006, S. 49–51; Delanoy 2007b. In der vorliegenden Arbeit wird aus pragmatischen Gründen auf eine scharfe Trennung der Begrifflichkeiten verzichtet, da die drei Termini häufig nicht eindeutig voneinander abgrenzbar sind und z. T. synonym verwendet werden.

ihrer Kenntnisse und ihres Wortschatzes“ (I-MS\46.rtf: 22–22). Den Schülerinnen und Schülern soll keinesfalls das Gefühl vermittelt werden,

sie müssen NUR schreiben oder NUR Fragen beantworten. Ich würde ganz kreativ die Schüler arbeiten lassen, z. B. eine Geschichte lesen, dann einen Comic dazu erstellen mit Sprechblasen, wo sie ihre eigenen Texte hineinbringen können, [...] [oder] einen Rap daraus erstellen. Also ich würde auf jeden Fall etwas Kreatives dazu machen, unbedingt, weil ansonsten kriegt man sie fast nicht. Und das lieben sie schon. Und was noch wichtig ist, vielleicht auch irgendetwas, wo die Schüler in einen Wettbewerb miteinander treten können. Das lieben sie in der Mittelschule auch. (I-MS\46.rtf: 51–51; vgl. auch (I-MS\03.rtf: 31–31)

Die Schülerinnen und Schüler müssen in die Lage versetzt werden, selbst „aktiv etwas mit dem Text tun“ zu können und zu dürfen „damit sie zu ihrem Leben irgendwo eine Verbindung herstellen können“ und einen persönlichen Bezug zur Geschichte finden (I-MS\03.rtf: 46–46). Als konkrete Beispiele für kreative Textmanipulation führt die Befragte einen Comic oder Rap Erstellen an und überlegt zudem, etwas mit Wettbewerbscharakter einzubinden, da sie der Überzeugung ist, dass die Schülerinnen und Schüler an der Mittelschule das lieben. Überhaupt ist ihr Planen und Denken ganz auf die Lernenden ausgerichtet und zielt darauf ab, ihr Interesse zu wecken und erhalten, um sie auf diesen Weg zur aktiven Mitarbeit zu motivieren und aktiv einzubinden, gemäß ihrer Devise *Teach the student and not the book* (I-MS\03.rtf: 47–47), wie sie an anderer Stelle im Interview mitteilt.

Gleichwohl ist sie sich der Tatsache bewusst, dass es „oft auch ein bisschen eine Glücksache“ ist, ob und „wie sie einsteigen“ (I-MS\03.rtf: 50–50). Damit verweist sie auf die Schülerreaktionen als zentralen Varianzfaktor, von dem es maßgeblich abhängt, ob eine Unterrichtseinheit von der Lehrperson als gelungen wahrgenommen wird oder nicht. Zudem rückt sie ein großes Spannungsfeld des schülerorientierten Unterrichts ins Blickfeld, wenn sie auf die Grenzen der Planbarkeit verweist und dabei indirekt die systematische Unsicherheit anspricht, die dem Unterricht als personenorientiertem und multifaktoriellem Raum zu eigen ist (siehe dazu im Bereich der Lehrerkognitionsforschung Schart 2014, S. 41; Legutke 2016, S. 95 und Lindow 2015, S. 35). Diese beiden Aspekte werden in Kap. 6.5 nochmals aufgegriffen, welches sich u. a. mit Literaturunterricht als sozialem und personenorientiertem Ort befasst.

Handlungsorientierte, kreative Zugänge und Aufgabenformate werden auch in Verbindung mit Binnendifferenzierung in der Klasse reflektiert, vor allem von Lehrenden an der Mittelschule (z. B. I-MS\46.rtf: 53–53) und an einigen Fachoberschulen, wo Differenzierung und Individualisierung auch zur alltäglichen Unterrichtspraxis gehören (siehe dazu Kap. 7.2.1.2 zur Heterogenität als Normalität und Herausforderung). Vor diesem Hintergrund ist die recht ausführliche Reflexion einer Lehrerin an einer technologischen Oberschule spannend und aufschlussreich. In nachfolgender Stellungnahme reflektiert die Befragte ihren Zugang zum FLU auch mit Blick auf Integration und Binnendifferenzierung.

Dabei differenziert sie zwischen Biennium (9. und 10. Klasse) und Triennium (11.–13. Klasse), sowohl was die Textauswahl als auch die methodische Vermittlung betrifft:

Ich denke, dass man da unterscheiden muss zwischen dem **Biennium**, also Schüler, die an die Oberschule kommen, mit noch moderaten Englischkenntnissen. [...] Also ich mache mit ihnen sehr viele Märchen, die wir dann eben auch wieder szenisch darstellen, und da gibt es gerade die schwachen Schüler, die natürlich super eine Rolle übernehmen. Wir haben eben auch eben 104er Schüler⁹¹, also Schüler, die auch eine Behinderung haben, und die bringen sich da einfach auch immer sehr gerne ein. Wenn wir jetzt *Der Wolf und die sieben Geißlein* nehmen, dann kann jemand den Müller spielen, der muss ja nicht viel Text sagen, aber er kann vielleicht etwas kreieren, z. B. eine weiße Pfote oder eine schwarze Pfote. [...] Wir haben das gerade eben in der ersten Klasse [9. Jahrgangsstufe] gemacht. Ich denke, dass jeder Schüler dann auch irgendwie Spaß an der Literatur – ah Literatur, das sind Märchen, aber trotzdem – auch haben kann. Und ebenso versuche ich, schwache Schüler zu integrieren.

Im **Triennium** ist es natürlich schwieriger, weil schwache Schüler dann manchmal die Sprachkenntnisse NICHT haben, um Texte zu verstehen. Und dann wird es natürlich schwierig. Also, wenn sie keinen Bezug mehr haben / Also bei einem Märchen oder auch bei so kleinen Kriminalgeschichten, so in der ersten und zweiten Klasse, da haben sie noch einen Bezug, weil sie eben Krimis schauen oder weil ihnen die Eltern viele Märchen vorgelesen haben, und da sind sie emotional involviert und dann geht das eigentlich noch gut. Je weiter man rauf geht, je schwierigere Texte man nimmt, dann wird es natürlich für die schwachen Schüler schwierig, weil wie sollen sie eine Rolle szenisch darstellen, wenn sie die sprachlichen Mittel nicht zur Verfügung haben. Das wird dann schon eher schwierig für sie, finde ich. (I-FoS\33.rtf: 22–22; meine Hervorhebung)

In ihren Überlegungen spricht die Befragte einen zentralen Aspekt an. Damit Zugang auf Schülerseite überhaupt erst gelingen kann, müssen als Grundvoraussetzung nicht nur das nötige Interesse und die nötige Motivation vorhanden sein, sondern die Lernenden müssen auch über die nötigen fremdsprachlichen und kognitiven Fähigkeiten verfügen, um den Text zu erfassen, zumindest in groben Zügen und oberflächlich. Fehlt basales Textverständnis und können die dafür nötigen Schemata (sprachlicher, inhaltlicher, emotionaler und konzeptueller Natur) nicht aktiviert werden, stoßen auch kreative und handlungsorientierte Formate an ihre Grenzen und sind auf Sand gebaut. Fazit der Lehrerin ist, literarische Texte sind aufgrund der ihnen eigenen Offenheit und des damit verbundenen Interpretationsspielraums für ‚schwache‘ Schüler viel schwieriger zu verstehen als so mancher Sachtext, der sich auf ein ihnen bekanntest Spezialgebiet bezieht. Dort sind meist Basiswortschatz und grundlegende Fakten schon vorhanden und aus der Muttersprache bekannt. Zudem kann in der Regel von einem grundsätzlichen Interesse ausgegangen werden, sollte sich die Textauswahl an der Ausrichtung und am Fächerkanon der Schule orientieren, so die Überzeugung der Befragten:

Sachtexte sind einfacher für meine Schüler, weil sie eben auch die Kenntnisse / Die ganzen Themen sind da eben im Deutschen schon so verankert oder auch interessieren sie sie einfach so

⁹¹ Mit dem Begriff „104er Schüler“ verweist die Befragte auf das staatliche Rahmengesetz Nr.104/92 zur Betreuung und sozialen Integration von Menschen mit Behinderung und bezieht sich in ihrer Aussage auf Lernende mit Beeinträchtigung und deren Anrecht auf Differenzierung im Unterricht.

sehr, dass sie einfach eben die Fachbegriffe in Englisch schon kennen und deshalb können sie die dann auch natürlich in diesen englischen Text transferieren, übernehmen und deswegen verstehen sie dann auch die Sprache. Also ein Sachtext, der wird viel leichter verstanden als ein literarischer Text. (I-FoS\33.rtf: 23–24)

In Verbindung mit kreativen, handlungs-, produktions- und aufgabenorientierten Verfahren thematisieren die Befragten in ihren Rückmeldungen eine Reihe unterschiedlicher Aufgabenformate. Auch hat der Rückgriff auf schüler- und handlungsorientierte Verfahren zur Folge, dass vermehrt kooperative und offene (modulare) Lernformen im Literaturunterricht zum Einsatz kommen, wie aus den Erzählungen der Befragten hervorgeht. Nachfolgende Auflistung gibt einen Überblick über die häufigsten Nennungen:

- *Szenische Darstellungen*: in verteilten Rollen lesen, Szenen nachspielen, kleine Dialoge, Rollenspiele, Sketche selbst schreiben, aufführen, verfilmen, *hot seat*, *Fishbowl*-Diskussionen und Pro- und Kontra-Debatten u. a. m.
- *Handlungsorientierte kreative Verfahren*: Plakate und Poster zum Text gestalten, Bilder zu Geschichten/Szenen malen, Leserrollen herstellen, *My Book in a Box* (Buch im Schuhkarton), Texte in ein anderes Medium transferieren (z. B. Comic, Rap, Filmtrailer), ein Ganzwerk auf seine Schlüsselszenen/Hauptaussagen reduzieren (z. B. *Romeo and Juliet in 3 minutes*, in 5 Szenen oder 5 Standbildern) eine (kollektive) Mindmap erstellen, Beziehungen in Soziogrammen darstellen u. a. m.
- *Formen der Textmanipulation*: Geschichten/Texte reduzieren, erweitern, umschreiben, aus einer anderen Perspektive erzählen, in eine andere Zeit/Epoche einbetten, in eine moderne Version umwandeln, in eine andere Textsorte transferieren (z. B. Brief, Tagebucheintrag, Kurzgeschichte in Zeitungsartikel usw.), anhand von Modelltexten eigene Texte erstellen (z. B. *limericks*, *haikus*, *mini sagas*) u. a. m.
- *Kooperatives Lernen*: Wechsel der Sozialformen (Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit); *Think-Pair-Share*, *Jigsaw*-Aktivitäten u. a. m.

Obige Aufgabenformate lassen sich unter dem Aspekt der Funktionalität und Leser-Text-Beziehung grob in zwei Kategorien unterteilen, wobei die Übergänge zwischen den zwei Kategorien fließend sind. Eine Kategorie legt den Fokus vorrangig auf die affektiv-emotionale Ebene und sieht den Ausganstext in erster Linie als Projektionsfläche und Auslöser für Sprachanlässe und kreative Schülerhandlungen. Im Gegensatz dazu setzt die zweite Gruppe auf die Kombination von Schülerorientierung, Kreativität und Analyse, wobei sich Handlungsorientierung und Kreativität als potenzielle Analyseinstrumente gegenseitig ergänzen. So beispielweise erzählt eine Lehrerin, dass sie mehrmals *My Book in a Box* als Methode der Buchpräsentation verwendet und dabei folgende Erfahrungen gemacht hat:

Und wenn ich jetzt zurückblicke auf meine langjährige Erfahrung, dann sind solche Methoden die kreativsten. Hier war die Kreativität der Schüler am meisten gefragt und auch dieser Aspekt

der Kreativität sollte nicht vernachlässigt werden. Damit meine ich jetzt nicht nur diese tolle Gestaltung dieser Schachteln, sondern auch diese vertiefte Analyse vonseiten der Schüler dieses Werkes, die Ausdruck gefunden hat in einer so vielfältigen Weise. (I-SpGym\07.rtf: 02–02)

Auch im derzeitigen literaturdidaktischen Diskurs herrscht grundsätzlicher Konsens, dass eine Integration textanalytischer und subjektivistischer Verfahren am ehesten vermag, sowohl der Individualität und Subjektivität der Leser/Lerner als auch dem Ausgangstext Rechnung zu tragen. So unterstreichen beispielsweise Nünning und Surkamp (2006) den Wert textanalytischer Verfahren auch in Verbindung mit kreativen, handlungs-, produktions- und aufgabenorientierten Zugängen. Ihr Kernargument dabei ist, dass nur durch die bewusste Kombination und reflektierte Verwendung beider Zugänge (auf Lehrer- und Lernerseite) explizit und erfahrbar gemacht werden kann, dass subjektive Leseindrücke und Erfahrungen auch „maßgeblich durch literarische Darstellungsformen bedingt sind“ (ebd., S. 66).

In diesem Zusammenhang warnen Nünning und Surkamp (2006, S. 51–52) vor einer zu starken einseitigen Ausrichtung an schülerorientierten Verfahren, in der sie die Gefahr sehen, dass die Lernenden „den Text aus dem Blick verlieren und auch keine neuen Erkenntnisse erlangen können“ – Literaturunterricht riskiert dadurch zur reinen „Erlebnisdidaktik“ zu werden. De facto aber setzen auch viele kreativen, handlungs- und produktionsorientierten Verfahren ein grundlegendes Textverständnis voraus, das nur mittels guter Lesekompetenz und textanalytischer Methoden erworben werden kann. Hier liegen natürlich ein Spannungsfeld und eine Herausforderung, vor allem was den Umgang mit und die Einbindung von Lernenden mit gravierenden Leseschwierigkeiten (sowohl in Mutter- als auch Fremdsprache) betrifft (vgl. exemplarisch FB\03: 10–10 für die Mittelschule und I-FoS\33.rtf: 22–22 für die Oberschule; siehe diesbezüglich auch Kap. 7.2.1.2).

Nachdem die Arten der Textarbeit aus Lehrerperspektive dargestellt und diskutiert wurden, wendet sich der nächste Abschnitt den Phasen der Textarbeit zu. Dabei liegt der Fokus auf dem *Drei-Phasen-Modell* der Texterschließung, das generell die Textarbeit im fremdsprachlichen Englischunterricht prägt und sich auch im Umgang mit Literatur großer Beliebtheit erfreut.

6.3.2.4 Phasen der Textarbeit: *pre-/while-/post-reading*

Im Zusammenhang mit der methodischen Umsetzung literarischer Vorhaben beziehen sich die Befragten oftmals explizit auf das *Drei-Phasen-Modell* der Texterschließung mit *pre-, while- und post-reading activities*, wobei der Lehrperson in diesem Zusammenhang eine wichtige Lenkungsfunktion zukommt.⁹²

⁹² Jones und Carter 2012 präsentieren in ihrem Beitrag *Literatur and language awareness: Using Literature to achieve CEFR outcomes* einen dreigeteilten Orientierungsrahmen (*three-point practical teaching*)

In Übereinstimmung mit dem konstruktivistischen Paradigma schenken die befragten Englischlehrenden der Einstiegsphase besondere Aufmerksamkeit. Auch für sie geht es in dieser Phase darum, ihre Schülerinnen und Schüler für den Text, das Thema zu sensibilisieren und zu öffnen, indem sie in die Lage versetzt werden, eine persönliche Erwartungshaltung aufzubauen, und Gelegenheit erhalten, ihr Vorwissen und ihre Vorerfahrung (sprachlich, inhaltlich, emotional und konzeptuell) zu aktivieren. Die Überzeugung, dass nur so ein Andocken Text-Leser/Lerner überhaupt möglich ist, zieht sich wie ein roter Faden durch alle Schulstufen und -typen und kommt in nachfolgender Erzählung einer Mittelschullehrerin exemplarisch zum Ausdruck, in der sie den Ablauf einer Unterrichtseinheit zu *detective stories* beschreibt:

Ich habe mit Bildern angefangen, eben den Sherlock Holmes, den Watson. Wir hatten dann auch die Miss Marple und einige andere so Detektive. Eigentlich war das der Ausgangspunkt: Wen kennt ihr denn da? Was wisst ihr denn da? Wo wohnt denn der? Kennt ihr noch die Straße, diese berühmte? Wer hat denn schon was gesehen oder gehört davon? Sind dann ganz vom Thema abgekommen, mal zuerst mit dem CIA und FBI (lachend) und solche Sachen und dann ist noch was von den Schülern gekommen, so ein Vergleich ein bisschen zwischen einem Detektiv vor hundert Jahren und wie es jetzt so abläuft.

Dann haben wir eben das Buch angefangen und dann kapitelweise haben die Schüler eigentlich meistens allein gelesen. Wir haben WENIG laut vorgelesen, die schwachen Schüler haben die Hör-CD dazu bekommen, dass sie es sich vorlesen lassen konnten. Wir haben doch einige Schüler mit nicht nur Rechtschreib-, sondern Lese-/Rechtschreibschwächen. Die durften es sich dann mehr anhören als lesen, was schon eine große Hilfe für sie ist. Und eben dann haben wir immer so gerätselt: Wie geht es denn jetzt weiter? Hat jemand schon eine Idee? Wo habt ihr schon ein Indiz gefunden? Was glaubt ihr, könnte für die Geschichte dann danach von Bedeutung sein? Also da ist es die Spannung. Sie wollten dann eher immer schneller noch weiterlesen: Wir wollen jetzt wissen, wie geht es denn weiter? (I-MS\21.rtf: 20–20)

An anderer Stelle im Interview erklärt besagte Lehrerin, dass der Einstieg in eine Einheit das Wichtigste ist. Man muss „irgendwie einen Aufhänger“ finden, um „die Kinder für das Buch zu interessieren“, damit sie sagen, „Ja, dieses Buch will ich lesen, oder da will ich wissen, was passiert da oder wie geht es weiter. Dann ist der halbe Weg schon geschafft“ (I-MS\21.rtf: 41–41). Mit anderen Worten, der Unterricht muss von den Lernenden her gedacht und den spezifischen Anforderungen der Lerngruppe muss Rechnung getragen werden, wie im obigen Beispiel, wo die Befragte versucht, die speziellen Bedürfnisse der Lernenden mit Lese-/Rechtschreibschwäche miteinzubeziehen. Erwähnenswert ist zudem, wie die Lehrerin die Einheit dialogisch einleitet, die Schülerinnen und Schüler mit ihrem Vorwissen und ihren Erwartungen mit ins Boot holt und ihnen auch Raum gibt, ihre persönlichen Assoziationen einzubringen und zu teilen. Dieses dialogische und interaktionistische Schema durchzieht auch die Lesephase (*while-reading*

framework) für die Arbeit mit literarischen Texten im ELT-Kontext, der eine Abwandlung des allgemeinen 3-Phasen-Modells der Textarbeit darstellt und auf jeden x-beliebigen literarischen Text (auch medialer und multi-medialer Art) übertragbar ist. Die drei Leitprinzipien (*access – activity – awareness*) bilden einen groben Bezugsrahmen, der gleichzeitig prinzipielle Offenheit (Inhalt und Zielsetzung) und flexible Einsetzbarkeit (Schulstufe/Lerngruppe) gewährt.

phase), in welcher Leseindrücke, -erfahrungen und Fragen in Gruppen- und Klassengesprächen geteilt und besprochen werden.

Wieder zeigt sich, dass Klassengespräche über Literatur zur gängigen Praxis der Auseinandersetzung mit einem literarischen Text während der Lesephase (*while-reading-phase*) gehören. So beispielweise beschreibt ein Befragter in Zusammenhang mit der Kurzgeschichte *Cat in the Rain* von Ernest Hemingway den Verlauf der Einheit nach einer kreativen Einstiegsphase, während welcher die Lernenden ausgehend von 10 *keywords* selbst eine Geschichte erfinden mussten, wie folgt:

[Als Einstieg haben sie] eine Geschichte geschrieben oder erfunden, praktisch mit diesen Schlüsselwörtern, die ganz unterschiedlich waren. Dann haben wir gemeinsam den Text gelesen und dann anhand von verschiedenen geleiteten Fragen versucht, diese Geschichte zu entschlüsseln: Was könnte / Warum fühlt sich die Frau, wie sie sich fühlt? Warum fühlt sich der Mann, wie er sich fühlt? Warum sprechen sie von dieser Katze? Warum sorgt sie sich um diese Katze draußen im Regen? usw. und versucht, einfach gemeinsam eine Interpretation dieser Geschichte zu machen. (I-SpGym\05.rtf: 22–23; vgl. auch I-Gym-mix\16.rtf: 11–11)

Angeleitet durch die Lehrperson werden die Schülerinnen und Schüler animiert, Vermutungen anzustellen, Hypothesen aufzustellen und Vorhersagen zu treffen, denn ein guter literarischer Text ist mehr als nur ein „Behälter“, dem man „Informationen entnimmt“ (Bredella 2007, S. 66). Laut leser- und erfahrungsbezogenen Ansätzen erwacht er erst in der Interaktion Text-Leser wirklich zum Leben. Damit dies gelingen kann, müssen die Schülerinnen und Schüler als Leser ermutigt und befähigt werden, Inferenzen anzustellen, welche sowohl „text- als auch wissensbasiert“ sind (vgl. Ehlers 2007, S. 118) und den konstruktiven Beitrag von Leserseite zur Sinnkonstruktion darstellen. Dazu braucht es Interpretationsarbeit, was zum einen auf Schülerseite eine dem Text angemessene Interpretationskompetenz voraussetzt und zum anderen von Lehrerseite sensible Steuerung und Unterstützung im Sinne eines zielgerichteten *scaffolding* bedeutet (mehr zu Lehrerrolle im Literaturunterricht siehe Kap. 6.4.2).

Nach der Lesephase (*post-reading phase*) kommen unterschiedliche Aufgabenformate (interpretativer, handlungs- und produktionsorientierter sowie kreativer Art) in wechselnden Sozialformen (Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit, Klassengespräch) zur Anwendung, die bereits in Kap. 6.3.2.3 besprochen wurden und deshalb nicht nochmals aufgegriffen werden. Auch dieser Phase wird in den Lehrerrückmeldungen große Bedeutung beigemessen, da der Text in der Regel als Ausgangspunkt und Anlass für die persönliche und thematische Auseinandersetzung und die damit einhergehenden Sprachhandlungen dient.

Aus fachtheoretischer Sicht trägt das mehrstufige *Drei-Phasen-Modell* (*pre-/while-/post-reading activities*) dem prozesshaften Charakter der Texterschließung Rechnung, wobei nach konstruktivistischer und kognitionspsychologischer Sichtweise in der prozesshaften Tätigkeit des Lesens „Textinformationen mit den Wissensstrukturen und Erwartungen

der Lerner zusammentreffen“ (Nünning und Surkamp 2006, S. 71).⁹³ Die mehrstufige Vorgehensweise in Kombination mit gezieltem *scaffolding* versucht der Komplexität des Lesevorgangs und des Sinnbildungsprozesses gerecht zu werden, was gerade im Kontext des fremdsprachlichen Unterrichts besonders bedeutsam ist, weil „fremdsprachliche literarische Texte Barrieren sprachlicher, inhaltlicher und kultureller Art enthalten, die bei einem vergleichbaren muttersprachlichen Text nicht oder nur in reduzierter Form vorhanden wären“ (Hermen 1994, S. 251; zit. in ebd.).

6.3.2.5 Formen extensiven Lesens (*reading for pleasure*)

Extensives Lesen spielt schulstufenübergreifend in Zusammenhang mit Literatur eine wichtige Rolle. Als Leitziele werden Leseförderung, Lesemotivation sowie Lesen als individuelle Erfahrung angegeben. Diese übergeordneten Ziele werden in einem zweiten Moment mit recht unterschiedlichen und teilweise auch widersprüchlichen Ansprüchen verknüpft (siehe Kap. 5.3.2.1).

Gängige Formate des extensiven Lesens sind individuelle (meist frei gewählte) Lektüren kombiniert mit Lesejournal, Buchvorstellung oder *literature groups*, Klassenlektüren und in einigen Fällen extensives Lesen im Unterricht, vor allem im Wahlpflichtbereich an der Mittelschule. In dieser Schulstufe werden häufig *graded readers* mit integrierter CD verwendet, damit der Zugang auch für Lernende mit Lese-/Rechtschreibschwächen erleichtert wird. Auch spielt die Schulbibliothek als Quelle und Ort des Lesens eine zentrale Rolle.

Eine Englischlehrerin, die sowohl in der Mittelschule als auch in der Oberschule unterrichtet, beschreibt ihr Vorgehen und die damit verbundene Zielsetzung *Einstieg ins Lesen* wie folgt:

Ja, z. B. das Lesen, wie ich vorhin schon erwähnt habe. In der ersten Klasse Mittelschule (6. Jahrgangsstufe) ist es einfach der Besuch der Mittelschulbibliothek, dass ich ihnen einfach die ganzen Bücher, die wir haben, vorstelle. Nicht vorstelle, ich breite sie aus, jeder kann sich ein Buch nehmen, zwei Bücher nehmen und sich auch davon leiten lassen, mir gefällt jetzt einfach das *cover* vom Buch, anfangen zu lesen. Und dann dürfen sie, können sie anfangen zu lesen und dann dürfen sie, können sie Buchpräsentationen machen.

Eine machen wir gemeinsam, erarbeiten das gemeinsam und sie dürfen das in der Klasse vorstellen. Und ALLE anderen Buchpräsentationen im Laufe des Schuljahres sind immer freiwillig. Sie bekommen ein Raster und da schreiben sie, meine erste Buchpräsentation, *my second, my third* und so geht es durch. Und die werden dann, wenn sie Noten wollen, werden sie bewertet. Und man sieht wirklich, wie die Kleinen da wirklich am Pult stehen mit ihrem Büchlein und erklären, also den Titel, und den Autor und wie viele Seiten. Und so der **Einstieg ins Lesen**, in einer fremden Sprache. Und nicht versuchen, Vokabeln zu übersetzen, oder sie müssen GENAU

⁹³ Für eine detaillierte Beschreibung des *Drei-Phasen-Modells* bezogen auf fremdsprachlichen Literaturunterricht siehe die Ausführungen von Nünning und Surkamp 2006, S. 71–82, in denen sie die drei Phasen einschließlich deren Funktionen praxisnah beschreiben: *pre-reading* (Einstimmung/Vorentlastung), *while-reading* (Unterstützung des Rezeptionsprozesses) sowie *post-reading* (Anschlusskommunikation).

den Inhalt, sondern einfach das, was sie im Büchlein beschäftigt hat, das sollen sie auch dann kurz zusammenfassen. (I-Gym-mix\28.rtf: 22–22; meine Hervorhebung)

Das nächste Beispiel kommt von einer Lehrerin einer Fachoberschule mit wirtschaftlichem und informationstechnologischem Schwerpunkt und beschreibt, wie die Lernenden einen *book trailer* zu einer selbst gewählten Lektüre erstellen und dabei gemäß der Ausrichtung der Schule ein bisschen zu Werbetextern werden:

Ich habe mit einer vierten Klasse, mit einer Laptop-Klasse Informatiker, *book trailers* gemacht. Also individuell mussten sie ein Buch ihrer Wahl lesen, ganz gleich welches, und dann *book trailers* erstellen. Und auch natürlich den geeigneten *Soundtrack* finden. Und das war ganz interessant, sei es sprachlich: genau, bei wenigen Sätzen, die Atmosphäre, die Geschichte eines Buches da zu konzentrieren. Die Musik dann im Hintergrund sollte dann diese Nachricht oder diese *mood* widerspiegeln und auch irgendwie doch auch Werbetext sein. (I-FoS\51.rtf: 41–41)

Auch Klassenlektüren erfreuen sich weiterhin stufenübergreifend großer Beliebtheit. Die Lektüre findet meist in Hausarbeit statt oder wird in die Ferien ausgelagert. Die Auswahl der Lektüre orientiert sich meist thematisch an einer größeren Unterrichtseinheit oder an aktuellen Themen. Teilweise wird auch den Lernenden ein Mitspracherecht eingeräumt. Eine Befragte reflektiert traditionelle Klassenlektüren sehr kritisch, da sie alle Lernenden zwingen, im Gleichschritt dasselbe Buch zu lesen, ohne Rücksicht auf unterschiedlich gelagerte Interessen, Neigungen und Fähigkeiten. Dies, so die Überzeugung der Interviewpartnerin, könne bei Sachtexten noch vertretbar sein, aber keinesfalls einem literarischen Text gerecht werden, der den Anspruch erhebt, den Leser anzusprechen, zu berühren, bestenfalls mitzureißen:

Ich denke, dass Klassenlektüren tödlich sind, denn Klassenlektüren gehen davon aus, dass alle sich für dasselbe Thema a) interessieren, b) genau gleich lang brauchen. Da gehe ich so im Gleichschrittempo, gebe kaum Auswahl oder gar keine. Ich HASSE es, ein Buch lesen zu müssen – gerade Literatur. Ein Sachtext okay, muss ich lesen, weil ich die Information brauche, aber bei Literatur sollte einfach auch die Möglichkeit der Wahl gegeben werden. (I-Gym-mix\19.rtf: 24–24)

Im Gegenzug dazu zeigt nachfolgendes Unterrichtsbeispiel aus einer Fachoberschule zu *Give the Boy a Gun* von Todd Strasser, wie facettenreich die Auseinandersetzung mit einer Klassenlektüre sein kann, wenn die Thematik die Lernenden anspricht und die methodische Bearbeitung abwechslungsreich und schülergerecht ist:

Also bei *Give the Boy a Gun* habe ich normalerweise Fragen zuerst zum Einführen gemacht, damit sie sich an die wichtigsten Teile der Geschichte erinnern. Dann mache ich gerne, das mache ich auch sonst zwischendurch in der Klasse, *hot seats*: Also jeder bereitet einen Charakter der Geschichte vor und sitzt vorne und der Rest kann Fragen stellen, wo dann auch so das spontane Reden in Gang kommt, wo sie auch dazu erfinden können, ist mir dann egal. Da geht es dann einfach nur auch darum, lustig zu sein und je lustiger sie sind, desto mehr erinnern sie sich meistens. Dann habe ich sie z. B. einen Zeitungsartikel schreiben lassen zu dem, was da geschehen ist, zu diesem *shooting*. Ahm, was war denn noch dabei? Eine Rede, glaube ich, eine Ansprache, ah, nein, eine Diskussionsrunde, wo jeder wieder eine Person darstellt, Direktor, Schulkameraden usw., die dann eine Lösung finden sollen. (I-FoS\09.rtf: 26–26)

Literature groups stellen eine weitere Möglichkeit dar, sowohl individuelle als auch Klassenlektüren dialogisch aufzubereiten und Lesererfahrungen zu teilen (siehe exemplarisch I-Gym-mix\30rtf: 18–19). Nichtsdestoweniger können extensives Lesen und Klassenlektüren zu einem erheblichen Stressfaktor für die Lehrenden werden. Fakt ist, die Texte müssen irgendwann gelesen werden. Im Unterricht bleibt dafür in der Regel keine Zeit und die Lernenden ihrerseits verfügen auch nicht immer unbedingt über nötige zeitliche Ressourcen und Motivation, „zu Hause entspannt zu lesen“, wie eine Befragte lapidar im Fragebogen vermerkt (FB\24: 9–9; vgl. auch FB\35: 8–8 und I-Gym-mix\54rtf: 14–14).

Rückblickend auf dieses Kapitel lässt sich sagen, dass die Auswahl der Zugänge und Methoden in enger Wechselbeziehung steht mit den persönlichen und fachbezogenen Überzeugungen, dem Rollen- und Funktionsverständnis der einzelnen Lehrenden und *last but not least* den derzeit gängigen pädagogischen Konventionen. Prinzipiell favorisieren die Befragten einen integralen Ansatz, der sich mit der Kurzformel *Text (Thema) → Sprache → Lerner (Handlung/Produkt)* zusammenfassend auf den Punkt bringen lässt und der das derzeit gängige Paradigma eines auf Kommunikation, Schüler- und Handlungsorientierung ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts widerspiegelt.

6.4 Lehrerrolle(n) im FLU: Kognitionen und Funktionsverständnis

If we decide that things like literature are important, even in language – in inverted commas – teaching, if we do decide that it is important, then we really do need to talk a lot more and especially think a lot more how we engage with that ourselves before we even bring it to the students.
(I-SpGym\17.rtf: 36–36)

Geht man davon aus, dass die Lehrenden die zentrale Schnittstelle für den Text- und Aufgabeneinsatz im Unterricht darstellen, kommt man nicht umhin, sich mit ihren professionsbezogenen Einstellungen und Kognitionen (Überzeugungen, Wissen, Kompetenzen) und dem damit einhergehenden Rollen- und Funktionsverständnis auseinanderzusetzen (vgl. dazu u. a. Winkler 2011, S. 8).

6.4.1 Lehrerbezogene Einstellungen, Kompetenzen, Kenntnisse

Wir wissen ja alle, ein ausgezeichnetes Fachwissen ist nicht ausreichend, um ein guter Lehrer zu sein. Andererseits ohne Fachwissen kann man auch kein guter Lehrer sein.
(I-Gym-mix\45.rtf: 39–39)

Im Einstiegsfragebogen (FB II/5) werden die Lehrenden gefragt, welche lehrerbezogenen Kenntnisse, Kompetenzen und Einstellungen sie persönlich als grundlegend für gelingenden Literaturunterricht erachten, und zwar ausgehend von der Fragestellung: *Welche lehrerbezogenen Kenntnisse, Kompetenzen und Einstellungen sind wichtig bei der Arbeit mit literarischen Texten im Englischunterricht?*

Ausgedrückt in Häufigkeiten und aufgeschlüsselt nach Schulstufe (MS/OS) und Schultypen der Oberschule, ergibt sich folgendes Bild:

Tabelle 14: Lehrerbezogene Kenntnisse, Kompetenzen, Einstellungen

Lehrerbezogene Kenntnisse, Kompetenzen, Einstellungen	Total (60)	MS (13+2)	OS (45+2)	SpGym (9)	Gym-mix (24)	FoS (14)
1. Didaktisch-methodische Kompetenz	47	9	38	7	20	11
2. Einstellung/Haltung	33	5	28	8	13	7
3. Literarische Kenntnisse (Fachwissen)	20	2	18	6	7	5
4. Sprachkompetenz	3	1	2	/	2	/
5. Lehrer-Schüler-Beziehung	2	/	2	2	/	/
6. Bereitschaft für Mehraufwand – Vorbereitung	2	1	1	/	1	/
7. Kein Kommentar	4	2	2	/	2	/

Interessanterweise werden literarische Kenntnisse im Sinne von literarischem Fachwissen erst an dritter Stelle nach didaktisch-methodischer Kompetenz und persönlicher Einstellung gereiht und nehmen somit eine relativ untergeordnete Stellung ein. Auch wird Sprachkompetenz nicht eigens thematisiert, sondern als gegeben vorausgesetzt. Die

Rückmeldung einer Befragten bringt es auf den Punkt: „Lehrpersonen sollten selbst gerne lesen; sie sollten keine Berührungsängste haben und vor Literatur im Unterricht nicht zurückschrecken“ (FB\38: 9–9). Zudem müssen sie über die nötigen fachdidaktischen Kompetenzen verfügen, um Literaturunterricht mit Blick auf die spezifische Lerngruppe planen und gestalten zu können. Diese erste überblicksmäßige Bestandsaufnahme wird durch die Interviewdaten bestätigt und weiter ausdifferenziert.

Bei genauerer Betrachtung der Fragebogen- und Interviewdaten zeigt sich, dass die Einstellung und Haltung zum FLU oftmals in enger Korrelation mit folgenden Faktoren stehen:

- persönliche Einstellung zur Literatur und zum schulischen Lesen auf Lehrerseite
- Selbstwahrnehmung auf Lehrerseite der eigenen fach- und literaturdidaktischen Kompetenzen sowie des eigenen literaturwissenschaftlichen Fachwissens

Was das unterrichtende Handeln betrifft, spielen dort nach Ansicht der befragten Englischlehrenden persönlicher Bezug zur Literatur, fachdidaktische Kompetenzen und methodisches Wissen, klare Zielvorstellungen, gepaart mit einer Haltung der Offenheit gegenüber unterschiedlichen Meinungen, in Verbindung mit einer bestimmten Risikobereitschaft eine weitaus wichtiger Rolle als bloßes abstraktes literaturwissenschaftliches Fachwissen. Vor allem Lehrende mit langjähriger Unterrichtserfahrung geben zu diesem Punkt präzise und differenzierte Rückmeldungen, wie folgende Kommentare aus dem Einstiegsfragebogen illustrieren:

[Der Lehrer] muss aber über methodische und didaktische Kompetenzen verfügen, um Literatur den Schülern zu vermitteln bzw. schmackhaft zu machen. Aufgeschlossenheit und Neugierde sind Grundvoraussetzung für den Umgang mit Literatur. Wenn dann auch noch eine Portion Enthusiasmus bzw. Begeisterung für literarische Text hinzukommt, ist das ideal. (FB\05: 9–9)

Schülerzentrierte, handlungsorientierte Aufbereitung; *personal response* ermöglichen, fördern, zulassen; sprachdidaktische Verknüpfung; Klarheit darüber, weshalb man einen Text behandelt und was die Lernenden dabei lernen/mitnehmen sollen – nur wegen des literarischen Wissens reicht nicht aus. (FB\18: 9–9)

Bereitschaft, Schülerinteressen einzubeziehen, fundiertes persönliches Verständnis der ausgewählten Texte, Einschätzung des Schwierigkeitsgrades, Antizipieren der Schwierigkeiten, die für die Lernenden entstehen, vielfältige Methoden für die Texterschließung, die kreative Bearbeitung und die Interpretation der gewählten Texte durch die Schüler/innen [fördern und zulassen]. (FB\22: 10–10)

Der zentrale Anspruch an gelingenden Literaturunterricht ist von Lehrerseite die Forderung bzw. der Wunsch, dass der berühmte Funke vom Text/Thema (bzw. von den Lehrenden) auf die Schülerinnen und Schüler überspringt, gemäß der Devise:

Literaturunterricht funktioniert dann, wenn der Lehrer überzeugt ist, dass, was er tut, auch richtig, wichtig und gut ist. Also Literaturunterricht, wenn man selbst nicht irgendwo mit Leib und Seele bei der Sache ist, ist halt schwierig. Dann springt der Funke nicht rüber. Das ist für mich so ein bisschen ein zentraler Punkt beim Literaturunterricht. (I-SpGym\05.rtf: 60–60)

Die nötigen Grundvoraussetzungen dafür sind nach Ansicht der Mehrzahl der befragten Lehrenden – neben einer grundsätzlichen Nähe und Liebe zur Literatur – eine überzeugte, zielgerichtete und reflektierte Text- und Methodenauswahl, gepaart mit persönlichem Bezug zum gewählten Text/Thema, soliden Fachkenntnissen und *last but not least* einer gewissen Portion an Sendungsbewusstsein auf Lehrerseite.

I think it is really worth focusing on presenting the students with things you not just know about, but you actually care about. I think this is why certain teachers do certain things. Of course, there are general things which everyone should or can do, but I think it is in the teacher's specialisms that this *Mehrwert* is generated. (I-SpGym\17.rtf: 30–30).

Hinzu kommt der Aspekt der Authentizität und Glaubwürdigkeit, die eine Lehrperson ausstrahlt, wenn sie „an die Sache glaubt“ und wenn es ihr „WICHTIG ist, diese Begeisterung auf verschiedene Arten zu vermitteln“ (I-Gym-mix\24.rtf: 10–10; vgl. auch I-FoS\11.rtf: 39–39; I-Gym-mix\36.rtf: 39–39). Eine ähnliche Argumentation findet sich auch in der Fachliteratur, wenn beispielsweise Carter und Long (1997, S. 23) aufgrund empirischer Studien zu folgendem Schluss kommen:

The greater the inventions and enthusiasm of the literature teacher, the greater the likelihood that the learners will like, or come to like, the literary text which has been presented, and from there proceed to look at further texts and teach themselves to like them too. [...] In the teaching of literature, the infectious enthusiasm of a teacher can be crucial. We can enthuse about a literary text in a way few other subject teachers have an opportunity to do.

Fehlt dieser Bezug auf Lehrerseite, wird es schwierig, denn wie sollten die Lernenden Sinn und Gefallen an einem Text finden, wenn die Lehrperson selbst dazu nicht in der Lage ist. Im Vergleich zu Sachtexten wird diesem Aspekt bei der Arbeit mit literarischen Texten ein bedeutend höherer Stellenwert zugeschrieben. Während Sachtexte sich auf ein Spezialgebiet beziehen und ihre Lektüre vorrangig der Informationsentnahme und dem Nachvollziehen einer Argumentation dient, entschlüsseln sich die Bedeutung und der Reiz eines literarischen Textes erst wirklich in der Interaktion zwischen Text und Leser. In diesem Kontext geben einige Befragte an, dass sie persönlich keinen Bezug zu Lyrik haben, deshalb klammern sie dieses Genre, wenn möglich, auch aus ihrem Unterricht aus, nach dem Motto:

Man muss da ein bisschen auch das auswählen, was einem selbst gefällt. Zum Beispiel bei Gedichten tue ich mich eher schwer, für mich persönlich. Dementsprechend mache ich auch relativ wenig Gedichte in meinem Unterricht, weil mir vorkommt, ich kann ihnen das nicht gut verkaufen. (I-MS\21.rtf: 33–33; siehe auch I-Gym-mix\29.rtf: 52–52 und I-Gym-mix\58.rtf: 24–24)

Die Überzeugung, dass der Cocktail aus persönlichem Enthusiasmus für das zu vermittelnde Thema gepaart mit Fachkompetenz eine Art ‚gelebtes‘ Wissen darstellt, welches von zentraler Relevanz für gelingenden Literaturunterricht ist, zeigt sich als tief verankert in den persönlichen Erfahrungen der Lehrenden (siehe Kap. 7.1.2.1) und kommt zum Ausdruck, wenn sie ihre positiven Erinnerungen aus der eigenen Schul-/Studienzeit bezogen auf Literaturunterricht teilen, wie nachfolgende Aussage exemplarisch zeigt:

My Italian teacher was an actor herself and she LOVED literature. So, she sometimes even climbed up on her desk and started actually acting out some character in some literary work we were dealing with. And she would know all these lines by heart, and she would actually really act them out. And I still remember vividly how FASCINATED I was by that elderly lady, who actually performed in front of us. (I-Gym-mix\23.rtf: 9–9; vgl. u. a. auch MS\21.rtf: 26–27)

Die Auswertung der Daten legt die Vermutung nahe, dass durchaus eine Korrelation besteht zwischen positiver bzw. negativer Lehrereinstellung zum FLU und Einschätzung der eigenen Selbstwirksamkeit (fachliche und fachdidaktische Kompetenzen und Wissen) in diesem speziellen Bereich des fremdsprachlichen Unterrichts. 8 von 39 Interviewteilnehmern erklären, dass Literatur für ihren Unterricht nicht relevant ist, und geben dafür eine doppelte Begründung an. Zum einen argumentieren sie mit dem schulspezifischen Handlungskontext (anders gelagerte Prioritäten verbunden mit mangelndem Schülerinteresse); zum anderen verweisen sich auch auf anders gelagerte Interessen, Kompetenzen und Schwerpunktsetzung ihrerseits, bezogen auf das weite Feld des fremdsprachlichen Englischunterrichts, wie nachfolgende Argumentation einer Englischlehrerin an einer Fachoberschule veranschaulicht:

Wenn man selbst das Gefühl hat, in dem und dem Bereich muss ich mich verbessern, das hätte ich dann eher bei anderen Bereichen [als Literatur]. Zum Beispiel: Wie kann ich besser schwächere Schüler integrieren? oder Wie kann ich besser die guten Schüler fördern, während die schwachen nicht zu kurz kommen? Ich glaube, es ist für mich persönlich eher in dem Bereich, wo ich eher die Notwendigkeit sehe, noch weiter dran zu arbeiten. (I-FoS\13.rtf: 37–37)

Da Südtiroler Lehrende durch ihre Ausbildung gleichermaßen für den Unterricht an den unterschiedlichen Schultypen qualifiziert sind, tendieren sie – bei Verfügbarkeit – ihre Stelle an jenen Schultypen zu wählen, die am ehesten ihren Interessensgebieten und ihrer Selbstwahrnehmung eigener fachlicher und fachdidaktischer Kompetenzen entsprechen. Mit anderen Worten, Lehrende, die selbst eher wenig Bezug zur Literatur haben und ihre fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzen eher in anderen Bereichen sehen, entscheiden sich generell bei Verfügbarkeit für einen Schultyp, wo Literatur aufgrund der schulspezifischen Ausrichtung eine untergeordnete bis keine Rolle spielt. Folglich treffen, wie aus nachfolgender Aussage hervorgeht, zwei Faktoren aufeinander, die sich als Variablen gegenseitig beeinflussen und verstärken, und zwar fehlender Bezug und mangelnde Routine auf Lehrerseite sowie Distanz und Skepsis auf Schülerseite:

Und ich bin sicher nicht eine Lehrerin, die sie [die Schüler] so richtig dazu motiviert. Dazu fehlt mir vielleicht selbst ein bisschen die Erfahrung mit der Literararbeit. Ich bin auch selbst HOB [Handelsoberschule] gegangen und da gab es Literatur auch nur in homöopathischer Dosis. Mit meiner Schulwahl [Name der Schule, wo die Befragte unterrichtet] bin ich auch so nicht wirklich gezwungen gewesen, mir diese Skills anzueignen. Deshalb fühle ich mich in dem Bereich auch nicht so richtig sattelfest, nicht wie in anderen Bereichen. (FB\13: 6–6)

Im nachgeschalteten Interview greift obige Befragte selbiges Argument nochmals auf und führt es weiter aus:

Im Prinzip muss ich sagen, dass ich schon sehr froh bin, dass ich an dieser Schule bin. Im Prinzip überhaupt, weil ich die Schule wirklich sehr liebe, muss ich sagen. Wenn ich nicht in dieser Schule wäre und ich könnte es mir aussuchen, ich bin nicht sicher, ob ich in ein Sprachengymnasium ginge. Ich glaube, ich würde eher so Landwirtschaftsschule oder Handelsoberschule oder etwas Praktischeres aussuchen [...]. Ich sehe mich einfach besser in so einer Schule, weil ich auch mehr Spaß daran habe, so einen funktionalen Text irgendwo zu machen. Weil man ja auch von dem ausgehend, trotzdem, meiner Meinung nach, im Kleinen persönlichkeitsbildende kleine Elemente einbauen kann. (I-FoS\13.rtf: 38–38)

In diesem Zusammenhang sind Frank Lipowskys (2006) Ausführungen zum professionellen fachbezogenen Lehrerwissen von besonderem Interesse, denn er ergänzt frühere Modelle (allen voran Shulman 1987 und Bromme 2014 [1992]) um den Aspekt der selbstbezogenen Kognitionen (berufliches Selbstverständnis, Wahrnehmung bzw. Einschätzung der eigenen Selbstwirksamkeit) und lässt diesem in Kombination mit motivationaler Orientierung und Berufserfahrung besondere Aufmerksamkeit zukommen. In diesem Zusammenhang verweist er auf Studien im Bereich der Mathematik, die signifikante Zusammenhänge zwischen der Wahrnehmung der eigenen Selbstwirksamkeit (*teacher efficacy*) und Merkmalen des unterrichtenden Handelns aufzeigen (vgl. Lipowsky 2006, S. 55; siehe u. a. auch Legutke und Schart 2016).

Zwei zentrale Grundvoraussetzungen, damit Literaturunterricht stattfinden und hoffentlich auch gelingen kann, sind auf Lehrerseite die grundsätzliche Überzeugung, dass Literatur ihren Wert und ihre Berechtigung im fremdsprachlichen Unterricht hat, gepaart mit einem Gefühl der Selbstwirksamkeit, was das eigene Fachwissen und die eigenen fachdidaktischen Kompetenzen in diesem speziellen Bereich des fremdsprachlichen Unterrichts betrifft. Zusätzlich spielt nach Ansicht einiger Befragter die Routine im Umgang mit Literatur eine nicht zu unterschätzende Rolle, denn, so eine Stimme aus einer Oberschule mit naturwissenschaftlicher Ausrichtung, „normaler Sprachunterricht lässt sich einfach, wie sagt man denn, aus der Routine heraus viel leichter abwickeln als Literatur. BEI der Literatur KANN und DARF ich nicht von Routine sprechen, weil ich die nicht habe, beim Literaturunterricht“ (I-Gym-mix\24.rtf: 17–17).

Einstellungen und Überzeugungen sowie Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und Kompetenz können nicht trennscharf auseinandergehalten werden, sondern sie scheinen Hand in Hand zu gehen (siehe dazu auch Kap. 2.2 und 2.3.1 im Theorieteil). Vor allem mit Blick auf die Lehrenden in ihrer Rolle als Impulsgeber und Türöffner ist eine Kombination beider Wissensformen unabdingbar. Ausgehend von dieser Grundannahme stellen Lehrerwissen und -kompetenzen eine Art „dritte Wissensform“ (Dewe et al. 1992, S. 82) bzw. „Alchemie des Wissens“ (Appel 2000, S. 49) dar, die in der Relationierung von theoretischem und praktischem Wissen, im Wechselspiel mit berufs- und fachbezogenen Überzeugungen und in Interaktion mit dem Handlungskontext entsteht (vgl. u. a. Freeman 2016, S. 171 und Shulman 1987, S. 8). Eine Befragte bringt in diesem Zusammenhang

den Begriff Kreativität ins Spiel, wenn sie die didaktische Transformation von Fachinhalten im Zuge ihrer Auswahl und Aufbereitung für den Unterricht reflektiert und beschreibt:

Schon einmal in der Auswahl der Themen muss ich **kreativ** sein, irgendwie finden, **welche Themen sprechen die Schüler und Schülerinnen an**. Dann auch in der Auswahl der literarischen Texte. **Wie arbeite ich mit den Texten?** Und da fällt für mich auch das Kreative hinein. Und eh, **kreativ einfach auch, um in Situationen zu handeln**. Also auch einfach SPONTAN sein können, kreativ sein können, wenn etwas nicht passt. Wie kann ich diesen Moment einfach ins Positive wenden, durch einen kreativen Weg. (I-Gym-mix\35.rtf: 8–8; meine Hervorhebung)

Obige Befragte spricht die Fähigkeit an, Fachinhalte für den Unterricht und die spezifische Lerngruppe herunterzubrechen in Kombination mit der Fähigkeit, in Unterrichtssituationen zielgerichtet und gleichzeitig spontan und flexibel agieren zu können. Hierbei wird auf das Konzept der didaktischen Transformation verwiesen, wobei nach Lieselotte Steinbrügge (2016, S. 16) „Bausteine des Wissens in schulpraktischer Perspektive“ neu zusammengeführt werden.

In diesem Zusammenhang wird von einigen Interviewteilnehmern die Konzeption von Methode als Werkzeug und von Fachwissen als Fundament bzw. Bezugsfolie ins Spiel gebracht. Dementsprechend erklären mehrere Befragte, dass sie sich nur sicher und selbstfest fühlen, wenn sie selbst über solides Fachwissen verfügen, welches nach den Worten einer Interviewteilnehmerin einen Pool darstellt,

aus dem man dann auswählen kann. Herunterbrechen kann man es immer noch. [...] Also ich finde eine solide Basis an kulturellem Hintergrund oder auch sprachwissenschaftlich / Davon kann man nur profitieren, weil es einfach anregt, mehr darüber nachzudenken: Was kann ich davon jetzt gebrauchen? Was kann ich weglassen? (I-SpGym\18.rtf: 34–34; siehe u. a. auch I-SpGym\05.rtf: 58–58; I-FoS\51.rtf: 61–61)

Gefragt nach dem eigenen Selbstbild als Lehrerin zum Intervieweinstieg sinniert obige Gesprächspartnerin, dass Lehrende in doppelter Art und Weise Experten ihres Faches sein müssen, zum einen „was die Inhalte“ und zum anderen was „die Methoden anbelangt“ (I-SpGym\18.rtf: 4–4). Dabei ist die Didaktik einem „Handwerk des Unterrichtens“ gleichzusetzen, dessen Werkzeuge die verschiedenen Methoden sind, wie nachfolgende Definition anschaulich erläutert:

Das Handwerk des Unterrichts ist, wie ich imstande bin, bestimmte Inhalte einerseits und bestimmte Kompetenzen auf der anderen Seite zu vermitteln. Dazu braucht man verschiedene Werkzeuge, welche wohl die verschiedenen Methoden sind. Die Didaktik allgemein ist für mich eher ein Handwerk. (I-SpGym\18.rtf: 4–4)

Diese Lehrersichtweise richtet sich gegen eine enge, einseitige methodische Fixierung und erklärt stattdessen Zielsetzung und Angemessenheit (Unterrichtsgegenstand und Lernergruppe) als leitend für professionelles unterrichtendes Planen und Handeln. Wie bereits mehrmals erwähnt, geht es im erfahrungs- und themenorientierten Literaturunterricht darum, sowohl kontext- und schülerbezogen als auch gegenstandsbezogen zu planen

und zu handeln. Dies erfordert nach Ansicht der befragten Englischlehrenden situative Handlungskompetenz gepaart mit Reflexionskompetenz und Flexibilität, wobei die Schülerreaktionen als zentraler Erfolgs- bzw. Misserfolgsindikator gelten. Dazu exemplarisch nachfolgende Aussage:

In erster Linie die Reaktionen der Lernenden. Wenn ich merke, jetzt ist die Luft draußen, fehlt die Motivation, fehlt das Interesse, dann überlege ich mir: Warum ist das so? Hätte ICH im Unterricht das jetzt anders gestalten können? Liegt es jetzt an einer Stressphase für die Schülerinnen? Ist es die Kombination von den beiden? Wie schaffe ich es, in den Lernenden für dieses Thema Interesse zu wecken? Und natürlich reflektiere ich über mein Vorgehen während des Unterrichts: War das jetzt zu einseitig? War das jetzt zu lange die gleiche Sozialform, hat es sich zu lange hingezogen? Was könnte man anders machen? Und dann natürlich auch in der Diskussion und im Austausch mit anderen Lehrpersonen: Wie machst du das? Welche Erfahrung hast du mit dem Bereich? (I-SpGym\18.rtf: 15–15; siehe u. a. auch I-Gym-mix\27.rtf: 41–41)

In ihrer Stellungnahme wirft die Befragte eine Reihe von Fragen auf, die es aus Lehrersicht (selbst-)kritisch zu beleuchten und in gegenwärtiges und zukünftiges unterrichtendes Planen und Handeln einfließen zu lassen gilt, nach dem Motto, „was kann ich das nächste Mal anders“ bzw. besser machen (I-SpGym\01.rtf: 74–74; siehe u. a. auch I-Gym-mix\16.rtf: 46–49).

Für diese Art von Erfahrungs- und Handlungswissen, welches ein Konglomerat aus unterrichtspraktischer Erfahrung, bewusster Reflexion und konkreter Entscheidungsfindung darstellt, prägte Lee Shulman den Begriff *wisdom of practice* (Weisheit der Praxis), wobei er folgende Präzisierung vornimmt:

There is an important distinction to be made between existing practice, that is, what practitioners already do, and *wisdom of practice*, which refers to the full range of practical arguments engaged by practitioners as they reason about and ultimately make judgements and decisions about situations they confront and actions they must take. (Shulman 2004, S. 560; zit. in Lindow 2015, S. 36; meine Hervorhebung)

Michael Schart schließt an obige Überlegungen an, wenn er als Kern des Lehrens die Fähigkeit der Lehrkraft beschreibt, mit widersprüchlichen Anforderungen umzugehen und auch Paradoxien auszuhalten, so z. B. „das Nichtplanbare zu planen“ oder „einem Curriculum zu folgen und zugleich auf jeden einzelnen Lernenden einzugehen“ (2014, S. 41). Mit anderen Worten, eine gute Lehrerin, ein guter Lehrer ist in der Lage, die dynamische Kultur des Klassenzimmers zu verstehen und darin zu agieren (Legutke 2016, S. 95), wobei Gestaltungs- und Spielräume erkannt und genutzt werden. Diese Sichtweise aus der Lehrerprofessionsforschung findet sich auch in den Interviews wieder, vor allem in jenen Passagen, in denen die Befragten reflektieren, was eine gute Lehrerin, einen guten Lehrer ausmacht. Beispielsweise erklärt eine Befragte in diesem Zusammenhang: „Ein guter Lehrer ist ein Lehrer, der reagieren kann auf Unvorhergesehenes, der immer noch imstande ist, dann dem Ganzen noch eine Struktur zu geben“ (I-Gym-mix\19.rtf: 46–46).

Während in diesem Abschnitt das Augenmerk auf Lehrerwissen, Lehrereinstellungen sowie Kompetenzen und Wissen im Bereich von FLU lag, befasst sich der nächste mit dem Rollen- und Funktionsverständnis der befragten Lehrenden mit Fokus auf ihre Lenkungs- und Steuerungsfunktion in den unterschiedlichen Phasen des literarischen Arbeitens.

6.4.2 Lehrerrolle(n) und Funktionsverständnis

Ja, man ist oft Dirigent, aber auch oft ist man auch Teil der Musikkapelle. Irgendwie ist alles dabei.
(I-FoS\09.rtf: 4–4)

Während im feinmaschig strukturierten traditionell ausgerichteten Literaturunterricht die Lehrenden eine klar definierte Rolle und Aufgabe als literarische und kulturelle Wissensvermittler einnehmen, haben sich mit der Hinwendung vom Text zum Leser/Schüler und mit der damit einhergehenden Lerner- und Handlungsorientierung sowohl die Lehrer-Schüler-Interaktion im Unterricht als auch die Lehrerrolle und die damit einhergehenden Anforderungen grundlegend gewandelt. Dies hat zu einer Neudefinition der Lehrerrolle mit dazugehöriger Aufgabenpalette geführt; gleichzeitig haben sich neue Unsicherheiten, Spannungsfelder und Herausforderungen auf Lehrerseite aufgetan.

Vor diesem Hintergrund wurden die 39 Englischlehrenden, die im Einstiegsfragebogen ihre Bereitschaft für ein vertiefendes Interview erklärt hatten, als Intervieweinstieg aufgefordert, ihre Tätigkeit mit anderen Berufsgruppen zu vergleichen und zu erzählen, mit welchen dieser Berufsfelder sie in ihrer Funktion als Lehrende die meisten Parallelen sehen und warum. Unterschiedliche Jobmetaphern (siehe Interviewleitfaden Anhang 2) dienten als *ice-breaker*, forderten die Interviewteilnehmer zum Erzählen und Herstellen von Vergleichen auf und animierten sie dadurch, erste anschauliche Einblicke in ihr „berufliches Selbstverständnis“ (vgl. Caspari 2003) und die damit verwobenen Werte, Einstellungen, Haltungen und Überzeugungen zu gewähren (siehe dazu Borg 2015, Freeman 2016 u. a. m).

Die nachfolgende übersichtliche Darstellung umfasst nicht alle zur Auswahl vorgeschlagenen Jobmetaphern, sondern konzentriert sich auf die wichtigsten Nennungen, welche nach Häufigkeit (bezogen auf die Anzahl der Interviews) aufgelistet sind, und zwar zuerst in ihrer Gesamtheit und dann aufgeschlüsselt nach den für die Studie relevanten schulspezifischen Handlungskontexten.

Tabelle 15: Selbstbilder der Lehrenden – Jobmetaphern

	Total (39)	MS (4)	SpGym (9)	Gym- mix (18)	FoS (8)
1. Coach	32	3	7	14	8
2. Psycholog(e)/in	29	4	5	13	7
3. Expert(e)/in	26	2	6	12	6
4. Schauspieler/in	26	4	5	14	3
5. Manager/in	25	3	4	11	7
6. Showmaster/in	19	1	3	9	6
7. Dirigent/in	15	2	3	6	4
8. Dompteur/in	10	1	2	6	1
9. Künstler/in	8	1	0	6	1
10. Forscher/in	8	0	1	5	2
11. Gärtner/in	8	1	2	3	2

Weitere zur Auswahl stehende Jobmetaphern waren Techniker/in (7/39), Architekt/in (5/39), Handwerker/in (4/39). Zudem nutzten einige Befragte die Möglichkeit, neue Metaphern einzubringen, so z. B. Sozialarbeiter/in, Vorbild, Vertreter/in, Vorleser/in und Begleiter/in im Sinne von Fremdenführer/in, wobei es sich hier um Einzelnennungen handelt.

Schaut man sich obige Übersicht an, fällt auf, dass sich die ersten fünf Berufsgruppen (Coach, Psycholog(e)/in, Expert(e)/in, Schauspieler/in, Manager/in) bezogen auf die Häufigkeit der Nennungen deutlich von den anderen abheben, wobei die Abgrenzung zwischen Coach und Psycholog(e)/in sowie zwischen Schauspieler/in und Showmaster/in nicht immer ganz eindeutig ist, da sie teilweise deutungsgleich von den Befragten verwendet werden. Nachfolgende tabellarische Darstellung zeigt die Korrelationen und Überschneidungen zwischen den gewählten Jobmetaphern und veranschaulicht, in welchen Kombinationen und wie oft sie (bezogen auf die Anzahl der Interviews) gemeinsam auftauchen.

Tabelle 16: Jobmetaphern (Selbstbilder) – Korrelationen

	<i>Coach</i>	<i>Psycholog(e)/in</i>	<i>Expert(e)/in</i>	<i>Schauspieler/in</i>	<i>Manager/in</i>	Showmaster/in	Dirigent/in	Dompteur/in	Künstler/in	Forscher/in	Gärtner/in
<i>Coach</i>		25	21	20	21	15	10	8	5	8	7
<i>Psycholog(e)/in</i>	25		20	21	19	13	10	9	8	6	5
<i>Expert(e)/in</i>	21	20		18	19	13	10	7	5	4	6
<i>Schauspieler/in</i>	20	21	18		17	13	11	8	7	4	5
<i>Manager/in</i>	21	19	19	17		13	9	7	5	7	5
Showmaster/in	15	13	13	13	13		9	3	3	4	2
Dirigent/in	10	10	10	11	9	9		4	3	3	3
Dompteur/in	8	9	7	8	7	3	4		2	4	1
Künstler/in	5	8	5	7	5	3	3	2		0	2
Forscher/in	8	6	4	4	7	4	3	4	0		2
Gärtner/in	7	5	6	5	5	2	3	1	2	2	

Aus den Erzählungen der Lehrenden geht hervor, dass auch sie sich – in Analogie zum fachtheoretischen Diskurs (vgl. exemplarisch Nünning und Surkamp 2006, S. 50–51; Bredella und Burwitz-Melzer 2004, S. 233–234 sowie Carter und Long 1997, S. 25–27) – nicht mehr primär als Wissensvermittler und Experten wahrnehmen, sondern sich vermehrt in der Rolle eines Türöffners, Mittlers und Wegbegleiters sehen, der in den verschiedenen Phasen der literarischen Auseinandersetzung Hilfestellung und Input anbietet und bereitstellt.

So zum Beispiel reflektiert ein Englischlehrer in seinen ersten Unterrichtsjahren diese Verschiebung von Wissensvermittler in Richtung Coach und Manager, wenn er rückblickend seine Erwartungen an den und Vorstellungen vom Lehrerberuf zu Beginn seiner Lehrerausbildung reflektiert und mit seinem derzeitigen Selbstverständnis vergleicht:

Also ich würde sagen Coach, auf jeden Fall. Es hat ziemlich viel mit *coaching* zu tun. [...]

Ja, es ist ein lebendiger Beruf. Man hat es mit unterschiedlichen Charakteren zu tun, man hat es mit unterschiedlichen Themengebieten zu tun in jedem Unterrichtsfach. Man muss Unterrichtseinheiten strukturieren. Man muss das alles wirklich managen. Also man muss zeitlich einteilen, man muss stofflich einteilen, man muss sich genau überlegen, wann man was macht, welche Schritte einleiten, um den Erfolg zu haben, den man schlussendlich haben möchte.

[...] Also vor meiner Ausbildung hätte ich mir eher erwartet, dass es eher in die Richtung Wissensübermittler geht. Hat sich aber allerdings dann nicht so ergeben. *In retrospect*, bin ich, glaube ich, aber relativ glücklich darüber, weil die Tätigkeit, die es eigentlich mit sich bringt, das Tätigkeitsfeld, finde ich persönlich recht spannend und ein tolles Arbeitsklima ergibt sich dadurch. (I-SpGym\06.rtf: 6–8)

Nichtsdestoweniger muss die Lehrkraft auch in ihrer neuen erweiterten Rolle bis zu einem bestimmten Grad Expertin ihres Faches bzw. des gewählten Fachbereichs sein. Aufgrund des Wissensvorsprungs, den sie den Schülerinnen und Schülern gegenüber besitzen sollte, vergleicht eine Interviewteilnehmerin die Lehrerrolle und -aufgabe mit jener einer Fremdenführerin, und zwar im Sinne von „jemanden bei der Hand nehmen und durch ein neues Land führen, [...] wo es etwas Neues zum Entdecken gibt“ (I-Gym-mix\22.rtf: 4–4). In dieser Funktion ist sie als Englischlehrerin natürlich auch Expertin „für Sprache und Literatur“ (I-Gym-mix\22.rtf: 14–14), wie es der Befragten ein Anliegen ist klarzustellen.

Gemäß seiner kommunikativ-interaktionalen Grundausrichtung geht ein schüler- und handlungsorientierter FLU von der Prämisse aus, dass Lehrende und Lernende in eine gemeinsamen Lehr- und Lernsituation eingebunden sind, in der literarische Texte als Kommunikations- und Interaktionsanlässe fungieren. Idealerweise werden diese angeleitet durch die Lehrkraft, die diesen Prozess „immer wieder als Vermittler und Impulsgeber zwischen Text und Lerner/Leser“ begleitet, wobei sie in den verschiedenen Phasen des Rezeptionsprozesses (*pre-/while-/post-reading*) durchaus unterschiedliche Rollen in ihrer Funktion als sprachliche und kulturelle Mittlerin einnimmt (vgl. Nünning und Surkamp 2006, S. 50–51; siehe auch Burwitz-Melzer 2004, S. 126; Paran und Robinson 2016, S. 32–33).

Nach erfolgter Text- und Themenauswahl mit Formulierung der Lehr- und Lernziele gilt es, passende Zugangsmethoden sowie Arbeits- und Sozialformen festzulegen und anhand konkreter Aufgabenstellungen die eigentliche Textarbeit zu planen und zu initiieren. Dabei ist es Aufgabe der Lehrerin, des Lehrers, sowohl Kenntnisstand, Grad der Motivation als auch die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler so genau einzuschätzen, dass sie aus der breit gefächerten Palette an Verfahren und Aufgabenformaten jene auswählen kann, die für die jeweilige Lerngruppe am „hilfreichsten und motivierendsten“ erscheinen (vgl. Caspari 2000, S. 86 und Nünning und Surkamp 2006, S. 51). Nach erfolgter Lektüre übernimmt die Lehrkraft im Wesentlichen eine Moderatorenrolle, so Nünning und Surkamp (2006, S. 50–51; vgl. auch Carter und Long 1997, S. 27). In dieser Funktion bahnt sie den Austausch über Deutungsansätze an, analysiert Schülerbeiträge und -produkte auf Textverständnis, gibt Feedback und präzisiert bei Bedarf, leitet die Ergebnissicherung an und stellt sicher, dass wichtige Beiträge und Aspekte festgehalten, gegebenenfalls systematisiert und für weitere Textarbeit nutzbar gemacht werden. Die daraus resultierende Spracharbeit spielt in allen Phasen eine wichtige Rolle, da FLU nicht losgelöst vom Sprachunterricht gedacht werden soll – eine Sichtweise, die sich durchaus mit jener der Befragten deckt.

Konzipiert man im Sinne eines leser- und erfahrungsbezogenen Ansatzes schulisches Lesen als sozialen, interaktionalen Prozess, „in dem die Leser-Text-Beziehung zu einer Leser-Lehrkraft-Text-Beziehung“ wird (Bredella und Burwitz-Melzer 2004, S. 234), ist die

Lehrperson gleichzeitig „Dirigent“ und „Teil der Musikkapelle“, wie eine Interviewteilnehmerin es anschaulich formuliert (siehe Interview I-FoS\09.rtf: 4–4). Demzufolge sollte Literaturunterricht von Lehrerseite aus eher ein Anstoßen zum Denken auf Schülerseite sein, so ein Interviewteilnehmer, wobei er sich selbst „eher als Coach und nicht als Wissensvermittler“ sieht, dessen Aufgabe es ist,

eine Art Diskussion [herzustellen], diese zwar leiten, aber dann auch genügend Freiraum geben, damit sich wirklich auch andere Gedanken, die jetzt nicht von mir – von meiner Seite – kommen, sondern die vor allem von der Schülerseite kommen, dass sich die auch entfalten können und dass man die auch ausnützen kann und DIE weiterentwickelt. (I-SpGym\06.rtf: 23–23)

Dies hat zur Folge, dass die Lehrkraft von ihrem hohen Ross herunter muss (*come down from the pedestal*), wie Carter und Long (1997, S. 7) es pointiert formulieren, und zur Wegbereiterin (*enabler*) wird, „working with the students and creatively intervening to ensure a relevant and meaningful experience through a direct contact with the text“.

Die damit einhergehende schulische Lehr- und Lernsituation im FLU mit den dazugehörigen Ebenen der Lehrer-Schüler-Interaktion sowie deren Rollen im Rezeptionsprozess werden im *Modell didaktischer Kommunikation über literarische Texte* von Nünning und Surkamp (2006, S. 19) in klarer und übersichtlicher Art und Weise anhand des nachfolgenden Schaubildes dargestellt.

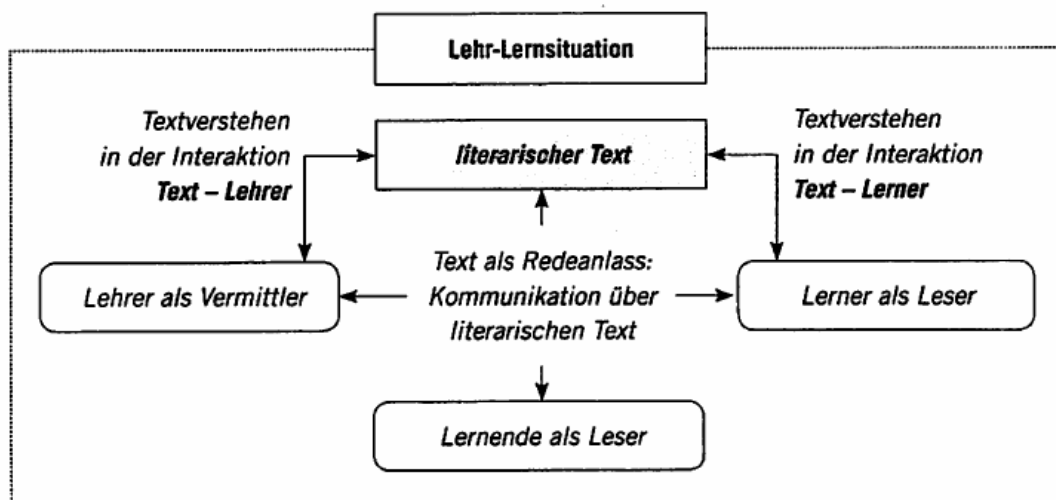


Abb. 7: Modell didaktischer Kommunikation über literarische Texte (Nünning/Surkamp 2006, S. 19)

Von besonderem Interesse ist die doppelte Positionierung der Lehrperson im obigen Schaubild. Zwar hat sie ihre gewohnte Rolle als Mittlerin zwischen Text und Leser/Lerner weiterhin inne, gleichwohl sollte sie nicht nur in ihrer Funktion als Mittlerin zwischen Text und Leser/Lerner wahrgenommen werden, sondern ihrerseits auch zusätzlich als Leserin und Lernende verstanden werden (vgl. Steininger 2018, S. 69). Damit begibt sie sich in eine Position, die sie ein Stück weit mit ihren Schülerinnen und Schülern teilt. Dadurch kann die gemeinsame Arbeit am literarischen Text zum „Wir-Erlebnis“ werden (I-Gymmix\30.rtf: 18–18).

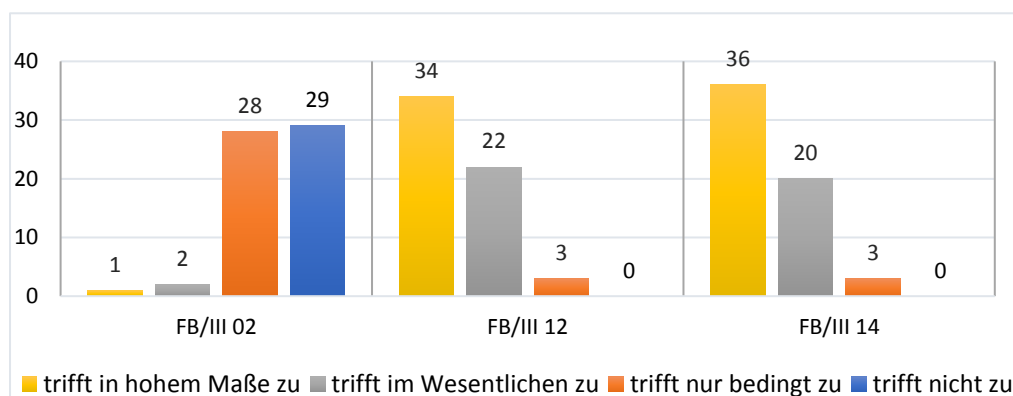
Aus unterrichtspraktischer Perspektive, so die Auffassung der befragten Lehrenden, sehen sie sich in ihre Doppelrolle als „Dirigent[en]“ und „Teil[e] der Musikkapelle“ (I-FoS\09.rtf: 4–4) mit der nicht zu unterschätzenden Herausforderung konfrontiert, eine Balance auszuloten zwischen Lehrersteuerung und -lenkung einerseits und Schülerfreiräumen andererseits. Hierbei werden folgende zwei Aspekte besonders häufig in den Interviews angesprochen und reflektiert:

- a) Welche Rolle soll die Lehrkraft in den verschiedenen Phasen des Rezeptionsprozesses einnehmen?
- b) Inwieweit sollen Lehrende schlussendlich in den Sinndeutungsprozessen eingreifen bzw. wie viel Input und Hintergrundwissen von Lehrerseite sind bei der Arbeit mit literarischen Inhalten vonnöten? Wann und wie sollen sie eingebracht werden?

Was die Zugänge zum FLU betrifft, wird generell ein integraler holistischer Ansatz (*literarischer Text/Thema – Sprache – Person*) favorisiert. Literarisches Lesen wird in Anlehnung an erfahrungsbezogene und themenorientierte Ansätze vorrangig als dialogisch-interaktionaler Prozess angesehen, in dem die persönlich-affektive und inhaltliche Auseinandersetzung mit dem literarischen Text in den Vordergrund gestellt und als Ausgangspunkt für Kommunikation und Interaktion konzipiert wird. Dementsprechend, so eine Befragte, sollen mit literarischen Texten grundsätzlich

Emotionen geweckt werden. Die Schüler sollen sich auf Literatur einlassen können, dafür braucht es ein vertrautes Umfeld, das Diskussion, Gefühle zulässt. Für die Schüler ist es natürlich auch wichtig, dass die Inhalte und Sprache sie nicht überfordern. Schön ist es, wenn die Schüler experimentierfreudig sind und auch Themen zulassen, die sie auf den ersten Moment nicht interessieren. (FB\33: 10–10)

Drei Likert-Skala-Aussagen im Einstiegsfragebogen (FB/III 02, 12 und 14; siehe Schaubild unten) thematisieren diesen Aspekt und bestätigen obige Hypothese. So wird die Aussage (FB/III, 02) „*Die Interpretation und Bedeutung eines Textes sollen vom Lehrer vorgegeben werden*“ von 95 % der Befragten (57 von 60) als nicht bzw. nur bedingt zutreffend abgelehnt. Andererseits stimmen jeweils 93 % der Befragten (56 von 60) den Aussagen (FB/III, 12) „*Die Bedeutungen eines Textes entstehen in der Auseinandersetzung zwischen Text und Leser*“ und (FB/III, 14) „*Der Lehrer schafft Raum für unterschiedliche Interpretationen einer Geschichte/eines Textes*“ in hohem Maße bzw. im Wesentlichen zu.

Tabelle 17: Literarisches Lesen als dialogisch-interaktionaler Prozess

In Übereinstimmung mit dem fachtheoretischen Diskurs spielt für die befragten Lehrenden die Lehrkraft vor allem beim Einstieg eine zentrale Rolle als kulturelle, sprachliche und konzeptuelle Mittlerin und Brückenbauerin. Ihre Aufgabe ist es, Zugang zu ermöglichen und zu schaffen, indem sie durch gezielte Aktivitäten Interesse weckt, Vorwissen- und Vorerfahrungen aktiviert und dadurch die Lernenden zum Text oder Thema hin- und in eine neue Welt einführt (vgl. exemplarisch I-Gym-mix\27.rtf: 26–26 und I-FoS\33.rtf: 33–33). Dadurch entsteht eine Art „konzeptionelle Folie“ (Nünning und Surkamp 2006, S. 72) für die anschließende Textarbeit, die den Lernenden hilft, einen Bezug zwischen dem Text und ihrer Lebenswelt herzustellen (vgl. dazu u. a. Kramsch 1993, S. 141 und Bredella und Burwitz-Melzer 2004, S. 239).⁹⁴ Zudem bietet sie als *agent of scaffolding* (vgl. I-FoS\52.rtf: 19–19) Hilfestellung an und unterstützt die Lernenden, ihre Gedanken und Ideen bei Bedarf in Sprache zu fassen und zum Ausdruck zu bringen. Auch sollte sie den Lernenden das nötige methodisch-strategische Werkzeug mit auf den Weg geben, damit sie schrittweise an die eigenständige Text- und Interpretationsarbeit herangeführt werden und „interpretativ erfolgreich“ sein können (I-Gym-mix\24.rtf: 22–22; siehe auch I-SpGym\05.rtf: 25–25; I-Gym-mix\16.rtf: 20 – 20; I-FoS\52.rtf: 19–19).

Oberstes Prinzip ist es nach Ansicht der Befragten, die Schülerinnen und Schüler dort abzuholen, wo sie sind, sowohl was ihr Sprachniveau als auch ihren Bezug zur Literatur betrifft, ein Aspekt, der vor allem von jenen Gesprächspartnern hervorgehoben wird, die an Schulen unterrichten, in denen Literatur generell eine untergeordnete Rolle spielt und

⁹⁴ Auch die befragten Lehrenden greifen in ihren Auffassungen indirekt zentrale Aspekte der Schematheorie auf. So beispielsweise argumentiert Claire Kramsch 1993 aus kognitionspsychologischer und konstruktivistischer Sicht, dass die Integration von Schülervorwissen und Erfahrungen sowie die gezielte und angeleitete Aktivierung notwendiger Schemata in der Einstiegsphase (*pre-reading-phase*) von zentraler Bedeutung für den nachfolgenden Verstehensprozess sind, denn der Lese- und Rezeptionsprozess wird auch maßgeblich von dem beeinflusst, was der Leser/Lerner mitbringt (vgl. exemplarisch Bredella 2007, S. 72–73; Bland 2018b, S. 53). In diesem Zusammenhang spricht Claire J. Kramsch (1993, S. 141) von Schemata auf zwei Ebenen, und zwar Inhalt (*content*) und literarische Darstellungsformen (*genre*). Siehe dazu auch Kap. 6.3.1.1 und 6.3.2.4 bezogen auf Zugänglichkeit und Phasen der Textarbeit.

somit auf Schülerseite sowohl der Bezug und das Interesse als auch literarisches Grundlagenwissen oftmals fehlen (vgl. exemplarisch I-FoS\14.rtf: 26–26). Carter und Long (1997, S. 12) sprechen selbige Herausforderung an und kommen zu einer ähnlichen Schlussfolgerung, wenn sie unterstreichen: „[T]he less the literature is directly relevant to the students, the more the teacher has to find ways of linking the two, that is, of building bridges between the experience of the students and the experiences described in the work of literature.“

Aufgabe und Verantwortung der Lehrkraft ist es, den Lern- und Rezeptionsprozess durch wohlüberlegte und gezielte Lehrer-Input-Phasen zu begleiten und zu steuern (vgl. exemplarisch I-MS\21.rtf: 45–45), indem sie die Einleitung gestaltet, Türen öffnet, Fragen aufwirft und gegebenenfalls den nötigen Hintergrund schafft. Zuallererst geht es darum, eine gewisse Stimmung zu kreieren und eine Erwartungshaltung in den Lernenden aufzubauen mit dem Ziel, bereits vorhandenes Welt- und Erfahrungswissen zu aktivieren und die Lernenden zu animieren, erste persönliche Vermutungen und Hypothesen bezogen auf Text und Thema anzustellen, die im Zuge der nachfolgenden Lektüre und in der *post-reading*-Phase aufgegriffen und reflektiert werden können.

Ah, was meistens, meiner Meinung nach, auch recht gut funktioniert ist, wenn man, bevor man mit dem Text konkret arbeitet, versucht, Stimmung zu schaffen, in die sich der Text einbettet und eine Erwartungshaltung so vielleicht kreiert. [...] Manchmal auch, wenn man einzelne Begriffe aus dem Text herausnimmt und [die Schüler] darüber schreiben lässt: Was wäre das für eine Geschichte? Was für eine Geschichte könnte mit diesen Begriffen in Zusammenhang gebracht werden? Und dann die eigentliche Geschichte vergleichen, eventuell vielleicht Vorwissen schon abfragen: inwieweit sie mit dieser Thematik, mit diesem Autor, dieser Kultur irgendwo schon in Kontakt gekommen sind. (I-Gym-mix\36.rtf: 39–39; vgl. auch I-FoS\51.rtf: 24–24 und I-SpGym\06.rtf: 24–24)

Die Lehrperson kann bei Bedarf in dieser Einstiegsphase erforderliches Hintergrundwissen bereitstellen, Fragen aufwerfen. Dann aber sollte sie sich zurücknehmen, den Text aus der Hand lassen und ihn für die subjektiven Lesererfahrungen und Deutungen der Lernenden freigeben, so die einhellige Meinung der Befragten. Eine Befragte hat in diesem Zusammenhang folgende Leitlinie für Lehrereinput in dieser Phase postuliert:

Nur so viel, wie notwendig ist, um den Text verstehen zu können. PUNKT. Literatur ist dazu da, sich EIGENE Gedanken zu machen. Jeder liest ein Buch anders. Ja, „Abenteuer im Kopf“, aber jeder das eigene. Und es ist ja eigentlich schon logisch auch schon vom konstruktivistischen Denkbild, jeder konstruiert sich seine eigene Wirklichkeit und seine eigene Geschichte. [...] Also ich lese MEIN Buch. (I-Gym-mix\19.rtf: 34–34)

Dies bedeutet auf Lehrerseite, den Schülerinnen und Schülern etwas zutrauen und dem wechselseitigen Austausch sowie den Schülermeinungen und -produkten mit Neugierde und Offenheit begegnen.

Bezogen auf den Grad der Freiheit in der Textinterpretation lassen sich aus den Interviewdaten unterschiedliche Positionen herauslesen, welche weder losgelöst von den persönlichen Überzeugungen der jeweiligen Lehrperson noch unabhängig von den konkreten

Zielsetzungen und dem spezifischen Handlungskontext betrachtet werden dürfen. Die Verfechter eines radikalen *Reader-Response*-Ansatzes unter den Befragten sehen den literarischen Text vorrangig als eine Projektionsfläche für persönlich-affektive Auseinandersetzung allein und im Austausch mit anderen sowie als Sprungbrett für sprachliche Handlungen (I-FoS\14.rtf: 23–23; I-Gym-mix\23.rtf: 17–17; I-Gym-mix\26.rtf: 17–17). Die Tatsache, dass die Schülerinnen und Schüler den Bezug zum Ausgangstext verlieren, da nicht von der Lehrperson eingefordert, wird nicht als Problem angesehen, da die verfolgte Zielsetzung eine andere ist. Trotzdem ist dieser Ansatz nach Nünning und Surkamp (2006, S. 51) aus literaturdidaktischer Perspektive problematisch, da Literaturunterricht in die Beliebigkeit abzudriften und zu einer reinen „Erlebnisdidaktik“ zu werden riskiert (vgl. dazu die Ausführungen in Kap. 6.2.1 und 6.3.2.3). Andere Befragte wiederum plädieren dafür, den Lernenden Frei- und Spielräume bei der Textinterpretation einzuräumen, betonen aber gleichzeitig, dass Literatur kein „rechtsfreier Raum“ ist (I-SpGym\06.rtf: 42–42). Die Vertreter dieser Position pochen darauf, dass persönliche Deutungen und Interpretation nachvollziehbar mit Argumenten belegt werden und fordern den Rückbezug zum Ausgangstext ein, gemäß dem Prinzip: „Ich muss immer einen Beweis haben für meine Interpretation. Der Beweis steckt im Text“ (I-Gym-mix\22.rtf: 12–12; vgl. auch I-SpGym\05.rtf: 51–51).

Eine berufserfahrene Lehrerin reflektiert dieses Spannungsfeld bei der Textinterpretation, indem sie kurz ihren professionellen Werdegang und die damit einhergehenden Zugänge zum Literaturunterricht in drei aufeinanderfolgenden Phasen Revue passieren lässt. Ihren professionellen Werdegang reflektierend erzählt sie, dass sie in einer ersten Phase, als junge Berufseinsteigerin, sich vor allem in ihrer Rolle als Wissensvermittlerin gesehen habe, die Angst hatte, den Text und somit die alleinige Interpretationshoheit aus der Hand zu lassen; darauf folgte, als Gegenpol, eine Phase extremer Schülerorientierung in der Textrezeption im Sinne eines radikalen *Reader-Response*-Ansatzes und so allmählich, in der aktuellen Phase, versuche sie, ein Gleichgewicht zu finden zwischen Lehrerlenkung und Schülerfreiräumen – ein Anspruch, den sie als „ganz schwierigen Balanceakt“ beschreibt:

Das ist ein ganz schwieriger Balanceakt, finde ich. Nämlich, am Anfang, die Zeit, wo ich darauf bedacht war, Wissen zu vermitteln, vor allem Wissen zu vermitteln, den Text irgendwie gar nicht so gerne aus der Hand ließ, die ersten Jahre, weil, keine Ahnung, was Lernende damit anfangen. Und dann kam die Phase, wo ich total schülerzentriert und *personal-response*-mäßig mit allem umging. Und jetzt komme ich allmählich wieder zurück, dass ich ganz punktuell auch merke, dass Schüler und Schülerinnen es auch GENIESEN, wenn man ihnen zwischendurch mal in einem kurzen Lehrerreferat auch einen Impuls gibt. [...] Es braucht irgendwo einfach ein Gleichgewicht zwischen diesen verschiedenen Methoden. Und es hängt auch von meiner ganz persönlichen Befindlichkeit ab, wie viel ich davon einsetze. Aber letztthin wieder, immer mal wieder, so ein kurzes Impulsreferat mit reiner Wissensvermittlung als Einstieg, als Zusammenfassung, aber immer gezielt, ohne jetzt aufzudoktrinieren: Das ist der Text, das ist der Autor und das müssen wir wissen. (I-SpGym\18.rtf: 14–14)

Ähnliche Aussagen finden sich auch in anderen Stellungnahmen. So beispielweise unterstreicht eine Befragte – mit Blick auf ihre eigenen Erinnerungen als Schülerin in Verbindung mit der Lektüre von *Animal Farm* im Englischunterricht – die Relevanz eines wohl-durchdachten und gezielten Lehrerinputs.

Mir hat schon die Tiergeschichte gefallen, aber dass wir das dann in der Klasse so aufgearbeitet haben und die Lehrerin uns das erklärt hat, war schon **wichtig** [...] Aber es war schon **wichtig, die Lehrperson**, die das erklärt. Das war schon **wichtig**. (I-Gym-mix\16.rtf: 10–10; meine Hervorhebung)

Die Befragte verstärkt ihre Botschaft, indem sie in dieser kurzen Passage dreimal das Adjektiv „wichtig“ verwendet, um die Rolle der Lehrerin als Impulsgeberin und Lieferantin von Hintergrundinformationen zu unterstreichen. Insofern dient die Lehrkraft den Lernenden als Bezugspunkt, indem sie ihnen hilft, Text und Themen konzeptuell einzubetten (hier Russische Revolution und totalitäre Systeme) und einen Gegenwartsbezug herzustellen. Dadurch trägt sie letztendlich zu einem besseren Gesamtverständnis bei (vgl. I-Gym-mix\16.rtf: 9–9; siehe auch I-Gym-mix\45.rtf: 13–13).

Etwas später im Interview geht besagte Befragte auf ihren eigenen Zugang zum FLU und dem damit einhergehenden Funktionsverständnis ein. Wiederum zeigt sich die teilweise Verhaftung in der persönlichen Lernbiografie (siehe Kap. 7.1.2.1). Auch wird der Rückbezug zur obigen Stellungnahme offensichtlich, wenn sie hervorhebt, dass es ihr auch im eigenen Unterricht ein Anliegen ist, thematische, sprachliche und konzeptuelle Hilfestellung anzubieten. Danach aber muss der Text für Schülerinterpretationen und Deutungen freigegeben werden, wie sie klarstellt, und zwar in klarer Abgrenzung zum konventionellen muttersprachlichen Literaturunterricht, den sie selbst als Schülerin als vordringlich text- und wissensbasiert erfahren hat:

Ich bin eher sehr freidenkend und ich erkläre den Schülern so die Grundzüge, wo kommt der Text her, vielleicht auch, wenn der Autor wichtig ist, was war im Leben dieses Autors wichtig, aber dann die Interpretation möchte ich den Schülern ziemlich freilassen, vor allem bei Gedichten, weil / Ich kann mich erinnern, bei uns gab es immer dieses Richtig und Falsch und ich hab mich da verkrampft [...]. Das war mehr im Deutschunterricht. (I-Gym-mix\16.rtf: 19–19)

Auch wenn Lehrerinput in der Eingangsphase eine wichtige Rolle spielen kann, plädieren die meisten Befragten vom zeitlichen Ablauf her dafür, dass sich die Schülerinnen und Schüler zuerst „SELBST Gedanken zu den Inhalten machen, dass man ihnen aber Hintergrundinformationen liefert, die dann VERTIEFEND zu ihren eigenen Gedanken einfach erarbeitet werden können“ (I-Gym-mix\28.rtf: 14–14). Eine ähnliche Argumentation hinsichtlich Vorgangsweise und Funktionsverständnis findet sich auch in nachfolgender Aussage, wobei hier der Fokus auf Literatur als Sachinhalt im Sinne von literarischem, kulturellem und thematischem Lernen liegt:

Als Lehrer gebe ich Hilfestellung, wie man sich diesem Thema nähert und zeige auf, welche Interpretationen wurden bereits geliefert zu diesem Text. Und ich finde es auch sehr spannend, wenn Schüler mit einer eigenen Interpretation kommen bzw. wenn sie mit einer Interpretation

kommen, die schon Literaturkritiker gemacht haben. (I-SpGym\02.rtf: 49–49; vgl. auch I-Gym-mix\45.rtf: 10–10)

Vor allem bei schwierigen, konzeptuell anspruchsvollen Texten, die zudem weit entfernt von den Interessen und der Lebens- und Erfahrungswelt der Lernenden sind, bildet die Lehrperson die zentrale Schnittstelle, deren Aufgabe und Verantwortung es ist, Zugang zu schaffen und zu ermöglichen. Nur so ist es nach Ansicht einer Lehrerin in ihrem ersten Unterrichtsjahr möglich, „Literatur den Schülern schmackhaft [zu] machen“ (I-FoS\52.rtf: 16–16). Ein reines Delegieren des gesamten Rezeptionsprozesses an die Lernenden empfindet sie, rückblickend auf ihre eigene Erinnerung und Erfahrung als Schülerin (siehe dazu Kap. 7.1.2.1), aber auch aus Schülerperspektive nicht nur wenig ertragreich, sondern auch frustrierend. Dabei tut sie ihre Meinung wie folgt kund:

Also ich glaube, der Lehrer sollte da eine große Rolle einnehmen: Einführung, geschichtlicher Hintergrund ahm oder auch Deutung. Deutung weniger, aber eben die Einführung [...] Und dann die Deutung, die Deutung kann man dann zusammen mit den Schülern machen: Was glaubt ihr? Man kann immer noch danach sagen, ja die Literaturprofis haben es so gedeutet und wie deutet ihr das. [...]

Aber ich glaube, den Schülern einfach nur einen Text zu geben und sagen: Findet mal heraus, wie ist der geschichtliche Hintergrund. Oder findet mal heraus, wie sind die Charaktere. Ich glaube, das ist / Das war für mich als Schülerin immer weniger interessant, weil ich da einfach so hineingeschmissen war in dieses Projekt und das hat mir nie so gefallen. Wo hingegen, wenn ich jetzt eine Rahmenbedingung schon habe und weiß, okay, so und so war es, dann ist mir auch die Interpretation viel leichter gefallen. Deswegen glaube ich, der Lehrer hat eine große Verantwortung, wenn er will Literatur den Schülern schmackhaft machen. (I-FoS\52.rtf: 16–16)

Etwas später im Interview erzählt die Befragte von einer kleinen eigenen Unterrichtseinheit im Bereich Lyrik. Einleitend betont sie, dass ihr abgeraten wurde, in ihrem schulischen Kontext (mit Sportschülern) Literatur zu machen. Trotzdem entschied sie sich dafür, und „es ist eigentlich recht gut gegangen“, wie sie gleich zweimal mit Stolz und Genugtuung hervorhebt, denn sie habe sich lediglich auf ein paar Symbole im Gedicht beschränkt, diese mit der Amerikanischen Revolution in Verbindung gesetzt und gleichzeitig bei der Interpretation den Lernenden Spiel- und Freiräume eingeräumt.

Es ist eigentlich recht gut gegangen, obwohl mir eigentlich immer abgeraten wurde, mit den Sportschülern Literatur zu machen. **Ahm, es ist eigentlich recht gut gegangen**, weil wir einfach uns da beschränkt haben, vier, fünf Symbole des Gedichtes herauszupicken und diese einfach zu deuten, wie das eben zur Amerikanischen Revolution passt. Da war eben der Adler, und wen stellt der Adler dar und das hat den Schülern eigentlich ganz gut gefallen. [...] Und es hat mich ganz gefreut, dass sie das ohne größere Schwierigkeiten geschafft haben, diese Interpretation da zu machen.

Aber ich glaube eben, dass es wichtig ist, dass man bei den Interpretationen sagt, dass eigentlich fast alles richtig ist, weil ich es als Schülerin selbst als demotivierend empfunden habe, wenn dann die Interpretation als falsch dargelegt wurde, weil ich mir gedacht habe, das ist ja meine eigene Meinung. Wie kann das falsch sein? (I-FoS\52.rtf: 21–21; meine Hervorhebung)

Ihre Vorgehensweise begründet sie mit Blick auf ihre persönliche Erfahrung als Schülerin im Literaturunterricht und benutzt ihre eigene Lernerfahrung als Kompass für ihr unterrichtendes Handeln. Erneut zeigt sich, dass die eigene Lernbiografie sowie die damit verbundenen Erfahrungen und Erinnerung sehr wohl die persönliche Sicht auf Unterricht mit den fachbezogenen Überzeugungen mitprägen, und zwar oftmals auf implizite Art und Weise. Erwähnenswert ist hierbei auch, dass die Befragte ihre eigenen Erinnerungen und Gefühle in Verbindung mit Textinterpretation auf ihre Schülerinnen und Schüler projiziert und deshalb beschließt, dass eigentlich fast alle Schülerinterpretationen zulässig sind. Als Begründung führt sie dabei lediglich an, dass sie es selbst als Schülerin „demotivierend empfunden [hat], wenn dann die Interpretation als falsch dargelegt wurde“ (I-FoS\52.rtf: 21–21). Dabei rückt auch sie den affektiv-emotionalen Aspekt im Umgang mit Literatur in den Vordergrund. Auf Theorieebene reflektiert u. a. Ami B. Tsui diesen Aspekt der Projektion, wenn sie, basierend auf empirischen Studien, zum Schluss kommt: „[T]eachers often compare what their students are like now with what they themselves were like when they were students and expect the former to behave similarly“ (Tsui 2007). Dieser Aspekt wird in Kap. 7.1.2.1 weiter ausgeführt.

Versucht man eine Zusammenfassung der dargestellten Sichtweisen, kann man sagen, dass nach Auffassung der Mehrzahl der Befragten die Lehrperson zwar signifikante Hintergrundinformationen bei Bedarf liefern sollte, sich aber dann, vor allem in der Anfangsphase und bei der Textinterpretation zurücknehmen sollte, damit die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit erhalten, ihren persönlichen Zugang zu finden und sich an persönlichen Deutungen zu versuchen. In einem zweiten Schritt können bzw. sollten die Lehrer- und/oder Fachinterpretation nachgeliefert werden, welche dann mit den Schülerinterpretationen verglichen und in Bezug gesetzt werden können. Diese (nachgelieferten) Hintergrundinformationen und Modellinterpretationen stellen eine Art Folie dar, vor deren Hintergrund die Lernenden ihre persönlichen Interpretationen noch einmal überdenken und reflektieren können (vgl. I-Gym-mix\28.rtf: 28–28). Genau hier lässt sich auch nachfolgende Stellungnahme verorten, in der eine Interviewpartnerin ihr Funktionsverständnis als Expertin und Mittlerin/Moderatorin offenlegt:

Ich glaube, meine Rolle ist auf jeden Fall die der Expertin in dem Sinne, ich habe den Text vorher natürlich mehrmals gelesen und kenne mich aus und kenne vielleicht auch die gängigen Interpretationen dazu. Allerdings habe ich das bis jetzt immer so gehandhabt, dass ich versucht habe, zuerst von den Schülern und Schülerinnen herauszufinden, wie sie den Text deuten. Es ist leider sehr oft der Fall, wenn die Lehrperson eine Deutung vorgibt, d. h. nicht vorgibt, aber halt präsentiert, dann, bewusst oder unbewusst, richten sich ganz viele danach. [...] Und genau deshalb habe ich versucht, das eher umgekehrt zu machen und ganz zum Schluss natürlich zu sagen: Schau, okay, deine Interpretation ist zwar ein interessanter Ansatz, aber wenn du dir die und die Stelle anschaust, dann widerspricht sich das. So in die Richtung. Und da sind auch viele Sachen rausgekommen bis jetzt, wo ich mir gedacht habe: Okay, so hatte ich das noch nie gesehen. Das ist für mich dann auch spannend. Wenn ich das nur präsentiere, was ich sonst so gelesen habe oder was ich mir gedacht habe, das ist ja auch für mich nichts Neues.

Ja. Natürlich, wenn man das jetzt zu sehr ausarten lässt, kommen dann manchmal ganz abstruse Sachen, die dann mit dem Text nicht mehr viel zu tun haben, auch manchmal (leise lachend). [...] Und dann zum Schluss, wenn sie, was weiß ich, was vorbereiten müssen oder ich mündlich darüber prüfe, oder was weiß ich, dann können sie natürlich ihr eigene Meinung einbringen, das schon, oder ihre eigene Interpretation, aber ich hätte dann schon auch gerne so die gängige Interpretation, die jetzt nicht ich geschrieben habe oder herausbekommen habe, sondern die einfach in der Fachliteratur so gängig ist. (I-Gym-mix\54.rtf: 47–47)

Stellt man beide Absätze miteinander in Bezug, fällt auf, dass die Befragte zu Anfang die Textinterpretation weit öffnet und die Lernenden einlädt, ihre Deutungen einzubringen und auszutauschen, dann aber eine Art Schließung vornimmt, indem sie im Zuge der Überprüfung und Lernzielkontrolle die Schülermeinungen zwar zulässt, auf Textbezug achtet, aber vor allem auch die in der Fachliteratur gängige Interpretation einfordert und dieser beträchtliche Bedeutung beimisst.

Geoff Hall (2016, S. 462) legt dieses Spannungsfeld zwischen potenzieller Öffnung und anschließender Schließung der Interpretationsspielräume offen, wenn er erklärt: „There is often a tension between letting readers make sense for themselves, and ‚teaching‘ the students what a text is about and why it is valued within the culture that originally produced it.“ Janice Bland (2018b, S. 41) thematisiert selbige Problematik und warnt Lehrende davor, dass sie durch unreflektiertes Nachfüttern von Hintergrundinformationen und Modellinterpretationen – vor allem bei Texten, die dem etablierten Literaturkanon angehören – möglicherweise unwissentlich (*unwittingly*) eine vereinfachte Lösung wählen, wodurch sie den Lernenden die Möglichkeit für „dialogic transaction“ und „deep reading“ vorenthalten. Eine Befragte spricht genau dieses Spannungsfeld an und drückt rückblickend in Verbindung mit ihren Erinnerungen an erlebten Literaturunterricht ihren Frust aus, wenn sie letztendlich diese Vorgangsweise ihrer Lehrerin dafür verantwortlich macht, dass ihr die Motivation und Freude an einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Text genommen wurde:

Es ging darum, wir wurden irgendwie zu einer Interpretation angehalten und man hat sich bemüht, aber wir wussten von vornherein, dass das was wir erarbeiten, gilt *quasi* [praktisch] nichts. Und das nimmt einem die Freude. Warum soll man sich dann bemühen? (I-Gym-mix\35.rtf: 17–17)

Die Datenanalyse hat ergeben, dass aus der Perspektive der befragten Englischlehrenden der Zeitpunkt und die Art des Zusammenführens der unterschiedlichen Deutungsweisen und Erfahrungsweisen und die damit einhergehende Eingrenzung des Interpretationsspielraums einen neuralgischen Punkt im schulischen Rezeptionsprozess darstellen. Und dies umso mehr, wenn der behandelte Text dem literarischen Kanon angehört. Ähnlich wie auf fachtheoretischer Ebene thematisieren auch die befragten Lehrenden aus unterrichtspraktischer Perspektive die heikle Gratwanderung zwischen Experte und Mittler, Begleiter und Coach, welcher den Lehrenden sowohl Fach- und Methodenwissen als auch Enthusiasmus und Flexibilität, gepaart mit diagnostischer Kompetenz, Zurückhaltung

und einem guten Gespür für den „richtigen Moment“ des Eingreifens oder Erklärens abverlangt (vgl. exemplarisch Bredella und Burwitz-Melzer 2004, S. 233). Vor allem in leser- und erfahrungsbezogenen Ansätzen, so die Argumentation von Carola Surkamp (2007, S. 99), ist es von zentraler Bedeutung, die individuellen und gemeinschaftlichen Reaktionen und Deutungsprozesse der Lernenden nicht dadurch zu verkürzen oder zu hemmen, dass die Lehrperson ihr „eigenes Textverständnis in den Vordergrund“ drängt. Dies erfordert auf Lehrerseite einen anspruchsvollen und sensiblen Balanceakt zwischen oftmals widersprüchlichen Anforderungen, wie auch Nünning und Surkamp (2006, S. 51–52) hervorheben:

Einerseits muss sie [die Lehrkraft] darauf achten, dass sie die individuellen und auch gemeinsamen Lese- und Verstehensprozesse der Lernenden nicht dadurch beeinträchtigt, dass sie ihre eigene Lese- und Sprachkompetenz sowie ihr kulturelles Wissen zu früh oder im Unterrichtsgeschehen an ungeeigneter Stelle einsetzt bzw. ihr eigenes Textverständnis in den Vordergrund stellt. [...] Andererseits ist die Lehrkraft während des gesamten Rezeptionsprozesses im Klassenzimmer mit ihrem fachlichen und literaturdidaktischen Wissen gefordert, damit die Lernenden bei der Beschäftigung mit einem literarischen Text nicht alleine auf ihre eigenen Erwartungen, Assoziationen und subjektiven Reaktionen rekurren.

Die Auswertung der Daten hat gezeigt, dass nach Auffassung der Befragten die Lehrperson eine zentrale und in ihrer Vielschichtigkeit komplexe Rolle in den unterschiedlichen Phasen des Literaturunterrichts einnimmt. Auch herrscht grundsätzlicher Konsens darüber, dass es weitgehend von der Persönlichkeit der Lehrperson, ihrer Begeisterung für den Unterrichtsgegenstand und ihrer professionellen Kompetenz (Zielklarheit und Strukturiertheit) abhängt, ob und inwieweit sie in der Lage ist, die Schülerinnen und Schüler trotz anfänglicher Skepsis mit ins Boot zu holen (vgl. exemplarisch I-Gym-mix\45.rtf: 24–24). Als grobe didaktische Leitlinien werden in diesem Zusammenhang Zielklarheit (Sinnfrage bezogen auf die Unterrichtseinheit) und Schülerorientierung (den Unterricht von den Lernenden her denken) postuliert und in verschiedenen Interviews als Ratschlag an eine fiktive Unterrichtspraktikantin formuliert. Als Illustration dazu folgende zwei Gedankengänge und Reflexionsanlässe eines Englischlehrers in seinen ersten Unterrichtsjahren:

Have we achieved some goal, or have we just hit a time barrier? This is something which I always ask myself. (I-SpGym\17.rtf: 21–21)

You can't control every aspect but what you can really do is assess your starting point: Is this the appropriate starting point? I think that is the main thing the teacher should do. (I-SpGym\17.rtf: 32–32; vgl. auch u. a. I-Gym-mix\16.rtf: 44–44; I-Gym-mix\19.rtf: 41–41)

Das wechselseitige Zusammenspiel zwischen Zielklarheit und Strukturiertheit auf der einen Seite und dem Anspruch, den Unterricht von den Lernenden her zu denken auf der anderen, welches in den Rückmeldungen der Befragten eine signifikante Rolle spielt, macht evident, dass es sich um zwei komplementäre Prinzipien handelt. Aus fachtheoretischer Sicht sind die Ausführungen von Michael K. Legutke zur Schülerorientierung und gleichzeitigen Zentralität der Lehrkraft „als mächtigste Agentin im Klassenzimmer“ von

Interesse für die vorliegende Studie. Nach Michael K. Legutke (2018a, S. 99) repräsentieren Schülerorientierung und gleichzeitige Zentralität der Lehrkraft zwei Seiten ein und derselben Medaille, die sich „in der Dynamik des Klassenzimmers notwendigerweise ergänzen“, und zwar in einem subtilen Wechselspiel aus Lehrersteuerung/-kontrolle und Schülerinitiative, wie folgendes Zitat verdeutlicht:

In exercising ‘control’ then, the teacher is giving some kind of order, or structure, to the learning space of the student. In encouraging him to take ‘initiative’, she is allowing him to work, and to grow, within that space. (Stevick 1980, 20; zit. in ebd., S. 100)

In Anlehnung an Earl Stevicks *Teaching Languages: A Way and Ways* (1980; zit. in ebd.) argumentiert Michael K. Legutke die „begründete Zentralität der Lehrkraft“, indem er sie an fünf Funktionen festmacht (*cognitive, management, didactic, personal/interpersonal function and enthusiasm*). Daraus lässt sich wiederum eine Reihe von Tätigkeitsbereichen mit den dazugehörigen professionellen Teilkompetenzen ableiten, welche gewissermaßen das Tätigkeitsfeld eines Fremdsprachenlehrers umreißen und wie folgt aufgeschlüsselt werden können:⁹⁵

- diagnostische und methodische Kompetenzen
- die Fähigkeit, den Unterricht als interaktiven und sozialen Raum zu gestalten
- die Fähigkeit, die Fremdsprache, das Thema selbstbewusst und authentisch zu vertreten und zu verkörpern
- die Fähigkeit, nach Bedarf und Situation unterschiedliche Rollen einzunehmen
- die Fähigkeit, zum einen die Lernenden zur Selbstreflexion anzuleiten, und
- zum anderen die Bereitschaft auch auf Lehrerseite zur Reflexion des eigenen Unterrichts und des dort stattfindenden Lehrens und Lernens

Eine ähnliche Argumentation findet sich auch in Carter und Long (1997), wenn sie mit Blick auf FLU klarstellen, dass gezielte, reflektierte Lehrerintervention nicht gleichzusetzen ist mit Lehrerdominanz im Unterricht:

It is important to stress that teacher-centredness should not be confused with teacher intervention. There are many occasions in the literature class where the teacher needs to intervene relevantly and creatively in order to augment the students’ experience and help them respond appropriately to a text. (ebd., S. 28)

Die Herausforderung aus Lehrersicht ist es, im konkreten Planen und Handeln einen gegenstands- und situationsbezogenen Ausgleich zwischen beiden Polen herzustellen, so auch die Überzeugung der Mehrheit der Befragten, wie auch nachfolgende Stellungnahme exemplarisch belegt:

Also auch in meinem Unterricht ja, versuche ich wirklich, eine klare Struktur drinnen zu haben. Also ja, dass jetzt nicht einmal das und einmal jenes. Sicher kommt man manchmal vom Thema

⁹⁵ Für eine vertiefende Auseinandersetzung mit der „begründeten Zentralität der Lehrkraft“ im schülerorientierten Unterricht siehe den Beitrag von Legutke *Die Bedeutung des Lehrens beim Lernen von Fremdsprachen* (2018).

ab, aber der große Rahmen, nicht der große Rahmen, der Rahmen ist vorgegeben, also was behandelt wird und auch wie es angegangen wird. Auch in Hinblick auf die Schüler jetzt. [...] Man tut sich einfach leichter, wenn das Ganze gegliedert und strukturiert ist. (I-Gym-mix\45.rtf: 24–24; vgl. auch I-Gym-mix\30rtf: 60–60)

Im Vergleich zum funktional-pragmatischen Sprachunterricht sind die Herausforderungen in einem emotional geladen und weitmaschig definierten Bereich wie dem fremdsprachlichen Literaturunterricht sicherlich größer, da die Grenzen und Übergänge zwischen Lehrerlenkung und Schülerinitiative noch fließender und somit noch schwerer auszuloten sind, vor allem was die Bereitstellung von Hintergrundwissen und Lehrerintervention bei der Textinterpretation betrifft. Zudem herrscht auf Lehrerseite weder eine klare Vorstellung noch Übereinkunft, was genau unter literarischen Kompetenzen im fremdsprachlichen Englischunterricht zu verstehen sei noch worauf sie sich genau beziehen, vor allem in Ergänzung bzw. in Abgrenzung zu den fremdsprachlichen und allgemeinen Kompetenz- und Bildungszielen gemäß den bildungspolitischen Rahmendokumenten, allen voran den *RRL* (Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2009 und 2010).

Der abschließende Abschnitt dieses umfassenden Kapitels befasst sich im Speziellen mit FLU als Spannungsfeld mit Blick auf zwei gegenstandsbezogene Aspekte, welche sich im Zuge der Datenauswertung als zentral herauskristallisiert haben:

- a) Literaturunterricht als sozialer, personenorientierter Ort im Spannungsfeld zwischen Sach- und Personenorientierung
- b) Literaturunterricht als Landschaft ohne klare Bezugspunkte (*landscape without bearings*)⁹⁶

Weitere Spannungsfelder, welche sich auf individuelle (lehrerbezogene) oder externe (kontextuelle) Faktoren beziehen, werden entweder fortlaufend in die Diskussion eingebaut oder zum Teil in den Abschnitten zu den Faktoren zur Genese und Veränderbarkeit von Lehrersichtweisen (Kap. 7.1 und 7.2) aufgegriffen.

⁹⁶ Ich verwende diese Metapher in Anlehnung an Simon Borg (1998, S. 10), der sie in Zusammenhang mit Grammatikunterricht verwendet, den er aufgrund des Fehlens fundierter Richtlinien (*well-founded guidelines*) mit einer *landscape without bearings* (Landschaft ohne Bezugspunkte) vergleicht, wobei empirische Untersuchungen zu Lehrerkognitionen darauf verweisen, dass Lehrende in solchen unklar definierten Situation (*ill-defined situations*) ihre eigenen Landkarten entwerfen und diese auch verinnerlichen (siehe Kap. 2.1 und 2.2 zum Erkenntnisinteresse und zur konzeptuellen Rahmung der Studie).

6.5 Fazit: *Hotspot* – fremdsprachlicher Literaturunterricht

Prinzipiell stehen die Herausforderungen, Einwände und Spannungsfelder, die sich im Zuge der Datenanalyse herauskristallisiert haben, in enger Beziehung mit dem Versuch bzw. dem deklarierten Anspruch der Befragten, FLU mit den allgemeinen Bildungszielen eines auf sprachlich-diskursive Handlungskompetenz ausgerichteten Englischunterrichts in Einklang zu bringen, und zwar unter Berücksichtigung und mit Einbindung der pragmatischen Anforderungen der jeweiligen schulspezifischen Handlungskontexte. Letzterer Aspekt wird aufgrund seiner Kontextgebundenheit nicht in diesem Abschnitt diskutiert, sondern in Verbindung mit den Kontextfaktoren der Genese und Veränderbarkeit von Lehrersichtweisen (Kap. 7.2 ff).

Der Fokus in diesem Abschnitt konzentriert sich, wie bereits angekündigt, auf folgende zentrale gegenstandsbezogene Bereiche:

- a) Literaturunterricht als sozialer, personenorientierter Ort im Spannungsfeld zwischen Sach- und Personenorientierung
- b) FLU als Landschaft ohne klare Bezugspunkte (*landscape without bearings*)

Literaturunterricht als sozialer, personenorientierter Ort

Unterrichten ist mehr, als nur Stoff oder auch Kompetenzen vermitteln.
(I-Gym-mix\19.rtf: 04–04)

Die Analyse der Daten hat gezeigt, dass der emotionalen interpersonellen Komponente im FLU, im Vergleich zu anderen Bereichen des Fremdsprachenunterrichts, ein besonders hoher Wert zugeschrieben wird. Sie wird gewissermaßen in Kombination mit Textauswahl und methodischer Umsetzung zum Gradmesser für Erfolg und Misserfolg einer literarischen Unterrichtseinheit. Gemäß dieser Sichtweise beschreibt eine Befragte im Fragebogen gelungenen Literaturunterricht als „gemeinsames Herantasten und ein gemeinsames Erleben in der Klasse“ (FB\08: 04–04). Eine weitere Teilnehmerin baut diesen Aspekt weiter aus, indem sie ihre positive Erfahrung mit Literatur anführt und erklärt: „Ich liebe Literatur und ich glaube, ich vermittele den Schülern, dass ein Buch im Unterricht zu lesen etwas ganz Besonderes ist. Wir teilen diese Erfahrung“ (FB\30: 4–4). Auch im nachgeschalteten Interview greift sie die Sicht- und Erfahrungsweise von Literaturunterricht als Wir-Erfahrung nochmals auf, wobei sie hervorhebt, dass sich auch die „Dynamik im Unterricht“, d. h. die Schüler-Lehrer-Interaktion, dadurch positiv verändern kann (I-Gym-mix\30rtf: 26–26).

Aufgrund dieser emotionalen Ladung hegt ein Großteil der befragten Lehrenden große Ansprüche an sich selbst und an die Lernenden. Insofern entsteht ein erheblicher Erwartungsdruck, sowohl was den eigenen Unterricht betrifft als auch die Schülerinnen und Schüler, denn Literatur soll ansprechen, gefallen, wenn möglich mitreißen. Demzufolge birgt aus Lehrersicht die Arbeit mit Literatur beträchtliches Potenzial in sich. Im Ver-

gleich zu den pragmatisch-funktionalen Bereichen des fremdsprachlichen Unterrichts erscheinen das Risiko und die Angst erheblich größer, dass etwas schiefgehen könnte. Letztere zwei Aspekte gilt es aus unterrichtspraktischer Perspektive abzuwägen und dabei eventuell auch ein Wagnis einzugehen, wie nachfolgende Lehreraussage unterstreicht:

Aber in dieser Klasse habe ich mich für das entschieden, weil es eine starke Klasse war und ein paar Philosophen, also Schüler, die philosophisch, glaube ich, große Denker sind, deshalb habe ich mich dafür entschlossen, und es war so schön. Ich kann mich nicht mehr genau an die Fragen erinnern, aber Fragen zum Text, so zum Diskutieren, und diese Diskussion, die ist in Leidenschaft aufgeblüht und ich bin mit einer Freude aus der Klasse / Ich bin zuerst etwas, nicht verunsichert, ängstlich [gewesen]: Wird die Stunde wohl gutgehen? Werden sie verstehen, was ich will? Werden sie den Text verstehen?

Aber sobald sie das verstanden haben, **diese Diskussion war so herrlich**, die ist so / Es war eine eher ruhige Klasse, die wenig geredet hat, aber da bei diesem Text sind die Philosophen-Typen richtig aufgeblüht, haben interpretiert und das Leben und / **Da bin ich mit großer Freude wieder hinausgegangen**. Das war eine Maturaklasse. (I-Gym-mix\16.rtf: 29–29; meine Hervorhebung)

Im Umkehrschluss sind natürlich Enttäuschung und Frustration umso größer, sollte der Funke nicht wie erhofft und auf die Lernenden überspringen und somit die Erwartungen nicht erfüllt werden. Auch scheint sich, nach Ansicht mehrerer Befragter, die Mühe und der Zeitaufwand nicht zu lohnen, sollte auf Schülerseite kein Interesse und keine Sensibilität für Literatur vorhanden sein (vgl. I-FoS\51.rtf: 20–20; I-Gym-mix\24.rtf: 18–18). Schülerreaktionen werden somit als Varianzfaktor zum zentralen Indikator für Erfolg bzw. Misserfolg einer literarischen Unterrichtseinheit und als solche stellen sie einen großen Unsicherheitsfaktor dar, mit dem die Befragten unterschiedlich umgehen, wobei sich hier ein Unterschied zwischen Berufseinsteigern und Lehrenden mit langjähriger Berufserfahrung feststellen lässt (siehe dazu Kap. 7.1.2.2).

Mangelnde Begeisterung für Literatur wird von den Befragten vordringlich in Zusammenhang mit Textauswahl und Verfahren der Vermittlung gesehen (vgl. dazu auf fachtheoretischer Seite exemplarisch Nünning und Surkamp 2006, S. 39), wobei der Lehrperson als zentraler Schnittstelle eine signifikante Rolle zugeschrieben wird. Zudem wird generelles Desinteresse am schulischen Lesen und an Literatur im Speziellen mit dem aktuellen Zeitgeist in Verbindung gebracht (siehe auch Kap. 7.2.1.1) und mit der Forderung verknüpft, sich darauf als Lehrende einzustellen:

Mir kommt vor, grad in der heutigen Zeit ist diese Geduld nicht mehr da, auch sich länger einzulassen. Und wir müssen uns auch irgendwie anpassen, nicht? Weil, wo vor Zeiten ein Buch noch nichts war, heute sind schon 30 Seiten irgendwie viel für die Schüler. (I-Gym-mix\27.rtf: 14–14)

Vor diesem Hintergrund werden von den befragten Lehrenden zwei Strategien vorgeschlagen, um mit diesen Herausforderungen umzugehen: a) den Unterricht von den Schülerinnen und Schülern her denken und b) eine sorgfältige auf die spezifische Lerngruppe abgestimmte Textauswahl und Aufbereitung. Interessanterweise kommen Sam Duncan

und Amos Paran (2017) in ihrer internationalen Lehrerstudie zum Literaturunterricht im EFL-Kontext zu ähnlichen Ergebnissen, wie beide Autoren in einer zusammenfassenden Abhandlung zum Aspekt der Textauswahl darlegen:

The main way in which our interviewees negotiated the challenges of reading literature was through their choice of which texts to read. [...] Teachers searched for texts on particularly engaging topics, texts they were passionate about themselves, texts that they felt students, or particular groups of students, would relate to or enjoy. They chose shorter texts, texts written in ‘less difficult’ language, texts they felt students may already be familiar with, texts that had been made into films or were currently performed in the theatre. Teachers also allowed students to choose their own texts.

Importantly, teachers made choices related to the nature of the challenge they perceived that literature poses. (Duncan und Paran 2018, S. 247; meine Hervorhebung)

Noch mehr als in anderen Bereich des fremdsprachlichen Unterrichts sind im Literaturunterricht „Emotionen und persönliche Beziehung zu den Lernern [...] ein grundlegendes Medium des Lehrens“ (Appel 2016, S. 27) und nehmen als solche in den Überzeugungen und im Erfahrungswissen der Lehrenden einen wichtigen Platz ein, und zwar nicht nur im theoretischen Diskurs, sondern auch in den Rückmeldungen der befragten Englischlehrenden. Lehren hat, wie Joachim Appel weiterführend argumentiert, immer auch eine „psychodynamische Dimension“ und bedeutet „Atmosphäre schaffen, einen Draht finden, eine Beziehung aufbauen, mit Emotionen arbeiten“ (ebd.; siehe u. a. auch Legutke 2016, S. 95). Sowohl in den Fragebogenrückmeldungen als auch in den Interviews findet sich eine Reihe expliziter Verweise auf die Lehrer-Schüler-Beziehung und die damit einhergehende Forderung nach „Eingehen auf Bedürfnisse der Schüler“ (FB\07: 9–9) und „gute[r] Kommunikation mit den Schülerinnen“ sowie „Kritikfähigkeit“ auch auf Lehrerseite (FB\01: 9–9). Vor diesem Hintergrund kann der Sachaspekt nicht losgelöst vom Beziehungsaspekt betrachtet werden (siehe dazu Theoriekapitel. 2.3.2.2 zu Unterricht als multifaktorieller Raum und Beziehung als Wert).

Die affektiv-emotionale Komponente und das damit verbundene Identifikationspotenzial literarischer Texte sowie die Interpretationsspielräume, welche sich für die Leser/Lernenden eröffnen, werden zwar vom Großteil der befragten Englischlehrenden, unabhängig vom schulischen Handlungskontext, als bedeutsam und gewinnbringend für den kommunikativen Sprachunterricht wertgeschätzt, trotzdem werden sie, ähnlich wie der kreative Aspekt, als problematisch angesehen, wenn formale Bewertung ins Spiel kommt. Als Ausweg aus diesem Dilemma wird von einer Reihe von Interviewpartnern der Rückzug auf vorrangig sprachliche und inhaltlich-faktische Aspekte vorgeschlagen. Dazu exemplarisch folgende Stellungnahmen:

B35: Und ich denke auch, wir müssen nicht alles bewerten. Kreativität lässt sich nicht bewerten. Ein kreativer Umgang, Meinungen äußern, Sichtweisen kann man nicht immer in ein Schema pressen. [...] Hingegen, wenn es wirklich faktisch geht: Mach eine Zusammenfassung! Mach den Vortrag! Dann ist das einfach zu bewerten. (I-Gym-mix\35.rtf: 43–43)

B28: Ich habe so viele **Möglichkeiten** zu bewerten. Logisch, dann gibt es mal wieder einen Test, und dann gibt es die Schularbeiten, und die sind dann so und so aufgebaut, und an das hält man sich auch. Aber ich habe trotzdem noch einige Freiheiten, wo ich sage: Okay, das WILL ich jetzt NICHT bewerten, weil durch die Bewertung, nehme ich ihnen was. [...] **Sie haben sich damit beschäftigt, es hat sie fasziniert, sie haben sich damit auseinandergesetzt. Das war mein Ziel. Ich brauch keine Noten jetzt.** Und sonst diskutieren wir halt zu dem Thema noch einmal und ich mach mir Notizen, wie die Aussprache ist oder Wortwahl. Also da finde ich schon noch **Möglichkeiten**. (I-Gym-mix\28.rtf: 45–45)

Interessant an der zweiten Stellungnahme ist die Überzeugung der Befragten, sie würde durch eine formale Bewertung (Noten) den Wert der Tätigkeit, des Produktes schmälern und dadurch sowohl ihren Schülern als auch sich selbst etwas nehmen. Bewertung wird als ‚lästige‘ Pflicht dargestellt, der man Genüge tun muss, und dafür führt sie im letzten leicht ironisch angehauchten Satz einige banal anmutende Beispiele an. Im selbigen Interview kommt sie ein wenig später nochmals auf den Aspekt Bewertung zurück und bringt als Zugabe ein weiteres recht pragmatisches Beispiel ein, wenn sie erklärt: „Aber ich habe auch die Möglichkeit, dass ich sage: So, bis morgen lernt ihr mir die Biografie von Shakespeare auswendig, schreibt eine Zusammenfassung und ich prüfe. Die **Möglichkeit** habe ich auch“ (I-Gym-mix\28.rtf: 47–47; meine Hervorhebung). Besagte Interviewteilnehmerin verweist zudem mehrmals auf die Spiel- und Freiräume, die ihr als Lehrerin zustehen, zu entscheiden, was und wie sie etwas bewerten möchte, indem sie in dieser kurzen Passage den Ausdruck „Möglichkeit“ dreimal verwendet.

Zwar wird ein Überdenken herkömmlicher vordringlich summativer Bewertungsformen zum Teil angedacht und eingefordert, wenn beispielsweise eine andere Befragte anregt, „von so alteingefahrenen traditionellen Prüfungsmöglichkeiten im Rahmen von Literatur einfach Abstand zu nehmen und sich vielleicht auch einmal was Neues zu machen, etwas anderes noch“ (I-Gym-mix\24.rtf: 30–30). Die Ausführungen diesbezüglich bleiben jedoch bis auf wenige Ausnahmen recht vage und zeigen vorwiegend experimentellen Charakter. Eine Ausnahme stellt die detaillierte Erzählung einer Lehrerin dar (I-Gym-mix\19.rtf: 25–25), in der sie exemplarisch eine nach den Prinzipien des offenen Lernens konzipierte thematische Unterrichtseinheit von ihrer Entstehung bis hin zur Ergebnissicherung folgendermaßen skizziert: Im Zentrum der Unterrichtseinheit steht ein Thema oder Land, das ausgehend von unterschiedlichen Texten (literarische Texte, Jugendliteratur, aber auch Sachtexte) von den Lernenden über einen gewissen Zeitraum eigenverantwortlich in einem offenen Unterrichtsszenario erarbeitet wird. Dabei muss von Lehrerseite sichergestellt werden, dass Wahlmöglichkeiten eingebaut werden, sowohl was die Textauswahl als auch Arbeitsaufträge und Aufgabenformate betrifft.

Mit Fokus auf die Lehrer-Interaktion schwärmt die Gesprächspartnerin rückblickend, dass sie als Lehrerin eine „total tolle Zeit hatte“, da sie immer wieder mit einzelnen Schülern über ihr Buch reden konnte, während die Klasse „individuell das Ganze bearbeiten“ konnte und dabei die Möglichkeit hatte, kreativ zu sein und „eben immer wieder auswählen, was man machen wollte und was nicht“. Als Abschluss und Ergebnissicherung fand

eine Zusammenschau statt und es kam „effektiv ein ganz tolles Bild über ein Thema, oder einen Kulturkreis oder eben eine geschichtliche Epoche heraus“ – so ihre rückblickende Reflexion. Ihre Rolle als Lehrerin setzt sie jener eines Coaches, einer Lernbegleiterin gleich, dabei greift sie auch explizit den Aspekt der Ergebnissicherung und Bewertung auf und erklärt diesbezüglich:

Das war überhaupt kein Problem. Ich habe immer mit ihnen diskutiert, habe das bewertet. Also ich habe bewertet, ich habe Fragen gestellt. Ich kannte ja die Bücher und dann konnte ich eben Fragen stellen, so wie: Wo bist du denn? Wie ist dir denn vorgekommen, als der X/Y da eben diese Entscheidung traf? Konntest du das nachvollziehen, warum? Welche Gründe, glaubst du, hatte er denn dafür und nicht dagegen?

Das war wunderbar – Überlegungen, eigene Anknüpfungspunkte. Sie mussten auch immer wieder also laut *workplan* etwas Schriftliches machen. Und ja, ich bekam da ständig / Ich hatte zum Schluss 12 Bewertungen und eben die unterschiedlichsten Bereiche und Abgaben, wann sie wollten. Aber die waren ja reif genug. Ich habe ihnen da schon gesagt, sie können nicht alles zum Schluss machen. Außerdem habe ich ja betreut. Also während der Stunden haben die wirklich an der Schule, in der Schule gearbeitet. Dann sehe ich genau, wer wo steckt, wer welche Hilfe braucht. Ich kann individuell als Coach begleiten. (I-Gym-mix\19.rtf: 27–27)

In Übereinstimmung mit den bislang diskutierten empirischen Erkenntnissen hat sich auch am konkreten Spannungsfeld der Bewertung gezeigt, dass die Auffassungen und Zugänge zum FLU sowie die Herangehensweisen, wie mit den unterschiedlichen Herausforderungen und Spannungsfeldern umgegangen wird, je nach Lehrerpersönlichkeit, fach- und berufsbezogenen Überzeugungen sowie schulspezifischem Handlungskontext recht unterschiedlich und vielfältig sein können. Dieser Aspekt steht in einem engen Zusammenhang mit dem Spannungsfeld, welches Thema des nächsten und abschließenden Abschnittes ist.

FLU als Landschaft ohne klare Bezugspunkte (*landscape without bearings*)

Während es auf literaturdidaktischer Ebene klare, wenn auch teilweise unterschiedliche Vorstellungen über den Stellenwert von Literatur im fremdsprachlichen Unterricht gibt, bewegen sich die befragten Englischlehrenden, in Ermangelung klarer, für die Unterrichtspraxis relevanter, geteilter bzw. verbindlicher Leitlinien, eher intuitiv zwischen den unterschiedlichen Funktionszuschreibungen von Literatur im fremdsprachlichen Unterricht hin und her und versuchen dabei Sprache und Literatur bestmöglich in Einklang mit ihren fachbezogenen Überzeugungen zu bringen – immer unter der Voraussetzung, dass sie FLU grundsätzlich als sinnvoll und zielführend erachten. Als übergeordneten allgemeinen Bezugsrahmen beziehen sich die Befragten, unabhängig vom schulspezifischen Handlungskontext, auf das derzeit in Südtirol gängige Paradigma eines kommunikativen, handlungs- und kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts, wie auch in den *RRL für Englisch* (Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2009 und 2010) und im *GeR* (Europarat 2001) propagiert.

Die Sachlage, dass aus unterrichtspraktischer Perspektive im Südtiroler Kontext ein (geteilter) Bezugsrahmen für diesen Bereich fehlt, hat zur Folge, dass auf Lehrerseite eine recht vage bzw. diffuse Vorstellung herrscht, was im Speziellen fremdsprachliche literarische Kompetenzen und Zielsetzungen sein könnten, und zwar sowohl in Ergänzung als auch in Kombination zu den generell im fremdsprachlichen Unterricht anvisierten sprachlichen und übersprachlichen Kompetenz- und Bildungszielen. Einerseits wird das Fehlen einer geteilten Funktionszuschreibung für diesen Bereich aufgrund der Freiräume, die sich auftun, von den Befragten positiv bewertet; andererseits sieht sich Literatur an den Rand gedrängt und muss bei Zeitdruck und anders gelagerten Prioritäten weichen, denn „es liegt schon ein bisschen im Ermessen der Lehrpersonen, Literaturunterricht einzubauen“ (I-SpGym\02.rtf: 73–73) – oder auch nicht. Auch gibt es für Lehrende, die selbst wenig Bezug zu Literatur haben und ihre fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzen eher in anderen Bereichen des fremdsprachlichen Unterrichts sehen, keinen wirklichen Grund bzw. keine Motivation, unbedingt etwas Literarisches in ihren Unterricht einzubauen.

Wird Literatur im eigenen Unterricht eingebaut, eröffnen sich aus Lehrerperspektive bei genauerer Betrachtung folgende zwei Spannungsfelder und übergeordnete Fragestellungen:

- a) Wie lassen sich literarische Kompetenzen im fremdsprachlichen Englischunterricht beschreiben und in welchem Verhältnis stehen sie sowohl zu den sprachlichen als auch zu den allgemeinen übersprachlichen Bildungs- und Kompetenzzielen?
- b) Wie kann Literatur in einen kommunikativen, auf sprachlich-diskursive Handlungskompetenz ausgerichteten Fremdsprachenunterricht integriert werden?

Als gordischer Knoten sind diese beiden Aspekte in den Lehrerückmeldungen allgegenwärtig. Zum einen bestätigen die Daten, dass auf Lehrerseite erhebliche Unklarheit und Unsicherheit herrschen, was zeitgemäße spezifisch auf literarische Texte und Inhalte zugeschnittene fremdsprachliche Zielsetzungen und Kompetenzen sein könnten, zusätzlich zur derzeit vorherrschenden affektiv-emotionalen und inhaltlich-thematischen Auseinandersetzung. Zum anderen fehlen praxisnahe Leitlinien, wie diese auf den Fremdsprachenunterricht ausgerichteten literarischen Kompetenzen auf Schülerseite gefördert und in einem zweiten Schritt auch bewertet werden können.

Eva Burwitz-Melzer (2007) thematisiert selbiges Spannungsfeld aus der Warte der Fach- und Literaturdidaktik, wenn sie aufzeigt, dass in den verschiedenen Kompetenztabellen zum literarisch-ästhetischen Lernen Lehrerinnen und Lehrer nur ‚versteckt‘ und indirekt auftauchen. Auf dieser Grundlage stellt sie dezidiert fest, dass auch die Lehrenden mehr konkrete Hilfestellung und bessere Instrumente für die Arbeit mit Literatur im fremdsprachlichen Unterricht benötigen, und nimmt dabei folgende Präzisierung vor: „Sie

brauchen vor allem eine genaue Vorstellung von den Kompetenzen, die diese Arbeit von den Lernenden fordert, und sie müssen wissen, wie man diese Kompetenzen fördert und schließlich Schülerleistungen auf diesem Gebiet bewertet“ (ebd., S. 155–156). Genau dieser erweiterte, konzeptuelle Rahmen, der über die individuellen, persönlichen und fachbezogenen Überzeugungen hinausgeht, fehlt im Kontext des fremdsprachlichen Englischunterrichts in Südtirol. Insofern eröffnet sich hier eine Reihe von Handlungsräumen und Aktionsfeldern sowohl auf fach-/literaturdidaktischer als auch auf bildungspolitischer Ebene, welche im Rahmen des Abschlusskapitels in den Abschnitten 8.2. und 8.3 aufgegriffen werden.

Nachdem in diesem umfangreichen Kapitel ausgehend von den zwei vorherrschenden Zugängen zum FLU, Methoden der Vermittlung, Lehrerrolle und Funktionsverständnis sowie Herausforderungen und Spannungsfelder ausführlich erörtert wurden, wendet sich das nächste Kapitel den Faktoren der Genese und Veränderbarkeit von Lehrersicht- und Erfahrungsweisen zu, mit speziellem Fokus auf lehrerbezogene (individuelle) und externe auf den schulischen Handlungskontext bezogene Einflussfaktoren.

7 Faktoren der Genese und Veränderbarkeit von Lehrersichtweisen

Language teaching [...] can be seen as a process which is defined by dynamic interactions among cognitions, context and experience.
(Borg 2015, S. 324)

Während in den Kapiteln 5 und 6 die Sicht- und Erfahrungsweisen Südtiroler Englischlehrender zu FLU anhand von zentralen Themenfeldern fallübergreifend dargestellt wurden, wendet sich dieses Kapitel der Frage nach deren Genese und Veränderbarkeit zu. Wie bereits mehrfach ausgeführt, gilt laut den *Südtiroler RRL für Englisch* (Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2009 und 2010) Literatur als Inhalt. Somit handelt es sich um einen nicht klar definierten, optionalen und somit austauschbaren Bereich des fremdsprachlichen Englischunterrichts. In Anbetracht dieser Sachlage hängt die Entscheidung für bzw. gegen Literatur im fremdsprachlichen Englischunterricht auf Lehrerseite maßgeblich von folgenden zwei Varianzfaktoren beeinflusst:

- a) *Personenbezogene (individuelle) Einflussfaktoren*: persönliche Einstellung zur Literatur und Auffassungen über Stellenwert und Funktion von Literatur und fremdsprachlichem Englischunterricht
- b) *Externe Einflussfaktoren im engeren und im weiteren Sinn*: schulspezifischer Handlungskontext (Schüler/Lerngruppe sowie Schulstufe/-typ) sowie erweiterter Kontext (bildungspolitischer Rahmen, pädagogische Konventionen und Fachdiskurs)

Die Auffassung, dass Lehrerkognitionen sowohl ihren Ursprung in der Person selbst als auch in der sozialen Umwelt haben, gilt mittlerweile in der Lehrerkognitionsforschung als unumstritten (vgl. exemplarisch dazu Appel 2016; Benitt 2015, S. 197; Borg 2015 und Freeman 2016). Wie Simon Borgs integratives Model der Lehrerkognitionen (Kap. 2.2.2) veranschaulicht, sind diese sowohl im Individuum erfahrungsbezogen verankert als auch durch ihre intersubjektive und soziale Prägung in einem spezifischen Handlungskontext verortet.

Der erweiterte schulstrukturelle Handlungskontext – die bildungspolitischen Rahmenbedingungen der Autonomen Provinz Bozen – Südtirol mit besonderem Fokus auf die verbindlichen curricularen Vorgaben für Englisch – wurde bereits in Kap. 3.1 ff ausführlich dargelegt. Ähnliches gilt auch für die Lehrersichtweisen bezüglich des Stellenwerts und der Verortung von Literatur im fremdsprachlichen Englischunterricht, welche in Kap. 5.1 in ihrer Kontextgebundenheit erörtert wurden. Insofern werden beide Aspekte nicht nochmals gesondert in diesem Kapitel aufgegriffen, obwohl sie als curriculare Rahmenbedingungen natürlich auch zu den Faktoren der Genese und Veränderbarkeit von Lehrersicht- und Erfahrungsweisen zählen. De facto handelt es sich hierbei um eine Art kontextueller

Hintergrundfolie, die der gesamten Studie zugrunde liegt und auf welche fortlaufend bei Bedarf Bezug genommen werden kann.

Wie Joachim Appel (2000, S. 17–18) in diesem Zusammenhang unterstreicht, konzipieren und verarbeiten die einzelnen Lehrenden aufgrund ihres „biographischen Gepäcks“ Unterrichtssituationen zwar unterschiedlich, all dies läuft aber vor dem Hintergrund einer „institutional gegebenen Situation“ ab, welche die individuellen Ausprägungen der Verarbeitung und Gestaltung entscheidend mit beeinflusst und somit formt. Insofern mögen die „Antworten [...] individuell verschieden ausfallen. Die Anforderungen hingegen sind strukturell gegeben“ (Appel 2016, S. 27). Hierbei können die Anforderungen des sozialen und schulstrukturellen Umfeldes mehr oder minder fein- bzw. weitmaschig gestrickt sein, wie Joachim Appel klarstellt. Vor diesem Hintergrund kann der schulstrukturelle Handlungskontext als „konzeptueller Rahmen“ aufgefasst werden, „innerhalb dessen die Befragten fremdsprachliche Konzepte verstehen und bewerten“ (Appel 2000, S. 97).

Wie bereits in Kap. 2.3.2.3 dargelegt, stellt zudem die theoretische Ebene des fach- und literaturdidaktischen Diskurses einen erweiterten Kontextfaktor dar, dem sich die Lehrenden als Teil und Mitglieder einer fachdidaktischen *community of discourse* und *practice* nicht entziehen können, wobei diese Einflüsse sowohl bewusst und reflektiert als auch unbewusst und unreflektiert sein können. Auch wenn Theorie- und Praxisebene sich unterscheiden und teilweise auch in Widerspruch zueinander stehen mögen, was Zugänge und Sichtweisen betrifft, bewegen sich beide in einem überlappenden fachlich-konzeptuellen Rahmen, innerhalb dessen fremdsprachliche Konzepte verstanden und bewertet werden (siehe dazu Appel 2016; Freeman 2016 und England 2017). Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang, dass die Mehrzahl der befragten Englischlehrenden – wie auch die bisherige Diskussion der empirischen Erkenntnisse belegt – nicht so sehr den spezifisch literaturdidaktischen Fachdiskurs im Blickfeld hat, sondern Literatur aus allgemeiner fremdsprachendidaktischer Perspektive betrachtet und reflektiert und sich dabei am derzeit vorherrschenden Paradigma eines kommunikativen, fertigkeiten- und kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts orientiert.

Ähnlich wie bei den kontextspezifischen, bildungspolitischen und curricularen Rahmenbedingungen handelt es sich auch beim fachtheoretischen Diskurs um eine Art Subtext, vor dessen Hintergrund sich die Befragten mehr oder minder bewusst und reflektiert bewegen. Deshalb wird auch hier von einer gesonderten Behandlung dieses externen Einflussfaktors abgesehen, und beide Perspektiven (Südtiroler Englischlehrende und fachtheoretischer Diskurs) werden wie bisher fortlaufend bei Bedarf miteinander in Bezug gesetzt.

7.1 Lehrerbezogene (individuelle) Einflussfaktoren

[A] teacher's learning and development is linked to her personal background, her experience, and if applicable, her professional training.
(Benitt 2015, S. 45)

Die Analyse beider Datenstränge (FB und I) hat gezeigt, dass vor allem in einem optionalen und nicht klar bzw. verbindlich definierten Bereich des fremdsprachlichen Unterrichts den persönlichen berufs-, fach- und fachbereichsbezogenen Einstellungen und Überzeugungen besondere Wichtigkeit zukommt, wenn es darum geht zu erkunden, was Lehrer denken, entscheiden und als deklariertes Handeln formulieren. In diesem Zusammenhang haben sich, bezogen auf den Untersuchungsgegenstand (FLU aus der Sicht Südtiroler Englischlehrender), folgende personenbezogene Einflussfaktoren als besonders prägend herauskristallisiert:

- Persönliche, fachbezogene Überzeugungen und Wertvorstellungen, bezogen auf Rolle und Stellenwert von Literatur im fremdsprachlichen Unterricht
- (berufs-)biografische Aspekte im Sinn von eigener Lernerfahrung, professionellem Werdegang und Unterrichtspraxis (Lehrerfahrung)

7.1.1 Persönliche, fachbezogene Überzeugungen und Wertvorstellungen

Content is not the only thing that differs from classroom to classroom. Teachers' beliefs and values shape the atmosphere of the classroom itself.
(Yero 2010, S. 2)

Die persönliche und berufsbiografische Dimension ist im Lehrerberuf allgemein und bezogen auf FLU von besonderer Bedeutung, da sie die Schnittstelle zwischen Person und Beruf darstellt und somit den Blick öffnet für persönliche, berufs- und fachbereichsbezogene Überzeugungen und Wertvorstellungen, welche unausweichlich auch blinde Flecken, Einengungen, Widersprüche und Konflikte in sich bergen (Appel 2000, S. 33). Tatsächlich bilden diese persönlichen Sichtweisen und Wertungen eine Art Filter oder Brille, durch welche Unterricht, Lehr- und Lernprozesse sowie Konzepte betrachtet werden. Wie bereits in Kap. 2.3.1 ausgeführt, spricht Rainer Bromme in diesem Zusammenhang von einer Art „Philosophie des Schulfaches“ (vgl. Bromme und Haag 2008, S. 809 und Bromme 2014 [1992]), welches ähnlich einem teilweise „hidden curriculum“ (Cuban 1995; zit. in Yero 2010, S. 3) Lehrerdanken und Handeln und somit Lehr- und Lernprozesse maßgeblich beeinflusst und mitprägt.

Mit Blick auf die drei Auffassungsprofile von FLU (Kap. 5.5, S. 135), welche sich im Zuge der Datenanalyse herausgebildet haben, habe ich mich entschlossen, zur Illustration dieser These das dritte herzunehmen, welches lautet: *Es muss nicht Literatur, aber es kann (auch) Literatur sein.* Diese Sichtweise gewährt den Lehrenden große Spiel- und Entscheidungsräume, die sie gemäß ihren persönlichen berufs- und fachbezogenen Überzeugungen in ihrem schulspezifischen Handlungskontext recht unterschiedlich konzipieren und gestalten können.

Ausgehend von der Prämisse, dass es sich bei Literatur um einen optionalen Teil des fremdsprachlichen Englischunterrichts handelt, bietet sich in diesem Zusammenhang an, zwei diametral entgegengesetzte Überzeugungen zu vergleichen und dabei zu illustrieren, wie persönliche, berufs- und fachbezogene Überzeugungen und Wertvorstellung die Lehrenden in ihrem Denken, Entscheiden und unterrichtendem Handeln maßgeblich mit beeinflussen und prägen.

a) *Ich mache so gut wie keine Literatur!*

Einer dem FLU gegenüber eher kritisch eingestellte Englischlehrerin an einer Fachoberschule ist es ein Anliegen, zeitig im Interview klarzustellen, dass ihre Interessen im sprachdidaktischen Bereich und bei CLIL liegen, indem sie erklärt: „Ich mach so gut wie keine Literatur, also wirklich gar nichts“, um dann doch einschränkend nachzuschieben „außer ab und zu mal“ (I-FoS\14.rtf: 13–13). Was ihr Selbstbild als Lehrerin betrifft, sieht sie sich einer ausgeprägten Schülerorientierung verpflichtet und erklärt, ihren Unterricht vorwiegend offen und modular zu gestalten, wobei sie das deklarierte Ziel verfolgt, als Coach in den Hintergrund zu treten und die Schülerinnen und Schüler selbst zu Experten werden zu lassen (vgl. I-FoS\14.rtf: 4–4).

Bereits im Einstiegsfragebogen äußert sie ihre Skepsis gegenüber Literatur und spricht in Verbindung mit klassischen Werken von „alten Schinken“ (FB\14: 6–6), die Schülerinnen und Schüler in der Regel langweilen. Im nachgeschalteten Interview liefert die Lehrerin ihre eigene Definition von Literatur, welche nicht nur inhaltlich interessant und aufschlussreich ist, sondern auch auf sprachlich-diskursiver Ebene. Auch zeigt sich, dass eine Definition des Literaturbegriffs nicht so einfach und klar ist, wie anfänglich angenommen:

Also wie gesagt, wenn ich Literatur höre, dann erinnert mich das an *poems*, an *novels* und wirklich klassische Literatur allgemein so. Dass Literatur natürlich auch mit Texten, mit Liedern, mit Artikeln usw. auch zu tun hat, ist klar. Aber wenn ich so wirklich von Literatur rede, dann ist es von den klassischen Dingen und diese klassischen Dinge mache ich sozusagen so gut wie nie. (I-FoS\14.rtf: 15–15).

Der Begriff Literatur ist in ihren Erinnerungen und Erfahrungen unmittelbar mit klassischer Literatur – „diese[n] klassische[n] Dinge[n]“, wie sie etwas abwertend formuliert – verknüpft, ein Aspekt, der im einleitenden und im abschließenden Satz aufgegriffen und thematisiert wird. Diese beiden Sätze umrahmen den mittleren Satz, der einen erweiterten, aber diffusen Literaturbegriff ins Spiel bringt. Dieser nach Ansicht der Befragten mittlerweile gängige Literaturbegriff wird sofort wieder relativiert, und zwar im Vergleich und in der Gegenüberstellung mit persönlich erlebter und tief in der eigenen Erfahrung und Erinnerung verankerter gegenteiliger Überzeugung. Anhand dieses Beispiels wird deutlich, dass persönliche Sichtweisen auf Literatur und damit einhergehende Definitionen von Literatur durchaus die eigene Wahrnehmung von FLU maßgeblich mit beeinflussen und prägen. Zudem weisen die Daten darauf hin, dass eine enge Definition von

Literatur tatsächlich oftmals mit einer ablehnenden Haltung gegenüber fremdsprachlichem Literaturunterricht korreliert, wie beispielsweise in diesem Fall, wenn es der Befragten ein Anliegen ist, entschieden klarzustellen und zu betonen, „diese klassischen Dinge mache ich sozusagen so gut wie nie“ (I-FoS\14.rtf: 15–15). Dieser Aspekt wurde auch in Kap. 5.2 ff in Verbindung mit der Klärung des Literatur- und Textbegriffs aus Lehrersicht erörtert.

Die Befragte sieht sich einem auf offene und kooperative Lernformen ausgerichteten modularen Fremdsprachenunterricht verpflichtet, wobei sie fremdsprachlich-diskursive Handlungskompetenz, kombiniert mit Lerner- und Handlungsorientierung zu ihren persönlichen pädagogisch-didaktischen Leitlinien erhebt. In diesem Zusammenhang spielen literarische Texte als spezifische und eigenständige Darstellungsform keine Rolle. Es geht um Textarbeit allgemein, wobei Texte in jeglicher Form vorrangig als Sprach- und Kommunikationsanlässe angesehen werden und dabei als Ausgangs- bzw. Bezugspunkte für persönliche und thematisch-inhaltliche Auseinandersetzung gelten. Folglich geht es auf den Punkt gebracht nach Überzeugung der Interviewpartnerin darum,

dass einfach alles Raum hat, was Textarbeit ist, es sind ja alles Texte, die von jemandem verfasst worden sind, ob es Lieder sind, es können auch Videos sein, solche Dinge, oder auch Artikel. [...] Da mache ich eigentlich sehr viel, muss ich sagen, und sehr abwechslungsreich.

Das kann dann so sein, weil wir ja im offenen Lernen sehr viel ja auf Eigenständigkeit gehen. [...] DA geht es immer von einem Text aus oder von verschiedenen Texten aus, dass wir *place-mat*, solche Dinge machen, oder dass wir *think-pair-share* machen, dass wir Kugellager ganz viel machen. Es basiert immer auf Texten. Da macht man ganz, ganz viel. Und eben, dass ich eher in Gruppenarbeiten arbeiten lasse, in Teams und auch allein. [...] Was wir zusammen machen, ist meistens größtenteils die Einleitung oder so und danach natürlich die Nachbereitung, Nachbesprechung, Diskussion vor allem auch und Videos oder *listnings*, Interviews oder solche Dinge – das machen wir dann gemeinsam. Also mir geht es ganz viel um Diskussion. Diskutieren, was ist die *message*, um was geht es da, was kann ich mitnehmen, was ist das für mich. (I-FoS\14.rtf: 17–17)

Mit ihrer Sichtweise und den dahinterliegenden Überzeugungen und Wertvorstellungen unterstreicht obige Gesprächspartnerin erneut ihre klare Abgrenzung zum traditionellen Literaturunterricht, wie sie ihn vor allem bezogen auf Mutter- und Zweitsprache (Deutsch und Italienisch) wahrnimmt, und stellt gleichzeitig klar, dass sie sich einem anderen Paradigma verpflichtet fühlt, in dem für literarische Zielsetzung im engeren Sinn kein Platz ist. Auch im weiteren Verlauf des Gesprächs erzählt die Befragte mit großem Enthusiasmus von ihrem Zugang zum offenen und kooperativen Lernen und geht auf Literatur, wenn überhaupt, nur am Rande ein.

Auf die Frage nach dem Stellenwert von Literatur im Rahmen ihres Lehramtsstudium erklärt die Befragte gegen Ende des Interviews, dass auch dort ihre Präferenzen eindeutig in anderen ‚pragmatischeren‘ Bereichen lagen. Natürlich hätte sie auch „diese *Literature-Seminare*“ besuchen können (I-FoS\14.rtf: 32–32), aber aufgrund der gebotenen Wahlmöglichkeiten stand es ihr frei, andere Veranstaltungen zu wählen, die ihr mehr lagen und

sie mehr interessierten. Somit war sie auch im Rahmen des Studiums nicht gezwungen, sich mit FLU vertieft auseinanderzusetzen und ihre Position diesbezüglich zu reflektieren, wie nachfolgende Aussage vermuten lässt:

Ich muss ehrlich sagen, ich habe mehr *Business English* und CLIL gemacht. Ich habe *reading strategies* / Solche Dinge habe ich auch gemacht. [...] Also sehr pragmatisch sozusagen, und es hätte auch diese *Literature*-Seminare gegeben, also *Working with Literature*, auch das Drama, also das hat mich nicht interessiert und habe ich es dann auch nicht gemacht. Deshalb habe ich immer gesagt: In die Richtung ist nicht ganz Meines. Mir hat es sehr gefallen, drüber zu lesen, was ich jetzt persönlich lese, aber dass ich das jetzt extrem in den Unterricht mitnehme. Vielleicht deshalb mache ich es dann auch nicht so viel. (I-FoS\14.rtf: 32–32)

Aus den Rückmeldungen unterschiedlicher Interviewteilnehmer geht hervor, dass Literatur in der fachdidaktischen universitären Ausbildung oftmals einen optionalen Charakter zu haben scheint und somit im Vergleich zu anderen Bereichen des fremdsprachlichen Unterrichts eine marginale Rolle einnimmt.⁹⁷ Insofern sehen sich Studierende, denen der Bezug zur Literatur teilweise schon von der Oberschule her fehlt, nicht unbedingt genötigt, fachdidaktische Veranstaltungen in diesem Bereich zu belegen, und optieren für Bereiche, die eher ihren persönlichen und fachlichen Interessen entsprechen.

Von Interesse ist in diesem Zusammenhang auch die Reflexion einer Lehrerin an einer anderen Fachoberschule, die im nachfolgenden Kommentar auf differenzierte Weise über die möglichen Hintergründe für geringes bzw. kein Interesse an Literatur auf Schülerseite nachdenkt und dabei auch ihre eigene Rolle und ihren Werdegang selbstkritisch unter die Lupe nimmt:

[G]ering; absolut kein Interesse: Ich weiß es nicht, vielleicht auch schon die Tatsache, dass sie es als wenig ‚nützlich‘ erachten, sich mit Literatur zu beschäftigen. Es bringt einfach die positiven Ergebnisse [...] nicht direkt, sondern indirekt. Auch haben sie oft schon sehr wenig Kontakt dazu. Und ich bin sicher nicht eine Lehrerin, die sie so richtig dazu motiviert. Dazu fehlt mir vielleicht selbst ein bisschen die Erfahrung mit der Literaturarbeit. Ich bin auch selbst HOB [Oberschule mit wirtschaftlicher Ausrichtung] gegangen und da gab es Literatur auch nur in homöopathischer Dosis. Mit meiner Schulwahl [Name der Schule] bin ich auch so nicht wirklich gezwungen gewesen, mir diese *skills* anzueignen. Deshalb fühle ich mich in dem Bereich auch nicht so richtig sattelfest, nicht wie in anderen Bereichen. (FB\13: 6 – 6; siehe dazu auch das korrelierte Interview I-FoS\13.rtf: 30–30)

Aufschlussreich ist, dass die Befragte in obiger Stellungnahme eine Reihe von Gründen anführt, weshalb Literatur in ihrem Unterricht keine Rolle spielt. Der Dreh- und Angelpunkt dabei scheint die mangelnde persönliche Erfahrung mit Literatur in der eigenen Lern- und Lehrbiografie (Oberschule und Studium) zu sein. Folglich hat die Befragte das Gefühl, dass ihr der Zugang fehlt, auch ist für sie der Mehrwert von Literatur konkret für ihren Unterricht nicht greifbar. All dies führt dazu, dass sich die Befragte – wie sie sich

⁹⁷ Im Rahmen der vorliegenden Studie bezieht sich diese Aussage vor allem auf die Universität Innsbruck, da der Großteil der Befragten mit Lehramtsstudium im Fragebogen angab, dort studiert zu haben, wie u. a. auch obige Interviewteilnehmerin.

ausdrückt – „nicht so richtig dazu motiviert“ fühlt, etwas Literarisches in ihren Unterricht einzubauen. Dementsprechend führt sie das von ihr wahrgenommene fehlende Interesse auf Schülerseite teilweise auch auf ihre eigene Haltung und Einstellung zurück, wenn sie mit Blick auf ihre Schülerinnen und Schüler einwirft: „Auch sie haben oft schon sehr wenig Kontakt dazu. Und ich bin sicher nicht eine Lehrerin, die sie so richtig dazu motiviert“ (FB\13: 6–6).

Im nachgeschalteten Interview greift sie diesen Gedankengang auf und baut in ihn aus, indem sie nachschiebt: „Ja, sagen wir mal so, Schüler tun sich echt schon mal schwer, einen Nutzen [in Literatur] zu sehen“ (I-FoS\13.rtf: 30–30). Damit bringt sie den Aspekt der Projektion der eigenen Sichtweisen und Vorlieben ins Spiel, eine Problematik, die vor allem bei einem emotional geladenen und gleichzeitig optionalen Bereich des fremdsprachlichen Unterrichts, wie es Literatur nun mal ist, von besonderer Relevanz ist und auf Theorieebene u. a. von Ami B. Tsui (2007) in ihrem Beitrag *What Shapes Teachers' Professional Development?* in Verbindung mit den eigenen Erfahrungen und Erinnerungen als Lerner aufgegriffen wird (siehe auch Kap. 7.1.2.1).

b) *Es muss nicht Literatur sein, aber ich will nicht auf Literatur verzichten!*

Den Kontrapunkt zur obigen Sichtweise und den dahinterliegenden Überzeugungen betreffend Literatur liefert ebenfalls eine Englischlehrerin einer Fachoberschule. In Analogie zur vorherigen Gesprächspartnerin sieht auch sie sich primär als Coach und Begleiterin, gleichwohl aber auch als Expertin und Gärtnerin. Vor allem von der Rolle der Gärtnerin scheint sie angetan zu sein. Es ist auch die erste Jobmetapher, die sie als Einstieg ins Interview wählt und als Anlass nimmt, über ihr Selbstverständnis als Lehrerin nachzudenken und in der dialogischen Situation des Interviews zu reflektieren:

Also, die erste Berufsgruppe, die mir hier ins Auge sticht, ist der Gärtner, die Gärtnerin. Also ich denke, so wie ein Gärtner Samen pflanzt, pflanzen wir natürlich auch die Grundlage für die Schüler, eben die Grundlage der englischen Sprachen einmal, aber noch mehr als die Grundlage ist es, ihre Motivation eben praktisch zu fördern oder ihre Motivation zu steigern. Also deswegen Gärtner. Ah, man sieht die Schüler wachsen, man sieht ihre Sprachkenntnisse wachsen und eben auch den Schüler als Persönlichkeit wachsen, und das ist natürlich wunderschön.

Ahm, wie ein Gärtner muss man auch als Lehrer auf die Jahreszeiten achten, also d. h. auf die Schüler übertragen, Schüler sind nicht immer gleich fit. Also ich denke, ein Lehrer sollte eben auch darauf achten, ob ein Schüler in dem Moment auch bereit ist, Inhalte zu liefern, weil es ist manchmal so, dass sie eben im Moment, eben aufgrund von persönlichen Problemen oder so eben auch nicht / oder auch, weil sie eben wachsen, oder weil sie in der Pubertät sind, ganz egal, weil sie eben NICHT im Moment so fit sein können. Ich denke, dass es ganz wichtig ist, sie da eben auch ganz sanft zu begleiten. (I-FoS\33.rtf: 5–5)

Bei sorgfältiger Lektüre dieser reflexiven Passage kristallisiert sich als pädagogischer Leitgedanke der Anspruch des sanften Begleitens heraus, eine Tugend, die nach Überzeugung der Gesprächspartnerin im Idealfall sowohl der Gärtnerin als auch der Lehrerin

zu eigen sein sollte. Damit rückt sie gleich zu Beginn des Interviews den Beziehungsaspekt in der Lehrer-Schüler-Interaktion ins Blickfeld, ein Faktor, der a) schon im Einstiegsfragebogen mehrmals Erwähnung findet, b) das Interview wie ein roter Faden durchzieht und c) die persönliche und fachbezogene Sichtweise auf Literaturunterricht maßgeblich mitprägt, wie bereits nachfolgende Aussage aus dem Einstiegsfragebogen bezogen auf Literaturunterricht vermuten lässt:

Grundsätzlich sollen Emotionen geweckt werden. Die Schüler sollen sich auf Literatur einlassen können, dafür braucht es ein vertrautes Umfeld, das Diskussion, Gefühle zulässt. Für die Schüler ist es natürlich auch wichtig, dass die Inhalte und Sprache sie nicht überfordern. Schön ist es, wenn die Schüler experimentierfreudig sind und auch Themen zulassen, die sie auf den ersten Moment nicht interessieren. (FB\33: 10–10)

Im Interview wird obige Sichtweise mit den damit einhergehenden persönlichen und fachbezogenen Überzeugungen und Wertvorstellungen immer wieder aufgegriffen, weiter ausgeführt, mit Argumenten belegt und dabei auch reflexiv betrachtet. Hierbei wird der Beziehungsaspekt als zentraler Faktor und das Bild des gemeinsamen Wachsens, eingeleitet zu Beginn des Interviews mit der Analogie Lehrerin-Gärtnerin, immer wieder aufgegriffen und variiert. Auch spiegelt der emotionale Sprachgebrauch sowohl die Begeisterung für das Fach im Allgemeinen und für Literatur im Spezifischen als auch die Wertschätzung für und das Vertrauen in die Lernenden wider.

Den Einsatz von Literatur in ihrem Englischunterricht begründet sie mit zwei Hauptargumenten, die tief in ihren persönlichen, berufs- und fachbezogenen Überzeugungen und Wertvorstellungen verwurzelt sind. Gleichzeitig stellt sie ihrer Begründung für Literaturunterricht das übergeordnete pädagogisch-didaktische Leitkriterium ihres unterrichtenden Handelns voran, indem sie hervorhebt, dass alles, was im Unterricht passiert, „einen Grund“ haben soll, also wohlüberlegt und zielgerichtet mit Blick auf die Lernenden und im Sinne eines erweiterten Bildungsauftrags von der Lehrerin gedacht und konzipiert werden soll. Der zentrale Faktor dabei ist, so die Gesprächspartnerin, dass die Schülerinnen und Schüler ihrerseits Vertrauen in die Lehrerin haben und bereit sind, sich auf Neues einzulassen und ihr einfach ein Stück weit zu folgen, da sie sich darauf verlassen können, dass die Lehrerin sie und ihr Lernen im Blick hat und dabei genau weiß, was sie tut und warum sie es tut.

Also mir ist es ganz, ganz wichtig, dass die Schüler wissen, dass das, was wir machen, einen Grund hat, und ja und der Grund ist, dass ich eben glaube, dass ich sie mit Literatur auch ein bisschen füttern darf und soll, weil das wahrscheinlich ihre einzige Gelegenheit ist, mit eben englischer Literatur oder eben auch amerikanischer Literatur in Verbindung zu treten und eben deswegen vielleicht auch dann Türen zu öffnen.

Und ein zweiter Grund ist einfach, weil Literatur einfach wundervoll ist, also die Themen einfach wundervoll sind und immer gut reinpassen. Ganz egal was man macht, irgendetwas Literarisches passt eigentlich immer. Und gerade auch, wenn man jetzt z. B. an die iPhone-Werbung, iPhone 7, glaube ich, denkt, letztes Jahr, da war ja dieses *poem* mit Walt Whitman. Das habe ich natürlich als Anlass genommen und habe mit ihnen Walt Whitman und auch dieses *poem* [gemacht]. Und

das ist natürlich ein wunderschönes Gedicht und das spricht eben auch darüber, ah ja welchen Fragen wir vielleicht im Leben nachgehen könnten. Und deswegen, ich versuche das einfach so zu integrieren. (I-FoS\33.rtf: 26–26)

Die Befragte äußert ihre feste Überzeugung, dass Literatur vor allem auch an einer technologisch ausgerichteten Oberschule wichtig ist, und betont in diesem Zusammenhang ihre Verantwortung als Lehrerin und Türöffnerin im Sinne eines erweiterten Bildungsauftrags, deren Aufgabe es ist, Zugang zu schaffen und Türen aufzustoßen, damit die Lernenden mindestens die Möglichkeit erhalten, tiefer einzutreten, wenn sie denn möchten. Diese Argumentation ist in enger Verknüpfung mit ihrer zweiten Begründung für Literaturunterricht zu sehen, nämlich der Tatsache, dass für sie persönlich Literatur und die Palette an Themen, die sich dort finden lassen, „einfach wundervoll“ sind. Deshalb wäre es auf Lehrerseite verantwortungslos, diese Erfahrung den Schülerinnen und Schülern von vornherein vorzuenthalten – so ihre feste persönliche Überzeugung (vgl. auch I-SpGym\18.rtf: 23–23). Zudem ist sie der festen Überzeugung, dass sich etwas Literarisches immer irgendwie einbauen lässt. Die Herausforderung auf Lehrerseite hierbei ist es, lerngruppen- und situationsbezogen zu agieren und dabei einen Bezug auf Schülerseite zu ermöglichen, wie sie anhand eines konkreten Beispiels (Apple-Werbung und Walt Whitman) auch anschaulich illustriert (vgl. I-FoS\33.rtf: 26–26).

Auf sprachlich-diskursiver Ebene vermeidet die Befragte die allgemeine Formulierung „man“, sondern verwendet vorwiegend „ich“. Dadurch unterstreicht sie auch sprachlich-diskursiv, dass sie sich, was ihr unterrichtendes Entscheiden und Handeln betrifft, primär von ihren persönlichen, berufs- und fachbezogenen Überzeugungen und Wertvorstellungen leiten lässt. Externe Faktoren, wie der schulspezifische Handlungskontext, werden mitberücksichtigt, gewinnen aber nicht als einschränkende Faktoren die Oberhand, denn, wie die Gesprächspartnerin an anderer Stelle im Interview bezogen auf Literatur klarstellt:

[D]as wähle ich. Also ich mache nicht sehr viel Literatur, aber wenn wir Literatur machen, dann mache ich den Schülern immer klar: Also Leute, wenn ihr es nicht von mir irgendwie vermittelt bekommt, dann werdet ihr das NIE mehr machen und das geht nicht, das kann nicht sein. (I-FoS\33.rtf: 15–15)

Wie die Gegenüberstellung dieser drei thematisch fokussierten kurzen Fallbeschreibungen gezeigt hat, können sich persönliche, berufs- und fachbezogene Überzeugungen und Wertvorstellungen durchaus prägend auf das eigene Selbstverständnis als Lehrerin, den eigenen Blick auf Unterricht (allgemein und fachbereichsbezogen) auswirken, was wiederum zu recht unterschiedlichen gegenstandsbezogenen Auffassungen und Zugängen führen kann.

Tatsächlich muss man sich diese persönlichen, stark biografisch geprägten Überzeugungen und Wertvorstellungen als eine Art Filter vorstellen, durch welche die Realität und unterschiedliche Konzepte aufgenommen werden. In dieser Funktion verleihen sie zwar

als eine Art persönliche ‚Philosophie‘ des Faches/Fachbereiches unserem Denken und Handeln Sinn, Stabilität und Kohärenz (vgl. exemplarisch Yero 2010, S. 30 und Bromme und Haag 2008, S. 809), andererseits grenzen sie aber auch unser Blickfeld ein, enthalten blinde Flecken und weisen Widersprüche auf. Zudem erweisen sie sich aufgrund der Tatsache, dass sie in der Regel recht früh erworben werden und stark biografisch geprägt sind, als relativ stabil und veränderungsresistent (vgl. exemplarisch Caspari 2003, S. 36; Tsui 2007; Borg 2009 und 2015; Yero 2010; Benitt 2015).

7.1.2 (Berufs-)biografische Aspekte

Erfahrung ist das, was der Person in ihrer Biografie widerfahren ist. Erfahrung besteht aus Episoden und Geschichten. Sie ist der Stoff, aus dem Erzählungen gemacht sind. Um [sie] organisieren die Erzähler ihre Selbstwahrnehmung und -darstellung und bestimmen so ihren Standort.
(Appel 2000, S. 15)

Während im vorherigen Abschnitt die gegenstandsbezogenen persönlichen Einstellungen, Überzeugungen und Wertvorstellungen anhand von drei kurzen thematisch fokussierten Fallbeispielen als eine Art persönliche ‚Philosophie des Schulfaches‘ bzw. des Fachbereichs erörtert wurden, wendet sich dieses Unterkapitel der (berufs-)biografischen Dimension zu, und zwar mit folgender Schwerpunktsetzung:

- eigene Lernerfahrung (*apprenticeship of observation*)⁹⁸
- Ausbildung, berufsbegleitende Fortbildung und Praxiserfahrung

7.1.2.1 Eigene Lernerfahrung (*apprenticeship of observation*)

[T]he time spent participating as a student lays down a foundation of experience that provides a sort of default option as we are learning to teach.
(Woodward et al. 2018, S. 10)

Nachdem die Befragten im Leitfadeninterview als Einstieg, ausgehend von unterschiedlichen Jobmetaphern, ihr Selbstverständnis als Englischlehrende darlegen konnten, wurden sie aufgefordert, von prägenden Erfahrungen mit bzw. Erinnerungen an Literaturunterricht aus ihrer eigenen Schul- und Studienzeit zu erzählen (siehe Anhang 2 zum Interviewleitfaden). Hierbei mussten sich die Erfahrungen und Erinnerungen aus der Schulzeit nicht unbedingt nur auf den Englischunterricht beziehen, da es zum einen um Erfahrungen mit schulischem Literaturunterricht im Allgemeinen ging und zum anderen einige Befragte nicht auf persönliche Literaturerfahrungen im Englischunterricht aus ihrer Schulzeit zurückgreifen konnten. Des Weiteren ging es im Anschluss auch um die Frage, wie sie persönlich den Einfluss ihrer eigenen Lehrer auf ihr späteres unterrichtendes Handeln einschätzen würden.

⁹⁸ Die Relevanz eigener Lernerfahrung als potenziell prägender Einflussfaktor auf die eigene Unterrichtsgestaltung gilt mittlerweile in der Lehrerkognitionsforschung als unumstritten. Dan Lortie (1975) spricht in Verbindung mit diesem oft zitierten Aspekt von *apprenticeship of observation* (Lehrzeit durch Beobachtung).

Mein Beweggrund, diese zwei Fragen in das Interview einzubauen, war, dass zahlreiche Studien darauf verweisen (vgl. u. a. auch Appel 2000, S. 35; Schädlich 2009, S. 60; Yero 2010, S. 29; Scherf 2013, S. 437–438; Borg 2015, S. 334; Legutke 2016, S. 94–95 und Woodward et al. 2018, S. 10), dass Lehrereinstellungen und Überzeugungen zu einem großen Teil ihren Ursprung in den Erfahrungen haben, die die Lehrenden selbst als Lerner gemacht haben. Dan Lortie (1975; zit. u. a. in Legutke 2016, S. 95) spricht in Verbindung mit diesem vielfach diskutierten Aspekt von *apprenticeship of observation* (Lehrzeit durch Beobachtung) und zeigt auf, dass die Lehrenden selbst als Lerner einer langjährigen Erfahrung von Unterricht ausgesetzt waren. Insofern bilden die dort implizit erworbenen Erfahrungen und Erinnerungen oftmals – mehr oder minder reflektiert – einen wichtigen Bezugspunkt für die eigene Wahrnehmung von Unterricht, Lehrer-Schüler-Interaktion und *last but not least* für das eigene unterrichtende Entscheiden und Handeln. Auf diesen Aspekt wurde auch im Rahmen der Darlegung der empirischen Erkenntnisse in den Kap. 5 und 6 immer wieder punktuell verwiesen.

Die zahlreichen Rückmeldungen der befragten Englischlehrenden lassen den Schluss zu, dass die eigene Unterrichtserfahrung als Schüler/in und die damit einhergehenden Erinnerungen sich sehr wohl prägend auf die spätere Lehrtätigkeit auswirken können, denn, so eine Stellungnahme, „man orientiert sich dann natürlich an Modellen, die man selbst im Unterricht erlebt hat, beziehungsweise wie man ihn nicht erlebt hat und eben ändern möchte“ (I-SpGym\05.rtf: 56–56; vgl. auch I-MS\21.rtf: 49–49 und I-SpGym\07.rtf: 2–2). Folglich macht man „im ersten Moment schon eher das, was einem selbst gefallen hat, was einem nicht gefallen hat, lässt man eher ein bisschen weg“ (I-MS\03.rtf: 18–18). Demzufolge schreiben die Interviewteilnehmer ihren eigenen Lehrern sowohl eine Vorbild- als auch eine Antiboldfunktion zu, wobei der am eigenen Leib erfahrene Unterricht gewissermaßen zur positiven bzw. negativen Projektionsfläche für das eigene unterrichtende Handeln werden kann. Die Vorbildfunktion der eigenen Lehrer kommt vor allem dann zum Ausdruck, wenn erlebter Unterricht (Lehrperson und methodischer Zugang) als Inspiration und Positivbeispiel für die Gestaltung des eigenen Unterrichts herangezogen wird, wie nachfolgender Kommentar exemplarisch zeigt:

Eben ihre Art, das vorzutragen und das zu verknüpfen. [...] Sie hat es so schön eingebettet. Also wir hatten wirklich einen super Überblick und man hatte das Gefühl, es war eben alles so schön strukturiert. Und dieses Strukturierte habe ich auch irgendwie übernommen, weil heute über meinen Unterricht höre ich oft [...]: Dein Unterricht ist sehr strukturiert. Und ich glaube, das kommt schon von irgendwo her. (I-MS\46.rtf: 10–10)

Werden hingegen die eigenen Lehrer und der erlebte Unterricht als Negativmodelle wahrgenommen, kann dies auch eine Motivation sein, selbst Lehrerin oder Lehrer zu werden, mit der Absicht, es anders bzw. besser zu machen, wie nachfolgender Interviewpartner erklärt:

Ah, in meiner persönlichen Biografie würde ich sagen, dass ich mich sehr oft an Negativmodellen orientiert habe. Ich habe ja eigentlich studiert mit dem Ziel, Lehrer zu werden, und hab mir immer vorgenommen, ich will es NICHT so machen, wie einige Personen. [...] [I]ch möchte zwar Lehrer werden, es aber so eben NICHT machen. (I-SpGym\05.rtf: 17–17; siehe auch I-FoS\14.rtf: 14–14))

Vor allem in den ersten Unterrichtsjahren und bei mangelnder methodisch-didaktischer Ausbildung scheint der Einfluss der eigenen Lernerfahrung besonders prägend zu sein, denn wie zwei andere Befragte mit Blick auf ihre ersten Unterrichtsjahre erklären: „[W]e take most of the impulses from our experiences“ (I-Gym-mix\58.rtf: 34–34; vgl. auch I-SpGym\07.rtf: 2–2). Eine Reihe von empirischen Lehrerstudien kommen zu ähnlichen Schlussfolgerungen, denn wie Ami B. Tsui in diesem Zusammenhang aufzeigt: „[T]eachers often compare what their students are like now with what they themselves were like when they were students and expect the former to behave similarly“ (Tsui 2007, o. S.; vgl. auch Scherf 2013, S. 24). Damit wird auch die Problematik der Projektion auf Lehrerseite ins Blickfeld gerückt, ein Aspekt, auf den an unterschiedlichen Stellen in dieser Studie mehrfach verwiesen wird.

Konkret mit Blick auf den Forschungsgegenstand (FLU aus der Sicht Südtiroler Englischlehrender) hat die Datenauswertung ergeben, dass vor allem die Bilder der Befragten von gelungenem und misslungenem Literaturunterricht maßgeblich mit ihren eigenen Lernerfahrungen und Erinnerungen aus der Schul- und Studienzeit zusammenhängen. Auch scheinen Ängste, Unsicherheiten sowie blinde Flecken, das Ausblenden bestimmter Bereiche, oftmals ihren Ursprung in den eigenen Lernerfahrungen zu haben (vgl. dazu auf theoretischer Ebene Schart 2014, S. 36).

Positive Lernerfahrungen im Bereich Literaturunterricht werden von den Befragten rückblickend vordringlich mit dem Thema bzw. Inhalt der Unterrichtseinheit in Kombination mit Lehrerpersönlichkeit und Zugang in Verbindung gebracht. Thema und Inhalt bleiben positiv im Gedächtnis, wenn sie mit einer Entdeckung, einem Aha-Erlebnis verbunden waren, mit anderen Worten, wenn sie etwas in ihnen als Schüler/Leser ausgelöst haben. Dabei schreiben die Befragten in ihren Erinnerungen der Lehrperson eine zentrale Rolle und Verantwortung zu als Türöffnerin und Wegbereiterin. Dreh- und Angelpunkt scheinen die Lehrerpersönlichkeit und -haltung (Passion für Literatur und ‚gelebtes‘ Wissen) und ein respektvolles, wertschätzendes Lehrer-Schüler-Verhältnis zu sein, wobei dies für die Befragten rückblickend impliziert, den Schülerinnen und Schülern auch etwas zuzutrauen (siehe dazu Kap. 6.3.2 ff und Kap. 6.4 ff). Im Vergleich dazu wird dem konkreten methodischen Vorgehen nicht allzu große Bedeutung beigemessen, auch bleiben die Ausführung diesbezüglich eher vage, was z. T. auf die sehr weit gefasste, umfassende Thematik und Fragestellung zurückzuführen ist.

Als positiv wird generell ein planvolles und strukturiertes Vorgehen in Kombination mit einer gewissen Flexibilität und Offenheit bewertet, auch wird dem Beziehungsfaktor und

der Lernatmosphäre ein besonders hoher Wert zugeschrieben. Rückblickend auf das Studium erzählen mehrere Befragte, dass sie vor allem dort Literatur als Anlass für sinnstiftende Diskussionen und wechselseitigen Austausch erlebt haben, eine Erfahrung, die ihren späteren Zugang zum Literaturunterricht u. a. maßgeblich mitgeprägt hat. Auch die Vorliebe für die Kombination Literatur und Film scheint teilweise ihren Ursprung in den persönlichen Lernerfahrungen der Befragten zu haben sowie die Tatsache, dass vor allem jene Befragten textanalytische Verfahren im eigenen Unterricht einsetzen, welche sie selbst als Lerner positiv erlebt und als gewinnbringend erfahren haben (vgl. z. B. I-Gym-mix\45.rtf: 14–14 und I-Gym-mix\22.rtf: 7–8).

Andererseits haben sich einseitiges, langweiliges Vorgehen, das bloße Einfordern ‚vorgekauter‘ Interpretationen ohne Spielraum für persönliche Deutungen sowie übermäßiger Lesezwang und -druck als zentrale Faktoren des Misslingens von Literaturunterricht in der Erinnerung der Befragten eingemeißelt. Auch Unsicherheit auf Lehrerseite und mangelnde fachdidaktische Kompetenz werden angeprangert, wie beispielsweise nachfolgende Aussage illustriert:

Negativ geprägt: Maturaklasse 1984. [...] Und damals, diese Lehrperson, ich hör das, ich HÖR sie noch, sie hat immer nur gesagt: „*How could we say*. Sie hat versucht, uns 1984 näherzubringen mithilfe ihrer universitären Notizen. Sie hat dieses Werk eben an der Uni behandelt. Hat mit denselben Notizen versucht, uns das näherzubringen, und wusste eigentlich nicht wie und hat immer nur gesagt: *How could we say*. (I-Gym-mix\19.rtf: 16–16; vgl. auch I-Gym-mix\23.rtf: 9–9)

Zudem wird vor allem auch mit Blick auf zweit- und fremdsprachlichen Literaturunterricht der Aspekt der mangelnden Passung zwischen Leser/Lerner, Text/Inhalt und Sprache mehrfach angeführt. In diesem Zusammenhang wird die Lehrperson rückblickend in doppelter Weise kritisiert (Textauswahl und Art der Aufbereitung/Vermittlung) und somit dafür verantwortlich gemacht, dass keine Verbindung aufgebaut werden konnte, da das vordringliche Ziel war, „den Kanon durchzuarbeiten“ und nicht Zugang zu ermöglichen und Freude am Text und Lesen zu vermitteln (I-Gym-mix\35.rtf: 19–19; siehe auch I-Gym-mix\26.rtf: 9–9; I-SpGym\05.rtf: 13–13; I-FoS\09.rtf: 11–11).

Schaut man sich die Erzählungen der Interviewten mit Fokus auf das methodische Vorgehen genauer an, zeigt sich, dass die Stellungnahmen bezüglich Lehrervortrag zum Teil ambivalent ausfallen. Bezogen auf die eigene Lernerfahrung wird er oftmals in Kombination mit der Lehrerpersönlichkeit (einschließlich Enthusiasmus und ‚gelebtem‘ Wissen) positiv bewertet und als interessant und bereichernd beschrieben, wie nachfolgende Stellungnahme anschaulich illustriert:

Ich habe schon zu meiner Oberschulzeit Literatur über alles geliebt, aber ganz entgegen allen neuesten Lernansätzen hat mir der Frontalunterricht am allerbesten gefallen, weil ich da so viel aufsaugen konnte. Ah, ich las sehr, sehr viel. Die Stunden, die mir jetzt noch in Erinnerung sind, sind die Stunden zu Goethes *Faust* und die vielen Querverweise, die meine Lehrerin damals in einem frontalen Unterricht herstellte und mich total faszinierten. Der Grund, warum ich dann

auch selbst Literatur studiert habe, ich wollte einfach mehr wissen. (I-SpGym\18.rtf: 7–7; vgl. auch Gym-mix\54.rtf: 9–9)

Bezogen auf ihren eigenen Unterricht steht die Mehrzahl der Befragten dieser recht lehrerzentrierten Unterrichtsform ambivalent bis kritisch gegenüber. Dies mag zum einen damit zusammenhängen, dass es sich beim obigen Beispiel um muttersprachlichen Literaturunterricht handelt, wo der sprachliche Aspekt eine andere Rolle spielt als im fremdsprachlichen Pendant. Zum anderen muss die ambivalente bzw. kritische Haltung gegenüber lehrerzentrierten Frontalphasen sicherlich auch in Verbindung mit der derzeit gängigen pädagogischen Konvention eines schüler- und handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts gesehen werden.⁹⁹ Eine Lehrerin aus der Mittelschule erklärt in diesem Kontext:

Also am wohlsten fühle ich schon immer wieder, wenn ich den Schülern etwas beibringen kann. Also das mache ich schon gerne. [...] Auch wenn es dann z. T. oft ein bisschen frontal wird in der Einführung, aber das mache ich schon sehr gerne. Ich muss mich dann auch oft herbremesen, dass ich oft zu viel rede. (I-MS\46rtf: 6–6)

De facto spricht die Befragte wiederum das Spannungsfeld zwischen Lehrersteuerung/-input versus Schülerinitiative/-tätigkeit an und verweist gleichzeitig auf den sensiblen Balanceakt in der Lehrerrolle zwischen Experte/Wissensvermittler und Coach/Begleiter – ein Minenfeld, welches viele Interviews wie ein roter Faden durchzieht. In diesem Sinne ist es symptomatisch, dass die Lehrerin voller Enthusiasmus einleitend erklärt, ihr Ziel und Anspruch sei es, ihren Schülerinnen und Schülern „etwas beizubringen“, um sogleich fast entschuldigend nachzuschieben, „[a]uch wenn es dann oft z. T. etwas frontal wird“.

Diese und ähnliche Aussagen in verschiedenen Interviews verweisen darauf, dass sich die befragten Englischlehrenden auch bezogen auf Literatur den Anforderungen eines kommunikativen handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts verpflichtet fühlen, der gemäß der derzeit gängigen pädagogischen Konvention vordringlich auf schüler-, handlungs- und produktionsorientierte Verfahren setzt. Eine zu fixe und einseitige Ausrichtung auf dieses Paradigma birgt das Risiko in sich, dass Lehrersteuerung und -zentriertheit einerseits und Schüler- und Handlungsorientierung andererseits als zwei sich wechselseitig ausschließende Verfahren wahrgenommen werden, welche sich diametral gegenüberstehen (vgl. dazu exemplarisch auf fachtheoretischer Ebene Steinbrügge 2016, S. 17). Der Konflikt zwischen beiden Aspekten sowie ihr wechselseitiges Zusammenspiel stellt vor allem im nicht klar definierten Bereich von FLU ein Spannungsfeld dar, das in verschiedenen Interviews sowohl angesprochen (vgl. exemplarisch I-SpGym\02.rtf: 29–

⁹⁹ Siehe in diese Zusammenhang die Ausführungen von Joachim Appel (2016) zur „fachsozialen“ Prägung von Lehrerdenken und -handeln durch derzeit gängige pädagogische Denkstile (Kap. 2.3.2.3). Aufschlussreich sind auch die Überlegungen von Dorothee Wieser (2008, S. 82–83) im Rahmen ihrer empirischen Lehrstudie zur Rolle von pädagogischen Konventionen in den Äußerungen ihrer Befragten. Auch sie hebt ihre soziale Vorstrukturiertheit hervor und betont wie Donald Freeman, dass sie nicht nur personenbezogen sind, sondern dass es sich gleichzeitig um „statements of connection“ (1996, S. 744) und somit um „social facts“ (2016, S. 16) handelt.

29; I-Gym-mix\59.rtf: 10–10 und I-FoS\14.rtf: 12–12) als auch in Verbindung mit Lehrerrolle und Funktionsverständnis explizit thematisiert wird (siehe Kap. 6.4.2).

Nachdem in diesem Abschnitt der Fokus auf den persönlichen Erfahrungen der Studienteilnehmer als Lerner und Leser lag, wendet sich der nächste Teil der berufsbiografischen Sozialisation im Sinn von formaler Lehreraus- und Weiterbildung sowie unterrichtspraktischer Erfahrung zu.

7.1.2.2 Ausbildung, berufsbegleitende Fortbildung – Praxiserfahrung

What teachers know and do is part of their identity work, which is continuously performed and transformed through interactions in the classrooms.
(Miller 2009, S. 175)

Zusätzlich zur individuellen Lernerfahrung und den damit verwobenen Einstellungen und Auffassungen spielen Ausbildung, Praxiserfahrung im eigenen Unterricht, berufliche Fort- und Weiterbildung sowie Zusammenarbeit und Austausch mit (Fach-)Kollegen an der eigenen Schule sowie schulübergreifend eine wichtige Rolle im Werdegang und der beruflichen Sozialisierung von Lehrenden (vgl. exemplarisch Appel 2001; Caspari 2003; Wieser 2008; Borg 2015; Zheng 2015).

Ziel der vorliegenden Studie ist es, die Sicht- und Erfahrungsweisen bezogen auf FLU anhand einer möglichst breiten Palette Südtiroler Englischlehrender zu erkunden. Deshalb war es mir ein Anliegen, in meiner Fallauswahl Englischlehrende nicht nur aus möglichst unterschiedlichen schulstrukturellen Handlungskontexten einzubeziehen, sondern auch bezogen auf Ausbildung (Fach- bzw. Diplomstudium/Lehramt) und Praxiserfahrung (Berufseinsteiger/berufserfahrene Lehrende) ein möglichst breites Feld abzudecken.

Ruft man sich die Übersicht der aKapn der Studie beteiligten Englischlehrenden aufgeschlüsselt nach Jahren an Unterrichtserfahrung im fremdsprachlichen Englischunterricht ins Gedächtnis (siehe Kap. 3.2, S. 58 und Anhang 5 – Übersicht der Interviewteilnehmer mit Kontextvariablen), zeigt sich, dass alle Kategorien in beiden Datensträngen (FB und I) vertreten sind, jedoch haben eindeutig mehr Englischlehrende mit langjähriger Unterrichtserfahrung ihre Bereitschaft zur Teilnahme an der Studie erklärt. Dies mag zum einen mit meiner Person als Lehrerin-Forscherin zusammenhängen, da ich in meiner Rolle als Lehrerin selbst dieser Kategorie angehöre; zum anderen mag es auch am Forschungsgegenstand liegen, da Literaturunterricht von vielen Englischlehrenden derzeit nicht wirklich als fachrelevant wahrgenommen wird.

Als weitere Kontextvariable wurde im Rahmen des Fragebogens u. a. auch die Art der Ausbildung (Fach-/Diplomstudium oder Lehramt) erhoben,¹⁰⁰ und zwar mit folgendem Ergebnis bezogen auf Fragebogen und Interviewstudie:

¹⁰⁰ Der Großteil der Befragten gibt an, in Innsbruck (24) und in Verona (18) studiert zu haben, gefolgt von Padua (4) und Trient (2). Weitere Nennungen waren Rom, Florenz, Triest, Bologna, Klagenfurt, und

Tabelle 18: Art der Lehrerausbildung als Kontextvariable (FB und I)

	Fragebogen (N = 60)	Interviewstudie (N = 39)
<i>Fach-/Diplomstudium</i>	41	27
<i>Lehramt</i>	15	10
<i>Diplomstudium & Lehramt</i>	3	1
<i>Keine Angabe zum Studium</i>	1	1

Wie aus der Übersicht hervorgeht, geben fast zwei Drittel an, ein Fachstudium absolviert zu haben, ein Fakt, der sich sowohl prägend auf die berufliche Sozialisation der Lehrenden auswirkt als auch in ihren Auffassungen und ihren Zugängen zum FLU Niederschlag findet. Dementsprechend werden grundlegendes literaturwissenschaftliches Wissen, verbunden mit bereichsspezifischem fachdidaktischem Wissen, als eine wesentliche Grundvoraussetzung für literarisches Arbeiten angesehen (siehe Kap. 6.4.1). Sollte beides in der Selbstwahrnehmung der Lehrenden nicht ausreichend vorhanden sein, tendieren die Befragten dazu, davon Abstand zu nehmen, was bezogen auf Südtirol de facto kein grundlegendes Problem darstellt, da es sich bei Literatur nur um einen optionalen Teil des fremdsprachlichen Unterrichts handelt.

Im Zuge der Interviewauswertung haben sich bezogen auf den professionellen Werdegang folgende Schwerpunkte herauskristallisiert, welche für den Forschungsgegenstand von Relevanz sind:

- Berufseinsteiger versus praxiserfahrene Lehrende verbunden mit dem Aspekt des dynamischen Wachsens im Laufe der Unterrichtstätigkeit
- der Wert berufsbegleitender Fort- und Weiterbildungsangebote
- Praxiserfahrung versus Theoriewissen

Die darin implizierte zeitlich-dynamische Dimension wird von einer Reihe von Befragten rückblickend auf ihre eigene Lehrbiografie öfters angesprochen. In diesem Zusammenhang erinnern sich mehrere Gesprächsteilnehmer daran, dass sie in ihren ersten Unterrichtsjahren vordringlich auf das Was und das Wie in ihrem Unterricht fixiert waren, und zwar mit starrem Blick auf *lesson plan* und methodische Abläufe, gemäß der Devise:

[M]an möchte unbedingt alles super machen, macht einen super *lesson plan*, steht dann vor der Klasse, macht alles und merkt, die Schüler steigen eigentlich nicht darauf ein. Aber man möchte das jetzt unbedingt so machen, weil man es einfach so geplant hat und sich viel zu viel in die

Wien. Unter den Befragten waren auch zwei *native speakers*, ein Schotte und ein Ire; eine weitere Lehrerin ist Ungarin und hat in Budapest studiert.

Folgende andere bzw. zusätzliche Qualifikationen wurden angeführt: Berufsbildungskurse zum Erlangen der Lehrbefähigung an Mittel- und Oberschulen für Personen mit Fachstudium (3); Promotionsstudium (3); Fachstudium für Übersetzer und Dolmetscherausbildung (2); CELTA (*Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages*) (2); Studium in *Applied Science* in Sydney (1); *TEFL Certificate*.

Idee *Das muss jetzt so sein* reinsteigert. [...] Für mich war das wirklich schwierig, dass man wirklich auf die Schüler / dass man einfach nicht immer denkt, das muss jetzt so sein. Denn ich glaub, das macht es sehr viel entspannter im Unterricht. Wenn man einfach merkt, okay, das funktioniert jetzt nicht, dann mache ich es halt etwas anders oder ich mache jetzt einfach einen anderen Ablauf. (I-SpGym\01.rtf: 72–72; vgl. auch I-Gym-mix\16.rtf: 52–53)

Diese Haltung in Kombination mit der starken Fokussierung auf Inhalte, Methoden und Abläufe führt dazu, dass zum einen ein großer Druck aufgebaut wird, was wiederum die Frustration steigert, sollten sich die Erwartungen nicht erfüllen; zum anderen besteht das Risiko, die Lernenden selbst, mit ihren Reaktionen und Bedürfnissen, aus den Blickfeld zu verlieren. Mit Blick auf die zeitlich-dynamische Entwicklung in ihrem Lehrerin-Sein reflektiert eine Befragte diese graduelle Verschiebung vom Was bzw. Wie hin zum Wem im Laufe ihrer Unterrichtstätigkeit:

[I]ch will jetzt nicht sagen, dass man als neuer Lehrer deswegen ein schlechter Lehrer ist, aber ich denke mir, ich habe ein bisschen das Gefühl, dass es MIR leichter fällt, mehrere Sachen nebeneinander zu machen. Also z. B. dieses Beobachten der Schüler, dazu war ich in den ersten Jahren nicht imstande, weil ich meine ganze Konzentration darauf verwenden musste, dass ich jetzt alles so gemacht kriege, wie ich das machen möchte. Nebenbei muss man ja noch reagieren, wie die Situation sich gerade ergibt. Da war viel mehr von meiner Aufmerksamkeit auf DAS fokussiert und jetzt, wo es relativ viel lockerer geht und ich weiß schon, wie ich das jetzt mache, und habe schon ein bisschen die Sicherheit, dass es dann auch so funktioniert, wie ich es im Kopf habe. Ich kann es einfach anders abschätzen. Und da habe ich eben viel mehr die Möglichkeit für die zwischenmenschliche Ebene. [...]

In den ersten Jahren ist man manchmal schon so ein bisschen auf einem Minenfeld. [...] Ich denke mir, ich bin effizienter und sicherer geworden. (I-FoS\13.rtf: 7–8)

Mehrere Vergleichsstudien zwischen Berufseinsteigern und praxiserfahrenen Lehrenden kommen zu einem ähnlichen Schluss (siehe dazu exemplarisch Borg 2003, S. 95 und 2015; Marsh et al. 2014, S. 82 sowie Appel 2000, S. 49). Demzufolge scheinen Letztere über prozedurales und implizites Wissen zu verfügen, welches Ersteren aufgrund mangelnder Praxiserfahrung und Routinen noch nicht im selben Maße zur Verfügung steht. Dadurch ist es für Berufseinsteiger auch wesentlich schwerer, den Unterricht von den Lernenden her zu denken sowie spontan und flexibel gegenstands-, situations- und kontextbezogen zu agieren und reagieren. So beispielweise unterstreicht Borg (2015, S. 47) die zentrale Bedeutung von Praxis- und Erfahrungswissen vor allem für das Gefühl von Selbstwirksamkeit (*self-efficacy*) auf Lehrerseite, indem er auf mehrere diesbezügliche Studien im Feld der Lehrerkognitionsforschung verweist:

The role of teachers' experience has also been highlighted in studies of teacher cognition. Classroom experience has been shown to have a powerful influence on teachers' practical knowledge and hence to shape teachers' actions. Comparisons of expert and novice teachers (though generally lacking a longitudinal dimension) have also highlighted differences in their cognitions; experienced teachers have more fully developed schemata of teaching on which to base their instructional decisions; they also possess vast amounts of knowledge about typical classrooms and students to the extent that they often know a lot about their students even before they meet them. Such expert knowledge is not available to inexperienced teachers. (vgl. auch ebd., S. 328 und Appel 2000, S. 14 und Marsh et al. 2014, S. 183)

Die Grundvoraussetzung, damit Erfahrungswissen aber auch fruchten kann, ist, so eine Interviewteilnehmerin, die Bereitschaft der Lehrenden, ihr eigenes Denken und Handeln reflexiv zu betrachten, selbstkritisch zu hinterfragen und eventuell auch zu ändern. Ansonsten ist Erfahrungswissen „einfach nur eine[r] bestimmte[n] Starrheit“ gleichzusetzen, gemäß der Devise: „So bin ich und das sehe ich so. Das wäre nicht die richtige Entwicklung“ – warnt eine Gesprächspartnerin (I-Gym-mix\27.rtf: 42–42).

In diesem Zusammenhang wird von mehreren Befragten der Begriff des *life-long-learning* ins Spiel gebracht und als wichtiges Element für gelingende und befriedigende Unterrichtsgestaltung ins Feld geführt (siehe z. B. I-FoS\33.rtf: 45–45). Prinzipiell geht es darum, so die Ansicht mehrerer Studienteilnehmer, ausgehend von berufsbiografischen Erfahrungen (eigene Lern- und Lehrbiografie), nach dem Prinzip des *learning by doing*, eigene Wege zu finden und dabei Kompetenzen und Routinen aufzubauen und zu entwickeln, um Lehr- und Lernprozesse gegenstands- und situationsbezogen zu denken und zu gestalten (vgl. I-FoS\33.rtf: 12–12; I-MS\03.rtf: 18–18; I-MS\32.rtf: 29–29). Dabei wird der kontinuierlichen berufsbegleitenden fachdidaktischen Fortbildung, u. a. auch im Bereich Literatur, besonderer Wert beigemessen (vgl. u. a. I-FoS\11.rtf: 10–10; I-FoS\09.rtf: 50–50; I-MS\03.rtf: 44–44; I-MS\21.rtf: 49–49). Insbesondere die Befragten mit Fach- bzw. Diplomstudium halten berufsbegleitende Fortbildung für sehr wichtig. In diesem Zusammenhang wird das reichhaltige fachdidaktische Fortbildungsangebot, organisiert von der Pädagogischen Abteilung des Deutschen Bildungsressorts in Südtirol, mehrfach lobend erwähnt (siehe z. B. I-Gym-mix\24.rtf: 38–38; I-FoS\11.rtf: 6–6 und 10–10). Die Fortbildungsveranstaltungen, welche auf dem Prinzip der Freiwilligkeit beruhen, werden generell als Ideenpool und Inspirationsquelle wahrgenommen, mit anderen Worten als Orte, wo man etwas Neues ausprobieren kann und „Ideen bekommt“, um dann mit Blick auf den eigenen schulischen Kontext herauszufiltern, „was ist für mich möglich“ (I-MS\03.rtf: 49–49).

Des Weiteren wird der fachliche Austausch mit Kolleginnen und Kollegen mehrfach angesprochen. Während einige Befragte diesen Aspekt positiv hervorheben, bemängeln andere, vor allem Berufseinsteiger, die mangelnde Kooperation in der schulischen Fachschaft und wünschen sich auch mehr Austausch von Materialien, wie beispielweise nachfolgende Interviewteilnehmerin:

Also da würde ich mir vor allem in Bezug auf den Literaturunterricht mehr Zusammenarbeit wünschen. Vor allem weil es viel zu lange dauert, solche Einheiten zu planen, wäre es viel sinnvoller, wenn man sich mal zusammensetzt und das gemeinsam macht oder sich Materialien mehr austauscht, wenn man etwas Gutes vorbereitet hat. (I-Gym-mix\54.rtf: 50–50; I-Gym-mix\58.rtf: 15–15 und FB\49: 8–8)

Insgesamt spielen aus Sicht der Lehrenden kontext- und situationsbezogenes Erfahrungswissen im Vergleich zu abstrakt theoretischem Wissen eine gewichtigere

Rolle, denn, wie eine weitere Lehrerin aus der Mittelschule mit Blick auf literarische Texte betont:

Ganz viel sind dann einfach auch Erfahrungswerte: ausprobieren, was kommt gut an, und sich merken fürs nächste Mal: Wo hat es denn gehapert? Wo war der große Stolperstein für die Schüler? Woran hat es gelegen, dass dieser Text vielleicht nicht so gut angekommen ist und der andere Text vielleicht besser? (I-MS\21.rtf: 47–47)

In der Tat geht es aus unterrichtspraktischer Lehrersicht darum, erworbenes Wissen (Studium, Fortbildung, kollegialer Austausch u. a. m.) herunterzubrechen und zu transformieren, und zwar mit Blick auf den eigenen Handlungskontext, den Unterrichtsgegenstand, die Lernenden sowie in Einklang mit der eigenen Lehrerpersönlichkeit und Lehrphilosophie.

Während die Befragten mit Fachstudium grundsätzlich davon ausgehen, dass sie literaturwissenschaftliches Wissen, das sie sich im Studium angeeignet haben, sorgfältig auswählen und für die jeweilige Lerngruppe herunterbrechen müssen, beklagen einige Befragte mit Lehramtsstudium Defizite im Bereich der Literaturdidaktik, denn diese sei im Studium, wenn überhaupt, vor allem auf die Oberschule ausgerichtet gewesen:

Vielleicht war die Fachdidaktik dann, die wir an der Uni gemacht haben, schon eher für die Oberschule, muss ich jetzt schon sagen. [...] Aber vor allem haben wir ja literarische Texte auch behandelt in der Fachdidaktik. Das konnte ich jetzt in diesem Sinne in der Mittelschule nicht so umsetzen. Da braucht es eben andere Zugänge. (I-MS\46rtf: 64–64)

Rückblickend auf ihre universitäre Ausbildung im Rahmen des Lehramtsstudiums erklären zwei junge Englischlehrer*innen in ihren ersten Unterrichtsjahren, dass sie sich zwar aus literaturwissenschaftlicher Sicht gut vorbereitet fühlen, jedoch sei „LiteraturUNTERRICHT in Österreich kein großes Thema“ (I-SpGym\02.rtf: 73–73; I-SpGym\06.rtf: 54–54). So beispielweise bestätigt einer der zwei Befragten, „ein fundiertes Hintergrundwissen über Literaturgeschichte“ vermittelt bekommen zu haben, merkt aber in diesem Zusammenhang kritisch an, dass es zu keiner wirklichen Verzahnung zwischen Literaturwissenschaft und unterrichtspraktischer Aufbereitung im Bereich der Fachdidaktik kam bzw. dass dies seiner Meinung nach auch gar nicht intendiert war:

Also in Hinblick auf Literaturunterricht war der Fokus sehr stark auf den Wissenserwerb und auf den Inhalt gelegt und sehr wenig wurde uns an Rüstzeug mitgegeben, im Sinne von methodischer Aufarbeitung, d. h. die Methodik dahinter, die muss man sich mehr oder weniger selbst erarbeiten [...], wie man so etwas in die Klasse bringt, wie man das dann wirklich den Schülern vorlegt, dass das aufgehen kann – ja, der Versuch, der wurde auch, glaube ich, gar nicht unternommen. Das war nicht im Fokus. (I-SpGym\06.rtf: 54–54)

Auf die spezifische Frage nach dem fachdidaktischen Seminarangebot im Bereich Arbeit mit literarischen Texten erläutert obiger Interviewteilnehmer, dass das Angebot „recht karg“ war und spezifiziert:

Da musste man wirklich danach suchen. Es gab zwar Seminare, wie man jetzt mit Gedichten in der Klasse arbeitet oder wie man mit bestimmten Texttypen arbeitet, allerdings sehr vereinzelt

und recht komprimiert das Ganze, auf die zweite Studienphase und dann wirklich limitiert und dann einzelne Seminare. (I-SpGym\06.rtf: 56–56; vgl. auch I-SpGym\02.rtf: 73–73)

Ausgehend von obiger Kritik formuliert er folgende Anregung für eine bessere Verzahnung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik:

Die Professoren, die die Vorlesungen, die inhaltszentrierten Vorlesungen, halten, sollten direkt in Kontakt treten oder stehen mit denjenigen Professoren, Personen, die die Fachdidaktik dazu aufarbeiten. Das wäre meine Idee. Beziehungsweise, wenn es möglich wäre, dass ein und dieselbe Person das macht. Das wäre noch einmal schöner. (I-SpGym\06.rtf: 59–59; vgl. auch I-SpGym\25.rtf: 33–33)

Generell plädiert obiger Gesprächsteilnehmer stellvertretend auch für andere für ein Mehr an Fachdidaktik im Sinne einer „anwenderorientierten Pädagogik“, wobei die strikte Trennung von inhaltsfokussierten Vorlesungen und pädagogisch-fachdidaktischem Bereich aufgelöst werden sollte. Als Student habe er eine wirkliche Kooperation zwischen diesen Bereichen vermisst, so sein Hauptkritikpunkt am derzeitigen System der Lehrerbildung in Österreich (vgl. SpGym\06.rtf: 58–58). Eine weitere junge Englischlehrerin stellt mit Blick auf das derzeitige Lehramtsstudium fest, dass aktuell „[i]mmer mehr auf die *skills* eingegangen [wird], wahrscheinlich schon auch wegen der Rahmenrichtlinien“. Andererseits werden andere Bereiche, beispielsweise „wie man jetzt Grammatik unterrichtet oder eben wie man auch die ganze Literatur, die man jetzt gelernt hat, einbaut“, vernachlässigt bzw. ausgeklammert (I-FoS\52.rtf: 43–43).

Während einige Befragte bemängeln, dass die Fachdidaktik in der universitären Lehrerbildung Literatur stiefmütterlich behandelt und oftmals in den optionalen Bereich ausgelagert wird, befürworten wiederum andere, die weniger Bezug zur Literatur haben und dem FLU eher kritisch gegenüberstehen, diese Tendenz (I-FoS\14.rtf: 32–32 und I-FoS\13.rtf: 12–12). Interessanterweise sprechen zwei berufserfahrene Lehrerinnen, welche an der Schnittstelle zwischen Universität und Schule Lehramtsstudierende auf die Unterrichtspraktika im Rahmen des Studiums vorbereiten und dabei auch begleiten, ein ähnlich gelagertes Spannungsfeld an, wenn auch aus einem etwas anders gelagerten Blickwinkel. Mit Blick auf die Ausbildung der Lehramtsstudierenden konstatiert eine stellvertretend für beide:

Was die Trickkiste angeht, sind die Fremdsprachenlehrer relativ gut ausgebildet. Sie erfahren in ihren fachdidaktischen Modulen eine große Methodenvielfalt und nehmen da schon relativ viel mit. [...] Was ich eher vermisse, ist das vertiefte Fachwissen. Sie machen sehr viel einzelne Dinge. Und ich glaube, dass sie auch sprachlich sehr fit sind. Was ihnen manchmal fehlt, ist so das große Ganze, der Überblick und, wie soll ich sagen, die Vielfalt des Ganzen. Weil als Englischlehrer, denke ich, musst du wirklich schon vom Landeskundlichen bis zum Literarischen so einen Bogen spannen können, da musst du schon so irgendwie Zugriff haben zu allem. Und das vermisse ich so ein bisschen. **Mir kommt vor, sie sind sehr technisch unterwegs, weniger kulturell.** (I-Gym-mix\22.rtf: 26–26; meine Hervorhebung; siehe auch I-SpGym\38.rtf: 38–38)

Von Relevanz für die vorliegende Studie ist auch die Wahrnehmung obiger Interviewteilnehmerin, dass die Lehramtsstudienabgänger sprachlich sehr fit und insgesamt methodisch und fachdidaktisch sehr gut ausgebildet sind. Andererseits scheinen ihnen aber fundierte und gleichzeitig überblickmäßige Kenntnisse im literarischen und kulturellen/interkulturellen Bereich des fremdsprachlichen Englischunterrichts zu fehlen, verbunden mit dem nötigen fachdidaktischen Handwerkszeug. Diese Sachlage birgt nach Ansicht der Befragten das Risiko in sich, dass vor allem mit Blick auf den literarisch-kulturellen Bereich „die Leute zu wenig Handwerkszeug haben, um sich dem Unterricht zu stellen und mit Inhalten in die Klasse kommen, die also wirklich nicht heruntergebrochen sind auf die Bedürfnisse und Möglichkeiten der Schüler“ (I-Gym-mix\22.rtf: 27–27).

All diese Rückmeldungen bekräftigen den Eindruck, dass die literarisch-kulturelle Bildung in der fachdidaktischen universitären Ausbildung, verglichen mit anderen Feldern des fremdsprachlichen Unterrichts, eine marginale Rolle einnimmt und oftmals in den optionalen Bereich ausgelagert wird. Auch hier stellt sich, ähnlich wie im fremdsprachlichen Unterricht, die Frage, welche Rolle und welchen Stellenwert, wenn überhaupt, Literatur in der Lehrerausbildung zugewiesen werden sollte. Genau diese Problematik und dieses Spannungsfeld werden von der obigen Befragten in nachfolgender Stellungnahme gegen Ende des Interviews nochmals aufgegriffen und rückblickend auf ihren eigenen professionellen Werdegang reflektiert:

Mir kommt vor, sie [die Lehramtsstudierenden] sind sehr technisch unterwegs, weniger kulturell. Aber das ist vielleicht jetzt in meinem Alter ein Schwerpunkt geworden. Vielleicht hätte ich vor 30 Jahren anders gedacht. Ähm, vor 30 Jahren wären mir vielleicht gediegene sprachliche Kenntnisse, also ein Sich-gutes-Auskennen in der Fremdsprache, wichtiger gewesen – ich weiß nicht. Es ist auch wichtig. Da muss man Experte sein. Du musst die Sprache selbst gut können und du musst einen Einblick in die Sprache haben, wie sie funktioniert, was ihre Eigenheiten sind usw. Das musst du schon haben. Aber ich glaube auch, dass grad im Moment so die Ausbildung das Kulturelle und Landeskundliche ein bisschen vernachlässigt. (I-Gym-mix\22.rtf: 26–26)

Natürlich handelt es sich hier um Einzelstimmen, nichtsdestoweniger rücken sie Spannungsfelder, bezogen auch auf Ausrichtung und Schwerpunktsetzung in der Lehrerausbildung, ins Blickfeld und sprechen Aspekte an, die auf Ebene der Ausarbeitung und Überarbeitung curricularer Rahmenvorgaben von Relevanz sind und mitbedacht werden sollten. Auf den Punkt gebracht, bleibt die Gretchenfrage und die damit einhergehende Diskussion auf unterschiedlichen Ebenen (Praxis, Theorie, Bildungspolitik) offen, welcher Stellenwert, welche Rolle und Funktion den unterschiedlichen Teilbereichen des fremdsprachlichen Unterrichts im Rahmen eines organischen Gesamtkonzept zugeschrieben werden kann und welche Implikationen sich daraus einerseits für die zukünftige Lehrerausbildung und die weiterführende Entwicklung curricularer Rahmenvorgaben ableiten lassen.

In diesem Sinne möchte ich dieses Kapitel mit einem Denkanstoß, ausgehend von einem Zitat von Klippel und Doff (2015, S. 34), abschließen, in welchem sie die Frage reflektieren: *Welche Ziele verfolgt der Englischunterricht?*

Die Frage ist leicht zu beantworten, so scheint es: Das Kernziel besteht darin, dass die Schülerinnen und Schüler Englisch lernen und nach einigen Jahren eine möglichst **hohe Sprachbeherrschung** erreichen. Dieses Ziel verfolgen alle Schularten.

Ganz so einfach ist es jedoch nicht, denn Englischunterricht ist mehr als bloßes Sprachtraining; er dient ebenfalls der Wissensvermittlung über die englische Sprache und ihren Gebrauch. Immer geht es des Weiteren auch um interkulturelles Lernen, das heißt um den Erwerb kulturellen Wissens und interkultureller Sensibilität, also darum, sich der fremden und auch der eigenen kulturellen Prägung bewusst zu werden. Zudem strebt der Englischunterricht an weiterführenden Schulen auch Kompetenzen und Einstellungen im Hinblick auf Literatur und Medien an. Schließlich trägt er als Unterricht in der ersten Fremdsprache Verantwortung dafür, die Motivation zum Fremdsprachenlernen sowie geeignete Lernstrategien aufzubauen; es sind also auch affektive und methodische Ziele zu verfolgen. Schließlich ist das Fach Englisch Teil eines Kanons von Schulfächern und trägt wie andere Fächer zu allgemeinen kognitiven, pädagogischen, sozialen, affektiven und emanzipatorischen Zielen von Schule bei [...]. (ebd.; Hervorhebung im Original)

Friederike Klippel und Sabine Doff geben einen Vorgeschmack – in ihrer Antwort auf eine an der Oberfläche simplen Frage – auf die Schwierigkeit einer genauen Bestimmung der Lehr- und Lernziele des fremdsprachlichen Englischunterrichts und unterstreichen die Komplexität und Vielschichtigkeit fremdsprachlichen Lehrens und Lernens, welche sich auch im fach- und literaturdidaktischen Diskurs sowie auch in den Rückmeldungen und Kommentaren der Lehrenden widerspiegeln. Demzufolge können FLU und die Lehrer-sicht- und Erfahrungsweisen diesbezüglich nicht losgelöst von diesem komplexen, vielschichtigen Netzwerk an Auffassungen und Ansprüchen gesehen und analysiert werden, welches als konzeptueller Hintergrund einen der erweiterten kontextuellen Einflussfaktoren darstellt, die auf das Denken und Entscheiden der Lehrenden miteinwirken.

Während in diesem Abschnitt der Fokus auf den lehrerbezogenen berufsbiografisch geprägten Einflussfaktoren lag, wendet sich der nächste den externen Einflussfaktoren zu, mit Fokus auf den schulischen Handlungskontext. Der erweiterte bildungspolitische Rahmen mit den verbindlichen curricularen Vorgaben wurde bereits als Subtext und bildungspolitische Hintergrundfolie für die gesamte Studie in Kap. 3.1 ff eingeführt.

7.2 Externe Einflussfaktoren: enger und erweiterter schulischer Handlungskontext

Lehr- und Lernprozesse finden nicht in einem luftleeren Raum statt und können deshalb nicht losgelöst von ihrem spezifischen Handlungskontext gedacht werden. Mittlerweile hat sich in der Lehrerkognitionsforschung die Auffassung etabliert, dass Lehrerwissen und berufs- und fachbezogene Überzeugungen aus einer doppelten Perspektive betrachtet werden müssen: a) als persönlich erlebt und biografisch erworben und b) als kollektiv und sozial determiniert, im Sinne einer gemeinsamen Erfahrung (siehe Kap. 2.3.2 ff). Joachim Appel (2000) bringt das wechselseitige Zusammenspiel beider Komponenten in folgender kurzen und prägnanten Aussage auf den Punkt:

LehrerInnen mögen die Unterrichtssituation auf unterschiedliche Weise verarbeiten und aufgrund ihres ‚biografischen Gepäcks‘ auch unterschiedlich konzipieren. All dies findet jedoch gegenüber einer institutional gegebenen Situation statt, die diese Verarbeitung und Gestaltung in all ihren individuellen Variationen maßgeblich prägt. (ebd., S. 17–18)

Bezogen auf den konkreten Handlungskontext der Lehrertätigkeit gilt es hierbei zwischen zwei Ebenen zu unterscheiden:

- a) Unterricht im engeren Sinne (klassen- und schülerbezogene Faktoren)
- b) erweiterter Kontext jenseits des Klassenzimmers (in diesem Abschnitt bezogen auf Schulstufe und Ausrichtung der Schule im Bereich der Oberschulen)

Zur Erinnerung möchte ich vorab nochmals die Zusammensetzung der Fallauswahl für Fragebogen und Interviewstudie ins Gedächtnis rufen, und zwar was die Verteilung der Befragten auf die zwei Schulstufen (Mittel- und Oberschule) und Vertretung der unterschiedlichen Ausrichtungen an den Oberschulen betrifft:

- Insgesamt **60 Englischlehrende** (51 Englischlehrerinnen und 9 Englischlehrer) haben den **Fragebogen** beantwortet: 13 aus der Mittelschule, 45 aus verschiedenen Oberschulen, 2 unterrichten gleichzeitig an Mittel- und Oberschule.
- Knapp zwei Drittel, **39** von insgesamt 60 **Englischlehrenden** (31 Lehrerinnen und 8 Lehrer) haben im Fragebogen die Bereitschaft für ein **vertiefendes Interview** erklärt.

Für eine Übersicht der an der Studie teilnehmenden Englischlehrenden aufgeschlüsselt nach Ausrichtungen der Oberschule (9.–13. Klasse) in Fragebogen und Interviewstudie siehe Übersicht in Kap. 3.2, S. 57–58 und Anhang 5.

7.2.1 Unterricht im engeren Sinn (klassen-/schülerbezogene Faktoren)

Die fallübergreifende thematische Diskussion der Lehrersicht- und Erfahrungsweisen hinsichtlich von FLU hat gezeigt, dass für die Lehrenden die spezifische Lerngruppe bzw. Klasse den zentralen Bezugspunkt für ihr unterrichtendes Denken, Entscheiden und Handeln bildet. Betrachtet man Literaturunterricht als personenorientierte Tätigkeit mit den Lehrenden und Lernenden als Hauptakteuren und der Klasse als didaktischem Handlungsraum, fällt dem Beziehungsaspekt eine große Bedeutung zu. In diesem Zusammenhang sind mit Blick auf die Aussagen und Rückmeldungen der befragten Englischlehrenden folgende Aspekte von besonderer Relevanz:

- Literaturunterricht als personenorientierte Tätigkeit in einem multifaktoriellen Raum
- Die Wahrnehmung der Klasse sowohl als Ganzes als auch in ihrer Heterogenität

Aus der Analyse beider Datenstränge (FB und I) geht hervor, dass aus Lehrerperspektive die Schülerreaktionen einen zentralen Indikator für gelungenen bzw. nicht gelungenen Literaturunterricht darstellen. Eine Strategie, um mit dem Unsicherheitsfaktor Schülerreaktionen umzugehen, ist nach Auffassung der Befragten, FLU von der Warte der Schülerinnen und Schülern her zu denken (vgl. exemplarisch I-Gym-mix\16.rtf: 44–44) – ein Aspekt, der bereits ausführlich in Zusammenhang mit den Zugängen zu FLU, Textauswahl und Methoden der Aufbereitung in Kap. 6.2 und 6.3 einschließlich Unterkapitel erörtert wurde. Diese Herangehensweise setzt voraus, dass die Lehrenden eine klare Vorstellung haben bzw. sich ein Bild machen können, welche die Einstellungen, Kompetenzen und Kenntnisse der jeweiligen Lerngruppe bezogen auf den spezifischen Unterrichtsgegenstand (hier Literatur) sind. Folglich kommt man in diesem Zusammenhang nicht umhin, auch folgenden zwei Fragen nachzugehen:

- a) Wie nehmen die Lehrenden selbst das Interesse ihrer Schülerinnen und Schüler an Literatur wahr bzw. wie schätzen sie es ein?
- b) Welche Einstellungen, Kompetenzen und Kenntnisse auf Schülerseite sind aus Lehrersicht wichtig, damit fremdsprachlicher Literaturunterricht gelingen kann?

Diese subjektiven Einschätzungen und Wahrnehmung dienen den Lehrenden selbst als Filter und Bezugsfolie in der Interaktion mit der jeweiligen Lerngruppe. Als solche beeinflussen sie maßgeblich ihr gegenstandsbezogenes unterrichtendes Denken, Entscheiden und (deklariertes) Handeln im Zusammenspiel mit einer spezifischen Lerngruppe.

Aus diesem Grunde wurden bereits im Einstiegsfragebogen zwei Fragestellungen (FB II/4 und FB II/5) diesbezüglich eingebaut. Diese werden in den nächsten beiden Abschnitten erörtert und mit den Erkenntnissen aus der Interviewstudie integriert. Danach werde ich in einem zweiten Schritt auf Heterogenität in ihren unterschiedlichen Ausprägungen

(Interessen, Einstellungen, Fähigkeiten und Kompetenzen) eingehen, ein Aspekt, der jeder Klasse innewohnt und die Lehrenden selbst vor eine Reihe von Herausforderungen stellt, wenn es darum geht, der Klasse als Gesamtes und zugleich den einzelnen Lernern gerecht zu werden.

7.2.1.1 Literaturbezogene Schülereinstellungen, Kompetenzen und Kenntnisse

In Kapitel 7.1.1 wurden die Lehrerauffassung und -überzeugungen betreffend Lesen und Literaturunterricht als tief verortet in den Erfahrungen und Erinnerungen der Lehrenden erörtert. Selbiges gilt auch für die Schülereinstellungen und die damit einhergehenden Überzeugungen, denn auch sie haben ihren Ursprung sowohl in persönlichen Erlebnissen und Erfahrungen als auch in Vorerfahrungen mit Literatur im Englischunterricht und/oder in anderen Fächern, wie eine Befragte in ihrer Fragebogenrückmeldung zusammenfassend auf den Punkt bringt:

Sie übertragen ihre ‚trockenen‘ Erfahrungen mit dem Literaturunterricht in anderen Fächern; ‚enge‘ Vorstellungen von Literatur, beschränkt auf Literaturgeschichte und mühsame Lektüren; Lesen ist ‚uncool‘, obwohl sie z. B. im Internet ständig lesen. (FB\22: 7–7; vgl. auch I-Gym-mix\16.rtf: 33–33; I-Gym-mix\24.rtf: 25–25)

Dieser Aspekt der personenbezogenen Erfahrungen stellt für die befragten Englischlehrenden einen wichtigen Varianzfaktor dar, den es im FLU miteinzubeziehen gilt, will man in den Schülerinnen und Schülern Interesse und Motivation für Literatur wecken und erhalten.

Bereits im Einstiegsfragebogen wurden die Südtiroler Englischlehrenden eingeladen, das Interesse ihrer Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Arbeit mit literarischen Texten einzuschätzen, und zwar ausgehend von der doppelten Fragestellung (FB II/4):

- a) *Denken Sie an Ihre Schülerinnen und Schüler im aktuellen Schuljahr. Wie schätzen Sie ihr Interesse an literarischen Texten ein?*
- b) *Was sind nach Ihrer Meinung die Gründe für geringes bzw. fehlendes Interesse?*

Bezogen auf die einleitende Fragestellung ergibt sich folgender erster Überblick:

Tabelle 19: Schülerinteresse an literarischen Texten (Lehrereinschätzung)

	Insgesamt N = 60	Mittelschule (MS) N = (13+2) ¹⁰¹	Oberschule (OS) N = (45+2)
Sehr hoch	3	0	3
Hoch	24	4	20
Es geht so	31	9	22
Gering	12	3	9
Absolut kein Interesse	2	0	2

Grundsätzlich pendeln die Lehrereinschätzungen bei dieser Fragestellung zwischen „es geht so“ und „hoch“ hin und her. Einige Befragte haben mehrere Optionen angekreuzt, obwohl in der Fragestellung nicht vorgesehen. Dies kann einerseits als Hinweis für eine zu allgemeine Fragestellung interpretiert werden, andererseits spiegelt sich in den Mehrfachantworten auch die Realität des Klassenzimmers und des Unterrichts wider, welche von Heterogenität und Komplexität geprägt ist. Die Tatsache, dass Lehrende Unterricht nicht als abstrakt, sondern als situativ eingebettet in einen konkreten Handlungsraum (Klasse/Schule) und in direkter Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern erfahren und auch dementsprechend beurteilen, unterstreicht die Faktorenkomplexion unterrichtenden Handelns und Erfahrens (Königs 2010, S. 78).¹⁰² Dies führt zu teils überlappenden bzw. auch konträren, sich widersprechenden Sichtweisen, wie schon die bisherige Diskussion der Lehrersicht- und Erfahrungsweisen gezeigt hat.

Von besonderem Interesse für die vorliegende Studie sind die Gründe, auf welche die befragten Englischlehrenden geringes bzw. fehlendes Interesse auf Schülerseite zurückführen.

Nach Häufigkeit geordnet und aufgeschlüsselt nach Schulstufe (MS und OS) und Schultypen der Oberschule ergibt sich folgender Überblick, wobei in den Stellungnahmen oftmals mehrere Aspekte in unterschiedlichen Kombinationen auftauchen:

¹⁰¹ Zwei Befragte unterrichten sowohl in der Mittel- als Oberschule und haben für diesen Bereich eine Rückmeldung für beide Schulstufen geben. Deshalb werden sie doppelt angeführt.

¹⁰² Vgl. in diesem Zusammenhang auch die Ausführungen von Michael Legutke (2016, S. 95), in denen er darauf hinweist, dass Lehrende prinzipiell in dynamischen Praxissituationen agieren müssen, welche von „Unsicherheit, Einzigartigkeit, Instabilität und Wertekonflikten“ und somit widersprüchlichen Anforderungen geprägt sind (vgl. auch Scharf 2014, S. 41).

Tabelle 20: Gründe für fehlendes Interesse auf Schülerseite (Lehrereinschätzung)

Gründe für geringes, fehlendes Interesse	Total (60)	MS (13+2)	OS (45+2)	SpGym (9)	Gym-mix (24)	FoS (14)
1. Fehlender Bezug zum Lesen/zur Literatur	17	3	14	3	5	6
2. Überforderung (sprachlich/textanalytisch)	16	8	8	3	3	2
3. Zeitgeist	14	4	10	1	4	5
4. Ausrichtung/Schwerpunkt der Schule	10	/	10	0	4	6
5. Vorstellung von Literatur/vom Lesen (Schule → Arbeit)	9	2	7	1	5	1
6. Andere Prioritäten/Interessen (privat/schulisch)	6	2	4	1	2	1
7. Fehlender Lebensweltbezug/Aktualität	6	/	6	3	2	1
8. Unterricht/Lehrer/in	5	/	5	1	2	2
9. Vorerfahrung aus anderen Fächern (inhaltliche Fokussierung)	5	/	5	1	2	2
10. Desinteresse am Fach oder an Schule insgesamt	2	/	2	0	2	/
11. Fehlendes Welt- bzw. Allgemeinwissen	1	/	1	1	/	/

Die Lehrererkklärungen für das mangelnde bzw. fehlende Interesse an literarischen Inhalten auf Schülerseite lassen sich grob in drei teilweise überlappende Gruppen einteilen, die sich auch in den Interviewrückmeldungen wiederfinden:

- a) *Schülerbezogene Faktoren*: fehlender Bezug zum Lesen/zur Literatur, Einstellungen und Überzeugungen sowie Kenntnisse und Kompetenzen, Vorerfahrungen aus anderen Fächern (siehe Punkte 1, 2, 3, 4, 5, 9, 10, 11)
- b) *Schulstrukturelle Faktoren*: Ausrichtung und Schwerpunktsetzung der Schule und damit verbundene Schulwahl (siehe Punkte 4, 6)
- c) *Gegenstandsbezogenen Faktoren*: Literatur als Inhalt, Text- und Themenauswahl sowie Unterrichtsgestaltung durch die Lehrenden (siehe Punkte 2, 7, 8)

Während in der vorherigen Fragestellung der Fokus auf dem Schülerinteresse hinsichtlich des Lesens und der Literatur liegt, geht es in der nächsten Fragestellung (FB II/5) darum zu erkunden, welche Schülereinstellungen, Kompetenzen und Kenntnisse aus Lehrersicht für ein gelingendes Arbeiten mit literarischen Texten im Unterricht grundlegend und wichtig sind.

Nach Häufigkeit geordnet und aufgeschlüsselt nach Schulstufe (MS und OS) und Schul-typen der Oberschule ergibt sich folgender Überblick:

Tabelle 21: Schülerbezogene Kenntnisse, Kompetenzen, Einstellungen

Schülerbezogene Kenntnisse, Kompetenzen, Einstellungen	Total (60)	MS (13+2)	OS (45+2)	SpGym (9)	Gym-mix (24)	FoS (14)
1. Einstellung/Haltung (auch Ein-satzbereitschaft)	57	12	45	13	21	11
2. Sprach- und Textkompetenz	43	12	31	7	13	11
3. Allgemeinwissen – Weltwissen	3	/	3	1	1	1
4. Literarische Kenntnisse, Fertig-keiten aus anderen Fächern	1	/	1	/	1	/
5. Kein Kommentar	5	2	3	/	3	/

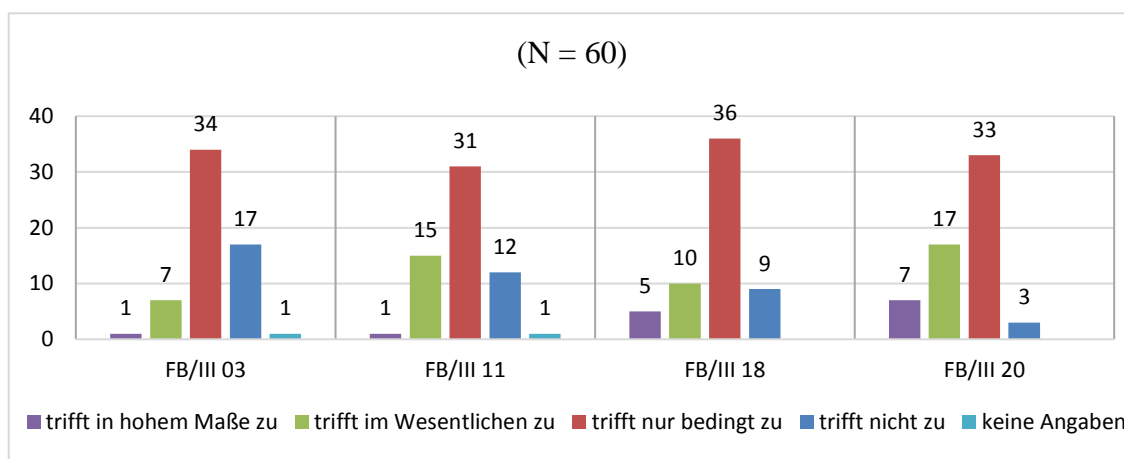
Augenfällig ist, dass sowohl die obige Übersicht als auch die vorherige (geringes bzw. fehlendes Schülerinteresse an Literatur) genau dieselben Aspekte nach Häufigkeit der Nennungen an oberster Stelle reihen. Beide Übersichten verweisen darauf, dass nach An-sicht der befragten Englischlehrenden Einstellungen und Haltungen betreffend Lesen und Literatur sowie Sprach- und Textkompetenz zu den zentralen Faktoren für gelingenden Literaturunterricht zählen – eine erste Hypothese, die im Zuge der Interviewauswertung bestätigt wurde.

Zusätzlich zu den bereits diskutierten offenen Fragestellungen sind Schülerkompetenzen und Einstellungen bezogen auf FLU auch Gegenstand von vier Likert-Skala-Items (FB III/3, 11, 18, 20 – siehe Anhang 1).

Konkret geht es dabei um folgende Aussagen.

FB/III 03: Schülern fehlt das nötige Hintergrundwissen (Weltwissen), um literarische Texte zu verste-hen.
FB/III 11: Schüler finden literarische Text zu schwierig, da ihnen die nötigen sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten fehlen.
FB/III 18: Schüler bevorzugen Sachtexte, weil sie leichter verständlich erscheinen als literarische Texte.
FB/III 20: Schüler bevorzugen Sachtexte, weil sie ihnen nützlicher/realitätsnaher erscheinen.

Die Lehrer rückmeldungen dazu werden anhand einer Grafik auf der nächsten Seite veran-schalicht.

Tabelle 22: Schülerkompetenzen und Einstellungen (Likert-Skala-Items/FB)

Wiederum zeigt sich, in Analogie zu den unterschiedlichen Lehrercommentaren (FB und I), dass fehlendes Hintergrundwissen nicht wirklich als Problem wahrgenommen wird und somit nicht vorab als unerlässliche Voraussetzung für gelingenden Literaturunterricht angesehen wird.

Die Aussage 18 (*Schüler bevorzugen Sachtexte, weil sie leichter verständlich erscheinen als literarische Texte*) und Aussage 20 (*Schüler bevorzugen Sachtexte, weil sie ihnen nützlicher/realitätsnaher erscheinen*) haben die Schülereinstellung zu Sachtexten im Vergleich mit literarisch-fiktiven Texten zum Thema. Die Daten lassen den Schluss zu, dass Schülerinnen und Schüler – nach Lehrereinschätzung – literarische Texte nicht vorab als zu schwierig, weniger nützlich bzw. realitätsferner als Sachtexte einstufen. Eine angemessene auf die Lerngruppe abgestimmte Textauswahl und methodische Umsetzung werden als ausschlaggebend angesehen. Dies bedingt auf Lehrerseite die Bereitschaft, sich bis zu einem bestimmten Punkt „auch auf die Klasse einzustellen“ (I-SpGym\01.rtf: 28–28; vgl. auch I-SpGym\01.rtf: 30–30) und den Unterricht von der Lerngruppe her zu denken, denn, wie die Interviewpartnerin in ihren Ausführungen mit explizitem Verweis auf ihre Erfahrung, fortfährt:

Ich habe gemerkt, normalerweise findet **man** immer einen Zugang. Es gibt so viele Möglichkeiten, dass **man** fast immer etwas findet, was den Schülern gefällt. Aber die Herausforderung ist, das Interesse zu wecken. Also das ist ganz, ganz wichtig. (I-SpGym\01.rtf: 30–30; meine Hervorhebung)

Bemerkenswert auf sprachlich-diskursiver Ebene ist, dass die Befragte zwar ihre Stellungnahme mit dem Personalpronomen „ich“ einleitet und somit explizit auf ihre Praxiserfahrung und ihr Handlungswissen verweist, sich dann aber sofort mit der Verwendung von „man“ auf eine allgemeinere Ebene begibt und dadurch ihrer persönlichen Überzeugung eine überindividuelle Gültigkeit verleiht. Im Vergleich dazu spielen Aspekte wie Nützlichkeit und thematische Einbindung je nach schulspezifischem Kontext eine unterschiedliche Rolle und fallen in berufsbildenden Fachoberschulen mehr ins Gewicht (I-FoS\42.rtf: 26–27) als beispielsweise an einem Sprachgymnasium. Für eine

vertiefte Diskussion dieser Aspekte siehe Kap. 6.2 und 6.3 einschließlich Unterkapitel, welche sich mit den Zugängen zum Literaturunterricht, Textauswahl und Methoden der Vermittlung befassen.

Wie bereits mehrfach erwähnt, spielen nach Auffassung der befragten Lehrenden spezifische literarische Kenntnisse sowie Allgemein- bzw. Weltwissen im Vergleich zur motivational-affektiven Komponente, gepaart mit ausreichender sprachlich-kognitiver Kompetenz, eine eher untergeordnete Rolle. Defizite im ersteren Bereich werden in der Regel nicht wirklich als Hindernis für gelingenden FLU betrachtet, unter der Voraussetzung, dass „Offenheit, Begeisterungsfähigkeit [und die] Bereitschaft [vorhanden sind], sich auf neue Sichtweisen einzulassen und die Perspektive Anders-Denkender einzunehmen“ (FB\20: 10–10; vgl. auch I-MS\03.rtf: 34–35; I-Gym-mix\28.rtf: 33–33, I-SpGym\05.rtf: 35–35). Zudem bedarf es auf Schülerseite eines langen Atems, verbunden mit Geduld und Ausdauer, um „sich auch selbst mit einem Text auseinanderzusetzen“ (I-MS\21.rtf: 36–36).

All diese Aspekte gelten sowohl für die Mittel- als auch für die Oberschule, wobei in den Rückmeldungen der Oberschullehrer (9.–13. Klasse) zudem kritisches, vernetztes Denken und die Fähigkeit, Zusammenhänge zu erkennen, an Bedeutung gewinnen. Bezogen auf Textkompetenz geht es auch an der Oberschule nicht vordringlich um Fertigkeiten und Kompetenzen, sondern vor allem um die Bereitschaft, „sich auf Texte einzulassen, genauso wie die Bereitschaft, Strategien zu erwerben, Texte [eigenständig] zu erschließen“ (FB\05: 10 - 10). Auch hier werden eine „Portion Neugierde und Interesse für andere Kulturen und Lebensweisen“ (FB\05: 10–10) und eine gewisse „Lust an der Sprache“ als unabdingbar angesehen (FB\22: 11–11).

Vor allem bei komplexeren Texten kann es von Nutzen sein, wenn Lehrende und Lernende auf „Erfahrung im Umgang mit literarischen Texten aus anderen Fächern“ zurückgreifen können (FB\37: 10–10). Damit wird, ähnlich wie in mehreren Interviews, auf die fächerübergreifende Zuständigkeit bei der Vermittlung literarischer Kompetenzen verwiesen, vor allem wenn es darum geht, die Schülerinnen und Schüler mit dem nötigen methodischen und strategischen Rüstzeug auszustatten, damit sie literarische Texte auch bezogen auf die unterschiedlichen Darstellungsformen textanalytisch bearbeiten und analysieren können (vgl. exemplarisch I-SpGym\38.rtf: 20–20; I-Gym-mix\24.rtf: 21–21). In diesem Zusammenhang ist aus fremdsprachlicher Perspektive „ein kleines wesentliches Glossar“ formaler Elemente völlig ausreichend, so die geteilte Auffassung der Mehrzahl der Befragten. Wichtig ist, dass die Schülerinnen und Schüler damit umgehen können und dass es ihnen hilft zu beschreiben, was sie im Zuge der Lektüre wahrnehmen und „was Dichter verwenden, um Sinn zu vertiefen oder zu verdichten“ (I-Gym-mix\22.rtf: 11–11).

Des Weiteren finden sich sowohl in den Fragebogenrückmeldungen als auch in Interviews mehrere Verweise auf den Zeitgeist, die damit einhergehende Schnelllebigkeit und

die Auswirkungen auf den Unterricht, vor allem bezogen auf Lesen und Literatur. Dabei werden zum einen etwas generalisierend die grundsätzliche Einstellung zur Schule (z. B. Null-Bock-Haltung) und das Desinteresse am schulischen Lesen bemängelt. Zum anderen werden die Konkurrenz durch digitale Medien, die damit einhergehende Reizüberflutung, der Mangel an Ausdauer und Durchhaltevermögen sowie die Schwierigkeit auf Schülerseite, sich vertieft über einen längeren Zeitraum auf eine Tätigkeit konzentrieren zu können, beklagt und teilweise auch angeprangert. All diese Aspekte erschweren nach Ansicht der Befragten das Hineinfühlen in einen Text und eine intensive textuelle Auseinandersetzung, beides Aspekte, welche Grundvoraussetzungen für intensives Lesen (*deep reading*) sind. Dazu exemplarisch einige Aussagen aus Fragebögen und Interviews:

B25: Es wird im Allgemeinen in der Freizeit weniger gelesen. Dadurch wird Literatur vielfach eindeutig mit der Schule in Verbindung gebracht, und manche Schüler haben leider eine negative Einstellung zur Schule. (FB\25: 6–6)

B51: Viele Schüler haben heutzutage keine Geduld mehr, etwas über längere Zeit zu lesen. Sie wollen viel *action* und das sofort, nicht erst nach 20 Seiten. Die meisten kennen leider nur die klassischen, ‚alten‘ literarischen Werke, die sie im Deutsch- und Italienischunterricht behandeln müssen und zu denen sie meistens doch keinen Bezug finden. Nur wenig Schüler kennen Romane, die sie begeistern. (FB\51: 6–6; I-Gym-mix\27.rtf: 14–14)

B45: Lesen ist zeitaufwendig, und manche Jugendliche halten Lesen für eine Zeitverschwendung. Gerade als Teenager meint man, die Zeit und das Leben laufe einem davon. Teenagers ([a]ber nicht nur) lieben *instant gratification*, und das Lesen eines Buches verschafft diese nicht rasch und nicht schnell. Die Konkurrenz der digitalen Medien – vom Internet über Computerspiele bis hin zu Facebook, Snapchat etc. – bekommen Bücher zu spüren, denn nicht nur Kinder und Jugendliche erliegen den digitalen Reizen. (FB\45: 6–6; siehe auch korreliertes Interview I-Gym-mix\45.rtf: 23–23 und FB\17: 8–8)

Auch wird der motivationale Aspekt in zahlreichen Aussagen angesprochen, wie nachfolgende recht emotionale Aussage einer Lehrerin aus der Mittelschule (6.–8. Klasse) verdeutlicht, indem sie in dieser ersten kurzen Passage das Attribut „schwierig“ sechsmal verwendet, um die Herausforderung zu beschreiben, mit der sie sich konfrontiert sieht:

Die Kinder heute zu begeistern, ist **schwierig**, ist WIRKLICH **schwierig** [...].

Mir kommt halt vor, die Kinder sind heute oft dermaßen überfüttert mit vielen Dinge, dass sie sich oft gar nicht gerne auf etwas EINLASSEN. [...] Es ist **schwierig**, sie zu motivieren, das auf jeden Fall. Aber man muss es versuchen, aber es ist **schwieriger** geworden [...], die Schüler zum Lesen zu bringen. [...] Es ist **schwierig**, ganz **schwierig**, vor allem, weil sie eben auch nur mehr an dieses Kurze gewohnt sind. (I-MS\46rtf: 40–41; meine Hervorhebung)

In Anbetracht dieser subjektiv wahrgenommenen Sachlage sucht die Befragte sofort nach Lösungsstrategien. Dabei erscheint ihr ein Ausweichen auf kurze Textformate (Lieder, kurze Geschichten, Gedichte) und das vermehrte Einbinden von medialen Textformen auch im Bereich *storytelling* ein gangbare Weg (vgl. I-MS\46rtf: 40–41), wobei sie aber wiederum einschränkend einwirft: „Es ist **schwierig**, sich an ihre Realität anzupassen, weil die oft eine andere ist als unsere“ (I-MS\46rtf: 42–42; meine Hervorhebung). Zudem spielen Gruppenzwang und die daraus resultierende Gruppendynamik vor allem bei jüngeren Lernenden eine nicht zu unterschätzende Rolle, wie obige Befragte an anderer

Stelle im Interview etwas resigniert darlegt. Erneut rückt sie die Herausforderung, mit der sie sich als Lehrerin konfrontiert sieht, durch die geballte Verwendung des Adjektivs „schwierig“ im letzten Absatz in den Fokus:

Manchmal sagen sie auch, er [der Film *The Jungle Book*] ist nicht so cool, um bei den anderen gut anzukommen. Das ist mir auch aufgefallen. [...] Das ist in diesem Alter schon sehr stark, diese Gruppendynamik. Und ja, wenn die Lehrerin etwas toll findet, dann finden sie es automatisch nicht toll. [...] Vielleicht finden sie es insgeheim DOCH nicht so schlecht, aber sie sagen es nicht. Das stimmt sicherlich auch. Also es ist **schwierig**. Und generell haben sie oft in der Mittelschule die Null-Bock-Haltung, wo einfach, EGAL, was man macht, NICHTS gut ankommt. Da kann man etwas noch so toll vorbereiten und noch so toll machen und es kommt einfach nicht so an.

Also es ist **schwierig** oft, weil man eben weiß, sie gehen gerne in Opposition in der Mittelschule. Es ist **schwierig**, es ist wirklich, wirklich **schwierig** oft. Muss ich schon sagen. Es ist **schwierig**. (I-MS\46rtf: 49–50; meine Hervorhebung; vgl. auch I-MS\03.rtf: 29–29)

Auch wird der Generationenunterschied (*generation gap*) vor allem von berufserfahrenen Lehrenden angesprochen, denn während sie sich selbst als eher „textorientiert“ beschreiben, sind für die heutige visuell ausgerichtete Jugend digitale Medien und bewegte Bilder zentral (vgl. I-Gym-mix\39.rtf: 6–6; I-Gym-mix\45.rtf: 23–23). Nach Auffassung einer Lehrerin an einem Sprachgymnasium sollte man sich in diesem Zusammenhang vor allem in Verbindung mit etablierten klassischen Texten – obwohl man ihnen selbst einen hohen Stellenwert beimisst – kritisch hinterfragen, „inwieweit sich die Schüler für diese Werke interessieren“ bzw. „[w]as diese Werke WIRKLICH für sie noch als Jugendliche im 21. Jahrhundert bedeuten, oder ob man eventuell Alternativen suchen muss“ (I-SpGym\25.rtf: 15–15; vgl. auch I-Gym-mix\36.rtf: 19–19). Somit wird auch von Lehrerseite die Forderung nach Erweiterung der Textpalette gestellt, jedoch führen Routine und aufbereitete Unterrichtsmaterialien dazu, dass es oftmals bei einer Absichtserklärung bleibt (siehe dazu Kap. 6.3.1 ff zur Textauswahl).

Die Tatsache, dass sich Schülerinnen und Schüler immer weniger zum schulischen Lesen außerhalb des Unterrichts (zu Hause, in der Freizeit) motivieren und bewegen lassen, erschwert weiters die Arbeit mit längeren literarischen Texten und macht sie aufgrund sehr straffer Zeitgefäße in manchen Kontexten nahezu unmöglich (vgl. exemplarisch I-Gym-mix\54.rtf: 12–12). Zudem lässt sich nur schwer einfordern und sicherstellen, dass die Schülerinnen und Schüler auch tatsächlich ihren Leseverpflichtungen nachkommen (vgl. exemplarisch I-Gym-mix\24.rtf: 30–30) und nicht einfach den bequemen Weg über das Internet bzw. Google wählen, so die Befürchtung einiger Studienteilnehmer (siehe z. B. I-Gym-mix\58.rtf: 31–31). Auch scheinen die Schülerinnen und Schüler zwischen privatem und schulischem Lesen zu unterscheiden, wobei letzteres oftmals als Zwang empfunden wird und deshalb auf Ablehnung stößt, obwohl einige Schülerinnen und Schüler vielleicht privat durchaus viel lesen (siehe I-Gym-mix\24.rtf: 29–29).

In der Wahrnehmung der befragten Englischlehrenden scheinen die meisten ihrer Schülerinnen und Schüler Literaturunterricht mit einem etablierten Kanon im traditionell klassischen Sinn in Verbindungen zu bringen, wobei sie dazu tendieren, „ihre ‚trockenen‘ Erfahrungen mit Literaturunterricht in anderen Fächern“ auch auf den Englischunterricht zu übertragen (FB\22: 7–7). Diese Vorstellung führt dazu, dass sie Lesen und Literatur als nicht zeitgemäß und „uncool“ empfinden, „obwohl sie z. B. im Internet ständig lesen“ (vgl. FB\22: 7–7; vgl. auch I-FoS\51.rtf: 23–23; FB). Demzufolge sehen sich die befragten Lehrenden je nach spezifischem Handlungskontext mit mehr oder minder starken Widerständen auf Schülerseite konfrontiert, wenn es um die Arbeit mit literarischen Texten im fremdsprachlichen Unterricht geht. Vor diesem Hintergrund und ausgehend von der Prämisse, dass es sich bei Literatur um einen optionalen Bereich des Fremdsprachenunterrichts handelt, sind für mehrere Befragte die Schülereinstellungen und Reaktionen der ausschlaggebende Varianzfaktor, der darüber entscheidet, ob sich letztendlich die Arbeit mit literarischen Texten überhaupt lohnt (siehe dazu die Ausführungen in Kap. 5.3.3.2).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Befragten in ihren Kommentaren vordringlich den fehlenden Bezug auf Schülerseite zum Lesen und zur Literatur ansprechen und dabei auf damit einhergehende Einstellungen und Haltungen sowie auf anders gelagerte Interessen und Prioritäten verweisen. Diese können sich auf einzelne Lerner, die Lerngruppe oder auch auf den schulspezifischen Handlungskontext beziehen.

7.2.1.2 Heterogenität als Normalität und Herausforderung

Mit Blick auf die Lerngruppe/Klasse zeigen sowohl Fragebogen als auch Interviews, dass Heterogenität in ihren unterschiedlichen Ausprägungen (Schülerinteressen, Einstellungen, Fähigkeiten und Kompetenzen) eine zentrale Kontextvariable darstellt, was klassen- und schülerbezogene Einflussfaktoren betrifft. Dieser Aspekt der inneren Heterogenität, der jeder Lerngruppe/Klasse innewohnt, wird von den Befragten auf zwei unterschiedlichen Ebenen – in unterschiedlicher Intensität, abhängig vom schulspezifischen Handlungskontext – angesprochen und reflektiert.

Auf einer ersten Ebene geht es um die allgemeine pädagogischen Forderung, der Klasse als Ganzes und gleichzeitig den unterschiedlich gelagerten Interessen, Fertigkeiten und Kompetenzen der einzelnen Lernenden gerecht zu werden, was kein geringer Anspruch ist, denn, so zwei Lehrerinnen: „Oft schwankt das Interesse dann natürlich auch je nach den Texten, die bearbeitet werden, weil natürlich auch die Interessen der SchülerInnen sehr unterschiedlich sind“ (FB\01: 6–6) bzw. „[e]s gibt ganz Interessierte, die es gerne machen und andere, die es weniger gerne tun“ (I-MS\03.rtf: 28–29). Vor allem bezogen auf Klassenlektüren ist es schwierig, „ein passendes Werk für alle zu finden“ (FB\17: 8–8), das den unterschiedlich gelagerten Interessen und Sprachniveaus entspricht. Zudem sind die Schülerreaktionen oftmals durch Unberechenbarkeit gekennzeichnet, was aus

Lehrersicht weitere potenzielle Spannungsfelder und Stressfaktoren sind. Auf einer zweiten Ebene wird der Umgang mit Heterogenität im Kontext der inklusiven Schule¹⁰³ angesprochen, wobei hier die Integration und Binnendifferenzierung von Lernenden mit besonderen Bedürfnissen vordringliches Thema ist.

Auf theoretischer Ebene sind in diesem Kontext die Ausführungen von Joachim Appel (vgl. 2000, S. 114) von Interesse. Darin erörtert er das Spannungsfeld zwischen dem strukturell gegebenen Gruppencharakter von Unterrichtssituationen und dem pädagogischen Anspruch, den einzelnen Lernenden gerecht zu werden. Unterrichten heißt, so Joachim Appel (ebd.), „mit einer Gesamtgruppe interagieren, die als Ganzheit wahrgenommen wird“, aber trotzdem „in sich [...] tendenziell heterogen“ ist. Analog dazu unterstreicht Wolfgang Hallet (vgl. 2006, S. 106), dass ein gewisses Ausmaß an Heterogenität der Normalität jeglicher Lerngruppe entspricht. Dabei spricht er auch von der Fiktion der homogenen Klasse – eine Fiktion, die als erstrebenswertes Ideal in den Köpfen der Lehrenden z. T. recht präsent ist, wie nachfolgende Aussage zeigt:

Man sollte schauen, dass die Klasse homogen wird, was gerade mit Integrationsschülern sehr schwierig ist, weil das Feld reicht von 2 bis 10, von 2 bis zur Note 10 [die italienische Notenskala reicht von 1 bis 10, wobei 1 die schlechteste Note und 10 die höchste Note ist; 1–5 sind negative, 6–10 sind positive Bewertungen]. Und in einer ersten Klasse [hier 9. Klasse] mit 25 Schülern, dass alle im Gleichklang spielen, ja ist fast unmöglich, aber man sollte es natürlich versuchen. Auf der Strecke bleiben da zwar immer die Guten, weil man sich da immer nach den Schlechten richten muss, die nicht so gut spielen können. (I-FoS\42.rtf: 5–5)

Diese beiden Aspekte, die Wahrnehmung der Klasse als Gesamtheit und gleichzeitig die innere Heterogenität jeglicher Gruppe nehmen in ihrem wechselseitigen Zusammenspiel einen wichtigen Platz in den Lehrerrückmeldungen ein und werden oftmals als Spannungsfeld und Herausforderung empfunden und dargestellt. Ein Englischlehrer an einer Fachoberschule bemüht in diesem Zusammenhang eine Zug-Metapher, wenn er mit Blick auf seine Schülerinnen und Schüler feststellt, „einige sind in einem Expresszug oder in einem Shinkansen und die anderen sind in einem Regionalzug, der langsamer fährt“, am Ende sollten aber möglichst alle drei gleichzeitig den Bahnhof erreichen (I-FoS\11.rtf: 38–38) – ein Anspruch, der einer Quadratur des Kreises ähnelt und de facto bedeutet, dass die „guten Schüler, das ist auch mein großes Manko an der Schule, eigentlich relativ wenig Förderung bekommen“ (I-FoS\11.rtf: 36–36; vgl. auch I-FoS\42.rtf: 5–5). In Anbetracht dieser Sachlage bleibt oftmals vor allem an Fachoberschulen mit ihrem straffen fachbereichsbezogenen Curriculum und dem Druck, grundlegende allgemeine und bereichsspezifische fremdsprachliche Kenntnisse und Kompetenzen zu vermitteln, wenig Raum und Zeit für Extras wie beispielsweise Lesen und Literatur.

¹⁰³ Die italienische Schule ist seit dem Jahr 1977 eine inklusive Schule. D. h., dass in allen Klassengemeinschaften Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen (mit entsprechenden ‚Diagnosen‘) integriert sind. Der heterogenen Zusammensetzung der Klasse/Lerngruppe muss sowohl im Unterricht als auch in der Bewertung Rechnung getragen werden.

Die sorgfältige Analyse der Daten hat gezeigt, dass vor allem an der Mittelschule (6.–8. Klasse) und an einigen Fachoberschulen der Umgang mit Heterogenität im Sinne von Binnendifferenzierung ein heißes Eisen ist, das den Lehrenden unter den Nägeln brennt und von einer Mittelschullehrerin und einem Lehrer an einer Fachoberschule mit folgenden Worten beschrieben wird:

B03: In der Mittelschule muss man alle mitnehmen. Du hast super Schüler in einer Klasse, du hast Schüler, die fast gar nichts verstehen, praktisch einfach Integrationsschüler mit z. T. ganz niedriger Intelligenz, denen du auch irgendwie etwas beibringen möchtest. Wo du dir überlegst, was macht für sie Sinn. Also die Palette geht extremst weit auseinander. (I-MS\03.rtf: 6–6; I-FoS\09.rtf: 58–58)

B11: Wir haben sehr heterogene Klassen und müssen sehen, dass alle Schüler das Schulziel erreichen. Das ist ein relativ großes Problem [...]. Ich denke an meine 5. Klasse [13. Klasse] zurzeit, ich habe 29 Schüler, und sei es von äußerst schwach bis sehr talentiert und da ist eine große Spanne dazwischen. Man muss den Spagat schaffen, dass man alle Schüler, vor allem auch die schwachen Schüler, auf einen guten Nenner bringt, dass sie das Ziel, die Abschlussprüfung [Abitur], schaffen. (I-FoS\11.rtf: 36–36)

Vor diesem Hintergrund berichten zwei Mittelschullehrerinnen stellvertretend für weitere, dass einige Schülerinnen und Schüler aufgrund gravierender Lese- und Rechtschreibschwächen „besondere Schwierigkeiten im sprachlichen Bereich (Diagnosen)¹⁰⁴ aufweisen (FB\19: 6–6). Dadurch wird schon das Lesen in der Muttersprache teilweise zum Problem. Mit anderen Worten, etwas vereinfacht und plakativ ausgedrückt: „Wer in Deutsch nicht lesen kann, kann natürlich auch nicht in einer Fremdsprache lesen“ (I-MS\03.rtf: 31–31; vgl. auch FB\03: 6–6; I-MS\03.rtf: 29–29; I-MS\21.rtf: 20–20; I-MS\32.rtf: 26–26). Das Fehlen basaler Lese- und Textkompetenzen in der Muttersprache erhöht die Herausforderung im Umgang mit fremdsprachlichen (literarischen) Texten exponentiell, denn, so eine weitere Mittelschullehrerin, „ein gewisses sprachliches Niveau“ und „grundlegende Lesekompetenzen und Strategien müssen vorhanden sein“ (FB\46: 10–10), damit die Arbeit mit literarischen Texten überhaupt gelingen kann.

Auch verweisen mehrere Befragte im Rahmen dieser Diskussion auf den expliziten Zusammenhang zwischen Lesekompetenz in der Muttersprache und Interesse am Lesen von fiktionalen Texten allgemein (FB\03: 11–11). Damit greifen sie einen Aspekt auf, den beispielweise Swantje Ehlers (2007, S. 117) aus literaturdidaktischer Perspektive beleuchtet, wobei sie mit Blick auf Lesemotivation klarstellt, dass diese eindeutig „kompetenz-, aufgaben- und textabhängig“ ist. Mit anderen Worten, ist ein Text zu schwierig und liegt er weit über dem sprachlichen und kognitiven Niveau des Lesers, so dass er nur mühsam, wenn überhaupt, vorankommt, führt dies zu Überforderung, erzeugt Frust und zerstört im Extremfall jegliche Lesemotivation (vgl. exemplarisch I-FoS\09.rtf: 56–56; I-MS\21.rtf: 21–21). Konkret für den Unterrichtsalltag der Lehrpersonen bedeutet dies,

¹⁰⁴ Siehe vorherige Fußnote.

möglichst differenziert vorzugehen und unterschiedliche, den Bedürfnissen der unterschiedlichen Lerner angemessene Arbeitsaufträge zur Verfügung zu stellen, wie nachfolgende Beispiele exemplarisch belegen:

B21: Es gibt mindestens zwei verschiedene Arbeitsaufträge – mindestens, manchmal auch drei. Also je nach Klasse. Die schwächeren Schüler müssen dann halt nicht in ganzen Sätzen irgendetwas bearbeiten, sondern verbinden nur etwas oder füllen nur irgendetwas ein, ansonsten wäre es eindeutig zu schwierig. Also sie sind schon gefordert, die schwächeren Schüler mit so einer Ganzlektüre und da muss man ihnen halt den Weg ein bisschen einfacher machen, weil sonst sind sie auch nicht mehr so begeistert davon. Wenn man überfordert ist, dann ist es gleich schwierig. (I-MS\21.rtf: 21–21)

B46: Das Zentrale ist, sie kreativ sein lassen. Die Schwachen können etwas basteln oder etwas zeichnen. Die Guten machen einen Comic mit ganz vielen Sprechblasen, andere, die musikalisch sind / Eben, da kann man auch die Lerntypen hineinbringen, die Kinästhetischen machen einen Bewegungsablauf, die Akustischen machen, was weiß ich, einen Rap. (I-MS\46.rtf: 53–53)

Im Verlauf der Interviews ist mir bewusst geworden, dass vor allem die Befragten aus der Mittelschule ihre Erzählungen und Überlegungen mit vielen konkreten Beispielen von Aktivitäten und Unterrichtsabläufen untermauern, eine Erfahrung, die für mich als Ober- schullehrerin äußerst interessant und gewinnbringend war.

Aus persönlicher Erfahrung berichten mehrere Interviewteilnehmer (vor allem aus Mit- telschule und Fachoberschule), dass Sachtexte wegen ihrer inhaltlichen Geschlossenheit, ihrer linearen Fragestellung und aufgrund ihrer thematischen Anbindung an bereits aus der Muttersprache bekannten Inhalten generell für ‚schwächere‘ Schülerinnen und Schü- ler einfacher zu bewältigen und somit generell auch motivierender sind. Dort reichen oft- mals nur basale Lesekompetenzen aus, um den Text inhaltlich und sprachlich zu erfassen, da die Lernenden in der Regel schon vorab über die nötigen Schemata konzeptueller und sprachlicher Art verfügen und somit in der Fremdsprache auf diese zurückgreifen können (vgl. z. B. I-MS\21.rtf: 35–35; I-FoS\14.rtf: 27–27; vgl. auch I-FoS\33.rtf: 22–22; I- FoS\33.rtf: 24–24).¹⁰⁵ Im Vergleich dazu ist die Interaktion Text-Leser bei literarischen Texten anders gelagert, denn der Leser/Lerner sollte in der Lage sein, bis zu einem be- stimmten Grad zwischen den Zeilen zu lesen, Vermutungen anzustellen und Leerstellen zu füllen, die der Text aufwirft – eine Anforderung, die für ‚schwächere‘ Schüler „schon sehr schwierig ist, dieses Verknüpfen“ (I-Gym-mix\16.rtf: 32–32; vgl. auch I-FoS\42.rtf: 33–33). Nach Auffassung einer Befragten mit Unterrichtserfahrung an Mittel- und Ober- schule müssen die Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Grad des sinner- fassenden Lesens mächtig sein bzw. durch Anleitung und Training dazu befähigt werden können, damit die Arbeit mit literarischen Texten überhaupt Sinn macht:

[G]anz, ganz wichtig ist einfach das sinnerfassende Lesen. Sie müssen verstehen, was sie lesen. Ich war immer wieder schockiert. Es wird gelesen und dann fragt man etwas und bekommt keine Antwort. Die Antworten kommen schon auf die grundlegenden Fragen: was, wer, wo. Das ist das Grundlegende, aber mich interessieren dann schon eher die Fragen: wie, warum, was wäre

¹⁰⁵ Siehe dazu auch die Diskussion zur vergleichenden Gegenüberstellung zwischen funktionalen Sachtex- ten und literarisch-fiktionalen Texten in den Abschnitten 5.2.3 und 5.3.2.

gewesen, wenn ... Dass ich da einfach verknüpfe, kombiniere, begründe. Und das war für viele ganz, ganz schwierig. (I-Gym-mix\19.rtf: 31–31)

Reines „Karaoke-Singen“ ist weder ausreichend noch zielführend, so obige Gesprächsteilnehmerin (vgl. I-Gym-mix\19.rtf: 32–32). Sollten basale Lese- und Textkompetenzen nicht gegeben sein, muss man sich in extremen Unterrichtskontexten die Sinnfrage stellen, wobei mit Blick auf das nachfolgende Praxisbeispiel ihre Antwort ein eindeutiges Nein ist:

Ich unterrichte zurzeit wirklich Schülerinnen und Schüler mit Lernstörungen. Also entweder mit Behinderung oder eben wirklich mit ausgeprägten Lernstörungen, kombinierte Störungen schulischer Fertigkeiten, Grenzbereiche, leichte Intelligenzminderung, Beschreibungen. Von den Anforderungen her muss ich mich da auf die erste Ebene beschränken, d. h. das Was, das Wer, das Wo. **Literatur zu verwenden, um auf das Was, das Wer und das Wo sich zu beschränken, macht für mich keinen Sinn.** (I-Gym-mix\19.rtf: 38–38; meine Hervorhebung; vgl. auch I-FoS\42.rtf: 33–33)

Wie die Ausführungen der befragten Englischlehrenden aufzeigen, geht es aus ihrer Sicht vorrangig darum, zwischen vielfältigen, oftmals widersprüchlichen Ansprüchen und Erwartungen abzuwägen und dabei einen praktikablen Weg auszuloten, um sowohl den eigenen fachbezogenen und pädagogischen Überzeugungen und Ansprüchen möglichst Genüge zu tun und gleichzeitig den Bedürfnissen der Klasse als Ganzes sowie den einzelnen Lernenden Rechnung zu tragen.

Nachdem sich dieses Unterkapitel mit dem engeren schulischen Kontext (schüler-/lerngruppenbezogene Einflussfaktoren) befasst hat, wendet sich das nächste dem erweiterten Kontext jenseits des Klassenzimmers zu und nimmt Schulstufe und Schultyp ins Blickfeld. Wie die bisherigen Ausführungen bereits gezeigt haben, gibt es zwischen beiden Ebenen (Lerngruppe/Klasse – Schulstufe/-typ) vielerlei Überschneidungen, die eine haarscharfe Trennung unmöglich machen, jedoch sind sie keineswegs deckungsgleich.

7.2.2 Schulstufe und Schultyp als förderlicher und limitierender Faktor

Es hängt sehr von der Fachrichtung/dem Stundenausmaß ab, wie viel Zeit man für literarische Inhalte aufwenden kann.
(FB\01: 11–11)

Neben den individuellen berufs- und fachbezogenen Überzeugungen stellt der schulspezifische Handlungskontext (im engeren und weiteren Sinn) den zentralen Einflussfaktor dar, der darüber entscheidet ob, wie und in welchem Ausmaß Literatur Einzug in den fremdsprachlichen Unterricht findet. Dabei wird der Handlungskontext von den befragten Englischlehrenden situationsabhängig sowohl als förderlicher Faktor (*facilitation*) als auch als hemmender, einschränkender Faktor (*limitation*) wahrgenommen (vgl. Zheng 2015, S. 157), denn, wie Joachim Appel (2001, S. 190) treffend klarstellt, entwickeln und bewegen sich Lehrerdanken und -handeln „in einem Spannungsfeld zwischen Determiniertheit durch Strukturen und Spielräumen bei deren Gestaltung“ (vgl. auch Wieser 2008, S. 16 und Lindow 2015).

Ruft man sich die zusammenfassende Auswertung der Lehrerrückmeldungen zur Frage (II/3) im Einstiegsfragebogen betreffend Lehrerargumente gegen FLU in Erinnerung (siehe Kap. 5.3.1; S. 102–103), fällt auf, dass nach Häufigkeit der Nennungen Zeitfaktor und andere Prioritäten an erster Stelle gereiht sind. Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang auch, dass ebenso viele Befragte (20 von 60) keine Argumente gegen Literatur im fremdsprachlichen Unterricht einbringen bzw. diesen Aspekt unkommentiert lassen, obwohl sie andererseits sehr wohl zahlreiche Argumente für Literaturunterricht anführen.

Diese Sachlage, in Kombination mit der Auswertung der Interviewdaten, lässt den Schluss zu, dass nach Auffassung der teilnehmenden Englischlehrenden prinzipiell Literaturunterricht an allen Schulstufen und -typen möglich ist. Tatsächlich geht es nach Ansicht der befragten Englischlehrenden nicht so sehr um die prinzipielle Machbarkeit, sondern es stellt sich eher die Frage der Sinnhaftigkeit im eigenen Handlungskontext, verbunden mit der persönlichen Auffassung, wie Literatur und Sprache grundsätzlich im fremdsprachlichen Englischunterricht kombiniert werden können. Letzterer Aspekt ist eng verknüpft mit den individuellen Auffassungen und Definitionen von Literaturunterricht der befragten Englischlehrenden.

Die Auswertung beider Datenstränge (FB und I) bestätigt, dass fall- und kontextübergreifend zwischen den Studienteilnehmern ein grundsätzlicher Konsens herrscht, dass das Kerngeschäft des fremdsprachlichen Englischunterrichts in der Vermittlung und dem Aufbau grundlegender sprachlich-diskursiver Kompetenzen liegt (vgl. exemplarisch FB\31: 8–8). Ob und wie viel Zeit für Extras (z. B. Literatur) übrig bleibt, hängt stark von der jeweiligen Lerngruppe und dem schulstrukturellen Handlungskontext (Schulstufe und Schultyp) ab, wie u. a. nachfolgende Aussage eines jungen Englischlehrers unterstreicht:

The question of priority is, I guess, the background of everything, because in the end above all they need to improve their English skills, at least engage with English. How literature will improve their skills, depends on lots of other skills. [...] I think there is a lot to be said for how much literature we teach at a school like this [Sprachengymnasium]. Should it be a model for most English as foreign language teaching? I don't know. (I-SpGym\17.rtf: 11–11; vgl. auch I-Gym-mix\59.rtf: 12–12)

Der Befragte hebt zwar hervor, dass in seinem Handlungskontext mit seinen Lernenden Literaturunterricht durchaus einen festen Platz innehat und sehr wohl zum sprachlichen und kulturellen Lernen beiträgt, da die Schülerinnen und Schüler über gute sprachliche Kenntnisse verfügen und grundsätzlich an literarischen Inhalten interessiert sind, und zwar aus persönlicher Affinität zum Lesen/zur Literatur oder ganz pragmatisch, weil sie diesen Bereich als integralen Bestandteil einer breitgefächerter Allgemeinbildung betrachten (vgl. I-SpGym\17.rtf: 13–13). Gleichzeitig bezweifelt er, dass dieser Zugang als Modell ohne Weiteres auf andere Kontexte übertragbar ist, wie aus der abschließenden Aussage hervorgeht. Ähnlich argumentiert ein anderer Befragter, wenn er betont: „[I]m

Vordergrund steht die Sprache, im größeren Sinne eines Umfeldes, Tourismus zum Beispiel oder eben, kommt drauf an in welchem Fachbereich, Literatur z. B. im Sprachengymnasium“ (I-FoS\11.rtf: 6–6). Insofern bleibt die Frage einer eventuellen Einbindung und Verortung der Kreativität und Fantasie den einzelnen Lehrenden überlassen.

Vor diesem Hintergrund gestaltet sich das Zusammenspiel Sprache ↔ Literatur je nach spezifischem Handlungskontext und individuellen gegenstandsbezogenen Lehrerauffassungen recht unterschiedlich. Auch variiert der Freiheitsgrad bei der inhaltlich-thematischen Schwerpunktsetzung je nach Schulstufe und Ausrichtung erheblich. Während bis zur 10. Klasse (3. Oberschule) – aufgrund der allgemeinen sprachlich-diskursiven Ausrichtung – der inhaltlich-thematische Spielraum verhältnismäßig groß ist, verschiebt sich in der Oberstufe (11.–13. Klasse) der Fokus auf bereichsspezifische Fachsprache und Sachinhalte. Dies hat zur Folge, dass in manchen schulischen Kontexten, vor allem ab der 10. Klasse, sehr wenig Spielraum für Inhalte bleibt, die sich nicht eindeutig einem bereichsrelevanten Spezialgebiet (Wirtschaft, Naturwissenschaften, Technik) zuordnen lassen, wie beispielsweise im Rahmen der vorliegenden Studie fiktionale Texte und Literatur.

Nachdem diese Studie Englischlehrende aus unterschiedlichen Kontexten einbezieht, deren gegenstandsbezogene Auffassungen nicht losgelöst von ihrer situativen und kontextuellen Eingebundenheit betrachtet werden können, werden ich im Folgenden kurz in getrennten Abschnitten auf die vier im Rahmen der Studie relevanten Handlungskontexte eingehen.

7.2.2.1 Mittelschule (6.–8. Klasse)

Die war PERFECT, die Geschichte. Hat GENAU in meine Grammatik gepasst.
(I-MS\46.rtf: 27–27)

Insgesamt 15 Englischlehrerinnen aus der Mittelschule haben sich an der Fragebogenumfrage beteiligt, zwei davon unterrichten gleichzeitig auch an der Oberschule, eine Lehrerin unterrichtet auch in einer Montessori-Klasse. Zu den nachgeschalteten Interviews waren sechs Lehrerinnen bereit, darunter auch die zwei Befragten, die an beiden Schulstufen (MS und OS) unterrichten.

Die Vermittlung grundlegender fremdsprachlicher Kompetenzen und *skills* gehört zum Kerngeschäft des fremdsprachlichen Englischunterrichts an der Mittelschule (6.–8. Klasse). Was die Arbeit mit literarischen Texten betrifft, liegt der Schwerpunkt, innerhalb des knapp bemessenen Zeitrahmens, zum einen auf Lesemotivation und Förderung basaler Lesekompetenzen und zum anderen auf dem Kennenlernen berühmter Geschichten (Klassiker) anhand von *graded readers* sowie dem Erarbeiten landeskundlicher, kultureller Themen. Dazu exemplarisch folgende Aussage einer Mittelschullehrerin:

[I]ch bin ja in der Mittelschule, habe zwei bis drei Stunden Englischunterricht und mein Ziel ist es, den Kindern einfach einmal einen Überblick [zu geben] oder nicht einmal einen Überblick,

sondern vielleicht nur, dass sie die Sachen mal gehört haben. [...] Also für mich ist ein großes Ziel Lesen um des Lesens willen. Ich habe sie [die Schüler] mal gefragt vor ein paar Jahren: Wer kennt *Robinson Crusoe*? Dann waren es zwei von zwanzig und das ist eigentlich recht wenig. Und ich möchte einfach, dass sie Geschichten, Klassiker KENNENLERNEN. (I-MS\32rtf: 13–13)

Dabei werden Sprache und die Arbeit mit Geschichten eng verknüpft bzw. sie gehen praktisch „Hand in Hand“ (I-MS\46rtf: 59–59), wie eine andere Mittelschullehrerin klarstellt. Im Dialog mit den Englischlehrenden fällt auf, dass sie vor allem von Geschichten (u. a. auch aus dem Lehrbuch), Liedern, evtl. auch kurzen Gedichten und Reimen sprechen, dabei aber vermeiden, den Ausdruck ‚literarischer Text‘ in den Mund zu nehmen, denn „[s]o konkret mit literarischen Texten an sich machen wir hier, also ICH, nicht so viel, außer natürlich mal die verkürzten, vereinfachten Fassungen, wie z. B. mal einen *easy reader* oder so“ (I-MS\46rtf: 15–15; I-MS\03.rtf: 22–22). Zwitterhafte Genres, die sich an der Schnittstelle zur Alltagssprache bewegen, werden hingegen nicht als literarische Texte wahrgenommen (vgl. dazu Steinbrügge 2016, S. 52–53).

Als besondere Herausforderung wird, wie bereits im vorherigen Kapitel ausführlich erörtert, die große Heterogenität der Lerngruppen mehrfach angesprochen. Dabei geht es vorrangig im Sinne der Binnendifferenzierung um den Umgang und die Einbindung von Lernenden mit besonderen Bedürfnissen und die Tatsache, dass – mit Blick auf Textarbeit – teilweise schon in der Muttersprache eine grundlegende Lese- und Textkompetenz nicht gegeben ist (siehe Kap. 7.2.1.2). In diesem Zusammenhang stellen nach Ansicht der Lehrenden literarische Texte die Lernenden vor noch größere Schwierigkeiten als geeichte, klar umrissene in Wortschatz und Strukturen abgestimmte Lehrbuchtexte (siehe u. a. Kap. 5.3.2 betreffend Literatur als Ressource für das Sprachenlernen). Darüber hinaus wird thematisiert, dass grundsätzlich die Lese- und Sprachkompetenz der Lernenden noch nicht so weit entwickelt ist, um längere und anspruchsvolle Sprachhandlungen ausgehend von einem Textimpuls durchzuführen können. Deshalb bieten sich nach Ansicht der Befragten vor allem kreative und handlungsorientierte Aufgabenformate an, die auf die Beziehungsebene abzielen und eine Binnendifferenzierung in den Arbeitsaufträgen erleichtern, denn, so eine praxiserfahrene Mittelschullehrerin:

In der Mittelschule geht ganz viel über die Beziehungsebene. [...] Auch von den Methoden her. In der Grundschule – sagen sie – tun sie alles spielerisch. In der Mittelschule versucht man halt irgendwo, es ihnen auch auf spielerische Art und Weise beizubringen. [...] Theoretische Sachen sind vielleicht in der Mittelschule schwierig. [...] Man kann etwas erklären, manche verstehen es, andere werden das Theoretische nie verstehen. (I-MS\03.rtf: 6–6; vgl. auch I-MS\46rtf: 22–22)

Nachfolgende Befragte, welche sowohl eine Montessori- als auch eine Regelklasse an der Mittelschule unterrichtet, hebt hervor, dass sich die Freiarbeitsphasen im Montessori-Zug besonders gut für die Arbeit mit nicht zu langen literarischen Texten und Geschichten eignen, denn dort hat man

den ganz riesengroßen Vorteil, dass jeder Schüler einfach nach SEINEM Tempo das Buch liest. [...] Das ist, glaube ich, schon dieser große Vorteil, weil wenn ich es in den anderen Klassen mache, dann wird es eher so als Block [behandelt]. Jetzt lesen WIR mal ein Buch gemeinsam. Bis zur nächsten Stunde, da möchten wir über das und das reden. Schaut, dass ihr bis dahin dort seid! (I-MS\21.rtf: 28–28)

Im Unterschied zur Oberschule (9.–13. Klasse) eröffnen sich an der Mittelschule – aufgrund der breiteren Palette an Wahlpflicht- und Wahlangeboten – größere Spielräume und Möglichkeiten außerhalb des Regelunterrichts für (auch sprachenübergreifende) Initiativen zur Lesemotivation und -förderung (MS\03.rtf: 27–27 und MS\32.rtf: 33–33; siehe dazu auch Kap. 5.3.3.2). Eine gezielte Leseförderung erscheint jedoch aufgrund knapper Zeitressourcen im Regelunterricht nicht möglich, dadurch wird Lesen teilweise auch zum ‚sinnvollen‘ Lückenfüller für Stunden, in denen man „mit dem Programm nicht weitermachen kann“, wie aus nachfolgender Stellungnahme hervorgeht:

Ja in der zweiten Klasse [7. Klasse] habe ich so eine halbe Stunde Englisch, also zwei und eine halbe Stunde. In dieser halben Stunde wird die Klasse aufgeteilt, die eine Hälfte macht Italienisch und die andere Hälfte macht English und die Woche drauf umgekehrt und da kann man auch mit dem Programm nicht so weitermachen und deshalb habe ich da eben im ersten Semester *The Jungle Book* gelesen und im zweiten Semester habe ich ihnen die Bücherbox hingestellt. (I-MS\32.rtf: 19–19)

7.2.2.2 Sprachen- und klassisches Gymnasium (9.–13. Klasse)

I think there is a lot to be said for how much literature we teach at a school like this. Should it be a model for most English as a foreign language teaching? I don't know.
(I-SpGym\17.rtf: 11–11)

Innerhalb der Südtiroler Oberschullandschaft ist das Sprachengymnasium zusammen mit dem klassischem Gymnasium der einzige Schultyp an der Oberschule, in dem literarisch-kulturelle Bildung explizit zu den richtungsspezifischen Sach-/Fachinhalten in der Oberstufe (11.–13. Klasse) zählt¹⁰⁶, wie auch nachfolgende Befragte mit Nachdruck betont:

Ja, in der dritten und fünften Klasse [11. bis 13. Klasse] natürlich geht es auch im Sprachgymnasium darum, dass sie wirklich auch Literatur / Literaturgeschichte, englischsprachige Literaturgeschichte kennenlernen. Also da geht der Schwerpunkt auch in die Richtung, wirklich Literaturgeschichte kennenzulernen. (I-SpGym\25.rtf: 29–29)

Interessanterweise wird die Sonderstellung des Sprachengymnasiums in Bezug auf Literatur vor allem von Lehrenden an anderen Ausrichtungen der Oberschule thematisiert. Dabei verweisen sie in der Regel auf das Vorhandensein von Grundlagen- und Hintergrundwissen aufgrund des literarisch, philosophisch und historisch ausgerichteten Fä-

¹⁰⁶ Gemäß den *Rahmenrichtlinien für die Oberschule* liegt der Schwerpunkt im Sprachengymnasium auf dem Studium mehrerer Sprachen und Kulturen und befähigt „die Schülerinnen und Schüler, sich in einem plurikulturellen Kontext angemessen zu verständigen und zu integrieren“; das klassische Gymnasium seinerseits legt den Schwerpunkt auf das Studium der Antike kombiniert mit einer vertieften sprachlich-literarischen, philosophischen und historischen Bildung (vgl. Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2010a, S. 17–18).

cherkanons der Schule – eine Sachlage, die in noch ausgeprägterer Form für das klassische Gymnasium zutrifft, aufgrund der hohen Stundenanzahl an Griechisch und Latein. Zudem werden das gute Sprachniveau der Schülerinnen und Schüler sowie die Tatsache, dass sie auf Strategien der Texterschließung aus anderen Fächern zurückgreifen können, hervorgehoben (I-Gym-mix\27.rtf: 29–29; I-SpGym\38.rtf: 22–22). *Last but not least* wird den Schülerinnen und Schülern beider Schultypen ein prinzipielles Interesse an Literatur und Kultur attestiert und damit einhergehend die nötige Neugierde und Aufgeschlossenheit für derlei Themen und Inhalte (siehe z. B. I-SpGym\06.rtf: 35–35; I-SpGym\17.rtf: 13–13; I-SpGym\05.rtf: 37–37). Die Summe dieser Faktoren trägt dazu bei, so die Ansicht der befragten Englischlehrenden, dass es den Schülerinnen und Schülern dieses Schultyps generell leichter fällt, einen persönlichen Zugang zu einem dargebotenen literarischen Text zu finden und dabei zu einer Interpretation zu gelangen, welche sie im Austausch mit anderen (Mitschüler und Lehrer/in) diskutieren und reflektieren können (vgl. I-SpGym\05.rtf: 37–37 und I-SpGym\25.rtf: 15–15).

Von Relevanz ist in diesem Zusammenhang natürlich auch die Tatsache, dass das Wochenkontingent im Sprachgymnasium wöchentlich vier Englischeinheiten umfasst, während es an allen anderen Oberschultypen nur drei sind.

7.2.2.3 Weitere gymnasiale Oberschultypen (9.–13. Klasse)

[I]n meiner UNTERRICHTSWELT spielt die Literatur jetzt vielleicht nicht die Hauptrolle.
I-Gym-mix\24.rtf: 29–29)

Zusätzlich zu den oben genannten Gymnasien gibt es weitere gymnasiale Oberschultypen, die für die vorliegende Studie relevant sind und aus pragmatischen Gründen unter der Kategorie *Gym-mix* zusammengefasst werden. Dieser werden jene Befragten zugeordnet, die entweder an einem wissenschaftlichen Realgymnasium, einem Kunstgymnasium oder an einem der unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Gymnasien bzw. an einer Kombination aus Real- und Sprachgymnasium unterrichten (siehe Übersicht Kap. 3.2, S. 50).

Generell ist diesen unterschiedlichen Gymnasien gemein, dass Literatur eine eher nebensächliche Rolle einnimmt (vgl. exemplarisch I-Gym-mix\24.rtf: 29–29 und - I-Gym-mix\23.rtf: 14–14 mit jeweils dazugehörigem Fragebogen). Auch kann man nicht auf vergleichbare Grundlagen sprachlicher und literarischer Art zurückgreifen wie beispielsweise an einem Sprachgymnasium (vgl. exemplarisch I-Gym-mix\54.rtf: 48–48). Insofern bleibt in der Regel nur Zeit für „kleine Einschübe“ (I-Gym-mix\24.rtf: 18–18), wobei die Vermittlung literarischer Kompetenzen im engeren Sinn an die Erstsprache (ggf. in Kombination mit Latein und Italienisch) delegiert wird (I-Gym-mix\24.rtf: 26–26 und I-Gym-mix\26.rtf: 17–17). Die Auseinandersetzung mit literarischen Texten bleibt in der Regel auf die affektiv-emotionale und inhaltlich-thematische Ebene beschränkt, denn,

wie eine Lehrerin eines Sozialwissenschaftlichen Gymnasium schon vorab im Fragebogen erklärt und dann im nachgeschalteten Interview bestätigt,

für mich ist wichtig, dass das Werk gefällt und das Thema zur Reflexion anregt. Intensive Analyse ist für mich in meinem Schultyp nicht so wichtig und zeitlich nicht möglich. Ich behandle meist die Themen und mache Charakteranalyse. (FB\35: 10–10 und korreliertes Interview I-Gym-mix\35.rtf: 25–25)

Dieser Haltung stehen wiederum Englischlehrende gegenüber, denen es wichtig ist, eine möglichst breite Palette an Textsorten und Zugängen auszuschöpfen, wobei auch textanalytische Verfahren nicht vorab ausgegrenzt werden, damit die Schülerinnen und Schüler das „poetische Handwerkszeug“ (I-Gym-mix\22.rtf: 15–15) erkennen und beschreiben lernen, das sowohl Dichter, Schriftsteller und auch Songwriter verwenden, um „Sinn zu vertiefen und verdichten“ (I-Gym-mix\22.rtf: 11–11; vgl. auch I-Gym-mix\45.rtf: 14–14). Jedoch bleibt auch hier das vordringliche Ziel, „Literaturerleben“ anbahnen und ermöglichen (vgl. I-Gym-mix\22.rtf: 16–16).

Diese Kategorie mit 24 von 60 Rückmeldungen bei der Fragebogenumfrage und mit 18 von 39 Gesprächspartnern beim Interview bildet die größte Gruppierung innerhalb der Studie und lässt sich nur aufgrund ihrer Vielfältigkeit (an Personen und Kontexten) nicht auf einen gemeinsamen Nenner bringen. Organisiert man die unterschiedlichen Oberschultypen bezogen auf FLU entlang eines Kontinuums mit den Sprachgymnasien an einem Ende und den Fachoberschulen am anderen, lassen sich die in diesem Abschnitt besprochenen Gymnasien irgendwo in der Mitte verorten, wobei es Schnittstellen und Überschneidungen auf beiden Seiten gibt.

7.2.2.4 Fachoberschulen (9.–13. Klasse)

*Einen Versuch ist es immer wert.
Ahm, aber ich glaube, bis zu einem gewissen Punkt und dann ist Widerstand.*
(I-FoS\51.rtf: 22–22)

Ähnlich wie bei den gemischten Gymnasien handelt es sich auch hier um eine sehr heterogene Gruppierung, was die unterschiedlichen bereichsspezifischen Ausrichtungen betrifft. Nichtsdestoweniger weisen sie untereinander viele Parallelen auf, welche jedoch in ganz unterschiedlicher Art und Weise mit den personen-, berufs- und fachbezogenen Überzeugungen der befragten Englischlehrenden in ein wechselseitiges Zusammenspiel treten – ein Aspekt, der in dieser Kategorie besonders markant zutage tritt und für mich als Lehrerin-Forscherin äußerst interessant ist.

In Analogie zur Mittelschule sehen sich auch die befragten Englischlehrenden an den Fachoberschulen mit einer recht heterogenen Schülerschaft konfrontiert (siehe dazu Kap. 7.2.1.2). Folglich stellen auch hier Binnendifferenzierung und Integration von Lernenden mit besonderen Bedürfnissen eine besondere Herausforderung dar, die in den verschiedenen Interviews öfter angeschnitten und in Verbindung mit Literaturunterricht thematisiert wird. Des Weiteren sprechen die befragten Lehrenden den oftmals fehlenden Bezug ihrer

Schülerinnen und Schüler zum Lesen allgemein und zur Literatur im Speziellen an und heben in diesem Zusammenhang den Unterschied zum Sprachengymnasium hervor, wie beispielsweise nachfolgende Englischlehrerin an einer Fachoberschule mit betriebswirtschaftlicher Ausrichtung, wenn sie mit Blick auf Literatur erklärt:

Irgendwie eine literarische Sensibilität haben sie schon, aber bestimmt weniger als vielleicht in einem Sprachengymnasium. [...] (I-FoS\51.rtf: 19–19)

Einen Versuch ist es immer wert. Ahm, aber ich glaube, bis zu einem gewissen Punkt und dann ist Widerstand. Irgendwie kann ich auf wenig aufbauen und man braucht doch ein Hintergrundwissen, eine grundlegende METHODENkompetenz auch darin. Und die vielleicht fehlt sicherlich an dieser Schule. (I-FoS\51.rtf: 22–22; vgl. auch FoS\11.rtf: 36–36)

Obwohl die befragten Lehrenden der Arbeit mit literarischen Texten erheblichen bildnerischen Wert beimessen, machen sie ihre Entscheidung für und wider Literatur stark von der jeweiligen Lerngruppe abhängig, und zwar in doppelter Weise: Zu einem geht es um grundlegende Kompetenzen und Fähigkeiten auf Schülerseite (siehe dazu Problematik der Heterogenität und Binnendifferenzierung Kap. 7.2.1.2), zum anderen um Schülereinstellungen und -reaktionen (Kap. 7.2.1.1). So beispielsweise stellt eine Englischlehrerin, die sowohl an einem Realgymnasium als auch an einer technologischen Fachoberschule unterrichtet, schon im Fragebogen (vgl. FB\36: 6–6) einen Vergleich zwischen beiden Lerngruppen an und führt diesen im Interview weiter aus, indem sie ihre Wahrnehmung wie folgt darlegt:

Also ich würde das Realgymnasium jetzt grundsätzlich schon zu der Gruppe zählen, die Interesse [hat] und die man auch mit Literatur erreichen kann. Bei den TFO-Schülern [Schülern der technologischen Fachoberschule] ist es oft schwierig, vielleicht auch etwas dadurch bedingt, dass sie ab der dritten Klasse unheimlich viele Stunden im technischen Bereich haben und sich einfach sehr von Sprache entfernen. Und das läuft oft mehr einfach so nebenbei und sie verlieren, meiner Meinung nach, auch dadurch den Bezug zum Lesen, zum Ergründen, zum Analysieren, zum Weiterdenken. Ja, so habe ich manchmal das Gefühl. (I-Gym-mix\36.rtf: 17–17)

Im weiteren Verlauf des Interviews greift besagte Gesprächspartnerin diesen Aspekt erneut auf und erklärt, dass vor allem an der TFO [technologischen Fachoberschule] einige Klassen „einfach extrem pragmatisch und minimalistisch“ sind. Erklärend fügt sie hinzu, dass grundsätzlich der Aspekt der Nützlichkeit für sie von großer Bedeutung ist, nach der Devise: „[W]as ich lerne, sollte zumindest nützlich sei. Ich sollte es brauchen können“ (Gym-mix\36.rtf: 37–37). Der sach- und berufsorientierte Fokus in Verbindung mit einem straffen zeitlichen Korsett führen dazu, dass übergreifende persönlichkeitsbildende, kulturelle, literarische und allgemeine übergreifende Bildungsziele unter die Räder kommen, da sie sich nicht einfach fachbereichsspezifisch festmachen lassen (vgl. exemplarisch FoS\51.rtf: 32–32). Hierbei handelt es sich um eine Problematik, welche bei einer zukünftigen Revision der *RRL für Englisch* auch auf bildungspolitischer, curricularer Ebene aufgegriffen werden und mitbedacht werden sollte (siehe dazu auch Kap. 8.3).

Aufgrund der engen fachbereichsspezifischen und berufsorientierten Ausrichtung scheinen grundsätzlich in den Fachoberschulen die pragmatischen Sachzwänge auch im fremdsprachlichen Englischunterricht höher und die Absprachen in den schulinternen Fachschaften enger zu sein als in den anderen Oberschultypen, die trotz unterschiedlicher Schwerpunktsetzung größere inhaltliche Spielräume gewähren und mehr fächerübergreifende thematische Anknüpfungspunkte für literarische Inhalte anbieten. Auch hat die Datenanalyse ergeben, dass vor allem an einigen Fachoberschulen die programmlichen Absprachen in der schulischen Fachschaft (Fachgruppe) besonders exakt und verbindlich sind. Der Vorteil dieser Vorgangsweise ist, so die Ansicht der befragten Lehrenden, dass a) Unterrichtseinheiten und Module ausgetauscht werden können, b) paralleles Arbeiten erleichtert wird und c) sichergestellt werden kann, dass alle Schülerinnen und Schüler einer Jahrgangsstufe über ähnliche bereichsbezogene Kompetenzen und Kenntnisse verfügen (vgl. exemplarisch I-FoS\13.rtf: 26–27 und I-FoS\09.rtf: 50–50).

Andererseits werden aber auch die inhaltlichen Spielräume der einzelnen Lehrenden, die im Südtiroler Bildungskontext recht groß sind, beschnitten, was zur Folge hat, dass für optionale Bereiche, wie beispielsweise Literatur, nicht viel Zeit und Raum übrig bleibt (vgl. I-FoS\13.rtf: 25–25). Die Entscheidung für bzw. wider Literatur wird diesen übergeordneten fachlichen Lehr- und Lernzielen untergeordnet, welche sich in der Unterstufe (9.–10. Klasse) auf Alltagssprache beziehen und in der Oberstufe um bereichsspezifische Sach-/Fachsprache erweitert werden. Folglich wird insgesamt in dieser Kategorie der Befragten die Determinierung durch den schulstrukturellen Kontext (Ausrichtung der Schule und Lehrplan, Klassengröße, Zeit, Heterogenität der Lerngruppe u. a. mit Fokus auf ‚lernschwache‘ Schüler) stärker thematisiert als in den anderen zwei auf die Oberschule bezogenen Kategorien.

Diese Sachlage scheint bei einigen Befragten ein Gefühl der Einengung und Konditionierung zu erzeugen. So beispielsweise hat ein Befragter im Fragebogen ein Plädoyer für die Arbeit mit literarischen Texten gehalten, indem er ihnen einerseits viel Potenzial für sprachliches, kulturelles und persönlichkeitsbildendes Lernen zuschreibt, andererseits sieht er in seinem unterrichtsspezifischen Handlungskontext wenig bis keinen Spielraum dafür. Die Hauptgründe dafür sind das enge zeitliche Korsett und die Sachzwänge, die sich daraus ergeben, dass an seinem Schultyp Englisch Teil der schriftlichen Abschlussprüfung (Abitur) ist, und zwar mit dem Schwerpunkt auf Sach- und Fachsprache aus dem Tourismusbereich. In diesen Kontext ist auch nachfolgende Aussage einzuordnen:

Es gibt so viel Literatur, die recht interessant **wäre** zu machen, wenn man das Thema aufgreifen **könnte**. Wie gesagt, es gibt so viele verschiedene Schriftsteller und im englischen Sprachraum **wäre** von Amerika bis Kanada, Australien, Neuseeland und Südafrika alles möglich, was da **wäre** als Themenkreis zu behandeln, als Unterrichtseinheiten zu machen, die vielleicht die Schüler auch mehr ansprechen **würden** als ja Tourismus zum Beispiel. Weil Tourismus, ich muss ganz ehrlich sagen, wird in allen Fächern gemacht; es wird in Deutsch gemacht, es wird in Italienisch gemacht, in Wirtschaftsgeografie gemacht. [...] [E]s wird eben fast zu tourismuslastig.

(I-FoS\11.rtf: 34–34; vgl. auch I-FoS\11.rtf: 25–25; I-FoS\11.rtf: 28–30 und dazugehörigen Fragebogen)

Interessant und aufschlussreich an der obigen Stellungnahme ist, dass der Befragte die Determiniertheit durch den Handlungskontext sprachlich durch seinen Rückgriff auf den Konjunktiv hervorhebt und so auf einen Konflikt zwischen seinen persönlichen fachbezogenen Überzeugungen (siehe dazu Kap. 7.1.1 zur persönlichen ‚Philosophie des Schulfaches‘) und der Konditionierung durch den konkreten schulischen Handlungskontext hinweist. Diese Schlussfolgerung wird durch eine Aussage im korrelierten Frageboten untermauert, wo besagter Befragter bezogen auf seinen unterrichtsspezifischen Handlungskontext klarstellt:

Ich sehe es vordergründig nicht als mangelndes Interesse an Literatur, sondern ich denke, mit drei Wochenstunden und einem vollen Curriculum aus Tourismus, Wirtschaft, Kunst und Tourismusgeografie bleibt nicht allzu viel Zeit für Literatur in der Fremdsprache. (FB\11: 6–6)

Mit Blick auf die unterschiedlichen Fachoberschulen gilt es zwischen Ausrichtungen zu differenzieren, in denen Englisch als erste Fremdsprache einen Kernbereich der zentral in Rom vom Unterrichtsministerium erstellten schriftlichen Abschlussprüfung (Abitur) darstellt, wobei der Schwerpunkt auf bereichsspezifischer Sach- und Fachsprache mit den dazugehörigen funktionalen Textsorten liegt, und jenen Ausrichtungen, in welchen Englisch lediglich einen Teil des mündlichen Prüfungsgesprächs darstellt. Dort sind die inhaltlichen Spielräume der Lehrenden, auch was den Einsatz literarisch-fiktionaler Texte betrifft, erheblich größer.

Ähnlich wie bei den gemischten Gymnasien stellen auch bei den Fachoberschulen die Schülerreaktionen eine sehr starke Kontextvariable dar, von der es maßgeblich abhängt, ob sich nach Lehreransicht Literaturunterricht überhaupt lohnt. Sogar für starke Verfechter von Literatur in Fachoberschulen sind eine angemessene Dosierung und eine sensible Textauswahl ausschlaggebend, denn „[z]u viel Literatur kann schädlich sein [...]. Die Schüler verlangen aktuelle Themen“ (FB\33: 8–8). In ihren weiteren Ausführungen erläutert obige Befragte, dass literarische Texte nicht nur dazugehören sollen als reiner Sachinhalt oder Selbstzweck, eben „weil sie literarische Texte sind“, sondern die Überlegung, „wohin will ich meine Klasse/Schüler mit genau diesem Text bringen, muss vorher klar sein“ (FB\33: 8–8). In diesem Zusammenhang formuliert sie folgenden übergreifenden pädagogischen Leitgedanken:

Natürlich freuen sich praktisch-orientierte Schüler nicht über Shakespeare oder Beckett, die behandelten Themen scheinen Galaxien weit weg von ihren Interessen zu sein. Um Emotionen zu wecken, muss ich an Bekanntem anknüpfen, das gelingt dann eben eher mit Biografien, Märchen, Krimis usw. Vorwiegend soll Literatur inspirieren, aber sie darf auch im Moment gerne langweilig sein. (FB\33: 9–9)

Dieser Zugang deckt sich mit der Ansicht einer anderen Befragten, die auch die Auffassung vertritt, dass vor allem in nicht so literaturaffinen Klassen das Interesse an Literatur

„erst durch die Beschäftigung mit Literatur geweckt wird (natürlich nicht bei allen Schülern)“ (FB\32: 6–6).

Zusammenfassend hat die Datenanalyse bezogen auf die Gruppe der Fachoberschulen ergeben, dass die externen Kontextfaktoren einen großen Einfluss ausüben. Ein literarischer Text sollte thematisch in eine größere thematische fachbereichsspezifische Einheit hineinpassen (vgl. exemplarisch FB\11: 5–5), ansonsten sind nur kleine, punktuelle Einschübe möglich, die ein Eintauchen und Vertiefen auf Schülerseite nicht erlauben und somit den Einsatz teilweise schon vorab infrage stellen. Zwar kann man „kurze Geschichten, Liedtexte oder Textauszüge [...] immer wieder mal einfließen lassen“, meist als Auflockerung bzw. Auszeit vom Regelunterricht, aber generell sollte aktuellen und fachbereichsspezifischen Inhalten der Vorzug gegeben werden (vgl. FB\42: 4–4 und I-FoS\51.rtf: 29–30).

7.3 Fazit: Zeitfaktor und andere Prioritäten

Die Frage ist halt, irgendwo muss man Prioritäten setzen als Lehrer.
(I-FoS\13.rtf: 25–25)

Wie aus den bisherigen Ausführungen hervorgeht, stehen Zugang und Art des Literaturunterrichts in einem engen wechselseitigen Zusammenspiel sowohl mit persönlichkeitsbezogenen individuellen Überzeugungen, Wissen und Kompetenzen als auch mit dem schulspezifischen Handlungskontext im engeren und erweiterten Sinn.

Ähnlich wie Schülerinnen und Schüler eine bestimmte Oberschule aufgrund ihrer Ausrichtung wählen und mit dieser Entscheidung einen bestimmten Erwartungshorizont verbinden, können auch die Lehrpersonen – bei gegebener Verfügbarkeit – frei entscheiden, an welcher Schulstufe (Mittel- oder Oberschule) bzw. an welchem Oberschultyp sie Englisch unterrichten möchten. Dies hat zur Folge, dass natürlich auch die Lehrpersonen ihre Auswahl, wenn möglich, gemäß ihren Neigungen, Interessen bzw. Schwerpunkten treffen, wie auch folgende Stellungnahme einer Lehrerin an einer Fachoberschule bestätigt:

Im Prinzip muss ich sagen, dass ich schon sehr froh bin, dass ich an dieser Schule bin. Im Prinzip überhaupt, weil ich die Schule wirklich sehr liebe, muss ich sagen. Wenn ich nicht in dieser Schule wäre und ich könnte es mir aussuchen, ich bin nicht sicher, ob ich in ein Sprachengymnasium ginge. Ich glaube, ich würde eher so die Landwirtschaftsschule oder die Handelsoberschule oder etwas Praktischeres aussuchen [...]. Ich sehe mich einfach besser in so einer Schule, weil ich auch mehr Spaß daran habe, so einen funktionalen Text irgendwo zu machen. (I-FoS\13.rtf: 38–38)

In eher literaturfernen Unterrichtskontexten verstärken sich diese beiden Elemente teilweise wechselseitig, da nicht nur auf Schülerseite Zugang und Grundlagen fehlen, sondern auch auf Lehrerseite aufgrund fehlender Routinen und anderer Schwerpunktsetzung. Dieser Aspekt wird von mehreren Befragten explizit angesprochen, vor allem im Zusammenhang mit Lerngruppen, die weder über Zugang noch über Erfahrung im Umgang mit literarischen Texten verfügen (vgl. beispielsweise I-Gym-mix\24.rtf: 18–18 und 29–29;

I-Gym-mix\59.rtf: 09–09). In Anbetracht dieser Sachlage sehen sich die Lehrenden teilweise mit einer doppelten Herausforderung konfrontiert: Zum einen ist die motivationale Herausforderung größer, die eigenen Schülerinnen und Schüler für einen literarischen Inhalt zu begeistern, zum anderen ist der Aufwand in der Materialsuche und Vorbereitung aufgrund mangelnder Routine und des Fehlens geeigneter auf die Bedürfnisse der Lerngruppe zugeschnittener Materialien größer als bei Lehrbuchtexten oder bereichsspezifischen Sachtexten. Eine Englischlehrerin mit Unterrichtserfahrung an unterschiedlichen Oberschultypen erklärt diesbezüglich:

Die Ausrichtung der Schule gibt sicher zum großen Teil auch die Themen vor. Literatur könnte man zwar immer einfließen lassen, nur stößt man in Bezug auf die Vorbereitung an seine Grenzen. Wenn man 6 Klassen mit 120 Schülern hat und 20 Wochenstunden voll unterrichtet, dann hat man nur begrenzt Zeit für Recherche; besonders als Supplent¹⁰⁷ kann man jedes Jahr meist wieder alles neu erfinden und mit 50 Wochenstunden Arbeit ist das Limit erreicht. (FB\42: 5–5)

Bezugnehmend auf ihre persönliche Situation, thematisiert obige Befragte nicht nur den Faktor Zeit und Mehraufwand bei der Vorbereitung von literarischen Unterrichtseinheiten, sondern spricht auch ihre prekäre Position als noch nicht verbeamtete Lehrerin an, was theoretisch bedeuten kann, dass sie sich jedes Jahr auf eine andere Schul- bzw. Unterrichtsrealität einstellen muss. Damit rückt sie aus Lehrerperspektive die Frage der Kosten-Nutzen-Rechnung ins Blickfeld. Sollten zudem auch noch die Schülerinnen und Schüler mit Desinteresse oder sogar Ablehnung reagieren, „dann ist die Mühe und der Einsatz wenig lohnend“ (I-Gym-mix\24.rtf: 18–18 und I-Gym-mix\27.rtf: 19–19). Die Scheu und Zurückhaltung einiger Lehrender, es mit Literatur in bestimmten unterrichtspraktischen Kontexten zu versuchen, muss auch vor diesem Hintergrund gesehen werden.

Andererseits haben die Daten aber auch gezeigt, dass einige Befragte dazu neigen, ihre eigene kritische Haltung gegenüber FLU auf ihre Schülerinnen und Schüler zu projizieren und dadurch zur kategorischen Schlussfolgerung zu gelangen: „[M]ein Interesse und das der Mehrzahl meiner Schüler/innen liegt in anderen Gebieten“ (FB\23: 8–8), verbunden mit der Klarstellung, dass sie „in anderen literarischen Fächern damit gefüttert werden und somit eher *content-based* Texte bevorzugen“ (FB\23: 4–4). Gemäß einer selbsterfüllenden Prophezeiung (*self-fulfilling prophecy*) tendieren Lehrer- und Schülerhaltung und damit einhergehende Einstellungen sich gegenseitig zu verstärken und somit zu bewahrheiten (siehe dazu auch Kap. 7.1.1 ff). Obige Befragte greift ebendiesen Argumentationsstrang auch im nachgeschalteten Interview auf, wobei sie dort im Unterschied zum Fragebogen den Aspekt der Projektion eigener Sichtweisen auf die Lernenden kritisch hinterfragt:

¹⁰⁷ Im Kontext der Südtiroler Schulen bezeichnet man als ‚Supplenten‘ jene Lehrenden, die noch nicht verbeamtet worden sind (bzw. nur befristete Einjahresverträge erhalten) und somit noch nicht über eine Planstelle an einer Schule verfügen. Sie wählen jährlich, basierend auf Landes- bzw. Schulranglisten, ihre Stelle an einer Schule neu und müssen sich deshalb flexibel und schnell auf die unterschiedlichen Ausrichtungen und Schwerpunktsetzungen der verschiedenen Schultypen einstellen können.

So, it is not that I hate literature whatever, but it is just as a teacher I have developed into a different direction, also because I think my students, who I mean attend a scientifically oriented school, they get literature in Latin, in German, in Italian. So, they actually APPRECIATE not having to deal with literature once more in their English lessons as well. But this might also just be my own impression because I want to see it like this and they probably deliver, right. (I-Gym-mix\23.rtf: 14–14)

Zusammenfassend kann man nach Analyse beider Datenstränge (FB und I) davon ausgehen, dass ein grundsätzlicher Konsens zwischen den Befragten herrscht, dass Literatur zwar in allen Schulstufen und -typen prinzipiell möglich ist, Ansatz und Zugang können aber je nach schulstrukturellem Handlungskontext, spezifischer Lerngruppe und Lehrperson sehr unterschiedlich sein (vgl. I-Gym-mix\27.rtf: 19–19). Grundvoraussetzungen sind, dass zum einen die Lehrperson selbst davon überzeugt ist, und zum anderen, dass es ihr gelingt, die Lerngruppe zu motivieren und einen Zugang zu schaffen (I-Gym-mix\29.rtf: 36–36; I-SpGym\18.rtf: 25–25). In diesem Kontext ist auch die Aufforderung einiger Befragter zu sehen, Literatur einfach zu wagen, auch an einer Fachoberschule mit technologischer oder wirtschaftlicher Ausrichtung (vgl. I-FoS\33.rtf: 15–15).

8 Zusammenfassende Diskussion und weiterführende Überlegungen

Im Rahmen dieses Abschlusskapitels werde ich einleitend die wichtigsten empirischen Ergebnisse zusammenfassend darlegen. In den anschließenden weiterführenden Überlegungen und dem damit einhergehenden Ausblick werde ich zuerst kurz den Nutzen einer Zusammenschau zwischen Praxis und Theorie im Rahmen der vorliegenden Studie erörtert und dabei auf mögliche Anknüpfungspunkte für Folgestudien verweisen. Den Abschluss bilden Überlegungen für eine eventuelle Revision der *Südtiroler RRL für Englisch* (Kap. 8.3) und Anregungen zur Perspektivenerweiterung (Kap. 8.4) auf Basis der im Verlauf dieser Studie gewonnenen empirischen Erkenntnisse.

8.1 Zusammenfassende Diskussion der empirischen Erkenntnisse

*Language learning is not only about language – it is about learning as well;
it is not only about training, but also about education.*
(Paran 2008, S. 469)

Laut den *Südtiroler RRL für Englisch* (Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2009 und 2010) gilt Literatur als Inhalt, i. e. es handelt sich um einen nicht vordefinierten, optionalen und somit austauschbaren Bereich des fremdsprachlichen Englischunterrichts. Die Entscheidung für bzw. gegen Literatur im fremdsprachlichen Englischunterricht steht in einem engen Zusammenhang mit den persönlichen, fach- und gegenstandsbezogenen Überzeugungen und Erfahrungen der Lehrenden sowie mit dem engeren und erweiterten schulstrukturellen Handlungskontext.

Vor diesem Hintergrund und ausgehend von den Funktionen, die die befragten Englischlehrenden selbst in ihren unterschiedlichen Handlungskontexten Literatur im fremdsprachlichen Unterricht zuschreiben, lassen sich auf Basis der empirisch gewonnenen Erkenntnisse drei grobmaschig gestrickte Auffassungsprofile ableiten (siehe Kap. 5.5):

- a) *Englischunterricht ist mehr als bloßer Sprachunterricht.*
- b) *(Guter) Literaturunterricht ist immer auch Sprachunterricht.*
- c) *Es muss nicht Literatur, aber es kann (auch) Literatur sein.*

Mit Blick auf den erweiterten bildungspolitischen Kontext hat die Datenauswertung gezeigt, dass nach Ansicht der befragten Englischlehrenden kein grundsätzlicher Widerspruch zwischen Literatur und kompetenz- bzw. fertigkeitenorientiertem Englischunterricht (laut *RRL*, Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2009 und 2010) besteht. Ruft man sich die diversen Funktionsbeschreibungen von Lehrerseite in Erinnerung (siehe Kap. 5.3 ff), sieht man, dass Literatur nicht nur als potenziell wichtige Ressource für das Sprachenlernen und die Förderung übergreifender Kompetenzen angesehen wird, sondern

auch als Sachinhalt wahrgenommen wird, und zwar als Beitrag zur Allgemeinbildung im Sinne von Weltwissen und kultureller Bildung. Die ins Feld geführten Einwände, Herausforderungen und Spannungsfelder stehen in einem engen Zusammenhang mit dem deklarierten Anspruch der befragten Lehrenden, FLU mit den allgemeinen Bildungszielen eines auf sprachlich-diskursive Handlungskompetenz ausgerichteten Englischunterrichts in Einklang zu bringen, und zwar unter Berücksichtigung der pragmatischen Anforderungen der jeweiligen schulspezifischen Handlungskontexte.

Insofern präsentiert sich FLU aus Lehrersicht als fest verankert im kommunikativen auf sprachlich-diskursive Handlungsfähigkeit ausgerichteten Paradigma des Fremdsprachenunterrichts. Dementsprechend herrscht ein grundsätzlicher Konsens unter den Befragten, dass FLU, in klarer Abgrenzung zum mutter- und zweitsprachlichen Pendant, immer auch Sprachunterricht ist. Gleichwohl wird Literatur aber auch im Rahmen des fremdsprachlichen Unterrichts als etwas Besonderes und Wertvolles wahrgenommen. In seiner Idealform integriert Literaturunterricht Sprache und bedeutungsvolle Inhalte (*meaningful input*), spricht Emotionen an, schafft Anreize für schriftliche und mündliche Kommunikation und fördert nachhaltiges Lernen durch persönlichen Bezug und emotionale Perspektive auf ein Thema. Dabei wird der Wert literarischer Texte für den fremdsprachlichen Unterricht primär an folgenden Faktoren festgemacht: relevante Sprachanlässe, Identifikationspotenzial und Interpretationsspielräume. Zudem zeigt Literatur Sprache in ihrer Vielfalt, Originalität und Kreativität, fördert den ganzheitlichen Spracherwerb, lädt zum spielerischen und kreativen Umgang mit Sprache ein und schärft dabei den Blick für das Zusammenspiel und die Wechselwirkung zwischen Inhalt und Form.

Des Weiteren schreiben die befragten Südtiroler Englischlehrenden der Beschäftigung mit Literatur einen Bildungswert und eine formative Funktion im humanistischen Sinne zu. Literatur vermittelt Allgemein- und Weltwissen, gewährt kulturelle und interkulturelle Einblicke, schafft Zugang zu anderen (Gedanken-)Welten, weitet den Blick für neue, andere Sichtweisen und trägt dadurch zur Horizonterweiterung und Persönlichkeitsentwicklung/-bildung bei. Dementsprechend verweisen die Befragten in ihren unterschiedlichen Funktionsbeschreibungen von Literatur auch auf fächerübergreifende Kompetenzbereiche, welche über die sprachlich-diskursiven Fertigkeiten hinausgehen und sich an folgenden übergreifenden Lern- und Kompetenzbereichen in den *RRL* (Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2009 und 2010) orientieren, so z. B.: persönlichkeitsbildende, kommunikative und soziale Kompetenzen, kulturelle und interkulturelle Kompetenzen, imaginative Kompetenzen (Kreativität, Fantasie, Vorstellungskraft) und vernetztes Denken (*critical thinking*) sowie Analyse-, Interpretations- und Problemlösungskompetenzen. Siehe Kap. 5.3 zu den unterschiedlichen Funktionszuschreibungen und Kap. 8.3 für Anregungen zur Revision der *RRL* mit Blick auf eine Integration von sprachlichen und übersprachlichen Kompetenzziele mittels Literatur.

Ausgehend von der Prämisse, dass FLU weder bloß als Sprache noch bloß als Inhalt angesehen werden sollte, wird ein holistisch-integraler Ansatz favorisiert, wobei *Text (Thema) – (Fremd-)Sprache – Person (Handlung/Produkt)* verknüpft und in leser-/erfahrungsbezogenen und/oder inhalts-/themenorientierten Zugängen zusammengeführt werden. In der Regel steht die persönlich-affektive und inhaltlich-thematische Auseinandersetzung mit dem literarischen Text im Vordergrund, welcher als Kommunikations- und Interaktionsanlass konzipiert wird. Konzepte, die Literatur als eigenes Diskurssystem bzw. literarische Darstellungsformen als kognitive, kulturelle und soziale Schemata der Wirklichkeit konzipieren, spielen im Gegensatz dazu sowohl in den Köpfen der Lehrenden als auch in den für sie relevanten curricularen Vorgaben und bildungspolitischen Dokumenten (allen voran *RRL* und *GeR*) keine erwähnenswerte Rolle. Auch bleibt ausgeblendet, dass die traditionelle Leseliteratur nur einen Teilaspekt literarisch-ästhetischen Lernens darstellt (siehe Kap. 6.2 ff).

Ferner hat die Datenanalyse ergeben, dass die Lehrenden im Umgang mit literarisch-fiktionalen Inhalten der motivationalen, emotionalen und interpersonellen Komponente einen besonders hohen Wert beimessen. Sie wird gewissermaßen in Kombination mit einer auf eine spezifische Lerngruppe abgestimmten Text- und Methodenauswahl zum eigentlichen Gradmesser für Erfolg und Misserfolg einer literarischen Einheit. Gleichzeitig wird aber auch eine sorgfältige und gelungene Textauswahl von den befragten Lehrenden als Strategie präsentiert, um mit dieser Herausforderung umzugehen, und zwar unter Berücksichtigung folgender Faktoren: Schülerinteresse, Lebenswelt- und Aktualitätsbezug, Einbettung in einen größeren Kontext oder eine Unterrichtseinheit sowie sprachliche Angemessenheit. In diesem Zusammenhang beklagen mehrere Befragte das Fehlen eines leicht zugänglichen Pools an geeigneten, auf die jeweilige Lerngruppe und Schulstufe zugeschnittenen Materialien (siehe Kap. 6.3 und Unterkapitel).

Bei genauerer Betrachtung der von den Befragten angeführten Text- und Unterrichtsbeispiele fällt auf, dass der Rückgriff auf etablierte Klassiker in der Unterrichtspraxis weiterhin recht verbreitet zu sein scheint. Dies hängt damit zusammen, dass für diese Texte zahlreiche Lektürehilfen und Stundenblätter verfügbar sind und dass sie den Lehrenden oftmals aus der eigenen Schul- und Studienzeit wohlbekannt sind (siehe Kap. 6.2.2). Auch lässt sich feststellen, dass der Großteil der Befragten zwar den Einzug unterschiedlicher Medien in den Unterricht propagiert, allen voran die Kombination Text und Film. Jedoch werden Film und Videoausschnitte bis auf wenige Ausnahmen nicht als eigenständiges Genre wahrgenommen, sondern vorrangig zur Motivation und Unterstützung des Lese- und Rezeptionsprozesses eingesetzt (siehe Kap. 6.3.1.1). Tatsächlich spielt die Vermittlung von *visual (film) literacy* weder in den Äußerungen der Befragten noch in den *RRL*, welche nur ganz allgemein von Medienkompetenz (im Sinne von Mediennutzung) sprechen, eine Rolle (vgl. die Übersicht zur Informations- und Medienkompetenz

in den *RRL für die Oberschule*, Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2010a, S. 35). Interessanterweise findet auch Jugendliteratur (YAL) kaum Erwähnung in den Überlegungen und Stellungnahmen der Befragten zum FLU. Ein Grund für diese für mich überraschenden Erkenntnisse könnte sein, dass nicht nur Schülerinnen und Schüler Literaturunterricht mit der sogenannten hohen Literatur verbinden, sondern auch die Lehrenden selbst in diesem Zusammenhang oftmals zu allererst an kanonisierte Texte denken, auch wenn sie auf der Theorieebene angeben, einem erweiterten Text- und Literaturbegriff Rechnung zu tragen (siehe dazu Kap. 5.2.2).

Nach Überzeugung der befragten Lehrenden stehen Erfolg und Misserfolg einer LITERATUREINHEIT in engem Zusammenhang mit folgenden drei Varianzfaktoren: a) dem Thema/Inhalt der literarischen Einheit, b) der Person der Lehrkraft und c) den Einstellungen und Kompetenzen der Lernenden. Diese Sichtweise zeigt sich als tief verwurzelt in der persönlichen Lernbiografie der Befragten (siehe Kap. 7.1.2.1). Im Vergleich dazu wird den einzelnen Methoden und Aufgabenformaten in ihrer Isolation eine untergeordnete Rolle zugeschrieben (siehe Kap. 6.3.2 ff). Anstelle einer Fixierung auf einige ideale Methoden der fremdsprachlichen Literaturvermittlung lassen sich datengeneriert folgende für die befragten Lehrenden handlungsleitende Prinzipien herausarbeiten:

- Themen- und Inhaltsorientierung als grober methodenneutraler Bezugs- und Orientierungsrahmen
- Gegenstandsangemessenheit (spezifische Lerngruppe, konkreter Unterrichtsgegenstand und Zielsetzung) und zielgerichtete Abwechslung in der unterrichtspraktischen Umsetzung.

Gleichwohl lässt sich feststellen, dass gemäß der derzeitig gängigen Konvention eines kommunikativen, schüler- und handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts lerner- und handlungsorientierte Verfahren im Vergleich zu streng textanalytischen Herangehensweisen eindeutig bevorzugt werden. Letztere werden vorwiegend von jenen Lehrenden verwendet und als gewinnbringend erachtet, die sie selbst als Lernende positiv erlebt und erfahren haben (siehe Kap. 6.3.2 und Unterkapitel sowie Kap. 7.1.2.1 zur Relevanz der eigenen Lernerfahrung als Einflussfaktor).

Mit Blick auf Rollen- und Funktionsverständnis wurden die Lehrenden zum Intervieweinstieg aufgefordert, ihr eigenes Selbstbild als Lehrer/in anhand unterschiedlicher Jobmetaphern zu reflektieren. Die Auswertung hat ergeben, dass folgende Professionen am häufigsten in unterschiedlichen Kombinationen gemeinsam genannt werden: Coach, Psychologe, Expert(e)/in, Schauspieler/in und Manager/in. Die Kombination Coach, Psychologe einerseits und Experte andererseits verweist auf das Spannungsfeld zwischen Lehrerintervention und -steuerung und Schüler- und Handlungsorientierung, welches von den Befragten in mannigfaltiger Weise angesprochen und reflektiert wird, allen voran was die

Bereitstellung von Hintergrundwissen und die Lehrerintervention bei der Textinterpretation betrifft (siehe Kap. 6.4 ff).

Aus der Datenanalyse geht hervor, dass die befragten Lehrenden auf keinen geteilten Bezugs- und Orientierungsrahmen zurückgreifen können, was die Integration von Fremdsprache und Literatur betrifft, da für Literatur im fremdsprachlichen Englischunterricht in Südtirol de facto kein Platz ausgewiesen ist (vgl. Kap. 3.1.1 zu den *RRL*). Insofern überwiegt auf Lehrerseite eine oftmals diffuse, emotional aufgeladene, in der persönlichen Lernbiografie verortete Vorstellung, was im Speziellen fremdsprachliche literarische Kompetenzen und Zielsetzungen sein könnten und wie diese mit einem auf Kommunikation und Handlungsorientierung ausgerichteten Englischunterricht in Einklang gebracht werden können. Literaturdidaktische Theorien und Konzepte scheinen aus unterrichtspraktischer Perspektive keinen wirklichen Bezugs- und Orientierungsrahmen darzustellen. Sie sind entweder nicht bekannt oder werden als nicht praxisrelevant wahrgenommen (vgl. diesbezüglich auch die Lehrerstudien von Scherf 2013 und Wieser 2008, welche diesbezüglich von getrennten Erfahrungsräumen sprechen). Zudem sind sie für die Lehrenden auch nicht immer leicht zugänglich, auch haben sie nicht die Zeit, sich zusätzlich zum unterrichtenden Tagesgeschäft intensiv damit auseinanderzusetzen.

Wendet man den Blick den Faktoren der Genese und Veränderbarkeit von Lehrersichtweisen auf FLU zu, gilt es, sowohl lehrerbezogene (individuelle) Einflussfaktoren als auch externer Einflussfaktoren, darunter im Speziellen den schulspezifischen Handlungskontext, miteinzubeziehen. Nachfolgende Auflistung gibt einen zusammenfassenden Überblick über die zentralen Zusammenhangsmuster zwischen Auffassungen und Einflussfaktoren, welche sich im Zuge der Datenauswertung (FB und I) ergeben haben:

1. Die persönliche Einstellung zum Lesen, zur Literatur sowie Erfahrungen aus dem eigenen Unterricht in Kombination mit berufs- und fachbezogenen Überzeugungen beeinflussen die eigene Auffassung von Literaturunterricht und wirken sich auf Zielsetzung, Zugänge und eigenes Rollen- und Funktionsverständnis aus.
2. Aufgrund der Ermangelung eines geteilten Bezugs- und Definitionsrahmens bleiben diese Funktionszuweisungen jedoch oftmals diffus und subjektiv verankert in den individuellen Überzeugungen und biografischen Lehr- und Lernerfahrungen der Befragten.
3. Vorstellungen und Bilder von gelungenem bzw. misslungenem Literaturunterricht korrelieren einerseits mit den Begründungen und Erklärungen für negative Erfahrung im eigenen Unterricht; andererseits erweisen sie sich tief verwurzelt in der eigenen Lernerfahrung und den Erinnerungen aus der Schul- und Studienzeit. Auch Ängste, Unsicherheiten sowie blinde Flecken scheinen ihren Ursprung dort zu haben.

-
4. Der schulstrukturelle Handlungskontext hat maßgeblichen Einfluss auf die Sichtweisen und Entscheidungen der Lehrenden, vor allem was Zielsetzung, Inhalt und Methode von FLU betrifft. Dieser kann von den Lehrenden sowohl als förderlicher als auch limitierender Faktor wahrgenommen werden, vor allem wenn sich die persönlichen und fachbezogenen Auffassungen und Konzepte der Lehrenden hinsichtlich Literatur in Konflikt bzw. Widerspruch mit den pragmatischen Anforderungen der Schule und Erwartungen der Lerner befinden.
 5. Lerngruppe/Klasse und schulstruktureller Kontext beschreiben einerseits zwei unterschiedliche Dimensionen, andererseits gibt es auch sehr viele Schnittstellen, da sich die Lernenden generell aufgrund spezifischer Interessen für eine bestimmte Oberschule entscheiden. Folglich lässt sich ein Zusammenhang ausmachen zwischen der Ausrichtung der Schule, fehlendem Bezug zum Lesen sowie anders gelagerten Interessen und Prioritäten auf Schülerseite.
 6. Analog dazu tendieren auch Lehrende dazu, bei Wahlmöglichkeit für jenen Schultyp zu optieren, der am ehesten ihren persönlichen und fachbezogenen Interessen und Kompetenzen entspricht. Dies kann dazu führen, dass sich Nähe bzw. Distanz zur Literatur/zum Lesen auf Lehrer- und Schülerseite wechselseitig potenzieren.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass nach Auffassung der befragten Englischlehrenden Literaturunterricht zwar grundsätzlich an allen Schulstufen und -typen möglich ist, jedoch geht es aus Lehrersicht weniger um den Aspekt der prinzipiellen Machbarkeit, sondern um die Frage der Sinnhaftigkeit und Umsetzbarkeit im eigenen schulspezifischen Handlungskontext mit Blick auf eine konkrete Lerngruppe. Letztendlich scheinen aber anders gelagerte Prioritäten (Fokus auf fremdsprachliche Handlungskompetenz bezogen auf Alltags-, Sach- und Fachsprache) das unterrichtende Tagesgeschäft zu bestimmen, somit bleibt oftmals wenig Zeit für Literatur – ein Bereich, dem eine klar umrissene, geteilte Funktionszuschreibung im fremdsprachlichen Englischunterricht fehlt und der zudem auch optional ist.

Die im nächsten und abschließenden Abschnitt zur Diskussion gestellten Schlussfolgerungen, weiterführenden Überlegungen und Anregungen für Folgestudien beziehen sich auf drei Handlungsbereiche:

- a) Praxis und Theorie im Dialog: zum Nutzen einer Zusammenschau
- b) Anregungen zur Revision der Curricula (*RRL für Englisch – Südtirol*)
- c) Anregungen zur Perspektivenerweiterung: unterrichtendes Handeln und Schülerperspektive

8.2 Praxis und Theorie im Dialog: zum Nutzen einer Zusammenschau

For teachers, a primary reason for doing research is to become more effective teachers. Research contributes to more effective teaching, not by offering definite answers to pedagogical questions, but rather by providing new insights into the teaching and learning process.
(McKay 2006, S. 1)

Ein konstruktiver Dialog zwischen Praxis und Theorie kann nur gelingen, wenn die Lehrenden als „Experten der Praxis“ (vgl. Kunze 2004, S. 16) und gleichberechtigte Partner wahrgenommen werden und nicht als „bloße“ Abnehmer fachwissenschaftlicher oder literaturtheoretischer Erkenntnisse“ oder Ausführende bildungspolitischer Vorgaben (Nünning 2004, S. 92). Dies impliziert, dass Unterricht nicht nur als „Ort der Anwendung“ (Bredella 2004, S. 23), sondern als Ort des professionellen Handelns und als eigenständiger Wissens- und Kompetenzbereich angesehen und miteinbezogen werden muss (vgl. exemplarisch Caspari 2003, S. 261 und Wieser 2008, S. 260). Mit anderen Worten, diese Aufwertung und Wertschätzung von Lehrerwissen und Praxiserfahrung in Kombination mit der Bereitschaft zum wechselseitigen Verstehen und Lernen basiert auf der Prämisse, dass es sich bei Praxis-/Erfahrungs- und Theoriewissen zwar um unterschiedliche, aber gleichwertige, sich gegenseitig ergänzende Perspektiven und Zugänge handelt (vgl. exemplarisch Appel 2000; Caspari 2003, S. 260–261; Nünning 2004, S. 92; Wieser 2008; Lindow 2013; Legutke 2016; Freeman 1996, S. 744 und 2016).

Durch die kontinuierliche Zusammenschau von unterrichtspraktischer Lehrerperspektive und fach- und literaturdidaktischem Diskurs ermöglicht die vorliegende Studie wertvolle erste Einblicke

- in die Art und Weise, wie sich zentrale literaturdidaktische Konzepte aus der Sicht Südtiroler Englischlehrender in unterschiedlichen schulstrukturellen Kontexten darstellen, auch unter Einbezug der blinden Flecken, die sich dabei zeigen und
- inwieweit derzeit gängige literaturdidaktische Theorien den befragten Lehrenden konkrete Orientierung bieten und einen Bezugsrahmen für ihr deklariertes Entscheiden und Handeln darstellen.

Vor diesem Hintergrund leistet das fortlaufende In-Bezug-Setzen beider Ebenen und Perspektiven einen wichtigen Beitrag zur fachdidaktischen Wirkungsforschung, denn Lehrende sind, wie es Joachim Appel (2000, S. 291) formuliert, „Teil der örtlichen Bedingungen“, auf welche fachdidaktische Theorien und Konzepte treffen. In dieser Funktion geben sie Auskunft, wie diese von den Lehrenden selbst verstanden und bewertet werden bzw. was, in welchem Ausmaß, wenn überhaupt, für sie in ihren konkreten Handlungsräumen möglich und angemessen erscheint (vgl. exemplarisch Legutke 2016, S. 96; Nünning 2004, S. 92; Barnard und Burns 2012, S. 2).

Mit Blick auf die vorliegende Studie zeigen die empirischen Daten, dass die Auffassungen und Überzeugungen der befragten Englischlehrenden generell wenige Berührungspunkte mit literaturdidaktischen Konzepten und Theorien im engeren Sinn aufweisen. Eine vertiefte und differenzierte Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Warum war im Rahmen dieser Studie nicht möglich. Somit eröffnet sich eine Reihe von Anknüpfungspunkten für Folgestudien. Denkbare Szenarien wären die empirische Erforschung, wie literaturdidaktische Wissens- und Handlungsangebote in den Horizont der Lehrenden gebracht werden könnten oder inwieweit bzw. wie die Erkenntnisse aus der Praxis für den fachtheoretischen Diskurs nutzbar gemacht werden könnten, und zwar mit speziellem Fokus auf die Problemfelder und Anliegen, die von Lehrerseite vorgebracht werden.

Insofern eröffnen sich mehrere Handlungs- und Aktionsräumen, welche sowohl die Literaturdidaktik als auch die Lehrerfortbildung tangieren und in Anschlussstudien in ihrer kontextspezifischen Ausprägung (Schulstufe/-typ) erforscht werden könnten. Von besonderer Brisanz sind aus Sicht Südtiroler Englischlehrender folgende vier Bereiche:

- a) Verortung und Stellenwert von Literatur im fremdsprachlichen Unterricht, verbunden mit der Problematik einer Definition und Konkretisierung spezifisch fremdsprachlicher literarischer Kompetenzen und Zielsetzungen
- b) Literaturunterricht im Spannungsfeld zwischen Sach- und Personenorientierung, und zwar vordringlich unter dem Aspekt der Bewertung
- c) Umgang mit Heterogenität (Kompetenzen, Fähigkeiten, Interessen) sowie Schülerreaktionen als großer Varianzfaktor im Umgang mit literarischen Texten
- d) Herausforderung Textauswahl (Zugänglichkeit und Verfügbarkeit sowie Erweiterung der Textpalette)

Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang, dass Eva Burwitz-Melzer (2007) mit Blick auf die verschiedenen Kompetenztabellen zum literarisch-ästhetischen Lernen moniert, dass die Lehrenden dort nur versteckt und indirekt auftauchen. In Anbetracht dieser Tatsache formuliert sie die Forderung nach mehr konkreter Hilfestellung und besseren Instrumenten für die Lehrenden bei ihrer Arbeit mit Literatur im fremdsprachlichen Unterricht. Nach Eva Burwitz-Melzer brauchen sie „vor allem eine genaue Vorstellung von den Kompetenzen, die diese Arbeit von den Lernenden fordert, und sie müssen wissen, wie man diese Kompetenzen fördert und schließlich Schülerleistungen auf diesem Gebiet bewertet“ (ebd., S. 155–156, vgl. auch Lazar 1993, S. 13). Damit verweist sie auf das Fehlen eines klaren praxisrelevanten Bezugs- und Orientierungsrahmens – ein auch auf Lehrerseite gefühltes Defizit. Vor diesem Hintergrund taucht die Frage auf, inwieweit es sinnvoll und hilfreich wäre, nicht nur Kompetenzmodelle für Lernende zu entwerfen, sondern auch ein literaturdidaktisches Kompetenzmodell für Lehrende anzudenken, welches sich dem gleichen Gegenstand annähert, aber von einer anderen Perspektive. Hierbei ist es sicherlich notwendig und sinnvoll, die Lehrerperspektive mit ins Boot zu holen. In

diesem Zusammenhang stellen die im Rahmen des vorliegenden Projektes erhobenen empirischen Erkenntnisse zu den Lehrersicht- und Erfahrungsweisen trotz ihrer Kontextgebundenheit einen wertvollen Ausgangspunkt und Beitrag dar.

Bezogen auf die konkreten Problem- und Spannungsfelder, welche im Zuge der Datenauswertung zutage getreten sind, möchte ich in dieser abschließenden Reflexion nur kurz auf zwei eingehen, und zwar Umgang mit Heterogenität im Sinne von Binnendifferenzierung und Textauswahl. Heterogenität im Sinne von Binnendifferenzierung wird zwar hinlänglich auf allgemein didaktischer Ebene thematisiert, aber auf fachbereichsspezifischer, unterrichtspraktischer Ebene fühlen sich die Lehrenden oftmals allein gelassen, wie auch die Daten dieser Studie aufzeigen. Insofern wird von unterrichtspraktischer Seite Handlungs- und Unterstützungsbedarf angemeldet, der in zukünftigen Forschungsarbeiten aufgegriffen werden sollte, wenn möglich im Dialog und in Kooperation mit den Lehrenden.

Auch bei der Textauswahl handelt es sich um einen neuralgischen Punkt von FLU, da im Gegensatz zu anderen Bereichen des fremdsprachlichen Unterrichts *ready-made*, auf die jeweilige Lerngruppe abgestimmte Materialien, nicht so direkt und leicht zugänglich sind (siehe Kap. 6.3 ff). Mit Blick auf die heutige Jugend und ihr Heranwachsen in einer modernen Mediengesellschaft wäre es wichtig, dass vermehrt mediale und multi-mediale Textformen Einzug in den fremdsprachlichen Unterricht finden und dass *visual literacy* als eigenständige Kompetenz wahrgenommen und aufgewertet wird. Unterrichtsdidaktische Folgestudien könnten hier anknüpfen und im Sinne eines kooperativen dialogischen Ansatzes die Lehrenden als Partner aktiv in die Entwicklung und Erprobung praxisnaher Angebote, Instrumente und Abläufe einbinden.

Abschließend möchte ich nochmals die Fallauswahl der vorliegenden Studie in Erinnerung rufen, welche sich durch Unterschiedlichkeit auf mehreren Ebenen auszeichnet und den Anspruch erhebt, die Englischlehrenden in Südtirol in ihrer Vielfalt exemplarisch abzubilden (siehe Kap. 3.2). Vor diesem Hintergrund ergeben sich eine Reihe von Anknüpfungspunkten für Folge- und Vergleichsstudien, welche den Ertrag der vorgelegten Untersuchung auf unterschiedlichen Ebenen ausdifferenzieren und erweitern könnten. Hierzu einige Anregungen:

- Der Fokus könnte auf eine bestimmte Schulstufe oder einen ausgewählten Schultyp gelegt werden, beispielsweise Mittelschule (6.–8. Jahrgangstufe) oder Fachoberschulen, da in diesen beiden Kontexten die Herausforderung und die Spannungsfelder bezogen auf FLU am größten erscheinen.
- Unterschiedlich gelagerte Vergleichsstudien (z. B. Lehrende mit Fachstudium und Lehrende mit Lehramt, Berufseinsteiger und Lehrende mit langjähriger Praxiserfahrung) könnten wertvolle Einblicke und Erkenntnisse liefern, was das komplexe Zusammenspiel zwischen eigener Lern-/Lehrerfahrung, institutionellem Lernen

(Aus- und Fortbildung) und dem Gefühl der Selbstwirksamkeit (fachliche und fachdidaktische Kompetenzen und Wissen) mit speziellem Blick auf FLU betriff.

Ein vertiefter Einblick in die Sicht- und Erfahrungsweisen der Lehrenden in Kombination mit einer von wechselseitigem Respekt geprägten Zusammenschau zwischen Praxis und Theorie trägt nicht nur zu Unterrichtsentwicklung bei, bereichert den fachdidaktischen Diskurs, liefert wertvolle Impulse für die praxisrelevante Lehrerfortbildung, sondern ermöglicht vor allem auch die Berücksichtigung und Einbindung der unterrichtspraktischen (*bottom-up*) Perspektive der Lehrenden auf bildungspolitischer, curricularer Ebene – ein Aspekt, der im nächsten Abschnitt aufgegriffen und ausgeführt wird.

8.3 Anregungen zur Revision der Curricula (*RRL für Englisch* – Südtirol)

Die Diskussion über den Stellenwert von Literatur im fremdsprachlichen Unterricht ist Teil einer viel größeren Bildungsdebatte, welche auf unterschiedlichen Ebenen geführt wird (Praxis, Theorie, Bildungspolitik). Auf den Punkt gebracht, geht es darum zu definieren, welche Rolle Literatur, wenn überhaupt, im fremdsprachlichen Englischunterricht spielen kann/soll. Die Tatsache, dass die *RRL für Englisch* (Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2009 und 2010) sich in ihrem verbindlichen Kernbereich vordringlich auf die vier sprachlichen Grundfertigkeiten konzentrieren und persönlichkeitsbildende sowie kulturelle/interkulturelle Kompetenzen in den unverbindlichen, recht vagen Bereich der übergreifenden Lern- und Kompetenzbereiche auslagern (siehe Kap. 3.1.1), ist auch für die Mehrzahl der Befragten unbefriedigend, obwohl sie andererseits die Offenheit und Unverbindlichkeit der curricularen Vorgaben durchaus positiv hervorheben (siehe dazu u. a. Kap. 5.1).

Auf Basis der empirischen Daten kann man von zwei Prämissen ausgehen. Nach Auffassung der befragten Englischlehrenden ist

- fremdsprachlicher Englischunterricht mehr als bloßer Sprachunterricht.
- fremdsprachlicher Literaturunterricht immer auch Sprachunterricht.

In Verbindung mit FLU taucht unweigerlich die Frage auf, wie Sprache, Kultur, Literatur und Persönlichkeitsbildung gemeinsam gedacht und integriert werden können bzw. welche Rolle der Arbeit mit literarisch-fiktionalen Texten als Brücke zwischen sprachlichen und übersprachlichen Kompetenzen zugeschrieben werden kann (vgl. u. a. Bredella und Hallet 2007b). In Ableitung von den Lehrersichtweisen geht es auf curricularer Ebene darum, zu erkunden und auszuloten, wie sich das auf sprachlich-funktionale Aspekte verkürzte Kerncurriculum mit den übergeordneten Kompetenz- und Lernbereichen der *RRL für Englisch* (Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2009 und 2010) im Sinne eines erweiterten Kompetenz- und Bildungsbegriffs verknüpfen lässt, und zwar auf eine Art und

Weise, dass es einen klaren fachspezifisch definierten Bezugsrahmen und eine konkrete Planungs- und Arbeitshilfe für die Englischlehrenden darstellt.

Eine Möglichkeit könnte sein, ausgewählte Teilaspekte der übergeordneten Lern- und Kompetenzbereiche mit besonderem Fokus auf persönlichkeitsbildende, kulturelle und interkulturelle Bildungsziele fachspezifisch zu definieren und konkretisieren, mit der doppelten Zielsetzung, sie sichtbar zu machen und aufzuwerten – eine Forderung, die auch auf fachtheoretischer Seite gestellt wird (vgl. exemplarisch Janice Bland 2018b, S. 43). Vor diesem Hintergrund ergeben sich mehrere Anknüpfungspunkte für Folgestudien. Hierbei erachte ich eine Zusammenschau mit nachfolgenden für den Zweit- bzw. Fremdsprachenunterricht relevanten bildungspolitischen Rahmendokumenten durchaus für sinnvoll und zielführend, da sich Wege für eine sprachenübergreifende Zusammenarbeit und somit neue Synergien auf tun könnten. Im Konkreten beziehe ich mich dabei auf das *Curriculum für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen in Südtirol*, das *Mehrsprachencurriculum Südtirol* und den 2017 erschienenen Ergänzungsband zum *GeR*.

Das 2001 erschienene *Curriculum für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen in Südtirol*,¹⁰⁸ entwickelt in Anlehnung an die Philosophie des *hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts* (vgl. Hunfeld 1994 und Hunfeld et al.), bietet sich für eine Zusammenschau an, da es einen dialogischen Zugang verfolgt, der kommunikativ angeleiteten Sprachunterricht mit Literatur und interkultureller Begegnung verknüpft.¹⁰⁹ Das damit einhergehende Verständnis von Sprachunterricht als *Verstehensunterricht* basiert auf einem Bildungsbegriff, der „die Erziehung zur Toleranz und zum Frieden“ in den Mittelpunkt des Sprachunterrichts stellt (Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2001, S. 4). Dieser Aspekt des Zweitsprachenunterrichts ist von nicht zu vernachlässigender bildungspolitischer Relevanz in einem gesellschaftspolitischen Kontext wie dem in Südtirol, in dem ethnische Spannungen aus der Vergangenheit zum Teil noch

¹⁰⁸ Dabei handelt es sich um ein Curriculum für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen in Südtirol, welches mit Landesgesetz Nr. 6/2003 vom Südtiroler Landtag genehmigt und somit offiziell eingeführt wurde. Die bildungspolitische Relevanz dieses Dokuments für Deutsch als Zweitsprache zeigt sich auch darin, dass es in den *RRL für die italienische Oberschule* (Landesbeschluss Nr. 1301/03.09.2012) verankert wurde und somit noch Gültigkeit hat. Dieses offen konzipierte Curriculum umfasst neben den Entwicklungsrichtlinien für einen Zweitspracheunterricht ein Unterstützungssystem an didaktischen Werkstätten, Handreichungen für Lehrende sowie Richtlinien für die Lehreraus- und Fortbildung. Für weitere Informationen siehe <http://www.provincia.bz.it/intendenza-scolastica/hermeneutik/sprache.htm>.

¹⁰⁹ Die Verknüpfung fremdsprachlicher Fertigkeiten mit persönlichkeitsbildenden, interkulturellen Kompetenzzielen (allen voran Aufbau einer Haltung von Toleranz gegenüber Andersheit und Fremdheit), verbunden mit der Sicht von Sprachunterricht als Verstehenslehre, weist Parallelen zur „Didaktik des Fremdverstehens“ auf, entwickelt in den 1990er Jahren im Giessener Graduierten Kolleg unter Lothar Bredella und Herbert Christ (Bredella und Christ 1995). Literarisches und interkulturelles Verstehen werden als analog strukturiert betrachtet und daraus leitet sich die Schlussfolgerung ab, dass Lernprozesse in beiden Feldern gegenseitig befruchtend sein können (vgl. dazu Küster 2015, S. 25 und Surkamp 2012, S. 79).

spürbar sind und wo das Zusammenleben der deutschen und italienischen Südtiroler oftmals eher durch ein Nebeneinander als durch ein Miteinander gekennzeichnet ist. Obwohl sich dieses Curriculum auf Deutsch als Zweitsprache an der italienischen Schule bezieht, könnte ein Einbeziehen des darin propagierten Zugangs für eine Anschlussstudie zum vorliegenden Projekt vordringlich aus zwei Gründen von Interesse sein. Zum einen wird ein holistischer Weg aufgezeigt, um Sprachunterricht, Literatur und interkulturelle Bildung zu integrieren. Gleichzeitig wird eine Begründung für die Bildungsrelevanz von Literatur im Südtiroler Kontext geliefert. Zum anderen würden sich auf curricularer Ebene Möglichkeiten eines Vergleichs und Dialogs zwischen deutscher und italienischer Schule in Südtirol eröffnen – eine Zusammenschau und ein Austausch, die nicht nur auf curricularer Ebene viel zu selten stattfinden.

Weitere potenzielle Anknüpfungspunkte für Folgestudien könnte sich in Verbindung mit dem 2017 erschienenen *Mehrsprachencurriculum Südtirol* (Schwienbacher et al.) ergeben, welches das Produkt einer sprachenübergreifenden Zusammenarbeit (Deutsch, Italienisch, Englisch, Französisch) verschiedener Lehrpersonen unterschiedlicher Schulstufen ist und vom Deutschen Bildungsressort der Provinz Bozen wissenschaftlich begleitet wurde. Dieses Curriculum greift das im Vorspann der *RRL* (vgl. Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2010a, S. 14) formulierte Leitprinzip der sprachübergreifenden Zusammenarbeit auf und liefert ein organisches, schulstufenübergreifendes Kompetenzmodell mehrsprachiger und interkultureller Kompetenzen mit den dazugehörigen Deskriptoren. Zusätzlich werden ein praxisnaher Leitfaden und einige Praxisbeispiele mitgeliefert. Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang, dass auch die Lehrenden selbst in ihren Rückmeldungen und Stellungnahmen die Bedeutung von sprachenübergreifender Zusammenarbeit und Verantwortung in Verbindung mit FLU hervorheben und dabei indirekt auf das Fehlen eines konzeptuellen Bezugs- und Orientierungsrahmen verweisen.

Ein Verweis auf den 2017 erschienene Ergänzungsband zum *GeR* (*Companion Volume with new Descriptors*, Council of Europe) darf in diesem Zusammenhang nicht fehlen, da er eine Reihe neuer und erweiterter Möglichkeiten der Integration von (Fremd-)Sprache, Literatur mit kommunikativen und persönlichkeitsbildenden Kompetenzen aufzeigt. Neben der Neueinführung von Deskriptoren für die Bereiche Mediation (*mediation*) und Mehrsprachigkeit/Interkulturalität (*plurilingual/pluricultural competences*) finden auch literarische Texte im Unterschied zum *GeR* von 2001 eigenständige Erwähnung und neue Wertschätzung. Beispielsweise wird *Reading as a leisure activity* (ebd.: S. 64–65) in Ergänzung zu den rezeptiven Aktivitäten berücksichtigt und bei den produktiven Aktivitäten wird der Bereich *Creative Writing* mit Fokus auf Beschreibung und Narration (*description and narration*) ausdifferenziert und erweitert, wobei Textsortenbewusstsein, Wirkung und Leserbezug verstärkt thematisiert werden (ebd., S. 74–75). Generell wird die Textpalette um zahlreiche mediale und multi-mediale Formen erweitert und Filme werden als eigenständiger Bereich in die Sektion *Audio-visual reception* eingebunden

(ebd.: S. 65–66). Ferner findet sich auch im Bereich *Mediation Activities – Mediating a Text* (ebd., S. 112–115) eine Reihe neuer Deskriptoren für die Operationalisierung und Beschreibung von Handlungs- und Kommunikationsanlässen mit bzw. ausgehend von literarischen Texten, und zwar in den Untersektionen *Expressing a personal response to creative texts (including literature)* und *Analysis and criticism of creative texts (including literature)*.

Damit finden auch Aspekte des literarischen Rezeptionsprozesses und der analytischen und interpretativen Auseinandersetzung mit literarischen Texten Eingang und Ausdifferenzierung in Teilkompetenzen. Zudem wird auf übergeordneter Ebene das traditionelle Modell der *four skills* (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben) durch *communicative language activities* und *strategies* ersetzt, welche die Bereiche *reception, production, interaction, mediation* umfassen (vgl. ebd., S. 29–30). Dadurch bietet dieser Ergänzungsband zum *GeR* mit den neu eingeführten bzw. weiter ausdifferenzierten Bereichen einen erweiterten Orientierungsrahmen und eine neue Planungsunterlage für die Integration von literarischen Texten im fremdsprachlichen Unterricht, was vor allem auf auch bildungspolitischer, curricularer Ebene von Interesse ist.

Abschließend möchte ich darauf verweisen, dass auch die Literaturdidaktik eine Reihe von Modellierungen fremdsprachlich-literarisch-ästhetischer Kompetenzen als Referenz zur Verfügung stellt, welche ihrerseits motivationale, affektive, kognitive, ästhetisch-literarische, sprachlich-diskursive sowie kulturelle und interkulturelle Aspekte einbeziehen (siehe dazu allen voran Hallet et al. 2015, S. 128–131; und Surkamp 2012, S. 84 und Burwitz-Melzer 2007, S. 140–142). Es steht also eine Reihe von Bezugsdokumenten zur Verfügung, welche als Anregung und Orientierung dienen können, sollten fremdsprachliche literarisch-ästhetische Kompetenzen im Zuge einer Revision der *RRL für Englisch* neu definiert und fachspezifisch verortet werden.

Die Darstellung der Lehrersichtweisen im Rahmen dieser Studie stellt sicher, dass auch diese als weitere zentrale Perspektive zu Verfügung stehen. In diesem Zusammenhang sei nochmals betont, dass insbesondere die Englischlehrenden an den Fachoberschulen den Bildungswert von Literatur im fremdsprachlichen Englischunterricht betonen und darin ein wertvolles Gegenstück zur einseitig pragmatischen, berufsbezogenen Ausrichtung ihres Schultyps sehen. Zusätzlich zu den persönlichkeitsbildenden, kulturellen und interkulturellen Kompetenzen werden in diesem Zusammenhang imaginative Kompetenzen (Kreativität, Fantasie, Vorstellungskraft), vernetztes Denken und Problemlösungskompetenz als Pluspunkte für Literatur ins Feld geführt. Nichtsdestoweniger sieht sich Literatur aufgrund anders gelagerter pragmatisch-funktionaler Prioritäten an den Rand gedrängt. All dies sind Aspekte, welche bei einer zukünftigen Überarbeitung der *RRL für Englisch* berücksichtigt werden sollten. Zudem gilt es diesen Aspekt auch in der Lehreraus-, Fort- und Weiterbildung mitzudenken.

8.4 Anregungen zur Perspektivenerweiterung

Will man Lehren und Lernen in ihrer Komplexität erkunden und verstehen, muss man das System Unterricht aus verschiedenen Blickwinkeln betrachten. Dabei fällt den Lehrenden und Lernenden als Hauptakteuren eine zentrale Rolle zu, sowohl was ihre Einstellungen und Überzeugungen als auch ihr Handeln und Agieren im Unterricht betrifft.

Die vorliegende Studie hat FLU aus der Perspektive Südtiroler Englischlehrender unter die Lupe genommen und sich dabei auf die Ebene des deklarierten Tuns beschränkt. Vordringliches Ziel war es, die Lehrenden selbst aktiv in die Diskussion über den Stellenwert, die Funktion und den Bildungssinn von Literatur im fremdsprachlichen Unterricht mit-einzubeziehen, und zwar ausgehend von der doppelten Prämisse, dass

- a) persönliche, berufs- und (fach-)bereichsbezogene Überzeugungen nur in ihrer Kontextgebundenheit existieren und verstanden werden können und
- b) sich die befragten Englischlehrenden sowohl als Individuen als auch als Mitglieder einer *community of practice* (die Fachgemeinschaft der Englischlehrenden) sehen und wahrnehmen.

Diesen beiden Aspekten wurde im Verlauf der Studie Rechnung getragen, indem die Sicht- und Erfahrungsweisen der Englischlehrenden sowohl in ihrer schulstrukturellen Eingebundenheit als auch in ihrer Verortung in derzeit gängigen pädagogischen Konventionen des fremdsprachlichen Unterrichts betrachtet wurden. Das daraus resultierende komplexe und vielschichtige Bild von gegenstandbezogenen Lehrersicht- und Erfahrungsweisen, welches sich im Verlauf der vorliegenden Studie herausgebildet hat, ist nicht als Endprodukt anzusehen, sondern als Diskussionsanlass, Ausgangs- und Anknüpfungspunkt für weitere Studien. Eine Korrelation zwischen deklariertem Tun und unterrichtendem Handeln wäre im Rahmen des vorliegenden Forschungsprojekts aufgrund des großen Samples bei den Interviews ($N = 39$) und der daraus resultierenden Datenmenge nicht leistbar gewesen. Auch hätte sie den Rahmen der Fragestellungen (Sichtweisen und deren Einflussfaktoren der Genese und Veränderbarkeit) gesprengt.

Nichtsdestoweniger sollte Lehrerkognitionsforschung als Teilbereich der Unterrichtsforschung betrachtet werden, deren übergeordnete Zielsetzung es ist, durch erweiterte und vertiefte Einblicke in Lehr- und Lernprozesse letztendlich den Unterricht zu optimieren (vgl. McKay 2006, S. 1; Borg 2015, S. 339). Unter dieser Prämisse ist ein mehrstufiges und multiperspektivisches Vorgehen erstrebenswert. Insofern muss die vorliegende themenorientierte und fallübergreifende Darstellung von Lehrerauffassungen und -überzeugungen bezüglich FLU in einem zweiten Schritt durch weitere Perspektiven ergänzt und ausdifferenziert werden.

Dadurch eröffnet sich ein breites und ertragreiches Spektrum an Handlungsfeldern für Folgestudien, die Lehrer- und Schülerwahrnehmungen sowie unterrichtendes Handeln

und Agieren (der Lehrenden und Lernenden) miteinander in Bezug setzen. Zum einen geht es um die Korrelation von deklariertem Tun (Lehrerwahrnehmung, Sicht- und Erfahrungsweisen) und unterrichtendem Handeln durch Formen der Unterrichtsbeobachtung. Zum anderen geht es um den Einbezug der Schülerperspektive, welche in der vorliegenden Arbeit nur indirekt und gefiltert durch die Brille der Lehrenden präsent und zugänglich ist. Zieht man zudem in Betracht, dass gemäß den empirischen Erkenntnissen die Schülerreaktionen für die befragten Englischlehrenden den größten Varianz- und Unsicherheitsfaktor im schulischen Umgang mit Literatur darstellen, gewinnt der Einbezug der Schülerperspektive zusätzlich an Relevanz und Dringlichkeit.

Literaturverzeichnis

- Aguado, Karin (2016): Grounded Theory und Dokumentarische Methode. In: Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael K. Legutke und Karen Schramm (Hg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr.
- Appel, Joachim (2000): Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik. München: Langenscheidt-Longman.
- Appel, Joachim (2001): Erfahrungswissen von Fremdsprachenlehrer/innen – Interpretative Ansätze zu seiner Forschung. In: Andreas Müller-Hartmann und Marita Schöcker-v. Dittfurth (Hg.): Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen. Tübingen: Narr, S. 187–205.
- Appel, Joachim (2016): Fremdsprachen lehren: Interaktion, Wissen, Denkstil. In: Friederike Klippel (Hg.): Teaching languages – Sprachen lehren. Münster, New York: Waxmann (Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung, Band 30), S. 21–38.
- Autonome Provinz Bozen – Südtirol (2001): Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen. Italienisches Schulamt. Bozen. Online verfügbar unter <http://www.provincia.bz.it/intendenza-scolastica/hermeneutik/downloads/Hermeneut.En.pdf#page=17>, zuletzt geprüft am 20.06.2019.
- Autonome Provinz Bozen – Südtirol (2009): Rahmenrichtlinien für die Grund- und Mittelschule in Südtirol, vom Beschluss der Landesregierung vom 19.10.2009, Nr. 81. Online verfügbar unter <http://www.bildung.suedtirol.it/unterricht/deutsch/rahmenrichtlinien/>, zuletzt geprüft am 20.06.2019.
- Autonome Provinz Bozen – Südtirol (2010a): Rahmenrichtlinien für die Gymnasien in Südtirol, vom Beschluss der Landesregierung vom 13.12.2010, Nr. 20240. Online verfügbar unter <http://www.bildung.suedtirol.it/unterricht/deutsch/rahmenrichtlinien/>, zuletzt geprüft am 20.06.2019.
- Autonome Provinz Bozen – Südtirol (2010b): Rahmenrichtlinien für Fachoberschulen in Südtirol, vom Beschluss der Landesregierung vom 14.12.2010, Nr. 20240. Online verfügbar unter <http://www.bildung.suedtirol.it/unterricht/deutsch/rahmenrichtlinien/>, zuletzt geprüft am 20.06.2019.
- Bach, Gerhard; Timm, Johannes-Peter (2013): Handlungsorientierung als Ziel und Methode. In: Gerhard Bach und Johannes-Peter Timm (Hg.): Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis. 5., aktualisierte Aufl. Tübingen [u. a.]: Francke (1540), S. 1–22.
- Barnard, Roger; Burns, Anne (2012): Introduction. In: Roger Barnard und Anne Burns (Hg.): Researching language teacher cognition and practice. International case studies. Bristol, Buffalo: Multilingual Matters, S. 1–10.
- Bartels, Nathaniel (2006): The Construct of Cognition in Language Teacher Education and Development. Inaugural-Dissertation. Justus-Liebig-Universität Gießen, Gießen. Fachbereich 05: Sprache, Literatur, Kultur, zuletzt geprüft am 20.06.2019.
- Benitt, Nora (2015): Becoming a (better) language teacher. Classroom action research and teacher learning. Tübingen: Narr.

-
- Birello, Marilisa (2012): Teacher Cognition and Language Teacher Education: beliefs and practice. A conversation with Simon Borg. In: *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature [online]* 5 (2), S. 88–94. Online verfügbar unter <http://www.raco.cat/index.php/Bellaterra/article/view/253372/340138>, zuletzt geprüft am 20.06.2019.
- Bland, Janice (2018a): Introduction: The challenge of literature. In: Janice Bland (Hg.): *Using Literature in English Language Education*. London, New York: Bloomsbury Academic, S. 1–22.
- Bland, Janice (2018b): Playscript and screenplay: Creativity with J. K. Rowling's *Wizards World*. In: Janice Bland (Hg.): *Using Literature in English Language Education*. London, New York: Bloomsbury Academic, S. 41–61.
- Block, David (2000): Problematizing Interview Data. Voices in the Mind's Machine? In: *TESOL Quarterly* 34 (4), S. 757–763. DOI: 10.2307/3587788.
- Bloemert, Jasmijn; Jansen, Ellen; van de Grift, Wim (2016): Exploring EFL literature approaches in Dutch secondary education. In: *Language, Culture and Curriculum* 29 (2), S. 169–188. DOI: 10.1080/07908318.2015.1136324.
- Borg, Simon (1998): Teachers' Pedagogical Systems and Grammar Teaching. A Qualitative Study. In: *TESOL Quarterly* 32 (1), S. 9. DOI: 10.2307/3587900.
- Borg, Simon (2003): Teacher cognition in language teaching. A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. In: *Language Teaching* 36 (2), S. 81–109. DOI: 10.1017/S0261444803001903.
- Borg, Simon (2006): *Teacher cognition and language education: research and practice*. London, New York: Continuum.
- Borg, Simon (2009): *Introducing language teacher cognition*. Centre for Language Education Research. University of Leeds. Online verfügbar unter <http://www.education.leeds.ac.uk/research/files/145.pdf>, zuletzt geprüft am 20.06.2019.
- Borg, Simon (2015): *Teacher Cognition and Language Education. Research and Practice*. London: Bloomsbury Academic.
- Bräuer, Christoph; Wieser, Dorothee (2015): Lehrende im Blick – Einleitung. In: Christoph Bräuer und Dorothee Wieser (Hg.): *Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–15.
- Bredella, Lothar (2004): Literaturdidaktik im Dialog mit Literaturunterricht und Literaturwissenschaft. In: Lothar Bredella, Werner Delanoy und Carola Surkamp (Hg.): *Literaturdidaktik im Dialog*. Tübingen: Narr, S. 21–64.
- Bredella, Lothar (2005): Bildungsstandards, Kerncurricula und bildungsrelevante Gegenstände. In: Karl-Richard Bausch, Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs und Hans Jürgen Krumm (Hg.): *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand*. Tübingen: Narr, S. 47–56.
- Bredella, Lothar (2007): Die welterzeugende und die welterschließende Kraft literarischer Texte. Gegen einen verengten Begriff literarischer Kompetenzen und Bildung. In: Lothar Bredella und Wolfgang Hallet (Hg.): *Literaturunterricht, Kompetenzen*

-
- und Bildung. Trier: WVT (WVT-Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik, 2), S. 65–85.
- Bredella, Lothar; Burwitz-Melzer, Eva (2004): Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik: mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch. Tübingen: Narr.
- Bredella, Lothar; Christ, Herbert (1995): Didaktik des Fremdverstehens. Tübingen: Narr.
- Bredella, Lothar; Delanoy, Werner; Surkamp, Carola (Hg.) (2004): Literaturdidaktik im Dialog. Tübingen: Narr.
- Bredella, Lothar; Hallet, Wolfgang (2007a): Einleitung: Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung. In: Lothar Bredella und Wolfgang Hallet (Hg.): Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung. Trier: WVT (WVT-Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik, 2), S. 1–11.
- Bredella, Lothar; Hallet, Wolfgang (Hg.) (2007b): Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung. Trier: WVT (WVT-Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik, 2).
- Bromme, Rainer (2014 [1992]): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Münster, New York: Waxmann.
- Bromme, Rainer; Haag, Ludwig (2008): Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In: Werner Helsper und Jeanette Böhme (Hg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 803–818.
- Brumfit, Christopher; Carter, Ronald (1986): Literature and language teaching. Oxford, New York: OUP.
- Bruns, Cristina Vischer (2011): Why literature? The value of literary reading and what it means for teaching. New York: Continuum.
- Burwitz-Melzer, Eva (2003): Allmähliche Annäherungen. Fiktionale Texte im interkulturellen Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe I. Tübingen: Narr.
- Burwitz-Melzer, Eva (2004): Growing up Literally – Authentische Bilderbücher und ihre Erarbeitung im frühen Englischunterricht. In: Lothar Bredella, Werner Delanoy und Carola Surkamp (Hg.): Literaturdidaktik im Dialog. Tübingen: Narr, S. 123–146.
- Burwitz-Melzer, Eva (2007): Ein Lesekompetenzmodell für den fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Lothar Bredella und Wolfgang Hallet (Hg.): Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung. Trier: WVT (WVT-Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik, 2), S. 127–158.
- Calderhead, James (1996): Teachers: beliefs and knowledge. In: David C. Berliner und Robert C. Calfee (Hg.): Handbook of Educational Psychology. New York [u.a.]: Macmillan, S. 702–725.
- Carroli, Piera (2008): Literature in Second Language Education. Enhancing the Role of Texts in Learning. London, New York: Continuum.
- Carter, Ronald (2007): Literature and language teaching 1986-2006. A review. In: *International Journal of Applied Linguistics* 17 (1), S. 3–13. DOI: 10.1111/j.1473-4192.2007.00130.x.

-
- Carter, Ronald; Long, Michael N. (1997): *Teaching literature*. 5th impr. Harlow (Essex): Longman.
- Caspari, Daniela (2000): Kreative Textarbeit als Beitrag zum Fremdverstehen. In: *Fremdsprachenunterricht* 44 (53), S. 81–86.
- Caspari, Daniela (2003): *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.
- Caspari, Daniela (2016a): Forschungen zu Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern im Spiegel allgemeiner Entwicklungen in der Fremdsprachenforschung. In: Friederike Klippel (Hg.): *Teaching languages – Sprachen lehren*. Münster, New York: Waxmann (Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung, Band 30), S. 37–57.
- Caspari, Daniela (2016b): Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In: Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael K. Legutke und Karen Schramm (Hg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr, S. 7–21.
- Caspari, Daniela; Steininger, Ivo (2016): Einfachheit in kinder- und jugendliterarischen Texten aus fremdsprachendidaktischer Perspektive. In: Eva Burwitz-Melzer (Hg.): *Einfachheit in der Kinder- und Jugendliteratur. Ein Gewinn für den Fremdsprachenunterricht*. Wien: Praesens Verlag, S. 33–52.
- Choo, Suzanne; Vinz, Ruth (2018): The literature teacher as restless cartographer: pedagogies for cosmopolitan ethical exploration. In: Andrew Goodwyn, Cal Durrant, Lisa Scherff und Louann Reid (Hg.): *International Perspectives on the Teaching of Literature in Schools. Global Principles and Practices*. New York, London: Routledge Taylor & Francis, 7-17.
- Clarke, Christopher M.; Peterson, Penelope L. (1986): Teachers' thought processes. In: Merlin C. Wittrock (Hg.): *Handbook of research on teaching. A project of the American Educational Research Association*. 3rd. edition. New York: Macmillan, S. 255–296.
- Collie, Joanne; Slater, Stephen (1987): *Literature in the language classroom. A resource book of ideas and activities*. Cambridge [England], New York: CUP.
- Council of Europe (2017): *CEFR Companion Volume with new Descriptors. Provisional Edition*. Council of Europe. Online verfügbar unter <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168074a4e2>, zuletzt geprüft am 20.06.2019.
- Crystal, David (2019): Language BLANK Literature. From Conjunction to preposition. LitSig preconference meeting. IATEFL Annual Conference. Liverpool, April 2019.
- Decke-Cornill, Helene; Gebhard, Ulrich (2007): Ästhetik und Wissenschaft. Zum Verhältnis von literarischer und naturwissenschaftlicher Bildung. In: Lothar Bredella und Wolfgang Hallet (Hg.): *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: WVT (WVT-Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik, 2), S. 11–29.

-
- Delanoy, Werner (2007a): Fremdsprachlicher Literaturunterricht und Bildungsstandards. In: Lothar Bredella und Wolfgang Hallet (Hg.): *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: WVT (WVT-Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik, 2), S. 159–176.
- Delanoy, Werner (2007b): Literaturdidaktik als Zusammenspiel von Rezeptionsästhetik und Task-Based-Learning. In: Wolfgang Hallet und Ansgar Nünning (Hg.): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT (WVT-Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik, Bd. 1), S. 107–123.
- Delanoy, Werner (2015): *Literature Teaching and Learning. Theory and Practice*. In: Werner Delanoy, Maria Eisenmann und Frauke Matz (Hg.): *Learning with literature in the EFL classroom*. Frankfurt am Main, New York: Peter Lang (Anglo-American studies, Band 49), S. 19–47.
- Delanoy, Werner (2018): Literature in language education. Challenges for theory building. In: Janice Bland (Hg.): *Using Literature in English Language Education*. London, New York: Bloomsbury Academic, S. 139–157.
- Denzin, Norman K. (1989): *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. 3rd ed. Englewood Cliffs N.J: Prentice Hall.
- Denzin, Norman K. (2001): The reflexive interview and a performative social science. In: *Qualitative Research* 1 (1), S. 23–46. DOI: 10.1177/146879410100100102.
- Denzin, Norman K. (2012): Triangulation 2.0. In: *Journal of Mixed Methods Research* 6 (2), S. 80–88. DOI: 10.1177/1558689812437186.
- Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf (1992): Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: Bernd Dewe, Wilfried Ferchhoff und Frank-Olaf Radtke (Hg.): *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Wiesbaden: Springer VS, S. 70–91.
- Doff, Sabine (Hg.) (2012): *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung*. Tübingen: Narr.
- Dörnyei, Zoltán (2007): *Research methods in applied linguistics. Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford, New York: OUP.
- Dörnyei, Zoltán; Taguchi, Tatsuya (2010): *Questionnaires in second language research. Construction, administration, and processing*. 2nd ed. New York, London: Routledge.
- Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2015): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 6. Auflage. Marburg: Dr. Dresing und Pehl GmbH. Online verfügbar unter www.audiotranskription.de/praxisbuch, zuletzt geprüft am 20.06.2019.
- Duff, Alan; Maley, Alan (1990): *Literature*. Oxford: OUP.
- Duncan, Sam; Paran, Amos (2018): Negotiating the challenges of reading literature. Teachers reporting on their practice. In: Janice Bland (Hg.): *Using Literature in English Language Education*. London, New York: Bloomsbury Academic, S. 243–259.

-
- Eagleton, Terry (1983): *Literary Theory. An Introduction*. Oxford: Blackwell.
- Ehlers, Swantje (2007): Lesetheorien, Lesekompetenz und Narrative. In: Lothar Bredella und Wolfgang Hallet (Hg.): *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: WVT (WVT-Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik, 2), S. 107–126.
- Elbaz, Freema (1983): *Teacher thinking. A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Ellis, Rod (2003): *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: OUP.
- Elsner, Daniela; Viebrock, Britta (2015): Einleitung: Triangulation in der Fremdsprachenforschung. In: Daniela Elsner und Britta Viebrock (Hg.): *Triangulation in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt am Main: Peter Lang (Kolloquium Fremdsprachenunterricht, 51), S. 1–16.
- England, Neil (2017): Developing an Interpretation of Collective Beliefs in Language Teacher Cognition Research. In: *TESOL Quarterly* 51 (1), S. 229–238. DOI: 10.1002/tesq.334.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Flick, Uwe (2011): *Triangulation. Eine Einführung*. 3., aktualisierte Aufl. Wiesbaden: Springer VS (Qualitative Sozialforschung, 12).
- Flick, Uwe (2013): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Uwe Flick, Ernst von Kardoff und Ines Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 10. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 309–318.
- Flick, Uwe (2014): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Vollst. überarb. und erw. Neuausg. 2007, 6. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, Uwe; Kardoff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.) (2013a): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 10. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, Uwe; Kardoff, Ernst von; Steinke, Ines (2013b): Was ist qualitative Forschung? Einblick und Überblick. In: Uwe Flick, Ernst von Kardoff und Ines Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 10. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 13–29.
- Freeman, Donald (1993): Renaming experience/reconstructing practice. Developing new understanding of teaching. In: *Teaching and Teacher Education* 9 (5-6), S. 485–497. DOI: 10.1016/0742-051X(93)90032-C.
- Freeman, Donald (1996): "To Take Them at Their Word". *Language Data in the Study of Teachers' Knowledge*. In: *Harvard Educational Review* 66 (4), S. 732–761. DOI: 10.17763/haer.66.4.3511321j38858h69.
- Freeman, Donald (2002): The hidden side of the work. Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from north American educational research on teacher education in English language teaching. In: *Language Teaching* 35 (01). DOI: 10.1017/S0261444801001720.

-
- Freeman, Donald (2009): What Makes Research Qualitative? In: Juanita Heigham und Robert A. Croker (Hg.): *Qualitative research in applied linguistics. A practical introduction*. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan, S. 25–41.
- Freeman, Donald (2016): *Educating second language teachers. The same things done differently*. Oxford: OUP.
- Freeman, Donald; Gladman, Andrew (2012): Focus groups. Case Study: Andrew Gladman; Commentary: Donald Freeman. In: Roger Barnard und Anne Burns (Hg.): *Researching language teacher cognition and practice. International case studies*. Bristol, Buffalo: Multilingual Matters, S. 68–89.
- Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje (2013): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Barbara Friebertshäuser, Antje Langer und Annedore Prengel (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 4., durchges. Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz, S. 437–456.
- Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hg.) (2013): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 4., durchges. Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Ghouthi, Hadjoui (2015): *Re-placing Literature in the EFL Classroom. An Integrative Framework*. Saarbrücken: LAP, Lambert Academic Publishing.
- Golombek, Paula R. (1998): A Study of Language Teachers' Personal Practical Knowledge. In: *TESOL Quarterly* 32 (3), S. 447. DOI: 10.2307/3588117.
- Hall, Geoff (2005): *Literature in language education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hall, Geoff (2015): Recent Developments in Uses of Literature in Language Teaching. In: Masayuki Teranishi, Yoshifumi Saitō und Katie Wales (Hg.): *Literature and language learning in the EFL classroom*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan, S. 13–25.
- Hall, Geoff (2016): Using Literature in ELT. In: Graham Hall (Hg.): *The Routledge Handbook of English language teaching*. Milton Park, Abingdon, Oxon, New York: Routledge, S. 456–470.
- Hall, Geoff (2018): Afterword: Thoughts on the way ahead. In: Janice Bland (Hg.): *Using Literature in English Language Education*. London, New York: Bloomsbury Academic, S. 261–272.
- Hallet, Wolfgang (2002): *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik*. Trier: WVT.
- Hallet, Wolfgang (2004): (*How*) *Can We Close the Gap?* Zum Verhältnis von Literatur, Kulturwissenschaften und Didaktik am Beispiel der Intertextualität und Nick Hornbys Roman *High Fidelity*. In: Lothar Bredella, Werner Delanoy und Carola Surkamp (Hg.): *Literaturdidaktik im Dialog*. Tübingen: Narr, S. 205–238.
- Hallet, Wolfgang (2006): *Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten*. Stuttgart: Klett.

-
- Hallet, Wolfgang (2007a): Literatur und Kultur im Unterricht. Ein kulturwissenschaftlicher didaktischer Ansatz. In: Wolfgang Hallet und Ansgar Nünning (Hg.): Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik. Trier: WVT (WVT-Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik, Bd. 1), S. 31–47.
- Hallet, Wolfgang (2007b): Literatur, Kognition und Kompetenz. Die Literarizität kulturellen Handelns. In: Lothar Bredella und Wolfgang Hallet (Hg.): Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung. Trier: WVT (WVT-Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik, 2), S. 31–64.
- Hallet, Wolfgang (2009): Literature and Literacies. Literarische Bildung als Paradigma für Standardisierung, Differenz und Heterogenität. In: Carl-Peter Buschkühle (Hg.): Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität. Ein interdisziplinärer Diskurs. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 53–80.
- Hallet, Wolfgang (2015): Literatur, Bildung und Kompetenzen. Eine bildungstheoretische Begründung für ein literaturbezogenes Kompetenzcurriculum. In: Wolfgang Hallet, Carola Surkamp und Ulrich Krämer (Hg.): Literaturkompetenzen Englisch. Modellierung – Curriculum – Unterrichtsbeispiele. 1. Aufl. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 9–20.
- Hallet, Wolfgang (2017a): Literarische Kompetenz. In: Carola Surkamp (Hg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage 2018. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 232–233.
- Hallet, Wolfgang (2017b): Literaturredidaktik. In: Carola Surkamp (Hg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage 2018. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 233–237.
- Hallet, Wolfgang; Nünning, Ansgar (Hg.) (2007): Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturredidaktik. Trier: WVT (WVT-Handbücher zur Literatur- und Kulturredidaktik, Bd. 1).
- Hallet, Wolfgang; Surkamp, Carola; Krämer, Ulrich (Hg.) (2015): Literaturkompetenzen Englisch. Modellierung – Curriculum – Unterrichtsbeispiele. 1. Aufl. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Hattie, John (2012): Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning. London, New York: Routledge.
- Helferich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hermanns, Harry (2013): Interviewen als Tätigkeit. In: Uwe Flick, Ernst von Kardoff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 10. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 360–368.
- Hopf, Christel (2013): Qualitative Interviews – Ein Überblick. In: Uwe Flick, Ernst von Kardoff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 10. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 349–360.
- Hunfeld, Hans (1994): Literatur als Sprachlehre. Ansätze eines hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts. 5. Aufl. Berlin, New York: Langenscheidt.

-
- Hunfeld, Hans (2004): Fremdheit als Lernimpuls. Skeptische Hermeneutik, Normalität des Fremden, Fremdsprache Literatur. Meran, Klagenfurt: Alpha Beta; Drava.
- Hunfeld, Hans; Lott, Helga; Weber, Alois: Hermeneutischer Zweitsprachunterricht – Erläuterungen, Beispiele und Materialien zu den Entwicklungsrichtlinien. Hg. v. Autonome Provinz Bozen – Südtirol. Italienisches Schulamt, Bozen. Online verfügbar unter <http://www.provincia.bz.it/intendenza-scolastica/hermeneutik/sprache.htm>, zuletzt geprüft am 20.06.2019.
- Johnson, Karen E. (2006): The Sociocultural Turn and Its Challenges for Second Language Teacher Education. In: *TESOL Quarterly* 40 (1), S. 235. DOI: 10.2307/40264518.
- Jones, Christian; Carter, Ronald (2012): Literature and language awareness. Using literature to achieve CEFR outcomes. In: *Journal of Second Language Teaching and Research* 1 (1), 69-82. Online verfügbar unter <http://tpops.uclan.ac.uk/index.php/jsltr/article/view/11>, zuletzt geprüft am 20.06.2019.
- Kelle, Udo; Erzberger, Christian (2013): Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In: Uwe Flick, Ernst von Kardoff und Ines Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 10. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 299–308.
- Khalil Ahmad, Sadaf (2015): *The Use of Culturally-Familiar Literature in the EFL Classroom*. 1. Aufl. Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing.
- Khatib, Mohammad; Rezaei, Saeed; Derakhshan, Ali (2011): Literature in EFL/ESL Classroom. In: *ELT* 4 (1). DOI: 10.5539/elt.v4n1p201.
- Kimes-Link, Ann (2013): *Aufgaben, Methoden und Verstehensprozesse im englischen Literaturunterricht der gymnasialen Oberstufe. Eine qualitativ-empirische Studie*. Tübingen: Narr.
- Klippel, Friederike; Doff, Sabine (2015): *Englischdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 4. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Knorr, Petra; Schramm, Karen (2016): Triangulation. In: Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael K. Legutke und Karen Schramm (Hg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr, S. 90–97.
- Königs, Frank G. (2010): Faktorenkomplexion. In: Hans Barkowski (Hg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke, S. 78.
- Königs, Frank G. (2014): Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. Themenschwerpunkt: Der Fremdsprachenlehrer im Fokus. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 43 (1), S. 3–6. Online verfügbar unter <http://periodicals.narr.de.ezproxy.uni-giessen.de/index.php/flul/issue/view/178>, zuletzt geprüft am 20.06.2019.
- Kramsch, Claire J. (1993): *Context and culture in language teaching*. Oxford: OUP.
- Kramsch, Claire J.; Kramsch, Olivier (2000): The Avatars of Literature in Language Study. The Modern Language Journal. In: *The Modern Language Journal* 84 (4), S. 553–573. Online verfügbar unter <http://www.jstor.org/stable/330306>, zuletzt geprüft am 20.06.2019.
- Kuckartz, Udo (2010): *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

-
- Kuckartz, Udo (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kumaravadivelu, Balasubramanian (1994): The Postmethod Condition. (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. In: *TESOL Quarterly* 28 (1), S. 27–48. DOI: 10.2307/3587197.
- Kunze, Ingrid (2004): *Konzepte von Deutschunterricht. Eine Studie zu individuellen didaktischen Theorien von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Küster, Lutz (2015): Warum ästhetisch-literarisches Lernen im Fremdsprachenunterricht? Ausgewählte theoretische Fundierungen. In: Lutz Küster, Christiane Lütge und Katharina Wieland (Hg.): *Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie, Empirie, Unterrichtsperspektiven*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 15–32.
- Lakoff, George; Johnson, Mark (2011): *Metaphors we live by*. [with a new afterword]. 6. print. Chicago, Ill. [u.a.]: Univ. of Chicago Press.
- Lamnek, Siegfried (2010): *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch; mit Online-Materialien*. 5., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Larsen-Freeman, Diane; Cameron, Lynne (2008): Complexity theory: what's it all about? In: Diane Larsen-Freeman und Lynne Cameron (Hg.): *Complex systems and applied linguistics*. Oxford, New York: OUP, S. 1–23.
- Lazar, Gillian (1993): *Literature and language teaching. A guide for teachers and trainers*. Cambridge [England], New York, NY, USA: CUP.
- Lechner, Nadja (2014): *Understanding teachers' beliefs about and practices regarding the use of literature in the language classroom*. Diplomarbeit – Magistra der Philosophie. Karl-Franzens-Universität Graz, Graz, zuletzt geprüft am 20.06.2019.
- Legutke, Michael K. (2016): Auf die Lehrerin, auf den Lehrer, kommt es an: Szenarien für forschendes Lehren und Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. In: Friederike Klippel (Hg.): *Teaching languages – Sprachen lehren*. Münster, New York: Waxmann (Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung, Band 30), S. 93–111.
- Legutke, Michael K. (2018): Die Bedeutung des Lehrens beim Lernen von Fremdsprachen. In: Eva Burwitz-Melzer, Claudia Riemer und Lars Schmelter (Hg.): *Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen*. Arbeitspapiere der 38. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, S. 98–107.
- Legutke, Michael K.; Schart, Michael (2016): Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung. Bilanzen und Perspektiven. In: Michael K. Legutke und Michael Schart (Hg.): *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen: Narr, S. 9–46.
- Lewis, Michael (2012): *The lexical approach. The state of ELT and a way forward*. United States: Cengage Learning.
- Liessmann, Konrad Paul (2017): *Bildung als Provokation*. Wien: Paul Zsolnay Verlag.

-
- Lindow, Ina (2013): *Literaturunterricht als Fall. Kasuistisches Wissen von Deutschlehrenden*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lindow, Ina (2015): Systematische Schwierigkeiten in der schulischen Förderung literarischer Rezeptionskompetenz. In: Christoph Bräuer und Dorothee Wieser (Hg.): *Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 35–48.
- Lipowsky, Frank (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: Ewald Terhart und Cristina Allemann-Ghionda (Hg.): *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*. Ausbildung und Beruf. Weinheim: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft, 51), S. 47–70.
- Mackey, Alison; Gass, Susan M. (2010): *Second language research. Methodology and design*. 1. publ., repr. New York, NY [u.a.]: Routledge.
- Maley, Alan (2001): Literature in the Language Classroom. In: Ronald Carter und David Nunan (Hg.): *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: CUP, S. 180–185.
- Maley, Alan (2008): Extensive reading. Maid in waiting. In: Brian Tomlinson (Hg.): *English Language Learning Materials. A Critical Review*. London: Continuum International Publishing Group Ltd, S. 133–156.
- Marsh, Colin J.; Clarke, Maggie; Pittaway, Sharon (2014): *Marsh's becoming a teacher*. 6th edition. Frenchs Forest, N.S.W.: Pearson Australia (Always learning).
- Maxwell, Joseph A. (2008): Designing a qualitative study. In: L. Bickman und Rog D J. (Hg.): *The handbook of applied social research methods*. 2nd ed. Thousand Oaks CA: Sage Publications, S. 214–353.
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12., aktualisierte und überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp (2016): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. 6., neu ausgestattete Aufl. Weinheim: Beltz.
- McKay, Sandra (2006): *Researching second language classrooms*. Reprinted. New York, London: Routledge.
- McKay, Sandra Lee (2001): Literature as Content for ESL/EFL. In: Marianne Celce-Murcia (Hg.): *Teaching English as a second or foreign language*. 3. ed. [repr.]. Boston, Mass.: Heinle & Heinle, S. 319–332.
- McRae, John (1995): *Literature with a small 'l'*. London: Macmillan.
- McRae, John (2008): What Is Language and What Is Literature? Are They the Same Question? An introduction to literature with a small 'l' and five skills English. Themenschwerpunkt: Lehren und Lernen mit literarischen Texten. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 37, S. 63–80.
- Meraner, Rudolf (2011): Südtirol – Paradies zum Sprachenlernen? In: *Erziehung & Unterricht* 161 (1/2), S. 162–171.

-
- Miller, Jennifer (2009): Teacher Identity. In: Anne Burns und Jack C. Richards (Hg.): The Cambridge guide to second language teacher education. New York: CUP, S. 172–181.
- Neuweg, Georg Hans (2014): Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung von Lehrerwissen. In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 584–614.
- Nünning, Ansgar (2004): Es geht immer auch anders, oder: Unzeitgemäßes Plädoyer für den Nutzen (und die 'Praxisrelevanz!') literaturwissenschaftlicher Theorien, Modelle und Methoden für die Literaturdidaktik und den Literaturunterricht. In: Lothar Bredella, Werner Delanoy und Carola Surkamp (Hg.): Literaturdidaktik im Dialog. Tübingen: Narr, S. 65–97.
- Nünning, Ansgar; Surkamp, Carola (2006): Englische Literatur unterrichten. Grundlagen und Methoden. 1. Aufl. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Nünning, Ansgar; Surkamp, Carola (2013): Text – Literatur – Kultur. Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht und Fremdverstehen. In: Gerhard Bach und Johannes-Peter Timm (Hg.): Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis. 5., aktualisierte Aufl. Tübingen [u. a.]: Francke (1540), S. 148–171.
- Osterwalder, Hans (2017): Teaching Contemporary English Literature. A Task-based Approach. Gottingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- O'Sullivan, Emer; Rösler, Dietmar (2013): Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Pajares, Frank M. (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. In: *Review of Educational Research* 62 (3), S. 307–332. Online verfügbar unter <http://www.jstor.org.ezproxy.uni-giessen.de/stable/pdf/1170741.pdf>, zuletzt geprüft am 20.09.2019.
- Paran, Amos (2006): The Stories of Literature and Language Teaching. In: Amos Paran (Hg.): Literature in Language Teaching and Learning. Case Studies in TESOL Practice Series. Alexandria: Teachers of English to Speakers of Other Languages, S. 1–10.
- Paran, Amos (2008): The role of literature in instructed foreign language learning and teaching. An evidence-based survey. In: *LTA* 41 (04), S. 465–496. DOI: 10.1017/S026144480800520X.
- Paran, Amos; Duncan, Sam (2017): The effectiveness of literature on acquisition of language skills and intercultural understanding in the high school context. A research report for the International Baccalaureate Organisation. Online verfügbar unter <https://www.ibo.org/contentassets/1fcef0df17448bebe6781ea0396adff/effect-of-literature-on-language-acquisition-final-report.pdf>, zuletzt geprüft am 20.06.2019.
- Paran, Amos; Robinson, Pauline C. (2016): Literature. Oxford: OUP.
- Pulverness, Alan (2014): The Ghost at the Banquet: the use and abuse of literature in the language classroom. British Council Russia. E-merging forum 4. Moskau,

-
- March 2014. Online verfügbar unter <https://www.teachingenglish.org.uk/article/alan-pulverness-ghost-banquet-use-abuse-literature-language-classroom>, zuletzt geprüft am 20.06.2019.
- Reusser, Kurt; Pauli, Christine (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, S. 642–661.
- Richards, Keith (2009): Interviews. In: Juanita Heigham und Robert A. Croker (Hg.): *Qualitative research in applied linguistics. A practical introduction*. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan, S. 182–199.
- Riemer, Claudia (2016): Befragung. In: Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael K. Legutke und Karen Schramm (Hg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr, S. 155–173.
- Rosenblatt, Louise Michelle (1995): *Literature as exploration*. Fifth edition. New York: The Modern Language Association of America.
- Sakui, Keiko; Gaies, Stephen J. (2003): A Case Study: Beliefs and Metaphors of a Japanese Teacher of English. In: P. Kalaja und A. M. Ferreira Barcelos (Hg.): *Beliefs about SLA. New Research Approaches*. New York: Springer, S. 153–170.
- Schädlich, Birgit (2009): *Literatur lesen lernen. Literaturwissenschaftliche Seminare aus der Perspektive von Lehrenden und Studierenden; eine qualitativ-empirische Studie*. Tübingen: Narr.
- Schart, Michael (2003): *Projektunterricht – subjektiv betrachtet. Eine qualitative Studie mit Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache; (mit CD)*. Hohengehren: Schneider.
- Schart, Michael (2014): Die Lehrerrolle in der fremdsprachendidaktischen Forschung. Konzeptionen, Ergebnisse, Konsequenzen. Themenschwerpunkt: Der Fremdsprachenlehrer im Fokus. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 38-50 (1), S. 36–50. Online verfügbar unter <http://periodicals.narr.de.ezproxy.uni-giessen.de/index.php/flul/issue/view/178>, zuletzt geprüft am 20.06.2019.
- Scherf, Daniel (2013): *Leseförderung aus Lehrersicht. Eine qualitativ-empirische Untersuchung professionellen Wissens*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schwiebacher, Evi Debora; Quartapelle, Franca; Patscheider, Ferdinand (Hg.) (2017): *Auf dem Weg zur sprachsensiblen Schule. Das Mehrsprachencurriculum Südtirol*. Deutsches Bildungsressort Südtirol. 1. Auflage. Köln: Carl Link.
- Settinieri, Julia (2015): Forchst Du noch, oder triangulierst Du schon? In: Daniela Elsner und Britta Viebrock (Hg.): *Triangulation in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt am Main: Peter Lang (Kolloquium Fremdsprachenunterricht, 51), S. 17–35.
- Shulman, Lee (1987): Knowledge and Teaching. Foundations of the New Reform. In: *Harvard Educational Review* 57 (1), S. 1–23. DOI: 10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411.

-
- Shulman, Lee; Shulman, Judith (2008): How and What Teachers Learn: A Shifting Perspective. In: *The Journal of Education* 189, 2008 (1/2), S. 108. Online verfügbar unter <https://www-jstor-org.ezproxy.uni-giessen.de/stable/42748657>, zuletzt geprüft am 20.06.2019.
- Steinbrügge, Lieselotte (2016): Fremdsprache Literatur. Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr (Romanistische Fremdsprachenforschung und Unterrichtsentwicklung, Bd. 4).
- Steininger, Ivo (2014): Modellierung literarischer Kompetenz. Eine qualitative Studie im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I. Tübingen: Narr.
- Steininger, Ivo (2018): Literarisches Lesen und ästhetische Resonanz. Der fremdsprachliche Literaturunterricht als persönlichkeitsbildender Lernort. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 47 (1), S. 56–71.
- Steinke, Ines (2007): Qualitätssicherung der qualitativen Forschung. In: Udo Kuckartz (Hg.): *Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis*. 2., überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 176–187.
- Steinke, Ines (2013): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Uwe Flick, Ernst von Kardoff und Ines Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 10. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 319–331.
- Surkamp, Carola (2007): Handlungs- und Produktionsorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Wolfgang Hallet und Ansgar Nünning (Hg.): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT (WVT-Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik, Bd. 1), S. 89–106.
- Surkamp, Carola (2010): Literaturdidaktik. In: Wolfgang Hallet und Frank G. Königs (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 137–141.
- Surkamp, Carola (2012): Literarische Texte im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Wolfgang Hallet und Ullrich Krämer (Hg.): *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Seelze: Klett/Kallmeyer; Tr, S. 77–90.
- Talmy, Steven (2010): Qualitative Interviews in Applied Linguistics. From Research Instrument to Social Practice. In: *Ann Rev Appl Linguist* 30, S. 128–148. DOI: 10.1017/S0267190510000085.
- Trautmann, Matthias (2012): Führen und Auswerten qualitativer Interviews. Grundlagenbeitrag. In: Sabine Doff (Hg.): *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung*. Tübingen: Narr, S. 218–232.
- Tsui, Ami B. M. (2007): What Shapes Teachers' Professional Development? In: Jim Cummings und Chris Davison (Hg.): *International Handbook of English Language Teaching. Part 1*. New York: Springer (Springer International Handbooks of Education, 11), S. 1053–1066. Online verfügbar unter <http://hdl.handle.net/10722/57053>, zuletzt geprüft am 20.06.2019.

-
- Valadez Vazquez, Beate (2014): Ausprägung beruflicher Identitätsprozesse von Fremdsprachenlehrenden am Beispiel der beruflichen Entwicklung von (angehenden) Spanischlehrerinnen und Spanischlehrern. Eine qualitative Untersuchung. Stuttgart: ibidem-Verlag.
- Volkman, Laurenz (2004): Literaturunterricht als Einladung zum offenen Dialog. Ein Plädoyer für verschiedene Lesearten im Unterricht. In: Lothar Bredella, Werner Delanoy und Carola Surkamp (Hg.): *Literaturdidaktik im Dialog*. Tübingen: Narr, S. 99–122.
- Weinert, Franz E. (Hg.) (2016): *Leistungsmessungen in Schulen*. 3. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Weskamp, Ralf (2015): Geschichten und Literatur: Kommunikation, Wissens- und Spracherwerb im fremdsprachlichen Unterricht. In: Lutz Küster, Christiane Lütge und Katharina Wieland (Hg.): *Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie, Empirie, Unterrichtsperspektiven*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 33–56.
- Wieser, Dorothee (2008): *Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Interviewstudie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Winkler, Iris (2011): *Aufgabenpräferenzen für den Literaturunterricht. Eine Erhebung unter Deutschlehrkräften*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Witzel, Andreas (2000): The Problem-centered Interview. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 1 (1). DOI: 10.17169/FQS-1.1.1132.
- Woods, Devon (1996): *Teacher cognition in language teaching. Beliefs, decision-making, and classroom practice*. Cambridge [England], New York: CUP.
- Woodward, Tessa; Graves, Kathleen; Freeman, Donald (2018): *Teacher development over time. Practical activities for language teachers*. New York: Routledge.
- Yero, Judith Lloyd (2010): *Teaching in mind. How teacher thinking shapes education*. 2nd ed. Hamilton, MT: MindFlight Publishing.
- Zheng, Hongying (2009): A Review of Research on EFL Pre-Service Teachers' Beliefs and Practices. In: *Journal of Cambridge Studies* 4 (1), S. 73–81. DOI: 10.17863/CAM.1579.
- Zheng, Hongying (2015): *Teacher beliefs as a complex system. English language teachers in China*. Cham: Springer (English language education, 4).
- Zierer, Klaus (2014): Kernbotschaften aus John Hatties "Visible Learning". Sankt Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung. Online verfügbar unter <http://library.kas.de/GetObject.ashx?GUID=884adea3-0317-e411-8502-005056b96343>, zuletzt geprüft am 20.06.2019.
- Zydati, Wolfgang (2005): Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht in Deutschland. In: Karl-Richard Bausch, Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs und Hans Jürgen Krumm (Hg.): *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand*. Tübingen: Narr, S. 272–290.

Zydati, Wolfgang (2012): Fragebogenkonstruktion im Kontext des schulischen Fremdsprachenlernens. Grundlagenbeitrag. In: Sabine Doff (Hg.): Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung. Tübingen: Narr, S. 115–135.

Anhänge

Anhang 1: Einstiegsfragebogen

Teil I: Einstellung zur Literatur – zum Lesen allgemein

1. Beschreiben Sie **kurz** Ihre Bücherwand/Ihr Bücherregal/Ihre digitale Bibliothek und nennen Sie 3 Lektüren, die dort nicht fehlen dürfen.

2. Bitte vervollständigen Sie in einem Satz.

➤ Lesen ist für mich ...

➤ Literatur ist für mich ...

Teil II: Literarische Texte im Englischunterricht

1. Wie sind Ihre bisherigen Erfahrungen mit literarischen Texten im Englischunterricht? (**mehrere Möglichkeiten**)

positiv, weil ... eher negativ, weil ... ganz negativ, weil ...

abhängig von der jeweiligen Lerngruppe, weil ...

keine nennenswerten Erfahrungen

2. Woher nehmen Sie die Anregungen für den Einsatz literarischer Texte im Englischunterricht? *(mehrere Möglichkeiten)*

<input type="checkbox"/> Ich setze keine literarischen Texte in meinem Unterricht ein	<input type="checkbox"/> Aus Lehrbuch und Lehrerhandreichungen
<input type="checkbox"/> Aus meiner Schul- und Studienzeit	<input type="checkbox"/> Von Kolleginnen und Kollegen
<input type="checkbox"/> Aus der Lehrerfortbildung	<input type="checkbox"/> Aus dem Internet
<input type="checkbox"/> Aus Fachbüchern/Fachzeitschriften	<input type="checkbox"/> Schüler/innen schlagen Texte vor
<input type="checkbox"/> Andere	

3. Welche 3 Argumente sprechen für Sie persönlich **für** bzw. **gegen** die Arbeit mit literarischen Texten in Ihren Klassen?

Dafür	Dagegen

4. Denken Sie an Ihre Schüler/innen im aktuellen Schuljahr. Wie schätzen Sie ihr Interesse an literarischen Texten ein?

sehr hoch hoch es geht so gering absolut kein Interesse

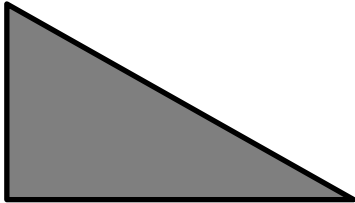
Was sind Ihrer Meinung nach die Gründe für geringes bzw. fehlendes Interesse auf Schülerseite?

--

5. Welche Kenntnisse, Kompetenzen und Einstellungen sind wichtig bei der Arbeit mit literarischen Texten im Englischunterricht?

Auf Lehrerseite	Auf Schülerseite

Teil III: Konzepte von Literaturunterricht und Einstellungen dazu

<p>Wie schätzen Sie folgende Aussagen persönlich ein? Bitte jeweils nur eine Antwortmöglichkeit ankreuzen! 4 = trifft in hohem Maße 3 = trifft im Wesentlichen zu 2 = trifft nur bedingt zu 1 = trifft nicht zu</p>				
	4	3	2	1
1. Für meine Schulstufe fehlen geeignete Texte/Materialien für die Arbeit mit literarischen Texten/Inhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Die Interpretation und Bedeutung eines Textes sollen vom Lehrer vorgegeben werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Schülern fehlt das nötige Hintergrundwissen (Weltwissen), um literarische Texte zu verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Comics, Märchen, Spielfilme, Videoclips, <i>graphic novels</i> , Pop-Songs sind literarische Texte in einem weiteren Sinn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Literarische Texte fordern die Schüler auf, über ihre Erfahrungen, Gedanken und Gefühle nachzudenken und sich darüber auszutauschen. Sie sind <i>frozen potential for communication</i> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Die Arbeit mit literarischen Texten ist in erster Linie Spracharbeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Literarische Texte/Geschichten fördern die persönliche Auseinandersetzung mit einem Thema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Mein Lehrwerk bietet angemessene Materialien und Anregungen für die Arbeit mit literarischen Texten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Literarische Inhalte sind zu zeitintensiv in der Vorbereitung. Der Ertrag ist im Vergleich zum Aufwand zu gering.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Literarische Texte ermöglichen die Integration von Kultur- und Sprachunterricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Schüler finden literarische Text zu schwierig, da ihnen die nötigen sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten fehlen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Die Bedeutungen eines Textes entstehen in der Auseinandersetzung zwischen Text und Leser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Literarische Texte sind überflüssig im kompetenz- und fertikeitsorientierten Sprachunterricht. Sie stellen kein Muster für die alltagssprachliche <i>face-to-face</i> Kommunikation bereit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Der Lehrer schafft Raum für unterschiedliche Interpretationen einer Geschichte/eines Textes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Geschichten und Literatur sind Teil der menschlichen Kommunikation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Das umfangreiche Lehrprogramm lässt keine Zeit für die Arbeit mit literarischen Texten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Literarische Texte und Geschichten gewähren authentische Einblicke in andere Lebenswelten und Kulturen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Schüler bevorzugen Sachtexte, weil sie leichter verständlich erscheinen als literarische Texte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Lesen ist eine Quelle persönlicher Bereicherung und trägt zur Persönlichkeitsbildung bei.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Schüler bevorzugen Sachtexte, weil sie ihnen nützlicher/realitätsnaher erscheinen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Die Arbeit mit literarischen Texten fördert textbezogene analytische Fertigkeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. In den <i>Rahmenrichtlinien für Englisch</i> werden literarische Texte kaum oder gar nicht erwähnt. Deshalb sind sie unwichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23. Geschichten fördern die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme und damit zum Perspektivenwechsel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Literarische Texte bieten relevante Sprech- und Schreibenanlässe für die eigene Sprachproduktion.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Literarische Texte/Geschichten werfen ethische Fragen auf und regen zum Nachdenken und zur Diskussion an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Gibt es Aspekte, die Ihrer Meinung nach unerwähnt bleiben? Welche weiteren Überlegungen sind Ihnen wichtig?</i>				

Teil IV: Berufsbezogene persönliche Angaben – Rahmenbedingungen

1. *An welcher Schulstufe und in welchen Jahrgangsstufen/Klassen unterrichten Sie im aktuellen Schuljahr?*

<input type="checkbox"/> Mittelschule (Bitte Ort angeben) _____				<input type="checkbox"/> Oberschule (Bitte Ort & Schultyp angeben) _____			
Zutreffendes für das <i>aktuelle</i> Schuljahr ankreuzen				Zutreffendes für das <i>aktuelle</i> Schuljahr ankreuzen			
Ich unterrichte ...	Ich arbeite mit ...	Ja	Nein	Ich unterrichte ...	Ich arbeite mit ...	Ja	Nein
1. Klasse	literarischen Texten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1. Klasse	literarischen Texten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Klasse	literarischen Texten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2. Klasse	literarischen Texten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Klasse	literarischen Texten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3. Klasse	literarischen Texten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wahlpflichtbereich		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4. Klasse	literarischen Texten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wahlbereich		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5. Klasse	literarischen Texten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. *Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie Englisch?*

- 1-3 Jahre 3-5 Jahre 5-10 Jahre 10-15 Jahre 15-25 Jahre über 25 Jahre

3. *Ich habe Unterrichtserfahrung an beiden Schulstufen (Mittelschule und Oberschule).*

- Ja Nein

4. *Welche Art von Ausbildung haben Sie absolviert?* Lehramt Fachstudium Andere

Universität/Fakultät	Fächerkombination

Ich bin zu einem Interview bereit.

Kontakt E-Mail: _____

Anhang 2: Interviewleitfaden

Teil I: Einstieg: Selbstbild als Lehrer/in (Jobmetaphern) - Erzählaufforderung

1. Zwischen dem Beruf des Lehrers/der Lehrerin und anderen Berufsgruppen gibt es einige Parallelen. Mit welchen dieser Berufsgruppen siehst du die meisten Ähnlichkeiten?

Du kannst auch eigene Berufsgruppen wählen.

Psycholog(e)/in, Dirigent/in, Architekt/in, Schauspieler(in), Manager(in), Forscher/in, Showmaster/in, Techniker/in, Künstler/in, Gärtner/in, Dompteur/in, Fachmann/-frau, Expert(e)/in, Handwerker/in, Coach ...

Teil II: Einstellungen zu und Auffassung von FLU

1. Gehen wir zurück zu deiner Schulzeit bzw. zu deinem Studium. Erinnerst du dich an eine Literaturstunde oder an eine Literaturvorlesung, die dich in irgendeiner Weise ‚geprägt‘ hat? (*Thema/Ablauf/Was hat dir gefallen bzw. nicht gefallen*)
2. Glaubst du, dass die eigenen Lehrer unseren späteren Unterricht beeinflussen – wie auch immer?
3. Gehen wir über zu deiner eigenen Unterrichtserfahrung im Umgang mit Literatur/literarischen Texten. Fällt dir eine besonders gelungene Stunde/Einheit ein?
 - Kannst du beschreiben, warum sie dir als besonders gelungen erscheint?
 - Was braucht es deiner Meinung nach, damit Literaturunterricht gelingt?
4. Was sind für dich persönlich die größten Herausforderungen im Umgang mit Literatur/literarischen Texten?
 - Was braucht es ...? (*auf Lehrer-/Schülerseite - evtl. in Verbindung zu FB*)
5. Haben sich deine Vorstellungen diesbezüglich im Verlauf deiner Unterrichtstätigkeit verändert?
 - Wenn ja, wie? Warum? Was hat dazu geführt?

Auffassungen und Zielsetzungen von FLU

1. Warum sollen sich Schüler/innen (nicht) mit literarischen Texten beschäftigen? Was möchtest du damit erreichen?
2. Welchen Stellenwert würdest du der Arbeit mit literarischen Texten im fremdsprachlichen Englischunterricht zuweisen? (*Mehrwert/Herausforderungen*)
3. Wie definierst du persönlich Literaturunterricht? Was ist für dich ein literarischer Text? (*besondere Merkmale/literarische Texte ↔ funktionale Sachtexte*)

Inhalte/Textauswahl (Fragen an Gesprächspartner anpassen – evtl. mit Blick auf FB)

1. Welche Rolle spielt die Textauswahl bei der Arbeit mit literarischen Texten?
2. Nach **welchen Kriterien** wählst du literarische Texte/Inhalte in deinem Unterricht aus? (*Konkrete Beispiele*)
 - Inwieweit bestimmt das **Lehrbuch** deine Auswahl? Welchen Stellenwert nehmen literarische/fiktionale Texte dort ein? Wie stehst du dazu?
 - Welche Rolle spielen die **RRL** und **curriculare Vorgaben** bei der Text-/Themenwahl?
 - Welche Rolle spielen **persönliche Vorlieben** und **Interessen**?

-
- Greifst du auf Texte aus der eigenen Schul-/Studienzeit zurück?
 - Welche Rolle spielen die Schülerinteressen?

Methodenwahl/-frage

1. Eine Unterrichtspraktikantin fragt dich um Tipps & Tricks für ‘guten‘ Literaturunterricht. Welche methodischen Hinweise würdest du ihr geben?
 - Mit welchen Methoden hast du persönlich gute Erfahrungen gemacht?
 - Mit welchen Methoden weniger gute?
2. Wie siehst du deine Rolle als Lehrer/in im FLU?
 - Welche Rolle soll die Lehrperson bei der Interpretation und Deutung eines literarischen Textes und bei der Vermittlung von Hintergrundwissen einnehmen?
 - Wie erlebst du persönlich das Spannungsfeld zwischen einerseits Freude am Lesen und Literatur Wecken/Aufrechterhalten und andererseits intensiver sprachlicher und/oder thematisch-inhaltlicher Arbeit am Text?

Teil III: Werdegang (Studium, Ausbildung/-weiterbildung)

1. Inwieweit fühlst du dich durch dein Studium / deine Ausbildung auf Literaturunterricht vorbereitet? Was war besonders nützlich? Was hast du vermisst?
2. Welche Rolle spielt für dich die berufsbegleitende Lehrerfortbildung?

Anhang 3: Transkriptionsregeln

Einfache Transkriptionsregeln in Anlehnung an Dresing & Pehl (2015, S. 21–23) und Kuckartz (2016, S. 167–168):

1. Die selektiv ausgewählten Interviewpassagen werden wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Dialektale Ausdrücke werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Falls keine eindeutige Übersetzung möglich ist, wird der Dialekt beibehalten.
2. Sollte innerhalb eines Absatzes (Sprecherbeitrages) ein Teil nicht mit transkribiert werden, wird dies mit [...] gekennzeichnet.
3. Wort- und Satzabbrüche werden mit dem Abbruchzeichen / gekennzeichnet.
4. Stottern wird geglättet bzw. ausgelassen, Wortdoppelungen werden nur erfasst, wenn sie als Stilmittel der Betonung verwendet werden.
5. Interpunktion wird zugunsten der Lesbarkeit geglättet. Dabei sollen Sinneinheiten beibehalten werden.
6. Verständnissignale des gerade nicht Sprechenden wie „mhm, aha, ja, genau, ähm“ werden nicht transkribiert.
7. Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch GROSSSCHREIBUNG gekennzeichnet.
8. Emotionale nonverbale Äußerungen, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (z. B. lachend), werden in Klammer notiert.
9. Unverständliche Wörter werden mit (unv.) gekennzeichnet. Längere unverständliche Passagen werden, wenn möglich, mit der Ursache versehen (unv., Mikrofon rauscht). Der vermutete Wortlaut wird mit Fragezeichen in Klammer gesetzt (z. B. Disziplin?).
10. Die interviewende Person wird durch ein „I“, die befragte Person mit „B“ für Befragte/Befragter plus Kennnummer des Fragebogens gekennzeichnet (z. B. B01, bzw. B23).

Anhang 4: Codierleitfaden für die Interviewauswertung

Hauptkategorien mit zentralen Unterkategorien

A: Bildungsauftrag: fremdsprachlicher Englischunterricht

1. Spannungsfeld: Ziel-/Inhaltsdebatte
 - Englischunterricht: mehr als Sprachtraining
 - Outputorientierung (*skills*/Zertifizierungen)
 - Spannungsfeld: Sprach-/Sach-/Fachunterricht
2. FLU: bildungspolitischer Rahmen (*RRL*)
 - kein Widerspruch (sprachlich/übersprachlich)
 - inhaltliche Freiheit
 - Literatur als Nullkategorie in *RRL*

B: Auffassungen von Literatur/FLU

1. Literatur-/Textbegriff (Definitionen/Auffassungen)
 - Kanon ↔ erweiterter Literaturbegriff
 - literarische Texte - Sach-/Gebrauchstexte
 - Merkmale
 - Funktion/Wirkung
2. Literatur: Ressource (sprachliche/allgemeine Bildungsziele)
 - Sprachenlernen
 - (relevante) Sprach-/Kommunikationsanlässe
 - meaningful input* belangvolle Themen
 - authentische (nicht-triviale) Texte
 - Leseförderung/-motivation
 - (ganzheitliches) Sprachenlernen ↔ enger sprachlicher Fokus
 - Persönlichkeitsbildung (personale und soziale Kompetenz)
 - Literatur als Zugang: zu sich selbst, anderen, der Welt
 - Einblick/Auseinandersetzung: andere (Gedanken-)Welten/Kulturen
 - sich Einlassen/Entschleunigung
 - Brücke zu den übergreifenden Kompetenzen (laut *RRL*)
3. Literatur als Sachinhalt (erweiterter Bildungsauftrag)
 - Beitrag zur Allgemeinbildung (Welt-/Kultur-/Literaturwissen)
 - literarisch-ästhetische Bildung: fächerübergreifendes Anliegen
 - Literatur L1 – L2
 - Literaturunterricht als Sprach-/Kulturunterricht
 - Literatur als Angebot bzw. Ergänzung
4. Literatur als Option (außerhalb des Regelunterrichts)

C: Zugänge (deklariertes Tun)

1. Unterricht von Lerngruppe her denken (Kontextgebundenheit)
2. Leser- und Erfahrungsbezug
 - Literatur als Austausch/Interaktion
 - Konzentration auf inhaltlich-emotionale Ebene
 - Text als Sprungbrett
 - Schüler-/Lebensweltbezug, Aktualität
3. Inhalts-/Themenorientierung
 - thematische Anbindung (UE/FÜ/Textsequenzen)
 - inhaltlich belangvoll (Spannung/Unterhaltung/Relevanz)
4. Textauswahl (Passung/Zugänglichkeit)
 - textbezogene Faktoren: Zugänglichkeit (sprachlich/konzeptuell), u. a.:
 - Filme/Songs (*scaffolding*, Motivation)
 - kurze Texte (Auszüge, Kurzgeschichten)
 - graded readers*, Comics, *graphic novels*, *genre fiction*
 - Sprache/Textlänge (Passung)

-
- schülerbezogene Faktoren (Interesse, Lebenswelt u. a. m.)
 - lehrerbezogene Faktoren
 - schulbezogene Faktoren (Lehrbuch, Verfügbarkeit, Schulcurriculum u. a. m)
5. Methoden der Vermittlung
- Methodenvielfalt (zielgerichtete Abwechslung)
 - Kombination Text/Sprache – Handlung/Produkt
 - textanalytische interpretative Verfahren
 - Aufgabenformate/Vorgehensweise
 - schüler- und handlungsorientierte Verfahren (u. a. Dramaaktivitäten)
 - Formen des extensiven Lesens
 - (Drei-)Phasen-Modell
 - Klassengespräch/Diskussionsrunden

D: Lehrerrolle(n)/Funktionsverständnis (FLU)

1. Selbstbild als Lehrer/in (Jobmetaphern)
 - Rollen- und Funktionsverständnis
 - Zielklarheit und Strukturiertheit
 - situative Handlungskompetenz
 - Reflexion von Lehr- und Lernprozessen
2. Lehrerüberzeugungen/-wissen/-kompetenzen
 - Einstellung/Haltung: Literatur(-unterricht)
 - fachdidaktisches Wissen (Literatur/Sprache)
 - Fachwissen (Literatur/Sprache)

E: Hotspots (Herausforderungen, Spannungsfelder)

1. Gegenstandbezogene Faktoren
 - Textauswahl/Verfügbarkeit/Aufbereitung
 - Zeitfaktor (Vorbereitung/Arbeit in Klasse)
2. Schüler-/schulbezogene Faktoren
3. Lehrerbezogene (persönliche) Faktoren
4. Faktoren des Gelingens/Misslingens

F: Einflussfaktoren der Genese und Veränderbarkeit

1. *Lehrerbezogene (individuelle) Einflussfaktoren*
 - persönliche ‚Philosophie des Faches/Fachbereichs‘
 - Lern- und lehrbiografische Aspekte
 - Schule/Studium
 - eigene Unterrichtspraxis
 - Fort- und Weiterbildung/kollegialer Austausch
2. *Schulstruktureller Handlungskontext*
 - klassen- und schülerbezogene Faktoren
 - Heterogenität (Interessen, Kenntnisse, Kompetenzen)
 - Zeitgeist/veränderte Lesehaltung
 - Schülerbilder von Literatur
 - schulspezifischer Handlungskontext
 - Zeitfaktor
 - andere Prioritäten
 - Sonderstellung Sprachgymnasium;
 - besondere Herausforderungen (MS und FoS)

G: Sprachlich-diskursive Dimension (ausgewählter Passagen)

- Erlebnis-/Erfahrungs- ↔ Argumentations-/Begründungsebene
- Erfahrung/Erinnerung ↔ Reflexion
- Nähe/Distanz: ich/wir – man
- emotionale Formulierungen

Anhang 5: Interviewübersicht mit Kontextvariablen (N = 39)

Interviews und Fragebögen sind korreliert. Die Nummerierungen der Interviews verweisen auf die dazugehörigen Fragebögen.

Folgende Abkürzungen für Studium/Ausbildung werden in der Tabelle verwendet: **F** für Fachstudium; **F*** für Fachstudium mit zusätzlichem Berufsbildungskurs zum Erlangen der Lehrbefähigung an Südtiroler Mittel- und Oberschulen und **L** für Lehramt.

Nr.	Schulstufe Schultyp	Berufserfahrung	Studium/Ausbildung			Interviewdauer in Minuten
			F/L	Ort	Fächer & Qualifikationen	
Mittelschule (MS) (N = 4)						
B03	MS	< 25	F	Verona	Deutsch/Englisch	56.58
B21	MS (Montessori)	10–15	F	Innsbruck	Anglistik/Amerikanistik Hispanistik	52.03
B32	MS	15–25	F	Verona	Deutsch/Englisch	65.44
B46	MS	15–25	L	Innsbruck	Anglistik/Amerikanistik Geschichte/Sozialkunde	80.51
Sprachengymnasien (SpGym) (N = 9)						
B01	SpGym	10–15	F	Innsbruck	Anglistik/Amerikanistik dt. Philologie	44.00
B02	SpGym	3–5	L	Innsbruck	Englisch/Italienisch	71.55
B05	SpGym	15–25	F	Verona	Englisch/Französisch	33.49
B06	SpGym	1–3	L	Innsbruck	Biologie/Englisch	57.51
B07	SpGym	< 25	F	Verona	Deutsch/Engl./Ital.	57.46
B17	SpGym	1–3	F	Schottland	MA French/German MLitt Comparative Lit.	82.47
B18	SpGym	10–15	F	Triest München	Englisch/Deutsch; Promotion (Englischdidaktik & Literatur)	43.06
B25	SpGym	5–10	L	Ungarn	Englisch/Italienisch	62.11
B38	SpGym	15–25	F	Florenz Rom/Köln	Englisch (Lit. Fächer OS)	64.38
Gruppe der gemischten Gymnasien (Gym-mix) (N = 18)						
B10	Gym-mix	< 25	F	Verona Innsbruck	Engl./Dt./Ital./Latein Klassische Archäologie	55.25
B16	Gym-mix	5–10	F	Rom New York	Englisch/Französisch	58.17
B19	Gym-mix	15–25	F	Innsbruck Klagenfurt	Deutsch/Englisch	62.21
B22	Gym-mix	< 25	F	Padua	Englisch/Deutsch	55.16

Nr.	Schulstufe Schultyp	Berufserfahrung	Studium/Ausbildung			Interviewdauer in Minuten
			F/L	Ort	Fächer & Qualifikationen	
B23	Gym-mix	< 25	F	Innsbruck Sydney	Anglistik/Romanistik (E/I) Übersetzer/Dolmetscher <i>Applied Science</i>	53.33
B24	Gym-mix	< 25	F	Verona	Deutsch/Englisch	50.06
B26	Gym-mix	5–10	F	Innsbruck	Englisch/Politwissenschaft	67.40
B27	Gym-mix	15–25	F	Padua	Deutsch/Englisch	52.59
B28	Gym-mix	< 25	<i>Keine Angabe zum Studium im Fragebogen</i>			41.08
B29	Gym-mix	10–15	F	Innsbruck	Anglistik/Amerikanistik PPP (Päd., Phil., Psych.)	64.02
B30	Gym-mix	3–5	F*	Trient	Deutsch/Englisch	55.05
B35	Gym-mix	15–15	F	Innsbruck	Englisch/Spanisch	48.46
B36	Gym-mix	< 25	F	Padua	Englisch/Deutsch	59.39
B39	Gym-mix	< 25	F	Wien	Deutsch/Ital./Engl. Übersetzer & Dolmetscher	71.31
B45	Gym-mix	< 25	L	Innsbruck	Englisch/Geschichte	55.41
B54	Gym-mix	1–3	L/F	Trient Innsbruck	Deutsch/Englisch	89.32
B58	Gym-mix	1–3	L	Innsbruck	Deutsch, Englisch	80.36
B59	Gym-mix	10–15	F	Irland TEFL	Media & Cultural Studies (BA); Narrative/Modernity MA	64.47
Fachoberschulen (FoS) (N = 8)						
B09	FoS	5–10	F	Padua	Englisch/Spanisch	58.04
B11	FoS	15–25	F	Padua	Englisch/Deutsch	63.05
B13	FoS	5–10	L	Innsbruck	Englisch/Italienisch	52.47
B14	FoS	10–15	L	Innsbruck	Englisch/Italienisch Übersetzen/Dolmetschen	50.57
B33	FoS	15–25	F	Innsbruck	Anglistik/Amerikanistik Fächerbündel (Spanisch, Päd., Psych.)	55.21
B42	FoS	10–15	L	Innsbruck	Französisch/Englisch Deutsch	53.40
B51	FoS	< 25	F	Verona	Deutsch/Englisch	75.16
B52	FoS	1–3	L	Innsbruck	Englisch/Russisch	46.17

Eidesstattliche Versicherung

„Ich erkläre: Ich habe die vorliegende Dissertation selbständig und nur mit den Hilfen angefertigt, die ich in der Dissertation angegeben habe. Alle Textstellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten oder nicht veröffentlichten Schriften entnommen sind, und alle Angaben, die auf mündlichen Auskünften beruhen, sind als solche kenntlich gemacht.“

Naturns (Südtirol/Italien), am 01.07.2019

Unterschrift

