

Literatur-, Kultur- und Sprachvermittlung: LiKuS

RESEARCH

Christine Gardemann

Literarische Texte im Englischunterricht der Sekundarstufe I

Eine Mixed Methods-Studie mit
Hamburger Englischlehrer*innen



J.B. METZLER

Literatur-, Kultur- und Sprachvermittlung: LiKuS

Reihe herausgegeben von

Carola Surkamp, Seminar für Englische Philologie – Fachdidaktik, Universität Göttingen, Göttingen, Deutschland

Andrea Bogner, Seminar für Deutsche Philologie Abteilung,
Georg-August-Universität Göttingen Seminar für Deutsche Philologie Abteilung,
Göttingen, Niedersachsen, Deutschland

Christoph Bräuer, Seminar für Deutsche Philologie Abteilung,
Georg-August-Universität Göttingen Seminar für Deutsche Philologie Abteilung,
Göttingen, Deutschland

Birgit Schädlich, Seminar für Romanische Philologie, Georg-August-Universität Göttingen Seminar für Romanische Philologie, Göttingen, Deutschland

Marta García, Seminar für Romanische Philologie, Georg-August-Universität Göttingen Seminar für Romanische Philologie, Göttingen, Deutschland

Die neue, interdisziplinär orientierte Reihe (LiKuS: Literatur, Kultur, Sprache) setzt sich zum Ziel, sprachenübergreifend Fragen zur Literatur-, Kultur- und Sprachvermittlung zu bearbeiten. Sie erfasst Beiträge aus den Didaktiken des Deutschen als Erst-, Zweit- und Fremdsprache, der Englischdidaktik, der Didaktik der romanischen Sprachen sowie der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Die drei genuinen Arbeits- und Forschungsbereiche der (Fremd-)Sprachendidaktiken werden explizit zusammengedacht. Gezeigt werden soll, dass und wie sprachliches, literarisches und kulturelles Lernen ineinandergreifen. Ausgegangen wird von einem weiten Literaturbegriff, der medial unterschiedlich vermittelte Texte umfasst. Mit Kulturdidaktik ist eine Verschiebung des Fokus im Fremdsprachenunterricht weg vom landeskundlichen Faktenwissen hin zur Förderung einer kultursensiblen Kommunikations- und Verstehensbereitschaft sowie der Fähigkeit zur Bedeutungsaushandlung gemeint. In den Blick genommen werden der (Fremd-)Sprachenunterricht an Schulen und in außerschulischen Bildungskontexten sowie die Ausbildung von (Fremd-)Sprachenlehrer*innen. In der Reihe erscheinen theoretisch-konzeptionell und/oder empirisch ausgerichtete Dissertationen und Habilitationen sowie einschlägige Monographien und Sammelbände.

Weitere Bände in der Reihe <http://www.springer.com/series/15879>

Christine Gardemann

Literarische Texte im Englischunterricht der Sekundarstufe I

Eine Mixed Methods-Studie mit
Hamburger Englischlehrer*innen



J. B. METZLER

Christine Gardemann
Hamburg, Deutschland

Dissertation, Universität Hamburg, 2019

ISSN 2522-0292

ISSN 2522-0306 (electronic)

Literatur-, Kultur- und Sprachvermittlung: LiKuS

ISBN 978-3-662-62715-0

ISBN 978-3-662-62716-7 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-662-62716-7>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en), exklusiv lizenziert durch Springer-Verlag GmbH, DE, ein Teil von Springer Nature 2021

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung der Verlage. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Carina Reibold

J.B. Metzler ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer-Verlag GmbH, DE und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Heidelberger Platz 3, 14197 Berlin, Germany

Geleitwort

Christine Gardemanns Arbeit wendet sich einem der bildungsträchtigen Gegenstände des Englischunterrichts zu: der Literatur. Bis zur Veröffentlichung der Bildungsstandards gehörten literarische Texte – so der fachdidaktische *common sense* – zum Kernbestand von Englischunterricht. Ob dies in der Praxis auch so war, wurde nie empirisch geprüft. Umso größer war die publizierte Sorge, dass die funktional-pragmatisch orientierten Standards die Literatur aus dem Englischunterricht exkommunizieren könnten. Genau hier setzt Christine Gardemanns Studie an und klärt diese Frage in vier Bereichen. In einer quantitativen Fragebogenstudie untersucht die Autorin, welche literarischen Texte Gegenstand des Englischunterrichts der Mittelstufe werden, welche Ziele die Lehrer*innen damit verfolgen und welche methodischen Inszenierungsformen sie wählen. In einer nachfolgenden qualitativen Interviewstudie rekonstruiert sie das handlungsleitende implizite Wissen der Lehrer*innen.

Die Arbeit liefert erstmals einen umfassenden Überblick über die Literaturnutzung im Englischunterricht der Mittelstufe – eine detaillierte Landkarte dessen, was bis dato eine *terra incognita* darstellte. Darüber hinaus vermittelt die Verknüpfung der beiden Teilstudien weitere hochinteressante Befunde. Christine Gardemann rekonstruiert, wie Englischlehrbücher den Unterricht in umfassender Weise steuern und dadurch als geheimer Bildungsplan fungieren. Welche Literatur zum Einsatz kommt, wird demnach weder vom Bildungsplan noch von den Lehrer*innen, sondern letztlich von den Schulbüchern entschieden; vorhandene Freiräume des Bildungsplans werden durch das Lehrwerk gefüllt und von den Lehrer*innen oft gar nicht als solche wahrgenommen. Hinsichtlich der Ziele kommt die Verfasserin teilstudienübergreifend zu dem Ergebnis, dass Literatur v. a. zu motivierenden Anschlussaktivitäten und nachgeordnet auch in persönlichkeitsbildender Absicht eingesetzt wird. Genuine Auseinandersetzungen mit

der Literarizität als solcher stellen sich in beiden Teilstudien hingegen als weit nachgeordnet dar. Dies liegt am fehlenden Angebot in den Schulbüchern, an der begrenzten Sprachkompetenz der Schüler*innen und an den wahrgenommenen Prüfungsnotwendigkeiten. Bei der methodischen Ausrichtung steht Spracharbeit an allererster Stelle. Sie wird im quantitativen Teil weit signifikant am häufigsten genannt, und fungiert in den Interviews als eine Art stummer Hintergrund, der so selbstverständlich ist, dass er in der Regel gar nicht mehr expliziert werden muss. Für die Frage nach dem Warum, also nach den handlungsleitenden Wissensbeständen, zeichnet die Interviewstudie ein komplexes Bild, das auch durch die Korrelationsanalyse der quantitativen Daten bestätigt wird. Das Handeln der Lehrer*innen basiert demnach darauf, dass sie fachliche, fachdidaktische und schulpädagogische Wissensbestände in vielschichtiger Weise miteinander in Beziehung setzen. Die Relationierungen verändern sich über ihre Berufsbiographien hinweg und hängen sowohl von schulischen als auch individuellen Einflüssen ab.

Christine Gardemanns Analysen führen zu einem ausgesprochen differenzierten Resümee. Die Autorin vermutet *erstens*, dass die Beharrungskraft von Literatur im Englischunterricht trotz Bildungsstandards weniger der Lehrerbildung als vielmehr den sozialisatorischen Effekten der Schulzeit der jetzt unterrichtenden Lehrer*innen geschuldet sein dürfte: eine für die universitäre Fachdidaktik ernüchternde Schlussfolgerung mit großem Aufforderungscharakter. Sie konstatiert *zweitens*, dass Literatur im Englischunterricht hinter den von der Fachdidaktik postulierten Potenzialen zurückbleibt, dies aber nicht auf fehlendes literaturdidaktisches Wissen oder Können der Lehrer*innen zurückzuführen ist. Literatur im Englischunterricht könne ihr bildendes Potenzial vielmehr nur dann erreichen, wenn nicht der Text, sondern die Schüler*innen und deren Interessen ins Zentrum der Aufmerksamkeit der Lehrer*innen rücken. Inwieweit dies geschieht, ist aber keine Frage des expliziten Wissens der Lehrer*innen, sondern entscheidet sich auf der impliziten Ebene.

Diese Ebene konkretisiert Christine Gardemann in Form von vier Typen, die deutlich über den Gegenstand der Literaturnutzung hinausweisen und exemplarisch zeigen, mittels welcher berufsbiographischer Ressourcen sich welche Art von Englischunterricht im Spannungsfeld funktional-pragmatischer Standards und reflexiv-emanzipativer Bildungsziele realisieren ließe. Das Ergebnis der Studie ist damit hochgradig anschlussfähig an diverse fachdidaktische und schulpädagogische Diskurse (auch jenseits von Literaturdidaktik und Professionsforschung) und leistet einen essenziellen Beitrag zur Verknüpfung beider Disziplinen. Die Arbeit zeichnet sich durch eine enorme Breite der einbezogenen einschlägigen

Literatur aus. Sie stellt darüber hinaus eine im weiteren Sinne literaturdidaktische Arbeit dar, die nicht nur der Fremdsprachendidaktik, sondern auch der Deutschdidaktik wertvolle Impulse zu vermitteln vermag. Gleiches gilt für die Schulpädagogik, für die die Dissertation sowohl professionstheoretisch als auch für die Unterrichtsforschung hochinteressant ist.

Die herausragende Qualität der Arbeit liegt aber auch in ihrem modellhaften Design. Im Rahmen eines *one-woman*-Projekts werden eine quantitative und qualitative Teiluntersuchung so verknüpft, dass ihren jeweiligen Gütekriterien entsprochen wird und darüber hinaus der volle Mehrwert eines *mixed-method*-Designs geschöpft werden kann. Besonders hervorzuheben ist das auf den quantitativen Ergebnissen basierende theoretische Sampling, das die Anonymität der Proband*innen wahrt und dennoch eine hohe Kontrastivität und Exemplarität der Ergebnisse sicherstellt. Christine Gardemanns Studie ist teilweise neben der Tätigkeit der Autorin als Lehrerin entstanden, und sie hat damit Pionierarbeit geleistet. Wir wünschen ihr zahlreiche Leser*innen, die mit eigenen Fragen und Projekten an diese Arbeit anschließen.

Hamburg
Marburg
im März 2020

Andreas Bonnet
Uwe Hericks

Danksagung

Auch wenn diese Dissertationsschrift eine Einzelarbeit darstellt, wäre sie in Einzelarbeit nicht zu dem geworden, was sie ist.

Von Herzen bedanken möchte ich mich daher an dieser Stelle...

- allen voran bei meinem Doktorvater Prof. Dr. Andreas Bonnet, der mich durch viele Jahre von der Themenfindung bis zum Entgegennehmen der Urkunde mit fachlicher Kompetenz, persönlicher Unterstützung, viel Humor sowie Rat und Tat zu jeder Zeit begleitet hat,
- bei meinem Zweitgutachter Prof. Dr. Uwe Hericks und meinem Drittgutachter Prof. Dr. Thomas Zabka, die diese Arbeit interessiert gelesen und während der Disputation intensiv mit mir diskutiert haben,
- bei den zahlreichen Mitgliedern des Hamburger Fremdsprachenkolloquiums sowie des Doktoranden- und Habilitandenkolloquiums Bildungsgangdidaktik, die sich in allen Stadien des Arbeitsprozesses immer kritisch und konstruktiv mit mir ausgetauscht haben,
- bei Prof. Dr. Knut Schwippert und den Mitarbeiter*innen seines Arbeitsbereichs für das Feedback während der Vorbereitung der quantitativen Datenerhebung,
- bei meinen „Doktorschwestern“ Pamela Derksen und Dr. Elisabeth Bracker da Ponte, die mir während der vielen Jahre durchgängig ein zweites Rückgrat waren und
- bei meiner Familie, meinen Freunden und den vielen Kolleg*innen an Universität und Schule für jahrelange Geduld, für viel Verständnis und noch mehr Ermunterung.

Meine ganz besondere Anerkennung gilt zuletzt den fast 400 Englischlehrerinnen und Englischlehrern an den Hamburger Gymnasien und Stadtteilschulen, die durch ihre Teilnahme an der Fragebogenstudie bzw. den Interviews diese Arbeit erst ermöglicht haben. Ich danke ihnen für ihre Zeit, ihre Offenheit und ihr so klares Bekenntnis zu den wunderbaren Möglichkeiten der Literaturnutzung im Englischunterricht der Sekundarstufe I.

Hamburg
im Juli 2020

Christine Gardemann

Kurzzusammenfassung/Abstract

Englisch- und Literaturdidaktik stimmen darin überein, dass literarische Texte das Potential in sich tragen, sowohl pragmatische, d. h. fremdsprachliche, wie auch emanzipatorisch-reflexive Lernziele im Englischunterricht erreichen zu können. Doch kommen die zum Teil weit entwickelten theoretischen Modelle in der Praxis überhaupt an? Traditionell wird die Literatur im Englischunterricht vor allem in der Sekundarstufe II verortet. Begründet wird dies zumeist mit der noch geringeren fremdsprachlichen Kompetenz der Schüler*innen in der Sekundarstufe I. LITES 1 zeigt in einer breit angelegten Fragebogenstudie, dass die Literatur trotz oder gerade wegen ihrer Aussparung aus den Bildungsstandards für die Erste Fremdsprache einen festen Platz schon in den unteren Jahrgängen der weiterführenden Schulen in Hamburg hat. Die Daten zeigen aber auch, wie stark der Englischunterricht von der Lehrwerknutzung geprägt ist. Die angeschlossene qualitative Teilstudie zeigt zum einen, welche handlungsleitende Wirkung das berufliche Selbstverständnis einer Lehrperson entfalten kann. Zum anderen wird auch in der Gesamtbetrachtung deutlich, dass vor allem die bildenden Potentiale der literarischen Texte im Englischunterricht der Sekundarstufe I nicht in dem Maße ausgeschöpft werden, in dem es aus Sicht der Allgemeinen Didaktik wie fremdsprachlichen Literaturdidaktik zu wünschen wäre.

English and literary didactics agree that literary texts have the potential to achieve both pragmatic, i.e. foreign-language, and emancipatory-reflexive learning goals in the English classroom. But do the theoretical models, some of which have been developed to a very high degree, actually work in practice? Traditionally, literature in English lessons is located primarily in the upper secondary level. This is mostly justified by the lower foreign language competence of the pupils in the lower secondary levels. In a wide-ranging questionnaire study, LITES 1 shows that literature, despite or precisely because of its exclusion from the Educational

Standards for the First Foreign Language, already has a firm place in the lower grades of secondary schools in Hamburg. However, the data also show to what extent English teaching is influenced by the use of coursebooks. The qualitative sub-study shows, on the one hand, what effect professional identity can have on guiding a teacher's action. On the other hand, in the overall view, it also becomes clear that the educational potential of literary texts in English lessons at lower secondary level is not exploited to the extent that would be desirable from the point of view of general didactics as well as foreign-language literary didactics.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung: Große Erwartungen, leise Zweifel	1
2	Was wissen wir über Englischunterricht, Literatur und Lehrer*innen?	7
2.1	Der aktuelle Stand der Forschung zur Nutzung literarischer Texte im Englischunterricht der Sekundarstufe I	7
2.2	Der aktuelle Stand zur Forschung zu Haltungen und Handlungen von Lehrer*innen im Literaturunterricht	12
2.3	Der Rahmen des Englischunterrichts: Bildungspläne und Lehrwerke	18
2.3.1	Literarische Texte in den Rahmen-, Lehr- und Bildungsplänen der Sekundarstufe I	18
2.3.2	Literarische Texte in den Lehrwerken für die Sekundarstufe I	21
3	LITES 1: Erkenntnisinteresse, Forschungsfragen und <i>Mixed Methods-Design</i>	25
3.1	Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen	25
3.2	Methodologische Vorüberlegungen: <i>Mixed Methods</i>	27
3.3	Aufbau der Arbeit	35
4	Die Perspektive der Literaturdidaktik auf literarische Texte im Englischunterricht	37
4.1	Was Literatur „ist“	37
4.2	Was Literatur „kann“	40
4.2.1	Funktional-pragmatische Lernziele	41
4.2.2	Rezeption: Lesen	42

4.2.3	Rezeption: Hören, Hör-Sehen, Sprachmittlung	47
4.2.4	Produktive Teilfertigkeiten: Schreiben, Sprechen	48
4.2.5	Emanzipatorisch-reflexive Lernziele	50
4.2.6	Chancen der Deutungsoffenheit literarischer Texte	54
4.2.7	Interkulturelles Lernen	57
4.2.8	Reflexion von Selbst und Welt	62
4.2.9	Das Potential des Fiktiven	68
4.2.10	Motivierung durch und zum Lesen	71
4.2.11	Literarische Sprache und Formen kennenlernen	74
4.2.12	Lesen um des Lesens Willen	76
4.3	Pragmatische Aspekte der Nutzung von Literatur	77
4.4	Zwischenfazit: Eine Heuristik zum Potential literarischer Texte im Englischunterricht der Sekundarstufe I	78
4.5	Wie Literatur „geht“	81
4.6	Fazit: Literarische (An-) Gebote für den Englischunterricht der Sekundarstufe I	83
5	Die quantitative Teilstudie	87
5.1	Herleitung der Auswahl des gewählten Forschungsinstruments: Fragebogen	87
5.2	Die Entwicklung des Fragebogens	88
5.2.1	Grundlegende Überlegungen zum Umfang und Erhebungszeitraum	89
5.2.2	Fragebogenadministration: Art der schriftlichen Befragung	90
5.2.3	Hin und zurück – Versandoptionen	90
5.2.4	Umgang mit dem Phänomen der sozialen Erwünschtheit	91
5.2.5	Verständlichkeit von Fragen und Antwortmöglichkeiten	92
5.2.6	Genutzte Skalen	93
5.2.7	Zusammenfassung von Fragebereichen und Frage Reihenfolge	94
5.2.8	Fragebogenlayout	96
5.2.9	Gestaltung der Titelseite	96
5.2.10	Strukturierung des Fragebogens durch gestalterische Elemente	97
5.2.11	„Feldpflege“: Wertschätzung der Teilnehmenden	98

5.2.12	Von den Fragestellungen zum Fragebogen: Was, Wozu, Wie?	99
5.2.13	Zusatzfragen: Einschätzung von Sprachkompetenz und Stellenwert der Literatur	100
5.2.14	Operationalisierung des heuristischen Überblicks: Wozu?	101
5.2.15	Operationalisierung der Methoden und Aufgabenstellungen	106
5.2.16	Theoretische Validierung und praktische Pilotierung	107
5.3	Durchführung der Befragung	108
5.4	Ergebnisse I: Stellenwert, Sprachkompetenz, Textquellen, Textsorten, Lehrwerke, Lektüren	111
5.4.1	Der Stellenwert literarischer Texte im Englischunterricht der Sekundarstufe I	112
5.4.2	Textarbeit und Sprachkompetenz	114
5.4.3	Textquellen und Textauswahlkriterien der Lehrkräfte	115
5.4.4	Nutzung verschiedener literarischer Textsorten	118
5.4.5	Eingesetzte Lehrwerke	122
5.4.6	Eingesetzte Lektüren	124
5.5	Von der deskriptiven zur schließenden Statistik: konfirmatorische und explorative Faktorenanalyse	127
5.5.1	Bestimmung der Faktorenanzahl: Ziele	130
5.5.2	Besonderheiten: Geringe Ladungen, Doppel- oder Mehrfachladungen	132
5.6	Ergebnisse II: Ziele der Nutzung literarischer Texte im Englischunterricht der Sekundarstufe I	133
5.6.1	Die Wichtigkeit des genauen Lesens	134
5.6.2	Zielsetzung: Motivation	135
5.6.3	Zielsetzung: Bildung	137
5.6.4	Zielbereich: Lesegenuss	140
5.6.5	Zielsetzung: Literarisches Lesen	142
5.7	Ergebnisse III: Methoden und Aufgabenstellungen	146
5.7.1	Auswendiglernen eines Gedichts	147
5.7.2	Stilles Lesen im Klassenraum	147
5.7.3	Methoden: Text im Mittelpunkt	148
5.7.4	Methode: Schüler*innen im Mittelpunkt	151
5.7.5	Methode: Englisch im Mittelpunkt	155

5.8	Ergebnisse IV: Möchten Sie noch etwas ergänzen?	158
5.9	Zwischenfazit: Von der quantitativen zur qualitativen Teilstudie	161
6	Die Perspektive der Professionsforschung auf literarische Texte im Englischunterricht	163
6.1	Der strukturtheoretische Ansatz	169
6.2	Der kompetenzorientierte Ansatz	174
6.3	Der berufsbiographische Ansatz	179
6.4	... und in der Praxis: Integration und Anpassungsprozesse	182
6.5	Das berufliche Selbstverständnis von Lehrer*innen: Was wissen sie, was glauben sie?	185
	6.5.1 Subjektive Theorien	185
	6.5.2 Wissen	190
7	Die qualitative Teilstudie	195
7.1	Herleitung der gewählten Interviewform: Das teil-narrative Interview	195
7.2	Die Entwicklung des Interviewleitfadens	197
7.3	Herleitung der gewählten Auswertungsmethode: Dokumentarische Methode	199
7.4	Das Finden der Interviewpartner*innen	206
7.5	Kurzvorstellung der Lehrpersonen	208
7.6	Lehrer*innen, Schüler*innen, Literatur: vier Fallstudien	209
	7.6.1 Birgit Wichmann: Die Agentin der Autor*innen	211
	7.6.1.1 Birgit Wichmanns berufliches Selbstverständnis	211
	7.6.1.2 Frau Wichmanns Verständnis von Literatur	226
	7.6.1.3 Frau Wichmanns Schülerbild	228
	7.6.1.4 Frau Wichmanns Verständnis vom Unterrichten von Literatur	232
	7.6.1.5 Zusammenfassender Orientierungsrahmen	248
	7.6.2 Nicole Dewitz: Die resignierte Pragmatikerin	249
	7.6.2.1 Nicole Dewitz' Selbstverständnis als Lehrerin	249
	7.6.2.2 Frau Dewitz' Verständnis von Literatur	254
	7.6.2.3 Frau Dewitz' Schülerbild	257

7.6.2.4	Frau Dewitz' Verständnis vom Unterrichten von Literatur	259
7.6.2.5	Zusammenfassender Orientierungsrahmen	266
7.6.3	Bianca Hemschrodt: Die Vermittlerin	268
7.6.3.1	Bianca Hemschrodts Selbstverständnis als Lehrerin	268
7.6.3.2	Frau Hemschrodts Verständnis von Literatur	272
7.6.3.3	Frau Hemschrodts Schülerbild	276
7.6.3.4	Frau Hemschrodts Verständnis vom Unterrichten von Literatur	278
7.6.3.5	Zusammenfassender Orientierungsrahmen	283
7.6.4	Tobias Jessen: Der zweifelnde Pragmatiker	284
7.6.4.1	Tobias Jessens Selbstverständnis als Lehrer	284
7.6.4.2	Herrn Jessens Verständnis von Literatur	294
7.6.4.3	Herrn Jessens Schülerbild	299
7.6.4.4	Herrn Jessens Verständnis vom Unterrichten von Literatur	301
7.6.4.5	Zusammenfassender Orientierungsrahmen	306
7.6.5	Fallvergleichende Betrachtung und Typenbildung	307
7.6.5.1	Fallvergleich für die Dimension: Selbstverständnis als Lehrperson	308
7.6.5.2	Fallvergleich für die Dimension Literaturverständnis	309
7.6.5.3	Fallvergleich für die Dimension Schülerbild	309
7.6.5.4	Fallvergleich für die Vorstellung der Lehrkräfte vom Unterrichten von Literatur	310
8	Literarische Texte im Englischunterricht der Sekundarstufe	
	I? Ja, aber...	321
8.1	Was wird gelesen?	321
8.2	Wozu wird gelesen?	323
8.3	Wie wird gelesen?	324

8.4	Warum wird so gelesen?	326
8.5	Von der theoretischen Heuristik zum empirischen Modell	328
8.6	Reflexion des <i>Mixed Methods</i> -Designs	330
8.7	Implikationen für den Englischunterricht in der Sekundarstufe I	331
8.8	Implikationen für die Forschung in Englisch- und Literaturdidaktik	333
8.9	Implikationen für die Lehrerbildung	334
8.10	Schlussbemerkung: Bildung ja, aber...?	336
Literaturverzeichnis		339

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 4.1	Heuristik zum Potential der Nutzung literarischer Texte im Englischunterricht	80
Abbildung 5.1	Titelseite des LITES 1-Fragebogens	97
Abbildung 5.2	Mindestens einmal im Halbjahr genutzte literarische Textsorten, relative Zahlen	119
Abbildung 7.1	Birgit Wichmanns Text-Lehrer-Schüler-Modell	317
Abbildung 7.2	Nicole Dewitz' Text-Lehrer-Schüler-Modell	318
Abbildung 7.3	Bianca Henschrodt's Text-Lehrer-Schüler-Modell	318
Abbildung 7.4	Tobias Jessens Text-Lehrer-Schüler-Modell	319
Abbildung 8.1	Empirisches Modell der Nutzung literarischer Texte im Englischunterricht der Sek I	329

Tabellenverzeichnis

Tabelle 5.1	Übersicht über den Rücklauf in absoluten Zahlen mit Angaben zu Schulform, Alter, Berufserfahrung und Geschlecht der teilnehmenden Lehrpersonen	111
Tabelle 5.2	Erfahrung der Lehrpersonen in den Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I und für den Fragebogen gewählter Schwerpunkt in absoluten Zahlen	111
Tabelle 5.3	Textquellen, die <i>häufig</i> oder <i>oft</i> genutzt werden, absolute Zahlen	116
Tabelle 5.4	Mittelwerte für die Nutzung der Textsorten, Mittelwertvergleich über t-test	119
Tabelle 5.5	Mittelwerte für die Nutzungshäufigkeit der Textsorten in den drei Jahrgangsdoppelstufen	120
Tabelle 5.6	Lehrwerknutzung in absoluten Zahlen, sortiert nach Gesamthäufigkeit der Nennungen	122
Tabelle 5.7	Bewertung der KMO-Werte nach Kaiser. (Eckey/Kosfeld/Rengers 2002: 20)	128
Tabelle 5.8	Interpretation von Cronbach's alpha-Werten nach Goforth (2015), eigene Übersetzung	131
Tabelle 5.9	Zielsetzung: Motivation	135
Tabelle 5.10	Zielsetzung: Bildung	138
Tabelle 5.11	Zielsetzung Lesegenuss	141
Tabelle 5.12	Zielsetzung Literarisches Lesen	143
Tabelle 5.13	Methoden „Text im Mittelpunkt“	149
Tabelle 5.14	Methoden „Schüler*innen im Mittelpunkt“	152
Tabelle 5.15	Methoden „Englisch im Mittelpunkt“	156

Tabelle 5.16	Induktive Kategorien aus den Freitextfeldern, Mehrfachantworten möglich	159
--------------	--	-----



Einleitung: Große Erwartungen, leise Zweifel

1

Trotz der Nutzung literarischer Kleinformen (Kinderreime, Lieder, Bilderbücher usw.) schon in den frühen Sprachbegegnungen der Grundschuljahre ist die Literatur im Englischunterricht traditionell wie aktuell vor allem in der gymnasialen Oberstufe zuhause. Dies führt ggf. dazu, dass viele Schüler*innen nach dem Ende der Grundschule im Englischunterricht nicht mehr mit literarischen Texten in Berührung kommen – es sei denn, sie besuchen ein Gymnasium. Insbesondere Hallet (2009) kritisiert diese Entstehung einer Art Zweiklassengesellschaft in der Sekundarstufe I, die er vor allem auf neuere Entwicklungen auf dem Markt der Englischlehrwerke zurückführt, die sich wiederum auf die Bildungsstandards für die Erste Fremdsprache (KMK 2004) beziehen, in denen literarische Texte keine Rolle spielen. Auch die Autor*innen der Lehrwerke würden Literatur weitestgehend ausklammern und damit letztlich implizieren, dass „Haupt- und Realschülerinnen und -schülern die Fähigkeit zum Verstehen literarischer Texte abgesprochen wird“ (Hallet 2009: 56). Selbst die Gymnasialschüler*innen, so vermutet Hallet, kommen auf dieser Grundlage erst in der Oberstufe erneut in Kontakt mit Literatur. Nimmt man die großen Potentiale, die dem Umgang mit literarischen Texten in Bezug auf funktional-pragmatische wie emanzipatorisch-reflexive Lernziele zugeschrieben werden, ernst, ist diese ‘literarische Lücke’ in der Tat zu bedauern.

Die Gründe für die Verschiebung literarischer Texte in den Englischunterricht der Oberstufe lassen sich auf drei verschiedenen Ebenen verorten. Auf einer gesellschaftlichen Ebene lässt sich das Konzept literarischer Bildung bis ins 19. Jahrhundert hinein auf Bildungsprivilegien höherer gesellschaftlicher Schichten zurückführen (vgl. Decke-Cornill/Küster 2010). Ähnliches gilt auf einer institutionellen Ebene für den Fremdsprachenunterricht an sich, der bis heute als ein „Differenzkriterium für ‘höhere’ Bildung“ (Trautmann 2014: 9)

verstanden werden kann. Nicht zuletzt finden sich auf einer fachdidaktischen Ebene viele Stimmen, die die Beschäftigung mit literarischen Texten im Englischunterricht als besondere kognitive, emotionale und imaginative Herausforderung für Lerner*innen charakterisieren. Ungeachtet der Tatsache, dass diese Herausforderung von Vertreter*innen der englischen Fachdidaktik in der Regel positiv markiert wird, lassen sich aus dieser Charakterisierung Argumente gegen eine Nutzung literarischer Texte in der Sekundarstufe I ableiten: Die globale Sprachkompetenz der Schüler*innen ist so insbesondere zu Beginn noch auf einem relativ geringen Niveau anzusiedeln. Hinzu kommt, dass vor allem im Bereich der Lesekompetenz sowohl Lesetempo als auch Leseverstehen im Vergleich zu muttersprachlichen Fähigkeiten deutlich vermindert sind (vgl. Burwitz-Melzer 2003, Delanoy 2004). Die ggf. besondere Sprache und/oder Form literarischer Texte schließlich führt dazu, dass die Texte als 'doppelt fremd' empfunden werden können. Außerdem ist in den frühen Jahren der Sekundarstufe I im Gegensatz zum Unterricht in der Oberstufe kein Rückgriff auf im Deutschunterricht bereits erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich Literatur möglich. Einzelne Vertreter*innen der englischen Fachdidaktik (z. B. Küppers 1999) geben zudem zu bedenken, dass sich viele aus der literaturdidaktischen Theorie abgeleitete Lernziele wie beispielsweise das Interkulturelle Lernen aufgrund des entwicklungspsychologischen Stands der Schüler*innen in der Sekundarstufe I eventuell noch nicht realisieren lassen. Immer wieder wirken zusätzlich didaktische Trends oder bildungspolitische Entscheidungen in den fachdidaktischen Diskurs und die schulische Praxis hinein, die literarische Texte entweder als vollständig oder als mindestens für einen großen Teil der Schülerschaft verzichtbar markieren. Hierzu zählen u. a. die Entwicklung zu einem stärker auf die Funktionalität des Fremdsprachenlernens abzielenden Englischunterricht nach der sog. Kommunikativen Wende der 1970er Jahre sowie in der letzten Dekade die Implikationen der oben bereits erwähnten Bildungsstandards für die Erste Fremdsprache.

Dennoch wird dem Umgang mit literarischen Texten im Englischunterricht aus englischdidaktischer Sicht nach wie vor ein großes Potential zugeschrieben. Spannende Geschichten wecken im besten Fall die Lesefreude der Schüler*innen; kürzere wie längere Texte können eingesetzt werden, um die Lesefertigkeiten zu verbessern; die Texte sind, abhängig von der konkreten Textauswahl, nicht-didaktisiertes, 'authentisches' Sprachmaterial und steigern damit ggf. die übergreifende Lernmotivation der Schüler*innen für die englische Sprache. Diese Chancen könnten eventuell gerade in der Sekundarstufe I zum Tragen kommen, stellt diese Zeit doch für viele Schüler*innen eine lernbiographische Herausforderung dar: In der häufig so betitelten Pubertätskrise steht die Schule eher zurück; die Motivation zum schulischen Lernen lässt vielfach nach. Insbesondere fällt es

Kindern und Jugendlichen offenbar zunehmend schwerer, den schulischen Unterrichtsstoff auf die eigene, außerschulische Lebenserfahrung zu beziehen (vgl. Reinartz 2007). Das Fach Englisch scheint dabei sogar besonders betroffen zu sein. Statt als in sich eher geschlossene Wissens- und Erfahrungs-‘Inseln’ dazustehen, bauen die Unterrichtseinheiten sowohl in Bezug auf den immer größer werdenden „Vokabelberg“ (ebd.: 144) als auch aufgrund der von den meisten Lehrwerken vorgegebenen grammatischen Progression direkt aufeinander auf. Zudem ergibt sich für viele Schüler*innen eine Art Lernplateau „in der mittleren und oberen Mittelstufe [, da] eine Steigerung der fremdsprachlichen Kompetenz nicht mehr so leicht erfahrbar ist wie in den ersten beiden Lernjahren“ (ebd.: 144), in denen das Erlernen erster *chunks* zu einem subjektiv häufig als schnell empfundenen Lernerfolg führt. Im Zusammenhang mit dem immer früheren Start in das Englischlernen (seit dem Schuljahr 2010/2011 in Hamburg verbindlich ab Klasse 1) verweist Reinartz auf die Gefahr, dass sich das oben skizzierte Erfahren eines Lernplateaus vorverlagern oder intensivieren könnte. Der Schwierigkeit der Jugendlichen, einen Bezug zum Lerngegenstand aufzubauen, begegnen Autor*innen von Lehrwerken häufig mit dem Versuch, die *units* inhaltlich an die vermeintliche Lebenswelt der Schüler*innen anzunähern. Das Englische in seiner Rolle als Welt- sowie häufig auch als Jugendkultursprache, so scheint es, bietet hier zahlreiche Anschlussmöglichkeiten. Reinartz warnt hingegen, dass die vordergründige Anschlussmöglichkeit des Fachs, die in manchen Lehrwerken deutlich wird,

so plakativ [ist], dass sie [...] von einzelnen Jugendlichen auch im Sinne einer Vereinnahmung, einer Anbiederung oder einfach nur als langweilige Begegnung mit dem immer schon Bekannten gedeutet werden kann. (Reinartz 2007: 141)

Eine Chance, diesen Tendenzen entgegenzuwirken, lässt sich in der Beschäftigung mit altersgemäßen literarischen Texten ausmachen. Insbesondere im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur finden sich zahlreiche Erzähltexte, in denen Autor*innen auf einer inhaltlichen Tiefenstruktur solche Situationen und Herausforderungen thematisieren, mit denen sich jugendliche Leser*innen mehr oder weniger parallel selbst auseinandersetzen müssen (vgl. Spinner 2003). In der Pubertätszeit bearbeiten Schüler*innen altersspezifische Entwicklungsaufgaben (vgl. die Übersicht in Hericks 2006: 71), die ganz zentral als Aufforderungen zu Selbst- und Weltreflexionsprozessen gelesen werden können. Vor allem diese Prozesse, darin sind sich Vertreter*innen der englischen Fach- und Literaturdidaktik einig, können besonders durch die Beschäftigung mit literarischen Texten angeregt werden. Der Kontext des Englischunterrichts bringt hier allerdings eine

gewisse Schwierigkeit mit sich: Literarische Texte, die auf einer inhaltlichen Ebene möglicherweise interessante Anknüpfungspunkte bieten können, sind häufig auf einer fremdsprachlichen Ebene zu anspruchsvoll für die noch lernenden Leser*innen. Umgekehrt können fremdsprachlich ‘passende’ Texte inhaltlich an der Lebenswelt der Schüler*innen vorbeigehen¹. Angesichts dieser Ausführungen wird deutlich: Die Behandlung literarischer Texte im Englischunterricht der Sekundarstufe I stellt nicht nur für Schüler*innen, sondern auch für die Lehrer*innen eine Herausforderung dar. Die Basis der Bildungsstandards und Rahmenpläne berücksichtigend, das Angebot der Lehrwerke nutzend, die Spezifika der jeweiligen Lerngruppe bedenkend und ihre eigenen Vorstellungen vom Einsatz literarischer Texte zugrunde legend stellt sich ihnen die Anforderung, literarische Texte auszuwählen, konkrete Lernziele zu formulieren und für deren Erreichung geeignete Unterrichtsarrangements zu wählen. Da der Literaturunterricht in der Fremdsprache auch stets im Zusammenhang mit dem Erwerb fremdsprachlicher Kompetenzen zu denken ist, kommt den Lehrpersonen dabei eine besonders entscheidende Position zu: Sie müssen „in verstärktem Maße als Vermittlerinnen zwischen Texten und Lernern“ (Delanoy 2002: 5) wirken, um die in der Didaktik z. T. vermuteten „qualitative[n] Einbußen“ (Delanoy 2004: 167) im Vergleich zur Lektüre muttersprachlicher Literatur auszugleichen. Auch wenn Schädlich (2008) die Annahme, „erst müssten sprachliche Grundlagen vorhanden sein, dann erst [...] könnten sich Schüler mit Literatur beschäftigen“ (ebd.: 308) für problematisch hält, erschwert der gerade in den frühen Lernjahren noch geringe fremdsprachliche Sprachstand zum einen das Textverstehen, zum anderen die Möglichkeiten, sich im Anschluss an das Gelesene über den Text auszutauschen. Weil das Verstehen der Texte beeinträchtigt werde, steige die Gefahr problematischer Lesestrategien und sinke die Lesemotivation (vgl. Delanoy 2004). Auch die Wirkungsintensität fremdsprachlicher Literatur sei potentiell geringer, unter anderem weil die Lerner*innen sich aufgrund ihrer Verstehensschwierigkeiten eher als bei muttersprachlicher Lektüre mit einem oberflächlichen und

¹Im Pilotinterview zur LITES 1-Interviewstudie gibt eine Lehrerin so zu bedenken, dass ein Roman über die Schwierigkeiten des Erwachsenwerdens mit einem 15-jährigen Protagonisten schon für ihre 16-jährigen Schüler*innen zu spät kam. Insbesondere die Mädchen seien in ihrer persönlichen Entwicklung schon deutlich weiter. Dies ist insofern bedeutsam, als dass diese Lehrerin an einem bilingualen Gymnasium unterrichtet. Selbiger Roman (Nick Hornbys ‘Slam’) wäre für viele Schüler*innen an einem einsprachigen Gymnasium wohl erst zu einem noch späteren Zeitpunkt fremdsprachlich zu bewältigen, sodass der Altersunterschied zwischen Protagonist und lesenden Schüler*innen noch größer wäre.

bruchstückhaften Textverständnis zufrieden gäben² (Delanoy 2004: 167). Demgegenüber steht allerdings der große didaktisch vermutete Nutzen, der angehenden Lehrpersonen vor allem im universitären Studium der englischen Literaturdidaktik vermittelt wird.

Bislang offen ist die Frage, wie Englischlehrpersonen ihr theoretisches Wissen über die vermittelten Potentiale der Literaturnutzung in Zusammenhang bringen mit ihren praktischen Erfahrungen im Unterricht v. a. der Sekundarstufe I. Was dort auf der Basis dieser Grundlagen tatsächlich mit literarischen Texten geschieht, ist empirisch noch relativ unerforscht. Bisher liegen lediglich wenige Studien vor, aus denen Aussagen über den Einsatz literarischer Texte im Englischunterricht der Sekundarstufe I entnommen werden können. Ähnliches gilt für die Professionsforschung sowie die Diskussion von Professionalisierungsprozessen im Bereich der Literaturdidaktik, die bislang noch „ein absolutes Randphänomen“ (Wieser 2008: 62) darstellen. Dass selbst im Bereich der Deutschdidaktik vergleichsweise wenige Studien vorliegen, erstaunt angesichts des höheren Stellenwerts literarischer Texte in den entsprechenden Rahmen-, Lehr- und Bildungsplänen.

Das Projekt LITES 1 klärt die Fragen nach dem *Was*, dem *Wozu*, dem *Wie* und dem *Warum* der Nutzung literarischer Texte im Englischunterricht der Sekundarstufe I in Hamburg, indem mit Hilfe empirischer Daten aus einer Fragebogenstudie sowie Interviews mit begründet ausgewählten Lehrpersonen ein zugleich breiter wie vertiefter Einblick in die berichtete Praxis an den weiterführenden Schulen erfolgt. Bevor ich auf den genauen Aufbau der Arbeit und das methodische Vorgehen im Projekt eingehe, möchte ich den aktuellen Stand der empirischen Forschung im Bereich der fremdsprachlichen Literaturdidaktik wie der Professionsforschung präsentieren, um die vorhandene Forschungslücke genauer einzugrenzen.

²Caspari (1997) warnt allerdings davor, „die durch den Faktor ‘Fremdsprache’ bewirkten Bedingungen überzubewerten“ (ebd.: 154). Verstehensprobleme könnten angesichts der literarischen Sprache oder der behandelten Themen ebenso bei muttersprachlicher Literatur auftreten. Caspari bezieht sich hier jedoch auf die Sekundarstufe II, für die sie davon ausgeht, dass „die Schüler im muttersprachlichen Unterricht aber bereits gelernt [hätten], mit dieser ‘Fremdheit’ umzugehen“ (ebd.).



Was wissen wir über Englischunterricht, Literatur und Lehrer*innen?

2

Ich stelle in diesem Kapitel die wichtigsten empirischen Studien zur Nutzung literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht sowie zentrale Ergebnisse aus der Professionsforschung in diesem Bereich im Folgenden vor, um im Anschluss sowohl mein aus den aufgezeigten Forschungsdesiderata abgeleitetes Erkenntnisinteresse als auch das nötige methodologische Vorgehen darzustellen. Da Literatur als Unterrichtsgegenstand ggf. fachunabhängig betrachtet werden kann, stelle ich auch deutsch-didaktische Studien aus dem Bereich der Professionsforschung vor, die einen unmittelbaren Bezugspunkt zu den Fragestellungen von LITES 1 aufweisen. Einige Entscheidungen, die den Englischunterricht betreffen, sind extern bedingt: Die Bildungspläne geben den behördlichen Rahmen vor, der u. a. spezifiziert, dass mit Lehrwerken gearbeitet werden soll. Die Bildungspläne (nicht nur Hamburgs) sowie die wichtigsten Englischlehrwerke werden in diesem Kapitel ebenfalls vorgestellt.

2.1 Der aktuelle Stand der Forschung zur Nutzung literarischer Texte im Englischunterricht der Sekundarstufe I

Mit dem Versuch, einen größeren Überblick über den Einsatz literarischer Texte im Englischunterricht (auch der Sekundarstufe I) zu liefern, beschäftigten sich in den 1980er und 1990er Jahren Benz (Veröffentlichung 1990; Erhebung 1986) und Kelchner (Veröffentlichung 1994, Erhebung 1991/1992). Benz (1990) bat Schüler*innen der 13. Klasse sowie Anglistikstudent*innen der Universität Gießen in umfangreichen Fragebögen um eine rückblickende Beurteilung der von ihnen erinerten Literaturnutzung im Englischunterricht ihrer Schulzeit (Benz wertete dabei

226 Schüler*innen- und 114 Student*innenbögen aus). Eine Differenzierung nach Jahrgangsstufen findet in den Fragebögen nicht statt, sodass sich die Bewertung der Befragten auf die gesamte erinnerte Zeit des Englisch- und vergleichend Deutschunterrichts bezieht. Zu den wichtigsten Ergebnissen der Erhebung zählt, dass die Schüler*innen und Student*innen einen methodisch relativ eintönigen Literaturunterricht erinnern, in dem vor allem kognitiv orientierte Textzugänge im Mittelpunkt standen. Benz' Erhebung wurde nicht nur von Küppers (1999) aufgrund ihrer „fragwürdigen empirischen Grundlage“ (ebd.: 66) kritisch beurteilt. Auch Kelchner (1994) beurteilt Benz' Erhebung sowie in noch stärkerem Maße die von ihm gezogenen Schlussfolgerungen als z. T. problematisch. Kelchner selbst fokussiert für seine Erhebung lediglich die Gattung Lyrik und befragte Schüler*innen der achten bis dreizehnten Klassen zweier bayerischer Gymnasien (insgesamt 407 Schüler*innen, davon mehr als zwei Drittel aus den Jahrgängen 10 bis 13) zu ihrer Einschätzung sowie zu ihren Wünschen bezüglich der Lyriknutzung im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht (Englisch, Französisch, Latein). Die Ergebnispräsentation fällt bei Kelchner aus heutiger Sicht leider wenig differenziert aus¹, sodass ich auch hier nur die im Kontext meiner Studie wichtigsten Ergebnisse anführe. Fast 45 % der befragten Schüler*innen gaben dabei an, noch nie mit Lyrik im Fremdsprachenunterricht in Kontakt gekommen zu sein². Wenn Lyrik behandelt wird, wünschten sich die Lerner*innen allerdings, dass die Lehrperson sich mit eigenen Interpretationen und eigenem Wissen entweder gänzlich oder mindestens zu Beginn zurückhält. Weitere quantitative Studien explizit zur Literaturnutzung im Englisch- bzw. Fremdsprachenunterricht liegen m.W. bislang nicht vor³.

¹Kelchner (1994) präsentiert die Antwortverteilung für jede Frage des Fragebogens einzeln sowie zumeist in Form von Prozentsätzen. Eine Differenzierung findet in der Regel nur anhand der Kategorien Junge/Mädchen statt. Besonders bedauerlich ist die Tatsache, dass Kelchner in der Ergebnispräsentation nicht zwischen den Jahrgangsstufen zu unterscheiden scheint, aus denen die befragten Schüler*innen stammen, obwohl diese Daten von ihm erhoben wurden und die Verteilung der Schüler*innen auf die Stufen sehr unterschiedlich ist.

²Leider ohne genauere Informationen zur Art der Befragung, den Fragestellungen, der unterrichteten Jahrgangsstufe usw. gibt Kelchner (1994) an, auch 20 Fremdsprachenlehrpersonen zu ihrer Nutzung von Lyrik befragt zu haben. Diese hätten angegeben, Lyrik nur „sporadisch“ einzusetzen (vgl. ebd.: 131).

³Für die Sekundarstufe II baten zuletzt Peters/Unterweg (2005) Englisch- und Weller (2000) Französischlehrpersonen um das Ausfüllen von Listen zu in ihrem Unterricht der Oberstufe zum Einsatz kommenden literarischen Werken, beschränkten sich dabei allerdings auf eine bloße Abfrage von Titeln, sodass weder Angaben zur Häufigkeit noch zur Art der Nutzung der Texte gemacht wurden. Die Abfrage von Titeln durch Peters/Unterweg wurde von Ross (2006) und Glaap (2006) auf einer methodischen Ebene kritisiert, da verschiedene Parameter der Erhebung in der Veröffentlichung nicht transparent gemacht wurden. Weller (2000) selbst bezeichnet seine Arbeit einschränkend als „informelle Erhebung“ (ebd.: 150).

In der DESI-Studie (Klieme 2006) wurden u. a. Englischlehrpersonen deutschlandweit zu ihrer Nutzung von literarischen Texten in der neunten Klasse befragt. Die Antwortskala reichte dabei von 1 (*nie*) über 2 (*einmal im Jahr*) und 3 (*einmal im Monat*) bis hin zu 4 (*einmal in der Woche*, vgl. Wagner/Helmke/Rösner 2009). Lediglich bei den Kurzgeschichten erreichte der Mittelwert der Antworten den Wert 2 (2.03), d. h. im Durchschnitt setzten die befragten Englischlehrpersonen Kurzgeschichten einmal im (Schul-) Jahr ein⁴. Die Standardabweichung von $SD = .7$ weist dabei darauf hin, dass sich das Spektrum der Nutzung von Kurzgeschichten für gut zwei Drittel der befragten Lehrpersonen zwischen einer *nie* stattfindenden Nutzung und einer häufigeren Nutzung, die sich dem Skalenwert für *einmal im Monat* annähert, bewegt. Damit weisen die DESI-Ergebnisse darauf hin, dass literarische Texte im Englischunterricht der neunten Klasse keine besonders große Rolle spielen: Lediglich unter Berücksichtigung der Standardabweichungen in den oberen Wertebereich erreichen die meisten literarischen Textsorten die Schwelle einer einmaligen Nutzung im Schuljahr. Kinder- und Jugendbücher bzw. die in vielen Lehr- oder Rahmenplänen als verpflichtend gelisteten Lektüren tauchen in der DESI-Abfrage nicht gesondert auf. Sie sind wohl am ehesten bei der Textsorte „Romane“ einzuordnen, deren Nutzung (MW = 1.34) sich laut DESI damit auf ca. einen Text pro Doppeljahrgangsstufe beläuft.

Über die Erhebung qualitativer Daten näherte sich zuletzt Steininger (2014) dem Potential literarischer Texte im Englischunterricht⁵. Sein Projekt zur Modellierung literarischer Kompetenzen im Englischunterricht der Sekundarstufe I ist wohl am besten als Interventionsstudie beschreibbar. Da diese einen unmittelbaren Bezugspunkt für LITES 1 darstellt, gehe ich auf Anlage und Ergebnisse an dieser Stelle etwas ausführlicher ein. In insgesamt acht Fallstudien an jeweils einer Haupt-, Real- und Gesamtschule sowie einem Gymnasium in Hessen (d. h. zwei Fälle pro Schulform) nutzte Steininger die Gelegenheit zur teilnehmenden Beobachtung des Englischunterrichts. Die so entstandenen Eindrücke, die darüber hinaus durchgeführten Videoaufzeichnungen, eingesammelten Schülerprodukte (darunter *multiple choice*-Aufgaben und sog. *short answer questions*, ebd.: 341) sowie kurze, retrospektive Interviews mit acht Schüler*innen wertete Steininger mit Hilfe dichter Beschreibung und *Grounded Theory* aus. Um eine Interventionsstudie handelt es sich deswegen, da Steininger keine zufällig

⁴Etwas seltener wurden Gedichte (MW = 1.83) und Sprichwörter (MW = 1.73) eingesetzt.

⁵Für die Sekundarstufe II liegen aus den letzten Jahren weitere qualitative Studien vor, darunter Küppers (1999) zum Lesen in der Oberstufe und Bracker (2015) zum Potential der schüler selbstgesteuerten Anschlusskommunikation über literarische Texte.

besuchten Unterrichtsstunden einbezieht, sondern mit den entsprechenden Lehrpersonen vorab abgesprochene Unterrichtseinheiten beobachtet und auswertet, die von ihm auf der Basis seines Erkenntnisinteresses (mit)geplant wurden. Steininger machte dabei Vorschläge zur Textsorte bzw. konkreten Titeln, die er nach Schwierigkeitsgrad den Lerngruppen zuordnete, sowie „Vorschläge zur Methodik und zur inhaltlichen Auseinandersetzung“ (ebd.: 100). Ebenfalls von Steininger vorab geplant sind die Unterrichtseinheiten in Bezug auf ihre Schwerpunkte, sodass die Schüler*innen dazu aufgefordert werden, sich im Verlauf der Unterrichtseinheiten mit den Handlungsmotiven der Figuren, dem Narrationsstrang, „dem kulturellen Kontext“ und den dazugehörigen „Normen, Wertvorstellungen und ethischen Fragen“ (ebd.: 100), dem Erzähler und der Figurenperspektive sowie „der Darstellung des Außergewöhnlichen in Geschichten“ (ebd.: 100) auseinanderzusetzen. Steininger begründet diese zahlreichen Festlegungen mit dem Wunsch nach einer Art Kontrollvariable, um die erhobenen Daten später aufeinander beziehen zu können – der gelesene Text ist pro Lerngruppe jeweils ein anderer. Das Ziel von Steiningers aufwändiger Erhebung und Auswertung ist dabei das Erstellen differenzierter Beschreibungen von Teilkompetenzen, die im Umgang mit literarischen Texten im Englischunterricht der Sekundarstufe I erwerbbar sind. Die wesentliche Basis stellt dabei das Kompetenzmodell für die Sekundarstufe II von Burwitz-Melzer (2007) dar, das Steininger mit den erhobenen Daten aus der Sekundarstufe I abzugleichen versucht.

Steininger identifiziert über die Analyse der Unterrichtseinheiten und Schülerprodukte schließlich fünf Kompetenzbereiche. Dabei handelt es sich um kommunikative Kompetenzen (darunter Leseverstehen), psycho-soziale Kompetenzen (z. B. Empathie für Figuren, Perspektivenkoordination, Fiktionalitätsverständnis), reflexive Kompetenzen (darunter metaphorischer Sprachgebrauch, Gattungen erkennen, Umgang mit Offenheit, kritische Reflexion eigener und dem Text inhärenter Wertvorstellungen), interkulturelle Kompetenzen (darunter Erkennen und Einlassen auf fremdkulturelle Konzepte, reflektierende Betrachtung derselben) sowie methodische Kompetenzen (darunter Textverständnis aufbauen, mit Aufgabenstellungen umgehen, Hypothesen über den weiteren Verlauf des Textes bilden und diese im Verlauf abgleichen). Steininger merkt dabei an, dass die Kompetenzbereiche alle miteinander verbunden sind und als holistisches Konzept gedacht werden müssen (vgl. ebd.: 351). Die interkulturellen Kompetenzen als Teilbereich seines ganzheitlichen Konzepts ließen sich so z. B. „[v]or allem in Verbindung mit psycho-sozialen und reflexiven Kompetenzen“ (ebd.: 353)