

# Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung

Ausgabe 3

---

Christine Gardemann

**„And I would say if they don't want to do it? Then this is their problem.“**

## **Studentische Reaktionen auf Schülerkritik im Englischunterricht**

Abstract (deutsch)

Der Artikel stellt Auszüge aus zwei Fallstudien zur Reaktion von BA-Lehramtsstudierenden im Fach Englisch auf eine in einer Vignette beschriebene Unterrichtssituation dar, in der sich die Schüler\*innen einer 6. Klasse gegenüber dem Vorgehen ihrer Lehrkraft kritisch äußern. Die Analyse der Diskussion der Studierenden zeigt eine starke Orientierung an eigenen (universitären) Lernerfahrungen sowie eher hierarchisch geprägte Vorstellungen zum Lehrer-Schüler-Verhältnis. Aus den Ergebnissen werden am Ende des Beitrags professionsbezogene Implikationen für die Lehrerbildung und -forschung abgeleitet, die über das Fach Englisch hinausweisen.

Abstract (englisch)

The article presents excerpts from two case studies on the reaction of future teachers in their BA studies to a teaching situation described in a case vignette, in which learners in 6th grade express criticism of their teacher's actions. The analysis of the students' discussion shows a strong orientation towards their own (university) learning experiences as well as rather hierarchical ideas about the teacher-pupil relationship. At the end of the article, implications for teacher education and professionalism research are derived from the results, which point beyond the subject of English.

Keywords

Englischdidaktik, Hochschuldidaktik, Dokumentarische Methode, Wortschatzarbeit

Direktlink zum Artikel

[www.rekonstruktive-fremdsprachenforschung.de/zeitschrift/ausgabe-3/Gardemann](http://www.rekonstruktive-fremdsprachenforschung.de/zeitschrift/ausgabe-3/Gardemann)

## 1. Einleitung: Zur Herausforderung der Professionalisierung im Lehramtsstudium

Das kumulative Habilitationsprojekt LOUIE (Lernerorientierung im Englischunterricht) fokussiert in mehreren Teilstudien verschiedene Perspektiven auf die Rolle von Lernenden im Englischunterricht. Im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags steht das Teilprojekt unter dem Arbeitstitel „Schülerkritik“, in dem die Orientierungsrahmen von Lehramtsstudierenden, erfahrenen Lehrkräften und Schüler\*innen bezogen auf den Gegenstand „Schülerkritik an Lehrerhandeln“ rekonstruiert werden. Anhand zweier ausgewählter Fälle sollen hier einige erste Einblicke in die Diskussionen der Lehramtsstudierenden ermöglicht werden.

Das Lehramtsstudium kann als erste Professionalisierungsherausforderung für angehende (Englisch-) Lehrer\*innen bezeichnet werden. Studien, die die Fähigkeit Lehramtsstudium untersuchen, mitgebrachte Überzeugungen zum Lernen und Lehren (nicht nur) des Fachs Englisch zu irritieren und weiterzuentwickeln, zeigen dabei in den letzten Jahren, dass dies eine mit Mühe und nicht immer mit Erfolg verbundene Aufgabe ist (z.B. Schädlich 2009). Jene Überzeugungen betreffen sowohl Fachinhalte und Vermittlungsmethoden als auch Vorstellungen von Lehrer- und Schülerrolle im Unterricht. Studien mit Referendar\*innen sowie mit erfahrenen Lehrkräften zeigen, dass in der Berufspraxis angekommen insbesondere das eigene professionelle Selbstverständnis als Lehrer\*in sowie die Chancen und Grenzen der Institution Schule in einem spannungsvollen Verhältnis zueinander stehen (vgl. Caspari 2003, Gardemann 2021, Wieser 2008). Dabei geraten immer wieder Schließungstendenzen in den Mittelpunkt der forschenden Betrachtung von Unterricht, Lehrer- und Schülerverhalten (Bonnet & Hericks 2020, Schneider 2018). Es sind nicht nur die Lehrer\*innen, die einschränkende Rahmenbedingungen von Schule (Studentaktung, Prüfungsorientierung usw.) reproduzieren, sondern auch die Schüler\*innen. In ihrem konkreten Handeln verhalten sich somit alle Akteur\*innen im Klassenzimmer zu einer gewissen „Logik der Institution Schule“ (Begriff aus der Organisationspsychologie, vgl. Labhart 2019: 224) sowie zu „institutionellen Anforderungen“ (Bohnsack 2014: 36) – und diese Logik wird offenbar häufig mindestens performativ akzeptiert.

Empirische Einblicke in die Praxis des Englischunterrichts deuten an, dass eine Möglichkeit, Veränderungen anzustoßen, in überraschenden, von der Routine abweichenden Unterrichtssituationen liegen kann, mit denen sich (angehende) Lehrkräfte reflexiv auseinandersetzen („eyeopener“, vgl. Bonnet & Hericks 2020: 23). Einen solch Augen öffnenden Moment können Äußerungen von Schüler\*innen darstellen, die am Handeln der Lehrkraft Kritik üben und auf diese Weise Abläufe unterbrechen und/oder in Frage stellen. Zwischen Lehrer- und Schülerperspektiven auf den Unterricht besteht häufig eine deutliche Diskrepanz (vgl. Fauth, Göllner, Lenske, Praetorius & Wagner 2020), sodass letztere erstere bereichern, aber auch korrigieren kann. Voraussetzung dafür, dass Schülerkritik auf diese Weise professionalisierend wirksam werden kann, ist allerdings, dass die (angehenden) Lehrkräfte das Schülerfeedback als „problemrelevante Herausforderung[en]“ (Keller-Schneider 2013: 182) verarbeiten. An dieser Stelle wiederum wird entscheidend, inwiefern die Lernenden als relevante Instanz für die Beurteilung von Lehrerhandeln von Lehrerseite anerkannt werden (vgl. Röhl & Rollett 2021). An dieser Stelle setzt der vorliegende Beitrag an.

Zunächst wird der theoretische Rahmen des Forschungsprojekts erläutert (Kapitel 2), der zur Vorstellung der Forschungsfragen und dem methodischen Vorgehen überleitet (Kapitel 3). Im vierten Kapitel werden ausgewählte Auszüge aus dem empirischen Datenmaterial im Hinblick auf die Reaktion der Studierenden auf Schülerkritik am Lehrerverhalten analysiert und interpretiert. Den Schluss des Beitrags bilden aus den Ergebnissen abgeleitete erste Implikationen für die Lehrerbildung und -forschung.

## 2. Theoretischer Rahmen

Der vorliegende Beitrag soll vor allem das empirische Datenmaterial in den Mittelpunkt stellen. Der für die nötige Kontextualisierung des Materials erforderliche theoretische Rahmen der Erhebung wird daher an dieser Stelle eher überblicksartig dargestellt. Eine zentrale Säule des Forschungsprojekts sind Erkenntnisse zur Wichtigkeit von Schülerfeedback für die Unterrichtsentwicklung. In einem ersten Schritt werden in diesem Kapitel daher einige Grundlagen präsentiert, die von der allgemeinen Feedbackforschung hin zum konkreten Fokus auf Schülerkritik eingeführt werden. In einem zweiten Schritt ergänze ich zum besseren Verständnis der genutzten Vignette einige zentrale Erkenntnisse zum Vokabellernen als Teil der Wortschatzarbeit im Englischunterricht, und hier insbesondere zur Vokabellernstrategie der Visualisierung.

### 2.1 Schülerfeedback

Unter dem Oberbegriff „Schülerfeedback“ wird ein breites Spektrum an Rückmeldeformen subsumiert, mit denen Schüler\*innen ihren Lehrpersonen Informationen zu erreichten Lernergebnissen und -prozessen geben. Der Fokus der empirischen Forschung liegt dabei zumeist auf gezielt eingeholtem Schülerfeedback „als bewusstes Instrument der Kommunikation“ (Buhrer 2015: 7). In ihrem Überblick zur Forschungslage konstatieren Göbel, Wyss, Neuber & Raaflaub (2021), dass die „Befundlage zur Validität von Schülerrückmeldungen optimistisch“ stimme, und verweisen dabei auf Studien, die Schülerrückmeldungen eine höhere „prädiktive Validität [...] für die Vorhersage von Lernergebnissen“ attestieren als „Experten- oder Lehrpersonenratings“ (ebd.: 3). Festgehalten werden kann so zunächst, dass Rückmeldungen von Schüler\*innen für Lehrpersonen grundsätzlich eine Möglichkeit darstellen, um Unterricht gezielter planen und durchführen zu können (vgl. Hattie & Timperley 2007). Lehrende erhalten allerdings auch jenseits gezielt eingeholter Rückmeldungen von ihren Lernenden im alltäglichen Unterricht Feedback. In verbaler wie non-verbaler Form geben Lernende zu verstehen, welche Verständnisschwierigkeiten sie haben, wie sie die Schwierigkeit von Aufgaben beurteilen, wie sie mit gegebener Zeit für Lernprozesse zurechtkommen und mehr (vgl. Zierer, Wisniewski, Schatz, Weckend & Helmke 2019).

Auch dieses alltägliche, ungesteuerte Schülerfeedback ist dazu geeignet, die professionelle Unterrichtsentwicklung zu beeinflussen – ob es allerdings von Lehrpersonen tatsächlich genutzt und damit wirksam gemacht wird, ist noch nicht in der Breite empirisch erforscht. Im Vergleich zum Effekt von Lehrerfeedback an Schüler\*innen liegen so nur wenige Studien zum Effekt von Schülerfeedback auf Lehrer\*innen vor. In einer Meta-Analyse aus 435 internationalen Studien zur Wirksamkeit von Feedback weisen die Autoren darauf hin, dass letztere nur einen Bruchteil der Studien ausmachen und sich wenn, dann vor allem auf den Hochschulbereich beziehen. Valide Aussagen zur Wirksamkeit von Schülerfeedback für den Sekundarschulbereich seien daher nicht möglich. Darüber hinaus bestünde selbst innerhalb der gefundenen Effekte eine hohe Varianz (vgl. Hattie; Wisniewski & Zierer 2020). Als Grund für diese vermuten Zierer et al. Unterschiede in der Umsetzung des Einholens und Auswertens von Lernendenfeedback durch Lehrende (vgl. 2019: 30). Damit Schülerfeedback erfolgreich für die Unterrichtsentwicklung genutzt werden kann, muss das Feedback der Lernenden von Lehrenden als solches erkannt und anerkannt werden. Zierer et al. verweisen daher darauf, dass erfolgreiche Unterrichtsentwicklung auf der Basis von Schülerfeedback „nicht nur eine Frage der Kompetenz“, „sondern in entscheidender Weise auch abhängig von der Haltung gegenüber Feedback“ sei (2019: 31). Göbel & Neuber (2020) konstatieren, dass Lehrpersonen dem gezielten Einholen von Schülerfeedback grundsätzlich positiv gegenüberstehen. Lehramtsstudierende teilen offenbar diese Einstellung, schätzen die

Rückmeldungen von Lernenden jedoch als weniger bedeutsam ein als Rückmeldungen von z.B. Mentor\*innen im Praxissemester (vgl. Hascher, Baillo & Wehr 2004).

Eine Unterform der spontanen, ungesteuerten Schülerrückmeldung stellt die von Schüler\*innen geäußerte Kritik am Lehrerhandeln dar. Hierunter könnten z.B. Beschwerden über eine als ungerecht empfundene Benotung, fehlende Mitsprachemöglichkeiten bei der Zusammensetzung von Gruppen für eine kooperative Lernphase oder auch geäußertes Missfallen an einer von der Lehrperson getroffenen Entscheidung über Unterrichtsmaterial oder -methoden fallen. Ich vermute, dass die Reaktion einer (angehenden) Lehrperson auf eine verbal geäußerte Kritik eine exemplarische Zuspitzung darstellt, die Rückschlüsse erlauben könnte auf ein zugrunde liegendes berufliches Selbstverständnis sowie zu schüler\*innenbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften. Auch wenn Schülerfeedback und somit u.a. Schülerkritik als fachübergreifendes Phänomen betrachtet werden kann, soll in der vorgestellten Studie ergänzend in den Blick genommen werden, ob und welche Rolle eventuell vorhandenes fachspezifisches Wissen sowie eigene, fachspezifische praktische Erfahrungen an Universität (Studierende) und Schule (Studierende, Lehrkräfte, Schüler\*innen) für die Reaktion auf geäußerte Schülerkritik spielen.

In der noch vorzustellenden Vignette werden die Teilnehmenden am Projekt mit einer Situation aus dem Englischunterricht konfrontiert<sup>1</sup>, in der Lernende Kritik an der von der Lehrerin vorgegebenen Vokabellernstrategie äußern. Zum Zeitpunkt der Erhebung mit diesen konkreten Studierenden (fortgeschrittenes Bachelorstudium) darf davon ausgegangen werden, dass Grundwissen zum Englisch lehren und lernen prinzipiell erworben werden konnte. Die Studierenden, deren Diskussionen für diesen Artikel ausgewählt wurden, besuchten überdies gemeinsam ein Seminar zu Visualisierung im Englischunterricht und könnten daher potentiell über vertieftes Wissen in diesem Teilbereich verfügen. Um auch nicht mit dem Englischunterricht vertrauten Leser\*innen das Verständnis der Fälle zu ermöglichen, folgen an dieser Stelle einige sehr knappe Informationen zum Vokabellernen mit Visualisierungen.

## 2.2 Vokabeln lernen mit Visualisierungen

Die Wortschatzarbeit stellt einen ständig mitlaufenden und damit integralen Bestandteil des Englischunterrichts dar. Holwitsch bezeichnet das Führen zweisprachiger Vokabellisten als „die weit verbreitetste Form der Wortschatzaneignung“ (2000: 368) in der Sekundarstufe I, weist aber genau wie Kersten (2010) auf die Problematik hin, dass auf diese Weise lediglich dekontextualisierte Einzelwörter auswendig gelernt werden. Für das langfristige Erinnern von Wörtern ist allerdings weniger die Häufigkeit der Wiederholung, sondern die Verarbeitungstiefe beim Lernen entscheidend und hier u.a. „the richness of encoding“ (Craik & Tulving 1975, zit. nach Kersten 2010: 65). Trotz der Anerkennung der Wichtigkeit des inzidentellen Erschließens neuer Wörter aus dem Nutzungskontext betonen Forscher\*innen wie Kersten (2010) die Notwendigkeit auch expliziter Formen des Wortschatzerwerbs im Englischunterricht (vgl. Kersten 2010: 67ff.). Der Einsatz von Vokabellernstrategien wird allerdings nicht nur im Kontext spracherwerbtheoretischer Überlegungen untersucht, sondern auch mit Blick auf eine auf diesem Wege mögliche Steigerung des Autonomieerlebens und der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lernenden. Ausdrücklich eingeschlossen ist dabei immer die Möglichkeit, dass Lernende kennengelernte Lernstrategien *nicht* nutzen. Eine mögliche Strategie, um die mehrfach kodierte Speicherung von Vokabeln zu ermöglichen,

---

<sup>1</sup> Im Projekt kommen drei Vignetten zum Einsatz. Neben der in diesem Beitrag vorgestellten Vignette handelt es sich dabei um Schülerkritik an einer Gruppenzusammensetzung sowie um eine Situation, in der Schüler\*innen die ausbleibende Reaktion einer Lehrkraft auf eine homophobe Schüleräußerung kritisieren.

ist der Einsatz von Visualisierungen (u.a. Bilder oder Zeichnungen). Von der Nutzung von Visualisierungen verspricht sich die Englischdidaktik vertiefte Lernprozesse; vermutet und zum Teil empirisch nachgewiesen werden auch motivierende Effekte (Carpenter & Olson 2012).

Das Lernen von Vokabeln stellt folglich eine schulpraktische Alltagssituation dar, die den Lehramtsstudierenden vertraut ist. Zugleich wird die offenbar immer noch weit verbreitete Praxis des Vokabellernens in Form deutsch-englischer Wortlisten in linguistischen wie fachdidaktischen Veranstaltungen des Studiums in Frage gestellt – das universitär erworbene Wissen dürfte somit für viele Studierende der eigenen Lernerfahrung entgegenstehen. Das spezifisch fremdsprachliche und fremdsprachendidaktische Thema des Vokabellernens erscheint daher als Beispiel für einen zu durchlaufenden studentischen Reflexionsprozess besonders gut geeignet. Zum einfacheren Verständnis der Ergebnispräsentation wird die inhaltlich an diese Überlegungen anschließende, den konkreten Studierenden vorgelegte Vignette hier in Gänze gezeigt.

#### *Datenauszug 1: Vignette*

Mrs Schmidt teaches English in a Year 6.

In order to support vocabulary learning with visual aids, Mrs Schmidt wants the pupils to add a drawing, a picture or a sketch next to the new English word in their vocabulary logs. Some pupils in the class refuse to do this. They say that they are not good at drawing and that they cannot always think of a suitable picture. As a result, they have had to spend much more time than usual on learning the vocabulary.

In response to this criticism, Mrs Schmidt tells the class that from now on, drawing a picture to go with the new word is optional. However now, other pupils complain: if drawing pictures is a useful learning aid, then it should be compulsory for everyone. Otherwise, those children who accept the teacher's advice would have to invest more time in learning the vocabulary than others and would thus be indirectly punished for their decision.

How would you behave in this situation? Discuss!

Die Forschungsfragen sowie das methodische Vorgehen im Projekt erläutere ich im Folgenden.

### 3. Forschungsfragen und methodisches Vorgehen

Das Teilprojekt „Schülerkritik“ untersucht anhand inszenierter Reflexionsanlässe<sup>2</sup> was geschieht, wenn sich Schüler\*innen, Lehramtsstudierende und erfahrene Lehrpersonen in statusgruppeninternen Kleingruppendiskussionen über Schülerkritik am Lehrerhandeln austauschen. Die Analysen der Diskussionen der Lehramtsstudierenden, die im vorliegenden Beitrag fokussiert werden, werden geleitet durch die Fragen danach, ob und wie die Teilnehmenden

- die Schülerkritik *wahrnehmen*;

---

<sup>2</sup> Auf eine Erhebung in Form von Unterrichtsbeobachtungen wurde aufgrund des nicht einschätzbaren Aufwands für das Erreichen einer theoretischen Sättigung verzichtet.

Die Wahrnehmung, d.h. die Aufnahme und Interpretation der gegebenen Informationen in der Vignette erfolgt subjektiv und kontextabhängig (vgl. Wirtz 2021), wird in der Kleingruppe allerdings kollektiv verhandelt. Wird die Kritik von allen Diskutanten überhaupt als solche erkannt? Wird die in der vorgelegten Situation geäußerte Schülerkritik dem Lehrerhandeln zugeordnet?

- die Schülerkritik *annehmen*;

Wird die wahrgenommene Kritik als intersubjektiv nachvollziehbar beschrieben? Oder wird z.B. versucht, die Kritik umzudeuten oder abzuwehren?

- und/oder mit der Schülerkritik *umgehen*.

Wird die Kritik in alternative Handlungsoptionen überführt, sei es retrospektiv oder in die Zukunft gerichtet? Werden Lösungen für die aktuelle Situation entworfen? Wird nach Gründen gesucht, die das Lehrerhandeln zu erklären versuchen? usw.

Sämtliche Erhebungen erfolgten über persönliche Kontakte zu Dozent\*innen, die der Forscherin ermöglichten, das Projekt in fachdidaktischen Seminaren vorzustellen. Die eigentliche Erhebung erfolgte teils im Anschluss an das Veranstaltungsende, teils stellten die Dozent\*innen Zeit während der Veranstaltung zur Verfügung. In allen Fällen war die Teilnahme an der Erhebung freiwillig und zog für die Studierenden weder positive noch negative Konsequenzen nach sich. Die Forschungsdaten werden anonymisiert verarbeitet und den Dozent\*innen nicht zugänglich gemacht (auch hierüber wurden die Studierenden vor der Erhebung aufgeklärt). In den bislang durchgeführten Erhebungen nahmen jeweils etwa zwei Drittel der anwesenden Studierenden teil. Das hier in Teilen vorgestellte Forschungsprojekt nutzt insgesamt ein explorativ-rekonstruktiv angelegtes Design. Für die Analyse der erhobenen Daten wurde die Dokumentarische Methode gewählt, die im Folgenden knapp erläutert und gegenstandstheoretisch gewendet wird.

Die Dokumentarische Methode stellt eine mittlerweile etablierte Vorgehensweise bei der Interpretation qualitativer Daten im Rahmen praxeologischer Forschung dar. Auf Basis der Arbeiten von Karl Mannheim geht Bohnsack (2014) davon aus, dass das handlungsleitende Wissen sozialer Akteur\*innen vor allem deren atheoretisches, implizites Wissen ist, das sie erfahrungsbasiert in sozialen Kontexten erwerben. Es beinhaltet u.a. Überzeugungen, Haltungen und Motive und stellt damit einen Gegensatz dar zum expliziten, explizierbaren Wissen, zu dem u.a. theoretisches Wissen, rationale oder rationalisierte Erklärungsmuster sowie Wissen um Normen und Erwartungen gehören. In der Terminologie der Dokumentarischen Methode werden die beiden Wissensformen als Orientierungsrahmen im engeren Sinne (Bohnsack nutzt synonym Bourdieus Habitus-Begriff) und Orientierungsschemata voneinander abgegrenzt. Im Zusammenspiel der beiden Wissensformen, also „überhaupt erst in der Auseinandersetzung [des Orientierungsrahmens im engeren Sinne] mit der Norm“ (ebd.: 38) konturiert sich der Orientierungsrahmen im weiteren Sinne. Jene Auseinandersetzung mit wahrgenommenen Normen liegt auch im Mittelpunkt des Schülerkritik-Projekts. Wie oben bereits ausgeführt, verhalten sich Lehrende wie Lernende im Englischunterricht zu gewissen Institutionsnormen, die sie auf individuell verschiedene Weise akzeptieren oder ablehnen. Während sich die unmittelbaren Akteur\*innen in ihrer Handlungspraxis zu jenen „institutionellen Anforderungen“ (ebd.: 36) verhalten, verhalten sich die Lehramtsstudierenden in der Erhebung zur in der Vignette geschilderten

Handlungspraxis. In ihren inhaltlichen Bedeutungsaushandlungen sowie in der Struktur ihrer Interaktion dokumentieren die Diskutanten damit im Sinne der Dokumentarischen Methode ihre Orientierungsrahmen im weiteren Sinne.

Zur Rekonstruktion jener Orientierungsrahmen greift die Dokumentarische Methode auf eine festgelegte Abfolge von Arbeitsschritten zurück: Auf die thematische Gliederung folgt eine Paraphrasierung des Inhalts möglichst nah am Wortlaut des Gesagten, bevor Forschende im dritten Schritt, der reflektierenden Interpretation, darauf abzielen, die Eigenlogik eines jeden Falls (hier in Form einer Kleingruppendiskussion) über die Analyse semantischer wie syntaktischer Auffälligkeiten zu rekonstruieren. Interne wie externe Fallvergleiche (hier der Vergleich mit anderen Kleingruppendiskussionen) führen dazu, dass die Besonderheiten der einzelnen Fälle deutlicher hervortreten. Die in der Folge vorgestellten Auszüge aus zwei Gruppendiskussionen entstammen aus der Erhebung in einem fachdidaktischen Seminar für BA-Lehramtsstudierende mit dem Fach Englisch, das sich explizit mit Visualisierungen beschäftigte. Im Folgenden werden Auszüge aus zwei maximal kontrastiven Fällen präsentiert. Beide Kleingruppen bestehen aus je drei Studierenden.

#### 4. Datenauszüge und Ergebnisse

Für die Gruppe 1 wurde eine, für die Gruppe 2 zwei Fokussierungsmetaphern identifiziert, die im Wortlaut wiedergegeben werden. Zum besseren Verständnis wird eine kurze Kontextualisierung des Auszugs ergänzt. Im Anschluss an jeden Datenauszug wird die Passage reflektierend interpretiert. Die Darstellung der Interpretation des zweiten Datenauszugs erfolgt dabei in stärker geraffter Form.

##### 4.1 „And what’s with the students who cannot draw?“

Die Gruppe 1 zeichnet sich im Diskussionsverlauf dadurch aus, dass die Studierenden zwei entgegengesetzte Perspektiven auf die Situation der Lernenden einnehmen. Während S1 durch Fragen mehrfach die Perspektive der ersten Lernendengruppe einbringt, die mit dem Zeichnen Schwierigkeiten hat und es deswegen ablehnt, übernehmen S2 und S3 stärker eine Art Institutionslogik. In einem abrupten Einstieg in die Diskussion äußern alle drei Sprecher\*innen Vorschläge dazu, wie die in ihrer Selbstwahrnehmung untalentierten Zeichner\*innen unterstützt werden können. S1 fragt daraufhin „And what’s with the students who cannot draw?“, was zu weiteren Vorschlägen zum Üben des Zeichnens durch S2 und S3 führt. S1 beharrt auf der übernommenen Lernerperspektive und hakt nach: „So you mean [...] the students have to learn how to draw?“ S2 und S3 bejahen. Die eher kritische Stimme von S1 und die das ursprüngliche Vorgehen der Lehrerin stützenden Stimmen von S2 und S3 setzen sich im Anschluss wie folgt fort:

##### *Datenauszug 2: Auszug Gruppe 1*

S1: But this would be (2) only helpful for the visual learners? (1) And I'm sure that they uh that there-there were uhm also students (.) who (.) I don't know maybe would prefer a list of vocabularies?

S2: Mhm. (1) I have to say you just simply cannot uh force anyone to (.) uh endure this task (.) but (.) uh I think it is a good uh way to influence their-their grade in uh in the subject (1) and it is always a-as as it always a-as it said here *it is a useful learning aid* so it won't be a punishment like they said (.) and anyway it would help uh it would

be helpful and uh I would say if they don't want to do it? Then this is their problem. And-uh yeah.

S3: I actually wouldn't uh make this an optional task? Because uhm if the students don't draw because they think that their drawings are bad (.) I think you should empower them instead of making this an optional task? So that they become more confident with their drawings? Just like we do in this course?

S2: Mhm.

S3: (2) Because if it's optional many uh pupils will not be as good as they could be? In learning vocabulary (.) I guess.

Mit dem adversativen „but“ setzt S1 einen deutlichen Kontrapunkt zur von S3 zuvor aufgestellten These, das bloße Kopieren von Zeichnungen führe zu einem geringeren Lernerfolg als das Anwenden der eigenen Vorstellungskraft. S1 verweist auf die Existenz unterschiedlicher Lernertypen und stellt die Möglichkeit in den Raum, dass unterschiedliche Lerner\*innen unterschiedliche Lernwege bevorzugen könnten. Die Kritik an den gemachten Übungsvorschlägen formuliert S1 deutlich im Indikativ. Der zweite Teil der Aussage gerät trotz der Einleitung durch das als persönliche Überzeugung markierte „I'm sure“ etwas holprig. Der mit dem Personalpronomen „they“ formulierte erste Satzteil, der sich offenbar noch auf die visuellen Lerner\*innen bezieht, wird abgebrochen und es wird mit einem beschreibend-distanzierten „there were“ neu angesetzt. Auch dieser Ansatz wird jedoch abgebrochen mit einem resignierenden „I don't know“. Da sich ein Verweis auf unterschiedliche Lernertypen auch im Transkript von Gruppe 2 findet, liegt die Vermutung nah, dass hier auf Seminarinhalte referiert wird. Das „I don't know“ könnte dann darauf bezogen sein, dass S1 die Fachbegriffe für die anderen Lernertypen gerade nicht einfallen. Für diese Lesart spricht, dass im Anschluss ein konkretes Beispiel genannt wird („a list of vocabularies“), das sich offenbar auf nicht-visuelle Lernertypen bezieht.

S2 greift den Verweis auf unterschiedliche Lernertypen oder -präferenzen auf. In einer insgesamt stark durch das Personalpronomen „I“ geprägten Aussage konstatiert S2 zunächst, man könne niemanden zum Ertragen dieser Aufgabe zwingen. Auffällig ist hier die Dopplung der bedeutungsgleichen Adverbien „just“ und „simply“ mit Bezug auf den Zwang, die im Kontext der Gesamtaussage eine spannende Bedeutung einnimmt: Eine Lehrkraft könne Schüler\*innen nicht „einfach“ zur Erledigung einer Aufgabe zwingen. Die Verbwahl „endure“ erscheint etwas ungewöhnlich. Eventuell spielt an dieser Stelle auch die von S2 getroffene Selbsteinschätzung eine Rolle: S2 hält sich selbst nicht für eine\*n talentierte\*n Zeichner\*in. S2 formuliert hier, dass es nicht um ein Erledigen („complete“), sondern um das Ertragen einer Aufgabe geht. Wenn S2 das Verb in seinem eigentlichen Wortsinn benutzt, bedeutet das an dieser Stelle, dass das Erledigen einer schulischen Aufgabe von Schüler\*innen nicht aufgrund von Interesse oder aus Überzeugung heraus getan wird, sondern dass schulische Aufgaben etwas sind, das Schüler\*innen geduldig aushalten oder tolerieren. Die Tätigkeit wird auf diese Weise komplett aus einem wie auch immer gearteten inhaltlichen Sinnzusammenhang gerissen und seltsam dekontextualisiert: Im Mittelpunkt steht nicht der Lernprozess oder ein Lernprodukt, sondern ein Sich-Ergeben in das Tun um des Tuns Willen. Für diese Lesart spricht, dass S2 den ursprünglich mit „but“ eingeleiteten Nebensatz nach einer kurzen Denkpause mit der beordnenden Konjunktion „and“ fortsetzt und unmittelbar auf die Möglichkeit verweist, mit „this task“ (gemeint ist offenbar das Zeichnen, das die Lehrerin zunächst einfordert) die Note im Fach zu beeinflussen (gemeint ist wahrscheinlich: zu verbessern). Die gerade aufgemachte Begründungslogik für Schülerhandeln – es wird erduldet, nicht von Überzeugung getragen – wird hier auf einen Endpunkt hingeführt: Schulisches Schülerhandeln dient letztlich dazu, eine (gute) Note zu bekommen. Zu tun, was die Lehrerin als „task“



vorgibt, wird von S2 als „good way“ bezeichnet, um dieses Ziel zu erreichen. Die mögliche Sanktionierung über eine (schlechtere) Note erscheint somit als anderer Weg, um als Lehrer\*in Schüler\*innen zur Erledigung bestimmter Aufgaben zu zwingen – nicht direkt und einfach so („just simply“), aber indirekt und quasi-rückwirkend.

Während die bisherigen Äußerungen sich auf die Kritik der ersten Lernendengruppe beziehen, die mit dem Zeichnen Schwierigkeiten hat, scheint sich S2 nun ohne Klärung der neuen Bezugsgruppe auch der Kritik der zweiten Lernendengruppe zuzuwenden, die das freiwillig gestellte Zeichnen als „punishment“ bezeichnet. Mit Bezug auf eine Formulierung aus der Vignette lehnt S2 diese Schülerwahrnehmung deutlich ab. Die Reihung der nun folgenden Aussagen durch „and“ erscheint fast argumentativ. Die zunächst aus der Vignette übernommene Formulierung wird in der Folge durch eine zweifache Umformulierung in eigene Worte zementiert: aus „it is a useful learning aid“ wird zunächst „it would help“ und dann „it would be helpful“. Das in anderen Kontexten auch als vorsichtige Formulierung lesbare „would“ erscheint in Kombination mit der Phrase „anyway“ sowie dem abschließend angefügten „yeah“ hier eher als objektive Feststellung: Das Zeichnen ist nützlich, es hilft. Wobei genau es hilft, wird von S2 nicht expliziert. Ob die Zieldimension insofern der Lernerfolg ist oder die zuvor genannte Note im Fach Englisch bzw. wie beide ggf. zusammenhängen, bleibt hier offen. Auf den letzten Teil der Aussage von S2 komme ich in einem gesonderten Unterkapitel am Ende des Empirieteils zu sprechen.

S3 greift die Abschlussäußerung von S2 – den Vorschlag, den Schüler\*innen die Umsetzung der Aufgabe freizustellen – auf und lehnt diesen ab. Offenbar persönlich von der Nützlichkeit der Lernstrategie überzeugt, emergiert hier die Idee, die Schüler\*innen zu ihrem Glück zu zwingen. Die Möglichkeit, dass sich die Schüler\*innen bei der Freiwilligkeit der Nutzung der Strategie gegen diese entscheiden könnten, wird als Problem konzeptualisiert – vordergründig, weil ohne die Nutzung der Strategie schlechtere Lernergebnisse zu erwarten seien. Der Erfolg der Strategie wird von S3 also gewissermaßen gesetzt. Es geht nur noch darum, Schüler\*innen dazu zu befähigen, die Strategie umzusetzen. Dabei greift S3 explizit auf eine eigene Lernerfahrung zurück („just like we do in this course“). Die in der Vignette dargestellte Verweigerung der nicht künstlerisch talentierten Schüler\*innen wird von S3 zudem als falsche Eigenwahrnehmung gedeutet. Die Schüler\*innen glaubten, ihre Zeichnungen seien schlecht, und dieses Problem könne durch Übungen, die den Schüler\*innen mehr Zutrauen in ihre zeichnerischen Fähigkeiten verschaffen, gelöst werden. Die kümmernde, sich den zweifelnden Lernenden vermeintlich zuwendende Haltung wird von S3, offenbar erneut in Spiegelung der eigenen, positiven Lernerfahrung im Seminar, als „empowerment“ gerahmt. Dies allerdings steht in diametralem Widerspruch zur Wortbedeutung. Als Empowerment definiert das Cambridge Dictionary „the process of gaining freedom and power to do what you want“ oder „the process of giving a group of people more freedom or rights“. Keine dieser beiden Wortbedeutungen trifft auf S3s Aussage zu. Die Schüler\*innen sollen gerade keine Wahlfreiheit erhalten, sondern vielmehr von der Lehrkraft dazu gebracht werden, die ihnen missliebige Tätigkeit zu üben. Nach einem kurzen Einhalten durch S2 wiederholt S3 die eigene Überzeugung noch einmal: Überlässt man den Schüler\*innen die Wahl, dann werden sie sich gegen die Strategie entscheiden. Nutzen sie die Strategie nicht, dann schöpfen sie ihr Potential nicht aus– wobei sich S3 bei Letzterem nicht ganz so sicher zu sein scheint und nun ein relativierendes „I guess“ anhängt.

Im Anschluss an die oben zitierte Passage tauschen S2 und S3 weitere konkrete Ideen aus, wie Schüler\*innen zum Zeichnen ermutigt werden können. Nach den zwei zitierten kritischen Anmerkungen zu den von S2 und S3 gemachten Vorschlägen zu Beginn des Transkripts sagt S1 nichts mehr. Nicht zu klären ist aufgrund der Daten, ob S1 sich bewusst aus der Diskussion heraushält oder nicht mehr zu Wort kommt. Auffällig ist,

dass S1 im Gegensatz zu S2 und S3 vorsichtiger formuliert. Nach einem „maybe“ in der ersten Wortmeldung findet sich sowohl in der zweiten wie dritten Wortmeldung jeweils ein „I don't know“; Unsicherheitsmarkierungen also, die eventuell dazu beitragen, dass sich die von S1 in die Diskussionen eingebrachten Impulse nicht durchsetzen können. Interessant ist, dass die zweite Lernendengruppe der eigentlich talentierten Zeichner\*innen in der Diskussion der Gruppe kaum einen Platz findet. Alle drei Studierenden fokussieren vor allem diejenigen Lerner\*innen, die mit dem Zeichnen an sich ein Problem haben. Der von der zweiten Lernendengruppe eingebrachte Fairnessgedanke findet in der Diskussion ebenfalls keinen Platz. Es scheint, als befänden sich die Studierenden noch in einer frühen Lernphase auf das Phänomen der (Vokabel-) Lernstrategien bezogen: Die Seminarinhalte sind präsent und werden teils sogar mit Verweis auf eine Äußerung oder einen Tipp des Dozenten wiedergegeben. Eine Verarbeitung des Gelernten, z.B. in Bezugsetzung zu Spracherwerbstheorien, oder eine zu anderen als den gefundenen Schlüssen führende kritische Reflexion der Grenzen der Strategie findet bei ihnen (noch) nicht statt.

#### 4.2 „I forgot about the aspect that they probably do it at home“

Aus Gründen der Darstellbarkeit soll in der folgenden Falldarstellung vor allem auf solche Aspekte fokussiert werden, die die Gruppe 2 von der Gruppe 1 unterscheiden. Auch in der Gruppe 2 beginnt die Kleingruppendiskussion abrupt mit der Nennung von Handlungsideen. Anders als in der Gruppe 1 geht es den Studierenden in der Gruppe 2 allerdings nicht um den Austausch von Möglichkeiten, wie Schüler\*innen ihre zeichnerischen Fähigkeiten verbessern könnten. Stattdessen sollen die Schüler\*innen durch rationales Argumentieren zur Einsicht gebracht werden („try to reason with the children“) und verstehen, dass das Zeichnen als Lernstrategie sinnvoll ist. Genau wie die Gruppe 1 nutzt auch die Gruppe 2 das Adjektiv „helpful“, um jene Sinnhaftigkeit zu beschreiben, verweist dabei allerdings anders als Gruppe 1 explizit auf den Lernerfolg. Der Weg, auf dem die Schüler\*innen zur Einsicht gebracht werden sollen, erscheint in wiederholten Erklärungen auf Lehrerseite zu liegen, nicht, wie in Gruppe 1, durch Handeln auf Schülerseite (Zeichnen üben). Der Lehrkraft wird in dieser Gruppe 2 also eine wichtige Rolle zugeschrieben: Von der Überzeugungskraft ihrer verbalen Argumentation hänge es wohl ab, ob Schüler\*innen das Zeichnen als Strategie annehmen.

Ähnlich wie in der Gruppe 1 liegt der Hauptfokus der Diskussion in der Gruppe 2 auf denjenigen Lerner\*innen, die mit dem Zeichnen Schwierigkeiten haben. Anders als in der Gruppe 1 wird in der Gruppe 2 die Weigerung der weniger talentierten Zeichner\*innen aber kollektiv als berechtigt anerkannt. Zwar sollen aus Sicht der Studierenden auch die weniger künstlerisch begabten Schüler\*innen zunächst zum Zeichnen angehalten werden, aber wenn diese sich nach einer nicht näher spezifizierten Zeitspanne dazu entschieden, dass ihnen das Zeichnen nicht helfe, dann könnten sie es lassen („just stop“). Einige Ideen für alternative Lernstrategien werden im weiteren Verlauf der Diskussion ausgetauscht. Im Anschluss kommt es zu einem Bruch in der Diskussion, als S4 auf die Notwendigkeit hinweist, das Lernen der Schüler\*innen zu kontrollieren.

#### *Datenauszug 3a: Auszug Gruppe 2*

S4: Yeah but-but that's also (.) harder to-to control if-if they actually do something so if you say you have to do either or you really- couldn't really uh check if they-if they actually talked to someone about the vocabulary.

S3: Uh yeah. You're right. I forgot about the aspect that they probably do it at home.

S4: But in the end if-if they if they do it and they actually learn the vocabulary I don't think it really matters how and if they choose not to (.) well then they're going to notice in their grades (*laughs*) so-

*Datenauszug 3b: Auszug Gruppe 2*

S3: Yeah so it basically comes town-down to maybe increasing the-the confidence? Uhm maybe brushing up the abilities a bit by maybe (.) doing some drawing workshop or something like we did in this class? Uhm providing- or maybe providing an alternative for the ones that really don't want to do it? Like uhm what did we say? (1) Maybe recording them? When you're doing it at home- (.) which is (.) quite a lot of work as you already said [name of S4] uhm but you could also just have them describe the thing (.) maybe in writing (.) so then you could (.) well you-you as a teacher then could al-also see that they did something (.) but uhm (1) yeah. And then maybe if you're doing it in class yeah as you said (.) just (.) pair them up together and maybe have them work together on the drawings right?

S4: But I think the most practical alternative to drawing a picture would be to use it in one or two sentences (.) when-when writing down the vocabulary because that was the original task write down the vocabulary and draw a picture? So instead you could uh use it in one or two sentences (.) because that is easily controllable? And checkable if they actually did that? And it isn't (.) too little or too much work.

Im Gegensatz zum für die Lehrkraft sichtbaren Schülerhandeln in der Schule erscheint das Zuhause der Schüler\*innen für S3 und S4 gewissermaßen als Blackbox, die dem Zugriff der Lehrkraft entzogen ist. Wenn den Schüler\*innen die zuvor vorgeschlagene Alternative eröffnet wird, statt des Zeichnens die Vokabeln zu lernen, indem man sie sprechend ausprobiert, dann könne die Lehrkraft dies nicht kontrollieren. Im Fokus steht dabei nun offensichtlich nicht der Lernerfolg, sondern tatsächlich der Prozess: „if they actually do something“ verweist darauf, dass das Vokabellernen hier an der investierten Mühe und Zeit gemessen wird und auf diese Weise zum Selbstzweck wird. Die zweifache Wiederholung von „actually“ und „really“ unterstreicht die Eindringlichkeit des von S4 ausgemachten Problems, das in der Folge fortgeführt wird: Man könne die Mühe und Zeit der Schüler\*innen sichtbar machen, indem das Vokabellernen in die Unterrichtszeit gezogen wird („drawing workshop“) oder indem die Hausarbeit in einer einfach zu kontrollierenden Form erfolgt, z.B. indem das Sprechen aufgezeichnet wird oder die Schüler\*innen eine Schreibaufgabe erledigen. Ob S3 und S4 klar ist, dass sie an dieser Stelle alternative, fachlich legitime Vokabellernstrategien benennen, kann aus den Daten nicht entnommen werden. Fest steht, dass die Begründung für die alternativen Lernwege nicht auf Schülerseite verortet wird, sondern ausschließlich auf Lehrerseite. Sichtbar gemachtes Lernen ist „easily controllable“ und zudem „checkable“, also auf seine Richtigkeit hin überprüfbar. Die wertende Formulierung, die ausformulierten Sätze seien weder zu wenig noch zu viel Arbeit bezieht sich mit großer Wahrscheinlichkeit wieder auf die Lerner\*innen. Die Erwartung, schriftlich Sätze zu formulieren, sei nicht zu viel verlangt, so ließe sich formulieren, erfülle aber ein Minimum an Zeitaufwand und Mühe, das für S3 und S4 offenbar als wichtiges Kriterium für die Beurteilung von Lernprozessen betrachtet wird. Während die Gruppe 2 somit einerseits über ein größeres Repertoire an alternativen Ideen für das Vokabellernen verfügt als die Gruppe 1 und zwischenzeitlich sogar den Lernerfolg

der Lernenden als Kriterium für die Bewertung einer Lernstrategie zu benennen scheint, betrachtet sie die Situation andererseits vor allem aus einer Perspektive, die die Kontrolle der Lehrkraft über die Lernprozesse der Schüler\*innen dominant setzt.

#### 4.3 Diskussion: Ein Öffnungsangebot mit Konsequenzen

In beiden hier präsentierten Fokussierungsmetaphern findet sich eine sehr ähnliche Formulierung, die auf eine zentrale Parallele zwischen den beiden Gruppen hindeutet und für das Verständnis der Studierendenperspektive auf die geäußerte Schülerkritik m.E. entscheidend ist. In beiden Gruppen machen die Studierenden den sich kritisch äussernden Schüler\*innen ein Öffnungsangebot: Den Schüler\*innen wird mindestens potentiell freigestellt, die Vokabellernstrategie der Visualisierung nicht zu nutzen. Dieses Angebot allerdings wird unmittelbar mit negativen Konsequenzen verbunden. So kulminiert die Wortmeldung von S2 in Gruppe 1 in einer fast drohend klingenden Formulierung. Die zunächst als Angebot zu verstehende Satzeinleitung „if they don't want to do it“, die den Schüler\*innen Entscheidungsfreiheit ankündigt, wird ergänzt durch die Konsequenz „then this is their problem.“ Betrachtet man nun diesen Abschluss der Äußerung zusammen mit dem Hinweis auf die zuvor genannten zu ertragenden Aufgaben, die (nur) zum Erreichen einer Note erledigt werden, dann lässt sich aus diesem Satz eine Sichtweise auf schulisches Handeln rekonstruieren, die sich salopp in etwa so zusammenfassen lässt: Tut ein\*e Schüler\*in nicht das, was die Lehrkraft als Aufgabe vorgibt, dann ist das zwar seine/ihre eigene Entscheidung, aber es ist eine falsche Entscheidung, die negative Konsequenzen haben wird. Eine Parallelstelle zu dieser Formulierung findet sich in der Gruppe 2, in der S4 nach dem Austausch einiger alternativer Lernwege zunächst vermeintlich lernergebnisorientiert konstatiert, solange die Schüler\*innen die Vokabeln lernten, komme es nicht wirklich darauf an, wie sie es täten. Die Möglichkeit, dass Schüler\*innen jedes Angebot ablehnen und die Vokabeln gar nicht lernen („if they choose not to“) wird allerdings auf die gleiche Weise mit negativen Konsequenzen belegt: Die Schüler\*innen würden ihr Nichthandeln in Form von (schlechten) Noten bemerken.

In beiden Gruppen übernehmen die Studierenden in diesem Kontext die Allokationsfunktion der Schule (Fend 2009: 50) und treiben sie zugleich in gewisser Weise auf die Spitze. An den erhaltenen Noten wird gemessen, ob ein bestimmtes Schülerverhalten rückblickend als richtige oder falsche Entscheidung betrachtet werden kann. Immerhin wird die schlechte Note in Gruppe 2 als Konsequenz für das Verweigern des Vokabellernens insgesamt präsentiert und insofern durchaus auf den Lern(miss)erfolg bezogen. Dem unterliegt eine Überzeugung der Studierenden, nach der das Lernen von Vokabeln nicht abhängig sein könnte von bestimmten Lernstrategien, sondern in erster Linie das Ergebnis von investierter Zeit und aufgewandter Mühe darstellt. In Gruppe 1 wird die negative Konsequenz (wahrscheinlich auch hier als Note zu konzeptualisieren) demgegenüber nicht am Lernerfolg, sondern tatsächlich an der Nutzung einer konkreten Lernstrategie festgemacht, die von den Studierenden im besuchten Seminar als sinnvoll erlebt wurde. Bei der vermeintlichen Wahlfreiheit, die den Schüler\*innen von beiden Gruppen durchaus zugesprochen wird, handelt es sich somit positiv formuliert um einen Weg, der die Schüler\*innen zur Selbsterkenntnis und damit langfristig zu größerer Autonomie führen könnte: Die Schüler\*innen wenden eine neue Lernstrategie an und bewerten sie für sich persönlich als nützlich oder nicht nützlich, unterstützt durch die Rückmeldung der Lehrkraft (in Form einer Note). Die Schwierigkeit liegt m.E. in der Weise, auf der dies durch die Studierenden gerahmt wird – nicht als Unterstützung der Lerner\*innen nämlich, sondern als erzieherisch-maßregelndes Verhalten von Seiten der Lehrkraft, welches ein richtiges Verhalten zum Ziel

hat. Dem liegt ein Lehrerbild zugrunde, das durch einen Wissensvorsprung und die Verfügbarkeit machtvoller Sanktionsmöglichkeiten geprägt ist.

## 5. Schlussgedanken und Implikationen für Lehrerbildung und -forschung

Alle Studierenden nehmen die Kritik der nicht zeichnen wollenden Schüler\*innen wahr, beziehen sie allerdings deutlich stärker auf die Lernstrategie als auf das Lehrerhandeln. Angenommen wird die Kritik in Gruppe 1 allerdings nur von S1: S2 und S3 deuten die von den Schüler\*innen geäußerte Kritik in erster Linie als fehlerhafte Selbstwahrnehmung auf Schülerseite um – der Umgang der Gruppe mit der Kritik ist somit ausgerichtet am Ziel der Richtigstellung der vermuteten Missverständnisse. Dies führt zu einem Blick auf Lernen, der dieses eher anhand der investierten Zeit und Mühe beurteilt als anhand des Lernergebnisses. Lernerorientierter erscheint zunächst die Diskussion der Gruppe 2, in der die Schülerkritik als berechtigt angenommen wird. Auch hier wird die Kritik allerdings nicht auf das Lehrerhandeln bezogen, sondern aufgrund eigener positiver Erfahrungen mit der Lernstrategie auf diese. Nichtsdestotrotz fällt auf, dass beide Gruppen zum Ausdruck bringen, nicht nur über die Vergabe von Noten das Lernergebnis beurteilen, sondern auch einen Blick auf Lernprozesse haben zu müssen – nicht die Lernenden unterstützend, sondern sie kontrollierend. Interessant ist auch, dass die Studierenden insgesamt die Kritik der mit der Aufgabe gut zurechtkommenden Schüler\*innen, die sich aber über einen Mangel an Fairness beklagen, überhaupt nicht wahrzunehmen scheinen.

Studierende im Englisch-Lehramtsstudium sollen auf der Basis dezidierten Fach-, Didaktik- und Fachdidaktikwissens zu Expert\*innen für ihr Fach und seine Vermittlung werden. Der Erwerb von explizitem Wissen kann dabei (auch) als Erwerb von Sicherheit für das spätere Berufsleben konzeptualisiert werden: Expert\*innen wissen, was sie tun. Die auf Basis dieses Wissens getroffenen Entscheidungen, hier exemplarisch das Einführen einer neuen Lernstrategie, in gewisser Weise zur Disposition zu stellen, indem Schüler\*innen Wahlfreiheit gewährt und ihnen ein Mitspracherecht über ihre Lernwege zugeschrieben wird, kann in diesem Zusammenhang als Infragestellung des eigenen Expertenwissens verstanden werden. Deutlich wird dies u.a. in der zum Ausdruck gebrachten Sorge um die Blackbox des Zuhauses, das als dem kontrollierenden Zugriff der Lehrkraft entzogener Raum konzeptualisiert wird. An dieser Stelle wird für die Studierenden ihr implizites Wissen und damit ihr Orientierungsrahmen diskussions- und (in den hypothetischen Entwürfen) handlungsleitend. Reagiert wird auf die Verunsicherung auf Seiten der Studierenden einmal mit dem fast trotzigem Abblocken jedweder Kritik (Gruppe 1), einmal mit dem wiederholten Versuch, die Schüler\*innen von der Nützlichkeit der Strategie rational zu überzeugen (Gruppe 2).

Der Erfolg der Lernstrategie „Visualisierung“ wird von den Studierenden offenbar auf der Grundlage des gerade neu erworbenen Wissens im Seminar als gegeben vorausgesetzt. Die direkte Übertragung der eigenen Lernerfahrung an der Universität ist auch aufgrund der großen Parallelen der gemachten Vorschläge in beiden Gruppen sowie dem direkten Verweis auf den Dozenten augenscheinlich. Umso wichtiger scheint daher eine Hochschuldidaktik, die den schulischen Lernenden auch außerhalb von Praxisphasen eine Stimme gibt. Die Arbeit mit empirischem Material (Unterrichtsvideos, Lehrer- und Schülerinterviews) kann auch in nicht explizit forschungsorientierten Veranstaltungen genutzt werden, um eine theoretisch geleitete, kritische Reflexion des Gelernten anzuregen. Deutlich wird in den freien Kleingruppendiskussionen aber auch, dass kritische Reflexionsprozesse begleitet werden müssen. Die bisherigen Datenerhebungen im

Projekt wurden mit BA-Studierenden durchgeführt. In der Folge sind u.a. weitere Erhebungen mit MEd-Studierenden nach dem Praxissemester sowie erfahrenen Lehrkräften geplant, um zu klären, ob und wie gemachte Praxiserfahrungen die Reaktion der Lehrenden auf Schülerkritik beeinflussen.

## Literaturverzeichnis

- Abendroth-Timmer, Dagmar (2017). Reflexive Lehrerbildung und Lehrerforschung in der Fremdsprachendidaktik: Ein Modell zur Definition und Rahmung von Reflexion. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 28(1), S. 101–126.
- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.) (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. Stuttgart: UTB.
- Buhren, Claus G. (2015). Schüler-Lehrer-Feedback. Formen und Methoden. In: Claus G. Buhren (Hrsg.), *Handbuch Feedback in der Schule* (S. 211-230). Weinheim: Beltz.
- Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2020). *Kooperatives Lernen im Englischunterricht: Empirische Studien zur (Un-)Möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule*. Tübingen: Narr.
- Carpenter, Shana & Olson, Kelly (2012). Are pictures good for learning new vocabulary in a foreign language? Only if you think they are not. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 38(1), S. 92-111.
- Caspari, Daniela (2003). *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.
- Fauth, Benjamin; Göllner, Richard; Lenske, Gerlinde; Praetorius, Anna-Katharina & Wagner, Wolfgang (2020). Who sees what? Theoretical considerations on the measurement of teaching quality from different perspectives. *Zeitschrift für Pädagogik* 66, S. 138–155.
- Fend, Helmut (2009). *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Futter, Kathrin (2017). *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gardemann, Christine (2021). *Literarische Texte im Englischunterricht der Sekundarstufe I. Eine Mixed Methods-Studie mit Hamburger Englischlehrer\*innen*. Stuttgart: Metzler.
- Ghaedi, Reza & Shahrokhi, Mohsen (2016). The impact of visualization and verbalization techniques on vocabulary learning of Iranian high school EFL learners: A gender perspective. *Ampersand* 3, S. 32-42.
- Göbel, Kerstin & Neuber, Katharina (2020). Einstellungen zur Reflexion von angehenden und praktizierenden Lehrkräften. *Empirische Pädagogik*, 34(1), S. 64-78.
- Göbel, Kerstin; Wyss, Corinne; Neuber, Katharina & Raaflaub, Meike (2021). *Quo vadis Forschung zu Schülerrückmeldungen im Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hascher, Tina; Bailod, Jürg & Wehr, Silke (2004). Feedback von Schülerinnen und Schülern als Quelle des Lernprozesses im Praktikum von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogik* 50(2), S. 223-243.

- Hattie, John & Timperley, Helen (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), S. 81-112.
- Hattie, John; Wisniewski, Benedikt & Zierer, Klaus (2020). The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research. *Frontiers in Psychology* 10. Online: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.03087/full> (zuletzt geprüft am 01.03.2022).
- Helsper, Werner (2001). Antinomien des Lehrerhandelns – Anfragen an die Bildungsgangdidaktik. In: Uwe Hericks, Josef Keuffer, Hans Christoph Kräft & Ingrid Kunze (Hrsg.), *Bildungsgangdidaktik – Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung* (S. 83–103). Opladen: Leske und Budrich.
- Holwitsch, Herbert (2000). Vokabelhefte und Wortgleichungen – und sonst nichts? Vorschläge zur behaltensfördernden Wortschatzarbeit im Englischunterricht der unteren Klassen der Sekundarstufe I. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 47(4), S. 367-376.
- Keller-Schneider, Manuela (2013). Schülerbezogene Überzeugungen von Studierenden der Lehrerbildung und deren Veränderung im Rahmen einer Lehrveranstaltung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 6 (2), S. 178-213.
- Kersten, Saskia (2010). *The Mental Lexicon and Vocabulary Learning. Implications for the foreign language classroom*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Kosinár, Julia (2014). Die Bedeutung von Passungserfahrungen für Professionalisierungsverläufe im Referendariat. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, 29-43.
- Labhart, David (2019). *Interdisziplinäre Teams in inklusiven Schulen*. Bielefeld: transcript-Verlag.
- Paseka, Angelika & Hinzke, Jan-Hendrik (2014). Der Umgang mit Dilemmasituationen. Ein Beitrag zu Fragen der Professionalität von Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, S. 14-28.
- Pflugmacher, Torsten (2007). Try pattern and drill error. Zwei Fallanalysen zur Fast-Food-Didaktik mit didaktischen Fertigmateriale. *Pädagogische Korrespondenz*, 37, S. 81-106.
- Rosenberger, Katharina (2013). *Differenzfähigkeit bei Lehramtsstudierenden. Eine Vignettenstudie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Röhl, Sebastian & Rollett, Wolfram (2020). Alles nur die Nettigkeit der Lehrkraft? Die Communion der Lehrkräfte als Erklärung für den Halo-Bias in Schülerbefragungen zur Unterrichtsqualität. *Empirische Pädagogik*, 34(1), S. 30-45.
- Schädlich, Birgit (2009). *Literatur Lesen Lernen. Literaturwissenschaftliche Seminare aus der Perspektive von Lebenden und Studierenden*. Tübingen: Gunter Narr.
- Schneider, Eva (2018). *Von hybriden Schülerinnen und Schülern in Dritten Räumen. Rekonstruktion kultureller Bildungsprozesse im bilingualen Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmitt, Norbert (1997). Vocabulary Learning Strategies. In: Norbert Schmitt & Michael McCarthy (Hrsg.), *Vocabulary: Description, Acquisition, Pedagogy* (S. 199-227). Cambridge: Cambridge University Press.
- Thaler, Engelbert (2012). *Englisch unterrichten*. Berlin: Cornelsen

- Volmer, Miriam; Pawelzik, Janina; Todorova, Maria & Windt, Anna (2021). Reflexionsfähigkeit im Praxissemester fördern. Ein Konzept universitärer Begleitung. *Journal für LehrerInnenbildung* 21(1), S. 36-45.
- Wieser, Dorothee (2008). *Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wirtz, Markus Antonius (Hrsg.) (2021). Wahrnehmung. *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Online: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/wahrnehmung> (zuletzt geprüft am 31.05.2022).
- Zierer, Klaus; Wisniewski, Benedikt; Schatz, Christina; Weckend, Denise & Helmke, Andreas (2019). Wie kann Feedback der Lernenden die Unterrichtsqualität verbessern? *Journal für LehrerInnenbildung* 19 (19); S. 26-40.

## Autorenangaben

*Christine Gardemann*, Dr. phil, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, Didaktik der englischsprachigen Literaturen und Kulturen

Arbeitsschwerpunkte: Lernerorientierung, Professionsforschung, Literaturdidaktik, Forschungsmethoden