

Matthias Grein · Birgit Schädlich
Janina M. Vernal Schmidt *Hrsg.*

Die Krise des Französischunterrichts in der Diskussion

Empirische Forschung
zur Frankoromanistik –
Lehramtsstudierende im Fokus



J.B. METZLER

Literatur-, Kultur- und Sprachvermittlung: LiKuS

Reihe herausgegeben von

Carola Surkamp, Göttingen, Deutschland

Andrea Bogner, Göttingen, Deutschland

Christoph Bräuer, Göttingen, Deutschland

Birgit Schädlich, Göttingen, Deutschland

Marta García, 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>

Matthias Grein · Birgit Schädlich ·
Janina M. Vernal Schmidt
(Hrsg.)

Die Krise des Französischunterrichts in der Diskussion

Empirische Forschung
zur Frankoromanistik –
Lehramtsstudierende im Fokus



J.B. METZLER

Hrsg.

Matthias Grein
Romanisches Seminar
Eberhard Karls Universität Tübingen
Tübingen, Deutschland

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

Janina M. Vernal Schmidt
Institut für deutsche Sprache
und Literatur
Stiftung Universität Hildesheim
Hildesheim, Deutschland

ISSN 2522-0292

ISSN 2522-0306 (electronic)

Literatur-, Kultur- und Sprachvermittlung: LiKuS

ISBN 978-3-476-05801-0

ISBN 978-3-476-05802-7 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-476-05802-7>

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

© Springer-Verlag GmbH Deutschland, 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 des Verlags. 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 geographische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Anna Pietras

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

Inhaltsverzeichnis

Matthias Grein, Birgit Schädlich & Janina M. Vernal Schmidt Studierende des Lehramts Französisch im Fokus: Überlegungen zum Krisenbegriff und Forschungsstand.....	1
Daniela Caspari Der Französischunterricht in der Krise – und mit ihm die Bedeutung der Schulfremdsprachen außer Englisch	25
Dagmar Abendroth-Timmer Gibt es eine „Krise des Französischunterrichts“? Motivationale Einflüsse auf das Fach Französisch aus Sicht zukünftiger Französischlehrer_innen	44
Sílvia Melo-Pfeifer Eine <i>pas très facile</i> Leidenschaft? Die Entwicklung berufsbezogener Überzeugungen von angehenden Französischlehrkräften. Eine explorative Studie in Bachelor- und Masterstudiengängen an der Universität Hamburg.....	64
Karoline Henriette Heyder Die Krise des Französischunterrichts und die Potentiale mehrsprachiger Kompetenz	86
Mark Bechtel & Christoph Oliver Mayer Wie umgehen mit dem Konflikt zwischen Theorie und Praxis? Überlegungen zum Krisendiskurs in der fremdsprachlichen LehrerInnenbildung.....	104
Helen Cornelius & Meike Hethey „Im späteren Beruf nützt dieses Wissen aber nichts ...“ (Fach)Wissen in der Krise? Der Beitrag der Fachwissenschaften zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden	122

Morten Nissen	
Vergleich der Aussprachekompetenz und des Bewusstseins über Aussprache anhand zweier Studierendengruppen vor der ersten und letzten sprachpraktischen Prüfung	143
Marta García García	
„Man wird zu seinem Glück gezwungen“ – Einstellungen von Studierenden der Romanistik zu Forschungsanteilen in der Lehramtsausbildung	163
Matthias Grein	
(Forschungs)Ethik, Bildung(spotential) und Erkenntnis(theorie) im Zusammenspiel: Forschendes Lernen mit und von Studierenden in einem Seminar zu ethnographischer Fachkulturforschung Französisch.....	181
Katharina Wieland	
Krise des Französischunterrichts?! Perspektiven studentischer fachdidaktischer Forschung auf ihre Wahrnehmungen einer Krise des Faches.....	202
Jan-Hendrik Hinzke	
Zur Bedeutung unterrichtlicher Fachlichkeit für die Erfahrung von Krisen im Lehrer_innenberuf. Ergebnisse einer rekonstruktiven Studie und Schlussfolgerungen für die universitäre Lehrer_innenbildung.....	215
Beiträger*innen	237



Studierende des Lehramts Französisch im Fokus: Überlegungen zum Krisenbegriff und Forschungsstand

Matthias Grein, Birgit Schädlich & Janina M. Vernal Schmidt

1 Einführung ins Thema

Das (Schul-)Fach Französisch wird als in einer Krise befindlich beschrieben, ist allerdings konstant die Schulfremdsprache mit den zweitmeisten Lernenden, weshalb diese Krisenbeschreibung zu undifferenziert erscheint und Präzisierung verlangt: Forderungen zur deutsch-französischen Zusammenarbeit und zu einer programmatischen Stärkung des Französischen stehen einer hohen Abwahlquote, dem angeblich schlechten Image des Fachs und einer Demotivation der Schüler*innen bezüglich des Erlernens der Sprache gegenüber (vgl. Caspari 2010 und in diesem Band).

Ein Gros der Forschungsliteratur fokussiert sich – häufig aus einer konzeptionell-theoretischen Perspektive – auf diese Krise schulischen Französischunterrichts. Es bleibt die auch empirisch weitgehend ungeklärte Frage, wie sich die Krise in der Praxis der Betroffenen an der Universität niederschlägt. Aus diesem Grund widmete sich die Sektion „Krise des Französischunterrichts“ auf dem 11. Kongress des Frankoromanistenverbandes in Osnabrück (26.-29.9.2018) einem erweiternden Blick auf die Akteur*innen von Französischunterricht. Der Schwerpunkt lag dabei auf den Studierenden der Frankoromanistik. Als zukünftige Lehrer*innen spielen sie in den verschiedenen Krisendiskursen potentiell eine herausragende Rolle: Christ (2015; vgl. auch Reinfried/Kosch 2003) beispielsweise sieht Lehrpersonen als (Mit-)Verursachende der Krise und verweist zugleich auf deren Handlungspotenzial, die Krise positiv wenden zu können.

In den 1990er Jahren gab es eine erste Hausse der Krisendiskussionen, bei der Aspekte wie Bildungspolitik, das Fachwahlverhalten von Schüler*innen und deren Motivation, aber auch die Schwierigkeit der

Sprache und eine formorientierte Monokultur bei deren Vermittlung thematisiert wurden. Teilweise werden dafür drastische Metaphern gebraucht, so wie das „Desaster des Französischunterrichts“ (Meißner 1999: 351), „Französisch auf der Roten Liste“ (Wernsing 2000: 194) oder: „Der gängige Französischunterricht erdrosselt [...] das Lernen der französischen Sprache“ (Bleyhl 1999: 252).

In den Nullerjahren ist die Krisendiskussion etwas abgeebbt, wird aber z.B. 2012 bei Reinfried wieder zu einer wichtigen Frage. Weiter ist auch im Jahr 2017 zuerst veröffentlichten Kongressmotto und Kongresscall des Frankoromanistentags 2018 davon die Rede, dass das „Schulfach Französisch zunehmend unter Druck“ gerate (FRV 2017). Und schließlich berichten auch einschlägige überregionale Zeitungen wie die Süddeutsche Zeitung (Vollmuth 2015) oder der Spiegel (Friedmann 2011) nicht ohne Polemik von grundlegenden Problemen des Französischunterrichts.

Dabei wird z.B. auf Belegungszahlen von Französischkursen verwiesen, die zwar für die Sekundarstufe I relativ stabil bleiben, für die Sekundarstufe II jedoch abnehmen (vgl. Reinfried 2012). Seit ungefähr vierzig Jahren werden im Abstand von ca. zehn Jahren zudem Fragebogenstudien durchgeführt, die mit leichten theoretischen und methodischen Variationen ein relativ konstantes, wenn auch eher pessimistisches Bild der Motivation von Schüler*innen zeichnen (vgl. Düwell 1979; Chandelier/Herrmann-Brennecke 1992; Bittner 2003; Meißner et al. 2008; Venus 2017). Diese Arbeiten werden zunehmend durch qualitativ-rekonstruktive Studien ergänzt, die stärker die Perspektive der Schüler*innen selbst in den Blick nehmen (Fritz 2019; Wäckerle 2019; Grein 2020).

Im Folgenden skizzieren und typisieren wir zunächst verschiedene Krisenbegriffe. In einem zweiten Schritt diskutieren wir exemplarisch Forschung zu „Französisch-Lehramtsstudierenden“ und beschreiben die Probleme einer theoretischen Definition ohne empirische Grundlage. Der dritte Schritt thematisiert den Status von Studierenden bei der Forschung, der sie zwischen Mitforschenden und reinen Forschungsobjekten positioniert. Daraufhin benennen wir einige Konvergenzen der Sektionsarbeit und der Beiträge, die sowohl Befunde wie auch Desiderate zusammenführen.

Schließlich benennen wir unser Strukturierungsprinzip, das Kontinuum von Forschung *über* hin zu Forschung *mit* Studierenden und unsere Zuordnung der Beiträge – aber auch die Limitierungen dieses Ordnungsvorschlags. Abschließend stellen wir die Beiträge selbst kurz vor.

2 Krisenbegriffe

Die oben genannten Beschreibungen der Französischdidaktik fassen „Krise“ in der Regel als ein Makrophänomen auf, das ein deutschlandweites Schulfach – wenn auch nicht immer und überall, so doch generell krisenhaft – betrifft und häufig als Diagnose mit Therapievorschlügen verstanden werden könnte. Dies wird auch in den Beiträgen zur Sektion deutlich. Diese zu systematisieren und zu verorten, möchten wir dadurch ermöglichen, dass wir zunächst an dieser Stelle Krisenbegriffe als das verbindende Element von Tagungs- und Sektionsthema problematisieren, bleibt doch der Krisenbegriff selbst häufig wenig theoretisiert. Wir skizzieren eine tentative Typik von Krisenbegriffen, bevor wir auf den Forschungsstand zu Französischstudierenden kommen. So nennen Folkers/Lim (2014: 64) mit Verweis auf Koselleck

drei hegemoniale [...] Modelle des Krisendenkens: das juristisch-normative Modell – die Krise als Urteil –, das apokalyptisch-geschichtsphilosophische Modell – die Krise als Beginn einer neuen Zeit –, aber auch das medizinische Modell – die Krise als Pathologie.

Alle drei finden sich potenziell in den Diskussionen zur „Krise des Französischunterrichts“. An dieser Stelle soll es allerdings nicht darum gehen, die Diskussion oder die Beiträge eindeutig einem Krisenbegriff zuzuordnen. Stattdessen sollen zunächst einmal verschiedene Krisenbegriffe ausdifferenziert werden. Unsere Darstellung greift dabei zwar exemplarisch Elemente der Krisendiskussion auf, dies dient allerdings eher der Veranschaulichung und basiert weniger auf dem Anspruch einer umfassend vollzogenen Analyse.

Es folgt eine schematische Darstellung der Krisenbegriffe, die wir weiter unten genauer erläutern:

Art des Begriffs/ soziale Ebene	Makro/ auf gesellschaftliche Felder bezogen	Mikro/ auf einzelne Menschen bezogen
reflexiv	a) Krise als Symptom oder Auslöserin von etwas, Krise als Entschleierung	b) Krise als mögliche Auslöserin von menschlichen Bildungsprozessen
selbstreflexiv	c) Benennungspraxis von etwas als Krise als zu untersuchendes Phänomen	d) Krise der Repräsentation, wer weiß und schreibt was, wie und über wen?

Diese Darstellung bedarf einiger weiterer Klärungen:

Mit der Benennung als selbstreflexiv und reflexiv soll insbesondere das Ziel bzw. der Gegenstand des jeweiligen Projekts in den Blick genommen werden: Geht es um das zu beschreibende Handeln, Denken oder die Praxis von Anderen – Schüler*innen, Lehrer*innen, Institutionen – oder steht die eigene Wissensproduktion, das eigene Handeln, Schreiben, Benennen und Kategorisieren im Vordergrund?

Anthony et al. (2016: 12f.) betonen die gegenseitige Verwobenheit von Mikro- und Makroperspektiven, deren genauere Bestimmung vom theoretischen Zugriff und damit vom jeweiligen Projekt abhängt. So kann auch die Zuordnung der Beiträge zu einem oder vielleicht auch mehreren Krisenbegriffen mal mehr oder mal weniger eindeutig vorgenommen werden.

- a) Die reflexive Makroperspektive: Krise als Diagnose und Anlass der Erkenntnis

In diesem Begriffsrahmen wird eine Krise sowohl als Diagnose wie auch als Symptom beschrieben, z.B. von wenig motivierendem Unterricht, der zur Abwahl führen kann (vgl. Caspari 2010: 14). Nach Viebrock führt eine Krise potenziell zur Explikation von Normen (vgl. Viebrock 2015: 30), hier möglicherweise von Normen guten bzw. besseren Französischunterrichts (vgl. z.B. Caspari 2010 15ff.). Folkers/Lim vertreten mit Bezug zu Marx und Habermas die Position, dass „die Krise geradezu die Bedingung der Möglichkeit für eine angemessene Erkenntnis der gesellschaftlichen Wirklichkeit“ (Folkers/Lim 2014: 49) sein könnte.

Während in diesen Perspektiven Krisen negativ verstanden werden und bestenfalls zur Erkenntnis dienen können, lässt sich im Gegensatz dazu und mit Blick auf den Untertitel des Kongressthemas auch nach der „Produktivität von Krisen und Konflikten“ (FRV 2017) fragen.

b) Die selbstreflexive Makroperspektive: Zur Produktivität von Krisen

Da sich die Frage nach der Produktivität im Kongresstitel, aber weniger in den Beiträgen findet, sei diese Perspektive hier etwas ausführlicher dargestellt, v.a. mit Bezug zu Diskursanalysen.

Die Auffassung der Krise als einer objektiven Realität, die in der soziologischen Beschreibung lediglich zum Ausdruck gebracht werden müsste, läuft so Gefahr, autoritäre Züge anzunehmen und andere Beschreibungen bzw. Handlungsoptionen mit Verweis auf die drängende Faktenlage „da draußen“ schlichtweg zu delegitimieren (Folkers/Lim 2014: 63).

Das „da draußen“ wäre hier wohl der Französischunterricht mit seinen Agierenden, den Schüler*innen, Lehrer*innen, aber auch den Studierenden in ihrer skizzierten Position zwischen den genannten in der Schule. Allerdings kommen Folkers/Lim (2014: 61) im Vergleich von foucaultschen und einer luhmannschen systemtheoretischen Perspektive zu einem für beide Theorien analogen Ergebnis, dass im Verhältnis von Krise und Ordnung die Krise notwendiger Teil der Ordnung selbst und nicht etwa ihr Äußeres ist (ebd.: 64f.). Daher kann auch die Art der Krisendiskussion selbst diskursanalytisch betrachtet werden. So

eröffnen Krisen stets Deutungshorizonte, die nicht zuletzt den Zusammenhang unterschiedlicher Umbrüche selbst betreffen. Es gibt keine Krisen ohne kontroverse Krisendiskurse, wobei die Art und Weise, wie Krisen diagnostiziert werden, stets eine über Deskriptionen und Analysen hinausweisende normative Dimension aufweist, die in Diskursen gewöhnlich umstritten ist (Salomon/Weiß 2013: 11).

Fegter (2012: 40) spitzt dies mit Verweis auf Gehring zu, nämlich zu einem Verständnis von „Krise als moderner Form der Gegenwartswahrnehmung“ (ebd.). Damit verbunden sind in dieser Perspektive

Redemuster, die mit Krise als historischer Zustandsbeschreibung operieren[.] [Sie] kennzeichnet erstens eine besondere Zeitstruktur: sie folgen der Logik eines Höhe- oder Kulminationspunktes und trennen scharf in ein Vorher und Nachher. Sie kennzeichnet zweitens eine besondere Notwendigkeitsstruktur, die umfasst, dass etwas geschehen oder auch hingenommen werden muss. [...]. Sie besitzen drittens eine Ganzheitlichkeitsstruktur, die in der Behauptung zum Ausdruck kommt, ein Ganzes sei erfasst oder ein kollektives ‚Wir‘ gemeinsam betroffen, das in der krisenhaften Situation zusammenstehen müsse (Fegter 2012: 40).

Eine derartige Analyse steht noch aus, liegt aber durchaus nah. So könnten als Kulminationspunkte beispielsweise die Einführung der Kompetenzorientierung, die Notwendigkeit durch die Abwahl beim Übergang in die Oberstufe und damit Reduktion der Lernenden und das kollektive ‚Wir‘ als ‚die Französischdidaktik‘ gedacht werden. Mit Koselleck ließe sich diese Perspektive spöttisch schärfen:

Der Begriff [der Krise, Autor*innen] erfaßte immer mehr Lebensbereiche: die Politik, die Psychologie, die sich entwickelnde Ökonomie und schließlich die neu entdeckte Geschichte. Man kann die Behauptung wagen, daß der Begriff ›Krise‹ sogar dazu beitrug, die genannten Bereiche als eigenständige Wissenschaften zu begründen (Koselleck 2006: 205).

Dies wirft die Frage auf: Braucht(e) es einen Krisendiskurs, damit die Französischdidaktik sich selbst als eigenständige Wissenschaft verstehen konnte oder kann?

Jenseits der Zuspitzung ist aber deutlich, „dass Krise [...] ein geeignetes Format liefert, modernen Erfahrungen von Komplexität und Wandel eine Ordnung zu geben“ (Fegter 2012: 41). Daher müsste die Krise des Französischunterrichts nach der Produktivität und Funktion ihres Krisendiskurses befragt werden (vgl. Grein 2019 zu einer „Krise in der Krise“).

In einem Perspektivwechsel von sozialen Makroordnungen zu einzelnen Menschen kann weiter gefragt werden, was Krisen von Personen ausmacht oder inwiefern vielleicht sogar auch diese produktiv wirken können.

c) Die reflexive Mikroperspektive: Krisen und Bildungsprozesse

Nach Koller (2012) können Krisen personenbezogenen Auslöserinnen von Neuem, von Bildungsprozessen sein (vgl. auch Bähr et al. 2019 für eine fachdidaktische Perspektive). Diese Perspektive wird von Hinzke (2018; in diesem Band) mit Bezug auf Koller und Oevermann auf Lehrpersonen zugespitzt. Wiederum stärker auf Studierende oder Schüler*innen bezogen sind hier z.B. Bildungsprozesse durch die Auseinandersetzung mit Medien oder in interkulturellen Begegnungssituationen¹ – oder aber auch die Analyse des Ausbleibens von Krisen und/oder Bildungsprozessen denkbar.

Auch diese Sichtweise lässt sich wiederum auf die eigene Wissensproduktion wenden, wie wir im folgenden Unterpunkt ausführen.

d) Die selbstreflexive Mikroperspektive: Eine Krise der Repräsentation der Französischdidaktik?

Wenn nicht nur die disziplinäre Wissenskonstruktion in der selbstreflexiven Makroperspektive in den Blick genommen wird, sondern auch unser eigenes Schreiben als Menschen, die eine Disziplin erst bilden, dann fällt der Blick auf die eigene Biographie und Autor*innenschaft. Inspiriert von der ethnographischen Krise der Repräsentation, die erstens ethnographische Texte als textuelle Konstruktionen diskutiert (vgl. Breidenstein 2017) und zweitens fragt, wie über die ‚Eingeborenen‘ geschrieben wird, ob die Forschungspartner*innen die Texte über sich lesen können und wie sie diese lesen (vgl. Gottowik 1997: 10f.). Die ‚Eingeborenen‘ des Französischunterrichts sind allerdings Lehrpersonen, Schüler*innen oder wie in diesem Band Studierende – als Autor*innen der Französischdidaktik ist die Grenze dazu unscharf. Wir haben selbst Französischunterricht als Schüler*innen, häufig auch als Lehrpersonen, durchlebt, Romanistik studiert und schreiben an dieser Stelle nun über ehemalige (und vielleicht zukünftige oder gegenwärtige) Peers, Kolleg*innen oder Schüler*innen. Möglicherweise schreiben

¹ Wir verstehen unter interkulturellen Begegnungssituationen die Begegnung mit fremden Milieus, sind uns aber durchaus bewusst, dass der Kulturbegriff in der fachdidaktischen Perspektive häufig mit Nation und Ethnie in Verbindung gebracht wird.

wir auch gleichzeitig für diese ‚Eingeborenen‘. „So ist [...] die einstige Trennung zwischen Gegenstand und Adressat ethnographischer Beschreibungen weitgehend hinfällig geworden“ (Gottowik 2007: 123).

Sind wir also selbst die ‚Eingeborenen‘ des Französischunterrichts? Falls ja, schreiben wir dann auch über uns selbst? Falls nicht, wodurch unterscheiden wir uns von ihnen? Eine Perspektivität in der Autor*innenschaft wäre dann zu reflektieren. Besteht die Unterscheidung darin, dass wir über (und für) sie schreiben? In jedem Fall wären die Konstruktionsleistung und Genrehaftigkeit unserer Texte in Bezug auf diese Unterscheidung zu reflektieren. Dies wird ethisch wie erkenntnistheoretisch eingefordert:

Eine besondere Bedeutung kommt der Reflexivität zu, welche die kontextuelle Verortung und Bedingtheit des (eigenen) Wissens und Handelns erkennt und selbstkritisch die eigenen Voraussetzungen und Grenzen aufdeckt (Viebrock 2019: 62).

Daran lassen sich die erkenntnistheoretischen Themen anschließen, die Geertz (1983: 28) mit der berühmten Frage und Antwort thematisiert „was macht der Ethnograph? Er schreibt.“ und damit auf die grundlegende Form wissenschaftlicher Wissensproduktion hinweist. Hu (2001: 31) expliziert diese Perspektive insofern, „dass die soziale Welt eine interpretierte Welt ist, und zwar sowohl interpretiert durch die befragten Personen als auch die Forschung betreibende Person“. Ethnographische, vielleicht aber auch andere Studien zu Französischunterricht müssten dann diese Interpretationen methodisch koordinieren und methodologisch reflektieren, z.B. als Konstruktionen erster und zweiter Ordnung, aber auch Überlegungen zu den Fragen anstellen, wer was warum und über wen schreibt.

„Schulunterricht ist möglicherweise die soziale Situation, die uns am vertrautesten überhaupt ist“ (Breidenstein 2010: 207), was in dem Kontext dieses Bandes umso mehr für Französischunterricht gilt und was eine Erkenntnis über diese „soziale Situation“ letztlich noch schwerer macht – eine Befremdung des Eigenen durch methodische Analyseschritte scheint aus dieser Perspektive geboten.

Die vorangegangenen Überlegungen zu den Krisenbegriffen sind nicht trennscharf von anderen Gliederungsmöglichkeiten zu unterscheiden. In den Beiträgen zur Sektion ist dies auch sichtbar geworden; eindeutige Zuordnungen in der Matrix lassen sich nicht immer vornehmen. Dennoch erscheint ein Abgleich mit den möglichen Ausprägungen des Krisenbegriffs vor dem Versuch, mögliche Schwerpunkte fachdidaktischer Forschungsarbeiten eruieren zu können, fruchtbar.

3 Lehramtsstudierende im Fokus: Forschungsarbeiten und ihre Perspektiven auf Französischstudierende

Wir möchten zunächst erläutern, inwiefern wir Studierende überhaupt als eigene Gruppe auffassen: Aus professionalisierungstheoretischen Perspektiven (z.B. Bonnet/Hericks 2014) werden Studierende potenziell als noch-nicht-Lehrpersonen diskutiert, die möglicherweise noch verschiedene Kompetenzen ausbilden sollen, Antinomien des pädagogischen Handelns anders bearbeiten als examinierte Lehrpersonen oder über andere biographische Ressourcen verfügen.

In Bezug auf Fachwahlentscheidungen und ihre Rolle in Fachkulturen (z.B. Lojewski 2011) erscheinen Studierende dagegen eher in Analogie zu Schüler*innen mehr oder weniger rational/normbefolgend/biographisch entscheidend, mehr oder weniger passend zu den vielfältigen Konstellationen des Studiums.

Französisch-Lehramtsstudierende studieren immer mindestens ein zweites Fach sowie Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaften. Fachlichkeit und Professionalisierung scheinen dabei je nach disziplinärer Perspektive gegenseitig blinde Flecke darzustellen (vgl. Bonnet 2019). Darüber hinaus stellt sich auch das Studium, das zur Lehrbefähigung im Schulfach Französisch führt, je nach Standort und Studierendenperspektive unterschiedlich dar: Neben der Fachdidaktik gibt es zudem noch unterschiedlich ausgeprägte Literaturwissenschaften, Sprachwissenschaften und Sprachpraxis, manchmal auch Kultur- und/oder Landeswissenschaften. Was die Studierenden motiviert, interessiert und welche schulischen oder akademischen

Trajektorien sie durchlaufen, kann nicht vorausgesetzt werden und eignet sich ebenfalls nicht zur Bestimmung a priori.

Eine Definition von Französisch-Lehramtsstudierenden muss also zunächst jenseits theoretischer und fachlicher Zuspitzung erfolgen (vgl. Wernet o.J.), nämlich als diejenigen, die für ein Lehramtsstudium in Frankoromanistik eingeschrieben sind. Möglicherweise ist die Mehrfachverortung aber auch selbst konstitutiv für Lehramtsstudierende. Daraus erklärt sich wohl auch die Pluralität der Zugänge im hier nur skizzierten Forschungsstand, letztlich auch der unten eingeführten Beiträge dieses Bandes.

3.1 Forschung zu und über Französisch-Studierende(n)

Es finden sich *über* Studierende programmatisch-deskriptive Beiträge v.a. einzelner Studienstandorte zu Professionalisierung und Studienstruktur (Mordellet-Roggenbruck/Zaki 2018) oder zu Forschung im Praktikum (Bürgel/Koch 2019) oder zum Studium (Grünewald et al. 2014).

Bezüglich der Studienfachwahl wird wiederholt herausgestellt, dass Studierende für das Lehramt an Gymnasien stärker fachlich motiviert sind als Studierende anderer Schularten (vgl. Retelsdorf/Möller 2012). Weiß et al. (2010: 132ff.) weisen in einer fachübergreifenden Studie darauf hin, dass Französisch-Lehramtsstudierende bei der Studienfachwahl die Bedeutung des Fachs stärker betonen als Studierende anderer Fächer. Dieses Ergebnis ist nicht nur für sich interessant, da Fachlichkeit in erziehungswissenschaftlichen Studien häufig übergangen wird, sondern lässt weiter fragen, inwiefern Französisch damit auch ein besonders „gymnasiales“ Fach ist. Hier zeigt sich allerdings die bereits diskutierte Vagheit im Verständnis von universitärer Fachlichkeit wie auch von der Rolle Studierender, will man dieses und diese als im Kontinuum zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen befindlich verstehen.

Reimann et al. (2018) haben Lehramtsstudierende der Fächer Französisch und Spanisch u.a. zu Wahlmotiven, Einstellungen zu Mehrsprachigkeit und einer Evaluation ihrer Vorbereitung auf den Schuldienst befragt. Die

Autor*innen differenzieren dabei nicht zwischen den beiden Fächern. Die Motive (ebd.: 34) sind überwiegend fachlich und die Studierenden fühlen sich sprachlich gut auf die Lehrtätigkeit vorbereitet. Mehrsprachigkeit wird allgemein tendenziell als bedeutsam für Unterricht eingeschätzt, insbesondere von denjenigen, die einen Auslandsaufenthalt absolviert haben (ebd.: 46).

In anderen Arbeiten werden sprachliche Defizite im Französischen bei Studierenden und Lehrpersonen konstatiert (z.B. Bürgel/Siepmann 2012), was man auch wieder als Teil der Krisendiskussion verstehen könnte. Schädlich hat in zwei qualitativen Interviewstudien Repräsentationen und Reflexionen von Studierenden des Lehramts Französisch analysiert und dabei Binnenperspektiven auf Anteile des Studiums beleuchtet, denen sie zentrale Bedeutung für Professionalisierungsprozesse unterstellt. Eine Arbeit widmet sich literaturwissenschaftlichen Seminaren und ihrer Verbindung zur späteren schulischen Lehrtätigkeit (Schädlich 2009). Im Ergebnis wird hier unter anderem deutlich, dass die Gelegenheiten, sowohl das textliche wie auch das methodische Repertoire der Arbeit mit Literatur zu erweitern, nur bedingt genutzt werden. Reflexionsprozessen in Praktika widmet sich eine weitere Arbeit, in der Studierende zu ihrer Wahrnehmung der hochschuldidaktischen Gestaltung der Praktikumsmodule befragt werden (vgl. Schädlich 2016). Die Binnenperspektive der Studierenden wird dabei in einem zweiten Schritt mit einem Modell von Reflexivität abgeglichen, das um Elemente fachdidaktischen Wissens erweitert wird. Ähnlich nähert sich auch Abendroth-Timmer (2017) den Reflexionsprozessen von Lehramtsstudierenden, die durch Videographie und Portfolioarbeit initiiert und dokumentiert werden.

Arbeiten vergleichbarer Ausrichtung – gerade solche, die einen Fokus auf Reflexionskompetenzen von Studierenden legen – gelangen häufig zu ernüchternden Ergebnissen (vgl. Schädlich 2019: 386), die eine Wahrnehmung von Krisenhaftigkeit untermauern können. Gleichzeitig erlauben sie auch die Ausdifferenzierung weiterführender Fragen. Diese betreffen beispielweise die Eignung hochschuldidaktischer Settings, z.B. in Praktikumsmodulen (vgl. Schädlich 2019: 310f): Auf forschungsmethodischer

Ebene könnte man fragen, ob die Ansätze, die solcherlei „Kompetenzdiagnosen“ hervorbringen, überhaupt immer angemessen sind (vgl. Schädlich 2019: 71, 368) und hier nicht auch durch andere Verfahren erhellende Umperspektivierungen vorgenommen werden könnten. Hier liegt auch die Möglichkeit, über andere methodologische Setzungen und entsprechend veränderte Forschungsmethoden neue Aspekte in den Blick zu rücken.

Mit Bezug auf Forschungsethik (vgl. Viebrock 2015) könnte man diesbezüglich weiter fragen, inwiefern die beforschten Studierenden davon profitieren, dass sie Daten zu solchen Projekten liefern. Unter dieser Fragestellung könnten auch Forschungsprozesse stärker in den Blick geraten: Sind die Studierenden an der Auswertung beteiligt, erfahren sie die Ergebnisse und wenn ja, in welcher Weise? Zielt das jeweilige Projekt eher auf Daten oder auf die (Aus-)Bildung der Studierenden ab?

Als Gegenperspektive sei daher auf Forschungsarbeiten von und mit Studierenden eingegangen.

3.2 Forschung von und mit Studierenden

Während die im vorherigen Abschnitt referierten Fragestellungen und Studien Studierende eher als „Forschungsobjekte“, über die aus einer bestimmten Perspektive etwas ausgesagt werden soll, zum Gegenstand von Forschung machen, soll nun auf Arbeiten und Fragestellungen eingegangen werden, die eher mit Studierenden durchgeführt und von ihnen initiiert werden.

Hier wird auch deutlich – und gerät somit in den Horizont forschungsethischer und -methodologischer Überlegungen – dass Studierende über Expertisen verfügen, die sich nicht mit denen der Dozierenden decken. Vielmehr stellen ihre Expertisen – beispielsweise in Bezug auf sprachliches Können, gelebt-alltägliche Mehrsprachigkeit, hinsichtlich Inklusion oder ihr fachliches Wissen im Zweitfach – erweiternde und Binnenperspektiven auf die interessierenden Gegenstände „Studium der Romanistik“ oder „Französischunterricht“ dar. Somit sind Studierende Objekte und Subjekte von Forschung gleichermaßen, was den Blick auf die

Frage lenkt, zu welcher Art der Wissensproduktion oder -kritik sie dadurch, dass sie Studierende sind, beitragen.

Eine weitere Gliederungsmöglichkeit für die Beiträge der Sektion stellt neben dem Krisenbegriff und dem Verständnis von Französisch-Studierenden die Frage nach Forschung und Lehre dar. Beispielsweise ließe sich fragen, inwiefern es sich in einem Beitrag um die Beschreibung eines empirischen Projekts handelt oder aber eine hochschuldidaktische (forschungsbezogene) Innovation als möglicher Bildungsanlass für Studierende verstanden werden könnte.

Forschung zu und mit Studierenden wirft weitere Fragen auf: Impliziert eine kritische Bewertung z.B. der Sprachkompetenzen Studierender eine Kritik an den Dozierenden der Sprachpraxis? Und von weiteren Evaluationen ausgehend: Sind diese vielleicht dann auch als eine Kritik an Literaturwissenschaft, Linguistik und der eigenen fachdidaktischen Lehre zu verstehen? Dies sind mögliche Fragen, die auf die Notwendigkeit der Reflexion von Designs und Aussagen verweisen, ohne dabei die Sinnhaftigkeit von Forschung zu Studierenden und deren Studienbedingungen in Abrede zu stellen.

Insbesondere in der Diskussion um Forschendes Lernen zeigt sich ein Kontinuum studentischer Forschung, von rein reproduktiven, nachvollziehenden Tätigkeiten bis hin zu eigenständigen Beiträgen zum wissenschaftlichen Diskurs (Huber 2014). Dieses Kontinuum ließe sich noch weiter aufspannen: Von teilweise auf gleichberechtigte Kooperation zielendem Forschenden Lernen (Huber 2014) bis hin zur Perspektive auf Studierende als „Steinbruch“ (Viebrock 2015: 48), die sich aufgrund der universitären Abhängigkeitsstrukturen dem Zugriff ihrer datenhungrigen Dozierenden nicht erwehren können.

Eine besondere Bedeutung kommt im Kontext von Lehramtsstudiengängen praxisorientierten Formaten mit Forschungsanteilen zu. Universitäten integrieren zunehmend Forschungspraktika, Lehrforschungsprojekte (vgl. Artmann et al. 2018, vgl. Grein und Wieland in diesem Band) oder Aktionsforschungsszenarien (vgl. García in diesem Band) und verfolgen dabei den Anspruch, Studierende für empirische Unterrichtsforschung sowie

ihre möglichen Methodologien und Instrumente zu sensibilisieren beziehungsweise in diese einzuführen. Für Französisch- und Spanisch-studierende hat beispielsweise Bechtel (2015) Prozesse Forschenden Lernens beschrieben, bei denen Studierende mit erfahrenen Lehrkräften Aktionsforschung zum Thema „Aufgabenorientierung“ konzipiert und durchgeführt haben.

Schließlich gibt es auch die Möglichkeit, dass Studierende weitgehend selbstständig Forschungsprojekte durchführen, allerdings in der Regel im Rahmen von Qualifikationsarbeiten (vgl. Nissen in diesem Band).¹

Abschließend sei darauf verwiesen, dass wir, bei aller Betonung des Wissens der Studierenden und deren Forschungsleistung sowie unserem Hinterfragen der fachdidaktischen Wissensproduktion, Hochschullehre und Forschung zu dieser sinnvoll finden. Denn es gibt durchaus etablierte wissenschaftliche Positionen der Fremdsprachendidaktik, die alltäglichen Erwartungshaltungen entgegenstehen und die zumindest der Reflexion durch die Studierenden bedürfen. Besonders sichtbar wurde dies beispielsweise bei der Sektionsarbeit am Thema Mehrsprachigkeit, bei dem Studierende häufig gesellschaftlich gängige Perspektiven wie starke Korrektheitsnormen, Fokussierung auf nur eine Varietät und einen (doppelt) monolingualen Habitus präsentieren – und mitunter in ihren Forschungsarbeiten reproduzieren. Ähnliches gilt für Repräsentationen „der“ schulischen Praxis, für welche Studierende berechtigterweise im Studium einerseits Handlungsoptionen kennenlernen möchten, unter welchen jedoch andererseits häufig solche bevorzugt werden, die stark auf eigene lernerbiographische Erfahrungen rekurrieren und diese damit perpetuieren (vgl. Schädlich 2019: 24f.). Dies kann insofern problematisch sein, als die Verankerung in der Praxis und der eigenen Biographie allein nicht auf Lernförderlichkeit im engeren oder Bildungsgelegenheiten im weiteren Sinne verweist und – wie zuvor hinsichtlich der Themen Mehrsprachigkeit und Korrektheitsnormen ausgeführt – gegebenenfalls selbst zur an anderer Stelle

¹ Auch beim „Forum Junge Romanistik“ sind M.A.- und sogar B.A.-Studierende regelmäßig mit eigenen Präsentationen vertreten, wenn auch leider eher selten mit fachdidaktischen Projekten.

dann wieder als „krisenhaft“ beschriebenen Herstellung von Französischunterricht beiträgt.

4 Abschließende Diskussion der Sektionsarbeit: Befunde und Desiderate

Es lässt sich in der Zusammenschau vieler Studien feststellen, dass Studierende den Französischunterricht stärker Lehrpersonen- und formzentriert denken als die derzeit gängigen fachdidaktischen Konzepte von Französischunterricht es vorsehen (vgl. Schädlich 2018: 168f.). Auf die starke Standard- und Personenorientierung von Studierenden verwies in ihrem Sektionsvortrag auch die an der Universität Aix-Marseille tätige Fremdsprachenforscherin Sandrine Eschenauer, die französischen Deutschlehrpersonen und deutschen Französischlehrpersonen zuschreibt, ihre Fächer stark zu verinnerlichen: „ils incarnent leur matière“.

Darüber hinaus hat sich in den Beiträgen eine Frankreichzentrik der Studierenden gezeigt, die der Vorstellung einer plurizentrischen Sprache widerspricht (vgl. Schmelter 2016: 115) und sich auch in parallel ebenso homogen orientierten kulturellen Verständnissen „der“ Zielkultur widerspiegelt, die beinahe ausschließlich Frankreich einschließt, kaum aber andere Länder des frankophonen Raums. Es kann gefragt werden, welche Rolle die sprachhistorisch bedingte Normorientierung des Französischen hat. Die starke Fokussierung von Lehrpersonen, sprachhistorisches Wissen zum Französischen als politisch seit dem 17. Jahrhundert stark normierte Sprache wird also inkorporiert, habitualisiert und reproduziert sich dann wiederum in der unterrichtlichen Praxis (vgl. Pöll 2000; Raabe 2003; Schädlich 2009: 379f.). Die Engführung auf die alleinige Varietät der *Il de France* stellt offenbar nicht nur ein geteiltes sprachlich-kulturelles Wissen dar. Gleichsam scheinen Lehrpersonen dieses Wissen in unterrichtlichen Handlungsnormen zu transformieren und es im Fremdsprachenunterricht zu reproduzieren. Dies könnte einen Erklärungsansatz für die immer wieder konstatierte Fehlerorientierung und -kultur des Französischunterrichts darstellen (Französisch als „Rotstift-Fach“, Nieweler 2006: 10).

Zusammenfassend sehen wir den Forschungsstand aktuell überwiegend geprägt von Studien, die statistisch-deskriptiv beispielsweise mit Fragebögen arbeiten. Weniger ausgeprägt hingegen sind Forschungsarbeiten zu hochschulischen Praktiken, auch selbstreflexiver Ausrichtung (vgl. Schädlich 2018: 170-171). Diese erscheinen insbesondere dahingehend ein Desiderat, als an erstere auch die Frage gerichtet werden könnte, ob diese mit ihren Methoden die Krise gegebenenfalls auch reproduzieren, indem sie beispielsweise in Fragebögen den Studierenden immer wieder dieselben Kategorien vorgeben und gemäß dieser Kategorien publizieren.

Weiterhin steht ein soziodemographischer, differenzierender Überblick aus, wer Französisch (und andere sprachliche Fächer) studiert und wer die Fächer an der Universität lehrt. Damit verbunden sind Fragen nach der Wahl, d.h.: Wer wählt auf welche Weise Französisch als Studienfach, zu welchen Studienverläufen kommt es?

Dies impliziert wiederum die Frage nach akademischen Fachkulturen – allerdings weniger im Sinne von Abstraktionen, die Kulturen der „Kulturwissenschaften“ denen der MINT-Fächer und Medizin gegenüberstellen (vgl. Multrus 2004). Vielmehr sind damit die Besonderheiten der Teilfächer des Studiums der (Franco-)Romanistik gemeint und wie sie von verschiedenen Studierenden bearbeitet und durchlaufen werden. Dazu zählt auch die Bedeutung von häufig verpflichtenden Auslandsaufenthalten für Studierende (vgl. Brohy/Triantaphyllou 2008).

5 Zur Struktur des Bandes

Thematisch sind in den Beiträgen Studierende, Krisendiskussionen, aber auch verschiedene Forschungsansätze und -perspektiven zu sehen. Daher ist die summarische Darstellung des Forschungsstandes zugleich auch als Vorüberlegung zur inhaltlichen Strukturierung des Bandes zu verstehen. Diese Strukturierung könnte beispielsweise gemäß des verwendeten Krisenbegriffs, dem Grad zu dem Studierende an der Forschung aktiv beteiligt sind oder aber beforscht werden und je nachdem, wie sehr es in dem Projekt um alleinige Datenerhebung oder aber um die (Aus-)Bildung der Studierenden geht, vorgenommen werden. Sowohl die Krisenbegriffe wie auch das

Verständnis von Studierenden – und Forschung im Kontinuum mit und über Studierende – können den Gegenstand der jeweiligen Projekte hervorbringen.

Die Gliederung des Sammelbandes lässt sich aufbauend auf der Sektionsarbeit und den theoretischen Überlegungen bereits als Ergebniskonstruktion verstehen, die eine hierarchisierende Auswahl unter den genannten Begriffen, Kontinua und Dilemmata trifft. Wir haben uns für das Kontinuum vom Forschungsstand, zu Forschung über Studierende und zu Forschung mit Studierenden entschieden, nicht zuletzt da wir den Konstruktionscharakter dieses Kontinuums aufzeigen wollen.

Daniela Caspari beschreibt das, was als Krise des Französischunterrichts bezeichnet wird, aus zwei Perspektiven: Zum einen mit Blick auf die diesbezüglich geführten Diskussionen in der Französischdidaktik und zum anderen in Bezug auf die statistische Entwicklung der Lernendenzahlen an weiterführenden Schulen. Die Autorin schlägt nach dem Fazit, dass es sich weniger um eine Krise des Französischen, als vielmehr um eine Krise zweiter und dritter Fremdsprachen handelt, sprachpolitische Maßnahmen zur Förderung weiterer Schulfremdsprachen außer Englisch vor.

Dagmar Abendroth-Timmer untersucht in einer Fragebogenstudie die Motivation von Lehramtsstudierenden in Bezug auf das Französischlernen und -lehren. Zugleich erhebt sie deren Einschätzung zu einer Krisenhaftigkeit des Französischunterrichts. Bezugspunkte sind die eigene Biographie und Erfahrungen, die während des Studiums bei Praktika gemacht wurden. Die Befunde zeigen stabile Motivationsfaktoren und deuten auf eine nicht allein französischspezifische Wahrnehmung krisenhafter Zustände des schulischen (Fremdsprachen-)Unterrichts hin.

Sílvia Melo-Pfeifer interessiert sich für Veränderungen berufsbezogener Überzeugungen angehender Französischlehrpersonen. Über Fragebögen, die von Studierenden der BA- und Masterphase bearbeitet wurden, rekonstruiert sie berufsbezogene Überzeugungen zum Fach Französisch und zur Vorstellung einer typischen Französischlehrkraft. Ihre Ergebnisse bestätigen die Befunde voriger empirischer Arbeiten hinsichtlich der Wahrnehmung des Französischen als „schwierige“ Sprache und des

Französischunterrichts als ein wenig interaktiv ausgerichtetes Geschehen. Das krisenhafte Moment des Französischunterrichts liegt in der Nachzeichnung resistenter Überzeugungen. Diesen soll mit einer Lehrer*innenbildung begegnet werden, die auf die Destabilisierung der *beliefs* abzielt.

Karoline Henriette Heyder befragt Studierende der Französisistik nach deren Verständnis von Krise und nach Potentialen von Mehrsprachigkeit im Französischunterricht. Das Wissen über Nutzung und Förderung von Mehrsprachigkeit ist weniger ausgeprägt als erwartet; eine Möglichkeit, der wahrgenommenen Krise zu begegnen, scheinen die Studierenden darin kaum zu sehen. Davon ausgehend skizziert die Autorin Potentiale der Lehrer*innenbildung, die sie v.a. in einer intensivierten und qualifizierten Aus- und Weiterbildung der zukünftigen Französischlehrer*innen im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik verortet.

Mark Bechtel und Christoph Oliver Mayer widmen sich dem häufig als konflikt- und krisenhaft beschriebenen Verhältnis von ‚Theorie und Praxis‘ in der Lehrer*innenbildung. Die Perspektive von Studierenden bei der Arbeit mit Unterrichtsvideos wird sowohl auf dieses Spannungsfeld wie auch auf eine Überwindung und Reflexionsmöglichkeiten durch die Arbeit mit den Videos bezogen. Im Zentrum steht die Auseinandersetzung mit fachdidaktischen Theorien zum Hörverstehen und deren Diskussion in Auseinandersetzung mit Videos alltäglichen Französischunterrichts. In Interviews äußern die Studierenden, dass die reflexive Arbeit mit Videos als produktiver Ansatz bewertet wird.

Helen Cornelius und Meike Hethey diskutieren das Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Studium als potentiell krisenhaft, da es häufig ohne Bezug nebeneinander stehen bleibt. Die Autorinnen berichten aus einem Projekt zur Kooperation von Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft, bei dem in gemeinsamen Lehrveranstaltungen deren Verbindung gestärkt werden soll. Erste Ergebnisse weisen darauf hin, dass ein offener und offen konträr geführter Dialog der Dozierenden das Verständnis der Studierenden für die jeweilige Perspektive auf literarische (Lern-)