

Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht: Zur Einführung in den Band und zum Stand der Forschung

Katharina Delius, Carola Surkamp & Andreas Wirag

1 Einleitung

Nicht erst seit Veröffentlichung des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens* 2001 gilt Handlungsorientierung gleichzeitig als maßgebliches Ziel und zentrales Prinzip für das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Bereits einige Jahre zuvor legten Gerhard Bach und Johannes-Peter Timm mit ihrem Band *Englischunterricht: Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis* (1989) den Grundstein für handlungsorientiertes Fremdsprachenlehren und -lernen, wie wir es heute im Fach verstehen. Sprachlernende werden in verschiedenen bildungspolitischen Dokumenten als soziale Akteur*innen angesehen, die über die Verwendung einer Fremdsprache zur Teilhabe an verschiedenartigen sozialen Interaktionen befähigt werden (vgl. GER 2001: 21; KMK 2003: 6, 2012: 11; CEFR 2018: 27). Ein handlungsorientierter Ansatz stellt diese Zielausrichtung in besonderer Weise in den Fokus, indem er das Sprachenlernen stets mit konkreten, lebensweltlich relevanten Handlungen verknüpft und sich von einer rein deklarativen Wissensvermittlung löst: „Anstatt Sprachbausteine isoliert zu üben und bloß didaktisch motivierte Äußerungen zu tätigen, müssen [Lernende] die fremde Sprache in bedeutungsvollen Kontexten anwenden, um fremdsprachlich kompetent handeln zu können“ (Surkamp 2007: 89).

Trotz der großen Bedeutungszumessung handlungsorientierten Lehrens und Lernens sowohl im bildungspolitischen und fachdidaktischen Diskurs (vgl. Abendroth-Timmer et al. 2009; Abendroth-Timmer & Gerlach 2021) als auch in der schulischen und hochschuldidaktischen Praxis liegen bis dato nur wenige empirische Erkenntnisse zum Thema vor (vgl. Doff 2009: 30; Schädlich & Surkamp 2015: 69). Was fehlt, sind Einblicke in die praktische Umsetzung von Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht, d.h. Erkenntnisse darüber, welche Lehr-/Lernprozesse genau ablaufen und welche Potenziale und Herausforderungen die beteiligten Akteur*innen (d.h. Lehrende und Lernende) in der Umsetzung von handlungsorientiertem Unterricht sehen, sowie Ergebnisse dazu, ob bzw. inwieweit durch handlungsorientierte Ansätze die Ziele des Fremdsprachenunterrichts erreicht werden. Darüber hinaus werden auch für die universitäre Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften empirische Erkenntnisse darüber benötigt, wie diese die notwendigen Kompetenzen für die zielorientierte Planung, Durchführung und Bewertung von handlungsorientiertem Fremdsprachenunterricht erwerben können.

Der vorliegende Sammelband möchte aus empirischer Perspektive einen Beitrag zum wissenschaftlichen Diskurs über handlungsorientierte Zugänge in fremdsprachlichen Lehr-/Lernkontexten liefern. Bei den hier zusammengestellten Artikeln handelt es sich um Ergebnisse verschiedener Einzelstudien, die Studierende, angeleitet und begleitet durch Dozierende, im Rahmen ihrer Masterabschlussarbeiten und im Kontext forschenden Lernens am Englischen Seminar der Georg-August-Universität Göttingen in der Fachdidaktik Englisch durchgeführt haben.¹ Die Beiträge liefern weiterführende Erkenntnisse zu der Frage, wie Handlungsorientierung in Schule und Hochschule als Ziel verfolgt und als Methode umgesetzt werden kann und welche Potenziale und Herausforderungen damit aus wissenschaftlicher Perspektive, vor allem aber auch aus Sicht der beteiligten Akteur*innen (Studierende, Lehrkräfte, Lernende an Schulen) wahrgenommen werden. Drei Bereiche werden besonders in den Blick genommen: (a) handlungsorientierte Zugänge im fremdsprachlichen Literaturunterricht, (b) handlungsorientiertes Lernen in Globalen Simulationen und im Lehr-/Lernlabor sowie (c) handlungsorientiertes Theaterspielen in der Fremdsprache im Unterricht oder in schulischen Arbeitsgemeinschaften.

Die vorliegende Einleitung diskutiert zunächst diese drei Bereiche, indem bereits existierende empirische Studien beschrieben und bestehende Forschungslücken aufgezeigt werden. Aus dieser Übersicht ergeben sich Einblicke darin, welche fremdsprachendidaktischen Fragestellungen in Bezug auf Handlungsorientierung auf Schul- und Hochschulebene bereits empirisch untersucht wurden. Zudem wird of-

¹ Ganz herzlich möchten wir uns bei den Autor*innen – d.h. unseren ehemaligen Studierenden, die sich mittlerweile alle im Referendariat befinden oder als Englischlehrkräfte an Schulen arbeiten – für dieses spannende und äußerst dialogische Gemeinschaftsprojekt bedanken. Ebenso herzlich danken wir Jule Inken Müller aus dem Englischdidaktik-Team der Georg-August-Universität Göttingen für die umsichtige und engagierte redaktionelle Arbeit am Manuskript sowie Frauke Reitemeier für die kompetente und schnelle Hilfe bei Formatierungsfragen.

fengelegt, zu welchen Fragen bzw. Theoriebeständen bislang noch keine empirischen Studien vorliegen. Diese Leerstellen können als Forschungsdesiderate verstanden werden, die von den vorliegenden Sammelbandbeiträgen adressiert werden. Bevor die drei Bereiche und die dazugehörigen Untersuchungen vorgestellt werden, gilt es jedoch zunächst, den Ansatz der Handlungsorientierung auf theoretischer Ebene weiter auszudifferenzieren.

2 Grundsätze und Ziele handlungsorientierter Zugänge im Fremdsprachenunterricht

Obwohl Handlungsorientierung als Ansatz im fachdidaktischen Diskurs vielfach diskutiert wird und in der schulischen Praxis als weit verbreitet gilt (vgl. Lütge 2017: 119; Viebrock 2009: 41f.), sind in der Auseinandersetzung mit den damit verbundenen Prinzipien gewisse begriffliche Unschärfen festzustellen. So wird der handlungsorientierte Ansatz bisweilen mit *task-based learning* (vgl. Doff 2009: 30; Lütge 2017: 120) oder Konzepten wie *project-* oder *problem-based learning* (vgl. de Florio-Hansen 2015: 6) gleichgesetzt. Einzelne Einführungsbände der englischen Fachdidaktik, wie z.B. Frank Haß' *Fachdidaktik Englisch: Tradition, Innovation, Praxis* (2016: Kap. 1.3), führen den handlungsorientierten Zugang als gleichberechtigt neben anderen didaktischen Grundsätzen oder Konzepten wie ‚Lernerorientierung‘, ‚bedeutsame Inhalte‘ oder ‚selbstbestimmtes und kooperatives Lernen‘ auf. Grundlegend lässt sich Handlungsorientierung aus allgemeinpädagogischer Perspektive als eine Ausrichtung auf das ‚praktische Tun‘ der Schüler*innen verstehen: Die Lernenden erlangen Wissen nicht allein über kognitive Unterrichtsmethoden, sondern erschließen sich Lerngegenstände und -inhalte durch eigenes aktives Handeln (vgl. Gudjons 2001: 20).

Mit ihrem schon nach kurzer Zeit zum Standardwerk avancierten Band (zuletzt 5. Aufl. 2013) haben Bach und Timm maßgeblich zur Weiterentwicklung und erfolgreichen Verbreitung der Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht beigetragen. Wie bereits erläutert, besteht eine Besonderheit mit Bezug auf den Fremdsprachenunterricht darin, dass es sich bei ‚Handlungsorientierung‘ sowohl um ein Ziel – nämlich den Aufbau fremdsprachlicher Handlungskompetenz (vgl. Bach & Timm 2013: 1ff.) – als auch um eine Methode – d.h. einen Weg, dieses Ziel im Lehr-/Lernkontext zu erreichen – handelt.² Die Umsetzung von Handlungsorientierung als Ziel und Methode erfordert die Inszenierung einer fremdsprachlichen

² Bislang gibt es keine einheitliche Definition (d.h. Semantik) des Begriffs ‚Handlungsorientierung‘. In verschiedenen Publikationen und teilweise innerhalb ein- und derselben Publikation wird der Begriff nicht im genau gleichen Sinn verwendet (z.T. sogar bewusst). Das Problem liegt im Suffix ‚-orientierung‘, weil dieses nicht verdeutlicht, auf was genau der Begriff hin ausgerichtet ist. Würde man ‚Handlungsorientierung‘ ausschließlich auf Lehr-/Lernmethoden beziehen und mit Blick auf das Lernziel von ‚Handlungskompetenz‘ sprechen, wäre die Vieldeutigkeit aufgehoben und Studien könnten besser aufeinander Bezug nehmen.

Welt im Klassenzimmer, für die realitätsnahe Kommunikationssituationen geschaffen werden (vgl. ebd.: 4ff.). Trotz einer offensichtlich vorhandenen Diskrepanz zwischen realen Kommunikationssituationen und im Unterricht eingebetteten sprachlichen Aktivitäten ist es von großer Relevanz, Schüler*innen dabei zu helfen, sich auch im Unterricht auf Gesprächssituationen in der Fremdsprache einzulassen, und Aufgaben so zu gestalten, dass sie – thematisch, aber auch von der durchzuführenden Aktivität her – als lebensweltnah angenommen und als motivierend für eine Beteiligung wahrgenommen werden (vgl. ebd.). Damit ist Handlungsorientierung eng mit einer Aufhebung solcher Unterrichtsformen und -zugänge verbunden, in denen sprachliche Strukturen und Vokabeln eher statisch und losgelöst von realen Kommunikationssituationen vermittelt und eingeübt werden (vgl. ebd.: 19). Lehr-/Lernprozesse sollen weniger durch die Lehrkraft als vielmehr durch die Interessen und Bedürfnisse der Schüler*innen gelenkt werden, wobei das selbstständige Handeln der Lernenden im Vordergrund steht.

Handlungsorientierung soll zudem ein Lernen mit möglichst vielen Sinnen ermöglichen. Gemäß einem ganzheitlichen Zugang bezieht handlungsorientiertes Lernen dafür kognitive, affektive, kreative und mehrere Sinne involvierende Erfahrungsebenen ein. Konkrete methodische Zugänge stellen hierbei beispielsweise die Integration von Bewegung, Musik, Fantasiereisen und (Rollen-)Spielen dar (vgl. Doff & Klippel 2015: 281ff.). Wie Sabine Doff und Friederike Klippel (ebd.: 284) in ihrem englischdidaktischen Praxishandbuch hervorheben, kann insbesondere das Theaterspiel „einen von der Unterrichtsrealität abgesetzten Raum [schaffen], eine Quasi-Realität, die es den Lernenden leichter macht, die fremde Sprache zu verwenden, als dies in der ‚Ernstsituation‘ des Unterrichts oft der Fall ist“ (vgl. auch Abschnitt 6 dieser Einführung). Darüber hinaus sind Elemente von entdeckendem Lernen und die Herstellung konkreter Lernprodukte zentral (vgl. Bach & Timm 2013: 15ff.). Der handlungsorientierte Fremdsprachenunterricht orientiert sich daher auch an Prinzipien wie Erfahrungs-, Prozess- und Lernerorientierung und strebt interaktive Arrangements an (vgl. Lütge 2017: 119f.), die es den Schüler*innen ermöglichen, ihre Interessen, Einstellungen und Gefühle in das Unterrichtsgeschehen einzubringen (vgl. Abendroth-Timmer & Gerlach 2021: Kap. 2).

Eng verknüpft mit einer handlungsorientierten Ausrichtung ist der Projektunterricht, der mitunter sogar als Idealform für handlungsorientiertes Unterrichten betrachtet wird (vgl. Nolle 2002: 40). Innerhalb eines solchen größeren Unterrichtsarrangements findet das Lernen „gleichermaßen offen, wie in sich strukturiert“ (ebd.) statt (vgl. auch Doff & Klippel 2015: 281). Dabei gibt die Lehrkraft eine äußere Struktur über verschiedene Phasen des Unterrichts vor, wie z.B. Themenfindung, Vorbereitung, Produktion, Transparenz und Präsentation (vgl. Nolle 2002: 41ff.; Doff & Klippel 2015: 277ff.). Diese einzelnen Phasen sind jedoch so gestaltet, dass die Schüler*innen sich gemäß ihrer individuellen Interessen einbringen und selbstbestimmt handeln können, wodurch den Lerninhalten subjektive Bedeutsamkeit zukommt (vgl. Nolle 2002: 40).

Es lassen sich verschiedene Projekttypen unterscheiden (vgl. Doff & Klippel: 278f.), wobei viele Projekte als ‚Mischformen‘ bezeichnet werden können:

- ‚Textprojekte‘, bei denen die Lernenden ausgehend von Sach- oder literarischen Texten eigene Texte kreieren (z.B. in Verbindung mit Theaterspiel);
- ‚Begegnungsprojekte‘, bei denen die Schüler*innen in einen realen Austausch mit anderen Menschen treten und die Fremdsprache auch als *lingua franca* benutzen (wie z.B. im bekannten *Airport*-Projekt; vgl. Legutke 2013);
- ‚Korrespondenz-‘ oder ‚Telekollaborationsprojekte‘, in deren Rahmen die Lernenden virtuell in Kontakt mit Personen außerhalb des Klassenzimmers treten; sowie
- ‚Rechercheprojekte‘, bei denen sich die Schüler*innen selbstständig auf die Suche nach Informationen zu bestimmten Themen begeben und ihre Ergebnisse präsentieren.

Ein Beispiel für ein solches fremdsprachiges Projekt schon im Anfangsunterricht Englisch stellt die Planung und Durchführung einer *fashion show* in der Grundschule dar (vgl. Legutke 2013: 96ff.). Dabei erwerben die Lernenden im Sinne von Handlungskompetenz nicht nur fremdsprachigen Wortschatz zu einem bestimmten Thema, sondern auch die Fähigkeit, eine *fashion show* in der Fremdsprache zu eröffnen, Kleidungsstücke zu präsentieren und die Show wieder zu schließen. Ein weiteres Beispiel ist die Erstellung eines Videoblogs über den eigenen Alltag (vgl. Schüler 2019): Hier berichten die Schüler*innen in der Fremdsprache über Erlebnisse aus ihrem Leben und setzen dafür in ihrer multimodalen Erzählung unterschiedliche filmische Mittel ein.

Für alle fremdsprachigen Produkte, die in solchen Projekten bzw. im handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht allgemein erstellt werden, wird es als relevant erachtet, dass die Lernenden zunächst eine Vorstellung von den generischen Charakteristika der zu entstehenden Texte entwickeln (vgl. dazu ausführlich Hallet 2009; Hallet 2016). Der Genre-Ansatz ist daher ein wichtiger Bestandteil eines handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts, da er die Lernenden schrittweise an die eigene Textproduktion heranführt. Anhand unterschiedlicher Modelltexte analysieren die Schüler*innen zunächst übergreifende Charakteristika des entsprechenden Genres, d.h. Kontexte und Situationen, in denen sich das Genre als Äußerungsform manifestiert, die mit dem Genre verbundenen kommunikativen Absichten, seine sprachliche Struktur und charakteristische *language chunks*. Aufbauend auf den Ergebnissen dieser Analyse produzieren die Lernenden eigene Beispiele des fokussierten Genres. Darüber hinaus soll eine kritisch-reflektierte Bewusstheit im Hinblick auf Genres und die Art und Weise ihrer textlichen Manifestation und Realisation gefördert werden: Wer setzt welche Texte mit welchen Zielen um und was bedeutet das auch hinsichtlich der Machtposition der jeweiligen Textproduzent*innen?

Große Bedeutung wird innerhalb der sprachlich orientierten Fachdidaktiken auch den durch handlungsorientierte Verfahren initiierten Perspektivwechseln zugeschrieben (vgl. Surkamp 2007). Verfahren wie die imaginative Ausgestaltung von

Leerstellen in fiktionalen Texten und Filmen, die Umgestaltung eines Textes aus einer anderen Perspektive oder die Übernahme einer anderen Sichtweise im darstellenden Spiel sollen zur Entwicklung interkultureller Kompetenzen beitragen. Da Fremdverstehen Lothar Bredella (1987: 247) zufolge kreatives Verstehen ist, bei dem der Mensch bereit sein muss, sich auf Neues und Unbekanntes einzulassen (vgl. auch Bredella 2002), wird das Potenzial handlungsorientierter Verfahren, die zur Übernahme einer anderen Rolle auffordern, darin gesehen, die Bereitschaft der Lernenden zur Auseinandersetzung mit anderen Erfahrungsperspektiven und zur Erweiterung ihres eigenen Wahrnehmungs- und Verstehenshorizonts zu fördern. Das Handeln aus einer Rolle heraus kann – so die Annahme – den probeweisen Vollzug von Einstellungsänderungen erleichtern, die dann auch außerhalb des Klassenzimmers zum Tragen kommen können. Mittlerweile gibt es allerdings empirische Belege dafür, die diese Annahme zumindest in ihrer Ausschließlichkeit problematisieren (vgl. die Studie von Freitag-Hild 2010 in Abschnitt 3).

3 Empirische Erkenntnisse zur Handlungsorientierung

Erkenntnisse aus der Kognitionspsychologie und den Neurowissenschaften liefern bereits vereinzelt Hinweise auf die Effektivität ganzheitlicher Lehr-/Lernmethoden (vgl. Bach & Timm 2013: 14; Viebrock 2009: 47f.). So stellt beispielsweise das Anknüpfen an persönliche Erfahrungen eine wichtige Voraussetzung für die Anbahnung von Lernprozessen dar (vgl. Nolle 2002: 30). Michaela Sambanis (2016: 54f.) zeigt in ihren Transferstudien zwischen Neurowissenschaften und Fremdsprachendidaktik, dass Bewegungen und die Aktivierung unterschiedlicher Sinneskanäle in Kombination mit zu erlernenden Inhalten den Lernerfolg insbesondere im Bereich des Wortschatzerwerbs steigern: „Da die über unterschiedliche Sinnesorgane eingehenden Reize in unterschiedlichen Hirnregionen verarbeitet werden, wird angenommen, dass multisensorisches Lernen das Schaffen mehrerer Knotenpunkte und korrespondierender Verbindungen unterstützt“ (ebd.: 60).

Empirische Studien speziell zu handlungsorientiertem Unterricht in fremdsprachlichen Lehr-/Lernkontexten sind bis dato allerdings kaum vorhanden. Die wenigen Studien, die vorliegen, beziehen sich vorrangig auf den fremdsprachigen Literaturunterricht (vgl. dazu Abschnitt 3). Inwieweit handlungsorientierte Verfahren zur Entwicklung interkultureller kommunikativer Kompetenzen beitragen, kann indirekt aus Studien abgeleitet werden, die sich zwar primär für fremdkulturelle Verstehensprozesse interessieren, diese aber sekundär über handlungsorientierten Unterricht initiieren. So kommt Eva Burwitz-Melzer (2003) in ihrer Studie über die Auswertung von Fragebögen und Interviews zu dem Ergebnis, dass Schüler*innen zwar die mit handlungsorientierten Verfahren einhergehende methodische Abwechslung schätzen, einen inhaltlichen Lernzuwachs für das Fremdverstehen jedoch nicht immer erkennen. Im Zentrum der ebenfalls ethnographisch angelegten Studie von Britta Freitag-Hild (2010) steht die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, für

deren Förderung handlungsorientierten Verfahren ein besonderes Potenzial zugeschrieben wird (s.o. Abschnitt 2). In der Studie kann allerdings gezeigt werden, dass für interkulturelle Verstehensprozesse auch deklaratives Wissen notwendig ist, das bei der Textarbeit gegebenenfalls eher durch analytische als durch handlungsorientierte Methoden gewonnen wird (vgl. ebd.: 341).

In weiteren Einzelstudien ist vor allem über diskurs- oder interaktionsanalytische Methoden untersucht worden, inwieweit handlungsorientierte Verfahren Anlässe zu authentischer Kommunikation in der Fremdsprache schaffen. So rekonstruiert beispielsweise Anne Edstrom (2013) anhand der Analyse von aufgezeichneten Interaktionen zwischen Studierenden, welche Strategien diese bei der Bewältigung sprachlicher Hürden in der Vorbereitung von Rollenspielen in der Fremdsprache anwenden. Es zeigt sich, dass die Studierenden z.B. laut nachdenken, auf Referenzmaterialien (wie das Lehrbuch oder Wörterbücher) zurückgreifen, andere Sprachen nutzen oder andere Personen (wie ihre Kommilitonen oder die Lehrkraft) um Rat fragen. Hinsichtlich der sprachlichen Richtigkeit erweist sich dabei die Inanspruchnahme der Hilfe durch die Lehrkraft am effektivsten. Edstrom schlussfolgert aus ihrer Untersuchung, dass zwar einige Lernende ihre Ideen zur Ausgestaltung des Rollenspiels in der Fremdsprache ausdrücken konnten, es vielen jedoch geholfen hätte, wenn sie vorab in gezielten sprachlichen Übungen Ausdrücke zur Bewältigung der Aufgabe kennengelernt hätten (ebd.: 293f.). Es wird also deutlich, dass eine Modellierung sprachlicher Aktivitäten im Sinne des Genre-Ansatzes im Rahmen handlungsorientierter Aufgaben von zentraler Bedeutung ist, da ohne expliziten Input Lernenden die Grundlage zu fehlen scheint, handlungsorientierte Produkte in der Fremdsprache zu gestalten.

Eine Fallstudie neueren Datums legt Andrea Lappen (2018) vor. Sie fragt nach Umsetzungsmöglichkeiten des handlungsorientierten Ansatzes im Chinesischunterricht sowie nach der Wahrnehmung eines solchen Lehr-/Lernarrangements durch die beteiligten Schüler*innen (ebd.: 31f.). Als Handlungsprodukt sollten von den Lernenden fremdsprachliche Poster zum chinesischen Neujahrsfest gestaltet werden, die am Ende einer Expertin (einer chinesischen Austauschstudentin) präsentiert wurden (vgl. ebd.: 38ff.). Die Lernfortschritte der beteiligten Schüler*innen ($N = 7$, Jahrgang 11 am Gymnasium) wurden mithilfe des europäischen Sprachenportfolios sowie über Reflexionsbögen erfasst. Zudem wurden die Lernenden schriftlich und mündlich (narrative Interviews) zu ihrer Wahrnehmung des handlungsorientierten Unterrichts befragt. Als ein zentrales Ergebnis der Studie zeigt sich, dass die Lernenden die Umsetzung des handlungsorientierten Ansatzes als positiv wahrnahmen, wobei insbesondere Aspekte wie „authentische oder unmittelbar-reale Lernsituation, Interaktivität der sprachlichen Kommunikationsprozesse, Ergebnisorientierung im Hinblick auf das unterrichtliche Handlungsprodukt, Prozessorientierung im Hinblick auf die Unterrichtsgestaltung“ (ebd.: 48) sowie Schüler- und Inhaltsorientierung als hilfreich für den eigenen Lernprozess empfunden wurden. Die Aussagekraft der Studie ist aufgrund der geringen Fallzahl sowie der kurzen Studiendauer allerdings begrenzt.

4 Handlungsorientierter fremdsprachlicher Literaturunterricht

Im Kontext des Literaturunterrichts kommt Handlungsorientierung ebenfalls eine besondere Bedeutung zu. Parallel zu den oben skizzierten Entwicklungen innerhalb der Fremdsprachendidaktik hat seit den 1980er Jahren auch in der Literaturdidaktik (für das Fach Deutsch ebenso wie für die Fremdsprachen) eine zunehmende Ausrichtung am Ansatz der Handlungsorientierung stattgefunden. Primäres Ziel war ein methodischer Gegenentwurf zu textanalytischen Verfahren bei der Arbeit mit literarischen Texten, die vor allem kognitive Fähigkeiten erfordern. Als Impulsgeber fungierte die Rezeptionsästhetik: Durch diese wurde hervorgehoben, dass Lesen kein passiver Akt der Informationsentnahme, sondern ein kreativer Akt der Bedeutungsbildung ist, in den auch imaginative, affektive und kreative Momente involviert sind (vgl. Bredella & Burwitz-Melzer 2004).

Handlungsorientierte Literaturarbeit soll einen ganzheitlichen Zugang zu Texten ermöglichen, indem Lernende Literatur nicht nur rezipieren und analytisch erschließen, sondern sich produktiv und handelnd mit ihr auseinandersetzen. Im Vordergrund stehen Verfahren wie Vertonungen oder bildliche Umsetzungen von Texten (wie die Visualisierung der Figurenkonstellation in einem Standbild oder Verfilmungen), pantomimische oder sprachliche Inszenierungen sowie verschiedene Formen des Rollenspiels, z.B. Interviews mit den Figuren oder das spielerische Imaginieren zusätzlicher bzw. alternativer Ereignisse. Angenommen wird, dass durch solche Verfahren bei Lernenden individuelles Vorwissen und Emotionen aktiviert sowie Erinnerungen an eigene Erlebnisse geweckt werden, die im Sinne interaktiven Textverstehens in die Textarbeit einfließen können. Dadurch soll die Bereitschaft zur Rezeption angestoßen, eine Reaktion und Stellungnahme provoziert und die (auch kooperative) Auseinandersetzung mit dem im Text Dargestellten befördert werden. Aber nicht nur das Textverstehen soll im handlungsorientierten Literaturunterricht begünstigt werden. Als zentral wird ebenfalls angesehen, verschiedenen Lernendenpräferenzen bei der Beschäftigung mit Literatur Rechnung zu tragen.

Sowohl in der fremdsprachlichen Literaturdidaktik als auch in der Deutschdidaktik wurde lange Zeit auf theoretischer Ebene die Frage diskutiert, ob textanalytische oder handlungsorientierte Unterrichtsverfahren dem Gegenstand angemessener und in Hinblick auf literarisches Verstehen wirksamer seien (vgl. z.B. Vorst 2007: 111ff.). Empirische Auseinandersetzungen mit dieser Frage finden sich bei Isolde Schmidt (2004, 2008) für den Englisch- und bei Joachim Fritzsche et al. (2006) für den Deutschunterricht. Schmidt geht in ihren Studien der Frage nach, welche Wirksamkeit handlungsorientierte, insbesondere szenische Verfahren im Rahmen des Literaturunterrichts im Vergleich mit traditionellen, textanalytischen Arbeitsweisen entfalten. Dabei stellt sie insbesondere das Interesse der Lernenden am literarischen Text in den Vordergrund ihrer Untersuchung. Im Ergebnis äußerten sich die Schüler*innen grundlegend positiv gegenüber textanalytischen Verfahren, wenn diese „nicht als ein schematisches Abarbeiten eines Kriterienkatalogs [stattfanden], son-

dem [...] von den Gefühlen und Reaktionen aus[gingen], die der Text bei den Schülern hervorgerufen hatte“ (Schmidt 2008: 32f.). Die handlungsorientierten Zugänge hingegen wurden von Lerngruppen kritischer betrachtet. Wenn die eingesetzten szenischen Verfahren nur punktuell und nicht als übergreifendes Unterrichtsprinzip umgesetzt wurden, empfand der Großteil der Schüler*innen die spielerische Herangehensweise an den Text „bestenfalls als Abwechslung [...], nicht aber als eine Möglichkeit, dem Stück näher zu kommen“ (ebd.: 33). Als durchaus positiv und effektiv wurden szenische Verfahren von den Lernenden bewertet, wenn die Lehrkräfte bereits langjährige Erfahrungen mit darstellendem Spiel hatten oder sie diese spielerischen Zugänge in Phasen nutzten, die in konkrete Handlungsprodukte mündeten (ebd.: 34). Schmidts Arbeit nimmt allerdings einen isolierten Ansatz der Theaterdidaktik in den Blick, den sogenannten *script approach*, und erlaubt daher nur bedingt Rückschlüsse auf weitere handlungsorientierte Verfahren. Die quantitative Studie von Fritzsche et al. (2006) ist der Lernwirksamkeitsforschung zuzuordnen und vergleicht die Einstellungen zum Lesen und zum Literaturunterricht sowie die Leistungen im Leseverstehen von Schüler*innen aus 23 Klassen eines fünften und sechsten Jahrgangs, von denen sich einige analytisch und andere handlungs- und produktionsorientiert mit literarischen Texten auseinandersetzten. Dabei konnten die Forscher*innen kein signifikant besseres Abschneiden der nach handlungsorientierten Verfahren unterrichteten Lerngruppen feststellen (vgl. ebd.: 32f.).

Neben Fragen im Bereich der didaktischen Wirkungsforschung verfolgen weitere Arbeiten zur Realisierung handlungsorientierter Verfahren im Literaturunterricht einen ethnographischen Ansatz. Es konnte aufgezeigt werden, dass Handlungsorientierung im Zusammenhang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht häufig vor allem aus Gründen der Motivation oder der Differenzierung eingesetzt wird (vgl. Caspari 1994; Schädlich 2009). Dabei empfänden Lernende die gestalteten Lehr-/Lernarrangements jedoch selten als echten Unterricht, sondern mehr als ‚spielerisches Extra‘ (vgl. ebd. sowie Schädlich & Surkamp 2015: 72). Häufig fehle den handlungsorientierten Verfahren der eindeutige Bezug zum Ausgangstext, womit eine textbezogene Diskussion der Schüler*innenprodukte ausbliebe (vgl. Kimes-Link 2013: 48ff.). Es scheint also, als würde bei der konkreten Umsetzung im Klassenzimmer mitunter viel vom Potenzial des handlungsorientierten Ansatzes verschenkt oder aber als müssten einige Annahmen darüber, was Handlungsorientierung im Literaturunterricht leisten kann, korrigiert werden.

Auch hinsichtlich weiterer Herausforderungen im Umgang mit handlungsorientierten Verfahren in konkreten Unterrichtssituationen zeigen empirische Arbeiten aus der Fremdsprachen- und der Deutschdidaktik Übereinstimmungen. So wird in der Deutschdidaktik in einer Studie von Klaus Gattermeier (2003: 287) neben Schwierigkeiten bei der Umsetzung von handlungsorientierten Verfahren deren geringe Verbreitung problematisiert – allerdings ist diese Studie inzwischen fast zwanzig Jahre alt. Ähnliches wird in der Fremdsprachendidaktik konstatiert (vgl. Reinartz

2003 und – etwas aktueller – Kimes-Link 2013), obwohl sich das Konzept der Handlungsorientierung in den letzten Jahren mehr und mehr etabliert zu haben scheint (vgl. z.B. Schädlich & Surkamp 2015).

In ihrer eigenen empirischen Studie untersuchen Birgit Schädlich und Carola Surkamp (2015) Textrezeptionsprozesse in handlungsorientierten Unterrichtsszenarien in den Fächern Englisch und Französisch mittels Videographie. Aus dem Forschungsprojekt geht hervor, dass der Reflexion der Lernendenprodukte in vielen Fällen nur unzureichend Zeit und Raum gewährt wird und dass das Feedback der Lehrkräfte wenig kriteriengeleitet bzw. ohne konkreten Bezug zum literarischen Text ausfällt (ebd.: 84). Zwar konnte festgestellt werden, dass den Lernenden einerseits „Spielräume zur Herstellung subjektiver, auch vielfältiger Sinnbezüge eröffnet“ (ebd.) wurden, dass diese aber andererseits „häufig frühzeitig verengt und geschlossen“ (ebd.) wurden. Die Autorinnen führen dies einerseits auf Verhaltensweisen der Lernenden zurück, die pragmatisch die zügige Herstellung des geforderten Produkts im Blick zu haben und daher längere Aushandlungen über Deutungen des Textes zu vermeiden schienen (vgl. ebd.). Andererseits wird durch die Befunde offengelegt, dass handlungsorientierte Methoden gegebenenfalls Weiterentwicklungen und Konkretisierungen bedürfen, um die dadurch erhofften Lernziele erreichen zu können (vgl. ebd.). Dieser Aspekt wird durch die von Andrea Reinartz (2003) durchgeführte Studie zur Rezeption der handlungsorientierten Didaktik durch Englischlehrkräfte am Gymnasium unterstützt. Anhand von Interviews und Unterrichtsbeobachtungen kommt die Autorin zu dem Schluss, dass die fremdsprachige Kommunikation im Klassenzimmer häufig wenig authentisch verläuft, wenn es um die Reflexion von Schüler*innenprodukten geht, die in handlungsorientierten Kontexten entstanden sind. In diesen abschließenden Phasen scheinen die Lehrkräfte Probleme zu haben, eine bedeutungsvolle, die Perspektiven der Lernenden integrierende Unterrichtskommunikation herzustellen (vgl. ebd.: 171).

Forschungsmethodisch dominieren in den meisten empirischen Arbeiten zum Literaturunterricht triangulierende Verfahren, die Fragebögen, Interviews, Beobachtungen und die Analyse von Schüler*innenprodukten verbinden. Für gewöhnlich werden natürliche Unterrichtssituationen in ihrer Komplexität erforscht (vgl. z.B. Burwitz-Melzer 2003; Freitag-Hild 2010; Kimes-Link 2013). Die damit einhergehende „Multifaktorialität“ (ebd.: 361) lässt somit kaum Aussagen über die spezifischen Funktionsweisen handlungsorientierter Verfahren zu. Die wenigen (quasi-)experimentellen Studien, welche die Wirkung handlungsorientierter Methoden im Kontrast zu anderen Verfahren der literarischen Textarbeit zu erfassen versuchen (vgl. Schmidt 2004; Fritzsche et al. 2006), nehmen hingegen komplexitätsreduzierende Eingriffe in den Unterricht vor, die den Regelunterricht kaum angemessen repräsentieren, worauf die Autor*innen häufig auch selbst hinweisen (vgl. ebd.: 45).

Empirische Studien, die Rezeptions- und Interaktionsprozesse im Kontext handlungsorientierter Verfahren methodisch über Videographie direkt erfassen und damit deren Potenzial für individuell bedeutsame Aushandlungen aufdecken, gibt es

bislang nicht. Mit ihrer innovativen Videographiestudie zu Texterschließungsprozessen in Gruppenarbeit im handlungsorientierten Literaturunterricht zeigt Cathrin Sprenger daher im vorliegenden Band, welche literaturbezogenen Kompetenzen bei den Lernenden in Bezug auf das Verstehen von Figurenkonstellationen sowie das Einfühlen in Figurenperspektiven und -handlungen erkennbar werden. Aufgabe der Lernenden war es, die Rolle einer der Figuren aus *The Great Gatsby* zu übernehmen und einige der Leerstellen des Romans in Form einer Gerichtsverhandlung spielerisch zu füllen. Dabei zeigte sich, dass die Lernenden die Gruppenarbeitsphase nutzten, um ihr Textverständnis zu überprüfen, die Bedeutung des Textes auszuhandeln und die Perspektive der Figur einzunehmen.

In zwei weiteren Beiträgen von Karen Steckel und Dorothee Voigts wird der handlungsorientierte Literaturunterricht in der Fremdsprache Englisch aus der Perspektive der Akteur*innen in den Blick genommen. An beiden Studien nahmen auch Schüler*innen und Lehrkräfte aus der Lerngruppe teil, die im Mittelpunkt von Sprengers Untersuchung stand. Steckel führte mit Lernenden der Sekundarstufe II eine Fragebogenstudie mit geschlossenen und offenen Fragen durch, um die Wahrnehmungen der Lernenden bezüglich handlungsorientierter Verfahren und deren Wirkungsweisen zu untersuchen. Im Fokus stand die Frage danach, inwiefern die Grundannahmen, Prinzipien und Ziele des Ansatzes aus Sicht der Lernenden umgesetzt bzw. erreicht wurden. Ein wesentliches Ergebnis der Studie ist, dass die Mehrheit der befragten Schüler*innen der Auffassung war, dass das Empfinden von Empathie und der Vollzug eines Perspektivwechsels durch handlungsorientierte Zugänge zu Texten ermöglicht wurden. Voigts wiederum analysierte in ihrer Studie die subjektiven Theorien von vier Lehrkräften über handlungsorientierten Literaturunterricht im Fach Englisch mittels einer Interviewstudie. Dabei stellte keine der Lehrkräfte die Eignung handlungsorientierter Methoden für die Förderung von Fremdverstehen und Empathiefähigkeit bei der Literatuarbeit im Besonderen heraus.

5 Handlungsorientierung im Lehr-/Lernlabor und in Globalen Simulationen

Die Erweiterung von Unterrichtsformen, in denen kognitiv-analytische Lernzugänge dominieren, um handlungsorientierte Verfahren erfordert auf Seiten der Lehrkräfte spezifische Kompetenzen. Sie müssen den Unterricht von den Lernenden ausgehend planen (vgl. CEFR 2018: 27), d.h. auf deren Bedürfnisse und Interessen eingehen und sie bestmöglich in die Unterrichtsgestaltung einbeziehen. Außerdem gilt es, eine anregende fremdsprachige Lernumgebung zu schaffen und Aufgaben zu entwickeln, die sich an den Prinzipien der Handlungsorientierung ausrichten (vgl. Bach & Timm 2013: 13ff.). Dabei sollte sowohl gezieltes Üben sprachlicher Fertigkeiten im Rahmen kleinerer Formate ermöglicht als auch Zeit und Raum für komplexere Tätigkeiten und die Integration verschiedener Kenntnisse und Fähigkeiten eingeplant werden (vgl. Legutke 2009: 94; Viebrock 2009: 48f.). Wie Bach und Timm

(2013: 18) aufzeigen, stellen sich mit Blick auf diese Anforderungen unmittelbar Fragen zur Rolle der Lehrkraft und ihren Aufgaben in einem handlungsorientiert ausgerichteten Fremdsprachenunterricht: (Wie) ist handelndes Lernen plan- und steuerbar? Welche Ziele verbinden sich mit handlungsorientierter Textarbeit? Was bedeutet die Funktion der Lehrkraft als *learning facilitator* und *co-communicator*? Wie lassen sich größtmögliche Lernendenautonomie und Erfordernisse der Output-Orientierung in einem kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht vereinbaren?

Antworten auf diese komplexen Fragen zu finden erscheint herausfordernd, insbesondere dann, wenn sich zukünftige Lehrer*innen noch in der Ausbildung befinden. Darauf verweist auch Wolfgang Gehring in seinem Beitrag „Unterrichtsplanung angehender Lehrkräfte im Fach Englisch – wider das Prinzip der Handlungsorientierung?!“ (2009). Gehring konstatiert, dass Lehramtsstudierende die Praxis der Unterrichtsgestaltung nicht an der Universität lernen könnten, da dies nicht mit dem „Anspruch einer wissenschaftlichen Ausbildungsstätte“ (ebd.: 189) einhergehe. Allerdings ist es durchaus möglich, handlungsorientierte Zugänge, wie z.B. das Erschließen eines literarischen Textes mittels szenischer Verfahren, auch in universitären Seminaren einzusetzen. Auf diese Weise werden angehende Lehrkräfte selbst mit den Prinzipien des Ansatzes vertraut, können dessen Potenziale kritisch reflektieren und bewerten und dadurch lernen, handlungsorientierte Methoden den Zielen ihres Unterrichts entsprechend auszuwählen (vgl. auch Surkamp 2013: 30).³ Adrian Haack (2018) eröffnet mit seiner Studie Einblicke dazu, wie die Professionalisierung angehender Fremdsprachenlehrer*innen in der ersten Ausbildungsphase mittels dramapädagogischer Zugänge handlungsorientiert ermöglicht wird und wie dabei neben methodischer Kompetenz auch die Selbstkompetenz der Studierenden gefördert werden kann.

An Universitäten angeschlossene Lehr-/Lernlabore bieten besonderes Potenzial für eine praktische Auseinandersetzung mit den aufgeführten Fragen zur Rolle der Lehrkraft im handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht. Mit dem Konzept des Lehr-/Lernlabors wird eine doppelte Zielsetzung verfolgt. Diese besteht einerseits darin, außerschulische Angebote für Schüler*innen anzubieten und ihr Interesse an einem Fach und ausgewählten Lerninhalten zu fördern. Andererseits sollen Lehramtsstudierenden authentische Praxiserfahrungen ermöglicht werden, die eng angebunden an den universitären Kontext theoriebasiert geplant und umgesetzt sowie theoriegeleitet reflektiert werden. Es können also auch handlungsorientierte Lehr-/Lernszenarien kennengelernt, selbst gestaltet und mit Schüler*innen durchgeführt werden. Gleichzeitig werden Studierende durch die Arbeit in einem solchen Projekt selbst als Lernende zum Handeln aufgefordert. Dass dabei das eigene entwickelte Produkt – ein Unterrichtsdesign – mit einer realen Lerngruppe ausprobiert

³ Am Beispiel eines literaturdidaktischen Seminars zu Hörspielen zeigt Surkamp (2013) auf, wie Studierende die Produktion eines eigenen Hörspiels als wertvolle Lernerfahrung wahrnehmen: einerseits, da sie das literarische Genre über den handlungsorientierten Zugang in all seinen Besonderheiten erfassen, und andererseits, da sie die methodische Herangehensweise selbst ausprobieren, die sie später als Lehrkraft möglicherweise anleiten werden.

und anschließend mit dem*der Dozierenden, den begleitenden schulischen Lehrkräften und den Kommiliton*innen reflektiert werden kann, stellt selbst einen handlungsorientierten Zugang dar. Für die Studierenden wird das Lehr-/Lernlabor so insgesamt zu „einem geschützten, da in seiner Anforderungsschwierigkeit reduzierten, Aktionsraum“ (Klempin 2019: 159): Es existiert ein enges Betreuungsverhältnis zwischen Studierenden und Dozierenden, der schulische Rahmen und damit verbundene Organisationsanforderungen fallen weg, und meist wird ein bestimmter fachdidaktischer Schwerpunkt gewählt, was eine Fokussierung auf einzelne Methoden und Prinzipien erlaubt (vgl. Sprenger & Surkamp 2020).

Während solche Labore ursprünglich insbesondere an MINT-Fächer angebunden waren, wurden in den letzten Jahren an verschiedenen Universitäten in Deutschland auch geisteswissenschaftliche Schüler- bzw. Lehr-/Lernlabore ins Leben gerufen (vgl. Rehfeldt et al. 2020). Ein Beispiel für die Geisteswissenschaften stellt das Schülerlabor YLAB der Georg-August-Universität Göttingen dar, für das die Fachdidaktiken Englisch, Französisch, Spanisch, Latein, Deutsch, Geschichte und Religion handlungsorientierte Seminarangebote entwickeln (z.B. zur Leseförderung im Deutschunterricht, zur Arbeit mit einem Archiv im Geschichtsunterricht oder zur Förderung der Sprechkompetenz über die Gestaltung eines Sprachendorfs im Fach Französisch). Im Rahmen der universitären Seminarkonzepte haben die Studierenden zudem die Möglichkeit, die entwickelten Unterrichtsszenarien empirisch zu beforschen, beispielsweise für Masterarbeiten oder für das Forschungspraktikum im Englisch- oder Französischstudium. Auf diese Weise werden sie ebenfalls handlungsorientiert in Verfahren der empirischen Unterrichtsforschung geschult.

Seit einigen Semestern bietet die Fachdidaktik Englisch der Universität Göttingen Seminare zur Planung und Durchführung von Globalen Simulationen an, die dann mit kooperierenden Schulen im YLAB umgesetzt werden (vgl. Sprenger & Surkamp 2020; Surkamp et al. 2020). Bei einer Globalen Simulation handelt es sich um ein komplexes handlungsorientiertes Lehr-/Lernszenario, das sich in besonderer Weise zum Ziel setzt, die schulische Wirklichkeit zugunsten einer realitätsnahen fremdsprachigen Umgebung aufzuheben (vgl. Mertens 2017). Ursprünglich für den erstsprachlichen Unterrichtskontext in Frankreich Ende der 1970er Jahre entwickelt, werden Globale Simulation vielfach und weltweit auch im Fremdsprachenunterricht umgesetzt (vgl. Sippel 2003: 40). Alle Beteiligten, d.h. Lernende, Lehrkräfte und weitere Betreuer*innen, übernehmen Rollen mit einer fiktiven Identität in einem in sich geschlossenen imaginierten Raum. Aus diesen Rollen heraus interagieren sie miteinander, was zu lebensweltnahen fremdsprachigen Kommunikationssituationen führen soll. Oftmals bearbeiten die Lernenden in ihren Rollen spezifische Aufgaben, die meist komplexer Natur sind und aus denen heraus konkrete fremdsprachige Textprodukte entstehen. Während einer solchen Simulation kann „eine eigene Realität [entstehen], die die Lernenden auch als solche wahrnehmen und in der sie ihr kommunikatives Handeln, ihre Entscheidungen, Verhandlungen und die damit verbundenen Erfahrungen als ‚real‘ begreifen“ (Freitag-Hild 2017: 3f.).

Eine in Göttingen in Kooperation mit dem YLAB bereits seit mehreren Jahren angebotene und stetig weiterentwickelte Globale Simulation hat ‚Hollywood‘ zum Thema (vgl. Sprenger & Surkamp 2020; Surkamp et al. 2020). Die beteiligten Schüler*innen aus dem achten Jahrgang übernehmen hierbei fiktive Rollen, wie Schauspieler*innen, Regisseur*innen, Fans oder Journalist*innen. Diese Rollen werden im Vorfeld der Simulation im schulischen Fachunterricht mit Hilfe der am Projekt beteiligten Studierenden erarbeitet (vgl. Sprenger & Surkamp 2020: Abschnitt 3). Vorbereitet werden darüber hinaus kleine Filmbeiträge in Form von Trailern, die am Tag der Simulation präsentiert und prämiert werden. Im Rahmen der Verleihung dieser *Academy Awards* halten einzelne Schüler*innen Dankesreden, während andere in ihren Rollen Interviews mit den beteiligten Filmakteur*innen führen oder Einträge für einen aktuellen Blog zum Ereignis der Preisverleihung verfassen. Außerdem müssen die Schüler*innen im Rahmen eines Stationenlernens verschiedene kommunikative Aufgaben in der Fremdsprache im Sinne des handlungsorientierten Ansatzes ausführen, wie beispielsweise ein Getränk an der Bar bestellen oder sich in einem *Meet & Greet* mit anderen Schauspieler*innen oder Fans austauschen.

Die Studierenden werden in einem dem Projekt vorangehenden Masterseminar auf ihre Aufgaben vorbereitet. Dabei lernen sie die Grundzüge handlungsorientierter Arbeit im Rahmen einer Globalen Simulation kennen (wie z.B. die Initiierung der Rollenübernahme über einen dramapädagogischen Zugang), bevor sie die eigentliche Hollywood-Simulation selbst planen und durchführen (vgl. Sprenger & Surkamp 2020: Abschnitt 4). Handlungsorientiertes Lernen findet demnach im Projekt nicht nur auf Ebene der Schüler*innen, sondern auch auf Ebene der Studierenden statt, die außerdem das handlungsorientierte Unterrichten methodisch umzusetzen lernen.

Darüber hinaus führen die Studierenden eigene Forschungsprojekte durch, in denen sie beispielsweise die Sicht der Lernenden auf die Verwendung der Fremdsprache in einem solchen Lehr-/Lernszenario untersuchen. Auf diese Weise sind bereits mehrere kleinere Studien entstanden, welche die Handlungsorientierung im Rahmen einer solchen Simulation näher in den Blick nehmen. Dies stellt insofern ein Novum dar, als es bislang so gut wie keine empirischen Studien zu handlungsorientierten Zugängen speziell in geisteswissenschaftlichen Lehr-/Lernlaboren gibt. Einzig das Dissertationsprojekt von Christiane Klempin an der FU Berlin mit einem Fokus auf der Förderung von Reflexionskompetenzen angehender Englischlehrkräfte hat bislang aufgezeigt, wie Studierende in einem geisteswissenschaftlichen Lehr-/Lernlabor selbst handlungsorientiert lernen. Dabei hatten die Studierenden die Aufgabe, Sprechaktivitäten in der Fremdsprache Englisch für kleinere Gruppen von Schüler*innen zu entwickeln, diese im Lehr-/Lernlabor zu erproben, die Erfahrungen der Erprobung zu reflektieren, die Aktivitäten zu modifizieren und erneut mit einer weiteren Schüler*innengruppe umzusetzen (vgl. Klempin 2019: 140f.). Eine zweite Dissertationsstudie an der Universität Göttingen nimmt die Förderung von Forschungskompetenzen angehender Englischlehrkräfte in den Blick und be-

schäftigt sich u.a. mit der Frage, wie Studierende die Erforschung ihrer handlungsorientierten Praxiserfahrung im Lehr-/Lernlabor für ihre eigene Professionalisierung wahrnehmen (vgl. Sprenger, in Vorbereitung).

Beide Studien können an Forschungsergebnisse aus dem Bereich der MINT-Fächer anknüpfen. Es gibt Hinweise darauf, dass sich Lehramtsstudierende nach der Teilnahme an einem Lehr-/Lernlabor-Seminar in zentralen Bereichen ihrer Professionalisationskompetenzen – wie z.B. hinsichtlich ihres reflexiven Habitus und ihrer Selbstwirksamkeitserwartung – entwickeln (vgl. Steffensky & Parchmann 2007; Völker & Trefzger 2010; Krofta et al. 2013; Rehfeldt et al. 2020; Klempin et al. 2020). Darüber hinaus zeigen Studien aus dem MINT-Bereich in Bezug auf die Schüler*innenperspektive, dass die Teilnahme an einer Veranstaltung im Lehr-/Lernlabor bei der Mehrheit der Lernenden zu einer Steigerung ihres Interesses an den angebotenen Lerninhalten führt (vgl. Glowinski 2007; Pawek 2009; Damerau 2012).

Zwei der Beiträge in diesem Band stellen Studien zur oben skizzierten Hollywood-Simulation vor. Helena Jakobi beschäftigt sich mit der Perspektive der Schüler*innen und der Frage nach den Potenzialen einer Teilnahme an der Globalen Simulation für die Kompetenzentwicklung in der Fremdsprache Englisch. Dafür bezieht sie die Perspektiven sowohl der Lernenden als auch die der beteiligten Englischlehrkräfte ein. Ihre Datengrundlage bilden zum einen ein Fragebogen mit geschlossenen und offenen Fragen an die Lernenden im Anschluss an die Simulation und zum anderen ein leitfadengestütztes Interview mit den Englischlehrkräften. Der Beitrag von Charlotte Bengsch wiederum beleuchtet die Perspektive der Englischstudierenden, die eine Hollywood-Simulation für die Schüler*innen planen und umsetzen. Über leitfadengestützte narrative Interviews geht Bengsch der Frage nach, welche Potenziale die Studierenden in der Einnahme verschiedener Rollen während der Vorbereitung, Durchführung und Reflexion der Globalen Simulation – als Lernende im universitären Seminar, als Lehrende im Unterricht und als fiktive Personen innerhalb der Simulation – für ihre eigene Professionalisierung sehen.

Im dritten Beitrag innerhalb dieses Bereichs beschäftigt sich Katherina Warzecha ebenfalls mit einer Globalen Simulation. Der in diesem Fall literarisch ausgerichteten Simulation lag der Roman *To Kill a Mockingbird* von Harper Lee aus dem Jahre 1960 zugrunde, der Rassismus zur Zeit der 1930er Jahre in den Südstaaten der USA thematisiert. Die beteiligten Schüler*innen einer elften Jahrgangsstufe nahmen innerhalb der Simulation die Rollen von US-amerikanischen Reporter*innen ein, die sich mit dem im Roman beschriebenen Gerichtsverfahren zu einer Vergewaltigung auseinandersetzen. In ihrer Studie untersucht Warzecha die Frage, inwieweit die als *pre-reading*-Aktivität zu verstehende handlungsorientierte Globale Simulation Auswirkungen auf die ‚aktuelle Lesemotivation‘ der Schüler*innen hatte. Darunter wird im Gegensatz zu der eher stabil bleibenden ‚habituellen Lesemotivation‘ die momentane Bereitschaft zum Lesen eines bestimmten Textes in einer spezifischen Situation verstanden. Zur Beantwortung ihrer Forschungsfrage interviewte

Warzecha die Lerngruppe mittels Fragebögen in einem Prä-Post-Design (geschlossene und offene Fragen) und führte zudem ein Fokusgruppeninterview mit sechs Schüler*innen im Anschluss an die Simulation durch.

6 Handlungsorientiertes Lernen durch Theaterspielen auf Englisch

Auch der Einsatz von Theatermethoden im Fremdsprachenunterricht ist, wie oben schon kurz beschrieben, in besonderer Weise vom Prinzip der Handlungsorientierung geprägt (vgl. auch Sambanis 2013: 115). Dramapädagogische Verfahren verfolgen das Ziel, fremdsprachliche Lehr-/Lernprozesse durch die Integration von Theatermethoden zu unterstützen (vgl. Schewe 2017). Dabei sollen neben fremdsprachlichen Kompetenzen auch literarische und ästhetische, interkulturelle sowie personale und soziale Kompetenzen gefördert werden. Es können sowohl Groß- als auch Kleinformen der Theaterarbeit zum Einsatz kommen. Zu den Großformen zählt z.B. die Inszenierung eines ganzen Theaterstücks in der Fremdsprache; unter Kleinformen werden u.a. Pantomimen, Standbilder oder Improvisationen verstanden (vgl. Schewe 2015: 27ff.). Ob als Groß- oder Kleinform umgesetzt, in der Dramapädagogik ist zentral, dass die Schüler*innen im Fremdsprachenunterricht selbst schauspielerisch tätig werden, indem sie sich in fiktive Situationen hineinversetzen oder Rollen übernehmen und in diesen Rollen fremdsprachlich handeln (z.B. als Lehrwerksfiguren, literarische Charaktere, Personen mit anderem kulturellen Hintergrund usw.).

Beim Theaterspielen im Fremdsprachenunterricht lernen die Schüler*innen gemäß einer Vielzahl der in Abschnitt 2 beschriebenen Merkmale handlungsorientierten Unterrichts.⁴ Auf diese Weise führt die Dramapädagogik erstens zur Erweiterung bzw. Ausbalancierung von Unterrichtsformen. Dabei ist vor allem die Aufhebung des Frontalunterrichts zu nennen, der sich zu offeneren Arbeitsformen in Kleingruppen hin verschiebt. Zweitens liegt der Dramapädagogik ein Lernen mit allen Sinnen zugrunde, das vom Einsatz des ganzen Körpers während der Theaterarbeit bestimmt ist (vgl. Schewe 1993: 44: „Lernen mit Kopf, Herz, Hand und Fuß“). Der dramapädagogische Unterricht mündet drittens in die Erzeugung konkreter Lernprodukte, z.B. Standbilder, Dialoge, Improvisationen oder sogar ganzer Inszenierungen. Viertens kann die Dramapädagogik in ihrer Großform als eine Art des Projektunterrichts angesehen werden (hier wäre, wie oben beschrieben, die Aufführung eines Stückes als ‚Textprojekt‘ zu nennen). Fünftens spielen Perspektivenwechsel, die eng mit der Handlungsorientierung (und dem interkulturellen Lernen) verbunden sind, im dramapädagogischen Unterricht eine zentrale Rolle. So nehmen die

⁴ Auch Schewe (2016: 67) unterstreicht die enge Verbindung von Handlungsorientierung und Dramapädagogik: „Seit den 1990er Jahren hat sich die Diskussion um Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht intensiviert und in vielen Publikationen [...] ist immer wieder von *handelnd, handeln, Handlung, Handlungsorientierung* die Rede.“ (Hervorhebungen im Original)

Schüler*innen bei der Theaterarbeit die Innensicht unterschiedlicher fiktiver Charaktere ein, aus deren Perspektive heraus sie in der Fremdsprache (inter-)agieren. Schließlich können die Theatermethoden selbst als konkrete Umsetzung bzw. Einlösung der Handlungsorientierung betrachtet werden, da in ihnen die Ausführung von (Schauspiel-)Handlungen der Lernenden zentral ist (vgl. Sambanis 2013: 116).

Der Einsatz von Theatermethoden im Fremdsprachenunterricht wurde in einigen Studien auch bereits empirisch erforscht (für Übersichten vgl. Deasy 2002; Domkowsky & Walter 2012; Belliveau & Kim 2013; Wirag 2019). So geht Anja Jäger (2011) der Frage nach, welche Dimensionen interkultureller kommunikativer Kompetenz bei Schüler*innen beobachtet werden können, die englischsprachige Literatur über dramapädagogische Methoden bearbeiten. Dazu nutzte die Autorin das Paradigma der Aktionsforschung, wonach sie verschiedene empirische Methoden (Beobachtung, Videographie, Interviews) miteinander kombinierte, um mit diesen Daten den beforschten Unterricht fortlaufend weiterzuentwickeln (vgl. ebd.: 159–168). Im Ergebnis beobachtete Jäger zahlreiche Indikatoren von interkultureller kommunikativer Kompetenz (bzw. ihrer Entwicklung), wie z.B. eine positive Einstellung gegenüber fremden Kulturen, gesteigerte Kenntnisse der Traditionen, Werte und Regeln eigener und fremder Kulturen, einen Zuwachs kommunikativer Fertigkeiten sowie erfolgreiche Perspektivenwechsel (vgl. ebd.: 230–240, 250ff., 281–317).

In einer weiteren Studie untersuchen Gabriele Blell und Maike Fredrich (2008) den Einsatz von Theatermethoden bei der Behandlung von Shakespeares Dramen. Die Autorinnen stellen zunächst eine dramapädagogische Methode vor, bei der die Schüler*innen in Kleingruppen einzelne Passagen aus Shakespeares Stücken inszenieren, sich in die Figuren hineinversetzen und schließlich zu einer eigenen Interpretation gelangen. Auf diese Weise sollen die Schüler*innen die Möglichkeit erhalten, „die Werke Shakespeares im Klassenraum zum Leben zu erwecken und sie dadurch zu ‚ihrem‘ Shakespeare zu machen“ (ebd.: 461). Um aufzuklären, inwieweit solche dramapädagogischen Methoden bei der Behandlung von Shakespeare im Englischunterricht tatsächlich eingesetzt werden, führten die Autorinnen eine Fragebogenstudie mit 271 Englischlehrkräften, Studierenden und Lernenden durch. Im Ergebnis zeigt sich, dass bei der Arbeit mit Shakespeares Dramen in der Schule textanalytische Ansätze deutlich dominieren. Die Autorinnen schlussfolgern daraus, dass die tatsächliche Unterrichtspraxis noch weit vom Desiderat eines handlungsorientierten Literaturunterrichts entfernt ist (vgl. ebd.: 456). Ein Grund dafür könnte in der Bewertung der dramapädagogischen Methoden durch die Englischlehrkräfte liegen, die verschiedene Schwierigkeiten bei ihrer Umsetzung sehen. So gaben die befragten Lehrer*innen z.B. an, die Lernenden könnten zu einer falschen Interpretation der Werke gelangen oder sich zu weit von den eigentlichen Lernzielen entfernen. Außerdem sei es in einem dramapädagogisch ausgerichteten Unterricht recht schwer, eine einheitliche Leistungsüberprüfung durchzuführen (vgl. ebd.: 460). Aber auch die Bewertung des Dramapädagogikunterrichts durch die Schüler*innen fiel keines-

wegs ausschließlich positiv aus. Auf die Frage, ob sie sich mehr handlungsaktivierende Dramamethoden im Englischunterricht wünschen, antwortete jeweils ein Drittel der Lernenden mit „ja“, „manchmal“, aber auch mit „nein“ (vgl. ebd.: 465).

Über die berichteten Studienbefunde hinaus sind besonders solche Untersuchungen informativ, die dramapädagogischen bzw. handlungsorientierten Unterricht einem nicht explizit handlungsorientierten Unterricht gegenüberstellen. Solche Vergleichsstudien geben Hinweise darauf, welches Potenzial bzw. welcher Mehrwert für das fremdsprachliche, soziale oder ästhetische Lernen der Schüler*innen mit dramapädagogischen Verfahren verbunden ist. Mit einem solchen Studienaufbau untersuchten z.B. Katrin Hille et al. (2010) den Einsatz von Dramapädagogik im Latein- und Französischunterricht. Die Dramapädagogik, umgesetzt als „Szenisches Lernen“, wurde hier in zwei Einzelstudien mit nicht handlungsorientiertem Unterricht in beiden Fächern verglichen. In Studie 1 zum Vokabellernen im Lateinunterricht (vgl. ebd.: 339–343) übte die Dramapädagogikgruppe den Wortschatz über unterstützende Gesten ein, während die Vergleichsgruppe Bezüge zur Etymologie und zu anderen Fremdsprachen nutzte. Es zeigte sich, dass sich die Schüler*innen der Dramapädagogikgruppe im Schnitt an 15 (von 20) Vokabeln erinnerten, während die Vergleichsgruppe nur 5.5 (von 20) Vokabeln behielt. In Studie 2 zur Aussprache trainierte die Dramapädagogikgruppe das Vorlesen eines französischen Textes mit Gesten und Bewegungen, wohingegen die Vergleichsgruppe das Vorlesen ohne gestische Unterstützung einübte. Auch diese Studie belegte, dass die Dramapädagogikgruppe in beinahe allen Aussprachekategorien (z.B. Sprachfluss, Aussprachefehler usw.) bessere Ergebnisse erzielte (vgl. ebd.: 344–346).

In ihrer Studie zu *Fremdsprachenunterricht (ent-)dramatisieren* (2019) vergleicht Dragović ebenfalls eine Dramapädagogik- und eine Vergleichsgruppe, und zwar von Deutschlernenden in Serbien ($N = 60$, Klassenstufe 5). Auch hier wurde die Hälfte der Schüler*innen lehrbuchorientiert und ohne performative Elemente unterrichtet, während der Unterricht der anderen Hälfte auch lehrbuchorientiert war, zusätzlich aber dramapädagogische Verfahren nutzte. Die Autorin erhob mithilfe verschiedener Fragebögen und Sprachtests quantitative Daten zu Beginn und Ende des fünften Schuljahres, wodurch beide Gruppen mit Blick auf die erreichten Lernstände verglichen werden konnten. Im Ergebnis zeigte sich, dass die Lernenden am Schuljahresende signifikante Unterschiede bzgl. ihres Deutschniveaus aufwiesen, d.h. im Hinblick auf ihr Lese- und Hörverstehen, ihren Wortschatz und ihre Grammatik, ihre Rechtschreibung, ihre Aussprache sowie ihre Motivation im Unterricht und ihre Haltung zum Grammatiklernen (vgl. ebd.: Kap. IV.5, V.1). In allen Bereichen schnitten die Lernenden, die mit dramapädagogischen Verfahren unterrichtet worden waren, besser ab. Sowohl Hille et al. (2010) als auch Dragović (2019) belegen damit, dass dramapädagogischer Unterricht in der Lage ist, eine große Anzahl fremdsprachlicher Kompetenzen wirksamer zu fördern, als dies der Regelunterricht vermag.

Vor diesem Hintergrund ergeben sich verschiedene Forschungsdesiderate für die Fremdsprachendidaktik. Zunächst bedarf es einer schärferen theoretischen Herausarbeitung, in welchem Bezug Handlungsorientierung und Dramapädagogik stehen: Ist Handlungsorientierung als ein Merkmal, als übergeordnete Rahmung oder als Lernziel von Dramapädagogik zu verstehen? Außerdem sollten weitere Untersuchungen zu der Frage durchgeführt werden, wie Handlungsorientierung bei der Beschäftigung mit Dramentexten noch verstärkt werden könnte, da es Phasen zu geben scheint, in denen das Lernen eher ‚handlungsarm‘ bleibt, z.B. bei der Texterschließung. Ebenfalls aufschlussreich wären weitere qualitative Studien zur Wahrnehmung bzw. Bewertung der Dramapädagogik durch die Lernenden, um zu eruieren, ob bei größeren Theaterprojekten möglicherweise das Problem einer Überforderung aufgrund der komplexen Ansprüche an die spielerischen und sprachlichen Fähigkeiten der Schüler*innen existiert. Weitere quantitative Studien sind zudem zu allen Förder- bzw. Wirkzusammenhängen der Dramapädagogik erforderlich, die auf sprachliche, ästhetische, interkulturelle, personale und soziale Ziele des Fremdsprachenunterrichts gerichtet sind (vgl. z.B. Wirag & Surkamp, in Vorbereitung). Nicht zuletzt sollte die Frage weiterbearbeitet werden, wie angehende Lehrkräfte auf die Planung, Durchführung und Reflexion von handlungsorientierter Theaterarbeit im Fremdsprachenunterricht vorbereitet werden können (vgl. Haack & Surkamp 2011).

Eine Initiative zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden mit Blick auf den Einsatz von Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht, die bereits erfolgreich umgesetzt wird, stellt die Kooperation zwischen der Fachdidaktik Englisch der Georg-August-Universität Göttingen und der Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule Göttingen dar. In enger Zusammenarbeit werden englischsprachige Theater-Arbeitsgemeinschaften (AGs) für die Sekundarstufe I angeboten, die von Schüler*innen der Gesamtschule besucht und von Studierenden der Universität geleitet werden. Über ein halbes Schuljahr hinweg werden Theaterstücke auf Englisch erarbeitet, inszeniert und schließlich vor Publikum aufgeführt. Um die Studierenden auf die Leitung dieser AGs vorzubereiten, besuchen diese vorab ein fachdidaktisches universitäres Seminar zum Thema „Theatre in Foreign-Language Teaching“, in dem grundlegende Kenntnisse zu Planung, Ablauf und Durchführung einer Theater-AG in der Fremdsprache erarbeitet werden. Im Nachgang zu diesem Seminar verbinden sie die theoretischen Inhalte zur Dramapädagogik mit einer praktischen Erprobung in der Schule. Darüber hinaus haben die Studierenden die Möglichkeit, ihre Lehrerfahrungen mit einem Forschungspraktikum, das für das Lehramtsstudium an der Universität Göttingen vorgesehen ist, zu verbinden, indem sie die Theater-AGs – ähnlich wie die Studierenden, die im Schülerlabor YLAB unterrichten und forschen – mit einer eigenen wissenschaftlichen Fragestellung empirisch untersuchen.

Die zwei Beiträge im Bereich ‚Handlungsorientiertes Lernen durch Theaterspielen‘ im vorliegenden Band sind im Kontext dieser Englisch-Theater-AGs entstanden. So arbeitet Philip Ehlert in seinem Beitrag die Haltungen von Schüler*innen zu den beiden Anforderungen heraus, in der Theater-AG Figurenrollen zu übernehmen und dabei Englisch zu sprechen. Dazu analysierte der Autor Gruppeninterviews mit

der Methode der Diskursanalyse, um auch implizit geäußerte Positionen der Lernenden zu erschließen. Seine Analyse zeigt, dass die Schüler*innen die genannten Anforderungen zwar annahmen, sie aber in einer Weise problematisierten, welche die Theoriebildung in der Dramapädagogik erweitern kann (z.B. im Hinblick auf die Frage nach der authentischen Darstellung der Rolle und dem Grad der Mitbestimmung bei der Rollengestaltung durch die Lernenden). In einem zweiten Beitrag untersucht Myriam Grützmann den Einfluss personen- und berufsbezogener Attribute von Englischlehrer*innen (Geschlecht, Alter, pädagogisches und fachliches Interesse, Erfahrung mit Dramapädagogik) auf ihre Bewertung und ihren Einsatz von Dramapädagogik im Unterricht. Aus den Analysen, die auf einem Fragebogen mit $N = 255$ Englischlehrkräften beruhen, geht hervor, dass mehrere dieser Attribute sich (statistisch) signifikant auf die Bewertung und den Einsatz von Dramapädagogik auswirken. So zeigt sich, dass die bisherige Erfahrung, die eine Englischlehrkraft im Rahmen von Aus- und Fortbildung mit Dramapädagogik gesammelt hat, eine positive Auswirkung auf ihren Einsatz dieser Methoden im Unterricht hat.

7 Schlussbemerkungen

Die skizzierten Überblicke über die Bereiche ‚handlungsorientierte Zugänge im fremdsprachlichen Literaturunterricht‘, ‚handlungsorientiertes Lernen im Lehr-/Lernlabor und in Globalen Simulationen‘ sowie ‚handlungsorientiertes Lernen durch Theaterspielen auf Englisch‘ offenbaren, dass für jedes der Untersuchungsfelder bereits empirische Studien vorliegen. Gleichzeitig machen die Bereichsüberblicke deutlich, dass – obwohl ausgewählte Fragestellungen in Bezug auf Handlungsorientierung im Englischunterricht schon beforscht wurden – zahlreiche relevante Forschungsanliegen bislang nicht empirisch erfasst und vielfältige Theorieannahmen zum handlungsorientierten Unterricht bislang noch nicht empirisch abgesichert sind. Der vorliegende Sammelband möchte in diesem Sinne zur Beantwortung zumindest einiger der aufgezeigten offenen Fragestellungen im Forschungskontext von Handlungsorientierung und Fremdsprachendidaktik beitragen. Indem die Autor*innen in ihren Beiträgen datenbasierte Befunde zur Handlungsorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht, in Globalen Simulationen und in der Dramapädagogik vorstellen, kann das fremdsprachendidaktische Verständnis in diesen Bereichen vertieft und vor allem weiter empirisch konsolidiert werden.

Literatur

Abendroth-Timmer, Dagmar; Elsner, Daniela; Lütge, Christiane & Viebrock, Britta (Hrsg.) (2009): *Handlungsorientierung im Fokus: Impulse und Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert*. Frankfurt a. M.: Lang.

- Abendroth-Timmer, Dagmar & Gerlach, David (2021): *Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht: Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter (2013): Handlungsorientierung als Ziel und als Methode. In: Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): *Englischunterricht: Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis* (5. Aufl.). Tübingen/Basel: Franke, 1–22.
- Belliveau, George & Kim, Won (2013): Drama in L2 Learning: A Research Synthesis. In: *Scenario* 7:2, 8–27.
- Blell, Gabriele & Fredrich, Maike (2008): ‚It’s all in the Mix‘: Rezeptionsästhetische, handlungsorientierte und textimmanente Verfahren im Shakespeare-Unterricht. In: Ahrens, Rüdiger; Eisenmann, Maria & Merkl, Matthias (Hrsg.): *Moderne Dramendidaktik für den Englischunterricht*. Heidelberg: Winter, 451–470.
- Bredella, Lothar (1987): Die Struktur schüleraktivierender Methoden. Überlegungen zum Entwurf einer prozeßorientierten Literaturdidaktik. In: *PRAXIS des neu sprachlichen Unterrichts* 34:3, 233–248.
- Bredella, Lothar (2002): *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Tübingen: Narr.
- Bredella, Lothar & Burwitz-Melzer, Eva (2004): *Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch*. Tübingen: Narr.
- Burwitz-Melzer, Eva (2003): *Allmähliche Annäherungen: Fiktionale Texte im interkulturellen Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr.
- Caspari, Daniela (1994): *Kreativität im Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht: Theoretische Studien und unterrichtspraktische Erfahrungen*. Frankfurt a. M.: Lang.
- CEFR = Council of Europe (Hrsg.) (2018): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume with New Descriptors*. Straßburg: Council of Europe. Online: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>, 22.06.2021.
- Damerau, Karsten (2012): *Molekulare und Zell-Biologie im Schülerlabor. Fachliche Optimierung und Evaluation der Wirksamkeit im BeLL Bio (Bergisches Lehr-Lern-Labor Biologie)*. Diss. Bergische Universität Wuppertal. Online: <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-3530/dc1231.pdf>, 22.06.2021.
- Deasy, Richard J. (2002): *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*. Washington, DC: Arts Education Partnership.
- De Florio-Hansen, Inez (2015): Kooperative und handlungsorientierte Lernformen. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 12:1, 5–6.
- Doff, Sabine (2009): ‚Handlungsorientierung‘: Historische Perspektiven auf ein vermeintlich neues fremdsprachendidaktisches Konzept. In: Abendroth-Timmer, Dagmar; Elsner, Daniela; Lütge, Christiane & Viebrock, Britta (Hrsg.): *Handlungsorientierung im Fokus: Impulse und Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert*. Frankfurt a. M.: Lang, 27–39.

- Doff, Sabine & Klippel, Friederike (2015): *Englischdidaktik: Praxisbandbuch für die Sekundarstufe I und II*. (4. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Domkowsky, Romi & Walter, Maik (2012): Was kann Theater? Ergebnisse empirischer Wirkungsforschung. In: *Scenario* 6:1, 102–125.
- Dragović, Georgina (2019): *Fremdsprachenunterricht (ent-)dramatisieren. Eine empirische Untersuchung zur Effizienz des dramapädagogischen Ansatzes im schulischen DaF-Unterricht mit speziellem Fokus auf Grammatik*. Dissertation Universität Freiburg i.d. Schweiz. Online: <http://doc.rero.ch/record/327181?>, 22.06.2021.
- Edstrom, Anne (2013): Preparing an L2 Role-play: How Students Manage L2 Deficits. In: *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes* 69:3, 274–297.
- Freitag-Hild, Britta (2010): *Theorie, Aufgabentypologie und Unterrichtspraxis inter- und transkultureller Literaturdidaktik: British Fictions of Migration im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT.
- Freitag-Hild, Britta (2017): Den Ernstfall (er)proben: Mit Simulationen Kommunikations- und Handlungsfähigkeit entwickeln. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 51:147, 2–7.
- Fritzsche, Joachim; Krempelmann, Anita; Tosun, Claudia & Zaborowoski, Katrin (2006): *Literaturunterricht kontrastiv: Der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht auf dem Prüfstand*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Gattermaier, Klaus (2003): *Literaturunterricht und Lesesozialisation: Eine empirische Untersuchung zum Lese- und Medienverhalten von Schülern und zur lesesozialisatorischen Wirkung ihrer Deutschlehrer*. Regensburg: edition vulpes.
- Gehring, Wolfgang (2009): Unterrichtsplanung angehender Lehrkräfte im Fach Englisch – wider das Prinzip der Handlungsorientierung?! In: Abendroth-Timmer, Dagmar; Elsner, Daniela; Lütge, Christiane & Viebrock, Britta (Hrsg.): *Handlungsorientierung im Fokus: Impulse und Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert*. Frankfurt a. M.: Lang, 189–201.
- Glowinski, Ingrid (2007): *Schülerlabore im Themenbereich Molekularbiologie als Interesse fördernde Lernumgebungen*. Diss. Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Online: <https://d-nb.info/1019666528/34>, 22.06.2021.
- Gudjons, Herbert (2001): *Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haack, Adrian (2018): *Dramapädagogik, Selbstkompetenz und Professionalisierung: Performative Identitätsarbeit im Lehramtsstudium Englisch*. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Haack, Adrian & Surkamp, Carola (2011): ‚Theater machen‘ inszenieren: Dramapädagogische Methoden in der Lehrerbildung. In: Küppers, Almut; Schmidt, Torben & Walter, Maik (Hrsg.): *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Braunschweig: Diesterweg, 53–66.

- Hallet, Wolfgang (2009): *Available Design: Kulturelles Handeln, Diskursfähigkeit und generisches Lernen im Englischunterricht*. In: Abendroth-Timmer, Dagmar; Elsner, Daniela; Lütge, Christiane & Viebrock, Britta (Hrsg.): *Handlungsorientierung im Fokus: Impulse und Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert*. Frankfurt a. M.: Lang, 117–142.
- Hallet, Wolfgang (2016): *Genres im fremdsprachlichen und bilingualen Unterricht: Formen und Muster der sprachlichen Interaktion*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Haß, Frank (2016). *Fachdidaktik Englisch: Tradition, Innovation, Praxis* (2. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Hille, Katrin; Vogt, Katrin; Fritz, Michael & Sambanis, Michaela (2010): Szenisches Lernen im Fremdsprachenunterricht: Die Evaluation eines Schulversuchs. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 5:3, 337–350.
- Jäger, Anja (2011): *Kultur szenisch erfahren: Interkulturelles Lernen mit Jugendliteratur und szenischen Aufgaben im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Kimes-Link, Ann (2013): *Aufgaben, Methoden und Verstehensprozesse im englischen Literaturunterricht der gymnasialen Oberstufe: Eine qualitativ-empirische Studie*. Tübingen: Narr.
- KMK = Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2003): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch / Französisch) für den Mittleren Bildungsabschluss*. (Beschlussfassung vom 04.12.2003). Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf, 22.06.2021.
- KMK = Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2012): *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012). Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf, 22.06.2021.
- Klempin, Christiane (2019): *Reflexionskompetenz von Englischlebramtsstudierenden im Lehr-Lern-Labor-Seminar: Eine Interventionsstudie zur Förderung und Messung*. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Klempin, Christiane, Rehfeldt, Daniel, Seibert, David, Brämer, Martin, Köster, Hilde, Lücke, Martin, Nordmeier, Volkhard, & Sambanis, Michaela (2020): Stabilisierung der Selbstwirksamkeitserwartung über Komplexitätsreduktion. In: *Unterrichtswissenschaft* 48:2, 151–177.
- Krofta, Helen; Fandrich, Jörg & Nordmeier, Volker (2013): Fördern Praxisseminare im Schülerlabor das Professionswissen und einen reflexiven Habitus bei Lehramtsstudierenden? In: *Didaktik der Physik* 1-7. Online: <https://core.ac.uk/download/pdf/230004952.pdf>, 22.06.2021.

- Lappen, Andrea (2018): Handlungsorientierung im Chinesischunterricht. In: *Chinesischunterricht* 33, 29–55.
- Legutke, Michael K. (2009): Lernertexte im handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Abendroth-Timmer, Dagmar; Elsner, Daniela; Lütge, Christiane & Viebrock, Britta (Hrsg.): *Handlungsorientierung im Fokus: Impulse und Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert*. Frankfurt a. M.: Lang, 203–216.
- Legutke, Michael K. (2013): Lernwelt Klassenzimmer: Szenarien für einen handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): *Englischunterricht: Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis* (5. Aufl.). Tübingen/Basel: Franke, 91–120.
- Lütge, Christiane (2017): Handlungsorientierung. In: Surkamp, Carola (Hrsg.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (2. Aufl.). Stuttgart/Weimar: Metzler, 119–120.
- Mertens, Jürgen (2017): Simulation Globale. In: Surkamp, Carola (Hrsg.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (2. Aufl.). Stuttgart: Metzler, 304–305.
- Nolle, Reinhard (2002): *Aktive Medienarbeit: Interkulturelle Dialoge in Projekten handlungsorientierter Pädagogik*. Kassel: Kassel UP.
- Pawek, Christoph (2009): *Schülerlabore als interessefördernde außerschulische Lernumgebungen für Schülerinnen und Schüler aus der Mittel- und Oberstufe*. Diss. Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Online: http://www.dlr.de/schoollab/en/Portaldata/24/Resources/dokumente/Diss_Pawek.pdf, 22.06.2021.
- Rehfeldt, Daniel; Klempin, Christiane; Brämer, Martin; Seibert, David; Rogge, Irina; Lücke, Martin; Sambanis, Michaela; Nordmeier, Volkhard & Köster, Hilde (2020): Empirische Forschung in Lehr-Lern-Labor-Seminaren – Ein Systematic Review zu Wirkungen des Lehrformats. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 34, 1–22.
- Reinartz, Andrea (2003): *„Leben und Lernen sind weit auseinander!“ Eine Studie zur Rezeption der Handlungsorientierten Didaktik durch Englischlehrerinnen und -lehrer am Gymnasium*. Wiesbaden: Springer.
- Sambanis, Michaela (2013): *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr.
- Sambanis, Michaela (2016): Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht: Überlegungen aus didaktischer und neurowissenschaftlicher Sicht. In: Even, Susanne & Schewe, Manfred (Hrsg.): *Performatives Lehren, Lernen und Forschen*. Berlin: Schibri, 47–65.
- Schädlich, Birgit & Surkamp, Carola (2015): Textrezeptionsprozesse in handlungsorientierten Unterrichtsszenarien. In: Küster, Lutz; Lütge, Christiane

- & Wieland, Katharina (Hrsg.): *Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht: Theorie – Empirie – Unterrichtsperspektiven*. Frankfurt a. M.: Lang, 69–90.
- Schewe, Manfred (1993): Lehren und Lernen mit Kopf, Herz, Hand und Fuß: Dramapädagogische Fremdsprachenpraxis in multikulturellen Deutschkursen. In: *Fremdsprache Deutsch II*, 44–52.
- Schewe, Manfred (2015): Fokus Fachgeschichte: Die Dramapädagogik als Wegbereiterin einer performativen Fremdsprachendidaktik. In: Hallet, Wolfgang & Surkamp, Carola (Hrsg.): *Handbuch Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT, 21–36.
- Schewe, Manfred (2016): Einige Gedanken zur Handlungsorientierung in der Dramapädagogik, ergänzt durch Vorschläge zum ‚begrifflichen Handeln‘. In: Betz, Anica; Schuttkowski, Caroline; Stark, Linda & Wilms, Anne-Kathrin (Hrsg.): *Sprache durch Dramapädagogik handelnd erfahren: Ansätze für den Sprachunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 63–77.
- Schewe, Manfred (2017): Dramapädagogik. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (2. Aufl.). Stuttgart/Weimar: Metzler, 49–51.
- Schmidt, Isolde (2004): Shakespeare im Englischunterricht: Ein empirisches Forschungsprojekt als Beitrag zu einem Dialog zwischen Literaturdidaktik und Literaturunterricht. In: Bredella, Lothar; Delanoy, Werner & Surkamp, Carola (Hrsg.): *Literaturdidaktik im Dialog*. Tübingen: Narr, 269–288.
- Schmidt, Isolde (2008): Textorientierung – Schülerorientierung: Komplementarität statt Dichotomie bei der Behandlung dramatischer Texte. In: Ahrens, Rüdiger; Eisenmann, Maria & Merkl, Matthias (Hrsg.): *Moderne Dramendidaktik für den Englischunterricht*. Heidelberg: Winter, 19–35.
- Schädlich, Birgit (2009). *Literatur Lesen Lernen: Literaturwissenschaftliche Seminare aus der Perspektive von Lehrenden und Studierenden*. Tübingen: Narr.
- Schüler, Leonie (2019): ‚Welcome back to a brand-new exciting video‘: In einem *vlog post* vom eigenen Alltag erzählen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 53:160, 26–34.
- Sippel, Vera A. (2003): *Ganzheitliches Lernen im Rahmen der Simulation globale: Grundlagen – Erfahrungen – Anregungen*. Tübingen: Narr.
- Sprenger, Cathrin (in Vorbereitung): *Forschend Lehren Lernen: Zur Schulung von Forschungs- und Reflexionskompetenzen angehender Fremdsprachenlehrender im Lehr-/Lernlabor*. Diss. Georg-August-Universität Göttingen.
- Sprenger, Cathrin & Surkamp, Carola (2020): Lehren, Lernen und Forschen im Schülerlabor: Zum Einsatz digitaler Medien im Rahmen einer von Studierenden durchgeführten Globalen Simulation im Fach Englisch. In: Niesen, Heike; Elsner, Daniela & Viebrock, Britta (Hrsg.). *Hochschullehre digital gestalten in der*

- (fremd-)sprachlichen LehrerInnenbildung: Inhalte, Methoden und Aufgaben. Tübingen: Narr, 37–54.
- Steffensky, Mirjam & Parchmann, Ilka (2007): The Project CHEMOL: Science Education for Children – Teacher Education for Students! In: *Chemistry Education: Research and Practice* 2, 120–129.
- Surkamp, Carola (2007): Handlungs- und Produktionsorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Hallet, Wolfgang & Nünning, Ansgar (Hrsg.): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT, 89–106.
- Surkamp, Carola (2013): Texte erspielen – literaturwissenschaftliche Kompetenz erwerben: Ein Plädoyer für die Integration von lerner- und handlungsorientierten Verfahren in den universitären Literaturunterricht. In: Hallet, Wolfgang (Hrsg.). *Literatur- und kulturwissenschaftliche Hochschuldidaktik: Konzepte, Methoden, Lehrbeispiele*. Trier: WVT, 105–119.
- Surkamp, Carola & Nünning, Ansgar (2013): Text – Literatur – Kultur: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht und Fremdverstehen. In: Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter (Hrsg.). *Englischunterricht: Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis* (5. Aufl.). Tübingen/Basel: Francke, 148–171.
- Surkamp, Carola; Sprenger, Cathrin & Kregel, Fabian (2020): And the Oscar goes to... digitalisation? Digitale Medien im Schülerlabor zur Erschließung, Ausgestaltung und Verknüpfung von fremdsprachlichen Lernorten. In: Eisenmann, Maria & Steinbock, Jeanine (Hrsg.): *Sprachen, Kulturen, Identitäten: Umbrüche durch Digitalisierung?* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 305–317.
- Viebrock, Britta (2009): Unsere Besten: Handlungsorientierter Englischunterricht und was daraus geworden ist. In: Abendroth-Timmer, Dagmar; Elsner, Daniela; Lütge, Christiane & Viebrock, Britta (Hrsg.): *Handlungsorientierung im Fokus: Impulse und Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert*. Frankfurt a. M.: Lang, 41–54.
- Vorst, Claudia (2007): *Textproduktive Methoden im Literaturunterricht*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Völker, Matthias & Trefzger, Thomas (2010). Lehr-Lern-Labore zur Stärkung der universitären Lehramtsausbildung. In: *Didaktik der Physik* 1-7. Online: <http://www.phydid.de/index.php/phydid-b/article/viewFile/173/275>, 22.06.2021.
- Wirag, Andreas (2019): Experimentelle Studien zu Theaterarbeit und Persönlichkeitsentwicklung: Die aktuelle Befundlage. In: *Scenario* 8:2, 92–108.
- Wirag, Andreas & Surkamp, Carola (in Vorbereitung). Boon or Burden? Drama Pedagogy Elements and their Relation to Foreign-Language Anxiety in EFL Drama Clubs. In: Giebert, Stefanie & Göksel, Eva (Hrsg.): *Dramapädagogik-Tage 2020/Drama in Education Days 2020*.