

Wie wird handlungsorientierter Literaturunterricht in der Fremdsprache Englisch von Lernenden der Sekundarstufe II wahrgenommen? Eine Fragebogenstudie

Karen Steckel

1 Einleitung

Handlungsorientierung gilt in der Fremdsprachendidaktik als einer der einflussreichsten Ansätze der letzten Jahrzehnte (vgl. u.a. Viebrock 2009: 41f.). Dennoch wurde bisher nur wenig empirisch untersucht, wie dieser Ansatz von Lehrkräften und Schüler*innen konkret praktiziert bzw. wahrgenommen wird. Außerdem fehlen Studien bezüglich der Frage, inwiefern die angestrebten Lernziele handlungsorientierter Verfahren erreicht werden. Um ein umfassendes Bild bezüglich der Wirkungsweise handlungsorientierter Verfahren zu erhalten, ist auch, oder besonders, die Einstellung der Lernenden, welche die Zielgruppe unterrichtlicher Verfahren darstellen, von Bedeutung.

Vor diesem Hintergrund entwickelte sich das Forschungsinteresse der diesem Beitrag zugrundeliegenden Studie: Untersucht wurde die Wahrnehmung handlungsorientierter Verfahren aus der Sicht von Englischlernenden der Sekundarstufe II. Hierbei lag ein besonderes Augenmerk auf der Frage, inwiefern die Grundannahmen, Prinzipien und Ziele des Konzepts aus der Perspektive der Zielgruppe tatsächlich umgesetzt bzw. erreicht werden. Die Studie sollte somit einen Beitrag leisten, einen noch genaueren Einblick in die unterrichtliche Praxis zu erlangen. Bisherige Ergebnisse zum handlungsorientierten Literaturunterricht wurden größtenteils aus

triangulären Verfahren, Beobachtungen von Unterrichtssequenzen und Lehrer*inneninterviews gezogen, sodass noch ausstehenden Schüler*innenbefragungen eine zentrale Bedeutung zukommt. Zur Erforschung der Wahrnehmungen von Schüler*innen bezüglich der Grundannahmen, Prinzipien und Ziele handlungsorientierter Verfahren im englischen Literaturunterricht wurden Lernende der Jahrgangsstufen 11-13 bzw. der Einführungs- und Qualifikationsphase an Göttinger und Kasseler weiterführenden Schulen mit Hilfe eines Fragebogens befragt.

2 Empirischer Forschungsstand und Forschungsfragen der vorliegenden Studie

Es gibt einige wenige empirische Studien, aus denen direkt und indirekt Rückschlüsse auf die Wirkungsweise handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts auf Lernende gezogen werden können. Diese Studien lieferten Anknüpfungspunkte für die hier zugrundeliegende Studie, indem sie z.B. als Basis für die Fragebogenkonstruktion dienten.

Häufig ist die Sicht der Lernenden Teil einer multifaktoriellen Untersuchung, deren Forschungsfrage primär auf die Unterrichtsgestaltung sowie die Methoden- und Aufgabenwahl ausgerichtet ist (vgl. Freitag-Hild 2010; Kimes-Link 2013). Britta Freitag-Hild (2010) z.B. betrachtet in ihrer Studie inter- und transkulturelle Zielsetzungen, didaktische Prinzipien und Aufgabenformate anhand von *British Fictions of Migration* im handlungsorientierten Literaturunterricht und untersucht, inwiefern diese Texte geeignet sind, Lernende für kulturelle Komplexität zu sensibilisieren. Laut Freitag-Hild (2010) kann aus handlungsorientierten Verfahren ein besonderes Potenzial zur Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme geschöpft werden. Aus Transkriptionen eines Rollenspiels schließt die Forscherin, dass die Methode des Rollenspiels Lernende zu einer genaueren Personenvorstellung einer Figur befähigt. Außerdem versetze das Rollenspiel die Lernenden in die Lage, eine bestimmte Perspektive zu übernehmen und aus dieser heraus zu argumentieren (vgl. ebd.: 214). Die Frage, ob die Möglichkeit zur Perspektivenübernahme durch handlungsorientierte Literaturarbeit auch von Lernenden selbst wahrgenommen wird, wurde dabei allerdings nicht untersucht und sollte daher Untersuchungsgegenstand der hier vorgestellten Studie sein.

Ann Kimes-Link (2013) betrachtete in ihrer Studie schwerpunktmäßig, inwiefern die Aufgaben- und Methodenauswahl der Lehrkräfte im englischen Literaturunterricht zu einer intensiveren Interaktion zwischen Lerner*in und Text sowie zwischen den Lernenden untereinander beiträgt und so zu einem tieferen Textverständnis der Lernenden in der gymnasialen Oberstufe führt (vgl. ebd.: 10f.). Im Fokus ihrer empirischen Untersuchung stand die Frage, ob bei den teilnehmenden Lernenden eine Übernahme, Differenzierung, Koordinierung und Ausgestaltung verschiedener Perspektiven stattgefunden habe (vgl. ebd.: 88). In diesem Zuge wurden auch

Vergleiche zu textanalytischen Methoden gezogen. Die interviewten Lernenden betonten zwar die Bedeutsamkeit textanalytischer Verfahren wie der Stilmittelanalyse mit Blick auf das Abitur, wiesen aber gleichzeitig darauf hin, dass diese trotz eingehender Betrachtung unverständlich blieben. Eine Aneignung von vertieftem Wissen sei dadurch nicht möglich gewesen.

Als weiterer Kritikpunkt an textanalytischen Verfahren wurde die Monotonie der Aufgabenstellungen, wie das Unterstreichen von Textstellen, betont. Stattdessen hätten sich die Lernenden eine breitere Methodenvielfalt gewünscht, bei der sie sich durch schülerorientierte und kooperative Verfahren untereinander hätten austauschen und gemeinsame Projekte und Produkte wie Rollenspiele oder Schaubilder entwickeln können. Solche Aufgabenstellungen würden verschiedene Perspektiven aufzeigen sowie die Motivation fördern, sich näher mit der Thematik des Textes auseinanderzusetzen (vgl. Kimes-Link 2013: 88). Die kritischen Bemerkungen bezüglich textanalytischer Verfahren stellen hohe Erwartungen an einen handlungsorientierten Literaturunterricht. Demzufolge sollte in der vorliegenden Studie untersucht werden, ob sich jene Erwartungen an handlungsorientierte Methoden auch bei den befragten Schüler*innen zeigen und ob sie aus deren Sicht erfüllt werden.

Kimes-Link (2013) kommt ferner zu dem Ergebnis, dass die Lernenden durch handlungs- und produktionsorientierte Verfahren nicht nur fremde Perspektiven einnehmen und literarische Figuren differenzierter verstehen können, sondern das Gelesene auch auf ihre eigene Lebenswelt beziehen. Außerdem konstatiert sie eine häufige Betonung motivationaler Ziele eines handlungsorientierten Literaturunterrichts, die durch die Lernenden geäußert werden (vgl. ebd.: 363). Ob die Lernenden durch handlungsorientierte Verfahren einen Lebensweltbezug erfahren und eine gesteigerte Motivation hinsichtlich des Englischunterrichts wahrnehmen, soll auch in der vorliegenden Studie mit untersucht werden.

Wird die Betrachtung des empirischen Diskurses auf die Deutschdidaktik erweitert, kann die Arbeit von Dunja Walter (2011) als relevante Studie bezüglich handlungsorientierten Literaturunterrichts herangezogen werden. Anhand von Schüler*innenfragebögen untersuchte Walter die Wirksamkeit produktiver Verfahren im erstsprachlichen Literaturunterricht und kommt unter anderem zu folgenden Ergebnissen: In „Phasen der subjektiven Auseinandersetzung“ (231), bei denen aktives, eigenständiges und selbstbestimmtes Lernen im Mittelpunkt steht, haben die Lernenden Vertrauen in ihre Fähigkeiten und erfahren persönlichen Erfolg. Außerdem schließt Walter aus ihren Erkenntnissen, dass ein vermehrter Einsatz handlungsorientierter Verfahren zu einem signifikanten Ansteigen der Mittelwerte in den Bereichen „Einbringen eigener Vorstellungen, Ideen, Gedanken (Leserindividualität)“, „besseres Einprägen und höhere Anschaulichkeit“, „mehr Interesse am Lesen und an Büchern durch kreativen Umgang“ und „Freude am Lesen“ (alle ebd.: 232) führt. Es wurde bisher noch nicht untersucht, inwiefern diese Aspekte auch durch handlungsorientierten Literaturunterricht im Fach Englisch gefördert werden können. Dieser Frage wird in der vorliegenden Studie aus Schüler*innensicht nachgegangen.

Um die spezifischen Funktionsweisen handlungsorientierter Methoden im Fremdsprachenunterricht genauer zu betrachten, erforschten Birgit Schädlich und Carola Surkamp „Textrezeptionsprozesse von Schülerinnen und Schülern in handlungsorientierten Unterrichtsszenarien“ (2015: 69). Ziel der Untersuchung war es, diese Prozesse anhand von Videoaufnahmen beobachtbar und nachvollziehbar zu machen. Analysiert wurden Videographien einer Englisch- und einer Französischstunde, in denen jeweils mit Standbildern gearbeitet wurde. Ähnlich wie Kimes-Link (2013) kamen die Autorinnen zu dem Ergebnis, dass „einerseits Spielräume zur Herstellung subjektiver, auch vielfältiger Sinnbezüge eröffnet werden, dass diese aber andererseits häufig frühzeitig verengt und geschlossen werden“ (ebd.: 84). Als Grund wird zum einen die Fokussierung der Lehrpersonen auf die Ergebnissicherung genannt. Zum anderen seien die Intentionen der Lernenden, auf pragmatische Weise ein Produkt herzustellen, ausschlaggebend dafür, dass weitere Aushandlungen und Deutungen nicht stattfänden (vgl. ebd.). Außerdem würden die Schüler*innenprodukte zumeist nur kurz reflektiert und selten auf den Ausgangstext rückbezogen. Die Rückmeldungen der Lehrkräfte fielen zwar positiv aus, jedoch würden keine Bewertungsrichtlinien hinsichtlich der Produkte offengelegt. Weiterhin wurden in beiden Unterrichtssequenzen Rahmungsinterferenzen festgestellt, bei denen keine eindeutige Abgrenzung unterschiedlicher Phasen handlungsorientierten Unterrichts erkennbar waren. So seien kreative Verfahrensweisen der Schüler*innen nicht klar von Vorbereitungsphasen und Reflexionsphasen der produzierten Ergebnisse zu trennen gewesen. Diffuse Arbeitsaufträge und Adressierungen an die Schüler*innen seien mögliche Folgen (vgl. ebd.; Bräuer et al. 2015: 11). In Bezug darauf sollte in der vorliegenden Studie untersucht werden, inwiefern Schüler*innen im handlungsorientierten Literaturunterricht aus ihrer eigenen Sicht Sinndeutungen konstruieren können und wie sie den Ertrag von Reflexionsphasen und eventuelle Rahmungsinterferenzen wahrnehmen.

In ihrer Studie nahm Cathrin Sprenger (siehe Beitrag im vorliegenden Band) Bezug auf die Untersuchung von Schädlich und Surkamp (2015) und analysierte Textrezeptionsprozesse zu F. Scott Fitzgeralds *The Great Gatsby* im englischen, handlungsorientierten Literaturunterricht anhand von Videosequenzen. Sprengers Schwerpunkt lag hierbei auf den Aushandlungsprozessen der Lernenden in Gruppenarbeitsphasen, in denen diese eine fiktive Gerichtsverhandlung vorbereiten mussten. Es wurde deutlich, dass ein handlungsorientierter Umgang mit Texten durch eine methodische Vielfalt unterschiedliche Lernendenpräferenzen anspricht (vgl. Sprenger im vorliegenden Band). Inwiefern auch aus Sicht der Schüler*innen im handlungsorientierten Unterricht individuelle Lernendenpräferenzen bedient werden, sollte in der vorliegenden Studie untersucht werden.

Auch Dorothee Voigts (siehe Beitrag im vorliegenden Band) bezog sich in ihrer Studie auf das Forschungsprojekt von Schädlich und Surkamp (2015) und untersuchte in einer Interviewstudie die subjektiven Theorien von vier Englischlehrkräften in Bezug auf handlungsorientierten Literaturunterricht. Darunter befand sich auch die Lehrkraft, welche die Lernenden in der Studie von Sprenger unterrichtet

und die Unterrichtseinheit zu *The Great Gatsby* durchgeführt hatte. Voigts kam zu der Erkenntnis, dass die interviewten Lehrkräfte handlungsorientierte Verfahren durchaus als Möglichkeit zum ‚vertieften Eintauchen in den Text‘ betrachteten (vgl. S. 95 im vorliegenden Band). Allerdings habe keine der Lehrpersonen explizit ein besseres Textverständnis oder eine intensivere Textarbeit als Vorzüge von handlungsorientiertem Literaturunterricht genannt. Stattdessen wurden wie bei Kimes-Link (2013) motivationale Aspekte wie eine verstärkte Freude am Lesen und Anknüpfungspunkte an die Lebenswelt der Schüler*innen betont. Als einzige handlungsorientierte Methoden erwähnten die vier Lehrkräfte bei Voigts dabei Standbilder und Rollenspiele, welche in ihrem Unterricht hauptsächlich zum Einsatz kämen (vgl. S. 102). Ob von Seiten der Lernenden ein verbessertes Textverständnis durch handlungsorientierte Methoden entsteht und welche konkreten Methoden aus ihrer Sicht eingesetzt werden, sollte in der diesem Beitrag zugrunde liegenden Studie untersucht werden.

Die in diesem Beitrag beschriebene Studie, in der die Wahrnehmung der Lernenden in den Blick genommen wurde, ist hinsichtlich der Studien von Sprenger und Voigts besonders interessant, da die Schüler*innengruppe, welche in die Gerichtsverhandlung zu *The Great Gatsby* involviert war, auch Teil der Stichprobe der hier vorliegenden Studie ist. Zudem wurde die Lehrkraft genau dieser Schüler*innengruppe von Voigts zu handlungsorientierten Verfahren im Englischunterricht befragt, sodass die handlungsorientierte Methode der Gerichtsverhandlung insgesamt aus drei verschiedenen Perspektiven beleuchtet wurde.

3 Grundannahmen, Prinzipien und Ziele eines handlungsorientierten (fremdsprachlichen) Literaturunterrichts

Nachdem die eigene Fragestellung im wissenschaftlichen Diskurs verortet wurde, ist es in einem nächsten Schritt bedeutsam, wichtige Grundprinzipien und Ziele zu skizzieren, welche einen handlungsorientierten fremdsprachlichen Literaturunterricht charakterisieren¹. Diese klare Rahmung ist unabdingbar, um später konkrete Wahrnehmungen der Lernenden in Bezug auf die beschriebenen Grundprinzipien und Ziele erfassen zu können.

Eine wichtige Grundannahme des handlungsorientierten Literaturunterrichts ist, dass das eigene Tun der Lernenden intensivere Lernprozesse ermöglicht als das Unterrichtsgespräch oder die Instruktion durch die Lehrkraft (vgl. Spinner 2002: 252; Surkamp 2007: 95). Erhalten die Schüler*innen beispielsweise die Aufgabe, ein Rollenspiel zu inszenieren, kommt es darauf an, die Perspektive einer bestimmten

¹ In diesem Artikel werden lediglich jene Grundprinzipien und Ziele erwähnt, die für die ausschlaggebendsten Ergebnisse (vgl. Abschnitt 6) relevant sind. Ein umfassenderes Bild bietet die Einleitung zum vorliegenden Band.

Figur zu übernehmen. Die Lernenden müssen sich intensiv mit der Figur beschäftigen und sich in diese hineinversetzen, um aus deren Innenperspektive (fremdsprachlich) handeln zu können (vgl. ebd.).

Kennzeichnend für einen handlungsorientierten Literaturunterricht ist der ganzheitliche Umgang mit Literatur. Durch handlungsorientierte Methoden nehmen die Lernenden durch die Einbeziehung ihrer Emotionen bei der Aufgabenbearbeitung eigene Erfahrungen, Wertvorstellungen, Empfindungen und Fantasien bewusst wahr und lassen diese in ihre Texterschließungsprozesse einfließen (vgl. Surkamp 2007: 99f.).

Auch der Bezug der zu erstellenden Produkte der Lernenden zum Originaltext stellt ein wesentliches Grundprinzip handlungsorientierten Arbeitens dar (vgl. Surkamp 2007: 99f.; Winzer 2001: 11). Für die Rückkopplung der erarbeiteten Ergebnisse an den Ausgangstext sind neben kreativen Verfahren auch analytische Herangehensweisen relevant, da das Textverstehen zu einem großen Anteil von dem literarischen Werk selbst gesteuert wird. Außerdem sind für viele handlungsorientierte Verfahren solide Textkenntnisse, die vorwiegend durch analytische Methoden erworben werden, Voraussetzung. Nünning und Surkamp (2013) betonen, dass es nicht um ein „Entweder-Oder“ (155) zwischen rationaler Textanalyse und handlungsorientiertem Literaturunterricht gehen kann, sondern vielmehr um einen „methodische[n] Pluralismus“ (ebd.: 156).

Eine zentrale Zielsetzung des handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts besteht laut Haas (2013: 45) in der Entwicklung von Lesebereitschaft und Lesefähigkeit auf Seiten der Lernenden. Dazu dürfe sich nicht ausschließlich auf analytische Verfahren und die Metaebene der Reflexion berufen werden. Vielmehr solle das ästhetische Vergnügen in Spannungssituationen, in Momenten der Komik, an einer Figur, an sprachlichen Bildern und formalen Besonderheiten wie Sprachspielen und Reimen ebenso Teil des Unterrichts sein. Eng mit diesem Ziel verbunden ist das Wecken von Begeisterung für Literatur, welche durch den Bezug der Thematik zu den Interessen und der Lebenswelt der Lernenden hervorgerufen werden kann (vgl. Nünning & Surkamp 2013: 151).

Weiterhin zielt der handlungsorientierte Ansatz in der Fremdsprache auf das interkulturelle Lernen ab (vgl. Bredella 2017: 150f.). Ein wesentliches Ziel ist diesbezüglich, die Lernenden „zu Perspektivenwechsel, Empathie und Toleranz auszubilden“ (Surdamp 2007: 101). Durch verschiedene kreative Verfahren im Literaturunterricht sollen sie sich mit fremden Erfahrungsperspektiven auseinandersetzen und diese nachvollziehen (vgl. ebd.). Wie diese Grundannahmen, Prinzipien und Zielsetzungen von den Lernenden in der Praxis wahrgenommen werden und ob ein handlungsorientierter Ansatz diese Potenziale aus Sicht der Lernenden erfüllen kann, ist ein zentraler Teil der Fragebogenstudie dieser Arbeit.

4 Forschungsdesign

Dieser vierte Abschnitt befasst sich mit dem Forschungsdesign der diesem Beitrag zugrundeliegenden Studie. In Abschnitt 4.1 wird die Wahl der schriftlichen Befragung, genauer des Fragebogens, als Erhebungsmethode begründet. Weiterhin wird betrachtet, wie der Fragebogen konstruiert und die Stichprobe ausgewählt wurde (4.2). Im letzten Abschnitt (4.3) werden die Methoden der Datenauswertung erläutert.

4.1 Die schriftliche Befragung als Erhebungsmethode

Zur Erhebung der Daten wurde die Methode der schriftlichen Befragung verwendet. Mit Hilfe des Fragebogens als Forschungsinstrument wurden Schüler*innen nach ihrer Wahrnehmung bezüglich eines handlungsorientierten Literaturunterrichts im Fach Englisch retrospektiv befragt. Grund für die Wahl der schriftlichen Befragung anhand eines Fragebogens war, dass dieser besonders für die Befragung großer, homogener Gruppen geeignet ist (vgl. Raab-Steiner & Benesch 2010: 44). Aus dem im zweiten Abschnitt dargestellten Forschungsstand wird ersichtlich, dass in der Vergangenheit zwar einzelne Lernende ihre Wahrnehmung bezüglich handlungsorientierter Verfahren geäußert hatten, aber noch keine Ergebnisse in Bezug auf größere Lerner*innengruppen vorliegen, die deren Wahrnehmungen handlungsorientierter Verfahren im englischen Literaturunterricht fokussieren. Ziel der Befragung dieser Studie war daher, eine möglichst große Anzahl an Schüler*innen zu berücksichtigen. Für die schriftliche Befragung spricht weiterhin, dass den Befragten, im Vergleich zum Interview, mehr Zeit eingeräumt wird und sie so die Fragen besser durchdenken können. Außerdem haben Merkmale und Verhalten von Interviewenden während der Befragung keinen Einfluss auf das Antwortverhalten der Interviewten (vgl. Diekmann 2012: 514).

4.2 Konstruktion des Fragebogens

Der Fragebogen zur Erhebung der Wahrnehmungen von Lernenden im handlungsorientierten Literaturunterricht im Fach Englisch war in der vorliegenden Studie in sechs thematische Blöcke strukturiert. Der erste Block (1.) begann mit einer Begrüßung und Instruktion, bevor erste, vorwiegend offene Fragen zum Thema handlungsorientierter Literaturunterricht im Fach Englisch gestellt wurden (z.B. „1.2 Mit welchen handlungsorientierten Methoden habt ihr im Englischunterricht schon gearbeitet?“). Im zweiten Block (2.) wurde durch ein geschlossenes Antwortformat die Wahrnehmungen der Lernenden bezüglich konkreter Ziele und Grundprinzipien eines handlungsorientierten englischen Literaturunterrichts erfragt (z.B. „2.1 Die meisten Texte, die wir im Literaturunterricht lesen, wecken meine Neugier und knüpfen an meine eigene Lebenswelt an.“). Der dritte Block (3.) bestand ebenfalls aus geschlossenen Fragen und bezog sich auf die Wahrnehmung der Methodik im

handlungsorientierten englischen Literaturunterricht, die von der Lehrperson ausgeht (z.B. „3.5 Unsere handlungsorientiert erarbeiteten Endprodukte werden im Unterricht erneut aufgegriffen und auf den Ausgangstext bzw. Teile des Textes zurück bezogen.“). Auch Block vier (4.) enthielt hauptsächlich geschlossene Fragen und zielte auf den persönlichen Ertrag und Nutzen handlungsorientierter Verfahren ab, wozu auch die Entwicklung von Fähigkeiten und Kompetenzen zählt (z.B. „4.4 Durch handlungsorientierte Methoden werde ich mir meiner eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen im Literaturunterricht bewusster.“). Der fünfte Block (5.-8.) gab den Schüler*innen durch offene Fragen die Möglichkeit, allgemeine Eindrücke bezüglich eines handlungsorientierten Unterrichts zu äußern (z.B. „6. Was sind für dich Vorteile von handlungsorientierten Verfahren?“). Im sechsten und letzten Block (9.-13.) wurden Fragen zur Person und bezüglich der Einstellung zum Englischunterricht sowie zum individuellen Notenbereich gestellt (z.B. „12. Englisch gehört zu meinen Lieblingsfächern.“).

Bei der Konstruktion des Fragebogens wurden vorwiegend geschlossene Fragen in Form von Zustimmungsaussagen verwendet, da auf diese Weise in der Literatur² formulierte Annahmen, Grundprinzipien und Ziele handlungsorientierter Methoden explizit erfragt werden sowie genaue Vergleiche mit dem dargelegten Forschungsstand gezogen werden konnten. Dies ist von Bedeutung, da das Ziel der Erhebung darin lag, zu untersuchen, inwiefern die Annahmen, Grundprinzipien, konkreten Ziele und die im Forschungsstand dargestellten Ergebnisse deckungsgleich mit den Wahrnehmungen der Lernenden sind bzw. inwiefern sie divergieren.

Für die Blöcke zwei, drei und vier des Fragebogens wurde ein mehrkategorielles Antwortformat in Form von Likert-Skalen für die geschlossenen Fragen gewählt. Hierbei stellen die Antwortkategorien für die befragte Person eine Rangordnung dar. Außerdem sind sie item-unspezifisch, sodass die Benennung der Kategorien – in diesem Fall ‚stimmt gar nicht‘, ‚stimmt eher nicht‘, ‚stimmt eher‘ und ‚stimmt genau‘ – für alle Items gilt. Um den Teilnehmer*innen zusätzliche Möglichkeiten zur Partizipation zu bieten, wurden außerdem acht offene Fragen formuliert, die eine Relevanzsetzung der Befragten ermöglichen (vgl. Bonnet 2017: 84). Durch das offene Format hatten die Schüler*innen die Möglichkeit, ihre persönlichen Wahrnehmungen und Einstellungen hinsichtlich handlungsorientierter Verfahren explizit darzulegen.

4.3 Auswahl der Stichprobe und Vorgehen bei der Datenerhebung

Bei der Auswahl der Stichprobe war wichtig, dass die Zielgruppe in der Vergangenheit bereits Erfahrungen mit handlungsorientierten Methoden im englischen Literaturunterricht gesammelt hatte, um konstruktive Ergebnisse erhalten zu können.

² Hier wird sich auf die in Abschnitt 3 verwendeten Quellen, die zur Darstellung der Grundannahmen, Prinzipien und Ziele eines handlungsorientierten (fremdsprachlichen) Literaturunterrichts herangezogen wurden, bezogen.

Dazu bot sich die Klassenstufe der gymnasialen Oberstufe an, da vermutet wurde, dass diese Schüler*innen durch ihre längere Schulkarriere mehr Erfahrungen mit handlungsorientierten Verfahren haben als Schüler*innen der Unter- und Mittelstufe. Außerdem wurde davon ausgegangen, dass ältere Schüler*innen ihre Eindrücke, Erfahrungen und Wahrnehmungen genauer verschriftlichen und ihre Lernprozesse durch handlungsorientierte Verfahren besser einschätzen können.

Bei der Auswahl der Stichprobe war vor allem jene Lerner*innengruppe einer zwölften Klasse einer Göttinger integrierten Gesamtschule von Interesse, deren Textrezeptionsprozesse von Sprenger analysiert und deren Lehrkraft von Voigts zu handlungsorientiertem Literaturunterricht befragt worden war. Durch zusätzliche Erkenntnisse bezüglich der Wahrnehmung der Lernenden sollten in der vorliegenden Studie umfassende Einblicke in die Wirkungen handlungsorientierter Methoden innerhalb dieser Lerngruppe gewonnen werden. Sieben ehemalige Kursteilnehmer*innen dieser Lerngruppe nahmen an der Befragung teil und waren durch diese „willkürliche“ bzw. „bewusste Auswahl“ (Raab-Steiner & Bensch 2010: 18f.) Teil der Stichprobe. Neben dieser Lerngruppe wurden zwei elfte Klassen aus einem Göttinger Gymnasium und eine elfte Klasse aus einer Göttinger Gesamtschule befragt, von denen zwei das Fach Englisch im erhöhten Anforderungsbereich (EA) und eine Lerngruppe im grundlegenden Anforderungsbereich (GA) belegten. Die befragten Lernenden waren Teil eines G8-Jahrgangs und befanden sich zum Zeitpunkt der Erhebung in der Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe. Aus einem Kasseler Gymnasium nahmen drei Klassen aus der Einführungsphase (E-Phase)³ an der Untersuchung teil. Somit entstand eine Stichprobe aus insgesamt 112 Schüler*innen. Da bei dieser Stichprobenauswahl mehrere zufällig ausgewählte „Klumpen“, in diesem Fall Englischkurse, vollständig untersucht wurden, kann von einer Ad-hoc-Stichprobe gesprochen werden (vgl. ebd.).

5 Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden zunächst die verwendeten Methoden der quantitativen und qualitativen Datenauswertung erläutert, bevor die Ergebnisse des Schüler*innenfragebogens dargestellt werden. Hierbei werden lediglich jene Ergebnisse aufgeführt, die sich explizit auf die Forschungsfrage beziehen und in diesem Kontext die aussagekräftigsten Erkenntnisse liefern.

³ Die gymnasiale Oberstufe in Hessen gliedert sich in eine einjährige Einführungsphase (E-Phase) und eine zweijährige Qualifikationsphase (Q-Phase). Erst ab dem zweiten Jahr der Oberstufe (Q1) können die Schüler*innen Leistungs- und Grundkurse wählen. Aus diesem Grund sind die befragten Kasseler Schüler*innen noch auf kein Anforderungsniveau festgelegt (vgl. Hessisches Kultusministerium 2020).

5.1 Methoden der Datenauswertung

Für die Auswertung der geschlossenen Fragen wurde das computergestützte Datenaufbereitungssystem SPSS („Statistical Product and Service Solutions“, Raab-Steiner & Benesch 2010: 64) herangezogen. Die aus der Befragung resultierenden Daten wurden kodiert, indem die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten Zahlen zugeordnet wurden. Dies war Grundlage für die Erstellung eines Datenfiles in SPSS. In diesem Zuge wurden auch verschiedene Codes für die Lerngruppen erstellt. Dies hatte den Vorteil, dass mögliche Unterschiede im Antwortverhalten in einen Zusammenhang mit den unterschiedlichen Erfahrungen der Jugendlichen hinsichtlich handlungsorientierter Methoden im Unterricht gesetzt werden konnten.

Als Auswertungsmethode der offenen Fragen wurde sich auf die qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2008) berufen. Mayring unterscheidet zwischen den drei Grundformen Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung, wobei sich erstere für das Forschungsinteresse der Studie am besten eignete. Ziel der Zusammenfassung ist es, das Datenmaterial so zu reduzieren, dass die fundamentalen Inhalte erhalten bleiben. Durch Abstraktion des Materials soll ein überschaubares Bild der Daten geschaffen werden, welches das Grundmaterial weiterhin widerspiegelt (vgl. Mayring 2008: 58). Diese Technik wurde als sinnvoll für die Auswertung des Datenmaterials der Studie betrachtet, da die zahlreichen verschiedenen Antworten der Lernenden zunächst gebündelt werden mussten, um ein übersichtliches Abbild des Grundmaterials zu erhalten. Das so gebündelte Material konnte dann zur weiteren Bearbeitung genutzt werden.

Für eine Bündelung der Inhalte wurden zu jeder Frage Kategorien gebildet. Die Definition der Kategorien erfolgte induktiv, indem diese verallgemeinernd direkt aus dem Material abgeleitet wurden, ohne sich auf Theorienkonzepte aus Voruntersuchungen zu berufen (vgl. ebd.: 75). Zwar wurden bei der Konstruktion des Fragebogens die für die Auswertung relevanten theoretischen Grundannahmen, Prinzipien und Ziele mitbedacht, allerdings wurden diese nicht deduktiv zur Kategorienbildung herangezogen.

Sowohl für die Antworten der geschlossenen als auch für die der offenen Fragen wurden Häufigkeiten berechnet. Besonders aussagekräftige Ergebnisse werden im folgenden Abschnitt in Form von Häufigkeitsdiagrammen dargestellt.

5.2 Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden die relevantesten Ergebnisse des Schüler*innenfragebogens in Form von Häufigkeitsskalen dargestellt. Dabei wird sich lediglich auf jene Fragen beschränkt, welche eindeutige Ergebnisse hinsichtlich der Beantwortung der Forschungsfragen (siehe Abschnitt 2) liefern und die Wahrnehmungen der Lernenden bezüglich der Grundannahmen, Prinzipien und Ziele von handlungsorientiertem Literaturunterricht klar abbilden. Ausgespart werden Ergebnisse, welche keine

ausschlaggebenden Antworten auf die genannten Aspekte liefern und die, insbesondere im Zusammenhang mit den offenen Fragen, zu Redundanzen führen. Besonders relevante Äußerungen, die im Rahmen der offenen Fragen erhoben wurden, werden durch wörtliche Zitate im Text hervorgehoben. Die folgende Abbildung zeigt die Ergebnisse zur Frage „1.2 Mit welchen handlungsorientierten Methoden habt ihr im Englischunterricht schon gearbeitet?“ (Abb. 1).

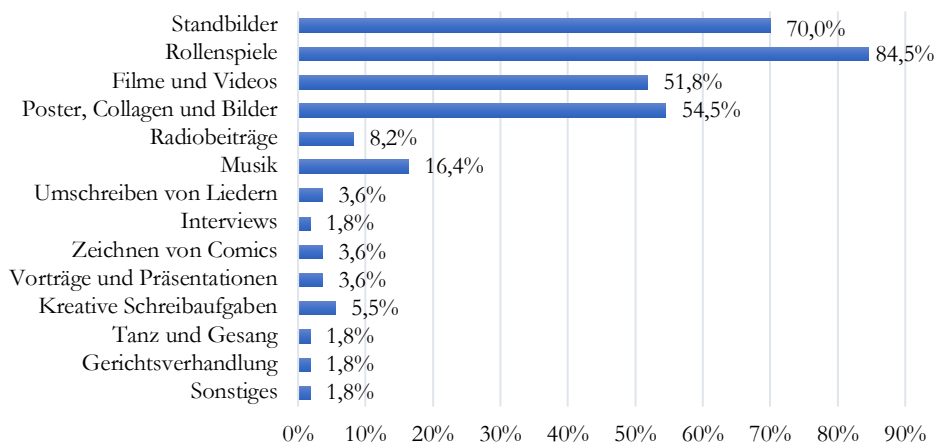


Abb. 1: Häufigkeiten zur Frage „1.2 Mit welchen handlungsorientierten Methoden habt ihr im Englischunterricht schon gearbeitet?“

Aus der Ergebnisdarstellung wird ersichtlich, dass mit 84,5% (93 Schüler*innen) aller Lernenden am häufigsten die Methode des ‚Rollenspiels‘ angeführt wurde. Auch das ‚Standbild‘ wurde mit 70% (77 Schüler*innen) häufig genannt. ‚Poster, Collagen und Bilder‘ wurden von 54% (60 Schüler*innen) und ‚Filme und Videos‘ von 51,8% (57 Schüler*innen) der Lernenden erstellt.

Die Ergebnisse zur Frage „1.3 Was hast du durch diese Methoden gelernt?“ werden durch die folgende Darstellung (Abb. 2) verdeutlicht.

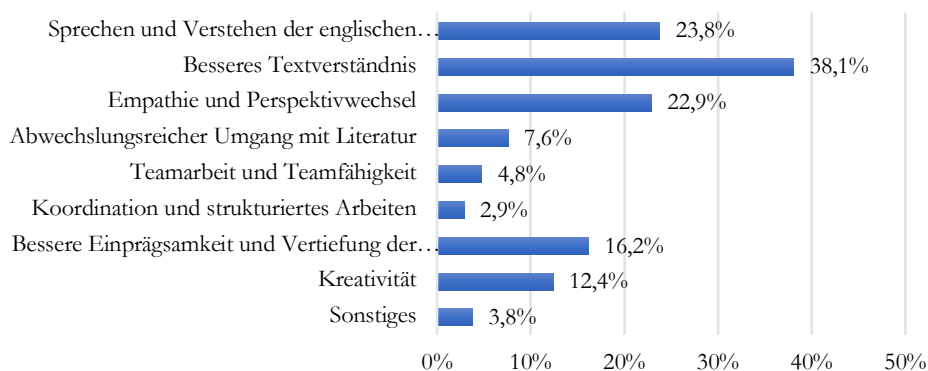


Abb. 2: Häufigkeiten zur Frage „1.3 Was hast du durch diese Methoden gelernt?“

Im Hinblick auf den Lerngehalt der Methoden bezogen sich, wie oben ersichtlich, 38,1% (40 Schüler*innen) auf ein ‚Besseres Textverständnis‘. Dabei wurde teilweise der genaue Wortlaut ‚besseres Textverständnis‘ genannt oder die Kategorie wurde umschrieben. So lautete eine Antwort: ‚Zusammenhänge (z.B. Figurenkonstellationen) wurden deutlicher‘.

Lernerfolge in Bezug auf das ‚Sprechen und Verstehen der englischen Sprache‘ nahmen 23,8% der Lernenden (25 Schüler*innen) wahr. Dazu gehören laut der Befragten eine ‚bessere Aussprache‘ sowie ‚die Sprache richtig einzusetzen‘. Ein*e Schüler*in habe darüber hinaus gelernt, ‚die englische Sprache spontan anzuwenden und auf unerwartete Dinge [zu] reagieren, freies Sprechen‘ und ein*e weitere*r ‚Englisch besser zu verstehen (Filme, Radio), sich trauen mehr Englisch zu sprechen und flüssiger [zu] werden‘.

22,9% der Lernenden (24 Schüler*innen) verwiesen bei der Frage nach dem Gelernten auf ‚Empathie und Perspektivwechsel‘. In diesem Zusammenhang habe ein*e Schüler*in gelernt, ‚dass man durch Rollenspiele versucht so zu denken wie die Figur und [man] macht sich dadurch vielleicht intensiver Gedanken und analysiert sie somit genauer‘. Ein*e weitere*r bezog sich auf ‚[...] acting mit Ausdruck und verschiedene Körpersprachen; man kann sich damit besser in die Rollen versetzen, wenn man sie nachspielt‘.

16,2% (17 Schüler*innen) nahmen eine ‚bessere Einprägsamkeit und Vertiefung der Inhalte‘ durch handlungsorientierte Verfahren wahr. Eine der befragten Personen gab Folgendes an: ‚Durch diese Methoden fällt es einem einfacher, sich in die Situation oder die Geschichte genau hineinzuversetzen und somit nachvollziehen zu können, warum es so verläuft. Außerdem bleibt einem diese Situation so besser im Gedächtnis.‘ Eine andere Person fand, ‚[...] man beschäftigt sich viel ‚tiefer‘ mit der Lektüre‘.

Die Kategorie ‚Kreativität‘ wurde von 12,4% der Lernenden (13 Schüler*innen) geäußert. Neben dem expliziten Wortlaut ‚Kreativität‘ wurden auch Ausführungen wie ‚eigene Ideen kreativ umsetzen und vor allem in Gruppen arbeiten‘ und ‚kreative Geschichten ausdenken‘ formuliert.

Der zweite Block des Fragebogens begann mit der Zustimmungsaussage ‚2.1 Die meisten Texte, die wir im Literaturunterricht lesen, wecken meine Neugier und knüpfen an meine eigene Lebenswelt an.‘ Darauf antworteten 50,4% der Befragten (60 Schüler*innen) mit ‚stimmt eher nicht‘. 43,7% (52 Schüler*innen) wählten die Option ‚stimmt eher‘ und 5,9% (7 Schüler*innen) bekannten sich zu ‚stimmt gar nicht‘. Keine*r der Lernenden stimmte der Aussage einschränkungslos zu und wählte ‚stimmt genau‘.

Die Ergebnisse zu Aussage „2.4 Durch handlungsorientierte Methoden wie Rollenspiele, Standbilder oder das Fortschreiben einer Geschichte kann ich die Perspektive einer Figur aus dem Text leichter übernehmen und mich intensiver mit dieser beschäftigen“ werden in der folgenden Darstellung (Abb. 3) verdeutlicht. 44,5% (53 Schüler*innen) antworteten mit ‚stimmt eher‘ und 43,7% (52 Schüler*innen) mit ‚stimmt genau‘. ‚Stimmt eher nicht‘ gaben 9,2% (11 Schüler*innen) an und ‚stimmt gar nicht‘ 2,5% (3 Schüler*innen).

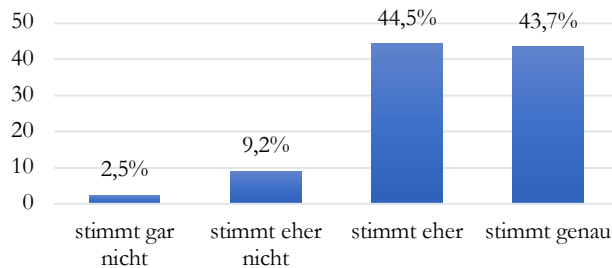


Abb. 3: Häufigkeiten zur Aussage „2.4 Durch handlungsorientierte Methoden wie Rollenspiele, Standbilder oder das Fortschreiben einer Geschichte kann ich die Perspektive einer Figur aus dem Text leichter übernehmen und mich intensiver mit dieser beschäftigen.“

Der Aussage „3.5 Unsere handlungsorientiert erarbeiteten Endprodukte werden im Unterricht erneut aufgegriffen und auf den Ausgangstext bzw. Teile des Textes zurück bezogen“, stimmten 56,4% der Befragten (66 Schüler*innen) ‚eher‘ zu, wobei 20,5% (24 Schüler*innen) ‚eher nicht‘ der Meinung sind. 18,8% (22 Schüler*innen) finden, die Aussage ‚stimmt genau‘, wohingegen 4,3% (5 Schüler*innen) die Auffassung ‚gar nicht‘ teilen.

Die Aussage „3.8 Die unterschiedlichen Arbeitsphasen wie die Vorbereitungsphase, das handlungsorientierte Arbeiten (z.B. Erarbeitung eines Standbildes oder Rollenspiels) und die Reflexionsphase sind klar voneinander getrennt“, zielt darauf ab, die Wahrnehmung der Lernenden hinsichtlich möglicher Rahmungsinterferenzen und unklarer Phasentrennungen im Unterricht zu untersuchen. Diese Problematik wurde von Schädlich und Surkamp (2015) mit Blick auf die von ihnen analysierten Videographien festgestellt. Auf diese Aussage antworteten 52,1% (61 Schüler*innen) mit ‚stimmt eher‘. 22,2% (26 Schüler*innen) nehmen eine klare Trennung der Arbeitsphasen ‚eher nicht‘ wahr. Während 19,7% (23 Schüler*innen) der Aussage ‚genau‘ zustimmen, trifft sie für 6,0% (7 Schüler*innen) ‚gar nicht‘ zu.

Das folgende Diagramm (Abb. 4) verdeutlicht die Ergebnisse zur Frage „6. Was sind für dich Vorteile von handlungsorientierten Verfahren?“

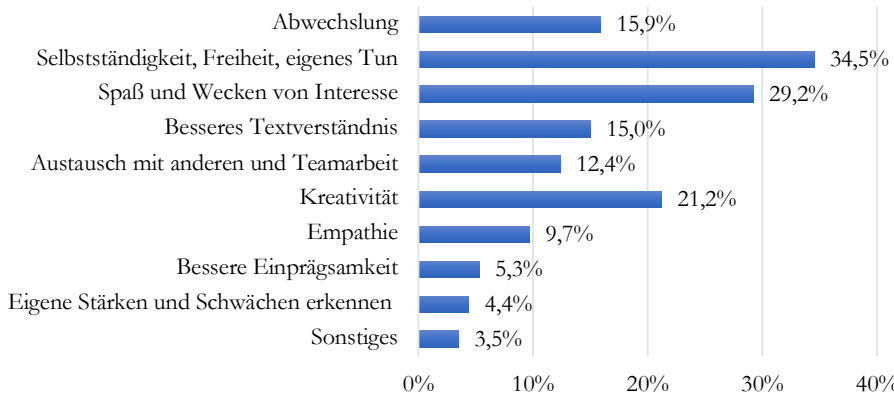


Abb. 4: Häufigkeiten zur Frage „6. Was sind für dich Vorteile von handlungsorientierten Verfahren?“

Wie die Darstellung zeigt, wurden auf diese Frage mit 34,5% (39 Schüler*innen) am häufigsten Antworten gegeben, die der Kategorie ‚Selbstständigkeit, Freiheit, eigenes Tun‘ zugeordnet werden. „Man lernt selbstständig zu sein“, so eine*r der Lernenden. Andere Schüler*innen geben an, „eigenständig Ideen zu entwickeln [und] mehr Freiraum für eigene Interpretationen“ zu bekommen, sei vorteilhaft. „Dass man seine Ansichten besser einbauen kann“, wurde ebenso positiv hervorgehoben, wie „dass die Kernaussage nicht komplett verallgemeinert, sondern auf mich bezogen wird. Es hat mehr mit individuellem Lernen zu tun.“ Dazu bemerkt eine befragte Person: „Man tut selbst etwas anstatt nur etwas von Lehrern aufnehmen zu müssen.“

Auch auf die Kategorie ‚Spaß und Wecken von Interesse‘ wurde sich häufig berufen. Hierzu bekannten sich 29,2% der Lernenden (33 Schüler*innen). Handlungsorientierte Methoden würden zu „mehr Spaß im Unterricht“ und „mehr Spaß am Lernen“ führen. „Man lernt während man Spaß hat“ findet eine*r der Befragten, „es wird mehr Interesse geweckt“, meint eine andere Person. Dadurch, dass alle Schüler*innen dazu aufgefordert werden, ihre Ideen einzubringen, werde „die Unterrichtsgestaltung [...] interessanter“, so eine weitere Aussage.

‚Kreativität‘ wurde von 21,2% (24 Schüler*innen) als Vorteil von handlungsorientierten Verfahren angegeben. Eine*r der Lernenden hob die „kreative Förderung und Forderung“ handlungsorientierter Methoden hervor. Ein*e andere*r betonte: „Man kann sich kreativ ‚austoben‘.“

15,9% (18 Schüler*innen) beriefen sich auf die ‚Abwechslung‘, die für sie einen positiven Aspekt eines handlungsorientierten Literaturunterrichts darstellt. „Handlungsorientierte Verfahren sind abwechslungsreicher und weniger langweilig“, lautete eine Äußerung. Ein*e weitere*r Lernende*r bemerkte: „Es ist mehr Abwechslung im Unterricht, was das Lernklima für die anderen Arbeitseinheiten fördert.“

Die Ergebnisse zur Frage „7. Was sind für dich Nachteile von handlungsorientierten Verfahren?“ verdeutlicht das folgende Diagramm (Abb. 5).

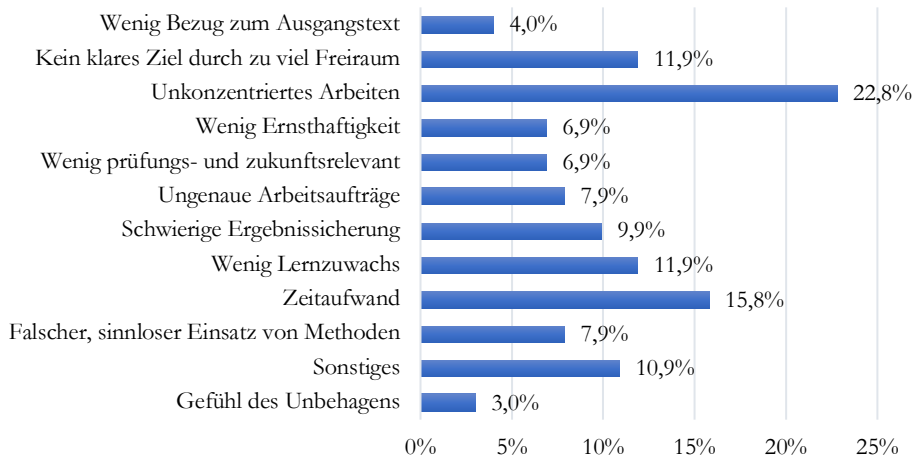


Abb. 5: Häufigkeiten zur Frage „7. Was sind für dich Nachteile von handlungsorientierten Verfahren?“

Hier konnten 22,8% der Antworten (23 Schüler*innen) in die Kategorie ‚Unkonzentriertes Arbeiten‘ gebündelt werden. Bei handlungsorientierten Verfahren herrsche ein „unruhiges Arbeitsklima“ und man sei „manchmal unkonzentriert“. Ein*e Schüler*in sagte aus, dass wenige die Arbeitsphasen wirklich nutzen würden, sondern sie „missbrauchen die Zeit um sich mit anderen Dingen zu beschäftigen“. Dass man „nicht so zielstrebig“ arbeite, wurde weiterhin als nachteilig angesehen. Durch das selbstständige Arbeiten im handlungsorientierten Unterricht könne „man die Arbeit leicht aus den Augen verlieren und man macht im Endeffekt nichts“. Eine*r der Befragten kritisierte, man sei „angewiesen auf Mitschüler, die zum Teil dann nicht mitarbeiten etc.“.

Als weiterer Nachteil wurde von 15,8% (16 Schüler*innen) der ‚Zeitaufwand‘ handlungsorientierter Verfahren angesehen. Diese „dauert[en] lange“, seien „sehr aufwändig“ und „verschwendet[en] zu viel Zeit“. „Vor allem in der Oberstufe ist es nicht von Vorteil, sich an kreativen Dingen aufzuhalten“, meinte eine*r der befragten Schüler*innen. „Oft hängt man hinterher“, war ein weiterer Einwand.

11,9% (12 Schüler*innen) kritisierten, dass es ‚Kein klares Ziel durch zu viel Freiraum‘ gebe. In diesem Zuge erklärte ein*e Schüler*in: „Man kommt gelegentlich vom Thema ab, beziehungsweise verinnerlicht die individuelle Darstellung eines Mitschülers und vergisst dabei den eigentlichen Inhalt.“ „Manchmal wird den Schülern zu viel Freiraum gelassen und der Sinn der Literatur geht dadurch verloren“, findet ein*e weitere*r. Andere Lernende betonten, handlungsorientierte Verfahren seien „teilweise zu frei“, „nicht besonders zielführend“ und hätten „kein klares Ziel“.

Im Hinblick auf Frage „8. Hast du noch weitere Anmerkungen?“ äußerten sich nur einzelne Lernende. Ein Großteil der Lernenden, welche die Frage beantworteten, stellten ihre Befürwortung bezüglich handlungsorientierter Verfahren im Unterricht dar. Hierzu zählen die Äußerungen:

- „Kreative Aufgaben wie Filme, Poster oder andere bereichern den Unterricht deutlich und tragen zur Verbesserung meiner Sprachkenntnisse bei.“
- „Allgemein finde ich handlungsorientierten Literaturunterricht spannend, weil es abwechslungsreich ist.“
- „Alles was Abwechslung in den Unterricht bringt, ist in erster Linie sehr willkommen.“
- „Meiner Meinung nach wird zu wenig handlungsorientierter Unterricht gemacht.“
- „Es wird zu wenig kreativ gearbeitet.“
- „Handlungsorientiertes Verfahren [sic] sollte in jedem Fach immer vorhanden sein, da es alles in allem eine hilfreiche Methode zum Lernen ist!“
- „Meiner Meinung nach haben jene Methoden in unserem eigenen Unterricht vieles interessanter gemacht und somit zugleich spaßiger.“

Weiterhin wurde von drei Lernenden die Relevanz textanalytischer neben handlungsorientierten Verfahren betont:

- „Man sollte dabei aber auch nicht die textanalytische Arbeit außer Acht lassen, weil diese mindestens genauso hilfreich sein kann. Moderat ist eine gemäße [sic] Abwechslung der Unterrichtsverfahren.“
- „Ich denke, dass ein handlungsorientiertes Verfahren praktisch für die Mittelstufe ist. Man sollte in der Schule aber auch lernen, Texte schnell und strukturiert analysieren zu können, damit man im Studium keine Schwierigkeiten hat.“
- „Handlungsorientierte Verfahren sind in manchen Situationen angemessen. Es lockert den Unterricht auf, nimmt aber auch viel Zeit in Anspruch. Daher sollte es nicht zu oft angewandt werden.“

Drei weitere Lernende bezogen sich auf existierende Einschränkungen durch festgelegte Richtlinien:

- „Texte sind in der Oberstufe vorgegeben, in der Mittelstufe Mitspracherecht.“
- „In der Oberstufe gibt es sowas wie kreativen Unterricht in Sprachfächern nicht, keine Beteiligung an der Textauswahl durch Landesabitur.“
- „In der Mittelstufe [wurden handlungsorientierte Verfahren] 2-3 Mal [eingesetzt], in der Oberstufe nie, halte handlungsorientierte Verfahren für unnötig, z.B. Aufgabenstellungen wie: Schreibe einen Tagebucheintrag etc.“

Zwei Mal wurde angesprochen, dass die Wirkungsweise und Ausgestaltung handlungsorientierter Verfahren stark von der Lehrperson abhängig sei:

- „Ob man an der Textauswahl beteiligt ist, man intensiver lernt und die Neugier geweckt wird, kommt sehr auf die Lehrkraft an.“
- „Es kommt auf die Lehrer drauf an. Unsere alten Lehrer haben nur an ihrem Handy gespielt und sich nicht um uns gekümmert, deswegen fand ich Bucharbeit doof. Bei einem guten Lehrer kann es auch richtig Spaß machen, wenn man es so durchzieht wie die Definition es sagt.“

6 Diskussion der Ergebnisse

Im Folgenden werden die aus der schriftlichen Befragung gewonnenen Ergebnisse in Bezug auf den empirischen Forschungsstand und die Theorie eines handlungsorientierten fremdsprachlichen Literaturunterrichts analysiert und interpretiert. Hierbei sollen in erster Linie die wichtigsten Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen Forschungsstand, Theorie und den Wahrnehmungen der Lernenden betrachtet werden.

Um zunächst einen Eindruck über die im Unterricht vermehrt eingesetzten handlungsorientierten Verfahren zu erhalten, liefert die Frage „1.2 Mit welchen handlungsorientierten Methoden habt ihr im Englischunterricht schon gearbeitet?“ einen Überblick. Beinahe alle Lernenden (84,5%) gaben an, bereits mit Rollenspielen gearbeitet zu haben. Auch die Methode des Standbildes kam mit 70,0% bei einer großen Mehrheit der Lernenden zum Einsatz. Dieses Ergebnis ist übereinstimmend mit den subjektiven Theorien der von Voigts interviewten Lehrkräfte (vgl. im vorliegenden Band). Diese nannten sowohl das Rollenspiel als auch das Standbild als einzige handlungsorientierte Methoden, die in ihrem Unterricht zum Einsatz kommen. Über die Hälfte der Lernenden gab darüber hinaus an, mit ‚Postern, Collagen und Bildern‘ (54,5%) gearbeitet sowie ‚Filme und Videos‘ (51,8%) erstellt zu haben. Dadurch, dass diese Methoden mit Abstand am häufigsten genannt wurden und die im Ergebnisteil aufgeführten weiteren Methoden nur vereinzelt auftraten, kann davon ausgegangen werden, dass die erwähnten Methoden generell am meisten im handlungsorientierten englischen Literaturunterricht eingesetzt werden.

Aus den Ergebnissen zur Frage „1.3 Was hast du durch diese Methoden gelernt?“ wurde deutlich, dass über ein Drittel der Befragten (38,1%) nach eigener Einschätzung durch handlungsorientierte Verfahren zu einem ‚besseren Textverständnis‘ kommt. Dies entspricht dem Grundprinzip, dass auch kreative, nicht-analytische Zugangsweisen dem Verstehen und der Interpretation von Texten dienen. Wie auch von Surkamp (2007: 95) angeführt, verwiesen einzelne Schüler*innen auf Figurenkonstellationen und andere textuelle Zusammenhänge, die durch handlungsorientierte Verfahren deutlich wurden. Dieses Ergebnis lässt vermuten, dass die Ganzheitlichkeit und Schüler*innenaktivität, welche einen handlungsorientierten Unterricht ausmachen, zu individuellen Zugangsweisen zu Literatur führen und somit, wie auch von Sprenger (vgl. im vorliegenden Band) festgestellt, unterschiedliche Lernendenpräferenzen ansprechen.

Mit der Kategorie ‚Empathie und Perspektivwechsel‘, die 22,9% äußerten, wird ein grundlegendes Ziel eines handlungsorientierten fremdsprachlichen Literaturunterrichts von den Lernenden angesprochen. Sie beziehen sich auf das ‚interkulturelle Lernen‘, bei dem das ‚Fremdverstehen‘ geschult und die Schüler*innen zu ‚Perspektivenwechsel, Empathie‘ und ‚Toleranz‘ ausgebildet werden sollen. In Bezug darauf nahmen die Lernenden wahr, dass man durch ein Nachspielen der Figuren in einem Rollenspiel versuche, wie diese zu denken, und dass man sich so besser in sie hineinversetzen könne. Auch Freitag-Hild (2010) konstatiert ein besonderes Potenzial

zur Perspektivenübernahme durch handlungsorientierte Verfahren. Wie die befragten Lernenden in der hier präsentierten Fragebogenstudie hebt Freitag-Hild die Methode des Rollenspiels hervor, durch welche eine genauere Personenvorstellung und somit eine Perspektivenübernahme möglich seien.

Die geschlossene Frage „2.1 Die meisten Texte, die wir im Literaturunterricht lesen, wecken meine Neugier und knüpfen an meine eigene Lebenswelt an“ wurde von ungefähr der Hälfte der Schüler*innen (50,4%) mit ‚stimmt eher nicht‘ und von einem weiteren Großteil (43,7%) mit ‚stimmt eher‘, beantwortet. Nur einzelne Lernende (5,9%) stimmten für ‚stimmt gar nicht‘ und keine Person für ‚stimmt genau‘. Damit fallen die meisten Antworten auf die Mittelkategorien, bekräftigen die Aussage aber tendenziell nicht. Das Ziel, durch handlungsorientierte Verfahren eine ‚Begeisterung für Literatur‘ zu wecken, wurde demnach aus Sicht der Lernenden nicht bzw. in einigen Fällen nur mit Einschränkungen realisiert. Die Ergebnisse zu dieser Frage verweisen ebenso erneut auf das ‚sprachliche Handeln‘ in der ‚außer- und nachschulischen Lebenswelt‘ der Schüler*innen, welchem aus der Perspektive der Lernenden ebenfalls nicht bzw. nur eingeschränkt Rechnung getragen wird.

Deutlich stimmten die Lernenden Frage „2.4 Durch handlungsorientierte Methoden wie Rollenspiele, Standbilder oder das Fortschreiben einer Geschichte kann ich die Perspektive einer Figur aus dem Text leichter übernehmen und mich intensiver mit dieser beschäftigen“ zu. 88,2% sprachen sich positiv gegenüber der Zustimmungsaussage aus, indem 44,5% ‚stimmt eher‘ und 43,7% ‚stimmt genau‘ angaben. Das Ziel des Fremdverstehens beim ‚interkulturellen Lernen‘, welches die Fähigkeit zur ‚Perspektivenübernahme‘ als essentiellen Faktor beinhaltet, wird nach Wahrnehmung der Lernenden realisiert. Lediglich 11,7% fanden, dass handlungsorientierte Methoden eine Perspektivenübernahme ‚gar nicht‘ (2,5%) bzw. ‚eher nicht‘ (9,2%) erleichtern. Dieses Ergebnis stimmt mit dem zuvor diskutierten Befund überein, dass eine Vielzahl der befragten Schüler*innen angab, durch handlungsorientierte Verfahren, ‚Empathie und Perspektivwechsel‘ gelernt zu haben (Frage 1.3).

Hinsichtlich der Aussage „3.5 Unsere handlungsorientiert erarbeiteten Endprodukte werden im Unterricht erneut aufgegriffen und auf den Ausgangstext bzw. Teile des Textes zurück bezogen“ lässt sich eine Tendenz zur Bestätigung feststellen, wenn die Kategorien ‚stimmt eher‘ (56,4%) und ‚stimmt genau‘ (18,8%) zusammengelegt werden. Eine Mehrheit von 75,2% äußerte sich demnach positiv gegenüber der Aussage. 20,5% konnte die Aussage ‚eher nicht‘ und 4,3% ‚gar nicht‘ bekräftigen. Laut dieser Verteilung kann das Grundprinzip, dass ein ‚Bezug der Schüler*innenprodukte zum Originaltext‘ stattfinden sollte, bestätigt werden. Die Relevanz des Rückbezugs auf den Ausgangstext wird auch durch Schädlich und Surkamp (2015: 69) betont. Die Autorinnen stellten im Rahmen ihrer Studie fest, dass Schüler*innenprodukte oft nur kurz reflektiert und selten auf den Ausgangstext zurück bezogen würden. Dieses Ergebnis kann durch die erhobenen Schüler*innenaussagen nicht bestätigt werden, da die im Rahmen dieser Studie befragten Lernenden durchaus den Eindruck hatten, dass ihre Produkte erneut aufgegriffen und mit Bezug auf den Ausgangstext betrachtet wurden. Die Schüler*innenwahrnehmungen werfen ein

positives Licht auf das unterrichtliche Verhalten der Lehrkräfte und zeigen außerdem, dass der Rückbezug auf den Ausgangstext für die Lehrenden ein wichtiger Faktor hinsichtlich der Unterrichtsplanung ist.

Die Aussage „3.8 Die unterschiedlichen Arbeitsphasen wie die Vorbereitungsphase, das handlungsorientierte Arbeiten (z.B. Erarbeitung eines Standbildes oder Rollenspiels) und die Reflexionsphase sind klar voneinander getrennt“ zielte auf eine erwünschte eindeutige Trennung von Arbeitsphasen im handlungsorientierten Literaturunterricht ab, da es andernfalls zu Rahmungsinterferenzen kommen kann, die dem Lernprozess nicht zuträglich sind. Dass sich durch die zusammen betrachteten Kategorien ‚stimmt eher‘ (52,1%) und ‚stimmt genau‘ (19,7%) eine Mehrheit von 71,8% positiv äußerten, lässt vermuten, dass ein Großteil der Lernenden eine klare Phasentrennung feststellen konnte.

Auf die Frage „6. Was sind für dich Vorteile von handlungsorientierten Verfahren?“ wurden am häufigsten (34,5%) die Aspekte ‚Selbstständigkeit, Freiheit, eigenes Tun‘ als Vorteile herausgestellt. Zum einen können diese Aspekte möglicherweise als Vorteile angesehen worden sein, weil sie zu mehr Motivation und Spaß führen als Aufgabenformate, die keine bzw. nur wenig Eigenständigkeit der Lernenden erlauben. Zum anderen wird durch diese Kategorie erneut das Grundprinzip aufgegriffen, dass das ‚eigene Tun der Lernenden intensivere Lernprozesse ermöglicht‘ als die Instruktion durch die Lehrkraft. Dies geht auch aus einzelnen Antworten der Lernenden hervor, in denen betont wurde, dass die Schüler*innen selbst etwas täten, anstatt ausschließlich Informationen von der Lehrperson aufnehmen zu müssen. Dies wurde als Vorteil angesehen und verweist explizit auf das genannte Grundprinzip.

29,2% der Lernenden nannten die Aspekte ‚Spaß und Wecken von Interesse‘ als Vorzüge von handlungsorientierten Verfahren. Dadurch, dass diese explizit als Vorteile betitelt wurden, wird deutlich, dass die Lernenden im handlungsorientierten Literaturunterricht Spaß empfunden haben und dass ihr Interesse am Unterricht erhöht wurde. Da laut Nünning und Surkamp (2013: 151) ein Interesse an Text und Thema entscheidend ist, um bei den Lernenden ‚Begeisterung für Literatur zu wecken‘, wird dieses Ziel nach Angabe der Lernenden im handlungsorientierten Literaturunterricht erfüllt. Somit werden die von Kimes-Link (2013) und auch von Voigts (im vorliegenden Band) herausgestellten motivationalen Aspekte im Zusammenhang mit handlungsorientierten Verfahren von den Befragten bestätigt. Im Zuge von Frage 5 wurde der motivationale und praktische Charakter handlungsorientierter Methoden häufig im Unterschied zu textanalytischen Verfahren hervorgehoben, die für viele Lernende trocken und theoretisch seien. Allerdings verdeutlichen die geäußerten Schüler*innenantworten, dass handlungsorientierter Literaturunterricht nicht nur auf Spaß reduziert wird, da man, so eine befragte Person, lerne, während man Spaß habe.

Der Aspekt der ‚Kreativität‘ wurde als dritte Kategorie als eine der häufigsten (21,2%) genannt. Wie bereits im Rahmen von Frage 1.3 diskutiert, hat die Kreativität eine besondere Bedeutung für den ‚ganzheitlichen Umgang mit Literatur‘. Dass die

Kategorie an dieser Stelle erneut auftaucht, zeigt zum einen, dass sie für die Lernenden eine zentrale Rolle im handlungsorientierten Literaturunterricht einnimmt. Zum anderen verdeutlicht die Nennung im Rahmen der Vorteile von handlungsorientierten Verfahren, dass Herangehensweisen, die Kreativität freisetzen, tendenziell bei den Lernenden beliebt sind.

Hinsichtlich Frage „7. Was sind für dich Nachteile von handlungsorientierten Verfahren?“ wurde am häufigsten (22,8%) der Aspekt ‚Unkonzentriertes Arbeiten‘ genannt. Dass ein unruhiges Arbeitsklima herrsche, dass weniger zielstrebig gearbeitet würde und man die eigentliche Arbeit aus den Augen verliere, sind Aspekte, die von den Schüler*innen als nachteilig angeführt wurden. Weder diese Äußerungen noch eine ähnlich lautende Kategorie werden im aktuellen Forschungsstand und in der Theorie als Kritikpunkt angesprochen. Ein Grund dafür könnte sein, dass vielen Lehrpersonen diese kritische Wahrnehmung der Lernenden nicht bewusst ist.

Der hohe ‚Zeitaufwand‘ handlungsorientierten Arbeitens wurde von einigen Schüler*innen (15,8%) als weiterer Nachteil angeführt. Vor allem in der Oberstufe erweise sich dieser als problematisch, da es ungünstig sei, sich in der Vorbereitung auf das Abitur an kreativen Verfahren aufzuhalten. Dieses Ergebnis steht in Kongruenz mit der Feststellung von Haas et al. (1994: 25), die betonen, dass viele Lehrkräfte den Faktor Zeit an handlungsorientierten Verfahren bemängeln. Die Befunde stimmen auch mit Voigts Ergebnissen überein, die einen als kritisch betitelten hohen Zeitaufwand bei zwei von vier Lehrer*innen feststellen konnte (vgl. S. 99 im vorliegenden Band). In Übereinstimmung mit Voigts wurde der erhöhte Zeitaufwand in der vorliegenden Studie nur von einigen Befragten als nachteilig empfunden. Allerdings ist fraglich, inwiefern der in handlungsorientiertes Arbeiten investierte Zeitaufwand als zu hoch angesehen werden kann, wenn solche Arbeitsphasen, wie bereits dargestellt, u.a. maßgeblich zu einem besseren Textverständnis der Lernenden beitragen. Ein ausgeprägtes Textverständnis ist ein wesentliches Ziel des Literaturunterrichts, für dessen Erreichen es sich lohnt, angemessene Zeiträume einzuplanen.

Laut einem geringeren Teil (11,9%) der Schüler*innen gebe es oft ‚kein klares Ziel durch zu viel Freiraum‘ im handlungsorientierten Literaturunterricht. Dies wurde dahingehend begründet, dass die Verfahren durch eine zu freie Gestaltung kein klares Ziel hätten bzw. das Ziel beim Arbeiten aus den Augen verloren werde. Außerdem könne man das eigentliche Ziel der Lektüre nicht von den vielen individuellen Bedeutungszuschreibungen abgrenzen. Dieser Kritikpunkt suggeriert, dass die Beschäftigung mit einer Lektüre in den Augen einiger Lernenden zu einer bestimmten Interpretation führen müsse, die als korrekt angesehen wird. Ziel wäre es aus dieser Sichtweise, dass die individuellen Bedeutungszuschreibungen mit dem ‚eigentlichen Ziel‘ der Lektüre übereinstimmen müssten. Um als Lehrkraft diesem Irrtum entgegen zu wirken, ist es im Rahmen eines handlungsorientierten Literaturunterrichts essentiell zu betonen, dass individuelle Lesarten einer Lektüre durchaus gewollt und ggf. sogar Ziel der Beschäftigung mit einer Lektüre sind.

In Bezug auf Frage „8. Hast du noch weitere Anmerkungen?“ wurden neben den bereits in die Diskussion eingebetteten Gesichtspunkten interessante Aspekte geäußert, die in keinem direkten Zusammenhang mit den zuvor diskutierten Fragen stehen. Einige Anmerkungen weisen z.B. darauf hin, dass es Lernenden wichtig ist, handlungsorientierte mit textanalytischen Verfahren zu verknüpfen. Man solle das textanalytische Arbeiten nicht vernachlässigen, da dies genauso hilfreich wie handlungsorientierte Herangehensweisen sei, bekräftigte eine*r der Lernenden und plädierte für eine „Abwechslung der Unterrichtsverfahren“. Ein*e weitere*r bemerkte, dass handlungsorientierte Verfahren zwar praktisch für die Mittelstufe seien, es aber auch darauf ankäme, „Texte schnell und strukturiert analysieren zu können, damit man im Studium keine Schwierigkeiten“ habe. Diese Lernenden implizierten eigenständig das Grundprinzip, dass ‚neben kreativen Verfahren auch analytische Herangehensweisen‘ von großer Bedeutung sind. Um einen Text zu verstehen, ist zu einem Großteil die textanalytische Arbeit mit dem literarischen Werk selbst ausschlaggebend. Dieses Textverständnis ist häufig Grundlage für das handlungsorientierte Arbeiten. Die von Nünning und Surkamp angesprochene Notwendigkeit eines „methodische Pluralismus“ (2013: 156) wird somit von einigen der Lernenden selbstständig erkannt.

Deutlich wurde durch die Aussagen zu Frage 8 außerdem, dass die Wirkung handlungsorientierter Verfahren stark von der Lehrperson abhängig sei. Ein*e Lernende*r stellte Lehrer*innen, die während des Unterrichts mit ihrem Handy beschäftigt seien und sich nicht auf die Schüler*innen konzentrierten, solchen gegenüber, die handlungsorientierten Unterricht nach der am Anfang des Fragebogens genannten Definition durchführten. Diese Definition betont die kreative Arbeit mit Literatur, indem aus Textpassagen z.B. Standbilder oder Rollenspiele entwickelt werden. Dabei beschäftigen sich die Schüler*innen mit Themen, die für sie bedeutsam sind, und können ihre eigenen Vorstellungen und Erfahrungen in die Textarbeit einbringen. Zu der Erkenntnis, dass die Ausgestaltung eines handlungsorientierten englischen Literaturunterrichts stark von der Lehrperson beeinflusst wird, da diese z.B. als Moderator fungieren muss, kommt auch Voigts, die dieses Ergebnis aus Befragungen der Lehrpersonen selbst schließt (vgl. S. 93f. im vorliegenden Band).

7 Reflexion der eingesetzten Methoden

Die Erhebungsmethode der schriftlichen Befragung wurde ausgewählt, um einerseits durch Zustimmungsaussagen zu erfragen, wie die Lernenden zu konkreten Grundannahmen, Prinzipien und Zielen handlungsorientierter Verfahren im englischen Literaturunterricht stehen und diese wahrnehmen. Andererseits sollte ihnen durch die offenen Fragen die Möglichkeit gegeben werden, ihre eigenen Eindrücke, Wahrnehmungen und Meinungen hinsichtlich solcher Verfahren zu äußern. Diese Methodik hat sich als erfolgreich erwiesen, da durch die Ergebnisse Befunde über

die unterrichtliche Praxis handlungsorientierten Arbeitens aus Sicht von Schüler*innen vorliegen, die so noch nicht erforscht wurden. Außerdem nannten einige Lernende im Rahmen der offenen Fragen Prinzipien und Ziele, auf die sie im Vorfeld nicht hingewiesen wurden. Daraus geht eine deutliche Präsenz dieser Aspekte in der Praxis hervor. Darüber hinaus wurden wesentliche Kritikpunkte, die in der Theorie noch nicht explizit thematisiert wurden, durch die Lernenden offenbart.

Nachteilig an diesem Vorgehen war, dass die Lernenden im Zuge der geschlossenen Fragen keine weiteren Erläuterungen ihrer Antworten abgeben konnten. So wäre z.B. interessant gewesen, aus welchen Gründen im Rahmen von Frage „2.1 Die meisten Texte, die wir im Literaturunterricht lesen, wecken meine Neugier und knüpfen an meine eigene Lebenswelt an“ häufig die mittlere Kategorie angekreuzt wurde. Um dies zu erfahren, hätten weitere offene Fragen gestellt oder Interviews geführt werden können, um die genaue Begründung und die Gedankengänge der Lernenden bei der Beantwortung der Fragen nachvollziehen zu können. Hier werden die methodischen Grenzen der Studie sichtbar. Es wurde sich bewusst dafür entschieden, möglichst viele Grundannahmen, Prinzipien und Ziele mit dem Fragebogen abzudecken und detailliertere Nachfragen zu vernachlässigen. Grund dafür war das übergeordnete Forschungsinteresse, bei dem die Wahrnehmung der Lernenden in Bezug auf bestimmte Grundannahmen, Prinzipien und Ziele eines handlungsorientierten englischen Literaturunterrichts im Vordergrund stand.

8 Fazit und Ausblick

Ziel der beschriebenen Studie war es, die Wahrnehmung von Lernenden der Sekundarstufe II hinsichtlich handlungsorientiertem englischen Literaturunterricht zu untersuchen. Als zentrale Erkenntnis kann festgehalten werden, dass die meisten Grundannahmen, Prinzipien und Ziele von den Lernenden anhand der geschlossenen Fragen bestätigt oder sogar im Rahmen der offenen Fragen eigenständig genannt wurden.

Auch im Hinblick auf die zu Beginn dieses Beitrags im Forschungsstand skizzierten Ergebnisse vorangegangener Studien lassen sich Parallelen ziehen. Dabei ist das bessere Textverständnis als Resultat von handlungsorientierten Verfahren als wesentliches Ergebnis hervorzuheben. Dies entspricht dem Grundprinzip, dass ‚auch kreative, nicht-analytische Zugangsweisen dem Verstehen und der Interpretation von Texten dienen‘. Besonders zu betonen ist zudem, dass nach Ansicht der Mehrheit der befragten Schüler*innen das Empfinden von Empathie und der Vollzug eines Perspektivwechsels durch handlungsorientierte Verfahren vereinfacht werden. In jedem Fall kann daher das Ziel der Förderung von Fremdverstehen, welchem im handlungsorientierten fremdsprachlichen Literaturunterricht eine große Bedeutung zukommt, bestätigt werden. Ein weiteres zentrales Prinzip, welches aus Sicht der Lernenden durch handlungsorientierten Literaturunterricht realisiert wird, ist der ‚ganzheitliche Umgang mit Literatur‘. Dieser wird durch die häufige Nennung

des Aspektes der Kreativität offensichtlich, durch den die Lernenden ihre eigenen Erlebnisse und Empfindungen in ihre Verstehensprozesse und Bedeutungszuschreibungen einbeziehen.

Die vorgestellte Studie konnte demnach einen Beitrag dazu leisten, die bis dato noch unzulänglich erforschte praktische Umsetzung eines handlungsorientierten englischen Literaturunterrichts aus Sicht der Lernenden besser zu verstehen. Dennoch bleiben Fragen offen, an die weitere Forschungsdesiderata anknüpfen können. Von großem Interesse wäre es z.B., die durch diese Studie gewonnenen Wahrnehmungen der Lernenden mit Beobachtungen der unterrichtlichen Praxis abzugleichen. In diesem Zusammenhang wäre es relevant zu erfahren, wie das von den Schüler*innen wahrgenommene methodische Vorgehen der Lehrkraft mit der in der Praxis beobachteten Methodik übereinstimmt. In eine solche Analyse integriert werden sollten ebenfalls die Ergebnisse zu den Wahrnehmungen der von Voigts befragten Lehrpersonen. Wesentlich ist hierbei die von allen drei Perspektiven ausgehende Betrachtung der Rahmung von verschiedenen Unterrichtsphasen, um eventuelle Rahmungsinterferenzen aufdecken und beheben zu können.

Der Abgleich der daraus hervorgehenden Ergebnisse wäre eine wichtige Voraussetzung, Herausforderungen handlungsorientierter Verfahren in der Praxis besser begegnen zu können. Im Fall einer Divergenz der Sichtweisen wäre ein weiteres Desiderat, Leitlinien für die Schaffung eines Konsenses zwischen den Lehrer*innen- und Schüler*innenperspektiven zu erstellen. So könnte an jede Unterrichtssequenz, in der handlungsorientiert gearbeitet wurde, eine Reflexionsphase angeschlossen werden. In dieser könnten u.a. die Wahrnehmungen der Lehrenden und Lernenden offengelegt werden, um ein gegenseitiges Verständnis herzustellen.

Der Bezug der Ergebnisse dieser Studie zu Beobachtungen aus der unterrichtlichen Praxis ist auch im Hinblick auf weitere, von den Schüler*innen geäußerte Aspekte bedeutsam. So können Beobachtungen aus der Praxis herangezogen werden, um zu erforschen, inwiefern die Durchführung und Wirkungsweise handlungsorientierter Verfahren von der Lehrperson abhängig sind. Da die Ziele handlungsorientierter Verfahren einigen Lernenden häufig unklar sind, kann in weiterführenden Studien erforscht werden, mit welchen genauen Zielsetzungen handlungsorientierte Verfahren zum Einsatz kommen. Für die Zukunft bleibt zu hoffen, dass handlungsorientierte Verfahren im fremdsprachlichen Literaturunterricht noch mehr in den Fokus der fachdidaktischen Forschung gerückt werden. Nur so kann ihre Wirksamkeit besonders im Hinblick auf die Lernenden, welche im Mittelpunkt unterrichtlicher Verfahren stehen, optimiert werden.

Literatur

Bonnet, Andreas (2017): Forschungsmethoden und Forschungsinstrumente. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (2. Aufl.). Stuttgart: Metzler, 81–86.

- Bräuer, Christoph; Sauer, Michael; Schädlich, Birgit & Surkamp, Carola (2015): Handlungsorientierter Unterricht in Englisch/Französisch, Deutsch und Geschichte: Videographiebasierte empirische Studien im Fächervergleich. Forschungsantrag. (unveröffentlicht)
- Bredella, Lothar (2017): Interkulturelles Lernen. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (2. Aufl.). Stuttgart: Metzler, 149–152.
- Diekmann, Andreas (2012): *Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (6. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.
- Freitag-Hild, Britta (2010): *Theorie, Aufgabentypologie und Unterrichtspraxis inter- und transkultureller Literaturdidaktik: British Fictions of Migration im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT.
- Haas, Gerhard (2013): *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht: Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe* (10. Aufl.). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Haas, Gerhard; Menzel, Wolfgang & Spinner, Kaspar H. (1994): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: *Praxis Deutsch* 21:123, 17–25.
- Hessisches Kultusministerium (2020): Einführungs- und Qualifikationsphase Gymnasiale Oberstufe. Online: <https://kultusministerium.hessen.de/schule/schulformen/gymnasium/gymnasiale-oberstufe>, 22.06.2021.
- Kimes-Link, Ann (2013): *Aufgaben, Methoden und Verstehensprozesse im englischen Literaturunterricht der gymnasialen Oberstufe: Eine qualitativ-empirische Studie*. Tübingen: Narr.
- Mayring, Philipp (2008): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (10. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Nünning, Ansgar & Surkamp, Carola (2013): Text – Literatur – Kultur: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): *Englischunterricht: Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis* (5. Aufl.). Tübingen: Francke, 148–171.
- Raab-Steiner, Elisabeth & Benesch, Michael (2010): *Der Fragebogen: Von der Forschungsidee zur SPSS/PASW-Auswertung* (2. Aufl.). Wien: Facultas.
- Schädlich, Birgit & Surkamp, Carola (2015): Textrezeptionsprozesse von Schülerinnen und Schülern in handlungsorientierten Unterrichtsszenarien: Unterrichtsvideographie im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Küster, Lutz; Lütge, Christiane & Wieland, Katharina (Hrsg.): *Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht: Theorie – Empirie – Unterrichtsperspektiven*. Frankfurt a.M.: Lang, 69–89.
- Spinner, Kaspar (2002): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Bogdal, Klaus-Michael (Hrsg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: Dt. Taschenbuch-Verl., 247–257.

- 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.
- 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.
- Walter, Dunja (2011): *Produktive Verfahren und kooperative Lernformen im Literaturunterricht: Entwicklung, Implementierung und empirische Erforschung eines Lernarrangements im Deutschunterricht der Sekundarstufe I*. Diss. Pädagogische Hochschule Weingarten. Online: https://hsbwgt.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/59/file/DISS_Endversion_Publikation.pdf, 22.06.2021.
- Winzer, Hans-Joachim (2001): *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht: Möglichkeiten und Grenzen – eine Bilanz*. Oldenburg: Univ. Didaktisches Zentrum.