

# **„And Action!“ – Handlungsorientierter Literaturunterricht in der Fremdsprache Englisch: Eine Interviewstudie zu den subjektiven Theorien von Lehrkräften**

*Dorothee Voigts*

## **1 Einleitung**

„And Action!“ – Dieser Ausruf stellt eines der wichtigsten Merkmale des handlungsorientierten Unterrichts dar: Die Schüler\*innen sollen sich handelnd und nicht rein kognitiv-theoretisch mit Unterrichtsinhalten auseinandersetzen. Auch der fremdsprachliche Literaturunterricht, in dem lehrwerksunabhängige, authentische Werke gelesen werden, kann darauf ausgerichtet sein, die Lernenden mit literarischen Texten zum Handeln zu bringen und so die analytisch-interpretatorische Herangehensweise durch aktive, auch die emotionale Ebene ansprechende Verfahren zu ergänzen.

Im Laufe des 21. Jahrhunderts gewann dieser Ansatz stetig an Bedeutung, doch was denken Lehrkräfte über Handlungsorientierung? Welche Potenziale, Ziele und Herausforderungen bringen handlungsorientierte Verfahren insbesondere für den englischsprachlichen Literaturunterricht aus ihrer Sicht mit sich? In ihrer 2003 publizierten *Studie zur Rezeption der Handlungsorientierten Didaktik durch Englischlehrerinnen und -lehrer am Gymnasium* analysierte Andrea Reinartz anhand von Videographien und Interviews die Sichtweise von Lehrenden auf Handlungsorientierung im Englischunterricht im Allgemeinen. Diese Untersuchung war bis 2015 die einzige, die die Überzeugungen der Lehrkräfte zur Umsetzung des handlungsorientierten Ansatzes im

Fremdsprachenunterricht in den Blick nahm. Da die Publikation von Reinartz' Studie und der Erhebungszeitraum mehr als 12 Jahre zurücklagen, war eine erneute Betrachtung der subjektiven Theorien von Lehrkräften zu handlungsorientiertem Englischunterricht sinnvoll. Die diesem Artikel zugrunde liegende Masterarbeit legte zudem den alleinigen Fokus auf den handlungsorientierten *Literaturunterricht* in der Fremdsprache Englisch. Dieses Vorhaben war eng mit einem fächerübergreifenden Forschungsprojekt der Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch und Geschichte an der Georg-August-Universität Göttingen verbunden. In diesem Projekt sollten Erkenntnisse über die handlungsorientierte Textarbeit in den vier verschiedenen Schulfächern mithilfe von Videographien und weiteren Erhebungsmethoden gewonnen werden. Dabei wurde ein Schwerpunkt auf die Betrachtung der Perspektive der unterrichtenden Lehrkräfte und ihrer subjektiven Sichtweisen auf das Konzept der Handlungsorientierung gelegt. Die verfasste Masterarbeit sollte somit einen Beitrag leisten, dieses bisher unzureichend betrachtete Forschungsfeld weiterführend zu untersuchen. Hierfür wurden vier leitfadengestützte fokussierte Interviews mit Englischlehrer\*innen an zwei Göttinger Schulen geführt, in deren Mittelpunkt die subjektiven Theorien der Interviewten zu handlungsorientiertem Literaturunterricht in der Fremdsprache Englisch standen. Ziel war es, ein möglichst praxisnahes Bild des Konzepts zu entwerfen.

## 2 Theoretischer Hintergrund und Stand der Forschung

Der handlungsorientierte Literaturunterricht basiert unter anderem auf den Annahmen, dass das eigene Tun und Handeln der Schüler\*innen im Unterricht intensivere Lernprozesse ermögliche (vgl. Surkamp 2007: 95), der aktive Gebrauch aller Sinne während der Auseinandersetzung mit Literatur zu einem ganzheitlichen Umgang mit derselben führe (vgl. Nünning & Surkamp 2013: 155), eine Veränderung der Rollen von Lernenden sowie Lehrenden evoziert werde und der Fokus neben dem Text auf dem individuellen, subjektiven Leseverstehen liege (vgl. Surkamp 2007: 92). Ziele eines solchen Literaturunterrichts sind vor allem die Förderung des Interesses an Literatur und der Lesefreude (vgl. Haas 2013: 22) sowie die Förderung von Teilkompetenzen im Bereich des interkulturellen Lernens wie Fremdverstehen, Empathie und Perspektivenübernahme (vgl. Nünning & Surkamp 2013: 150). Kritische Stimmen werfen handlungsorientierten Verfahren eine gewisse Beliebigkeit und fehlende Wertschätzung des Textes als ästhetisches Kunstwerk vor. Die in der fachdidaktischen Theorie als äußerst wichtig angesehene Rückkoppelung der Handlungsprodukte an den Ausgangstext und das Gespräch über diesen entkräften jedoch letzteren Aspekt (vgl. Surkamp 2007: 102). Ein weiterer verbreiteter Einwand gegen handlungsorientierte Verfahren ist der Faktor Zeit. Viele Lehrpersonen bedauern, dass ihnen aufgrund des vollen Lehrplans keine Zeit für solch scheinbar aufwändige Methoden bleibe (vgl. Haas et al. 2000: 15).

Der Anteil der fremdsprachendidaktischen Forschung, der sich mit der Lehrer\*innenperspektive auf fremdsprachlichen, handlungsorientierten (Literatur-)Unterricht beschäftigt, ist gering. Wie bereits in der Einleitung erwähnt, ist Reinartz' Veröffentlichung (2003) bisher die einzige, die sich direkt diesem Thema widmet. Unter anderem befragte Reinartz für ihre Studie neben acht an zwei verschiedenen Gymnasien in der Oberstufe unterrichtenden Lehrkräften auch drei in der Sekundarstufe II eingesetzte Referendarinnen sowie Schüler\*innen und zeichnete Unterrichtsstunden auf (vgl. ebd.: 138–140). Ihre Limitation auf in der gymnasialen Oberstufe unterrichtende Lehrkräfte begründet Reinartz mit der verstärkten Ausrichtung des handlungsorientierten Unterrichts an den Interessen der Lernenden, die in den oberen Jahrgängen besser zu erkennen sei (vgl. ebd.: 131). Zentrale Ergebnisse ihrer qualitativen Studie sind Folgende: Aufgrund „individuelle[r] Schwerpunktsetzung [fallen] die Praktiker-Theorien noch wesentlich *heterogener* [aus] als die in der Literatur angebotenen Konzepte“ (ebd.: 309, Hervorhebung im Original). Ferner erfolge der Entwurf des Modells der Handlungsorientierung seitens der Lehrenden am leichtesten in Abgrenzung zu anderen Modellen und sei, neben analytischen Herangehensweisen, einer der zwei methodisch-didaktischen Pole des Fremdsprachenunterrichts (vgl. ebd.: 310). Das Konzept werde primär durch positive Unterrichtserfahrungen legitimiert (vgl. ebd.: 312). Darüber hinaus würden der Einsatz sowie das Verständnis des handlungsorientierten Unterrichts im Zusammenhang mit der eigenen beruflichen Situation unterschiedlich bewertet und gedeutet. In Bezug auf erfahrene Lehrkräfte konstatiert Reinartz, dass deren Ansichten stark divergierten. Während einige sich im Stadium berufsbiographischer Stabilität befänden und ihnen die handlungsorientierte Didaktik zur Bestätigung der eigenen Unterrichtspraxis diene, sei bei anderen Lehrpersonen eine Phase der Verunsicherung und Unzufriedenheit erkennbar. Diese kennzeichne sich durch die Wahrnehmung der Didaktik der Handlungsorientierung als zusätzliches Problem im Hinblick auf die sich wandelnde Schüler\*innenschaft und das Schwinden von Routinen. Aus diesem beruflichen Stadium resultiere somit „eher ein *Verwendungsbemmnis* und weniger ein *Verwendungsinteresse*“ (ebd.: 316, Hervorhebung im Original).

Wie Reinartz untersuchte Kimes-Link (2013) in ihrer qualitativen Studie den englischsprachigen Literaturunterricht in der gymnasialen Oberstufe, fokussierte aber nicht ausschließlich den handlungsorientierten Unterricht und nicht nur die Lehrendenperspektive. Ihr Ziel war es, die Eignung einzelner Methoden und Aufgabenstellungen zur Förderung der Interaktion zwischen einem fremdsprachlichen literarischen Text und den Lernenden zu betrachten (vgl. ebd.: 10f.). Dafür führte sie unter anderem Interviews sowohl mit einzelnen Lernenden als auch mit Lehrkräften (vgl. ebd.: 98f.). Die interviewten Lehrenden unterstreichen das Potenzial, mithilfe handlungsorientierter Verfahren mehr Schüler\*innen aktivieren und einbinden zu können. Zudem dienten solche Aufgabenstellungen dazu, ein tiefes Textverständnis zu prüfen und die Lernenden an den Perspektivenwechsel sowie die Identifikation mit einer Figur heranzuführen. Außerdem bewerten die Lehrer\*innen jene

Methoden als „willkommene Abwechslung im Unterrichtsverlauf“ (ebd.: 363). Dennoch bestehe Einigkeit darüber, dass der Einsatz handlungsorientierter Herangehensweisen durch die zur Verfügung stehende Zeit sowie die Charakteristika der Lerngruppe bedingt sei. Kimes-Link kommt daher aufgrund ihrer Ergebnisse zu dem Schluss, dass handlungsorientierte Verfahren „sehr zeitaufwendig sind und einer intensiven Vor- und Nachbereitung bedürfen“ (ebd.: 365).

Einen ebenfalls weiten Blick warf Zingerle (2019) auf den fremdsprachlichen Literaturunterricht. Sie befragte 60 an Mittel- und Oberschulen in Südtirol unterrichtende Englischlehrkräfte und führte mit 39 von ihnen ein anschließendes, vertiefendes Interview (vgl. ebd.: 56f.). Ihr Forschungsinteresse bestand darin, die Sichtweisen der Lehrer\*innen auf fremdsprachlichen Literaturunterricht im Allgemeinen, die Einflussfaktoren auf ihre persönliche Perspektive und ihr Verhältnis zur literatur- und fachdidaktischen Theorie zu ermitteln (vgl. ebd.: 15). Sie berichtet, dass die Lehrpersonen handlungsorientierten Verfahren im Literaturunterricht eine besondere Bedeutung beimessen, da sie „Schülerinnen und Schüler aktiv in die Textrezeption einbeziehen und zum sprachlichen und produktiv-kreativen Handeln auffordern“ (ebd.: 195). Zingerle erläutert zusammenfassend, dass die subjektiven Theorien der Lehrkräfte die Art und Weise des Literaturunterrichts stark beeinflussen (vgl. ebd.: 281), aber „lerner- und handlungsorientierte Verfahren im Vergleich zu streng textanalytischen Herangehensweisen eindeutig bevorzugt werden“ (ebd.: 287).

Wird über Erkenntnisse der Forschung zu englischsprachigem handlungsorientierten Literaturunterricht hinausgehend auch die Deutschdidaktik betrachtet, so sind Kunzes Ergebnisse (2004) von Interesse, da sie den Aspekt des Nebeneinanders von handlungsorientierten und analytischen Verfahren im Literaturunterricht genauer betrachtet. Sie resümiert aus 30 Interviews mit Lehrkräften von unterschiedlichen Schulformen zum Thema Deutschunterricht in der Sekundarstufe I, dass die Mehrheit der Unterrichtenden – 13 Lehrende – Handlungsorientierung im Literaturunterricht eher als „ein komplementäres Konzept zu einem stärker analytisch-interpretatorischen Zugang“ (ebd.: 365) sieht. Nur für vier Lehrkräfte könne man die handlungsorientierte Didaktik als leitendes Konzept bezeichnen, wohingegen acht Lehrer\*innen einige Verfahren gelegentlich nutzten und diese für fünf sogar nur geringe oder keine Relevanz hätten (vgl. ebd.: 366). Begründet werde der Einsatz handlungsorientierter Verfahren unter anderem mit der anregenden Wirkung auf leistungsschwache Schüler\*innen, der Zunahme von Lesefreude, Kreativität und Motivation, der höheren Identifikation mit dem Arbeitsergebnis, dem Lebensweltbezug sowie der intensiveren Auseinandersetzung mit dem literarischen Text. Als Nachteile werden der erhöhte Zeitaufwand, die notwendige „separate Systematisierung der Arbeitsergebnisse“ (ebd.: 367) und die fehlende Ausbildung aller für einen kompetenten Umgang mit Literatur benötigten Fähigkeiten angeführt (vgl. ebd.: 367). Hinsichtlich der Ausgewogenheit bestimmter Methoden, Ziele und Inhalte befürchten die Lehrpersonen ein fehlendes methodisches Gleichgewicht ihres Literaturun-

terrichts, da durch den verstärkten Einsatz handlungsorientierter Verfahren die systematische Textanalyse benachteiligt werden könnte (vgl. ebd.: 438). Betrachtet man die Einflussfaktoren auf die individuelle didaktische Theorie, ist laut Kunze auffällig, dass alle Befragten ihre eigenen Unterrichtserfahrungen nennen. Mehr als die Hälfte spricht zudem das Referendariat, Fortbildungen, den Erfahrungsaustausch mit dem Kollegium, eigene Unterrichtsexperimente mit neuen Methoden und die Rezeption von Fachzeitschriften an (vgl. ebd.: 422).

### 3 Forschungsfragen

Da bisher nur sehr wenige Studien die Sichtweise von Lehrpersonen auf das Konzept der Handlungsorientierung im Literaturunterricht untersuchen, bestand ein weiterführendes Forschungsinteresse. In der vorliegenden Erhebung sollten vor allem jene Besonderheiten, die die Umsetzung des Konzepts im fremdsprachlichen Literaturunterricht mit sich bringt, betrachtet werden. Darüber hinaus wurden – anders als bei Reinartz und Kimes-Link – in der durchgeführten Erhebung nicht nur Lehrkräfte interviewt, die in der Oberstufe unterrichten, sondern auch diejenigen, die in der Unterstufe tätig waren. Ob auch die im Rahmen dieser Untersuchung interviewten Lehrkräfte wie bei Kunze den handlungsorientierten Literaturunterricht als komplementär zu analytischen Verfahren sehen und eine mögliche Einseitigkeit der von ihnen eingesetzten Methoden zur Sprache bringen oder ähnliche Einflussfaktoren auf ihre subjektive Theorie des Ansatzes nennen, galt es zu überprüfen. Im Einzelnen wurde den folgenden Forschungsfragen nachgegangen: Wie altersangemessen ist fremdsprachlicher handlungsorientierter Literaturunterricht und welche Anpassungen sind in den verschiedenen Altersstufen gegebenenfalls notwendig? Welche Ziele werden mit dem Konzept der handlungsorientierten Literaturarbeit verfolgt? Welche Aspekte werden als prägnante Merkmale des Ansatzes bezeichnet? Welche Faktoren werden in der Praxis als große Herausforderungen angesehen?

### 4 Forschungsdesign

#### 4.1 Studienkontext und Stichprobe

Da diese Studie eng mit dem oben erläuterten fächerübergreifenden Forschungsprojekt der Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch und Geschichte an der Universität Göttingen verbunden war, war eine wesentliche Bedingung bei der Auswahl der zu interviewenden Lehrkräfte, dass ihre Unterrichtsstunden zu handlungsorientierter Textarbeit entweder im Rahmen der Pilotstudie 2012 oder der 2015 begonnenen weiterführenden empirischen Untersuchung videographiert wurden. Somit wurden nur Lehrer\*innen interviewt, die handlungsorientierte Methoden in ihrem Unterricht einsetzen und daher von dem Ansatz überzeugt sind. Des Weiteren sollte

die Teilnahme freiwillig erfolgen. Nach einer ersten Anfrage per E-Mail, in der das Forschungsvorhaben und der antizipierte Zeitaufwand kurz erläutert wurden, erklärten sich alle vier zufällig ausgewählten Lehrkräfte zweier verschiedener Göttinger Schulen (ein Gymnasium und eine IGS) zu einem Interview bereit. Der zeitliche Umfang eines jeden Interviews betrug etwa 20 bis 25 Minuten. Um die Daten auswerten zu können, wurden die Gespräche mit einem Diktiergerät aufgenommen. Dafür unterzeichneten die Lehrer\*innen vor Beginn des Interviews eine schriftliche Einverständniserklärung.

#### 4.2 Auswahl der Erhebungsmethode

Die Erhebung subjektiver Theorien von Lehrkräften mit Hilfe von qualitativen Interviews ist in der Forschung fest verankert (u.a. Reinartz 2003; Kimes-Link 2013; Zingerle 2019). Als subjektive Theorien werden im vorliegenden Beitrag Groeben (1988) folgend die individuellen, kognitiven, hochkomplexen Strukturen von Lehrkräften, die Einstellungen und Theoriewissen beinhalten, verstanden (vgl. Arras 2010: 70). Sie werden als relativ stabil angesehen und ihre Gültigkeit wird für die Lehrkräfte in der Regel durch eigene Unterrichtserfahrungen gestützt. Basierend auf der Grundannahme des reflexiven Subjekts, können Lehrer\*innen ihr unterrichtliches Handeln reflektieren und daher ihre Sichtweise auf handlungsorientierten Literaturunterricht verbalisieren. Das qualitative Forschungsparadigma ist für das Forschungsfeld der subjektiven Theorien besonders geeignet, weil das Interesse am Einzelfall im Zentrum steht und die Daten meist verbal erhoben werden.

Aus folgenden Gründen wurde das durch die in einem Leitfaden festgehaltenen Themen und Fragen bereits vorstrukturierte Leitfadenterview (vgl. Frieberthäuser 1997: 372) als geeignet bewertet: Der Einsatz eines Leitfadens garantiert eine bessere Vergleichbarkeit der erhobenen Daten, weil in allen Interviews dieselben Themenkomplexe angesprochen werden (vgl. ebd.: 375f.). Wie der Leitfaden während des Interviews benutzt wird, hängt vom Grad der gewollten Offenheit des Interviews ab. Auf der einen Seite können die enthaltenen Fragen oder Themen in jedem Interview in einer strikten Reihenfolge und mit vorgegebenen Formulierungen verwendet bzw. angesprochen werden. Auf der anderen Seite besteht die Möglichkeit, den Leitfaden flexibler einzusetzen. Dadurch liegt die Entscheidung, wann eine Frage gestellt oder wann sie weggelassen wird, weil der\*die Befragte sie bereits im Erzählfluss hinreichend beantwortet hat, bei der interviewenden Person. Auch müssen Fragen nicht immer auf dieselbe Art formuliert werden, sondern können sprachlich variieren (vgl. Flick 2005: 143). Die subjektiven Ansichten des\*der Interviewten können so trotz eines Leitfadens zur Geltung kommen (vgl. ebd.: 117). Den Befragten wird es zudem ermöglicht, auch Themen im Interview anzusprechen, die im Gesprächsleitfaden vordergründig nicht berücksichtigt wurden (vgl. Bortz & Döring 2009: 314). Solch ein flexibler Einsatz des Leitfadens während der Interviews wurde auch im Rahmen der hier beschriebenen Studie gewählt, um den Lehrer\*innen genügend Raum zur Darlegung ihrer subjektiven Theorien zu geben.

Zwei Unterformen des Leitfadenterviews sind das problemzentrierte und das fokussierte Interview (vgl. Hussy et al. 2013: 226). Ersteres dient vor allem der Erfassung biographischer Daten einer Person in Bezug auf ein bestimmtes gesellschaftliches Problem. Das fokussierte Interview stellt hingegen einen vorab bestimmten Gesprächsgegenstand in den Mittelpunkt. Reaktionen auf und Sichtweisen über diesen sollen während des Interviews erhoben werden (vgl. Hopf 2007: 353). Da das Erkenntnisinteresse nicht auf biographische Daten, sondern auf individuellen Sichtweisen bezogen war, wurde das fokussierte Interview, das von einem Leitfaden gestützt werden kann, als geeignetes Erhebungsinstrument angesehen.

### 4.3 Konstruktion des Erhebungsinstruments

Obwohl ein fokussiertes Interview keinen Einstiegsimpuls vorsieht, wurde es für sinnvoll erachtet, einleitend eine Erzählaufforderung, wie sie im narrativen Interview zum Einsatz kommt, zu verwenden. Dadurch konnte dem Interview ein Rahmen und eine Struktur gegeben werden. Die Komposition des Einstiegsimpulses war dreigliedrig (vgl. Rosenthal 2008: 144–146): Zu Beginn des Impulses stand die Aufklärung über das dem Interview zugrunde liegende Forschungsinteresse, gefolgt von der Erzählaufforderung, die das zentrale Thema des Interviews nannte, und einer Regieanweisung, die den Lehrer\*innen Aufschluss über den Ablauf des Interviews gab und somit orientierungsstiftend wirkte.

Die sich daran anschließenden Fragen des Leitfadens wurden auf Basis der fachdidaktischen Theorie zu handlungsorientiertem Literaturunterricht in der Fremdsprache Englisch generiert. Ziel der Einstiegsfrage „Was ist handlungsorientierter Literaturunterricht im Englischunterricht für Sie?“ war, eine von den Lehrkräften selbst gesteuerte Annäherung an das Konzept zu ermöglichen und so Aufschluss über die individuellen Schwerpunkte und attribuierten Merkmale zu erhalten. Je nachdem, welche Aspekte die Lehrer\*innen in ihrer Darstellung ansprachen, wurden die weiteren Fragen gestellt und der Leitfaden damit flexibel eingesetzt.

Es galt zu erfahren, welche Methoden und Verfahren die Lehrpersonen dem handlungsorientierten Literaturunterricht zuordnen. Darüber hinaus erschien es wichtig, die subjektiv empfundenen Vorzüge handlungsorientierter Literararbeit sowie im Gegenzug die größten Herausforderungen oder Probleme des Konzepts zu erfassen. Ein weiterer thematisch relevanter Bereich betraf die mit handlungsorientiertem Literaturunterricht verfolgten Ziele. Außerdem sollte erhoben werden, wann die Lehrkräfte den Einsatz handlungsorientierter Verfahren für sinnvoll erachten und wann eher nicht. Dadurch sollte herausgefunden werden, ob ihnen das Konzept als Grundsatz ihres Unterrichts oder eher als Komplement zu analytischen Methoden dient. Um weitere Aufschlüsse über den individuellen Umgang mit handlungsorientierten Verfahren zu erhalten, wurde nach dem Ablauf und möglichen Phasen handlungsorientierter Literararbeit gefragt.

Des Weiteren war es von großem Interesse, Ansichten über die Altersangemessenheit des Konzepts einzuholen. Ebenso war von Bedeutung, den Aspekt anzusprechen, dass der Theorie zufolge alle Schüler\*innen von handlungsorientiertem Literaturunterricht profitieren. So konnte in Erfahrung gebracht werden, wie die in der Praxis agierenden Lehrkräfte zu dieser Maxime stehen. Eine weitere Frage zielte auf die Verwendung von Materialien ab, die entweder selbst gestaltet oder von anderer Stelle übernommen werden können. Mithilfe dieser Frage sollte indirekt ein möglicher zeitlicher Mehraufwand betrachtet und zugleich eine diesbezügliche Kooperation innerhalb des Kollegiums angesprochen werden. Weiterhin wurden die Lehrkräfte nach erfolgter (ausführlicher) Darstellung ihres individuellen Konzepts der Handlungsorientierung dazu aufgefordert, kurz und prägnant Merkmale bzw. Prinzipien des Ansatzes zu nennen. Auf diese Weise sollten Erkenntnisse über die persönliche Schwerpunktsetzung erhalten werden.

Abschließend wurden die Lehrkräfte darum gebeten zu erläutern, worauf ihrer Meinung nach ihr Wissen über handlungsorientierten Literaturunterricht in der Fremdsprache Englisch basiert. Dies sollte Aufschlüsse über ihre Rezeption fachdidaktischer Theorie, mögliche Fortbildungsmaßnahmen und andere Wissensquellen liefern. Neben diesen Fragen wurden im Interview auch sogenannte Ad-Hoc-Fragen gestellt, die nicht im Leitfaden festgehalten sind. Sie entstehen spontan aus dem Interviewverlauf heraus und dienen vor allem der Vertiefung unerwarteter oder der Klärung nicht verstandener Aspekte (vgl. Hussy et al. 2013: 225f.).

#### 4.4 Darstellung der Datenauswertung

Die verbal erfassten Daten wurden transkribiert, um das gesamte Datenmaterial für die Analyse schriftlich vorliegen zu haben. Als Auswertungsmethode wurde die qualitative Inhaltsanalyse ausgewählt, die laut Flick (2005) häufig zur Analyse subjektiver Sichtweisen, die mithilfe von Interviews erhoben wurden, herangezogen wird. Von den drei Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse ‚Zusammenfassung‘, ‚Explikation‘ und ‚Strukturierung‘ erwies sich Letztere als passend. Ziel dieser Auswertungstechnik ist das Herausfiltern bestimmter Aspekte aus dem vorhandenen Datenmaterial, das anhand von vor der Analyse theoretisch festgelegten Kategorien interpretiert wird. Diese Hauptkategorien werden aus dem Interviewleitfaden abgeleitet, sind daher theoretisch verankert und können durch Subkategorien untergliedert sein (vgl. Mayring 2015: 97, 103).

Neben jener deduktiven Kategorienbildung sollte auch in der Auswertung der angestrebten thematischen Offenheit des fokussierten Interviews Rechnung getragen werden. Deshalb wurden aus dem Material heraus weitere Kategorien induktiv gebildet, die zuvor nicht antizipierte Bereiche umfassen (vgl. Kuckartz 2014: 69). Dies wurde erforderlich, da die Lehrkräfte während des Interviews Aspekte ansprachen, die bei der Konstruktion des Leitfadens nicht bedacht worden waren. Durch die Kombination von deduktiv und induktiv gebildeten Kategorien konnte das Datenmaterial in seiner gesamten Komplexität betrachtet und analysiert werden.



Im Zuge der Analyse konnten insgesamt 15 Hauptkategorien gebildet werden, von denen die Hauptkategorien 1-12 deduktiv an das Datenmaterial herangetragen wurden. Die Hauptkategorien 13-15 zeichnen sich hingegen durch ihre induktive Bildung nach der ersten Datenanalyse aus. Fast jede Hauptkategorie wurde in mehrere induktiv generierte Subkategorien untergliedert, um die Daten angemessen beschreiben und analysieren zu können. Tabelle 1 zeigt das für die Auswertung verwendete Kategoriensystem.

## 5 Darstellung der Ergebnisse<sup>1</sup>

### 5.1 Deduktiv gebildete Hauptkategorien

Die *Hauptkategorie 1: Verfahren* beinhaltet all jene Verfahren und Methoden, die die Lehrkräfte in ihrem handlungsorientierten (Literatur-)Unterricht einsetzen. Die Subkategorie „(szenische) Darstellung“ umfasst Verfahren, die schauspielerische Elemente enthalten und auf eine bestimmte Textstelle oder Figur(enkonstellation) des behandelten Werkes Bezug nehmen. Erwähnt wurden unter anderem der ‚Heiße Stuhl‘, eine ‚Gerichtsverhandlung‘<sup>2</sup> sowie ein ‚Prozess‘<sup>3</sup>, das ‚Führen eines Interviews mit dem Autor‘, die ‚Darstellung einer Szene‘, ein ‚Rollenspiel‘ und das ‚Standbild‘. Alle Lehrkräfte nannten sowohl das Rollenspiel als auch das Standbild mehrfach in ihren jeweiligen Interviews, sodass diese als hauptsächlich eingesetzte Darstellungsverfahren gelten können. Die Subkategorie „Diskussion“ enthält verschiedene Arten der Diskussion, die von den Lehrkräften in den Interviews zwei bis vier genannt wurden. Darunter fallen die ‚Podiumsdiskussion‘, die ‚Expertendiskussion‘, die ‚Pro-Contra-Diskussion‘ sowie die ‚Diskussion‘ im Allgemeinen, die Durchführung einer ‚Talkshow‘ und die der (amerikanischen) ‚Debatte‘.

In der *Hauptkategorie 2* sind *Vorzüge*, die die Lehrpersonen dem handlungsorientierten Ansatz und seiner Wirkungsweise zusprachen, zusammengefasst. Die Subkategorie „Methode“ bezieht sich auf Vorzüge, die dem Ansatz an sich attribuiert werden. Die Lehrkräfte betonten, dass handlungsorientierte Verfahren per se ‚abwechslungsreich‘ und ‚nicht einseitig‘ seien. Durch ihren Einsatz könne der Unterricht ‚methodisch vielfältig‘ ausgestaltet werden.

---

<sup>1</sup> In diesem Abschnitt liegt der Fokus auf den für das Forschungsinteresse relevanten Aspekten, sodass einige der in Tabelle 1 aufgelisteten (Sub-)Kategorien unerwähnt bleiben. Im Folgenden werden Hauptkategorien *kursiv* gedruckt, Subkategorien mit doppelten Anführungszeichen „“ markiert und die Paraphrasen der den Kategorien zugeordneten Aussagen der Lehrkräfte mit einfachen Anführungszeichen ‚ ‚ gekennzeichnet.

<sup>2</sup> An dieser Stelle sei auf Karen Steckels Beitrag verwiesen, die die Bewertung dieses handlungsorientierten Verfahrens aus Lernendensicht untersuchte.

<sup>3</sup> Cathrin Sprengers Artikel widmet sich der Untersuchung rezeptionsästhetischer Prozesse während der Gruppenarbeit zur Vorbereitung eines Gerichtsprozesses.

Hauptkategorie	Subkategorie
1: Verfahren	1. (Szenische) Darstellung 2. (Film-)Aufnahmen 3. Diskussion 4. Schreibprodukte 5. Handlungen 6. Visuelle Produkte 7. Andere Methoden
2: Vorzüge	1. Methode 2. Schüler*in 3. Lerneffekt
3: Herausforderungen	1. Schüler*in 2. Lehrkraft 3. Zeit 4. Methodik 5. Örtl. Gegebenheiten
4: Einsatz	1. Zeitpunkt 2. Einflussfaktoren
5: Ablauf	1. Ablauf Interview 2 2. Ablauf Interview 3 3. Ablauf Interview 4
6: Ziele	1. Affektiv 2. Kognitiv 3. Motivational
7: Klassenstufe der Schüler*innen	1. Unterstufe 2. Oberstufe 3. Stufenübergreifend
8: Material	1. Art 2. Einsatz 3. Herstellung
9: Austausch	1. Formen 2. Faktoren
10: Profit der Schüler*innen	1. Keine Ausgeglichenheit 2. Gleicher Profit
11: Wissensbasis	
12: Merkmale von handlungsorientiertem Literaturunterricht	1. Handeln 2. Verhältnis zum Text 3. Ausgestaltung
13: Analytische Verfahren	1. Relation zu handlungsorientierten Verfahren 2. Schüler*in 3. Einsatz
14: Habitus der Lehrkraft	1. Rolle 2. Aufgaben 3. Relation zu Schüler*innen 4. Gruppenbildung 5. Beurteilung Handlungsprodukt
15: Merkmale der Lernenden	1. Aktivität 2. Empfindungen 3. Heterogenität 4. Persönliche Bedeutung 5. Bereitschaft

Tab. 1: Für die Auswertung verwendetes Kategoriensystem

Darüber hinaus schrieben sie ihnen das Potenzial zu, eine ‚breitere Menge‘ und die ‚Schüler\*innen auf mehreren Kanälen anzusprechen‘, sodass ‚Lernerpräferenzen‘ berücksichtigt werden könnten. Des Weiteren maßen alle vier interviewten Lehrpersonen dem Ansatz das Vermögen bei, die ‚Motivation‘ der Schüler\*innen zu fördern und zu erhöhen – vor allem im Vergleich zu analytischen Herangehensweisen. Zudem werde durch die in den Verfahren vorgesehenen hohen Sprechanteile der Lernenden deren ‚Kommunikationsfähigkeit weiter ausgebildet‘ und auch die Kommunikation unter den Schüler\*innen begünstigt. Überdies bezeichneten die Lehrer\*innen den Ansatz als eine Art ‚Auszeit‘ und als ‚Abwechslung zum Schulalltag‘, da ‚Bewegung‘ integriert sei. Ebenso werde ein ‚authentischerer Umgang mit Literatur‘ angestrebt, „als wenn ich vorgebe, welche Fragen, welche Schritte wie auch immer wir jetzt gemeinsam machen wollen“ (I3), wie es im analytisch-interpretatorischen Unterricht oft geschehe. Ein weiterer Vorteil bezieht sich auf die ‚veränderte Rolle der Lehrkraft‘, die der Einsatz handlungsorientierter Verfahren fordere. Die Lehrperson fungiere „als Moderator und nicht als Entertainer oder Herrschaftswissenvergeber“ (I3).

Die zweite Subkategorie schließt jene Vorzüge eines handlungsorientierten (Literatur-)Unterrichts ein, die den\*die „Schüler\*in“ betreffen. Die Interviewten bezeichneten es als vorteilhaft, dass die Lerner\*innen ‚viel zum Sprechen angeregt‘ würden und eine ‚Aktivierung aller‘ sowie eine ‚Individualisierung‘ möglich werde. Überdies wurde hervorgehoben, dass ‚Ideen der Lernenden besser in den Unterricht einbezogen‘ werden könnten. Zugleich gebe die Lehrkraft dadurch ‚Verantwortung und Kontrolle an die Lerngruppe ab‘, die auf diese Art ins Zentrum des unterrichtlichen Geschehens rücke und dieses mit ihren eigenen Vorschlägen bereichern könne. Aufgrund der im handlungsorientierten Unterricht häufig eingesetzten Gruppenarbeit übernehme die ‚Kleingruppe eine Schutzfunktion‘, da sich die Schüler\*innen „nicht gleich vor allen exponieren, sondern sie können im geschützten Raum der Kleingruppe erstmal ausprobieren, wie sich etwas anfühlt“ (I2). Auf dieselbe Weise diene auch die gespielte ‚Rolle als Schutz‘. Bezüglich des „Lerneffektes“, den sich die Lehrpersonen von handlungsorientierten Herangehensweisen erhoffen, ist festzuhalten, dass der behandelte Unterrichtsinhalt ihrer Ansicht nach besser behalten und somit ‚nachhaltiger gelernt‘ werde, sodass insgesamt der ‚Lerneffekt erhöht‘ werden könne.

Die dritte Hauptkategorie beinhaltet die *Herausforderungen*, die die Interviewten mit dem Konzept des handlungsorientierten Literaturunterrichts verbanden. Als eine Schwierigkeit im Zusammenhang mit dem\*der „Schüler\*in“ sagten die Lehrkräfte, dass ‚nicht alle in Phasen der Gruppenarbeit arbeiteten‘, was zu einem mangelnden Erfolgserlebnis und der fehlenden Identifikation mit dem Handlungsprodukt derjenigen Lerner\*innen, die sich nicht aktiv oder nur wenig in der Gruppenarbeit beteiligten, führe. Zudem tendierten sowohl die Lernenden der Unterstufe als auch die der Oberstufe dazu, im Unterricht öfter Deutsch zu sprechen, sodass ‚Englisch nicht immer die Unterrichtssprache‘ sei. In solchen Situationen müsse die Lehrkraft darauf bestehen, mit Hilfe von *classroom phrases* Englisch als Verkehrssprache in der

Unterrichtsstunde zu etablieren. Darüber hinaus wurde die Wichtigkeit eines substanziellen Tuns auf Seiten der Schüler\*innen hervorgehoben: „dass sie halt nicht rumlabern und gleichzeitig [...] wirklich handfeste konkrete Sachen [...] erbringen und das auch begründen können, warum sie bestimmte Dinge gemacht haben“ (I4).

Daran anschließend kam vor allem im zweiten Interview mehrfach eine Schwierigkeit zur Sprache, die der zweiten Subkategorie „Lehrkraft“ zugeordnet wurde. Das ‚Alleinlassen der Schüler\*innen mit einer kreativen Aufgabe‘ sei eine der größten Herausforderungen des Ansatzes. Damit die Lernenden etwas Stichthaltiges produzieren könnten, bedürften sie als Grundlage einer deutlichen Aufgabenstellung seitens der Lehrkraft. Deshalb sei ein „fundiertes didaktisch-methodisches Gerüst“ (I2) als Basis des handlungsorientierten Unterrichts von herausragender Wichtigkeit, damit die Schüler\*innen in ihrem mit dem Ansatz angestrebten eigenständigen Handeln zunächst angeleitet und unterstützt würden. Aus der neuen Rolle der Lehrperson und den eingesetzten kooperativen Lernformen resultierten weitere Herausforderungen. Zum einen sei es nicht mehr möglich, „jede sprachliche Äußerung [zu] kontrollieren und korrigieren“ (I3), wodurch eine ‚konsequente Fehlerkorrektur wegfallt‘. Zum anderen müsse sich die Lehrkraft „davon verabschieden [...], alle Ergebnisse genau zu kennen. Das muss ich dann den Schülern überantworten, beides gleichzeitig geht nicht“ (I3). Durch den Rückzug der Lehrkraft erhielten die Schüler\*innen eine gewichtigere Rolle im Unterrichtsgeschehen, was von den Befragten einhellig als ein methodischer Vorteil bewertet wurde. Gleichzeitig sei es allerdings herausfordernd, auch ‚sprachlich schwächere Lernende in den Unterricht einzubeziehen‘ und die Verantwortung nicht nur den Stärkeren zu übertragen. Außerdem wurde auf Schwierigkeiten hinsichtlich der ‚Materialbestückung‘ und der ‚Bereitstellung sprachlicher Mittel‘ verwiesen, weil in handlungsorientierten Phasen nicht einfach auf das Lehrwerk oder Workbook zurückgegriffen werden könne, sondern die Materialien in Eigenarbeit hergestellt werden müssten (*Hauptkategorie 8: Material*). In diesem Kontext verwiesen die Interviewten auch auf die Gefahr der ‚eigenen Steckenpferde‘, die die Durchführung manch einer neuen Methode behindere.

Als dritte Subkategorie konnte die der ‚Zeit‘ gebildet werden. In den Interviews eins und drei spielte der Zeitfaktor eine große, im vierten Interview eine eher untergeordnete und im zweiten gar keine Rolle. Daraus wird der verschiedenartige Umgang der befragten Lehrer\*innen mit dem zeitlichen Aspekt deutlich. Außerdem wurde erneut ein ‚höherer Arbeitsaufwand‘ mit Bezug auf die Erstellung von Unterrichtsmaterialien moniert, der die Vorbereitungszeit von Stunden erhöhe. Subkategorie vier umfasst die Herausforderungen, die die ‚Methodik‘ betreffen. Hierauf bezieht sich folgende Äußerung aus dem zweiten Interview: Die größte Herausforderung sei es, „eben nicht zu einem ‚Wir machen mal irgendwas‘, also nicht in Handeln auszubrechen, das kein fundiertes didaktisch-methodisches Gerüst mehr hat und deshalb verpufft“ (I2). Es wird folglich Wert auf sinnvolles, auf methodischer Ebene verankertes Handeln gelegt, damit sich dieses nicht wirkungslos verflüchtige. Darüber hinaus wird über die vermeintliche ‚Beliebigkeit des Unterrichtsinhalts‘ in handlungsorientierten Phasen reflektiert.

Die Subkategorie „Zeitpunkt“ ist der *Hauptkategorie 4: Einsatz* untergeordnet. Es bestand weitestgehend Einigkeit (Interviews eins, zwei und vier) darüber, dass handlungsorientierte Verfahren eher ‚am Ende der Unterrichtsreihe‘ oder ‚im hinteren Drittel‘ einzusetzen seien. Als Grund dafür wurde angegeben, dass es besonders förderlich sei, wenn ‚Inhalt und Sprache schon bekannt‘, also die ‚Textanalyse bereits durchgeführt‘ worden sei. Die Lehrkräfte erwähnten, dass man auch ‚zu Beginn einer Unterrichtseinheit‘ den ‚Einstieg in ein Unterrichtsthema‘ handlungsorientiert gestalten könne. Im dritten Interview machte die Lehrkraft hingegen deutlich, dass sie handlungsorientierte Verfahren in der ‚pre- sowie *while-reading*-Phase‘ und somit eher in den ersten zwei Dritteln einer Unterrichtsreihe einsetze. Zudem wurde darauf verwiesen, vor Klassenarbeiten auf solche Methoden zu verzichten und dass sie ‚nicht ständig‘ eingesetzt werden sollten, da das Prinzip der Methodenvielfalt gelte.

*Hauptkategorie 6* beinhaltet die mit handlungsorientierten Verfahren verfolgten *Ziele*. Zu den ‚affektiven Zielen‘ zählen vor allem das ‚Einfühlen‘ und ‚Hineinversetzen in eine Rolle oder Figur‘. Mit handlungsorientierten Verfahren soll auch der ‚Text den Schüler\*innen nähergebracht‘ werden, sodass sie tiefer in ‚Texte eintauchen‘ können. Daraus erhofften sich die Lehrkräfte, den Lernenden einen besseren ‚Zugang zu Literatur‘ zu ermöglichen. Des Weiteren wird ein ‚emotionaler Zugewinn‘ im Hinblick auf die Persönlichkeit der Lerner\*innen angestrebt. Die ‚kognitiven Ziele‘ beziehen sich vorrangig auf die Fremdsprachenkompetenz, wie durch ‚Sprechen‘ im ‚kompetenten Sprachgebrauch‘ geschult zu werden und so die ‚Sprache‘ oder zu ‚interpretieren‘ zu lernen, sich ‚eigene Gedanken über einen Text‘ zu machen und schließlich die ‚eigene Interpretation zum Ausdruck zu bringen‘. Bei den ‚motivationalen Zielen‘ wurde einerseits der ‚Zuwachs an Motivation, die Fremdsprache zu verwenden‘, hervorgehoben; andererseits stehe der ‚Spaß‘ am Lesen, am ins Theater gehen oder an Schule generell im Vordergrund.

In der *Hauptkategorie 7: Klassenstufe der Schüler\*innen* sind Äußerungen das Alter oder die Klassenstufe der Lernenden betreffend zusammengefasst. In der ‚Unterstufe‘ finde die Literaturanalyse auf einem ‚runtergebrochenen Niveau‘ (I1) mit geringeren Ansprüchen statt und ‚bereite die Lernenden auf die analytische Literatuarbeit in der Oberstufe vor‘. Aufgrund des ‚geringeren sprachlichen Fundus‘ und des häufigen ‚Rückgriffs auf die deutsche Sprache‘ in der Unterstufe sah die Lehrkraft aus dem zweiten Interview den Beginn handlungsorientierter Literatuarbeit im ‚zweiten Halbjahr der fünften Klasse‘, die dritte Lehrperson hielt den Einsatz indes erst im zweiten Halbjahr der sechsten Klasse für sinnvoll. Die Lehrperson des vierten Interviews wiederum stufte die ‚fünfte und sechste Klasse als ungeeignet‘ ein. Stattdessen würde sie ab der ‚siebten oder achten Klasse‘ damit beginnen, weil auch das ‚Literaturverständnis noch nicht vollständig ausgeprägt‘ sei. Weiterhin sei in der Unterstufe eine ‚stärkere Steuerung‘ des Unterrichts und der handlungsorientierten Elemente von Nöten, damit die Einheit nicht zu ‚chaotisch‘ werde.

Der Unterricht in der „Oberstufe“ zeichne sich dagegen durch die ‚Verwendung von Fachtermini‘ und ‚analytischem Vokabular‘ aus. In dieser Altersgruppe sei es wichtig, nicht ‚zu spielerische Methoden‘ einzusetzen, weil es bei einigen Schüler\*innen an ‚Bereitschaft zur Umsetzung‘ mangle und ihnen die ‚Analyse ausreichend‘ erscheine. Die im vierten Interview befragte Lehrperson hielt die Oberstufe für „am vielversprechendsten [...], weil [...] man dann auch ‚ne Heterogenität nach oben hat wo auch wirklich stärkere Schüler sind, die die anderen so’n bisschen anleiten können oder die bestimmte schwierige Sachen übernehmen können“ (I4). In der dritten Subkategorie „Stufenübergreifend“ lässt sich herausstellen, dass vor allem die Lehrpersonen des zweiten und dritten Interviews handlungsorientierte Verfahren ‚in jeder Altersstufe‘ einsetzten und diese auch immer als ‚förderlich‘ betrachteten. Einigkeit herrschte in allen Interviews darüber, dass die ‚Planung einer handlungsorientierten Einheit immer stark von der Lerngruppe sowie dem Alter abhängt‘.

Der ‚Einsatz‘ von *Material* (*Hauptkategorie 8*) für den handlungsorientierten Literaturunterricht spiegelt die von den Lehrkräften empfundene und bereits erwähnte Mehrarbeit wider. Material werde ‚erfahrungsbasiert‘ ausgewählt und Vorhandenes diene vor allem als ‚Hilfestellung im Alltag‘ oder ‚Inspirationsquelle‘. Auch Vorschläge beispielsweise aus Handreichungen könnten ‚nicht ohne Änderungen übernommen‘ werden, sondern würden stets an die Bedürfnisse der Lerngruppe angepasst. Grundtenor zur ‚Herstellung‘ von Materialien war, dass diese ‚größtenteils selbst erstellt‘ seien und ‚nicht auf die gleiche Art und Weise wiederverwendet‘ werden könnten, da jede Lerngruppe andere Charakteristika aufweise und das Material somit immer angepasst werden müsse.

Als häufigste ‚Form‘ des *Austauschs* (*Hauptkategorie 9*) wurde das ‚Gespräch mit dem Kollegium‘ genannt. Darüber hinaus seien vor allem die ‚Lehrer\*innen des Fachs Darstellendes Spiel kompetente Ratgeber\*innen‘. Auch ‚Absprachen mit anderen Lehrkräften‘, die ‚gemeinsame Unterrichtsplanung‘ oder die ‚teamgebundene Zusammenarbeit‘ wurden erwähnt, jedoch sei der ‚Austausch am Gymnasium eher die Ausnahme‘ und fände vermehrt in einem ‚jüngeren Kollegium‘ statt.

Ob alle Lernenden gleichermaßen von handlungsorientierten Verfahren profitieren, fasst die *Hauptkategorie 10: Profit der Schüler\*innen* zusammen. Die vier Interviewten waren sich darüber einig, dass ‚nicht alle Lerner\*innen einheitlich von handlungsorientierten Lernarrangements profitierten‘. Stünden beispielsweise szenische Darstellungsformen im Mittelpunkt, verlagere sich der Unterschied zu den Charaktermerkmalen ‚introvertiert und extrovertiert‘, wovon Schüler\*innen mit letzterer Eigenschaft mehr profitierten. Darüber hinaus sprachen die Lehrkräfte ‚sprachlich stärkeren Lernenden einen größeren Profit als sprachlich schwächeren‘ zu. Ebenso ‚entwischten uninteressierte, unvorbereitete Lerner\*innen vor allem in freien Gruppenphasen‘. Eine Lehrkraft betonte, dass ‚von der Theorie [...] immer gesagt‘ (I4) werde, alle profitierten gleichermaßen, aber die Auswertung der Interviews zeigt sehr deutlich, dass die vier Lehrenden anderer Ansicht sind.

Wie und anhand welcher Hilfsmittel die Lehrkräfte ihr Wissen über handlungsorientierten Literaturunterricht erworben haben, wird in der *Hauptkategorie 11: Wissensbasis* abgebildet. ‚Gespräche und Diskussionen mit dem Kollegium‘ bewerteten drei Lehrende als konstitutiv, sehr hilfreich und fruchtbar, sodass sie eine der tragenden Säulen ihrer Expertise darstellen. Außerdem zogen sie die ‚eigenen gesammelten Erfahrungen‘ als Ausgangspunkt und Stütze für die Planung sowie Umsetzung zukünftiger Unterrichtseinheiten heran. Zudem nannten die Lehrkräfte die Rezeption ‚didaktischer Literatur‘ in Form von fachdidaktischen Büchern oder Zeitschriften als eine Wissensquelle und erwähnten besuchte ‚Fortbildungen‘.

Die *Hauptkategorie 12* fokussiert die von den Lehrenden genannten *Merkmale von handlungsorientiertem Literaturunterricht*. Die erste Subkategorie umfasst das „Handeln“ im weiteren Sinne. Alle Lehrpersonen akzentuierten die große Bedeutung der Tatsache, dass die Schüler\*innen ‚etwas tun‘. Dieses Agieren zeichne sich durch ‚Kreativität‘ aus und habe eine ‚motivierende Wirkung‘ auf die Lernenden. Des Weiteren handle es sich um einen ‚ganzheitlichen Ansatz‘, der ‚Bewegung‘ und ‚Schauspiel‘ integriere. Die Lerner\*innen setzten sich ‚vertiefend‘ mit dem literarischen Werk auseinander, verliehen ihrer Textinterpretation ‚Ausdruck‘ und brächten ‚seine/ihre Persönlichkeit‘ in den handelnden Umgang mit Texten ein. Die ‚Kommunikation‘ und der ‚Austausch‘ mit den Mitschülern\*innen spiele eine wichtige Rolle. Die zweite Subkategorie thematisiert das „Verhältnis zum Text“. Die Lehrkräfte sprachen handlungsorientierten Methoden das Potenzial zu, auf diese Weise ‚einem Text näher zu kommen‘ als mit analytischen Verfahrensweisen. Auch hier solle der ‚Text interpretiert‘ werden, wobei statt einer richtigen Lösung auf ‚Perspektivenvielfalt‘ Wert gelegt werde. Beim ‚Füllen der Leerstellen‘ setzten die Schüler\*innen ihre Imaginationskraft ‚über den Text hinaus‘ ein. In diesem Zusammenhang sei jedoch der ‚Textbezug‘ von hoher Relevanz, um das eigene Verständnis in Verbindung mit dem Originaltext zu betrachten.

Als letzte Subkategorie der Merkmale konnte die der „Ausgestaltung“ gebildet werden. Konsens herrschte über den häufigen Einsatz der Sozialform der ‚Gruppenarbeit‘ in handlungsorientierten Einheiten. Die zweite interviewte Lehrkraft sah den handlungsorientierten Literaturunterricht als ‚Teil der Spracharbeit‘ an, in den auch ‚Wortschatzarbeit integriert‘ werden müsse. Im vierten Interview erläuterte die Lehrperson, dass sie den Schüler\*innen ‚sprachliche Strukturen zur Verfügung‘ stelle, die in relativ ‚freier Arbeit‘ eigenständig genutzt werden könnten. Die dritte interviewte Lehrkraft unterstrich, dass es zugleich wichtig sei, die ‚Ergebnisse zu würdigen‘ und auf den Text zurück zu beziehen.

## 5.2 Induktiv gebildete Hauptkategorien

Die *Hauptkategorie 13: Analytische Verfahren* enthält Aussagen zur „Relation zu handlungsorientierten Verfahren“. Die Lehrenden gaben an, dass die durch eine ‚Textanalyse erworbenen Kenntnisse als gute Basis für handlungsorientierte Methoden‘ dienen. Darüber hinaus sei es von Vorteil, wenn ‚Textanalyseverfahren den

Schüler\*innen bekannt<sup>4</sup> seien, wobei es „nicht immer erforderlich sei, die handlungsorientiert zu bearbeitende Textstelle im Vorhinein analysiert“ zu haben. Nichtsdestotrotz stelle die Textanalyse auch im Zusammenhang der Handlungsorientierung einen wichtigen Ansatz dar. Überdies geben analytische Verfahren aufgrund der „Vorgaben durch die Lehrperson“ einer Unterrichtsstunde eine „deutliche Struktur“. Dennoch seien diese Zugänge eher „kleinschrittig“, wobei Schüler\*innen auch „Bedarf nach einem gewissen Analyseanteil“ zeigten. Hinsichtlich des Einsatzes analytischer Verfahren waren sich die Lehrenden des zweiten und dritten Interviews einig, dass es sinnvoll sei, „am Ende der Lektüre“ Analysemethoden einzusetzen, beispielsweise in einem Vergleich zwischen Roman und Film.

Die „Aufgaben“, die sich im *Habitus der Lehrkraft (Hauptkategorie 14)* ausdrücken sollten, sind vielseitig. Es sei wichtig, durch „systematische Vorbereitung und Begleitung“ handlungsorientierter Verfahren der „Benachteiligung von Schüler\*innen entgegenzuwirken“, die „Erwartungen an das Handlungsprodukt transparent“ zu gestalten, „Wortschatz ausdifferenziert“ darzulegen, „Fachwissen einzubringen“ und die unterschiedlichen „Phasen handlungsorientierter Literaturarbeit eng miteinander zu verzahnen“. „Wichtiges sei als solches den Schüler\*innen zu vermitteln“ und es sollte, trotz des möglichen Einsatzes spielerischer Elemente, dem „Unterricht eine Ernsthaftigkeit verliehen“ werden. Es gelte die „Detailliertheit der Arbeitsanweisungen und Ausführungen bezüglich des zu erstellenden Handlungsprodukts an den Leistungsstand der Lerngruppe sowie an die Jahrgangsstufe anzupassen“.

In der *Hauptkategorie 15* stehen die *Merkmale der Lernenden*<sup>4</sup> im Fokus. Hinsichtlich der „Aktivität“ der Lernenden konnte abgeleitet werden, dass den Lerner\*innen in handlungsorientierten Einheiten eine deutlich aktivere Rolle zufällt als bei analytischen Herangehensweisen. Zumeist „bereiten die Schüler\*innen gemeinsam in einer Gruppenarbeit etwas vor und präsentieren“ ihr Ergebnis. Nach solchen kreativen Arbeitsphasen „bewerten sie die Relation zwischen dem Handlungsprodukt und dem Originaltext“, indem beide miteinander verglichen, einander gegenübergestellt oder auf Angemessenheit/Plausibilität geprüft würden.

Eine weitere Subkategorie bezieht sich auf „Empfindungen der Schüler\*innen“, die von den Lehrkräften wahrgenommen wurden. Obwohl die Mehrheit „Spaß“ und „Freude“ an handlungsorientierten Verfahren habe, „fühlten sich einige mit solchen Aufgaben unwohl“. Ihnen missfalle es, „so auf dem Präsentierteller zu sein und da so eingebunden zu werden“ (I1). Generell sei bei handlungsorientierten Methoden zu berücksichtigen, dass sich die Lernenden zunächst „auf die Aufgabe einlassen“ und „sich trauen“ müssten, in eine Rolle zu schlüpfen. Weiterhin wurde die „persönliche Bedeutsamkeit“ (Subkategorie 4) der Inhalte für die Lerner\*innen thematisiert. Werde die emotionale Ebene nicht angesprochen und der Inhalt nicht als persönlich bedeutsam vermittelt, gebe es „keinen Lerneffekt“. Daher sei es von hoher Relevanz,

---

<sup>4</sup> Karen Steckel fokussiert in ihrem Beitrag die Sicht der Lernenden auf Handlungsorientierung im englischsprachigen Literaturunterricht.



einen ‚Lebensweltbezug‘ herzustellen, weil gerade der ‚persönliche Bezug die (kreative) Auseinandersetzung mit Literatur fördere‘. Bevor eine handlungsorientierte Methode jedoch durchgeführt werden könne, müsse man ausloten, inwieweit die Lerngruppe zur Umsetzung bereit sei („Bereitschaft“).

## 6 Diskussion der Ergebnisse

### 6.1 Rückbezug zu Forschungsstand und Theorie

Übereinstimmend mit Reinartz konnte festgestellt werden, dass die subjektiven Theorien der praktizierenden Lehrkräfte zum handlungsorientierten fremdsprachlichen Literaturunterricht sehr heterogen sind (vgl. Reinartz 2003: 309). Während Reinartz weiterhin betont, dass es den Lehrkräften am leichtesten falle, den Ansatz der Handlungsorientierung in Abgrenzung zu anderen Herangehensweisen zu definieren (vgl. ebd.: 310), kann dieser Eindruck in der vorliegenden Studie allerdings nicht bestätigt werden, da lediglich die Lehrkraft im zweiten Interview auf dieses Verfahren zurückgriff. Nichtsdestotrotz kann festgehalten werden, dass eine fundierte Spezifizierung des handlungsorientierten Ansatzes den Lehrkräften eher schwerfiel, was sich beispielsweise in der höheren Anzahl von Sprechpausen oder oberflächlicheren Erläuterungen zeigte. Daher ist die Vorgehensweise, die handlungsorientierte Didaktik in Abgrenzung zu analytischen Herangehensweisen zu definieren, als Hilfsmittel zur Genese einer detaillierten Begriffserklärung zu bewerten. Hinsichtlich Reinartz' Hauptergebnisses der berufsbiographisch bedingten Sichtweise auf den Ansatz der Handlungsorientierung (vgl. ebd.: 316ff.) lassen sich keine Aussagen aus dem Datenmaterial ableiten, da ausschließlich Lehrer\*innen mit mehrjähriger Berufserfahrung befragt wurden.

In gleicher Weise wie Kimes-Link und Zingerle in ihren Untersuchungen herausfanden, schrieben auch die Göttinger Lehrenden handlungsorientierten Methoden das Potenzial zu, mehr Schüler\*innen aktivieren und sie besser in den Unterricht einbinden zu können als mit analytischen Herangehensweisen (vgl. Kimes-Link 2013: 363). Kimes-Links Hypothese, dass handlungsorientierte Unterrichtseinheiten zeitaufwändiger seien und einer intensiveren Vor- sowie Nachbereitung bedürfen (vgl. ebd.: 365), kann anhand der Analyse des Datenmaterials eingeschränkt zugestimmt werden. Der zeitliche Mehraufwand vor allem bezüglich der Herstellung des Materials wurde nur in den Interviews eins und drei ausführlich erwähnt. Auf die Notwendigkeit einer systematischen sowie intensiven Vor- und Nachbereitung der Unterrichtsstunden ging lediglich die zweite Lehrkraft ein.

Betrachtet man Kunzes Forschungserkenntnisse, sind Kongruenzen in Bezug auf die den handlungsorientierten Methoden zugeschriebenen Vorteile sichtbar. Wie die von ihr interviewten Lehrpersonen nannten auch die vier Lehrenden aus Göttingen die Zunahme von Lesefreude sowie Motivation und bessere Anknüpfungs-

punkte an die Lebenswelt der Lernenden als Vorzüge handlungsorientierter Literaturarbeit. Statt eine fehlende methodische Ausgeglichenheit zugunsten der Handlungsorientierung im Literaturunterricht der Fremdsprache Englisch zu befürchten (vgl. Kunze 2004: 438), wurde auf die gewinnbringende Verknüpfung analytischer und handlungsorientierter Verfahren sowie eine daraus resultierende Methodenvielfalt hingewiesen. Daraus kann abgeleitet werden, dass auch die Göttinger Lehrkräfte das Konzept der Handlungsorientierung als komplementär zu analytischen Methoden sehen, da sie in ihrem Unterricht beide Herangehensweisen einander ergänzen lassen. Somit wird Kunzes These der Komplementarität von handlungsorientierten und analytischen Verfahren mit den Ergebnissen dieser Untersuchung bestätigt. Was die Einflussfaktoren auf die subjektiven Theorien der Lehrkräfte anbelangt, erwähnten auch die hier Befragten die eigenen gesammelten Unterrichtserfahrungen, Fortbildungen, den Austausch mit dem Kollegium und die Rezeption fachdidaktischer Literatur (vgl. ebd.: 422).

Wie in der Theorie stellten die interviewten Lehrkräfte die hohe Relevanz des Handelns der Schüler\*innen heraus (vgl. Surkamp 2007: 95). Es sei äußerst wichtig, dass die Lernenden selbst aktiv würden, sich bewegten und nicht nur am Tisch säßen. Ebenso fand der ganzheitliche Umgang mit Literatur (vgl. Bach & Timm 2013: 15) in der Darstellung der subjektiven Theorien der Lehrenden Erwähnung. Der Begriff selbst wurde lediglich in den Interviews eins – dort auch nur auf Nachfrage – und zwei genannt. Damit verknüpfte Prinzipien wurden jedoch mehrheitlich berücksichtigt. Als weitere Überschneidung zwischen der Theorie und den Aussagen der Lehrkräfte kann die Forderung nach einer Pluralität der eingesetzten Methoden gelten (vgl. Nünning & Surkamp 2013: 156). Die Notwendigkeit einer methodischen Vielfalt wird somit von Theoretiker\*innen und Praktiker\*innen übereinstimmend als unabdingbar bewertet. In der Theorie wird weiterhin betont, dass jene Herangehensweisen ebenso gut bereits zu Beginn der Textarbeit und nicht erst am Ende der Lektüre eingesetzt werden können. Auf diese Weise könnten die Lernenden von Anfang an ihre eigenen Erfahrungen und ihr Vorwissen in den Leseprozess einbringen (vgl. Surkamp 2007: 92). Hinsichtlich des Einsatzes handlungsorientierter Verfahren wird deutlich, dass die vier Befragten handlungsorientierte Methoden jeweils zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Literaturunterricht für sinnvoll erachten. Mit Bezug auf das Alter der Lernenden ist festzuhalten, dass einerseits Uneinigkeit über die sprachlichen Fähigkeiten über die Jahrgänge herrscht (bereits im fünften Jahrgang – erst ab Jahrgang sieben oder acht), aber andererseits übereinstimmend betont wird, dass die Methoden an das Alter und die Kompetenzen der Lerngruppe angepasst werden müssten. Die sprachliche Korrektheit der Schüler\*innenäußerungen sei in handlungsorientierten Einheiten eher zweitrangig, wodurch der erfolgreichen Kommunikation ein höherer Stellenwert zugewiesen und die Fehlerkorrektur weniger stringent betrieben werde (vgl. Bach & Timm 2013: 14). Diese Prämisse sowie das Beibehalten von Englisch als Unterrichtssprache sahen die Göttinger Lehrenden als eine der größten Herausforderungen des Konzepts. Zudem empfanden sie ihre veränderte(n) Rolle(n) und Aufgaben im fremdsprachlichen handlungsorientierten

Literaturunterricht gleichermaßen als vor- und nachteilig, da zum einen die Lernenden ins Zentrum rückten, die Lehrenden aber zum anderen Kontrolle abgeben müssten.

In der theoretischen Auseinandersetzung mit der Handlungsorientierung wird nicht nur die Lernerzentrierung des Ansatzes unterstrichen, sondern auch darauf aufmerksam gemacht, dass in handlungsorientierten Einheiten eher Inhalte mit persönlicher Bedeutsamkeit für die Lernenden verhandelt würden als im traditionell analysierenden Literaturunterricht (vgl. Viebrock 2009: 44). Diese Annahme wurde auch von Seiten der interviewten Lehrpersonen bekräftigt. In der Theorie wird hinzugefügt, dass durch die Herstellung einer persönlichen Relation mit dem Text ein Bezug zur Lebenswelt der Lernenden herbeigeführt werden könne, der zur Förderung ihres Interesses und ihrer Motivation beitrage (vgl. Surkamp 2007: 100). Letztere sind auch zwei der von den interviewten Lehrenden mit dem Einsatz handlungsorientierter Verfahren verfolgten Ziele. Die Lehrkräfte sind bestrebt, insbesondere das Interesse an Literatur und den Spaß am Lesen zu fördern. Darüber hinaus konnten auch die Förderung der Fähigkeit zur Perspektivübernahme sowie das Hineinversetzen in eine literarische Figur (vgl. Nünning & Surkamp 2013: 150) als Lernziele in den Interviews ausgemacht werden. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang allerdings, dass diese Stichworte nicht aus den Antworten auf die konkrete Frage nach den Zielen des handlungsorientierten Literaturunterrichts abgeleitet werden konnten, sondern von den Lehrer\*innen im Verlauf der Interviews nebenbei angeführt wurden. Ferner wurde der Begriff des interkulturellen Lernens im Kontext der verfolgten Ziele ebenso wenig erwähnt wie die unbestreitbare Eignung handlungsorientierter Methoden zur Ausbildung von Empathiefähigkeit und Fremdverstehen (vgl. ebd.). Dadurch, dass die Lehrenden diese von der Theorie als äußerst bedeutsam bewerteten Ziele nicht explizit als solche ansprachen, könnte der Eindruck entstehen, dass ihnen dieses Potenzial handlungsorientierter Verfahren nicht hinlänglich bewusst ist. Es wäre jedoch auch möglich, dass sie zwischen den verschiedenen Teilzielen des interkulturellen Lernens keine so differenzierende Position wie die in der Theorie vertretene einnehmen oder dass die Ziele selbstverständlich für sie sind und somit keiner Erwähnung bedürfen. Möglicherweise hätten die Lehrkräfte bei längerem Nachdenken oder auf Nachfrage das Verfolgen dieser Ziele bejaht, allerdings war die mit den Interviews verfolgte Motivation eine andere: Es galt zu untersuchen, welche Inhalte die subjektiven Theorien der Lehrkräfte ausmachen – und zwar unbeeinflusst von Suggestivfragen durch die Interviewerin.

## 6.2 Genese einer überindividuellen Theorie

Obwohl subjektive Theorien definitionsgemäß als höchst individuelle Kognitionen gelten, werden im Folgenden die gemeinsamen Aspekte aller vier interviewten Lehrkräfte zu einer überindividuellen Theorie zusammengefasst. Es besteht Einigkeit darüber, dass die Schüler\*innen im handlungsorientierten fremdsprachlichen Literaturunterricht aktiv werden, also etwas tun, und handelnd mit Literatur umgehen.

Darüber hinaus wird dieses Agieren mit einer gewissen Kreativität verbunden. Zudem heben die Lehrkräfte die Herstellung eines Produkts als Ergebnis einer handlungsorientierten Methode hervor. Überdies sind sie der Meinung, dass die Planung handlungsorientierter Unterrichtseinheiten vom Alter der jeweiligen Lerngruppe abhängt. Bezüglich der Verfahren, die der Handlungsorientierung zugeordnet werden, finden das Standbild und das Rollenspiel als einzige in allen Interviews Erwähnung. Außerdem messen alle Lehrenden handlungsorientierten Herangehensweisen das Potenzial bei, kommunikationsfördernd zu sein, weil die Lerner\*innen durch sie zum Sprechen angeregt werden. Übereinstimmend sind die Lehrpersonen zugleich der Überzeugung, dass die gegenseitige Rückmeldung durch die Schüler\*innen im Anschluss an die Ergebnispräsentation ebenso zu vermehrter Kommunikation innerhalb der Lerngruppe beiträgt. Die Lernenden korrigieren einander und geben einander nicht nur Rückmeldung, sondern bewerten auch die Plausibilität der Handlungsprodukte im Hinblick auf ihre adäquate Relation mit dem literarischen Text. Des Weiteren sind die Befragten der Ansicht, dass der Ansatz der Handlungsorientierung eine bessere Einbindung der Schüler\*innen und ihrer Ideen in den fremdsprachlichen Literaturunterricht ermöglicht. Allerdings wird von allen auch unterstrichen, dass handlungsorientierte Verfahren nicht ständig im Unterricht eingesetzt werden sollten. Stattdessen gelte das Prinzip der Methodenvielfalt. Auch herrscht Konsens darüber, dass nicht alle Lerner\*innen gleichermaßen von handlungsorientierten Methoden profitieren. Insgesamt gehen jedoch alle Lehrer\*innen damit konform, dass der Einsatz handlungsorientierter Verfahren sinnvoll ist. Als Vorzug wird vor allem die ausgesprochene Motivationsförderung auf Seiten der Schüler\*innen angeführt. Bezüglich der verfolgten Ziele ist nur der Spaß auf motivationaler Ebene als Überschneidung zwischen den vier Gesprächen erkennbar.

### 6.3 Methodenreflexion

Das leitfadengestützte fokussierte Interview hat sich rückblickend als Erhebungsmethode bewährt. Der Leitfaden garantierte einerseits eine bessere Vergleichbarkeit der Daten untereinander und durch seinen flexiblen Einsatz konnte andererseits dem Prinzip der thematischen Offenheit des Gesprächs gerecht werden. Kritisch müssen hingegen einige Fragen des Leitfadens betrachtet werden. Die Fragestellung nach den mit handlungsorientierten Methoden verfolgten Zielen hätte stärker auf mögliche Lernziele im Literaturunterricht ausgerichtet werden sollen. Auf diese Weise hätten die Lehrkräfte ihren Fokus gegebenenfalls deutlicher auf die fremdsprachliche Literatur und nicht auf die Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen gelegt. Darüber hinaus wurde die Frage nach der Wissensbasis der Lehrenden im Anschluss an das erste Interview dem Leitfaden hinzugefügt. Erst nach einem detaillierten Hören des ersten Gesprächs und der vertiefenden Sichtung einschlägiger Untersuchungen wurde die Frage nach dem Ursprung der Expertise der Lehrenden als wichtig und relevant für das verfolgte Forschungsinteresse erachtet. Des Weiteren hätte die Interviewführung teilweise kritischer sein

müssen. Vor allem hinsichtlich der didaktischen Fundierung und der damit einhergehenden Angemessenheit von Methode und Inhalt hätte nachgehakt werden müssen, um differenziertere Aussagen von den Lehrkräften zu erheben.

Die Auswertungsmethode der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse erweist sich auch im Rückblick als adäquat. Mit ihrer Hilfe konnte das umfangreiche Datenmaterial kategoriengeleitet zusammengefasst und hinsichtlich der Relevanz für das zugrunde liegende Forschungsinteresse strukturiert werden. Problematisch ist jedoch, dass sich manche Subkategorien nicht als vollständig trennscharf herausstellten, da einige Äußerungen der Lehrkräfte zwei Subkategorien unterschiedlicher, aber eng zusammenhängender Hauptkategorien zugeordnet hätten werden können. Dieses gilt beispielsweise für die Vorzüge des handlungsorientierten Ansatzes (*Hauptkategorie 2*), die partiell auch als Merkmale in der *Hauptkategorie 12* hätten klassifiziert werden können.

## 7 Fazit

Ziel der diesem Beitrag zugrundeliegenden Untersuchung war es, die subjektiven Theorien von vier Göttinger Lehrenden zu handlungsorientiertem Literaturunterricht in der Fremdsprache Englisch zu erheben. Bereits in dieser kleinen Stichprobe wurde deutlich, wie heterogen und individuell die Sichtweisen auf den Ansatz sind. Es kamen verschiedene Ansichten zum selben Thema zu Tage, von denen die Altersangemessenheit handlungsorientierter Verfahren ein prägnantes Beispiel ist. Während eine Lehrkraft die Jahrgänge 5 und 6 als ungeeignet und die Oberstufe als am geeignetsten einstufte, hielten zwei Lehrende den Einsatz in allen Altersgruppen für förderlich sowie sinnvoll. Trotz aller Unterschiede wiesen die subjektiven Theorien der Lehrenden auch Überschneidungen vor allem hinsichtlich der zentralen Prinzipien des Ansatzes auf: Die Schüler\*innen gehen auf kreative Art handelnd mit Literatur um und erstellen (in Gruppenarbeit) ein Handlungsprodukt. Die Herangehensweise zeichnet sich durch ihre altersabhängige Planung aus und wirkt motivationsfördernd. Dennoch ist eine methodische Vielfalt in der Unterrichtspraxis geboten, weil nicht alle Lerner\*innen gleichermaßen von handlungsorientierten Verfahren profitieren.

Die bedeutsamste Lücke in den subjektiven Theorien manifestierte sich in der fehlenden Berücksichtigung des Bereichs des interkulturellen Lernens. Keine der Lehrkräfte erwähnte explizit, dass sich handlungsorientierte Methoden im Literaturunterricht für die Ausbildung von Empathie und Fremdverstehen auf Seiten der Lernenden eignen. Indem sie sich mit fiktionalen Charakteren auseinandersetzen, können diese jedoch wichtige Fähigkeiten bezüglich des (außer-)schulischen Zusammenlebens, beispielsweise mit Individuen aus anderen kulturellen Kontexten, erwerben und ihr eigenes Weltbild reflexiv betrachten. Gerade dieser Aspekt gewinnt in der heutigen globalisierten Welt angesichts multikultureller Gesellschaften und Iden-

titäten zunehmend an Bedeutung. Daher könnte bereits in der Ausbildung zukünftiger Englischlehrer\*innen begonnen werden, eine weitgehend kongruente Theorie des handlungsorientierten Literaturunterrichts bezüglich zentraler Merkmale, Ziele und Methoden zu vermitteln, wodurch die Professionalisierung des Lehrberufs weiter vorangetrieben werden könnte. Fortbildungsangebote für unterrichtende Lehrkräfte zur (erneuten) Bewusstmachung des Potenzials handlungsorientierter Literaturarbeit und zur Schulung im Umgang mit dazugehörigen Verfahren sind ebenso sinnvoll. Über allem steht jedoch die Fähigkeit einer jeden Lehrkraft, den eigenen Unterricht reflexiv betrachten und daran anschließend verändern oder anpassen zu können.

Forschungsdesiderata, die sich aus dieser Studie ergeben, beziehen sich zum einen darauf, wie genau Lernende im handlungsorientierten Literaturunterricht Aufgaben bearbeiten und ihre Handlungsprodukte auf den Originaltext rückbeziehen. Dazu leistet der Artikel von Cathrin Sprenger einen ersten Beitrag. Zum anderen ist die Sicht der Lernenden auf den handlungsorientierten Literaturunterricht von Interesse. Auch zu diesem Thema gibt es eine erste kleine Studie, die Karen Steckel in diesem Band vorstellt.

## Literatur

- Arras, Ulrike (2010): Subjektive Theorien als Faktor bei der Beurteilung fremdsprachlicher Kompetenzen. In: Berndt, Annette & Kleppin, Karin (Hrsg.): *Sprachlernforschung: Theorie und Empirie*. Frankfurt a. M.: Lang, 169–179.
- 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* (4. Aufl.). Tübingen: Francke, 1–22.
- Bortz, Jürgen & Döring, Nicola (2009): *Forschungsmethoden und Evaluation: Für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Flick, Uwe (2005): *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung* (3. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.
- Friebertshäuser, Barbara (1997): Interviewtechniken: Ein Überblick. In: Friebertshäuser, Barbara & Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa, 371–395.
- Groeben, Norbert (1988): Explikation des Konstrukts ‚Subjektive Theorie‘. In: Groeben, Norbert; Scheele, Brigitte; Schlee, Jürgen & Wahl, Diethelm (Hrsg.): *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke, 47–70.
- 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 (2000): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Menzel, Wolfgang (Hrsg.): *Handlungsorientierter Literaturunterricht*. Seelze: Friedrich (Praxis Deutsch Sonderheft), 7–15.
- Hopf, Christel (2007): Qualitative Interviews: Ein Überblick. In: Flick, Uwe; Steinke, Ines & Von Kardorff, Ernst (Hrsg.): *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (5. Aufl.). Reinbek: Rowohlt, 349–360.
- Hussy, Walter; Schreier, Margrit & Echterhoff, Gerald (2013): *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (2. Aufl.). Online: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-642-34362-9.pdf>, 22.06.2021.
- Kimes-Link, Ann (2013): *Aufgaben, Methoden und Verstehensprozesse im englischen Literaturunterricht der gymnasialen Oberstufe: Eine qualitativ-empirische Studie*. Tübingen: Narr.
- Kuckartz, Udo (2014): *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kunze, Ingrid (2004): *Konzepte von Deutschunterricht: Eine Studie zu individuellen didaktischen Theorien von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. 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* (4. Aufl.). Tübingen: Francke, 148–171.
- Reinartz, Andrea (2003): „Leben und Lernen sind weit auseinander!“. *Eine Studie zur Rezeption der handlungsorientierten Didaktik durch Englischlehrerinnen und -lehrer am Gymnasium*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rosenthal, Gabriele (2008): *Interpretative Sozialforschung: Eine Einführung* (2. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Surkamp, Carola (2007): Handlungs- und Produktionsorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Hallet, Wolfgang & Nünning, Ansgar (Hrsg.): *Neue Ansätze und Konzepte in der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 89–106.
- Viebrock, Britta (2009): Unsere Besten: Handlungsorientierter Englischunterricht und was nach der Jahrtausendwende daraus geworden ist. In: Abendroth-Timmer, Dagmar (Hrsg.): *Handlungsorientierung im Fokus: Impulse und Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert*. Frankfurt a. M.: Lang, 41–54.
- Zingerle, Christine (2019): *Literatur im fremdsprachlichen Englischunterricht aus Sicht der Lebenden: Eine qualitativ-empirische Studie*. Gießen: Universitätsbibliothek.