

Katharina Delius, Carola Surkamp und Andreas Wirag (Hg.)
Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht empirisch

Dieses Werk ist lizenziert unter einer
[Creative Commons
Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen
4.0 International Lizenz.](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)



erschienen als Band 14 in der Reihe „Göttinger Schriften zur Englischen
Philologie“ in den Universitätsdrucken im Universitätsverlag Göttingen 2021

Katharina Delius, Carola Surkamp
und Andreas Wirag (Hg.)

Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht empirisch

Studien zu schulischen und
universitären Lehr-/Lernkontexten

Göttinger Schriften zur
Englischen Philologie, Band 14



Universitätsverlag Göttingen
2021

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Kontakt

Katharina Delius
E-Mail: katharina.delius@phil.uni-goettingen.de

Carola Surkamp
E-Mail: carola.surkamp@phil.uni-goettingen.de

Andreas Wirag
E-Mail: andreas.wirag@uni-goettingen.de

Dieses Buch ist auch als freie Onlineversion über die Homepage des Verlags sowie über den Göttinger Universitätskatalog (GUK) bei der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen (<http://www.sub.uni-goettingen.de>) erreichbar. Es gelten die Lizenzbestimmungen der Onlineversion.

Satz und Layout: Jule Inken Müller
Umschlaggestaltung: Hannah Böhlke
Titelabbildung: Fabian Krengel

© 2021 Universitätsverlag Göttingen
<http://univerlag.uni-goettingen.de>
ISBN: 978-3-86395-496-3
DOI: <https://doi.org/10.17875/gup2021-1609>
ISSN: 1868-3878
eISSN: 2512-6970

Inhalt

Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht:
Zur Einführung in den Band und zum Stand der Forschung
Katharina Delius, Carola Surkamp & Andreas Wirag..... 7

Handlungsorientierte Zugänge im fremdsprachlichen Literaturunterricht

Rolling over Fitzgerald's The Great Gatsby: Von der Rezeptionsästhetik zum
Spiel mit dem literarischen Text – eine Videographiestudie
Cathrin Sprenger..... 35

Wie wird handlungsorientierter Literaturunterricht in der Fremdsprache
Englisch von Lernenden der Sekundarstufe II wahrgenommen?
Eine Fragebogenstudie
Karen Steckel..... 57

„And Action!“ – Handlungsorientierter Literaturunterricht in der
Fremdsprache Englisch: Eine Interviewstudie zu den subjektiven Theorien
von Lehrkräften
Dorothee Voigts..... 83

Handlungsorientierung in Globalen Simulationen und im Lehr-/Lernlabor

Potenziale des Lehr-/Lernlabors für das Englischlernen: Eine empirische
Studie im Rahmen einer Globalen Simulation
im YLAB der Universität Göttingen
Helena Jakobi..... 109

Förderung der aktuellen Lesemotivation im Fremdsprachenunterricht
Englisch: Konzeption und empirische Untersuchung einer Globalen
Simulation zu Harper Lees *To Kill a Mockingbird*
Katherina Warzecha.....133

Potenziale des Agierens in Rollen für die Professionalisierung von
Lehrkräften: Eine Interviewstudie zur Durchführung einer Globalen
Simulation im Rahmen des Forschungspraktikums Englisch
Charlotte Bengsch.....157

Handlungsorientiertes Lernen durch Theaterspielen auf Englisch

Positionierungen von Schüler*innen zu Rollenübernahme und
Fremdspracherwerb: Eine poststrukturalistisch-praxeologische
Diskursanalyse in Englisch-Theater-AGs
Philip Ehlert185

Die Haltung zur und der Einsatz von Dramapädagogik im
Fremdsprachenunterricht: Der Einfluss personen- und berufsbezogener
Merkmale von Englischlehrkräften
Myriam Grützmann205

Autor*innenverzeichnis.....229

„Göttinger Schriften zur Englischen Philologie“:
Zum Konzept der Reihe
Frauke Reitemeier231

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

Katharina Delius, Carola Surkamp & Andreas Wirag

1 Einleitung

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

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

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

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

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

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

2 Grundsätze und Ziele handlungsorientierter Zugänge im Fremdsprachenunterricht

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3 Empirische Erkenntnisse zur Handlungsorientierung

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

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

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

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

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

4 Handlungsorientierter fremdsprachlicher Literaturunterricht

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5 Handlungsorientierung im Lehr-/Lernlabor und in Globalen Simulationen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6 Handlungsorientiertes Lernen durch Theaterspielen auf Englisch

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

7 Schlussbemerkungen

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

Literatur

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

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

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

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

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

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

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

**Handlungsorientierte Zugänge im
fremdsprachlichen Literaturunterricht**

Rolling over Fitzgerald's The Great Gatsby: Von der Rezeptionsästhetik zum Spiel mit dem literarischen Text – eine Videographiestudie

Cathrin Sprenger

1 Einleitung

Wird die Metapher vom „Text als Partitur“ (Iser 1994) im fremdsprachlichen Unterricht Englisch ernst genommen, so kann die Bedeutung eines Textes wie *The Great Gatsby* von Scott Fitzgerald nur im komplexen Zusammenspiel von Text, Schüler*innen und der Lehrkraft hergestellt werden. Nehmen wir an, der Text wäre eine wirkliche Partitur, vergleichbar mit dem Notensatz von Beethovens 5. Sinfonie. Die Schüler*innen könnten diese Partitur mehr oder weniger gekonnt lesen, das Gelesene verinnerlichen und mittels ihrer Vorstellungskraft zum Klingen bringen. Abhängig wäre dies u.a. von ihren Vorerfahrungen, Kompetenzen und ihrem Wissen sowie der Bereitschaft, sich mit dem Text auseinanderzusetzen. Jede*r Schüler*in würde, zunächst im Stillen, eine eigene Lesart des Werks entwickeln. Nun sind die meisten Partituren für Orchester geschrieben – zu komplex, um sie als Einzelperson realisieren zu können. Ähnliche Eigenschaften könnten dem Roman von Fitzgerald zugeschrieben werden, der aufgrund der verschiedenen Ebenen der erzählten Zeit und seiner Perspektivität selbst für Lerner*innen der Oberstufe eine Herausforderung darstellt. Es erscheint daher notwendig, die Ebene der Einzelinterpretationen zu verlassen und sich einem Zusammenspiel unterschiedlicher Rezeptionen zu widmen. Hier könnte die Klasse als Orchester gesehen werden, in dem jede*r einen Part übernimmt und gemeinsam einzelne Passagen und ihre Bedeutungen ausgehandelt

und abgewandelt werden, um zu einer gemeinschaftlichen, aktuellen Interpretation des Werks auf Basis der ‚Partitur‘ zu kommen. Die Aushandlungsprozesse selbst wären dabei schon ein authentischer fremdsprachlicher Sprech Anlass. Die Lehrkraft würde in einem solchen Szenario die Rolle der Orchesterleitung übernehmen, welche die einzelnen Stimmen hervorhebt und den Rahmen, in dem geprobt und aufgeführt werden soll, strukturiert. Wirklich erklingen kann das Werk erst dann, wenn es von allen gemeinsam aufgeführt wird.

Dieser Idee von der Inszenierung eines Textes bei seiner Rezeption liegt die Rezeptionsästhetik Iser zugrunde, die unter anderem von Bredella in seiner rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik auf den (fremdsprachlichen) Literaturunterricht übertragen wurde (vgl. Bredella & Burwitz-Melzer 2004). An diese Überlegungen knüpft auch das Prinzip der Handlungsorientierung an, welches seit den 1980ern verstärkt Einzug in den Englischunterricht gehalten hat (vgl. Surkamp 2007; Lütge 2017). Handlungsorientierte Auseinandersetzungen mit literarischen Texten finden dabei im schulischen Englischunterricht oft in Gruppenarbeit statt. Dies führt dazu, dass die Schüler*innen zwar untereinander ihre Textinterpretationen verhandeln, diese Aushandlungsprozesse der Lehrkraft aber oft verschlossen bleiben. Daher wurde in der dem Beitrag zugrundeliegenden Videographiestudie versucht, einen Einblick in die Texterschließungsprozesse zu liefern, die sich innerhalb einer konsequent handlungsorientierten Unterrichtssequenz in Gruppenarbeit im fremdsprachlichen Literaturunterricht realisieren.

Als Basis der inhaltsanalytischen Auswertung des Videomaterials diente das Modell literaturbezogener Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht von Diehr und Surkamp (2015). Dieses Modell bietet sich an, da es im Gegensatz zu den im niedersächsischen Kerncurriculum für die Oberstufe angesprochenen funktional-kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen, die literaturbezogene Kompetenzen nur punktuell berücksichtigen (vgl. Nds. MK 2017), wesentlich differenzierter für den Literaturunterricht ist. Es setzt sich aus den Kompetenzbereichen ‚motivational-attitudinal‘, ‚ästhetisch-kognitiv‘ und ‚sprachlich-diskursiv‘ zusammen, die wiederum in Teilkompetenzen untergliedert sind, und eignet sich somit besonders dafür, die vielschichtigen Texterschließungsprozesse aufzuzeigen, die im handlungsorientierten Literaturunterricht in Gruppenarbeit ablaufen. Dabei wird von einem weiten Kompetenzbegriff nach Weinert (2001) ausgegangen, der „Kenntnisse – also deklaratives Wissen –, Fertigkeiten und Strategien – also prozedurales Können – sowie persönlichkeitsbezogene Aspekte wie Einstellungen, Motivationen und Emotionen [umfasst]“ (Diehr & Surkamp 2015: 24). Zudem können im Sinne der outputgesteuerten Evaluierung die Komponenten der schulischen Leistungen der Lerner*innen im Umgang mit literarischen Texten überprüfbar gemacht werden. In der qualitativen Inhaltsanalyse wurde deutlich, dass sich die Schüler*innen unterschiedlicher literarischer Teilkompetenzen bedienen, um ihre Interpretation des Romans von Scott Fitzgerald zu inszenieren. *So now let's see how they rolled over The Great Gatsby.*

2 Rezeptionsästhetik als Wegbereiterin eines handlungsorientierten Literaturunterrichts

Durch die in den 1970er Jahren in Abgrenzung zur Hermeneutik sowie zum Strukturalismus entwickelte Rezeptionsästhetik wurde das literaturwissenschaftliche Augenmerk zum ersten Mal auf die Lesenden gerichtet, denen eine aktive Rolle in der Rezeption literarischer Texte zugestanden wurde. Ihre Tätigkeit wurde als weit über das passive Konsumieren literarischer Werke hinausgehend angesehen, waren sie es doch, die im „Akt des Lesens“ (Iser 1994) den Sinn eines Textes erst hervorbrachten. Zentral ist die Relation zwischen Text und Leser*in, die mit der einer „Partitur“ und ihrer Instrumentalisierung durch die „individuell verschiedenen Fähigkeiten der Leser[*innen]“ vergleichbar sei (ebd.: 177). Essenziell für das Verständnis dieses Zusammenspiels ist das Konzept des „impliziten Lesers“ (ebd.: 63), das ein „Rollenangebot“ (ebd.: 64) des Textes repräsentiert und so illustriert, inwiefern die Textgrundlage den Rezeptionsprozess beeinflusst. Dieses ‚Rollenangebot‘ wird durch die realen Lesenden aufgenommen und modifiziert. Den Noten einer Partitur gleich dient der Text als Grundlage, welche die Leser*innen lenkt, von diesen aber individuell aktualisiert wird.

Die obligatorische Diskrepanz zwischen Leser*innenhypothesen und im Text Beschriebenem bewirkt laut Iser, dass „der Leser die Unzulänglichkeit der von ihm erzeugten Gestalten selbst gewärtigen kann und folglich in eine latente Distanz zu seiner eigenen Beteiligung am Text gerät, so da[ss] er sich in einer fremd gelenkten Tätigkeit zu beobachten [...] vermag“ (ebd.: 218). Iser geht hier also von reflektierten Lesenden aus, die sich gleichzeitig ‚im Text‘ befinden, eine „reflexive Korrektur der eigenen Einstellung“ vornehmen und sich bei diesem Prozess beobachten (Iser 1974: 13). Sie sind also Musiker*innen, Orchester, Dirigent*in und Zuschauer*innen in einem. Diese parallel ablaufenden Aspekte führen dazu, dass ein Bedürfnis nach kommunikativem Austausch über den erlebten Rezeptionsprozess entsteht, „weniger, um uns von [den gelesenen literarischen Texten] zu distanzieren, als vielmehr, um in solcher Distanz das zu begreifen, worin wir verstrickt waren“ (Iser 1994: 214).

Hier setzt die rezeptionsästhetische Literaturdidaktik nach Lothar Bredella und Eva Burwitz-Meltzer an (2004), die zudem die spezifischen Herausforderungen im Kontext des Fremdsprachenlernens – wie unzureichendes Vokabular und kulturell verschieden geprägte Schemata der Lesenden – mit einbezieht (207). Wie Iser sind die beiden Literaturdidaktiker*innen der Auffassung, dass sich Verstehen erst im Rezeptionsprozess entwickeln kann und ein Resultat der Interaktion zwischen Text und Leser*in ist. Über Isers Rezeptionsästhetik hinausgehend postulieren sie, dass literarische Texte das Potential hätten, die außertextuellen Haltungen und Handlungen der Leser*innen zu beeinflussen. Sie böten im geschützten Raum eine Möglichkeit, Emotionen zu empfinden, ohne dass diese einen direkten Einfluss auf das Geschehen hätten. Gleichzeitig könne das gelenkte Entstehen dieser Gefühle reflektiert

und beurteilt werden. So könnten an literarischen Texten Empathie, Perspektivübernahme und Fremdverstehen geübt und so interkulturelle Kompetenzen entwickelt werden (vgl. ebd.)

Dies geschieht allerdings nicht automatisch während der Lektüre, kann aber durch entsprechende Methoden und Aufgaben geschult werden. Ziel der rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik ist es somit, „literaturwissenschaftliche Kenntnisse so einzubeziehen, dass die Interaktion zwischen literarischen Texten und Lernenden und die Gespräche der Lernenden über diese Texte verbessert werden können“ (Bredella & Burwitz-Melzer 2004: 4). Damit wird für einen Literaturunterricht plädiert, der versucht „Leser bzw. Schüler zu einer intensiven Interaktion mit literarischen Texten anzuregen und sie zum Sprechen über ihre Leseerfahrungen zu motivieren“ (ebd.: XII). Für diese Zielsetzungen scheint ein handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht besonders geeignet. Er gilt als Antwort auf die Rezeptionsästhetik, weil „[h]andlungsorientierte Verfahren wie Inszenierungen, Visualisierungen oder das Transformieren von Texten [...] in besonderem Maße in der Lage [zu sein scheinen], die [dort beschriebenen] Interaktionsprozesse auszulösen bzw. zu verstärken“ (Schädlich & Surkamp 2015: 69).

3 Forschungsstand

Die individuellen und kollektiven Texterschließungsprozesse im schulischen Literaturunterricht sowie ihre Entstehens- und Gelingensbedingungen stellen derzeit einen wichtigen Schwerpunkt der empirischen Unterrichtsforschung, der Literaturdidaktik und der Lese(kognitions)forschung dar (vgl. Scherf & Bertschi-Kaufmann 2018: 9). Empirische Erkenntnisse zu Texterschließungsprozessen in Gruppenarbeit im handlungsorientierten Literaturunterricht liegen allerdings noch nicht vor. Sie lassen sich allenfalls indirekt aus den qualitativ-rekonstruierenden Studien von Britta Freitag-Hild (2010) und Ann Kimes-Link (2013) gewinnen. Erstere untersucht inter- und transkulturellen Literaturunterricht anhand von „British fictions of migration“ (2010). Sie konstatiert, dass literarische Texte im besonderen Maße dazu geeignet seien, die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme sowie die inter- und transkulturellen Kompetenzen zu schulen, vorausgesetzt, Textgrundlage und Aufgabenstellung sind dem Lernziel angemessen und in strukturierter Form präsentiert und umgesetzt. Häufig würden jedoch die entstandenen Schüler*innenprodukte nicht an den Ausgangstext rückgebunden, was zu einem Nebeneinander subjektiver Rezeptionseindrücke führe (ebd.: 334ff.).

Auch Kimes-Link kommt zu dem Schluss, dass der Rezeptionsästhetik verpflichteter Literaturunterricht „für den Fremdsprachenunterricht von herausragender Bedeutung [sei]“ (2013: 350), da anhand von literarischen Texten das Fremdverstehen und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel geschult werden könnten. Insbesondere szenischen Darstellungs- und Interpretationsverfahren liege das Potential

inne, durch die Rollenübernahme die Perspektivität narrativer Texte zu verdeutlichen und das Sich-Einfühlen in die Figuren zu ermöglichen. So könnten „Charaktereigenschaften, Gefühle und Motive von Figuren sowie deren Konstellation“ (ebd.: 188) handelnd ausgelotet werden. Die Studie weist allerdings auch darauf hin, dass die erarbeiteten Schüler*innentexte danach im Unterricht nicht noch einmal auf den Text bezogen würden, womit ihr Potential nicht ausgeschöpft werde (ebd.: 357ff.).

4 Forschungsfragen

Fest steht also, dass handlungsorientierten Zugängen zu literarischen Texten ein großes Potential in Bezug auf das Verstehen und Nachempfinden von Figurenkonstellationen, -perspektiven und -handlungen zugesprochen wird. Welche konkreten Texterschließungsprozesse in Gruppen stattfinden, wurde jedoch noch nicht beleuchtet. Dies liegt unter anderem daran, dass durch die offenen, schüler*innenorientierten Lehr-/Lernarrangements Lehrkräfte wie externe Beobachter*innen im Klassenzimmer selten Einblicke in die individuellen und gemeinschaftlichen Auseinandersetzungen der Schüler*innen mit dem Text erhalten. Gerade letztere versprechen jedoch, Gelegenheiten zum Erwerb von literaturbezogenen Kompetenzen zu verschaffen und darüber hinaus authentische Sprechkanäle zu bieten.

Die dem Beitrag zugrunde liegende Studie soll folglich einen Einblick in einen Bereich liefern, der Lehrkräften und Beobachter*innen bisher verschlossen blieb: Sie versucht sichtbar zu machen, was in Aushandlungsprozessen zwischen literarischem Text und Leser*innen in handlungsorientierter Gruppenarbeit passiert. Konkret widmet sie sich den folgenden Fragen:

1. Welche literarischen Teilkompetenzen werden in den Texterschließungsprozessen in Gruppenarbeiten im Rahmen einer handlungsorientierten Unterrichtssequenz zu Fitzgeralds Roman *The Great Gatsby* angestoßen?
2. Welche konkreten Texterschließungsprozesse sind in handlungsorientierter Gruppenarbeit im Kontext der Unterrichtssequenz zu *The Great Gatsby* zu beobachten?

5 Forschungsdesign

5.1 Studienkontext und Stichprobe

Das Ziel der Studie bestand darin, die in einer rezeptionsästhetisch orientierten Literaturdidaktik angenommenen individuellen Texterschließungsprozesse und Bedeutungsaushandlungen von Lernenden sichtbar zu machen und zu betrachten, welche literarischen (Teil-)Kompetenzen in diesem handlungsorientierten Setting adres-

sirt wurden. Dafür wurde ein zweischrittiger, qualitativer Forschungsansatz gewählt, welcher der Komplexität des Unterrichtsgeschehens eher gerecht wird als ein quantitatives Untersuchungsdesign, da er es ermöglicht, die Äußerungen der Schüler*innen detailliert und im jeweiligen Kommunikationskontext zu analysieren. Im ersten Schritt wurde der durch die Lehrkraft als handlungsorientiert ausgewiesene Literaturunterricht videographiert. Das videographierte Material wurde dann transkribiert, sequenziert und einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen. Anschließend wurden besonders dicht codierte Transkriptstellen detaillierter betrachtet, um Aufschluss über die konkreten Texterschließungsprozesse zu gewinnen.

Für die im Wintersemester 2015/2016 durchgeführte Studie wurde eine Unterrichtseinheit von drei Doppelstunden in der zwölften Klasse einer integrierten Gesamtschule ausgewählt, welche den Abschluss einer Sequenz zum Roman *The Great Gatsby* bildete. Die Einheit wurde im Rahmen eines fächerübergreifenden Forschungsprojekts zur ‚Handlungsorientierten Textarbeit‘ an der Georg-August-Universität Göttingen mit zwei Videokameras aufgenommen, wobei der Schwerpunkt auf den Gruppenarbeitsphasen lag. Der Zugang zum Forschungsfeld gelang über die Lehrkräfte, welche die Kamerateams in ihren Unterricht einluden. Im Vorfeld wurde durch die Forschenden lediglich bekanntgegeben, dass handlungsorientierte Textarbeit videographiert werden sollte. Was genau darunter verstanden wurde, welche Methoden und Sozialformen angewendet wurden, welche/r Text/e behandelt wurde/n und wie die Unterrichtseinheit zeitlich gestaltet war, war dabei den Lehrkräften überlassen. Die Kameraführenden wurden im Vorfeld technisch geschult. Zudem wurde festgelegt, dass „diejenigen Handlungen [gefilmt werden sollen], die genauere Erkenntnisse hinsichtlich der Textrezeptionsprozesse verspr[e]chen, [welche] durch handlungsorientierte Methoden ausgelöst werden (sollten)“ (Schädlich & Surkamp 2015: 74). Ebenfalls vor Beginn der Erhebungen wurden die Einverständniserklärungen der Schüler*innen, Eltern, Lehrkräfte und der Schulleitung eingeholt.

5.2 Die Unterrichtseinheit ‚*The Great Gatsby*: George Wilson on trial‘

Der in der Unterrichtseinheit eingesetzte handlungsorientierte Zugang kann als Rollenspiel charakterisiert werden, da die Figur des George Wilson aus dem Roman *The Great Gatsby* des Mordes an der Hauptfigur Gatsby angeklagt wird. In der literarischen Vorlage erschießt Wilson sich, wird in der hier imaginierten Situation aber gefasst, bevor er Selbstmord begehen kann. Die Schüler*innen übernahmen wie im Rollenspiel basierend auf der Lektüre die Identitäten der Figuren, erweiterten diese aber im Kontext einer Gerichtsverhandlung, indem sie die Leerstellen des Textes, die sich aus dem unterschiedlichen Wissen der einzelnen Figuren zu dem Fall ergeben, mit ihren eigenen Interpretationen füllten.

Die Lehrkraft legte eingangs die Abweichung der Spielsituation von der literarischen Vorlage dar und erläuterte die Aufgabe, in einem Gerichtsprozess über die Schuldhaftigkeit von Wilson zu urteilen. Daraufhin präsentierte sie die Rollen, wel-

che in anschließender Gruppenarbeit ausgearbeitet werden sollten. Die Schüler*innen ordneten sich selbstständig den Gruppen zu. Besetzt wurden u.a. die Rollen ‚George Wilson‘ (Mörder Gatsbys, Ehemann von Myrtle Wilson), ‚Tom Buchanan‘ (Ehemann von Gatsbys Geliebter, hat selbst eine Affäre mit Myrtle Wilson), ‚Catherine‘ (Myrtles Schwester), ‚Prosecution‘, ‚Defense‘, ‚Jury‘ und ‚Judge‘. Jede Schüler*innengruppe sollte gemeinsam auf Basis des Textes eine Figur bzw. Rolle vorbereiten. In der Gerichtsverhandlung wurden die Rollen durch eine*n Schüler*in aus der entsprechenden Gruppe verkörpert.

Es folgte eine Erarbeitungsphase von eineinhalb Doppelstunden, in der die Lernenden unter Einbezug des Romans, ihrer vorherigen Arbeiten und der Arbeitsaufträge ihre Zeugenaussagen, ‚opening und closing statements‘ bzw. mögliche Strategien der einzelnen Parteien erarbeiteten. Diese wurden im anschließenden Gerichtsprozess präsentiert. Der Gerichtsprozess wurde durch eine*n Richter*in angeleitet, wobei die Lehrkraft durch Fragen oder strukturierende Kommentare vereinzelt in das Geschehen eingriff. Im Anschluss an die Verhandlung fällten die Schüler*innen der Jurygruppe ein Urteil und verglichen die von ihnen im Vorfeld der Verhandlung antizipierten Verhandlungsstrategien der anderen Gruppen mit dem tatsächlichen Verhandlungsverlauf. Dies diente als Ausgangspunkt für ein Reflexionsgespräch, welches die Handlungen wieder an den Text zurückband und so ihre Plausibilität überprüfte. Zudem reflektierten die Schüler*innen ihren Lernprozess und die Adäquatheit der Methode.

Die Wahl des Rollenspiels schien insofern geeignet, als dieses die Perspektivität der homodiegetischen Erzählinstanz Nick Carraway und die unterschiedlichen Wissensstände der Figuren in den Mittelpunkt rückte. Die Figurenkonstellation im Roman ist von außerehelichen Verstrickungen und Geheimnissen geprägt, sodass nicht jeder Figur das gleiche Wissen zur Verfügung steht – eine Tatsache, die in der Verhandlung eine große Rolle spielte. In Form der Plädoyers und Zeugenaussagen wurden Anschlusstexte produziert, die eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem Text ermöglichten. Gleiches galt für die Gruppenarbeit, in der individuelle Interpretationen und Ansichten zu den Figuren und zum Geschehen ausgehandelt werden mussten. Außerdem lud das Rollenspiel zum szenischen Perspektivenwechsel ein, da die Lernenden ihre Rollen mittels passender Gestik und Mimik ausgestalten konnten.

5.3 Auswahl der Erhebungsmethoden

Für solche nicht-experimentellen Unterrichtsbeobachtungen eignet sich die videographische Datenerhebung besonders, da sie am ehesten der Komplexität des Unterrichtsgeschehens gerecht wird. Videographie ermöglicht im Gegensatz zu schon länger etablierten Forschungsansätzen, wie der teilnehmenden Beobachtung, Interviews oder Fragebögen, ein breiteres Erfassen des komplexen Unterrichtsgeschehens (vgl. Kurtz 2016: 45–46). So werden neben verbaler Kommunikation auch non-

verbale Aspekte wie Gestik, Mimik, die Position(swechsel) der Interagierenden sowie die räumliche Situation vor Ort festgehalten. All diese Elemente zeigen die Interaktion der Beteiligten und „[a]udiovisuelle Aufnahmen ermöglichen es, die für Interaktion konstitutive Komplexität der nacheinander stattfindenden Gleichzeitigkeit unterschiedlichster visueller und auditiver Äußerungen und Ereignisse [...] zugänglich zu machen“ (Dinkelacker & Herrle 2009: 15). Folglich eignet sich diese Methode der Datenerhebung besonders zum Erfassen handlungsorientierter Textzugänge.

Darüber hinaus ermöglicht die sequenzielle Erfassung der Interaktionen durch beschleunigtes beziehungsweise verlangsamtes Abspielen, die Makro- und Mikrostrukturen der Kommunikation sichtbar zu machen, die bei einer Analyse in Echtzeit verborgen bleiben. Somit ist in „der Fülle an gleichzeitig Wahrnehmbarem, das sich zudem am laufenden Video von Moment zu Moment verändert, mehr zu erkennen als das, was nicht schon in der Alltagsbeobachtung erkennbar gewesen wäre“ (ebd.: 32f.). Folglich scheint die Videographie geeignet zu sein, die vielfältigen Handlungen der Schüler*innen mit dem Text als Partitur, also als Ausgangspunkt ebener Handlungen, zu erfassen. Ergänzend wurden Unterrichtsmaterialien wie Arbeitsblätter und Tafelbilder zur Analyse hinzugezogen, um zu erkennen, inwiefern die Textaushandlungsprozesse durch das Material gelenkt wurden.

5.4 Sequenzierung und Transkription des Materials

Zunächst wurde eine Sequenzierungsanalyse der Unterrichtseinheit durchgeführt (vgl. Dinkelacker & Herrle 2009). Als Kriterium der Sequenzierung wurden Methoden- bzw. Sozialformwechsel verwendet. Besonderes Augenmerk wurde dabei auf die Phasen der kooperativen Lernarrangements gerichtet. Zu diesem Zweck wurden die Gruppenarbeitsphasen zunächst in Kommunikationseinheiten eingeteilt, die entweder von einem Wechsel der Sprecher*innenanzahl, einem Themenwechsel oder einer längeren Gesprächspause gerahmt wurden. Diese Einheiten wurden nach den Empfehlungen von Kowal und O’Connell (2015: 441) transkribiert. Transkripte bieten den Vorteil, dass sie die Komplexität der Daten reduzieren und leichter nachvollziehbar machen: „Erst im Rückgriff auf Formen der Verschriftlichung [...] wird das Tempo der Interpretation vollständig durch die Interpretierenden – und nicht mehr durch die Eigenzeit des Datenstroms – kontrolliert“ (Dinkelacker & Herrle 2009: 31). Darüber hinaus legen sie den Fokus auf die Kommunikation der Beteiligten, sei sie verbal oder non-verbal. Um auch wesentliche Aspekte der nonverbalen Kommunikation zu erfassen, wurden in dieser Studie um außersprachliche Merkmale ergänzte Verbaltranskripte verwendet, in denen sowohl die sprachlichen Äußerungen als auch Gestik, Mimik und Handlungen notiert wurden.

5.5 Das Modell literaturbezogener Kompetenzen als Auswertungsgrundlage der qualitativen Inhaltsanalyse

Ausgewertet wurden die Transkripte mittels der strukturierenden Inhaltsanalyse durch deduktive und induktive Kategorienbildung (vgl. Mayring 2015: 472f.). Die strukturierende Inhaltsanalyse behält „die Systematik [...] der Inhaltsanalyse bei [...], ohne vorschnelle Quantifizierungen vorzunehmen“ (ebd.: 469). Folglich ist das Material in seinem Kommunikationszusammenhang zu sehen und zu analysieren. Durch die induktive Kategorienbildung soll sich ein über die Theorie hinausgehendes, vertiefendes Verständnis der Texterschließungsprozesse ergeben. Begründet ist dies in der generellen Unvorhersehbarkeit von Lernhandlungen, gerade bei handlungsorientierter Textarbeit, weshalb das Ergänzen und Erweitern der Kategorien während und nach der ersten Analyse nötig wurde. Die so elaborierten Kategorien sowie ihre Zuweisung zu bestimmten Textstellen wurden exemplarisch durch eine weitere Person überprüft.

Für die Analyse wurden im Abgleich mit der fachdidaktischen Theorie zur Handlungsorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht diejenigen Kompetenzbereiche bestimmt, von denen angenommen wurde, dass sie im vorliegenden Setting primär gefördert werden würden. Sie dienten als Grundlage des Kategoriensystems der Qualitativen Inhaltsanalyse. Das Kategoriensystem bestand aus den Oberkategorien I: Motivationale und attitudinale Kompetenzen, II: Ästhetische und kognitive Kompetenzen, III: Sprachliche und diskursive Kompetenzen und IV: Andere. Gesprächssequenzen, welchen in der Inhaltsanalyse besonders viele verschiedene Kategorien zugewiesen werden konnten, wurden anschließend im Detail mit Blick auf die Texterschließungsprozesse und -strategien der Schüler*innen untersucht. Dabei wurden die zugewiesenen Kategorien an die von den Schüler*innen besprochenen Themen rückgebunden. Im Folgenden sind die einzelnen Kategorien der Inhaltsanalyse aufgeführt:

I: Motivationale und attitudinale Kompetenzen

- Einfühlungsvermögen in Figuren und andere Sichtweisen (MAK1a)
- Handeln in Rolle (MAK1b)
- Imaginations- und Assoziationsfähigkeit (MAK2)
- Moralische Bewertung der Figuren und ihres Handelns (MAK3)

II: Ästhetische und kognitive Kompetenzen

- Frage Textinhalt (ÄKK1a)
- Demonstration von Wissen aus dem Text (ÄKK1b)
- Bezugnahme auf Lektüre (indirekt) (ÄKK1c)
- Bezugnahme auf Lektüre (Zitat) (ÄKK1d)
- Füllen von Leerstellen/Hypothesenbildung (ÄKK2)
- Erkennen und Deuten ästhetischer Darstellungsverfahren (ÄKK3)
- kulturell-historische Kontextualisierung literarischer Texte (ÄKK4)
- Herstellen von intertextuellen und intermedialen Bezügen (ÄKK5)
- kritische Beurteilung des Deutungsangebots literarischer Texte (ÄKK6)

III: Sprachliche und diskursive Kompetenzen

- Aktivierung sprachlicher Mittel (SDK1)
- Artikulation und Kommunikation von Analyse- und Interpretationsergebnissen (unter Nutzung von Fachvokabular) (SDK2)
 - Plädoyer/Zeugenaussage (SDK2a)
 - Tatortzeichnung (SDK2b)
- Anschlusskommunikation unter Nutzung des themenspezifischen Wortschatzes
 - Methodenlevel ‚trial‘ (SDK3a)
 - Storylevel (SDK3b)

IV: Andere

- Organisatorisches (A1)
- nichtaufgabenrelevante Mitteilungen (A2)
- Umgang mit der Aufgabenstellung
 - (vor)lesen (A3a)
 - Bezug auf Aufgabenstellung (A3b)
 - Bezugnahme auf in AB bereitgestellte Informationen (A3c)
- Interaktion mit Kamera (A4)
- Bezug auf Aufnahmesituation (A5)

6 Ergebnisse

6.1 Ergebnisse der strukturierenden Inhaltsanalyse

Im Folgenden sollen zunächst die Ergebnisse des ersten Analyseschritts, der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse, präsentiert werden. Grundsätzlich ist festzuhalten, dass einer Textstelle teilweise mehrere Kategorien zugeordnet wurden. So existierten zwischen allen vier Kategoriebereichen bzw. Teilkompetenzen (I: Motivationale und attitudinale Kompetenzen, II: Ästhetische und kognitive Kompetenzen, III: Sprachliche und diskursive Kompetenzen und IV: Andere) Überschneidungen. Ein Dutzend Mal überlappten ästhetisch-kognitive und sprachlich-diskursive Kompetenzen, letztere wiesen zudem neun Mal Schnittmengen mit motivational-attitudinalen Kompetenzen auf. Auffallend häufig stand SDK3a – ‚Anschlusskommunikation unter Nutzung des themenspezifischen Wortschatzes auf Methodenlevel‘ – neben anderen Kategorien. Sechs Mal wurde sie der gleichen Transkriptstelle zugeordnet wie ÄKK1b – ‚Demonstration von Wissen über Text‘ – und sieben Mal waren Überkreuzungen mit MAK1b – ‚Handeln in Rolle‘ – sichtbar. Innerhalb der ästhetisch-kognitiven Teilkompetenzen waren keine Überschneidungen auszumachen. Als Grund dafür kann angesehen werden, dass die Anschlusskommunikation nur unter Einbezug von Textwissen, Einfühlungsvermögen in Figuren, das Übernehmen ihrer Sichtweisen und das Antizipieren ihrer Handlungen geschehen kann.

Wird die Verteilung der einzelnen (Sub-)Kategorien betrachtet, so fällt mit 76fachem Auftreten besonders die ‚Anschlusskommunikation unter Nutzung des themenspezifischen Wortschatzes auf Methodenlevel‘ (SDK3a) ins Gewicht.

Bei Betrachtung der ästhetisch-kognitiven Kompetenzen wurde deutlich, dass das inhaltliche Textverstehen (ÄKK1) mit 58 von insgesamt 88 Zuordnungen dominierte. Die meisten davon (27) entfielen auf die ÄKK1b – ‚Demonstration von Wissen über den Text‘, an zweiter und dritter Stelle standen ÄKK1c – ‚indirekte Bezugnahme auf die Lektüre‘ – (15) sowie ÄKK1a – ‚Fragen zum Textinhalt‘ (13). Direkt aus dem Roman zitiert (ÄKK1d) wurde nur an zwei Stellen. Elf Mal waren intertextuelle bzw. intermediale Verknüpfungen erkennbar (ÄKK5), neun Mal wurde das ‚Erkennen und Deuten ästhetischer Darstellungsverfahren‘ (ÄKK3) sichtbar. Die motivational-attitudinalen Kompetenzen wurden insgesamt 56 Textstellen zugeordnet. 25 bzw. 21 Mal waren dabei ‚Handeln in Rolle‘ (MAK1b) bzw. ‚Einfühlungsvermögen in Figuren und andere Sichtweisen‘ (MAK1a) vertreten.

Bei der Erstellung der Schüler*innenprodukte bezogen sich die Gruppenmitglieder unterschiedlich oft und unterschiedlich detailliert auf den Ausgangstext. In 27 Fällen demonstrierten sie Wissen aus dem Text, 15 Mal wurde er als Informationsquelle genannt, aber nur zwei Mal wurden direkte Zitate als Beleg verwendet. Die Inhaltsanalyse zeigte darüber hinaus, dass die Lernenden schriftliche Texte wie die Zeugenaussagen und Plädoyers (ÄKK2), aber auch eine Tatortzeichnung (ÄKK2) und die schauspielerische Ausgestaltung der Rollen für die Simulation (MAK1b) produzierten. Die beiden letzten handlungsorientierten Textzugangsarten wurden in der Aufgabenstellung nicht explizit gefordert.

6.2 Detaillierte Betrachtung der Inhaltsanalyseergebnisse

Aus der Verteilung der einzelnen Kategorien der Inhaltsanalyse sowie aus deren Überschneidungen ließen sich Rückschlüsse auf die in der Gruppenarbeit verbalisierten individuellen und kollektiven Texterschließungsprozesse ziehen. Diese sollen im Folgenden, oft anhand einzelner Textbeispiele, erläutert werden.¹

Rekonstruktion des Handlungsablaufs

Da es sich bei der Unterrichtsmethode um die Simulation eines Gerichtsprozesses handelte, war die genaue Rekonstruktion des ‚Tathergangs‘ essenziell. Dies zeigte sich daran, dass sich die meisten Fragen der Schüler*innen auf diesen Bereich bezogen (ÄKK1a). Zeit, Ort und beteiligte Personen mussten bekannt sein, um die Anklage bzw. die Verteidigung vorbereiten zu können. In den Gruppengesprächen offenbarte sich, dass diesbezüglich nicht alle Schüler*innen über das gleiche Wissen verfügten. Ein möglicher Grund dafür könnte sein, dass die Lektüre nicht von allen

¹ Grundsätzlich war auffällig, dass viele Aushandlungsprozesse auf Deutsch stattfanden. Die Wahl der Sprache war teils abhängig von der Gruppe, teils auch davon, ob aus der Innenperspektive einer Figur oder einer Außenperspektive argumentiert wurde.

in Gänze gelesen oder verstanden worden war. Weniger pessimistisch kann im Sinne der Rezeptionsästhetik davon ausgegangen werden, dass der Roman von den Lesenden auf verschiedene Weise ‚aktualisiert‘ wurde und dabei der Fokus auf unterschiedlichen Textstellen, Handlungssträngen und Teilinformationen lag.² Das kooperative Lernsetting eröffnete den Schüler*innen die Möglichkeit, ihr Textwissen zu vergleichen und sowohl Wissenslücken als auch Leerstellen zu füllen.

Figurenkonstellationen

Auch die Figurenkonstellationen wurden in den Gruppen diskutiert (ÄKK1b). Wer auf wessen Seite steht, wer wem vertraut und auch vertrauen kann, war auch in der *Great-Gatsby*-Einheit wichtig und beeinflusste das strategische Vorgehen vor ‚Gericht‘ (SDK3a).

Perspektivendifferenzierung anhand des Wissensstandes der Figuren

Ein weiteres Thema, an dem vertiefendes Textverstehen erkennbar war, war die Rekonstruktion der Wissensstände der einzelnen Figuren. Nicht nur die Beziehungen der Figuren untereinander spielten eine Rolle für den Gerichtsprozess, auch ihre Kenntnisse der Tathergänge waren für die Befragung relevant. Die Gerichtsverhandlung basierte auf der Tatsache, dass die Schuld von Daisy Buchanan am Tod von Myrtle Wilson den Rollen nicht bekannt war. Lediglich der Erzähler Nick sowie Daisy selbst hätten die Umstände des Todes aufklären können, waren jedoch nicht als Akteur*innen an der Gerichtsverhandlung beteiligt.

Zunächst musste also erkannt werden, dass nicht nur der Wissensstand der Rezipient*innen von dem der einzelnen Romanfiguren abwich, sondern dass auch jeder Rolle nur bestimmte Informationen zur Verfügung standen. Die Schüler*innen mussten zwischen den individuellen Perspektiven differenzieren. Mehrmals thematisierten die Kursteilnehmer*innen diese Unterschiede und erschlossen sie, ähnlich wie den Handlungsablauf und die Figurenkonstellation, durch Fragen und Antworten innerhalb der Gruppenarbeit (ÄKK1a/b).

Szenischer Perspektivenwechsel: Ganzheitliches Handeln in den Rollen

Ein Perspektivenwechsel fand in der Gruppenarbeitsphase und der anschließenden Simulation auf zwei Arten statt, die durch die Kategorien ‚Handeln in der Rolle‘ (MAK1b) und ‚Einfühlungsvermögen in Figuren und andere Sichtweisen‘ (MAK1a) repräsentiert wurden. Beide Kategorien wurden vier Mal den gleichen Transkriptstellen zugeordnet, was darauf schließen ließ, dass sie nicht hundertprozentig trennscharf sind bzw. dass nicht immer erkennbar ist, ob sich die Schüler*innen in die Rolle hineinversetzen oder schon in ihr handeln. Dies soll an folgender Transkriptpassage illustriert werden:

² Unterschiedliche Textaktualisierungen sind auch auf die Lesemotivation, Sorgfalt, Aufmerksamkeit und „das weltliche und literarische Vorwissen des Lesers“ (Bredella & Burwitz-Melzer 2004: 43) zurückzuführen, die von Individuum zu Individuum variieren.

D1: (36:56) Ja, aber (...) wir, beschuldig... wir, wir drehen das dann halt völlig um, dass wir dich nämlich der Anstiftung zum Mord beschuldigen.

T1: (37:06): Ich? Wie, n (*lacht, schüttelt den Kopf*) genau (...) Ich sag nämlich George (...) George war brutal und das wisst ihr genau. Der hat seine Frau eingesperrt (*tippt sich an den Kopf*) und mit Stühlen geworfen.

Die Verteidigung erklärte hier, dass statt George Wilson Tom Buchanan angeklagt werden solle. Vorgeworfen wurde ihm die Anstiftung zum Mord. T1 reagierte mit der Frage ‚Ich?‘ und einem lachenden Kopfschütteln. Dies kann als Abstreiten des Vorwurfs gewertet werden. Ob dieses Abstreiten aus der Sicht des*der Schüler*in oder aus der Rolle ‚Zeuge Tom‘ heraus geschah, konnte am Zitat nicht belegt werden. Auch das nächste ‚Ich‘ könnte sich auf beide Ebenen beziehen. Für die Ebene des*der Textrezipient*in spricht, dass T1 der Verteidigung gegenüber äußerte, sie wüssten genau, dass George ‚brutal‘ sei. In der Rolle der Verteidigung stand der Gruppe dieses Wissen nicht zwingend zur Verfügung, als Leser*in konnte es dem Text entnommen werden. Es konnte also nicht festgelegt werden, ob ein Leser zu anderen Leser*innen spricht, oder ‚Zeuge Tom‘ zu der Verteidigung seines Rivalen.

Andere Textstellen ermöglichten eine genauere Zuordnung der Kategorien. Das ‚Handeln in der Rolle‘ war besonders häufig vertreten und insbesondere dann zu erkennen, wenn Gestik, Mimik und Stimme der Aussage angepasst wurden:

G: (39:16) Also, ähm, my name is George Wilson ähmm.

----- J3: (39:18) Hi George.

G: (39:18) Ähm and I am the husband of Myrtle Wilson, ähm, after I closed my garage, I heard a loud noise, ähm, also das mach ich natürlich ein bisschen em-emotionaler, alles, ähm, then I went out on the street (*in weinerlichem Tonfall*) and I saw my wife laying on the street, I ran to my love (*verzieht Gesicht zu trauriger Grimasse*) and I hold her in my arms (...) her body, [...] was still warm [...]

-----J2: (39:57) Das berührt mich auch wirklich.

Hier wurde die Zeugenaussage von George Wilson präsentiert. Diese beginnt mit einem zunächst zögerlichen Vorstellen der Rolle/der Romanfigur mit den Worten ‚my name is George Wilson‘ (39:16). Anschließend wurde G. mit der Anrede ‚Hi George‘ (39:18) begrüßt, die angenommene Identität wurde akzeptiert.

Das Vorlesen der Zeugenaussage kann in verschiedene Abschnitte gegliedert werden. Zu Beginn wurde in der Ich-Perspektive aus Georges Sicht von Myrtles Todesnacht berichtet. Diese Ich-Form zeigt, dass G. in der Lage war, aus der Perspektive der Figur heraus zu sprechen. Dieser Bericht wurde anschließend von dem Einwurf ‚also, das mach ich natürlich ein bisschen em-emotionaler, alles‘ unterbrochen. Der Sprachwechsel deutet hier auf ein ‚Aus-der-Rolle-Fallen‘ hin. Die Romanfigur George sprach Englisch, der Schüler G. sprach Deutsch. Wiederum auf Englisch wurde weiter von der Todesszene berichtet. Dies geschah ‚in weinerlichem Tonfall‘ mit ‚zu trauriger Grimasse‘ verzogenem Gesicht, was augenscheinlich als dem Verlust der großen Liebe Wilsons angemessen wahrgenommen wurde. Mit verstellter Stimme und schluchzend beendete G. seinen Vortrag, woraufhin J2 aussagte: ‚Das berührt mich auch wirklich‘.

Anscheinend war die Perspektiven- und die damit einhergehende Rollenübernahme umso glaubwürdiger, je mehr die Romanfigur George und die Rolle ‚Angeklagter George‘ ‚verkörpert‘ wurden. Zudem schien diese Glaubwürdigkeit zur Nachvollziehbarkeit des Motives für den Mord an Gatsby beizutragen (MAK1a, ÄKK2). Durch das handlungsorientierte Verfahren nutzte G. den Körper als Interpretationsinstrument. Dies führte zu einer ganzheitlichen Perspektivenübernahme und somit zu einer ‚Aktualisierung‘ des Textes, also zu einem Handeln mit dem Text.

Perspektivenwechsel auf Inhaltsebene

Den Schüler*innen gelang es jedoch auch ohne schauspielerische Elemente, die Perspektive von Romanfiguren zu übernehmen. In der Gruppenarbeit demonstrierten die Lernenden erstens Wissen über die Handlungsmotive der Figuren (ÄKK1b – Wissen über Handlungsmotive), welches sie – perspektivisch gefiltert durch die Erzählinstanz – dem Roman entnehmen konnten. Zweitens füllten sie die Leerstellen aus, die entstanden, wenn diese Motive in *The Great Gatsby* nicht elaboriert wurden. Dieser Nachvollzug geschah hauptsächlich auf der Inhaltsebene. Durch die so entstehende Außenperspektive des Handelns der Figuren wurde eine moralische Bewertung ebenjenes Handelns ermöglicht (MAK3).

Perspektivenkoordinierung

Den Schüler*innen gelang es zudem, die Innen- und Außensicht der Figuren miteinander zu koordinieren, wie der folgende Textausschnitt zeigt:

P3: (02:32) But ähm didn't George and Tom (...) they, they, they used to get along, right? Didn't he sell him something?

T1: (02:42) Yes, ähm, we, we worked together ähm, we gave him cars for the garage but (...) ähm, now I hate him because (...) I don't know why (*nimmt Aufgabenblatt in die Hand, liest*) Ähm, he, ähm, I want him to die for his crime because ähm-----

P3: (03:00) Because you are scared?

T1: (03:02) Because he forced ähm Myrtle to stay in and then she run away in front of the car and so I think he is some guilty person also for the death of Myrtle.

P3: (03:20) But he ähm he thinks that Gatsby and Myrtle had an affair? And that Gatsby killed Myrtle?

T1: (03:28) Ähm yes, I think Gatsby killed him. I don't know that Daisy was the Driver.

Es ist zu sehen, dass T1 drei Handlungsebenen koordinieren musste. Auf der einen Seite stand die Handlungsebene des*der Schüler*in als Leser*in, der*die der Lektüre unter Einbezug des eigenen Vorwissens und der Erwartungen bestimmte Informationen entnimmt und diese zu ihrer*seiner Interpretation des Textes zusammensetzt. Diese Ebene war in der Äußerung ‚I don't know why‘ (02:42) zu erkennen, die unterstreicht, dass Toms Handlungsmotiv noch nicht nachvollzogen werden konnte, beziehungsweise, dass dieses Wissen nicht aus dem Text entnommen wurde.

Auf der anderen Seite sprach T1 für die Gruppe Tom, wenn das Personalpronomen ‚we‘ verwendet wird. Die Figur Tom wurde von zwei Personen dargestellt, die sich gemeinsam ihre Strategie überlegten. Hier könnte man also von der Rolle

„Zeuge Tom“ sprechen, die ihre Aussage planen und deren Wirkung auf die Jury kalkulieren muss. Schließlich versetzte sich T1 in die Romanfigur Tom hinein, wenn gesagt wird „now I hate him“ (02:42), „I think he is some (...) guilty person“ (03:02).

Hier kann von Perspektivendifferenzierung, -übernahme und -koordinierung gesprochen werden, da erstens erkannt wurde, dass im Roman mehrere Perspektiven nebeneinander existieren, zweitens sowohl die Rolle „Zeuge Tom“ als auch die Innensicht der Romanfigur Tom übernommen und inhaltlich ausgestaltet wurde und drittens diese Ebenen abwechselnd miteinander verwoben und wieder getrennt wurden. Wie schnell Letzteres geschieht, zeigt vor allem die Aussage „I don’t know that Daisy was the driver“ (03:28). Sie ergibt nur Sinn, wenn das „I“ auf Tom Buchanan als Figur bezogen wird, das Wissen aber aus der Leser*innenperspektive präsentiert wird. Die Verwendung von wechselnden Personalpronomen in Bezug auf eine Figur, eine Gruppe oder eine*n bestimmte*n Schüler*in in nahezu allen Transkripten unterstützt die Annahme des Wechsels zwischen verschiedenen Handlungs- und Verstehensebenen.

Intertextuelle Bezüge

Die Betrachtung der Gruppenarbeit der „Defense“ verdeutlichte, dass neben intratextuellen Belegen auch intertextuelle Bezüge für die Texterschließung relevant waren. Die Auswertung der Kategorie ÄKK5 – Herstellen von intertextuellen und intermediären Bezügen – ergab zehn Verweise auf Film, Musik und Fernsehen innerhalb der Transkripte. Wie die Verknüpfung von Textelementen verschiedener Medien zur Texterschließung und zum Füllen von Leerstellen genutzt wird, soll der folgende Transkriptausschnitt illustrieren, in dem die „Defense“-Gruppe Myrtles Todesszene imaginierte. Da diese im Roman nicht detailliert geschildert wird, die Verteidigung aber ihr Plädoyer auf Unzurechnungsfähigkeit mit diesem für ihren Ehemann traumatischen Erlebnis rechtfertigte, wurde die Szene mit intertextuellen Verweisen untermauert:

G.: (09:05) (*blickt in die Runde*) Renne ich dahin und mmm sie atmet noch so und ich halte sie in den Armen wie sie so ihre letzten Atemzüge macht, das kommt romantisch, oder? [...]

J3: (09:15) Und es fängt an zu regnen.

G.: (09:17) (*lacht*) Jaa, und dann kam Dirty Dancing im Radio.

C: (09:18): Das letzte Mal, das letzte Mal berührten sich ihre Lippen (*lacht*)

----- G.: (09:19) (*singt*) And I... (*lacht*)

J3: (09:20) So Titanicmusik.

Zu Anfang griff G. ein immer wiederkehrendes Filmmotiv auf, das der „letzten Atemzüge“ in den Armen eines geliebten Menschen. Der Wirkung dieses Filmzitates war sich G. bewusst, was sich an der Aussage „das kommt romantisch“ ablesen lässt (09:05). Auch die anderen Gruppenmitglieder ordneten die Wirkung des Motivs dementsprechend ein und stimmten G. zu. Der Rezeptionsästhetik folgend ist zu vermuten, dass nicht jede*r von ihnen exakt dieselbe Sterbeszene vor Augen hatte. Vermutlich war es eher ein Konglomerat aus „Sterbeszenen“ in rezipierten Filmen,

Serien, Büchern etc. Dennoch bestand ein, vermutlich kulturell bedingter, Konsens über das Sterbeszenenmotiv. J3 fügte den Überlegungen ein weiteres Motiv hinzu: den die tragischen Szenen untermalenden Regen. Auch dieses Element ist eher ein filmisches Mittel und schien den Schüler*innen bekannt zu sein. Die zwei ‚Hollywoodmetaphern‘ wurden durch Hinweise auf Musiktitel ergänzt. Auffällig ist, dass sich sowohl ‚Dirty Dancing‘, das Anstimmen des Whitney Houston Hits ‚I will always love you‘ als auch ‚Titanicmusik‘ auf Musikfilme und Filmmusik beziehen.

Handlungsorientierte Textarbeit (fast) ohne Handeln und (fast) ohne Text

Während in der Gruppe der ‚Defense‘ und der ‚Prosecution‘ ein vertieftes Textverstehen und eine Aushandlung der Textbedeutung stattfanden, zeigte die ‚Jury‘-Gruppe einen eher oberflächlichen Umgang mit der Lektüre. Ein Grund für diese stark divergierende Auseinandersetzung mit *The Great Gatsby* könnte die Aufgabenstellung gewesen sein. Den anderen Gruppen wurden explizit Textstellen vorgegeben, aus denen Informationen zu den Romanfiguren entnommen werden konnten. Bei der ‚Jury‘ fehlten diese Verweise auf den Text. Die Jurygruppe antizipierte das Arbeitsergebnis der anderen Gruppen, fällte ihr Urteil jedoch nach der Gruppenarbeitsphase auf Basis der Plädoyers und Aussagen. Dem sprachlichen Handeln der Jury fehlte in der Gruppenarbeit folglich die Sinnhaftigkeit.

7 Diskussion der Ergebnisse

Es zeigt sich, dass Gruppenarbeit im handlungsorientierten Literaturunterricht durchaus dazu geeignet ist, eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem Text zu ermöglichen. Die Schüler*innen handelten unter sich die Bedeutung des Textes aus, ohne von der Lehrkraft gelenkt zu werden. Wie in der rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik gefordert, wurden die einzelnen Lesarten wertgeschätzt, diskutiert und nicht an einer *richtigen* Interpretation – z.B. der der Lehrkraft – gemessen.

In der Gruppenarbeit demonstrierten die Lernenden erstens Wissen über die Handlungsmotive der Figuren (ÄKK1b – Wissen über Handlungsmotive), welches sie – perspektivisch gefiltert durch die Erzählinstanz – dem Roman entnehmen konnten. Zweitens füllten sie die Leerstellen, die entstanden, wenn diese Motive in *The Great Gatsby* nicht elaboriert wurden. Dieser Nachvollzug geschah hauptsächlich auf der Inhaltsebene und wurde nicht unbedingt schauspielerisch nachvollzogen. Den Schüler*innen gelang es jedoch auch ohne schauspielerische Elemente, die Perspektive von Romanfiguren zu übernehmen, was ein Indiz dafür ist, dass Handlungsorientierung zwar Texterschließungsprozesse fördern kann, aber nicht den einzigen Weg dorthin darstellt. Ein Grund für die eher geringe ‚Verkörperung‘ der Rollen in der Gruppenarbeit könnte darin gelegen haben, dass ein Warm-up bzw. Cool-down als Einstieg in bzw. Ausstieg aus dem Rollenspiel (vgl. Elis, von Blanckenburg & Haack 2016) in der Einheit nicht stattfand.

Wurden jedoch schauspielerische Elemente zur Textinterpretation genutzt, so gingen sie häufig mit einem Sprachwechsel einher. Argumentierten die Schüler*innen aus der Rolle heraus, so sprachen sie häufiger Englisch, bei der Betrachtung des Textes aus der Außenperspektive kommunizierten sie eher auf Deutsch.

Darüber hinaus wurde deutlich, dass die Lernenden alle drei Schritte der Dezentrierung vollzogen: die Perspektivendifferenzierung, -übernahme und -koordinierung. Zum einen erkannten die Schüler*innen die unterschiedlichen Wissensstände der Figuren zum Handlungsablauf und die daraus resultierenden unterschiedlichen Perspektiven. Zum anderen leiteten sie daraus unterschiedliche Bewertungen des Mordes an Gatsby aus Sicht der Romanfiguren ab, übernahmen also die Perspektiven der Figuren. Besonders prägend für den Prozess der Textrezeption waren dabei gerade die Beziehungen zwischen den Figuren und der Erzählperspektive. Stark (2012: 164) erklärt dies damit, dass „in Erzähltexten die *Figuren* das primäre Interesse auf sich ziehen [...] und diese eine große Bedeutung für die emotionale Beteiligung beim Lesen [...] haben“.

Eine eher kognitive Annäherung an den Text ermöglichte es, nicht nur die Innenperspektive der Figuren zu übernehmen, sondern ihr Handeln auch aus der Außensicht zu betrachten, moralisch zu bewerten und die Perspektiven zu koordinieren (vgl. Bredella 2017: 93). In der Auseinandersetzung mit dem Text rekurren die Englischlernenden dabei auf geteilte Bilder und Diskurse, die insbesondere in den intertextuellen Verweisen deutlich werden. Die vielfältigen Verweise auf Filme und Serien deuten darauf hin, dass sich besonders Referenzen zum Medium Film dazu eignen, bestimmte Ereignisse ‚bildlich‘ zu beschreiben und darzustellen. Denkbar ist auch, dass die Wahl der intertextuellen Referenzen auf die Rezeptionsgewohnheiten und -vorlieben der Schüler*innen zurückzuführen ist. Fest steht, dass die Lernenden „mit Hilfe [ihr]es Vorwissens und [ihr]er Vorerfahrungen unter der Lenkung des Textes eine Welt in [ihr]em Kopf entstehen lassen“ (Bredella & Burwitz-Melzer 2004: XVI) und dass zu eben jenem Vorwissen die Kenntnis anderer Texte und der Wirkungsweise von Motiven, Genres und Stilmitteln gehört.

8 Reflexion des Forschungsdesigns

Die Videographie erwies sich als geeignete Methode, um fremdsprachlichen handlungsorientierten Literaturunterricht zu analysieren. Auch wenn der Blickwinkel der Kamera bereits eine Vorauswahl der zu analysierenden Daten traf und die Kamera selbst das Feld beeinflusste (vgl. auch Kurtz 2016: 46ff.), wurde so ein möglichst authentischer Blick in Texterschließungsprozesse geschaffen, der normalerweise verborgen bleibt. Nur mithilfe der Videographie konnten die in Gruppenarbeit stattfindende Auseinandersetzung mit dem Text sowie die daraus resultierenden Textinterpretationen erfasst und ausgewertet werden.

Die Auswertung der Daten mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse verschaffte einen Überblick über die potenziellen, durch handlungsorientierten Literaturunterricht initiierten Texterschließungsprozesse sowie die zu erwerbenden literarischen Kompetenzen. Die Einbeziehung des Modells von Diehr und Surkamp erwies sich insofern als hilfreich, als dort Kompetenzen, welche in der Auseinandersetzung mit literarischen Texten erworben werden sollen, outputorientiert dargestellt werden, was eine Operationalisierung der dafür notwendigen Texterschließungsprozesse ermöglichte. Das Modell literarischer Kompetenzen schränkte jedoch die Auswertung thematisch stark ein. Eine erneute, unabhängige induktive inhaltsanalytische Auswertung wäre hilfreich, um das Kategoriensystem zu überprüfen und ggf. auszdifferenzieren.

Über die Videodaten und die Unterrichtsmaterialien hinaus hätten zudem die Perspektive der Lehrkraft (z.B. in Form eines fokussierten Interviews oder einer kommentierten Unterrichtsplanung) oder der Schüler*innen (z.B. in Form von Fragebögen oder Interviews zur Wahrnehmung der handlungsorientierten Methoden) betrachtet werden können.³ Diese Datentriangulation hätte eine noch differenzierte Betrachtung der Ergebnisse der Inhaltsanalyse ermöglicht. Dennoch zeigt die vorliegende Studie, wenn auch nur exemplarisch, dass handlungsorientierte Textarbeit das Potential birgt, das dieser Form des Literaturunterrichts in der Theorie zugesprochen wird.

9 Fazit

In dem Forschungsprojekt, das diesem Beitrag zugrunde liegt, hatten sich Schüler*innen in Gruppen auf handlungsorientierte Weise mit einem literarischen Text – Fitzgeralds *The Great Gatsby* – auseinandergesetzt. Die Studie verfolgte dabei das Ziel herauszufinden, welche literarischen Teilkompetenzen in einem derart gestalteten Unterrichtsszenario angestoßen werden und welche konkreten Texterschließungsprozesse zu beobachten sind. Die Analyse und Auswertung der Videoaufnahmen der Einheit verdeutlichte, dass bei einer so individuellen Tätigkeit wie der Rezeption literarischer Texte und der anschließenden Kommunikation darüber im Unterricht immer nur Ausschnitte der ‚Aktualisierung‘ der Texte durch die Schüler*innen sichtbar gemacht werden können.

In der Gruppenarbeit wurde den Lernenden die Möglichkeit gegeben, ihre individuellen Lesarten zu präsentieren und zu diskutieren. Damit wurde das im Rezeptionsprozess entstehende Kommunikationsbedürfnis befriedigt. Da dieses allein noch nicht ausreicht, um ein produktives Anschlussgespräch zu führen, bedarf es einer klaren, strukturierten Aufgabenstellung, die den Schüler*innen eine tiefergehende Auseinandersetzung mit dem Text und darauf basierendes sprachliches wie nichtsprachliches Handeln ermöglicht. Existiert ein solcher Anreiz, wird der Text

³ Diese Perspektiven wurden in den Studien von Dorothee Voigts und Karen Steckel untersucht (vgl. im vorliegenden Band).

eher als Grundlage genutzt, um eine eigene, kreative Auslegung des Romaninhalts zu produzieren. Dabei zeigte sich, dass die Schüler*innen ihr Textverständnis in einem Frage-Antwort-Wechsel überprüften und Szenen sowie Figurenkonstellationen und Handlungsmotive ausmalten und erweiterten. Genutzt wurden dafür, wie in der Rezeptionsästhetik vermutet, die eigenen Rezeptionserfahrungen, Erwartungen und Einstellungen. Die Gruppenarbeit kann somit als Erweiterung des Rezeptionsprozesses angesehen werden, in welcher die von Iser beschriebenen Prozesse noch einmal durchlaufen wurden.

Um auf die zentrale Metapher von Iser zurückzukommen: Der Text als Partitur wurde durch die Leser*innen vierfach ‚instrumentalisiert‘. Erstens wurde er genutzt, um das Kommunikationsziel, die Verteidigung oder Anklage einer Figur, zu erreichen. In diesem Fall diente er als Beweisquelle. Zweitens wurde er zu einem Ganzen zusammengefügt, indem einzelne Perspektiven aufeinander bezogen wurden und das Verständnis einzelner Szenen abgeglichen wurde. Bei diesem Prozess konnte der Text verändert werden, es entstanden Variationen und individuelle Interpretationen von *The Great Gatsby*, die durch andere Lesarten überprüft wurden. Drittens wurde der Roman inszeniert, indem einzelne Schüler*innen den Figuren eine Stimme sowie Gestik und Mimik verliehen, was eine weitere Form der Interpretation darstellte. Die ‚Noten‘ waren vorgegeben, mit welcher Hingabe, mit welchem Können und wie genau sie gespielt wurden, hing von den individuellen Lernenden ab. Diese individuellen Inszenierungen wurden in der Gruppe geprobt und überarbeitet. Viertens wurde der Roman orchestriert, da bei der Simulation alle ‚Instrumente‘, alle Schüler*innen zusammenarbeiteten und im wahrsten Sinne des Wortes ein Stück präsentierten. Ein solches ‚Stück‘ hat in jeder Unterrichtseinheit Premierencharakter, da es auf den vorherigen Arbeitsschritten aufbaut und je nach Zusammensetzung, Kenntnissen und Kompetenzen des ‚Orchesters‘, also der Klasse, anders klingen wird. Ob es ein klassisches Stück oder eine Rock’n Roll-Fassung wird, hängt von den vorherigen Interpretationsschritten und dem Zusammenspiel der ‚Musiker*innen‘ ab.

Darüber hinaus verdeutlicht die Musikmetapher auch die Bedeutung der Lehrkraft, die den Schüler*innen nicht nur den Roman als Partitur näherbringen musste, sondern auch für die notwendigen Rahmenbedingungen, wie z.B. den Arbeitsauftrag, die technische Ausstattung und das Anbieten von (sprachlicher) Unterstützung verantwortlich war. Literaturspezifisches Wissen wie grundlegendes Sprachwissen sind für die Textrezeption so wichtig wie das Wissen um die Bedeutung von Musiknoten für das Lesen einer Partitur. Wie die Noten verstanden werden, hängt zudem von der Vorerfahrung der Schüler*innen ab. Wer noch nie ein klassisches Musikstück gehört hat, kann Beethoven zwar vielleicht genießen, aber der Genuss wird erheblich vergrößert, wenn man um die Besonderheiten klassischer Musik weiß. Für die Präsentation des Stücks muss zudem die ‚Instrumentalisierung‘, die Darstellung mithilfe des eigenen Körpers, geübt werden. Wie ein Instrument muss er aufgewärmt werden, um die ‚Stimme‘, die Figur, künstlerisch zu interpretieren. Zuletzt kommt bei den Proben wie bei der Aufführung der Lehrkraft die Rolle des*der Di-

rigent*in zu, der*die das Stück auswählt, die Proben leitet und strukturiert, Verbesserungsvorschläge anbringt und schließlich die Aufführung koordiniert, indem er*sie den Takt angibt. Dabei hat er*sie die Aufgabe zu lenken und nicht zu dominieren, um den Schüler*innen dabei zu assistieren, die einzelnen Stimmen zu einem Ganzen zusammenzufügen.

Die Metapher ‚der Text als Partitur‘ illustriert schließlich, wie viele Faktoren zusammenspielen müssen, um handlungsorientiert mit literarischen Texten zu arbeiten. Wissen über Stilmittel und Genres muss ebenso vorhanden sein wie sprachliches Können, ein gutes Klassen- und Gruppenklima und die Räumlichkeiten zum Verfassen und Proben der Anschlusstexte, um nur einige Aspekte zu nennen. Zudem müssen die Schüler*innen motiviert werden und einen Sinn in ihren (sprachlichen) Handlungen sehen. Dafür sind eine strukturierte Aufgabenstellung sowie die Hilfestellung durch die Lehrkraft essenziell. Erst wenn alle diese Elemente zusammenwirken, kann eine sich kontinuierlich vertiefende Auseinandersetzung mit dem Text entstehen.

Literatur

- Bredella, Lothar (2017): Fremdverstehen. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler-Lexikon der Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (2. Aufl.). Stuttgart: Metzler, 93–94.
- Bredella, Lothar & Burwitz-Melzer, Eva (2004): *Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik: Mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch*. Tübingen: Narr.
- Diehr, Bärbel & Surkamp, Carola (2015): Die Entwicklung literaturbezogener Kompetenzen in der Sekundarstufe I: Modellierung, Abschlussprofil und Evaluation. In: Hallet, Wolfgang; Krämer, Ulrich & Surkamp, Carola (Hrsg.): *Literaturkompetenzen Englisch: Modellierung, Curriculum, Unterrichtsbeispiele*. Seelze: Klett/Kallmeyer, 21–40.
- Dinkelacker, Jörg & Herrle, Matthias (2009): *Erziehungswissenschaftliche Videographie: Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer.
- Elis, Franziska; von Blanckenburg, Max & Haack, Adrian (2016): In die dramapädagogische Arbeit ein- und aussteigen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 50:142, 24.
- Freitag-Hild, Britta (2010): *Theorie, Aufgabentypologie und Unterrichtspraxis inter- und transkultureller Literaturdidaktik: British Fictions of Migration im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT.
- Iser, Wolfgang (1974): *Die Appellstruktur der Texte: Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa* (4. Aufl.). Konstanz: Universitätsverlag.
- Iser, Wolfgang (1994): *Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung* (4. Aufl.). München: Fink.

- Kimes-Link, Ann (2013): *Aufgaben, Methoden und Verstehensprozesse im englischen Literaturunterricht der gymnasialen Oberstufe: Eine qualitativ-empirische Studie*. Tübingen: Narr.
- Kowal, Sabine & O'Connell, Daniel C. (2015): Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, Uwe; Steinke, Ines & von Kardorff, Ernst (Hrsg.): *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (11. Aufl.). Reinbek: Rowohlt, 437–446.
- Kurtz, Jürgen (2016): Videographie im Kontext qualitativer fremdsprachendidaktischer Forschung. In: Limberg, Holger & Jäkel, Olaf (Hrsg.): *Unterrichtsforschung im Fach Englisch: Empirische Erkenntnisse und praxisorientierte Anwendung*. Frankfurt a. M.: Lang, 29–62.
- Lütge, Christiane (2017): Handlungsorientierung. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (2. Aufl.). Stuttgart: Metzler, 119–120.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe; Steinke, Ines & von Kardorff, Ernst (Hrsg.): *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (11. Aufl.). Reinbek: Rowohlt, 468–475.
- Nds. MK = Niedersächsisches Kultusministerium (2017): Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Fachgymnasium, das Abendgymnasium, das Kolleg: Englisch. Online: https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?key_lev0_0=Schulbereich&svalue_lev0_0=Sek+II&key_lev0_1=Fach&svalue_lev0_1=Englisch&docid=1132&p=detail_view, 22.06.2021.
- Schädlich, Birgit & Surkamp, Carola (2015): Textrezeptionsprozesse in handlungsorientierten Unterrichtsszenarien. In: Küster, Lutz (Hrsg.): *Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht: Theorie – Empirie – Unterrichtsperspektiven*. Frankfurt a. M.: Lang, 69–90.
- Scherf, Daniel & Bertschi-Kaufmann, Andrea (2018): Einleitung. In: Scherf, Daniela & Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): *Ästhetische Rezeptionsprozesse aus didaktischer Perspektive*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 7–11.
- Stark, Tobias (2012): Zum Perspektivenverstehen beim Verstehen literarischer Texte. In: Pieper, Irene & Wieser, Dorothee (Hrsg.): *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen: Studien zu einer brisanten Relation*. Frankfurt a. M.: Lang, 153–170.
- 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.
- Weinert, Franz (2001): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim: Beltz.

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“ (Surdkamp 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).

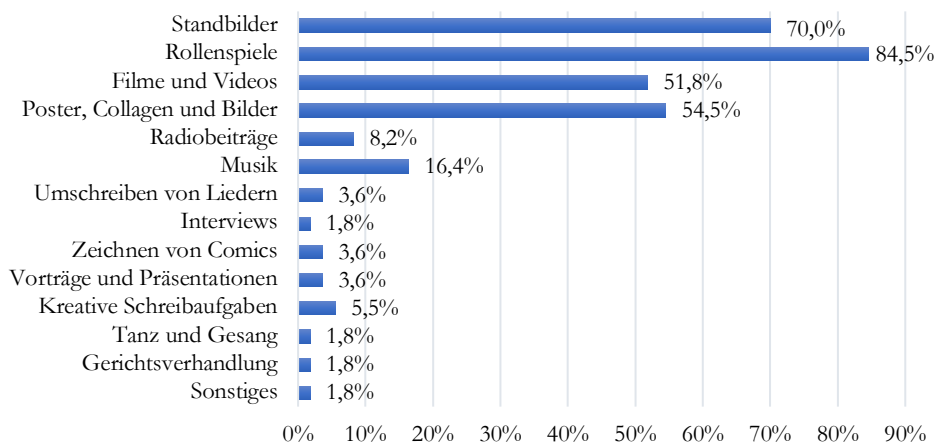


Abb. 1: Häufigkeiten zur Frage „1.2 Mit welchen handlungsorientierten Methoden habt ihr im Englischunterricht schon gearbeitet?“

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.

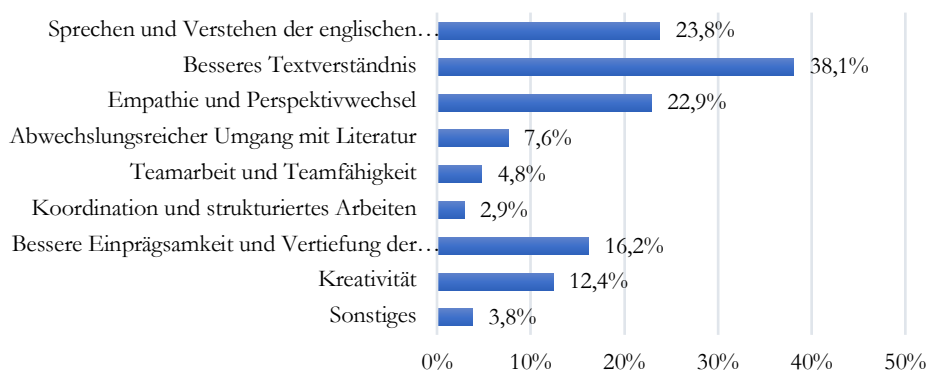


Abb. 2: Häufigkeiten zur Frage „1.3 Was hast du durch diese Methoden gelernt?“

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).

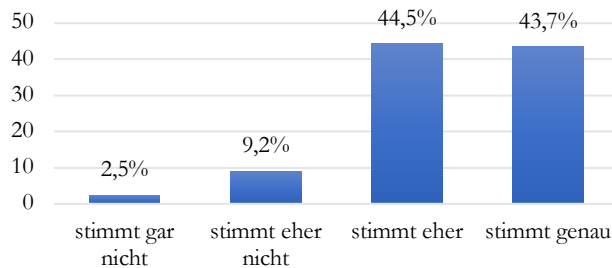


Abb. 3: Häufigkeiten zur Aussage „2.4 Durch handlungsorientierte Methoden wie Rollenspiele, Standbilder oder das Fortschreiben einer Geschichte kann ich die Perspektive einer Figur aus dem Text leichter übernehmen und mich intensiver mit dieser beschäftigen.“

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?“

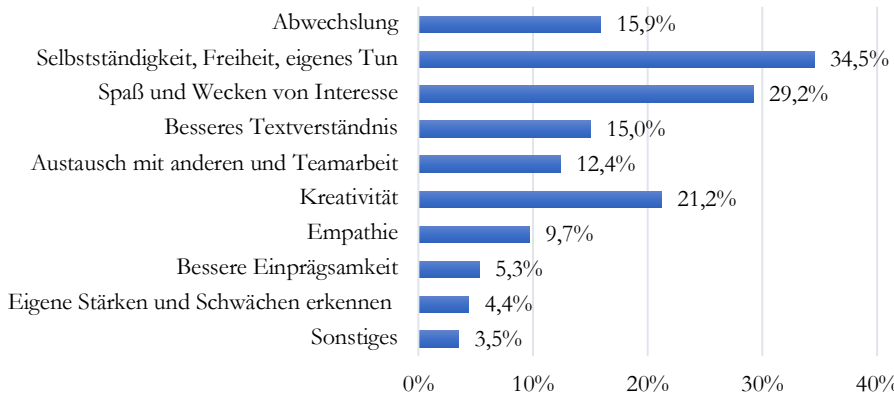


Abb. 4: Häufigkeiten zur Frage „6. Was sind für dich Vorteile von handlungsorientierten Verfahren?“

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 beziehen. 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).

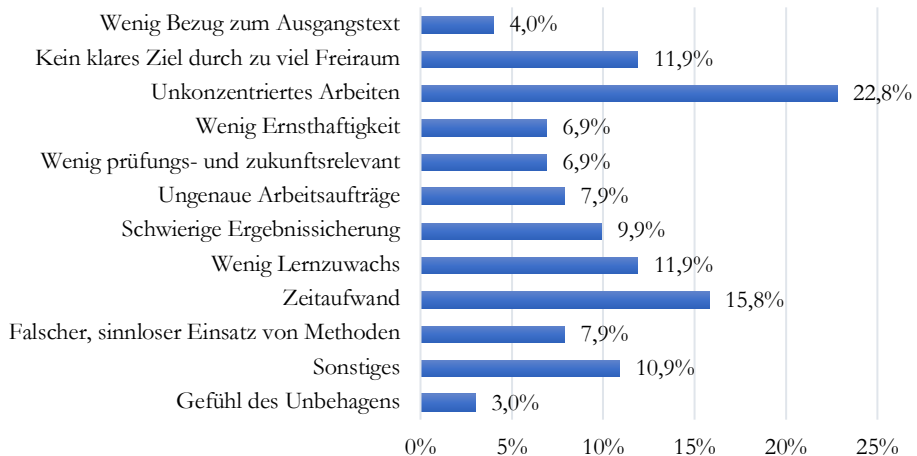


Abb. 5: Häufigkeiten zur Frage „7. Was sind für dich Nachteile von handlungsorientierten Verfahren?“

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.

„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 Literaturarbeit 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 Literaturarbeit 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 Ergebnisse¹

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‘² sowie ein ‚Prozess‘³, 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.

¹ 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.

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

³ 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 Zugang‘ 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‘ einsetzen 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 bekannt⁴ 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 vermitteln⁴ 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*⁴ 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,

⁴ 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.

Handlungsorientierung in Globalen Simulationen und im Lehr-/Lernlabor

Potenziale des Lehr-/Lernlabors für das Englischlernen: Eine empirische Studie im Rahmen einer Globalen Simulation im YLAB der Universität Göttingen

Helena Jakobi

1 Einleitung

Um das Ziel des Englischunterrichts zu erreichen, die Lernenden zum Handeln in der Fremdsprache außerhalb des Klassenzimmers zu befähigen (vgl. Haß 2006: 21), müssen im schulischen Unterricht lebensnahe Situationen zum Sprachhandeln geschaffen werden. Oftmals ist dies innerhalb des Klassenraums nur eingeschränkt möglich und das fremdsprachliche Handeln eher artifiziell. In diesem Kontext können die in den letzten Jahren neu eingerichteten geisteswissenschaftlichen Lehr-/Lernlabore als Bereicherung gesehen werden. Das 2013 gegründete Geisteswissenschaftliche Schülerlabor YLAB der Georg-August-Universität Göttingen zählt dabei neben weiteren Einrichtungen an den Universitäten Aachen, Bochum, Kiel und Berlin (FU) zu den Pionieren auf dem Gebiet der Lehr-/Lernlabore mit geisteswissenschaftlicher Ausrichtung (vgl. Sprenger & Surkamp 2020; Surkamp, Sprenger & Kregel 2020).

Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, einen ersten Einblick in die schüler*innenbezogenen Potenziale eines Besuchs im geisteswissenschaftlichen Lehr-/Lernlabor zu bieten. Dazu wurde 2015 eine Studie im YLAB der Universität Göttingen durchgeführt, die Potenziale für das Englischlernen im Rahmen einer Globalen Simulation zum Thema Hollywood explorativ erheben sollte. Dabei stellt die Globale

Simulation eine handlungsorientierte Lehrmethode für den Fremdsprachenunterricht dar, die Situationen schafft, „in denen die Fremdsprache [...] lebhaftig erworben und gelernt werden kann“ (Sippel 2003: 18). Pointiert lautete die der Studie zugrundeliegende zentrale Fragestellung: Welche Potenziale bietet ein Besuch im geisteswissenschaftlichen Schülerlabor YLAB der Universität Göttingen im Rahmen einer Globalen Simulation für das Englischlernen? Zur Erforschung wurden die an der Globalen Simulation im YLAB teilnehmenden Schüler*innen mit Hilfe eines Fragebogens schriftlich befragt sowie leitfadengestützte Interviews mit den die Klassen begleitenden Englischlehrkräften durchgeführt.

Der Beitrag gliedert sich folgendermaßen: Zunächst werden im nachfolgenden Abschnitt zur theoretischen Grundlegung sowohl Lehr-/Lernlabore als auch die Globale Simulation definiert und außerdem die bisherige Studienlage zu den außerschulischen Einrichtungen der Lehr-/Lernlabore sowie Untersuchungen zur Lehrmethode Globale Simulation vorgestellt. Dem Forschungsstand und Theorieteil folgt der empirische Teil der Studie. Dieser beginnt in Abschnitt drei mit der Erläuterung der zentralen Fragestellung und den sich daraus ergebenden Forschungsfragen. In Abschnitt vier folgt die Vorstellung des Forschungsdesigns, wobei der Studienkontext und die Stichprobe beschrieben sowie die Methoden der Datenerhebung und die Erhebungsinstrumente erklärt werden. Nach der Vorstellung der Rahmenbedingungen und des Designs der durchgeführten Studie werden in Abschnitt fünf die Ergebnisse der Untersuchung präsentiert und im sechsten Abschnitt diskutiert. Der Beitrag endet mit einem Fazit sowie einem Ausblick.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Lehr-/Lernlabore

Unter Lehr-/Lernlaboren versteht man eine besondere Art von Schülerlaboren. Anders als die klassischen Schülerlabore, die ausschließlich als außerschulische Lernorte für Schüler*innen verstanden werden, verfolgen diese Einrichtungen zwei Intentionen: Neben der Zielsetzung, das Lernen der Schüler*innen zu fördern, beziehen sie auch die Ausbildung von zukünftigen Lehrer*innen mit ein (vgl. LernortLabor 2020). Insgesamt eröffnen Lehr-/Lernlabore die einzigartige Möglichkeit, die Ausbildung von Lehramtsstudierenden und das Lernen von Schüler*innen zu vereinen, wobei beide Seiten gleichermaßen profitieren. Auf Grund der „Win-Win-Situation“ (Fandrich 2012: 36), die sich für alle Beteiligten ergibt, kommt es in Deutschland gegenwärtig vermehrt zu Gründungen von Lehr-/Lernlaboren.

Die Potenziale geisteswissenschaftlicher Lehr-/Lernlabore wurden bislang vornehmlich in Hinblick auf die Lehrer*innenbildung erforscht (vgl. Klempin 2019; Rehfeldt et al. 2020). Die aktuelle Forschungslage zu Potenzialen für das Lernen von Schüler*innen beschränkt sich auf Studien in den naturwissenschaftlichen Fächern.

Zusammengefasst beschäftigte sich die bisherige Forschung sowohl mit der affektiven als auch kognitiven Wirkung eines Besuchs im außerschulischen Lernort Labor im Hinblick auf das naturwissenschaftliche Lernen der Schüler*innen. Hinsichtlich der Interessenförderung konnte belegt werden, dass Schülerlabore das Potenzial bieten, das fachspezifische aktuelle Interesse der Schüler*innen zu wecken und zumindest kurzfristig zu fördern (vgl. Engeln 2004; Brandt 2005; Pawek 2009; Zehren 2009; Damerau 2012; Simon 2019). Auch bezüglich des kognitiven Wissenserwerbs der Schüler*innen konnte eine positive Wirkung dieser außerschulischen Lernorte gesichert werden (vgl. Scharfenberg 2005; Zehren 2009; Damerau 2012; Rodenhauer 2016), die z.T. noch Wochen nach dem Besuch der Schülerlabore besteht und somit als nachhaltig betrachtet werden kann (vgl. Damerau 2012). Zusätzlich wurde die Wirksamkeit von Schülerlaboren in Bezug auf eine kurzfristige Steigerung des fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepts festgestellt (vgl. Brandt 2005; Pawek 2009; Damerau 2012). Vereinzelt wurden außerdem Potenziale wie die Entwicklung von größerem Selbstvertrauen beim eigenständigen Bearbeiten von Aufgaben (vgl. Zehren 2009), Kreativität bei der Entwicklung von Experimenten (ebd.), Motivationssteigerung für die Teilnahme am Unterricht (vgl. Brandt 2005) bzw. Steigerung der Leistungsbereitschaft (vgl. Simon 2019) sowie die Erhöhung der Akzeptanz des Experimentalunterrichts (vgl. Scharfenberg 2005) durch den Besuch im Schülerlabor empirisch belegt.

2.2 Globale Simulation

Da die in diesem Beitrag dargestellte Studie zu den Potenzialen eines Besuchs im YLAB der Universität Göttingen für das Englischlernen im Rahmen einer Globalen Simulation stattfand, konnten neben den laborspezifischen Effekten auch Potenziale einer Globalen Simulation für das Englischlernen erhoben werden.

Eine Globale Simulation ist eine handlungsorientierte Lehrmethode im Bereich des Fremdsprachenlernens, bei der die Lernenden über mehrere Unterrichtsstunden hinweg gemeinsam eine fiktionale Welt erschaffen und diese sprachlich handelnd ausgestalten (vgl. Maak 2011: 553). Die Erfindung des fiktiven Mikrokosmos geschieht dabei innerhalb eines thematisch vorgegebenen Rahmens (vgl. LBSBW 2020). Nach Yaiche (1996) ist der Verlauf einer Globalen Simulation in fünf Schritte gegliedert, wobei diese nicht unbedingt chronologisch ablaufen müssen und sich überschneiden können (vgl. Maak 2011: 555). Die einzelnen Schritte sind in Abbildung 1 dargestellt und werden nachfolgend beschrieben.

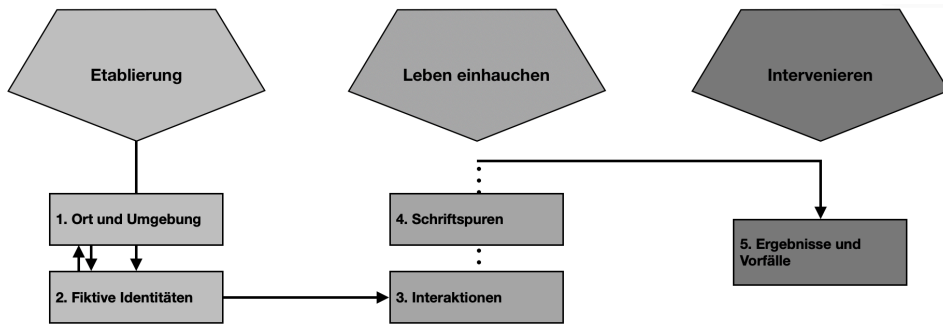


Abb. 1: Phasen und Schritte einer Globalen Simulation (nach Maak 2011: 555)

In der Etablierungsphase situieren die Schüler*innen im ersten Schritt den Handlungsraum räumlich und zeitlich (vgl. Mertens 2017: 304). Dazu werden Ort und Zeit beschrieben, wobei diese sowohl fiktiv als auch real sein können. Im zweiten Schritt erschaffen die Lernenden innerhalb des erfundenen Handlungsraums fiktive Identitäten, deren Rollen sie im weiteren Verlauf der Globalen Simulation annehmen (vgl. Decke-Cornill & Küster 2010: 197).

Während der zweiten Phase kommt es zur Belebung des fiktionalen Mikrokosmos, wodurch sich nach und nach eine eigene Realität entwickelt (vgl. Freitag-Hild 2017: 3). Voraussetzung dafür ist ein „so [T]un, als ob“ (Sippel 2003: 29) der Lernenden auf zwei Ebenen: Erstens müssen sie so tun, als ob sie an dem erfundenen Ort schon immer gelebt haben, und zweitens müssen sie so tun, als ob sie eine andere Person seien (vgl. Maak 2011: 554). In ihren fiktiven Rollen erfüllen die Schüler*innen unterschiedliche Aufgaben, die sprachliches Handeln erfordern. Somit stellt die Globale Simulation ebenfalls eine aufgabenorientierte Lehrmethode dar. Die Aufgaben erfordern beispielsweise, dass die Lernenden in vorbereiteten oder spontanen Rollenspielen mündlich miteinander interagieren (vgl. ebd.: 555) oder mit Hilfe von schriftlichen Sprachprodukten, z.B. selbstverfassten Briefen, kommunizieren.

Die Interventionsphase schließlich ist durch überraschende Ereignisse gekennzeichnet, auf welche die Lernenden spontan reagieren müssen. Diese können sowohl von der Lehrkraft als auch von den Schüler*innen initiiert werden. Eine eigene Schlussphase gibt es nicht; oftmals wird die Rückkehr aus der fiktiven Welt durch ein Endereignis, z.B. ein Abschlussfest, hervorgerufen (vgl. Mertens 2017).

Die Umsetzung der Globalen Simulation obliegt in erster Linie den Lernenden. Die Lehrperson wirkt in der Rolle eines*r Regisseur*in, in welcher sie strukturierende Impulse gibt, Aktivitäten durch die Verteilung von Arbeitsaufträgen anregt sowie berät und hilft (vgl. LBSBW 2020; Maak 2011: 556). Insgesamt agiert die Lehrkraft im Hintergrund und die Verantwortung für die Gestaltung der Globalen Simulation wird auf die Schüler*innen übertragen, wobei es verschiedene Grade der Steuerung gibt (vgl. Maak 2011: 552).

Auch im Bereich der Lehrmethode Globale Simulation existieren einige wenige empirische Studien, die sich allerdings größtenteils auf die Erforschung von Potenzialen für das Lernen der Fremdsprache Französisch beziehen. Diese kamen zu dem Ergebnis, dass die Lehrmethode Globale Simulation teilweise die Motivation für das Französischlernen sowie das Französischlernen selbst zu befördern vermag. So stellen Mills und Péron (2009) fest, dass die Selbstwirksamkeit und das Selbstkonzept der Schüler*innen in Bezug auf das fremdsprachliche Schreiben durch die Teilnahme an einer Globalen Simulation positiv beeinflusst werden. Die Untersuchung von Sippel (2003) erwies lernstrategische und mnemotechnische Vorzüge, die Verbesserung der Aussprache, die Förderung des flüssigen Sprechens, die Erweiterung des Wortschatzes und die Möglichkeit des sozialen Lernens (vgl. ebd.: 198). Neben dem vorliegenden Beitrag liefert auch die empirische Studie von Warzecha (ebenfalls im vorliegenden Band) Erkenntnisse zu Potenzialen einer Globalen Simulation für das Englischlernen.

3 Forschungsfragen

Wie aus dem Forschungsstand hervorgeht, steht die Untersuchung von Lehr-/Lernlaboren mit geisteswissenschaftlicher Ausrichtung im Hinblick auf die Potenziale für das Lernen der Schüler*innen in diesen Fächern noch aus. Die für die naturwissenschaftlichen Einrichtungen nachgewiesenen positiven Effekte dienen dabei zwar als Anknüpfungspunkte, genügen aber nicht, um den Ausbau und die Gründung von Lehr-/Lernlaboren im geisteswissenschaftlichen Bereich auf Dauer zu rechtfertigen. Hier will die vorliegende Studie ansetzen und einen ersten Beitrag zur Untersuchung der Potenziale eines Besuchs im geisteswissenschaftlichen Lehr-/Lernlabor für das Englischlernen leisten. Demzufolge lautet die der empirischen Untersuchung zugrunde liegende Fragestellung: Welche Potenziale bietet ein Besuch im geisteswissenschaftlichen Schülerlabor YLAB der Universität Göttingen im Rahmen einer Globalen Simulation für das Englischlernen?

Die Zweiteilung der vorliegenden Studie in die Untersuchung von laborspezifischen Potenzialen des YLABs für das Englischlernen und Potenzialen, die sich im Rahmen einer Globalen Simulation ergeben, wird anhand der Forschungsfragen deutlich. Dabei wurden sowohl die Sichtweise der Schüler*innen als auch die der die Klassen begleitenden Englischlehrkräfte berücksichtigt.

1. Welche Potenziale sehen die Schüler*innen im Besuch des YLABs der Universität Göttingen für das Englischlernen?
2. Welche Potenziale bietet die Globale Simulation im YLAB aus Sicht der Schüler*innen für das Englischlernen?
3. Welche Potenziale sehen die Englischlehrkräfte im Besuch des YLABs der Universität Göttingen für das Englischlernen?
4. Welche Potenziale bietet die Globale Simulation im YLAB aus Sicht der Englischlehrkräfte für das Englischlernen?

4 Forschungsdesign

4.1 Studienkontext und Stichprobe

Die Globale Simulation im YLAB zum Thema Hollywood wurde im Rahmen eines Masterseminars der Fachdidaktik Englisch der Universität Göttingen von sieben Lehramtsstudierenden geplant, vorbereitet und durchgeführt. Die Globale Simulation wurde von den Studierenden in zwei Gruppen mit jeweils einer achten Klasse einer Integrierten Gesamtschule umgesetzt. Obwohl zu Beginn des Seminars die Planung, Vorbereitung und Durchführung *einer* Globalen Simulation für beide Klassen intendiert war, entstanden im Laufe des Planungsprozess, durch das Aufteilen der Studierenden in zwei Gruppen, zwei unterschiedliche Globale Simulationen. Im Folgenden ist der Einfachheit halber weiterhin von einer Globalen Simulation die Rede.

Da das Thema Hollywood vorab im Rahmen einer Einheit im Lehrbuch in den beiden Klassen behandelt wurde, fand in der Globalen Simulation in thematischer Anlehnung an den schulischen Englischunterricht eine Oscar-Verleihung statt. Zur Vorbereitung der Globalen Simulation erfolgten ein Kennenlernen sowie ein Projekttag mit den Schüler*innen im Umfang von acht Schulstunden in der Schule. In der darauffolgenden Woche kamen die Lernenden zur Durchführung der Globalen Simulation ins YLAB, wobei sich die Veranstaltung über einen Zeitraum von 4,5 Zeitstunden erstreckte.

Die schriftliche Befragung der Lernenden fand unmittelbar im Anschluss an den Besuch im YLAB und die Durchführung der Globalen Simulation statt. An der Fragebogenstudie nahmen insgesamt 56 Lernende teil: 27 aus Klasse A und 29 aus Klasse B. In Klasse A waren 14 Lernende männlich und 13 weiblich und in Klasse B 14 männlich und 15 weiblich. Das Durchschnittsalter der Schüler*innen beider Klassen lag bei 14 Jahren.

Neben den Schüler*innen wurden im Rahmen der Studie die Englischlehrkräfte der beiden an der Globalen Simulation teilnehmenden Klassen mündlich befragt. Die leitfadengestützten Interviews mit den Lehrenden fanden einen Tag (Lehrkraft der Klasse A) bzw. zwei Wochen (Lehrkraft der Klasse B) nach dem Besuch des YLABs und der Durchführung der Globalen Simulation der jeweiligen Klasse statt. Die beiden Interviews dauerten durchschnittlich 30 Minuten und wurden mit Hilfe eines Sprachaufzeichnungsprogramms aufgenommen.

4.2 Auswahl der Erhebungsmethoden

Zur Erhebung der Daten wurden Methoden der schriftlichen und mündlichen Befragung eingesetzt. Durch die Verwendung von Fragebögen mit offenen, halboffenen und geschlossenen Fragen und den Einsatz von leitfadengestützten Interviews wurden qualitative und quantitative Methoden der Datenerhebung nach dem *mixed methods approach* verbunden.

Die Wahl der schriftlichen Befragung der Schüler*innen im Post-Design wird mit der Annahme begründet, dass die Lernenden am besten beurteilen könnten, wie das Englischlernen im YLAB und im Rahmen der Globalen Simulation für sie war, und dass sie aufgrund ihrer Schulerfahrungen ebenfalls Unterschiede zwischen dem Englischlernen im YLAB und in der Schule benennen könnten. Die Fragebogenbefragung wurde zudem als geeignet empfunden, um die Sichtweise einer möglichst großen Anzahl von Schüler*innen zu den Potenzialen eines Besuchs im YLAB und der Globalen Simulation zeitökonomisch zu erfassen (vgl. Raab-Steiner & Benesch 2010: 44). Dabei war der Gewinn eines weitreichenden Einblicks in mögliche Potenziale gerade aufgrund der Aktualität des Forschungsfeldes von großer Relevanz.

Die mündliche Befragung der Englischlehrkräfte im Anschluss an das Simulationsprojekt im YLAB wurde gewählt, um zusätzliche Informationen zu den Potenzialen eines Besuchs im Lehr-/Lernlabor und der durchgeführten Globalen Simulation für das Englischlernen zu erhalten. Da die Englischlehrkräfte die Schüler*innen aus dem Schulunterricht Englisch kannten, konnten sie vertiefende Einblicke in Unterschiede des Englischlernens zwischen Schule und Lehr-/Lernlabor geben. Weiterhin konnten sie die Potenziale eines Besuchs im YLAB aus der Perspektive von Expert*innen für das Lehren beurteilen. Die Wahl eines Leitfadeninterviews lag darin begründet, dass sich das Erkenntnisinteresse der Studie auf einen expliziten Themenbereich richtete (vgl. Friebertshäuser 2003: 376), nämlich die mit einem Besuch im YLAB im Rahmen einer Globalen Simulation einhergehenden Potenziale für das Lernen der Fremdsprache Englisch. Somit standen vorab bereits thematische Aspekte fest, die angesprochen werden sollten und in einem Leitfaden als ausformulierte Fragen festgehalten werden konnten. Generell sind die Fragen in einem leitfadengestützten Interview offen, ihre Reihenfolge im Vorhinein nicht festgelegt und sie können durch Nachfragen ergänzt werden (vgl. Diekmann 2012: 537).

Durch den kombinierten Einsatz von Fragebogenbefragung der Schüler*innen und Lehrendeninterviews wurde ein ausgewogenes Bild der Potenziale des YLAB und einer Globalen Simulation für das Englischlernen angestrebt. Dabei wurde die Lehrendenperspektive als Ergänzung zur Sichtweise der Schüler*innen betrachtet und dieser weder unter- noch übergeordnet (vgl. Kurtz 2001: 244).

4.3 Konstruktion der Erhebungselemente

Der Fragebogen zur Erhebung der Potenziale eines Besuchs im geisteswissenschaftlichen Schülerlabor YLAB und der in diesem Rahmen stattfindenden Globalen Simulation für das Englischlernen aus Sicht der Schüler*innen war in drei Teile unterteilt. Der erste Teil beinhaltete die Instruktion, Fragen zu Geschlecht und Alter sowie eine Frage zum allgemeinen Gefallen am Englischlernen. Im zweiten Teil wurden Fragen zum Englischlernen im YLAB gestellt, und der dritte Teil umfasste Fragen zum Lernen der Fremdsprache Englisch im Rahmen der Globalen Simulation. Entsprechend des explorativen Vorgehens der Studie bestand der Fragebogen vermehrt aus offenen und halboffenen Fragen (vgl. Bonnet 2017: 84).

Auch der Leitfaden für die mündliche Befragung der Lehrkräfte war in drei Teile geteilt. Der erste Teil bestand aus zwei allgemeinen Fragen zur Dauer des Einsatzes als Englischlehrkraft in der begleiteten Klasse sowie zum Leistungsstand der Klasse im Fach Englisch, der zweite Teil aus Fragen bezogen auf den Besuch im YLAB, und der dritte Teil beinhaltete Fragen zur Globalen Simulation. Die thematischen Wechsel wurden zum Zweck eines transparenten Ablaufs jeweils angekündigt.

5 Ergebnisse

5.1 Darstellung der Datenauswertung

Die Auswertung der quantitativen Daten aus den geschlossenen Teilen der halb-offenen Fragen der Fragebögen erfolgte mit Hilfe deskriptiver Statistik. Dazu wurden Häufigkeitstabellen erstellt, in denen die absoluten und relativen Häufigkeiten der genannten Antworten für jede Frage dargestellt sind. Aus Platzgründen wird die Datenauswertung im Folgenden auf die Darstellung der relativen Häufigkeiten in Form von Balkendiagrammen beschränkt.

Zur Analyse der qualitativen Daten aus den offenen Fragen und den offenen Teilen der halb-offenen Fragen wurde eine interpretative Methode verwendet. Dazu wurden angelehnt an das Kodieren in der *Grounded Theory* zunächst Kategorien gebildet und die Antworten den einzelnen Kategorien zugeordnet (vgl. Ludwig-Mayerhofer 2007). Die Kategorien wurden entsprechend ihrer Häufigkeit geordnet. Die Kategorienbildung erfolgte induktiv, d.h. auf Grundlage der Antworten der Lernenden, wobei sowohl die der Studie zugrundeliegende Fragestellung als auch das theoretische Hintergrundwissen die Festlegung der Kategorien beeinflusste (vgl. Mayring 2008: 11). Die Analyse der qualitativen Daten aus den Leitfadeninterviews mit den Englischlehrenden geschah nach einer teilweisen Transkription ebenfalls durch Kategorienbildung und Zuordnung der Antworten zu den entsprechenden Kategorien.

5.2 Darstellung der Ergebnisse

5.2.1 Ergebnisse der Fragebogenbefragung der Schüler*innen

Im Folgenden wird eine Auswahl an Ergebnissen der durchgeführten Studie dargestellt. Der Fokus liegt dabei auf den wichtigsten und aussagekräftigsten Erkenntnissen. Da aus der Auswertung der mit Hilfe des Schüler*innenfragebogens erhobenen Daten größtenteils Unterschiede zwischen den Klassen A und B hervorgingen, werden die Ergebnisse im Folgenden für beide Klassen getrennt dargestellt.

Die Ergebnisse der Auswertung des geschlossenen Teils der Frage „Wie hat dir das Englischlernen im YLAB gefallen?“ werden in Abbildung 2 als relative Häufigkeiten dargestellt.

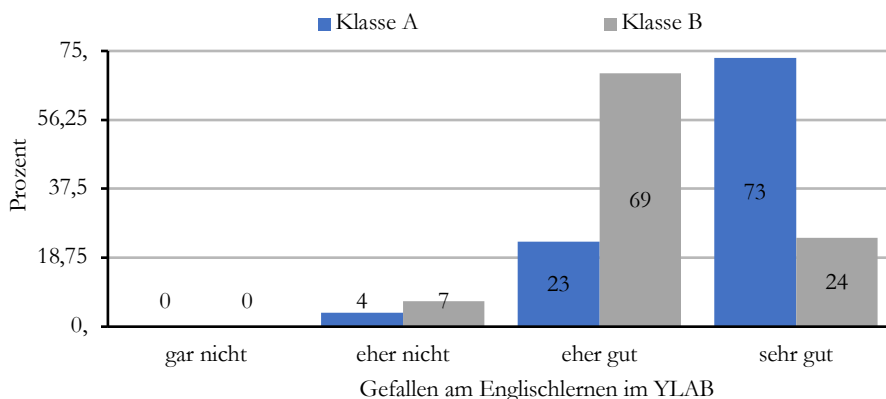


Abb. 2: Grafische Darstellung der Angaben der Lernenden beider Klassen zum Gefallen am Englischlernen im YLAB

Als Antworten auf die offene Frage, was ihnen am Englischlernen im YLAB gut gefallen habe, nannten vier Lernende der Klasse A, dass sie viel Englisch gesprochen hätten, gefolgt von, dass sie das Erlernte ausprobieren bzw. hätten üben können (zwei Lernende). Einem*r Schüler*in dieser Klasse hatte am Englischlernen im Lehr-/Lernlabor gut gefallen, dass er*sie Neues gelernt habe. Außerdem gefielen jeweils einem*r Schüler*in am Englischlernen im YLAB die schönen Räume und die schöne Einrichtung sowie die organisierte Lernumgebung. In Klasse B beantworteten vier Lernende den offenen Teil der zweiten Frage mit dem Spaß, der mit dem Englischlernen im YLAB verbunden gewesen sei. Jeweils zweimal wurde die allgemeine Handlungsfreiheit („Es war alles sehr frei“) und die „schöne“ Atmosphäre angeführt. Wie in Klasse A gefiel auch je einem*r Schüler*in in Klasse B am Englischlernen im YLAB, dass sie viel Englisch gesprochen und Neues gelernt hätten. Weiterhin wurden einmal die Hilfestellung nach Bedarf und die schönen Räumlichkeiten bzw. die schöne Einrichtung genannt. Die Frage, was ihnen am Englischlernen im YLAB nicht so gut gefallen habe, beantworteten zwei Schüler*innen der Klasse B damit, dass alles auf Englisch durchgeführt worden sei, und zwei weitere Lernende jeweils mit Platzmangel und den Vorgaben im Lehr-/Lernlabor.

Als Resultat der Datenauswertung des geschlossenen Teils der Frage „Wie hat dir das Englischlernen im YLAB im Vergleich zur Schule gefallen?“ zeigten sich folgende Ergebnisse, die in Abbildung 3 dargestellt sind.

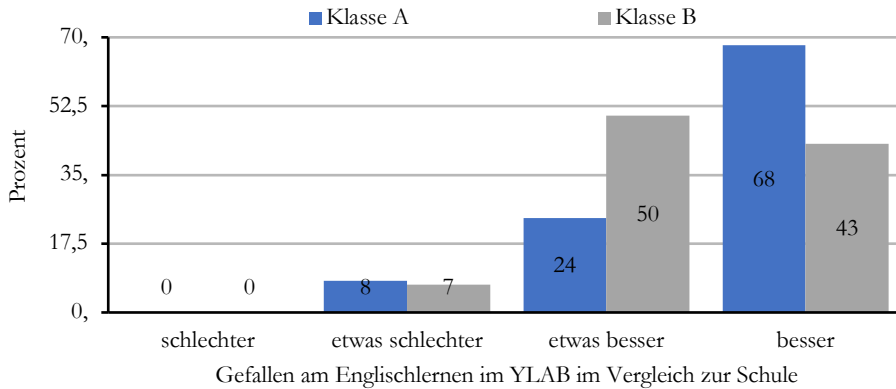


Abb. 3: Grafische Darstellung der Angaben der Lernenden beider Klassen zum Gefallen am Englischlernen im YLAB im Vergleich zur Schule

Begründungen, warum ihnen das Englischlernen im YLAB im Vergleich zur Schule (etwas) schlechter gefallen habe, wurden sowohl in Klasse A als auch in Klasse B nicht angegeben. Als eine Begründung, warum ihnen das Englischlernen im YLAB im Vergleich zur Schule etwas besser bzw. besser gefallen habe, führten drei Schüler*innen aus Klasse A an erster Stelle an, dass sie mehr Spaß gehabt hätten. An zweiter Stelle nannten zwei Lernende das vermehrte Englischsprechen im YLAB im Vergleich zur Schule. Jeweils ein*e Schüler*in gab eine stärkere Handlungsorientierung („weil man viel mehr gemacht hat“) und die Lockerung des Englischlernens („fällt einem viel leichter“) für das (etwas) bessere Gefallen des Lernens der Fremdsprache Englisch im YLAB im Vergleich zur Schule an. Weiterhin begründeten die Lernenden ihr (etwas) besseres Gefallen damit, dass die Atmosphäre im Lehr-/Lernlabor im Vergleich zur Schule anders gewesen sei und sie mehr Zeit gehabt hätten. Ein*e Schüler*in nannte als Grund, dass er*sie keine Vokabeln lernen musste. Vier Lernende der Klasse B begründeten ihr (etwas) besseres Gefallen des Englischlernens im YLAB im Vergleich zur Schule ebenfalls hauptsächlich damit, dass sie mehr Spaß gehabt hätten. Gleichermaßen gefiel ihnen das Englischlernen im Lehr-/Lernlabor (etwas) besser, da es Abwechslung zum schulischen Unterricht geboten hätte. Entsprechend begründete ein*e Lernende*r sein*ihr Gefallen am Englischlernen im YLAB damit, dass sie nicht „Aufgaben im Buch bearbeiten sollten“. Wie auch in Klasse A wurden als Gründe für das (etwas) bessere Gefallen des Englischlernens im Lehr-/Lernlabor im Vergleich zur Schule jeweils dreimal die verstärkte Handlungsorientierung, das vermehrte Englischsprechen sowie die Lockerung des Englischlernens angegeben. Zuletzt wurde einmal die lockerere Atmosphäre als Begründung für das (etwas) bessere Gefallen des Englischlernens an diesem außerschulischen Lernort im Vergleich zur Institution Schule genannt.

Die Analyse der Daten des geschlossenen Teils der Frage „Denkst du, dass der Besuch im YLAB dir etwas für dein Englischlernen gebracht hat?“ ergab die in Abbildung 4 dargestellten Ergebnisse.

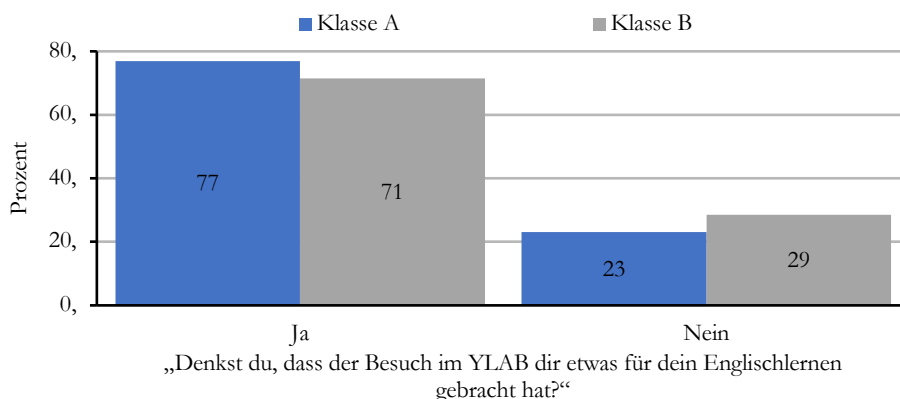


Abb. 4: Grafische Darstellung der Antworten der Lernenden beider Klassen auf die Frage „Denkst du, dass der Besuch im YLAB dir etwas für dein Englischlernen gebracht hat?“

Sowohl in Klasse A als auch in Klasse B begründeten vier Lernende den Mehrwert eines Besuchs im geisteswissenschaftlichen Schülerlabor YLAB für das Englischlernen damit, dass sie „den ganzen Tag Englisch geredet“ hätten, also mit der ausgiebigen Zeit, die zur Verfügung stand. In beiden Klassen wurde auch die Handlungsorientierung im YLAB als Grund dafür angegeben, dass die Schüler*innen den Eindruck hatten, dass ihnen der Besuch im Lehr-/Lernlabor etwas für ihr Englischlernen gebracht hätte (dreimal in Klasse A, einmal in Klasse B). So sagte ein*e Lernende*r der Klasse A, dass ihm*ihr der Besuch im YLAB etwas für sein*ihr Englischlernen gebracht hätte, „da man alles selbst machen musste“ und ein*e weitere*r „weil man selber geredet hat“. In Klasse A begründete ein*e Lernende*r den Mehrwert des Besuchs im YLAB für das Englischlernen damit, keine Vorgaben gehabt zu haben. Als Begründung dafür, dass ihnen der Besuch im YLAB nichts für ihr Englischlernen gebracht hätte, wurde in beiden Klassen einmal die zu kurze Zeit im Lehr-/Lernlabor genannt, da „man an einem Tag nicht so viel lernt.“ Als weiterer Grund wurde von einem*r Schüler*in der Klasse B die vielen Vorgaben genannt.

Die Ergebnisse der Auswertung der Daten aus dem geschlossenen Teil der Frage „Hast du den Eindruck, in der Globalen Simulation etwas in Englisch gelernt zu haben?“ sind in Abbildung 5 dargestellt.

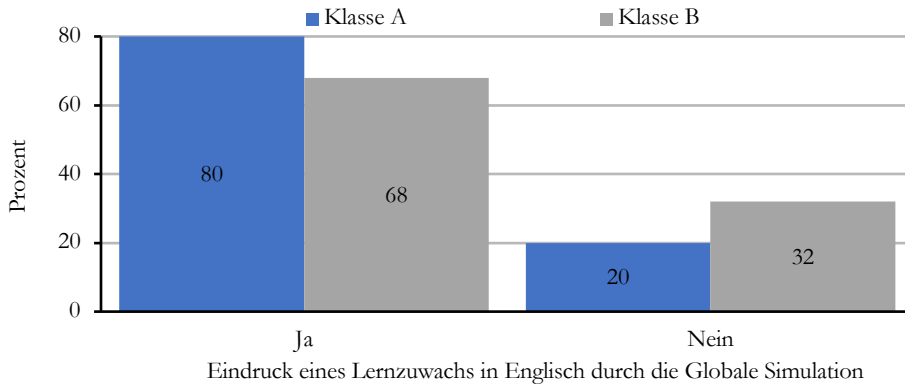


Abb. 5: Grafische Darstellung der Angaben der Lernenden beider Klassen zum Eindruck eines Lernzuwachs in Englisch durch die Globale Simulation

Die häufigsten Antworten der Schüler*innen auf den offenen Teil der Frage, was sie durch die Globale Simulation im YLAB in Englisch gelernt hätten, waren in beiden Klassen das freie und spontane Sprechen, welches von sieben bzw. vier Lernenden angegeben wurde. Bezüglich des spontanen Sprechens beschrieb ein*e Lernende*r gelernt zu haben, so zu sprechen, „wie ich es gerade im Kopf habe und nicht so lange zu überlegen“. Sowohl in Klasse A als auch in Klasse B gaben die Schüler*innen außerdem an, durch die Globale Simulation ihre Aussprache verbessert und neuen Wortschatz gelernt zu haben (dreimal bzw. zweimal). In Klasse A hatten einzelne Lernende den Eindruck, durch die Globale Simulation im YLAB flüssiges, zusammenhängendes und sicheres Sprechen in Englisch gelernt zu haben. Als weitere Antworten wurden jeweils von einem*r Schüler*in Strategien zur Umschreibung und das Halten von Dankesreden genannt. In Klasse B sagten zwei Schüler*innen, durch die Globale Simulation im YLAB Sprechen allgemein gelernt zu haben, und ein*e andere*r Schüler*in gab an, „ein wenig mehr die Umgangssprache“ gelernt zu haben.

Den offenen Teil der achten Frage, warum sie den Eindruck hätten, durch die Globale Simulation nichts in Englisch gelernt zu haben, beantwortete in beiden Klassen jeweils ein*e Schüler*in damit, durch das Simulationsprojekt im YLAB nichts Neues gelernt und keinen neuen Wortschatz erworben zu haben. Jeweils ein*e andere*r Schüler*in beider Klassen gab an, schon so gut Englisch zu können, dass er*sie durch die Globale Simulation im YLAB nichts mehr in Englisch dazulernen konnte. In Klasse A begründete ein*e Schüler*in seine*ihre Einschätzung damit, dass er*sie Englisch so nicht dazu lerne, sondern sich vielmehr in vorhandenem Wissen und Können verbessere.

5.2.2 Ergebnisse der Interviewbefragung der Englischlehrkräfte

Auf die Frage „Sehen Sie Potenziale im Besuch des YLABs für das Englischlernen? Wenn ja, welche? Wenn nicht, warum?“ wurden von der Englischlehrkraft der Klasse A u.a. die Räumlichkeiten, das technische Equipment und die Materialausstattung genannt. Die Tatsache, dass „alles schon vor Ort ist“, bot ihrer Meinung nach gerade für die Durchführung von Projekten Möglichkeiten, die man im Englischunterricht in der Schule nicht habe. Weitere Potenziale für das Englischlernen seien auch die andere Atmosphäre im YLAB sowie die personelle Ausstattung mit mehreren Betreuer*innen pro Veranstaltung und damit einem intensiven Betreuungsschlüssel. Die Englischlehrkraft der Klasse B führte ebenfalls die Umsetzung von Projekten an, die durch die vermehrt zur Verfügung stehende Zeit über einen ganzen Vormittag einfacher zu realisieren seien. Als weiteres Potenzial des Besuchs im YLAB für das Englischlernen sah die Lehrperson dieser Klasse die örtliche Trennung von der Schule an, da die Schüler*innen so motivierter gewesen seien und mehr Bereitschaft gezeigt hätten, sich auf die im YLAB durchgeführte Globale Simulation einzulassen.

Die Frage „Konnten Sie Unterschiede zwischen dem schulischen Englischunterricht und dem Englischlernen im YLAB feststellen?“ wurde von der Englischlehrkraft der Klasse A mit „Ja“ beantwortet. Als einen Unterschied nannte die Lehrkraft ein unbewussteres und freiwilligeres Lernen der Schüler*innen im YLAB im Vergleich zur Schule. In ihren Augen lag ein weiterer Unterschied darin, dass das Lernen im YLAB auf Grund des außerschulischen Charakters nicht so belastet gewesen sei wie im schulischen Englischunterricht, da an diesem Lernort, anders als im Klassenzimmer, keine Leistungsbewertung stattgefunden habe. Auch die Englischlehrkraft der Klasse B konnte Unterschiede zwischen dem schulischen Englischunterricht und dem Englischlernen im YLAB feststellen und führte als erstes die gesteigerte mündliche und schriftliche Sprachproduktion der Lernenden an. Diese sei im Rahmen des regulären Englischunterrichts bei lediglich drei Unterrichtsstunden pro Woche nur eingeschränkt möglich und werde durch das Mehr an verfügbarer Zeit im Lehr-/Lernlabor gefördert. Weiterhin nannte die Lehrkraft dieser Klasse als Unterschied zum Englischlernen im YLAB im Vergleich zur Schule, dass dieses störungsfreier und ohne Unterbrechung abgelaufen sei, da z.B. organisatorische Angelegenheiten, die sonst in den Englischunterricht hineingetragen werden, durch den Besuch des außerschulischen Lernorts außen vor bleiben konnten.

Die Frage „Haben Sie den Eindruck, dass die Schülerinnen und Schüler Ihrer Klasse durch die Globale Simulation etwas in Englisch gelernt haben? Wenn ja, was? Wenn nicht, warum?“ wurde von beiden Lehrkräften mit „Ja“ beantwortet. Die Lehrperson der Klasse A führte einen Lernzuwachs im Bereich der kommunikativen Fertigkeiten Sprechen und Schreiben sowie im Bereich des Wortschatzes an. So hätten die Schüler*innen vor allem flüssiger gesprochen, gelungene Texte geschrieben und Wörter im Wortfeld Hollywood angewendet. Außerdem verzeichnete die Lehrkraft einen Lernzuwachs in der Anwendung von Sprachstrategien, der Gestaltung

von Reden und der spontanen Sprachverwendung, die realitätsnah und wesentlich näher am Alltag sei als im Schulunterricht Englisch. Im Bereich Grammatik sah die Lehrkraft der Klasse A keinen Lernzuwachs. Die Lehrkraft der Klasse B gab an, dass die Lernenden ihrer Klasse in Englisch einen Lernzuwachs im Bereich der kommunikativen Fertigkeiten Leseverstehen, Hörverstehen und Hör-/Sehverstehen sowie eine Erweiterung des Wortschatzes erlangt hätten. Außerdem hätten sie auch viele Fertigkeiten geübt und diese, im Unterschied zu Übungen im ‚traditionellen‘ Englischunterricht, nicht isoliert, sondern integriert angewendet. Schließlich hätten die Schüler*innen aus Sicht der Englischlehrkraft der Klasse B unbewusst Englisch gelernt, da die Lerninhalte in eine Umgebung eingebettet waren, in der die Lernenden Spaß gehabt hätten und nicht „im Vordergrund [stand], dass ein sprachliches Phänomen gerade eingeführt wird“.

Auf die Frage „Konnten Sie Unterschiede zwischen dem Sprachverhalten der Schülerinnen und Schüler im regulären Englischunterricht und während der Globalen Simulation beobachten?“ antwortete die Englischlehrkraft der Klasse A, dass die Schüler*innen ihrer Klasse im schulischen Unterricht Englisch in Arbeitsphasen oftmals halbherzig oder gar nicht arbeiten und viel auf Deutsch sprechen. Dieses (Sprach-)Verhalten habe sie in der Globalen Simulation im YLAB hingegen nicht beobachtet, sondern die Lernenden hätten verschiedene Sprachstrategien angewendet, wenn sie Wörter nicht wussten, und dadurch Situationen gelöst, „ohne, dass sie frustriert ins Deutsche zurück wechseln, wie sie es im Unterricht sofort machen würden oder vielleicht erst gar nicht erst mit Englisch anfangen würden“. Den Grund für diesen Unterschied im Sprachverhalten sah die Lehrkraft dieser Klasse darin, dass die Aufgaben in der Globalen Simulation im YLAB im Gegensatz zu vielen Situationen im Klassenzimmer für die Schüler*innen Sinn ergaben. Als Beispiel führte sie an, dass die Schüler*innen in der Rolle der Journalist*innen Interviews durchgeführt hätten, um diese anschließend zu verkaufen. Im Unterricht hingegen sei die kommunikative Zielsetzung hinter der Durchführung von Interviews oftmals nicht so deutlich erkennbar, wodurch sich die Lernenden weniger Mühe geben würden. Auch die Lehrperson der Klasse B konnte Unterschiede zwischen dem Verhalten der Schüler*innen im regulären Englischunterricht und während der Globalen Simulation feststellen. So führte sie aus, dass ein*e sonst eher ängstliche*r Schüler*in im Simulationsprojekt im YLAB „förmlich aufgeblüht“ sei und seine*ihre „Angst vor nicht korrektem Englischsprechen abgelegt“ habe. Tatsächlich habe er*sie sogar in spontanen Situationen sprachlich reagieren und sich verständlich machen können. Aus der Sicht der Englischlehrkraft der Klasse B hätten auch die leistungsstärkeren Schüler*innen die Gelegenheit genutzt, „ganz viel zu sprechen“.

6 Diskussion der Ergebnisse

Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse der Fragebogenstudie und der leitfadengestützten Interviews mit den Englischlehrkräften der beiden Klassen zu den Potenzialen eines Besuchs im geisteswissenschaftlichen Schülerlabor YLAB für das Englischlernen diskutiert. Ziel der entsprechenden Teile des Fragebogens und des Interviewleitfadens war es, die erste und dritte Forschungsfrage zu beantworten, nämlich welche Potenziale die Lernenden sowie ihre Englischlehrkräfte im Besuch des YLABs für das Lernen der Fremdsprache Englisch sehen.

Das Englischlernen im YLAB wurde von den Lernenden beider Klassen vermehrt positiv bewertet. Das etwas bessere Gefallen am Englischlernen im YLAB der Schüler*innen der Klasse A könnte mit dem in einer vorangegangenen Frage erfassten generellen Mögen des Englischlernens begründet werden. Aus der Analyse der Schüler*innenantworten auf diese Frage geht hervor, dass in Klasse A im Vergleich zu Klasse B mehr Lernende Englisch im Allgemeinen ‚eher‘ oder ‚sehr‘ mochten und kein*e Schüler*in dieser Klasse Englisch ‚eher nicht‘ oder ‚gar nicht‘ mochte. Das Mögen von Englischlernen im Allgemeinen könnte sich positiv auf das Gefallen des Englischlernens im Lehr-/Lernlabor ausgewirkt haben. Als Gründe, was ihnen am Englischlernen im YLAB gefallen habe, gaben die Schüler*innen der Klassen A und B an, dass sie viel Englisch gesprochen hätten und das Erlernte ausprobieren bzw. hätten üben können. Diese Angaben können mit Hilfe der ausgiebigen zur Verfügung stehenden Zeit im Lehr-/Lernlabor und dem Ziel dieser Einrichtungen, aktives Lernen zu ermöglichen (vgl. Heß 2013: 586), erklärt werden. Das Lernen von Neuem, welches ebenfalls Lernende beider Klassen positiv angemerkt hatten, ist ein weiteres Ziel von Lehr-/Lernlaboren und soll der Erweiterung und Bereicherung von Unterricht dienen (vgl. RUB 2020). Das Lernen in einer schönen und organisierten Lernumgebung sowie in einer angenehmen Atmosphäre wurde von den Lernenden ebenfalls als Aspekt genannt, der ihnen beim Englischlernen im YLAB gut gefallen hatte. Dies kann dadurch begründet werden, dass die Lernatmosphäre in Lehr-/Lernlaboren durch deren außerschulischen Charakter generell von Leistungsbewertung und Notendruck befreit ist (vgl. Duczak 2013: 13). Die Handlungsfreiheit, die die Schüler*innen weiterhin positiv hervorgehoben hatten, geht auf das Ziel von Lehr-/Lernlaboren zurück, das selbstständige Lernen zu fördern (vgl. ebd.: 9). Die Hilfestellung nach Bedarf, die einem*r Lernenden am Englischlernen im YLAB gut gefallen hatte, konnte durch die für die Einrichtungen der Lehr-/Lernlabore charakteristische intensive Betreuung realisiert werden.

Aspekte, die den Schüler*innen der Klasse B am Englischlernen im YLAB nicht gefallen hatten, waren die Tatsache, dass alles auf Englisch verhandelt wurde, ein Mangel an Platz und viele Vorgaben. Der*die Schüler*in, dem*der das ausschließliche Sprechen auf Englisch nicht gefallen hatte, steht neben der größeren Zahl an Lernenden, die das vermehrte Englischsprechen im YLAB positiv beurteilt hatten, als Einzelfall da. Die Angabe des Platzmangels ist auf Grund der Verfügbarkeit von

drei Seminarräumen und des Flurs im YLAB überraschend. Der Grund für die Nennung der Vorgaben könnte sein, dass die Globale Simulation, an der die Schüler*innen der Klasse B teilnahmen, durch eine Moderation mit Showauftritten der Studierenden stärker gelenkt war als die Globale Simulation der Klasse A und der Handlungsrahmen somit möglicherweise als vorgegebener wahrgenommen worden war. Demnach bleibt festzuhalten, dass die Einschätzung des Lernens im Lehr-/Lernlabor maßgeblich von der darin stattfindenden Veranstaltung abhängt, was heißt, dass Lehr-/Lernlabore nur so wirksam sind, wie die darin angebotenen Lehr-/Lernveranstaltungen.

Für das (etwas) bessere Gefallen des Englischlernens im Lehr-/Lernlabor im Vergleich zur Schule wurden mit mehr Spaß und Zeit, vermehrtem Englischsprechen, einer stärkeren Handlungsorientierung, einer anderen Atmosphäre sowie informellem Lernen ähnliche Gründe wie in der vorherigen Frage genannt. Zusätzlich gab ein*e Schüler*in als Grund für das (etwas) bessere Gefallen des Englischlernens im YLAB im Vergleich zum schulischen Englischlernen an, dass ihm*ihr das Englischlernen leichter gefallen sei, was durch die außerschulische Lernatmosphäre und die erhöhte Fehlertoleranz im Lehr-/Lernlabor erklärt werden könnte. Das (etwas) bessere Gefallen des Englischlernens im YLAB im Vergleich zum Englischlernen in der Schule wurde außerdem mit der gebotenen Abwechslung begründet, wobei Lehr-/Lernlabore allgemein ein „abwechslungsreiches Lernen“ (vgl. Duczak 2013: 9) intendieren und, anstelle der Arbeit mit dem Schulbuch, auf eine aktive Auseinandersetzung mit und das unmittelbare Erleben von Lerninhalten setzen.

Die aus Sicht der Lehrkraft der Klasse B vermehrte aktive Sprechzeit sowie die gesteigerte schriftliche Sprachproduktion im Englischen können auf die erhöhte zur Verfügung stehende Zeit im Lehr-/Lernlabor zurückgeführt werden. Anstatt einer geringen und über die ganze Woche verteilten Zahl von Unterrichtsstunden, haben die Schüler*innen im Lehr-/Lernlabor mehrere Stunden am Stück Zeit, intensiv in der Fremdsprache zu kommunizieren. Demnach ist das Lernen der Fremdsprache Englisch im Lehr-/Lernlabor vom „Zeitdiktat der Schule“ (Klippel 2000: 4) befreit. Auch verläuft das Englischlernen im YLAB auf Grund der räumlichen Trennung zur Schule störungsfreier und ohne Unterbrechung durch das Klären von organisatorischen Angelegenheiten, wodurch ebenfalls mehr Zeit für das Lernen zur Verfügung steht. Die von der Englischlehrkraft der Klasse A genannte andere Atmosphäre im YLAB im Vergleich zur Schule spiegelt das Kennzeichen einer „entspannten Atmosphäre“ (CvOUO 2013) in Lehr-/Lernlaboren wider. Vor dem Hintergrund einer bewertungsfreien und fehlertoleranten Lernumgebung im YLAB findet wiederum auch das vermehrte Englischsprechen eine Erklärung.

Einige Schüler*innen sahen im Besuch des YLABs allerdings keine Potenziale für das Englischlernen. Ein Grund hierfür war nach Angaben einzelner Lernender die mit einem Tag zu kurze zur Verfügung stehende Zeit, um tatsächlich Englisch lernen zu können. Demnach müsste die Globale Simulation zeitlich ausgeweitet werden, um bei allen Lernenden Effekte zu erzielen. Um außerdem Potenziale für das

Englischlernen aller Schüler*innen bieten zu können, sollte bei erneuter Durchführung der Globalen Simulation ein differenzierteres Lernangebot zur Verfügung gestellt werden, das sowohl die leistungsschwächeren als auch die leistungsstarken Lernenden berücksichtigt. Außerdem sollten die Schüler*innen zukünftig verstärkt mit in die Planung und Ausgestaltung des Simulationsgeschehens einbezogen werden, damit der Handlungsrahmen als nicht so vorgegeben erlebt wird.

Neben den vorgestellten laborspezifischen Potenzialen des YLABs bietet auch die im Lehr-/Lernlabor durchgeführte Globale Simulation eine Reihe von Potenzialen für das Englischlernen. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Teile der Fragebogenstudie und der Leitfadeninterviews diskutiert, die der Beantwortung der Forschungsfragen zwei und vier dienen und nach Potenzialen der Lehr-/Lernveranstaltung Globale Simulation im YLAB für das Englischlernen fragen.

Ein Grund für den verstärkten Eindruck der Schüler*innen der Klasse A im Vergleich zu Klasse B, durch die Globale Simulation etwas in Englisch gelernt zu haben, könnte der Leistungsunterschied zwischen den beiden Klassen sein. So wurde in den leitfadengestützten Interviews der Leistungsstand der Klassen nach Einschätzung der unterrichtenden Englischlehrkraft erhoben. Daraus ging hervor, dass die Klasse A durchschnittlich relativ leistungsschwach in Englisch war, wobei sich Klasse B in diesem Fach durch eine starke Leistungsheterogenität auszeichnete. Bei der Beurteilung des Eindrucks eines Lernzuwachs in Englisch durch die Globale Simulation im YLAB könnte die Mehrheit der Klasse A auf Grund ihres geringen Leistungsstands in Englisch subjektiv einen stärkeren Lernzuwachs verzeichnet haben als der Teil der Schüler*innen in Klasse B, der Englisch bereits sehr gut konnte. Neben dem Großteil der Lernenden, die den Eindruck hatten, durch die Globale Simulation im YLAB etwas in Englisch gelernt zu haben, waren auch die beiden Englischlehrenden der Meinung, dass ihre Schüler*innen etwas in Englisch gelernt hätten. Aus Sicht der Lernenden und der Lehrkraft der Klasse A konnte vor allem ein Lernzuwachs im Fertigkeitensbereich Sprechen verzeichnet werden. Dies umfasste das flüssige, spontane, freie, zusammenhängende und sichere Sprechen. Auch Sippel (2003) konnte im Rahmen ihrer Studie eine subjektive Verbesserung des flüssigen Sprechens durch die Globale Simulation feststellen. Wie ebenfalls in der Untersuchung von Sippel erfasst, gaben die Schüler*innen an, ihre Aussprache verbessert zu haben. Des Weiteren hatten sie ihrer Einschätzung nach Strategien zur Umschreibung gelernt, was auch von der Englischlehrkraft der Klasse A festgestellt wurde, und umgangssprachliche Wendungen kennengelernt.

Ein weiterer Bereich, in dem durch die Globale Simulation im YLAB dazugelernt wurde, war nach Angaben von Lernenden und Lehrenden der des Wortschatzes. Dies konnte auch in der Studie von Sippel (2003: 226) belegt werden. Aus Sicht von sowohl einem*r Schüler*in als auch der Englischlehrkraft der Klasse A hätten die Schüler*innen durch die Globale Simulation im YLAB außerdem das Halten und Gestalten von Reden gelernt. Anders als die Schüler*innen verzeichneten die Englischlehrenden der beiden Klassen auch Lernzuwächse in den Fertigkeitensbereichen

Schreiben, Leseverstehen, Hör- und Hör/Sehverstehen. Als Grund für den subjektiv empfundenen Lernzuwachs in den genannten Fertigungsbereichen der funktionalen kommunikativen Kompetenzen durch die Globale Simulation im YLAB kann die Handlungsorientierung der Lehrmethode gesehen werden. Zudem erlaubt die Lehrmethode Globale Simulation durch eine integrierte Verwendung mehrere Fertigkeiten (vgl. Arendt 1997: 9) eine Förderung in vielen unterschiedlichen Bereichen. Ein Bereich, in dem aus Sicht der Englischlehrkraft der Klasse A kein Lernzuwachs stattfand, ist der der Grammatik. Als Grund hierfür kann angeführt werden, dass in der handlungsorientierten Lehrmethode Globale Simulation der Fokus mehr auf dem Gebrauch der Fremdsprache und der inhaltlichen Bedeutung als auf der grammatikalischen Korrektheit liegt (vgl. Haß 2006: 205).

Als Gründe für den Eindruck eines kleinen Prozentanteils an Schüler*innen, durch die Globale Simulation im YLAB nichts in Englisch gelernt zu haben, wurde in Klasse A und B angegeben, nichts Neues gelernt sowie keinen Wortschatz erworben zu haben. Dementsprechend schien in beiden Klassen das Anforderungsniveau der Aufgaben im Simulationsprojekt für jeweils einzelne Schüler*innen zu niedrig gewesen zu sein. Dies spiegelt sich auch in der Angabe eines*r Lernenden der Klasse B wider, in der Globalen Simulation deshalb nichts gelernt zu haben, weil er*sie in Englisch schon gut sei. Der selbsteingeschätzte nicht vorhandene Lernzuwachs ist besonders vor dem Hintergrund der Ansicht der Englischlehrkraft dieser Klasse, dass die Globale Simulation gerade für leistungsstarke Schüler*innen die Gelegenheit biete, viel Englisch zu sprechen, interessant. Ein*e weitere*r Schüler*in der Klasse A war der Meinung, sich durch die Globale Simulation im YLAB zwar in Englisch verbessert, aber nichts dazu gelernt zu haben. Das Üben von Englisch im Rahmen der Durchführung der Globalen Simulation im YLAB ist auch der Englischlehrkraft der Klasse B aufgefallen. Damit alle Schüler*innen durch die Durchführung einer Globalen Simulation etwas lernen, müsste diese also noch differenzierter angelegt sein und den individuellen Leistungsstand aller Lernenden stärker berücksichtigen.

7 Reflexion der eingesetzten Erhebungs- und Auswertungsmethoden

Obwohl die durchgeführte Studie positive Effekte eines Besuchs im geisteswissenschaftlichen Schülerlabor YLAB der Universität Göttingen im Rahmen der Durchführung einer Globalen Simulation konstatiert, müssen auf Grund der verwendeten Methodik einige Einschränkungen in Hinblick auf die Aussagekraft der Ergebnisse beachtet werden. So war der Stichprobenumfang mit lediglich 56 Schüler*innen aus zwei achten Klassen einer einzelnen Schule sowie zwei befragten Englischlehrkräften eher klein. Des Weiteren liegen hinsichtlich der Verbesserung einzelner Fertigkeiten im Bereich der funktionalen kommunikativen Kompetenzen in Englisch

durch die Globale Simulation im YLAB nur subjektive Einschätzungen der Schüler*innen und der beiden Englischlehrenden vor. Ob die Globale Simulation eine messbare positive Änderung in diesen Fertigungsbereichen bewirkt hat, geht aus den erhobenen Daten nicht hervor. Auch handelt es sich hierbei um Effekte, die unmittelbar nach dem Besuch im Lehr-/Lernlabor und der Globalen Simulation auftraten. Die Nachhaltigkeit dieser sowie mögliche Rückwirkungen in den Unterricht wurden nicht untersucht.

Bei der Auswertung der Daten aus den offenen Fragen sowie den offenen Teilen der halboffenen Fragen im zweiten Fragenbogenteil zu den Potenzialen eines Besuchs im YLAB für das Englischlernen wurde außerdem ersichtlich, dass sich einige der Antworten der Schüler*innen nicht auf das Lehr-/Lernlabor, sondern auf die Veranstaltung Globale Simulation bezogen. Damit scheint den Lernenden die getrennte Befragung nach dem Erleben des Besuchs im YLAB und der Globalen Simulation aus der Instruktion nicht klar gewesen zu sein. Als Resultat dessen konnten einige der Schüler*innenantworten aus diesem Teil nicht verwendet werden und die Validität der erhobenen Daten zu den Potenzialen eines Besuchs im YLAB für das Englischlernen ist eingeschränkt. Zudem muss die fehlende Objektivität der Daten berücksichtigt werden, da zur Auswertung der offenen Fragen bzw. der offenen Teile der halboffenen Fragen im Fragebogen und in den Interviews eine interpretative Methode verwendet wurde, wodurch die Ergebnisse abhängig von der auswertenden Person sind.

8 Fazit

Das forschungsleitende Anliegen der hier beschriebenen Studie war, einen ersten Einblick in die Potenziale der im Bereich der Geisteswissenschaften noch neuen außerschulischen Lernorte der Lehr-/Lernlabore für das Englischlernen zu erhalten. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass die Teilnehmenden sowohl mit einem Besuch im Lehr-/Lernlabor als auch mit der Durchführung der Globalen Simulation als handlungsorientiertem Verfahren in einem geisteswissenschaftlichen Lehr-/Lernlabor wie dem Göttinger YLAB zahlreiche Potenziale für das Englischlernen verbinden. Diese ersten vielversprechenden Ergebnisse sollten auf der einen Seite dazu genutzt werden, um das YLAB der Universität Göttingen begründet weiter auszubauen. Auf der anderen Seite können die Resultate dazu dienen, die Einrichtung von Lehr-/Lernlaboren im Bereich der Geisteswissenschaften insgesamt weiter voran zu bringen. Bundesweit existieren zum jetzigen Zeitpunkt lediglich einige wenige Institutionen dieser Art, wodurch bislang nur eine kleine Zahl von Schüler*innen von den in der Regel handlungsorientiert ausgerichteten Angeboten der Lehr-/Lernlabore profitieren kann. Um die Teilhabe möglichst vieler Lernender und auch angehender Lehrkräfte an der Bildungsinnovation Lehr-/Lernlabor zu ermöglichen, ist die Gründung weiterer Einrichtungen an anderen Standorten notwendig.

Es bleibt zu hoffen, dass diese außerschulischen Lernorte in den Geisteswissenschaften zukünftig einen ähnlichen Aufschwung erleben wie die Lehr-/Lernlabore im naturwissenschaftlichen Bereich, und dass sie im fremdsprachlichen Unterricht Englisch, nicht zuletzt auf Grund der in dieser Studie beobachteten Potenziale, eine feste Verankerung finden.

Da es sich bei der Studie zu den Potenzialen eines Besuchs im YLAB der Universität Göttingen im Rahmen der Globalen Simulation für das Englischlernen um die Untersuchung eines noch unerforschten Bereichs handelt, kann sie auch als eine Vorstudie betrachtet werden. Auf dieser aufbauend sollten weitere Studien mit einer größeren Zahl an Proband*innen durchgeführt und auch andere Klassenstufen betrachtet werden. Um ein umfassenderes Bild von den Potenzialen eines Besuchs im Lehr-/Lernlabor für das Englischlernen zu erhalten, sollten Untersuchungen weiterhin auf andere Labore ausgeweitet werden und im Rahmen anderer Lehr-/Lernveranstaltungen stattfinden. Dabei könnten sowohl die in dieser Studie erstmalig erhobenen Potenziale überprüft als auch weitere Effekte explorativ erhoben werden. Zur Überprüfung des in dieser Forschungsarbeit festgestellten Potenzials der im YLAB durchgeführten Globalen Simulation, einzelne kommunikative Fertigkeiten der Schüler*innen in Englisch subjektiv zu verbessern, könnte in zukünftigen Studien ein Leistungstest im Prä- und Post-Design verwendet werden, der eine Verbesserung in verschiedenen Fertigungsbereichen durch einen Vergleich der Leistung vor und nach dem Besuch im Lehr-/Lernlabor objektiv erhebt. Um die Nachhaltigkeit eines Besuchs im Lehr-/Lernlabor zu erforschen, sollten außerdem Langzeitstudien durchgeführt werden. So könnte in Anlehnung an die Studien im naturwissenschaftlichen Bereich eine Follow-Up-Befragung der Schüler*innen und Lehrkräfte einige Woche nach dem Besuch im Lehr-/Lernlabor vorgenommen werden. Des Weiteren sollte untersucht werden, welche Auswirkung Mehrfachbesuche und der Einbezug der Schüler*innen in die Planung und Durchführung der Veranstaltung auf die Effektivität von Lehr-/Lernlaboren haben.

Literatur

- Arendt, Manfred (1997): Simulationen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 31:26, 4–10.
- Bonnet, Andreas (2017): Forschungsmethoden und Forschungsinstrumente. In: Surkamp, Carola (Hrsg): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (2. Aufl.). Stuttgart: Metzler, 81–86.
- Brandt, Alexander (2005): *Förderung von Motivation und Interesse durch außerschulische Experimentierlabors*. Göttingen: Cuvillier.
- CvOUO = Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (2013): Villa Geistreich: Forschendes Lernen für Schüler. Online: <http://www.presse.uni-oldenburg.de/mit/2013/430.html>, 22.06.2021.

- Damerau, Karsten (2012): *Molekulare und Zell-Biologie im Schülerlabor: Fachliche Optimierung und Evaluation der Wirksamkeit im BeLL Bio (Bergisches Lehr-Lern-Labor Biologie)*. Diss. Bergische Universität Wuppertal. Online: <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-3530/dc1231.pdf>, 22.06.2021.
- Decke-Cornill, Helene & Küster, Lutz (2010): *Fremdsprachendidaktik: Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Diekmann, Andreas (2012): *Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbek: Rowohlt.
- Duczak, Tobias (2013): Shakespeare im Schülerlabor: Verständnis und Interesse statt Frust und "Shakesfear". In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 10:5, 9–13.
- Engeln, Katrin (2004): *Schülerlabors: Authentische, aktivierende Lernumgebungen als Möglichkeit, Interesse an Naturwissenschaften und Technik zu wecken*. Berlin: Logos.
- Fandrich, Jörg (2012): Ausbildung von Lehramtsstudierenden im Schülerlabor Physlab. In: TSB Technologiestiftung Berlin (Hrsg.): *Report 2011/2012 Berlin-Brandenburg: Hier Forscht die Jugend! Schülerlabore an Forschungseinrichtungen, Hochschulen und Museen*, 35–36.
- Freitag-Hild, Britta (2017): Den Ernstfall (er)proben. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 51:147, 2–7.
- Friebertshäuser, Barbara (2003): Interviewtechniken: Ein Überblick. In: Friebertshäuser, Barbara & Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa, 371–95.
- Haß, Frank (Hrsg.) (2006): *Fachdidaktik Englisch: Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Heß, Gilbert (2013): Neue Wege außerschulischen Lernens: Das Alfried Krupp-Schülerlabor der Ruhr-Universität Bochum. In: *Schule NRW* 12, 585–587.
- Klempin, Christiane (2019): *Reflexionskompetenz von Englischlehramtsstudierenden im Lehr-Lern-Labor-Seminar: Eine Interventionsstudie zur Förderung und Messung*. Stuttgart: Metzler.
- Klippel, Friederike (2000): Überlegungen zum ganzheitlichen Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprachenunterricht* 44:4, 242–248.
- Kurtz, Jürgen (2001): *Improvisierendes Sprechen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- LBSBW = Landesbildungsserver Baden-Württemberg (2020): La simulation globale. Online: <https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/sprachen-und-literatur/franzoesisch/texte-und-medien/spiele/la-simulation-globale/simulations.html>, 22.06.2021.
- LernortLabor – Bundesverband der Schülerlabore e.V. (2020): *Schülerlabor: Kategorisierung*. Online: <https://www.lernortlabor.de/ueber-schuelerlabore/kategorien>, 22.06.2021.

- Ludwig-Mayerhofer, Wolfgang (2007): Codieren (engl.: Coding) (Grounded Theory). In: *ILMES Internet-Lexikon der Methoden der empirischen Sozialforschung*. Online: http://wlm.userweb.mwn.de/Ilmes/ilm_c14.htm, 22.06.2021.
- Maak, Diana (2011): „Geschützt im Mantel eines Anderen“: Die „globale Simulation“ als Methode im DaF-Unterricht. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 38:5, 551–565.
- Mayring, Philipp (2008): Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In: Mayring, Philipp & Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz, 7–19.
- Mertens, Jürgen (2017): Simulation Globale. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (2. Aufl.). Stuttgart: Metzler, 304–305.
- Mills, Nicole & Péron, Mélanie (2009): Global Simulation and Writing Self-Beliefs of College Intermediate French Students. In: *International Journal of Applied Linguistics* 156, 239–273.
- Pawek, Christoph (2009): *Schülerlabore als interesssefördernde außerschulische Lernumgebungen für Schülerinnen und Schüler aus der Mittel- und Oberstufe*. Diss. Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Online: http://www.dlr.de/schoollab/en/Portaldata/24/Resources/dokumente/Diss_Pawek.pdf, 22.06.2021.
- Raab-Steiner, Elisabeth & Benesch, Michael (2010): *Der Fragebogen: Von der Forschungsidee zur SPSS/PASW-Auswertung* (2. Aufl.). Wien: Facultas WUV.
- Rehfeldt, Daniel; Klempin, Christiane; Brämer, Martin; Seibert, David; Rogge, Irina; Lücke, Martin; Sambanis, Michaela; Nordmeier, Volkhard & Köster, Hilde (2020): Empirische Forschung in Lehr-Lern-Labor-Seminaren: Ein Systematic Review zu Wirkungen des Lehrformats. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 34, 1–22.
- Rodenhauser, Annika (2016): *Bilinguale biologische Schülerlaborkurse: Konzeption und Durchführung sowie Evaluation der kognitiven und affektiven Wirksamkeit*. Diss. Bergische Universität Wuppertal. Online: <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/edocs/dokumente/fbc/biologie/diss2016/rodenhauser/dc1626.pdf>, 22.06.2021.
- RUB = Ruhr-Universität Bochum (2020): *Präämbel*. Online: <http://www.aks.ruhr-uni-bochum.de>, 22.06.2021.
- Scharfenberg, Franz-Josef (2005): *Experimenteller Biologieunterricht zu Aspekten der Gentechnik im Lernort Labor: Empirische Untersuchung zu Akzeptanz, Wissenserwerb und Interesse (am Beispiel des Demonstrationslabors Bio-/Gentechnik der Universität Bayreuth mit Schülern aus dem Biologie-Leistungskurs des Gymnasiums)*. Diss. Universität Bayreuth. Online: <https://epub.uni-bayreuth.de/857/1/diss.pdf>, 22.06.2021.
- Simon, Florian (2019): *Der Einfluss von Betreuung und Betreuenden auf die Wirksamkeit von Schülerlaborbesuchen: Eine Zusammenhangsanalyse von Betreuungsqualität, Betreuermerke-*

- malen und Schülerlaborzielen sowie Replikationsstudie zur Wirksamkeit von Schülerlaborbesuchen.* Diss. Technische Universität Dresden. Online: <https://tud.qucosa.de/api/qucosa%3A37051/attachment/ATT-0/>, 22.06.2021.
- Sippel, Vera A. (2003): *Ganzheitliches Lernen im Rahmen der Simulation Globale: Grundlagen – Erfahrungen – Anregungen.* Tübingen: Narr.
- Sprenger, Cathrin & Surkamp, Carola (2020): Lehren, Lernen und Forschen im Schülerlabor: Zu den Potentialen des Einsatzes digitaler Medien im Rahmen einer von Studierenden durchgeführten Globalen Simulation im Fach Englisch. In: Elsner, Daniela; Niesen, Heike & Viebrock, Britta (Hrsg.). *Hochschulbre digital gestalten in der (fremd-)sprachlichen LehrerInnenbildung: Inhalte, Methoden und Aufgaben.* Tübingen: Narr, 37–54.
- Surkamp, Carola; Sprenger, Cathrin & Kregel, Fabian (2020): And the Oscar goes to...digitalisation? Digitale Medien im Schülerlabor zur Erschließung, Ausgestaltung und Verknüpfung von fremdsprachlichen Lernorten. In: Eisenmann, Maria & Steinbock, Jeanine (Hrsg.): *Sprachen, Kulturen, Identitäten: Umbrüche durch Digitalisierung?* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 305–317.
- Yaiche, Francis (1996): *Les simulations globales: Mode d'emploi.* Paris: Hachette.
- Zehren, Walter (2009): *Forschendes Experimentieren im Schülerlabor.* Diss. Universität des Saarlandes. Online: https://publikationen.sulb.uni-saarland.de/bitstream/20.500.11880/22651/1/Promotion_endgueltige_Fassung.pdf, 22.06.2021.

Förderung der aktuellen Lesemotivation im Fremdsprachenunterricht Englisch: Konzeption und empirische Untersuchung einer Globalen Simulation zu Harper Lees *To Kill a Mockingbird*

Katherina Warzecha

1 Einleitung

Das Lesen längerer Texte ist fester Bestandteil des fremdsprachlichen Englischunterrichts der Oberstufe. So war für die zentrale Abiturprüfung 2018 in Niedersachsen vorgesehen, dass die Schüler*innen des grundlegenden und des erhöhten Anforderungsniveaus den Roman *To Kill a Mockingbird* von Harper Lee lesen (vgl. Nds. MK 2015). Die Handlung des 1960 veröffentlichten Werkes ist im US-Bundesstaat Alabama der 1930er Jahre angesiedelt und wird aus der Perspektive eines zu Beginn der Geschichte achtjährigen Mädchens erzählt. Auf den ersten Blick scheint das Werk somit – ähnlich wie andere für die Oberstufe vorgesehene Klassiker – weit von jeglichen lebensweltlichen Bezügen heutiger Schüler*innen der Oberstufe entfernt. Vermutlich verspüren Schüler*innen daher bereits bei der Beschreibung des Klappentextes nur wenig Motivation, den Roman zu lesen.

Lesemotivation ist jedoch für die Kompetenzentwicklung im fremdsprachlichen Unterricht von großer Bedeutung. Sie dient sowohl als zentrale Komponente für das Ausbilden der fremdsprachlichen Lesekompetenz (vgl. Hurrelmann 2009: 278ff.; Henseler & Surkamp 2009: 4ff.) als auch als Voraussetzung für das Entwickeln wich-

tiger literarischer Teilkompetenzen (vgl. Diehr & Surkamp 2015: 25). Eine Herausforderung des fremdsprachlichen Englischunterrichts besteht folglich darin, die Lesemotivation von Schüler*innen für einzelne längere fiktionale Texte zu fördern.

Ebendieser Herausforderung wurde sich in der dem vorliegenden Beitrag zugrundeliegenden Studie gestellt. Dafür wurde der Frage nachgegangen, inwiefern die aktuelle Lesemotivation, d.h. das „Ausmaß des Wunsches oder der Absicht, in einer bestimmten Situation einen spezifischen Text zu lesen“ (Möller & Schiefele 2004: 102), von Schüler*innen für den Roman *To Kill a Mockingbird* durch eine handlungsorientierte *pre-reading activity* gefördert werden kann. Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde eine *pre-reading activity* eigens entwickelt, mit Schüler*innen des 12. Jahrgangs einer Integrierten Gesamtschule während eines Vormittags durchgeführt und anschließend mittels qualitativ angelegter Fragebögen sowie der Durchführung einer Fokusgruppendifkussion empirisch untersucht. Die Besonderheit der *pre-reading activity* bestand darin, dass sie in Form einer Globalen Simulation konzipiert war: Die Schüler*innen nahmen während der Simulation die Rolle von Reporter*innen ein und versetzten sich somit in die fremdsprachliche, historische Welt des Romans.

2 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

In Anbetracht ihrer Bedeutung für die Kompetenzentwicklung im Englischunterricht überrascht die Tatsache, dass es bisher kein ausgearbeitetes theoretisches Modell für habituelle fremdsprachliche Lesemotivation¹ – geschweige denn für die aktuelle fremdsprachliche Lesemotivation – gibt (vgl. Biebricher 2008: 51). Deshalb orientiert sich der vorliegende Beitrag an dem erstsprachlichen Lesemotivationsmodell von Möller und Schiefele (2004).²

Dem Erwartungs-Wert-Modell (vgl. Möller & Schiefele 2004: 116) zufolge ergibt sich aktuelle Lesemotivation aus den Erwartungs- und Werthaltungen einer Person bezüglich einer zu bearbeitenden Aufgabe, z.B. dem Lesen eines Textes. Der Wert des zu lesenden Textes bemisst sich nach dem Modell an verschiedenen subjektiven Eindrücken einer Person. Hierzu gehören ‚Vergnügen‘ (Wird es mir Spaß machen,

¹ Habituelle Lesemotivation bezeichnet die gewohnheitsmäßige bzw. allgemeine Lesemotivation. Aktuelle Lesemotivation bezieht sich auf die Lesemotivation in einer bestimmten Rezeptionssituation; sie dient als Grundlage für die Definition von habitueller Lesemotivation: „Treten solche aktuellen Lesemotivationen wiederholt auf, so kann von einer habituellen oder gewohnheitsmäßigen Lesemotivation gesprochen werden“ (Möller & Schiefele 2004: 102).

² Dieses Vorgehen wird auch durch die Ergebnisse einer Forschungsarbeit von Mori (2002) unterstützt: In ihrer Studie untersucht sie die Hypothese, dass fremdsprachliche Lesemotivation unabhängig von existierenden Motivationsmodellen erklärt werden kann. Mori kommt zu dem Ergebnis, dass dies nicht zielführend ist: „Instead, the results suggest that foreign language reading motivation closely resembles more general forms of motivation as laid out in expectancy-value theory“ (ebd. 101.). Dieses Ergebnis legt nahe, dass fremdsprachliche Lesemotivation im Rahmen bereits bestehender Motivationstheorien, wie z.B. den Erwartungs-Wert-Theorien, beschrieben und diskutiert werden kann.

den Text zu lesen?), ‚Wichtigkeit‘ (Ist der Text für mich persönlich relevant?), ‚Nützlichkeit‘ (Bringt es mir etwas, z.B. für meine schulische Leistung, den Text zu lesen?) und ‚Kosten‘ (Wie anstrengend wird es für mich, den Text zu lesen?) (vgl. ebd.: 105; 116). Zu diesen wertbezogenen Einschätzungen kommt die Erwartungshaltung, d.h. die subjektive Erfolgserwartung, mit der eine Person an das Bearbeiten einer Aufgabe herangeht. Dabei stellt sich die Person die Frage, wie wahrscheinlich ein erfolgreiches Abschließen der Aufgabe ist (vgl. ebd.: 117).

Die Erwartungs- und Werteinschätzungen der aktuellen Lesemotivation sind dabei zum einen von der spezifischen Lehr-/Lernsituation und zum anderen von motivationalen Tendenzen und Überzeugungen abhängig (vgl. Dresel & Lämmle 2017: 85). Hierzu gehören das individuelle und situationale Interesse (vgl. Schiefele 2009: 197ff.). Während individuelles Interesse von einer gewissen zeitlichen Beständigkeit gekennzeichnet ist, bezeichnet der Begriff ‚situationales‘ Interesse ein temporäres Interesse (vgl. ebd.: 200). Dieses kann im schulischen Kontext in einer spezifischen Lehr-/Lernsituation auftreten bzw. durch sie ausgelöst werden – z.B. durch einen als interessant wahrgenommenen Text (vgl. Dresel & Lämmle 2017: 105).

Neben dem individuellen und situationalen Interesse nennen Möller und Schiefele (2004) Zielorientierung als Determinante von aktueller Lesemotivation (vgl. ebd.: 110). Zielorientierung lässt sich in Lern- und Leistungszielorientierung unterscheiden. Während erstere verstanden wird als „Wunsch oder Absicht, die eigene Kompetenz zu steigern, eine Fertigkeit zu erlernen oder Lernmaterial zu verstehen“ (ebd.), wird letztere definiert als „Ziel, hohe Fertigkeiten zu demonstrieren bzw. niedrige Fähigkeiten zu verbergen“ (ebd.).

Aktuelle Lesemotivation kann entweder intrinsisch oder extrinsisch ausfallen (vgl. Möller & Schiefele 2004: 102). Eine Person ist intrinsisch motiviert, wenn für sie der Wert der Handlung in der Handlung selbst begründet liegt (vgl. Dresel & Lämmle 2017: 89). Das Auftreten von intrinsischer Motivation kann zwei Gründe haben: In Bezug auf Lesemotivation kann eine Person entweder Lesen an sich als eine Freude bringende, positive Tätigkeit empfinden (tätigkeitsspezifische intrinsische Lesemotivation) oder aber die Person ist interessiert am bzw. neugierig auf das Thema des Textes (gegenstandsspezifische intrinsische Lesemotivation) (vgl. Möller & Schiefele 2004: 102). Im Gegensatz zur intrinsischen Motivation ist die extrinsische Motivation dadurch gekennzeichnet, dass der Wert des Lesens in seinen Folgen besteht (vgl. Schiefele & Schaffner 2015: 155). Dabei ist zu beachten, dass intrinsische und extrinsische Lesemotivation sich nicht unbedingt gegenseitig ausschließen (vgl. Dresel & Lämmle 2017: 91).³

Bisher haben sich nur wenige Studien aus dem Bereich der fremdsprachlichen Lesemotivationsforschung mit der Frage, wie und wodurch sich Lesemotivation fördern lässt, beschäftigt. Diese Tatsache fasst Grabe (2009) wie folgt zusammen: „At present, the best resources we have for promoting intrinsic motivation in the L2

³ Gleichzeitig konnten verschiedene Studien empirisch nachweisen, dass intrinsische Lesemotivation – im Gegensatz zur extrinsischen – das Leseverstehen und die Lesemenge erhöht (vgl. z.B. Wang & Guthrie 2004; Schaffner et al. 2013; für einen Überblick siehe Schiefele et al. 2012).

classroom is the L1 research on reading instruction that builds motivation“ (190). In der Fremdsprachendidaktik wurde sich bisher in keiner empirischen Studie mit unterrichtspraktischen Maßnahmen befasst, die auf das Erhöhen der Lesemotivation für einen spezifischen Text abzielen.

Aus dem Bereich der erstsprachlichen Lesemotivationsforschung gibt es einige wenige empirische Arbeiten, die sich mit der aktuellen Lesemotivation beschäftigen. In zwei dieser Studien konnte zum einen gezeigt werden, dass das wiederholte Erleben von Momenten hoher aktueller Motivation mit einer Steigerung der allgemeinen intrinsischen Lesemotivation einhergeht (vgl. Guthrie et al. 2006a: 107ff.). Zum anderen verweisen die Ergebnisse einer der beiden Studien (vgl. Guthrie et al. 2006b) auf einen positiven Einfluss handlungsorientierter Aktivitäten auf die aktuelle Lesemotivation (wie z.B. das eigenständige Durchführen eines Experiments, auf welches sich die Schüler*innen zuvor mittels informativer Texte vorbereitet haben): „[A] stimulating task [...], combined with the presence and accessibility of an interesting book on that topic, evokes situational interest in reading that book“ (243).

Bråten et al. (2017) knüpfen in ihrer Studie an diese Forschungsergebnisse an und untersuchen Effekte von zwei siebenminütigen *pre-reading activities* auf die aktuelle Lesemotivation (vgl. ebd.: 17). Diese *activities* bestanden entweder aus einer handlungsorientierten Aktivität oder aus dem Aktivieren von Vorwissen im Plenum (vgl. ebd.: 22). Das Ergebnis der Studie zeigt zwar, dass keine der beiden *pre-reading activities* einen nennenswerten Effekt auf die aktuelle intrinsische Lesemotivation der Schüler*innen hatte (vgl. ebd.: 27f.). Bråten et al. betonen allerdings, dass länger andauernde *pre-reading activities*, in denen Schüler*innen mehr Wahlmöglichkeiten und Autonomie haben und die Inhalte der Instruktionen besser mit denen des zu lesenden Textes abgestimmt sind, die gewünschten positiven Effekte auf die Förderung der aktuellen Lesemotivation hervorbringen könnten (vgl. ebd.). Weitere Verbesserungsvorschläge von Bråten et al. (2017) verweisen auf motivationsförderliche Instruktionen, die in einer siebenminütigen *pre-reading activity* nur schwer umgesetzt werden können.

In der vorliegenden Studie kommt mit der Globalen Simulation eine besondere Form der *pre-reading activity* zum Einsatz, die mehr (zeitlichen) Spielraum für die Verwendung verschiedener motivationsförderlicher Unterrichtspraktiken lässt. Im Gegensatz zu der Studie von Bråten et al. mit Fokus auf der Erstsprache wird im Rahmen dieser Arbeit das Ziel verfolgt, die Motivation für die Lektüre eines längeren literarischen Textes in der Fremdsprache zu wecken. Im Folgenden werden zunächst zentrale planerische Entscheidungen hinsichtlich der Konzeption der Globalen Simulation dargestellt.

3 Konzeption der Globalen Simulation

Die Besonderheit der hier untersuchten *pre-reading activity* bestand darin, dass sie als Globale Simulation konzipiert war.⁴ Mit Hilfe dieser Methode werden Schüler*innen in die Lage versetzt, in einem fiktiven Raum eine neue Identität zu übernehmen (vgl. Sippel 2003: 25ff.). Der fiktive Raum repräsentiert dabei einen Ausschnitt der realen fremdsprachlichen Lebenswelt und ermöglicht es den Schüler*innen, in realitätsnahen Kommunikations- und Handlungssituationen miteinander zu interagieren (vgl. Freitag-Hild 2017: 2f.). Im Rahmen der hier untersuchten Globalen Simulation sollten die Schüler*innen in die Welt des Romans *To Kill a Mockingbird* hineinversetzt werden. Hierzu übernahmen sie für die Dauer eines Schultages die Rolle von jungen Reporter*innen, die im Jahr 1936 ihren ersten Arbeitstag in der fiktiven amerikanischen Nachrichtenagentur *Worldtainment News Agency* haben. Den Schüler*innen wurde zuvor lediglich mitgeteilt, dass es in dem Ort Maycomb, Alabama, bald eine Gerichtsverhandlung geben werde, über die sie einen Nachrichtenbeitrag produzieren müssten. Ihre Aufgabe als Reporter*innen war es, Informationen zum kontextuellen Hintergrund und zum Fall Tom Robinson⁵ zu sammeln bzw. zu erarbeiten. Dies taten sie zum einen durch Interviews mit drei in den Fall involvierten Charakteren des Romans (schauspielernde Studentinnen übernahmen die Rollen von Tom Robinson, Mayella Ewell und Bob Ewell) und zum anderen, indem sie in der Schulbibliothek anhand von ausgelegten Text- und Bildmaterialien über den historischen Kontext recherchierten. Die im Rahmen der Recherche als Reporter*innen gesammelten Informationen nutzten die Schüler*innen anschließend, um einen Nachrichtenbeitrag über den Fall zu produzieren. Diesen konnten sie entweder in Form eines Video- oder Radiobeitrags gestalten.

Bei der Planung der Globalen Simulation für das Werk *To Kill a Mockingbird* wurde zum einen darauf geachtet, dass die Schüler*innen ausreichend Informationen erhalten würden, um sinnvoll über Themenbereiche des Romans zu sprechen. Schließlich hatten sie das Buch im Vorfeld nicht gelesen. Zum anderen durften nicht zu viele Informationen preisgegeben werden. Schließlich sollte Spannung aufgebaut und nicht die gesamte Handlung des Romans verraten werden.

⁴ Geplant wurde die Globale Simulation im Rahmen des Blockseminars *Teaching Speaking* der englischen Fachdidaktik an der Georg-August-Universität Göttingen. Das Seminar wurde von Katharina Delius im Sommersemester 2017 angeboten.

⁵ Der schwarze Farmarbeiter Tom Robinson wird in *To Kill a Mockingbird* zu Unrecht beschuldigt, eine weiße Frau (Mayella Ewell) vergewaltigt zu haben. Maßgeblich verantwortlich für diese Beschuldigungen ist Mayellas Vater, Bob Ewell. Der Anwalt Atticus Finch übernimmt Tom Robinsons Verteidigung. Am Ende der Gerichtsverhandlung wird der unschuldige Tom Robinson zur Todesstrafe verurteilt. Der Gerichtsprozess ist ein zentraler Bestandteil von *To Kill a Mockingbird*, innerhalb dessen die Themen Rassismus und Diskriminierung eindrucksvoll inszeniert werden. Den Schüler*innen wurden im Rahmen der *pre-reading activity* zwar Hintergrundinformationen über den Roman und einige Figuren vermittelt, diese reichten jedoch nicht aus, um den ‚Fall Tom Robinson‘ aufzulösen oder gar seine Unschuld zu beweisen. Die während der Globalen Simulation erlangten Informationen sollten den Schüler*innen eher dabei helfen, den Roman in seinen historischen Kontext einzuordnen und erste Einblicke in zentrale Themen zu gewinnen. Von der eigentlichen Handlung wird jedoch nichts vorweggenommen oder gar verraten, was die Lektüre überflüssig machen würde.

Neben diesen beiden Überlegungen, wurde sich bei der Konzeption der Globalen Simulation an zentralen fachdidaktischen Überlegungen hinsichtlich der Gestaltung von *pre-reading activities* orientiert. Hierzu gehört, dass in der Phase vor dem Lesen eines Textes die Entstehung aktueller Lesemotivation vor allem durch die Art der Hinführung zum Text beeinflusst werden kann (vgl. Henseler & Surkamp 2007; Surkamp & Nünning 2018). Anregende *pre-reading activities* (wie z.B. die Methode des *cooperative storytelling*) können die Schüler*innen im Idealfall dazu motivieren, das gesamte Buch zu lesen (vgl. Henseler & Surkamp 2007: 5; Surkamp & Nünning 2018: 94) und bereiten zudem auf die Interpretation der zu lesenden Lektüre vor (vgl. Surkamp & Nünning 2018: 19f.). Methoden des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts stellen nach Surkamp (2007) eine vielversprechende Möglichkeit zur Förderung von (aktueller) Lesemotivation dar (vgl. ebd.: 192). Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht beinhaltet, dass den Schüler*innen Material und Aufgaben angeboten werden, die sie dazu anregen, sich mittels der Fremdsprache in bedeutungsvollen Kontexten auszutauschen und damit in der Fremdsprache zu handeln (vgl. Surkamp & Nünning 2018: 19f.). Ebendieser Ansatz kann auch auf die Konzeption von *pre-reading activities* angewandt werden. Diese sollen die Funktion erfüllen, Interesse an und Neugier auf den Inhalt eines Textes zu wecken (vgl. Surkamp & Nünning 2018: 79). Die Phase vor dem Lesen sollte den Schüler*innen dabei helfen, das Thema des Textes mit ihren eigenen Erfahrungen und lebensweltlichen Schemata in Verbindung zu bringen und eine Erwartungshaltung gegenüber dem Text aufzubauen (vgl. Surkamp & Nünning 2016: 78f.; Henseler & Surkamp 2009: 4). Dies lässt sich mittels handlungsorientierter Methoden wie der hier vorgestellten Globalen Simulation in besonderem Maße umsetzen.

Insgesamt weist die Methode der Globalen Simulation ein hohes Potenzial für eine *pre-reading activity* auf: Sie eröffnet den Schüler*innen die Möglichkeit, in eine fiktive Welt einzutauchen, in der sie die Rolle einer anderen Person annehmen und gestalten können (vgl. Sippel 2003: 25f.). Hierdurch scheint das kreative Verfahren sehr passend für den Literaturunterricht, bei dem das Einfühlen in die Figuren und die fiktive Welt des Textes eine wichtige Teilkompetenz darstellt (vgl. Diehr & Surkamp 2015: 25). Das Einfühlen in die Welt der Globalen Simulation kann den Schüler*innen zudem dabei helfen, sich beim anschließenden Lesen schneller und leichter auf die fiktive Welt des Romans einzulassen. Ebenso dient die Übernahme der Rolle als Reporter*innen sowie das eigenständige Erstellen eines Nachrichtenbeitrags dazu, dass sich die Schüler*innen bereits vor dem Lesen des Buches handelnd mit dessen Inhalten auseinandersetzen und dadurch im Idealfall einen emotiven Zugang zum Text erfahren. Somit trägt das Ziel der Globalen Simulation dem Ansatz eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts Rechnung.

Durch die inhaltliche Fokussierung auf Tom Robinsons Gerichtsfall werden die auch heute noch für Schüler*innen lebensweltlich relevanten Themen Rassismus und Diskriminierung ins Zentrum der *pre-reading activity* gerückt. Da Schüler*innen heute selbst in einer kulturell diversen Gesellschaft aufwachsen, werden sie mit den Themen Rassismus und Ausgrenzung vermutlich bereits in ihrem schulischen und

persönlichen Alltag konfrontiert. Insofern ist davon auszugehen, dass die Lernenden diesen Problemen eine gewisse persönliche Relevanz beimessen. Hierzu konnte in der Globalen Simulation auch die Tatsache beitragen, dass die Lernenden während der Methode bereits vor der Lektüre einigen Charakteren aus dem Buch begegnet sind und mit ihnen im Rahmen von Interviews kommuniziert haben. Hierdurch sollte das Interesse der Lernenden geweckt werden, die im Buch vorkommenden Figuren näher kennenzulernen und im Verlauf der Lektüre dann besser zu verstehen. Auch die in der Bibliothek ausliegenden Texte und Bilder sollten das Interesse an den Inhalten des Buches wecken und auf das Lesen vorbereiten. Die Materialien informieren über wichtige kontextuelle Hintergründe, die es erleichtern sollten, der Handlung des Buches zu folgen und Aussagen der Figuren zu verstehen bzw. zu interpretieren.

Bei der Auswahl passender Aktivitäten sollte in der Phase vor dem Lesen darauf geachtet werden, dass verschiedene Arbeits- und Sozialformen angewandt werden. Henseler und Surkamp (2007) erklären, dass insbesondere kooperative Methoden die Lesemotivation fördern können (vgl. ebd.: 4). Damit die Schüler*innen die *Pre-reading*-Phase als besonders stimulierend wahrnehmen und sich bereits vor dem Lesen über zentrale Inhalte und Themen austauschen können, sollte diese Phase ihnen somit die Arbeit in Paaren oder Gruppen ermöglichen. Darüber hinaus sollte den Schüler*innen ein gewisses Maß an Autonomie, d.h. Entscheidungsfreiheit, überlassen werden (vgl. ebd.: 4; Surkamp & Nünning 2018: 19). Sowohl bei der Aufgaben- als auch bei der Methodenauswahl sollten die Wünsche der Schüler*innen berücksichtigt werden (vgl. ebd.).

Die hier vorgestellte Globale Simulation ermöglichte es den Lernenden, sich sowohl in Einzel- als auch in Gruppenarbeit über zentrale Themen der Lektüre zu informieren. Dabei hatten sie die Wahl zwischen verschiedenen inhaltlichen Themen und Zugängen (manche Schüler*innen arbeiteten z.B. in der Bibliothek, während andere Interviews durchführten). Im Rahmen der Gruppenarbeit tauschten sie sich über wichtige Charaktere und Themen aus *To Kill a Mockingbird* aus. Das gemeinsame Diskutieren sollte inhaltliche Verständnisschwierigkeiten bereits vor dem Lesen aus dem Weg räumen. Die Lenkung von außen fiel – abgesehen von Vorgaben bezüglich des zeitlichen Rahmens – sehr gering aus. Auch beim Produzieren des finalen Produkts wurde den Schüler*innen die Wahl gelassen zwischen einem Video- bzw. einem Radiobeitrag. Darüber hinaus wurde ihnen die Entscheidung überlassen, für welche Zielgruppe sie den Beitrag konzipieren wollten. Da die *Worldtainment News Agency* eine große Agentur mit verschiedenen Kanälen und Sendern sein sollte, konnte sie die Nachrichten beispielsweise einfach erklärt (für den Kinderkanal), sachlich informativ, oder auch reißerisch gestalten. Folglich war die Globale Simulation so konzipiert, dass den Schüler*innen viel Raum für selbstbestimmtes und autonomes Handeln gegeben wurde. All dies sind wichtige Kriterien für einen handlungs- und produktionsorientierten Unterricht.

Insgesamt kann die hier vorgestellte Globale Simulation als eine Art Werbung für den Roman *To Kill a Mockingbird* verstanden werden. Mit ihrer Hilfe sollte das Interesse der Schüler*innen an den Inhalten und Themen des Buches geweckt und dadurch die aktuelle Lesemotivation gefördert werden. Im Folgenden wird dargestellt, wie sich die Globale Simulation (unter den beschriebenen Annahmen) auf die Schüler*innen ausgewirkt hat.

4 Forschungsfragen und Studiendesign

Im Rahmen der dem Beitrag zugrundeliegenden Studie wurde empirisch untersucht, inwiefern die aktuelle Lesemotivation für *To Kill a Mockingbird* durch eine als Globale Simulation angelegte *pre-reading activity* gefördert werden kann. Hierzu wurde zunächst der Frage nachgegangen, ob und wie sich die *pre-reading activity* auf die aktuelle Lesemotivation von Schüler*innen auswirkt. Eng damit verbunden war die Frage mittels welcher planerischen Aspekte der *pre-reading activity* die aktuelle Lesemotivation für *To Kill a Mockingbird* gefördert werden konnte bzw. weshalb sie nicht gefördert werden konnte. Die Simulation wurde in einem Grundkurs Englisch des zwölften Jahrgangs an einer Integrierten Gesamtschule in Göttingen durchgeführt. Insgesamt nahmen vierzehn Schüler*innen teil. Die Schüler*innen hatten vor der Globalen Simulation das Buch noch nicht gelesen und sollten dies in den kurz danach anschließenden Sommerferien tun.

Zur Erfassung der aktuellen Lesemotivation sowie ihrer Veränderung nach der Durchführung der Globalen Simulation füllten die Schüler*innen vor und nach der Globalen Simulation qualitativ angelegte, pseudonymisierte Fragebögen aus. Mit Hilfe von schriftlichen Befragungen können Aspekte des subjektiven Erlebens einzelner Personen erfasst werden (vgl. Döring & Bortz 2016: 398). In dem vorliegenden Beitrag wurde ein teilstandardisierter Fragebogen verwendet, um den Schüler*innen die Möglichkeit zu geben, ihre persönlichen Einschätzungen bezüglich ihrer aktuellen Lesemotivation möglichst frei und dennoch strukturiert mitzuteilen. Die Verwendung qualitativer Fragebögen ist auch dadurch bedingt, dass es bisher kein empirisch geprüftes Instrument zum Erheben aktueller Lesemotivation gibt. Insofern konnte nicht auf bereits vorhandene Items zurückgegriffen werden.

Mit Hilfe der im Fragebogen enthaltenen offenen Fragen sollte ermittelt werden, ob sich eine Veränderung bezüglich der aktuellen Lesemotivation der Schüler*innen feststellen lässt und wie diese aussieht. Während mit Hilfe der ersten Frage die Erwartungshaltung der Schüler*innen vor bzw. nach der Durchführung der Globalen Simulation ermittelt werden sollte („Fühlst du dich gut darauf vorbereitet, einen längeren englischsprachigen Text zu lesen? Warum? Warum nicht?“), zielte die zweite Frage auf die persönlichen Werteinschätzungen der Schüler*innen ab („Freust du dich auf die Lektüre des Buches *To Kill a Mockingbird*? Warum? Warum nicht?“). Mit

Hilfe der dritten Frage sollte ermittelt werden, aus welchen Gründen, d.h. intrinsischen oder extrinsischen, die Schüler*innen motiviert sind, das Buch zu lesen („Was motiviert dich, das Buch *To Kill a Mockingbird* zu lesen?“).

Neben den Fragebögen wurde im Anschluss an die Globale Simulation eine Fokusgruppe durchgeführt. Hierbei handelt es sich um ein qualitatives Erhebungsinstrument, welches sich durch die Kombination aus Interview und Gruppendiskussion auszeichnet (vgl. Schulz 2012: 10). Ziel einer Fokusgruppe ist es, verschiedene Blickpunkte, Perspektiven, Einstellungen und Einschätzungen der Teilnehmer*innen zu einem Thema, Projekt, Produkt o.ä. zu gewinnen (vgl. ebd.: 9). Die Durchführung einer Fokusgruppe erschien in Bezug auf die hier behandelte Fragestellung besonders geeignet: Die Diskussion unter den Schüler*innen eröffnete die Möglichkeit, einen Einblick in ihre Perspektive und ihre subjektiven Eindrücke zu der gemeinsam erlebten Globalen Simulation zu bekommen. Die Fokusgruppendifkussion fand vier Tage nach der Globalen Simulation statt. Sechs der vierzehn Schüler*innen nahmen teil.

Für die Fokusgruppendifkussion wurde fast ausschließlich auf die Verwendung offener Fragen zurückgegriffen, damit die Schüler*innen so frei wie möglich auf die im Gruppeninterview gestellten Fragen antworten konnten (vgl. Mack & Tampe-Mai 2012: 68). Dadurch wurde den Schüler*innen die Möglichkeit gegeben, Aspekte und Themen anzusprechen, die bei einer anderen Form der Befragung eventuell keine Beachtung gefunden hätten. Mit Hilfe eines vorher festgelegten Leitfadens wurde der Diskussionsprozess strukturiert (vgl. Schulz 2012: 9). Im Laufe einer Fokusgruppendifkussion können einzelne Fragen an das zuvor Gesagte angepasst oder Nachfragen bei Unklarheiten gestellt werden – somit ist der Leitfaden zu einem gewissen Grad flexibel (vgl. Mack & Tampe-Mai 2012: 67).

Nach einer kurzen einleitenden Erklärung, die das Thema der Diskussion transparent machte, wurde den Schüler*innen eine einleitende offene Frage gestellt, die es allen ermöglichen sollte, einen Redebeitrag zu leisten („Wenn ihr an den Workshop zurückdenkt, gibt es eine Situation, die euch besonders in Erinnerung geblieben ist und könnt ihr mir von dieser erzählen?“). Eventuell aufkommende erste persönliche Bewertungen der Globalen Simulation konnten die Schüler*innen mit Hilfe der sich anschließenden zwei Fragen näher ausführen. Beide zielten auf Aspekte ab, die den Schüler*innen an der Globalen Simulation gefallen bzw. nicht gefallen hatten. Mittels der sich anschließenden Frage sollten sich die Diskussionsteilnehmer*innen an die Themen und Inhalte der Globalen Simulation zurückerinnern und einschätzen, ob sie diese für persönlich relevant und wichtig erachten. Hierauf folgte eine Frage, die konkret auf das Buch *To Kill a Mockingbird* Bezug nahm („Erzählt doch mal, worauf ihr beim Lesen gespannt seid?“). Die Antworten sollten erste Aufschlüsse über die Erwartungs- und Werthaltungen bezüglich der aktuellen Motivation der Schüler*innen, das Buch zu lesen, geben. Die sich anschließende Frage forderte die Schüler*innen dazu auf, ihre aktuelle Lesemotivation in direkte Verbindung mit der Globalen Simulation zu setzen und über die positiven bzw. negativen Einflüsse der Globalen Simulation auf ihre Motivation, *To Kill a Mockingbird* zu lesen, zu

spekulieren. Für diese subjektiven Wahrnehmungen wurde im Folgenden nach einer Erklärung gefragt („Was denkt ihr: Wodurch konnte der Workshop⁶ eure Motivation, das Buch zu lesen, steigern oder auch nicht steigern?“). Diese Frage war offen für Lob und Kritik an bestimmten Aspekten der Globalen Simulation und sollte Aufschlüsse darüber liefern, wie und wodurch die aktuelle Lesemotivation in der erlebten Lehr-/Lernsituation beeinflusst wurde. Auch wurden die Schüler*innen dazu aufgefordert, sich dazu zu äußern, inwiefern ihrer Meinung nach eine Globale Simulation auch bei anderen Büchern als *pre-reading activity* eingesetzt werden könnte bzw. sollte. Hierbei sollten die Schüler*innen auch Verbesserungsvorschläge für zukünftige Globale Simulationen machen. Im Rahmen der letzten Frage („Werdet ihr mit dem Lesen des Buches beginnen?“) sollte ermittelt werden, ob sich die Schüler*innen das Ziel gesetzt haben, *To Kill a Mockingbird* in den Sommerferien zu lesen.

5 Ergebnisse

5.1 Darstellung der Datenauswertung

Als Methode zur Auswertung der Fragebögen war die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring vorgesehen (so wie es für die Fokusgruppe gemacht wurde). Da allerdings die Antworten auf die einzelnen Fragen sehr knapp ausgefallen sind, erschien diese Auswertungsmethode nicht sinnvoll durchführbar. Stattdessen findet sich im Folgenden ein zusammenfassender Überblick über die Antworten der Schüler*innen. Das Ergebnis dient als erster Einblick in die Perspektive der Schüler*innen, welche dann mit Hilfe der anschließend beschriebenen Auswertung der Fokusgruppe näher untersucht wird.

Die Daten aus dem Fokusgruppen-Interview wurde mittels der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet, wobei die zusammenfassende Inhaltsanalyse ausgewählt wurde (vgl. ebd.: 67). Mit ihrer Hilfe wurde das vorhandene Datenmaterial so reduziert, dass „die wesentlichen Inhalte erhalten [blieben]“ (ebd.) und „durch Abstraktion ein überschaubarer Textkorpus“ (ebd.) geschaffen wurde, der „immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (ebd.). Das Modell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse wurde dann für eine induktive Kategorienbildung verwendet (vgl. ebd.: 85–90). Diese Vorgehensweise hatte den Vorteil, dass das gesamte Meinungsspektrum der Schüler*innen einbezogen werden konnte. Dieses sollte so weit wie möglich ohne theoriegeleitete Vorannahmen erfasst und in Kategorien zusammengefasst werden (vgl. ebd.: 86).

Für die Qualitative Inhaltsanalyse der Fokusgruppe wurden die Analyseeinheiten wie folgt festgelegt: Als Kodiereinheit wurden einzelne Aussagen im transkribierten Text verstanden. Diese konnten sich über einzelne oder mehrere Sätze erstrecken.

⁶ Anstelle des Begriffs ‚Global Simulation‘ wurde der Einfachheit halber der Begriff ‚Workshop‘ verwendet.

Als Kontexteinheit wurden die Aussagen bezüglich einzelner Fragen verstanden. Die Auswertungseinheit erstreckte sich über die gesamte Fokusgruppe (vgl. Mayring 2015: 59). Da das auszuwertende Material sehr umfassend war und einige Aussagen der Schüler*innen für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit nicht relevant waren, wurden vor Beginn der Auswertung folgende Selektionskriterien festgelegt (vgl. Mayring 2015: 87): In den zu analysierenden Passagen ging es entweder um Äußerungen der Schüler*innen bezüglich ihrer Wahrnehmungen der Globalen Simulation oder um ihre Äußerungen bezüglich ihrer (aktuellen) Lesemotivation.

5.2 Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Antworten der Schüler*innen auf die Fragebögen hinsichtlich Erfolgserwartung, Werthaltung und intrinsischer bzw. extrinsischer Lesemotivation zusammenfassend dargestellt. Das Ergebnis dient als erster Einblick in die Perspektiven der Schüler*innen, welche dann mit Hilfe der anschließend beschriebenen Ergebnisauswertung der Fokusgruppe näher untersucht werden. Folgende Kategorien wurden mittels der zusammenfassenden Inhaltsanalyse induktiv gebildet: positive Assoziationen der Schüler*innen zur Globalen Simulation, negative Assoziationen der Schüler*innen zur Globalen Simulation, Förderung der aktuellen Lesemotivation mit Hilfe der Globalen Simulation und Grenzen der Globalen Simulation in Bezug auf ihr Potenzial zur Förderung der aktuellen Lesemotivation.

5.2.1 (Aktuelle) Erfolgserwartung

Die Frage danach, ob die Lernenden sich gut auf die Lektüre eines längeren fremdsprachlichen Textes vorbereitet fühlen und warum bzw. warum nicht, beantworteten zehn Schüler*innen vor der Durchführung der Globalen Simulation mit „Ja“, zwei mit „Nein“ und ein*e Schüler*in machte keine genaue Angabe. Vier Schüler*innen begründeten ihr Gefühl, gut auf das Lesen vorbereitet zu sein, damit, dass sie dies schon „oft geübt“ bzw. „oft gemacht“ hätten. Ähnlich sah das ein*e Schüler*in, der*die erklärte, er*sie habe bereits in der Sekundarstufe ein Buch (vermutlich auf Englisch) gelesen. Ein*e Schüler*in schrieb lediglich „Englischunterricht“ und ein*e Schüler*in erklärte, dass er*sie bereits gelernt habe, wie man an einen Text „rangingt“. Außerdem gab es zwei Schüler*innen, die antworteten, dass die Aufgabe, einen längeren fremdsprachlichen Text zu lesen, für sie kein Hindernis darstelle und sie gute Englischkenntnisse hätten. Von den zwei Schüler*innen, die sich nicht gut auf das Lesen eines längeren Textes vorbereitet fühlten, nannte nur eine*r den Grund: Er*sie hielt sich für zu ungeübt, schrieb aber, dass es auch darauf ankomme, wie schwierig der zu lesende Text sei. Ebenso schrieb der*die Schüler*in, der*die keine genaue Angabe gemacht hatte: „Kommt ganz auf den Text an.“

Anhand der Angaben zeigt sich, dass die Erfolgserwartung bei zehn Schüler*innen positiv ausfiel und sie sich für geübt bzw. kompetent genug hielten, einen längeren fremdsprachlichen Text zu lesen. Die restlichen drei Schüler*innen zeigten

sich nicht ganz so zuversichtlich. Allerdings machten zwei von ihnen ihre Erfolgserwartung vom Text abhängig und stellten somit ihre Fähigkeit, einen längeren englischen Text lesen zu können, nicht vollständig in Frage.

Im zweiten Fragebogen, welchen die Schüler*innen im Anschluss an die Globale Simulation beantworteten, bezog sich die Frage nun spezifisch auf das Buch *To Kill a Mockingbird* („Fühlst du dich gut darauf vorbereitet, das Buch *To Kill a Mockingbird* zu lesen? Warum? Warum nicht?“). Zwölf Schüler*innen bejahten diese Frage und ein*e Schüler*in machte keine genaue Angabe. Von den zwölf Schüler*innen, die „Ja“ ankreuzten, begründeten sieben ihre Angabe mit einem Bezug zur Globalen Simulation. Zwei hiervon erklärten, dass sie die Charaktere des Buches kennengelernt hätten, drei dachten, dass sie jetzt die „story“ kennen würden, einen „Einblick“ bekommen hätten bzw. wüssten „was grob darin vorkommt“. Zwei Schüler*innen verwiesen darauf, dass sie den „Kontext“ bzw. den „geschichtlichen Hintergrund“ nun kennen würden. Im Gegensatz hierzu gaben drei Schüler*innen Gründe unabhängig von der Globalen Simulation an: „ich spreche Englisch“, „Lesen fiel mir noch nie schwer“, „Es ist ein Buch, was ich lesen werde, mehr nicht“. Ein*e Schüler*in gab an, dass er*sie sich auf der einen Seite nicht vorbereitet fühle, da es ein englisches Buch sei und er*sie Englisch nicht gut könne. Auf der anderen Seite gab er*sie an: „Ja: da ich die Grundgeschichte kenne wird es einfacher.“

Es lässt sich erkennen, dass die Erfolgserwartung der meisten Schüler*innen nach der Globalen Simulation positiv ausfiel. Sieben von ihnen führten ihr Gefühl, auf das Lesen vorbereitet zu sein, darauf zurück, dass sie nun über Vorwissen (z.B. in Bezug auf die Charaktere oder den geschichtlichen Hintergrund) verfügten.

5.2.2 (Aktuelle) Werthaltung⁷

Die Frage danach, ob und warum bzw. warum nicht die Lernenden sich auf die Lektüre des Buches *To Kill a Mockingbird* freuen, beantworteten vor der Globalen Simulation acht Schüler*innen mit „Ja“ und vier mit „Nein“. Ein*e Schüler*in machte keine genaue Angabe. Als Grund für ihre Antwort gaben zwei an, dass sie wissen wollten, worum es in dem Buch gehe. Zwei weitere dachten, dass die Lektüre „interessant“ sein könne und eine*r schrieb schlicht „Hört sich gut an“. Ein*e Schüler*in erklärte, dass ihm*ihr englischsprachige Lektüre gefalle. Von den Schüler*innen, die die Frage verneinten, gaben zwei an: „es klingt schwierig“ bzw. „anstrengend“. Ein*e Schüler*in freute sich nicht auf die Lektüre, da er*sie nicht wisse, worum es in dem Buch gehe, und eine*r meinte, dass Bücher, die in der Schule gelesen würden, „meistens nicht so gut“ seien.

⁷ Für einen Überblick über die Wertvariablen des Erwartungs-Wert-Modells bezüglich der aktuellen Lesemotivation siehe Abschnitt 2.

Während somit acht Schüler*innen dachten, dass ihnen die Lektüre Vergnügen bereiten könnte und sich vier davon intrinsisch motiviert zeigten und Interesse am Inhalt bekundeten, sahen drei Schüler*innen dies anders. Zwei Schüler*innen hiervon waren der Ansicht, dass das Lesen mit zu großer Anstrengung, d.h. mit zu großen ‚Kosten‘ verbunden sei. Ein*e Schüler*in sah keinen großen Wert im Lesen des Buches, da es sich um ein „Schulbuch“ handle.

Nach der Durchführung der Globalen Simulation gaben acht Schüler*innen im zweiten Fragebogen an, sich auf die Lektüre zu freuen. Drei verneinten die Frage und zwei machten keine genaue Angabe. Vier der Schüler*innen begründeten ihre Antwort, sich zu freuen, damit, dass die Inhalte des Buches „interessant“ seien. Ein*e Schüler*in antwortete „Ja, weil ich jetzt das Thema kenne und es spannend finde“. Drei weitere Schüler*innen bezogen sich mit ihrer Antwort ebenfalls auf den Aspekt der Spannung bzw. Neugier. Von den Schüler*innen, die im ersten Fragebogen mit „Nein“ geantwortet hatten, blieben zwei bei ihrer Meinung. Allerdings gab der*die Schüler*in, welche*r zuvor mit „Nein, weiß nicht worum es geht“ geantwortet hatte, nun an, sich auf die Lektüre zu freuen.

Insgesamt wird deutlich, dass sich nach der Globalen Simulation ein großer Teil der Schüler*innen auf das Lesen des Buches freute. Anhand der Begründungen zeigt sich zum einen, dass sie nach der Globalen Simulation genauer angeben konnten, warum sie sich auf das Lesen freuten (z.B. „Ich möchte gerne wissen, wer der Täter ist“). Zum anderen lassen sich ihre Angaben auf die Wertvariable ‚Vergnügen‘ und ‚Wichtigkeit‘ zurückführen. Alle Schüler*innen zeigten situationales Interesse an den Inhalten bzw. Themen des Buches und damit aktuelle gegenstandsspezifische intrinsische Lesemotivation. Wie auch im ersten Fragebogen dachten zwei Schüler*innen weiterhin, dass das Lesen des Buches zu hohe ‚Kosten‘ mit sich bringe.

5.2.3 Intrinsische bzw. extrinsische (aktuelle) Lesemotivation

Die im Vorfeld der Globalen Simulation gestellte Frage danach, was sie motiviert, das Buch *To Kill a Mockingbird* zu lesen, beantworteten insgesamt zehn Schüler*innen. Hiervon gaben zwei Schüler*innen an, dass das Buch „abi-relevant“ sei und zwei weitere verwiesen schlicht auf „Englischunterricht“ bzw. „Englischunterricht – Note“. Ein*e Schüler*in stellte fest: „ich muss es lesen ansonsten komme ich im Unterricht nicht mit“. Eine*n weitere*n Schüler*in motivierte, dass er*sie durch das Lesen des Buches seine*ihre Sprachkenntnisse verbessern könne. Vier Schüler*innen gaben an, dass sie herausfinden wollten, worum es in dem Buch gehe. Es zeigt sich also, dass die Angaben von sechs Schüler*innen der Wertvariable ‚Nützlichkeit‘ zuzuordnen sind. Sie zeigten sich extrinsisch motiviert, das Buch zu lesen – das Abi bzw. die Note war ausschlaggebend für ihre Lesemotivation. Eine*r sah in dem Lesen des Buches vor allem den Nutzen, seine*ihre Sprachkenntnisse zu verbessern. Die restlichen vier Angaben lassen sich auf aktuelle gegenstandsspezifische intrinsische Lesemotivation zurückführen.

Nach der Globalen Simulation beantworteten neun Schüler*innen die Frage ein zweites Mal. Zwei Schüler*innen gaben weiterhin an, dass sie das Buch lesen müssten und eine*r verwies auf „Unterricht“. Allerdings schrieb ein*e Schüler*in, die zuvor „abi-relevant“ angegeben hatte, nun „um herauszufinden wer der Mörder ist“. Zwei weitere Schüler*innen gaben aus demselben Grund an, motiviert zu seien, d.h. sie wollten wissen, wer der Täter sei. Ein*e Schüler*in erklärte „ich möchte mehr über die damaligen Verhältnisse erfahren 1936“ (hierbei handelt es sich um den*die Schüler*in, dessen*deren Aussage im ersten Fragebogen der Wertvariable ‚Nützlichkeit‘ zugeordnet wurde), und eine*n weitere*n motivierte es, dass er*sie die Geschichte spannend fände. Eine Angabe überrascht: Ein*e Schüler*in schrieb, er*sie sei nie motiviert zu lesen, hatte aber im ersten Fragebogen noch Interesse am Inhalt des Buches bekundet.

Insgesamt lassen sich die Angaben von vier Schüler*innen auf die Wertvariable ‚Nützlichkeit‘ und damit auf eine extrinsische Motivation, das Buch zu lesen, zurückführen. Die restlichen fünf äußerten Interesse, Näheres über die Inhalte und den Verlauf der Geschichte zu erfahren. Diese Angaben weisen auf die Wertvariable ‚Vergnügen‘ hin und damit auf das Vorhandensein aktueller gegenstandsspezifischer intrinsischer Lesemotivation. Im Vergleich zum ersten Fragebogen, war somit ein*e Schüler*in nach der Globalen Simulation nicht mehr extrinsisch und aus Gründen der ‚Nützlichkeit‘, sondern intrinsisch motiviert, das Buch zu lesen.

5.2.4 Positive Assoziationen zur Globalen Simulation

Während der Fokusgruppendifkussion berichteten alle sechs Schüler*innen von Aspekten, die ihnen bei der Globalen Simulation positiv in Erinnerung geblieben waren. Dabei hoben die Schüler*innen 2, 3 und 6 besonders hervor, dass sie während der Globalen Simulation in Gruppen zusammenarbeiten hatten können. So ging Schüler*in 3 auf die sozialen Aspekte von Gruppenarbeiten ein, und bewertete es als positiv, „dass man sich eben so unterstützt hat“. Sowohl Schüler*in 3 als auch Schüler*in 2 gefiel es zudem, dass sich die Schüler*innen in den Gruppen die Arbeit selbstbestimmt hatten aufteilen können. Die Tatsache, dass ihnen während der Globalen Simulation die Möglichkeit gegeben worden war, selbstbestimmt zu arbeiten, fand Schüler*in 3 auch in Bezug auf das Produzieren der Nachrichtenbeiträge gut. Er*sie betonte, dass „man sich so was eigenes überlegen konnte“. Am Ende ein eigenes Produkt zu haben, das dann mit den anderen Gruppen gemeinsam angeschaut wurde, war ihm*ihr besonders in Erinnerung geblieben.

Neben diesen methodischen Aspekten gingen die Schüler*innen auch auf konkrete inhaltliche Aspekte der Globalen Simulation ein. So betonten die Schüler*innen 1 und 4, dass ihnen das Interviewrollenspiel (mit den Studentinnen) besonders gefallen hatte. Schüler*in 5 ging hingegen auf die Situation in der Bibliothek ein und bewertete die Tatsache, dass er*sie bei der Recherche unterstützt worden war, als

positiv. Schüler*in 2 hatte sich mit Hilfe der Requisiten in die fiktive Welt der Globalen Simulation einfühlen können und erklärte, dass er*sie sich „wirklich so wien Reporter gefühlt“ habe.

Insgesamt lässt sich erkennen, dass sich die Schüler*innen bezüglich der Globalen Simulation sehr positiv äußerten. Bei den genannten positiven Aspekten stechen besonders die Arbeit in Gruppen sowie das selbstbestimmte Arbeiten hervor. Die überwiegend positive Beurteilung der Globalen Simulation ist Voraussetzung für die Annahme, dass mit ihrer Hilfe die aktuelle Lesemotivation gefördert wird.

5.2.5 Negative Assoziationen zur Globalen Simulation

In Bezug auf negative Assoziationen zur Globalen Simulation gingen die Schüler*innen vor allem auf zeitliche Aspekte ein. So erklärten Schüler*innen 2 und 4, dass sie sich während der Recherche zeitlich unter Druck gefühlt hatten. Schüler*in 4 bewertete dies insbesondere in Anbetracht der bevorstehenden Sommerferien als negativ: „dachte mach jetzt schön die (Job)interviews (...) ich hab auch bald Ferien ,so‘ komm ich mach ein gechillten, aber wurde dann teilweise auch ein bisschen gestresst (...) das fand ich nicht so gut“. Schüler*in 3 kritisierte die Zeitplanung im Allgemeinen und fand, dass in manchen Phasen zu wenig und in anderen zu viel Zeit veranschlagt worden war. Auf diesen Punkt ging Schüler*in 6 näher ein und betonte, dass sich vor allem die letzte Phase – in welcher die Technik versagt hatte⁸ – zu lange hingezogen habe. Dieser Aussage stimmten auch die anderen Diskussionssteilnehmer*innen zu. Schüler*in 6 erklärte überdies, dass er*sie durch die lange Wartezeit aus der fiktiven Welt der Globalen Simulation herausgerissen worden sei: „dann hat man sich nicht mehr wie neunzehnsechsenddreißig gefühlt, sondern man war halt irgendwie wieder zurück“. Die geäußerte Kritik der Schüler*innen bezog sich weder auf spezifische inhaltliche Aspekte noch auf die Simulationsmethode selbst. Stattdessen weisen die genannten negativen Assoziationen auf Aspekte hin, die ursprünglich anders geplant waren und während der Durchführung nicht optimal umgesetzt wurden.

5.2.6 Förderung der aktuellen Lesemotivation durch die Globale Simulation

Alle sechs Schüler*innen gaben an, dass sie es sich zum Ziel gesetzt hatten, das Buch *To Kill a Mockingbird* zu lesen und zeigten damit aktuelle Lesemotivation. Drei Schüler*innen nannten sogar den genauen Zeitpunkt, zu welchem sie planen würden, es zu lesen, und erwiesen sich dadurch in ihrer Zielsetzung sehr bestimmt. Die geäußerte Intention, das Buch zu lesen, deutet auf eine klare Zielorientierung hin.

⁸ Leider gab es in der letzten Phase (in welcher die Nachrichtenbeiträge präsentiert und besprochen werden sollten) technische Probleme: Das Übertragen der gefilmten Nachrichtenbeiträge auf eine größere Projektionsfläche gelang nicht. Stattdessen mussten die Beiträge auf einem Laptop angesehen werden. Dies zog nach sich, dass die Atmosphäre im Raum wenig mit den 1930er Jahren zu tun hatte – nicht die Produkte standen im Fokus, sondern das Übertragungsmedium.

Die Globale Simulation hatte laut der Aussagen der Schüler*innen wichtigen Einfluss auf ihre aktuelle Lesemotivation ausgeübt. Die Schüler*innen bewerteten den Einfluss der Globalen Simulation auf ihre aktuelle Lesemotivation an vielen Stellen als positiv. Schüler*in 1 unterstrich dies mit der Aussage „also ich will auf jeden Fall anfangen zu lesen.“ Schüler*in 6 erklärte, dass er*sie bisher kein gutes Schulbuch gelesen habe und sich normalerweise während des Unterrichts oder durch das Googeln von Zusammenfassungen über Inhalte und Themen einzelner Werke informieren würde. Nun sagte er*sie jedoch in Bezug auf die Globale Simulation zu *To Kill a Mockingbird*: „also ich fands jetzt schon so interessant, dass ichs mir schon so durchlesen werde“. Die Äußerungen der Schüler*innen zeigen, dass die Globale Simulation einen entscheidenden positiven Einfluss auf die Ausbildung ihrer Intention, das Buch zu lesen, genommen hat.

Eine wichtige Leistung der Globalen Simulation sahen die Schüler*innen darin, dass Spannung aufgebaut und Interesse geweckt worden war: Die Schüler*innen 3, 4, 5 und 6 waren vor allem neugierig darauf, zu erfahren, wie es konkret mit dem Fall um Tom Robinson weitergehen würde. Schüler*in 3 erklärte diesbezüglich „mich interessiert jetzt überwiegend, was da jetzt wirklich passiert ist“ und betonte an anderer Stelle noch einmal „das Ungewisse jetzt, das hat meine Motivation gesteigert“. Dem pflichteten die Schüler*innen 4 und 5 bei. Beide wollten durch das Lesen des Buches gerne erfahren, ob ihre während der Globalen Simulation aufgestellte „Hypothese“ zuträfe und sie somit mit ihren im Nachrichtenbeitrag geäußerten Vermutungen richtig gelegen hatten: „einfach gucken ob die [Hypothese] stimmt“. Dieser Aussage pflichteten sowohl Schüler*in 3 als auch Schüler*in 6 an anderer Stelle bei.

Somit war die Tatsache, dass der Fall Tom Robinson während der Globalen Simulation nicht geklärt werden konnte, eine wichtige Bedingung dafür, dass die aktuelle Lesemotivation bestehen blieb. Zwei Schüler*innen äußerten zudem Interesse daran, Näheres über weitere Themen und Inhalte des Buches zu erfahren. Schüler*in 2 gab an, durch das Lesen herausfinden zu wollen, inwiefern „das Thema Rassismus noch aufgegriffen wird“. Ebenso sah dies Schüler*in 6, die zusätzlich erklärte „ich find das interessant wie das jetzt noch (...) aufgefüllt wird (...) es muss ja noch irgendwie weitergehen.“ Schüler*in 6 zeigte damit neben ihrer Neugier auf weitere Themen Interesse am weiteren Handlungsverlauf des Romans.

Die Äußerungen der Schüler*innen wiesen darauf hin, dass die Globale Simulation positive Auswirkungen auf ihre lesebezogene Werthaltung genommen hat. Dies trifft vor allem auf die Wertvariable ‚Vergnügen‘ zu: Die Schüler*innen äußerten Interesse am und Neugier auf den Inhalt des Buches. Zudem gingen sie nach der Globalen Simulation davon aus, dass ihnen das Lesen des Textes persönlich relevante Erkenntnisse liefern könnte. Insofern lässt sich vermuten, dass sie die Frage bzgl. der Wertvariable ‚Wichtigkeit‘ bejaht hätten. Da die Variablen ‚Vergnügen‘ und ‚Wichtigkeit‘ eng mit dem Konzept der intrinsischen Motivation verbunden sind, deuten die Aussagen der Schüler*innen darauf hin, dass sie intrinsisch motiviert waren, *To Kill a Mockingbird* zu lesen.

Eine weitere zentrale Leistung der Globalen Simulation bestand für die Schüler*innen darin, dass sie ihnen dabei helfen konnte, sich bereits vor dem Lesen von *To Kill a Mockingbird* Vorwissen anzueignen. Dies betonten insbesondere die Schüler*innen 3 und 5. Beide beurteilten die Tatsache, jetzt über die „Grundstory“ informiert zu sein, als förderlich für ihre aktuelle Lesemotivation. Schüler*in 5 führte dies näher aus und erklärte, dass es ihm*ihr leichter fallen werde, sich in die fiktive Welt des Romans einzufühlen: „man kennt (...) die Namen von den Figuren (...) und kann die gleich zuordnen“. Schüler*in 5 bewertete das Vorhandensein von Vorwissen vor allem in Anbetracht der Tatsache, dass das Buch auf Englisch geschrieben ist, als positiv: „in Englisch das nicht so meins das macht es für mich dann halt wirklich einfacher, auch das sozusagen zu verstehen“. Diese Aussage bekräftigte Schüler*in 3. Beide nahmen an, dass die Globale Simulation positiven Einfluss auf ihr fremdsprachliches Leseverstehen haben werde und sie somit auch motivierter sein würden, das Buch zu lesen.

Die Angaben der Schüler*innen lassen erkennen, dass sie nach der Globalen Simulation eine höhere Erfolgserwartung („Werde ich den Text verstehen können?“) hatten als zuvor, da sie davon ausgingen, den Text sprachlich sowie inhaltlich besser verstehen zu können. Sie führten dies auf ihr im Laufe der Globalen Simulation angesammeltes Wissen zurück und gingen davon aus, dass dieses ihnen den Einstieg in das Lesen des Buches vereinfachen werden würde. Eng hiermit verbunden ist, dass sie nun die Variable ‚Kosten‘ („Wie anstrengend wird es für mich, den Text zu lesen?“) für geringer einschätzten als vor der Globalen Simulation.

Die Schüler*innen hielten zudem das Thema Rassismus für bedeutend und persönlich relevant. So gaben Schüler*in 1, 2 und 6 an, dass sie im weiterführenden Unterricht gerne Näheres darüber erfahren würden. Schüler*in 6 betonte dabei, dass es wichtig sei, über die historischen Wurzeln von Rassismus Bescheid zu wissen und stellte Bezüge des Themas zur heutigen Lebenswelt her. Schüler*in 1 und 2 stimmten diesen Ausführungen zu.

Die Schüler*innen zeigten mit ihren Aussagen persönliches und situationales Interesse am zentralen inhaltlichen Thema der Globalen Simulation – und damit auch an einem zentralen Thema des Romans. Ihre Äußerungen deuteten zwar darauf hin, dass sie das Thema Rassismus bereits vor der Globalen Simulation als relevant und bedeutend eingeschätzt hatten. Allerdings hatten sie durch die Globale Simulation erfahren, dass es auch in *To Kill a Mockingbird* um dieses Thema geht. Es kann davon ausgegangen werden, dass sich ihr persönliches Interesse positiv auf ihre aktuelle Lesemotivation ausgewirkt hat.

Des Weiteren bewerteten drei Schüler*innen das selbstständige Erarbeiten von Informationen als zentralen motivationsförderlichen Aspekt der Globalen Simulation. Alle drei betonten, dass ihnen die Herausforderung mit nur wenigen Informationen im Fall Tom Robinson zu ermitteln, gefallen hatte. Schüler*in 4 führte diesen Aspekt aus und erklärte: „das selber machen hat meine Motivation [das Buch zu lesen] gesteigert (...) wenn du ein Buch liest, dann machst du einfach nichts und du kriegst ja Informationen quasi geliefert (...) aber (...) beim Selbermachen da (...) find ich das interessanter.“ Die Möglichkeit, sich zentrale Themen und Inhalte des Buches vor dem Lesen selbstständig zu erarbeiten, fand Schüler*in 4 besser als sofort mit dem Lesen anzufangen.

Den Aspekt des selbstständigen bzw. selbstbestimmten Arbeitens hatten die Schüler*innen bereits in Bezug auf ihre Gesamtschätzung der Globalen Simulation geäußert. Nun setzten sie ihn in direkte Verbindung mit einer gesteigerten aktuellen Lesemotivation: Die Möglichkeit, wichtige Inhalte des Textes handlungs- und produktionsorientiert zu erarbeiten, führte dazu, dass die Schüler*innen mehr Lust und Interesse daran hatten, den Text anschließend zu lesen.

Alle Schüler*innen beurteilten die Globale Simulation als motivierenden Einstieg in eine Lektüre – insbesondere im Gegensatz zu anderen, weniger handlungsorientierten Formen der Einführung in ein Buch. So erklärte Schüler*in 6, eine Globale Simulation sei „motivierender als wenn wir jetzt hier wieder son Frontalding machen daraus ja, wer weiß, was ist neunzehnhundertdreißiger passiert, wie lebten die da und alle melden sich“. Dieser Aussage stimmten alle anderen Diskussionsteilnehmer*innen zu. Alle hielten die Globale Simulation für eine im Vergleich motivierendere Alternative. Schüler*in 5 und 6 unterstrichen darüber hinaus, dass gerade die Länge der Globalen Simulation ihre Motivation, das Buch zu lesen, positiv beeinflusst habe: „ein Tag voller Praxis (...) ist einfach viel besser als sone (...) Stunde Einführung in ein Buch“; „da wär (...) sone (...) kurze Einführung einfach langweilig gewesen“.

5.2.7 Grenzen der Globalen Simulation in Bezug auf ihr Potenzial zur Förderung der aktuellen Lesemotivation

Im Verlauf der Diskussion machten zwei Schüler*innen deutlich, dass sie wenig Motivation hätten, das Buch *To Kill a Mockingbird* zu lesen und auch die Globale Simulation hieran nicht viel hätte ändern können. Schüler*in 2 gab an, dass er*sie „nicht so viel Englisch“ lese, wodurch er*sie zum einen wenig aktuelle Lesemotivation in Bezug auf den Roman und zum anderen auch wenig habituelle Lesemotivation in Bezug auf englischsprachige Texte habe. Für ihn*sie hat die Globale Simulation nicht ausgereicht, um seine*ihre geringe habituelle Lesemotivation auszugleichen. Insofern scheinen seine*ihre motivationalen Tendenzen bezüglich des Lesens englischer Texte klar ausgeprägt und verhindern das Zustandekommen aktueller Lesemotivation.

Schüler*in 4 erklärte wiederum, dass er*sie über die Ferien viele Texte für andere Unterrichtsfächer lesen müsse und deshalb auch die Globale Simulation nichts an seiner*ihrer aktuellen Lesemotivation in Bezug auf das Buch *To Kill a Mockingbird* hatte ändern können. Seine*ihre aktuelle Lesemotivation war somit nicht davon abhängig, ob ihr*ihm die Inhalte und Themen des Buches gefielen. Sie wurde vielmehr von den zusätzlichen schulischen Leistungen bestimmt, die er*sie erbringen musste. Schüler*in 4 schätzte somit die Wertvariable ‚Kosten‘ als sehr hoch ein.

Außerdem gaben zwei Schüler*innen an, dass sie das Buch nicht lesen würden, würden es die curricularen Bestimmungen nicht vorgeben. Ein*e Schüler*in⁹ begründete dies mit der Tatsache, dass die Handlung zu weit in der Vergangenheit spiele und er*sie dadurch zu wenig lebensweltliche Bezüge sehe. Seine*ihre Motivation, das Buch in der Freizeit zu lesen, fiel niedrig aus, da er*sie kein persönliches Interesse an den Inhalten des Romans hatte. Schüler*in 2 erklärte: „das liegt nicht am Workshop (...), sondern eher, weil ich auch kein anderes Buch lesen würde“. Bei Schüler*in 2 war somit die habituelle Lesemotivation sehr gering und hatte auch durch die Globale Simulation nicht gesteigert werden können. Bei ihm*ihr verhinderten seine*ihre zeitlich stabilen motivationalen Tendenzen und Überzeugungen das Zustandekommen aktueller Lesemotivation.

Bei den folgenden Aussagen handelt es sich um hypothetische Überlegungen der Schüler*innen bezüglich der Effekte der Globalen Simulation auf die aktuelle Lesemotivation: Schüler*in 1 gab zu bedenken, dass die Globale Simulation zwar ihre anfängliche Motivation, den Roman zu lesen, hatte fördern können, es jedoch auch darauf ankomme, wie der Text geschrieben sei: „wenns jetzt so mega lange und gezogen ist (...) dann glaube ich, würde man auch wieder aufhören [zu lesen]“. Ähnlich sah dies Schüler*in 2, die ebenfalls dachte, dass die Globale Simulation die „Anfangsmotivation“ fördere, aber es am Ende darauf ankomme, wie verständlich und ansprechend der Text geschrieben sei. Folglich ist nicht ausschließlich die Auswahl handlungsorientierter *pre-reading activities* maßgeblich für die Lesemotivation, sondern auch die Auswahl des anschließend zu lesenden Textes.

6 Diskussion der Ergebnisse

Die positive Wirkung der *pre-reading activity* wird hauptsächlich anhand der Angaben zu den Werthaltungen, die sich auf die Wertkomponenten ‚Vergnügen‘ und ‚Wichtigkeit‘ sowie die gegenstandsspezifische intrinsische Lesemotivation beziehen, deutlich. Der Großteil der Schüler*innen äußerte darüber hinaus situationales Interesse bezüglich konkreter Inhalte und Themen des Romans. Damit zeigten sich die Schüler*innen intrinsisch motiviert, das Buch *To Kill a Mockingbird* zu lesen. Hervorgehoben wird das Vorhandensein hoher aktueller Lesemotivation nach der Globalen Simulation auch durch die klar geäußerte Zielsetzung aller Schüler*innen, den Text

⁹ Die Aussage konnte nicht eindeutig zugeordnet werden.

lesen zu wollen. Allerdings gaben in diesem Kontext zwei Schüler*innen an, dass sie das Buch nicht unabhängig von den curricularen Vorgaben lesen würden. Sie scheinen damit vor allem aus extrinsischen Gründen motiviert gewesen zu sein, den Text zu lesen.

An dieser Stelle zeigen sich die Grenzen der *pre-reading activity*: Schüler*innen, die insgesamt wenig habituelle Motivation haben, einen englischsprachigen Text zu lesen, können nur bedingt mit Hilfe einer einzelnen *pre-reading activity* zum Lesen motiviert werden. Hierauf deuten insbesondere die Ergebnisse der Fragebögen hin: Sowohl vor als auch nach der Globalen Simulation verbanden manche Schüler*innen das Lesen des Textes mit zu hohen Kosten und zu hoher Anstrengung. Mit Hilfe einer einzelnen Intervention lassen sich diese Komponenten (aktueller) Lesemotivation nicht merklich positiv beeinflussen. Vermutlich würde es an dieser Stelle eines umfassenderen Lesetrainings bedürfen, welches auch auf das Erlernen von Lesestrategien abzielt.

Neben der Werthaltung lassen die Antworten der Schüler*innen darauf schließen, dass sich auch ihre Erfolgserwartung in Bezug auf das Lesen des Romans *To Kill a Mockingbird* erhöht hatte: Sowohl im zweiten Fragebogen als auch während der Fokusgruppe erklärten viele, dass sie durch die Globale Simulation kontextuelles Wissen über den Roman sammeln konnten. Sie äußerten während der Fokusgruppe die Vermutung, dass ihnen dieses Wissen in Bezug auf ihr Leseverstehen helfen werde. Anzumerken ist an dieser Stelle allerdings, dass das Vorhandensein aktueller Lesemotivation vor dem Lesen nicht zwangsläufig dazu führt, dass die Schüler*innen das gesamte Buch lesen werden. Schließlich kommt es immer auch darauf an, wie anspruchsvoll der Text geschrieben und wie umfangreich die Lektüre ist.

Insgesamt bewerteten die Schüler*innen viele Aspekte der *pre-reading activity* als lesemotivationsförderlich, die bei der fachdidaktischen Planung der Globalen Simulation bewusst berücksichtigt worden waren. Insbesondere betonten sie dabei, dass ihre aktuelle Lesemotivation durch das selbstbestimmte Arbeiten in Gruppen gefördert worden sei. Die gemeinsame, handlungsorientierte Arbeit an einem Produkt, das inhaltlich eng mit dem zu lesenden Text verbunden ist, werteten sie als positiven Einfluss auf ihre Motivation, das Buch zu lesen. Dies unterstreicht das Potenzial der Globalen Simulation als lesemotivationsförderliche *pre-reading activity*.

7 Reflexion der eingesetzten Erhebungs- und Auswertungsmethoden

Bei der insgesamt positiv ausfallenden Einschätzung der *pre-reading activity* muss beachtet werden, dass die Ergebnisse der empirischen Untersuchung von Faktoren der Entstehungssituation (z.B. Zeit, Ort, Erwartungen der Beteiligten) bedingt sind. Ein wichtiger Aspekt ist hierbei die Tatsache, dass die Schüler*innen wussten, dass die Forscherin (gemeinsam mit anderen Studentinnen) die Globale Simulation geplant

und durchgeführt hatte. So weist beispielsweise Schüler*in 2 während der Fokusgruppe darauf hin: „der Aufwand ist mir aufgefallen, dass ihr euch wirklich (...) oder dass du dir sehr Mühe gegeben hast“. Insofern könnten manche Antworten positiver ausgefallen sein, als es unter anderen Umständen der Fall gewesen wäre. Dagegen spricht jedoch, dass die Schüler*innen die Globale Simulation während der Fokusgruppe auch kritisch reflektierten und auf Grenzen ihres Potenzials zur Förderung aktueller Lesemotivation verwiesen.

Bezüglich der Einhaltung der Gütekriterien empirischer Studien muss zunächst darauf hingewiesen werden, dass bei qualitativen Studien aufgrund mangelnder Standardisierung und der interpretativen Auswertung der Daten keine Zuverlässigkeitsprüfung durchgeführt und somit die Reliabilität nicht uneingeschränkt gewährleistet werden kann (vgl. Schulz 2012: 18). Mayring (2015: 124) schlägt deshalb vor, die kategorienbasierte Analyse der Daten von mehreren Personen durchführen zu lassen, um durch die verschiedenen Perspektiven Intercodierreliabilität zu gewährleisten. Dies konnte jedoch im Rahmen der vorliegenden Studie nicht geleistet werden.

Bezüglich der Fragebogenitems muss festgehalten werden, dass diese von der Forscherin selbst formuliert wurden und sie somit noch nicht ausreichend hinsichtlich ihrer Reliabilität überprüft werden konnten. Inwiefern die eigens konzipierten Fragebogenitems hinreichend reliabel sind, kann nur mit Hilfe weiterer Erhebungen festgestellt werden.

Hinsichtlich der Validität der vorliegenden Untersuchung kann darauf verwiesen werden, dass der Prozess der Auswertung offengelegt wurde und die Kategorienbildung sowie das Kodieren des Materials bei der Auswertung der Fokusgruppe sorgfältig durchgeführt wurde. Dennoch lässt sich nicht ausschließen, dass es aufgrund von Fehleinschätzungen oder Missverständnissen von Seiten der Forscherin oder der Erforschten zu Verzerrungen gekommen ist. Auch muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die Untersuchung durch das Verwenden einer Kontrollgruppe eine höhere interne Validität aufweisen würde.

Die hier vorgestellte empirische Untersuchung erhebt keinen Anspruch auf numerische oder theoretische Repräsentativität. Schließlich handelt es sich um eine sehr kleine Fallzahl und die Globale Simulation wurde nur mit einer Lerngruppe durchgeführt. Der Geltungsbereich der Untersuchung ist dementsprechend begrenzt. Ein einmaliger Erfolg sagt nicht notwendigerweise zukünftigen Erfolg voraus. Dennoch können die Ergebnisse zum einen Ideen zur Gestaltung fremdsprachlichen Unterrichts liefern. Zum anderen liefern sie Implikationen für weiterführende Studien im Bereich der fremdsprachlichen Lesemotivationsforschung.

8 Fazit

Im Rahmen der dem vorliegenden Beitrag zugrundeliegenden Studie wurde der Frage nachgegangen, inwiefern die aktuelle Lesemotivation von Schüler*innen für den Roman *To Kill a Mockingbird* durch eine *pre-reading activity* in Form einer Globalen

Simulation gefördert werden kann. Hierzu wurde unter Berücksichtigung zentraler fachdidaktischer Prinzipien eine Globale Simulation konzipiert und empirisch ausgewertet. Insgesamt zeigte sich eine positive Wirkung der Globalen Simulation auf die aktuelle Lesemotivation der Schüler*innen. Dies wurde insbesondere anhand der Ergebnisse hinsichtlich der Werthaltung und der Erfolgserwartung deutlich, welche ein gesteigertes situationales Interesse und eine klare Zielsetzung erkennen ließen. Anhand der Ergebnisse der Studie zeigt sich somit, dass vieles dafürspricht, eine *pre-reading activity* in Form einer Globalen Simulation vor dem Lesen eines längeren fiktionalen fremdsprachlichen Textes einzusetzen.

An dieser Stelle muss allerdings zum einen darauf hingewiesen werden, dass die Planung ebenso wie die Durchführung einer Globalen Simulation sehr aufwändig ist und sich die Methode unter Umständen nicht für jedes literarische Werk eignet. Zusätzliche Studien müssen die Wirksamkeit dieser Methode hinsichtlich ihrer lese-motivationsförderlichen Wirkung bezüglich anderer Werke näher untersuchen und dabei die Wirkungen einzelner planerischer Aspekte genauer evaluieren.

Mittels der vorliegenden Studie wird zwar ein Beitrag dazu geleistet, die beschriebenen Lücken in der fremdsprachlichen Lesemotivationsforschung in verschiedener Hinsicht zu schließen. Dennoch bleiben viele Fragen offen, die weiterer empirischer Untersuchung bedürfen. Hierzu gehören Langzeitstudien aus dem fremdsprachlichen Bereich, die sich mit dem Einfluss von *pre-reading activities* im Allgemeinen auf die aktuelle bzw. die habituelle Lesemotivation beschäftigen. Dabei sollten die Schüler*innen nicht nur vor, sondern auch während und nach dem Lesen einer fremdsprachlichen Lektüre zu ihrer aktuellen Lesemotivation befragt werden, damit die Wirkung der jeweiligen Methode auf die aktuelle Lesemotivation genauer bestimmt werden kann. Darüber hinaus bedarf es Erhebungen, welche die Gültigkeit des Erwartungs-Wert-Modells von Möller und Schiefele (2004) hinsichtlich fremdsprachlicher Lesemotivation überprüfen.

Literatur

- Biebricher, Christine (2008): *Lesen in der Fremdsprache: Eine Studie zu Effekten extensiven Lesens*. Tübingen: Narr.
- Bråten, Ivar; Johansen, Roy-Petter & Strømsø, Helge I. (2017): Effects of Different Ways of Introducing a Reading Task on Intrinsic Motivation and Comprehension. In: *Journal of Research in Reading* 40:1, 17–36.
- Diehr, Bärbel & Surkamp, Carola (2015): Die Entwicklung literaturbezogener Kompetenzen in der Sekundarstufe I: Modellierung, Abschlussprofil und Evaluation. In: Hallet, Wolfgang; Surkamp, Carola & Krämer, Ulrich (Hrsg.): *Literaturkompetenzen Englisch: Modellierung, Curriculum, Unterrichtsbeispiele*. Seelze: Klett/Kallmeyer, 21–40.
- Döring, Nicola & Bortz, Jürgen (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humantwissenschaften* (5. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.

- Dresel, Markus & Lämmle, Lena (2017): Motivation. In: Götz, Thomas (Hrsg.): *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen*. Paderborn: Schöningh, 80–143.
- Freitag-Hild, Britta (2017): Den Ernstfall (er)proben: Mit Simulationen Kommunikations- und Handlungsfähigkeit entwickeln. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 51:147, 2–11.
- Grabe, William (2009): *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge UP.
- Guthrie, John T.; Hoa, Laurel W.; Wigfield, Allan; Tonks, Stephen M. & Perencevich, Kathleen C. (2006a): From Spark to Fire: Can Situational Reading Interest Lead to Long-Term Reading Motivation? In: *Reading Research and Instruction* 45:2, 91–117.
- Guthrie, John T.; Wigfield, Allan; Humenick, Nicole M.; Perencevich, Kathleen C.; Taboada, Ana & Barbosa, Pedro (2006b): Influences of Stimulating Tasks on Reading Motivation and Comprehension. In: *The Journal of Educational Research* 99:4, 232–246.
- Henseler, Roswitha & Surkamp, Carola (2007): Leselust statt Lesefrust: Lesemotivation in der Fremdsprache Englisch fördern. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 41:89, 2–16.
- Henseler, Roswitha & Surkamp, Carola (2009): O This Reading, What a Thing It Is! Lesekompetenz in der Fremdsprache Englisch fördern. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 43:100/101, 4–12.
- Hurrelmann, Bettina (2009): Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In: Groeben, Norbert & Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim, München: Juventa, 275–287.
- Lee, Harper (1960): *To Kill A Mockingbird*. New York: Grand Central Publishing.
- Mack, Birgit & Tampe-Mai, Karolin (2012): Konzeption, Diskussionsleitfaden und Stimuli einer Fokusgruppe am Beispiel eines BMU-Projekts zur Entwicklung von Smart Meter Interfaces und begleitenden einführenden Maßnahmen zur optimalen Förderung des Stromsparens im Haushalt. In: Schulz, Marlen; Mack, Birgit & Renn, Ortwin (Hrsg.): *Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft: Von der Konzeption bis zur Auswertung*. Wiesbaden: Springer, 66–87.
- Mayring, Philip (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Mori, Setsuko (2002): Redefining Motivation to Read in a Foreign Language. In: *Reading in a Foreign Language* 14:2, 91–110.
- Möller, Jens & Schiefele, Ulrich (2004): Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang & Stanat, Petra (Hrsg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 101–124.

- Nds. MK = Niedersächsisches Kultusministerium (2015): *Englisch – Hinweise zur schriftlichen Abiturprüfung 2018*. Online: <https://www.nibis.de/uploads/1gohrgs/za2018/02EnglischHinweise2018.pdf>, 22.06.2021.
- Schaffner, Ellen; Schiefele, Ulrich & Ulferts, Hannah (2013): Reading Amount as a Mediator of the Effects of Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation on Reading Comprehension. In: *Reading Research Quarterly* 48:4, 369–385.
- Schiefele, Ulrich (2009): Situational and Individual Interest. In: Wentzel, Kathryn R. & Wigfield, Allan (Hrsg.): *Handbook of Motivation at School*. New York, London: Routledge, 197–222.
- Schiefele, Ulrich & Schaffner, Ellen (2015): Motivation. In: Wild, Elke & Möller, Jens (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie* (2. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer, 153–176.
- Schiefele, Ulrich; Schaffner, Ellen.; Möller, Jens & Wigfield, Allan (2012): Dimensions of Reading Motivation and Their Relation to Reading Behavior and Competence. In: *Reading Research Quarterly* 47:4, 427–463.
- Schulz, Marlen (2012): Quick and easy!?! Fokusgruppen in der angewandten Sozialwissenschaft. In: Schulz, Marlen; Mack, Birgit & Renn, Ortwin (Hrsg.): *Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft: Von der Konzeption bis zur Auswertung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 9–23.
- Sippel, Vera A. (2003): *Ganzheitliches Lernen im Rahmen der Simulation globale: Grundlagen – Erfahrungen – Anregungen*. Tübingen: Narr.
- Surkamp, Carola (2007): Zum Lesen und Schreiben motivieren und befähigen: Was literarische Texte für die Förderung von fremdsprachlichen Rezeptions- und Produktionskompetenzen leisten können. In: Bredella, Lothar & Hallet, Wolfgang (Hrsg.): *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 177–196.
- Surkamp, Carola & Nünning, Ansgar (2016): *Englische Literatur unterrichten 1: Grundlagen und Methoden* (4. Aufl.). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Surkamp, Carola & Nünning, Ansgar (2018): *Englische Literatur unterrichten 2: Unterrichtsmodelle und Materialien* (3. Aufl.). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Wang, Judy Huei-Yu & Guthrie, John T. (2004): Modelling the Effects of Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, Amount of Reading and Past Reading Achievement on Text Comprehension between U.S. and Chinese Students. In: *International Reading Research* 39:2, 162–186.

Potenziale des Agierens in Rollen für die Professionalisierung von Lehrkräften: Eine Interviewstudie zur Durchführung einer Globalen Simulation im Rahmen des Forschungspraktikums Englisch

Charlotte Bengsch

1 Einleitung

I: Inwiefern hat sich deine Wahrnehmung von dir als Lehrkraft durch das Agieren in Rollen verändert?

Int3: Na ja, das ist auf jeden Fall dieser Aspekt des Extrovertiertseins und des Aus-mir-heraus-Kommens. Das ist was, was ich normalerweise nicht mache und nicht von mir kenne, es hat aber sehr, sehr gut funktioniert und auch ziemlich ad hoc funktioniert. Es war so wie einen Schalter, den man umlegt. Als ich einmal verstanden hatte, worum es geht und das einmal gemacht hatte, fiel es mir sehr, sehr leicht, das weiter zu machen, und irgendwie auch, sich von mir selbst so als Privatperson ein bisschen zu entfernen und gleichzeitig irgendwie einen authentischen Unterricht zu machen. Das hat sich auf jeden Fall verändert. Ich traue mir jetzt sehr viel mehr zu, was meine eigenen Kompetenzen im Klassenraum angeht.

Mit dem einleitenden Zitat wird Bezug auf die Teilnahme an einem Forschungspraktikum genommen, in dem Englischstudierende die Möglichkeit hatten, sich in verschiedenen Rollen auszuprobieren. Bei diesem sogenannten ‚Hollywood-Projekt‘ *And the Oscar goes to...* handelt es sich um ein Theorie-Praxis-Seminar im Rahmen des Forschungspraktikums Englisch an der Georg-August-Universität Göttingen.

Masterstudierende planen dabei eine Globale Simulation zu einer Oscar-Verleihung für Schüler*innen eines jeweils achten Jahrgangs einer Integrierten Gesamtschule. Unterstützt und angeleitet von den Studierenden erarbeiten die Schüler*innen in der Schule dramapädagogische Rollen von Stars, Fans und Journalist*innen. Die Durchführung der Simulation findet an einem Vormittag im YLAB, dem geisteswissenschaftlichen Schülerlabor der Universität, statt. Im YLAB wird ein sanktionsfreier Raum geschaffen, in dem die Schüler*innen in der englischen Sprache interagieren, ohne die Angst, Fehler zu machen oder von der Lehrkraft getadelt zu werden. Sowohl die Schüler*innen als auch die Studierenden agieren an diesem Tag in den zuvor erarbeiteten Rollen. Im Zuge des Praktikums haben die Studierenden die Aufgabe, ihr eigenes Unterrichten – in diesem Fall die Vorbereitung und Durchführung einer Globalen Simulation – anhand einer selbst gewählten Forschungsfrage zu analysieren.

In eben diesem handlungsorientierten Projekt konnte auch ich die Erfahrung des Agierens in verschiedenen Rollen machen. Ähnlich wie im obigen Zitat beschrieben nahm ich während meines Forschungspraktikums und der Simulation Verhaltensweisen bei mir wahr, die ich mir zuvor nicht zugetraut hatte. In der dramapädagogischen Rolle als ‚Task Master‘ war ich mutig, selbstbewusst und bestimmt. Als Lehrerin empfand ich mich als strukturiert, organisiert und ergebnisorientiert. Mit keiner dieser Eigenschaften hätte ich mich bis dahin selbst beschrieben. Durch die Teilnahme am Projekt kam ich jedoch zu dem Schluss, dass ich mich nicht in meiner Persönlichkeit verändern muss, um erfolgreich in meiner Tätigkeit als Lehrerin zu werden. Durch das Agieren in verschiedenen Rollen kann ich angemessen auf Situationen und auf bestimmte Schüler*innen reagieren, selbst wenn mir meine Persönlichkeitsmerkmale dies normalerweise erschweren würden.

Laut Haack (2018: 2ff.) mangelt es in der ersten Phase der Lehrer*innenausbildung an Gelegenheiten, verschiedene Rollen, wie z.B. Lernbegleiter*in, Wissensvermittler*in, Moderator*in usw., auszuprobieren. Lehrer*innenrollen werden meist frühestens während des Referendariats konstruiert. Dieses Versäumnis im Ausbildungsverlauf führt häufig zu Unstimmigkeiten oder gar Problemen sowohl auf beruflicher als auch auf privater Ebene, da mögliche Schwächen wie z.B. mangelnde Fähigkeiten im Bereich der Lernbegleitung den Lehramtsanwärter*innen erst im Referendariat bewusstwerden (vgl. ebd.: 5). Aufgrund von Arbeitspensum und Leistungsdruck bleibt kaum Raum und Zeit, an realisierten Schwächen zu arbeiten (vgl. ebd.: 4f.). Die Arbeit in und an Rollen sollte daher möglichst schon in die erste Phase der Lehrer*innenausbildung integriert werden.

Die hier vorgestellte Studie nimmt das geschilderte Desiderat zur Arbeit in und an Rollen in der Lehramtsausbildung zur Ausgangssituation. Im Fokus der empirischen Untersuchung steht die Frage, inwiefern die Teilnahme an dem angesprochenen Theorie-Praxis Seminar und das damit verbundene Agieren in Rollen Potenziale für die Lehrer*innenprofessionalisierung aufweist. Zur Beantwortung dieser Forschungsfrage wurden teilstrukturierte Leitfadeninterviews mit Lehramtsstudierenden des Fachs Englisch im Master of Education durchgeführt, die an der Planung

und Durchführung der Globalen Simulation beteiligt waren. Die Auswertung der Daten erfolgte mit Hilfe einer inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014).

Der Aufbau des Beitrags gestaltet sich wie folgt: Zunächst wird der Stand der empirischen Forschung dargelegt (Abschnitt 2). Anschließend werden in Abschnitt 3 die theoretischen Grundannahmen zur Übernahme von Rollen und zu ihrer Vielschichtigkeit erläutert. Anschließend wird das Forschungsdesign vorgestellt (Abschnitt 4), wobei die Forschungsfrage und der Studienkontext, die Erhebungsmethode, die Stichprobe und die Konstruktion des Interviewleitfadens beschrieben werden. Nach der Darstellung und Diskussion der Ergebnisse (Abschnitt 5) folgt die Reflexion des Studiendesigns (Abschnitt 6), an die sich eine Zusammenfassung in Abschnitt 7 anschließt.

2 Stand der empirischen Forschung

Mit der Entwicklung verschiedener Rollenbilder im Lehramtsstudium durch dramapädagogische Zugänge beschäftigt sich im Besonderen Haack (2018). Im Rahmen von fachdidaktischen Seminaren im Englischstudium erforschte er die Auswirkungen dramapädagogischer Methoden auf die Selbstkompetenz zukünftiger Fremdsprachenlehrer*innen. Die Daten wurden mit Hilfe von Gruppeninterviews, Videoaufnahmen und Beobachtungsprotokollen erhoben. Zusätzlich dienten halbstandardisierte Fragebögen zur Selbsteinschätzung der Persönlichkeit der Teilnehmer*innen. Onlinefragebögen wurden zu einem späteren Zeitpunkt zur Ermittlung von Langzeiteffekten durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen insgesamt, dass die Teilnahme an den dramapädagogischen Seminaren verschiedene Auswirkungen auf die Teilnehmer*innen hatte, jede angehende Lehrkraft jedoch Anstöße für die eigene Entwicklung nutzen konnte. Insbesondere wurden Aspekte der Selbstkompetenz wie Reflexionsfähigkeit, Selbstvertrauen, das eigene Auftreten und Kreativität gefördert. Darüber hinaus führte die dramapädagogische Arbeit zu einer Bestärkung der eigenen Berufswahl. Zudem hatten fast alle Befragten eine Persönlichkeitsentwicklung bei sich wahrgenommen (vgl. ebd.: 252ff.).

Selbsterfahrungen von Lehrkräften in komplexen Lernsituationen erforschte auch Lutzker (2007) in einer qualitativen Studie zum Themenbereich ‚Improvisation und Drama‘. Der Fokus lag hier auf den Erfahrungen und Empfindungen von Teilnehmer*innen eines ‚Clowning‘-Workshops und den Langzeiteffekten dieses Workshops für Lehrkräfte. In einem solchen Workshop werden die Grundlagen für die erfolgreiche Arbeit als Clown gelehrt. Lutzker beobachtete hierfür nicht nur einen ‚Clowning‘-Kurs, sondern nahm auch selbst aktiv daran teil. Die Auswertung der erhobenen Beobachtungs- und Interviewdaten lieferte Hinweise darauf, dass die ‚Clowning‘- und Improvisationskurse die Professionalitäts- und Persönlichkeitsentwicklung der teilnehmenden Lehrkräfte positiv beeinflusst hatten (vgl. ebd.: 101f.). Diese Entwicklungen umfassten ein höheres Maß an Offenheit,

Aufmerksamkeit, Empathievermögen, Präsenz sowie verbesserte Improvisationsfertigkeiten. Gleichzeitig halfen die Kurse den Lehrkräften dabei, eigene Unsicherheiten, Ängste und Fehler konstruktiver und kreativer anzusprechen und an ihnen zu arbeiten. Lutzker nimmt an, dass diese Effekte sowohl kurzfristiger als auch langfristiger Natur sind (vgl. ebd.: 102).

Außer den beiden genannten Studien gibt es bisher kaum empirische Arbeiten – insbesondere nicht innerhalb der Fremdsprachenforschung –, die sich mit dramapädagogischen Zugängen zur Professionalisierung von Lehrkräften auseinandersetzen. Durch den bisher fehlenden Fokus in der empirischen Forschung scheint es daher besonders relevant, die Ein- und Übernahme von Rollen in der Professionalisierung von Lehrkräften genauer zu betrachten. Das hier vorgestellte Forschungsprojekt versucht, dies zu tun, denn erst, wenn das Forschungsinteresse auf das Agieren in Rollen gerichtet ist, können die Potenziale, die dieses Agieren birgt, herausgearbeitet werden.

3 Rollen in der Theorie

Rollen fungieren soziologischen Theorien zufolge als Medium zwischen einem handelnden Individuum und den sozialen Rahmenbedingungen (vgl. Coburn-Staege 1973: 5f., 34). Das Einnehmen einer Rolle ist laut Coburn-Staege ein aktiver Prozess; er beschreibt die „Einigung in Interaktionen auf gemeinsame, übergreifende Sinnverständnisse und Verhaltenstypisierungen“ (ebd.: 95). Es gehe nicht darum, sich vollkommen einem starren System anzupassen. Vielmehr stelle das Einnehmen einer Rolle einen Lernanlass dar, in dem Konzepte, Verständnisse und Regeln der Interaktion verhandelt werden: „Rollenverhalten erweist sich so als reziproke Handlungsorientierung, die dem einzelnen genügend Spielraum für seine individuelle Selbstverwirklichung lässt“ (ebd.: 89). Jeder Handlungsspielraum erlaubt es den Akteur*innen, die eigene Persönlichkeit in die Interaktion zu integrieren. Somit hat jede Person die Möglichkeit, eine Rolle nach den eigenen Überzeugungen und Interessen auszufüllen, solange diese mit dem gegebenen Rahmen einhergeht.

Rollen können den Träger*innen erst bewusst werden, wenn diese mehr als eine innehaben (vgl. Coburn-Staege 1973: 93). Erst die bewusste Reflexion des Agierens in verschiedenen Rollen kann zu der Realisierung führen, dass Menschen ihr Verhalten gemäß ihrer Position in verschiedenen Handlungsräumen anpassen. Mit Hilfe dieser bewussten Wahrnehmung kann Interaktion aktiv gestaltet und an soziale Handlungsräume angepasst werden (vgl. ebd.: 93f.). Im Folgenden sollen nun die theoretischen Grundlagen zu Lehrer*innenrollen und ihrer Vielschichtigkeit vorgestellt werden, bevor darlegt wird, welchen Einfluss die Dramapädagogik aus theoretischer Perspektive auf die Entwicklung dieser Rollen und damit die Professionalisierung von (Fremdsprachen-)Lehrkräften nehmen kann.

3.1 Die Vielschichtigkeit von Lehrer*innenrollen

Aufgrund der Komplexität von Unterricht und Lernprozessen hat die Professionalisierung von Lehrkräften einen hohen Stellenwert. Unter anderem müssen unterschiedliche Ausgangsbedingungen und Bedürfnisse der Lernenden erfasst sowie Inhalte und Methoden an heterogene Lerngruppen angepasst werden, um Unterricht und Lernen erfolgreich zu gestalten und anzuleiten. Das Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2011: 32) benennt für die Professionalität von Lehrkräften die folgenden Bereiche: das Professionswissen – worunter Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisch-psychologisches Wissen, Organisationswissen sowie Beratungswissen gezählt werden –, die motivationale Orientierung, die Selbstregulation sowie Überzeugungen und Werthaltungen. Das Fachwissen beschreibt ein tiefes inhaltliches Verständnis in den Bereichen, die das entsprechende Unterrichtsfach umfasst. Das fachdidaktische Wissen bezieht sich auf die Art und Weise der Wissensvermittlung; es umfasst das Wissen über die didaktischen Potenziale und kognitiven Anforderungen der eingesetzten Materialien und Aufgaben für die Lernenden sowie das Wissen darüber, welche Unterstützungsmaßnahmen die Lernenden für die Bewältigung dieser Aufgaben benötigen (vgl. ebd.: 32–38). Das pädagogisch-psychologische Wissen bezieht sich auf die Lehr-/Lernprozesse. Dazu zählen das Wissen über die Diagnostik und Beurteilung von Lernergebnissen, beispielsweise in Prüfungen oder im Rahmen von Feedback, das Wissen über den Einsatz von unterschiedlichen Methoden und Sozialformen zur Organisation von Lernprozessen sowie das Wissen über erfolgreiches *classroom management*, d.h. die Gestaltung einer unterstützenden Lernatmosphäre. Zum Organisationswissen zählt die Kenntnis über das Bildungssystem. Unter Beratungswissen wird das notwendige Wissen zur erfolgreichen Kommunikation mit Schüler*innen und Eltern verstanden (vgl. ebd.: 38ff.). Mit der motivationalen Orientierung ist die eigene Freude am Unterrichten gemeint. Selbstregulation beschreibt den Umgang mit Herausforderungen, Stress, Emotionen und den eigenen Ressourcen. Überzeugungen, Werte und Ziele beziehen sich auf die Berufsethik sowie subjektive Theorien zu Lehr-/Lernprozessen (vgl. ebd.: 41ff.).

In einer Erweiterung des beschriebenen Modells findet sich bei Bauer (2000) eine Ergänzung um den Teilaspekt des Handlungsrepertoires. Handlungsrepertoires setzen sich aus persönlichen Erfahrungen zusammen, welche wiederum konkrete Handlungsmuster erzeugen können. Diese erlauben es, schnell und souverän auf unerwartete Situationen zu reagieren. Obwohl Handlungsmuster von Person zu Person variieren, können Handlungsrepertoires in der Lehrer*innenbildung gezielt erweitert werden (vgl. ebd.: 63). Um dies zu erreichen, müssen Situationen geschaffen werden, die verschiedene Handlungserfahrungen ermöglichen. Handlungsrepertoires beschreiben somit individuell gefärbte Abläufe und Aktionen, welche zur reibungslosen Bewältigung von komplexen Situationen beitragen können. Sie helfen dabei, die eigene Persönlichkeit mit der gewünschten Lehrer*innenrolle zu vereinen, da sie Werkzeuge für ein kompetentes und professionelles Handeln darstellen.

Durch gezielte Übungen werden Handlungsrepertoires immer vielschichtiger, komplexer und nuancierter, und können somit den Bedürfnissen von Lernenden gerecht und als Ressource in die Unterrichtsplanung aufgenommen werden (vgl. ebd.: 42). Professionelles Handeln kann dann erfolgen, wenn Handlungsrepertoires gezielt eingeübt wurden.

Durch die Vielfalt an Faktoren, die Unterrichtsgeschehen beeinflussen, sind verschiedene Lehrer*innenrollen notwendig (vgl. Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth 2004: 32), um den Herausforderungen, die mit der Tätigkeit als Lehrkraft verbunden sind (u.a. Planung eines differenzierten Lernangebots, Anleitung der Aufgaben, Umgang mit Störungen etc.), professionell begegnen zu können. Müller-Hartmann und Schocker-von Ditfurth (ebd.: 27) benennen für professionelle Fremdsprachenlehrkräfte die Rollen ‚Fremdsprachenlehrer*in‘, ‚Expert*in für Lernen‘, ‚Classroom Manager*in‘ und ‚Forscher*in‘. Auch Schewe (1993: 293) führt verschiedene Rollen für Lehrkräfte auf: ‚Moderator*in‘, ‚Teilnehmer*in‘, ‚Berater*in‘ und ‚Manager*in‘.

Ein Modell, das zur gezielten Reflexion von Lehrer*innenidentitäten bei Lehramtsstudierenden genutzt werden kann, stammt von Korthagen (vgl. Haack 2018: 29). In diesem sogenannten *Onion Model* wird die Vielschichtigkeit von Lehrer*innenrollen deutlich:

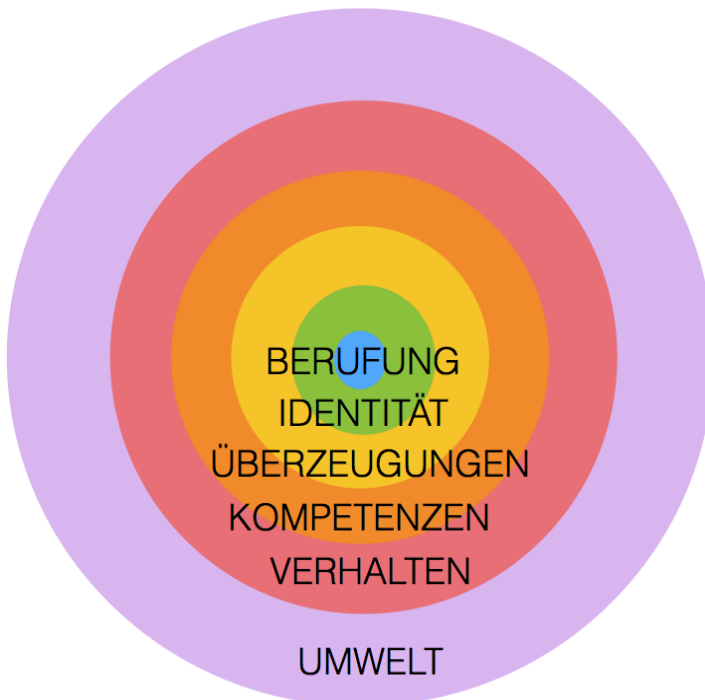


Abb. 1: *Onion Model* von Fred Korthagen (nach Haack 2018: 29)

Im *Onion Model* stellt die äußerste Schicht die Umwelt dar, d.h. den Handlungsrahmen, in dem eine Lehrkraft agiert. Es folgt das Verhalten, das in Reaktion auf die äußeren Einflüsse umgesetzt wird. Der nächsten Schicht werden alle Kompetenzen zugeordnet, über die eine Person verfügt. Sie gibt Hinweise darauf, welches (ggf. unausgeschöpfte) Handlungspotenzial vorhanden ist. Fundamentale Überzeugungen und die eigene Identität machen die nächsten zwei Schichten aus. In dieser Position stehen die Fragen danach, wer man ist und wie man seine eigene Rolle in bestimmten Kontexten sieht. Den Kern bildet die Berufung, also die Frage nach dem Warum: Warum fühlt man sich persönlich als Lehrer*in berufen und welche höheren Ziele strebt man hierdurch an?

In der Lehrer*innenbildung werden in erster Linie die Schichten ‚Verhalten‘ und ‚Kompetenzen‘ berücksichtigt, da sie am ehesten erlern- und veränderbar sind. Die inneren Schichten sind Haack zufolge (ebd.: 30) schwieriger zu erreichen und für Diagnose- und Evaluationszwecke kaum zu erfassen.

3.2 Dramapädagogische Rollen

Die Dramapädagogik beschäftigt sich mit dem Einsatz von Methoden aus dem Bereich des Theaters zur Förderung von Lernprozessen (vgl. Surkamp & Elis 2016: 2). Es wird ein Handlungskontext erschaffen, der Gelegenheiten zum Lernen mit dem ganzen Körper bietet. Durch den gezielten Einsatz von Körper und Stimme sowie das Agieren in Rollen können unter anderem Handlungsoptionen ausprobiert und verschiedene Interaktionsformen erlernt werden. Durch Aufwärmübungen wird zudem zur Entwicklung von Körper- und Sprachgefühl sowie zur Aktivierung und Förderung der Kreativität angeleitet. Der Ausstieg aus einem dramapädagogischen Szenario erfolgt ebenfalls bewusst, was die Reflexion des Erfahrenen und Gelernten, z.B. der eigenen Rollenübernahme, auf Seiten der Lernenden begünstigen kann (vgl. ebd.: 3f.).

Durch dramapädagogische Handlungskontexte soll ganzheitliches Lernen ermöglicht werden. Auf der Grundlage von (literarischen) Texten, Bildern, Gegenständen und Tonaufnahmen wird ein Handlungskontext erschaffen. Die in diesem Kontext angeregten Interaktionen sollen zu authentischen Lerngelegenheiten führen (vgl. ebd.: 2f.). Über das Agieren in verschiedenen Rollen und in unterschiedlichen fiktiven Handlungssituationen können Verhaltensweisen ausgetestet werden. Die der Rolle zugeschriebenen Verhaltensweisen stehen dabei stets in Verhandlung mit persönlichen, bekannten Verhaltensweisen der handelnden Person (vgl. Schewe 2017: 49f.). Das Erproben und Abwägen von neuen Handlungen in einer dramapädagogischen Rolle und die hiermit einhergehende zeitweilige Identifikation mit etwas Unbekanntem können auch die Fähigkeiten zu Empathie und Perspektivenwechsel fördern: Wird sich in eine Figur eingefühlt und so aus einer anderen Persönlichkeit als der eigenen heraus agiert, kann dies das Nachvollziehen von und das Verständnis für Handlungen anderer erleichtern (vgl. Tselikas 1999: 34ff.).

Dramapädagogische Ansätze sollen ferner die Entwicklung performativer Kompetenz unterstützen. Diese Kompetenz umfasst u.a. die Fähigkeit, die Inszenierung von Interaktionen zu erkennen und sich selbst einer Situation entsprechend zu inszenieren, um erfolgreich an der Interaktion teilhaben zu können. Auch hier steht daher die Arbeit in und mit Rollen im Fokus. Die performative Kompetenz wird besonders dann gefördert, wenn die Lernenden den Handlungskontext auf der Grundlage eigener Ideen und Erfahrungen ausfüllen und innerhalb dieser Umgebung selbstbestimmt handeln (vgl. Surkamp & Elis 2016: 4).

Dramapädagogische Rollen fungieren darüber hinaus als Mittel zur Verhandlung von Vertrautem und Fremdem (vgl. Tselikas 1999: 34). Außerdem bieten sie einen gewissen Schutzraum, da eventuelle Fehler und Schwächen auf die Rolle und nicht auf das Individuum hinter der Rolle bezogen werden (vgl. auch Coburn-Staege 1973: 40). Die Einnahme einer Rolle kann zudem motivationsfördernd und inspirierend wirken, indem das Agieren in ihr dazu anregt, mit Handlungen und Reaktionen zu experimentieren und sich somit neue Handlungsweisen zuzutrauen (vgl. von Blanckenburg & Haack 2016: 34).

Lehrkräfte können durch die Übernahme dramapädagogischer Rollen auf lernförderliche Weise mit Schüler*innen interagieren. Findet Interaktion innerhalb eines dramapädagogischen Handlungskontextes im Fremdsprachenunterricht in Rollen statt, kann die Lehrkraft für neue Sprechkanäle sorgen oder unterstützend wirken, beispielsweise indem sie sprachliches *scaffolding* beisteuert. Die Lehrkraft wird Teil des Geschehens und handelt auf der Ebene der Lernenden (vgl. Tselikas 1999: 46).

Aus dem kurzen Exkurs zum Agieren in dramapädagogischen Rollen lässt sich schlussfolgern, dass dramapädagogische Ansätze eine Vielzahl von Potenzialen für die beschriebenen Schichten im Modell nach Korthagen (s.o.) bzw. die unterschiedlichen Ausprägungen von Lehrer*innenrollen und damit für die Professionalisierung von Lehrkräften aufweisen. Mit der Frage, inwieweit sich diese Potenziale auch aus empirischer Sicht aufzeigen lassen, beschäftigte sich das vorliegende Forschungsprojekt.

4 Forschungsdesign

4.1 Forschungsfrage und Studienkontext

Im Sommersemester 2018 wurde an der Georg-August-Universität Göttingen das Masterseminar *And the Oscar goes to ...* mit angeschlossenem Forschungspraktikum angeboten, an dem insgesamt sieben Studierende teilnahmen. Das semesterbegleitende Praktikum setzte sich aus einem Seminar an der Universität, einer Vorbereitungsphase an einer Integrierten Gesamtschule sowie der Durchführung einer eintägigen Globalen Simulation im geisteswissenschaftlichen Schülerlabor YLAB der Universität Göttingen zusammen. Im Seminar wurden die Charakteristika von Glo-

balen Simulationen besprochen, dramapädagogische Methoden ausprobiert und reflektiert sowie mögliche Lernendenprodukte im Rahmen der Simulation aufgezeigt. Während des Aufenthalts an der Schule bereiteten die Studierenden die Schüler*innen, unter anderem mit Hilfe von dramapädagogischen Methoden, auf den Tag im YLAB vor und unterstützten die Lernenden bei der Vorarbeit für die Globale Simulation. Um am Tag der Simulation in englischer Sprache in den Rollen von Stars, Fans und Journalist*innen agieren zu können, übten die Studierenden mit den Schüler*innen diese Rollen in der Schule ein und begleiteten die Lernenden beispielsweise bei der Erstellung von Filmtrailern, Fanpostern und Zeitungsartikeln. Für die Globale Simulation erschufen die Studierenden die Kulisse einer Oscar-Verleihung in den Räumen des YLAB. Dazu richteten sie eine Bar, eine Make-Up-Station, eine Bühne und einen Presseraum ein. Die Studierenden agierten in unterschiedlichen Phasen des Projekts als Lehrkräfte, als Moderator*innen der Preisverleihung, als Make-Up-Artists, als Barpersonal und als Journalist*innen (vgl. auch Elis 2017). Da die Simulation im Rahmen des Forschungspraktikums durchgeführt wurde, nahmen die Studierenden zusätzlich eine Forscher*innenrolle ein.

Ziel der hier vorgestellten Studie war es, zu untersuchen, inwieweit die Planung und Durchführung einer Globalen Simulation Gelegenheiten schaffen können, um die Arbeit an und die Entwicklung der verschiedenen Schichten von Lehrer*innenrollen nach dem *Onion Model* zu initiieren. Diese Forschungsfrage sollte auf der Basis der persönlichen Erfahrungen und Wahrnehmungen der beteiligten Studierenden beantwortet werden.

4.2 Auswahl der Erhebungsmethode und Stichprobe

Um die persönlichen Erfahrungen und Einschätzungen zur eigenen Professionalisierung nach der Teilnahme an dem beschriebenen Theorie-Praxis-Seminar zu erheben, wurden teilstrukturierte Leitfadeninterviews durchgeführt, die auf einem im Vorhinein ausformulierten Fragenkatalog basierten und auch direkte Nachfragen erlaubten (vgl. Mann 2016: 91). Speziell teilstrukturierte Leitfadeninterviews wurden als ein geeignetes Erhebungsinstrument für das Forschungsinteresse der hier beschriebenen Studie erachtet, da zum einen die subjektiven Wahrnehmungen und persönlichen Empfindungen durch den offenen Charakter dieser Interviewform umfangreich erfasst werden können (vgl. Friebertshäuser & Langer 2010: 437). Zum anderen werden über die Vorstrukturierung der Inhalte die für das Forschungsinteresse relevanten Themenbereiche abgedeckt, was auch eine bessere Vergleichbarkeit zwischen mehreren Interviews erlaubt. Zudem ermöglichen teilstrukturierte Leitfadeninterviews Nachfragen zu unverständlichen, erläuterungsbedürftigen Aussagen oder zur Präzisierung von Antworten, was bei strukturierten Interviews nicht möglich ist (vgl. Mann 2016: 91). Darüber hinaus kann individuell auf Aspekte eingegangen werden, die für die Befragten relevant sind, wodurch die erhobenen Daten an Tiefe gewinnen.

In der vorliegenden Studie wurden Einzelinterviews durchgeführt. Mit dieser Form der Interviews wurde ein breiteres Spektrum an Antworten antizipiert, da die Befragten nicht von den Aussagen ihrer Kommiliton*innen beeinflusst werden konnten. Die Stichprobe für die Interviews bestand aus fünf Studierenden (zwei Seminar Teilnehmer*innen konnten aus organisatorischen Gründen nicht interviewt werden). Die Datenerhebung fand nach Abschluss des Seminars am Ende des Semesters statt.

4.3 Konstruktion des Interviewleitfadens

Der für die teilstrukturierten Leitfadeninterviews erstellte Leitfaden basierte auf Vorannahmen dahingehend, in welchen Situationen während der Globalen Simulation in welchen Rollen agiert werden würde. Der Leitfaden diente der Orientierung und Strukturierung der Interviews sowie als Gedankenstütze. Er war in einen Impuls zum Einstieg, vier Themenblöcke sowie eine abschließende offene Frage gegliedert. Der erste Erzählimpuls („Erzähl mir von deinen Aufgaben während der Vorbereitungsphase in der Schule und der Durchführung der Simulation“), der im Anschluss an die Einleitung erfolgte, war offengehalten. Er sollte die Teilnehmer*innen in die Interviewsituation einführen und zum Erzählen anregen.

Der erste Block des Fragenkatalogs bezog sich auf Situationen, in denen die Studierenden aus einer Rolle heraus agierten. Es wurde nach spezifischen Situationen in der Vorbereitungsphase in der Schule und während der Globalen Simulation im YLAB gefragt. Die Befragten waren dazu aufgefordert, Beispiele zu nennen und zu begründen, warum sie in den genannten Situationen in Rollen agiert hatten. Hierdurch sollte herausgefunden werden, bei welchem Situationen die Studierenden dachten, aus einer Rolle heraus agiert zu haben, und wie sie dies empfunden hatten. Die Fragen ließen es den Interviewten offen, auf welche Rollen sie sich beziehen wollten, wodurch es ihnen möglich war, einen für sie relevanten Fokus zu setzen. In den Nachfragen wurde sowohl auf die verschiedenen Abschnitte des Projekts als auch auf die Vorbereitung und Durchführung der Globalen Simulation sowie eventuelle Veränderungen von Rollen eingegangen.

Der zweite Themenblock nahm die Ebenen des persönlichen und professionellen Selbst sowie der Rollen in den Blick. Die Fragen konzentrierten sich auf den Erkenntnisgewinn in Bezug auf die Erfahrungsebene. Zunächst wurde die persönliche Ebene betrachtet: „Wie hast du das In-der-Rolle-Unterrichten erlebt? Wie hast du dich dabei gefühlt? Warum? Wie war es für dich, in Rollen mit Schüler*innen zu interagieren? Was genau hast du aus dem Unterrichten in Rollen für dich persönlich mitgenommen?“. Anschließend wurde die professionelle Ebene in den Blick genommen: „Inwieweit könntest du dir vorstellen, das Unterrichten aus Rollen heraus in deinen zukünftigen Unterricht zu integrieren?“. Ein Erkenntnisinteresse lag darin, zu erfahren, inwiefern sich diese Ebenen überschneiden oder unterschieden hatten.

Die Fragen des dritten Themenblocks brachten die beiden Ebenen zusammen, da die persönliche Wahrnehmung auf die Rolle beleuchtet wurde: „Inwiefern hast du durch das Unterrichten in Rollen etwas über dich selbst gelernt? Inwiefern hat sich deine Wahrnehmung von dir als Lehrkraft durch das Agieren in Rollen verändert?“. Hier sollten von den Befragten explizit wahrgenommene Potenziale des Agierens in Rollen erfasst werden.

Durch den vierten Themenblock sollte ein Blick in die Zukunft angestoßen werden: „Inwieweit hat das Agieren in Rollen dazu beigetragen, dich auf deinen zukünftigen Beruf vorzubereiten? Auf welche Aspekte des Agierens in Rollen würdest du in deinem späteren Berufsleben zurückgreifen? Inwiefern würdest du nach der Globalen Simulation und dem Hollywood-Projekt anders an Unterricht herangehen als vorher?“. Dabei sollte erhoben werden, in welchen Bereichen von Professionalität die Interviewten durch das Agieren in Rollen eine eigene Entwicklung wahrgenommen hatten. Zudem sollte erfasst werden, welche dieser Entwicklungen sie für sich persönlich als relevant und nützlich für ihr Berufsleben hielten.

5 Darstellung und Diskussion der Ergebnisse

5.1 Datenauswertung

Im Anschluss an die Durchführung der Interviews wurden diese transkribiert und anonymisiert. Die Transkription erfolgte mit Hilfe der literarischen Methode nach O’Connell und Kowal (2012), nach der alle getätigten Äußerungen soweit wie möglich an orthographische Standards angeglichen werden. Zur Strukturierung und besseren Lesbarkeit der Transkripte wurden Satzzeichen hinzugefügt. Da persönliche Erfahrungen und Empfindungen den Kernpunkt der Studie darstellten, wurden zu ihrer Verdeutlichung Pausenangaben, Füllwörter sowie Angaben zu eindeutig hörbaren Emotionen, wie beispielsweise Lachen, ebenfalls in die Transkription aufgenommen. Aufgrund des Aufnahmeverfahrens mit Tonbandgeräten konnten nonverbale, nicht hörbare Äußerungen nicht berücksichtigt werden. Für spätere Referenzen wurden Zeilennummern hinzugefügt. Durch diese Maßnahmen kam es zu einer subjektiven Färbung des Datenmaterials, da durch die Transkription der Interviews bereits eine Selektion der relevanten Daten vorgenommen wurde. Die Transkription stellt somit eine erste Interpretation des Materials dar. Dies ist ein unvermeidbarer Aspekt der Arbeit mit Interviews, muss aber bei der Betrachtung der Ergebnisse berücksichtigt werden.

Als Auswertungsverfahren wurde eine inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014) durchgeführt. Hierfür wurde zunächst ein auf den in Abschnitt 3 erläuterten Theorien und Modellen basierendes deduktives Kategoriensystem erstellt (vgl. ebd.: 77). Dazu zählten unter anderem die Hauptkategorien ‚Handlungsrepertoire‘ (vgl. Bauer 2000: 63), ‚Selbstregulation‘ (vgl. Baumert & Kunter 2011: 44), ‚motivationale Orientierung‘ sowie ‚Professionswissen‘ (vgl. ebd.). In

einem ersten Codierungsdurchgang wurden die Transkripte in Sinnabschnitte unterteilt und zu Codes abstrahiert, welche den deduktiven Kategorien zugeordnet wurden (vgl. Kuckartz 2014: 80). Anschließend wurden die Interviewtranskripte ein zweites Mal codiert und das Kategoriensystem induktiv anhand des Datenmaterials vertieft, erweitert und ausdifferenziert. Dieser Schritt wurde vorgenommen, um nicht antizipierte Aspekte in die Auswertung einbeziehen zu können. Dies führte zu einer höheren Datensättigung und setzte einen stärkeren Fokus auf die Perspektive der Interviewten. Beispiele für auf diese Weise induktiv gewonnenen Kategorien sind ‚Unterrichten stets aus Rollen‘ und ‚Bestärkung der Berufswahl‘. Sowohl den deduktiven als auch den induktiven Kategorien wurden in einem Codierleitfaden Ankerbeispiele zugeordnet, die der Verdeutlichung der jeweiligen Kategorien und der Abgrenzung von anderen Kategorien dienen. Nicht zur Beantwortung der Forschungsfrage beitragende Textpassagen blieben uncodiert (vgl. ebd.).

Nachdem beide Codierungsprozesse vollzogen und die Codeliste überarbeitet worden war, wurde eine Struktur-Map aller Codes und Kategorien erstellt (vgl. ebd.: 93ff.). Diese diente der Veranschaulichung der Zusammenhänge zwischen den Kategorien, ihren jeweiligen Subkategorien und Codes sowie der Beziehungen der verschiedenen Hauptkategorien zueinander.

5.2 Darstellung der Ergebnisse

Aus der Datenanalyse mit Hilfe der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ergaben sich drei Hauptkategorien: ‚Agieren in Rollen‘, ‚Auswirkungen des Agierens in Rollen‘ sowie ‚Lehrer*innenprofessionalisierung‘. Jede dieser Hauptkategorien setzt sich jeweils aus drei bis sieben Subkategorien und einer Vielzahl von Codes zusammen.

Die Hauptkategorie ‚Agieren in Rollen‘ besteht aus den drei Subkategorien ‚Lehrer*in‘, ‚Forscher*in‘ sowie ‚dramapädagogische Rolle‘, welche die verschiedenen Rollen darstellten, die die Studierenden im Rahmen des Forschungspraktikums und der Globalen Simulation zu *And the Oscar goes to ...* eingenommen hatten.

Die Rolle der Forscher*in zeichnete sich durch eigenständiges empirisches Arbeiten, einen engen Bezug zur Theorie sowie Reflexion von Forschungsprozessen und -ergebnissen aus (vgl. Baumgardt 2014: 11f.; Fichten 2017: 31). Im Rahmen des Forschungspraktikums wurden angeleitete Fragestellungen und Forschungsdesigns entwickelt und ein Forschungsprojekt durchgeführt. Dazu äußerten sich die Befragten beispielsweise wie folgt: „Ich habe in der Vorbereitungsphase natürlich [aus einer Rolle agiert], weil ich da erste Erhebungen gemacht habe aus der Forscherinnenrolle“ (Int4). Auf diese Rolle als Forscher*in wurde in drei der fünf Interviews eingegangen, wobei sich die Teilnehmer*innen besonders im Zusammenhang mit der eigenen Datenerhebung in die Forscher*innenrolle eingefühlt hatten.

In Lehrer*innenrollen fand „Unterrichtsvorbereitung“ (Int4) statt. Unterricht wurde geplant und durchgeführt, und Unterrichts- und Lernprozesse wurden reflektiert (vgl. Baumgardt 2014: 9). Die Lehrer*innenrolle wurde von allen Interviewten

mehrmals angesprochen, besonders im Zusammenhang mit der Vorbereitungsphase der Simulation in der Schule. Im Rahmen der Simulation wurde die Lehrer*innenrolle eher begleitend als instruierend wahrgenommen (vgl. Tselikas 1999: 49). So gab eine interviewte Person beispielsweise an, dass „man [die Lernenden] auf ihrem Weg zum Lernen begleitet und nicht instruiert von oben herunter“ (Int3).

Die Wahrnehmung der Begleitung der Lernenden wurde durch das Einnehmen der dramapädagogischen Rolle verstärkt. In der dramapädagogischen Rolle hatten die Befragten – ähnlich wie die an der Globalen Simulation teilnehmenden Schüler*innen – Rollen wie Journalist*in, Moderator*in oder Koordinator*in von *Meet and Greets* inne. Drei Befragte hatten das Gefühl, durch das Annehmen einer dieser Rollen auf einer Ebene mit den Schüler*innen zu agieren und somit Lernprozesse auf besondere Art und Weise zu unterstützen. Ein*e Teilnehmer*in hatte ihren*seinen eigenen Namen in der dramapädagogischen Rolle zur Eigenidentifikation behalten, die übrigen vier Befragten hatten einen Rollennamen zur Distanzierung vom Selbst angenommen. Ein*e Interviewte*r äußerte sich zur Entscheidung für die Namensänderung wie folgt:

Für mich selbst, weil ich damit gerechnet habe, dass ich Probleme haben würde, aus mir herauszukommen in solchen Situationen, und eine Rolle zu schauspielern, und es einfacher ist, wenn man nicht seinen eigenen Namen trägt. (Int3)

Diese durch die Namensänderung erzeugte Distanz führte demzufolge zu einem dazu, dass das Agieren in der dramapädagogischen Rolle als „einfacher“ empfunden wurde, zum anderen unterstützte sie das Heraustreten aus der eigenen Komfortzone und dem damit verbundenen Handlungsrahmen.

Die Hauptkategorie ‚Auswirkungen des Agierens in Rollen‘ bestand aus den Subkategorien ‚Steigerung und Entwicklung der performativen Kompetenz‘, ‚Modifikation und Neubildung von Rollenverhalten‘, ‚Veränderte Wirkung auf Schüler*innen‘, ‚Rollenkonflikt‘, ‚Förderung von Empathiefähigkeit und Perspektivenwechsel‘, ‚Selbstvertrauen‘ sowie ‚Schutz der Rolle‘. Der Schutz der eingenommenen Rolle beschreibt die Rolle als eine Art Schutzschild, durch welches das Innere eines Individuums geschützt ist. Verhaltensweisen, Äußerungen, aber auch Fehler und Missgeschicke werden somit auf die Rolle und nicht auf das Selbst bezogen (vgl. Coburn-Staeger 1973: 40). Durch die Einnahme verschiedener Rollen im Kontext des Forschungspraktikums wurde das eigene Rollenverständnis besonders im Hinblick auf die Lehrer*innenrolle reflektiert. Eine interviewte Person sagte dazu, dass sie „anders mit Schülern umgeht, als wenn man halt immer man selbst ist. Also wenn man in einer anderen Rolle ist, dass man dann vielleicht auch anders mit den Schülern ist, und vielleicht auch offener ist, als man es sonst wäre“ (Int5). Das bewusste Einnehmen einer Lehrer*innenrolle, z.B. durch das mentale Aufsetzen eines „Lehrer*innenhuts“ (Int3), sowie der dramapädagogischen Rolle, z.B. durch das Annehmen eines oder mehrerer Rollennamen, führte zu einem Abbau von Hemmungen, was eine von vielen Auswirkungen des Agierens in Rollen war. Ein*e Interviewte*r stellte beispielsweise fest, dass durch das Unterrichten in Rollen „die Hemmungen irgendwie abgefallen sind, zu interagieren“ (Int3).

Der Schutz einer Rolle führte jedoch nicht nur zum Abbau von Hemmungen. Das Schutzschild der Rolle unterstützte indirekt auch die Modifikation und Neubildung von Rollenverhalten, da die Teilnehmer*innen sich von sozialen Erwartungen an das Selbst lösen konnten (vgl. Coburn-Staeger 1973: 89). Im Rahmen des Forschungspraktikums und der Globalen Simulation bezog sich dies in erster Linie auf die veränderte Wahrnehmung und Auslegung der Lehrer*innenrolle, welche in diesem Kontext besonders hinterfragt und neu durchdacht wurde. Dies wird z.B. durch das folgende Zitat verdeutlicht:

Situationen aus unterschiedlichen Betrachtungsweisen einfach anzusehen oder zu betrachten. Einfach, weil wir als Lehrkräfte die Situation immer anders sehen als die Schüler. Und wenn wir kurz rausschlüpfen aus unserer Lehrkraftsposition in eine Moderatorenposition, dann sieht man, ich nehme das natürlich auch anders wahr. (Int2)

Wie in Abschnitt 3.2 erläutert, wird angenommen, dass durch das Agieren in verschiedenen Rollen Empathiefähigkeit und Perspektivenwechsel gefördert werden können (vgl. Tselikas 199: 34ff.). Im Fall der interviewten Person zeigte sich dieses Potenzial im Wechsel von einer Lehrer*innenrolle zu einer (fiktiven) Moderator*innenrolle. Durch das Agieren in mehr als einer Rolle und dem hiermit einhergehenden Wechsel zwischen Verhaltensweisen kann durch den Abstand zu einer Rolle deren Reflexion erleichtert werden. In diesem Fall konnte die interviewte Person ihren Blickwinkel auf eine Situation durch den Wandel von Lehrkraft zu Moderator*in verändern. Wird eine Person durch die Reflexion dazu befähigt, sich der Wirkung auf das Selbst und auf andere bewusst zu werden, kann folglich aktiv eine bestimmte Rolle eingenommen werden, um besagte Wirkung zu erzielen. Durch diese Nutzung von Rollen kann das Handlungspotenzial erweitert werden. Die neu erworbenen Handlungspotenziale können die Selbstregulation unterstützen. Zusammenfassend kann eine Rolle also einerseits als Schutzschild für die eigene Persönlichkeit dienen, sodass Fehler, unangenehme Situationen oder Konflikte einer eingenommenen Rolle zugeschrieben werden. Andererseits können Rollen aber auch genutzt werden, um neue Verhaltensweisen zu wagen, die ggf. im Konflikt mit der eigenen Persönlichkeit stehen.

Durch die Modifikation der Lehrer*innenrolle kann zudem eine veränderte Wirkung auf Schüler*innen erzeugt werden. Dies beschrieb ein*e Interviewte*r in Bezug auf die beiden dramapädagogischen Rollen „M. Ferrara“ und „M. Tarantino“, in die sich die interviewte Person mental hineinversetzt hatte:

Da habe ich, glaube ich, noch gar nicht drüber gesprochen, dass unterschiedliche Schüler*innen ja auch Unterschiedliches brauchen von der Lehrperson. Und das ist etwas, was man über Rollen sehr, sehr gut machen kann, glaube ich. Weil ich bin ja nur eine Person, und ich als Privatperson kann ja irgendwie nur reagieren, wie ich halt so reagiere, aber M. Ferrara und ihre Schwester M. Tarantino, die sind sehr unterschiedlich, und die können sehr unterschiedlich mit sehr unterschiedlichen Leuten umgehen. Und ich glaube, das ist ein totaler Pluspunkt, also dass man quasi flexibler ist und schneller reagieren kann, auch wenn man sich einfach so ein Rollenrepertoire zurechtlegt quasi und sagt „Aha, Schüler XY, der braucht heute ein bisschen Motivation“, und dann schicken

wir da irgendwie M. Ferrara hin, das ist eine Lustige. Und ein anderer braucht aber vielleicht eher so eine strenge Person, die ihm sagt, dass er jetzt aber seine Hausaufgaben machen muss; das ist dann eine andere Rolle. Und ich glaube, dass das mich entlastet, weil ich mich tatsächlich nicht so zerteilen muss, wie ich es tun müsste, wenn ich als Ich mit denen agieren würde. Das ist jetzt sehr abstrakt, aber ja, das ist so ein Aspekt, den man ja auch im Schulalltag umsetzen kann, ohne sich irgendwie verkleiden zu müssen oder so. (Int3)

Dramapädagogische Rollen können demzufolge auch dazu eingesetzt werden, die Lehrer*innenrolle im Hinblick auf Neigungen von Schüler*innen zu modifizieren. Dies kann ferner den Effekt haben, dass die Persönlichkeit im Umgang mit den Lernenden geschützt wird. Ein ideales Lehrer*innenverhalten existiert hierbei nicht. Da unterschiedliche Lernende verschiedene Bedürfnisse haben, müssen Lehrkräfte im Umgang mit ihnen flexibel sein und ihr eigenes Verhalten in Einklang mit den Bedürfnissen der Lernenden bringen (vgl. Ittel & Raufelder 2009: 27ff.). Lehrer*innen können somit durch ein breites Rollenrepertoire auf unterschiedliche Situationen reagieren.

Das Agieren in Rollen entsprechend eines Handlungsraums wurde im Interview implizit mit einer Förderung der performativen Kompetenz in Verbindung gebracht. Die performative Kompetenz äußerte sich beispielsweise durch extrovertiertes Agieren der Studierenden in Situationen, die dieses verlangten, ohne selbst eine extrovertierte Person zu sein: „Ich habe auch gelernt, dass ich sehr viel extrovertierter sein kann, als ich es im privaten Leben so bin, was auch mit den Rollen zusammenhängt, glaube ich, mit dieser Situation, in der man sich bewegt“ (Int3). Wurde man sich, wie im Fall dieser interviewten Person, des Inszenierungscharakters der Interaktion bewusst, so konnte die Rolle beim Agieren in der Situation unterstützend wirken.

Auch Rollenkonflikte wurden in den Interviews thematisiert. Werden widersprüchliche Erwartungen an eine Rolle gestellt oder widersprechen sich die Handlungserwartungen verschiedener Rollen einer Person, wie in diesem Kontext Rollen von Lehrenden und Lernenden oder von Lehrenden und dramapädagogischen Rollen, so kann es zu einem Rollenkonflikt kommen (vgl. Coburn-Staeger 1973: 35). Rollenkonflikte werden durch Konflikte oder Unstimmigkeiten in einem Handlungsraum ausgelöst. Dies geschieht, wenn das erforderliche Verhalten zur Bewältigung einer Situation nicht oder nur schwierig mit dem Handlungsrahmen zu vereinbaren ist. Ein*e Befragte*r äußerte sich dazu wie folgt: „Sobald es irgendwie in Situationen geht, wo es so ein bisschen kritisch wird, und man das Gefühl hat, man muss jetzt eigentlich schon die autoritäre Person sein, die das regelt hier, ist das gar nicht so leicht, das mit der [dramapädagogischen] Rolle zu vereinbaren“ (Int3). Dieser Konflikt kann zu erschwerten Rahmenbedingungen für die Ausführung der dramapädagogischen Rolle führen. Auch ein*e weitere*r Befragte*r äußerte sich hierzu:

Und also in dieser Rolle zu sein und dann Lehrerin zu sein (.) also dieser Wandel, also wo es ja auch verschwommene Grenzen gibt, habe ich regelmäßig auch reflektiert, aber trotzdem nicht so durchführen können, wie ich wollte. Also ich war dann mal Lehrkraft,

dann war ich auch (.) ich habe dann zum Beispiel einmal eine Ansage auf Deutsch gemacht ganz am Anfang, weil ich gemerkt habe, dass Schüler teilweise Schwierigkeiten hatten, Theater zu spielen, und habe dann auf Deutsch (.) ich hatte dann in dem Moment das Gefühl, dass ich auf Deutsch reden muss, um die Wichtigkeit herauszuheben, und habe dann eine Ansage gemacht: Passt mal auf Leute, es ist in Ordnung, wenn ihr das nicht könnt oder wollt oder so, niemand soll hier zu irgendetwas gezwungen werden. Und in dem Moment bin ich ja aus sämtlichen Rollen ausgeschlüpft. Also (.) ja, vielleicht noch als Lehrkraft irgendwie, aber ich war zum Beispiel nicht mehr in meiner Rolle drin, und dann bin ich wieder zurück auf Englisch geswitcht, also das war schwierig. Also (.) ja. Die Rollen zu tauschen oder wieder zurück in die Rolle zu finden, in der man dann Englisch spricht und alles, das habe ich schon als schwierig empfunden. Aber nicht unbedingt schlecht. (Int4)

Durch einen wie von dieser interviewten Person beschriebenen Rollenkonflikt kann es passieren, dass man aus jeglichen Rollen fällt. Dies kann vor allem dann geschehen, wenn die sozialen Erwartungen an die Rolle nicht mit den persönlichen Überzeugungen einhergehen (vgl. Coburn-Staeger 1973: 35) – in diesem Fall also das Sprechen auf Deutsch und das zeitgleiche Agieren in einer dramapädagogischen Rolle und einer Lehrer*innenrolle.

Ein Konflikt zwischen Lehrer*innen- und Schüler*innenrolle kann entstehen, wenn Schule bis dato lediglich als Schüler*in erlebt wurde. Dies äußerte sich z.B. in der folgenden Aussage „[da] ich oft so in diese Rolle der Mitschülerin falle“ (Int4). Durch die Wiederkehr in diesen vertrauten Handlungsraum wurde ein altes Rollenverhalten aktiviert. Es bedarf demzufolge der Festigung der Lehrer*innenrolle sowie der Auseinandersetzung mit dem Lehrer*innenhabitus, um den Wechsel zwischen den verschiedenen Rollen erfolgreich zu vollziehen. Im Handlungsraum Schule kann es außerdem zu einem Konflikt zwischen der Lehrer*innenrolle und der dramapädagogischen Rolle kommen, da die Befragten hier entweder häufig zwischen den Rollen wechselten oder beide Rollen gleichzeitig innehatten. Besonders wenn die Lehrer*innenrolle noch nicht gefestigt war, konnte sich der „Spagat“ (Int3) zwischen Lehrer*in und dramapädagogischer Rolle als schwierig erweisen.

Eine wichtige Auswirkung des Agierens in Rollen wurde in den Interviews in der Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung gesehen. Vier von fünf Interviewten gaben an, durch das Annehmen und Handeln aus Rollen heraus mehr Vertrauen in die eigenen, für den Lehrberuf notwendigen Kompetenzen zu haben oder Dinge erreicht zu haben, die sie sich zuvor nicht zugetraut hatten. Eine Bestätigung der Selbstwahrnehmung (z.B. „Es hat mir eigentlich nochmal mein Bild von mir selber bestärkt“; Int4) bis hin zu einer Veränderung der eigenen Wahrnehmung (z.B. „ich dachte halt einfach [...], dass mir das nicht liegt und ich das nicht kann. Und ich habe einfach festgestellt, dass es doch so ist, und, dass ich eigentlich auch durchaus Spaß daran hatte“; Int1) waren die Folge. Ein*e Interviewte*r fühlte sich zudem „in diesem Praktikum weitaus kompetenter [...] als in den vorherigen“ (Int2), und auch eine weitere Person äußerte sich dazu wie folgt: „Ich traue mir jetzt viel mehr zu, was meine eigenen Kompetenzen im Klassenraum angeht“ (Int3). Insgesamt fanden

allen Befragten zufolge ausschließlich positive Veränderungen der Selbstwahrnehmung statt. Keine*r der Befragten äußerte negative Veränderungen durch das Agieren in Rollen.

Die letzte und für die Beantwortung der Forschungsfrage zentrale Hauptkategorie war die der Lehrer*innenprofessionalisierung. Diese Hauptkategorie bestand aus den Subkategorien ‚Überzeugungen, Werte und Ziele‘, ‚Selbstregulation‘, ‚Handlungsspektrum‘, ‚Professionswissen‘ sowie ‚motivationale Orientierung‘ (siehe Abschnitt 3.1; vgl. auch Baumert & Kunter 2011; Bauer 2000).

Das Agieren in Rollen nahm laut den Ergebnissen der Interviews Einfluss auf die Überzeugungen, Werte und Ziele der angehenden Lehrkräfte. Diese Überzeugungen bezogen sich hauptsächlich auf die Planung von Unterrichtsprozessen sowie auf subjektive Lehr-/Lerntheorien (vgl. Baumert & Kunter 2011: 41ff.). Für alle Befragten war das Forschungspraktikum der erste Berührungspunkt mit einer Globalen Simulation und mit eigenen Forschungsprojekten. Diese neuen Erfahrungen führten dazu, dass Überzeugungen, Werte und Ziele überdacht und teilweise revidiert wurden. So wurde beispielsweise erkannt, „dass man sich irgendwie als Lehrkraft nicht selbst so ernst nehmen sollte“ (Int3). Diese Erkenntnis hatte Auswirkungen auf die Wahrnehmung der eigenen Lehrer*innenrolle, aber auch auf die Gestaltung von Unterrichtsprozessen und die Interaktion mit Schüler*innen. Durch die Teilnahme am Projekt wurden zum einen die Einstellungen zu Globalen Simulationen, dramapädagogischen Ansätzen und zur Forschung positiv verändert. Zum anderen trug die Teilnahme zu einer Reflexion der eigenen Lehrer*innenrolle und der damit verbundenen Handlungsmuster bei. Eine interviewte Person äußerte sich diesbezüglich folgendermaßen:

Dadurch, dass wir noch eine Rolle einnehmen mussten, hat das einen noch mehr zum Nachdenken gebracht: „Okay, was bin ich eigentlich? Wie möchte ich mich darstellen vor der Klasse?“ Ich hatte zum Beispiel auch früher mal geplant, dass ich sage „Okay, ich bin die autoritäre Lehrerin“, weil ich denke, dass muss ich machen, weil ich privat nicht autoritär bin (*Lachen*). Aber das (..) ja, also (..) ja, stimmt. Was ich eigentlich mitnehme, ist tatsächlich, dass man eigentlich immer eine Rolle spielt. Eine Rolle, die nicht allzu fern ist von der eigenen Persönlichkeit, aber schon gewissermaßen. (Int4)

Durch das Einnehmen verschiedener Rollen konnte die zitierte Person das eigene Verständnis ihrer Lehrer*innenrolle reflektieren. Dies stellt den Ausgangspunkt für eine Veränderung von Handlungsmustern und damit einen wesentlichen Aspekt der Professionalisierung von Lehrer*innen dar (siehe Abschnitt 3.1).

Stimmen die Überzeugungen, Werte und Ziele nicht mit den Erwartungen des Handlungsrahmens überein, so gewinnen Strategien zur Selbstregulation, also dem Umgang mit Herausforderungen und den eigenen Ressourcen, an Bedeutung. Die Selbstregulation konnte durch das Einnehmen von Rollen bzw. durch die Bewusstmachung der Rollenhaftigkeit jeglicher Interaktion unterstützt werden. Dies belegt die folgende Aussage einer interviewten Person:

Also ich befürchte, dass man immer eine Rolle spielt, aber das kann, glaube ich, eigentlich auch ganz gut sein, wenn man sich da auch mit so schützen kann. Also sobald man vielleicht irgendwie auch mal Ärger hat, wenn Schüler einen nicht mögen oder auch Eltern mal Stress machen oder so, dass man sich immer darauf berufen kann, das bin nicht ich selbst, die da gerade kritisiert wird, sondern es ist in erster Linie meine Rolle als Lehrkraft, die da kritisiert wird oder angegriffen wird. (Int4)

Bei Schwierigkeiten mit Schüler*innen oder Kritik durch Eltern oder Kolleg*innen kann die Lehrer*innenrolle wie beschrieben als Schutzschild für das Selbst, aber auch zur Distanzierung vom Selbst dienen. Hier wird deutlich, dass nicht der Kern des Individuums angegriffen wird, sondern der Konflikt lediglich mit der Rolle besteht, die in diesem Moment eingenommen wurde bzw. wird. Auch eine andere interviewte Person äußerte sich positiv zum Agieren als Lehrkraft in Rollen:

Ich finde das Unterrichten aus Rollen irgendwie total spannend, weil das ganz viele Möglichkeiten eröffnet, im Klassenraum, aber auch in so Simulationen oder so, weil es halt tatsächlich sehr lebensnah sein kann, weil es dieses gestellte Unterrichten (.) ja, und weil es auch einfach viel mehr Handlungsmöglichkeiten gibt. (Int3)

Es schien den Befragten demnach so, als würde die Auswahl ihrer Handlungsmöglichkeiten größer, je vielfältiger das Rollenrepertoire ist.

Eine weitere Subkategorie von Lehrer*innenprofessionalisierung war ‚motivationale Orientierung‘, also die intrinsische Motivation am Unterrichten und die damit verbundene positive Wirkung auf Schüler*innen. Alle Teilnehmer*innen der Interviewstudie erlebten insbesondere die dramapädagogische Arbeit als für sich selbst motivierend, aber auch als Motivationsfaktor für die Schüler*innen, wie hier an einem Interviewauszug deutlich wird:

Ich würde also sagen, dass das auf jeden Fall auch ganz kleinteilig irgendwie sehr sinnvoll sein kann, eben um zu motivieren oder um eine Stunde abzuschließen oder um zwischendurch, wenn man irgendwie merkt, dass die Luft raus ist, wieder ein bisschen Energie frei zu pumpen. Das ist auf jeden Fall ein Aspekt, den ich gelernt habe und den ich sehr zu schätzen weiß. (Int2)

Keiner Hauptkategorie zugeordnete, aber trotzdem höchst relevante Codes stellten die induktiv gebildeten Codes ‚Bestärkung in der Berufswahl‘, ‚Praxiserfahrung zur Rollenentwicklung‘ sowie ‚Unterrichten stets aus Rollen heraus‘ dar. Die Erkenntnisse, die diese Codes beschreiben, konnten erst nach Durchlaufen des gesamten Prozesses der Seminarteilnahme inklusive Planung und Durchführung der Globalen Simulation sowie des eigenen Forschungsprojekts gewonnen werden. Dabei zeigten sich direkte Auswirkungen auf die Lehrer*innenrolle:

I: Was hast du aus dem Unterrichten in Rollen für dich persönlich mitgenommen?

Int2: Selbstbewusstsein, ein positives Gefühl im Hinblick auf meinen zukünftigen Beruf.

Die interviewte Person beschrieb hier die Steigerung des Selbstwertgefühls durch das Einnehmen von Rollen im Unterricht, wodurch das Vertrauen in die Berufswahl gefestigt werden konnte. Die formulierte Bestärkung in der Berufswahl stellte somit eine Auswirkung des Forschungspraktikums und der Globalen Simulation dar.

5.3 Diskussion der Ergebnisse

Das beschriebene Setting von Forschungspraktikum, Begleitseminar und Globaler Simulation bot verschiedene Rahmen und Anstöße zur Entwicklung von Lehrer*innenrollen. Jede angehende Lehrkraft konnte auf ihrem eigenen Weg begleitet werden und individuell von den Angeboten profitieren, die durch die Handlungsorientierung des Seminars *And the Oscar goes to ...* bereitgestellt wurden.

Die Studie lieferte Hinweise darauf, dass die Handlungsrepertoires der Befragten durch ihre Teilnahme an dem Theorie-Praxis-Seminar erweitert wurden. Um ein für das Individuum passendes Handlungsrepertoire herzustellen, müssen Gelegenheiten geschaffen werden, sich auszuprobieren und Handlungsoptionen mit dem Selbst zu verhandeln (vgl. Bauer 2000: 63). Ein sanktionsfreier Raum, wie er im Rahmen der Simulation im YLAB geschaffen wurde, konnte diese Gelegenheiten bieten. Die Einnahme der dramapädagogischen Rollen erlaubte den angehenden Lehrkräften, mit Abstand zu einem Schulsetting und auch auf Lerner*innenebene zu agieren. Der sanktionsfreie Raum konnte zudem dazu beitragen, ungeahnte Potenziale der angehenden Lehrkräfte zu entfalten. Hierdurch konnten beispielsweise die Schüler*innen bei ihrem eigenen „Aus-sich-Herauskommen“ und „Hemmungen abbauen“ (Int3) unterstützt werden.

Durch das Durchleben und die Reflexion des gesamten Forschungspraktikums konnten die Befragten insgesamt drei Erkenntnisse in Bezug auf Lehrer*innenrollen gewinnen. Erstens wurde die Rollenhaftigkeit erfahren, aus der heraus Unterrichten stattfindet. Zweitens wurde die Notwendigkeit von Praxiserfahrungen zur Entwicklung von Lehrer*innenrollen erkannt. Drittens wurden die Teilnehmer*innen in ihrer Berufswahl bestärkt, was sich positiv auf ihre Selbstwirksamkeitserwartung auswirken kann.

Setzt man diese Ergebnisse in Verbindung mit dem *Onion Model* von Korthagen, so wird deutlich, dass die in dem beschriebenen Kontext von Forschungspraktikum und Globaler Simulation erlangten Erfahrungen und Erkenntnisse das Potenzial bergen, tiefere als die äußeren zwei Schichten zu erreichen (d.h. Verhalten und Kompetenzen), die normalerweise durch Seminare zur Lehrer*innenbildung angesprochen werden (vgl. Haack 2018: 30). Die folgende Abbildung (Abb. 2) zeigt auf, welche Möglichkeiten zur Entwicklung geboten werden:

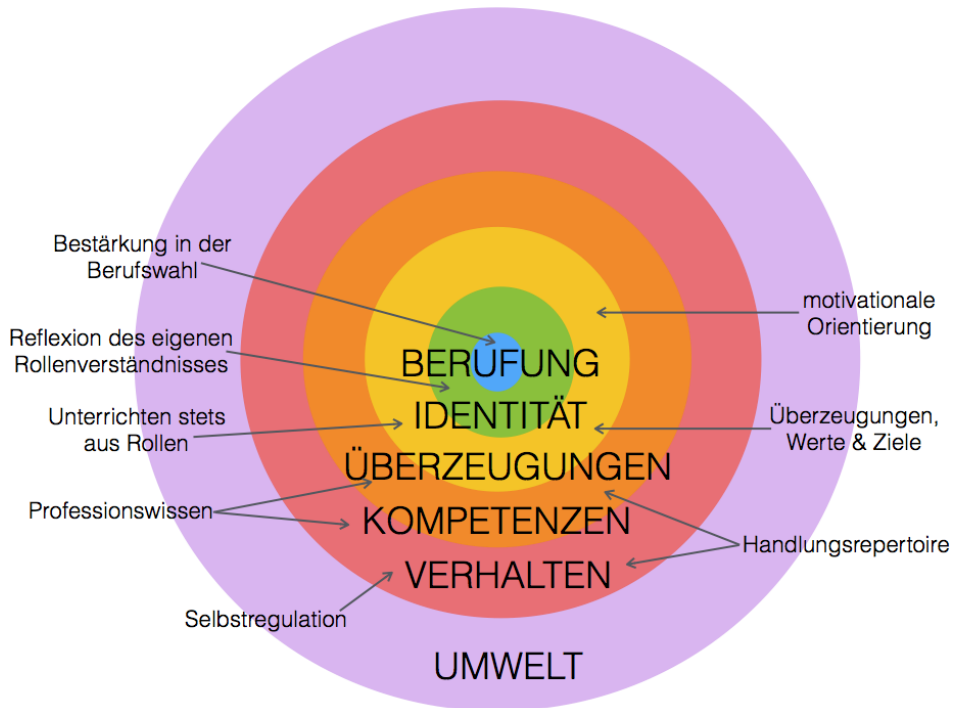


Abb. 2: Visualisierung der Ergebnisse der Studie in Verbindung mit dem *Onion Model*

Entwicklungen auf der Verhaltensebene von Lehrkräften können durch die Erweiterung von Strategien zur Selbstregulation, des Professionswissens sowie des Handlungsrepertoires angestoßen werden. Kompetenzen, besonders performative Kompetenzen, können ebenfalls über einen Zuwachs an Professionswissen und durch die Erweiterung des Handlungsrepertoires erlernt bzw. vertieft werden. Überzeugungen, Werte und Ziele sowie die Erkenntnis, dass Unterrichten stets aus Rollen heraus stattfindet, haben Einfluss auf die Überzeugungsebene. Die Identitätsschicht kann durch die Reflexion des eigenen Rollenverständnisses erreicht werden. Der Kern der Lehrer*innenidentität, die persönlich wahrgenommene Berufung, kann durch die Bestärkung in der Berufswahl gefestigt werden.

Folglich können durch das Agieren in Rollen im Rahmen des Forschungspraktikums und einer selbst konzipierten und durchgeführten Globalen Simulation vielschichtige Entwicklungs- und Lernprozesse für zukünftige Lehrende angestoßen werden. Das Agieren in Rollen hat somit das Potenzial, Lehrer*innen nachhaltig in der Entwicklung ihrer Professionalität zu unterstützen. Natürlich handelt es sich dabei lediglich um mögliche Entwicklungen. Ob und welche Potenziale genutzt werden, hängt von unterschiedlichen Faktoren ab, wie z.B. der Umwelt, in der agiert wird, oder der individuellen Ausprägung der einzelnen Schichten. Zu langfristigen Auswirkungen können auf Basis dieser Studie keine Aussagen getroffen werden.

6 Reflexion des Studiendesigns

6.1 Erhebungsinstrument

Das teilstrukturierte Leitfadeninterview erwies sich als geeignetes Instrument für die Erhebung der Daten. Der offene Charakter dieser Interviewform bot Raum für die persönlichen Erfahrungen und Empfindungen der Interviewten, die den Kern dieser Studie ausmachten. Die Flexibilität des Erhebungsinstruments ließ zudem individuelle Schwerpunktsetzungen durch die Befragten zu. Aspekte, die bei der Konzeption des Interviewleitfadens nicht bedacht wurden, konnten im Verlauf des Interviews spontan eingebracht werden. Immanentes Nachfragen unterstützte zudem die Erläuterung der persönlichen Relevanzstrukturen der Befragten, was zur Sättigung des Datenmaterials beitrug. Somit wurden insbesondere Aspekte erhoben, die den Teilnehmenden relevant erschienen. Die Kommunikationssituation im Interview bot den Befragten die Gelegenheit, Erfahrungen, die sie im Forschungspraktikum und in der Globalen Simulation gemacht hatten, Revue passieren zu lassen. Durch die Verbalisierung dieser Erfahrungen konnten in diesem Zusammenhang gewonnene Erkenntnisse realisiert und bewusst gemacht werden.

6.2 Daten

Zunächst muss angemerkt werden, dass die erhobenen Daten der Interviewstudie weder repräsentativ sind noch Anspruch erheben, dies zu sein. Da die Stichprobe lediglich fünf Interviewteilnehmer*innen umfasste, können keine allgemeingültigen Aussagen getroffen werden. Die erhobenen Daten beziehen sich somit ausschließlich auf die Empfindungen der in diesem Kontext interviewten Lehramtsstudierenden. Dennoch können die Ergebnisse auf ähnliche Kontexte übertragen werden. Somit können Tendenzen zur Förderung von Lehrer*innenprofessionalisierung aufgezeigt und Ansätze für weitere Forschungsprojekte herausgearbeitet werden.

Obwohl alle Befragten Englisch im *Master of Education* studierten, ist rückblickend von unterschiedlichen Ausgangsbedingungen auszugehen. Theatererfahrungen könnten beispielsweise in die Wahrnehmung der dramapädagogischen Rollen eingeflossen sein. Zwar wurden vorherige Berührungspunkte mit Theater in zwei Interviews angesprochen, da jedoch nicht explizit nach solchen Vorerfahrungen gefragt wurde, ist nicht auszuschließen, dass auch die anderen Befragten Berührungspunkte mit dieser Thematik hatten. Somit konnte diese Ausgangssituation der Teilnehmer*innen nicht in die Datenanalyse einfließen. Vorerfahrungen könnten beispielsweise Auswirkungen auf die Wahrnehmung der dramapädagogischen Rollen und das Handeln in diesen haben.

Ferner war auch der Ortswechsel zwischen Schule und YLAB, der sich aus der besonderen Praktikumsituation ergab, kein Gegenstand der Interviews. Mögliche Veränderungen der Wahrnehmung der eigenen Rolle, die hierdurch herbeigeführt wurden, konnten daher ebenfalls nicht berücksichtigt werden.

Der Erhebungszeitpunkt am Semesterende erwies sich als geeignet. Zwar führte der Abstand zwischen Abschluss der Globalen Simulation und dem Zeitpunkt der Interviews möglicherweise dazu, dass Aspekte des Agierens in Rollen oder Empfindungen diesbezüglich weniger präsent waren als zu einem früheren Zeitpunkt. Da Maßnahmen zur Lehrer*innenprofessionalisierung jedoch langfristige Auswirkungen auf die Lehrer*innenprofessionalität haben sollten, half der zeitliche Abstand, um herauszustellen, welche Aspekte längerfristig im Gedächtnis geblieben waren und somit das Potenzial darstellten, zur Lehrer*innenprofessionalität beizutragen. Zudem wurden die Interviews erst nach der Benotung des Forschungspraktikums als eine Prüfungsleistung geführt. Dadurch wurde eine Färbung der Daten durch soziale Erwünschtheit minimiert, die jedoch zu keinem Zeitpunkt gänzlich ausgeschlossen werden konnte.

Die Datenanalyse muss ebenfalls kritisch betrachtet werden. Die Erhebung der Daten war durch die Auswahl der Interviewfragen und die immanenten Fragen subjektiv gefärbt. Der Transkriptionsstil sowie die Auswahl der deduktiven Kategorien, aber auch die Erweiterung durch die induktiv entwickelten Codes und Kategorien, wurden durch das Forschungsinteresse geleitet. Somit sind die Auswertung und Analyse der erhobenen Daten nicht objektiv.

Die Rolle der Forscher*innen wurde im Rahmen der beschriebenen Studie wenig beleuchtet. Erst nach Durchführung der Interviews wurde die Notwendigkeit einer intensiveren Auseinandersetzung auch mit dieser Rolle erkannt. Es ließ sich jedoch anhand des Datenmaterials feststellen, dass die Einnahme der Forscher*innenrolle, genau wie die der dramapädagogischen Rolle, die Reflexion des eigenen Rollenverständnisses anstoßen kann, was sich auch auf die Lehrer*innenrollen auswirkt. Diese Wirkung kann jedoch nur erzeugt werden, wenn in einem Handlungskontext, hier in der Globalen Simulation und dem Forschungspraktikum, die verschiedenen Rollen eingenommen und aus ihnen heraus agiert wird.

Die Ergebnisse zeigen, dass das Agieren in Rollen viele Potenziale für die Lehrer*innenprofessionalisierung bietet. Dies bedeutet jedoch nicht, dass diese gleichermaßen von allen Teilnehmer*innen angenommen wurden. Der Prozess der Professionalisierung ist etwas sehr Individuelles und auf persönliche Bedürfnisse und Haltungen abgestimmt (vgl. Terhart 2016: 452). Die Entwicklungen, die die angehenden Lehrkräfte über das Forschungspraktikum und die Globale Simulation aus ihrer Wahrnehmung heraus gemacht haben, entsprechen somit den Bereichen, die jede Person für sich als relevant erachtet und benötigt, um sich selbst als professionelle Lehrkraft zu sehen.

7 Zusammenfassung

Der vorliegenden Studie zufolge bietet das Agieren in Rollen innerhalb des skizzierten handlungsorientierten Lehr-/Lernszenarios eine Vielfalt an Potenzialen für die Professionalisierung angehender Fremdsprachenlehrkräfte. Besonders die Entwicklung auf der Handlungsebene kann gestärkt werden: Die Erweiterung des Handlungsrepertoires kann durch den Schutz der Rolle, den sanktionsarmen Raum der Globalen Simulation und den Perspektivenwechsel, der durch die Annahme von verschiedenen Rollen entsteht, unterstützt werden. Durch die starke Handlungsorientierung des Projekts, insbesondere im Rahmen des fiktiven dramapädagogischen Settings, können verschiedene Handlungsoptionen ausprobiert werden. Das Agieren in verschiedenen Rollen führt zur Reflexion des eigenen Handelns. Eine solche Reflexion bildet wiederum die Basis für die Entwicklung der eigenen Professionalität. Das Agieren in Rollen kann Lerner*innenorientierung fördern, da durch das Einnehmen verschiedener Rollen unterschiedliche Bedürfnisse von Schüler*innen bedient werden können. Generell kann eine Modifikation oder auch Neubildung von Rollenverhalten bei den angehenden Lehrkräften erzielt werden.

Es besteht zudem das Potenzial, durch das Agieren in Rollen verschiedene Schichten von Lehrer*innenidentitäten im Sinne des *Onion Models* nach Korthagen (siehe Abschnitt 3.1) zu erreichen. Die Erweiterung des Handlungsrepertoires und des Professionswissens kann sowohl das Verhalten als auch die Kompetenzen einer Lehrkraft beeinflussen. Die Verhaltensebene wird zudem durch Strategien zur Selbstregulation erreicht, die über die Erweiterung des Handlungsrepertoires erlernt werden können. Durch die aus der Einnahme unterschiedlicher Rollen resultierende Reflexion des eigenen Rollenverständnisses kann Arbeit in der Schicht ‚Identität‘ angestoßen werden. Der Kern des *Onion Models* – die Berufung – kann durch eine gesteigerte Selbstwirksamkeit bestätigt und bestärkt werden. Das Einnehmen von Rollen kann diesen Kern schützen. Über die dramapädagogischen Rollen in der Globalen Simulation sowie die Forscher*innenrolle können folglich verschiedene Schichten der Lehrer*innenidentität erreicht werden, wodurch unausgeschöpftes Handlungspotenzial für die Lehrer*innenprofessionalisierung genutzt werden kann.

Um die Aussagekraft der in der vorgestellten Studie gewonnenen Erkenntnisse zu überprüfen, müsste die Interviewstudie mehrmals mit jeweils wechselnden Stichproben durchgeführt werden. Auch wäre eine Kontrollgruppe hilfreich, um zu bestätigen, dass die wahrgenommenen Entwicklungen in der Professionalität tatsächlich aus dem Agieren in Rollen resultieren. Diese Kontrollgruppe könnte mithilfe eines Theorie-Praxis Seminars erfolgen, in dem ebenfalls Unterricht geplant und durchgeführt wird, jedoch ohne die Umsetzung einer Globalen Simulation. Eine Längsschnittausrichtung dieser Studie böte sich an, um zu erfassen, ob die jetzige Stichprobe in Zukunft unterschiedliche Lehrer*innenrollen bewusst zur Unterstützung von Lern- und Entwicklungsprozessen ihrer Schüler*innen nutzt.

Natürlich ist das Agieren in Rollen nur eine Form, Lehrer*innenprofessionalisierung zu fördern. Erst im Zusammenspiel verschiedener Maßnahmen kann die Entwicklung der Lehrer*innenprofessionalität nachhaltig unterstützt werden. Da durch die Rollen vielschichtige Entwicklungsmöglichkeiten gegeben sind, wäre es jedoch sinnvoll, handlungsorientierte Ausbildungskonzepte, in denen zukünftige Lehrkräfte die Gelegenheit erhalten, Lehrer*innenrollen auszuprobieren und zu reflektieren, auszuweiten und stärker zu erforschen.

Literatur

- Bauer, Karl-Oswald (2000): Konzepte pädagogischer Professionalität und ihre Bedeutung für die Lehreraufgabe. In: Bastian, Johannes; Helsper, Werner; Reh, Sabine & Schelle, Carla (Hrsg.): *Professionalisierung im Lehrerberuf*. Opladen: Lecke u. Budrich, 55–72.
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan & Neubrand, Michael (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, 29–53.
- Baumgardt, Iris (2014): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In: Baumgardt, Iris (Hrsg.): *Forschen, Lehren und Lernen in der Lehrerbildung: Fachdidaktische Beiträge aus der universitären Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider, 7–26.
- von Blanckenburg, Max & Haack, Adrian (2016): Get Your Point Across: Mit dramapädagogischen Methoden monologisches Sprechen und *language awareness* fördern. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 50:142, 32–37.
- Coburn-Staege, Ursula (1973): *Der Rollenbegriff: Ein Versuch der Vermittlung zwischen Gesellschaft und Individuum*. Heidelberg: Quelle u. Meyer.
- Elis, Franziska (2017): And the Oscar goes to... – Us! In einer globalen Simulation Sprechaufgaben bewältigen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 51:147, 28–35.
- Fichten, Wolfgang (2017): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In: Schüssler, Renate; Schöning, Anke; Schwier, Volker; Schicht, Saskia; Gold, Johanna & Weyland, Ulrike (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Praxissemester: Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 30–38.
- Friebertshäuser, Barbara & Langer, Antje (2010): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje & Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Aufl.). Weinheim/München: Beltz, 437–456.
- Ittel, Angela & Raufelder, Diana (2009): *Lehrerrolle – Schülerrolle: Wie Interaktion gelingen kann*. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht.

- Haack, Adrian (2018): *Dramapädagogik, Selbstkompetenz und Professionalisierung: Performative Identitätsarbeit im Lehramtsstudium Englisch*. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Kuckartz, Udo (2014): *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Lutzker, Peter (2007): *The Art of Foreign Language Teaching: Improvisation and Drama in Teacher Development and Language Learning*. Tübingen: Francke.
- Mann, Steve (2016): *The Research Interview: Reflective Practice and Reflexivity in Research Process*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-von Ditfurth, Marita (2004): *Introduction to English Language Teaching*. Stuttgart: Klett.
- O'Connell, Daniel C. & Kowal, Sabine (2012): *Dialogical Genres: Empractical and Conversational Listening and Speaking*. New York: Springer.
- Schewe, Manfred (1993): Lehren und Lernen mit Kopf, Herz, Hand und Fuß: Dramapädagogische Fremdsprachenpraxis in multikulturellen Deutschkursen. In: *Fremdsprache Deutsch II*, 44–52.
- Schewe, Manfred (2017): Dramapädagogik. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (2. Aufl.). Stuttgart: Metzler, 49–51.
- Surkamp, Carola & Elis, Franziska (2016): Dramapädagogik: Spielerisch Sprechen lernen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 50:142, 2–8.
- Terhart, Ewald (2016): Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: Combe, Arno & Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (8. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 448–471.
- Tselikas, Elektra I. (1999): *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Oral Füssli.

Handlungsorientiertes Lernen durch Theaterspielen auf Englisch

Positionierungen von Schüler*innen zu Rollenübernahme und Fremdsprachenerwerb: Eine poststrukturalistisch-praxeologische Diskursanalyse in Englisch-Theater-AGs

Philip Ehlert

1 Einleitung

Die Dramapädagogik, und insbesondere die Arbeit in fremdsprachlichen Theater-Arbeitsgemeinschaften (AGs), ist auf vielfältige Weise mit dem Prinzip der Handlungsorientierung verbunden. So können Theater-AGs in der Fremdsprache als eine Form des Projektunterrichts angesehen werden, die Schauspielerei als ‚Handlung‘ in den Unterricht miteinbezieht und Perspektivwechsel ermöglicht. Während, wie in der Einleitung des Sammelbandes vorgestellt, bereits einzelne qualitativ- und quantitativ-empirische Studien vorliegen, die didaktische Annahmen zu Lehr-/Lernzusammenhängen in Englisch-Theater-AGs entweder explorativ erzeugen oder konfirmatorisch überprüfen, besteht weiterhin ein großer Bedarf an fremdsprachendidaktischen Theorien, die datenbasiert aus Untersuchungen des ‚Feldes‘ hervorgehen.

In der diesem Artikel zugrunde liegenden Studie wurde daher der Versuch unternommen, aus einer erziehungswissenschaftlich-diskursanalytischen Perspektive die fremdsprachendidaktische Theorie zur Dramapädagogik auf Grundlage empirischer Daten aus Theater-AGs zu erweitern. Der diskurstheoretische Ansatz nach Daniel Wrana (2012; 2014b) verspricht, die Äußerungen von Schüler*innen, die in Gruppeninterviews erhoben wurden, theoretisch fundiert zu interpretieren. Dieser

Ansatz ist nach derzeitiger Forschungslage innovativ, da bisher in der Fremdsprachendidaktik Wirkungsweise und Effektivität von dramapädagogischen Ansätzen im Vordergrund standen. Zudem wurde die erziehungswissenschaftliche Diskursanalyse innerhalb der Englischdidaktik bislang wenig rezipiert.

Untersuchungsgegenstand der Studie sind die Positionierungen von Schüler*innen in Interviews, die in Bezug auf die Norm, eine Rolle zu übernehmen und Englisch in einer Theater-AG sprechen zu müssen, geführt wurden. Die Schüler*innen wurden in Gruppeninterviews durch Impulse angeregt, über ihre Rollenübernahme und ihren Fremdsprachenerwerb zu sprechen. Das Sprechen der Schüler*innen und des Untersuchungsleiters im Interview wird dabei als Teil einer diskursiven Praxis aufgefasst. Dieser Beitrag bezieht somit nicht nur das Sprechen der Schüler*innen über die Aspekte der Rollenübernahme und des Fremdsprachenerwerbs mit ein, sondern untersucht auch die normativen Anforderungen der Fremdsprachendidaktik, die im fremdsprachendidaktischen Diskurs an Schüler*innen gestellt werden. Normative Anforderungen werden dabei als implizite und explizite Erwartungen verstanden, die durch den Einsatz der Dramapädagogik an das Verhalten der Schüler*innen herangetragen werden. Diese Anforderungen determinieren jedoch nicht das Handeln und Sprechen der Schüler*innen, sondern bilden vielmehr Anschluss-, Bezugs- und Kontrastpunkte für ihr Handeln. Damit wird die Perspektive einer poststrukturalistisch-praxeologischen Diskursanalyse eingenommen, die nicht das explizite, sondern das implizite Wissen der erhobenen Aussagen untersucht (vgl. Wrana 2012: 196).

Über den vorgestellten Ansatz kann explorativ nach neuen Anregungen zur Weiterentwicklung der Dramapädagogik gesucht werden. Durch das explorative Design versucht der Forschende nicht, einen Nachweis der Effektivität oder des Nutzens dieses Ansatzes in der Fremdsprachendidaktik zu finden, sondern kann stattdessen nach neuen Facetten und Aspekten suchen, welche die Forschung der Dramapädagogik erweitern. Der methodische Ansatz nach Wrana kommt dabei aus der erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung und wurde dort in den letzten Jahren vor allem eingesetzt, um pädagogische Subjektivationsforschung zu betreiben (vgl. ebd.: 195).

2 Theoretischer, empirischer und forschungsmethodischer Hintergrund

Die Dramapädagogik hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten als ein zentraler Ansatz innerhalb der Fremdsprachendidaktik etabliert (vgl. Küppers 2015: 146). Als eines ihrer besonderen Potenziale wird die Förderung des interkulturellen Lernens gesehen. Im Mittelpunkt steht hier insbesondere das Konzept des ‚Perspektivenwechsels‘, der von den Schüler*innen durch das Theaterspielen vollzogen werden soll. Dazu liegen unterschiedliche Ansätze aus der fachdidaktischen Literatur vor

(vgl. z.B. Schinschke 1995; Nünning 2000; Surkamp 2005), die jedoch im Kern gemeinsam haben, dass die Lernenden eine fremde Perspektive übernehmen und diese reflektierend mit der eigenen Perspektive abgleichen, sodass ein Erkenntnisgewinn eintritt. Carola Surkamp (2005: 33) bezeichnet diesen Vorgang als „Dezentrierung“.

An die Schüler*innen wird dabei die Erwartung gestellt, eine andere Perspektive einzunehmen, aber zugleich ihre eigene Perspektive nicht aufzugeben. Die Lernenden sollen die Perspektivität und Situiertheit der eigenen Sichtweise erkennen und so zur Reflexion über ihr eigenes Weltbild angeregt werden (vgl. Surkamp 2007: 140).

In Bezug auf den Fremdspracherwerb schafft Theaterarbeit somit Erfahrungssituationen, in denen Lernende sich vorstellen, sie wären eine andere Person und nicht sie selbst (vgl. Tselikas 1999: 32). Diese fiktive Rollenübernahme situiert die Schüler*innen in einer Position, in der sie zwar nicht als sie selbst in der Fremdsprache sprechen, aber gleichzeitig wissen, dass sie es sehr wohl selbst sind, die die Fremdsprache benutzen. Kessler beschreibt die Fiktionalität der Rolle entsprechend als einen Schutzraum, der den Lernenden Schutz vor der Fremdheitserfahrung gibt, die mit der Übernahme einer anderen Perspektive einhergeht (vgl. Kessler 2008: 51).

Die Englischdidaktik schreibt der Dramapädagogik zu, besonderes Potenzial für das sprachliche Lernen innezuhaben. So müssen die Schüler*innen mit ihrem Körper sowohl verbal als auch non-verbal handeln, was die Behaltensleistung des Gelernten unterstütze (vgl. Elis 2015: 98). Eine weitere Annahme der Dramapädagogik ist, dass die Schüler*innen in der Theaterarbeit sowohl mehr Bereitschaft zum Sprechen als auch tatsächliche Sprechzeit aufbringen als im regulären Unterricht. Dies könne darauf zurückgeführt werden, dass die Schüler*innen in quasi-authentischen Situationen handelten (vgl. Kessler 2008: 72). Sie lernten zudem in diesen Situationen spielerisch und brächten ihre Kreativität mit in den Lernprozess ein (vgl. ebd.: 44). Die Dramapädagogik adressiert die Schüler*innen somit als Individuen, die über Gestaltungsfreiraum in ihrem Handeln verfügen (vgl. Küppers 2015: 153). Dadurch ist auch die Vorstellungskraft der Schüler*innen gefragt, um in offenen Situationen eigenständig handeln zu können. Vor diesem Hintergrund beschreiben auch Surkamp und Hallet (2015: 8) das Englischlernen nicht als einen hauptsächlich kognitiven Prozess, sondern als ein Spielen und Erproben, bei dem die Schüler*innen als aktive Teilnehmer*innen des Lernprozesses angesehen werden.

Mittlerweile liegen aus großen quantitativen und qualitativen Studien auch empirische Erkenntnisse vor, die auf Effekte der dramapädagogischen Arbeit auf affektiver und kognitiver Ebene hinweisen (vgl. Küppers 2015: 146). So wurde versucht, nicht nur die Förderung der Sprachkompetenz, sondern besonders die der interkulturellen Kompetenz durch den Einsatz von Dramapädagogik zu belegen. Die größte Studie, die dieser Frage nachgeht, ist die quantitativ angelegte DICE-Studie von 2010, die zu dem Ergebnis kommt, dass durch Theaterarbeit die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, zu Empathie und zu Toleranz gegenüber Minderheiten gefördert werden kann (vgl. DICE 2010: 6). Jedoch bezieht sich die DICE-Studie nicht auf einen fremdsprachlichen Theaterkontext, sondern auf Theaterarbeit

allgemein. Einen anderen Ansatz verfolgt Surkamp (2019), die den Prozess des Perspektivenwechsels bei Schüler*innen im handlungsorientierten Unterricht nachvollziehen möchte. Dazu analysiert sie narratologisch Äußerungen von Schüler*innen im Unterricht (vgl. Surkamp 2019: 130), in denen diese eine andere Perspektive einnehmen und aus dieser heraus fremdsprachlich handeln (vgl. ebd.: 135, 137). Aus ihrer Analyse leitet Surkamp Annahmen über effektive Perspektivenwechsel ab, wie z.B. dass man den Perspektivenwechsel für einen Lerneffekt reflektieren müsse. Dabei sei vor allem die Reflexion der eigenen Perspektive sowie der Perspektivenkoordination für den Lernerfolg entscheidend (vgl. ebd.: 145f.).

Im Gegensatz zu der hier aufgezeigten quantitativen und qualitativen Forschung, die auf Evaluation und Verbesserung des dramapädagogischen Ansatzes abzielt, steht Wranas praxeologisch-poststrukturalistische Diskursanalyse. Diese unterscheidet sich von anderen Arten der Diskursanalyse darin, dass sie, anstatt den Diskurs als gegeben zu betrachten, diesen in seiner Konstituierung analysiert. Dabei wird das Diskursive nicht von diskursiven Formationen, sondern von der Praxis her gedacht, die auf das implizite Wissen hin untersucht wird, das in den Praxen, d.h. im lokalen Sprechen, geäußert wird. Dadurch rückt das implizite Wissen in Form von Praxen in den Mittelpunkt der Analyse (vgl. Wrana 2012: 196).

Bei der Analyse der Gesprächsäußerungen ist dabei von besonderer Bedeutung, dass diskursive Praktiken meist nicht gleichförmig und einheitlich ablaufen. Stattdessen gibt es einen Widerstreit verschiedener diskursiver Ordnungen, aus denen komplexe Konstellationen erwachsen, die für die Diskursanalyse von besonderem Interesse sind (vgl. ebd.: 205). Diese Relationen und Muster sind der Fokus der Untersuchung in der praxeologisch-poststrukturalistischen Diskursanalyse. Das Interesse liegt damit nicht auf dem inneren Sinn von Äußerungen oder der Anzahl von gewissen Äußerungsfiguren, was bedeutet, dass die Äußerungen nicht separat, sondern in ihrem Zusammenspiel betrachtet werden. Durch dieses Zusammendenken entstehen Räume, die bestimmte Äußerungen näher legen als andere. Dadurch kann der Forschungsansatz weder als qualitativ noch als quantitativ, sondern vielmehr als topologisch, d.h. auf Relationen und Muster bezogen, charakterisiert werden (vgl. Wrana 2014b: 641).

Als Ergebnis der Analyse diskursiver Praktiken ergeben sich für Wrana (2014a: 373) der Gebrauch von diskursiven Figuren sowie die Art und Weise, wie Positionierungen vollzogen werden. Diskursive Figuren würden semantische Elemente ordnen und seien ein „pragmatischer Moment eines Äußerungsaktes, als Geste, die eine Äußerung hervorbringt“ (Wrana 2012: 207). In der Analyse und damit der Konstruktion dieser diskursiven Figuren ist daher nicht nur der Inhalt des Gesagten von Interesse, sondern vor allem, wie die Schüler*innen sich zu diesem diskursiven Gegenstand in Bezug setzen (vgl. ebd.: 196). Die Äußerungen der Schüler*innen werden demnach nicht als statische Meinungen, Einstellungen oder biographische Erfahrungen dargestellt, sondern als Sprechakte verstanden, deren Bedeutung dynamisch ist.

Anstelle von statischen Meinungen, die Schüler*innen zugeschrieben werden, sind in Wranas Ansatz normative Anforderungen, d.h. implizite und explizite Erwartungen, zentral. Im vorliegenden Beitrag finden die Positionierungen der Schüler*innen vor den normativen Anforderungen der Rollenübernahme und des Englisch-Sprechens in der Theater-AG statt. In den Positionierungen wird untersucht, wie die Schüler*innen die Rollenübernahme problematisieren, legitimieren und begründen sowie welche Rolle sie der Fremdsprache Englisch in den Theater-AGs zusprechen. Dazu wurden in den Interviews Impulse gesetzt, um die Schüler*innen zu einer Positionierung aufzufordern.

3 Fragestellung

Mithilfe der praxeologisch-poststrukturalistischen Diskursanalyse sollen die Annahmen und Anforderungen der Englischdidaktik zu Perspektivenwechsel und Fremdsprachengebrauch im Kontext einer englischsprachigen Theater-AG weitergedacht werden. Der Perspektivenwechsel soll als Akt der Übernahme einer Rolle durch die Schüler*innen operationalisiert werden. Gleichzeitig ist dieser Perspektivenwechsel nur ein Teil des Handelns in der übernommenen Rolle. Einen weiteren Teil stellt die Aufforderung, Englisch zu sprechen dar. Der Fokus der Analyse liegt in der vorliegenden Studie jedoch nicht auf dem Handeln der Schüler*innen in den Theater-AGs, sondern auf ihren Äußerungen in den Interviews. Konkret soll einerseits untersucht werden, wie sich Schüler*innen aus zwei englischsprachigen Theater-AGs zu der normativen Anforderung der Rollenübernahme in den Theater-AGs positionieren (und dabei die Rollenübernahme problematisieren bzw. legitimieren und begründen). Zum anderen wird analysiert, wie die Lernenden auf die Aufforderung, die Fremdsprache Englisch zu nutzen, Bezug nehmen.

Zusammengefasst wird die folgende Fragestellung untersucht: Wie positionieren sich Schüler*innen bezüglich der normativen Anforderung der Rollenübernahme und des Englischlernens in der Theater-AG? Damit soll keine Überprüfung der Theoriebildung der Fremdsprachendidaktik erreicht werden. Die Ergebnisse könnten jedoch als empirisch fundierter Ausgangspunkt für einen erneuten Blick auf das Lernen der Schüler*innen durch Dramapädagogik dienen und auf diese Weise die Erforschung des Perspektivenwechsels und des Fremdsprachenerwerbs in dramapädagogischen Kontexten weiterentwickeln. Sprachliche und interkulturelle Lernziele werden von der Fachdidaktik als komplementär angesehen (vgl. Kessler & Küppers 2008: 9f.), was die beiden Untersuchungsgegenstände zueinander in Beziehung setzt und deren gemeinsame Analyse legitimiert. Da davon ausgegangen wird, dass die normativen Anforderungen im Hinblick auf Rollenübernahme und Fremdsprachengebrauch in dramapädagogischen Groß- und Kleinformen (d.h. zwischen umfassenderen und eher prozessorientierten, kleineren Inszenierungen), wie sie von Manfred Schewe (2015: 28) unterschieden werden, im Fremdsprachenunterricht vergleichbar sind, wird diese Unterscheidung im vorliegenden Beitrag nicht problematisiert.

4 Forschungsdesign

4.1 Untersuchungsgruppe und Studienkontext

In der Studie wurden Gruppeninterviews mit je drei teilnehmenden Schüler*innen zweier englischsprachiger Theater-AGs einer Göttinger integrierten Gesamtschule durchgeführt. Durch dieses Vorgehen konnten auch Aussagen analysiert werden, die auf die Äußerungen der anderen in der Gruppe hin erfolgten. Beide AGs wurden im zweiten Halbjahr des Schuljahres 2018/19 durchgeführt und sahen die Aufführung eines Theaterstücks vor, das gemeinsam erarbeitet wurde. Die AGs waren nach Klassenstufen unterteilt. An der Theater-AG für Fünft- und Sechstklässler nahmen sechs Schüler*innen teil; in der AG für die Mittelstufe waren es neun Schüler*innen. Die Interviews fanden ca. einen Monat vor den Abschlussaufführungen statt.

Die Theater-AGs wurden von jeweils zwei Studierenden, die Englisch für das Lehramt am Gymnasium studierten, geleitet, von denen einer der Autor dieses Beitrags war. Vor Beginn der AGs hatten diese Leiter*innen an einem universitären Seminar zur Dramapädagogik in der Fremdsprachendidaktik teilgenommen, das sie inhaltlich und methodisch auf die Theaterarbeit vorbereiten sollte. Die Leiter*innen der Unterstufen-AG entschieden sich dazu, ein eigenes Theaterstück für die Inszenierung unter Berücksichtigung der Wünsche der Schüler*innen zu schreiben; die AG-Leiter*innen der anderen Theater-AG schrieben ein bestehendes Stück mit den Schüler*innen um und führten dieses auf. Durch die Schauspielerarbeit, den Gebrauch der Fremdsprache und die Gespräche über Stück, Handlung und Figuren, die im Rahmen der Theater-AGs stattfanden, wurden den Schüler*innen verschiedene Anforderungen an ihr Handeln in der AG gestellt.

4.2 Erhebungsmethode

Als Erhebungsmethode wurden Gruppendiskussionen ausgewählt, weil dadurch, im Gegensatz zu Einzelinterviews, die Dynamik von Äußerungen im Wechselspiel mit Äußerungen der anderen in der Gruppe untersucht werden kann (vgl. Riemer 2016: 166). Die Gruppengröße wurde auf drei Personen festgelegt, damit die Schüler*innen in den Interviews Raum zum Reden und gleichzeitig eine ausreichende Anzahl an Gesprächspartner*innen hatten, auf die sie sich beziehen konnten. Die Interviews wurden mithilfe eines Interviewleitfadens durchgeführt, der Impulse für die Diskussion setzen sollte, ohne dabei die Diskussion zu stark einzugrenzen.

Für die Konstruktion des Interviewleitfadens wurde das Verhältnis von Schüler*in und Rolle, so wie es in der fremdsprachendidaktischen Theorie diskutiert wird, als Ausgangspunkt genommen. Auf dieser Grundlage sollten die Schüler*innen sich zu normativen Anforderungen der Fremdsprachendidaktik zur Rollenübernahme positionieren. Der Aspekt des Englischlernens wurde im Interviewleitfaden zwar nicht gesondert angesprochen, aber er bestand dennoch als eine normative Anforderung an die Schüler*innen.

4.3 Auswertungsmethode

Durch die Methode der praxeologisch-poststrukturalistischen Diskursanalyse nach Wrana können in der Analyse Positionierungen der Schüler*innen in ihrem Sprechen über ihre Rollen herausgearbeitet werden. Die Positionierungen der Schüler*innen können in ihrer Entstehung untersucht werden, wodurch die Analyse der Äußerungen nicht auf einer oberflächlichen Inhaltsebene verbleibt. Stattdessen können Muster von Positionierungen in diskursiven Figuren zusammengefasst werden. Diese werden anschließend zu den normativen Anforderungen der Fremdsprachendidaktik in Beziehung gesetzt.

4.4 Durchführung der Erhebung

Um die Antwortmöglichkeiten der Schüler*innen während des Interviews möglichst offen zu halten, wurde zunächst gefragt, was Theater für die Schüler*innen bedeutet. Danach wurde gezielt ein Sprechimpuls zur Rolle, aber nicht zur Rollenübernahme, gesetzt. Die normative Anforderung, eine Rolle zu übernehmen, sollte indirekt an die Schüler*innen herangetragen werden, indem ihre Rolle im Stück thematisiert wurde. In diesem Kontext wurde zuerst gefragt, was ihre eigene Rolle für die Schüler*innen bedeutet. Daraufhin wurde nach Gemeinsamkeiten zwischen den Schüler*innen und ihrer Rolle gefragt, inwiefern die Schüler*innen zu ihrer Rollenfigur ‚werden‘ und welche Bedeutung der Fremdsprache in diesem Vorgang zukommt. Die Schüler*innen wurden folglich nicht nur nach dem Perspektivenwechsel während der Rollenübernahme gefragt, sondern mussten sich auch zur Norm positionieren, während der Theater-AG Englisch zu sprechen. Dadurch richtete sich das Interesse in den Interviews auf das Verhältnis der Schüler*innen zu den Anforderungen, ihre Rolle zu übernehmen und dabei Englisch zu sprechen, und darauf, wie sich die Lernenden zu diesen Anforderungen in Bezug setzen.

5 Ergebnisdarstellung und -diskussion

Die Anforderung der Rollenübernahme und die Aufforderung, Englisch zu sprechen, wurden in den Positionierungen der Schüler*innen in allen untersuchten Interviewsequenzen übernommen. Widerständische Positionierungen fanden sich nicht, was unter anderem damit erklärt werden könnte, dass die Schüler*innen freiwillig an den Theater-AGs teilnahmen. Jedoch wurden die Positionierungen auf unterschiedliche Weise und vor dem Hintergrund unterschiedlicher Wissensordnungen vollzogen. Im Folgenden werden drei diskursive Figuren zum Thema der Rollenübernahme und eine Figur zum Gegenstand des Englischlernens aus den Ergebnissen herausgegriffen und näher erläutert. Diese Figuren wurden ausgewählt, da sie die aussagekräftigsten Ergebnisse waren und damit geeignet sind, die bestehenden Theoriebestände der Dramapädagogik am stärksten zu irritieren bzw. zu bestätigen.

Die nachfolgenden Ausschnitte aus den Schüler*innen-Interviews sind dazu gedacht, die Vorgehensweise bei der Auswertung exemplarisch darzustellen. In der diesem Beitrag zugrunde liegenden Studie wurden darüber hinaus weitere, längere Interviewsequenzen ausgewertet, um die jeweiligen Positionierungen der Schüler*innen auch über das Interview hinweg aufeinander beziehen zu können.

5.1 Figur 1: „Identifikation mit der Rolle durch Changieren der Perspektiven“

In der diskursiven Figur „Identifikation mit der Rolle durch Changieren der Perspektiven“ wird die Identifikation der Schüler*innen mit ihrer Rolle durch den sprachlichen Wechsel von der Ich-Perspektive zur Perspektive aus der dritten Person der Rolle deutlich. Hier wird außerdem sichtbar, dass in der Diskursanalyse nach Wrana nicht nur das Gesagte, sondern auch die Art und Weise des Sprechens über das Gesagte entscheidend ist. Die exemplarische Analyse des folgenden Interviewausschnitts soll dies verdeutlichen.¹

M: wie ist es bei euch beiden mit den rollen?

Sw2: also ich fand also ich ich mag meine rolle wirklich gerne ich kann mit tieren sprechen das habe ich mir sogar selber ausgesucht und ähm äh (.) dass mein einhorn verschwunden ist find ich auch also (.) cool und ich möchte meine rolle eigentlich nicht tauschen und auch letztesmal äh wollten alle ihren namen ändern und so und ich wollte einfach bei meinem namen bleiben weil mir das egal ist wie ich heiße und (1) äh diesmal (1) ist mir das auch egal und ich möchte auch bei dieser rolle bleiben.

In diesem Ausschnitt reagiert Sw2 auf den Impuls des Untersuchungsleiters, indem sie ihre Rolle bewertet und Gefallen an ihr ausdrückt. Sie fängt mit „ich fand“ an, wechselt aber daraufhin zu „ich mag“, was zeigt, dass sie nicht sicher ist, worüber sie sprechen möchte, da es mehrere Aspekte an ihrer Rolle gibt, die sie thematisieren möchte. Daraufhin nennt sie als eine Eigenschaft ihres Charakters, dass sie in ihrer Rolle mit Tieren sprechen könne. Der Übergang zwischen dem Sprechen aus ihrer Position als Schauspielerin bzw. Person und aus ihrer Rolle im Theaterstück bzw. aus ihrer Figur heraus ist an dieser Stelle fließend, da zwischen den Sätzen nicht markiert ist, dass aus einer anderen Perspektive gesprochen wird. Wie auch in weiteren Äußerungen wird zuerst die Rolle aufgerufen und positiv markiert. Danach weist die Schülerin sich aus Rollensicht in der Ich-Perspektive selbst Eigenschaften zu, wie beispielsweise mit Tieren sprechen zu können.

Diese Eigenschaft der Kommunikation mit Tieren in ihrer Rolle habe sie frei gewählt, was als Begründung gesehen werden kann, warum sie ihre Rolle mag. Dies scheint nicht selbstverständlich zu sein, da sie dies mit „sogar“ betont. Somit dient die Eigenschaft, die sie sich selbst ausgesucht hat, als Legitimation, ihr Gefallen an ihrer Rolle auszudrücken. Ein weiterer Grund dafür, dass Sw2 ihre Rolle gefällt, ist,

¹ Erklärung der Abkürzungen: ‚M‘ steht für ‚Moderator*in‘ und ‚S‘ für ‚Schüler*in‘, ‚m‘ für ‚männlich‘, ‚w‘ für ‚weiblich‘, ‚(.)‘ für eine kurze Pause und eine Zahl in Klammern für die Länge der Pause in Sekunden. Den Schüler*innen wurden Zahlen zur Anonymisierung zugewiesen.

dass ihr Einhorn verschwunden sei; auch hier spricht sie aus ihrer Rolle im Theaterstück. Zudem stellt sie klar, dass sie nicht tauschen wollen würde. Hier möchte sie sich vor dem Hintergrund, dass ihr ihre Rolle gefällt, dagegen wehren, ihre Rolle aufgeben zu müssen. Darüber hinaus erzählt sie von einer Episode aus der letzten Theater-AG-Sitzung, in der alle Schüler*innen ihre Namen hätten ändern wollen. Sie positioniert sich hingegen als gleichgültig gegenüber der Namensänderung und gegenüber der Veränderung ihrer Rolle im Allgemeinen. Somit wird die diskursive Ordnung der Mitbestimmung der Rolle von ihr aufgerufen, da sie sich selbst zuschreibt, etwas an ihrer Rolle bestimmt zu haben. Sie schreibt dies auch anderen AG-Teilnehmer*innen zu, die sich den Namen ihrer Rolle selbst ausgesucht hätten. Dadurch identifiziert sich die Schülerin im Sprechen über ihre Rolle mit ihrer Rolle. Dies bedeutet jedoch nicht, dass sie sich selbst mit ihrer Rolle gleichsetzt und damit den Unterschied zwischen diesen beiden Perspektiven missversteht. Gleichzeitig spielt aber auch die diskursive Ordnung der Mitbestimmung über die Rolle bzw. die Theater-AG eine wichtige Funktion im Sprechen über ihre Rolle. Die inhaltliche Selbstgestaltung der Rolle wird thematisiert und, damit verbunden, ein Gefallen an der Rolle ausgedrückt. Somit werden die Mitbestimmung an der Rolle und die inhaltliche Ausgestaltung der Rolle im Sprechen über die Rolle als zentral für die Identifikation hervorgehoben, nicht aber die Differenz oder die Gemeinsamkeit mit der Rolle.

Aus der Analyse wird deutlich, dass es Identifikationspotenziale mit der Rolle vor dem Hintergrund der Norm der Mitbestimmung für die Schüler*innen gibt. Mehr noch, die Identifikation der Schüler*innen mit den Rollen könnte sogar weitaus größer ausfallen als didaktisch angenommen. Das didaktische Konzept der Perspektivenübernahme sieht im Grunde nicht vor, dass die Schüler*innen ihre Ich-Perspektive aufgeben. Somit müssten sie sich auch hier von der Perspektive ihrer fiktiven Rolle distanzieren. Gleichzeitig ist es eine Chance, dass die Schüler*innen sich so stark mit ihren Rollen identifizieren. An dieser Stelle war die rezipierte Theorie der Dramapädagogik nicht entwickelt genug, um das Problem von Nähe und Distanz zur Rolle genauer zu beschreiben. Diese Leerstelle in der Theorie der Fachdidaktik könnte darauf zurückzuführen sein, dass in den einschlägigen Arbeiten meist dramapädagogische Kleinformen im Unterricht und nicht die Großform einer Theaterinszenierung in den Blick genommen wurden.

5.2 Figur 2: „Durch Rollenübernahme im Moment sein“

Auch in der diskursiven Figur „Durch Rollenübernahme im Moment sein“ wird die Norm der Rollenübernahme von den Schüler*innen angenommen.

Sw1: also zum beispiel wär ich jetzt also ich bin jetzt ne hexe und dann ich kann ich mich so richtig da reinversetzen ich vergesse alles was hinter mir passiert ist und wenn du mal schulstress hast wenn die eltern sich zanken vergisst du das weil du einfach nur auf das konzentriert bist (.) weil es einfach spaß macht (.) und (.) richtig viel lust hat (.) und (.) weil man einfach alles hinter sich lassen kann und einfach alles machen kann was man will und man sagt jetzt nicht dass man alles (.) passieren kann was ähm man will man äh gibt nen vorschlag und manchmal geht er in erfüllung und manchmal und man kann eben alles hinter sich lassen und äh es ist einfach sehr entspannt und es macht auch super viel spaß.

In der beispielhaften Sequenz knüpft Sw1 an eine vorherige Äußerung einer anderen Schülerin an und stimmt der Position zu, nicht mehr man selbst zu sein, wenn man sich in eine Rolle hineinversetze. Stattdessen sei man sozusagen diese Rolle. Durch das Spielen der Rolle würde man aufhören, man selbst zu sein, und stattdessen die Rolle annehmen. Diese Positionierung wird vor dem Hintergrund von familiärem und schulischem Stress beschrieben, wie im Verlauf der Äußerungen sichtbar wird.

Als Beispiel dafür, ihre Rolle zu sein, berichtet Sw1, dass sie eine Hexe sei, in die sie sich „richtig“ hineinversetzen könne. Beim Sprechen darüber wechselt sie von „wär“ zu „bin“, also vom Konjunktiv II, der etwas Irreales ausdrückt, zum Indikativ, der etwas Reales ausdrückt. Somit zeigt sich im Sprechen über die Rolle, dass die Sprecherin sich in die Rolle hineinversetzt und sich mit ihr identifiziert. Auch hier kann „richtig“ als Teil eines Spektrums des Sich-Hineinversetzens gelesen werden. Die Schülerin übernimmt also vollständig ihre Rolle und ist nicht mehr sie selbst.

Beim Spielen der Rolle vergesse Sw1 alles, was vorher geschehen sei. Sie schließt damit an eine Aussage von Sw3 an, die postuliert, dass man den Schultag durch Theaterspielen hinter sich lassen könne. Statt nur den Schultag an sich aufzurufen, verwendet sie jedoch „schulstress“, was das Wissensfeld ‚Schule‘ negativ markiert. Auch die familiäre Ebene von Konflikten wird mit einbezogen. Somit wird die Theater-AG nicht nur zur Schule, sondern auch zum Privatbereich in Bezug gesetzt und als eine Erholung von diesen schulischen und familiären Konflikten gesehen. In der Theater-AG könne man „alles hinter sich lassen“, was eventuell auf die Rollenübernahme verweist, aber hier unbestimmt bleibt. Zudem ruft die Sprecherin die Selbstbestimmung auf, die die Schüler*innen in der Theater-AG hätten. Daraufhin wird nochmals erwähnt, dass man alles hinter sich lassen könne. Die Sprecherin schließt damit, dass es in der Theater-AG sehr entspannt sei, was im Gegensatz zum Stress gesehen wird, der vorher im Schultag geherrscht hätte. Zudem „macht [es] auch super viel spaß“, was erneut auf eine Freizeitorientierung hinweist. Das ‚Spaß haben‘ wird weiter ausgeführt, indem Sw2 sagt, sie habe nicht nur Spaß, sondern auch „lust“. Dies weist darauf hin, dass sie nicht nur oberflächliche Freude an der Tätigkeit, sondern womöglich eine echte Leidenschaft für das Theaterspiel empfindet. Als

Begründung dafür reiht sie zwei Aussagen aneinander, die beide mit „alles“ eingeleitet werden. Man könne „alles“ hinter sich lassen und „alles“ machen. Durch diese Wiederholung wird die Theater-AG als ein Raum der Möglichkeiten konstruiert, der in Opposition zu den schulischen Leistungsanforderungen gesehen wird. Zudem sei die Theater-AG ein Raum, in dem man ‚im Moment‘ die Rolle sein könne, da alles andere in den Hintergrund trete.

Die Schülerin positioniert sich zur Rollenübernahme als Schauspielerin, die ihre Rolle annimmt und dadurch ‚im Moment‘ ist. Schulische Anforderungen werden hier aktiv ausgeblendet, da die Übernahme der Rolle eine Art Schutzraum darstellt, um schulische Ansprüche zu vergessen und sich auf die Rolle zu konzentrieren. Somit wird der Aufforderung nachgekommen, die Rolle zu übernehmen, was jedoch nicht – ähnlich wie in der vorherigen Figur – in Zusammenhang mit einer Reflexion der Rolle gebracht wird. Auch die Schutzfunktion, die die fiktive Rollenübernahme gewährt, wird hier anders gedeutet. Die Theater-AG wird nicht nur als ein Raum konstruiert, in dem man eine andere Person sein kann, sondern auch als einer, in dem man den außerschulischen Alltag vergessen und sich ganz auf die Rolle einlassen kann. Dies wird jedoch nicht vor der Erfahrung verhandelt, eine Fremderfahrung zu machen, sondern davor, nicht man selbst sein zu müssen. Dies ist insofern für die Dramapädagogik von Bedeutung, als diese annimmt, dass Schüler*innen sich freier fühlen, eine Fremdsprache zu sprechen, und unbefangener, ungewohnte Kommunikationshandlungen auszuprobieren, wenn sie nicht sie selbst sein müssen. Die Positionierungen der Schüler*innen in dieser diskursiven Figur finden jedoch nicht vor einer schulischen Diskursordnung, sondern vor einer außerschulischen statt. Anders gesagt bedeutet dies, dass die Schüler*innen statt über die Schule über ihre Freizeit sprechen. Jedoch verlaufen diese Positionen nicht ganz konträr. So betonen die Schüler*innen den Spaß, den sie dabei empfinden, ‚im Moment‘ zu sein. Die Dramapädagogik postuliert, dass Theaterarbeit eine motivationale Komponente besitzt. Die Positionierungen der Schüler*innen legen nahe, dass dies eine anschlussfähige Position im Diskurs ist.

5.3 Figur 3: „Distanzierung von der Rolle durch Inszenierung“

Die Inszenierung der Rolle wird in der diskursiven Einheit „Distanzierung von der Rolle durch Inszenierung“ problematisiert. Im Sprechen über ihre Rolle distanzieren sich die Schüler*innen von ihrer Rolle dadurch, dass sie deren Inszenierungscharakter hervorheben. Darüber hinaus stellen sie den Stücktext als eine Aufforderung dar, ihre Rolle für das Publikum möglichst überzeugend zu inszenieren. Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass der Untersuchungsleiter sie auffordert, eine wichtige Eigenschaft ihrer Figur zu benennen.

Sw3: also was meinst du jetzt mit wichtig? so was also wie

M: was ihr daran wichtig findet

Sw3: also der *character*² oder wie?

M: mhm also am *character* ja

Sw3: ok also (1) ähm wichtig ist halt bei ihm weil er ist halt (.) *muscular* also eher so (.) bemuskelt (Mm: mhm) und (.) dann sollte man halt ähm (.) schon so so tun als wäre man auch bemuskelt (Mm: mhm) (.) ja es mir halt (.) ähm auch wichtig dass man dann auch so requisiten hat wie zum beispiel ne hantel oder andere dinge (1) ja.

Sw3 fordert, dass „man“ die Charaktereigenschaften ihrer Rolle inszeniert, was sie durch „so tun“ ausdrückt. Zudem sind ihr Requisiten, wie Hanteln, wichtig, welche die vorherigen Eigenschaften der Figur ebenfalls in Szene setzen sollen. Somit wird die Inszenierung mit Blick auf das Publikum betont und nicht die Identifikation mit und das Spielen der Figur. Dies weist auf eine Distanzierung der Schülerin von ihrer Rolle hin, was aber nicht bedeutet, dass sie diese ablehnt. Jedoch wird nicht die Möglichkeit, jemand anders sein zu können, sondern die normative Anforderung der Rollenübernahme, welche dem Zweck der Inszenierung dient, betont.

Sw2: ja also rodney ist ja sehr *crazy* und (.) ähm dann sollte man auch (.) wenn da ein lustiger text steht (Mm: mhm) sollte man den (.) jetzt nicht so langweilig vorlesen sondern den auch lustig sagen (.) und (.) ja man sollte es halt so rüberbringen (.) wie es auch (1) in dem text steht.

Sw2 stimmt dieser Positionierung zu, ruft ihre Rolle ‚Rodney‘ auf und weist ihm die Charaktereigenschaft zu, „crazy“ zu sein. Vor dem Hintergrund des Theatertextes erklärt sie, dass man den Anforderungen des Skripts an die Rolle nachkommen solle. So müsse man, da der Charakter „crazy“ sei, in einer „lustige[n]“ Textpassage diese Rolle lustig vorlesen und sie dem Publikum so vermitteln, wie es dort stehe. In dieser Äußerung zeigt sich ebenfalls eine Orientierung am Publikum und nicht an sich selbst bzw. an der Rolle. Somit setzt die Sprecherin sich selbst in Beziehung zu ihrer Rolle, jedoch vor der diskursiven Ordnung, ein Theaterstück für ein Publikum inszenieren zu müssen.

In dieser diskursiven Figur distanzieren sich die Schüler*innen von ihrer Rolle. Dies geschieht allerdings nicht im Sinne einer Ablehnung der Rollenübernahme. Alle Positionierungen kommen zumindest an der Oberfläche der Aufforderung nach, eine Rolle zu übernehmen. Die Schüler*innen distanzieren sich vielmehr im Sprechen von ihrer Rolle, indem sie diese nicht – wie in den vorherigen Figuren – übernehmen, sondern inszenieren. Dieser performative Aspekt der Aufführung wird nicht als sich mit der Rolle identifizierend gesprochen, sondern eher aus einer distanzierten Perspektive heraus, die auf die Glaubwürdigkeit der Rolle gegenüber dem Publikum abzielt und nicht darauf, die Rolle zu ‚sein‘. Diese Distanz wird auch durch den Verweis auf den Stücktext ausgedrückt, der als Vorlage für das Spielen der Rollen dient, aber von den Schüler*innen als Anforderung, eine Rolle auf eine bestimmte Art zu inszenieren, wahrgenommen wird. Die Anforderung von Seiten der

² Fremdsprachliche Ausdrücke wurden kursiv gesetzt.

Dramapädagogik wäre jedoch, den Text als Vorlage zu nehmen und eine eigene Deutung der Rolle zu gestalten. Zudem sind die Positionierungen der Schüler*innen eher an der diskursiven Ordnung des Theaterspielens orientiert als an einer Ordnung der Fremderfahrung. Das heißt, dass die Schüler*innen das Theaterspielen und nicht die Fremderfahrung als wichtig markieren.

Für gewöhnlich werden Zuschauer*innen von der Dramapädagogik als Potenzial für die Schauspielenden gesehen, um sich besser in ihre Rollen hineinzusetzen und sich zu dieser Rollenübernahme zu motivieren. In den diskursiven Figuren wurde jedoch das Hineinversetzen in die Rolle mehr als Ausblendung des Ichs dargestellt und die Inszenierung der Rolle als Ausblendung der Rollenübernahme. Dies wirft Fragen zum Verhältnis von Rollenübernahme und Inszenierung auf. Im Hinblick auf den Perspektivenwechsel deutet dies darauf hin, dass es Konflikte zwischen der Inszenierung eines Theaterstücks und der Übernahme einer fremden Perspektive geben könnte. Die Inszenierung wird üblicherweise in der Theorie eher als Chance gesehen, einen tieferen Perspektivenwechsel zu vollziehen. Jedoch könnte die Inszenierung der Rolle im Konflikt mit den Zielen der Fremderfahrung stehen.

5.4 Figur 4: „Englischlernen in der Theater-AG als zusätzlicher Nutzen oder als Lernstrategie“

Wie die Analyse der bisherigen diskursiven Figuren gezeigt hat, fand das Sprechen über die Rollen in den Interviews eher nicht vor schulischen, sondern meist vor außerschulischen Normen statt. Im starken Kontrast dazu steht das Sprechen über die Fremdsprache Englisch im Zusammenhang mit der Übernahme einer Rolle und dem Theaterspielen im Allgemeinen. Dies wird in der diskursiven Figur „Englischlernen in der Theater-AG als zusätzlicher Nutzen oder als Lernstrategie“ analysiert.

Der Untersuchungsleiter fragt zu Beginn, wie die Sprache Englisch das Theaterspielen verändert habe. Damit gibt er implizit vor, dass es den Normalzustand ‚Theaterspielen auf Deutsch‘ gäbe, der durch die Sprache Englisch verändert würde. Die Aufforderung an die Schüler*innen ist folglich, die Fremdsprache Englisch in ein Verhältnis zum Theaterspielen zu setzen.

M: mhm (4) ähm (.) was für einfluss hat das (.) englische denn darauf wie ihr hier theater spielt?

Sw2: also ich glaube, wenn man (.) ähm (3) äh nur irgendwie im englischunterricht irgendein text liest (1) ähm dann (.) bringt das nicht so viel wie wenn man wirklich (.) auch dabei (1) äh mit körpersprache arbeitet denn (.) das braucht man ja auch später (.) (Mm: mhm) und (.) ja deswegen find ich das schon wichtig (.) das man auch (1) so was mal macht.

Zwar relativiert Sw2 ihre Aussage als subjektive Sichtweise zum Englischlernen in der Theater-AG dadurch, dass sie diese mit „ich glaube“ einschränkt, jedoch erweckt die generalisierende Formulierung im Verlauf der Äußerung durch das Pronomen „man“ den Eindruck, als habe die Aussage einen Anspruch auf allgemeine Legitimi-

tät. Die Sprecherin differenziert zwischen dem Englischlernen im Englischunterricht und dem Englischlernen in der Theater-AG. Dabei markiert sie das Englischlernen im Englischunterricht negativ und schreibt ihm zu, wenig effektiv zu sein. Die Praktik, im Englischunterricht fremdsprachliche Texte zu lesen, bringe „nicht so viel“. Der Nutzen dieser Unterrichtsmethode wird also in Frage gestellt. Dem Unterrichtstext wird Beliebtheit durch „irgendwie“ zugesprochen. In der Theater-AG hingegen setze man den Körper ein, was für das spätere Leben nützlich sei. Somit wird der Nutzen des Englischlernens um den Nutzen, an der eigenen Körpersprache zu arbeiten, erweitert. Die Theater-AG, als eine spezielle Art des Lernens, wird somit als nützlicher als der Englischunterricht dargestellt, jedoch nicht als einzig nützliche Unterrichtsform, da man traditionelle Formen des Fremdsprachenlernens „auch“ anwenden solle. Somit spricht die Sprecherin der Theater-AG nicht nur Nutzen zu, sie konkretisiert diesen Nutzen auch und stellt die AG als geeigneteren Ort dar, um Englisch zu lernen. Dadurch positioniert sie sich darüber hinaus als eine reflektierte Sprachenlernende.

Englisch in der AG zu sprechen wird hier gezielt als eine Möglichkeit beschrieben, um Englisch für oder unabhängig vom Unterricht zu lernen. Dies tritt insbesondere dadurch hervor, dass das Englischlernen in der Theater-AG als effektiver als im Englischunterricht dargestellt wird. Somit kommen die Schüler*innen der normativen Anforderung nach, Englisch in der AG zu sprechen, und konzeptualisieren diese Anforderung ähnlich wie die Dramapädagogik, indem sie diesen Ansatz als effektive Form des Lernens aufgreifen. Sie zeigen sogar Ansätze, diese Lernform als ganzheitlich darzustellen, da sie in ihren Äußerungen den Körper einbeziehen. Allerdings deutet die Datenlage dies nur an, da sie auf drei Interviews beruht und das Forschungsdesign nicht auf die Bestätigung von Thesen angelegt ist. Weiterhin zeigt sich in den Positionierungen der Schüler*innen eine Orientierung am Englischunterricht, die einen Nutzen in der Teilnahme an der AG hervorhebt. Dabei wird die Theater-AG als eine Art ‚Nachhilfe‘ oder zumindest als Ort, der für den Englischunterricht nützlich ist, beschrieben. Somit werden schulische Leistungsnormen auch in diesem Zusatzangebot zum schulischen Unterricht diskutiert bzw. aufgerufen.

6 Diskussion der Methode

In der Studie wurde ein innovativer, interdisziplinärer Ansatz erprobt, welcher die erziehungswissenschaftliche Diskursanalyse und fremdsprachendidaktische Theoriebildung zusammenführt. Das Potenzial dieses Ansatzes aus erziehungswissenschaftlicher Methodik und fachdidaktischer Grundlagentheorie bestand darin, über Interviews mit diskurstheoretischer Auswertung explorativ die Sichtweise von Schüler*innen auf implizite Anforderungen während der fremdsprachigen Theaterarbeit zu erforschen. Somit wird die Sichtweise der Schüler*innen ernst genommen, ohne dass verkannt wird, dass diese vor einem bestimmten Hintergrund sprechen. Je nachdem in welchem Kontext sie sprechen, verändern sich vor diesem Hintergrund

auch ihre Aussagen. Dabei ist besonders das Konzept der normativen Anforderungen nützlich, das weder die einzelnen Aussagen der Schüler*innen vorschnell als ihre Meinung ausweist noch durch feste Strukturen den Schüler*innen die Handlungsfähigkeit raubt. Nicht zuletzt wird auch nicht versucht, auf Basis einer geringen Datenlage die mögliche Effektivität einer Maßnahme nachzuweisen oder ein Projekt zu evaluieren. Evaluationen sollen dabei als Ansatz jedoch nicht von vornerein abgelehnt werden, da sie eine Legitimationsgrundlage der Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht darstellen (vgl. Küppers & Walter 2012: 1).

In der Nachbetrachtung hätte die Untersuchung von einer größeren Offenheit im Hinblick auf das Forschungsthema profitieren können. So hätten offenere Impulse zu möglicherweise überraschenderen Antworten geführt. Da die Studie explorativ angelegt war, hätte man mit einem breiteren Blick neue Themen und Fragestellungen entdecken können. Der Aspekt des ‚Perspektivenwechsels‘ nimmt einen vergleichsweise kleinen Bereich im Ansatz des interkulturellen Lernens ein, welches durch Dramapädagogik gefördert werden soll. Gegebenenfalls hätte die Reflexion des übergeordneten interkulturellen Lernens selbst fokussiert bzw. mit einbezogen werden können.

Die Methodik der Diskursanalyse nach Wrana war in der gewählten Untersuchungsgruppe mit einzelnen Schwierigkeiten bzw. Einschränkungen verbunden. Der Rahmen (fünf Interviewgruppen bestehend aus jeweils drei Personen) erlaubte keine tiefergehenden Aussagen, da der gesamte Stichprobenumfang zu gering war, um weitere diskursive Figuren, die sich deutlich abzeichneten, bilden zu können. So konnten einige diskursive Figuren nur angedeutet werden. Von einer abschließenden Sättigung des Materials kann nicht gesprochen werden. So hätten die Figuren ggf. anhand von weiterem Material differenzierter entwickelt werden können.

Gleichzeitig sind hilfreiche Ergebnisse entstanden, die Anregungen zur weiteren Theoriebildung der Fremdsprachendidaktik im Allgemeinen sowie der fremdsprachlichen Dramapädagogik im Besonderen geben können. Ein zentraler Vorteil der Diskursanalyse war dabei, dass die Aussagen der Schüler*innen nicht als individuelle Meinungen, sondern als diskursive Positionen behandelt wurden, welche die Schüler*innen vor verschiedenen Wissensordnungen einnehmen. Die Analysemethode nach Wrana stellte sich damit für diese Studie insgesamt als produktiv heraus.

Eine weitere methodische Herausforderung bestand darin, dass die diskursiven Ordnungen im dramapädagogischen Diskurs weder kontrovers noch im Umbruch befindlich waren, wie es z.B. in der Forschung von Wrana zu Inklusion der Fall ist. In einem solchen Fall, in dem die Diskursordnungen von den Sprecher*innen selbst als kontrovers diskutiert werden, können ihre Positionierungen zu diesen Anforderungen leichter identifiziert werden. Daher könnte der Ansatz speziell für die Erforschung fachdidaktischer Theoriebildung möglicherweise noch modifiziert werden.

Zudem war aufgrund der explorativ ausgerichteten Forschungsmethodik im Forschungsprozess z.T. unklar, in welche Richtung sich die Ergebnisse entwickeln würden. Diese Schwierigkeit wurde dadurch verschärft, dass die diskurswissen-

schaftliche Theorie keinen ‚Fahrplan‘ für das Forschungsvorhaben bereitstellt. Vorteilhaft war jedoch, dass Feinheiten in der Analyse herausgearbeitet werden konnten, die in einer qualitativen Kategorienbildung vermutlich verloren gegangen wären, da diese sich vor allem auf den Inhalt und nicht auf die Art der Konstitution des Gesagten fokussiert.

Schließlich hätte eine Vergleichsgruppe von Schüler*innen, die im schulischen Englischunterricht mit dramapädagogischen Verfahren unterrichtet wurde, sinnvoll sein können. Über diesen Kontrast hätten die Positionierungen innerhalb des Kontextes der Theater-AG ggf. deutlicher herausgestellt werden können. So hätte man eventuell die Reflexion der Erlebnisse der Schüler*innen genauer untersuchen können, da dann der Inszenierungscharakter des Projekts möglicherweise nicht so sehr im Vordergrund gestanden hätte. Allerdings wären dann die dramapädagogischen Lernaktivitäten nicht freiwillig gewesen, da der Unterricht, im Gegensatz zur Theater-AG, verpflichtend ist.

7 Zusammenfassung und Fazit

Wie aus der vorherigen Analyse hervorgeht, wird die Rollenübernahme beim Theaterspielen von den Schüler*innen als machtvolle normative Anforderung konzeptualisiert. Genauso scheint Englisch zu lernen eine Anforderung zu sein, mit der sich die Schüler*innen in der Theater-AG konfrontiert sahen, da diese, obwohl sie in den Interviewfragen nicht explizit thematisiert wurde, trotzdem aufgegriffen wurde.

Im Vergleich zwischen den normativen Anforderungen der Fremdsprachendidaktik und den Positionierungen der Schüler*innen in Bezug auf das Englischlernen hat sich herausgestellt, dass beide Konzeptualisierungen größtenteils übereinstimmen. Sogar die besonderen Potenziale der Dramapädagogik für das Englischlernen werden im Sprechen darüber in der AG wiederholt. Zudem wird der Theater-AG ein starker Nutzen zugesprochen, was die Schüler*innen als Begünstigte und Lernende positioniert. Allerdings stellten sie sich gleichzeitig als aktive und reflektierte Englischlernende dar, die auf einer Metaebene Erwartungen an die Dramapädagogik stellen, und dies wird so nicht von der fachdidaktischen Theorie erwartet. Es könnte jedoch durch den Kontext einer freiwillig besuchten Theater-AG erklärt werden.

Auch der Anforderung, eine Rolle einzunehmen, kommen die Schüler*innen nach. Zur Übernahme der Rolle konnten zwei verschiedene Positionierungen ausgemacht werden. Einerseits wurde die Annahme der Rolle und somit die Positionierung, die Rolle und nicht man selbst zu sein, verhandelt. Andererseits konnte die Inszenierung der Rolle als ein Moment der Distanzierung der Schüler*innen im Sprechen über die Rolle ausgemacht werden, da sich die Schüler*innen auf die Authentizität der Rolle gegenüber dem Publikum konzentrieren und nicht auf die Rollenübernahme. Während der Rollenübernahme im Spiel viel Platz in der didaktischen Literatur eingeräumt wird, wird die Inszenierung der Rolle für eine Theateraufführung in der Fremdsprachenforschung weniger verhandelt, was Potenzial für

weitere Untersuchungen bietet. Die Identifikation der Schüler*innen mit ihrer Rolle wird vor dem Hintergrund der Mitbestimmung bei der Rollengestaltung und beim Theaterspielen vollzogen, wodurch der Einbindung der Schüler*innen in die Gestaltung der Theater-AG Gewicht verliehen wird. Zwar wird in der Dramapädagogik versucht, die Erfahrungen der Schüler*innen zu berücksichtigen, jedoch bleibt unklar, inwiefern die Schüler*innen ihre Rollen aktiv mitgestalten können.

Außerdem wäre es interessant zu überlegen, welche weiteren pädagogischen Funktionen dem Theaterspielen als einem Moment von ‚jemand anderes sein‘ und ‚nicht man selbst sein‘ zukommen könnten. Die Fremdsprachendidaktik verhandelt bislang die Chance, jemand anderes zu sein, vor dem Hintergrund, diesen Rollenwechsel zu reflektieren und mit sich selbst in Verbindung zu bringen. Vielleicht ist darüber hinaus jedoch das Potenzial vorhanden, sich von dem Anspruch entledigen zu können, man selbst sein zu müssen. Dies könnte das Konzept des Schutzraums erweitern, der sich üblicherweise auf die Übernahme einer Rolle in Bezug auf das Sprechen in der Fremdsprache bezieht. Der Norm, ihre Perspektive zu reflektieren, kamen die Schüler*innen in ihren Interviews nicht nach. Dies könnte daran liegen, dass in der Theater-AG eher das Stück erarbeitet als die Rollen reflektiert wurden. Auch im Hinblick auf die Identifikation mit den Rollen und die Positionierung ‚im Moment zu sein‘, wurde sich nicht an schulischen Normen orientiert. Auf diese Weise zeigten die Schüler*innen sich bereit, die an sie gestellten normativen Anforderungen, Englisch zu sprechen und eine Rolle zu übernehmen, anzunehmen.

Insgesamt liefert die vorgestellte Studie einen Beitrag dazu, die Sichtweisen der Schüler*innen auf die Anforderungen in der Theater-AG in ihrer Vielfältigkeit und (Un-)Vorhersehbarkeit darzustellen. Im Unterricht oder in unterrichtsähnlichen Kontexten schwingt viel mit, was nicht auf den ersten Blick augenscheinlich ist. Das Forschungsdesign der Studie regt dazu an, nach überraschenden – aber auch nicht überraschenden – Positionen zu suchen und diese sichtbar zu machen.

Literatur

- DICE (2010): *The DICE has been cast: Research findings and recommendations on educational theatre and drama*. Belgrad: Drama Improves Lisbon Key Competences in Education. Online: <http://www.dramanetwork.eu/file/Policy%20Paper%20long.pdf>, 22.06.2021.
- Elis, Franziska (2015): Mit dramapädagogischen Methoden sprachliche und kommunikative Kompetenzen fördern. In: Hallet, Wolfgang & Surkamp, Carola (Hrsg.): *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT, 89–115.
- Kessler, Benedikt (2008): *Interkulturelle Dramapädagogik: Dramatische Arbeit als Vehikel des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M.: Lang.

- Kessler, Benedikt & Küppers, Almut (2008): A Shared Mission: Dramapädagogik, interkulturelle Kompetenz und holistisches Fremdsprachenlernen. In: *Scenario* II:2, 3–24.
- Küppers, Almut (2015): Interkulturelle Kompetenzen, Dramenpädagogik und Theaterwissenschaft. In: Hallet, Wolfgang & Surkamp, Carola (Hrsg.): *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT, 145–164.
- Küppers, Almut & Walter, Maik (2012): Theatermethoden auf dem Prüfstand der Forschung. In: *Scenario* VI:1, 1–9.
- Nünning, Ansgar (2000): ‚Intermisunderstanding‘. Prolegomena zu einer literaturdidaktischen Theorie des Fremdverstehens: Erzählerische Vermittlung, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme. In: Bredella, Lothar; Meißner, Franz-Joseph; Nünning, Ansgar & Rösler, Dietmar (Hrsg.): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“*. Tübingen: Narr, 84–132.
- Rierner, Claudia (2016): Befragung. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael & Schramm, Karen (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: ein Handbuch*. Tübingen: Narr, 155–172.
- Schewe, Manfred (2015): Fokus Fachgeschichte: Die Dramapädagogik als Wegbereiterin einer performativen Fremdsprachendidaktik. In: Hallet, Wolfgang & Surkamp, Carola (Hrsg.): *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT, 21–36.
- Schinschke, Andrea (1995): Perspektivenübernahme als grundlegende Fähigkeit im Umgang mit Fremdem. In: Bredella, Lothar & Christ, Herbert (Hrsg.): *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Narr, 36–50.
- Surkamp, Carola (2005): ‚The essence of the new way of looking is multiplicity – multiplicity of eyes and multiplicity of aspects seen‘: Perspektivenwechsel als Lernziel und als Methode im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Duncker, Ludwig; Sander, Wolfgang & Surkamp, Carola (Hrsg.): *Perspektivenvielfalt im Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer, 33–48.
- Surkamp, Carola (2007): Fremdes spielerisch verstehen lernen: Zum Potenzial dramatischer Texte und Zugangsformen im Fremdsprachenunterricht. In: Bredella, Lothar & Christ, Herbert (Hrsg.): *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Narr, 133–147.
- Surkamp, Carola (2019): ‚It’s Not Our Opinion, It’s the Opinion of Our Roles‘: *Fremdverstehen* Revisited or: Where Foreign Language Education and Narratology Can Meet. In: Erll, Astrid & Sommer, Roy (Hrsg.): *Narrative in Culture*. Berlin: De Gruyter, 129–147.
- Surkamp, Carola & Hallet, Wolfgang (2015): Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht: Zur Einleitung. In: Hallet, Wolfgang & Surkamp,

- Carola (Hrsg.): *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT, 1–18.
- Tselikas, Elektra (1999): *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli.
- Wrana, Daniel (2012): Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken. In: Maier Reinhard, Christiane & Wrana, Daniel (Hrsg.): *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen: Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen*. Opladen: Budrich, 195–214.
- Wrana, Daniel (2014a): Wahrheitspolitik(en) zu ‚Bologna‘ in einer Podiumsdiskussion: Eine praxeologische Figurationsanalyse. In: Angermüller, Johannes (Hrsg.): *Sozialtheorie: Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Bielefeld: Transcript, 351–375.
- Wrana, Daniel (2014b): Zum Analysieren als diskursive Praxis. In: Angermüller, Johannes (Hrsg.): *Sozialtheorie: Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Bielefeld: Transcript, 634–644.

Die Haltung zur und der Einsatz von Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht: Der Einfluss personen- und berufsbezogener Merkmale von Englischlehrkräften

Myriam Grützmann

1 Einleitung

Der dramapädagogische Ansatz hat im Fremdsprachenunterricht in den letzten Jahrzehnten zunehmend an Bedeutung gewonnen und ist zu einer zentralen Methode der Fremdsprachendidaktik geworden (vgl. Küppers 2015: 145; Even & Schewe 2016: 21; Fasching 2017: 159). Das wachsende Interesse an Lehr-/Lernmethoden im Fremdsprachenunterricht, die Elemente des Theaterspiels nutzen, lässt sich durch die unterschiedlichen Potenziale erklären, die der Dramapädagogik z.B. im Hinblick auf die Förderung kommunikativer Kompetenzen (vgl. Surkamp & Elis 2016), des Leseverstehens (vgl. Volaric 2015), des Grammatikerwerbs (vgl. Even 2016) oder der interkulturellen Kompetenz (vgl. Küppers 2015) zugeschrieben werden. Trotz dieser vielfältigen Potenziale lässt sich feststellen, dass nicht alle Fremdsprachenlehrer*innen dramapädagogischen Arbeitsweisen einen hohen Mehrwert zuschreiben. So zeigen laut Elis (2015: 112)

Erfahrungen aus dem Schulalltag, ein Blick in die Lehrbücher für den Fremdsprachenunterricht und die fachdidaktische Forschung, dass das Potenzial dramapädagogischer Methoden [...] bislang nicht ausreichend erkannt ist und die Methoden es noch nicht ausreichend in das Bewusstsein der Fremdsprachenlehrenden geschafft haben.

Zwar beobachtet Dragović (2019b) eine wachsende Anzahl von Lehrkräften, die sich für dramapädagogische Methoden interessieren, dennoch spielt die Dramapädagogik im Regelunterricht bislang eine eher untergeordnete Rolle.

Aufgrund der zögerlichen Etablierung dramapädagogischer Methoden im Fremdsprachenunterricht ist es von besonderem Interesse, Faktoren zu identifizieren, die einen Einfluss auf den Einsatz von Dramapädagogik in Schule und Unterricht aufweisen. So kann angenommen werden, dass bei der Wahl einer Unterrichtsmethode – neben der Berücksichtigung fachdidaktischer und pädagogischer Überlegungen sowie curricularer Rahmenbedingungen – jede Lehrkraft vor dem Hintergrund ihrer persönlichen und berufsbezogenen Erfahrung und Interessen den Einsatz bestimmter Unterrichtsmethoden bevorzugt bzw. vermeidet (vgl. Dieterich & Dieterich 2007: 13). Trotz der Plausibilität dieser Annahme liegen zum aktuellen Zeitpunkt keine Erkenntnisse darüber vor, welche individuellen Merkmale einer Fremdsprachenlehrkraft den Einsatz von Dramapädagogik in ihrem Unterricht beeinflussen. Der vorliegende Beitrag versucht, diese Forschungslücke zu schließen.

Dabei wird als übergeordnetes Ziel der Frage nachgegangen, ob ausgewählte personen- und berufsbezogene Merkmale von Englischlehrer*innen mit ihrer Haltung zur und ihrem Einsatz von Dramapädagogik zusammenhängen. Hat z.B. das Geschlecht der Lehrkräfte einen Einfluss auf die Auswahl der Unterrichtsmethode? Welche Rolle spielen bisherige Unterrichtserfahrungen mit Dramamethoden? Wie hängt die Haltung zum Theater mit der Haltung zur und dem Einsatz von Dramapädagogik zusammen? Um diese und weitere Fragen zu beantworten, wurde eine quantitative Fragebogenstudie mit 225 Englischlehrer*innen aus unterschiedlichen Bundesländern und Schulformen durchgeführt. Die Ergebnisse der Fragebogenstudie wurden mit Hilfe multipler Regressionen statistisch ausgewertet, um mögliche Zusammenhänge zwischen personen- und berufsbezogenen Merkmalen von Lehrkräften – als unabhängige Variablen – und ihrer Haltung zur und ihrem Einsatz von Dramapädagogik – als abhängige Variablen – zu identifizieren.¹

2 Theoretischer Hintergrund

Die im Fokus des Beitrags stehende Haltung von Lehrkräften zur Dramapädagogik wurde in der Fremdsprachenforschung bislang weder für den Englischunterricht noch für den Unterricht in anderen Fremdsprachen empirisch beleuchtet. Daher liegen bislang noch keine Erkenntnisse über Einflussfaktoren auf die Haltung von Fremdsprachenlehrer*innen zu dramapädagogischen Lehr-/Lernmethoden vor. Mit

¹ In diesem Beitrag werden Studienergebnisse vorgestellt, die sich auf personen- und berufsbezogene Merkmale von Englischlehrkräften beziehen. Diese Daten wurden im Rahmen der Masterarbeit der Autorin erhoben. Zusätzlich zu diesen Attributen wurden ebenfalls grundlegende Persönlichkeitsmerkmale (*Big Five*) von Englischlehrer*innen ermittelt. Die Ergebnisse zu einem Zusammenhang von (Lehrer*innen-)Persönlichkeit, Haltung zur und Einsatz von Dramapädagogik sollen in einer weiteren Publikation veröffentlicht werden.

Blick auf den Einsatz dramapädagogischer Methoden im Fremdsprachenunterricht zeigt sich ein ähnliches Bild. Zwar existiert eine große Zahl von Publikationen und Praxisberichten, die beschreiben, wie dramapädagogische Methoden eingesetzt werden können, jedoch wurden noch keine Faktoren identifiziert, die den Einsatz von Dramapädagogik fördern bzw. hemmen. Auch aus der Unterrichtsforschung mit anderen Themenschwerpunkten liegen kaum empirische Untersuchungen vor, die sich neben didaktischen Begründungen näher mit weiteren Determinanten, die die Verwendung bestimmter Unterrichtsmethoden beeinflussen, auseinandersetzen oder die Haltungen von Lehrkräften zu bestimmten Methoden untersuchen.

Für das Unterrichtshandeln einer Lehrkraft werden neben der Persönlichkeit von Lehrkräften und ihrem Lehrer*innenwissen, zu dem das Fachwissen, das pädagogische, didaktische, fachdidaktische und curriculare Wissen zählen (vgl. Bromme 2008: 62f.), weitere, das Handeln beeinflussende Aspekte genannt. Diese umfassen die Einstellungen einer Lehrkraft, ihre Werthaltungen, Überzeugungen, motivationale Orientierungen und ihre Erfahrungen (vgl. Baumert & Kunter 2006; Lipowsky 2006; Seifried & Sembill 2009). Der Fokus der vorliegenden Studie lag darauf, individuelle Merkmale von Lehrer*innen zu identifizieren, die neben didaktischen und pädagogischen Überlegungen als Begründungen für die Haltung zur und den Einsatz von Dramapädagogik geltend gemacht werden können.

Eine Studie, die nicht den Einsatz einer bestimmten Unterrichtsmethode, jedoch den von digitalen Medien auf einen Zusammenhang mit einer Auswahl von Lehrkraftattributen untersuchte, findet sich bei Vogelsang, Finger, Laumann und Thyssen (2019). In einer Befragung von angehenden Lehrer*innen wurden deren Vorerfahrungen, motivationale Orientierungen sowie verhaltensbeeinflussende Einstellungen erfasst. Es konnte aufgezeigt werden, dass Erfahrungen im Bereich digitaler Medien, die in universitären Lehrveranstaltungen gemacht wurden, die Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen der Befragten im Hinblick auf den Einsatz von digitalen Medien im Unterricht positiv beeinflussen. Zusätzlich zeigte sich, dass allgemeine motivationale Orientierungen hoch mit der Einstellung zum Lernen mit digitalen Medien korrelieren und dass eine positive Einstellung gegenüber digitalen Medien auch zu einer hohen Bereitschaft führt, diese einzusetzen.

In Anlehnung an Vogelsang et al. (2019) wird damit angenommen, dass die aufgezählten, das Lehrer*innenhandeln beeinflussenden Attribute möglicherweise auch einen Einfluss auf die Wahl von und die Haltung zur Dramapädagogik haben könnten. Daher wurden für die vorliegende Studie drei Aspekte näher betrachtet: (a) Interessen (aus dem Bereich der motivationalen Orientierungen), (b) Einstellungen bzw. Haltungen und (c) Vorerfahrungen, die als mögliche Einflussfaktoren auf den Einsatz und die Haltung von Englischlehrer*innen zur Dramapädagogik wirksam werden könnten. Diese drei Aspekte werden in den folgenden Abschnitten näher erläutert.² Zusätzlich dazu wurden personenbezogene Merkmale wie das Alter und

² Auch unter den Attributen der Lehrkräfte, die durch ihre (a) Interessen, (b) Einstellungen bzw. Haltungen und (c) Vorerfahrungen erklärt werden sollen, befindet sich eine Haltung, d.h. ihre Haltung

das Geschlecht der Lehrkräfte erhoben, um auch ihren Einfluss auf die Haltung zur sowie den Einsatz von Dramapädagogik zu untersuchen. So nahmen z.B. an der Studie von Fasching (2017), die im Rahmen eines freiwilligen Dramapädagogik-Lehrgangs stattfand, mehrheitlich weibliche Lehrkräfte teil. Es kann daher vermutet werden, dass geschlechtsspezifische Unterschiede hinsichtlich der Haltung zur und dem Einsatz von Dramapädagogik bestehen.

2.1 Interesse

Unter Interesse, das ein bedeutendes Teilkonstrukt der motivationalen Orientierung darstellt (vgl. Schieferle 2009: 197), wird „das Beachten eines Gegenstandes, dem ein [subjektiver] Wert zugeschrieben wird und der eine [...] Bedeutung für die persönlichen Bedürfnisse hat“ (Krapp 2020: 854), verstanden. Demnach beschreibt Interesse immer eine besondere Beziehung zwischen einer Person und einem Sachverhalt bzw. Gegenstand (vgl. Schiefele, Hausser & Schneider 1979: 7), wobei dieses Interesse eine Beschäftigung der Person mit dem als bedeutsam erlebten Gegenstand herbeiführt (vgl. Stangl 2019: o. S.). Obwohl das Forschungsinteresse an motivationalen Orientierungen in den letzten Jahren vergleichsweise hoch war, konzentrierte sich die Forschung zu Interessen im Lehr-/Lernkontext in der Vergangenheit vor allem auf Schüler*inneninteressen, sodass der Bereich des Lehrer*inneninteresses bisher wenig erforscht ist (vgl. Hartmann 2019: 95). Erkenntnisse, die im Rahmen der Forschung zum Schüler*inneninteresse gemacht wurden, lassen jedoch die Vermutung zu, dass das Interesse ebenfalls einen eigenständigen Beitrag zur Erklärung von Lehrer*innenhandeln leisten kann (vgl. Reichhart 2018: 58).

Die wenigen empirischen Untersuchungen auf diesem Gebiet haben zur Folge, dass nur wenige Theorien zur Struktur und dem Wesen von Lehrer*inneninteresse vorliegen. Schiefele, Streblov und Retelsdorf (2013) entwickeln jedoch eine Interessentheorie, die speziell auf Lehrer*innen ausgelegt ist. In dieser Theorie wird das Lehrer*inneninteresse in drei Kategorien gegliedert: Fachinteresse, didaktisches Interesse und pädagogisches Interesse. Unter Fachinteresse wird das Interesse am Fach, z.B. am Fach Englisch, verstanden. Mit didaktischem Interesse ist das Interesse an der Aufbereitung fachlicher Inhalte sowie an Lehr-/Lernmethoden gemeint, während pädagogisches Interesse das Interesse an erzieherischen Aspekten und Fragen des Lehrberufs bezeichnet (vgl. Schieferle, Streblov & Retelsdorf 2013: 11ff.). Da das Interesse als wichtiges Teilkonstrukt motivationaler Orientierungen ein Merkmal zur Erklärung von (Lehrkraft-)Verhalten darstellt und ausschlaggebend dafür ist, ob eine Person sich mit einem Gegenstand beschäftigt, wurde das Interesse – genauer das pädagogische und fachliche Interesse – als möglicher Einflussfaktor auf die Haltung zur und den Einsatz von Dramapädagogik untersucht.

zur Dramapädagogik. Die zugrundeliegende Annahme ist hier, dass die vorhersagenden und die vorhergesagte Haltung in systematischer Weise zusammenhängen.

2.2 Haltungen bzw. Einstellungen

Als Haltungen oder Einstellungen können Grundausrichtungen des individuellen Denkens, Fühlens, Erlebens und Handelns verstanden werden.³ Diese stellen Kategorien dar, mit denen Menschen ihre Umwelt bewerten (vgl. Tücke 2003: 394). Die aus dieser Bewertung resultierende individuelle Haltung kann dabei positiv, negativ oder neutral sein und sich hinsichtlich ihrer Stärke unterscheiden (vgl. Eagly & Chaiken 1993: 1). Im schulischen Kontext können Haltungen als „Vorstellungen und Annahmen von Lehrkräften über schul- und unterrichtsbezogene Phänomene und Prozesse mit einer bewertenden Komponente“ (Kunter & Pohlmann 2009: 267) verstanden werden. Die Haltung zu einem Gegenstand bzw. Sachverhalt kann mit einem bestimmten Verhalten diesem gegenüber einhergehen, was sich beispielsweise in der Beschäftigung mit oder dem Meiden dieses Gegenstandes äußert (vgl. Reichhart 2018: 77).

Empirische Befunde bestätigen, dass Haltungen von Personen Auswirkungen auf ihr Verhalten zu einem Sachverhalt haben und sich in ihren Handlungen entsprechend konkretisieren. So konnte Kraus (1995) in einer Metaanalyse von insgesamt 119 Studien eine starke Korrelation zwischen Haltungen und zugehörigen Handlungen belegen. Konkret bezogen auf das Feld der Unterrichtsforschung wurden Zusammenhänge zwischen Haltungen und Handlungen von Lehrer*innen bislang wenig erforscht (vgl. Reichhart 2018: 92). In einer Studie über Lehramtsstudierende konnten Anderson, Groulx und Manninger (2011) jedoch feststellen, dass die Haltungen der Befragten mit ihrem geplanten Handeln zusammenhängen. Studierende mit einer positiven Haltung gegenüber dem Einsatz von Technik äußerten die Absicht, Technik häufiger in ihren zukünftigen Unterricht einzubinden. Dieses Ergebnis wird auch von Li, Li und Franklin (2016) in einer ähnlichen Studie bestätigt.

Aufgrund der dargestellten Auswirkung von Haltungen einer Person auf ihr Verhalten und ihre Handlungen wurden in der vorliegenden Studie spezifische Haltungen der Englischlehrkräfte unter der Annahme eines möglichen Zusammenhangs mit ihren Handlungen (hier: der Einsatz von Dramapädagogik) untersucht. Dazu wurde die Haltung der Lehrkräfte zum Theater erhoben: In Anbetracht der Überschneidungen der Lehr-/Lernmethode ‚Dramapädagogik‘ mit der Kunstform ‚Theater‘ ist es von Interesse, zu untersuchen, ob das Theaterinteresse der Lehrer*innen in Zusammenhang mit ihrem Gebrauch dramapädagogischer Verfahren steht. Gleichzeitig wurde untersucht, ob die Haltung zum Theater die Haltung der Lehrkräfte zur Dramapädagogik bedingt.

³ Eine Unterscheidung der Begriffe ‚Haltung‘ und ‚Einstellung‘ ist Gegenstand einer langanhaltenden fachwissenschaftlichen Diskussion. Obwohl einige Autoren*innen sich für eine strenge terminologische Abgrenzung der Begriffe aussprechen (z.B. Hermanns 2002), werden beide Begriffe häufig synonym verwendet. In diesem Beitrag werden die Begriffe als gleichwertig betrachtet und v.a. der Begriff ‚Haltung‘ verwendet.

2.3 Erfahrungen

Unter Erfahrungen versteht man „Wissen, das durch (meist wiederholtes) Wahrnehmen und Erleben“ (Echterhoff 2020: 532) gewonnen wird. Erfahrungen können sowohl durch direktes sinnliches Erfahren generiert oder in abstrakter Form über das Durchdenken und Analysieren von Situationen gewonnen werden. Sie können entweder selbst oder stellvertretend durch das Beobachten und Reflektieren von Erfahrungen anderer erworben werden (vgl. Mistele 2007: 195). Daraus hervorgehen können negative (Misserfolgs-)Erfahrungen oder positive (Erfolgs-)Erfahrungen. In welche Richtung eine Person eine gemachte Erfahrung bewertet, hängt von individuellen Verarbeitungsprozessen ab, die wiederum aufgrund vorhergehender Erfahrungen und der Beurteilung dieser gebildet werden (vgl. Gebauer 2013: 60).

Erfahrungen stehen in enger Beziehung zur Selbstwirksamkeitserwartung und korrespondieren entscheidend mit dem Lehrer*innenhandeln. Selbstwirksamkeitserwartungen beschreiben den Glauben, durch individuelle Kompetenzen eine Handlung erfolgreich ausführen zu können (vgl. Bandura 1997: 3). Es handelt sich primär um erfahrungsbasierte, kontextspezifische Einschätzungen der eigenen Fähigkeiten, die eine zukunftsorientierte Beurteilung der eigenen Möglichkeiten beschreiben und einen Einfluss auf das Lehrer*innenhandeln haben (vgl. Pajares 1997: 15). Demzufolge determinieren Erfahrungen die verhaltensregulierenden Selbstwirksamkeitserwartungen einer Person und lösen selbstbezogene kognitive Kompetenzüberzeugungen aus, die zur Handlungsplanung und -regulierung führen (vgl. Gebauer 2013: 60).

Die Untersuchung von Erfahrungen und Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften stellte bislang vor allem in der Inklusionsforschung einen zentralen Forschungsstrang dar, weshalb aus diesem Bereich umfangreiche Befunde vorliegen. Eine Vielzahl der vorliegenden Untersuchungen fokussiert insbesondere den Zusammenhang zwischen Erfahrungen von Lehrer*innen und ihrer Haltung zu Inklusion. Urton, Wilbert und Hennemann (2015) stellen beispielsweise einen förderlichen Einfluss von Erfahrungen auf die Haltung von Lehrer*innen zur Inklusion fest. Ihre Ergebnisse decken sich mit den Erkenntnissen der Metastudie von de Boer, Pijl und Minnaert (2011), die ebenfalls konstatieren, dass die Haltung gegenüber Inklusion umso positiver ist, je mehr Erfahrungen Lehrkräfte im inklusiven Bereich aufweisen.

Erfahrungen stellen demnach einen einflussreichen Faktor für die Kompetenzüberzeugungen und damit das Unterrichtshandeln von Lehrkräften dar. Obwohl die Erkenntnisse aus der Inklusionsforschung nicht ohne Weiteres auf eine Unterrichtsmethode übertragen werden können, geben sie Anlass dazu, die Erfahrungen von Lehrer*innen als mögliche Determinante für ihre Haltung zur und den Einsatz von Dramapädagogik zu untersuchen. Daher wurden in der vorliegenden Studie sowohl Erfahrungen von Lehrkräften mit Dramapädagogik im Englischunterricht als auch ihre Erfahrungen mit der Leitung schulischer Theater-Arbeitsgemeinschaften (AGs) und mit Theatergruppen im Allgemeinen erhoben und auf ihre Verbindung zur Haltung der Lehrkräfte zu und ihrem Einsatz von Dramapädagogik hin analysiert.

3 Forschungsfragen und Forschungsdesign

3.1 Forschungsfragen

Die übergeordnete Fragestellung der Studie war es, verschiedene Merkmale von Englischlehrkräften, d.h. personen- und berufsbezogene Attribute, als mögliche Einflussfaktoren auf ihre Haltung zur und ihren Einsatz von Dramapädagogik im Englischunterricht zu identifizieren. Diese übergeordnete Fragestellung lässt sich in die folgenden, spezifischeren Forschungsfragen unterteilen:

1. Wie hängen *personenbezogene Merkmale* von Englischlehrkräften (d.h. Geschlecht, Alter) mit ihrer Haltung zur und ihrem Einsatz von Dramapädagogik zusammen?
2. Welche Rolle spielen *berufsbezogene Merkmale* von Englischlehrkräften (d.h. Bundesland, Schulform, Berufserfahrung, pädagogisches Interesse, fachliches Interesse) für ihre Haltung zur und ihren Einsatz von Dramapädagogik?
3. Wie hängt die *persönliche Theatererfahrung* von Englischlehrkräften (d.h. private Theaterteilnahme, Haltung zum Theater) mit ihrer Haltung zur und ihrem Einsatz von Dramapädagogik zusammen?
4. Welche Rolle spielt die *berufsbezogene Theatererfahrung* von Englischlehrkräften (d.h. Leitung von Theater-AGs, Erfahrung mit Dramapädagogik im Unterricht) für ihre Haltung zur und ihren Einsatz von Dramapädagogik?

Die folgenden Abschnitte beschreiben Aufbau und Durchführung des Fragebogens sowie die Stichprobe der Untersuchung. Danach werden die Ergebnisse für jede Forschungsfrage einzeln vorgestellt und im Anschluss vertiefend diskutiert.

3.2 Aufbau des Fragebogens

Die Studie wurde über einen standardisierten Fragebogen durchgeführt, der sowohl geschlossene als auch offene Fragen enthielt. Mit Ausnahme einer Untersuchung von Fasching (2017) zu *Drama- und Theaterpädagogik im Fremdsprachenunterricht* lagen keine vorherigen Studien aus der Dramapädagogik vor, auf deren (Fragebogen-)Skalen hätte zurückgegriffen werden können. Aus der empirischen Bildungsforschung dagegen konnten zwei bereits bestehende Skalen in den Fragebogen übernommen werden (d.h. pädagogisches und fachliches Interesse). Alle übrigen Instrumente des Fragebogens wurden für die Zwecke der Studie neu erstellt bzw. entworfen. Der Fragebogen war in neun Abschnitte unterteilt, die im Folgenden dargestellt werden.

Der erste Abschnitt des Fragebogens enthielt zwei selbst formulierte Definitionen des Begriffs ‚Dramapädagogik‘. Die erste Definition beschrieb die zentralen Merkmale des Ansatzes und verdeutlichte den Begriff über einige Beispiele für dramapädagogische Methoden. Ergänzend dazu wurde eine fachdidaktische Definition

von Dramapädagogik aus dem *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik* hinzugefügt (vgl. Schewe 2017: 49). Die vorangestellten Definitionen der Unterrichtsmethode sollten im Sinne einer Standardisierung ein gleiches (Vor-)Verständnis aller Lehrkräfte von Dramapädagogik gewährleisten.

Im zweiten Abschnitt des Fragebogens machten die Lehrkräfte zunächst Angaben zu ihrem ‚Geschlecht‘ und ‚Alter‘.⁴ Danach sollten sie über eine Dropdown-Liste auswählen, in welchem ‚Bundesland‘ sie tätig waren. Es folgte eine Abfrage ihrer ‚Schulform‘, die, neben einer Dropdown-Liste, ein offenes Antwortfeld enthielt. Abschließend wurde die ‚Berufserfahrung‘ der Lehrkräfte in Erfahrung gebracht, indem die Lehrer*innen beantworteten, über wie viele Schuljahre inklusive Referendariat sie bereits an der Schule tätig waren.

Im dritten Abschnitt machten die Lehrer*innen Angaben zu ihrer ‚Haltung zum Theater‘, wozu sie eine Skala nutzten, die aus sechs Items bestand. Drei dieser Items waren Domkowsky (2011: 519) entnommen (z.B. „Mir macht Theaterspielen Spaß“), die anderen drei Items wurden für die Studie neu erstellt (z.B. „Ich schaue mir gerne Theaterstücke an“). Zur Erfassung aller Items wurde eine vierstufige Likert-Skala mit den Antwortoptionen „stimme gar nicht zu“ (1), „stimme eher nicht zu“ (2), „stimme eher zu“ (3) und „stimme völlig zu“ (4) genutzt. Die Likert-Skala war 4-stufig angelegt, um eine Mittelkategorie als Ausweichoption zu vermeiden und damit eine eindeutige Bewertung einzufangen (vgl. Bühner 2006: 56).

Der vierte Abschnitt des Fragebogens erfasste das ‚pädagogische Interesse‘ und das ‚fachliche Interesse‘ der Englischlehrkräfte. Die Skalen zur Erhebung dieser Merkmale waren dem „Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums“ (Pohlmann & Möller 2010) entnommen. Während die Items für beide Skalen direkt aus der Vorlage übernommen wurden, wurde der Itemkopf von „Ich habe ein Lehramtsstudium gewählt, weil...“ zu „Ich habe den Lehrberuf gewählt, weil...“ verändert, da sich die Studie an Englischlehrer*innen im Schuldienst richtete. Zur Erfassung beider Skalen wurde die gleiche vierstufige Likert-Skala eingesetzt wie im Abschnitt davor: „stimme gar nicht zu“ (1), „stimme eher nicht zu“ (2), „stimme eher zu“ (3) und „stimme völlig zu“ (4).

Der fünfte Abschnitt erfasste, welche privaten Erfahrungen die Lehrkräfte bereits mit Theaterangeboten in ihrer Freizeit gemacht hatten. Dazu gaben sie an, ob sie in der Vergangenheit an Theatergruppen, -kursen, -clubs usw. teilgenommen hatten (oder ggf. weiterhin daran teilnahmen). Wurde diese Frage verneint, übersprangen sie die offenen Anschlussfragen. Dort wurde erfasst, über wie viele Monate und wie viele Stunden pro Woche sie an diesen Theaterangeboten teilgenommen hatten. Hieraus wurde die ‚private Theaterteilnahme‘ der Lehrkräfte errechnet, verstanden als die zeitliche Dauer, die Lehrer*innen bislang im privaten Rahmen mit aktivem Theaterspiel verbracht hatten.

⁴ Alle Merkmale der Englischlehrkräfte, die in der Studiauswertung als quantitative Variablen genutzt werden, sind zur besseren Kennzeichnung in einfache ‚Anführungszeichen‘ gesetzt.

Der sechste Abschnitt erhob die berufsbezogenen Erfahrungen der Lehrkräfte mit der Leitung von Theater-AGs an ihrer Schule. Wie im vorherigen Abschnitt wurde zunächst ermittelt, ob die Lehrer*innen bereits Erfahrung mit der Leitung von Theater-AGs gesammelt hatten. Wenn sie dies verneinten, übergingen sie die Folgefragen. Die übrigen Lehrer*innen gaben an, über wie viele Schuljahre sie Theater-AGs geleiteten hatten und wie viele Schulstunden pro Woche diese Tätigkeit umfasst hatte. Auch aus diesen Angaben wurde die zeitliche Dauer berechnet, die eine Lehrkraft bislang mit der ‚Leitung von Theater-AGs‘ verbracht hatte.

Der siebte Abschnitt des Fragebogens erfasste die ‚Erfahrung mit Dramapädagogik‘ der Lehrer*innen. Dazu wurde eine neu entworfene Skala eingesetzt, die sechs Items enthielt. Der Itemkopf der Skala lautete: „Ich habe bereits Erfahrungen mit Dramapädagogik im Englischunterricht machen können...“. Die Items beschrieben jeweils eine Situation im Berufskontext der Lehrkräfte, in der diese möglicherweise Erfahrungen mit Dramapädagogik gesammelt hatten (z.B. „während des Studiums“, „während einer Fortbildung“). Zur Beantwortung der Items wurden die folgenden Häufigkeitsangaben genutzt: „nie“ (0) – „selten“ (1) – „manchmal“ (2) – „oft“ (3) – „sehr oft“ (4).

Der achte Abschnitt untersuchte (als erste abhängige Variable), wie die befragten Englischlehrer*innen Dramapädagogik als Lehr-/Lernmethode im Fremdsprachenunterricht bewerteten, d.h. es wurde ihre ‚Haltung zur Dramapädagogik‘ erfasst. Dazu kam ebenfalls eine neue Skala zum Einsatz, die acht Items enthielt (z.B. „Ich empfinde Dramapädagogik als bedeutsam für den Fremdspracherwerb“). Alle Items waren so formuliert, dass sie verschiedene Ausprägungen des Merkmals ‚Haltung zur Dramapädagogik‘ repräsentierten, dieses Merkmal aber dennoch homogen messen sollten (vgl. Döring & Bortz 2016: 268). Wie zuvor drückten die Lehrer*innen ihre Zustimmung bzw. Ablehnung mit Hilfe einer vierstufigen Likert-Skala aus: „stimme gar nicht zu“ (1), „stimme eher nicht zu“ (2), „stimme eher zu“ (3) und „stimme völlig zu“ (4).

Der letzte Abschnitt des Fragebogens erhob (als zweite abhängige Variable) den ‚Einsatz von Dramapädagogik‘ im Unterricht der Englischlehrer*innen. Dazu wurde unter Bezug auf eine bestehende Skala zur „Häufigkeit verwendeter Dramaaktivitäten“ (Fasching 2017: 300) eine neue Skala aus sieben Items erstellt. Der Itemkopf der Skala lautete: „Wie oft nutzen Sie die folgenden dramapädagogischen Aktivitäten/Methoden im Englischunterricht?“. Die Items bezogen sich jeweils auf unterschiedliche Methoden der Dramapädagogik, die von Kleinformen, wie Rollenspielen oder Improvisationen, zu Großformen, wie der Inszenierung eines ganzen Theaterstücks, reichten (vgl. Elis 2015: 92; Schewe 2015: 27). Die einzelnen Methoden waren mit kurzen Erklärungen versehen, um Unklarheiten bei der Beantwortung zu vermeiden. Wie zuvor sollten die Lehrkräfte über Häufigkeitsangaben angeben, wie oft sie die jeweilige Arbeitsweise in ihrem Unterricht eingesetzt hatten: „nie“ (0) – „selten“ (1) – „manchmal“ (2) – „oft“ (3) – „sehr oft“ (4).

3.3 Durchführung des Fragebogens

Der vorgestellte Fragebogen wurde in Form einer Online-Studie durchgeführt, da die Kontaktaufnahme über die E-Mail-Adressen der Schulen – und damit der Englischlehrer*innen – den einfachsten Zugang zur Studienzielgruppe darstellte. Für die Bundesländer Niedersachsen, Schleswig-Holstein und Nordrhein-Westfalen waren Überblickslisten von Schulen verfügbar, die Online-Links zu den Einzelschulen enthielten. Da der Fragebogen auf einer freiwilligen Teilnahme der Lehrkräfte beruhte, handelt es sich um eine Gelegenheitsstichprobe mit gleichzeitiger Selbstauswahl der Teilnehmer*innen. Um Lehrer*innen für die Teilnahme an der Studie zu gewinnen, wurde ein Anschreiben verfasst, das über den Inhalt der Studie informierte. Aus dem Anschreiben konnten die Lehrer*innen ersehen, dass die Studie sich mit „Dramapädagogik im Unterricht“ beschäftigte. Als Folge kann davon ausgegangen werden, dass v.a. Lehrkräfte an der Untersuchung teilgenommen haben, die sich für die Studienthematik interessierten.

3.4 Beschreibung der Stichprobe

Die Stichprobe der Fragebogenstudie umfasste 225 Englischlehrer*innen aus den Bundesländern Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein und Bayern, die an verschiedenen Schulformen tätig waren. Von den befragten Lehrer*innen gaben 78.2% „weiblich“ und 21.8% „männlich“ als ihr Geschlecht an. (Die Antwortoption „divers“ wurde nicht genutzt). Der Altersdurchschnitt der Lehrkräfte lag bei 42.37 Jahren. Der Blick auf die Bundesländer zeigt, dass 151 Lehrkräfte in Niedersachsen, 43 in Schleswig-Holstein, 30 in Nordrhein-Westfalen und eine Lehrkraft in Bayern tätig waren. Die Lehrer*innen unterrichteten das Fach Englisch (als eines ihrer Fächer) an insgesamt neun verschiedenen Schulformen: Die Mehrheit der Englischlehrer*innen lehrte am Gymnasium (52.0%), gefolgt von der Gesamtschule (15.6%) und der Gemeinschaftsschule (10.7%). Außerdem schloss die Stichprobe Lehrer*innen an der Oberschule (7.6%), Berufsschule (7.1%), Realschule (3.6%), Hauptschule (1.3%), dem beruflichen Gymnasium (1.3%) und der Waldorfschule (0.9%) ein. Eine Darstellung der Studienstichprobe in tabellarischer Form findet sich in Tabelle 1.

Anzahl	Geschlecht		Alter	
	<i>weiblich</i>	<i>männlich</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
N				
255	176 (78.2%)	49 (21.8%)	42.37	10.60
Bundesland				
Niedersachsen (<i>n</i>)	Schleswig-Holstein (<i>n</i>)	Nordrhein-Westfalen (<i>n</i>)	Bayern (<i>n</i>)	
151 (67.1%)	43 (19.1%)	30 (13.3%)	1 (0.4%)	

Schulform				
Gymnasium (<i>n</i>)	Gesamtschule (<i>n</i>)	Gemeinschafts- schule (<i>n</i>)	Oberschule (<i>n</i>)	Berufsschule (<i>n</i>)
117 (52.0%)	35 (15.6%)	24 (10.7%)	17 (7.6%)	16 (7.1%)
Realschule (<i>n</i>)	Hauptschule (<i>n</i>)	berufliches Gymnasium (<i>n</i>)	Waldorfschule (<i>n</i>)	
8 (3.6%)	3 (1.3%)	3 (1.3%)	2 (0.9%)	
N = Größe der Gesamtstichprobe, n = Größe einer Teilstichprobe; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung				

Tab. 1: Beschreibung der Studienstichprobe von Englischlehrer*innen

4 Ergebnisse

4.1 Datenauswertung

Nach Durchführung des Fragebogens wurden alle Daten in das Statistikprogramm *RStudio* importiert. Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde das Verfahren der Multiplen Regressionsanalyse genutzt. Diese erlaubt es, die Zusammenhänge zwischen mehreren unabhängigen, vorhersagenden Variablen („UVs“ oder „Prädiktoren“) und einer abhängigen, vorherzusagenden Zielvariablen („AV“ oder „Kriterium“) auf ihre Signifikanz zu überprüfen (vgl. Kuckartz et al. 2013: 259). Die Regressionsanalyse gibt darüber hinaus Auskunft über die Richtung und Stärke dieser Zusammenhänge, die über unstandardisierte (B) und standardisierte Koeffizienten (β) ausgedrückt werden (vgl. Kronthaler 2016: 243ff.). Zur Bestimmung der Signifikanz der Zusammenhänge wurden die üblichen p -Werte genutzt: *** = $p < .001$; ** = $p < .01$; * = $p < .05$ (vgl. Kuckartz et al. 2013: 149). Zur Beschreibung der Stärke bzw. der praktischen Bedeutsamkeit der Zusammenhänge, der sog. Effektstärke, dienen die folgenden Obergrenzen: $\beta = .20$ für kleine Effekte, $\beta = .40$ für mittlere Effekte und $\beta = .60$ für große Effekte (vgl. Hattie 2009: 9).

Um zu untersuchen, ob die abhängigen Variablen ‚Haltung zur Dramapädagogik‘ und ‚Einsatz von Dramapädagogik‘ durch die personen- und berufsbezogenen Merkmale der Lehrer*innen als unabhängige Variablen vorhergesagt werden konnten, wurde für jede der beiden Zielvariablen eine eigene Multiple Regression berechnet. Für die kategorialen Variablen ‚Geschlecht‘, ‚Bundesland‘ und ‚Schulform‘ wurden Referenzkategorien gebildet, die als Basiskategorie zur Bestimmung der Signifikanz und Koeffizienten der übrigen Kategorien dienen. Als Referenzkategorie fungierte die jeweils häufigste Kategorie für jede Variable: ‚weiblich‘ für ‚Geschlecht‘, ‚Niedersachsen‘ für ‚Bundesland‘ und ‚Gymnasium‘ für ‚Schulform‘. Zuvor wurde u.a. die Datendichte, d.h. die quantitative Besetzung und Verteilung der Werte, der verschiedenen Prädiktoren überprüft. Dabei zeigte sich, dass die ursprünglich für die Analyse vorgesehenen Variablen ‚private Theaterbeteiligung‘ und ‚Leitung von

Theater-AGs‘ aufgrund einer sehr hohen Anzahl an Nullwerten (d.h. keine Teilnahme/keine AG-Leitung) keinen erhöhten Informationsgewinn für die Regressionsanalyse ergaben. Diese Annahme ließ sich auch im Anschluss bei Verwendung der Variablen als Modellparameter bestätigen. Somit wurden beide Variablen von der multiplen Regressionsanalyse ausgeschlossen. Darüber hinaus wies die ‚Berufserfahrung‘ eine hohe Korrelation mit dem ‚Alter‘ der Lehrkräfte auf, mit $r(225) = .93^{***}$. Aus diesem Grund musste auch die ‚Berufserfahrung‘ von den Regressionsanalysen ausgeschlossen werden. Gleichzeitig legt diese Korrelation nahe, dass ‚Alter‘ und ‚Berufserfahrung‘ in der Regression eine nahezu identische Aussage treffen und in ihrem Einfluss stark vergleichbar sind. Als Prädikatoren wurden daher die übrigen Variablen des Fragebogens genutzt: ‚Geschlecht‘, ‚Alter‘ (für Forschungsfrage 1); ‚Bundesland‘, ‚Schulform‘, ‚pädagogisches Interesse‘, ‚fachliches Interesse‘ (für Forschungsfrage 2); ‚Haltung zum Theater‘ (für Forschungsfrage 3); ‚Erfahrung mit Dramapädagogik‘ (für Forschungsfrage 4).

Die folgende Tabelle 2 zeigt die deskriptiven Ergebnisse des Fragebogens für alle Skalen für die Stichprobe von Englischlehrer*innen.

Skala bzw. Variable	Spanne	M	SD	a	Typ
‚Pädagogisches Interesse‘	1-4	3.59	0.38	0.83	UV
‚Fachliches Interesse‘	1-4	3.31	0.50	0.79	UV
‚Private Theaterbeteiligung‘	in h	0.92	1.91	-	UV
‚Haltung zum Theater‘	1-4	2.64	0.65	0.83	UV
‚Leitung von Theater-AGs‘	in h	101.28	425.59	-	UV
‚Erfahrung mit Dramapädagogik‘	0-4	1.90	0.69	0.73	UV
‚Haltung zur Dramapädagogik‘	1-4	3.08	0.46	0.83	AV
‚Einsatz von Dramapädagogik‘	0-4	2.37	0.67	0.86	AV

M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; a = Cronbachs Alpha; UV = unabhängige Variable; AV = abhängige Variable

Tab. 2: Deskriptive Fragebogenergebnisse für alle Skalen

4.2 Ergebnisse der Multiplen Regressionen

Die Darstellung der Ergebnisse der beiden Regressionsanalysen erfolgt nach den Forschungsfragen 1-4, wobei die Vorhersagen der ‚Haltung zur‘ und des ‚Einsatzes von Dramapädagogik‘ im jeweils gleichen Abschnitt beschrieben werden. Zwei Übersichtstabellen, welche die Regressionskoeffizienten (B), deren Standardfehler ($SE B$) sowie die standardisierten Koeffizienten (β) der Modelle zur Haltung und zum Einsatz von Dramapädagogik zeigen, befinden sich in den Tabellen 3 und 4.

In Bezug auf Forschungsfrage 1, „Wie hängen *personenbezogene Merkmale* von Englischlehrkräften (d.h. Geschlecht, Alter) mit ihrer Haltung zur und ihrem Einsatz von Dramapädagogik zusammen?“, ergibt sich daher das im Folgenden beschrie-

bene Bild. Im Hinblick auf die ‚Haltung zur Dramapädagogik‘ zeigen weder ‚Geschlecht‘ noch ‚Alter‘ der Lehrkräfte einen signifikanten Zusammenhang. Allerdings liegt der Wert für eine Vorhersage der Haltung durch das ‚Geschlecht‘ mit $p = .07$ nahe am gängigen Signifikanzwert von $p < .05$, womit ein tatsächlicher Einfluss des Geschlechts auf die Haltung der Lehrer*innen wahrscheinlich ist. Geht man daher von einem marginal signifikanten Zusammenhang aus, zeigen männliche im Vergleich zu weiblichen Lehrkräften eine negativere Haltung zur Dramapädagogik ($B = -0.30$). Im Hinblick auf den ‚Einsatz von Dramapädagogik‘ erlauben sowohl ‚Geschlecht‘ als auch ‚Alter‘ eine signifikante Vorhersage. Wie auch (mit Einschränkung) für die Haltung, lässt sich für männliche gegenüber weiblichen Lehrkräften ein signifikant negativer Effekt auf den Einsatz erkennen ($B = -.16$). Bezüglich des Alters zeigt sich ein signifikant positiver Effekt auf den Einsatz ($\beta = .13$), was bedeutet, dass mit zunehmendem Alter der Lehrer*innen der Einsatz dramapädagogischer Methoden in ihrem Unterricht ansteigt.

Für Forschungsfrage 2, „Welche Rolle spielen *berufsbezogene Merkmale* von Englischlehrkräften (d.h. Bundesland, Schulform, Berufserfahrung, pädagogisches Interesse, fachliches Interesse) für ihre Haltung zur und ihren Einsatz von Dramapädagogik?“, zeigen sich in der Auswertung die folgenden Ergebnisse. In der Regressionsanalyse wird ein signifikanter Zusammenhang zwischen der ‚Haltung zur Dramapädagogik‘ und der ‚Schulform‘ sichtbar. Dabei zeigt sich gegenüber der Referenzkategorie ‚Gymnasium‘ für die ‚Berufsschule‘ ein positiver Zusammenhang, der im Vergleich der einzelnen Schulkategorien den größten Einfluss aufweist ($B = .99$). Dies bedeutet, dass Lehrer*innen der Berufsschule im Vergleich zum Gymnasium eine positivere Haltung zur Dramapädagogik besitzen. Ein ebenfalls signifikanter Zusammenhang zeigt sich für den Vergleich ‚Gymnasium‘ und ‚Gesamtschule‘ ($B = 0.55$). Somit zeigen Berufsschul- und Gesamtschullehrer*innen im Vergleich zu Gymnasiallehrkräften eine positivere Haltung zur Dramapädagogik. Auch in Hinblick auf den ‚Einsatz von Dramapädagogik‘ weist die ‚Schulform‘ einen signifikanten Zusammenhang auf. Hier ergibt (erneut) die ‚Gesamtschule‘ gegenüber dem ‚Gymnasium‘ einen signifikanten, positiven Einfluss ($B = .25$). Dies bedeutet, dass Lehrkräfte der Gesamtschule im Vergleich zu denjenigen am Gymnasium einen leicht erhöhten Einsatz von Dramapädagogik zeigen. Darüber hinaus weist das ‚pädagogische Interesse‘ der Englischlehrkräfte einen signifikanten Zusammenhang zur ‚Haltung zur Dramapädagogik‘ auf, welcher einer mittleren Effektstärke entspricht ($\beta = 0.29$). Dies bedeutet, dass die Haltung zur Dramapädagogik mit dem pädagogischen Interesse einer Lehrkraft in kleiner bis mittlerer Stärke ansteigt (bzw. abfällt). Im Vergleich mit den übrigen standardisierten Regressionskoeffizienten zeigt sich, dass das ‚pädagogische Interesse‘ von allen Prädiktoren den stärksten Einfluss auf die Haltung aufweist. Der Einfluss des ‚fachlichen Interesses‘ auf die ‚Haltung zur Dramapädagogik‘ erweist sich dagegen als nicht signifikant. Darüber hinaus kann der ‚Einsatz von Dramapädagogik‘ sowohl durch das ‚pädagogische Interesse‘ als auch durch das ‚fachliche Interesse‘ der Lehrer*innen mit Signifikanz vorhergesagt

werden. Dabei hat das ‚pädagogische Interesse‘ einen positiven Einfluss auf den Einsatz von dramapädagogischen Methoden, der eine kleine Stärke aufweist ($\beta = .12$). Das ‚fachliche Interesse‘ der Englischlehrer*innen hat dagegen einen *negativen* Effekt auf den Einsatz von Dramapädagogik, der nahezu gleich groß ist, jedoch in eine negative Richtung weist ($\beta = -.11$). Somit scheinen Lehrkräfte, die sich stärker für die Fachinhalte des Englischunterrichts interessieren, weniger von dramapädagogischen Methoden Gebrauch zu machen.

Für Forschungsfrage 3, „Wie hängt die *persönliche Theatererfahrung* von Englischlehrkräften (d.h. private Theaterbeteiligung, Haltung zum Theater) mit ihrer Haltung zur und ihrem Einsatz von Dramapädagogik zusammen?“, ergibt sich das folgende Bild. Aus den Analysen geht hervor, dass der ‚Einsatz von Dramapädagogik‘ in signifikanter Weise durch die ‚Haltung zum Theater‘ vorhergesagt wird, wobei der Einfluss von mittlerer Stärke ist ($\beta = .30$). Die ‚Haltung zur Dramapädagogik‘ zeigt hingegen keinen Zusammenhang zur ‚Haltung zum Theater‘. Wie skizziert liegen zur ‚privaten Theaterbeteiligung‘ aufgrund des Ausschlusses dieser Variable keine Ergebnisse vor.

Für Forschungsfrage 4, „Welche Rolle spielt die *berufsbezogene Theatererfahrung* von Englischlehrkräften (d.h. Leitung von Theater-AGs, Erfahrung mit Dramapädagogik) für ihre Haltung zur und ihren Einsatz von Dramapädagogik?“, konnten lediglich für die ‚Erfahrung mit Dramapädagogik‘ Ergebnisse gewonnen werden. Die Auswertung zeigt diesbezüglich, dass sowohl die ‚Haltung zur Dramapädagogik‘ als auch der ‚Einsatz von Dramapädagogik‘ einen signifikanten Zusammenhang zur ‚Erfahrung mit Dramapädagogik‘ der Lehrer*innen aufweisen. Für die ‚Haltung zur Dramapädagogik‘ zeigt sich ein Effekt von mittlerer Stärke ($\beta = .23$), der im Vergleich zu den übrigen standardisierten Koeffizienten den zweitstärksten Einfluss aufweist. Der Einsatz von dramapädagogischen Methoden wird durch die ‚Erfahrung mit Dramapädagogik‘ hingegen mit großer Stärke vorhergesagt ($\beta = .56$).

Abschließend lässt sich feststellen, dass die ‚Erfahrung mit Dramapädagogik‘ den stärksten Einfluss auf den ‚Einsatz von Dramapädagogik‘ besitzt. Für die ‚Haltung zur Dramapädagogik‘ stellt das ‚pädagogische Interesse‘ der Englischlehrkräfte hingegen den größten Einflussfaktor dar. Darüber hinaus spielt die ‚Haltung zum Theater‘ für den ‚Einsatz von Dramapädagogik‘ eine wesentliche Rolle, was in gleicher Weise für die ‚Erfahrung mit Dramapädagogik‘ für die Haltung zu dramatischen Unterrichtsmethoden im Fremdsprachenunterricht gilt.

Die folgenden Tabellen bieten eine Übersicht über die Ergebnisse der Regressionsanalysen zur ‚Haltung zur Dramapädagogik‘ (Tab. 3) und zum ‚Einsatz von Dramapädagogik‘ (Tab. 4).

FF	Prädiktor	B	SE B	β	p
1	‚Alter‘	0.00	0.01	0.00	n.s.
	‚Geschlecht (männlich)‘	-0.30	0.16	-	n.s.
2	‚Bundesland (Bayern)‘	-0.46	0.97	-	n.s.

	„Bundesland (NRW)“	0.09	0.20	-	n.s.
	„Bundesland (Schleswig-Holstein)“	-0.22	0.23	-	n.s.
	„Schulform (berufl. Gymnasium)“	-0.26	0.55	-	n.s.
	„Schulform (Berufsschule)“	0.99	0.27	-	**
	„Schulform (Gemeinschaftsschule)“	0.22	0.28	-	n.s.
	„Schulform (Gesamtschule)“	0.55	0.19	-	**
	„Schulform (Hauptschule)“	-0.03	0.56	-	n.s.
	„Schulform (Oberschule)“	0.25	0.25	-	n.s.
	„Schulform (Realschule)“	-0.28	0.37	-	n.s.
	„Schulform (Waldorfschule)“	0.16	0.69	-	n.s.
	„Pädagogisches Interesse“	3.30	0.74	0.29	***
	„Fachliches Interesse“	0.29	0.54	0.03	n.s.
3	„Haltung zum Theater“	0.80	0.50	0.12	n.s.
4	„Erfahrung mit Dramapädagogik“	1.41	0.41	0.23	***
FF = Forschungsfrage; $R^2 = 0.318$, R^2 adjusted = 0.244; *** = $p < .001$, ** = $p < .01$, * = $p < .05$, n.s. = nicht signifikant					

Tab. 3: Ergebnis der Regressionsanalyse zur „Haltung zur Dramapädagogik“

FF	Prädiktor	B	SE B	β	p
1	„Alter“	0.01	0.00	0.13	*
	„Geschlecht (männlich)“	-0.16	0.07	-	*
2	„Bundesland (Bayern)“	-0.56	0.42	-	n.s.
	„Bundesland (NRW)“	0.11	0.09	-	n.s.
	„Bundesland (Schleswig-Holstein)“	0.09	0.10	-	n.s.
	„Schulform (berufl. Gymnasium)“	-0.33	0.24	-	n.s.
	„Schulform (Berufsschule)“	-0.20	0.12	-	n.s.
	„Schulform (Gemeinschaftsschule)“	-0.18	0.12	-	n.s.
	„Schulform (Gesamtschule)“	0.25	0.08	-	**
	„Schulform (Hauptschule)“	-0.20	0.24	-	n.s.
	„Schulform (Oberschule)“	-0.44	0.11	-	n.s.
	„Schulform (Realschule)“	0.99	0.16	-	n.s.
	„Schulform (Waldorfschule)“	-0.23	0.30	-	n.s.
	„Pädagogisches Interesse“	0.72	0.32	0.12	*
„Fachliches Interesse“	-0.50	0.23	-0.11	*	
3	„Haltung zum Theater“	1.01	0.22	0.30	***
4	„Erfahrung mit Dramapädagogik“	1.91	0.17	0.56	***
FF = Forschungsfrage; $R^2 = 0.572$, R^2 adjusted = 0.526; *** = $p < .001$; ** = $p < .01$; * = $p < .05$, n.s. = nicht signifikant					

Tab. 4: Ergebnis der Regressionsanalyse zum „Einsatz von Dramapädagogik“

5 Diskussion

5.1 Diskussion der Ergebnisse

Die vorgestellten inferenzstatistischen Analysen erlauben Aussagen über die Stärke verschiedener personen- und berufsbezogener Einflussfaktoren auf die Haltung zur und den Einsatz von Dramapädagogik von Englischlehrkräften. Die Analysen verdeutlichen, dass andere Schulformen als das Gymnasium positivere Zusammenhänge zur Haltung zur Dramapädagogik aufweisen. So zeigen Lehrkräfte der Berufs- und Gesamtschule eine deutlich positivere Haltung zur Dramapädagogik. Problematisch bei diesen Ergebnissen ist jedoch, dass die Kategorie ‚Berufsschule‘ vergleichsweise wenige Fälle enthielt ($n = 16$), sodass eine Verzerrung durch eine geringe Anzahl von thematisch hochmotivierten Studienteilnehmer*innen möglich ist. Die Kategorie ‚Gesamtschule‘ ($n = 35$) weist dagegen eine höhere Fallzahl auf, aber auch an dieser Stelle wäre eine Verzerrung aufgrund der Selbstauswahl zur Studienteilnahme nicht auszuschließen. Sieht man von dieser Freiwilligkeit in Kombination mit kleinen Kategorien als mögliche Erklärung der Ergebnisse ab, können weitere Überlegungen vorgeschlagen werden, um diese Schulformeffekte zu erklären. Möglicherweise stehen schulformspezifische Lehr-/Lernkonzepte oder ‚Mentalitäten‘ dieser Schulformen hinter einer positiveren Haltung zu Theatermethoden im Unterricht. Um diese These jedoch eindeutig belegen zu können, bedarf es weiterer, qualitativer Untersuchungen.

Der Einsatz dramapädagogischer Methoden wird neben der Schulform durch das Geschlecht und das Alter der Lehrer*innen beeinflusst. Wie die Analysen offenbaren, zeigen männliche Lehrpersonen eine negativere Haltung und einen geringeren Einsatz dramapädagogischer Methoden im Englischunterricht. Vermutungen über Hintergründe dieses Ergebnisses wären an dieser Stelle spekulativ, weswegen von ihnen abgesehen wird. Auch an dieser Stelle besteht demnach Bedarf an qualitativen Studien, um diese Geschlechterunterschiede genauer zu ergründen.

Neben dem Geschlecht lässt sich für das Alter der Englischlehrer*innen ein geringer, jedoch positiver Effekt auf den Einsatz von Dramapädagogik im Unterricht feststellen. Demnach steigt der Einsatz von dramapädagogischen Methoden mit steigendem Alter der Lehrer*innen geringfügig an. Aufgrund der sehr hohen Korrelation zwischen den Variablen ‚Alter‘ und ‚Berufserfahrung‘ lässt sich dieses Ergebnis möglicherweise dahingehend interpretieren, dass ältere Lehrer*innen aufgrund ihrer Berufserfahrung eher dazu bereit sind, sich den spezifischen Anforderungen der Dramapädagogik zu stellen. Zu diesen zählt unter anderem, in einem dramapädagogisch ausgerichteten Unterricht Rollen einzunehmen, die sich nach Scheller (2017: 15) stark von jenen im herkömmlichen Unterricht unterscheiden, wie beispielsweise Moderator*in, Animateur*in oder Gesprächspartner*in. Die Lehrkräfte müssen außerdem in der Lage sein, im aktiven Spielgeschehen spontan mitzuwirken

und auf persönlicher Ebene mit den Schüler*innen zu agieren, um im nächsten Moment die Position der ‚distanzierten‘ Lehrperson einzunehmen, die den Überblick behält und mit eindeutigen Handlungsanweisungen die Richtung der Aktivität steuert (vgl. Tselikas 1999: 47). Eine weitere Anforderung an die Lehrenden stellt das hohe Maß an Sensibilität und Empathie dar, welches eine Voraussetzung für den Umgang mit den persönlichen Empfindungen, Einstellungen und Fantasien der Lerner*innen während der dramapädagogischen Arbeit ist. Die aufgezeigten Anforderungen an die Lehrkraft setzen daher Fähigkeiten im Umgang mit den Methoden, aber auch in Bezug auf die berufliche Selbstreflexion voraus, die Lehrende erst durch die eigene Praxis nach und nach erlernen müssen (vgl. Scheller 2004: 256).

Hinsichtlich der berufsbezogenen Merkmale der Englischlehrer*innen konnte festgestellt werden, dass das pädagogische Interesse einen signifikanten Einflussfaktor darstellt und im Verhältnis zu den übrigen Prädikatoren den stärksten positiven Effekt auf die Haltung der Lehrenden zum dramapädagogischen Ansatz besitzt. Ein ausgeprägtes pädagogisches Interesse verweist darauf, dass Lehrkräften die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und deren persönliche Entwicklung sehr wichtig ist. Dies lässt die Vermutung zu, dass Lehrkräfte mit einem hohen pädagogischen Interesse insbesondere solchen Unterrichtsmethoden gegenüber positiv eingestellt sind, die eine hohe Lernendenorientierung aufweisen und sich nach den Bedürfnissen der Schüler*innen richten. Die Dramapädagogik strebt genau dies an, was eine mögliche Erklärung für den starken Zusammenhang zwischen pädagogischem Interesse und einer positiven Haltung gegenüber dramapädagogischen Aktivitäten sein könnte. Hinsichtlich des Einflusses des pädagogischen Interesses auf den Einsatz von Dramapädagogik zeigt sich ein signifikantes Ergebnis mit geringerem Effekt, wonach ein höheres pädagogisches Interesse einer Lehrkraft ebenfalls mit einer höheren Verwendung der Dramapädagogik einhergeht.

Das fachliche Interesse hingegen besitzt einen signifikanten, negativen Einfluss auf den Einsatz von Dramapädagogik, welcher in Richtung und Stärke gegenläufig zum Effekt des pädagogischen Interesses ist. Demnach zeigt sich eine verringerte Verwendung dramapädagogischer Arbeitsweisen im Englischunterricht mit zunehmendem fachlichen Interesse der Lehrkräfte. Eine denkbare Erklärung wäre hier, dass Lehrer*innen mit einem hohen fachlichen Interesse ihre vorrangige Aufgabe als Lehrperson darin sehen, den Schüler*innen fachliches (bzw. kognitives) Wissen zu vermitteln. Es lässt sich mutmaßen, dass diese Lehrer*innen aufgrund der spielerischen und kreativen Herangehensweise der Dramapädagogik an der Ernsthaftigkeit oder dem Lernertrag des Ansatzes zweifeln und demnach befürchten, ihrem Ziel der Wissensvermittlung nicht gerecht zu werden. Wenn dieser Begründungszusammenhang tatsächlich zutrifft – was über eine qualitative Studie untersucht werden könnte –, ließe sich möglicherweise eine Veränderung dieses Ablehnungsmotivs erzielen, indem weitere empirische Belege für die tatsächlichen Lernerträge dramapädagogischer Methoden durch die Forschung vorgelegt würden (vgl. Dragović 2019a für eine solche Wirkungsstudie).

Die Ergebnisse zeigen darüber hinaus, dass vorherige Erfahrungen der Englischlehrer*innen mit Dramapädagogik einen signifikanten Einfluss auf ihre Haltung zu dieser Unterrichtsmethode darstellen. Im Vergleich zu den übrigen standardisierten Regressionskoeffizienten des Modells handelt es sich dabei um die insgesamt zweitgrößte Effektstärke. Damit steigt mit zunehmender Erfahrung mit Dramapädagogik auch die positive Haltung der Lehrenden gegenüber der Methode (bzw. fällt diese mit abnehmender Erfahrung ab). Hinsichtlich des Einsatzes von Dramapädagogik zeigt sich darüber hinaus, dass Erfahrungen mit dramapädagogischen Methoden, verglichen mit allen anderen Prädiktoren des Modells, den stärksten positiven Einfluss auf den Einsatz der Methode aufweisen. Damit stimmen die Befunde dieser Studie mit den im Eingangsteil skizzierten Erkenntnissen aus der Inklusionsforschung zum Zusammenhang von Erfahrungen und Haltungen von Lehrer*innen überein. Ebenso zeigt sich eine Parallele zu den Ergebnissen der Studie von Vogel-sang et al. (2019), die aufzeigen, dass durch Erfahrungen mit Medien deren späterer Einsatz im Unterricht positiv beeinflusst werden kann.

Der Befund eines signifikanten, positiven Einflusses der Erfahrungen von Lehrer*innen mit Dramapädagogik auf den Einsatz der Methode im Unterricht ist vor allem für den Diskurs um die Verwendung von Dramapädagogik im Kontext der Lehrer*innenbildung hochinteressant. In diesem Rahmen wird zum einen der Einsatz dramapädagogischer Verfahren zur Schaffung ganzheitlicher Lehr-/Lernräume diskutiert, die beispielsweise der Entwicklung der Selbstkompetenz angehender Lehrer*innen dienen (vgl. Haack 2018). Zum anderen wird anhand der Schaffung dieser Lernräume ebenfalls angestrebt, zukünftigen Lehrer*innen die Berührungspunkte mit dramapädagogischen Methoden zu nehmen (vgl. Haack & Surkamp 2011: 53–58), um die Methode auf diese Weise stärker im Fremdsprachenunterricht zu etablieren. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass die Verwendung dramapädagogischer Arbeitsweisen zunimmt, je mehr Erfahrung eine Lehrperson in der Vergangenheit mit diesen Methoden gemacht hat. Demnach kann dieser Befund als Argument für eine frühzeitige Beschäftigung mit dramapädagogischen Inhalten im Rahmen der Lehrer*innenbildung gelten. Gleichzeitig dürfte der Umstand, dass zusätzliche Erfahrungen mit einer spezifischen Unterrichtsmethode während der Ausbildung einen steigenden Einsatz dieser Methode im späteren Unterricht vorhersagen, aller Wahrscheinlichkeit nach auch für andere, nicht theaterbezogene Methoden im Englischunterricht zutreffen.

Darüber hinaus steht die Haltung zum Theater, wie die Studienergebnisse zeigen, in einem signifikanten Zusammenhang zum Einsatz von Dramapädagogik im Englischunterricht, der von mittlerer Einflussstärke ist. Der Zusammenhang, dass dem Theater gegenüber positiv eingestellte Lehrer*innen einen hohen Einsatz von Dramapädagogik in ihrem Unterricht aufweisen, erscheint aufgrund der Verknüpfung der theaterbasierten Lehr-/Lernmethode mit der Kunstform Theater plausibel (vgl. Fasching 2017: 9). Die Förderung einer positiven Haltung gegenüber dem Theater sollte demnach zu einem vermehrten Einsatz von Dramapädagogik führen. So

könnte das Theater als ein Lern-/Ausbildungsort außerhalb der Universität bzw. außerhalb des Studienseminars während der Lehrer*innenbildung intensiver genutzt werden, um zukünftigen Lehrkräften positive Erfahrungen mit dem Theater zu ermöglichen. Interessant ist, dass sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Haltung zur Dramapädagogik und der Haltung zum Theater feststellen ließ. Für diese Tatsache kann die Autorin keine nachvollziehbare Erklärung geben.

5.2 Diskussion der Methode

Die inhaltliche Aussagekraft der vorliegenden Ergebnisse kann auf Ebene der Stichprobe wie auch auf Ebene des Erhebungsinstruments diskutiert werden. Die Stichprobengröße kann mit $N = 225$ Englischlehrkräften als zufriedenstellend angesehen werden. Erneut muss jedoch darauf verwiesen werden, dass es sich um eine Gelegenheitsstichprobe mit Selbstauswahl der Teilnehmer*innen handelt. Die aufgeführten Ergebnisse der Studie lassen sich demnach nur auf eine Grundgesamtheit von Englischlehrer*innen beziehen, die freiwillig an Umfragen zur Dramapädagogik teilnehmen würden. Eine Verallgemeinerung der Ergebnisse über diese Population hinaus muss daher als eine Extrapolation angesehen werden.

Bei den untersuchten Konstrukten dieser Studie handelt es sich um Attribute, die anhand subjektiver Aussagen der Teilnehmer*innen gemessen werden. Die erhobenen Daten der Interessen, Haltungen und Erfahrungen beruhen demnach auf Selbsteinschätzungen der teilnehmenden Lehrkräfte. Als Folge stellen die Werte dieser Variablen keine direkten Verhaltensindikatoren für die erhobenen Eigenschaften dar, was bei der Interpretation der Ergebnisse beachtet werden sollte.

Die Variablen ‚Einsatz von Dramapädagogik‘ und ‚Erfahrung mit Dramapädagogik‘ wurden anhand einer Ratingskala mit Häufigkeitsangaben erhoben. Bei der Erhebung von Häufigkeitsangaben besteht jedoch stets die Problematik, dass die verschiedenen Ausprägungen eventuell subjektiv unterschiedlich aufgefasst werden können. So kann für eine Lehrkraft ein Einsatz von Dramapädagogik, der ‚sehr oft‘ stattfindet, bedeuten, dass dramapädagogische Methoden in jede Unterrichtsstunde eingebettet werden, während eine andere einen einzigen Einsatz im Monat als ‚sehr oft‘ empfindet. Die Wahl einer höheren Antwortkategorie einer Teilnehmer*in muss bei diesen Konstrukten demnach nicht zwangsläufig mit einer erhöhten Merkmalsausprägung einer anderen Teilnehmer*in einhergehen (vgl. Bühner 2006: 56). Eine Möglichkeit, diese Schwierigkeit in einer Folgestudie zu beheben, wäre, die Antwortoptionen der Häufigkeitsskalen zu konkretisieren, um ihre Interpretationsoffenheit zu vermindern (z.B. „einmal die Woche“, „einmal im Monat“ usw.).

Darüber hinaus ist die Erfassung des Einsatzes von Dramapädagogik einer Lehrkraft über Häufigkeitsangaben zu einer Auswahl von dramapädagogischen Aktivitäten und Methoden kritisch zu betrachten. Zum einen lässt diese Form der Erhebung keine Aussagen darüber zu, ob die befragten Lehrer*innen diese verschie-

denen Dramapädagogik-Aktivitäten ‚angemessen‘, also z.B. inhaltlich sinnvoll in ihren Fremdsprachenunterricht einbauen oder ob es sich lediglich um kurze Unterrichtseinschübe handelt. Zum anderen wird bei dieser Art der Erfassung die Verwendung dramapädagogischer Kleinformen, wie beispielsweise Standbilder, gleichgewichtet mit der Umsetzung dramapädagogischer Großformen, wie der Aufführung eines ganzen Theaterstücks in der Fremdsprache. Eine unterschiedliche Gewichtung der verschiedenen Aktivitäten und Methoden wäre in einer zukünftigen Studie daher wünschenswert, wobei sich im Rahmen eines solchen Vorhabens die Frage stellt, woran man ein ‚hohes‘ oder ‚niedriges‘ Gewicht im Einsatz von Dramapädagogik festmacht. Der sehr zufriedenstellende α -Wert der eingesetzten Skala von .86 (vgl. Tab. 2) zeigt jedoch, dass sich die Antworten der Lehrkräfte für die Einzeli-tems bzw. einzelnen Dramamethoden zum ‚Einsatz von Dramapädagogik‘ in sehr gleichgerichteter Weise auf und ab bewegen.

6 Fazit und Ausblick

Die Ergebnisse der vorgestellten Studie deuten darauf hin, dass berufsbezogene Merkmale sowohl die Haltung von Englischlehrkräften zur Dramapädagogik als auch ihren Einsatz von Dramapädagogik im Unterricht wesentlich beeinflussen. Das pädagogische Interesse konnte als ein die Haltung zur Dramapädagogik stark positiv beeinflussender Faktor identifiziert werden, der im Verhältnis zu den übrigen untersuchten Merkmalen die größte Effektstärke aufwies. Es zeigte sich außerdem, dass das pädagogische Interesse zwar einen signifikanten, aber geringeren positiven Einfluss auf den Einsatz dramapädagogischer Methoden nimmt. Dies bedeutet, dass mit steigendem pädagogischen Interesse nicht zwangsläufig eine stark steigende Verwendung von Dramapädagogik einhergeht. Es bedarf daher weiterer Untersuchungen, um diese Diskrepanz zwischen Haltung und Einsatz bei steigendem pädagogischen Interesse zu erklären. Konträr dazu übte das fachliche Interesse einen signifikant negativen Einfluss auf den Einsatz von Dramapädagogik aus. Eine Überprüfung der aufgestellten Hypothese, dass dieser Umstand ggf. auf Zweifel an der Seriosität und dem Lernertrag der Methode zurückzuführen ist, wäre ebenfalls im Rahmen einer weiteren Untersuchung wünschenswert.

Ferner erweist sich die Haltung zum Theater als ein signifikanter Prädiktor für den Einsatz von Dramapädagogik. Dieser Befund impliziert, dass angestrebt werden sollte, das Theater als Lernort in die Ausbildung angehender Englischlehrer*innen einzubinden. Auch die Erfahrung einer Englischlehrkraft mit Dramapädagogik stellt einen signifikanten, positiven Einflussfaktor auf den Einsatz von dramapädagogischen Methoden dar, der innerhalb des Modells die größte Effektstärke besitzt. Damit wurde empirisch belegt, dass mit zunehmender Erfahrung auch der Einsatz von Dramapädagogik im Englischunterricht ansteigt. Dieser Befund untermauert die Notwendigkeit der Schaffung von Lehr-/Lernräumen, in denen (zukünftige) Lehr-

kräfte eigene Erfahrungen mit dramapädagogischen Arbeitsweisen sammeln können. Auf Basis der dargelegten Ergebnisse kann infolgedessen ein erhöhter Einsatz von Dramapädagogik im Englischunterricht erwartet werden.

Literatur

- Anderson, Susan; Groulx, Judith & Manninger, Robert (2011): Relationships among Preservice Teachers' Technology-Related Abilities, Beliefs and Intentions to Use Technology in Their Future Classrooms. In: *Journal for Educational Computing Research* 45:3, 321–338.
- Bandura, Albert (1997): *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9, 460–520.
- de Boer, Anke; Pijl, Sip J., & Minnaert, Alexander (2011): Regular Primary Schoolteachers' Attitudes Towards Inclusive Education: a Review of the Literature. In: *International Journal of Inclusive Education* 15:3, 331–353.
- Bromme, Rainer (2008): Lehrerexpertise. In: Schneider, Wolfgang & Hasselhorn, Markus (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, 159–167.
- Bühner, Markus (2006): *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl.). München: Pearson Studium.
- Dieterich, Jörg & Dieterich, Michael (2007): Die Persönlichkeit von Lehrern und mögliche Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung. In: *Bildungsforschung* 4:2, 1–20. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2014/4616/pdf/bf_2007_2_Dieterich_Dieterich_Persoenlichkeit_Lehrer.pdf, 22.06.2021.
- Domkowsky, Romi (2011): *Theaterspielen – und seine Wirkungen*. Diss. Universität der Künste Berlin. Online: https://opus4.kobv.de/opus4-udk/frontdoor/deliver/index/docId/25/file/domkowsky_romi.pdf, 22.06.2021.
- Döring, Nicola & Bortz, Jürgen (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humantwissenschaften* (5. Aufl.). Berlin/Heidelberg: Springer.
- Dragović, Georgina (2019a): *Fremdsprachenunterricht (ent-)dramatisieren: Eine empirische Untersuchung zur Effizienz des dramapädagogischen Ansatzes im schulischen DaF-Unterricht mit speziellem Fokus auf Grammatik*. Diss. Universität Freiburg in der Schweiz. Online: <https://doc.rero.ch/record/327181/files/DragovicG.pdf>, 22.06.2021.
- Dragović, Georgina (2019b): Zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Dramapädagogik im schulischen Fremdsprachenunterricht. In: Giebert, Stefanie & Göksel, Eva (Hrsg.): *Dramapädagogik-Tage 2018 / Drama in Education Days 2018: Conference Proceedings of the 4th Annual Conference on Performative Language Teaching and*

- Learning*, 32–42. Online: <https://dramapaedagogik.de/wp-content/uploads/Proceedings2018/final.pdf>, 22.06.2021.
- Eagly, Alice & Chaiken, Shelly (1993): The Nature of Attitudes. In: Dies. (Hrsg.): *The Psychology of Attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich, 1–21.
- Echterhoff, Wilfried (2020): Erfahrung. In: Wirtz, Markus Antonius (Hrsg.): *Lexikon der Psychologie* (19. Aufl.). Bern: Hogrefe, 532.
- Elis, Franziska (2015): Mit dramapädagogischen Methoden sprachliche und kommunikative Kompetenzen fördern. In: Hallet, Wolfgang & Surkamp, Carola (Hrsg.): *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT, 59–115.
- Even, Susanne (2016): Mit Gerüchten durch die Wüste: Dramagrammatik in Theorie und Praxis. In: Betz, Anica; Schuttkowski, Caroline; Stark, Linda & Wilms, Anne-Kathrin (Hrsg.): *Sprache durch Dramapädagogik handelnd erfahren: Ansätze für den Sprachunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 7–46.
- Even, Susanne & Schewe, Manfred (Hrsg.) (2016): *Performatives Lehren, Lernen, Forschen: Performative Teaching, Learning, Research*. Berlin: Schibri.
- Fasching, Maria (2017): *Drama- und Theaterpädagogik im Fremdsprachenunterricht: Zur Evaluierung und Implementierung eines dramapädagogisch-orientierten Fremdsprachenunterrichts von der Primar- bis zur Sekundarstufe II*. Diss. Karl-Franzens-Universität Graz. Online: <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/download/pdf/1838047?originalFilename=true>, 22.06.2021.
- Gebauer, Miriam M. (2013): *Determinanten der Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lehrenden: Schulischer Berufsalltag an Gymnasien und Hauptschulen*. Wiesbaden: Springer.
- Haack, Adrian (2018): *Dramapädagogik, Selbstkompetenz und Professionalisierung: Performative Identitätsarbeit im Lehramtsstudium Englisch*. Wiesbaden: Metzler.
- Haack, Adrian & Surkamp, Carola (2011): ‚Theater machen‘ inszenieren: Dramapädagogische Methoden in der Lehrerbildung. In: Küppers, Almut; Schmidt, Torben & Walter, Maik (Hrsg.): *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Braunschweig: Schroedel, 53–66.
- Hartmann, Carina (2019): *Lehrerprofessionalität im geschichtsbezogenen Sachunterricht: Fachdidaktisches Wissen, motivationale Orientierungen und Überzeugungen im Kontext der institutionellen Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hattie, John (2009): *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hermanns, Fritz (2002): Attitude, Einstellung, Haltung: Empfehlung eines psychologischen Begriffs zu linguistischer Verwendung. In: Cherubim, Dieter; Jakob, Karlheinz & Linke, Angelika (Hrsg.): *Neue deutsche Sprachgeschichte: Mentalitäts-, kultur- und sozialgeschichtliche Zusammenhänge*. Berlin: de Gruyter, 65–88.
- Kronthaler, Franz (2016): *Statistik angewandt: Datenanalyse ist (keine) Kunst*. Berlin: Springer.

- Kuckartz, Udo; Rädiker, Stefan; Ebert, Thomas & Schehl, Julia. (2013): *Statistik: Eine verständliche Einführung* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Küppers, Almut (2015): Interkulturelle Kompetenzen, Dramapädagogik und Theaterwissenschaft. In: Hallet, Wolfgang & Surkamp, Carola (Hrsg.): *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT, 145–164.
- Kraus, Stephen (1995): Attitudes and the Prediction of Behavior: A Meta-analysis of the Empirical Literature. In: *Personality and Social Psychology Bulletin* 21:1, 58–75.
- Krapp, Andreas (2020): Interesse. In: Wirtz, Markus Antonius (Hrsg.): *Lexikon der Psychologie* (19. Aufl.). Bern: Hogrefe, 854.
- Kunter, Mareike & Pohlmann, Britta (2009): Lehrer. In: Wild, Elke & Möller, Jens (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Heidelberg: Springer, 261–280.
- Li, Kun; Li, Yanju & Franklin, Teresa (2016): Preservice Teachers' Intention to Adopt Technology in their Future Classrooms. In: *Journal of Educational Computing Research* 54:7, 946–966.
- Lipowsky, Frank (2006): Auf den Lehrer kommt es an. In: Allemann-Ghionda, Christina & Terhart, Ewald (Hrsg.): *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*. Weinheim: Beltz, 47–70.
- Mistele, Peter (2007): *Faktoren des verlässlichen Handelns: Leistungspotenziale von Organisationen in Hochrisikoumwelten*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Pajares, Frank (1997): Current Direction in Self-efficacy Research. In: Maehr, Martin & Pintrich, Paul R. (Hrsg.): *Advances in Motivation and Achievement*. Greenwich: JAI Press, 1–49.
- Pohlmann, Britta & Möller, Jens (2010): Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA) 1. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 24:1, 73–84.
- Reichhart, Barbara (2018): *Lehrerprofessionalität im Bereich der politischen Bildung: Eine Studie zu motivationalen Orientierungen und Überzeugungen im Sachunterricht*. Wiesbaden: Springer.
- Scheller, Ingo (2004): *Szenische Interpretation: Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Scheller, Ingo (2017): *Szenische Interpretation von Dramentexten: Materialien für die Einfühlung in Rollen und Szenen* (3. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schewe, Manfred (2015): Fokus Fachgeschichte: Die Dramapädagogik als Wegbereiterin einer performativen Fremdsprachendidaktik. In: Hallet, Wolfgang & Surkamp, Carola (Hrsg.): *Handbuch Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT, 21–36.

- Schewe, Manfred (2017): Dramapädagogik. In: *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (2. Aufl.). Stuttgart: Metzler, 49–51.
- Schieferle, Hans; Hausser, Karl & Schneider, Gerd (1979): ‚Interesse‘ als Ziel und Weg der Erziehung: Überlegungen zu einem vernachlässigten pädagogischen Konzept. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 25:1, 1–20.
- Schieferle, Ulrich (2009): Situational and Individual Interest. In: Wentzel, Kathryn R. & Wigfield, Allan (Hrsg.): *Handbook of Motivation at School*. London: Routledge, 197–222.
- Schieferle, Ulrich; Streblov, Lilian & Retelsdorf, Jan (2013): Dimensions of Teacher Interest and Their Relations to Occupational Well-being and Instructional Practices. In: *Journal for Educational Research Online* 5:1, 7–37.
- Seifried, Jürgen & Sembill, Detlef (2009): Konzeptionen, Funktionen und intentionale Veränderungen von Sichtweisen. In: Beck, Klaus; Sembill, Detlef; Nickolaus, Reinhold & Mulder, Regina (Hrsg.): *Lehrerprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und Messung*. Weinheim: Beltz, 345–354.
- Stangl, Werner (2019): *Interesse als Beziehung zwischen Person und Gegenstand*. Online: <https://paedagogik-news.stangl.eu/interesse-als-beziehung-zwischen-person-und-gegenstand/>, 22.06.2021.
- Surkamp, Carola & Elis, Franziska (2016): Dramapädagogik: Spielerisch Sprache lernen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 50:142, 2–9.
- Tücke, Manfred (2003): *Grundlagen der Psychologie für (zukünftige) Lehrer*. Münster: LIT.
- Tselikas, Elektra I. (1999): *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli.
- Urton, Karolina; Wilbert, Jürgen & Hennemann, Thomas (2015): Die Einstellung zur Integration und Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 62:2, 147–157.
- Vogelsang, Christoph; Finger, Alexander; Laumann, Daniel & Thyssen, Christoph (2019): Vorerfahrungen, Einstellungen und motivationale Orientierungen als mögliche Einflussfaktoren auf den Einsatz digitaler Werkzeuge im naturwissenschaftlichen Unterricht. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 25, 1–15.
- Volaric, Daniel (2015): The Magic of Literature on Stage: Mithilfe szenischer Darstellung das Leseverstehen verbessern. In: *Praxis Englisch* 5, 15–19.

Autor*innenverzeichnis

Charlotte Bengsch studierte Englisch und Chinesisch für das gymnasiale Lehramt an der Georg-August-Universität Göttingen. Nach ihrem Referendariat in Berlin arbeitet sie dort nun als Lehrerin an einem Gymnasium sowie als Lektorin für Chinesisch an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Katharina Delius ist wissenschaftliche Mitarbeiterin (Post-Doc) in der Englischen Fachdidaktik an der Georg-August-Universität Göttingen. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Generisches Lehren und Lernen, Dramapädagogik, FilmDidaktik sowie Förderung der Sprechkompetenz.

Philip Ehlert studierte Englisch und Geschichte für das gymnasiale Lehramt an der Georg-August-Universität Göttingen. Im September 2021 hat er erfolgreich sein Referendariat am ZfsL in Bonn beendet.

Myriam Grützmann studierte Englisch und Geschichte für das gymnasiale Lehramt an der Georg-August-Universität Göttingen. Nach ihrem Referendariat am Studienseminar Göttingen arbeitet sie nun als Lehrerin an einer Gesamtschule in Moringen.

Helena Jakobi studierte Englisch und Biologie für das gymnasiale Lehramt an der Georg-August-Universität Göttingen. Nach ihrem Referendariat am Studienseminar Dortmund arbeitet sie nun als Lehrerin an einem Gymnasium in Recklinghausen.

Cathrin Sprenger studierte Englisch und Französisch an der Georg-August-Universität Göttingen. Nach ihrem Studium arbeitete sie vier Jahre als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl der Fachdidaktik Englisch der Universität Göttingen. Seit August 2020 absolviert sie ihr Referendariat in Oldenburg.

Karen Steckel studierte Englisch und Sport für das gymnasiale Lehramt an der Georg-August-Universität Göttingen. Nach ihrem Referendariat in Kassel arbeitet sie nun als Lehrerin im Landkreis Harburg.

Carola Surkamp ist Professorin für Englische Fachdidaktik an der Georg-August-Universität Göttingen. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die fremdsprachliche Literatur- und FilmDidaktik, dramapädagogische Ansätze im Fremdsprachenunterricht, kulturelles Lernen und die Professionalisierung von Englischlehrkräften.

Dorothee Voigts studierte Englisch und Spanisch für das gymnasiale Lehramt an der Georg-August-Universität Göttingen. Nach ihrem Referendariat am Studienseminar Göttingen (Duderstadt) arbeitet sie nun als Lehrerin an einem Gymnasium in Lüneburg.

Katherina Warzecha studierte Englisch und Werte und Normen für das gymnasiale Lehramt an der Georg-August-Universität Göttingen. Nach ihrem Referendariat am Studienseminar Göttingen arbeitet sie nun als Lehrerin an einem Gymnasium in Laatzen.

Andreas Wirag ist wissenschaftlicher Mitarbeiter (Post-Doc) in der Englischen Fachdidaktik an der Georg-August-Universität Göttingen. In seiner Forschung interessieren ihn besonders neurokognitive Ansätze zum Fremdsprachenerwerb, die Darstellung von Minderheiten in Englischlehrwerken sowie die Wirksamkeit von Theater-/Dramamethoden.

„Göttinger Schriften zur Englischen Philologie“: Zum Konzept der Reihe

Frauke Reitemeier

Die Reihe „Göttinger Schriften zur Englischen Philologie“ umfasst Schriften zur Forschung aus den Disziplinen englische, amerikanische und postkoloniale Literatur- und Kulturwissenschaft, englische Fachdidaktik, englische Sprache, Literatur und Kultur des Mittelalters, Linguistik des Englischen. Veröffentlicht werden können:

- im Rahmen des BA-Studiengangs (Zwei-Fächer-Bachelor-Studiengang) verfasste Abschlussarbeiten (Bachelor-Arbeiten), die mit ‚sehr gut‘ benotet wurden bzw. die mit ‚gut‘ benotet und entsprechend überarbeitet wurden, so dass sie zum Zeitpunkt der Veröffentlichung mit ‚sehr gut‘ bewertet werden könnten;
- im Rahmen der einschlägigen MA-Studiengänge (Master of Arts/Master of Education) verfasste Abschlussarbeiten (Master-Arbeiten), die mit ‚sehr gut‘ benotet wurden bzw. die mit ‚gut‘ benotet und entsprechend überarbeitet wurden, so dass sie zum Zeitpunkt der Veröffentlichung mit ‚sehr gut‘ bewertet werden könnten.

Zusätzlich können in der Reihe Sammelbände beispielsweise mit den Arbeitsergebnissen aus Kolloquien oder Workshops veröffentlicht werden. Die Werke werden auf Deutsch oder Englisch publiziert.

Handlungsorientierung ist in der Fremdsprachendidaktik ein wichtiges Prinzip. Allerdings liegen bislang nur wenige Erkenntnisse darüber vor, wie Handlungsorientierung in Schule und Hochschule als Ziel verfolgt und als Methode umgesetzt wird. Ebenso wenig ist bisher erforscht, welche Potenziale und Herausforderungen der Handlungsorientierung aus wissenschaftlicher Perspektive, aber auch aus Sicht der Lehrkräfte und Lernenden wahrgenommen werden. Der Sammelband liefert einen empirischen Beitrag zum wissenschaftlichen Diskurs über handlungsorientierte Zugänge in fremdsprachlichen Lehr-/Lernkontexten. Während die Einleitung eine Übersicht der theoretischen Grundlagen und bisherigen empirischen Erkenntnissen bietet, werden in den Beiträgen Einzelstudien zu drei Bereichen vorgestellt: handlungsorientierte Zugänge im Literaturunterricht, handlungsorientiertes Lernen in Globalen Simulationen und im Lehr-/Lernlabor sowie Theaterspielen in der Fremdsprache.



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT
GÖTTINGEN

ISBN: 978-3-86395-496-3
ISSN: 1868-3878
eISSN: 2512-6970

Universitätsdrucke Göttingen