

Handreichung zur Lehr-Lern-Gelegenheit:
**Reflexionsprozesse im
Lehr-Lern-Labor-Seminar Englisch
(LLLSE)**

Christiane Klempin & Michaela Sambanis



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Seminarkonzeption: Christiane Klempin und Prof. Dr. Michaela Sambanis

Verfasserin der Handreichung: Christiane Klempin

Stand: 10.06.2019



K2teach wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.



„Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz.“

- Lehr-Lern-Labor-Seminar Englisch (LLLSE) –

Inhalt

1.	Zusammenfassung.....	4
2.	Kurzbeschreibung.....	5
3.	Übersicht und Verlauf der Sitzungen der Lehr-Lerngelegenheit	7
4.	Weiterführende Literaturempfehlungen	14
5.	Kontakt	17

1. Zusammenfassung

TITEL	Lehr-Lern-Labor-Seminar Englisch (LLLSE): Kommunikative Sprechkompetenz von Englisch- lernenden fördern
THEMA	Planung, Erprobung und theoriegeleitete Reflexion von Kommunikationsangeboten für Englisch- lernende
ZIELE	<p><i>Fachdidaktisches Wissen:</i> Vermittlung und Auseinandersetzung der Engischlehramtsstudierenden mit deklarativem Theoriewissen zu einer von fünf funktionalen kommunikativen Kompetenzen, der Sprech- kompetenz. Anwendung dieses Theoriewissens in der Planung von kommunikationsförderlichen Lernumgebungen und in der zweifachen Erprobung und Reflexion des Erfolgs dieser Kommunika- tionsangebote hinsichtlich der das LLLSE zweifach besuchenden Englischlernenden.</p> <p><i>Reflexionskompetenz:</i> Weiterentwicklung antizipierender, handlungs- aktiver und retrospektiver didaktischer Reflexion auf das eigene fachdidaktische Handeln der Studierenden, insbesondere unter Berücksichtigung fachdidaktischer Theoriebestände zur Förderung kommunikativer Sprechkompetenzen von Engischlernenden.</p>
ZEITUMFANG	1 Semester, 2 Semesterwochenstunden (SWS)
ZIELGRUPPE	Lehramtsstudierende des Fachs Englisch im Lehramtsbachelor (Lehramtsmaster ebenso denkbar)
BENÖTIGTES VORWISSEN DER TEILNEHMENDEN	Grundsätzlich keine fachlichen oder fachdidaktischen Grundkenntnisse erforderlich, da im Grundlagenmodul der Fachdidaktik Englisch verankert. Das Grundlagenmodul besteht aus einem Grundkurs und einem Proseminar (z.B. realisiert als LLLSE), beide Lehrveranstaltungen sind simultan oder konsekutiv zu belegen.
ANZAHL DER SCHÜLER*INNENBESUCHE	2

2. Kurzbeschreibung

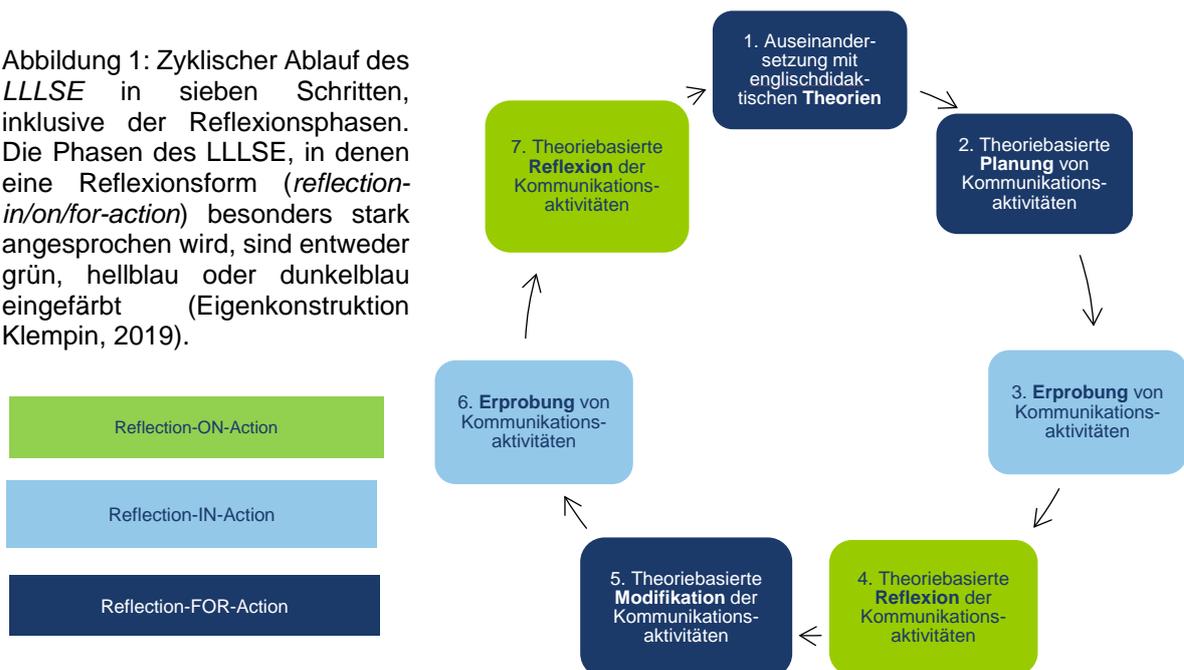
Das Konzept des hier beschriebenen *Lehr-Lern-Labor-Seminars im Fach Englisch (LLLSE)* beruht auf der folgenden Definition eines *Lehr-Lern-Labor-Seminars (LLLS)*:

„Lehramtsstudierende entwickeln in einem LLL[S] theoriegeleitet Lernangebote in einem universitären Seminar, die dann mit Schüler*innen in Universitätsräumen erprobt, reflektiert, überarbeitet und erneut mit Schüler*innen erprobt werden.“ (Rehfeldt et al., 2018)

Das LLLS folgt in seinem Ablauf dem theoretischen Prozessmodell von Nordmeier und Kolleg*innen (2014).¹ Dieses Modell beruht auf der Grundidee, Studierenden Möglichkeiten zu eröffnen, wesentliche Aspekte des Lernprozesses von Schüler*innen systematisch wahrnehmen, reflektieren und somit in angemessenes, professionelles unterrichtliches Handeln übersetzen sowie in die Gestaltung von Lernprozessen einfließen lassen zu können. Im Mittelpunkt steht im LLLS daher die zyklische Wiederholung von Vorbereitungs-, Praxis- und Reflexionsphasen zur Entwicklung von professionellem Lehrer*innenhandeln als Bewusstheit um die Wirkung des eigenen pädagogischen Handelns auf die Lernenden (u.a. Legutke & Schart, 2016).

Für das *Lehr-Lern-Labor-Seminar Englisch (LLLSE)*, dem englischdidaktischen Pendant des LLLS, bleibt die zyklische 7-Schritt-Struktur erhalten, allerdings liegt in diesem Format ein besonderer Schwerpunkt auf der Reflexion von selbst erlebter Praxis in Form von “reflection-on-action”, “reflection-in-action” und als “reflection-for-action” (Schön, 1987). *Reflection-in-action* ist dabei zu verstehen als die äußerst komplexe Form des *Monitorings* einer pädagogischen Handlung während ihres Vollzugs durch die Aktuer*in selbst, *reflection-on-action* ist konzeptualisiert als solches Reflektieren, in welchem Bezug auf vergangene Handlungen genommen wird und *reflection-for-action* stellt eine antizipierende Art der Reflexion dar, die oftmals mit der Generierung von Handlungsplänen und/oder -alternativen einhergeht. Alle drei Reflexionstypen können die am LLLSE teilnehmenden Englischlehramtsstudierenden erproben, da diese Formen des Reflektierens die gesamte zyklische Struktur des LLLSE in seinen sieben Schritt durchziehen:

Abbildung 1: Zyklischer Ablauf des LLLSE in sieben Schritten, inklusive der Reflexionsphasen. Die Phasen des LLLSE, in denen eine Reflexionsform (*reflection-in/on/for-action*) besonders stark angesprochen wird, sind entweder grün, hellblau oder dunkelblau eingefärbt (Eigenkonstruktion Klempin, 2019).



In der Umsetzung des LLLSE-Formates über den Verlauf eines Semesters hinweg (13-16 Semesterwochen) werden insgesamt drei Phasen unterschieden, in denen die Studierenden verschiedene Reflexionsprozesse entweder als *reflection-in-action*, *-for-action* oder *-on-action* vollziehen können.

In einer ersten Phase werden in fünf 90-minütigen Sitzungen die fremdsprachendidaktischen Grundlagen zur Sprechkompetenz als eine von fünf funktionalen kommunikativen Kompetenzen betrachtet. Begleitend dazu planen die studentischen Teilnehmenden 20-minütige Kommunikationsförderangebote unter Rückbindung an die zuvor kennengelernten Theoriebestände. Die LLLSE-Teilnehmenden durchlaufen in dieser ersten Phase demnach einen Prozess des antizipierenden Reflektierens, der *reflection-for-action*. Diese theorierückgebundenen Aktivitätenplanungen werden dabei stets im Tandem vorgenommen und durch die Dozierende professionell angeleitet und intensiv begleitet.

Phase zwei stellt die praktische Umsetzung der durch die Studierenden geplanten Kommunikationsangebote dar. Jeder Teilnehmende erarbeitet eine eigene Kurzaktivität im Umfang von 20 Minuten, welche dann am Tag des Schüler*innenbesuchs mit maximal vier bis fünf Schüler*innen an einer Kleinstation mit der Tandempartner*in als reflektierender Hospitant*in durchgeführt wird. Während der Felderkundung werden die Studierenden gegebenenfalls auch videografiert. Des Weiteren erhält jeder Studierende vorstrukturierte und auf einen Schwerpunkt zugespitzte Beobachtungsprotokolle. Hierbei hospitiert jeder Studierende mindestens einmal bei der gerade unterrichtenden Tandempartner*in als so genannter 'critical friend' (Hatton & Smith, 1995, S. 37).

Eine dritte Phase umfasst die Analyse und Reflexion der gesammelten zweifachen Unterrichtserfahrung gemäß einer *reflection-on-action*. Die während Phase zwei u.U. von den Studierenden entstandenen Videografien und von den hospitierenden Tandempartner*innen dokumentierten Beobachtungsprotokolle werden nach jeder Erprobungsphase für einen hoch strukturiert ablaufenden Reflexionsprozess herangezogen (Rodgers, 2002). Der Analyse- und Reflexionsprozess ist dabei rückgekoppelt mit den fremdsprachendidaktischen Theoriebeständen, die im Rahmen des Seminars thematisiert wurden. Nach der retrospektiven Reflexion der ersten Felderkundung findet im Sinne einer *reflection-for-action* eine weitere Planungssitzung zwecks Optimierung der Kommunikationsangebote auf Grundlage der von den Studierenden im Zuge des Reflexionsprozesses gewonnenen Erkenntnisse statt.

Das LLLSE wurde hinsichtlich seiner Wirksamkeit zur Entwicklung didaktischer Reflexionskompetenz der daran teilnehmenden Englischlehramtsstudierenden im Rahmen einer quasi-experimentellen *Mixed Methods* Interventionsstudie systematisch untersucht (Klempin, in Vorbereitung, voraussichtlich 2019). Die signifikant stärkeren Zuwächse in sowohl didaktischer Reflexionstiefe, wie auch in der -breite verweisen auf die Effektivität des LLLSE und vierer darin implementierter Maßnahmen zur Stärkung von studentischer Reflexivität.

In der nachfolgenden Übersicht über den Sitzungsverlauf des LLLSE sind diese Reflexionsstützmaßnahmen fett markiert. Eine Förderung didaktischer Reflexionskompetenz über diese Maßnahmen konnte für das LLLSE-Format im Vergleich zu einem klassischen fachdidaktischen Theorieseminar (ohne Praxisoption und ohne explizite Reflexionsförderung), aber auch im Kontrast zu einem konzeptionell ähnlichen LLLS (mit Praxisoption, aber ohne Reflexionsförderung) erwiesen werden.

3. Übersicht und Verlauf der Sitzungen der Lehr-Lerngelegenheit

Sitzung	Schwerpunkt	Ziele	Umsetzung/Methode
1	Einführung und Organisation	Sitzung 1 dient der Klärung von Terminen und Zeitfenstern, insbesondere bezogen auf die Lehr-Lern-Labor (LLL)-Termine, die mit dem Besuch von Schüler*innen verbunden sind. Es erfolgt weiterhin ein Leseauftrag für Sitzung 2.	
2	Methoden, Methodologien und Forschung der Fremdsprachenvermittlung	Die Studierenden setzen sich in Sitzung 2 mit fremdsprachendidaktischen Methoden (u.a. Grieser-Kindel, Henseler, & Möller, 2006), Methodologien (u.a. McLaughlin, 1987; Ellis, 1994) und Forschungsansätzen (u.a. Spitzer, 2009; Yilmaz, 2011) auseinander, indem sie in jeweils drei Expert*innengruppen die zuvor genannten Theoriebestände an teilaufbereiteten Seminarunterlagen bearbeiten und auf einem Poster so zusammenstellen, dass sie den anderen beiden Gruppen einen Expertinnenvortrag zu ihrem Theorietema präsentieren können.	Gruppenarbeit (speziell: kooperatives Lernen) in Expert*innengruppen, Präsentation der Arbeitsergebnisse der Expert*innengruppen im Rahmen von Postervorträgen
<p>In der Sitzung eingesetzte Literatur:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dulay, H.; Burt, M.; & Krashen, S. (1982): <i>Language Two</i>. New York: Oxford University Press. ▪ Edmondson, W. J.; & House, J. (2006): <i>Einführung in die Sprachlehrforschung</i>. Tübingen: Francke. ▪ Ellis, R. (1994): <i>The Study of Second Language Acquisition</i>. Oxford. ▪ Grieser-Kindel, C., Henseler, R., & Möller, S. (2006). <i>Method Guide: Schüleraktivierende Methoden für den Englischunterricht in den Klassen</i>. Schöningh. ▪ Haß, F. (2008). Auf unterschiedliche Weise schlau werden. Intelligenzprofile im Lernprozess berücksichtigen. <i>Der fremdsprachliche Unterricht Englisch</i>, 94, 30-35. ▪ Klein, W. (1987): <i>Zweitspracherwerb. Eine Einführung</i>. Frankfurt am Main: Beltz Athenäum. ▪ McLaughlin, B. (1987): <i>Theories of Second-Language Learning</i>. London: Edward Arnold. ▪ Merten, S. (1997): <i>Wie man Sprache(n) lernt. Eine Einführung in die Grundlagen der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung mit Beispielen für das Unterrichtsfach Deutsch</i>. Frankfurt am Main: Internationaler Verlag der Wissenschaften. ▪ Sambanis, M. (2015). Spielerisch Sprache lernen. https://www.goethe.de/de/spr/mag/sta/20476976.html (28.9.2015). ▪ Spitzer, M. (2009). Die Farben des Denkens. <i>Nervenheilkunde</i>, 5, 320-23. ▪ Studienseminar Koblenz (Hrsg.). Pflichtseminar 242: Kognition und Lernen. http://studylibde.com/doc/1613230/kognition-und-lernen (28.9.2015). ▪ Yilmaz, Y. (2011). The Mozart effect in the foreign language classroom. A study on the effect of music in learning vocabulary in a foreign language. <i>International Journal on New Trends in Education and Their Implications</i>, 92, 88-98. 			
3	Heterogenität und Differenzierung	Die Studierenden reaktivieren ihr Wissen aus der vorangegangenen zweiten Sitzung mittels <i>Flashlight</i> -Methode zu fremdsprachendidaktischen Methoden, Methodologien und Forschungsansätzen. Weiterhin setzen sie sich mit dem Aspekt der Lernendenheterogenität (u.a. Haß & Kieweg, 2012; Surkamp, 2017; Surkamp & Viebrock, 2018) sowie dem Stellenwert von Differenzierung und Differenzierungsmaßnahmen (u.a. Heacox, 2012) im Englischunterricht auseinander,	<i>Flashlight</i> , Dozierendenvortrag, Interview, <i>Sinking Ships</i> , Gruppenarbeit, Präsentation, <i>The Devil's</i>

Sitzung	Schwerpunkt	Ziele	Umsetzung/Methode
		indem sie verschiedene Seminaraktivitäten durchführen (s. Spalte „Umsetzung/Methode“).	<i>Advocate, Ranking activities</i>
<p>In der Sitzung eingesetzte Literatur:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Haß, F. & Kieweg, W. (2012). <i>Umgang mit Heterogenität</i>. In Haß, F.; Kieweg, W. (Hrsg.). <i>I can make it! Englischunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten</i>. Seelze: Kallmeyer, 257-275. ▪ Heacox, D. (2012). <i>Differentiating instruction in the regular classroom</i>. Free Spirit Publishing. ▪ Scrivener, J. (2011). <i>Chapter 9: Productive skills: speaking and writing</i>. In <i>Learning Teaching. The Essential Guide to English Language Teaching</i>. Oxford: Macmillan Publishers, 211-248. ▪ Surkamp, C. (2017). <i>Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze - Methoden - Grundbegriffe</i>. Stuttgart: Metzler. ▪ Surkamp, C., & Viebrock, B. (2018). <i>Teaching English as a Foreign Language. An Introduction</i>. Stuttgart: Metzler. 			
4	Merkmale lernprozessaktivierender Aktivitäten	Die Studierenden wiederholen wichtige Theorieaspekte zum thematischen Schwerpunkt von Sitzung 3 „Heterogenität und Differenzierung“, indem sie aus der Rolle der/der Dozierenden die vorhergehende Sitzung und deren Verlauf revue passieren lassen und Vermutungen zum didaktischen Nutzen des Seminarablaufes anstellen (Schädlich, 2015). Sie reflektieren die von der Dozierenden in Sitzung 3 eingebetteten Differenzierungsmaßnahmen und tauschen sich bezüglich ihrer Lösungsversuche aus (ebd.). Die Studierenden entwickeln im Sitzungsverlauf weiterhin Charakteristika sprechanregender Aufgaben unter Rückbindung an relevante fremdsprachendidaktische Theoriebestände zum ganzheitlichen Lernen (Haack, 2017), zur Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht (Mertens, 2017) und zur kognitiven Aktivierung von Sprachlernenden (Lütge, 2017). Im Anschluss gleichen die Studierenden ihre Kriterien mit denen von Blömeke et al. (2006) ab und transformieren eine ihnen vorgelegte Aktivität auf Grundlage ihrer selbst entwickelten Kriterien in eine kommunikationsförderliche Aktivität. Zuletzt erfolgt die Präsentation der Arbeitsergebnisse im Rahmen einer <i>Poster Session</i> .	Cognitive Apprenticeship (Schädlich, 2015): Stellvertretendes Reflektieren der Studierenden hinsichtlich der vorausgegangenen Sitzung; In Partnerarbeit Entwicklung von Kriterien und Anwendung der Kriterien zur Transformation eines bestehenden Gegenstandes; Ergebnispräsentation mittels <i>Poster Session</i>
<p>In der Sitzung eingesetzte Literatur:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Blömeke, S., Risse, J., Müller, C., Eichler, D., & Schulz, W. (2006). Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht. Ein allgemeines Modell und seine exemplarische Umsetzung im Unterrichtsfach Mathematik. <i>Unterrichtswissenschaft</i>, 34(4), 330-357. ▪ Haack, A. (2017). Ganzheitliches Lernen. In C. Surkamp (Hrsg.), <i>Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze, Methoden, Grundbegriffe</i> (S. 99-100). Stuttgart: Metzler. ▪ Hattie J. (2011): <i>Visible Learning. A Synthesis over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement</i>. Routledge. ▪ Lütge, C. (2017). Aktivierung. In C. Surkamp (Hrsg.), <i>Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze, Methoden, Grundbegriffe</i> (S. 1-2). Stuttgart: Metzler. ▪ Mertens, J. (2017). Aufgabenorientiertes Lernen. In C. Surkamp (Hrsg.), <i>Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze, Methoden, Grundbegriffe</i> (S. 9–11). Stuttgart: Metzler. 			

Sitzung	Schwerpunkt	Ziele	Umsetzung/Methode
5	Förderung kommunikativer Fähigkeiten mittels des <i>Communicative Language Teaching (CLT)</i> -Ansatzes	<p>Die Studierenden sind zunächst dazu angehalten, den prozentualen Anteil der Redebeiträge von Schüler*innen im Vergleich zu dem von Lehrpersonen im Englischunterricht zu schätzen. Anschließend erfahren sie in einem kurzen Dozierendenvortrag von der in deutschen Englischklassenräumen vorherrschenden Schiefele zwischen der so genannten "teacher talking time" (Tsui, 1995; Dillon, 1998; Helmke et al., 2008) und der "student talking time" (ebd.). Diese Schätzübung soll die Teilnehmenden für den Input eines weiteren Dozierendenvortrages sensibilisieren. Hierbei erhalten sie die <i>while-listening activity</i>, Möglichkeiten zur Lösung des eingangs zur Sitzung identifizierten Problems aus der Dozierendenpräsentation herauszulösen. Der Kurzvortrag fokussiert indes auf die Phasen der Sprachproduktion (Müller-Hartmann & Schocker-von Ditzfurth, 2004, S. 60; Thaler, 2012, S. 181-182), auf die Ziele und den Zweck von Kommunikation (ebd., S. 182) sowie auf die Foki (ebd.) und Typen von Kommunikation (ebd., S. 185). Im Anschluss daran wählen die Studierenden vorgegebene Aktivitäten (Klippel, 1985; Arnold, Puchta, & Rinvolucri, 2007). Diese Aufgaben beurteilen sie hinsichtlich ihres Kommunikationswertes, ergo der Qualität dieser Aufgaben zwecks Stimulierung von englischsprachigen Kommunikationsprozessen und dass unter Bezugnahme auf die bisherigen Seminarerkenntnisse. In einem zweiten Schritt stellen die Studierenden diese Aktivitäten ihren Kommiliton*innen in Form eines prägnanten <i>Pitches</i> vor. Im Zuge dieses <i>Pitches</i> sind die Studierenden auch dazu angehalten, potentielle Optimierungsbedarfe an der jeweiligen Aktivität anzuzeigen. Die Aktivitäten werden in der Methode des <i>Gallery Walks</i> schlussendlich im Zuge von <i>Poster Sessions</i> von den Studierenden präsentiert, wobei die Vortragenden von zuhörenden Kommiliton*innen idealerweise mit diversen Rückfragen zur kritischen Verteidigung ihrer Vortragsaussagen herausgefordert werden. Zuletzt werden im Plenum die bisherigen Kriterien einer kommunikationsanregenden Aktivität um die Erkenntnisse der Studierenden aus der heutigen Sitzung ergänzt. Vollständigkeit dieses Kriterienkatalogs wird gewährleistet durch eine Auflistung der Prinzipien (Piepho, 1996, S. 21) und Charakteristika (Thaler, 2014) des <i>Communicative Language Teaching (CLT)</i>-Ansatzes. Mit Sitzungsschluss erhalten die Studierende die Aufgabe, zur kommenden Sitzung, nach kreativen Kommunikationsaktivitäten zu recherchieren und diese mitzubringen. Es erfolgt ein <i>Exit Feedback</i> dazu, ob das bisherige Seminar den Erwartungen der Studierenden entsprochen hat und welche Wünsche und Empfehlungen sie für Anschlussitzungen aussprechen möchten.</p>	Dozierendenvortrag, <i>while-listening activity</i> , <i>Gallery Walk</i> , <i>Poster Session</i> , <i>Pitching</i> , <i>Exit Feedback</i>

Sitzung	Schwerpunkt	Ziele	Umsetzung/Methode
<p>In der Sitzung eingesetzte Literatur:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Arnold, J., Puchta, H., & Rinvoluceri, M. (2007). <i>Imagine That! Mental imagery in the EFL classroom.</i> Cambridge: Cambridge University Press. ▪ Daisy, C. (2012). <i>Communicative language teaching-a comprehensive approach to English language teaching.</i> <i>Language In India</i>, 12(2), 249-265. ▪ Helmke, T., Helmke, A., Schrader, F.-W., Wagner, W., Nold, G., & Schröder, K. (2008). <i>Die Videostudie des Englischunterrichts.</i> In Helmke, T., Helmke, A., Schrader, F.-W., Wagner, W., Nold, G., & Schröder, K. (Hrsg.). <i>Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie</i>, 345-363. ▪ Hunter, J. (2012). <i>Small Talk: developing fluency, accuracy, and complexity in speaking.</i> <i>ELT Journal</i>, 66.1, 30-41. ▪ Klippel, F. (1985). <i>Keep Talking. Communicative fluency activities for language teaching.</i> Cambridge: Cambridge University Press. ▪ Müller-Hartmann, A., & Schocker-von Ditfurth, M. (2004). <i>Speaking and Mediating.</i> In Müller-Hartmann, A., & Schocker-von Ditfurth, M. (Hrsg.). <i>Introduction to English Language Teaching.</i> Stuttgart: Klett, 60-66. ▪ Piepho, H.-E. (1996). <i>Kommunikativer Englischunterricht: Prinzipien und Übungstypologie.</i> Ein Handbuch für Lehrer. München: Langenscheidt-Longman. ▪ Schumann, A. (2017). <i>Kommunikativer Fremdsprachenunterricht.</i> In C. Surkamp (Hrsg.), <i>Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik : Ansätze, Methoden, Grundbegriffe</i> (S. 163–164). Stuttgart: Metzler. ▪ Thaler, E. (2014): <i>Englisch unterrichten: Grundlagen, Kompetenzen, Methoden.</i> Berlin: Cornelsen. ▪ Tsui, A.B.M. (1995). <i>Introducing classroom interaction.</i> London: Penguin. 			
6	<p><i>Content Integrated Language Learning (CLIL)</i> und Planung der Sprechaktivität für das LLL 1 und 2</p>	<p>Die Studierenden bringen originelle und kommunikative Sprechaktivitäten gemäß der in den vorausgegangenen Sitzungen zusammengetragenen Prinzipien und Merkmale kommunikativen Fremdsprachenunterrichts mit. Diese recherchierten Aktivitäten sollen von den Teilnehmenden nacheinander vorgestellt werden, wobei das subjektive Auswahlkriterium, potentielle Lernhindernisse für Englischlernende sowie der kommunikative Wert der jeweiligen Aktivität vor den Kommiliton*innen dargelegt werden soll. In einem zweiten Schritt wird in den Sitzungsschwerpunkt <i>“Content Language Integrated Learning (CLIL)”</i> mit einem Dozierendenvortrag eingeführt. Dabei wird zunächst beleuchtet, welche Typen von <i>CLIL</i>-Curricula existieren und welches Potential dieser Ansatz überhaupt für Englischlernende bergen kann. Zusätzlich wird an diversen Sachfächern wie beispielsweise Deutsch (Gedicht „Augen in der Großstadt“, K. Tucholsky vs. „Tale of two cities“, C. Dickens), Politik (rhetorische Mittel und Vergleich der politischen Reden von Michelle Obama vs. Melania Trump), Geschichte (Shoa Zeitzeugeninterviews) demonstriert, mit welchen spezifischen fachsprachlichen Herausforderungen der <i>CLIL</i>-Ansatz für die Lernenden einhergeht und wie diesen Hürden mittels konkreter <i>Scaffolding</i>-Maßnahmen begegnet werden kann. Während dieses Dozierendenvortrages werden den Studierenden immer wieder Sachfachinhalte aus diversen Fächern wie Latein (z.B. via Platos Höhlen-Metapher) und Musik (z.B. via affektive und mnemotische Effekte von filmischen Leitmotiven) vorgestellt und daran Möglichkeiten aufgezeigt und von den Studierenden durchdacht. An diesen Beispielen erproben die Teilnehmenden auch selbst, wie mit dem <i>CLIL</i>-Ansatz Sprach- und</p>	<p>Studierendenvortrag, Dozierendenvortrag, Partner- und Gruppenarbeit, <i>Exit Feedback</i></p>

Sitzung	Schwerpunkt	Ziele	Umsetzung/Methode
		<p>Inhaltslernen adressaten- und lernzielorientiert zusammengebracht werden können. Diese Sitzung wird beendet mit einem kurzen <i>Exit Feedback</i> beim Verlassen des Seminarraums durch die Studierenden: Die Teilnehmenden melden der Dozierenden dafür zurück, welcher Input ihnen bislang fehlt, um in der kommenden Sitzung ihre Kurzaktivitäten erfolgreich planen zu können.</p>	
<p>In der Sitzung eingesetzte Literatur:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bentley, K. (2010). <i>The TKT Course CLIL Module</i>. Cambridge: Cambridge University Press. ▪ Hallet, W. (2017). Bilingualer Unterricht. In C. Surkamp (Hrsg.), <i>Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze - Methoden - Grundbegriffe</i> (2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 29–32). Abgerufen von https://doi.org/10.1007/978-3-476-04474-7 ▪ Hallet, W. & Königs, F. G. (2013). <i>Handbuch Bilingualer Unterricht: Content and Language Integrated Learning</i>. Seelze: Friedrich Verlag GmbH. ▪ Thürmann, E. (2013). Flying through the eye of a Hurricane. "Gerüste" für das Zusammenhängende Sprechen. In <i>Der fremdsprachliche Unterricht Englisch</i>, 47(126), 26–33. ▪ Thürmann, E. (2013). Kleiner Werkzeugkasten für die Konstruktion von "Sprechgerüsten". In <i>Der fremdsprachliche Unterricht Englisch</i>, 47(126), 10-12. <p>Außerdem als Anschauungsmaterial in der Sitzung zum Einsatz gekommen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ CNN (2016). Melania Trump and Michelle Obama side-by-side comparison. https://www.youtube.com/watch?v=RcbiGsDMmCM (16.5.2016). ▪ USC Shoah Foundation (Hrsg.). The Institute for Visual History and Education. https://archiv.zeugendershoah.de/interviews/890?locale=de (4.5.2017). ▪ Stanford University (Hrsg.). Plato, The allegory of the cave. http://www.ksbuelach.ch/fach/as/material/Texte_lat/plato/antr.htm. https://web.stanford.edu/class/ihum40/cave.pdf (29.9.2015). 			
7	Peer-Simulationen & Peer- und Dozierendenfeedback	<p>Die Studierenden planen in dieser siebenten Sitzung sowohl im Rahmen der zur Verfügung stehenden Seminarzeit, als auch darüber hinaus ihre Aktivitäten für den anstehenden ersten Schüler*innenbesuch. Unterstützt werden sie in ihren Planungen durch diverse Aktivitätenbeispiele, die ihnen zur Einsicht vorliegen (u.a. Klippel, 1985; Kurtz, 2001a-c). Zur Konzeption ihrer Aktivitäten erhalten die Studierenden überdies ein so genanntes "planning grid", welches sie bei der Planung ihrer Aktivitäten durch verschiedene konzeptionelle Planungsschritte führt (z.B. bzgl. Zeitplanung und Wahl der Methodologie/Methoden/Sozialform/Medien usw.). Zur Vorbereitung auf die eigenständige Planung werden im Plenum nochmals die Merkmale einer hochwertigen Sprechaktivität der vergangenen Sitzungen zusammengetragen und durch Rückbindung an den Kriterienkatalog von Klippel (1984, S. 4-6) theoretisch abgesichert. Ein kurzer Exkurs zum (hier: Berliner) Rahmenlehrplan soll außerdem sicherstellen, dass die Studierenden Aktivitäten übereinstimmend mit den curricularen Vorgaben und Kompetenzzielen, die für die das LLL besuchende jeweilige Lernengruppe gelten, entwerfen. Weiterhin wird in dieser Sitzung die Organisationsstruktur für den anstehenden Schüler*innenbesuch geklärt. Der Schüler*innenbesuch macht aufgrund</p>	Planung der Aktivitäten, Simulation als <i>Microteaching</i> mit Kommiliton*innen, Kommiliton*innen- und Dozierendenfeedback auf Simulationen, Einbau kritisch-konstruktiven Feedbacks zur Optimierung der Aktivitätenplanungen

Sitzung	Schwerpunkt	Ziele	Umsetzung/Methode
		eines engen Zeitfensters von 90 Minuten eine sorgfältige Planung und ein präzises Zeitmanagement im Vorhinein erforderlich. Als Heimarbeitsaufgabe sind die Teilnehmenden dazu angehalten, eine schriftliche Schritt-für-Schritt-Beschreibung ihrer Aktivitäten zu verfassen und bis zu einer durch die Dozierende gesetzten Frist an diese zu übersenden. Die Dozierende erteilt allen Studierenden ein ausführliches Mail-Feedback, welches von den Studierenden in die Aktivitätenplanungen einzupflegen ist. <i>[In den längeren Wintersemestern bietet sich für eine extra zur Verfügung stehende Sitzung an, dass die Studierenden ihre 20-Minuten-Sprechaktivitäten nach erfolgter Planung im Seminar mit ihren Mitstudierenden in Form eines Microteachings simulieren. Im Anschluss können die Studierenden einander dann konstruktive Rückmeldung zu möglichen Potentialen und Herausforderungen ihrer Aktivitäten erteilen.]</i>	
In der Sitzung eingesetzte Literatur: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Kurtz, J. (2001a). <i>Die Improvisation ‚Bus Stop‘</i>. In Kurtz, J. (Hrsg.). <i>Improvisierendes Sprechen im Fremdsprachenunterricht. Eine Untersuchung zur Entwicklung spontansprachlicher Handlungskompetenz in der Zielsprache</i>. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 140-143. ▪ Kurtz, J. (2001b). <i>Die Improvisation ‚Variation of Emotions‘</i>. In Kurtz, J. (Hrsg.). <i>Improvisierendes Sprechen im Fremdsprachenunterricht. Eine Untersuchung zur Entwicklung spontansprachlicher Handlungskompetenz in der Zielsprache</i>. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 160-170. ▪ Kurtz, J. (2001c). <i>Die Improvisation ‚The Chase‘</i>. In Kurtz, J. (Hrsg.). <i>Improvisierendes Sprechen im Fremdsprachenunterricht. Eine Untersuchung zur Entwicklung spontansprachlicher Handlungskompetenz in der Zielsprache</i>. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 152-155. ▪ Klippel, F. (1985). <i>Keep Talking. Communicative fluency activities for language teaching</i>. Cambridge: Cambridge University Press. 			
8	Stattfinden von LLL 1	Die Studierenden erproben ihre Aktivitätenplanungen mit maximal 4 bis 5 Lernenden für 20 Minuten an einer Kleinstation. Die Schülerinnen erhalten die Möglichkeit, an 3-4 Stationen im Rotationsverfahren teilzunehmen. Während der Unterrichtsaktivität des einen Studierenden erstellt die hospitierte Tandempartner*in ein Beobachtungsprotokoll zu ausgewählten und auf die funktionale kommunikative Kompetenz des Sprechens zugeschnittene Beobachtungsschwerpunkten (van Es & Sherin, 2002). Jeder Studierende führt seine/ihre Aktivität einmal, maximal jedoch zweimal durch.	Komplexitätsreduziertes Praxishandeln (Jerusalem & Schwarzer, 2002): 2 Studierende erproben 20-minütige Kurzaktivitäten mit maximal 4-5 Schüler*innen an Kleinstationen im vertrauten Handlungsfeld der Universität. Noticing-Training (van Es & Sherin, 2002): Eine Kommiliton*in hospitiert als <i>critical friend</i> während des Unterrichtsversuchs

Sitzung	Schwerpunkt	Ziele	Umsetzung/Methode
			des jeweils anderen Studierenden.
9	Reflexionsrunde 1 zum LLL1	Die Studierenden reflektieren ihre Aktivitätenerprobungen in LLL1 auf Grundlage des im Beobachtungsprotokoll konkretisierten Kompetenzschwerpunktes. Für den Reflexionsprozess orientieren sie sich an der vor Rodgers (2002) vorgeschlagenen Schrittfolge. Hierbei wird zunächst eine für den Kompetenzschwerpunkt „Sprechen“ bedeutsame Unterrichtssituation aus dem Beobachtungsprotokoll oder u.U. auch aus den Videografien der Teilnehmenden nachträglich als <i>reflection-on-action</i> (Schön, 1987) von den Studierenden beschrieben. In einem zweiten Schritt wird die Unterrichtssituation mit einer Kommiliton*in ergründet, es werden dabei Hypothesen zur Entstehung des beobachteten Ereignisses entwickelt. Im Anschluss daran wird in Kleingruppen nach derjenigen Hypothese gesucht, die am wahrscheinlichsten und am stärksten durch im LLLSE kennengelernten Theoriebefunde gerechtfertigt ist. Zuletzt formuliert jeder Studierende für sich selbst Ziele und Handlungsalternativen für das zweite LLL.	Hoch strukturiertes Reflektieren (Rodgers, 2002) in Einzel-, Partner- und Kleingruppenarbeit
10	Feedback und Planungsüberarbeitungen	Die Studierenden überarbeiten theorie- und reflexionsgeleitet (s. Erkenntnisse der Studierenden aus Sitzung 9) ihre Aktivitätenplanungen für den bevorstehenden zweiten Schüler*innenbesuch.	
11	Stattdfinden von LLL 2	Die Studierenden erproben erneut ihre überarbeiteten Aktivitätenplanungen gemäß der Beschreibung von LLL 1, s. Sitzung 8.	s. Sitzung 8
12	Reflexionsrunde 2 zum LLL 2	Die Studierenden reflektieren ihre Aktivitätenerprobungen in LLL 2 gemäß des für Sitzung 9 konkretisierten hoch strukturierten Reflexionsprozesses (Rodgers, 2002).	s. Sitzung 9
13	Feedbackrunde (und Modulprüfungsvorbereitung)	Der Dozierende initiiert eine Feedbackrunde zu den Vor- und Nachteilen des LLLSE. Gemeinsam werden Verbesserungsmöglichkeiten für folgende LLLSE-Durchläufe diskutiert. Die Studierenden werden anonym darum gebeten, zu notieren, wie sie sich selbst als zukünftige Englischlehrperson vorstellen. Außerdem werden die von den Studierenden vorbereiteten Fragen zur Modulhausarbeit von der Dozierenden beantwortet.	Plenum

Legende: **Fett Markiertes** weist auf solche Maßnahmen hin, die gezielt zur Entwicklung didaktischer Reflexionskompetenz der am LLLSE teilnehmenden Englischlehramtsstudierenden implementiert wurden. Deren Wirksamkeit wurde systematisch in einer quasi-experimentellen *Mixed Methods* Interventionsstudie untersucht (Klempin, in Vorbereitung, voraussichtlich 2019).

4. Weiterführende Literaturempfehlungen

Fach- und fachdidaktisches Wissen

- Bentley, K. (2010). *The TKT Course CLIL Module*. Cambridge University Press.
- Blömeke, S., Risse, J., Müller, C., Eichler, D., & Schulz, W. (2006). Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht. Ein allgemeines Modell und seine exemplarische Umsetzung im Unterrichtsfach Mathematik. *Unterrichtswissenschaft*, 34(4), 330-357.
- Dulay, H.; Burt, M.; & Krashen, S. (1982): *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- Edmondson, W. J.; & House, J. (2006): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Francke.
- Ellis, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. New York: Oxford University Press.
- Grieser-Kindel, C., Henseler, R., & Möller, S. (2006). *Method Guide: Schüleraktivierende Methoden für den Englischunterricht in den Klassen*. Schöningh.
- Haack, A. (2017). Ganzheitliches Lernen. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik : Ansätze, Methoden, Grundbegriffe* (S. 99-100). Stuttgart: Metzler.
- Hallet, W. (2017). Bilingualer Unterricht. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze - Methoden - Grundbegriffe* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 29-32).
- Hallet, W., & Königs, F. G. (2013). *Handbuch Bilingualer Unterricht: Content and Language Integrated Learning*. Seelze: Friedrich Verlag GmbH.
- Haß, F. (2008). Keiner wie der andere. Im differenzierenden Unterricht Lernprozesse individualisieren. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 94, 2-9.
- Haß, F., & Kieweg, W. (2012). *Umgang mit Heterogenität*. In Haß, F.; Kieweg, W. (Hrsg.). *I can make it! Englischunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten*. Seelze: Kallmeyer, 257-275.
- Hattie, J. A. (2011). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- Heacox, D. (2012). *Differentiating instruction in the regular classroom*. Minneapolis: Free Spirit Publishing Inc.
- Helmke, T., Helmke, A., Schrader, F.-W., Wagner, W., Nold, G., & Schröder, K. (2008). *Die Videostudie des Englischunterrichts*. In Helmke, T., Helmke, A., Schrader, F.-W., Wagner, W., Nold, G., & Schröder, K. (Hrsg.). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie*, 345-363.
- Hunter, J. (2012). 'Small Talk': developing fluency, accuracy, and complexity in speaking. *ELT Journal*, 66(1), 30-41.
- Klein, W. (1987): *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. Frankfurt am Main: Beltz Athenäum.
- Lütge, C. (2017). Aktivierung. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik : Ansätze, Methoden, Grundbegriffe* (S. 1-2). Stuttgart: Metzler.
- McLaughlin, B. (1987): *Theories of Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Merten, S. (1997): *Wie man Sprache(n) lernt. Eine Einführung in die Grundlagen der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung mit Beispielen für das Unterrichtsfach Deutsch*. Frankfurt am Main: Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Mertens, J. (2017). Aufgabenorientiertes Lernen. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik : Ansätze, Methoden, Grundbegriffe* (S. 9–11). Stuttgart: Metzler.
- Müller-Hartmann, A., & Schocker-von Ditfurth, M. (2004). *Speaking and Mediating*. In Müller-Hartmann, A., & Schocker-von Ditfurth, M. (Hrsg.). *Introduction to English Language Teaching*. Stuttgart: Klett, 60-66.
- Piepho, H.-E. (1996). *Kommunikativer Englischunterricht: Prinzipien und Übungstypologie. Ein Handbuch für Lehrer*. München: Langenscheidt-Longman.

- Sambanis, M. (2015). Lernumgebungen und Formen des Lernens: Sprachlernspiele. Spielerisch Sprache lernen.
<https://www.goethe.de/ins/kr/de/spr/mag/sta/20476976.html> (01.10.2016).
- Scrivener, J. (2011). *Productive skills: speaking and writing*. In Scrivener, J. (Hrsg.). *Learning Teaching. The Essential Guide to English Language Teaching*. Oxford: Macmillan Publishers, 211-248.
- Schewe, M. (2017). Dramapädagogik. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze, Methoden, Grundbegriffe* (S. 49-51). Stuttgart: Metzler.
- Schumann, A. (2017). Kommunikativer Fremdsprachenunterricht. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze, Methoden, Grundbegriffe* (S. 163-164). Stuttgart: Metzler.
- Spitzer, M. (2009). Die Farben des Denkens. *Nervenheilkunde*, 5, 320-323.
- Thaler, E. (2014). *Sprech-Kompetenz*. In Thaler, E. (2014). *Englisch unterrichten: Grundlagen - Methoden - Kompetenzen*. Berlin: Cornelsen, 181-188.
- Thürmann, E. (2013). Flying through the eye of a Hurricane. „Gerüste“ für das Zusammenhängende Sprechen. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 47(126), 26-33.
- Tsui, A. B. M., Carter, R., & Nunan, D. (1995). *Introducing Classroom Interaction*. Penguin Books Ltd.
- Yilmaz, Y. Y. (2011). The Mozart Effect in the Foreign Language Classroom. A study on the effect of music in learning vocabulary in a foreign language. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 92, 88-98.

Unterrichtsmaterialien (Auswahl an Studierendenanschauungsmaterialien im Seminar)

- Arnold, J., Puchta, H., & Rinvoluceri, M. (2007). *Imagine That! Mental imagery in the EFL classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grieser-Kindel, C., Henseler, R., & Möller, S. (2006). *Method Guide: Schüleraktivierende Methoden für den Englischunterricht in den Klassen*. Schöningh.
- Klippel, F. (1985). *Keep Talking: Communicative Fluency Activities for Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kurtz, J. (2001a). *Die Improvisation ‚Bus Stop‘*. In Kurtz, J. (Hrsg.). *Improvisierendes Sprechen im Fremdsprachenunterricht. Eine Untersuchung zur Entwicklung spontansprachlicher Handlungskompetenz in der Zielsprache*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 140-143.
- Kurtz, J. (2001b). *Die Improvisation ‚Variation of Emotions‘*. In Kurtz, J. (Hrsg.). *Improvisierendes Sprechen im Fremdsprachenunterricht. Eine Untersuchung zur Entwicklung spontansprachlicher Handlungskompetenz in der Zielsprache*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 160-170.
- Kurtz, J. (2001c). *Die Improvisation ‚The Chase‘*. In Kurtz, J. (Hrsg.). *Improvisierendes Sprechen im Fremdsprachenunterricht. Eine Untersuchung zur Entwicklung spontansprachlicher Handlungskompetenz in der Zielsprache*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 152-155.

Internetquellen (Unterrichtsmaterialien)

- USC Shoah Foundation (Hrsg.). The Institute for Visual History and Education.
<https://archiv.zeugendershoah.de/interviews/890?locale=de> (4.5.2017).
- Stanford University (Hrsg.). Plato, The allegory of the cave:
http://www.ksbuelach.ch/fach/as/material/Texte_lat/plato/antr.htm.
<https://web.stanford.edu/class/ihum40/cave.pdf> (29.9.2015).
- CNN (2016). Melania Trump and Michelle Obama side-by-side comparison.
<https://www.youtube.com/watch?v=RcbiGsDMmCM> (16.5.2016).

Reflexionstheorie

- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- Klempin, C. (in Vorbereitung, voraussichtlich 2019). *Didaktische Reflexionskompetenz von Englischlehramtsstudierenden im Lehr-Lern-Labor Seminar Englisch*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Legutke, M., & Schart, M. (2016). *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Rodgers, C. R. (2002). Seeing student learning: teacher change and the role of reflection. *Harvard Educational Review*, 72(2), 230-253.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

Lehr-Lern-Labore

- Klempin, C. (in Vorbereitung, voraussichtlich 2019). *Didaktische Reflexionskompetenz von Englischlehramtsstudierenden im Lehr-Lern-Labor Seminar Englisch*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Nordmeier, V., Käpnick, F., Komorek, M., Leuchtner, M., Neumann, K., & Priemer, B. (2014). Antrag auf Finanzierung des Entwicklungsverbundes „Schülerlabore als Lehr-Lern-Labore: Forschungsorientierte Verknüpfung von Theorie und Praxis in der MINT-Lehrerbildung“. Hochschulwettbewerb MINT-Lehrerbildung Deutsche Telekom Stiftung. Freie Universität Berlin.
- Rehfeldt, D., Seibert, D., Klempin, C., Mehrrens, T., Lücke, M., Sambanis, M., Nordmeier, V. (2018). Mythos Praxis um jeden Preis? Die Wurzeln und Modellierung des Lehr-Lern-Labors. *die hochschullehre*, (4).

5. Kontakt

Speziell für die Lehr-Lerngelegenheit:

Christiane Klempin
Freie Universität Berlin
Didaktik des Englischen
Freie Universität Berlin
Habelschwerdter Allee 45
14195 Berlin
c.klempin@fu-berlin.de

Prof. Dr. Michaela Sambanis
Didaktik des Englischen
Freie Universität Berlin
Habelschwerdter Allee 45
14195 Berlin
sambanis@fu-berlin.de

