

Handreichung zur Lehr-Lerngelegenheit:

Englisch lehren lernen im *Virtual Teaching Lab*: Englischdidaktisches Wissen und Handeln im virtuellen Raum vernetzen

Englische *short stories* mediengestützt und performativ planen, praktisch simulieren und theoriebasiert reflektieren

Dr. Christiane Klempin

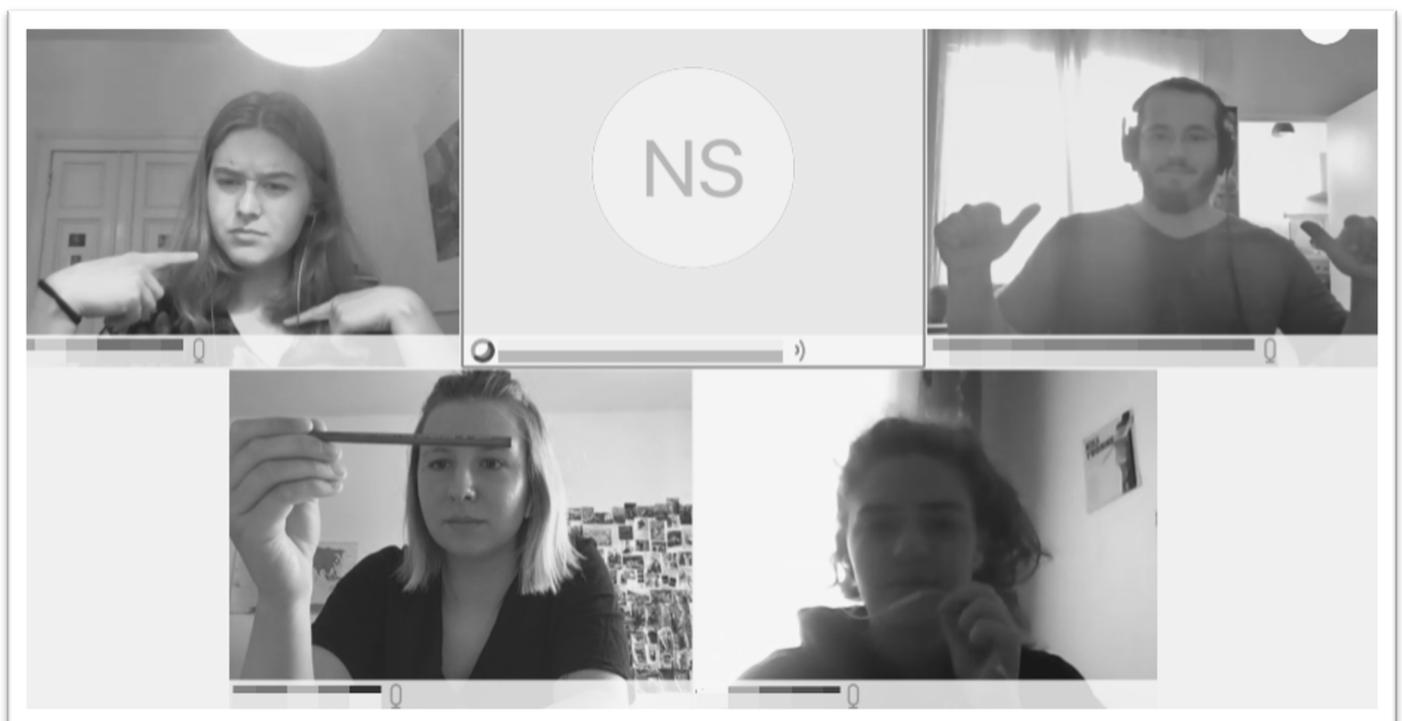


Abbildung 1: Screenshot einer Studierendengruppe während einer virtuellen Microteaching-Praxissimulation mediengestützt-performativer Aktivitäten (Sommersemester 2020, Foto ist Eigentum einer der abgebildeten Studierenden. Die Namen der Studierenden wurden zur Anonymisierung verpixelt).

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Seminarkonzeption: Dr. Christiane Klempin¹

Handreichungsverfasserin: Dr. Christiane Klempin

Lektorat und Layout: Annekatrien Lietz

Stand: 09.03.2021



Das dieser Handreichung zugrundeliegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsinitiative Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1502 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

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



¹ Diese Handreichung wurde zu einem Seminarkonzept, als Teil eines Lehrauftrages in der Didaktik des Englischen (Lehrstuhlinhaberin: Univ.-Prof. Dr. Michaela Sambanis), an der Freien Universität Berlin erstellt.

Handreichung zur Lehr-Lerngelegenheit

Englisch lehren lernen im *Virtual Teaching Lab*:
Englischdidaktisches Wissen und Handeln im virtuellen Raum vernetzen

Englische *short stories* mediengestützt und performativ planen, praktisch
simulieren und theoriebasiert reflektieren

Inhalt

1.	Zusammenfassung	4
2.	Kurzbeschreibung	5
3.	Empirisch erwiesene Wirkungen des Lehr-Lern-Labor-Seminars und des <i>Microteachings</i>	9
4.	Übersicht und Verlauf der Sitzungen der Lehr-Lerngelegenheit	11
5.	Seminarlektüren und weiterführende Literaturempfehlungen	28
6.	Kontakt	32

1. Zusammenfassung

TITEL	Englisch lehren lernen im <i>Virtual Teaching Lab</i> : Englischdidaktisches Wissen und Handeln im virtuellen Raum vernetzen
THEMA	Englische <i>short stories</i> mediengestützt und performativ planen, praktisch simulieren und theoriebasiert reflektieren
ZIELE	<p><i>Literatur- und Kulturwissenschaftliches Wissen</i> Rezeption und Auseinandersetzung mit Theoriebeständen der Literatur- und Kulturwissenschaften. Übertragung und Anwendung dieser Theorien zwecks Konzeption einer englischen Sprechaktivität, die thematisch auf einer <i>short story</i> von T.C. Boyle basiert.</p> <p><i>Performative Didaktik (PD)</i>² Auseinandersetzung mit Lektüren des PD-Lehr-Lernansatzes. Nutzung dieser PD-Lektüren für die Gestaltung einer performativen englischen Sprechaktivität, die thematisch auf einer <i>short story</i> von T.C. Boyle basiert.</p> <p><i>Technologisch-Pädagogisches Englischdidaktisches Wissen (TPACK)</i> Beschäftigung mit (teils auch englischdidaktischen) Lektüren zur digitalen Kompetenz von (Englisch)-Lernenden und -Lehrenden sowie mit unterrichtspraktischen Empfehlungen zur Integration von Medien und Technik in den modernen Englischunterricht. Nutzung dieser Erkenntnisse zur Konzeption einer mediengestützten, performativen englischsprachigen Lehr-Lernaktivität.</p> <p><i>Reflexionskompetenz</i> Weiterentwicklung antizipierender, handlungsaktiver und retrospektiver didaktischer Reflexion auf das eigene didaktische Handeln der Englischlehramtsstudierenden, insbesondere unter Berücksichtigung der o.g. Theoriebestände zur Gestaltung einer mediengestützten Lernumgebung für das anschließende <i>Microteaching</i>.</p>
ZEITUMFANG	1 Semester, 2 Semesterwochenstunden (SWS)
ZIELGRUPPE	Lehramtsstudierende des Faches Englisch im Lehramtsbachelor. Das Seminarkonzept wäre unter inhaltlichen und strukturellen Adaptionen aber sicher auch auf den Lehramtsmaster anwendbar.
BENÖTIGTES VORWISSEN DER TEILNEHMENDEN	Grundsätzlich sind keine literatur-, kulturwissenschaftlichen oder fachdidaktischen Grundkenntnisse erforderlich, da das <i>Virtual Teaching Lab</i> im Grundlagenmodul der Fachdidaktik Englisch verankert ist. Das Grundlagenmodul besteht aus einem Grundkurs und einem Proseminar (z.B. realisiert als <i>Virtual Teaching Lab</i> oder <i>Drama Lab</i>).
ANZAHL DER SCHÜLER*INNEN BESUCHE	Im regulären Lehr-Lern-Labor-Seminar (LLLS) sind zwei Schüler*innenbesuche vorgesehen (vgl. Handreichung zum Drama Lab oder Teaching Lab). Im virtuellen LLLS des Sommersemesters 2020 wurde situationsbedingt auf Praxiserfahrung in Form eines sog. <i>Microteachings</i> gesetzt. Hierbei übernehmen die studentischen Gruppenmitglieder die Rolle der Englischlernenden. Die Rollen des Lehrenden und der Lernenden werden alterniert, sodass jeder Studierende die Möglichkeit erhält, seine/ihre Lernaktivität im Wechsel zu erproben.

² „Performative Fremdsprachendidaktik“ kann verstanden werden als „[...] stark an den Künsten orientiert und sich nicht nur als Wissenschaft, sondern ebenso als Kunst begreif[end].“ (Schewe, 2015, S. 31 zitiert in Miladinović, 2019, S. 11-12). Miladinović argumentiert, dass „performative Fremdsprachendidaktik“ als Schirmbegriff verwendet wird, um „alle Formen der Fremdsprachenvermittlung zu kennzeichnen, die sich aus den Künsten bzw. den mit diesen assoziierten (kulturspezifischen) Formen drama-/theaterpädagogischer Praxis ableiten lassen“ (Schewe, 2015, S. 33 in ebd.).

2. Kurzbeschreibung

Das hier beschriebene *Virtual Teaching Lab* beruht auf dem Konzept des *Lehr-Lern-Labor-Seminars (LLLS) der Lehrer*innenbildung an der Freien Universität (FU) Berlin*, das wie folgt definiert wird:

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

Das *Virtual Teaching Lab* baut auf dieser Definition sowie auf dem theoretischen Prozessmodell von Nordmeier und Kolleg*innen auf (2014). Dieses Modell beruht auf der Grundidee, Studierenden Möglichkeiten zu eröffnen, wesentliche Aspekte des Lernprozesses von Schüler*innen systematisch wahrnehmen, reflektieren und in situativ angemessenes, professionelles unterrichtliches Handeln übersetzen sowie in die Gestaltung von Lernprozessen einfließen lassen zu können. Zentral für ein reguläres, beispielsweise unter den Bedingungen des universitären Regelbetriebs stattfindendes, *LLLS* sind zyklische Wiederholungen 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 *Virtual Teaching Lab* wurde auf die Praxiswiederholung verzichtet, ebenso wie auf die wiederholten Schüler*innenbesuche an der Universität. Dies reduziert für die Lehramtsstudierenden zwar authentische Erprobungsmöglichkeiten, ermöglicht ihnen aber, selbst unter erschwerten Rahmenbedingungen (bspw. im Rahmen eingeschränkter universitärer Präsenzlehre), eine theoriebasierte Reflexion erlebter Praxis. Hierfür simulierten die Seminarteilnehmenden in sog. *Microteachings* (Allen & Ryan, 1969) im Rollenwechsel sowohl Englischlernende wie auch -Lehrende. Dadurch verringert sich im *Virtual Teaching Lab*, genauso wie im klassischen *LLLS*, die Anforderungskomplexität, die für den Realunterricht charakteristisch ist. Komplexitätsreduzierend wirkt sich einerseits aus, dass die Studierenden in Kleingruppen und mit ihnen vertrauten Kommiliton*innen ihre Aktivitätsentwürfe selbst erproben können. Zum anderen lernen sie die Aktivitäten ihrer Kommiliton*innen kennen und können diese anschließend aus der Sicht eines Englischlernenden reflektieren.

Insgesamt besteht das *Virtual Teaching Lab* aus asynchronen und synchronen Phasen. Die asynchronen Phasen dienen der eigenständigen Rezeption eines literarischen Werkes (*short stories* von T.C. Boyle), dem Studium diverser Seminarlektüren sowie der Erarbeitung von Planungsentwürfen, die dann häufig mit Kommiliton*innen ausgetauscht und diskutiert werden. Das *Virtual Teaching Lab* setzt neben Theorielektüren auch auf Texte mit unterrichtspraktischem Gehalt, sodass die Seminarteilnehmenden einen Eindruck davon erhalten, welche zahlreichen digitalen Werkzeuge existieren und in welchen Kontexten und zu welchen Zielsetzungen diese sinnvoll in den (Englisch-)Unterricht eingebettet werden können.

Inhaltlich und strukturell lässt sich das *Virtual Teaching Lab* in vier Phasen einteilen:

1. Bearbeitung von Theoriebeständen zu Literatur- und Mediendidaktik, zur digitalen Kompetenz sowie zu Performativer Didaktik
2. Planung, kollegiales Feedback und Überarbeitung kompetenzorientierter Aktivitäten für den Englischunterricht
3. Durchführung der studentischen *Microteachings* im virtuellen Seminarraum

4. Theoriebasierte Reflexion der studentischen *Microteaching*-Erfahrungen mittels Kollegialer Fallberatung

Das *Virtual Teaching Lab* stellt in dieser vierphasigen Struktur eine Neuauflage der bereits bestehenden und in ihrer Wirksamkeit überprüften LLLS (der Englischdidaktik) an der FU Berlin dar (u.a. [Teaching Lab](#), [Drama Lab](#)) und ermöglicht Lehramtsstudierenden hierbei Theorie-Praxis-Erfahrungen im virtuellen Seminarraum. Das *Virtual Teaching Lab* Konzept ist demnach als einer von vielen Ansätzen zu verstehen, mit dem selbst unter eher ungünstigen Rahmenbedingungen, wie wir sie beispielsweise in 2020 und 2021 an deutschen Hochschulstandorten vorgefunden haben, für angehende Lehrpersonen Theorien im Zuge von Praxissimulationen erfahrbar gemacht werden können.

Ebenso wie seine analogen Vorgänger, das [Teaching Lab](#) und [Drama Lab](#) wird im *Virtual Teaching Lab* von den Teilnehmenden auf drei Reflexionstypen zurückgegriffen: Auf "reflection-on-action" (Schön, 1983, S. 68), "reflection-in-action" (ebd.) und "reflection-for-action" (Körkkö et al., 2016, S. 200).³ Diese drei Reflexionsformen sollen die Englischlehramtsstudierenden dabei unterstützen, Praxishandlungen auf Theoriegrundlage zu planen, Unterrichtshandlungen zu antizipieren ("for-action"), zu optimieren ("on-action") und eigenes Handeln – selbst im Vollzug – an die Gegebenheiten anzupassen ("in-action"). Als Theoriefundament der Planung geeigneter englischer Lernangebote dienen den Englischlehramtsstudierenden im *Virtual Teaching Lab* literatur- und mediendidaktische Theoriebestände sowie solche der Performativen Didaktik (vgl. Abb. 2):

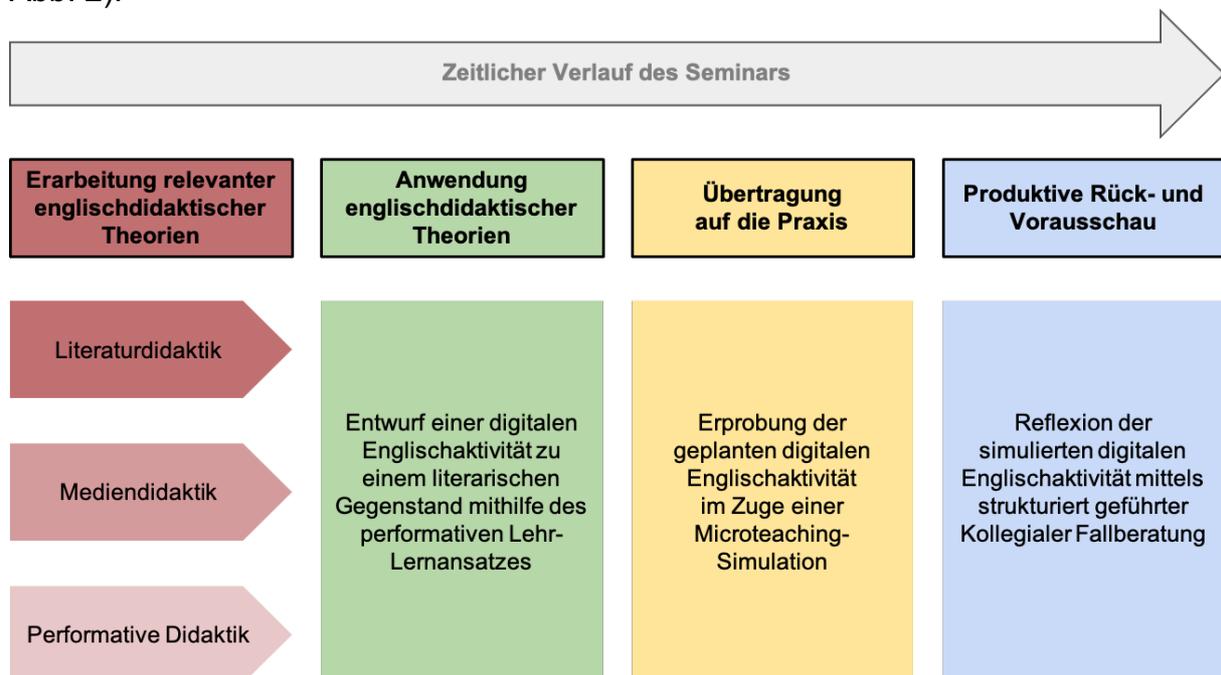
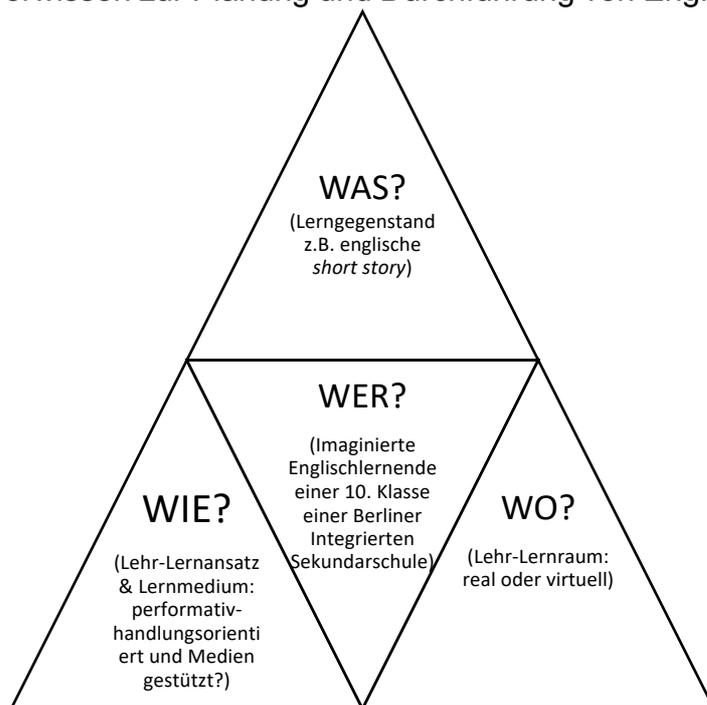


Abbildung 2: Das *Virtual Teaching Lab* und seine vier Phasen, die Studierende über den Semesterverlauf hinweg durchlaufen: 1. Die Theorieerarbeitung (rot), 2. die Theorieanwendung (grün), 3. die Theorieübertragung auf die Praxis im Zuge von Microteachings (gelb) und 4. die produktiv-theoriegeleitete Rückschau auf die simulierte Praxiserfahrung mittels Kollegialer Fallberatungen (blau; Grafik Klempin, 2021, adaptiert nach Okuniek).

³ *Reflection-in-action* (Schön, 1983, S. 68) ist eine äußerst komplexe Form des Monitorings einer pädagogischen Handlung während ihres Vollzugs durch den/die Akteur*in selbst. *Reflection-on-action* (ebd.) ist konzeptualisiert als solches Reflektieren, in welchem Bezug auf vergangene Handlungen genommen wird und *reflection-for-action* (Körkkö et al., 2016, S. 200) stellt eine antizipierende Art der Reflexion dar, die oftmals mit der Generierung von Handlungsplänen und/oder -alternativen einhergeht.

In einer **ersten Phase der Erarbeitung relevanter englischdidaktischer Theoriebestände** (s. Abb. 2, rote Einfärbung) setzen sich die *Lab*-Teilnehmenden in fünf 90-minütigen Sitzungen mit den theoretischen Grundlagen einer Literatur- und Mediendidaktik sowie mit den digitalen Kompetenzen von Lehrenden und Lernenden und deren Implikationen für den Englischunterricht auseinander. Des Weiteren erhalten die Studierenden Einblicke in die Grundprinzipien der Performativen Didaktik. In einer **zweiten Phase** (s. Abb. 2, grüne Einfärbung) kommt es zur Anwendung der in Phase 1 kennengelernten englischdidaktischen Theorien, indem die Studierenden digitale 20-minütige Lernangebote entwerfen. Diese Planungsentwürfe werden bereits während Phase 1 aufgenommen, um den Studierenden den Transfer der rezipierten Theorieelektüren auf die planerische Praxis zu erleichtern. Die von den Teilnehmenden entworfenen englischsprachigen Aktivitäten verfolgen das Lehr-Lernziel, Englischlernenden im virtuellen Raum (z.B. via Videoplattformen wie bspw. *Webex*, *Zoom*, *Skype*, o.ä.) einen literarischen Inhaltsgegenstand einer selbst gewählten Kurzgeschichte aus T.C. Boyles „*The Relive Story and Other Short Stories*“ über ein web-basiertes Werkzeug gestützt (z.B. *Online-Mindmaps*, kollaborative *Online-Arbeitsplattformen*, *Podcasts*, *Youtube-Videos*, usw.) und auf performativem Wege (z.B. unter Rückgriff auf *Standbilder/Freeze Frames*, *Pantomime*, usw.) näher zu bringen. Die Bachelorlehramtsstudierenden, vermutlich ohne sonderlich viel Vorwissen zur Planung und Durchführung von Englischunterricht, sehen sich mit einer



höchst komplexen Anforderung konfrontiert. Die Aufgabenstellung ist bewusst komplex gewählt, da sie ihnen bereits möglichst früh nachfolgenden Objekt-Subjekt-Zusammenhang verdeutlichen soll (s. Abbildung 3):

Abbildung 3: Lehr-Lernziel des Virtual Teaching Labs - Vernetztes lehren lernen im Labor: Zusammenhänge erkennen zwischen Lehr-Lerngegenständen, -räumen, -ansätzen und -medien sowie den Lernenden als Empfängern/Subjekten der Lernaktivität.

Diese Zusammenhänge erfordern von den Lehramtsstudierenden die Kenntnis von und den sicheren und kontextangemessenen Zugriff auf verschiedene Wissensdomänen, die sie im Bachelorstudium Englische Philologie erwerben bzw. bereits erworben haben. Die Studierenden durchlaufen im Lehramtsbachelor Englische Philologie an der FU Berlin neben erziehungswissenschaftlichen Veranstaltungen zahlreiche fachwissenschaftliche und fachdidaktische Module. Im Basismodul „Introduction to Literary Studies“, einer literaturwissenschaftlichen Veranstaltung, werden die Studierenden - parallel zum *Virtual Teaching Lab* – beispielsweise mit Literatur als Medium, auch in Abgrenzung zu anderen Medien,

sowie „mit wesentlichen Literaturbegriffen und Beschreibungsrepertoires vertraut“ gemacht und erwerben die Fertigkeit, „literaturwissenschaftliche Beschreibungs- und Analysemodelle auf literarische Texte an[zuwenden]“. (STPO, 2015/16, S. 809, <http://www.fu-berlin.de/service/zuvdocs/amtsblatt/2015/ab192015.pdf>). Das in diesem Basismodul erworbene Wissens- und Fertigkeitenrepertoire können die Teilnehmenden nun im *Virtual Teaching Lab* auffrischen und für die Konzeption, Erprobung und Reflexion einer geeigneten Lehr-Lernaktivität heranziehen. Dies können sie leisten, indem sie beispielsweise die Struktur- und Inhaltsmerkmale einer Kurzgeschichte herausarbeiten und deren didaktisches Potential für einen gegenstands- und handlungsorientierten Englischunterricht sowie für eine Gruppe (imaginiertes) Englischlernender daraus ableiten. Auch der Konflikt, der sich womöglich daraus für die Studierenden ergibt, dass eine Kurzgeschichte selbst schon ein (wenn auch literarisches) Medium darstellt, die Aufgabe nun aber lautet, die literarische Vorlage mittels digitaler Medien zu vermitteln, kann zu einem Gegenstand der an fachwissenschaftliche Theorien rückgebundenen Analyse werden. Dies kann den Teilnehmenden gegebenenfalls verdeutlichen, dass manch eine fachdidaktische Herausforderung auf die Heuristiken und Theoriemodelle der Fachwissenschaften⁴ angewiesen ist bzw. davon profitieren kann.

Bei der Planung von Aktivitätswürfen unterstützen sich die Studierenden gegenseitig, sie planen in Tandems und sind dazu aufgefordert, einander konstruktiv-kritisch Feedback zu erteilen (s. *Handout, Session 7: Receiving Feedback and Optimizing Instruction*). Die Entwürfe selbst erfolgen gestützt, auf Grundlage eines nach Diehr (2018, S. 53) adaptierten Planungskompetenzmodells. Diehrs Modell wurde leicht angepasst, damit es auch Bachelorlehramtsstudierende, ohne größeres Vorwissen und umfangreiche schulpraktische Vorerfahrungen, bei der Planung einer Lernaufgabe unterstützen kann.⁵

Phase drei (s. Abb. 2, gelbe Einfärbung) sieht die **praktische Umsetzung** der durch die Studierenden geplanten performativ-digitalen Kommunikationsangebote vor. Jede*r Teilnehmende hat zuvor eine eigene Kurzaktivität im Umfang von 20 bis maximal 30 Minuten erarbeitet. Am Tag der *Microteachings*, den die Studierenden eigenverantwortlich planen und umsetzen, ist jedes Gruppenmitglied (maximal vier bis fünf Studierende pro *Microteaching*-Gruppe) dazu angehalten, mindestens einmal in der Rolle des Englischlehrenden und einmal in der eines Lernenden agieren zu haben. Als Englischlernenden kommt den Studierenden die Aufgabe zu, sich in die jeweilige, zuvor festgelegte Alters- und Lerngruppe hineinzufühlen und aus dieser Perspektive heraus möglichst authentisch (sprachlich) zu handeln. Es können hierfür vom Seminarleitenden auch Rollenkarten verteilt werden, die dann von den Studierenden als Lernende ausgeführt werden.⁶ Dies wäre eine Möglichkeit, um der potentiellen Künstlichkeit (d.h. Ferne vom Realunterricht) solcher *Microteaching*-Simulationen zu begegnen.

In einer abschließenden **vierten Phase** (s. Abb. 2, blaue Einfärbung) soll mit der sog. ‚*reflection-on-action*‘ (Schön, 1983, S. 68), der Rückschau auf die eigene Lehr-Lernerfahrung im Zuge des *Microteachings*, auf die simulierte Praxiserfahrung zurückgeblendet werden, allerdings unter Rückbezug auf die behandelten

⁴ Neben den Literatur- können insbesondere auch die Kulturwissenschaften für das *Virtual Teaching Lab* Erklärungsmodelle liefern, die für die Analyse und didaktische Transformation des Lerngegenstandes ‚short story‘, den darin aufgegriffenen zeitgenössischen Phänomenen der Pop- und Jugendkultur und lebensweltlich relevanten Themen (z.B. Auswirkungen des anthropogenen Klimawandels) sowie für die neuen Medien und Technologien anschlussfähig sind (vgl. Aufbaumodul 2, *Introduction to Cultural Studies*, STPO, 2015/16, S. 814f., <http://www.fu-berlin.de/service/zuvdocs/amtsblatt/2015/ab192015.pdf>).

⁵ Das adaptierte Planungsmodell kann auf Anfrage zur Verfügung gestellt werden: c.klempin@fu-berlin.de.

⁶ Die Rollenkarten können auf Anfrage zur Verfügung gestellt werden: c.klempin@fu-berlin.de.

Theoriegegenstände des Seminars. Die Reflexion erfolgt unmittelbar im Anschluss an das *Microteaching*, innerhalb der Studierendengruppe, ohne Anwesenheit des Seminarleitenden und gestützt durch einen Leitfaden zu den Durchführungsschritten einer Kollegialen Fallberatung (s. PPT „Sessions 8 & 9“). Im Rahmen dieser Kollegialen Fallberatung wird ein sog. „Fall“ eines Studierenden auserkoren, wobei die Gruppe bestimmt, welcher Fall – beispielsweise aufgrund seiner Dringlichkeit oder Exemplarität und Relevanz für alle – besprochen wird. Daraufhin werden unter den Gruppenmitgliedern mindestens vier Rollen verteilt (Moderator*in, Fallgeber*in, Berater*in, Visualisierer*in). Der/die Fallgebende schildert daraufhin seinen/ihren Fall, alle anderen hören aufmerksam zu. Keiner unterbricht oder zieht zu diesem Zeitpunkt voreilige Schlüsse. Es dürfen Fragen gestellt werden, wobei die Gruppe eine zentrale Schlüsselfrage formuliert, der sie nachfolgend im Besonderen nachgeht. Danach reflektieren alle Gruppenmitglieder in der *‘Ich-als’*-Stimme darüber, wie unterschiedliche, am Fallkontext beteiligte oder nicht beteiligte Akteur*innen (z.B. die Lehrperson, die Lernenden, ein*e Kolleg*in, die Eltern eine*r Schüler*in, usw.) die geschilderte Situation wahrgenommen und empfunden haben mögen. Zuletzt werden alle geäußerten Lösungsvorschläge und Zugänge zum Fall zusammengetragen und visualisiert. Hierauf kann der/die Fallgebende einzelne (aber nicht zwingend alle) Rückmeldungen und Lösungsvorschläge der Gruppenmitglieder kommentieren und ggf. Rückfragen stellen. Gemeinsam wird in einer abschließenden Runde von allen Gruppenmitgliedern auf Grundlage der zuvor gehörten Vorschläge ein möglicher Lösungsansatz für zukünftige derartige Situationen herausgearbeitet und erneut schriftlich fixiert. Mit diesem letzten Schritt erfolgt die sog. *reflection-for-action* (Körkkö et al., 2016, S. 200), eine Phase im Reflexionsprozess, die auf die Antizipation pädagogischen Handelns in Form von konkreten Handlungsoptionen in der Zukunft abzielt.

3. Empirisch erwiesene Wirkungen des Lehr-Lern-Labor-Seminars und des *Microteachings*

Für die Vorgänger des *Virtual Teaching Labs*, das *Drama Lab* und das *Teaching Lab*, liegen bereits wissenschaftliche Belege für deren Wirksamkeit hinsichtlich der daran teilnehmenden Englischlehramtsstudierenden vor (Klempin, 2019) bzw. befinden sich gegenwärtig in Beforschung (Klempin & Bosse, in Begutachtung). Für das *Virtual Teaching Labs* fanden im Sommersemester 2020, parallel zur Durchführung des Seminars, ebenfalls quantitative und qualitative Prä-Post-Datenerhebungen statt (Klempin & Okuniek, 2020). Die Daten befinden sich aktuell in der Auswertungsphase hinsichtlich der Prä-Post-Entwicklung von *Technological Pedagogical Content Knowledge* (kurz: *TPACK*) der am *Virtual Teaching Lab* teilnehmenden Englischlehramtsstudierenden (Klempin & Okuniek, in Vorbereitung). Eine erste deskriptive Datensichtung deutet unter anderem auf Steigerungen der studentischen Selbsteinschätzungen in den Bereichen pädagogisches und technologisches Wissen hin. Hierbei empfanden die Studierenden vor allem das Anwenden englischdidaktischer Theorien im Zuge des Erstellens von Unterrichtsentwürfen und die Erprobung dieser im Rahmen der *Microteachings* als relevant für die spätere Unterrichtspraxis. Weiterhin geben die Studierenden mehrheitlich an, sich besonders im Bereich des fachdidaktischen Wissens weiterentwickelt zu haben.

Für das *Teaching Lab* ist außerdem aus einer quasi-experimentellen *Mixed Methods* Interventionsstudie bekannt, wie die Kombination aus Theorie-, Praxis- und Reflexionselementen des LLLS-Konzeptes auf die Entwicklung studentischer Reflexionsfähigkeiten sowie auf die studentische fachdidaktische Wissensentwicklung

wirkt (Klempin, 2019). Die signifikant stärkeren Zuwächse in sowohl didaktischer Reflexionstiefe (d.h. Reflexionsperspektive) wie auch in der -breite (d.h. englischdidaktisches Wissen) verweisen auf die Effektivität des *Teaching Labs* und vierer darin implementierter Maßnahmen zur Stärkung studentischer Reflexionsfertigkeiten.

Das zeitlich darauf folgende *Drama Lab*-Konzept (Wintersemester 2019/20) wird gegenwärtig hinsichtlich seiner Wirkung auf die Werthaltungen der daran teilnehmenden Englischlehramtsstudierenden bezüglich einer interkulturellen und dramenpädagogischen Fremdsprachendidaktik, unter Anlehnung an die dokumentarische Methode nach Bohnsack (2010), untersucht (Klempin, in Vorbereitung). Gleichsam konnte bereits für das *Drama Lab* gezeigt werden, dass sich die selbst wahrgenommenen Sprachkompetenzen von am *Drama Lab* teilnehmenden Zehntklässler*innen als Reaktion auf eine performative Englischaktivität gegenüber einem interkulturellen Lernangebot nachweislich verbessern (Klempin & Bosse, in Begutachtung).

Da das *Virtual Teaching Lab* tatsächlich enger mit dem *Microteaching* (Allen & Ryan, 1969), denn mit dem LLLS-Ansatz verwandt ist, lohnt sich auch ein Blick auf die Befundlage zur Effektivität dieses Trainingsverfahrens, das Studierenden ebenfalls Möglichkeiten für eine Simulation komplexitätsreduzierter Praxis ermöglicht. Die erwiesenen Wirkungen für *Microteaching* variieren stark zwischen positiven, keinerlei Effekten oder lediglich bereichsspezifischen Wirkungen (vgl. Klempin, 2019, S. 123). Überdies werden in den *Microteaching*-Studien sehr verschiedene Veränderungsmaße in den Blick genommen, sodass sich die Erkenntnisse nicht auf einem Hauptkonstrukt zusammentragen und interpretieren lassen. Hinzu kommt, dass selbst erfreuliche Befunde nicht zwingendermaßen auf ein und demselben Konzeptionsansatz von *Microteaching* beruhen, da diesem oftmals standortabhängige Definitionen zugrunde gelegt werden (ausführlicher hierzu ebd., S. 121-123). Ähnlich verhält es sich allerdings auch mit dem LLLS-Ansatz, der standortgebunden häufig zu unterschiedlichen Gestaltungsformen und Interpretationen eines Lehr-Lern-Labor-Seminars führt.

Nachfolgend findet sich eine detaillierte Verlaufsbeschreibung aller dreizehn Sitzungen des *Virtual Teaching Labs*. Jede Sitzung wird in ihren Lernzielen für die Teilnehmenden, in ihrem genauen Ablauf und hinsichtlich der eingesetzten *Web*-Werkzeuge sowie Seminarmaterialien und -lektüren beschrieben. Ziel ist es, das Seminarkonzept so zu schildern, dass (nicht nur englischdidaktische) Lehrer*innenbildende einen Einblick in die konkrete Ausgestaltung des LLLS-Konzeptes bekommen. Dadurch sollen Hürden abgebaut und Wahrscheinlichkeiten erhöht werden, dass das Format deutschlandweit zukünftig noch stärkere Verbreitung findet. Dadurch soll der Weg dafür geebnet werden, dass möglichst vielen Lehramtsstudierenden der Zugang zu einer theoriebasierten und systematisch-reflektierten Simulation von Englischunterricht im Zuge ihrer universitären Bildung gewährt wird.

4. Übersicht und Verlauf der Sitzungen der Lehr-Lerngelegenheit

Sitzung	Themenschwerpunkt	Lernziele	Eingesetztes Medium, Web-Tool, Powerpoint und/oder Sozialform
1	Einführung und Organisation des <i>Virtual Teaching Labs</i>	Sitzung 1 dient der Vorstellung des Seminarplans und der generellen Organisation. Nach einer kurzen Vorstellungsrunde setzen sich die Studierenden mit Kurzgeschichten aus T.C. Boyles Kurzgeschichtensammlung „The Relive Box and Other Stories“ (2017) auseinander. Jede*r Studierende wählt aus diesem Werk eine Kurzgeschichte aus. Die Seminarteilnehmenden erhalten bis zur zweiten Sitzung den Auftrag, mit Hilfe eines <i>Blog</i> -Eintrages, den Inhalt der rezipierten Kurzgeschichte zusammenzufassen und für den Rest der Gruppe in dem <i>Blog</i> bereitzustellen.	s. DOCX „Term Schedule“ <ul style="list-style-type: none"> ➤ Plenumsgespräch und Blitzlichtrunde ➤ Dozierendenvortrag ➤ <i>Blackboard-Blog</i>
2	Literatur unterrichten	Die Studierenden werden angehalten, sich mit einem ersten digitalen Werkzeug auseinanderzusetzen, indem sie die Zusammenfassung ihrer Kurzgeschichten in einer gemeinsamen <i>Mindmap</i> (via eines <i>Web-Tools</i> namens <i>Miro</i>) hochladen, die Leitmotive und wiederkehrenden Themen der jeweiligen Kurzgeschichten erfassen und diese mit denen der anderen vergleichen. Bei alledem können sich die Studierenden mit diesem neuen, kollaborativen <i>Web</i> -basierten <i>Tool</i> namens <i>Miro</i> vertraut machen und dessen Funktionen erkunden. Der Grundgedanke bei alledem ist, dass die Studierenden in fast jeder Sitzungswoche mindestens ein <i>Web-Tool</i> kennenlernen, das sie selbst zur späteren Planung einer digitalen Lernaufgabe nutzen können oder dass sie dazu inspiriert, zu einem späteren Zeitpunkt (z.B. im Zuge der Planung einer eigenen Aktivität) nach anderen digitalen Werkzeugen zu recherchieren. Für die nächste Sitzung sind die Studierenden dazu angehalten, aus eine Liste einen literaturdidaktischen Theorietext auszuwählen (Brusch & Caspari, 1998; Weskamp, 2001; Müller-Hartmann & Schocker-v. Ditfurth, 2004; Nünning & Surkamp, 2006; Hallet, 2009), diesen zu lesen, für sich und ihre Kommiliton*innen zusammenzufassen und danach im dafür angelegten <i>Blackboard-Blog</i> zu posten.	s. DOCX „Session 2“ <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Miro</i> (Digitales Werkzeug für kollaborative <i>Mind Maps</i>) ➤ FU-interne Lernplattform <i>Blackboard (Learning Management System/LMS)</i> ➤ <i>Blackboard-Blog</i>

Sitzung	Themenschwerpunkt	Lernziele	Eingesetztes Medium, Web-Tool, Powerpoint und/oder Sozialform
<p>In der Sitzung eingesetzte Literatur:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Boyle, T. C. (2017). <i>The Relive Box and Other Stories</i>. Ecco. ▪ Bruschi, W., & Caspari, D. (1998). Verfahren der Textbegegnung: Literarische und andere Texte. In J.-P. Timm, <i>Englisch lernen und lehren: Didaktik des Englischunterrichts</i> (1. Aufl., S. 168-177). Cornelsen. ▪ Hallet, W. (2009). Romanlektüre und Kompetenzentwicklung: Vom narrativen Diskurs zur Diskursfähigkeit. In A. Nünning & W. Hallet (Hrsg.), <i>Romandidaktik: Theoretische Grundlagen, Methoden, Lektüeranregungen</i>. (S. 73-88) ▪ Müller-Hartmann, A. & Schocker-v. Ditfurth, M. (2004). Teaching Literature and Other Texts. In derselben, <i>Introduction to English Language Teaching</i>. Stuttgart: Klett, 120-132. ▪ Nünning, A. (2006). <i>Englische Literatur unterrichten: Grundlagen und Methoden</i> (1. Aufl.). Klett, Kallmeyer. ▪ Weskamp, R. (2001). Fachdidaktik. Grundlage und Konzepte. Anglistik Amerikanistik. Berlin. Cornelsen. hier nur ein Auszug: Kapitel IX zu „Literaturdidaktik“, (S. 187-207). 			
3	Literatur digital unterrichten	<p>Zunächst einmal werden die Studierenden Gruppen zugeordnet bzw. können sich eigenständig Gruppen zuordnen. Eine wichtige Voraussetzung hierfür ist allerdings, dass Gruppen gebildet werden, in denen Rezipient*innen aller fünf literaturdidaktischen Theorietexte, d.h. themenheterogene Expert*innengruppen, gebildet werden (Brusch & Caspari, 1998; Weskamp, 2001; Müller-Hartmann & Schocker-v. Ditfurth, 2004; Nünning & Surkamp, 2006; Hallet, 2009). Dadurch ist sichergestellt, dass jeder Theorietext in jeder der Gruppen repräsentiert ist. Die Gruppenmitglieder erstellen daraufhin selbstständig einen sog. <i>breakout room</i> (einrichtbar in vielen gängigen Videokonferenzplattformen wie <i>Webex</i> oder <i>Zoom</i>) oder werden diesem vom Seminarleitenden zugeordnet. In diesen Kleingruppen stellt dann reihum jedes Mitglied seinen/ihren Text vor, es kann hierfür auf die dazu verfasste Zusammenfassung (<i>Blog</i>-Eintrag) zurückgegriffen werden. Dieses arbeitsteilige Vorgehen – ganz im Sinne des kooperativen Lernens werden gegenseitige Verantwortlichkeit und positive Abhängigkeiten unter den Studierenden hergestellt – minimiert für den einzelnen Studierenden die Theorielektürelast. Dies lässt zeitliche und kognitive Ressourcen freierwerden, die wiederum in die Tiefenverarbeitung des selbst rezipierten Theorietextes investiert werden können. Dass zugleich Zusammenfassungen der Texte erstellt und allen anderen Seminarteilnehmenden im <i>Blog</i> zur Verfügung und in den <i>breakout rooms</i> vorgestellt werden, erhöht die Selbstverpflichtung der Teilnehmenden,</p>	<p>s. DOCX “Session 3”</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Kooperative Lerngruppen ➤ Videokonferenz-Plattform (z.B. <i>Webex</i>, <i>Zoom</i>), darin <i>breakout rooms</i> ➤ <i>Powerpoint</i> ➤ <i>Blackboard-Blog</i>

Sitzung	Themenschwerpunkt	Lernziele	Eingesetztes Medium, Web-Tool, Powerpoint und/oder Sozialform
		<p>eine verständliche und inhaltlich dichte Zusammenfassung zu erarbeiten. Die Gruppenmitglieder stehen also in einem positiven Abhängigkeitsverhältnis und sind füreinander verantwortlich: Hat ein Gruppenmitglied keinen Text zusammengefasst oder nur oberflächlich gelesen, dann fällt das den anderen Gruppenmitgliedern auf (findet aber ohne Anwesenheit des Seminarleitenden und damit gewissermaßen im Schutzraum statt). Gleichzeitig profitieren alle Seminarleitenden davon, wenn sie selbst einen Beitrag zur Erstellung eines umfassenden Textkorpus zum Thema „Literaturvermittlung im Englischunterricht“ geleistet haben.</p> <p>Für die darauffolgende Sitzung können sich die Studierenden erneut – dieses Mal allerdings – mediendidaktische Theorietexte mit großer thematischer Spannweite zur Lektüre auswählen (u.a. De Florio-Hansen, 2018; Goradia, 2018; Deetjen, 2019; Hobson, 2019; Kleinert, 2019; Leoson & Schafroth, 2019; Lütge et al., 2019). Die Texte thematisieren verschiedene (digitale) Lernmedien und -Gegenstände (z.B. <i>Apps, Digital Picture Books</i>) sowie Textsorten und -genres (z.B. <i>Graphic Novels, Comics, Dabbles, Fan- und Digi-Fiction, Lit 21</i> und <i>Series 21</i>). Außerdem zeigen diese die außerordentliche Relevanz der Integration digitaler Medien im modernen Unterricht auf (z.B. Goradia, 2018) und verdeutlichen, wie Digitalwerkzeuge im Englischunterricht eingesetzt werden können (z.B. De Florio-Hansen, 2018; Lütge, Merse & Owczarek, 2018; Deetjen, 2019) und wie auch das Medium Literatur im Englischunterricht digital gestützt vermittelt werden kann (z.B. Lütge, Merse & Stannard, 2018; Lütge et al., 2019). Nachdem die Studierenden einen dieser sechszehn Praxis- oder Theorietexte ausgewählt haben, sollen sie diesen lesen und eine <i>Powerpoint</i> mit dessen zentralen Themen oder Aussagen erstellen und erneut auf <i>Blackboard</i> im dafür angelegten Austausch-<i>Blog</i> ablegen.</p>	

Sitzung	Themenschwerpunkt	Lernziele	Eingesetztes Medium, Web-Tool, Powerpoint und/oder Sozialform
<p>In der Sitzung eingesetzte Literatur:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Florio-Hansen, I. D. (2018). The Integration of Digital Tools into TEFL Classrooms. In derselben: <i>Teaching and Learning English in the Digital Age</i>. UTB. • Deetjen, C. (2019). Teaching Comics Journalism. Jake Halpern and Michael Sloan's Welcome to the New World. The True Story of a Syrian Family's Journey to America and Josh Neufeld's A.D.: New Orleans after the Deluge. In E. Thaler (Hrsg.), <i>Lit 21—New literary genres in the language classroom</i> (1. Auflage, S. 117-136). Narr Francke Attempto. • Goradia, T. (2018). Role of Educational Technologies Utilizing the TPACK Framework and 21st Century Pedagogies: Academics' Perspectives. <i>IAFOR Journal of Education</i>, 6(3), 43-61. • Hobson, C. (2019). Graphic Novels. In E. Thaler (Hrsg.), <i>Lit 21—New literary genres in the language classroom</i> (1. Aufl., S. 143-150). Narr Francke Attempto. • Kleinert, V. (2019). Drabbels. In E. Thaler (Hrsg.), <i>Lit 21—New literary genres in the language classroom</i> (1. Aufl., S. 137-142). Narr Francke Attempto. • Leoson, M., & Schafroth, J. (2019). Fanfiction. In E. Thaler (Hrsg.), <i>Lit 21—New literary genres in the language classroom</i> (1. Aufl., S. 157-172). Narr Francke Attempto. • Lütge, C., Merse, T., Mustroph, C., & Stannard, M. (2019). Crossovers: Digitalization and literature in foreign language education. <i>Studies in Second Language Learning and Teaching</i>, 9, 519-540. • Lütge, C., Merse, T., & Owczarek, C. (2018). Digitales Lernen im Fremdsprachenunterricht. Praxistauglich und potenzialorientiert. <i>Praxis Fremdsprachenunterricht, Basisheft 15(4)</i>, 5-8. • Lütge, C., Merse, T., & Stannard, M. (2018). Digital narratives. Exploring new practices of reading and play. <i>Praxis Fremdsprachenunterricht Englisch</i>, 15(4), 4-7. • Mair, I. (2019). Digital Picture Books. In E. Thaler (Hrsg.), <i>Lit 21—New literary genres in the language classroom</i> (1. Aufl., S. 151-156). Narr Francke Attempto. • Stannard, M., & von Blanckenburg, M. (2018). Digitale Spiele im Fremdsprachenunterricht. <i>Praxis Fremdsprachenunterricht, Basisheft 15(4)</i>. • Strasser, T. (2019). There's an App for that!? How educational applications enhance the teaching of literature in the EFL classroom. In E. Thaler (Hrsg.), <i>Lit 21—New literary genres in the language classroom</i> (1. Aufl., S. 49-60). Narr Francke Attempto. • Thaler, E. (2019). Lit 21—Teaching Post Millennial Literature. In E. Thaler (Hrsg.), <i>Lit 21—New literary genres in the language classroom</i> (1. Aufl., S. 13–28). Narr Francke Attempto. • Thomson, K. (2019). Write. Type. Post. Send...Text-Talk Fiction in English Language Teaching. Literary Learning with a Lit21 Genre. In E. Thaler (Hrsg.), <i>Lit 21—New literary genres in the language classroom</i> (1. Aufl., S. 71-104). Narr Francke Attempto. • von Finckenstein, S. (2019). Series 21: House of Cards and the Shakespeare Effect. In E. Thaler (Hrsg.), <i>Lit 21—New literary genres in the language classroom</i> (1. Aufl., S. 105-116). Narr Francke Attempto. • Wahler, A. (2019). Digi Fiction. In E. Thaler (Hrsg.), <i>Lit 21—New literary genres in the language classroom</i> (1. Aufl., S. 179-184). Narr Francke Attempto. 			
4	Entwurf eines Aktivitätenkonzeptes	In dieser Sitzung erarbeiten die Seminarteilnehmenden einen ersten Entwurf, ein einseitiges <i>Teaching Proposal</i> , für eine eigene <i>Microteaching</i> -	s. DOCX „Session 4“

Sitzung	Themenschwerpunkt	Lernziele	Eingesetztes Medium, Web-Tool, Powerpoint und/oder Sozialform
		<p>Aktivität. Dafür sollen sie reflektieren, wie die bisher kennengelernten Lektüren (2. bis 4. Sitzung, eigene Lektüren sowie Lektüreexzerpte der Mitstudierenden in den <i>Blackboard-Blogs</i>) für eine mediengestützte Vermittlung ihrer gelesenen Kurzgeschichten (Boyle, 2017, <i>The Relive Box And Other Stories</i>) nutzbar gemacht bzw. sinnvoll auf den eigenen Lerngegenstand (die <i>short story</i>) transformiert werden können. Die Seminarleitung stellt zur Unterstützung dieses <i>Teaching Proposals</i> einen Leitfragenkatalog vor. Entlang dieser Kriterien können die Teilnehmenden ihre <i>Proposals</i> inhaltlich gliedern. Die Kriterien beziehen sich auf das <i>Planning Grid</i>, adaptiert nach Diehr (2018), das ihnen auch in Sitzung 6 als Entwurfsschablone für ihre finalen Instruktionspläne dienen wird. Diese erste Vorstellung ist demnach als didaktische Reduktion im Sinne einer ersten Heranführung und Vertrautmachung mit den zentralen Planungskriterien von Diehr (2018) zu verstehen:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. What's the goal you want to pursue with your task? (learning goals might be: grammar skills, listening comprehension, reading, writing, speaking or mediation skills) 2. How can digital media help you reach those L2 learning goals? 3. What will foreign language/L2 learners need from you as a teacher in order to tackle your task? How do you provide support? What support do you provide? 4. How do you structure your task, e.g. pre-while- and post-phase? 5. What will you need as a teacher in order to instruct your task in virtual space? 6. What will L2 learners need in virtual space to work on your task? 7. What's the content (from your short story) you want to teach? 8. How do you present your task to the L2 learners? Which steps does your instruction take? 9. Which reading assignments (theories and practice examples from this class so far) do you refer to (see sessions 3-4)? 10. What (L2 learning) difficulties do you imagine L2 learners might face while doing your task? <p>Die Studierenden sind erneut dazu aufgefordert, ihre <i>Teaching Proposals</i> im dafür eingerichteten <i>Blog</i> auf <i>Blackboard</i> abzulegen, damit diese in einer Folgesitzung von ihren Kommiliton*innen gesichtet, kommentiert</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dozierendenvortrag: Fragenkatalog, adaptiert nach Diehr (2018) ➤ <i>Blog</i>-Entries der Sitzung 2 bis 4 ➤ Powerpoint

Sitzung	Themenschwerpunkt	Lernziele	Eingesetztes Medium, Web-Tool, Powerpoint und/oder Sozialform
		und kritisch hinsichtlich der aufgestellten Planungskriterien beurteilt und weiterentwickelt werden können.	
<p>In der Sitzung eingesetzte Literatur:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Diehr, B. (2018). Bildung, Erziehung, Vermittlung: Professionalität der Fremdsprachenlehrpersonen. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer, & L. Schmelter (Hrsg.), <i>Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen. Arbeitspapiere der 38. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts</i>. (S. 43-53). Narr Francke Attempto. 			
5	Umsetzung von performativem Fremdsprachenunterricht im digitalen Zeitalter	<p>In Sitzung 5 setzen sich die Studierenden mit Performativer Didaktik (PD) auseinander. Dazu erstellen sie auf <i>Blackboard</i> einen Kommentar zu einem <i>Teaching Proposal</i> eines*r ihnen zugewiesenen Kommiliton*in. Ziel ist es, auf Grundlage einer der folgenden Lektüren zum Einsatz dramapädagogisch-performativer Konventionen im Englischunterricht, das <i>Teaching Proposal</i> des Mitstudierenden mit Ideen und Vorschlägen für eine deutlich stärkere performative Instruktion anzureichern. Die PD-Texte, aus denen die Studierenden hierfür wählen können, beschäftigen sich mit den neurobiologischen und lernpsychologischen Grundlagen des PD-Lehr-Lernansatzes, der auf einen Körper, Gehirn und Emotionen aktivierenden Spracherwerb von Englischlernenden setzt (Baldwin, 2012a und b). Zum anderen lernen die Teilnehmenden praxisorientierte Texte kennen, die exemplarisch zeigen, wie mittels digitaler Medien und einem literarischen Unterrichtsgegenstand performativ im Englischunterricht gearbeitet werden kann (Cameron & Anderson, 2011; Davis, 2011; Flintoff, 2011; Jefferson & Anderson, 2011; McGeoch & Hughes, 2011; Raphael, 2011; Wotzko & Carroll, 2011; Baier et al., 2015).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Blackboard-Blog</i> ➤ Kollegiales Feedback
<p>In der Sitzung eingesetzte Literatur:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Baier, J., Gecius, M., & Bührle, J. (2015). Szenisch-dramatische Verfahren und Aufführungen mit digitalen Medien und Internetformaten. In W. Hallet & C. Surkamp. <i>Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht</i>. (S. 287-304). Wissenschaftlicher Verlag Trier. ▪ Baldwin, P. (2012a). Drama for Learning. In derselben: <i>With drama in mind: Real learning in imagined worlds</i> (2. Aufl.). Continuum Publishing International. ▪ Baldwin, P. (2012b). Drama in Schools. In derselben: <i>With drama in mind: Real learning in imagined worlds</i> (2. Aufl.). Continuum Publishing International. 			

Sitzung	Themenschwerpunkt	Lernziele	Eingesetztes Medium, Web-Tool, Powerpoint und/oder Sozialform
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cameron, D., & Anderson, M. (2011). Potential to reality: Drama, technology and education. In J. Carroll, S. Brindley, K. Flintoff, J. Hughes, M. Jefferson, & K. McGeoch, <i>Drama Education with Digital Technology</i> (S. 6-19). Bloomsbury Publishing Plc, Bloomsbury, Continuum. ▪ Davis, S. (2011). Interactive Drama using Cyberspaces. In M. Anderson, D. Cameron, J. Carroll, S. Brindley, K. Flintoff, J. Hughes, M. Jefferson, & K. McGeoch, <i>Drama Education with Digital Technology</i> (S. 149-167). Bloomsbury Publishing Plc, Bloomsbury, Continuum. ▪ Flintoff, K. (2011). Second life/ simulation: Online sites for generative play. In M. Anderson, D. Cameron, J. Carroll, S. Brindley, K. Flintoff, J. Hughes, M. Jefferson, & K. McGeoch, <i>Drama Education with Digital Technology</i> (S. 202-221). Bloomsbury Publishing Plc, Bloomsbury, Continuum. ▪ Jefferson, M., & Anderson, M. (2011). Enter the matrix: The relationship between drama and film. In M. Anderson, D. Cameron, J. Carroll, S. Brindley, K. Flintoff, J. Hughes, M. Jefferson, & K. McGeoch, <i>Drama Education with Digital Technology</i> (S. 184-201). Bloomsbury Publishing Plc, Bloomsbury, Continuum. ▪ McGeoch, K., & Hughes, J. (2011). Digital Storytelling and drama language, image and gameplay. In M. Anderson, D. Cameron, J. Carroll, S. Brindley, K. Flintoff, J. Hughes, M. Jefferson, & K. McGeoch, <i>Drama Education with Digital Technology</i> (S. 113-128). Bloomsbury Publishing Plc, Bloomsbury, Continuum. ▪ Raphael, J. (2011). „A blog says I am here!“. Encouraging reflection on performance- making and drama practice through blogs. In M. Anderson, D. Cameron, J. Carroll, S. Brindley, K. Flintoff, J. Hughes, M. Jefferson, & K. McGeoch, <i>Drama Education with Digital Technology</i> (S. 129-148). Bloomsbury Publishing Plc, Bloomsbury, Continuum. ▪ Wotzko, J., & Carroll, J. (2011). Digital theatre and online narrative. In M. Anderson, D. Cameron, J. Carroll, S. Brindley, K. Flintoff, J. Hughes, M. Jefferson, & K. McGeoch, <i>Drama Education with Digital Technology</i> (S. 168–183). Bloomsbury Publishing Plc, Bloomsbury, Continuum. 			
6	Planungssession: Aufgabenstellung im digitalen Raum	<p>Zunächst einmal sind die Teilnehmenden dazu angehalten, die Vorschläge ihrer Kommiliton*innen für eine performative Ausrichtung ihrer ursprünglichen Instruktionen zu bedenken und ggf. zu integrieren. Im selben Zug übertragen sie ihre Planungen in ein sog. <i>Planning Grid</i>⁷ (in Anlehnung an Diehr, 2018, S. 53), das auf den Planungskriterien von Sitzung 4 aufbaut, diese aber um eine detaillierte Planungsschablone erweitert. Hintergrund dieses Vorgehens ist, dass von den Lehramtsstudierenden im Grundlagenmodul noch keine Planungskompetenzen vorausgesetzt werden können und die Aktivitäten daher entlang von stützenden Kriterien entworfen werden sollen. Die Planungskriterien decken sechs Dimensionen ab:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Kurzbeschreibung des Lerngegenstandes, der <i>short story</i>, die zur Themengrundlage für die Lernaktivität genommen wird 2. Kurzbeschreibung der Aktivität 	<p>s. PPT "Session 6 - Planning Grid"</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Planning Grid</i> ➤ <i>Powerpoints, Blog-Einträge</i> und Theoriezusammenfassungen der vorangegangenen Seminarsitzungen

⁷ Das *Planning Grid* kann bei der Autorin angefragt werden: c.klempin@fu-berlin.de.

Sitzung	Themenschwerpunkt	Lernziele	Eingesetztes Medium, Web-Tool, Powerpoint und/oder Sozialform
		<p>3. Bezugnahme auf für die Planung relevante dramapädagogische, medien- und literaturdidaktische Theorien und Lektüren des Seminars (ggf. auch auf Quellen aus Eigenrecherchen)</p> <p>4. Auswahl eines Kompetenzziels, einer potentiellen Lernausgangslage der imaginierten Englischlernenden und Beschreibung beider unter Bezugnahme auf Berliner Rahmenlehrplan für moderne Fremdsprachen (2014)</p> <p>5. Schritt-für-Schritt-Beschreibung der Gestaltung des Lernprozesses (inklusive der Lernschritte und deren Ziele, Lehrenden-, Lernendenaktivitäten je Schritt/Phase, genutzte Medien und Ressourcen sowie Zeitmanagement)</p> <p>6. Herausarbeitung potentieller Lernschwierigkeiten und Hürden im Lernprozess sowie Erarbeitung möglicher Unterstützungsmaßnahmen durch den Lehramtsstudierenden</p> <p>Von den Studierenden soll eine eigene, 20- bis 30-minütige Sprechaktivität entwickelt werden, die im virtuellen Lehr-Lernraum stattfinden und daher auf <i>Web-Tools</i> (Sitzung 3) und dramenpädagogisch-performative Methoden zurückgreifen soll (Sitzung 5). Außerdem soll die Aktivität ein Thema aus der literarischen Lektüre aufgreifen (<i>short story</i>, Sitzungen 1 bis 3). Die <i>Planning Grids</i> sollen erneut auf <i>Blackboard</i> hochgeladen werden, damit sie von allen Teilnehmer*innen des Kurses, auch nach Ende des Seminars, weitergenutzt werden können.</p>	
<p>In der Sitzung eingesetzte Literatur:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Diehr, B. (2018). Bildung, Erziehung, Vermittlung: Professionalität der Fremdsprachenlehrpersonen. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer, & L. Schmelter (Hrsg.), <i>Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen. Arbeitspapiere der 38. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts</i>. (S. 43-53). Narr Francke Attempto. ▪ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (SenVerwBJW). (2014). Rahmenlehrplan für moderne Fremdsprachen, Teil C. Jahrgangstufen 1-10. 			

Sitzung	Themenschwerpunkt	Lernziele	Eingesetztes Medium, Web-Tool, Powerpoint und/oder Sozialform
7	Feedback- und Überarbeitungssession der Aufgabenstellungen, Organisation der nächsten Wochen	<p>Sitzung 7 dient der gegenseitigen Optimierung der Aktivitätenentwürfe der Studierenden durch konstruktives <i>Peer-Feedback</i>. Die Seminarteilnehmenden bekommen hierfür den Entwurf eines*r Kommilitonen*in zugeteilt (oder wählen selbst), zu dem sie anhand vorgegebener Kriterien Rückmeldung erteilen (sog. <i>Constructive Feedback Checklist</i>).⁸ Englischdidaktisches Lernziel dieses kollegialen <i>Peer-Feedbacks</i> ist es, sich in eine andere Aktivität hineinzudenken und einen Beitrag dazu zu leisten, kriteriengeleitet, die Qualität des Entwurfs zu erhöhen. Jeder Studierende des Kurses sollte ein <i>Peer-Feedback</i> zu seinem eigenen Entwurf erhalten. Dadurch soll sichergestellt werden, dass gegenseitige Verantwortlichkeiten und positive Abhängigkeiten unter den Studierenden geschaffen, wodurch wiederum der Einsatz und die Aufwendungen der Studierenden in die Optimierung einer anderen Aktivität gesteigert werden. Außerdem lernen die Studierenden eine <i>metakognitive Strategie</i> kennen, die sie selbst, aber, die vor allem ihre zukünftigen Lernenden bei der Selbstkontrolle (sog. <i>self-monitoring</i>) ihrer Lernprozesse, -stände und -erfolge begleiten kann. Diese metakognitiven Strategien werden über die Expert*in, respektive den Dozierenden, vorgestellt und danach von den Lehramtsstudierenden zur Anwendung gebracht. Im Idealfall reflektieren die Studierenden den Nutzen eines kriterienbasierten <i>Peer-Feedbacks</i> eigenständig oder aber werden vom Seminarleitenden auf dessen exemplarische pädagogisch-didaktische Funktion (sog. <i>pädagogischer Doppeldecker</i>) für die Praxis des Englischunterrichts explizit hingewiesen. Anhand der Rückmeldungen ihrer <i>Peers</i>, die in einem <i>Web-Diskussionsforum</i> auf <i>Blackboard</i> hochgeladen werden, überarbeiten und finalisieren alle Studierenden zur kommenden 8. Sitzung ihre Aktivitäten.</p> <p>In Sitzung 7 wird darüber hinaus vom Dozierenden erläutert, wie die Praxiserprobungen in den darauffolgenden Sitzungen von den Studierenden selbstständig zu organisieren sind. Die Praxiserprobungen werden nicht, wie in einem regulären LLLS üblich, mit Schüler*innen, die das Universitätsgelände zweimalig besuchen, stattfinden. Stattdessen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dozierendenvortrag: Vorstellung der Checkliste zu konstruktivem Feedback ➤ Partnerarbeit: Erteilen eines kollegialen konstruktiven <i>Peer-Feedbacks</i> ➤ Dozierendenvortrag: Erläuterung des <i>Microteaching-Ansatzes</i> ➤ Diskussionsforum auf <i>Blackboard</i>

⁸ Die sog. *Constructive Feedback Checklist* kann bei der Autorin angefragt werden: c.klempin@fu-berlin.de.

Sitzung	Themenschwerpunkt	Lernziele	Eingesetztes Medium, Web-Tool, Powerpoint und/oder Sozialform
		<p>werden die Studierenden entweder als Lehrende oder Lernende in wechselseitigen Rollen agieren. Außerdem finden diese sog. <i>Microteachings</i> (Allen & Ryan, 1969) und die daran anschließenden Reflexionen asynchron statt, sodass die Gruppenteilnehmer*innen selbst entscheiden können, welchen Termin in den kommenden zwei Wochen sie dafür wählen möchten. Komplementär zum LLLS-Ansatz soll durch <i>Microteaching</i> Unterrichtskomplexität reduziert werden (u.a. infolge eines geringeren zeitlichen Umfangs, reduzierter Schüler*innen-Studierenden-Ratio, vertrautem Erkundungsraum, begleitete Planung und Durchführung, vgl. Rehfeldt et al., 2018). Allerdings wird dem <i>Microteaching</i>-Ansatz immer wieder eine gewisse Künstlichkeit und damit Praxisferne vorgeworfen (Schädlich, 2015, S. 271). Nichtsdestotrotz birgt ein Agieren angehender Lehrender in beiden Rollen, als Lehrende und als Schüler*innen, das Potential, die professionelle Rolle und Verantwortung von Lehrpersonen zu reflektieren, eigene Beschulungsmuster und die eigene (nicht weit zurückliegende) schulische Prägung zu erkennen und zu hinterfragen. Über die Reflexion schulischer Sozialisation und schulischer Rollenmuster kann u.U. der Weg zur Integration neuer Denk- und Handlungsstrukturen, beispielsweise zu einer mediengestützten oder performativ-handlungsorientierten Vermittlung englischer Literatur, geebnet werden. Darüber hinaus bieten <i>Microteachings</i> auch in Phasen eines eingeschränkten Lehrbetriebs an Universitäten und Schulen ein Konzept, mit dem Lehramtsstudierende Theorien auf die Praxis anwenden können.⁹</p> <p>Ihre Praxiserfahrungen im Rahmen des <i>Microteachings</i> sollen die Studierendengruppen überdies in Form einer <i>Kollegialen Fallberatung</i> reflektieren. Diese Reflexionsmethode wird den Teilnehmenden in Sitzung 8 näher erläutert.</p>	
8-9	<p>Stattfinden der <i>Microteachings</i> im <i>Virtual Teaching Lab</i></p>	<p>Zum Auftakt der <i>Microteachings</i> in den Wochen 8 bis 9 kommt die Seminargruppe nochmals zusammen. Zum einen soll das organisatorische Vorgehen der <i>Microteachings</i> besprochen werden. Zum anderen sollen alle Studierenden (v.a. solche, deren kollegiales Feedback</p>	<p>s. PPT "Sessions 8 & 9 - Organizing, Conducting, and Reflecting on the <i>Microteachings</i>"</p>

⁹ Ausführlich zum *Microteaching*-Ansatz, seinen Potentialen zur Bildung angehender Lehrpersonen und zu Wirksamkeitsstudien, vergleiche Klempin (2019, S. 121ff.).

Sitzung	Themenschwerpunkt	Lernziele	Eingesetztes Medium, Web-Tool, Powerpoint und/oder Sozialform
		<p>entweder nicht erteilt wurde oder unzufriedenstellend ausfiel) die Möglichkeit bekommen, in Form von Blitzlichtern/<i>Flashlights</i> kurz ihre Aktivitäten vorzustellen, um sich das Feedback der gesamten Seminargruppe einholen zu können.</p> <p>Hierauf folgt ein Dozierendenvortrag zur Selbstorganisation der <i>Microteachings</i> mit anschließenden Reflexionssitzungen in Form von Kollegialen Fallberatungen (KFB). Während der selbst organisierten <i>Microteachings</i> sollen die Studierenden in Gruppen á 4-5 Mitgliedern in den folgenden zwei Wochen eigenverantwortlich ihre Planungen erproben. Für die <i>Microteachings</i> und die KFB werden der Dozierenden anschließend Screenshots für die aktive Teilnahme der Studierenden an diesem verpflichtenden Teil des Seminars zugeschickt. Außerdem erhält die Seminarleitung eine Kopie des Protokolls der KFB, um nachvollziehen zu können, wessen Fälle und vor allem auch welche Themen in den Fällen von den Studierenden bearbeitet und welche Handlungs- und Lösungsvorschläge von den Teilnehmenden erarbeitet werden konnten. Dies ermöglicht dem Dozierenden an die Erfahrungen der Lehramtsstudierenden in Sitzung 10 thematisch nahtlos anzuschließen.</p> <p>Die Methode der KFB wird weiterhin ausführlich von der Seminarleitung beschrieben. Den Studierenden werden <i>Powerpoint</i>-Foliensätze zur Verfügung gestellt, anhand derer sie die KFB schrittweise durchführen können (s. PPT "Organizing, Conducting, and Reflecting on the <i>Microteachings</i>", F. 5ff.). Denn in der Literatur zur KFB wird eine Einweisung in die Methode durch einen „erfahrenen Trainer“ (Franz & Kopp, 2010, S. 8) angeraten, vor allem bei Noviz*innen wie den Bachelorlehramtsstudierenden, die an dieser Lehrveranstaltung teilnehmen. Da die Seminarleitung während der KFBs nicht anwesend sein wird, erhalten die Studierenden eine Einweisung in den Reflexionsprozess und zusätzlich eine Schritt-für-Schritt-Beschreibung der KFB an die Hand, an der sie sich orientieren können.</p> <p>Im Rahmen der KFB wird zunächst ein sog. ‚Fall‘ eines Studierenden auserkoren, wobei die Gruppe bestimmt, welcher Fall (aufgrund seiner Dringlichkeit oder Exemplarität und Relevanz für alle) besprochen wird. Daraufhin werden unter den Gruppenmitgliedern mindestens vier Rollen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Plenum: Blitzlicht/<i>Flashlight</i>-Vorstellung einzelner Planungsentwürfe und Gruppenfeedback dazu ➤ Dozierendenvortrag: Planung und Selbstorganisation der <i>Microteachings</i>; Erläuterung der Methode der Kollegialen Fallberatung ➤ Videoplattformen für die <i>Microteachings</i> und Kollegialen Fallberatungen

Sitzung	Themenschwerpunkt	Lernziele	Eingesetztes Medium, Web-Tool, Powerpoint und/oder Sozialform
		<p>verteilt (Moderator*in, Fallgeber*in“, Berater*in, Visualisierer*in). Der/die Fallgebende schildert daraufhin seinen Fall, alle anderen hören aufmerksam zu, keiner unterbricht oder zieht zu diesem Zeitpunkt voreilige Schlüsse. Es dürfen Fragen gestellt werden, wobei die Gruppe eine zentrale Schlüsselfrage formuliert, der sie in der Folge im Besonderen nachgeht. Danach reflektieren alle Gruppenmitglieder in der „Ich-als“-Stimme darüber, wie unterschiedliche, am Fallkontext beteiligte oder nicht beteiligte Akteur*innen (z.B. die Lehrperson, die Lernenden, ein*e Kolleg*in, die Eltern eine*r Schüler*in, usw.) die geschilderte Situation wahrgenommen und empfunden haben mögen. Zuletzt werden alle geäußerten Lösungsvorschläge und Zugänge zum Fall zusammengetragen und visualisiert. Hierauf kann der/die Fallgebende einzelne (aber nicht zwingend alle) Rückmeldungen und Lösungsvorschläge der Gruppenmitglieder kommentieren und ggf. Rückfragen stellen. Gemeinsam wird in einer abschließenden Runde von allen Gruppenmitgliedern auf Grundlage der zuvor gehörten Vorschläge ein Lösungsansatz für die Zukunft herausgearbeitet und erneut schriftlich fixiert. Mit diesem letzten Schritt erfolgt die sog. <i>reflection-for-action</i> (Körkkö et al., 2016, S. 200), eine Phase im Reflexionsprozess, die auf die Antizipation pädagogischen Handelns in Form von konkreten Handlungsoptionen in der Zukunft abzielt.</p> <p>Die KFB ist eine „Form [...] des Von- und Miteinanders und des gemeinsamen Lernens“ (Schmid et al., 2013, S. 93). Die Konstruktion eines Falls durch einen Fallgebenden sowie die De- und Rekonstruktion durch alle Gruppenmitglieder ermöglicht die Multiperspektivierung einer Fallsituation (ebd., S. 97) und ermöglicht damit eine reflektierte Rückschau in Gestalt einer <i>reflection-on-action</i>. Dieser Zugang soll anhand eines Falls eingeübt (z.B. im Anschluss an die <i>Microteachings</i> des <i>Virtual Teaching Labs</i>), dann aber idealerweise auch auf andere Kontexte übertragen werden (z.B. den eigenen (Englisch-)Unterricht und dessen Selbstreflexion oder Reflexion mit Kolleg*innen). Die KFB setzt auf ein Lernen am Modell und durch Beobachtung (z.B. der Kommiliton*innen und deren Zugangsweisen zum geschilderten Fall) und ist damit als</p>	

Sitzung	Themenschwerpunkt	Lernziele	Eingesetztes Medium, Web-Tool, Powerpoint und/oder Sozialform
		<p>„apprenticeship learning“ im „Meister-Lehrling-Verhältnis“ einzuordnen (ebd., S. 98, zitiert nach Holzkamp, 1996, S. 26). Im Anschluss an die organisatorischen Erläuterungen durch den Dozierenden erfolgt ein sog. <i>Exit Feedback</i>: Die Studierenden sollen ihre Empfindungen und u.U. auch die mit digitaler Lehre verbundenen Verunsicherungen frei im Plenum äußern können. Dies gibt dem Dozierenden eine letzte Möglichkeit, vor Stattfinden der <i>Microteachings</i>, Bedarfe der Studierenden aufzufangen und ggf. nachzusteuern.</p>	
<p>Für die Entwicklung des Manuals zur Kollegialen Fallberatung genutzte Literatur</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Franz, H., & Kopp, R. (2003). <i>Kollegiale Fallberatung State of the Art und organisationale Praxis: Bd. EHP Praxis</i>. Verlag Andreas Kohlhage. ▪ Frieß, A. (2020). <i>Kollegiale Fallberatung in der Grundschule</i>. Persen. ▪ Holzkamp, K. (1995). <i>Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung</i>. Campus Verlag. ▪ Kutting, D. (2010). <i>Lehrer und Fallberatung: Kollegiale Selbsthilfe</i> (1., Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht. ▪ Meißner, S., Semper, I., Roth, S., & Berkemeyer, N. (2018). Healthy teachers through peer consulting? <i>Prävention und Gesundheitsförderung</i>, 14, 15–21. https://doi.org/10.1007/s11553-018-0684-8 ▪ Rothe-Jokisch, L. (2008). Der Beitrag des Beratungsinstrument „Kollegiale Fallberatung“ zur Praxisentwicklung von Kooperationskreisen Schule-Jugendhilfe. <i>Gruppendynamik und Organisationsberatung</i>, 30(4), 464-476. ▪ Schmid, B., Veith, T., & Weidner, I. (2019). <i>Einführung in die kollegiale Beratung</i> (3. Aufl.). Carl-Auer Verlag GmbH. ▪ Zeiler, R. (2012). <i>Kollegiale Fallberatung in der Schule: Warum, wann und wie?</i> (1., Aufl.). Verlag an der Ruhr. 			
10	Reflecting on <i>Microteachings</i> and ‘Kollegiale Fallberatungen’ and web search for research studies	<p>In Sitzung 10 kommt die gesamte Seminargruppe zusammen. Eine Möglichkeit für den Austausch und das Feedback zu den vorausgegangenen <i>Microteachings</i> und KFBs bietet eine web-basierte Umfrage über <i>Mentimeter</i>. Die Studierenden erhalten so die Möglichkeit, den Nutzen, Lernertrag und den Organisationserfolg beider Formate einzuschätzen. Außerdem werden sie konkret danach befragt, welche drei Aspekte sie in den vergangenen zwei Wochen zum „Foreign Language Teaching“ kennengelernt und verinnerlicht haben. Die Umfrage schließt damit, dass die Studierenden eine offene Frage („Ask me anything“) an die Dozierende formulieren können, auf die dann im Plenum reagiert werden kann. Im Anschluss erhalten die Studierenden einen Zwischenstand über die bereits bearbeiteten Meilensteine des Seminars. Es wurden bisher Kurzgeschichten und verschiedene Theorielektüren rezipiert und daraufhin für die Planung, Durchführung und Reflexion von Aktivitäten</p>	<p>s. PPT „Session 10 - Reflecting on <i>Microteachings</i>“</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Web-Werkzeug <i>Mentimeter</i>: Umfrage zu den <i>Microteachings</i> und den Kollegialen Fallberatungen ➤ Dozierendenvortrag zu Recherche, Rezeption und das Verfassen eines wissenschaftlichen Abstracts zu einer Forschungsstudie

Sitzung	Themenschwerpunkt	Lernziele	Eingesetztes Medium, Web-Tool, Powerpoint und/oder Sozialform
		<p>herangezogen. Nun sollen die Studierenden schrittweise die Fertigkeiten erwerben, die es benötigt, um ihre mediengestützten performativen Englischaktivitäten wissenschaftlich angemessen einer interessierten Leser*innenschaft gegenüber berichten zu können. Dies ist auch in Vorbereitung auf die zu verfassenden Hausarbeiten am Seminarende, die der erfolgreichen Leistungsbescheinigung für dieses englischdidaktische Grundlagenmodul an der FU Berlin dienen, zu verstehen. Außerdem greift auch bei diesem Lernmeilenstein des <i>Labs</i> der sog. ‚pädagogische Doppeldecker‘. Die im Seminar dargebotenen und genutzten Vorgehensweisen sind automatisch auch für die Praxis des Englischunterrichts relevant und auf diese übertragbar. So durchlaufen die Studierenden in den kommenden drei Sitzungen einen angeleiteten Schreibprozess, wie er exemplarisch auch auf die Anleitung eines Vermittlungsprozesses zur funktionalen kommunikativen Kompetenz des Schreibens in der Sekundarstufe I und II im Fach Englisch vorstellbar wäre. Denn insbesondere in der Sekundarstufe II liegt einer der Schwerpunkte auf der Einführung der Oberstufenschüler*innen in „die Konventionen wissenschaftlichen Arbeitens in englischsprachigen Ländern (Zitierweise, Verwendung eines abstract)“ (SenVerwBJW, 2014, Rahmenlehrplan für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe Englisch, S. 33). Gleichsam gilt es für die Bachelorstudierenden selbst, Fertigkeiten des wissenschaftlichen Arbeitens zu erwerben, da solche Fähigkeiten über die Englischdidaktik hinausgehend, auch für andere Lehrer*innenbildungsbezogene Disziplinen von Bedeutung und damit bedeutsam für den weiteren universitären Bildungsgang sind.</p> <p>In einem ersten Schritt lernen die Studierenden in einem Dozierendenvortrag (s. PPT „Session 10“) zunächst geeignete Recherchestrategien und -instrumente kennen. Auch werden ihnen Kriterien vorgestellt, die sie dabei unterstützen können, gegenstandsbezogene und qualitätsvolle Primär- und Sekundärquellen auszuwählen (s. PPT, F. 5-6). Zwecks Erfüllung des Arbeitsauftrages zur 11. Sitzung, nach Studien zu suchen, die die Wirkungen digitaler Medien auf das Lernen (idealerweise einer Fremdsprache wie das Englische) thematisieren, werden im Plenum oder Chat der Videokonferenzplattform geeignete Stichworte für eine Suche in den einschlägigen Onlinedatenbanken zusammengetragen. In einem letzten Schritt wird anhand einer Beispielstudie die vielen solcher Manuskripte</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Im Plenum: <i>Chat</i> der Videokonferenzplattform

Sitzung	Themenschwerpunkt	Lernziele	Eingesetztes Medium, Web-Tool, Powerpoint und/oder Sozialform
		<p>zugrundeliegende Struktur nähergebracht. Dies dient der Verdeutlichung eines möglichst zielgerichteten und effizienten Suchlaufes nach relevanten Informationen (bzgl. Forschungslücke, -fragen, -datengrundlage, -design, -instrumenten, -teilnehmenden und -ergebnissen). Diese Studieninformationen sollen dann in Form eines wissenschaftlichen Abstracts von den Studierenden bis zur 11. Sitzung zusammengetragen werden.</p>	
<p>Zitierte Literatur:</p> <ul style="list-style-type: none"> Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (SenVerwBJW) (2014). Rahmenlehrplan für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe. Gymnasien, Integrierte Sekundarschulen mit gymnasialer Oberstufe, Berufliche Gymnasien, Kollegs, Abendgymnasien im Fach Englisch. Erarbeitet durch das Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). 			
11	Reporting Virtual Teaching Instructions I	<p>In Sitzung 11 werden zunächst die Ergebnisse der <i>Mentimeter</i>-Umfrage aus der vorangegangenen Sitzung mit den Teilnehmenden ausführlich besprochen: Beispielsweise empfand die Mehrheit der Seminarteilnehmenden die <i>Microteachings</i> ($M = 3.6$ von 5-Likertpunkten) als hilfreich und konnte einen Lernertrag für sich daraus ableiten ($M = 3.8$). Auch schätzten sie die KFB als unterstützend ein ($M = 3.9$) und konnten etwas aus den Fallberatungen lernen ($M = 3.5$). Die Organisation der Simulationen und Reflexionen schien innerhalb der Gruppen ebenfalls reibungslos geklappt zu haben ($M_{Microteaching} = 4.6$; $M_{KFB} = 4.3$). Die selbst beurteilten Lernerträge der Sitzungen 8 und 9 (d.h. <i>Microteachings</i> und KFBs) verorten die Studierenden vorrangig im Bereich der Methodenkenntnisse, des Zeitmanagements, der Relevanz von Feedback sowie der genauen Vorbereitung und Planung einer Aktivität.</p> <p>Auf die Auswertung der Umfrageergebnisse im Plenum folgt die Zusammentragung der von den Studierenden verfassten Studienabstracts in einem gemeinsamen <i>Google-Word</i>-Arbeitsdokument. Dies soll es der Seminargruppe in den verbleibenden Sitzungen ermöglichen, einen gemeinsamen Theorie-Praxis-Beitrag zu verfassen. Kohärenz zwischen den Abstracts der Studierenden soll dadurch hergestellt werden, dass sie ihre Abschnitte durch geschickte Überleitungen mit den vorangegangenen Absätzen verbinden, sodass ein ‚roter Faden‘ zwischen den Abstracts erkennbar wird.</p>	<p>s. PPT "Session 11 - Reporting Virtual Teaching Instructions I: Theory background"</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Web-(Google)-Word</i>-Arbeitsdokument

Sitzung	Themenschwerpunkt	Lernziele	Eingesetztes Medium, Web-Tool, Powerpoint und/oder Sozialform
12	Reporting Virtual Teaching Instructions II & III	<p>In Sitzung 12 fügen die Studierenden in das gemeinsame <i>Web</i>-Arbeitsdokument kurze Zusammenfassungen ihrer Aktivitätenentwürfe zur mediengestützten Vermittlung von englischsprachiger Literatur ein. Diese Aufgabe knüpft an die ohnehin schon von den Studierenden erstellten <i>Planning Grids</i> an und erfordert einzig, dass die Studierenden ihre stichpunktartigen Notizen in ganzen Sätzen ausformulieren und ihre Aufgabenkonzepte – wenn noch nicht im <i>Planning Grid</i> erfolgt – kurz auf Grundlage der kennengelernten Theorielektüren dieses Seminars begründen (s. Sitzungen 3 bis 4, z.B. <i>TPACK</i>-Modell, Weskamp, 2001; Baier et al., 2015, usw.). In einem finalen Schritt des kollektiven Schreibprozesses wählt jeder Studierende eine Rolle für die Überarbeitung des gemeinsamen Beitrages. Ausgewählt werden können Rollen, an die verschiedene Teilaufgaben (und deshalb unterschiedliche Herausforderungen) geknüpft sind, die wiederum näher auf den Folien 5ff. (s. PPT „Session 12“) beschrieben werden:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Formatting and citation style 2. Academic style, language accuracy (grammar, spelling, word order) 3. Content and audience 4. Coherence (“red thread”) 	<p>s. PPT „Session 12 - Reporting Virtual Teaching Instructions II & III: Instruction plans and review process“</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Web-(Google)-Word</i>-Arbeitsdokument
13	Befragung, Modulprüfungsanforderungen & Seminarrückschau	<p>In der letzten Sitzung des <i>Virtual Teaching Labs</i> nehmen die Studierenden zunächst an einer Online-Befragung teil. Danach erhalten die Seminarteilnehmenden von der Dozierenden Informationen zu den Anforderungen einer schriftlichen Hausarbeit in der Fachdidaktik Englisch. Dafür werden fünf Planungs- und Arbeitsschritte besprochen, wie die Studierenden von der Themenauswahl, bis hin zur Literaturrecherche, der Berichtlegung und dem Lektorat eine englischdidaktische Hausarbeit erfolgreich zum Abschluss bringen können (s. PPT „Session 13“, F. 5ff.). Das <i>Virtual Teaching Lab</i> wird mit einer sog. Traumreise abgeschlossen (Perels et al., 2007). Sie dient der Reaktivierung und Rekonstruktion des während des Seminars Kennengelernten und Erlebten. Die Studierenden werden hierfür von einem*r Erzähler*in auf eine Gedankenreise geschickt und können dadurch die verschiedenen Stationen und Sitzungsschwerpunkte des <i>Virtual Teaching Labs</i> mit geschlossenen</p>	<p>s. PPT „Session 13 - Survey, Termpaper, Dream Journey“</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Online-Befragung ➤ Dozierendenvortrag zu den Anforderungen der schriftlichen Modulprüfung/Hausarbeit ➤ Virtuelle Retrospektive (Dream Journey/Traumreise) durch das <i>Virtual Teaching Lab</i>

Sitzung	Themenschwerpunkt	Lernziele	Eingesetztes Medium, Web-Tool, Powerpoint und/oder Sozialform
		<p>Augen, vor ihrem inneren Auge, nochmals durchleben. Dadurch soll sichergestellt werden, dass nicht nur die Inhalte der letzten Sitzungen in der anschließenden Gruppendiskussion thematisiert werden, sondern das Seminar als Ganzes betrachtet wird. Im Anschluss folgen gezielte Fragen an die Studierenden, in denen sie schildern können:</p> <ul style="list-style-type: none"> - wie sie das <i>Virtual Teaching Lab</i> grundsätzlich empfunden haben - wie sie den Theorieteil zu ‚<i>Teaching Literature Virtually</i>‘ empfunden haben - inwiefern ihre Einstellung zu diesen Theorien die Planung ihrer virtuellen Aktivität beeinflusst habe - inwiefern sie ihr geplantes Lehrer*innenverhalten während der Simulationen im <i>Microteaching</i> umsetzen konnten - auf welche Herausforderungen sie während der virtuellen Aktivität gestoßen sind und - inwiefern sich ihre Einstellung zu virtuellem Englischunterricht möglicherweise durch das Seminar verändert hat. <p>Die Antworten der Studierenden wurden schriftlich dokumentiert und können daher zu einem späteren Zeitpunkt auch ausgewertet werden, um Erkenntnisse zu den mediendidaktischen Haltungen von Englischlehramtsstudierenden gewinnen zu können.</p>	
<p>Zitierte Literatur:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Perels, F., Schmitz, B., & Van de Loo, K. (2007). Training für Unterricht-Training im Unterricht: Moderne Methoden machen Schule. Vandenhoeck & Ruprecht. 			

5. Seminarlektüren und weiterführende Literaturempfehlungen

Seminarmaterialien

- Anderson, M., & Cameron, D. (2011). Potential to reality: Drama, technology and education. In J. Carroll, S. Brindley, K. Flintoff, J. Hughes, M. Jefferson, & K. McGeoch, *Drama Education with Digital Technology* (S. 6-19). Bloomsbury Publishing Plc, Bloomsbury, Continuum.
- Baldwin, P. (2012a). Drama for Learning. In derselben, *With drama in mind: Real learning in imagined worlds* (2. Aufl.). Continuum Publishing International.
- Baldwin, P. (2012b). Drama in Schools. In derselben, *With drama in mind: Real learning in imagined worlds* (2. Aufl.). Continuum Publishing International.
- Boyle, T. C. (2017). *The Relive Box and Other Stories*. Ecco.
- Brusch, W., & Caspari, D. (1998). Verfahren der Textbegegnung: Literarische und andere Texte. In J.-P. Timm, *Englisch lernen und lehren: Didaktik des Englischunterrichts* (1. Aufl., S. 168-177). Cornelsen.
- Davis, S. (2011). Interactive Drama using Cyberspaces. In M. Anderson, D. Cameron, J. Carroll, S. Brindley, K. Flintoff, J. Hughes, M. Jefferson, & K. McGeoch, *Drama Education with Digital Technology* (S. 149-167). Bloomsbury Publishing Plc, Bloomsbury, Continuum.
- Deetjen, C. (2019). Teaching Comics Journalism. Jake Halpern and Michael Sloan's Welcome to the New World. The True Story of a Syrian Family's Journey to America and Josh Neufeld's A.D.: New Orleans after the Deluge. In E. Thaler (Hrsg.), *Lit 21—New literary genres in the language classroom* (1. Aufl., S. 117-136). Narr Francke Attempto.
- Diehr, B. (2018). Bildung, Erziehung, Vermittlung: Professionalität der Fremdsprachenlehrpersonen. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer, & L. Schmelter (Hrsg.), *Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen. Arbeitspapiere der 38. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. (S. 43-53). Narr Francke Attempto.
- Flintoff, K. (2011). Second life/ simulation: Online sites for generative play. In M. Anderson, D. Cameron, J. Carroll, S. Brindley, K. Flintoff, J. Hughes, M. Jefferson, & K. McGeoch, *Drama Education with Digital Technology* (S. 202-221). Bloomsbury Publishing Plc, Bloomsbury, Continuum.
- Florio-Hansen, I.D (2018). The Integration of Digital Tools into TEFL classrooms. In derselben, *Teaching and Learning English in the Digital Age*. Vol. 4954. Schulpädagogik. Münster: Waxmann 2018.
- Gecius, M., Baier, J., & Bührlé, J. (2015). Szenisch-dramatische Verfahren und Aufführungen mit digitalen Medien und Internetformaten. In W. Hallet & C. Surkamp, *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht / Wolfgang Hallet und Carola Surkamp (Hrsg.)*. (S. 287-304). Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Goradia, T. (2018). Role of Educational Technologies Utilizing the TPACK Framework and 21st Century Pedagogies: Academics' Perspectives. *IAFOR Journal of Education*, 6(3), 43-61. <https://doi.org/10.22492/ije.6.3.03>
- Hallet, W. (2009). Romanlektüre und Kompetenzentwicklung: Vom narrativen Diskurs zur Diskursfähigkeit. In A. Nünning & W. Hallet (Hrsg.), *Romandidaktik: Theoretische Grundlagen, Methoden, Lektüeranregungen* (S. 73-88). WVT.
- Hobson, C. (2019). Graphic Novels. In E. Thaler (Hrsg.), *Lit 21—New literary genres in the language classroom* (1. Aufl., S. 143-150). Narr Francke Attempto.
- Jefferson, M. & Anderson, M. (2011). Enter the matrix: The relationship between drama and film. In M. Anderson, D. Cameron, J. Carroll, S. Brindley, K. Flintoff, J. Hughes, M. Jefferson, & K. McGeoch, *Drama Education with Digital Technology* (S. 184-201). Bloomsbury Publishing Plc, Bloomsbury, Continuum.

- Kleinert, V. (2019). Drabbels. In E. Thaler (Hrsg.), *Lit 21—New literary genres in the language classroom* (1. Aufl., S. 137-142). Narr Francke Attempto.
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin- Brandenburg (LISUM). (2017). *Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1-10 in Berlin und Brandenburg. Teil C. Moderne Fremdsprachen.* (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, Hrsg.). https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Mod_Fremdsprachen_2015_11_16_web.pdf
- Leoson, M., & Schafroth, J. (2019). Fanfiction. In E. Thaler (Hrsg.), *Lit 21—New literary genres in the language classroom* (1. Auflage, S. 157-172). Narr Francke Attempto.
- Lütge, C., Merse, T., Mustroph, C., & Stannard, M. (2019). Crossovers: Digitalization and literature in foreign language education. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9, 519-540. <https://doi.org/10.14746/sslit.2019.9.3.5>
- Lütge, C., Merse, T., & Owczarek, C. (2018). Digitales Lernen im Fremdsprachenunterricht. Praxistauglich und potenzialorientiert. *Praxis Fremdsprachenunterricht, Basisheft* 15(4), 5-8.
- Lütge, C., Merse, T., & Stannard, M. (2018). Digital narratives. Exploring new practices of reading and play. *Praxis Fremdsprachenunterricht Englisch*, 15(4), 4-7.
- Mair, I. (2019). Digital Picture Books. In E. Thaler (Hrsg.), *Lit 21—New literary genres in the language classroom* (1. Aufl., S. 151-156). Narr Francke Attempto.
- McGeoch, K., & Hughes, J. (2011). Digital Storytelling and drama language, image and gameplay. In M. Anderson, D. Cameron, J. Carroll, S. Brindley, K. Flintoff, J. Hughes, M. Jefferson, & K. McGeoch, *Drama Education with Digital Technology* (S. 113-128). Bloomsbury Publishing Plc, Bloomsbury, Continuum.
- Miladinović, D. (2019). Prinzipien eines performativen Fremdsprachenunterrichts. In S. Even, D. Miladinović & B. Schmenk (Hrsg.), *Lernbewegungen inszenieren: Performative Zugänge in der Sprach-, Literatur- und Kulturdidaktik. Festschrift für Manfred Schewe zum 65. Geburtstag.* (S. 7-22). Tübingen. Narr Francke Attempto.
- Müller-Hartmann, A., & Schocker-von Ditfurth, M. (2004). *Introduction to English Language Teaching.* Klett Lerntraining GmbH.
- Nünning, A. (2006). *Englische Literatur unterrichten: Grundlagen und Methoden* (1. Aufl.). Klett, Kallmeyer.
- Raphael, J. (2011). „A blog says I am here!“. Encouraging reflection on performance-making and drama practice through blogs. In M. Anderson, D. Cameron, J. Carroll, S. Brindley, K. Flintoff, J. Hughes, M. Jefferson, & K. McGeoch, *Drama Education with Digital Technology* (S. 129-148). Bloomsbury Publishing Plc, Bloomsbury, Continuum.
- Schewe, M. (2015). Fokus Fachgeschichte: Die Dramapädagogik als Wegbereiterin einer performativen Fremdsprachendidaktik. In W. Hallet & C. Surkamp (Hrsg.), *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht.* (S. 21-36). Trier: WVT.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. (2014). *Rahmenlehrpläne Englisch für Berlin-Brandenburg.* <https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/>
- Strasser, T. (2019). There's an App for that!? How educational applications enhance the teaching of literature in the EFL classroom. In E. Thaler (Hrsg.), *Lit 21—New literary genres in the language classroom* (1. Aufl., S. 49-60). Narr Francke Attempto.
- Thaler, E. (2019). Lit 21—Teaching Post Millennial Literature. In E. Thaler (Hrsg.), *Lit 21—New literary genres in the language classroom* (1., Aufl., S. 13-28). Narr Francke Attempto.
- Thomson, K. (2019). Write. Type. Post. Send...Text-Talk Fiction in English Language Teaching. Literary Learning with a Lit21 Genre. In E. Thaler (Hrsg.), *Lit 21—New literary genres in the language classroom* (1. Aufl., S. 71-104). Narr Francke Attempto.
- von Blanckenburg, M., & Stannard, M. (2018). Digitale Spiele im Fremdsprachenunterricht. *Praxis Fremdsprachenunterricht, Basisheft*, 15(4).

- von Finckenstein, S. (2019). Series 21: House of Cards and the Shakespeare Effect. In E. Thaler (Hrsg.), *Lit 21—New literary genres in the language classroom* (1. Aufl., S. 105-116). Narr Francke Attempto.
- Wahler, A. (2019). Digi Fiction. In E. Thaler (Hrsg.), *Lit 21—New literary genres in the language classroom* (1. Aufl., S. 179-184). Narr Francke Attempto.
- Weskamp, D. R. (2001). Kapitel IX. Literaturdidaktik. In derselben: *Studium kompakt - Anglistik/Amerikanistik: Fachdidaktik: Grundlagen & Konzepte: Studienbuch*. Cornelsen Lehrbuch (S. 187-207).
- Wotzko, J., & Carroll, J. (2011). Digital theatre and online narrative. In M. Anderson, D. Cameron, J. Carroll, S. Brindley, K. Flintoff, J. Hughes, M. Jefferson, & K. McGeoch, *Drama Education with Digital Technology* (S. 168-183). Bloomsbury Publishing Plc, Bloomsbury, Continuum.

Reflexionstheorie

- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.
[https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Kaasila, R., & Lauriala, A. (2012). How do pre-service teachers' reflective processes differ in relation to different contexts? *European Journal of Teacher Education*, 35(1), 77-89.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2011.633992>
- Klempin, C. (2019). *Reflexionskompetenz von Englischlehramtsstudierenden im Lehr-Lern-Labor Seminar: Eine Interventionsstudie zur Förderung und Messung*. J.B. Metzler.
<https://doi.org/10.1007/978-3-476-05120-2>
- Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O. & Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 55. 198-206.
- 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. *Voices inside Schools. Harvard Educational Review*, 72(2), 230-253.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

Lehr-Lern-Labore und Microteaching

- Allen, D., & Ryan, K. (1969). *Microteaching*. Addison-Wesley.
- Klempin, C. (2019). *Reflexionskompetenz von Englischlehramtsstudierenden im Lehr-Lern-Labor Seminar: Eine Interventionsstudie zur Förderung und Messung*. J.B. Metzler.
<https://doi.org/10.1007/978-3-476-05120-2>
- Klempin, C., & Bosse, N. (in Begutachtung). Wie wirkt ein dramenpädagogisches und interkulturelles Lernangebot auf die Eigenwahrnehmung englischsprachiger Kompetenzen von deutschen Englischlernenden? *Scenario*.
- Klempin, C. (in Vorbereitung). Wertehaltungen von Englischlehramts-studierenden hinsichtlich Performativer Didaktik (PD) und Intercultural Communicative Competence (ICC) nach Besuch eines Lehr-Lern-Labor-Seminars (LLL).
- Klempin, C., & Okuniek, N. (in Vorbereitung). Professionelle Entwicklung von angehenden Englischlehrer*innen in Zeiten der Digitalisierung. Eine Prä-Post-Mixed Methods-Studie zur Entwicklung technologisch pädagogischer Kompetenz von Bachelorstudierenden im Laufe eines Online-Seminars zu digital-performativem Englischunterricht.
- 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., Mehrstens, T., Lücke, M., Sambanis, M., Nordmeier, V. (2018). Mythos Praxis um jeden Preis? Die Wurzeln und Modellierung des Lehr-Lern-Labors. *die hochschullehre*, 4.

Schädlich, B. (2015). Fachpraktika im Master of Education Französisch aus der Perspektive der Studierenden: Ein Beitrag zur Entwicklung reflexiver Handlungskompetenz? *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 26(2), 255-285.

Kollegiale Fallberatung und Traumreise

Franz, H., & Kopp, R. (2003). *Kollegiale Fallberatung State of the Art und organisationale Praxis*. Verlag Andreas Kohlhage.

Frieß, A. (2020). *Kollegiale Fallberatung in der Grundschule. Gemeinsam Lösungen finden - Konzept, Umsetzung, Praxistipps*. Persen.

Holzkamp, K. (1995). *Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Campus Verlag.

Kutting, D. (2010). *Lehrer und Fallberatung: Kollegiale Selbsthilfe* (1. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.

Meißner, S., Semper, I., Roth, S., & Berkemeyer, N. (2018). Healthy teachers through peer consulting? *Prävention und Gesundheitsförderung*, 14, 15-21.

<https://doi.org/10.1007/s11553-018-0684-8>

Perels, F., Schmitz, B., & Van de Loo, K. (2007). *Training für Unterricht - Training im Unterricht: Moderne Methoden machen Schule*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Rothe-Jokisch, L. (2008). Der Beitrag des Beratungsinstruments „Kollegiale Fallberatung“ zur Praxisentwicklung von Kooperationskreisen Schule-Jugendhilfe. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 30(4), 464-476

Schmid, B., Veith, T., & Weidner, I. (2019). *Einführung in die kollegiale Beratung* (3. Aufl.). Carl-Auer Verlag GmbH.

Zeiler, R. (2012). *Kollegiale Fallberatung in der Schule: Warum, wann und wie?* (1. Aufl.). Verlag an der Ruhr.

6. Kontakt

Speziell für die Lehr-Lerngelegenheit

Dr. Christiane Klempin
Freie Universität Berlin
Dahlem School of Education
Freie Universität Berlin
Habelschwerdter Allee 45
14195 Berlin
c.klempin@fu-berlin.de

