

Handreichung zur Lehr-Lern-Gelegenheit

Literarisches, interkulturelles und performatives
Lehren lernen im *Drama Lab*

Dr. Christiane Klempin



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Seminarkonzeption: Dr. Christiane Klempin, Jenifer Pötzsche unterstützte bei der Konzeption des dramenpädagogischen Theoriebausteins und Prof. Dr. Michaela Sambanis begleite als englischsprachendidaktische Expertin die Seminarkonzeption

Handreichungsverfasserin: Dr. Christiane Klempin

Lektorat und Layout: Annekatrin Lietz

Stand: 14.05.2020



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.

Das *Drama Lab* der Englischdidaktik der Freien Universität Berlin

Inhalt

1. Zusammenfassung	4
2. Kurzbeschreibung	5
3. Übersicht und Verlauf der Sitzungen der Lehr-Lerngelegenheit	8
4. Weiterführende Literaturempfehlungen	19
5. Kontakt	22

1. Zusammenfassung

TITEL	<i>Drama Lab</i> - Literarische, interkulturelle und performative/dramenpädagogische Lehr- und Lernprozesse von Englischlehramtsstudierenden und Englischlernenden unterstützen.
THEMA	Planung, Erprobung und theoriegeleitete Reflexion von literarischen, interkulturellen und performativ-dramenpädagogischen Lernangeboten und den dadurch bei Englischlernenden angeregten Sprachlernprozessen.
ZIELE	<i>Fachdidaktisches Wissen:</i> Vermittlung und Auseinandersetzung der Englischlehramtsstudierenden mit deklarativem Theoriewissen zu interkultureller kommunikativer Kompetenz (IKK) und performativer Didaktik (PD). Anwendung dieses Theoriewissens in der Planung und zweifachen Erprobung sowie Reflexion von interkulturellen und performativ-dramenpädagogischen englischsprachigen Kommunikationsangeboten hinsichtlich deren Lernerfolgs auf wiederholt das <i>Drama Lab</i> besuchende Englischlernende. <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 interkultureller und performativer Sprechkompetenzen von Englischlernenden.
ZEITUMFANG	1 Semester, 2 Semesterwochenstunden (SWS)
ZIELGRUPPE	Lehramtsstudierende des Fachs Englisch im Lehramtsbachelor (auch auf Lehramtsmaster anwendbar)
BENÖTIGTES VORWISSEN DER TEILNEHMENDEN	Grundsätzlich sind keine fachwissenschaftlichen oder fachdidaktischen Grundkenntnisse erforderlich, da das <i>Drama Lab</i> im Grundlagenmodul der Fachdidaktik Englisch verankert ist. Das Grundlagenmodul besteht aus einem Grundkurs und einem Proseminar (z.B. realisiert als <i>Drama Lab</i>). Beide Lehrveranstaltungen sind simultan oder konsekutiv zu belegen.
ANZAHL DER SCHÜLER*INNEN BESUCHE	2

2. Kurzbeschreibung

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

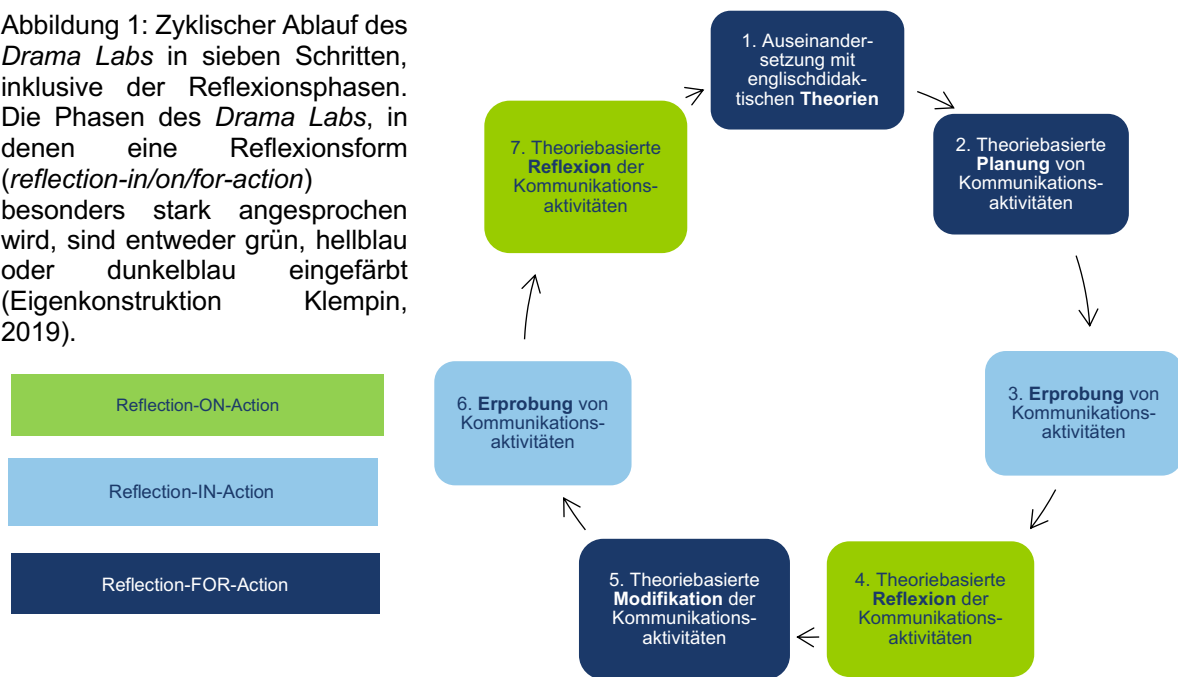
„Lehramtsstudierende entwickeln in einem LLL[S] theoriegeleitet Lernangebote in einem universitären Seminar, die dann mit Schüler*innen in Universitätsräumen erprobt, reflektiert, überarbeitet und erneut mit Schüler*innen erprobt werden.“ (Rehfeldt et al., 2018)

Das *Drama Lab* folgt in seinem Ablauf dem theoretischen Prozessmodell von Nordmeier und Kolleg*innen (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. Im Mittelpunkt des *LLLS* sowie nun auch des *Drama Labs* stehen 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 *Drama Lab*, dem englischdidaktischen Pendant des *LLLS* an der FU Berlin, bleibt die zyklische 7-Schritt-Struktur erhalten, allerdings liegt der Schwerpunkt des *Drama Labs* auf einer auf fremdsprachdidaktischen Theorien basierenden Reflexion selbst erlebter Praxis. Im *Drama Lab* wird dafür von den Teilnehmenden auf drei Reflexionstypen zurückgegriffen: auf „reflection-on-action“ (Schön, 1987), „reflection-in-action“ (ebd.) oder „reflection-for-action“ (ebd.).¹ Diese drei Reflexionstypen 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 dienen den Teilnehmenden des *Drama Labs* literaturwissenschaftliche, interkulturell kommunikative sowie dramenpädagogischen Inhalte (s. Abschnitt 3). Im *Drama Lab* stehen Theorie- und Praxisbegegnungen sowie das wiederholte Reflektieren eigener Praxis in einem recht ausgewogenen Verhältnis, wie der nachfolgenden Abbildung 1 entnommen werden kann:

¹ *Reflection-in-action* ist dabei zu verstehen als die äußerst komplexe Form des *Monitorings* einer pädagogischen Handlung während ihres Vollzugs durch den/die Akteur*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.

Abbildung 1: Zyklischer Ablauf des *Drama Labs* in sieben Schritten, inklusive der Reflexionsphasen. Die Phasen des *Drama Labs*, 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 *Drama Labs* 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 interkulturellen kommunikativen Kompetenz von den Studierenden erkundet. Begleitend dazu planen die studentischen Teilnehmenden englischsprachige Aktivitäten mit dem Ziel, bei Englischlernenden **interkulturelle** kommunikative Lernprozesse anzubahnen. Die *Drama Lab*-Teilnehmenden durchlaufen in dieser ersten Phase demnach einen Prozess des *antizipierenden* Reflektierens, der *reflection-for-action*. Diese theorie rückgebundenen Aktivitätenplanungen werden dabei stets im Tandem vorgenommen und durch die Dozierende angeleitet und intensiv begleitet.

Phase zwei stellt die praktische Umsetzung der durch die Studierenden geplanten interkulturellen Kommunikationsangebote dar. Jede*r Teilnehmende erarbeitet eine eigene Kurzaktivität im Umfang von 30 Minuten, welche dann am Tag des Schüler*innenbesuchs mit maximal vier bis fünf Schüler*innen an einer Kleinstation mit der Tandempartner*in als reflektierendem*r Hospitant*in durchgeführt wird. Während dieser Praxis erkundung werden die Studierenden u.U. auch videografiert. Des Weiteren erhält jeder Studierende vorstrukturierte und auf einen didaktischen Schwerpunkt fokussierte Beobachtungsprotokolle (z.B. zur Anbahnung, Aufrechterhaltung eines interkulturellen Lernprozesses der Lernenden durch den Lehramtsstudierenden). Hierbei hospitiert jede*r Studierende mindestens einmal bei dem*r gerade unterrichtenden Tandempartner*in als so genannte*r 'critical friend' (Hatton & Smith, 1995, S. 37).

Eine dritte Phase umfasst die Analyse und Rückschau auf die zweifache Praxiserfahrung gemäß einer *reflection-on-action*. Die während Phase zwei 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 Theoriebeständen zur interkulturellen kommunikativen Kompetenz (s. Abschnitt 3, Sitzungen 2-6). Nach dieser ersten Rückschau auf das eigene Handeln finden im Sinne einer *reflection-for-action* weitere Theorie- und Planungssitzungen statt. Theoretische Grundlage zur Um- oder ggf. Neuplanung der

Aktivitäten für den zweiten Schüler*innebesuch bilden nun allerdings performativ-dramenpädagogische Theorieinhalte (s. Abschnitt 3, Sitzungen 9-12).

Das *Drama Lab* wird gegenwärtig (Stand Wintersemester 2019/20) hinsichtlich seiner Wirksamkeit auf die Haltungen der daran teilnehmenden Englischlehramtsstudierenden bezüglich einer interkulturellen und dramenpädagogischen Fremdsprachendidaktik untersucht (Klempin, 2020). Gleichsam wird der Frage nachgegangen, welche selbst wahrgenommenen Sprachkompetenzentwicklungen die Englischlernenden als Reaktion auf ein dramenpädagogisches oder interkulturelles Englischlernangebot an der FU Berlin durchlaufen (Klempin & Bosse, in Vorbereitung; Klempin & Wirag, in Vorbereitung). Für den Vorgänger des *Drama Labs*, das *Teaching Lab*, liegen bereits wissenschaftliche Belege für dessen Wirksamkeit hinsichtlich der daran teilnehmenden Englischlehramtsstudierenden vor ([Handreichung Teaching Lab](#)). Im Rahmen einer quasi-experimentellen *Mixed Methods* Interventionsstudie wurde systematisch untersucht, wie die Kombination aus Theorie-, Praxis- und Reflexionselementen 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 -breite (d.h. fachdidaktisches Wissen) verweisen auf die Effektivität des *Teaching Labs* und vierer darin implementierter Maßnahmen zur Stärkung von studentischer Reflexivität. In der nachfolgenden Übersicht zum Sitzungsverlauf des *Drama Labs* sind diese Reflexionsstützmaßnahmen fett markiert. Eine Förderung didaktischer Reflexionskompetenz über eben diese Maßnahmen konnte für das *Teaching Lab*-Format im Vergleich zu einem klassischen fachdidaktischen Theorie-seminar (ohne Praxisoption und ohne explizite Reflexionsförderung), aber auch im Kontrast zu einem konzeptionell ähnlichen *Teaching Lab* (mit Praxisoption, aber ohne Reflexionsförderung) wissenschaftliche nachgewiesen werden.

3. Übersicht und Verlauf der Sitzungen der Lehr-Lerngelegenheit

Sitzung	Schwerpunkt	Ziele	Powerpoint-Verweise und Methode
1	Einführung und Organisation des <i>Drama Labs</i>	Sitzung 1 dient der Vorstellung des Seminarplans und speziell der Klärung von Terminen und Zeitfenstern bezogen auf die zweifachen Lehr-Lern-Labor (LLL)-Termine, die mit dem Besuch von Schüler*innen verbunden sind. Weiterhin lernen sich die Studierenden mittels zweier (performativer) Methoden kennen und erfahren von den Lern- und Kompetenzziele, die an die Seminarteilnahme angelegt werden. Jede*r Studierende wählt überdies ein Kapitel aus Julian Barnes' Werk "The History of the World in 10 ½ Chapters" aus, welches die Seminarteilnehmenden dann bis zur zweiten Sitzung rezipieren.	s. "Seminarplan" s. PPT "Intro to Drama Lab" s. "sticky backs" (F. 4-6) s. "clustering" (F. 6-7).
2	Literatur und Sprechkompetenzen im Englischunterricht	Die Studierenden stellen sich in Sitzung 2 gegenseitig ihre rezipierten Kapitel aus Julian Barnes' Werk "The History of the World in 10 ½ Chapters" vor. Im Zuge der gegenseitigen Kapitelvorstellung geht es insbesondere darum, dass die Studierenden erkennen, dass es sich um Teilkapitel eines Gesamtwerkes handelt. Weiterhin sollen die Studierenden herausarbeiten, dass die inhaltlich in sich abgeschlossenen Einzelkapitel tatsächlich über diverse intertextuelle Maßnahmen (Hallet, 2002, 169-170) zu einer kohärenten Gesamtnarration zusammengeführt werden können. Daraus ergibt sich wiederum ein besonderes didaktisches Potential des Werks, welches zur Rechtfertigung des Einsatzes der Lektüre in der Orientierungsphase des Fremdsprachenunterrichts Englisch herangezogen werden kann. Des Weiteren erhalten die Studierenden einen Überblick über die wichtigsten Kompetenzziele des modernen Englischunterrichts (s. PPT, F. 12) und darüber, welche Ziele ein kommunikativer Vermittlungsansatz verfolgt (s. PPT, F. 13-19). Die Studierenden erhalten zuletzt den Auftrag den Text „What is culture?“ (S. 160-166) von Britta Freitag-Hild (2018a) zur kommenden Sitzung 3 zu lesen.	s. PPT „Literature and speaking in the ELC“ ➤ Gruppenarbeit, Plenumsgespräch, Dozierendenvortrag
<p>In der Sitzung eingesetzte Literatur:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Barnes, J. (2005). <i>The History of the World in 10 ½ Chapters</i>. London: Picador. ▪ Broich, U.; Pfister, M. (Hrsg.) (1985). <i>Intertextualität: Formen, Funktionen, anglistische Fallstudien</i>. Tübingen: Niemeyer. ▪ Butzkamm, W. (2007). Zehn Prinzipien des Fremdsprachenlehrens und -lernens. In Timm, P. (Hrsg.), <i>Englisch lernen und lehren</i>. Berlin: Klett, S. 45-52. ▪ Edmondson, W. (2007). Sprachbegriffe für den Englischunterricht. In Timm, P. (Hrsg.), <i>Englisch lernen und lehren</i>. Klett, S. 29-35. 			

Sitzung	Schwerpunkt	Ziele	Powerpoint-Verweise und Methode
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Freitag-Hild, B. (2018a). What is culture?. In Surkamp, C.; Viebrock, B. (Hrsg.), <i>Teaching English as a Foreign Language. An introduction</i>. Springer/Metzler, S. 160-166. ▪ Kotte, C. (1997). Random patterns? Orderly disorder in Julian Barnes's <i>The History of the World in 10 ½ chapters</i>. In <i>Arbeiten aus Anglistik in der Amerikanistik 22 (1)</i>, S. 107-128. ▪ Nünning, A. (Hrsg.) (1995). Von historischer Fiktion zu historiographischer Metafiktion. Bd. 1: <i>Theorie, Typologie der Poetik des historischen Romans</i>. Bd. 2: <i>Erscheinungsformen und Entwicklungstendenzen des historischen Romans in England seit 1950</i>. Trier: WVT. ▪ Vollmer, H.J. (2007). Sprechen und Gesprächsführung. In Timm, P. (Hrsg.), <i>Englisch lernen und lehren</i>. Klett, S. 237-249. 			
3	Interkulturelle kommunikative Kompetenz	<p>In Sitzung 3 erfahren die Studierenden, was sich theoretisch und konzeptionell hinter dem Begriff der ‚interkulturellen kommunikativen Kompetenz‘ verbirgt, warum diese Kompetenz im Englischunterricht geschult werden sollte, aber auch wie diese Kompetenzförderung konkret vom Englischlehrenden ausgestaltet werden kann (u.a. Byram, 1997; Bredella, 2001; Schmenk, 2010). Überdies erarbeiten sich die Studierenden anhand von Teil C des Berliner Rahmenlehrplans für moderne Fremdsprachen (SenVerwBJW, 2014) einen Überblick darüber, wie interkulturelle Kompetenzen curricular repräsentiert sind und welche normativen Erwartungen an die Ausprägung dieser Kompetenz in verschiedenen Klassenstufen angelegt werden. Letzteres besitzt für die Studierenden Relevanz, da sie für den ersten Schüler*innenbesuch in Woche 7 dazu angehalten sind, interkulturelle englischsprachige Lernangebote für die das <i>Drama Lab</i> besuchenden Englischlernenden zu gestalten (z.B. im Wintersemester 2019/20 Zehntklässler*innen eines Berliner Gymnasiums). Mit Sitzungsende erhalten die Studierenden den Auftrag, zur kommenden vierten Sitzung in ihrem Kapitel aus „The History of the World in 10 ½ Chapters“ so genannte „critical incidents“ als „real-life events in which misunderstandings occur which irritate, disturb, or even terminate communication due to differing cultural, social, or gender-based patterns of thinking or action of the speakers involved in the event“ oder als „focal points in which speakers gain special awareness for their (intercultural) differences“ (Bertallo et al., 2004, 26) herauszuarbeiten und als Kurzpräsentation für ihre Kommiliton*innen vorzubereiten. Zu allerletzt sind die Studierenden erneut zur Lektürerezeption angehalten (Freitag-Hild, 2018b).</p>	<p>s. PPT „Intercultural communicative competence“</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Einzelarbeit, Partner- und Plenumsarbeit
<p>In der Sitzung eingesetzte Literatur:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (SenVerwBJW). 2014. <i>Rahmenlehrplan für moderne Fremdsprachen, Teil C. Jahrgangstufen 1-10</i>. 			

Sitzung	Schwerpunkt	Ziele	Powerpoint-Verweise und Methode
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bach, G. (2007). Interkulturelles Lernen. In J.-P. Timm (Hrsg.), <i>Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts</i>. (S. 319-327). Cornelsen. ▪ Bertallo, A. (2004). <i>Verwirrende Realitäten – interkulturelle Kompetenz mit Critical Incidents trainieren</i>. Zürich, Pestolazzianum. ▪ Bredella, Lothar (2001). Zur Dialektik von Eigenem und Fremdem beim interkulturellen Verstehen. In <i>Der fremdsprachliche Unterricht Englisch</i>, 52, S. 10-15. ▪ Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon et al.: <i>Multilingual Matters</i>. ▪ Freitag-Hild, B. (2018a). What is culture?. In Surkamp, C.; Viebrock, B. (Hrsg.), <i>Teaching English as a Foreign Language. An introduction</i>. Springer/Metzler, S. 160-166. ▪ Freitag-Hild, B. (2018b): Teaching culture – Intercultural competence, transcultural learning, global education. In Surkamp, C.; Viebrock, B. (Hrsg.), <i>Teaching English as a Foreign Language. An introduction</i>. Springer/Metzler, S. 170-175. ▪ Hallet, W. (2002). <i>Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik</i>. Trier: WVT. ▪ Küppers, A. (2015). Interkulturelle Kompetenzen, Dramapädagogik und Theaterwissenschaft. In C. Surkamp & W. Hallet (Hrsg.), <i>Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht</i>. WVT Wissenschaftlicher Verlag. S.145-164 ▪ Schmenk, B. (2010). Intercultural Speaker. In Surkamp, C. (Hrsg.), <i>Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik</i>. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 117-118. <p>Online-Seminarressourcen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ https://www.youtube.com/watch?v=Xn1wAXorync (Zugang: 25.07.2019). ▪ https://www.youtube.com/watch?v=HAltaBPQHAs (Zugang: 06.12.2019). ▪ https://www.youtube.com/watch?v=HMQkV5cTuoY (Zugang: 06.12.2019). ▪ http://www.bbc.com/culture/story/20150202-the-greatest-mistranslations-ever (Zugang: 06.12.2019). 			
4	Interkulturelle kommunikative Kompetenz unterrichten	In Sitzung 4 bestehen die Lernziele für die Studierenden darin, sich über die „critical incidents“ ihrer Kapitel auszutauschen und erste interkulturelle Aufgabenformate für den ersten Schüler*innenbesuch in Woche 7 anzudenken. Auf Grundlage des bis zur vierten Sitzung gelesenen Theorietextes von Freitag Hild (2018b) sollen sich die Studierenden dafür in Partnerarbeit darüber verständigen, wie sie ihre „critical incidents“ aufbereiten können, um interkulturelle Lernprozesse von Englischlernenden gezielt anstoßen zu können. Im Anschluss daran sollen die Studierenden in die Reflexion darüber gehen, welche der vier von Byram (1997, s. PPT, F. 4) vorgeschlagenen „saviors“ durch ihre interkulturelle Aufgabenentwürfe bei den Englischlernenden in besonderem Maße angesprochen würden. Diese Überlegungen leiten über zu einer erneuten Auseinandersetzung mit dem Berliner Rahmenlehrplan (RLP, s. PPT, F. 5) , wobei im Berliner RLP eine weitere, fünfte Ebene der interkulturellen Kompetenz aufgeschlüsselt	s. PPT „Teaching ICC“ ➤ Partner- und Gruppenarbeit sowie Dozierendenvortrag

Sitzung	Schwerpunkt	Ziele	Powerpoint-Verweise und Methode
		wird: „Verstehen, Handeln, Wissen, Einstellungen und Bewusstheit “ (SenVerwBJW, 2017, 9; Markierung CK). Zur kommenden fünften Sitzung sind die Lernenden dazu angehalten, „Eine Handlungsanleitung zur [interkulturellen] Aufgabenentwicklung“ von Brunsmeier (2016) in Vorbereitung auf die Planung eigener interkultureller Aufgabenformate zu rezipieren.	
In der Sitzung eingesetzte Literatur: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bachmann, S., Gerhold, S. & Wessling, G. (1996). Aufgaben- und Übungstypologie zum interkulturellen Lernen mit Beispielen aus „Sichtwechselneu“. In <i>Zielsprache Deutsch</i> 27 (2), S. 77-91. ▪ Brunsmeier, S. (2016). Interkulturelle kommunikative Kompetenz: Eine Handlungsanleitung zur Aufgabenentwicklung. Raising intercultural awareness. In <i>Grundschulmagazin Englisch</i>, 3, S. 31-34. ▪ Bolten, J. (1993). Interaktiv-interkulturelles Fremdsprachenlernen. Zur Konzeption von Planspielen und Fallstudien im wirtschaftsbezogenen Fremdsprachenunterricht. In Kelz, H. P. (Hrsg.), <i>Internationale Kommunikation und Sprachkompetenz</i>, Bonn, S. 99-139. ▪ Bredella, L. (1997). Interkulturelles Verstehen im Fremdsprachenunterricht: <i>Do the Right Thing</i> von Spike Lee. In <i>Anglistik und Englischunterricht</i>, 61, S.163-181. ▪ Byram, M. (1997). <i>Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence</i>. Multilingual Matters, Clevedon. ▪ Byram, M./Fleming, M. (Hrsg.) (1998). <i>Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through drama and ethnography</i>, Cambridge. Hand ▪ Häussermann U. & Piepho, H.-B. (1996). <i>Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgabenübungstypologie</i>, München. ▪ Schewe, M. (1993). <i>Fremdsprachen inszenieren: Zur Fundierung einer dramenpädagogischen Lehr- und Lernpraxis</i>, Oldenburg. ▪ Seelye, H.N. (1992). <i>Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication</i>, Lincolnwood. ▪ Tomalin, B. & Stempleski, S. (1993). <i>Cultural Awareness</i>, Oxford. ▪ Wicke, R. E. (1995). <i>Kontakte knüpfen</i>, München. 			
5	Planung einer interkulturellen Kompetenzaufgabe	In der 5. Sitzung geht es vor allem darum, dass die Studierenden eine exemplarische interkulturelle Aktivität mit Fokus auf dem Sprechen in englischer Sprache selbst durchlaufen und auf Grundlage vierer Ansätze zur Förderung interkultureller Kompetenz nach Grau (2003, 312-314) eben diese Aktivität nachträglich reflektieren (s. PPT, F. 10-15). Diese theoriebasierte Reflexion einer selbst erlebten interkulturellen Aufgabe fungiert dann als Ausgangspunkt für die Eigenentwicklung einer Aktivität für den Schüler*innenbesuch in Sitzung 7. Die Studierenden entwickeln ihre Aktivitäten auf Basis eines ihre Planungen vorstrukturierenden „planning grids“ (s. PPT, F. 17). Die Planungen der Studierenden werden durch ein solches „planning grid“ gestützt, da im	s. PPT „Planning an ICC task“ s. „Planning grid“

Sitzung	Schwerpunkt	Ziele	Powerpoint-Verweise und Methode
		Grundlagenmodul des Lehramtsbachelors noch keine Planungskompetenzen der Studierenden vorausgesetzt werden können und die Planungen daher anhand von stützenden Kriterien erfolgen soll: 1. Bezugnahme auf den RLP, 2. Bezugnahme zum interkulturellen Kompetenzmodell von Byram (1997), 3. Anfertigung einer Beschreibung der Aufgabenschritte und der Lehrendeninstruktionen, 4. Konkretisierung potentieller Hürden im Lernprozess sowie 5. eine Darlegung des Zeitmanagements und 6. der genutzten Sozialform.	
In der Sitzung eingesetzte Literatur: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bach, G. (2007). Interkulturelles Lernen. In Timm, J.P. (Hrsg.), <i>Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts</i>. Berlin: Cornelsen, S. 319-327. ▪ Bachmann, S./Gerhold, S./Wessling, G. (1996). Aufgaben- und Übungstypologie zum interkulturellen Lernen mit Beispielen aus Sichtwechsel- neu. In <i>Zielsprache Deutsch 27</i> (2), S. 77-91. ▪ Bolten, J. (1993). Interaktiv-interkulturelles Fremdsprachenlernen. Zur Konzeption von Planspielen und Fallstudien im wirtschaftsbezogenen Fremdsprachenunterricht. In Kelz, H. P. (Hrsg.), <i>Internationale Kommunikation und Sprachkompetenz</i>, Bonn, S. 99-139, ▪ Bredella, L. (1997). Interkulturelles Verstehen im Fremdsprachenunterricht: <i>Do the Right Thing</i> von Spike· Lee. In <i>Anglistik und Englischunterricht</i>, 61, S.163-181. ▪ Byram, M. (1997). <i>Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence</i>, Clevedon. ▪ Byram, M. & Fleming, M. (Hrsg.) (1998). <i>Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through drama and ethnography</i>, Cambridge. Hand· ▪ Grau, M. & Würffel, N. (2003). Übungen zur interkulturellen Kommunikation. In Bausch, K.-R.; Christ, H.; Krumm, H.-J. (Hrsg.), <i>Handbuch Fremdsprachenunterricht</i>. Tübingen: Francke, S. 312-314. ▪ Freitag-Hild, B. (2018): Teaching culture – Intercultural competence, transcultural learning, global education. In Surkamp, C.; Viebrock. B. (Hrsg.), <i>Teaching English as a Foreign Language. An introduction</i>. Springer/Metzler, S. 170-175. ▪ Häussermann U. & Piepho, H.-B. (1996). <i>Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgabenübungstypologie</i>, München. ▪ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (SenVerwBJW). 2014. Rahmenlehrplan für moderne Fremdsprachen, Teil C. Jahrgangstufen 1-10. ▪ Schewe, M. (1993). <i>Fremdsprachen inszenieren: Zur Fundierung einer dramenpädagogischen Lehr- und Lernpraxis</i>, Oldenbourg. ▪ Seelye, N. (1992). <i>Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication</i>, Lincolnwood. ▪ Tomalin, B. & Stempleski, S. (1993). <i>Cultural Awareness</i>, Oxford. ▪ Wicke, R. E. (1995). <i>Kontakte knüpfen</i>, München. 			

Sitzung	Schwerpunkt	Ziele	Powerpoint-Verweise und Methode
6	Peer-Feedback zu den Aufgabenformaten sowie Organisation des ersten Lernendenbesuchs	Sitzung 6 dient den Studierenden der gegenseitigen Vorstellung und Optimierung ihrer Aktivitätsplanungen. Dazu stellen sich die Studierenden zunächst gegenseitig ihre Aktivitätsentwürfe vor. Anschließend füllen sie für die Aktivität der Kommiliton*in ein so genanntes „assessment grid“ aus. Dieses „assessment grid“ umschreibt verschiedene Aspekte und Kriterien, auf die die Studierenden im Rahmen ihrer Planungen Bezug nehmen sollen. Dazu zählen unter anderem eine Anbindung ihrer Aktivitäten an die Forderungen des Rahmenlehrplans von Berlin-Brandenburg (SenVerwBJW, 2014) sowie eine theoriebasierte Beschreibung und Begründung ihres planerischen Vorgehens. Das konstruktive Peer-Feedback entlang von Kriterien soll der Optimierung der Aktivitäten dienen. Weiterhin erhalten die Studierenden den Auftrag, ihre Aktivitäten zu finalisieren und dann der Dozierenden für eine letzte individualisierte Rückmeldung zu übersenden. Darüber hinaus erhalten die Studierenden so genannte „observation protocols“, um sich anhand von Kriterien, den Theorienbaustein „interkulturelle kommunikative Kompetenz“ betreffend, gegenseitig in ihren Unterrichtsminiaturen gezielt beobachten zu können. Zuletzt erhalten die Teilnehmenden im Rahmen dieser Sitzung einen Überblick über die komplexe Organisation des anstehenden Lernendenbesuchs (s. PPT, F. 5-7).	s. PPT “Feedback and Orga” s. “assessment grid” s. “observation protocol”
In der Sitzung eingesetzte Literatur: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (SenVerwBJW). 2014. <i>Rahmenlehrplan für moderne Fremdsprachen, Teil C. Jahrgangstufen 1-10.</i> 			
7	Stattfinden von LLL 1 mit Schwerpunkt Interkulturelle kommunikative Kompetenz	Die Studierenden erproben ihre Aktivitätsplanungen mit maximal 4 bis 5 Lernenden für 30 Minuten an einer Kleinstation. Die Schüler*innen erhalten die Möglichkeit, an 3 bis 4 Stationen im Rotationsverfahren teilzunehmen. Während der Unterrichtsaktivität des einen Studierenden erstellt der/die hospitierende Tandempartner*in ein Protokoll (s. “observation protocol“) zu ausgewählten Beobachtungsschwerpunkten, die auf die funktionale kommunikative Kompetenz des Sprechens ausgerichtet sind (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.

Sitzung	Schwerpunkt	Ziele	Powerpoint-Verweise und Methode
			<p>Noticing-Training (van Es & Sherin, 2002): Ein*e Kommiliton*in hospitiert als <i>critical friend</i> während des Unterrichtsversuchs des jeweils anderen Studierenden.</p>
8	Reflexionsrunde 1 zum LLL1	<p>Die Studierenden reflektieren ihre Aktivitätserprobungen in LLL1 auf Grundlage des im Beobachtungsprotokoll konkretisierten Kompetenzschwerpunktes. Für den Reflexionsprozess orientieren sie sich an der von 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 <i>Drama Lab</i> kennengelernte Theoriebefunde gerechtfertigt ist. Zuletzt formuliert jeder Studierende für sich selbst Ziele und Handlungsalternativen für das zweite LLL.</p>	<p>Hoch strukturiertes Reflektieren (Rodgers, 2002) in Einzel-, Partner- und Kleingruppenarbeit</p>
9	Handlungsorientierung und kommunikative Kompetenzen im Englischunterricht	<p>In Sitzung 9 wird im Rahmen eines kooperativen Rezeptionsvorgehens, einer in zwei Gruppen geteilten Lektüre des Buchs von Piccardo (2014), drei Fragen nachgegangen: Was unterscheidet ein handlungsorientiertes von einem kommunikativ orientierten Unterrichten? Warum sollte im Englischunterricht ein handlungsorientierter Ansatz verfolgt werden? Wie können Lernendenleistungen im Zuge von handlungsorientierten Aufgabenformaten erfasst werden? Dazu rezipiert eine Hälfte des Kurses Kapitel 1 und eine zweite Hälfte Kapitel 2 von Piccardos (2014) Buch <i>“From communicative to action-oriented. A research pathway“</i>. Die Lektüre wird begleitet durch den Auftrag, Schlüsselsätze aus den Kapiteln zu notieren (s. PPT, F. 3). Im darauf folgenden “speed dating“ nutzen die Studierenden ihre Notizen zu den Kapiteln, um nach Ablauf einer Zeit immer wieder mit neuen Gesprächspartner*innen in den Informationsaustausch zu treten (s. PPT, F. 4). In einem Anschlusschritt sollen die Teilnehmenden in einer Gegenüberstellung von Handlungs- und Kommunikationsorientierung die Differenzen dieser beiden Ansätze auf Grundlage ihrer Lektürenotizen sowie des “speed datings“</p>	<p>s. PPT „Action orientation“ s. “speed dating“ (s. PPT, F. 4)</p>

Sitzung	Schwerpunkt	Ziele	Powerpoint-Verweise und Methode
		herausarbeiten (s. PPT, F. 5). In einem weiteren Schritt erhalten die Studierenden insgesamt fünf handlungsorientierte Aufgabenbeispiele und sollen in Partnerarbeit überlegen, wie man diese auch in kommunikationsorientiertere Aktivitäten überführen könnte (s. PPT, F. 8-9). In einem letzten Schritt reflektieren die Studierenden, über welches Wissen und welche Fähigkeiten Englischlernende verfügen müssten, um die jeweiligen handlungsorientierten Lehr- und Lernprozesse erfolgreich anleiten und begleiten zu können. Diese Überlegungen leiten dann über zu einer Übersicht dazu, wie Sprachhandeln von Schüler*innen im Rahmen von handlungsorientierten Aufgabenformaten vom Lehrenden evaluiert werden kann (s. PPT, F. 10). Zur Vorbereitung der kommenden 10. Sitzung erhält eine Kurshälfte den Auftrag, Kapitel 1 und eine zweite Studierendengruppe, Kapitel 2 von Baldwin (2004) "With Drama in mind. Real learning in imagined worlds" zu rezipieren.	
In der Sitzung eingesetzte Literatur: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Piccardo, E. (2014). <i>From Communicative to Action-oriented: A Research Pathways</i>. https://www.researchgate.net/publication/338177979_Piccardo_E2014From_Communicative_to_Action-oriented_a_Research_Pathways. ▪ Baldwin, P. (2004). <i>With Drama in Mind: Real Learning in Imagined Worlds Network Continuum Education</i>. Strafford: New educational press. 			
10	Dramendidaktisches Unterrichten 1	In Sitzung 10 wird nach Lektüre von Kapitel 1 und 2 des Buches von Baldwin (2004), drei Fragen nachgegangen: Was genau ist „drama in education“? Welche Auswirkungen hat dramenpädagogisches Lernen auf das Gehirn? Warum sollte Englisch dramenpädagogisch bsw. mit performativen Mitteln unterrichtet werden? Diese Fragen sollen über die Methode des „Gruppenpuzzles (engl.: „Jigsaw“)" bearbeitet werden, wobei Studierende in themengleichen Gruppen (z.B. all jene, die Kapitel 1 gelesen haben) zusammenkommen, ihre Leseindrücke und die daraus gewonnenen Erkenntnisse zusammenführen und in eine gemeinsame Präsentation vor dem Kurs überführen sollen. Für die Präsentation sollen die Gruppenmitglieder explizit Gebrauch von einer dramenpädagogischen/performativen Darstellungsform machen (s. PPT, F. 3). Mithilfe der "Think-Pair-Share"-Methode sollen die Studierenden zunächst auf einer Karteikarte ein überzeugendes Argument für den Einsatz von dramenpädagogischen Methoden im Unterricht fixieren, danach sollen sie sich mit mindestens zwei weiteren Kommiliton*innen austauschen (s. PPT, F. 6). Zuletzt sollen die Studierenden im Rahmen einer performativ orientierten Methode, der "panel discussion", als Seminargruppe die Frage argumentativ verhandeln, ob und warum der Einsatz	s. PPT „Drama-based instruction 1“ s. „Jigsaw/Gruppenpuzzle“ (s. PPT, F. 3) s. „Think-Pair-Share“ (s. PPT, F. 6) s. "Panel Discussion" (s. PPT, F. 7)

Sitzung	Schwerpunkt	Ziele	Powerpoint-Verweise und Methode
		dramenpädagogischer Methoden im Englischunterricht sinnvoll ist (s. PPT, F. 7). Zuletzt erhalten die Studierenden einen Leseauftrag für Bosenius (2017) sowie Galante und Thomson (2017) zur darauffolgenden Sitzung.	
<p>In der Sitzung eingesetzte Literatur:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Baldwin, P. (2004). <i>With Drama in Mind: Real Learning in Imagined Worlds</i> Network Continuum Education. Strafford: New educational press. ▪ Bosenius, P. (2018). Assessing Performative Competence in German ELF-Classrooms – The Task of Teachers and Learners. <i>Scenario</i>, 2017(2), S. 51-66. ▪ Galante, A. & Thomson, R. I. (2017). The Effectiveness of Drama as an Instructional Approach for the Development of Second Language Oral Fluency, Comprehensibility, and Accentedness. <i>Tesol Quarterly</i>, 51(1), S. 115-142. 			
11	Dramendidaktisches Unterrichten 2	<p>In Sitzung 11 geht es für die Studierenden darum, einen empirisch gestützten und demnach evidenzbasierten kritischen Blick auf die möglichen Wirkungen von performativem Lehren auf die fremdsprachlichen Lernprozesse von Schüler*innen zu richten. Daher werden im Zuge dieser Sitzung die Erkenntnisse der beiden rezipierten Studien von Bosenius (2017) sowie Galante und Thomson (2017) in Mind Maps zusammengetragen und diese Mind Maps dann anschließend kurz vorgestellt und synthetisiert (s. PPT, F. 4). In einem zweiten Sitzungsteil werden die Studierenden in verschiedenen performativen Aktivitäten selbst aktiv. Dabei erfahren Sie die Wirkung von Gesten im Rahmen einer „miming“-Aktivität (s. PPT, F. 5-6) sowie den Effekt ihrer Stimme (u.a. Intonation, Geschwindigkeit, Betonung usw.) im Zuge der Rezeption eines Dialogs in verschiedenen Rollen (performative Methode des „exploring and reflecting“, s. PPT, F. 7-8). Zuletzt erleben und reflektieren die Studierenden durch Inszenierung und „embodiment“ (Dts.: Verkörperlichung) dreier alltäglicher Szenarios (adaptiert nach Duff, 2005) in unterschiedlichen Geschwindigkeiten die Wirkung des eigenen Körpers im Raum (s. PPT, F. 9-10). In einem letzten Schritt sind die Studierenden dazu angehalten, selbst Aktivitätsvorschläge zur Übung von Konditionalsätzen im Englischen zu entwickeln und mit der gesamten Klasse im Anschluss auszuprobieren (s. PPT, F. 12). In Vorbereitung auf die nächste Sitzung 12 sollen die Teilnehmenden darüber nachdenken, welchen Lerninhalt (z.B. Grammatik, Vokabelarbeit usw.) des von ihnen gelesenen Kapitels aus „The History of the World in 10 1/2 Chapters“ sich für die Ausarbeitung einer performativen Aktivität anböte (s. PPT, F. 13).</p>	<p>s. PPT „Drama-based instruction 2“</p> <p>s. Mind Maps (PPT, F. 4)</p> <p>s. Miming (PPT, F. 5-6)</p> <p>s. Exploring and reflecting (PPT, F. 7-8)</p> <p>s. Embodiment (PPT, F. 9-10)</p>

Sitzung	Schwerpunkt	Ziele	Powerpoint-Verweise und Methode
In der Sitzung eingesetzte Literatur: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bosenius, P. (2018). Assessing Performative Competence in German ELF-Classrooms – The Task of Teachers and Learners. <i>Scenario</i>, 2017(2), S. 51-66. ▪ Galante, A. & Thomson, R. I. (2017). The Effectiveness of Drama as an Instructional Approach for the Development of Second Language Oral Fluency, Comprehensibility, and Accentedness. <i>Tesol Quarterly</i>, 51(1), S. 115-142. ▪ Ur, P., Maley, A., & Duff, A. (1983). <i>Drama Techniques in Language Learning: A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers</i> (2. Aufl.). Cambridge University Press. 			
12	Peer-Feedback zu den Aufgabenformaten sowie Organisation des zweiten Lernendenbesuchs	Sitzung 12 dient wiederum als Vorbereitung für den zweiten Lehr-Lern-Labor-Besuch. Die Studierenden stellen sich gegenseitig ihre Unterrichtsentwürfe vor, die allesamt auf Grundlage der dramenpädagogischen Theorien der vorangegangenen Sitzungen entwickelt wurden. Das konstruktive Peer-Feedback entlang von Kriterien soll der Optimierung der Aktivitäten dienen. Außerdem prüfen sie erneut unter anderem die Anbindung ihrer Aktivitäten an die Forderungen des Rahmenlehrplans von Berlin-Brandenburg (SenVerwBJW, 2014) sowie eine theoriebasierte Beschreibung und Begründung ihres planerischen Vorgehens. Weiterhin erhalten die Studierenden den Auftrag, ihre Aktivitäten zu finalisieren und dann der Dozierenden für eine letzte individualisierte Rückmeldung zu übersenden. Darüber hinaus erhalten die Studierenden so genannte „observation protocols“, um sich anhand von Kriterien, den Theorienbaustein „interkulturelle kommunikative Kompetenz“ betreffend, gegenseitig in ihren Unterrichtsminiaturen gezielt beobachten zu können. Zuletzt erhalten die Teilnehmenden im Rahmen dieser Sitzung einen Überblick über die komplexe Organisation des anstehenden Lernendenbesuchs (s. PPT, F. 5-7).	s. PPT “Feedback and Orga 2” s. “assessment grid” s. “observation protocol 2”
13	Stattdfinden von LLL 2 mit Schwerpunkt Drama	s. Sitzung 7.	s. Sitzung 7
14	Reflexionsrunde 2 zum LLL 2	s. Sitzung 8	s. Sitzung 8
15	Feedbackrunde (und Modulprüfungsvorbereitung)	Der Dozierende initiiert eine Feedbackrunde zu den Vor- und Nachteilen des <i>Drama Lab</i> . Gemeinsam werden Verbesserungsmöglichkeiten für folgende <i>Drama Lab</i> -Durchläufe diskutiert. Die Studierenden werden anonym darum gebeten, zu notieren, wie sie sich selbst als zukünftige Englischlehrperson vorstellen. Außerdem werden die von den	Plenum

Sitzung	Schwerpunkt	Ziele	Powerpoint-Verweise und Methode
		Studierenden vorbereiten Fragen zur Modulhausarbeit von der Dozierenden beantwortet.	

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

4. Weiterführende Literaturempfehlungen

Seminarmaterialien

- Bach, G. (2007). Interkulturelles Lernen. In J.-P. Timm (Hrsg.), *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. (S. 319–327). Cornelsen.
- Bachmann, S., Gerhold, S., & Wessling, G. (1996). Aufgaben- und Übungstypologie zum interkulturellen Lernen mit Beispielen aus „Sichtwechsel—Neu“. *Zielsprache Deutsch*, 27(2), 77–91.
- Baldwin, P. (2004). *With Drama in Mind: Real Learning in Imagined Worlds Network*. Continuum Education. Strafford: New educational press.
- Barnes, J. (2005). *History of the World in 10½ Chapters, London* (31. Aufl.). Picador.
- Bertallo, A. (2004). *Verwirrende Realitäten – Interkulturelle Kompetenz mit Critical Incidents trainieren*. Zürich, Pestolazzianum.
- Bolten, J. (1993). Interaktiv-interkulturelles Fremdsprachenlernen. Zur Konzeption von Planspielen und Fallstudien im wirtschaftsbezogenen Fremdsprachenunterricht. In H. P. Kelz (Hrsg.), *Internationale Kommunikation und Sprachkompetenz* (S. 99-139).
- Bosenius, P. (2018). Assessing Performative Competence in German ELF-Classrooms – The Task of Teachers and Learners. *Scenario*, 2017(02), S. 51-66. <http://publish.ucc.ie/scenario/2017/02/Bosenius/04>.
- Bredella, L. (2001). Zur Dialektik von Eigenem und Fremdem beim interkulturellen Verstehen. *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch*, 35(53), S.10-14.
- Bredella, L. C. (1997). Interkulturelles Verstehen im Fremdsprachenunterricht: *Do the Right Thing* von Spike Lee. *Anglistik und Englischunterricht*, 61, S. 163-181.
- Broich, U. (1985). *Intertextualität: Formen, Funktionen, anglistische Fallstudien / hrsg. von Ulrich Broich Niemeyer*.
- Brunsmeier, S. (2016). Raising intercultural awareness. Interkulturelle kommunikative Kompetenz: Eine Handlungsanleitung zur Aufgabenentwicklung. *Grundschulmagazin Englisch*, 14(3), S. 31-34.
- Butzkamm, W. (2007). Zehn Prinzipien des Fremdsprachenlehrens und –lernens. In Timm, P. (Hrsg.), *Englisch lernen und lehren*. Berlin: Klett, S. 45-52.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M., & Fleming, M. (o. J.). *Language Learning in Intercultural Perspective. Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through drama and ethnography*. Cambridge University Press.
- Edmondson, W. (2007). Sprachbegriffe für den Englischunterricht. In Timm, P. (Hrsg.), *Englisch lernen und lehren*. Klett, S. 29-35.
- Freitag-Hild, B. (2018a). Teaching Culture—Intercultural Competence, Transcultural Learning, Global Education. In C. Surkamp & B. Viebrock (Hrsg.), *Teaching English as a Foreign Language: An Introduction*. J.B. Metzler. S. 170-175.
- Freitag-Hild, B. (2018b). What is Culture?. In C. Surkamp & B. Viebrock (Hrsg.), *Teaching English as a Foreign Language: An Introduction*. J.B. Metzler, S. 160-166.
- Galante, A. & Thomson, R. I. (2017). The Effectiveness of Drama as an Instructional Approach for the Development of Second Language Oral Fluency, Comprehensibility, and Accentedness. *Tesol Quarterly*, 51(1), S. 115-142.
- Grau, M., & Würffel, N. (2003). Übungen zur interkulturellen Kommunikation. In K. R. Bausch (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Aufl., S. 312-314). Francke.

- Hallet, W. (2002). *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen: Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik*. WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Häussermann, U., & Piepho, H. E. (1996). *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache: Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. Iudicium.
- Kotte, C. (1997). Random patterns? Orderly disorder in Julian Barnes's "A History of the World in 10 ½ chapters." *Arbeiten aus Anglistik in der Amerikanistik*, 22(1), S. 107-128.
- Nünning, A. (1995). *Von historischer Fiktion zu historiographischer Metafiktion: Theorie, Typologie und Poetik des historischen Romans*. WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Piccardo, E. (2014). *From Communicative to Action-oriented: A Research Pathways*. https://www.researchgate.net/publication/338177979_Piccardo_E2014From_Communicative_to_Action-oriented_a_Research_Pathways.
- Schewe, M. (1993). *Fremdsprache inszenieren: Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Zentrum für pädagogische Berufspraxis, Universität Oldenburg. <https://cora.ucc.ie/handle/10468/561>.
- Schmenk, B. (2010). Intercultural Speaker. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Metzler, S. 117-118.
- Seelye H. Ned, H. (2018). Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication. Lincolnwood Illinois: National Textbook Company, 1984. *Canadian Modern Language Review*. <https://doi.org/10.3138/cmlr.43.3.569a>.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (SenVerwBJW). (2014). *Rahmenlehrplan für moderne Fremdsprachen, Teil C. Jahrgangstufen 1-10*.
- Tomalin, B., & Stempleski, S. (1993). *Cultural awareness*. Oxford: Oxford University Press. <https://trove.nla.gov.au/version/45627550>.
- Ur, P., Maley, A., & Duff, A. (1983). *Drama Techniques in Language Learning: A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers* (2. Aufl.). Cambridge University Press.
- Vollmer, H.J. (2007). Sprechen und Gesprächsführung. In Timm, P. (Hrsg.), *Englisch lernen und lehren*. Klett, S. 237-249.
- Wicke, R. (1995). *Kontakte knüpfen*. Langenscheidt.

Online-Seminarressourcen

- <https://www.youtube.com/watch?v=Xn1wAXorync> (Zugang: 25.07.2019).
- <https://www.youtube.com/watch?v=HALtaBPQHAs> (Zugang: 06.12.2019).
- <https://www.youtube.com/watch?v=HMQkV5cTuoY> (Zugang: 06.12.2019).
- <http://www.bbc.com/culture/story/20150202-the-greatest-mistranslations-ever> (Zugang: 06.12.2019).

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)
- 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>

- 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.
https://www.goodreads.com/work/best_book/129539-educating-the-reflective-practitioner-toward-a-new-design-for-teaching

Lehr-Lern-Labore

- 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>
- 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).

5. Kontakt

Speziell für die Lehr-Lerngelegenheit:

Dr. 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

