

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

Helena Jakobi

1 Einleitung

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

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

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

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

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Lehr-/Lernlabore

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

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

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

2.2 Globale Simulation

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

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

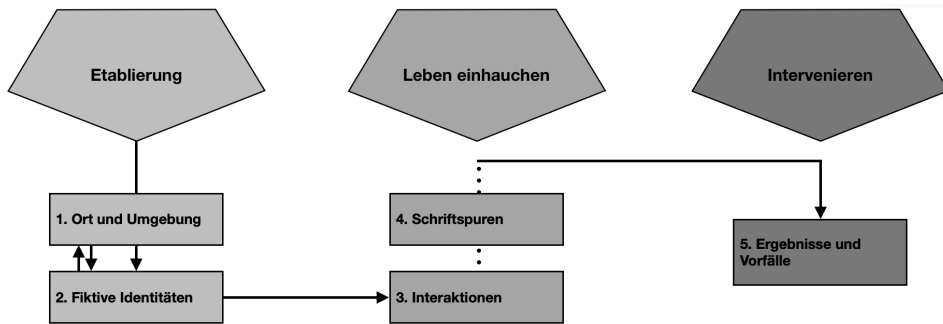


Abb. 1: Phasen und Schritte einer Globalen Simulation (nach Maak 2011: 555)

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

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

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

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

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

3 Forschungsfragen

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

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

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

4 Forschungsdesign

4.1 Studienkontext und Stichprobe

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

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

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

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

4.2 Auswahl der Erhebungsmethoden

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

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

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

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

4.3 Konstruktion der Erhebungselemente

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

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

5 Ergebnisse

5.1 Darstellung der Datenauswertung

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

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

5.2 Darstellung der Ergebnisse

5.2.1 Ergebnisse der Fragebogenbefragung der Schüler*innen

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

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

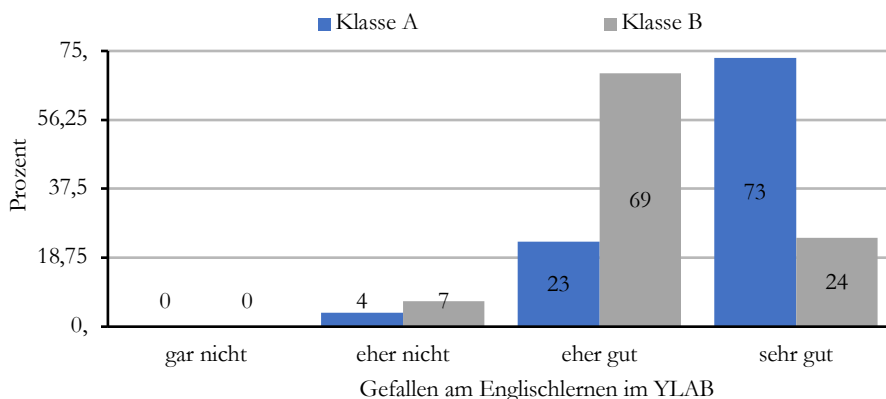


Abb. 2: Grafische Darstellung der Angaben der Lernenden beider Klassen zum Gefallen am Englischlernen im YLAB

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

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

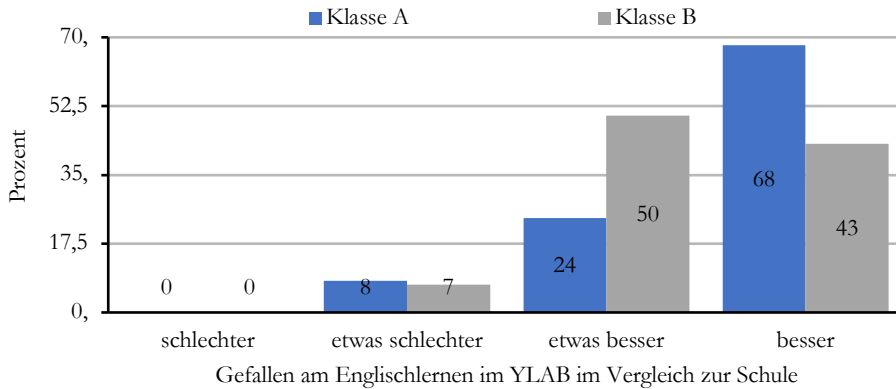


Abb. 3: Grafische Darstellung der Angaben der Lernenden beider Klassen zum Gefallen am Englischlernen im YLAB im Vergleich zur Schule

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

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

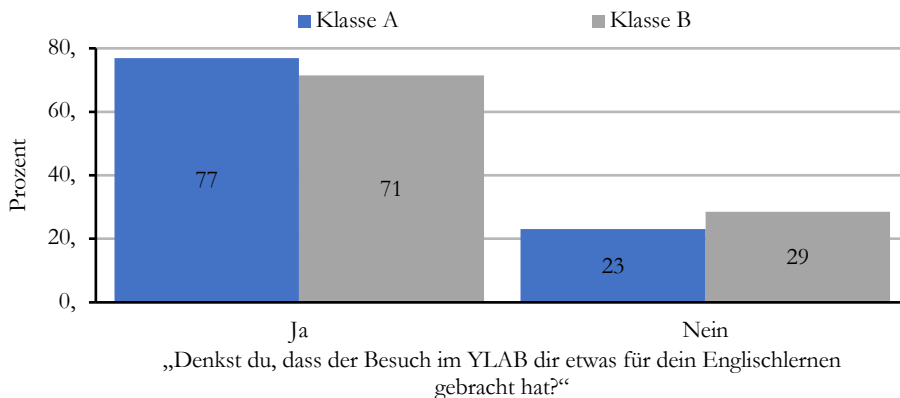


Abb. 4: Grafische Darstellung der Antworten der Lernenden beider Klassen auf die Frage „Denkst du, dass der Besuch im YLAB dir etwas für dein Englischlernen gebracht hat?“

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

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

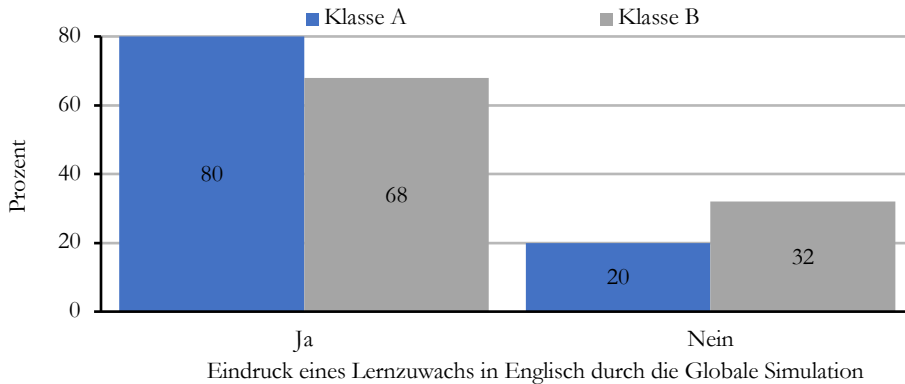


Abb. 5: Grafische Darstellung der Angaben der Lernenden beider Klassen zum Eindruck eines Lernzuwachs in Englisch durch die Globale Simulation

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

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

5.2.2 Ergebnisse der Interviewbefragung der Englischlehrkräfte

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

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

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

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

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

6 Diskussion der Ergebnisse

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

7 Reflexion der eingesetzten Erhebungs- und Auswertungsmethoden

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

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

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

8 Fazit

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

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

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

Literatur

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

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

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

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