

# Sprachliche Heterogenität als Herausforderung und Chance für den inklusiven Fremdsprachenunterricht

Solveig Chilla<sup>1</sup> und Cornelia Hamann<sup>2</sup>

This contribution discusses the challenges and chances arising for foreign language teaching in the context of inclusion by the recognition of linguistic heterogeneity in all its facets, e.g. multilingualism, conditions of language acquisition, or language impairment. New empirical results from language diagnostics reveal the problems assigning special needs in inclusive schooling, given the multilingual reality in schools and society. We further discuss which consequences can be derived for foreign language teaching from the heterogeneity of initial learning conditions before we suggest intra-disciplinary approaches to shape lessons in intra-professional cooperation as a chance for learners in different learning situations.

## 1. Sprachliche Heterogenität in der Schule

Fremdsprachenunterricht ist wesentlicher Bestandteil der individuellen Sprachbildung, indem ihm die Möglichkeit innewohnt, die gesellschaftlichen und bildungsbiografischen Chancen des Individuums zu erhöhen (KMK 2013). Dabei sind die schulischen Lernerfahrungen im Fremdsprachenunterricht für individuelle Sprachenlernbiografien besonders bedeutsam (Ehlich 2012). Sprachliche Bildung nimmt in diesem Kontext eine Schlüsselrolle ein, indem sie exemplarisch vergegenwärtigt, dass sich Konzepte inklusiver Bildung an gesellschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Diskursen messen lassen müssen.

Sprachliche Heterogenität meint die Potenziale individueller sprachlicher Ausgangslagen, die für die Unterrichtsplanung bedeutsam werden. Sie fordert die Fachdidaktik auf mehreren Ebenen heraus: Neben den monolingual aufwachsenden Schülerinnen und Schülern (SuS) spricht ein großer Teil von Kindern und Jugendlichen neben Deutsch noch weitere Sprachen. Mit ihnen nehmen Mehrsprachige oder SuS, die bereits in der Familie die zu unterrichtende Fremdsprache sprechen, am Unterricht teil. Sie alle haben aufgrund ihrer sozioökonomischen

---

1 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Solveig Chilla, Europa-Universität Flensburg, Institut für Sonderpädagogik, Abteilung Pädagogik bei Beeinträchtigung von Sprache und Kommunikation, Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg, E-Mail: solveig.chilla@uni-flensburg.de

2 Korrespondenzadresse: Prof. em. Dr. Cornelia Hamann, Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg, E-Mail: cornelia.hamann@uol.de

Hintergründe unterschiedliche Zugänge zu Bildungssprachen (Chilla 2019). Geflüchtete Jugendliche lernen zusammen mit ihnen und mit SuS, die ihre Sprache(n) unter den Bedingungen von Sprechstörungen (Stottern), Lese-Rechtsschreibschwäche oder Sprachentwicklungsstörungen (*developmental language disorders*, DLD), erwerben.

Es mag überraschen, dass ca. 9,92% aller Kinder im Vorschulalter von DLD betroffen sind, wobei ca. 2,34% aller Fälle durch neuronale oder kognitive Beeinträchtigungen bedingt sind (Norbury, Gooch, Wray, Baird, Charman, Simonoff, Vamvakas & Pickles 2016). Bei 7,58% aller Schulanfänger/innen liegen genuine Spracherwerbsstörungen vor; DLD werden sowohl bei Ein- als auch Mehrsprachigen ausgeprägt. Mit anderen Worten: In einer Schule mit 400 SuS erwerben rein statistisch 28 ihre Fremdsprachen unter den Bedingungen von DLD, bei 30 Lernenden in der Klasse durchschnittlich zwei. Die Ausprägungen der Spracherwerbsstörung können interindividuell variieren und sind sprachspezifisch (Leonard 2014). Dabei ist die Diagnose von DLD schon bei monolingual deutschsprachigen Lernenden nicht einfach zu stellen, bspw. weil die Wortschatzentwicklung stark vom sozioökonomischen Status der Familie abhängt. Angeborene wie Umgebungsfaktoren können einen ähnlich starken Effekt auf die Zuweisung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) Sprache haben (Levie, Ben-Zvi & Ravid 2017). Bei Mehrsprachigen sind alle Sprachen von DLD betroffen, wobei sie aber weder grundsätzlich stärker von DLD betroffen sind, noch Mehrsprachigkeit zu Spracherwerbsstörungen führt (u.a. Paradis 2010). Monolinguale wie bilinguale SuS mit DLD fallen durch eingeschränkte produktive Fähigkeiten in allen Sprachbereichen auf, wobei Morphologie und Syntax besonders betroffen sind. Die Langzeiteffekte von DLD für den Bildungserfolg, die Sozialisation und die beruflichen Perspektiven sind prekär, wie verschiedene Studien belegen (u.a. Conti-Ramsden, Mok, Durkin, Pickles, Toseeb & Botting 2019). SuS mit Sprachentwicklungsstörungen stellen die größte Gruppe der Lernenden mit SPF im Bereich Sprache und Kommunikation dar (Glück, Janke, Becker, Berg, Butz, Hatz, Mahlstedt, Schulze, Spreer, Teichert & Theisel 2014; Schick & Mayer 2015).

Unterschiedliche Sprachlernbedingungen als Ausprägungen von sprachlicher Heterogenität werden im schulischen Alltag als voneinander separate Dimensionen konstruiert. Individuelle sprachliche Fähigkeiten (in der Mehrheitsprache Deutsch) wirken dabei als Folge der sozialen Ausgangslagen als intermittierende Variable: Indem postuliert wird, dass die individuellen Kompetenzen in der deutschen Lautsprache für die aktive und erfolgreiche Schulkarriere in Deutschland elementar sind, wirken sie auch auf fremdsprachendidaktische Konzeptionen (Chilla 2019), wobei die Wertvorstellungen und Normen der Mehrheitsgesell-

schaft zum Sprach(en)erwerb wesentlich sind (vgl. u.a. Elsner 2015). Dies spiegelt sich nicht zuletzt in den für die schulische Förderung des Deutschen zuständigen Professionen (Lehrkräfte für Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache, Sonderschullehrkräfte mit dem Förderschwerpunkt Sprache oder Lehrkräfte für die sonderpädagogische Fachrichtung Lernen) wider.

In der fachdidaktischen Praxis führt die Konzeption von Diversität als erziehungswissenschaftlichem Konzept (Budde 2017) meist dazu, an der Subgruppentheorie festzuhalten. So wird erhoben oder konstatiert, welche Lern- bzw. Leistungsvoraussetzung bzw. -einschränkung dominiert und was die SuS nach den ihnen zugewiesenen Eigenschaften (z.B. sonderpädagogischer Förderbedarf mit seinen Unterkategorien, wie 'Lernen', 'Sprache', 'geistige Entwicklung', schulische Leistung, Ein- oder Mehrsprachigkeit) zum erfolgreichen Fremdsprachenlernen benötigen (u.a. Steudle 2015; Bongartz & Rohde 2015; Elsner 2015; Rossa 2015; Schick & Mayer 2015; Schnuch 2015; Trautmann 2016).

Problematisch an dieser segregativen und an den individuellen Defiziten orientierten Praxis ist, dass sich die Kategorien gerade im Kontext von Beeinträchtigungen des Spracherwerbs, Migration, Bildungsunterstützung des Elternhauses, SPF und Mehrsprachigkeit im Individuum überschneiden (können). Der Bildungserfolg aller SuS in Deutschland wird nicht nur durch institutionelle und gesellschaftliche Segregation, sondern maßgeblich durch die Faktoren 'Integration in das Erwerbsleben' und 'Migrationshintergrund' bestimmt (Autorengruppen Bildungsberichterstattung 2016, 2018; Benkmann & Chilla 2013; Powell 2011). SuS, bei denen diese Faktoren konfundieren, werden oft zur Risikogruppe, da institutionalisierte sprachliche Bildung im Spannungsfeld verschiedener gesellschaftlicher, sozialer, familiärer und individueller Interessen steht.

Vor dem Hintergrund des Etikettierungs-Ressourcen-Dilemmas (Füssel & Kretschmann 1993) ist weiterhin bemerkenswert, dass zum Mehrsprachenerwerb sogenannter "Seiteneinsteiger/innen in das deutsche Schulsystem" (u.a. Becker-Mrotzek, Hentschel, Hippmann & Linnemann 2012; Gogolin, Dirim, Klinger, Lange, Lengyel, Michel, Neumann, Reich, Roth & Schwippert 2011) systematische Studien fehlen. Man nimmt an, dass SuS ungeachtet ihrer Sprachenbildungsbiografie nach spätestens 18 Monaten Kontakt mit dem Deutschen über ausreichende Zweitsprachkenntnisse verfügen, um am Regelunterricht teilnehmen zu können. Diese Annahme basiert auf Ergebnissen zum ungesteuerten Zweitspracherwerb simultan oder früh bilingualer Kinder und lässt den gegenwärtigen Forschungsstand zum spät-sukzessiven Erwerb bei SuS unberücksichtigt, der von einer deutlich längeren Zeit des Sprachenkontaktes ausgeht, damit wesentliche Elemente der Zweitsprache Deutsch erworben werden können (Chilla 2008; Schönenberger, Rothweiler & Sterner 2012; Hamann, Chilla, Abed Ibrahim & Fekete 2020).

Im Kontext von DLD und Mehrsprachigkeit stehen bislang keine verlässlichen Sprachtests zur Verfügung. Dabei stehen Lehrkräfte vor der Herausforderung, die sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen bei Seiteneinsteiger/inne/n bereits nach ca. 24 Monaten Kontakt zu erheben, um eine Diagnose 'SPF' zu sichern. Intensiven Forschungsaktivitäten in diesem Bereich zum Trotz können bis heute die Ausprägungen von Spracherwerbsstörungen im Deutschen von den Übergangspänomenen im DaZ-Erwerb noch nicht eindeutig voneinander unterschieden werden (Rothweiler 2006; Chilla 2008; Paradis 2010; Chilla & Hamann 2018). Bisher fehlt es an Verfahren für die Diagnose von DLD bei SuS über 8 Lebensjahren, wie auch an Tests, die für mehrsprachige Populationen mit unterschiedlich langer Kontaktdauer zum Deutschen geeignet sind. Dies liegt nicht zuletzt an der sprachlichen Heterogenität der 'Gruppe' von mehrsprachigen Kindern (Chilla 2017) und an den Subgruppen von DLD. Phonetisch-phonologische oder semantisch-lexikalische Ausprägungen der Störung können sich gegenseitig überlappen (Leonard 2014; Rice 2016). Da es sich bei DLD um eine genuine Spracherwerbsstörung handelt, sollten bei Mehrsprachigen idealerweise die Fähigkeiten in allen Sprachen erhoben werden. Dies ist jedoch nur selten möglich, da die Erstsprachdiagnostik im Minderheitenkontext durch monolinguale Deutschsprachige oder fachfremde Sprecher/innen der L1 im schulischen Alltag kaum gewährleistet ist. Eine Diagnostik von DLD muss daher in der Zweitsprache stattfinden, ein Umstand, dem sich viele verschiedene Forschungsvorhaben widmen. So wurden in einem europäischen Verbundprojekt (bi-sli.org) passende Erhebungsinstrumente entwickelt, die an den sprachlichen Fähigkeiten von Kindern ansetzen, die von DLD betroffen sind. Sie zielen darauf ab, mehrsprachige Kinder mit DLD von mehrsprachigen Kindern ohne DLD zu unterscheiden (*Language Impairment Testing in Multilingual Setting* (LITMUS); vgl. Armon-Lotem, de Jong & Meir 2015). In Deutschland wird bspw. der Versuch unternommen, empirisch gesicherte Erkenntnisse zur Sensitivität und Spezifität von Testverfahren für die Unterscheidung zwischen *Interlanguage*-Phänomenen des DaZ-Erwerbs und den Ausprägungen von DLD zu gewinnen (BiLaD-Projekt 2013-2016<sup>3</sup> sowie BiliSAT-Projekt 2017-2020).<sup>4</sup> So wurde auf Basis eines differenzierten Forschungsdesigns u.a. ein Test zum Nachsprechen von Kunstwörtern erprobt (QU-NWRT: Grimm, Fèrre, dos Santos & Chiat 2014), der Rückschlüsse auf die

---

3 Hamann, Cornelia, Tuller, Laurie, Chilla, Solveig & Rothweiler, Monika (2013-2016): *BiLaD – Bilingual Language Development: Typically Developing Children and Children with Language Impairment*. Gefördert von der DFG (Deutschland) & ANR (Frankreich).

4 Chilla, Solveig & Hamann, Cornelia (2017-2020): *BiliSAT: Bilinguale Sprachentwicklung von Kindern und Jugendlichen im Schulalter mit und ohne Sprachentwicklungsstörungen mit Arabisch und Türkisch als Erstsprachen*. Gefördert von der DFG, Projekt-ID: 2017-2020 CH1112/4-1.

phonologischen Fähigkeiten bilingualer Kinder erlaubt, sowie ein Test zum Nachsprechen von Sätzen für das Deutsche entwickelt und evaluiert (*LITMUS sentence repetition task*, SRT), der die morphosyntaktische Ebene überprüft. Beide Testverfahren zeigen exzellente diagnostische Sensitivität und Spezifität, insbesondere, wenn sie in Kombination mit einem ebenfalls international erprobten Elternfragebogen (*Questionnaire for Parents of Bilingual Children*, PaBiQ; Tuller 2015) genutzt werden.

Insgesamt ist zu konstatieren, dass Fehldiagnosen bei Mehrsprachigen häufig sind, indem sowohl SuS ohne DLD aufgrund ihrer von der Altersnorm abweichenden rezeptiven und produktiven Leistungen als SuS mit SPF Sprache oder Lernen diagnostiziert werden und anders herum SuS mit DLD nicht als solche erkannt werden (*missed/mistaken identity*, vgl. Paradis 2010). Dies resultiert nicht zuletzt darin, dass mehrsprachige SuS in den *cross*-kategorialen Förderbedarfen Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung überrepräsentiert sind (u.a. Kornmann 2006), da die Spracherwerbsstörung – wie auch bei Monolingualen – nicht als ursächlich für die schulischen und sozialen Folgestörungen erkannt wird. Oft werden Sprachlernstörungen dann erst im Fremdsprachenunterricht offenbar (Schwarz 1997; Newhall 2012).

## **2. Inklusiver Fremdsprachenunterricht und sprachliche Heterogenität: Sprachdiagnostik im Fokus**

Lehrende müssen davon ausgehen, mit divergierenden sprachlichen Ausgangslagen konfrontiert zu sein, die sich im schulischen Alltag nicht über die Einteilung von Lerngruppen in zwei oder mehr Leistungsstufen oder durch additive DaZ- oder sprachpädagogische Förderung nivellieren lassen. Individuelle Lernvoraussetzungen und Variablen wie Präferenzen, Interessen oder Leistungsfähigkeit werden seit langem als Dimensionen von Heterogenität in der Fachdidaktik und der konkreten Unterrichtsplanung berücksichtigt. In der konkreten Konzeptualisierung und Umsetzung fällt aber auf, dass die Zwei-Gruppen-Theorie weiterhin im Fokus steht. Auch werden Personen mit geistiger Behinderung selten aktiv eingebunden oder an empirisch fundierter (Partizipations-)Forschung zum Fremdsprachenlernen (vgl. Esser 2019) beteiligt. Erst langsam erweitert die Fremdsprachendidaktik ihre Perspektive konzeptuell und programmatisch auf einen "weiten Inklusionsbegriff" (vgl. z.B. Krause & Kuhl 2018: 175), was zu neuen Konzepten für inklusiven Fremdsprachenunterricht und empirischen Studien führt (vgl. Gerlach & Schmidt in diesem Band; DINGLE-Projekt 2020-

2021).<sup>5</sup> Ein 'enger' Inklusionsbegriff konzentriert sich in erster Linie auf die Kategorie 'sonderpädagogischer Förderbedarf', wobei die Statusdiagnostik, also die Zuweisung von SPF, im Vordergrund steht. Der 'weite Inklusionsbegriff' verzichtet auf sonderpädagogische Kategorisierungen und fragt nach den prozessorientierten individuellen Lern- und Entwicklungsbedingungen von SuS, wobei generell dem Abbau von Bildungsbarrieren und besonders der Reduktion von Lernbarrieren für den Fremdsprachenunterricht mit besonderem Augenmerk auf Risikofaktoren und Vulnerabilität (Lindmeier & Lütje-Klose 2018) Bedeutung beigemessen wird.

Im Kontext der Ermittlung von Risikofaktoren für den erfolgreichen Erwerb von Fremdsprachen stellt sich dann die Frage, inwieweit Sprachdiagnostik für sprachlich heterogene Lernende maßgeblich dazu beiträgt, das fachdidaktische Problem, im Unterricht sprachlicher Heterogenität adäquat zu begegnen, zu lösen?

In der Erhebung von Lernausgangslagen für den Fremdsprachenunterricht überwiegen immer noch Ansätze, die von sprachlich homogenen Gruppen im Sinne von monomodal, d.h. allein Lautsprache(n) sprechenden, deutschsprachigen Lernenden ausgehen, sodass die je individuellen Sprachenerfahrungen und (kumulierten) Risikofaktoren im Unterricht oft ignoriert werden. Elsner (2015) problematisiert bspw. für mehrsprachige SuS, dass die auf der deutschen Laut- und Schriftsprache aufbauende Fremdsprachendidaktik oft von einer homogenen 'Gruppe' Mehrsprachiger ausgeht (ebd.: 79), ohne die individuellen Sprachlernbiografien zu berücksichtigen. Bildungserfolg wird bei Mehrsprachigen oft mit Fortschritten in der Bildungssprache Deutsch gleichgesetzt (u.a. Montanari, Akıncı & Abel 2019). Gleichzeitig werden Kompetenzen von SuS in der deutschen Sprache als Voraussetzung für den (erfolgreichen) Fremdsprachenunterricht definiert (u.a. Groot-Wilken, Engel & Thürmann 2007; Schick & Mayer 2015). So replizieren Studien die doppelte Benachteiligung von SuS, deren alltägliche Sprachgebrauchsbedingungen in Bezug auf das Deutsche reduziert sind (u.a. DESI-Konsortium 2008; Wilden & Porsch 2015), wobei SuS mit türkischer L1 besonders benachteiligt werden (vgl. Göbel, Rauch & Vieluf 2011).

'Mehrsprachigkeit' an sich als eine Diversitätskategorie zu fassen, um daraus Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung abzuleiten, vernachlässigt die individuellen Lernbedingungen der SuS, wie Einstellungen zur Mehrsprachigkeit,

---

5 Chilla, Solveig & Doetjes, Gerard (PI), Filk, Christian, Gillespie, Astrid, Odenwald, Sarah, Vogt, Karin & Tsagari, Dina & Yearwood, Tanyasha (CI) (2020-2022): *DINGLE: Digital and Inclusive challenges for Norwegian and German Learning and Education – Ein inklusiv-digitales Fachkonzept für die universitäre Fremdsprachendidaktik in Europa*. Gefördert vom DAAD, Projekt-ID: 57524954.

Sprachkompetenzen, sozioökonomischem Status der Familie und Bildungsunterstützung durch die Eltern (vgl. z.B. Elsner 2015; Özdemir 2006; Sanders & Meijers 1995). Tatsächlich liegen bisher noch zu wenige wissenschaftliche Erkenntnisse zum Mehrsprachenerwerb an sich vor. Die SuS unterscheiden sich in ihren typologisch differenten Erstsprachen, in z.B. ihren Bildungs-, *literacy*- und Fluchtbiografien und ihrem Anerkennungsstatus.

Fremdsprachenunterricht für sprachlich heterogene Lerngruppen muss auch den Bildungsbedürfnissen z.T. deutlich älterer SuS und so genannter 'Seiteneinsteiger/innen' in das Schulsystem (vgl. z.B. Prüsmann 2016; Chilla, Krupp & Wulff 2019), also Lernenden, die bereits in anderen Ländern zur Schule gegangen sind und in das deutsche Schulsystem integriert werden, begegnen. Die Mehrheit von Seiteneinsteiger/innen, Geflüchteten und mehrsprachigen SuS erwirbt dabei ihre Fremdsprachen neben Deutsch als L3 bzw. Ln. Studien legen nahe, dass der L3-Erwerb grundsätzlich anders als der L2-Erwerb verläuft (u.a. Gibson & Hufeisen 2007; Bohnacker 2006; Bast 2003), sodass sich die Fremdsprachendidaktik auch bei diesen Mehrsprachigen nur bedingt auf die Erwerbsmodelle des Deutschen beziehen kann. Versuche, bspw. das Sprachenpotenzial von Seiteneinsteiger/innen durch Einbezug (der L1) in den Unterricht (Roth 2018) oder des Konzeptes *Translanguaging* (u.a. García 2009) zu nutzen, sind bisher nur unzureichend erforscht, um sie empirisch fundiert fremdsprachendidaktisch aufzubereiten.

Eine Lösung für das Problem heterogener Lerngruppen im Fremdsprachenunterricht könnte darin liegen, mittels standardisierter Erhebungsverfahren an den Schulleistungen anzusetzen, um so leistungshomogene Gruppen zu bilden. Dass aber standardisierte Schulleistungstests ebenfalls ungeeignet sind, um gruppenbezogene Aussagen zu den Lernvoraussetzungen zu treffen, bestätigen aktuelle Studienergebnisse aus dem BiliSAT-Projekt, in der die mündlichen und schriftlichen Leistungen von sprachlich heterogenen SuS u.a. mit dem BUEGA ("Basisdiagnostik umschriebener Entwicklungsstörungen im Grundschulalter"; Esser, Wyschkon & Ballaschk 2008) erhoben und zu Arbeitsgedächtnisleistungen (Nachsprechen von Zahlenfolgen), rezeptiven und produktiven Wortschatzleistungen, rezeptiven Grammatikleistungen und Fähigkeiten im Nachsprechen von Sätzen mittels umfangreicher statischer Berechnungen in Beziehung gesetzt werden. Der BUEGA erfasst im Grundschulalter relevante Teilleistungen wie verbale Intelligenz, nonverbale Intelligenz, expressive Sprache, Lesen, Rechtschreibung, Rechnen und Aufmerksamkeit. Für die Studie wurden Daten von 14 *heritage* (mit Türkisch und Arabisch als L1), 12 *refugee* (mit Arabisch L1), 9 monolingualen und 7 ein- und zweisprachigen SuS mit DLD im Alter zwischen 7 und 13 Jahren analysiert. Alle bilingualen Lernenden hatten mindestens 24 Monate Kontakt mit dem Deutschen und wurden seit mindestens zwei Jahren in Deutschland beschult.

Die Gruppenzuweisungen wurden mittels eines elaborierten Verfahrens vorgenommen (Tuller, Hamann, Chilla, Ferré, Morin, Prevost, dos Santos, Abed Ibrahim & Zebib 2018).

Im Ergebnis unterscheiden sich monolinguale SuS von allen Gruppen, indem sie im Vergleich signifikant bessere Leistungen in Wort und Schrift erzielen. Sie liegen in überwiegendem Maße über dem Durchschnitt. Sowohl die Sprachleistungen der *refugees* als auch die der in Deutschland geborenen SuS mit Türkisch als L1 sind im Vergleich heterogen und streuen stärker in der Sprachproduktion. In Bezug auf das Lesen ist die Varianz in der *refugee*-Gruppe hoch, und im Gruppenvergleich überlappen sich ihre Leistungen mit denen der SuS mit Spracherwerbsstörungen. Weitere hierarchische Regressionsanalysen mit den Daten der bilingualen Lernenden (vgl. u.a. Abed Ibrahim & Fekete 2020 zur Methodik) belegen darüber hinaus die Bedeutung der Verfügbarkeit rezeptiver morphosyntaktischer Fähigkeiten in der L2 Deutsch und des expressiven Wortschatzes für ein gutes Abschneiden im BUEGA. Während bei den bilingualen Kindern ein signifikanter Zusammenhang zwischen Wortschatzmenge und den produktiven morphosyntaktischen Leistungen besteht, ist dieser in Bezug auf die Leseleistungen weniger eindeutig.

Insgesamt zeigt sich, dass im Gruppenvergleich alle bilingualen Lernenden über altersangemessene expressive und *literacy*-Fähigkeiten verfügen können, doch ist die Streuung bei den bilingualen SuS, welche in Deutschland geboren sind, hoch. Mehr noch: Alle Gruppen von Bilingualen überschneiden sich mit der Gruppe der SuS mit Spracherwerbsstörungen. Speziell Geflüchtete und DLD zeigen vergleichbare Minderleistungen in Laut- und Schriftsprache, wenn sie auf Basis des normierten Schulleistungstests verglichen werden.

Die Ergebnisse diagnostischer Prozesse, z.B. im Hinblick auf verminderte sprachliche Leistungsfähigkeit, Zuweisung sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF Sprache) oder die Einstufung in bestimmte bildungssprachliche Leistungsniveaus beeinflussen nicht nur den individuellen Zugang zu Bildungsangeboten (Gymnasium vs. Regelschule; sonderpädagogische Förderung oder DaZ-Unterricht). Sie berühren auch die ganz konkrete Unterrichtspraxis: Ein immer differenzierterer Blick auf Subgruppen sprachlicher Heterogenität auf der unterrichtlichen Mikroebene wird letztlich zur latenten Überforderung von Lehrkräften im Fremdsprachenunterricht führen, wenn sie – basierend auf den unterschiedlichen Hintergrundvariablen (z.B. DLD, SPF, Alter zu Beginn des Deutscherwerbs, sozioökonomischer Status, Migration, Ergebnisse von Schulleistungstests) – ihre Lerngruppen in immer kleinere Gruppen einteilen müssen. Hinzu kommt, dass gemeinsame Unterrichtsplanung durch intraprofessionelle Kooperation, d.h. die Zusammenarbeit von Sonderpädagog/inn/en und Lehrkräften an Regelschulen

(vgl. Urban & Lütje-Klose 2014) in vielen Schulen erst durch die Zuweisung von SPF an SuS möglich wird.

In den meisten Bundesländern sind Erhebungen des Sprachstands weiter obligatorisch (Deml, Rank, Schlicher, Krauss, Lenske, Merkert, Bien-Miller & Schulte 2018), bevor die sprachdidaktischen und fachdidaktischen Ressourcen für eine Lerngruppe in intraprofessioneller Kooperation zwischen Regelschullehrkräften und Sonderpädagogen gebündelt und für einen gemeinsamen Unterricht genutzt werden können. Diese (imaginär) abgegrenzten Zuständigkeitsbereiche von Regelschul- und Sonderschullehrkräften wirken als doppelte Replikation des Etikettierungs-Ressourcen-Dilemmas (vgl. u.a. Neumann & Lütje-Klose 2020) auf die Fremdsprachendidaktik zurück.

Die systematische Entwicklung und Evaluation von Verfahren für die Sprachdiagnostik ist Aufgabe der Bildungsforschung und der (Psycho-)Linguistik, doch sollten die neuen Erkenntnisse statt zu weiterer Exklusion eher zur Ableitung individueller Potenziale und zur Fundierung eines inklusiven Fremdsprachenunterrichts führen. Wenn Sprachdiagnostik allein die Aufgabe hat, die Sprachfähigkeiten im Deutschen als Schlüsselvariable des inklusiven Fremdsprachenunterrichts zu erheben, bevor differenzierender Unterricht geplant und umgesetzt werden kann, wird der eigentliche fremdsprachendidaktische Bildungsauftrag vernachlässigt. Mit anderen Worten: Die Kategorien 'Mehrsprachigkeit', 'DLI', 'SuS mit Türkisch als L1', 'Migrationshintergrund', 'Bildungsunterstützung im Elternhaus' oder 'Geflüchtete' sind in Bezug auf die Lernvoraussetzungen für den Fremdsprachenunterricht nur bedingt aussagekräftig, da sie sich weder eindeutig zuordnen lassen noch als Heterogenitätsdimensionen in Bezug auf die konkrete Planung eines inklusiven Fremdsprachenunterrichts allein hilfreich sind. Wenn jedoch nicht die (fehlenden) individuellen produktiven und rezeptiven Leistungen im Deutschen entscheidend sind, sondern die Potenziale des Fremdsprachenunterrichts an sich erkannt werden, wird inklusive Fremdsprachendidaktik ihren bedeutsamen Beitrag zur Sprachenbiografie einlösen.

Das Erkennen und Nutzen unterschiedlicher Aspekte von Sprachdiagnostik in inklusiven Kontexten ist auch für den Fremdsprachenunterricht bedeutsam, da er sich in besonderer Weise eignet, sich den widersprüchlichen Anforderungen zwischen Stigmatisierung und De-Kategorisierung zu stellen (*identification, location* and *curriculum dilemma*, vgl. Lindmeier & Lütje-Klose 2018; Neumann & Lütje-Klose 2020). Mit einer lernprozessbegleitenden Diagnostik (*curriculum based measurement*, CBM, vgl. u.a. Porsch, Grotjahn & Tesch 2010; Stecker, Fuchs & Fuchs 2005; Grotjahn 2014; Linnemann & Wilbert 2014), wie sie im Fremdsprachenunterricht seit langem etabliert ist, werden z.B. in *Response-to-Intervention*-Ansätzen inklusiven Unterrichts als spezifisch angepasste, niederschwellige und schnell umzusetzende diagnostische Maßnahmen in kurzen

Zeitabständen wiederholt. Diese helfen festzustellen, ob die Differenzierungsmaßnahmen erfolgreich sind (Hartke 2017; Neumann & Lütje-Klose 2020). Eine Lernverlaufsdiagnostik (u.a. Hasselhorn & Gold 2017), die nicht allein als Statusdiagnostik dient, sondern in einen Prozess der Förderplanung mit SMART formulierten Förderzielen (Mutzeck 2000; Kretschmann 2008; Popp, Melzer & Methner 2017) für den Fremdsprachenunterricht mündet, kann sich durchaus standardisierter Verfahren bedienen. Betont werden sollte hier jedoch die pädagogische Interpretation der Testergebnisse.

### **3. Das Gemeinsame in der Differenz als handlungsleitende Prämisse eines inklusiven Fremdsprachenunterrichts**

Im Fremdsprachenunterricht treten inklusiv-fachdidaktische Desiderata für die inklusive Schule besonders zu Tage (vgl. Gerlach & Schmidt, in diesem Band). Eine inklusive Fremdsprachendidaktik erkennt sprachliche Heterogenität an, indem sie auf die Formulierung von Bildungsangeboten entlang diverser Heterogenitätskonstrukte wie 'SPF' oder 'Migrationshintergrund' verzichtet. Sie benötigt keine immer differenziertere Beschreibung sprachlicher Abweichungen von einer (Alters-)Norm, sondern interpretiert die sprachlichen Bildungsbedürfnisse von SuS vor dem Hintergrund ihres Rechts auf sprachliche Bildung (u.a. Chilla 2019). Zur Umsetzung eines solchen Konzeptes bedarf es evidenzbasierter Forschung und Praxis.

Ein Unterricht, der seine Lernangebote an die global (diagnostizierten) Leistungen in der deutschen Laut- und Schriftsprache koppelt, kann dem Bildungsauftrag nicht entsprechen. Indem differenzierte Anforderungen und Aufgaben für jede einzelne Subgruppe von Lernenden bereitgehalten werden müssen, die nach den Spracherwerb beeinflussenden Faktoren wie L1, L2, L3, DLD, Bi- oder Multilingualität, *heritage* oder *refugee* geteilt werden, um homogene Gruppen zu bilden, die in ihrer je eigenen Weise von der monolingualen Altersnorm divergieren, werden Lehrkräfte überfordert sein. Dies wird zu weiterer Segregation innerhalb von Klassen- und Jahrgangsverbänden führen (vgl. Gerlach & Schmidt in diesem Band). Dass insbesondere Herkunftssprecher/innen in all ihren Sprachen gefördert werden müssen, so dass sie ihr vorhandenes Sprachwissen bewusst oder unbewusst bei der Aneignung anderer Sprachen nutzen können (vgl. u.a. Kollmeyer 2007) und SuS mit DLD besonderer sprachpädagogischer Unterstützung bedürfen, ist selbstverständlich.

Lernausgangslagen, die im Sinne sprachlicher Heterogenität den Fremdspracherwerb beeinflussen, können mit Newhall (2012) als ein Spektrum von Schwierigkeiten erkannt werden, gesprochene und geschriebene Sprache zu verstehen und selbst zu produzieren. Dabei sind – ungeachtet der Ursachen heterogener Lernausgangslagen – Hürden des Fremdspracherwerbs v.a. im Bereich der Phonetik/Phonologie, des Vokabellernens, der Grammatik, in der *literacy* und im Bereich der sozialen Ängstlichkeit (im Sinne der Kommunikation in der Klasse) gut dokumentiert (Spear-Swerling 2006; DiFino & Lombardino 2004; Geva & Massey-Garrison 2013). Passend dazu zeigen internationale Forschungsergebnisse (vgl. oben zum BUEGA und u.a. Otanjac 2016; Ganschow, Sparks, Javorsky, Pohlman & Bishop-Marbury 1991), dass die Lesefähigkeiten, und zwar v.a. das Leseverständnis als Schlüsselvariable des erfolgreichen Fremdsprachenunterrichts für alle SuS mit sprachlich heterogenen Lernausgangslagen gelten kann. Ausgehend von diesem Wissen kann es nicht zielführend sein, die konkrete Unterrichtsplanung weiterhin auf Kategorien der Statusdiagnostik (z.B. mit SPF, Migration, Mehrsprachigkeit) auszurichten. Das integrierende und partizipative Potenzial des Fremdsprachenunterrichts (u.a. Köpfer 2014) tritt bei sprachlich heterogenen Lerngruppen besonders hervor, wenn anerkannt wird, dass der Fremdspracherwerb bei Mehrsprachigen wie bei Einsprachigen gleichermaßen durch Bildungsbiografie, Erwerbsalter, individuelle Lernvoraussetzungen (zu denen auch Spracherwerbsstörungen oder kognitive Beeinträchtigungen gehören), Sprachkompetenzen, Sprachlernerfahrungen, subjektive Theorien zur Mehrsprachigkeit und zum Sprachenlernen sowie das Angebot der Lernumgebung für das Fremdsprachenlernen beeinflusst wird (Elsner 2015; Chilla & Vogt 2017).

Zu fragen ist, wie ein inklusiv konzipierter Unterricht auf die "Breite der Unterschiedlichkeiten" (Gerlach & Schmidt in diesem Band) reagieren kann, um möglichst vielen Lernenden fremdsprachendidaktische Lernangebote zur Erweiterung ihrer sprachlichen Handlungsfähigkeit (Kracht 2000) und ihrer Sprachbildung zu ermöglichen. Inklusiver Fremdsprachenunterricht benötigt fachbezogene Diagnostik und eine sprachpädagogische Interpretation der Lernausgangslagen (z.B. vergleichbar dem norwegischen Modell des *tillpasset opplæring*, Doetjes 2017). Da Regelschullehrende mit dieser Form von Erhebung der Ausgangslagen für das Fremdsprachenlernen oft überfordert sind (vgl. Yates & Ortiz 1998), sollte das Wissen um die sprachliche Heterogenität in der Klasse in Kooperation zwischen Sonderpädagogin und Lehrkraft für den Fremdsprachenunterricht basierend auf "didaktischer Diagnostik" (Prengel 2016; Geiling, Liebers & Prengel 2015) zu einem veränderten Unterricht für alle SuS führen.

Mit unserem Ansatz des 'Gemeinsamen in der Differenz' schlagen wir vor, individuelle Sprachkompetenzen in der deutschen Lautsprache weder als Voraussetzung für den erfolgreichen Fremdspracherwerb noch als Ursache fehlender

Bildungsteilhabe zu postulieren. Ziel ist es, mit geeigneten sprachpädagogisch fundierten Methoden für den Fremdsprachenunterricht möglichst viele SuS einer Lerngruppe zu erreichen, sodass diese trotz heterogener sprachlicher Lernausgangslagen von einem inklusiven Fremdsprachenunterricht profitieren. Dabei spielen außerschulische und schulische Lernstandsdokumentationen und sprachdiagnostische Verfahren eine wichtige Rolle. Hier können Forschungsprojekte, wie das BiliSAT-Projekt zur Erhebung individueller Lernpotenziale und -barrieren beitragen und offene diagnostische Fragen, z.B. zur Abgrenzung von *Interlanguage*-Phänomenen des mehrsprachigen Erwerbs von Ausprägungen von genuinen Spracherwerbsstörungen, beantworten.

Das Gemeinsame in der Differenz als handlungsleitendes Prinzip verzichtet auf stigmatisierende Zuschreibungen oder gruppenbezogene Kategorien, und damit auf äußere Differenzierungsformen. Das Gemeinsame wird im unterrichtlichen Handeln realisiert (Scheidt 2017; Neumann & Lütje-Klose 2020), indem diagnostische Maßnahmen (Beobachtung, Erhebung von Sprachleistungen, Analysen von Arbeitsproben, Erhebung motivationaler Faktoren und von sozialen Bedingungen) für alle Lernenden greifen und nicht auf SuS mit kategoriell prädisponierten Risikolagen konzentriert sind. Die Erhebung von Lernbedingungen auf sprachlicher Ebene, wie z.B. in einzelnen Sprachbereichen (Phonetik/Phonologie, Lesen, Schreiben, Sprachverständnis) sollen prozessorientiert und in intraprofessioneller Kooperation mit der Sprachpädagogik im und für den Fremdsprachenunterricht realisiert werden. "Didaktische Diagnostik als Element täglicher Lehrerarbeit" (vgl. Prengel 2016) wird dann nicht unabhängig vom Fach realisiert, was auch dazu führen kann, besondere Fähigkeiten und Motivation des Lernens von Fremdsprachen bei gleichzeitigem Vorliegen von Lernbeeinträchtigungen zu identifizieren (vgl. z.B. zum Zusammenhang von Arbeitsgedächtnisleistungen und *Foreign Language Aptitude* Wen 2012 oder zu Lernpräferenzen und Motivation im Fremdsprachenunterricht Dörnyei 2010). Ein Vorteil des schulischen Fremdsprachenunterrichts liegt hier in der gesteuerten und damit unterrichtlichen Vermittlung individualisierter sprachlicher Inhalte für alle SuS. Dies kann im Einzelnen durch Feedback, Lernentwicklungsgespräche und Portfolios realisiert werden und findet seine Entsprechung in individualisierender Unterrichtsgestaltung mit inklusiv-fremdsprachendidaktischen Anspruch (Lernen am gemeinsamen Gegenstand, vgl. Feuser 1995). Im Austausch mit den Sprachpädagog/inn/en können in der kritischen Reflexion gemeinsamer Methoden und Ressourcen fremdsprachliche Lehr- und Lernarrangements entwickelt werden.

Der methodische Ansatz der Aufgabenorientierung in seiner Einbettung in inklusive Bildungskontexte (vgl. Bartosch & Köpfer 2015; Blume, Kielwein & Schmidt 2018; Chilla & Vogt 2017) wird derzeit für sprachlich heterogene Lerngruppen in Studierendenprojekten an verschiedenen Hochschulen weiter erprobt

und im Hinblick auf die Chance, die der institutionell vermittelte Fremdsprachenunterricht auch im Kontext von Digitalisierung und Internationalisierung bereithält, weiterentwickelt. In diesem Kontext wird der überfachliche und der internationale Austausch von Fachdidaktikern bedeutsam. So werden im DINGLE-Projekt (2020-2022) bspw. die je differenten sozialen, gesellschaftlichen, bildungspolitischen und fachdidaktischen Voraussetzungen des Fremdsprachenunterrichts in Norwegen und Deutschland erforscht. Dabei wird unter anderem deutlich, dass die Fremdsprachendidaktik in beiden Ländern von gänzlich unterschiedlichen Methoden ausgeht, da Englisch in Norwegen im eigentlichen Sinne kaum mehr als 'Fremdsprache' unterrichtet wird (vgl. Doetjes 2017), wohingegen aus dem norwegischen Recht auf angepassten Fremdsprachenunterricht für alle SuS wertvolle Anregungen für den gemeinsamen Unterricht in Deutschland gezogen werden können.

Konkrete Möglichkeiten der Umsetzung im inklusiven Fremdsprachenunterricht betreffen die methodische Ebene der Lernarrangements. Die didaktische Diagnostik (Prenzel 2016) dient als kooperative Leitidee für einen Fremdsprachenunterricht, der das Gemeinsame in der Differenz sucht und symptomübergreifend Potenziale und Hürden erkennt und für die Unterrichtsplanung im Sinne des Lernens am gemeinsamen Gegenstand nutzbar macht. Möglich wird dies durch eine veränderte sprachpädagogische Interpretation von Ergebnissen diagnostischer Prozesse, die Lernstände nicht im Sinne des kategoriellen Defizits erfassen, sondern fachdidaktisch im Sinne einer Orientierung an den Lernpotenzialen. Mit Ganschow, Sparks & Javorsky (1998) und Ganschow & Sparks (2001) wird dargelegt, dass sich der *multisensory structured language* (MSL)-Ansatz auf den Erfolg des Fremdsprachenlernens auch und gerade bei SuS mit (Sprach-)Lernschwierigkeiten positiv auswirkt. Ihre acht MSL-Prinzipien ergänzen die Konzeptualisierungen des Lernens am gemeinsamen Gegenstand im Sinne eines Fremdsprachenunterrichts für alle SuS, indem sie – unabhängig von den durch Diagnostik ermittelten Lernständen – Bildungsangebote (a) multisensorisch (visuell, auditiv, taktil und kinästhetisch vermittelnd); (b) repetitiv (Übungs- und Reflexionsphasen); (c) strukturiert (direkte und explizite Vermittlung von Sprachstrukturen in einer logischen, psycholinguistisch fundierten Progression); (d) sequenziell; (e) kumulativ; (f) alphabetisch/phonetisch (durch frequenzbasierte Vermittlung von Phonemen und Graphem-Phonem-Beziehungen); (g) metakognitiv (eigenständige Erarbeitung und Reflexion von Begriffen) und (h) analytisch/synthetisch (Trennung und Zusammensetzen von Mehrsilbern) aufbereiten. Ein so konzipierter und praktizierter Fremdsprachenunterricht geht über die reine Kompensation von Lernbarrieren oder "kleinschrittiges Üben" (Gerlach & Schmidt in diesem Band) hinaus und nutzt evidenzbasierte Erkenntnisse für die Unterrichtsplanung,

indem bspw. *literacy*-Erfahrungen der mündlichen Kommunikation nicht nachgeordnet werden, sondern von Beginn des Fremdsprachenunterrichts für alle SuS durch die konsequente Nutzung bilingualer bzw. bilingual-bimodaler Flashcards (mit Wörtern/*chunks* auf Deutsch, in der Fremdsprache, und Gebärdensprache(n)) und ausgewählte Literatur zur Verfügung stehen und auch selbst erstellt werden können. Damit werden sowohl die Potenziale der SuS ohne Förderbedarf (vgl. Wilden & Porsch 2019) als auch die Potenziale der sprachlich heterogenen Gruppen gefördert. Wird im Fremdsprachenunterricht beides zugleich und verknüpft miteinander vermittelt, ist zu erwarten, dass sich die *literacy*-Kompetenzen in der Fremdsprache über soziale, kognitive und linguistische Interaktion und Reflexion entwickeln (Kern & Schultz 2005).

Auf der Mikroebene einzelner Bildungsangebote des Fremdsprachenunterrichts ergänzen sich so Methoden und Strategien der Sprachförderung, der Sprachpädagogik und die des Fremdsprachenunterrichts (vgl. Vogt & Chilla 2020). Grundlegend für die konkrete Unterrichtsgestaltung ist das Bemühen um konsequente Orientierung am Prinzip der funktionalen Einsprachigkeit, d.h. des Unterrichtens in der Fremdsprache, und zwar in ihren laut-, gebärden- und schriftsprachlichen Facetten und unter gezielter Nutzung digitaler Lernangebote und der Förderung von metasprachlichem Bewusstsein durch Sprach- und Schriftvergleiche. Letztere können aktiv durch *Translanguaging* unterstützt werden. Die bereits für verschiedene fremdsprachliche Kontexte etablierte Unterrichtsdiagnostik (u.a. Helmke, Helmke, Heyne, Nordheider & Schrader 2006; Kleppin & Spänkuch 2017) zur Qualitätssicherung und Evaluation ist dabei elementar.

Darüber hinaus ist für einen solchen Fremdsprachenunterricht die gemeinsame Entwicklung neuer Methoden und Strategien zur Selbstaneignung fremdsprachlicher Inhalte jenseits der monomodal-monolingualen Standards obligatorisch (vgl. Chilla 2017). Ausgehend von der sprachlichen Heterogenität in einer Lerngruppe sollten Bildungsangebote derart gestaltet werden, dass sie zum Erwerb individueller sprachlicher Handlungsfähigkeit geeignet sind, indem die gemeinsamen Lernbedürfnisse der heterogenen Gruppe erkannt und als Basis für die einzelnen *learning nuggets* dienen, sodass sie allen Lernenden eine Erweiterung individueller fremdsprachlicher Kompetenzen ermöglichen. Dabei sind Strategievermittlung, Visualisierung durch Gebärden und Schrift und die Ermöglichung sinnvoller Kommunikations- und Sprechkanäle zentral. Die Wortschatzarbeit zielt auf den Erwerb und die Erweiterung individueller Lexika ab, die im mehrsprachigen Kontext für die Erweiterung der Sprachmittlungsfähigkeiten (Küppers 2019) relevant sind, wobei der intraprofessionelle Austausch und die sprachpädagogische Expertise der Lehrkraft mit dem Schwerpunkt Sprache und Kommunikation dazu beiträgt, bspw. Kernwortschatze für eine Unterrichtseinheit in der Fremdsprache hinsichtlich der je individuellen Lern- und Entwicklungsaufgaben,

fördernder Erweiterungen individueller Wortschätze und fordernder Inhalte zu beraten. Wie Schick & Mayer (2015) bspw. diskutieren, kann eine DLD im semantisch-lexikalischen Bereich mit Schwierigkeiten im Erwerb, im Wortabruf und in der Wortspeicherung einhergehen. Phonologische und semantische Elaborationsprinzipien, wortschatz- und selbstmanagementfördernde Strategien (vgl. Glück & Elsing 2014) sowie die Förderung metalinguistischer und kognitiver Fähigkeiten aus der Sprachpädagogik können genutzt werden, um auf dieser Basis Strategien der Wortschatzaneignung mit allen Lernenden zu erarbeiten. Aufgabenorientierung, verbunden mit dem Lernen am gemeinsamen Gegenstand, kann hier einen methodischen Zugang bieten (vgl. Chilla & Vogt 2017). In einem solchen Ansatz wäre dann eine *pre-task* mit *focus on vocabulary* nicht nur durch die Erarbeitung des Kernwortschatzes, sondern durch die Vermittlung und Erprobung von Strategien zur Wortschatzaneignung, -speicherung und -erweiterung unter Nutzung digital-medialer mündlicher und schriftlicher Ressourcen geprägt. Es ist stark zu vermuten, dass SuS diese im Fremdsprachenunterricht erworbenen Strategien dann ebenfalls für den Erwerb bzw. Ausbau ihrer individuellen sprachlichen Handlungsfähigkeit im Deutschen nutzen werden, wodurch das Potenzial des Fremdsprachenunterrichts für Inklusion um eine weitere Facette erweitert wird.

#### **4. Fazit und Ausblick**

Sozioökonomischer Status, Bildungsunterstützung des Elternhauses, Migration, Mehrsprachigkeit und Spracherwerbsstörungen sind Aspekte sprachlicher Heterogenität, die als problematisch für den Fremdsprachenunterricht wahrgenommen werden können, wenn allein die individuellen Leistungen im Deutschen als Lernvoraussetzungen gesetzt werden. Der hier vorgestellte Ansatz wendet sich gegen die kategorielle Segregation innerhalb von Klassen. Er schlägt vor, institutionell vermittelten Fremdsprachenunterricht als Herausforderung und Chance für Inklusion zu begreifen, indem unter Reflexion internationaler Studien zum Sprachenlernen ein sprachpädagogisch fundierter inklusiver Fremdsprachenunterricht konzipiert wird. Indem mit Hilfe prozessorientierter fachbezogener Diagnostik das Gemeinsame in der Differenz gesucht wird, können in intraprofessioneller Kooperation handlungsleitende Prinzipien eines Unterrichts formuliert werden, von denen möglichst viele Lernende profitieren und zur Erweiterung ihrer sprachlichen Handlungsfähigkeit angeregt werden.

Eingang des revidierten Manuskripts 12.02.2021

## Literaturverzeichnis

- Abed Ibrahim, Lina & Fekete, István (2020): What machine learning can tell us about the role of language dominance in the diagnostic accuracy of German LITMUS non-word and sentence repetition tasks. *Frontiers in Psychology* 9, 27-57.
- Armon-Lotem, Sharon; Jong, Jan de & Meir, Natalia (eds.) (2015): *Assessing Multilingual Children: Disentangling Bilingualism from Language Impairment*. Bristol: Channel View Publications.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): *Bildung in Deutschland 2016: ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): *Bildung in Deutschland 2018: ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bartosch, Roman & Köpfer, Andreas (2015): Stadtnatur als gemeinsamer Gegenstand im inklusiven Englischunterricht – Spannungsfelder und Möglichkeiten in der didaktischen Fachdiskussion. In: Bongartz, Christiane & Rohde, Andreas (Hrsg.), 195-208.
- Bartosch, Roman & Rohde, Andreas (Hrsg.) (2014): *Im Dialog der Disziplinen. Englischdidaktik – Förderpädagogik – Inklusion*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Bast, Cornelia (2003): *Der Altersfaktor im Zweitspracherwerb – die Entwicklung der grammatischen Kategorien Numerus, Genus und Kasus in der Nominalphrase im ungesteuerten Zweitspracherwerb des Deutschen bei russischen Lernerinnen*. Dissertation: Universität zu Köln.
- Becker-Mrotzek, Michael; Hentschel, Britta; Hippmann, Kathrin & Linnemann, Markus (2012): *Sprachförderung in deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer: Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern*. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache: Universität zu Köln. [Online: [www.stiftung-mercator.de/de/publikationen/sprachfoerderung-in-deutschen-schulen-die-sicht-der-lehrerinnen-und-lehrer/](http://www.stiftung-mercator.de/de/publikationen/sprachfoerderung-in-deutschen-schulen-die-sicht-der-lehrerinnen-und-lehrer/), 21.01.2021].
- Benkmann, Rainer & Chilla, Solveig (2013): Inklusion im Kontext gesellschaftlicher Exklusion? Eröffnungsbeitrag zum VHN Themenstrang "Inklusion und pädagogische Profession". *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 82: 4, 283-293.
- Blume, Carolyn; Kielwein, Christina & Schmidt, Torben (2018): Potenziale und Grenzen von Task-Based-Language Teaching als methodischer Zugang im (zieldifferent-)inkluisiven Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Lernbesonderheiten. In: Roters, Bianca; Gerlach, David & Eßer, Susanne (Hrsg.): *Inklusiver Englischunterricht*. Münster, New York: Waxmann, 27-48.
- Bohnacker, Ute (2006): When Swedes begin to learn German: from V2 to V2. *Second Language Research* 22: 4, 443-486.
- Bongartz, Christiane M. & Rohde, Andreas (Hrsg.) (2015): *Inklusion im Englischunterricht*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

- Budde, Jürgen (2017): Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In: Bohl, Thorsten; Budde, Jürgen & Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 13-26.
- Chilla, Solveig (2008): *Erstsprache, Zweitsprache, spezifische Sprachentwicklungsstörung? Eine Untersuchung des Erwerbs der deutschen Hauptatzstruktur durch sukzessiv-bilinguale Kinder mit türkischer Erstsprache*. Hamburg: Kovač.
- Chilla, Solveig (2012): Kooperation von Lehrkräften – Standort und Perspektiven. In: Benkmann, Rainer; Chilla, Solveig & Stapf, Evelyn (Hrsg.): *Inklusive Schule: Einblicke und Ausblicke*. Immenhausen bei Kassel: Prolog, 103-121.
- Chilla, Solveig (2017): Sprachbeherrschung und Schulerfolg – Überlegungen zur Individualisierung der "Schlüsselkompetenz Sprache" im deutschen Schulsystem. In: Gercke, Magdalena; Opalinski, Saskia & Thonagel, Tim (Hrsg.): *Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion: Zusammenhänge – Widersprüche – Konsequenzen*. Wiesbaden: Springer, 123-136.
- Chilla, Solveig (2019): Exklusive oder inklusive Bildung durch Sprache? Sprachpädagogisches Handeln als Perspektive für gesellschaftliche Inklusion. In: Rödel, Laura & Simon, Toni (Hrsg.): *Inklusive Sprach(en)bildung. Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 122-131.
- Chilla, Solveig & Hamann, Cornelia (2018): Mehrsprachigkeit und umschriebene Sprachentwicklungsstörungen (USES): Methoden der Diagnostik in der Zweitsprache Deutsch. *Sprache, Stimme, Gehör* 42: 2, 78-81.
- Chilla, Solveig; Krupp, Stephanie & Wulff, Nadja (2019): Konzepte für den Deutscherwerb "neu zugewanderter Jugendlicher" im deutschen Bildungssystem: Lehrwerke oder "adaptive Baukästen" – Welchen Anforderungen müssen Lehr- und Lernmaterialien genügen? In: Kovács, Krisztina & Fáy Dombi, Alice (eds.): *National and international tendencies of education and training*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőktatási Kiadó, 325-344.
- Chilla, Solveig & Vogt, Karin (Hrsg.) (2017): *Heterogenität und Diversität im Englischunterricht*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Conti-Ramsden, Gina; Mok, Pearl; Durkin, Kevin; Pickles, Andrew; Toseeb, Umar & Botting, Nicola (2019): Do emotional difficulties and peer problems occur together from childhood to adolescence? The case of children with a history of developmental language disorder (DLA). *European Child & Adolescent Psychiatry* 28: 7, 993-1004.
- Deml, Isabel; Rank, Astrid; Schlicher, Anita; Krauss, Stefan; Lenske, Linda; Merkert, Alexandra; Bien-Miller, Lena; Schulte, Magdalena (2018): Eva-Prim. Evaluation im Primarbereich: Sprachförderung in alltäglichen und fachlichen Kontexten im Rahmen der Bund-Länder-Initiative BiSS. In: Henschel, Sofie; Gentrup, Sarah; Beck, Luna & Stanat, Petra (Hrsg.): *Projektatlas Evaluation: Erste Ergebnisse aus den BiSS-Evaluationsprojekten*. Berlin, BiSS-Trägerkonsortium, 32-34.
- DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- DiFino, Sharon M. & Lombardino, Lina J. (2004): Language learning disabilities: The ultimate foreign language challenge. *Foreign Language Annals* 37: 3, 390-400.
- Doetjes, Gerard (2017): Englisch und weitere Fremdsprachen in der norwegischen felleskole – Erfahrungen und Herausforderungen, In: Chilla, Solveig & Vogt, Karin (Hrsg.), 33-54.
- Dörnyei, Zoltan (2010): Researching motivation: From integrativeness to the ideal L2 self. In: Hunston, Susan & Oakey, David (eds.): *Introducing applied linguistics: Concepts and skills*. Routledge: Oxon, 74-83.
- Ehlich, Konrad (2012): *Sprach(en)aneignung – Mehr als Vokabeln und Sätze*. Universität Duis-burg-Essen. [Online: [www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprach\\_en\\_aneignung\\_mehr\\_als\\_vokabeln\\_und\\_s\\_tze.pdf](http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprach_en_aneignung_mehr_als_vokabeln_und_s_tze.pdf), 7.10.2020].
- Elsner, Daniela (2015): *Kompetenzorientiert unterrichten in der Grundschule: Englisch 1-4*. München: Oldenbourg.
- Esser, Günter; Wyschkon, Anne & Ballaschk, Katja (2008): *BUEGA: Basisdiagnostik umschriebener Entwicklungsstörungen im Grundschulalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Esser, Ines (2019): *Englischlernen von Menschen mit (geistiger) Behinderung aus Nutzersicht – eine qualitative Pilotstudie zum Einfluss des Bildungsinhalts Englisch auf Selbstbild, Teilhabe, Bildungsanspruch und Lernverhalten*. Köln: Universitäts- und Stadtbibliothek [Online: [urn:nbn:de:hbz:38-103891](http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:38-103891), 7.10.2020].
- Feuser, Georg (1995): *Behinderte Kinder und Jugendliche – Zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Füssel, Hans-Peter & Kretschmann, Rudolf (1993): *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder. Pädagogische und juristische Voraussetzungen; Gutachten*. Witterschlick, Bonn: Wehle, 176.
- Ganschow, Leonore & Sparks, Richard L. (2001): Learning difficulties and foreign language learning: A review of research and instruction. *Language Teaching* 34: 2, 79-98.
- Ganschow, Leonore; Sparks, Richard L.; Javorsky, James (1998): Foreign language learning difficulties: A historical perspective. *Journal of Learning Disabilities* 31: 3, 248-58.
- Ganschow, Leonore; Sparks, Richard L.; Javorsky, James; Pohlman, Jane & Bishop-Marbury, Andrea (1991): Identifying native language difficulties among foreign language learners in college: A "foreign" language learning disability? *Journal of Learning Disabilities* 24: 9, 530-541.
- García, Ofelia (2009): Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In: Panda, Minati; Phillipson, Robert & Skutnabb-Kangas, Tove (eds.): *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the Local*. New Delhi, India: Orient Blackswan, 128-145.
- Geiling, Ute; Liebers, Katrin & Prengel, Annedore (Hrsg.) (2015): *Handbuch ILEA T*. Stand 25.06.2015. Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Gerlach, David & Schmidt, Torben (2021): Heterogenität, Diversität und Inklusion: Ein systematisches Review zum aktuellen Stand der Fremdsprachenforschung in Deutschland. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 32: 1, 11-32.

- Geva, Esther & Massey-Garrison, Angela (2013): A comparison of the language skills of ELLs and monolinguals who are poor decoders, poor comprehenders, or normal readers. *Journal of Learning Disabilities* 46: 5, 387-401.
- Gibson, Martha & Hufeisen, Britta (2007): Überlegungen zur Tertiärsprachenproblematik aus Sicht der Psycholinguistik und der Fehleranalyse. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 18: 1, 27-41.
- Glück, Christian W. & Elsing, Caroline (2014): Lexikontherapie. In: Fox-Boyer, Annette; Ringmann, Svenja & Siegmüller, Julia (Hrsg.): *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen*. München: Elsevier, 173-188.
- Glück, Christian W.; Janke, Bettina; Becker, Elisa; Berg, Margit; Butz, Anika; Hatz, Hubertus; Mahlstedt, Amelie; Schulze, Cornelia; Spreer, Markus; Teichert, Katherine; Theisel, Anja (2014): Die Ki.SSES-PROLUBA Längsschnittstudie: Entwicklungsstand zur Einschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf "Sprache" bei separierender und integrativer Beschulung. In: Sallat, Stephan; Spreer, Markus; Glück, Christian W. (Hrsg.): *Sprache professionell fördern*. Idstein: Schulz-Kirchner, 402-415.
- Göbel, Kerstin; Rauch, Dominique & Vieluf, Svenja (2011): Leistungsbedingungen und Leistungsergebnisse von Schülerinnen und Schülern türkischer, russischer und polnischer Herkunftssprachen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16: 2, 50-65.
- Gogolin, Ingrid; Dirim, İnci; Klinger, Thorsten; Lange, Imke; Lengyel, Drorit; Michel, Ute; Neumann, Ursula; Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim & Schwippert, Knut (2011): *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig: Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Münster: Waxmann.
- Grimm, Angela; Ferré, Sandrine; dos Santos, Christophe & Chiat, Shula (2014): *Can non-words be language-independent? Cross-linguistic evidence from monolingual and bilingual acquisition of French, German, and Lebanese*: Oral presentation at Symposium Language Impairment Testing in Multilingual Setting (LITMUS): Disentangling bilingualism and SLI. Reading, United Kingdom, July 13-19.
- Groot-Wilken, Bernd; Engel, Gaby & Thürmann, Eike (2007): Listening and reading comprehension. Erste Ergebnisse einer Studie zu Englisch ab Klasse 3 an nordrhein-westfälischen Grundschulen. *Forum Schule* 18: 1, 35-37.
- Grotjahn, Rüdiger (Ed.) (2014): *Aktuelle Tendenzen/The C-Test: Current trends*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Hamann, Cornelia; Chilla, Solveig; Abed Ibrahim, Lina & Fekete, István (2020): Language assessment tools for Arabic-speaking heritage and refugee children in Germany. *Applied Psycholinguistics* 40, 1-40.
- Hartke, Bodo (Hrsg.) (2017): *Handlungsmöglichkeiten Schulische Inklusion. Das Rügener Modell kompakt*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hasselhorn, Marcus & Gold, Andreas (2017): *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Helmke, Andreas; Helmke, Tuyet; Heyne, Nora; Nordheider, Iris & Schrader, Friedrich-Wilhelm (2006): Analyse und Bewertung von Fremdsprachenunterricht mit Hilfe von

- standardisierten Erhebungsinstrumenten. In: Jung, Uwe (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 537-541.
- Kern, Richard & Schultz, Jean Marie (2005): Beyond orality: Investigating literacy and the literary in second and foreign language instruction. *The Modern Language Journal* 89: 3, 381-392.
- Kleppin, Karin & Spänkuch, Enke (2017): Sektion 2: Qualitätssicherung, Standards, Ausbildung, Evaluation. In: Böcker, Jessica; Saunders, Constanze; Koch, Lennart & Langner, Michael (Hrsg.): *Beratung und Coaching zum Fremdsprachenlernen – Konzepte, Qualitätssicherung, praktische Erfahrungen*. Beiträge zu einer Arbeitstagung (Hannover 2015). Gießen: Giessener Elektronische Bibliothek, 105-111. [Online: [http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2017/12596/pdf/GiFon\\_9.pdf](http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2017/12596/pdf/GiFon_9.pdf), 21.01.2021].
- KMK = Kultusministerkonferenz (2013): *Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeption 2013*: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.10.2013. [Online: [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2013/2013\\_10\\_17-Fremdsprachen-in-der-Grundschule.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_10_17-Fremdsprachen-in-der-Grundschule.pdf), 21.01.2021].
- Kollmeyer, Katrin (2007): *Englischunterricht als Fenster zur Mehrsprachigkeit: Fremdsprachenkompetenzen für ein wachsendes Europa: Das Leitziel "Multiliteralität"*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Köpfer, Andreas (2014): Kernkategorien einer inklusiven Englischdidaktik. In: Bartosch, Roman & Rohde, Andreas (Hrsg.), 157-166.
- Kornmann, Reimer (2006): Testung sprachlicher Minderheiten. In: Petermann, Franz & Eid, Michael (Hrsg.): *Handbuch der Psychologischen Diagnostik*. Göttingen: Hogrefe, 457-464.
- Kracht, Anette (2000): *Migration und kindliche Zweisprachigkeit: Interdisziplinarität und Professionalität sprachpädagogischer und sprachbehindertenpädagogische Praxis*. Münster: Waxmann.
- Krause, Katharina & Kuhl, Jan (2018): Was ist guter inklusiver Fachunterricht? – Qualitätsverständnis, Prinzipien und Rahmenkonzeption. In: Roters, Bianca; Gerlach, David & Eßer, Susanne (Hrsg.): *Inklusiver Englischunterricht*. Münster: Waxmann, 176-195.
- Kretschmann, Rudolf (2008): Individuelles Fördern. Von der Förderdiagnose zum Förderplan. *Schulmagazin* 5: 10, 5-8.
- Küppers, Almut (2019): Sprachmittlung als Unterrichtsprinzip im inklusiven Türkischunterricht. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 2, 1-27.
- Leonard, Laurence B. (2014): *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge: MIT Press.
- Levie, Ronit; Ben-Zvi, Galit & Ravid, Dorit (2017): Morpho-lexical development in language impaired and typically developing Hebrew-speaking children from two SES backgrounds. *Reading and Writing* 30, 1035-1064.
- Lindmeier, Christian & Lütje-Klose, Birgit (2018): Inklusion. In: Harring, Marius; Gläser-Zikuda, Michaela & Rohlf, Carsten (Hrsg.): *Handbuch Schulpädagogik*. Münster: Waxmann, 43-53.

- Linnemann, Markus & Wilbert, Jürgen (2014): Do C-tests measure language comprehension of learning disabled students? In: Grotjahn, Rüdiger (ed.): *Der C-Test: Beiträge aus der aktuellen Forschung/The C-Test: Contributions from Current Research*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 223-238.
- Montanari, Elke G.; Akıncı, Mehmet-Ali & Abel, Roman (2019): Balance and dominance in the vocabulary of German-Turkish primary schoolchildren. *European Journal of Applied Linguistics* 7: 1, 113-144.
- Mutzeck, Wolfgang (2000): *Verhaltensgestörtenpädagogik und Erziehungshilfe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Newhall, Patricia W. (2012): *Language-Based Learning Disability: What to Know* [Online: [www.lonline.org/article/56113/](http://www.lonline.org/article/56113/), 04.02.2021].
- Neumann, Phillip & Lütje-Klose Birgit (2020): Diagnostik in inklusiven Schulen – zwischen Stigmatisierung, Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma und förderorientierter Handlungsplanung. In: Gresch, Cornelia; Kuhl, Poldi; Grosche, Michael; Sälzer, Christine & Stanat, Petra (Hrsg.): *Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. Wiesbaden: Springer VS [DOI: 10.1007/978-3-658-27608-9\_1].
- Norbury, Courtenay F.; Gooch, Debbie; Wray, Charlotte; Baird, Gillian; Charman, Tony; Simonoff, Emily; Vamvakas, George & Pickles, Andrew (2016): The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines* 57: 11, 1247-1257.
- Otanjac, Maja Ivančević (2016): Students with language learning disabilities and difficulties in a foreign language classroom. *Specijalna Edukacija i Rehabilitacija* 15: 4, 461-474.
- Özdemir, Bengü (2006): Bilinguale Kinder im Englischunterricht. In: Pienemann, Manfred; Keßler, Jörg & Roos, Eckart (Hrsg.): *Englischerwerb in der Grundschule*. Paderborn: Schöningh, 110-121.
- Paradis, Johanne (2010): Response to commentaries on the interface between bilingual development and specific language impairment. *Applied Psycholinguistics* 31, 345-362.
- Popp, Kerstin; Melzer, Conny & Methner, Andreas (2017): *Förderpläne entwickeln und umsetzen. Mit Arbeitsmaterialien zum Download*. München, Basel: Reinhardt.
- Porsch, Raphaela; Grotjahn, Rüdiger & Tesch, Bernd (2010): Hörverstehen und Hörsehverstehen in der Fremdsprache – unterschiedliche Konstrukte? *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 21: 1, 143-189.
- Powell, Justin J. (2011): *Barriers to Inclusion: Special Education in the United States and Germany*. Boulder, Co.: Paradigm.
- Prenzel, Annedore (2016): Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehrarbeit – "Formatives Assessment" im inklusiven Unterricht. In: Amrhein, Bettina & Ziemer, Kerstin (Hrsg.): *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung – Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 49-63.
- Prüsmann, Franziska (2016): Ein Blick hinter die Kulissen: SeiteneinsteigerInnen und ihre kognitiven Fähigkeiten bei der Textarbeit– das LAWA-Projekt. *Zeitschrift für*

- Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 2, 57-67 [Online: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>, 05.02.2021].
- Rice, Mabel L. (2016): Specific language impairment, nonverbal IQ, attention-deficit/hyperactivity disorder, autism spectrum disorder, cochlear implants, bilingualism, and dialectal variants: Defining the boundaries, clarifying clinical conditions, and sorting out causes. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 59: 1, 122-132.
- Rossa, Henning (2015): Auf dem Weg zu einer inklusiven Englischdidaktik – Erkenntnisse zu Potentialen und Herausforderungen aus dem (Englisch-)Lernen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf im Bereich der geistigen Entwicklung. In: Bongartz, Christiane M. & Rohde, Andreas (Hrsg.), 169-184.
- Roth, Karl-Heinz (2018): Sprachliche Bildung und Neuzuwanderung: Auf dem Weg zu einer Didaktik des Deutschen als Zweitsprache im Kontext von Mehrsprachigkeit. In: Dewitz, Nora von; Terhart, Henrike & Massumi, Mona (Hrsg.): *Neuzuwanderung und Bildung: Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 196-289.
- Rothweiler, Monika (2006): The acquisition of V2 and subordinate clauses in early successive acquisition of German. In: Lleó, Conxita (eds.): *Interfaces in Multilingualism: Acquisition, Representation and Processing*. Amsterdam: John Benjamins, 91-113.
- Sanders, Marianne & Meijers, Guust (1995): English as L3 in the elementary school. *International Journal of Applied Linguistics* 107, 59-78.
- Scheidt, Katja (2017): Inklusion: Im Spannungsfeld von Individualisierung und Gemeinsamkeit. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schick, Kim & Mayer, Andreas (2015): Englischunterricht für Kinder mit Spracherwerbsstörungen. In: Bongartz, Christiane M. & Rohde, Andreas (Hrsg.), 237-262.
- Schnuch, Johanna (2015): Inklusion und Mehrsprachigkeit: Die Rolle von Sprachbewusstheit im multilingualen Spracherwerb. In: Bongartz, Christiane M. & Rohde, Andreas (Hrsg.), 117-143.
- Schönenberger, Manuela; Rothweiler, Monika & Sterner, Franziska (2012): Case marking in child L1 and early child L2 German. In: Braunmüller, Kurt & Gabriel, Christoph (eds.): *Multilingual individuals and multilingual societies*. Amsterdam: John Benjamins, 3-22.
- Schwarz, Robin L. (1997): *Learning Disabilities and Foreign Language Learning* [Online: [www.ldonline.org/article/6065](http://www.ldonline.org/article/6065), 04.02.2021].
- Spear-Swerling, Louise (2006): Children's reading comprehension and oral reading fluency in easy text. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 19: 2, 199-220.
- Stecker, Pamela M.; Fuchs, Lynn & Fuchs, Douglas (2005): Using curriculum-based measurement to improve student achievement: Review of research. *Psychology in the Schools* 42: 8, 795-819.
- Stedle, Ines (2015): Auf dem Weg zu einer inklusiven Englischdidaktik – Erkenntnisse zu Potentialen und Herausforderungen aus dem (Englisch-)Lernen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf im Bereich der geistigen Entwicklung. In: Bongartz, Christiane M. & Rohde, Andreas (Hrsg.), 185-194.

- Trautmann, Matthias (2016): Schülerheterogenität als Gegenstand der Lehrer(aus)bildung. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung* 32: 2, 49-58.
- Tuller, Laurie (2015): Clinical use of parental questionnaires in multilingual contexts. In: Armon-Lotem, Sharon; Jong, Jan de & Meir, Natalia (eds.), 301-330.
- Tuller, Laurie; Hamann, Cornelia; Chilla, Solveig; Ferré, Sandrine; Morin, Eléonore; Prevost, Philippe; dos Santos, Christophe; Abed Ibrahim, Lina & Zebib, Racha (2018): Identifying language impairment in bilingual children in France and in Germany. *International Journal of Language & Communication Disorders* 53: 4, 888-904.
- Urban, Melanie & Lütje-Klose, Birgit (2014): Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 2: Forschungsergebnisse zu intra- und interprofessioneller Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 4, 283-294.
- Vogt, Karin & Chilla, Solveig (2020): Inklusiver Fremdsprachenunterricht in Zeiten digitaler Transformation – Möglichkeiten und Herausforderungen. In: Eisenmann, Maria & Steinbock, Jeanine (Hrsg.): *Sprache, Kulturen, Identitäten: Umbrüche durch Digitalisierung?* Baltmannsweiler: Schneider, 355-357.
- Wen, Zhisheng (2012): Foreign language aptitude. *ELT Journal* 66: 2, 233-235.
- Wilden, Eva & Porsch, Raphaela (2015): Die Hör- und Leseverstehensleistungen im Fach Englisch von Kindern am Ende der Grundschulzeit unter besonderer Berücksichtigung von lebensweltlicher Ein- und Mehrsprachigkeit. In: Kötter, Marcus & Rymarczyk, Jutta (Hrsg.): *Englischunterricht auf der Primarstufe. Neue Forschungen – weitere Entwicklungen*, Frankfurt a.M.: Peter Lang 59-80.
- Wilden, Eva & Porsch, Raphaela (2019): The illusion of inclusion? Evaluating inclusive primary English as a foreign language education in an innovative special educational needs school. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 30: 1, 3-20.
- Yates, James R. & Ortiz, Alba A. (1998): Developing individualized education programs for exceptional language minority students. In: Baca, Leonard & Cervantes, Hermes (eds.): *The bilingual special education interface*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 188-213.