

Heterogenität, Diversität und Inklusion: Ein systematisches Review zum aktuellen Stand der Fremdsprachenforschung in Deutschland

David Gerlach¹ & Torben Schmidt²

This article has three objectives. It summarises foreign language teaching research in Germany from 2009 to 2020 in the field of inclusion before evaluating it with regard to its implications for the design of inclusive foreign language teaching. Finally, it concludes by identifying further research desiderata. While the potential of foreign language teaching for inclusive and participatory educational processes is often presented in a positivistic way in theoretical works, the challenges of methodological design, (multi-)professional work of teachers and organisational constraints are often reported in empirical contributions to thwart effective implementation. This empirical research, moreover, reveals small case numbers, limited numbers of intervention or reconstructive studies, and rarely describes complex research designs. To date, neither the possibilities of individual, competence-, learning-, and talent-oriented assessment instruments, nor digital media or the use of textbooks and teaching materials have been comprehensively researched.

1. Heterogenität, Diversität und Inklusion in der Fremdsprachendidaktik

Diskussionen um individuelle Lernvoraussetzungen und -unterschiede sind – historisch betrachtet – kein Novum in den modernen Fremdsprachendidaktiken im deutschsprachigen Raum. Und dennoch: Seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (United Nations 2007) scheint sich die Diskussion hierum verschärft, zumindest intensiviert zu haben. Der bildungspolitische Druck und die gesellschaftlichen Diskussionen rund um strukturelle Voraussetzungen für gemeinsames Lernen scheinen dabei in Deutschland eine besondere Brisanz zu haben, wenn harsche Kritik am dreigliedrigen Schulsystem einhergeht mit der Forderung, Förderschulen aufzulösen und Eltern von Kindern mit Lernbeeinträchtigungen immer wieder den Rechtsweg bestreiten, um ihren Kindern – unabhängig vom Begabungsprofil – den Weg zur Regelschule zu ebnen. Diskussionen um inklusive Bildung werden daher nicht selten ideologisch aufgeladen, es herrschen Narrative und mediale Diskurse vor – auch in wissenschaftlichen

1 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. David Gerlach, Bergische Universität Wuppertal, Anglistik/Amerikanistik, Didaktik des Englischen, Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal, E-Mail: gerlach@uni-wuppertal.de

2 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Torben Schmidt, Leuphana Universität Lüneburg, Institute of English Studies, Universitätsallee 1, 21335 Lüneburg, E-Mail: torben.schmidt@leuphana.de

Publikationen – die bestimmte, im Wesentlichen politische, teils aber auch organisations- oder institutionsbezogene Interessen deutlich machen. Ein Diskurs über Disziplingrenzen hinaus wird nicht selten erschwert, wenn unterschiedliche Ebenen adressiert werden und verschiedene Disziplinen dabei eine Deutungshoheit für sich in Anspruch nehmen. Und obwohl in einem Übersichtsartikel zur fremdsprachendidaktischen Inklusionsforschung eigentlich das Fachliche, das Lehren und Lernen von Fremdsprachen, im Fokus stehen sollte, werden wir dennoch in diesem Beitrag auch grundsätzliche, strukturelle und systemische Aspekte berücksichtigen müssen, welche die Unterrichtsgestaltung und Fremdsprachenlehrkräftebildung im Kontext von Inklusion durchaus tangieren.

Die Diskussion um Inklusion hat dabei mindestens zwei Interpretationsebenen: Ein enges Verständnis von inklusiver Beschulung zielt ab auf die Integration von Schülerinnen und Schülern mit diagnostizierten (oder diagnostizierbaren) (Lern-)Behinderungen, schulrechtlich meist "sonderpädagogischer Förderbedarf" in seinen unterschiedlichen Feldern genannt. Diese enge Perspektive hat zu zahlreicher Kritik geführt (vgl. Stadler-Heer 2019), da sie auf einem veralteten Begriff von Behinderung bzw. Beeinträchtigung fußt, nämlich dem, dass die Einschränkung vom Individuum ausgeht. Die WHO (2005) betont aber bereits seit den 1990er Jahren, dass eine Behinderung sich nicht im Individuum konstituiert, sondern geht von der Frage aus, inwiefern ein Individuum von Strukturen "behindert" wird, sich nach seinen individuellen Fähig- und Fertigkeiten zu entfalten (vgl. auch Rösner 2014). Dies erweitert die Perspektive um einschränkende Strukturen innerhalb von Systemen und öffnet die Diskussion zu einem sogenannten weiten Verständnis von Inklusion (vgl. Lindmeier & Lütje-Klose 2015). Dieses versucht, Strukturen in einen Zusammenhang zu bringen mit einem breiten Spektrum an unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, welche nicht notwendigerweise mit der Diagnose sonderpädagogischer Förderschwerpunkte einhergehen müssen. Andere Faktoren, die das Lernen – in unserem Fall von Fremdsprachen – beeinflussen können, wie z.B. geringe Literalität (Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten), Aufmerksamkeitsschwierigkeiten (ADS/ADHS), andere Erstsprachen als die dominante L1 des Landes, psychische Krankheiten, sozioökonomische Faktoren, geschlechtliche Identität, gehören damit genauso in das Spektrum inklusiver Bildung wie neurologische Entwicklungsstörungen (z.B. Autismus-Spektrum-Störung), Schwerhörigkeit, Blindheit oder sozial-emotionale Verhaltensauffälligkeiten. Heterogenität als Begriff wird im Zusammenhang mit Bildungsprozessen in der Regel bezogen auf eine Gruppe angewandt – zum einen als "Bündelung von gemeinsamen Merkmalen mit unterschiedlichen Ausprägungen" (Chilla & Vogt 2017: 58), zum anderen "von außen, z.B. durch Beobachtung, attribuiertes Konstrukt" (ebd.; vgl. auch Budde 2017). Diversität kann einmal "als Ausgangs-

zustand" oder "als Ziel" (Diehr 2017: 55) konstruiert und damit als ein "erziehungswissenschaftliches Konzept mit kritisch-normativem Potenzial" (Budde 2017: 22) angesehen werden. Auch das weite Verständnis von Inklusion ist im theoretischen Diskurs nicht ohne Kritik geblieben. So drohen z.B. die besonderen Bedürfnisse einzelner Menschen durch ein sehr breites Begriffsverständnis minimiert zu werden (vgl. für eine Übersicht an Inklusionstheorien Boger 2017).

Fachdidaktische Forschung mit der Perspektive eines weiten Inklusionsbegriffs sucht nach Lösungsoptionen, Unterstützungsstrukturen, didaktisch-methodischen Prinzipien und Innovationen, welche das Lernen eines fachlichen Gegenstandes für Lernende in einer Lerngruppe mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen erleichtern. Gemeinhin wird in den meisten Publikationen hierzu, seien sie theoretischer oder empirischer Natur, das (allgemein- bzw. sonderpädagogische) Prinzip des "Lernens am gemeinsamen Gegenstand" von Feuser (2011) aufgegriffen, welches besagt, dass ein partizipativ gestalteter Unterricht nur gelingen kann, wenn das didaktische Zentrum für alle Lernenden gleich ist, sich dann aber die methodischen Zugänge zum Inhalt und Thema differenziert bearbeiten lassen.

Obwohl Inklusion als Begriff unser Bildungssystem und die Forschung seit einer Dekade beschäftigt, kann nicht die Rede davon sein, dass ein einheitliches Konzept oder eine stringente theoretische Fundierung gefunden worden wäre. Wenn wir in diesem Beitrag also den aktuellen Forschungsstand zusammenfassen möchten, lässt sich zunächst positiv attestieren, dass es zweifelsfrei einen deutlichen Fokus auf und Anstieg von Arbeiten zu Aspekten inklusiver fremdsprachlicher Bildung gegeben hat. Gleichzeitig sind zahlreiche Aspekte – und das ist der Komplexität des Themenbereichs geschuldet – noch unbearbeitet und stellen Desiderate dar. Der Beitrag folgt daher im Wesentlichen einer Zweiteilung: Zunächst soll ein systematischer Forschungsüberblick gegeben werden zu Arbeiten, die sich mit inklusivem Fremdsprachenunterricht im deutschsprachigen Raum in den vergangenen zehn Jahren beschäftigt haben. Im zweiten Teil des Beitrags steht unser Versuch, offene Leerstellen und chancenreiche Gelegenheiten zu identifizieren, welche – auch aus einer besonderen Verantwortung der Disziplin der Fremdsprachendidaktik heraus – in unseren Augen beachtet werden sollten. Um den verschiedenen Fremdsprachen und Gegenständen gerecht zu werden, haben wir diesen Beitrag im Vorfeld sowohl verschiedenen Kolleginnen und Kollegen aus der Wissenschaft mit einem Schwerpunkt im Bereich inklusiver Fremdsprachendidaktik vorgelegt als auch Vertreterinnen und Vertretern unterschiedlicher Fremdsprachen, um deren Einschätzung zu gewinnen und unsere Systematisierung stärker validieren zu können.

2. Fremdsprachendidaktische Forschung zu Diversität, Heterogenität und Inklusion

Die Quellen für dieses Forschungsreview setzen sich überwiegend zusammen aus den Datenbanken des FIS Bildung, des Informationszentrums für Fremdsprachenforschung (IFS) Marburg sowie des Netzwerks Inklusiver Englischunterricht (www.inklusiver-englischunterricht.de) mit entsprechenden Suchbegriffen, die die Schulfremdsprachen in Deutschland im Zusammenhang mit Inklusion, Heterogenität und Inklusion sehen (Stichtag der Recherche: 1. Mai 2020). Wir fokussieren aufgrund der Kontextgebundenheit durch das deutsche Bildungssystem auf Forschung aus Deutschland seit 2009 mit zwei Ausnahmen (Küppers 2019 und Suter 2019 wegen ihrer Einschlägigkeit und Relevanz für das deutschsprachige Feld), die jedoch in Teilen auch international publiziert sein kann. (Blind-)Peer-Review-Beiträge und Qualifikationsschriften sind höher gewichtet worden für die vorliegende Auswertung als Beiträge in Sammelbänden. Für letztere gilt in der Regel mindestens ein Peer-Review durch die Herausgeber/innen, einzelne Theorie-Beiträge werden nur dann durch uns aufgenommen, wenn sie bereits einschlägig rezipiert wurden oder der diskutierte Aspekt in einer ähnlichen Form durch andere Autor/innen bestätigt wurde, empirische Beiträge aus Sammelbänden in der Regel nur dann, wenn Forschungsdesign und Methode überzeugend dargelegt werden. Wir unterscheiden weiterhin zwischen Arbeiten, die einen engen oder weiten Inklusionsbegriff verwenden, eine eher sonder-/förderpädagogische Perspektive auf Fremdsprachenunterricht haben oder nicht, nehmen aber alle Beiträge aus diesen beiden Begriffssphären mit auf. Weitgehend ausgeschlossen wurden Praxisbeiträge, es sei denn, sie haben eine deutliche Forschungsorientierung bzw. präsentieren – entlang der gerade dargelegten Kriterien – innovative Ansätze oder Konzepte. Wegen der Gütekriterien bleiben einige innovative Projekte und Maßnahmen, wie sie z.B. innerhalb der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an verschiedenen Hochschulstandorten erarbeitet und umgesetzt wurden, unberücksichtigt, sofern sie bislang nicht publiziert bzw. rezipiert wurden.

Die zentralen Erkenntnisse bzw. Schwerpunkte aller Beiträge wurden kategorisiert und codiert und werden nach den Auswahl- und Gütekriterien sowie der Häufigkeit der Empfehlungen und/oder Erkenntnisse im weiteren Verlauf vorgestellt. In Tabelle 1 sind – basierend auf den oben aufgeführten Kriterien – die wichtigsten Arbeiten der letzten zehn Jahre aufgelistet: zum einen in theoretisch-konzeptionelle, zum anderen in empirische Beiträge. Beide Kategorien sind wiederum unterteilt auf die verschiedenen Ebenen, die für inklusiven Fremdsprachenunterricht relevant werden können (vgl. auch Positionspapier der DGFF zum inklusiven Fremdsprachenunterricht in diesem Heft). Es fällt auf, dass manche

Arbeiten in mehreren Feldern auftauchen, was – besonders bei empirischen Arbeiten – mit einer Multiperspektivität zusammenhängt, dass z.B. neben Lehrkräften auch der eigentliche Unterricht beobachtet und ausgewertet wurde oder Sprachkompetenzmessungen von Lernenden durchgeführt wurden.

Tabelle 1: Überblick der wichtigsten Forschungsarbeiten seit 2010 zu Inklusion und Fremdsprachendidaktik (* = Schweizer Kontext, ** = türkischer Kontext mit deutscher Schule)

Fokussierungsebene/ Beitragsart	theoretisch-konzeptionell	empirisch
System	-	-
Schule	-	-
Lehrkräfte	-	Gerlach 2015, Strohn 2015, Kötter & Trautmann 2018, Blume, Gerlach, Roters & Schmidt 2019a, Bär & Martins da Silva 2019, Dose 2019, Engelen 2019
Lernende	Trautmann 2010	Springob 2017, Wilden & Porsch 2019
Unterricht und Methodik	Rohde 2014, Kuchler & Roters 2014, Stadler-Heer 2019, Schäfer 2015, Doert & Nold 2015, Chilla & Vogt 2017, Gerlach 2017, Reckermann 2017, Eßer, Gerlach & Roters 2018; Blume & Würffel 2018, Blume, Kielwein & Schmidt 2018, Küppers 2019**	Schlaak 2015, Blume & Würffel 2018, Blume, Kielwein & Schmidt 2018, Dose 2019, Suter 2019*, Heim & Reckermann 2019, Johansen 2019
Didaktik	Köpfer 2014, Motschenbacher 2016	Schäfer 2016, Bierwirth, Blell & Fuchs 2017

Auffällig, wenn auch wenig überraschend, ist, dass die Fremdsprachenforschung sich bislang auf der strukturellen Ebene von System und Schule kaum geäußert hat (Ausnahmen finden sich teilweise in den betrachteten Sammelbänden, z.B. Burwitz-Melzer, Königs, Riemer & Schmelter 2017), ist ihr zentraler Gegenstand doch der Unterricht. Hier finden sich dann auch die meisten Beiträge. Artikel zu inklusiven Gegenständen und Themen sind dagegen rar. Häufig werden genuin fremdsprachen-, d.h. vor allem literatur-, weniger kulturdidaktische Gegenstände

auf ihr inklusives Potenzial befragt, aber nicht aus einem inklusiven Setting heraus entwickelt, weswegen hier nur wenige Beiträge zusammengestellt wurden. Einen deutlich empirischen Fokus gibt es auf Forschung zu Lehrkräften im inklusiven Fremdsprachenunterricht.

Das weitgehende Fehlen internationaler Forschung zu inklusivem Fremdsprachenunterricht bis auf wenige, neuere Ausnahmen (vgl. z.B. Chan & Lo 2017; Kormos & Nijakowska 2017; Nijakowska 2019; Kormos 2020) ist wohl nicht auf ein entsprechendes Desiderat zurückzuführen, sondern vielmehr auf das Nichtvorhandensein inklusiver Strukturen und ein Vermissen ihrer Selbstverständlichkeit in Deutschland gegenüber anderen, ähnlich entwickelten Bildungssystemen (vgl. z.B. Epler & Ross 2015). In den folgenden Diskussionen rund um den Forschungsstand sowie Desiderate werden einschlägige internationale Erkenntnisse mit einbezogen, wenn sie für den deutschen Kontext relevant erscheinen. Gleichzeitig muss für die internationale Perspektive attestiert werden, dass beispielsweise die Gründung einer *Special Interest Group* zum Thema "Inclusive Practices and Special Educational Needs" des internationalen Englischlehrer/innen-Verbandes IATEFL im Jahr 2016 eher mit einem verstärkten Praxisdruck verbunden war als mit einer stringenten Forschungsorientierung. Auch als eher aus diesem Praxisdruck hervorgegangen zu sehen sind internationale Expertisen, die von Cambridge University Press (2020) oder Oxford University Press (2018) herausgegeben wurden. Die zunehmende Bedeutung von Lernschwierigkeiten wie LRS oder Aufmerksamkeitsdefiziten wird auch in den oben aufgeführten Aufsätzen sehr deutlich, so fokussieren Nijakowska und Kormos fast ausschließlich auf LRS/*dyslexia* bzw. spezifische Lernschwierigkeiten als Phänomen. Kormos (2020) hat dazu die einschlägigsten Studien im Bereich Fremdsprachenforschung, die international publiziert wurden, überblicksartig zusammengefasst.

2.1 Zentrale Erkenntnisse zu Lernenden und Lehrenden

Viele Publikationen heben – gleichwohl positivistisch eingefärbt – hervor, dass der Fremdsprachenunterricht sich in besonderem Maße, sozusagen aus einer Tradition des Perspektivenwechsels, des kulturellen Lernens sowie der langjährigen Erforschung individueller Unterschiede von Lernenden heraus besonders eigne, inklusiv 'gedacht' zu werden. Hermes (2016) zeigt z.B. die historische Entwicklung eines "Englischunterrichts für alle", die mit dem Hamburger Abkommen 1964 Englisch zum Pflichtfach erhoben und damit Diskussionen in den 1960er und 70er Jahren angestoßen hatte, inwiefern für Lernende mit "Hauptschulniveau" Englisch überhaupt vermittelt werden kann. Trautmann (2010) stellt

jedoch fest, dass die Fremdsprachenforschung sich in den darauffolgenden Jahrzehnten zwar lange mit individuellen Faktoren des Lernens beschäftigt habe, auf Interaktionsprozesse oder soziale Aspekte jedoch selten geblickt wurde – also genau eine der Schwierigkeiten, die für inklusive Gruppenzusammensetzungen häufig als zentral gesehen wird. Zwar hat sich der Fokus fremdsprachendidaktischer Unterrichtsforschung in der letzten Dekade durchaus hin zur Betrachtung von Interaktion verschoben, größere empirische Untersuchungen mit einem Fokus auf Heterogenität ließen sich jedoch nicht beobachten.

Einer der ersten und damit weit rezipierten Beiträge in der deutschen Fremdsprachenforschung zu Inklusion ist derjenige von Kückler und Roters (2014). Seinerzeit kritisieren sie – wie Trautmann bereits vier Jahre zuvor –, dass das Thema Inklusion in der Fremdsprachendidaktik zum damaligen Zeitpunkt noch nicht ausreichend aufgegriffen wurde. Gleichwohl betonen Kückler und Roters sowohl das Potenzial des Fremdsprachenunterrichts für Inklusion und die Annahme von Heterogenität und Diversität, stellen jedoch auch zur Disposition, dass "[es] gilt, Routinen, althergebrachte Annahmen und Überzeugungen zu hinterfragen" (ebd.: 235). Diese Herausforderung findet sich in zahlreichen Publikationen wieder: Die Frage danach, inwiefern Überzeugungen seitens von Eltern, Lernenden, besonders aber auch von Lehrkräften Auswirkungen auf die Gestaltung (und das Gelingen) eines inklusiven Fachunterrichts haben.

Empirische Erkenntnisse zu Fremdsprachenlehrer/innen und Inklusion sind als ein Schwerpunkt zu bezeichnen, wenn auch die Forschungslage weiter schwach, in Teilen sogar widersprüchlich ist. So kann Gerlach (2015) noch eine von Seiten der Fremdsprachenlehrkräfte tendenziell positivere Sicht auf inklusiven Unterricht rekonstruieren (bei einer parallel negativen Einstellung der befragten Förderpädagog/innen – mutmaßlich auf Grundlage deren differenzierterer Perspektive auf Lernschwierigkeiten und Behinderungen). Bei Kötter & Trautmann (2018) scheint sich dies umzukehren oder umgekehrt zu haben: In Interviews mit 19 Lehrkräften verschiedenster Schulen (inkl. Sonderpädagog/innen) steht die Belastung und die Notwendigkeit einer Doppelbesetzung im Vordergrund. Auch Dose (2019) zeigt anhand von Interviews mit Lehrkräften, die inklusiven Englischunterricht mit Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt Lernen gestalten, dass die Englischlehrkräfte sich nicht sonderpädagogisch vorbereitet fühlen und gleichzeitig den Sonderpädagog*innen fremdsprachendidaktisch-fachliche Kompetenz in Abrede stellen. Es entsteht hierarchiebasiertes Co-Teaching (wenn überhaupt), das teilweise zu *Pull-out*, Separation und Ausgrenzung im inklusiven Unterricht führt.

Als eine der wenigen romanistischen Arbeiten befragt Schlaak (2015) auf Basis von Erfahrungen von Lehrkräften aus Willkommensklassen und dortigen Herausforderungen im Zusammenhang mit Migration und Mehrsprachigkeit in

ihrer Studie angehende Fremdsprachenlehrkräfte im Studium nach aus ihrer Sicht problematischen und nötigen Veränderungen in der Fremdsprachenlehrkräftebildung. Auch hier wird Überforderung zentral gestellt und nötige Weiterbildungsangebote werden eingefordert. Eine mangelnde Ausbildung und Vorbereitung bemängeln ebenso die von Bär & Martins da Silva (2019) befragten Lehrkräfte, insbesondere die schnell ansteigenden Herausforderungen (besonders auch im schriftlichen Bereich) bei zweiten und dritten Fremdsprachen scheint inklusiven Fremdsprachenunterricht zu erschweren.

In einer eigenen Erhebung untersuchen wir Haltungen zu Inklusion, Beliefs zum Fremdsprachenlernen sowie die Reflexionskompetenz von Englischlehramtsstudierenden (vgl. Blume et al. 2019a) in der Annahme, dass es einen Zusammenhang geben könnte zwischen eher traditionelleren Überzeugungen vom Fremdsprachenlernen und einer latenten Ablehnung inklusiver Bildung. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass auch im Studium bereits Glaubenssätze mittels gezielter Lerngelegenheiten verändert werden können – ein Umstand, der für die Lehrkräftefortbildung aktuell weitergeführt wird (vgl. Blume et al. in diesem Heft).

Aus Lernendenperspektive und der Leistungsentwicklung von Schüler/innen in inklusiven Settings sind insbesondere die Studien von Springob (2017) sowie Wilden & Porsch (2019) relevant. Springob (2017) zeigt anhand der Ergebnisse von Klassenarbeiten sowie mündlichen Prüfungen am Ende von Klasse 5, nachdem er sie ein Jahr begleitet hat, dass nicht-betroffene Schüler/innen im inklusiven Englischunterricht bessere Leistungen erbringen als nicht-betroffene in Regelklassen, langfristig die beiden Gruppen vergleichbare Ergebnisse erzielen. Auch Lernende mit Behinderung zeigen erwartbare Ergebnisse. Dies spricht seiner Meinung nach gegen die Annahme, dass durch eine inklusive Beschulung nicht-behinderte Kinder und Jugendliche benachteiligt würden.

Wilden & Porsch (2019) gehen der Frage nach, ob Lernende ohne Förderbedarf in einem inklusiven Setting ($n = 12$) am Ende der vierten Klasse über englischsprachige Fertigkeiten verfügen, die vergleichbar sind mit denen nicht-inklusive beschulter Englischlerner/innen ($n = 306$). Insgesamt zeigten die Lernenden im inklusiven Primarenglischunterricht im Hörverstehen ähnlich gute Leistungen wie andere, allerdings schnitten sie im Bereich Leseverstehen schlechter ab. Die Autorinnen werten es dahingehend als eine Herausforderung inklusiven Englischunterrichts, die Lesekompetenz der Nicht-Betroffenen differenziert zu fördern.

Eine große Zahl der insbesondere theoretischen Beiträge fokussieren auf Lernschwierigkeiten oder sonderpädagogische Förderbedarfe im engeren Sinne (vgl. die Beiträge in Bartosch & Rohde 2014; Bongartz & Rohde 2015). Begründet wird dies in aller Regel mit dem besonderen Druck, der durch eine Integration

von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen, Hörschädigungen oder sozial-emotionalen Verhaltensauffälligkeiten im Fremdsprachenunterricht für alle Beteiligten entstünde. Küppers (2019) hingegen stellt am Beispiel eines sprachlich-inklusiv konzipierten Türkischunterrichts an der Deutschen Schule Istanbul vor, wie "die sprachliche Unterscheidung zwischen muttersprachlichen und fremdsprachlichen Lernenden [...] ganz aufgehoben" (ebd.: 78) und Sprachmittlung als durchgängiges Prinzip verstanden wird, das den Unterricht grundlegend an den Fertig- und Fähigkeiten der Lernenden orientiert. Sie stellt aus Sicht der Lernenden die besondere Bedeutung des *Peer*-Lernens heraus, wenn in einem solch heterogenen Setting unterschiedlich starke Lernende mit verschiedenen Sprachen voneinander profitieren.

2.2 Zur Gestaltung inklusiven Fremdsprachenunterrichts

Einige Beiträge im Zusammenhang mit inklusivem Fremdsprachenunterricht diskutieren generell Aspekte wie Differenzierung und Individualisierung, sehen hier also eine nötige Neufokussierung der Begriffe bzw. methodisch-strukturell notwendiger Entscheidungen, die für inklusive Lerngruppen zu treffen sind (vgl. z.B. Trautmann 2010; Kuchler & Roters 2014; Strohn 2015; Chilla & Vogt 2017; Eisenmann 2017). So wie Lehrkräfte eine sehr unterschiedliche Sicht auf binnendifferenzierende Maßnahmen haben, so sind auch die individuellen Interpretationen für entsprechende Hinderungsgründe zur Umsetzung dieser Maßnahmen divers. Neben dem Zeitdruck spielt demnach auch die individuelle Wahrnehmung des Grads an Heterogenität eine Rolle: Ist diese zu hoch und verfügt die Lehrkraft über wenig Diagnose- und Differenzierungskompetenz, werden tendenziell weniger bis gar keine Maßnahmen umgesetzt; Binnendifferenzierung wird dann "nur als ein theoretisches Konzept [gesehen]" (Räder 2017: 119). Im Englischunterricht der Primarstufe zeigen sich laut Johannsen (2019) "kaum Differenzierungsformen qualitativer Art, mit Bezug zu Lernziel, Sozial- oder Kooperationsform, sondern vorwiegend Differenzierungen quantitativer Natur, oftmals in Gestalt von Lückenfüllern" (ebd.: o.S.).

Als didaktische Theoriefolie wird nicht selten auf Feusers "Lernen am gemeinsamen Gegenstand" (vgl. Feuser 2011) entweder implizit oder explizit verwiesen. Schäfer (2016) setzt beispielsweise mit *Street Art* auf eine kulturell-mediale Erfahrungswelt, von der ausgehend sich eine prozessorientierte Bearbeitung im Unterricht einstellt, die für alle Lernenden anschlussfähig wird. Bartosch & Köpfer (2015) gehen von einem ähnlichen Prozess aus, der es über eine komplexe Thematik (in ihrem Beispiel "Stadtnatur") notwendig macht, dass Lernende

diverser Begabungen zusammen den Gegenstand auf- und erschließen. Hier wird also die Mehrschichtigkeit eines Themas als Ausgangspunkt für einen inklusiven Englischunterricht herangezogen, um inklusiven Unterricht zu begründen. Dies entspricht allerdings nicht dem Gros der anderen vorliegenden Beiträge. Diese gehen in der Regel nämlich nicht von Gegenständen aus, sondern von Lernenden, stärker noch von der methodischen Gestaltung eines entsprechend auf heterogene Lerngruppen angelegten Settings. So werden häufig Lernaufgaben bzw. Aufgabenorientierung mit einem entsprechenden (d.h. entlastenden) *Scaffolding* als (theoretische) Lösung präsentiert (vgl. z.B. Doert & Nold 2015; Giesler, Schütt & Wolter 2016; Verriere 2016; Chilla & Vogt 2017; Beiträge in Burwitz-Melzer et al. 2017; Reckermann 2017; Eßer et al. 2018; Springob 2017; Suter 2019). Die einzige umfassendere Arbeit zum inklusiven Potenzial aufgabenorientierter Ansätze hat Suter (2019) vorgelegt. Anhand der kollaborativen Entwicklung von *Task*-gesteuerten Unterrichtseinheiten gemeinsam mit Englischlehrkräften, ihre Erprobung in fünften und sechsten Klassen sowie einer fallanalytischen Betrachtung zeigt er grundlegende Möglichkeiten auf: Zum einen sind Motivation sowie die im Prozess eingebrachte Unterstützung in der Form von sprachlichem oder methodischem *Scaffolding* zentrale Erfolgsfaktoren für einen aufgabenorientiert-inklusive Englischunterricht, der ressourcenorientiert Lernende aktiv mit einbezieht. Fragezeichen bestehen laut Suter (2019) zum anderen jedoch hinsichtlich der Leistungsmessung und -bewertung in einem inklusiven Setting.

Blume et al. (2018) warnen davor, Aufgabenorientierung ohne genauere Erkenntnisse über ihre Wirkung in inklusiven Fremdsprachenunterrichtssettings unreflektiert einzusetzen. Sowohl in kognitiver, metakognitiver als auch interaktionaler Hinsicht können sich aus Sicht der Autor/innengruppe innerhalb von Lernaufgaben bedeutende Herausforderungen ergeben, die beispielsweise Lernende mit Lern- und Aufmerksamkeitsschwierigkeiten ohne zeitliche Entlastung im Bearbeitungsprozess vor unlösbare Schwierigkeiten stellen.

Immer häufiger ins Spiel gebracht wird – auch in den Bezugswissenschaften und anderen Fachdidaktiken – das *Universal Design for Learning* (z.B. von Timpe-Laughlin & Laughlin 2018; Krause & Kuhl 2018), welches auf Barriereabbau im Unterricht sowie die adressatengerechte, handlungsorientierte Unterrichtsgestaltung mit adäquaten und differenzierten Inhalten abzielt. Dabei wird UDL als qualitätsförderndes, überfachliches Gerüst konzeptualisiert, das fachlich gefüllt werden muss – für den Fremdsprachenunterricht z.B. vor dem Hintergrund sprachlicher Barrieren, Kommunikations- und Interaktionsstrukturen im Klassenzimmer etc. Allerdings bleibt das Konzept bislang ohne empirische Fundierung und muss sich damit derselben Kritik ausgesetzt sehen wie die fremdsprachendidaktische Aufgabenorientierung im Kontext inklusiver Unterrichtsgestaltung.

Eine geringe Rolle spielen digitale Medien und ihr Differenzierungspotenzial für inklusiven Fremdsprachenunterricht. Lediglich Blume & Würffel (2018) stellen Tools vor, um Schülerinnen und Schüler im Fremdsprachenunterricht zu unterstützen, die insbesondere Schwierigkeiten beim Hören, Sehen oder Lesen und Schreiben haben. Sie heben die Vorteile vieler Technologien z.B. hinsichtlich ihrer Multimodalität, Adaptivität sowie des direkten Feedbacks für Nutzer/innen hervor, weisen gleichzeitig aber auch auf die bekannten Schwierigkeiten der Implementation der Tools und ihrer Akzeptanz im (ansonsten nicht digitalen) Unterricht hin.

3. Desiderata in einer Mehrebenenbetrachtung

Die Qualität der Beiträge – trotz der oben dargelegten Auswahlkriterien – schwankt erheblich. Beispielsweise mangelt es weitgehend an klaren und gut kontrollierten Interventions-Wirkungsstudien; ausgereifte Untersuchungsdesigns werden entweder nicht deutlich herausgestellt oder fehlen, womit einige Forschungsberichte (zumindest in Teilen) wissenschaftlicher Güte entbehren. Viele empirische Beiträge sind explorativ, teils aktionsforschend angelegt, deren Erkenntnisse hochbedeutend sind für unsere Disziplin, aber eben auch nur erste Einblicke liefern. Ebenso fehlt fast völlig eine grundlegend rekonstruktiv orientierte Perspektive (Ausnahme: Johannsen 2019), die begründetes Fallverstehen ermöglichen könnte. Auch die theoretischen Beiträge lassen nicht selten eine Evidenzbasierung vermissen oder sie stellen die theoretischen Bezüge nicht immer völlig sachlogisch dar.

Klar wird aus einer inhaltlichen Perspektive durch den Überblick jedoch: Von einem weit ausgeschöpften Inklusionsverständnis kann auf Basis des Forschungsreviews keine Rede sein. Der dominante Fokus sind Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten im engeren Sinne (LRS, sprachliche Entwicklung u.ä.) und Behinderungen (sonderpädagogischer Förderbedarf), nicht diverse Herausforderungen im weiteren Sinne wie Gender, Migration, Mehrsprachigkeit, ethnischer oder sozialer Hintergrund. Man widmet sich lediglich etwas dezidiert dem Aspekt von Mehrsprachigkeit (vgl. die Beiträge in Michalak & Rybarczyk 2015; Elsner 2015; Schnuch 2015; Schlaak 2015; Beiträge in Burwitz-Melzer et al. 2017; Küppers 2019) oder auch Gender (vgl. Elsner & Lohe 2016; Motschenbacher 2016) bzw. LGBTQIA* (vgl. z.B. Merse 2017).

Die Gefahr bei der Einschränkung auf einen engen Inklusionsbegriff besteht allerdings insbesondere darin, dass zum einen Gruppen innerhalb von Klassen entstehen, die besonders behandelt werden und damit Gefahr laufen, stigmatisiert

zu werden. Zum anderen ergibt sich aus einer Feststellung bestimmter Förderbedürfnisse auch immer ein mögliches methodisch-didaktisches oder ggf. auch technisches bzw. formales Unterstützungspotenzial. So lange allerdings für die Breite der Unterschiedlichkeiten in einem als inklusiv konzipierten Fremdsprachenunterricht keine Optionen vorliegen, muss für die Praxis (und aus der Praxis heraus) weiter an Lösungen gearbeitet werden, um die Selbstverständlichkeit der Adressierung der Lernenden mit besonderen Begabungen zu ermöglichen, ohne sie optionslos mit Ausgrenzungserfahrungen (bewusst oder unbewusst) zu konfrontieren.

3.1 System- und Strukturebene

Die Forderungen zu System- und Strukturinnovationen im Zusammenhang mit inklusiver Bildung sind mannigfaltig und werden nicht selten kontrovers diskutiert. Wie oben bereits angedeutet und aus dem Forschungsreview ersichtlich wird, ist aktuell noch keine klare Linie erkennbar, wie die Fremdsprachendidaktik hier Anschlag leisten kann, da die grundlegenden Herausforderungen in schulstrukturellen und häufig personalbezogenen Bereichen zu suchen sind. Vielmehr muss innerhalb dieser Diskussionen, die dann nicht selten auch curriculare Ausgestaltungen tangieren, immer wieder das bildungstheoretische Potenzial des Fremdsprachenunterrichts betont werden: die Bedeutung des Erlernens von Schulfremdsprachen mit differenzierten Ansätzen, Perspektivenwechseln, inter-/transkulturellen Angeboten und sozial-interaktional-kommunikativer und damit auf Partizipation ausgerichtete didaktische Settings.

Das Forschungsreview zeigt zudem, dass sich sowohl die theoretischen als auch empirischen Arbeiten fast ausschließlich mit dem Englischen als dominanter Schulfremdsprache auseinandersetzen. Kaum vorhanden sind (empirische) Arbeiten zu slavischen Sprachen, romanischen (Ausnahmen: Schlaak 2015; Engelen 2019) oder Deutsch als Fremd-/Zweitsprache, wenn man von den (theoretischen) Beiträgen in Michalak und Rybarczyk (2015) sowie Burwitz-Melzer et al. (2017) absieht. Gleichwohl muss bedacht werden, dass in einigen Bundesländern (oder Schulen) auch andere Fremdsprachen als erste Fremdsprache unterrichtet werden, Lösungen für die Unterrichtsgestaltung hier aber wohl vollkommen fehlen. Es entsteht weiterhin der Eindruck, als sei die Frage inklusiver Beschulung ab der zweiten Fremdsprache nicht mehr gegeben – ein fatales Signal, wenn man einige Stimmen berücksichtigt, die überlegen, ob das Lernen einer Fremdsprache (generell oder einer zweiten) überhaupt für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen relevant sei.

Das von Trautmann (2016) ins Spiel gebrachte *Ability Grouping*, d.h. die bewusste Zusammensetzung von Lernenden nach Fähig- und Fertigkeiten, dürfte besonders unter erziehungswissenschaftlich orientierten Inklusionspädagog/innen kritisch gesehen werden. Er führt selbst an, dass die Studienlage, besonders für den Fremdsprachen- bzw. Englischunterricht sehr dürftig sei und verweist auf die Erkenntnisse, dass zwar gute bis sehr gute Lernende von einem solchen Prozess im Allgemeinen, gerade schwächere aber von heterogenen Gruppenzusammensetzungen eher zu profitieren scheinen. Gleichzeitig wird von Seiten der Lehrkräfte immer wieder die Frage vorgebracht, wie in vollen Klassenzimmern Förderung bei diversen Schwierigkeiten gestaltet werden soll. Müssten nicht stärker schulinterne Unterstützungsstrukturen greifen, die Fremdsprachenlehrkräfte so entlasten, dass sie sich auf ihre Kerntätigkeit – die Vorbereitung, Gestaltung und Reflexion eines differenziert angelegten Unterrichts – konzentrieren können? Auch Kurtz (2017) führt im Zusammenhang mit seiner Kritik am Positionspapier der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD 2015) zu inklusivem Fachunterricht auf, dass in deren vorbehaltloser Unterstützung der Idee von Inklusion gerade "Exklusion nicht die Ausgrenzung, sondern die Schaffung geeigneter Schonräume" (ebd. 161) bedeuten könne.

Es offenbaren sich folglich im Diskurs zu Inklusion (weiterhin) Spannungen, auch aufgrund ungeklärter Begriffe und einer latenten Interpretationsweite (oder im Gegensatz: disziplingemäßer Deutungskürze) der Maßnahmen und Möglichkeiten. Ein überfachlicher Diskurs scheint daher weiter vonnöten. Bevor dieser jedoch fruchtbar wird, muss fachliches Lernen in einem inklusiven Kontext und im sozialen Raum des fremdsprachlichen Klassenzimmers konstruiert werden. Mehrere Vorschläge zur Füllung einer solchen Idee liegen vor mit einigen Überschneidungen. Erst im Diskurs mit anderen (fachdidaktischen, erziehungswissenschaftlichen, sonderpädagogischen) Disziplinen können aber in unseren Augen Konturierungen gefunden und Verantwortungen definiert werden.

3.2 Ebenen der Lehrkräfte und Lernenden

Zu Lehrkräften liegen einige, zu Lernenden wenige Erkenntnisse vor, was zum einen der Komplexität an Heterogenitätsdimensionen auf Seiten der Lernenden zugetragen werden kann, zum anderen dem – auch forschungsmethodisch – leichteren Zugriff auf (angehende) Lehrkräfte. Als maßgeblich einen inklusiven Fremdsprachenunterricht Gestaltende sind aber auch bei letzteren offene Fragen vorhanden, deren Überzeugungen und Einstellungen zu Inklusion als implizite

Wissensformen (vgl. Trautmann & Wischer 2011), Adaptivität und Innovationskraft vor dem Hintergrund neuer Herausforderungen fachlich weiterentwickelt werden müssen. Im Hinblick auf die Professionalisierung liegen erste hochschuldidaktische Überlegungen z.B. mit Blume, Gerlach, Roters & Schmidt (2019b) sowie Vogt & Chilla (2019) vor, für den Fortbildungsbereich Blume et al. (in diesem Heft). Allgemein scheint der Aspekt der Unterrichtsplanung durch die Verlagerung auf inklusive Settings stärker in den Vordergrund zu rücken und wird damit auch für die fremdsprachendidaktische Professionsforschung relevanter (vgl. Gerlach, Roters & Steininger 2020). Auf praktischer Seite muss zur Entlastung der Lehrkräfte allerdings auch immer wieder hervorgehoben werden, "dass aus einer Metaperspektive denkbar viele Heterogenitätsfaktoren in einer Klasse identifiziert werden können, aber dass längst nicht alle für die Unterrichtsplanung und die Entwicklung von Lernarrangements für individuelle Lernfortschritte bedeutsam sind" (Chilla & Vogt 2017: 63-64). Küppers (2019) spricht sich dafür aus, "Sprachmittlung als eine inklusive Haltung aller am Fremdsprachenunterricht Beteiligten" (ebd.: 74) zu betrachten und dies – sozusagen curricular – zum gemeinsamen Gegenstand zu erheben fernab von anderen Heterogenitätsdimensionen oder Förderbedarfen.

Berücksichtigt man ein Kernergebnis der Untersuchung von Wilden und Porsch (2019), nämlich das der schwächeren Lesekompetenz nicht-betroffener Lernender in einem inklusiven Setting, muss ebenfalls überlegt werden, inwiefern gerade für diese Gruppe auch im Sinne einer "Differenzierung nach oben" Gelegenheiten zum Kompetenzerleben und seiner Förderung gestaltet werden kann – zumal Lesekompetenzförderung auf sehr individuelle, selbstgesteuerte Weise für diese Gruppe ermöglicht werden könnte.

An anderer Stelle wurde bereits im Kontext von LRS vorgetragen, dass eine Entlastung der Lehrkräfte hinsichtlich der diversen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler unbedingt nötig ist, gleichwohl eine Öffnung des Systems Schule damit einhergehen müsste, wenn die außerschulische Profession "Lerntherapeut/in" ihre Expertise z.B. innerhalb von Förderangeboten in die Schule einbringt (vgl. Gerlach 2017 und 2018). Allerdings könnte auch hier wiederum Kritik seitens der Inklusionsforschung entstehen, wenn solche Maßnahmen als *Pull-out* oder *Ability Grouping* gestaltet werden, obwohl sie – und das ist auch weiterhin eine offene Forschungsfrage – auf den ersten Blick als für die betroffenen Lernenden effiziente Unterstützung gelten. Gleichwohl findet *Pull-out* häufig statt (vgl. Springob 2017; Kötter & Trautmann 2018; Dose 2019).

3.3 Ebenen von Didaktik und Methodik

Wenn für inklusiven Fremdsprachenunterricht aufgabenorientierte Ansätze als methodisches Nonplusultra vorgestellt werden (s.o.), muss in unseren Augen genauer betrachtet werden, was damit gemeint ist und auf welche Konzepte von Aufgaben rekuriert wird. Nicht selten werden recht offene Lehr- und Lernformate angelegt, welche gerade bei Schwierigkeiten im Ausführen exekutiver Funktionen von Lernenden vermutlich weniger zielführend bearbeitet werden. Auch Heim und Reckermann (2019) zeigen auf Grundlage einer Interviewstudie mit Primarenglischlehrkräften, "dass es nicht ein allgemeingültiges Schema gibt, nach dem eine Öffnung des Englischunterrichts stattfinden muss, sondern dass je nach Kontext und Einstellungen der Lehrperson auch ein ganz unterschiedliches Hinarbeiten auf eine Öffnung denkbar ist" (ebd.). Wird in einem solchen, eher offenen Setting nicht betont, dass die Fremdsprachenlehrkraft die gewonnene Zeit, die dadurch entsteht, dass andere Lernende selbstgesteuert(er) arbeiten, für die Beratung und Unterstützung derjenigen verwenden kann, die Hilfe benötigen, droht die Gefahr, dass ein offenes Aufgabenkonzept ins Leere läuft. Auch Konzepte wie "individuelles" oder "eigenständiges" Lernen scheinen für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten – wie sonderpädagogische Publikationen herausstellen – im Grunde kaum umsetzbar, werden aber in einigen Publikationen entweder durchdiskutiert oder z.B. als Teil von Aufgabenkonstruktionen (auch für schwächere Lernende) ohne Einschränkungen (oder differenzierte Unterstützung) vorgesehen. Auch das Konzept "Differenzierung" muss sowohl forschungstheoretisch und -methodisch sowie unterrichtspraktisch weiterhin genau betrachtet und empirisch für den Fremdsprachenunterricht untersucht werden, zumal sich aus der internationalen Unterrichtsforschung, besonders in anderen Fächern, Hinweise mehren, dass Differenzierung nicht zwingend mit einem höheren Maß an Leistung zusammenhängt (vgl. beispielhaft Caro, Lenkeit & Kyriakides 2016). Der Begründungszusammenhang von Differenzierung und inklusiver Beschulung kann damit auch – zumindest nicht einzig und allein – auf der Basis von zielgleichem Fremdsprachenunterricht hergestellt werden.

Ein weiteres Desiderat in konzeptioneller wie empirischer Hinsicht ergibt sich aus der bislang weiterhin kaum vorhandenen Lehrwerkforschung im Zusammenhang mit inklusiv zu gestaltendem Unterricht (als Ausnahme vgl. die Analyse von Alter, König & Merse in diesem Heft). Zwar liefern die Verlage mittlerweile (besonders zu Englisch als erster Fremdsprache) zahlreiche Zusatzmaterialien, nicht selten sind diese aber nur mit Einschränkungen analog zum den Unterricht dominierenden Schüler/innenbuch einsetzbar, und häufig entstehen zumindest Brüche im Unterrichtsverlauf, so dass ein Arbeiten am gemeinsamen Gegenstand

bzw. das Zusammenführen differenziert bearbeiteter Materialien unmöglich bleibt. Darüber hinaus gehen auch diese (nicht empirisch untersuchten) Materialien oder Handreichungen von sehr offenen Settings aus und vernachlässigen die für viele Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten nötige (Vor-)Strukturiertheit. Gleichzeitig droht wiederum *Labeling* durch Mitschüler/innen, wenn das Material mit "Inklusion" oder "Förderung" etikettiert ist, während die anderen Lernenden mit dem "richtigen" Workbook arbeiten dürfen.

Mit Blick auf die Lernenden liegen weiterhin auch kaum Assessment-Tools vor, die basale Fähig- und Fertigkeiten messbar machen (vgl. Chilla & Vogt 2017) und diese Testergebnisse förderdiagnostisch in angemessene Übungsformate überführen könnten. Eine Möglichkeit wäre hier auch der reflektierte und zielgerichtete Einsatz von digitalen Medien, für die es einzelne Anwendungsbeispiele gibt (vgl. z.B. in Eisenmann 2017; Windmüller-Jesse & Talarico 2018), deren empirische Fundierung und Validierung von einigen wenigen Ausnahmen abgesehen (z.B. Meurers, De Kuthy, Möller, Nuxoll, Rudzewitz & Ziai 2018) jedoch noch weitestgehend aussteht (vgl. Blume & Würffel 2018).

Insgesamt wird deutlich, dass weiterhin kaum dezidiert sonder- oder förderpädagogisches *Know-how* breit fremdsprachendidaktisch ausgedeutet wird, wenn man die "Entwicklungslogische Didaktik" von Feuser (2011) als genuin sonderpädagogischen Zugang ausnimmt. Zwar gibt es einige Beiträge, in denen bewusst Sonderpädagog/innen mit Fremdsprachendidaktiker/innen gemeinsam Vorschläge erarbeitet haben (vgl. z.B. Schick & Mayer 2015; Chilla & Vogt 2017), diese scheinen aber nur wenig rezipiert zu werden. Man muss sich des Eindrucks erwehren, dass die Disziplin aus sich heraus – mit dem oben angedeuteten Positivismus – gleichsam Lösungen erarbeiten möchte, dabei aber die Disziplin (und die Profession) der Sonder-/Förderpädagogik als möglicher Bezugswissenschaft weiterhin zu ignorieren scheint, die in methodischer Hinsicht für strukturierte Lernsettings plädieren würde mit engmaschigem *Assessment* und aufmerksamkeitssteuerndem, kleinschrittigem Üben auf individueller Ebene (vgl. beispielhaft Schick & Mayer 2015). Die vermeintliche Strukturiertheit (fremdsprachendidaktisch-)aufgabenorientierter Ansätze muss dahingehend überdacht werden, ob sie nicht für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen weiterhin eine Überforderung entlang der *cognitive load theory* darstellt, wenn sie nicht brachial herunterreduziert wird (vgl. Blume et al. 2018). Gleichwohl kann man natürlich der Argumentation folgen, dass die Fremdsprachendidaktik sich ihrem Kerngeschäft, dem Lehren und Lernen von Fremdsprachen, widmen sollte und ihre Lehrkräfte den Unterricht entsprechend gestalten; man verleugnet dann aber die aktuell – und unserer Einschätzung nach andauernden – systemisch-strukturellen Herausforderungen einer weitgehenden Unmöglichkeit der innerschulischen Kooperation mit den sonder-/förderpädagogischen Expertinnen und Experten.

Auch das genuin-inklusive Verständnis der Fremdsprachendidaktik kann und muss mit entsprechenden Gegenständen weiterentwickelt werden, die für Lernende relevant sind. In dem Zusammenhang sind sowohl Aspekte von Nachhaltigkeit zu sehen (vgl. exemplarisch die Beiträge in Bartosch & Köpfer 2018) als auch einer stärker kritischen Konzeptualisierung von Fremdsprachenunterricht, die auf Teilhabe und Dekonstruktion ausgelegt ist (vgl. die Beiträge in Gerlach 2020).

4. Zusammenfassung und Ausblick

Es bleibt weiterhin eine Herausforderung, aus einer Disziplin wie der Fremdsprachenforschung – aber auch den anderen Fachdidaktiken, soweit wir das überblicken – "die Rolle der Sonderpädagogik bzw. einer inklusiven Didaktik im jeweiligen Fachunterricht neu zu definieren" (Amrhein & Reich 2014: 42). Zahlreiche Forderungen, wie sie in den vorliegenden Beiträgen, an dieser Stelle und besonders auch in Burwitz-Melzer et al. (2017), deutlich werden, sind damit unterstützenswert. Mit dem vorgelegten Positionspapier (in diesem Heft) zeigt die DGFF Felder auf, in denen sie sich als Fachgesellschaft wissenschaftlich, empirisch und theoriegenerierend einbringen kann. Eine solche Rollenklärung scheint wichtig vor dem Hintergrund weiter offener Positionierungen und teils widersprüchlich argumentierender Vertreter/innen in den Erziehungswissenschaften, der Sonder- und Förderpädagogik im Austausch über fachlich orientierte Gegenstände.

Die Fremdsprachenforschung kann ihren Teil dazu beitragen, dass der Fremdsprachenunterricht für heterogene Lerngruppen und Lernende mit besonderen Begabungen professioneller gestaltet werden kann. Dafür kann man sich allerdings nicht auf die Qualifikationsschriften und Beiträge einzelner Forscherinnen und Forscher verlassen: Es gilt, Forschungsverbünde zu schließen, z.B. als Theorie-Praxis-Netzwerke mit Praktikerinnen und Praktikern (vgl. Schmidt 2017), vor allem aber auch in Partnerschaft mit betroffenen Lernenden und Eltern (vgl. Hallet 2017) sowie weiteren Stakeholdern (vgl. Buendgens-Kosten & Niesen 2019), die einen Wissenstransfer und eine strukturtheoretische Reflexion der Praxis ermöglichen, damit Bedingungen verändert, Beteiligte unterstützt und Prozesse optimiert werden können, die inklusive Bildung (zumindest) erleichtern.

Eingang des revidierten Manuskripts 03.12.2020

Literaturverzeichnis

- Amrhein, Bettina & Dziak-Mahler, Myrle (Hrsg.): *Fachdidaktik inklusiv – Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Amrhein, Bettina & Reich, Kersten (2014): Inklusive Fachdidaktik. In: Amrhein, Bettina & Dziak-Mahler, Myrle (Hrsg.), 31-44.
- Bär, Marcus & Martins da Silva, Melissa (2019): Inklusion im Fremdsprachenunterricht: Ergebnisse einer Studie zu den Herausforderungen für das gemeinsame Sprachenlernen aus Sicht von Lehrkräften. In: Blume, Carolyn et al. (Hrsg.) [Online: <https://inklusive-englischunterricht.de/2019/08/inklusion-im-fremdsprachenunterricht-ergebnisse-einer-studie-zu-den-herausforderungen-fuer-das-gemeinsame-sprachenlernen-aus-sicht-von-lehrkraeften/>, 06.04.2020].
- Bartosch, Roman & Köpfer, Andreas (2015): Stadtnatur als gemeinsamer Gegenstand im inklusiven Englischunterricht – Spannungsfelder und Möglichkeiten in der didaktischen Fachdiskussion. In: Bongartz, Christiane M. & Rohde, Andreas (Hrsg.): *Inklusion im Englischunterricht*. Frankfurt/Main: Lang, 195-208.
- Bartosch, Roman & Köpfer, Andreas (Hrsg.) (2018): *Inklusion und Nachhaltigkeit. Entwicklungslinien moderner Englischdidaktik*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Bartosch, Roman & Rohde, Andreas (Hrsg.) (2014): *Im Dialog der Disziplinen. Englischdidaktik – Förderpädagogik – Inklusion*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Bierwirth, Annika; Blell, Gabriele & Fuchs, Stefanie (2017): Wie divers ist Englischlernen? – Konzepte in Forschung und Praxis zum inklusiven Englischunterricht. *Zeitschrift für Inklusion Online* [Online: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/447, 01.09.2020].
- Blume, Carolyn; Gerlach, David; Benitt, Nora; Eßer, Susanne; Roters, Bianca; Springob, Jan & Schmidt, Torben (Hrsg.): *Perspektiven inklusiven Englischunterrichts: Gemeinsam lehren und lernen* [Online: <https://inklusive-englischunterricht.de>, 23.11.2020].
- Blume, Carolyn L. & Würffel, Nicola (2018): Using technologies for foreign language learning in inclusive settings. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 47: 2, 8-27.
- Blume, Carolyn L.; Kielwein, Christina & Schmidt, Torben (2018): Potenziale und Grenzen von Task-Based Language Teaching als methodischer Zugang im (zielfieldifferent-)inklusive Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Lernbesonderheiten. In: Roters, Bianca et al. (Hrsg.), 27-48.
- Blume, Carolyn; Gerlach, David; Roters, Bianca & Schmidt, Torben (2019a): The ABCs of inclusive English teacher education: A quantitative and qualitative study examining the attitudes, beliefs and (reflective) competence of pre-service foreign language teachers. *TESL-Electronic Journal* 22: 4, 1-18 [Online: <http://tesl-ej.org/pdf/ej88/a6.pdf>, 01.09.2020].
- Blume, Carolyn; Gerlach, David; Roters, Bianca & Schmidt, Torben (2019b): Didaktische und methodische Ansätze zur Entwicklung der fachdidaktischen Inklusionskompetenz von angehenden Fremdsprachenlehrkräften. *HLZ Herausforderung Lehrer*innenbildung* 2: 3, 296-322 [Online: www.herausforderung-lehrerinnenbildung.de/index.php/hlz/article/view/2475/3238, 01.09.2020].
- Boger, Mai-Anh (2017): Theorien der Inklusion – eine Übersicht. *Zeitschrift für Inklusion* 1 [Online: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413, 01.09.2020].
- Bongartz, Christiane M. & Rohde, Andreas (Hrsg.) (2015): *Inklusion im Englischunterricht*. Frankfurt/Main: Lang.

- Budde, Jürgen (2017): Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In: Bohl, Thorsten; Budde, Jürgen & Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge und didaktische Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 13-26.
- Buendgens-Kosten, Judith & Niesen, Heike (2019): Nothing about us without us – Was die fachdidaktische Lehre von der Neurodiversity-Bewegung lernen kann. In: Blume, Carolyn et al. (Hrsg.) [Online: <https://inklusive-englischunterricht.de/2019/08/nothing-about-us/>, 06.04.2020].
- Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank; Riemer, Claudia & Schmelter, Lars (Hrsg.) (2017): *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Cambridge University Press (2020): *Specific Learning Difficulties in ELT* [Online: www.cambridge.org/gb/files/2415/7856/0079/CambridgePapersInELT_SpLDs_2020_ONLINE.pdf, 01.09.2020].
- Caro, Daniel H.; Lenkeit, Jenny & Kyriakides, Leonidas (2016): Teaching strategies and differential effectiveness across learning contexts: Evidence from PISA 2012. *Studies in Educational Evaluation* 49, 30-41.
- Chan, Cheri & Lo, Margaret (2017): Exploring inclusive pedagogical practices in Hong Kong primary EFL classrooms. *International Journal of Inclusive Education* 21:7, 714-729.
- Chilla, Solveig & Vogt, Karin (Hrsg.): *Heterogenität und Diversität im Englischunterricht – fachdidaktische Perspektiven*. Frankfurt/Main: Lang.
- Chilla, Solveig & Vogt, Karin (2017): Englischunterricht mit heterogenen Lerngruppen: eine interdisziplinäre Perspektive. In: Chilla, Solveig & Vogt, Karin (Hrsg.), 55-81.
- Diehr, Bärbel (2017): Die Bedeutung der Fachlichkeit im Inklusions-Diskurs. In: Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hrsg.), 54-65.
- Doert, Carolin & Nold, Günter (2015): Integrativer Englischunterricht – Forschungsfragen zwischen Wunsch und Wirklichkeit. In: Bongartz, Christiane M. & Rohde, Andreas (Hrsg.), 23-37.
- Doff, Sabine (Hrsg.): *Heterogenität im Fremdsprachenunterricht. Impulse – Rahmenbedingungen – Kernfragen - Perspektiven*. Tübingen: Narr.
- Dose, Julia (2019): *Inklusiver Englischunterricht: Eine empirische Studie zum Status quo in der Sekundarstufe I*. Wiesbaden: Springer VS.
- Eisenmann, Maria (2017): Differenzierung und Individualisierung mit Web 2.0 Tools. In: Chilla, Solveig & Vogt, Karin (Hrsg.), 155-178.
- Elsner, Daniela (2015): Inklusion von Herkunftssprachen – Mehrsprachigkeit als Herausforderung und Chance. In: Bongartz, Christiane M. & Rohde, Andreas (Hrsg.), 71-94.
- Elsner, Daniela & Lohe, Viviane (Hrsg.) (2016): *Gender and Language Learning: Research and Practice*. Tübingen: Narr.
- Engelen, Sophie (2019): 'Die Frage ist, was das mit dem Französischlernen macht?' Einschätzungen von Lehrkräften zu Schülerinnen und Schülern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten im Französischunterricht. *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 13: 2, 125-146.
- Epler, Pam & Ross, Rorie (2015): Special education service delivery models around the globe. In: Epler, Pam & Ross, Rorie (Hrsg.): *Models for Effective Service Delivery in Special Education Programs*. Hershey: IGI Global, 226-247.
- Eßer, Susanne; Gerlach, David & Roters, Bianca (2018): Unterrichtsentwicklung im inklusiven Englischunterricht. In: Roters, Bianca; Gerlach, David & Eßer, Susanne (Hrsg.): *Inklusiver Englischunterricht*. Münster: Waxmann, 9-24.

- Feuser, Georg (2011): Entwicklungslogische Didaktik. In: Kaiser, Astrid; Schmetz, Ditmar; Wachtel, Peter & Werner, Birgit (Hrsg.): *Didaktik und Unterricht. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer, 86-100.
- Gerlach, David (2015): Inklusion im Fremdsprachenunterricht: Zwischen Ansprüchen und Grenzen von Heterogenität, Fachdidaktik und Unterricht(srealität). *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 44: 1, 123-137.
- Gerlach, David (2017): Reading and spelling difficulties in the ELT classroom. *ELT Journal* 71: 3, 295-304.
- Gerlach, David (2018): "Legasthenie" und LRS: Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht. *Praxis Fremdsprachenunterricht (Basisheft)* 5, 11-15.
- Gerlach, David; Roters, Bianca & Steininger, Ivo (2020): Zur Spezifik fremdsprachendidaktischer Professionsforschung: Unterrichtsplanung als Kategorie für Professionalisierungsprozesse. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 49: 1, 113-130.
- Gerlach, David (Hrsg.) (2020): *Kritische Fremdsprachendidaktik: Grundlagen, Ziele, Beispiele*. Tübingen: Narr.
- GFD = Gesellschaft für Fachdidaktik e.V. (2015): *Position der Gesellschaft für Fachdidaktik zum inklusiven Unterricht unter fachdidaktischer Perspektive* [Online: www.fachdidaktik.org/wordpress/wp-content/uploads/2015/09/GFD-Stellungnahme-zum-inklusive-Unterricht-Stand-28.01.2017.pdf, 01.09.2020].
- Giesler, Tim; Schuett, Lena & Wolter, Julia (2016): Wie können Lernziele und Rahmenbedingungen im differenzierenden Englischunterricht (besser) aufeinander abgestimmt werden? In: Doff, Sabine (Hrsg.), 61-76.
- Hallet, Wolfgang (2017): Fremdsprachenunterricht und inclusive education. In: Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hrsg.), 88-101.
- Heim, Katja & Reckermann, Julia (2019): Alle Schülerinnen und Schüler im geöffneten/offenen Unterricht gleichermaßen fördern und fordern – erste Ergebnisse einer Interviewstudie. In: Blume, Carolyn et al. (Hrsg.) [Online: <https://inklusive-englischunterricht.de/2019/08/alle-schuelerinnen-und-schueler-im-geoeffneten-offenen-unterricht-gleichermassen-foerdern-und-fordern/>, 06.04.2020].
- Hermes, Liesel (2016): Gab's das nicht schon mal? – Zur Diskussion des "Englischunterrichts für alle" in den 1960er und 1970er Jahren. In: Doff, Sabine (Hrsg.), 47-60.
- Johannsen, Svenja (2019): Rekonstruktive Überlegungen zu Differenz- und Differenzierungs-konstruktionen im inklusiven Englischunterricht: Sprachexpertinnen und -experten im multikulturellen Klassenzimmer. In: Blume, Carolyn et al. (Hrsg.) [Online: <https://inklusive-englischunterricht.de/2019/08/rekonstruktive-ueberlegungen-zu-differenz-und-differenzierungs-konstruktionen-im-inklusive-englischunterricht/>, 06.04.2020].
- Köpfer, Andreas (2014): Kernkategorien einer inklusiven Englischdidaktik. In: Bartosch, Roman & Rohde, Andreas (Hrsg.), 157-166.
- Kötter, Markus & Trautmann, Matthias (2018): Welche Erfahrungen machen Englischlehrkräfte mit der Inklusion? Eine Interviewstudie in der Sekundarstufe I. In: Roters, Bianca et al. (Hrsg.), 139-158.
- Kormos, Judit (2020): Specific learning difficulties in second language learning and teaching. *Language Teaching* 53: 2, 129-143.
- Kormos, Judit & Nijakowska, Joanna (2017): Inclusive practices in teaching students with dyslexia: Second language teachers' concerns, attitudes and self-efficacy beliefs on a massive open online learning course. *Teaching and Teacher Education* 68, 30-41.
- Krause, Katharina & Kuhl, Jan (2018): Was ist guter inklusiver Fachunterricht? Qualitätsverständnis, Prinzipien und Rahmenkonzeption. In: Roters, Bianca et al. (Hrsg.), 175-195.
- Küchler, Uwe & Roters, Bianca (2014): Embracing Everyone: Inklusiver Fremdsprachenunterricht. In: Amrhein, Bettina & Dziak-Mahler, Myrle (Hrsg.), 233-248.

- Küppers, Almut (2019): Sprachmittlung als Unterrichtsprinzip im inklusiven Türkischunterricht. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 48: 2, 74-87.
- Kurtz, Jürgen (2017): Fremdsprachendidaktik im Kontext von Inklusion. In: Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hrsg.), 158-167.
- Lindmeier, Christian & Lütje-Klose, Birgit (2015): Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft* 26: 51, 7-16.
- Merse, Thorsten (2017): *Other Others, Different Differences: Queer Perspectives on Teaching English as a Foreign Language (Dissertation)*. LMU München.
- Meurers, Detmar; De Kuthy, Kordula; Möller, Verena; Nuxoll, Florian; Rudzewitz, Björn & Ziai, Ramon (2018): Digitale Differenzierung benötigt Informationen zu Sprache, Aufgabe und Lerner. Zur Generierung von individuellem Feedback in einem interaktiven Arbeitsheft. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 47: 2, 64-82.
- Michalak, Magdalena & Rybarczyk, Renata (Hrsg.) (2015): *Wenn Schüler mit besonderen Bedürfnissen Fremdsprachen lernen*. Weinheim: Beltz.
- Motschenbacher, Heiko (2016): Gender, inclusion and English language teaching: A linguistic perspective. In: Elsner, Daniela & Lohe, Viviane (Hrsg.), 97-112.
- Nijakowska, Joanna (2019): Foreign language teachers' preparedness to cater for special educational needs of learners with dyslexia: a conceptual framework. *European Journal of Special Needs Education* 34: 2, 189-203.
- Oxford University Press (2018): *Inclusive Practices in English Language Teaching* [Online: <https://elt.oup.com/feature/global/expert/inclusive>, 01.09.2020].
- Räder, Meike (2017): Binnendifferenzierung im Englischunterricht aus Sicht von Englischlehrkräften – Implikationen für die (Fort)Bildung von Lehrkräften. In: Chilla, Solveig & Vogt, Karin (Hrsg.), 107-133.
- Reckermann, Julia (2017): Eine Aufgabe – 25 richtige Lösungen: Das Potential offener Lernaufgaben für den inklusiven Englischunterricht der Grundschule. In: Chilla, Solveig & Vogt, Karin (Hrsg.), 205-233.
- Rohde, Andreas (2014): Didaktische Überlegungen zum inklusiven Englischunterricht. In: Bartosch, Roman & Rohde, Andreas (Hrsg.), 9-23.
- Rösner, Hans-Uwe (2014): *Behindert sein – behindert werden. Texte zu einer dekonstruktiven Ethik der Anerkennung behinderter Menschen*. Bielefeld: transcript.
- Roters, Bianca; Gerlach, David & Eßer, Susanne (Hrsg.): *Inklusiver Englischunterricht*. Münster: Waxmann.
- Schäfer, Ulla (2015): Inklusives Lehren und Lernen im Englischunterricht. In: Bongartz, Christiane M. & Rohde, Andreas (Hrsg.), 57-69.
- Schäfer, Larena (2016): Wie kann kulturelles Lernen im Englischunterricht der Sekundarstufe I in heterogenen Lerngruppen angebahnt werden? Erste Ergebnisse einer Design-Based Research-Studie. In: Doff, Sabine (Hrsg.), 91-105.
- Schick, Kim & Mayer, Andreas (2015): Englischunterricht für Kinder mit Spracherwerbsstörungen. In: Bongartz, Christiane M. & Rohde, Andreas (Hrsg.), 237-261.
- Schlaak, Claudia (2015): *Fremdsprachendidaktik und Inklusionspädagogik: Herausforderungen im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit*. Stuttgart: ibidem.
- Schmidt, Torben (2017): Inklusiven Fremdsprachenunterricht gestalten – Von Theorie-Praxis-Netzwerken, multiprofessionellen Teams und interdisziplinärer Forschung. In: Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hrsg.), 285-295.
- Schnuch, Johanna (2015): Inklusion und Mehrsprachigkeit: Die Rolle von Sprachbewusstheit im multilingualen Spracherwerb. In: Bongartz, Christiane M. & Rohde, Andreas (Hrsg.), 117-143.

- Springob, Jan (2017): *Inklusiver Englischunterricht am Gymnasium. Evidenz aus der Schulpraxis im Spiegel von Spracherwerbtheorie und Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt/Main: Lang.
- Stadler-Heer, Sandra (2019): Inclusion. *ELT Journal* 73: 2, 219-222.
- Strohn, Meike (2015): *Binnendifferenzierung im Englischunterricht – die Lehrerperspektive*. Bochum: Projekt Verlag.
- Suter, Christoph (2019): *Inklusiver aufgabenorientierter Englischunterricht. Kooperative Entwicklung und Erprobung eines Unterrichtsmodells in der Praxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Timpe-Laughlin, Veronika & Laughlin, Michael K. (2018): Universal design for learning: Review and recommendations for EFL instruction. In: Roters, Bianca et al. (Hrsg.), 161-173.
- Trautmann, Matthias (2010): Heterogenität – (k)ein Thema der Fremdsprachendidaktik? In: Köker, Anne; Romahn, Sonja & Textor, Annette (Hrsg.): *Herausforderung und Heterogenität. Ansätze und Weichenstellungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 52-64.
- Trautmann, Matthias & Wischer, Beate (2011): *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Trautmann, Matthias (2016): Ability grouping in (Language) Education. Wie soll Schule mit unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen und -fähigkeiten umgehen? In: Doff, Sabine (Hrsg.), 21-31.
- United Nations (2007): *United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities* [Online: www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexte.htm, 23.11.2020].
- Verriere, Katharina (2016): Wie können fremdsprachliche Sprechanlässe differenziert und individualisiert werden? Erkenntnisse aus einer Befragung und unterrichtspraktische Ideen. In: Doff, Sabine (Hrsg.), 107-120.
- Vogt, Karin & Chilla, Solveig (2019): Phasenübergreifende Professionalisierung von Lehrkräften für den inklusiven Englischunterricht. In: Blume, Carolyn et al. (Hrsg.) [Online: <https://inklusive-englischunterricht.de/2019/08/phasenuebergreifende-professionalisierung-von-lehrkraeften-fur-den-inklusive-englischunterricht/>, 06.04.2020].
- WHO = WHO-Kooperationszentrum für das System Internationaler Klassifikationen (2005): *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit* [Online: www.dimdi.de/dynamic/de/klassifikationen/icf/, 23.11.2020].
- 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.
- Windmüller-Jesse, Vera & Talarico, Marco (2018): Go digital! Chancen und Möglichkeiten digitaler Mediennutzung im inklusiven Englischunterricht. In: Roters, Bianca et al. (Hrsg.), 83-100.