

Vorwort

Unser Blick auf Gesellschaften und die ihnen innewohnenden Systeme und Institutionen ist differenzierter geworden. An die Stelle monolithisch anmutender Sichtweisen ist eine differenzierende Blickvielfalt getreten, die es noch unmöglicher als früher erscheinen lässt, von der Gesellschaft, der Schule, dem Unterricht oder der Lerngruppe zu sprechen. Wir haben unseren Blick für die Vielfalt des Lebens und der gesellschaftlichen Gruppen geschärft und versuchen, Menschen mit ihren je spezifischen psychischen und physischen Voraussetzungen, Begabungen und sozialer Herkunft solche Bildungs- und Unterrichtsangebote zu machen, die auf gleichberechtigte Bildungs- und damit gesellschaftliche Teilhabe zielen. Nicht zuletzt ablesbar ist dies an einem wissenschaftlichen Diskurs, in dem Heterogenität, Diversität und Inklusion als Taktgeber einer veränderten Gesellschaft und insbesondere einer veränderten Sicht auf Gesellschaft zeigen, vor welchen Herausforderungen Bildungsinstitutionen heute stehen. So ist u.a. durchaus umstritten, inwiefern zur Umsetzung von Ansprüchen auf ein inklusives Bildungssystem auf gemeinsames Lernen und binnendifferenzierende Ansätze oder auf spezifische Angebote, auch in spezifischen Institutionen, zu setzen ist – bzw. wo die Grenzen der Bewältigung für Lehrende und Lernende liegen. Auch vor dem Fremdsprachenunterricht und seiner Erforschung haben diese Entwicklungen – natürlich – nicht Halt gemacht. Die genannten Begriffe und vor allem die damit verbundenen konzeptuellen Überlegungen regen dazu an, sich noch intensiver als bisher mit der angemessenen Teilhabe unterschiedlicher Personengruppen an fremdsprachlichen Bildungs- und Unterrichtsangeboten zu befassen.

Vor diesem Hintergrund hatte sich die 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts die Aufgabe gestellt, Positionen und Konzepte zum großen Thema Inklusion und Heterogenität im Fremdsprachenunterricht zu diskutieren und auch zu hinterfragen. Einem bewährten Muster folgend tat sie dies anhand von Leitfragen, die den Teilnehmerinnen und Teilnehmern vorab zugestellt worden waren und zu denen sie sich in einem Statement im Umfang von 8-10 Seiten schriftlich äußern sollten. Diese Statements bildeten die Grundlage der Diskussion auf der Konferenz, die vom 16.-18.2.2017 im Schloss Rauischholzhausen, einer Tagungsstätte der Justus-Liebig-Universität Gießen, stattfand. Die Leitfragen lauteten:

1. In der aktuellen und kontrovers geführten bildungspolitischen Diskussion spielen Begriffe wie ‚Inklusion‘, ‚Heterogenität‘ und ‚Diversität‘ eine wichtige Rolle. Welche begriffliche Füllung verbinden Sie im Hin-

blick auf das Lernen und Lehren von Fremd- und Zweitsprachen mit diesen Begriffen?

2. Was können bestehende Ansätze der Fremdsprachendidaktik in Bezug auf welche Heterogenitätsdimensionen für einen inklusiven bzw. diversitätssensiblen Unterricht leisten und welche methodisch-didaktischen Veränderungen muss der Fremdsprachenunterricht als Konsequenz der steigenden Heterogenität leisten? Welche Formen von Differenzierung sind nötig und möglich?
3. Eine Konsequenz größerer Heterogenität kann der verstärkte Einbezug von Unterstützungssystemen sein, die aus Sonderpädagogen/-innen, pädagogischen Fachkräften sowie weiteren Fachkräften bestehen. Inwiefern muss sich vor dem Hintergrund des inklusiven bzw. diversitätssensiblen Unterrichtens in Teams auch die Fremdsprachenlehrer-ausbildung verändern?
4. Die Sprachlehrforschung und die Fremdsprachendidaktiken stehen erst am Anfang, sich konzeptuell dem Themenkomplex Inklusion zu nähern. Hinsichtlich welcher Fragestellungen sehen Sie einen prioritären Entwicklungs- und Forschungsbedarf?

Die in diesem Band abgedruckten Statements stellen die nach der Konferenz überarbeiteten Beiträge der Teilnehmerinnen und Teilnehmer dar. Sie zeigen den Forschungsbedarf ebenso auf wie die Vielfalt unterschiedlicher Auffassungen darüber, welche Differenzierungsmöglichkeiten sich angesichts heterogener Lernerpopulationen anbieten und in welche Richtung Veränderungen des Fremdsprachenunterrichts und der ihn anbietenden Institutionen gehen könnten oder müssten.

VeranstalterInnen und TeilnehmerInnen der Frühjahrskonferenz danken dem Präsidenten der Justus-Liebig-Universität sowie den Verantwortlichen vor Ort für die abermals gewährte Gastfreundschaft, die als Rahmenbedingung für das Gelingen der Konferenz von erheblichem Wert war. Großer Dank gilt ferner Dr. David Gerlach und Dr. Viktoria Storozenko vom Institut für Schulpädagogik der Philipps-Universität Marburg für die sorgfältige Einrichtung des Manuskripts.

Gießen, Marburg, Bielefeld und Wuppertal, im Sommer 2017

Eva Burwitz-Melzer Frank G. Königs Claudia Riemer Lars Schmelter

Auf dem Weg zur inklusiven Schule – Mögliche Implikationen aus fremdsprachendidaktischer Perspektive

Marcus Bär

1 Heterogenität, Diversität und Inklusion als zentrale Begriffe der bildungspolitischen Diskussion

Auch wenn Lerngruppen bzw. Schulklassen schon immer heterogen waren und für immer bleiben werden und zudem Einigkeit darüber herrscht, dass es sich beim Lernen (von Sprachen) um einen aktiven und konstruktiven, vor allem aber individuellen Prozess handelt, haben die Debatten um eine differenzierende und individualisierende Unterrichtsgestaltung in den vergangenen fünf bis zehn Jahren noch einmal deutlich an Dynamik hinzugewonnen. Als Auslöser für die seither in Teilen kontrovers geführten Diskussionen gilt gemeinhin die Verabschiedung der so genannten Behindertenrechtskonvention im Jahr 2006 durch die Vereinten Nationen, die nach der Ratifizierung in Deutschland am 29.03.2009 in Kraft trat. In Artikel 24, der den Bildungsbereich betrifft, heißt es:

States Parties recognize the right of persons with disabilities to education. With a view to realizing this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels [...] (UN 2006, Art. 24).¹

Hieraus ableitend wurde bspw. in Nordrhein-Westfalen im Jahr 2013 das 9. Schulrechtsänderungsgesetz zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in den Schulen verabschiedet; das Schulgesetz wurde u.a. um folgenden Absatz erweitert: „Die Schule fördert die vorurteilsfreie Begegnung von Menschen mit und ohne Behinderung. In der Schule werden sie in der Regel gemeinsam unterrichtet und erzogen (inklusive Bildung)“ (MSW NRW 2016, §2 Abs. 5). Die sich aus dieser gesetzlichen Vorgabe ergebenden Konsequenzen im Hinblick auf das Lehren und Lernen von Sprachen im schulischen Kontext sollen in Kapitel 2 erörtert werden. Vorab ist es aller-

1 In der nicht offiziellen Übersetzung ins Deutsche heißt es, dass die Vertragsstaaten ein „integratives Bildungssystem“ gewährleisten.

dings erforderlich, die in der Kapitelüberschrift genannten Begriffe zu erläutern und voneinander abzugrenzen.

Wie oben bereits angedeutet, ist Heterogenität kein neues Phänomen (vgl. u.a. Arnold 2010). Seit jeher sind Lerngruppen an unseren Schulen heterogen. Mit dem Begriff der Heterogenität wird grundsätzlich die Verschiedenheit bzw. die Ungleichartigkeit von Dingen oder Merkmalen bezeichnet. Im pädagogischen und fachdidaktischen Diskurs verweist Heterogenität „auf die Unterschiedlichkeit der Schüler hinsichtlich lernrelevanter Merkmale“ (Müller-Oppliger 2011, 78). Es geht somit zunächst einmal lediglich um die Feststellung von Differenz und die Beschreibung derselben in Form von (sozialen) Differenz- bzw. Heterogenitätskategorien sowie einer Akzeptanz, dass Unterschiedlichkeit vorhanden ist. Während sich Menschen theoretisch in unendlich vielen Merkmalen voneinander unterscheiden, von denen die meisten allerdings hinsichtlich des Lernens von Sprachen als unerheblich angesehen werden (z.B. Haar- oder Augenfarbe), können gemeinhin folgende Schülermerkmale als lernrelevant eingestuft werden: bildungsnaher vs. bildungsferner Erziehungshintergrund, herkunftsbedingt unterschiedliches (enzyklopädisches, sprachliches, kulturelles, ...) Vorwissen, Geschlecht, Alter, physische und kognitive Fähigkeiten oder Beeinträchtigungen, ethnische, religiöse sowie soziale und sozioökonomische Unterschiede usw. (vgl. u.a. ebda, 79 oder Stöger/Ziegler 2013, 2). Informationen über diese und weitere Merkmale dienen dazu, die Unterschiedlichkeit einer Lerngruppe oder einer Klasse zu beschreiben, ohne dass hieraus umgehend Konsequenzen für unterrichtliches Handeln erwachsen. Eine hieran gerichtete Erwartung, die festgestellte Ungleichheit überwinden zu wollen, ist m.E. dem Begriff der Heterogenität nicht inhärent. Heterogenität ist somit „ein Sammelbegriff ohne konkreten Inhalt, Prozeduren, Ressourcen und Verfahren“ und kann im Sinne einer Gesellschaftsdiagnose „als ein abgeleitetes Resultat politischer Entscheidungen (z.B. Migrationspolitik, Stadtentwicklung, Bildungspolitik) verstanden werden“ (Budde 2015, 125). Es bleibt festzuhalten, dass der Begriff Heterogenität somit die Unterschiedlichkeit(en) in den Fokus rückt und Lerngruppen entlang hieraus abgeleiteter Differenzkategorien bzw. Lernervariablen bewertungsfrei beschreibt, wenngleich nicht übersehen werden sollte, dass im alltäglichen Sprachgebrauch Heterogenität oftmals auch mit Inkompatibilität, Unvereinbarkeit oder Unverträglichkeit assoziiert wird.

Der Begriff der Diversität (engl. *diversity*) beschreibt – wie Heterogenität auch – zunächst die Verschiedenartigkeit entlang der oben genannten Kategorien bzw. Merkmale, führt aber entscheidend darüber hinaus, indem er die sich hieraus ergebende Vielfalt und Mannigfaltigkeit fokussiert und somit die festgestellte Heterogenität positiv aufgreift und die hierdurch mögli-

chen (zusätzlichen) Chancen in den Mittelpunkt des Interesses bzw. des Konzeptes rückt: Aufgrund der Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Kategorien entstehen neue Verbindungs- und Verknüpfungsmöglichkeiten, die nicht im Sinne des Heterogenitätsbegriffs unvereinbar bzw. inkompatibel sind, sondern im Gegenteil neue (bessere) Wertschöpfungen zulassen: „Der Diversity-Begriff ist [...] positiv konnotiert: Er transportiert die Wertschätzung der Pluralität von Lebensentwürfen und hebt Vielfalt als gesellschaftliche Ressource hervor“ (Georgi 2015, 26). In Bezug auf das Lehren und Lernen von Sprachen bedeutet Diversität die Erkenntnis, dass die Verschiedenartigkeit im Sinne einer Vielfalt bereichernd ist und neue Möglichkeiten schafft (z.B. im Sinne der Förderung einer Mehrsprachenkompetenz) sowie Horizonte erweitert (z.B. im Sinne der Förderung interkultureller Kompetenz).

Im Unterschied zu den Begriffen Heterogenität und Diversität handelt es sich beim Begriff Inklusion nicht um die Feststellung und Beschreibung von Differenzmerkmalen, sondern um ein allgemeines Bildungs- und Gesellschaftsziel, das wiederum Diversität impliziert. Das Inklusionskonzept geht grundsätzlich von heterogenen Lerngruppen aus, setzt aber – anders als der Begriff Integration – nicht auf die Anpassung einer vermeintlichen Minderheit an eine vermeintliche Mehrheit, zumal es in einer inklusiven Gesellschaft oder auch Schulklasse „keine dominierende Gruppe“ gibt (Schlaak 2016, 84), sondern nimmt „Unterschiedlich-Sein, Vielfalt und Heterogenität als Normalfall jeder Schulklasse und [...] als Ausgangslage jedes Lernens“ an (Müller-Oppliger 2011, 84). Inklusion ist somit „Ausdruck eines bestimmten Menschenbildes“ (ebda), hat aber zudem aufgrund der o.g. gesetzlichen Verankerungen normative Kraft erlangt, d.h. der Inklusionsbegriff ermöglicht es, die als positiv erachtete Diversität von Schülermerkmalen auch als solche juristisch einzufordern und somit „strukturelle (rechtliche) Rahmenbedingungen zu schaffen, die benachteiligende Ausgangslagen ausgleichen können und Partizipation ermöglichen“ (Georgi 2015, 26). Die „politische Schlagkraft“ (ebda, 27), die sich aus dieser rechtlichen Dimension ergibt, wird allerdings dahingehend abgemildert, dass der Inklusionsbegriff von den verschiedenen Akteuren bzw. Beteiligten unterschiedlich interpretiert wird: Während einerseits bspw. die UNESCO (2005, 13) Inklusion in einem weiten Sinne als „a process of addressing and responding to the diversity of needs of all learners“ definiert und somit alle denkbaren Dimensionen von Heterogenität in den Blick nimmt mit dem Ziel, Diskriminierungen jeglicher Art abzubauen (vgl. hierzu u.a. Amrhein 2011, 4), wird andererseits inklusive Bildung im o.g. Schulgesetz ausschließlich als „vorurteilsfreie Begegnung von Menschen mit und ohne Behinderung“ verstanden und somit deutlich eingengt. Die Fokussierung auf den Aspekt Behinderung ergibt

sich durch den Bezug zur UN-Behindertenrechtskonvention. Eine solche Priorisierung allerdings steht im Widerspruch zu einem weiten Begriffsverständnis, welches jeden Einzelnen – unabhängig von einem diagnostizierten Förderbedarf – als wertvoll erachtet und die unterschiedlichen Begabungen als förderlich und gewinnbringend ansieht:

Der permanente Bezug auf die UN-Konvention erklärt die bereitwillige, wenngleich erstaunliche und aus didaktischer Sicht unzulässige Einengung der Inklusionsdebatte auf den Aspekt ‚Behinderung‘ (Küchler/Roters 2014, 234).

Inklusion bedeutet die Akzeptanz jeglicher Unterschiedlichkeit, verbunden mit dem Ziel, diese Vielfaltigkeit im Sinne eines Lernzuwachses zu nutzen.

2 Didaktisch-methodische Konsequenzen im Rahmen bestehender fremdsprachendidaktischer Ansätze

Wie soeben bereits angedeutet, spielt die Institution Schule „bei diesem Umbruch eine entscheidende Rolle, da Veränderungen im Schulsystem oft auch Veränderungen in der Gesellschaft nach sich ziehen“ (Schlaak 2016, 84). Hierdurch wird deutlich, dass die im Unterricht zugrunde gelegten Ansätze maßgeblich dazu beitragen, inklusiven Unterricht real werden zu lassen. Inklusion als Bildungsziel verdeutlicht einmal mehr die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit der Diversität einer Lerngruppe und einer hiermit verbundenen Diagnostik. Wenn Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage ihrer individuellen Kenntnisse und Fähigkeiten unterrichtet werden sollen, dann ist zunächst von den Lehrkräften eine grundsätzliche differenzbejahende Perspektive einzunehmen, die wiederum in individualisierenden Unterrichtskonzepten und Lernzielen mündet (vgl. hierzu u.a. GFD 2015, 3). Wird „menschliche Differenz als Bereicherung und positive Ausgangslage für alle didaktischen Entscheidungen“ anerkannt (Küchler/Roters 2014, 238), so ergibt sich quasi zwangsweise, Lerngegenstände und Lernziele ebenfalls zu differenzieren: „Individualisierung bedeutet auch Individualisierung der Lernziele“ (Hengst 2012, 107), d.h. unterschiedliche Schüler haben unterschiedliche Lernziele, auch wenn sie gemeinsam in einer Lerngruppe oder einem Klassenverband lernen. Inklusiver Unterricht bedeutet, dass nicht alle Schüler eines Klassenverbands letzten Endes die gleichen Ziele erreichen müssen, sondern dass der Unterricht viel grundsätzlicher vom Lernenden selbst aus gedacht werden muss (vgl. u.a. Hallet in diesem Band). Welchen Sinn das Lernen in einem ganz bestimmten Klassenverband hat oder auch nach welchen Kriterien (Geburtsjahr, Leistung, ...) eine Lerngruppe zusammengesetzt ist und inwiefern dies mit standardisier-

ten Kompetenzzielen sowie Zugangsvoraussetzungen (Studium, Beruf) kompatibel ist, kann an dieser Stelle allerdings nicht erörtert werden (vgl. hierzu u.a. Kurtz in diesem Band).

Unter Beibehaltung des jetzigen Schulsystems bedeutet inklusiver Fremdsprachenunterricht zunächst einmal „die Weiterführung einer konsequenten Individualisierung“ (Küchler/Poters 2014, 244). Hierzu zählen insbesondere Formen des kooperativen Lernens, die vor allem dem Kriterium der positiven Abhängigkeit gerecht werden. Offene Lernarrangements wie bspw. Freiarbeit, Projekte oder auch (komplexe) Lernaufgaben können methodisch durch Stationenlernen, Lerntheken, Tandemlernen, *Think-Paire-Share*, Lernpatenschaften, *placemats* usw. umgesetzt werden (vgl. u.a. Küchler/Roters 2014, 241; Stöger/Ziegler 2013, 25).² Die Lehrkräfte müssen sich zudem bewusst machen, dass insbesondere bei inklusiven Lerngruppen (im engen Begriffsverständnis) zusätzliche Maßnahmen erforderlich sind, um alle Schüler – je nach Beeinträchtigungsgrad – am Unterricht partizipieren zu lassen.³

Verbleibt man in diesem engen Begriffsverständnis, so erscheint neben dem bisher Gesagten auch eine zusätzliche Lehrperson mit sonderpädagogischen Kenntnissen für die Unterrichtsdurchführung unerlässlich. Hiermit ist allerdings nicht gemeint, dass „der Sonderpädagoge bzw. die Sonderpädagogin nach Absprache die Förderkinder übernimmt“ (Greiten 2014, 116), sodass die so genannte Regelschullehrkraft in der Folge mit den anderen Schülerinnen und Schülern den regulären Unterricht fortführen kann. Vielmehr bedeutet eine solche Zusammenarbeit die gemeinsame Planung des Unterrichts, die gemeinsame Entscheidung über Förderschwerpunkte und das Treffen von weiteren Absprachen für den gemeinsamen Unterricht (vgl. ebda).

Letztendlich ist aber jeglicher Unterricht inklusiv (im weiten Sinne), so dass es grundsätzlich einer differenzierten Vorgehensweise bedarf. Trautmann (2010, 56-61) unterscheidet hierbei eine „Differenzierung von oben“ und eine „Differenzierung von unten“: Während Differenzierung von oben bedeutet, dass die Lehrkraft bzw. die Lehrkräfte ihre Unterrichtsmaterialien auf verschiedenen (Leistungs-)Niveaus vorbereiten und bereitstellen, meint

2 Ein Beispiel für projektorientierte Freiarbeit im Spanischunterricht beschreibt Hinz (2010).

3 So erscheint es bspw. bei legasthenen Schülern notwendig, dass die Lehrperson klar und deutlich spricht, Blickkontakt hält, diverse Informationen schriftlich vorhält, für die Materialien eine ausreichend große Schrift wählt, Aufgabenstellungen selbst vorliest usw. (vgl. weiterführend Mendez 2012, 8 und speziell in Bezug auf Legastheniker u.a. Reimann 2014; Engelen 2016; Siemann 2016).

Differenzierung von unten, dass sich die Schülerinnen und Schüler „selbst passende Materialien, Themen, Methoden usw. auswählen und selbstständig bearbeiten“ (ebda, 57), d.h. „die Aufgabe der Passung [geht] auf die SchülerInnen über und die Lehrenden werden zu deren ‚Beratern‘“ (ebda, 59). Ein solches Vorgehen wird in mehreren Ansätzen der Fremdsprachendidaktik deutlich, so z.B. beim aufgabenorientierten Lernen (problemlösendes Lernen), bei der Mehrsprachigkeitsdidaktik (hypothesengenerierendes Lernen) oder bei der Lernerautonomie (selbstentdeckendes Lernen). Grundlegend ist die Tatsache, dass Sprachenlernende selbstständig ein Bedürfnis haben bzw. erkennen sollen, bestimmte sprachliche Strukturen zur Lösung einer Aufgabe oder eines Problems zu benötigen und diese im Sinne der eigenen Vorkenntnisse individuell einzuüben und anzuwenden. Dies impliziert in letzter Konsequenz, dass „Schülerinnen und Schüler sowohl zielgleich als auch zieldifferent unterrichtet werden“ (Küchler/Roters 2014, 243).⁴

Aus einer stärker inhaltlichen Perspektive erscheinen in einem inklusiven Fremdsprachenunterricht die Auseinandersetzung vor allem mit „Themen der Behinderung“ (Mendez 2012, 8) sowie die „Beschäftigung mit anderen Individuen und Gesellschaften“ (Schlaak 2016, 85) sinnvoll und gewinnbringend, zumal sich *Fremdsprachenunterricht* immer und unweigerlich mit *Fremdheit* und *Andersartigkeit* auseinandersetzt und sich hieraus im Sinne einer Förderung interkultureller Kompetenz ein Potenzial ergibt, „Toleranz, Akzeptanz und Offenheit sowie Rücksicht und Achtsamkeit zu schulen“ (ebda, vgl. auch Küchler/Roters 2014, 240).

Eine noch offene und letzten Endes sehr tiefgreifende Frage betrifft die Leistungsanforderungen sowie die Leistungsmessung bzw. -bewertung in einem inklusiven Fremdsprachenunterricht. Aufgrund eines sowohl zielgleichen als auch zieldifferenten Unterrichtens kann es bei der Leistungsmessung nicht ausschließlich um einen kognitiven Leistungszuwachs gehen, der sich an den standardisierten Zieldeskriptoren der Bildungsstandards orientiert. Um auch „soziale, kreative und affektive Elemente“ zu berücksichtigen, werden „offenere Formen der Leistungsmessung wie z.B. Portfolios“ vorgeschlagen (ebda, 244). Solche formativen Evaluationsformen, die auch von vielen anderen Autorinnen und Autoren (u.a. Trautmann 2010, 59; Schlaak 2016, 87) angepriesen werden und bspw. auch im Rahmen der weiter oben genannten Ansätze Verwendung finden, sind dahingehend zu hinterfragen, inwieweit sie nicht auch wie traditionelle Tests „Leistung als zentrales Diffe-

4 „Dort, wo für einzelne Schüler inhaltlich und sprachlich phasenweise kein gemeinsames Lernen mehr sinnvoll ist, kann auch in äußerer Differenzierung unterrichtet werden. Die äußere Differenzierung darf auch im inklusiven Unterricht kein Tabu sein“ (Hengst 2012, 106).

renzkriterium [...] etablieren“ (Budde 2015, 121), denn Leistungsunterschiede sind *das* zentrale Klassifikationsmerkmal im (noch nicht inklusiven) System Schule, durch das sich die Selektionsfunktion von Schule (heutzutage) zementiert (vgl. u.a. Mendez 2012, 5). Aber:

Die Erzeugung, Dokumentation und Vermessung von Leistungsunterschieden manifestiert sich ebenso [...] in Dokumenten der Leistungsbewertung wie Klausuren oder Portfolios (Budde 2015, 121).

Um in einem inklusiven Unterricht letzten Endes dem individuellen Leistungsvermögen jedes einzelnen Schülers gerecht zu werden und ihn in diesem Sinne bestmöglich zu fördern, bedeutet „in der letzten Konsequenz eben auch eine Abkehr vom gemeinsamen [Lern-]Gegenstand“ und von gemeinsamen Lernzielen (ebda). Aber bedeutet gemeinsames Lernen am Ende ‚nur noch‘, dass sich die Lernenden gemeinsam in einem Raum befinden, die Schüler aber an verschiedenen Lerngegenständen mit unterschiedlichen Lernzielen arbeiten? Kann dieses System in der vorliegenden Form noch aufrechterhalten werden, wenn Inklusion ernst genommen wird, oder ist genau jetzt der richtige Moment gekommen, Neues zu wagen und das gesamte System neu aufzubauen (vgl. auch Hallet in diesem Band)? Letzten Endes kann es nur ein in- oder exklusives Schulsystem geben, aber niemals Schüler, die in ein (existierendes, nicht inklusives) System *inkludiert* werden (siehe hierzu mein Begriffsverständnis in Kapitel 1).

3 Veränderungen in der Lehrer(aus)bildung

Die Gesellschaft für Fachdidaktik formuliert in ihrem Positionspapier, „dass (angehende) Lehrkräfte mit den entsprechenden Einsichten und den theoretischen Konzepten sowie mit praktischen Umsetzungen inklusiven Unterrichts vertraut gemacht werden müssen“ (GFD 2015, 3). Diese allgemeine Zielformulierung impliziert für die (fachdidaktische) Lehrerbildung an Universitäten dreierlei: Es geht erstens um die Vermittlung einer positiven Grundhaltung und der grundsätzlichen Bereitschaft, sich auf neue Herausforderungen einzulassen, zweitens um die Kenntnis von und über fachwissenschaftliche, (fach-)didaktische und (sonder-)pädagogische Theorien bzw. ein entsprechendes diagnostisches Wissen und drittens um eine passende Methodik in Abhängigkeit der unterschiedlichen Differenzkategorien.

In Anlehnung an Seitz (2011, 1) sei festgehalten, dass es bei der Lehrerbildung nicht um die

Frage nach Behinderung bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf im Sinne einer bestimmten, vermeintlich feststehenden Eigenschaft von Kindern und deren fachgerechter ‚Behandlung‘ [geht], sondern [um die] Analyse von Si-

tuationen, in denen Partizipation und/oder Lern- und Entwicklungsprozesse der einzelnen Kinder durch bestimmte Barrieren bzw. deren Zusammenwirken behindert werden.

Es sind alle an der Ausbildung beteiligten Fächer gefragt, für die Konzeption von Unterricht und für das Handeln im Unterricht das übliche „Wahrnehmungsraster“ zu verändern, nämlich von ‚Klasse‘ zu ‚Individuum‘ (vgl. Greiten 2014, 108 und weiterführend ebda, 116).

In einem zweiten Schritt ist es auch vonnöten, dass alle zukünftigen Lehrkräfte im Rahmen eines Seminars oder Basismoduls grundlegende (sonderpädagogische) Kenntnisse im Sinne eines engen Inklusionsbegriffs erlangen, d.h. über ein (basales) Fachwissen an Behinderungsformen und Beeinträchtigungen verfügen.

Und in einem dritten Schritt schließlich sind vorrangig die Fachdidaktiken gefragt, die – einen ausreichenden *workload* vorausgesetzt – bspw. im Rahmen der Vorbereitung und Begleitung des Praxissemesters Thematiken wie Differenzierung und Individualisierung didaktisch und methodisch aufbereiten muss(t)en, sodass die Studierenden mit konkreten Fragestellungen in und aus der Praxis konfrontiert würden, die wiederum in universitären Seminaren hinsichtlich einer vertieften Planungskompetenz kritisch reflektiert werden müssten, zumal (angehende) Lehrkräfte vor der Aufgabe stehen, „ihren Unterricht komplexer zu planen, um gemeinsames, zielfifferentes und zielgleiches Lernen zu ermöglichen“ (ebda, 107). Ziel ist es, „im Unterricht ko-konstruktive Prozesse unter Schüler_innen zu stärken“ (Seitz 2011, 2).⁵ Hierfür sind Kenntnisse auf allen drei genannten Ebenen erforderlich; sie sollten daher zum Standard einer inklusiven Lehramtsausbildung gehören.

Schließlich sei angemerkt, dass für eine gelungene Unterrichtsvorbereitung auch die Fähigkeit zur Teamarbeit eine zentrale Rolle spielt (vgl. auch Kapitel 2). Das Sammeln von Erfahrungen im *team-teaching* sollte zum üblichen Repertoire der ersten und zweiten Ausbildungsphase gehören; einbinden ließe sich dies bspw. im Rahmen des Praxissemesters.

4 Prioritäre Entwicklungs-/Forschungsfelder der Fachdidaktiken

Die Fachdidaktiken sind aufgerufen, „Rahmenbedingungen für *gemeinsames Lernen* im Fachunterricht zu entwickeln und entsprechende Konzepte praxisnah zu evaluieren“ (GFD 2015, 4, Hervorhebung i.O.). Hieraus ergibt sich die Aufgabe, einerseits bisherige fremdsprachendidaktische Ansätze (s.o.)

5 In diesem Zusammenhang sei auf das Potenzial komplexer Lernaufgaben im Hinblick auf Individualisierung hingewiesen (vgl. hierzu u.a. Bär 2013).

dahingehend zu überprüfen, inwiefern sie sich konzeptuell auf einen inklusiven Fremdsprachenunterricht übertragen lassen bzw. inwieweit sie modelliert werden müssen, und andererseits Materialien zu entwickeln, die sich an den entsprechenden Prinzipien und Zielen ausrichten und hiernach in empirischen Studien auf ihre Wirksamkeit hin analysiert werden müssen.⁶ Wichtige Fragen in diesem Zusammenhang sind u.a.: Lassen die entwickelten Materialien ein Lernen in unterschiedlicher Tiefe zu (vgl. GFD 2015, 4)? Welche Rolle(n) nehmen hierbei die Lehrkräfte ein (vgl. ebda, 6)? Wie nehmen Fremdsprachenlehrkräfte einen als inklusiv bezeichneten Fremdsprachenunterricht wahr (vgl. Küchler/Roters 2014, 245)? Über welche Planungskompetenzen verfügen Regelschul- und Förderschullehrkräfte im Hinblick auf die Gestaltung eines inklusiven Fremdsprachenunterrichts (vgl. Greiten 2014, 109)? Welchen Schwierigkeiten (und ggf. Widerständen) begegnen Lehrkräfte, die differenzierend und individualisierend planen und unterrichten möchten, und welche Unterstützungsmaßnahmen wären hierfür hilfreich (vgl. Trautmann 2010, 62)? Und schließlich: „Wie verhält sich diese pädagogische Utopie zu Standardisierung, Vergleichsarbeiten und Output-Steuerung“ (ebda)?

Erste Ergebnisse einer Studie zu Einstellungen und Erfahrungen von Lehrkräften zeigen u.a., dass Inklusion mehrheitlich als gemeinsamer Unterricht von Schülern mit und ohne Behinderung angesehen, also im engen Sinne verstanden und somit eher als klassische Integration betrachtet wird (vgl. Greiten 2014, 108). Die Crux besteht für Lehrkräfte darin, dass sie Unterricht planen müssen,

der sich für die meisten SchülerInnen an fachspezifischen kompetenzorientierten Kernlehrplänen und definierten Schulabschlüssen ausrichtet, für einige SchülerInnen an individuellen Förderzielen orientiert und zugleich gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung ermöglichen soll (ebda, 119).

Um der Lösung dieses gordischen Knotens näher zu kommen, muss sich die Forschung m.E. vorrangig auf die Entwicklung und Analyse von inklusiven Lernarrangements sowie auf das individuelle Erleben von Schülern und Lehrkräften konzentrieren.

6 Eine erste Materialsammlung für den Spanischunterricht ist kürzlich bei Cornelsen erschienen (siehe Plötner/Schlaak 2017).