

Grünewald, Andreas

Heterogenität, Diversität, Inklusion – Implikationen eines Systemwandels für die 2. und 3. Fremdsprache

Journal Article as: published version (Version of Record)

DOI of this document* (secondary publication): 10.26092/elib/2986

Publication date of this document: 18/06/2024

* for better findability or for reliable citation

Recommended Citation (primary publication/Version of Record) incl. DOI:

Grünewald, Andreas (2017): Heterogenität, Diversität, Inklusion – Implikationen eines Systemwandels für die 2. und 3. Fremdsprache. In: Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Riemer, Claudia / Schmelter, Lars (Hrsg.): Heterogenität, Diversität und Inklusion im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Narr: Tübingen. S. 76-87. ISBN: 978-3-8233-9149-4.

Please note that the version of this document may differ from the final published version (Version of Record/primary publication) in terms of copy-editing, pagination, publication date and DOI. Please cite the version that you actually used. Before citing, you are also advised to check the publisher's website for any subsequent corrections or retractions (see also <https://retractionwatch.com/>).

This document is made available with all rights reserved.

The license information is available online: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Take down policy

If you believe that this document or any material on this site infringes copyright, please contact publizieren@suub.uni-bremen.de with full details and we will remove access to the material.

Heterogenität, Diversität, Inklusion – Implikationen eines Systemwandels für die 2. und 3. Fremdsprache

Andreas Grünewald

Der Lehrer muss es in allen Stücken halten wie ein Offizier, der seine Übungen nicht mit jedem Rekruten einzeln durchnimmt, sondern alle zugleich auf einen Exerzierplatz führt, ihnen gemeinsam den Gebrauch und die Handhabung von Waffen zeigt [...]. Damit der Lehrer dies kann, dürfen 1. die Schulen nur einmal im Jahr beginnen [...] muss 2. alles, was getan werden soll, so geordnet sein, dass jedes Jahr, jeder Monat, jede Woche, jeder Tag und sogar jede Stunde ein eigenes Pensum hat, wodurch alle gleichzeitig zum Ziel geführt werden, ohne zu straucheln. (Comenius' *Didacta Magna*, zit. nach Hass 2016, 306)

1 Grundbegriffe der aktuellen bildungspolitischen Diskussion

1.1 Inklusion im Schulsystem: Ein Blick auf den deutschen Inklusionsmeister

Durch das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention 2009) hat sich Deutschland dazu verpflichtet, Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung gemeinsam zu unterrichten. Da in Bremen die weitreichendsten Erfahrungen mit inklusivem Unterricht vorliegen, sei zunächst ein Blick auf das kleinste Bundesland erlaubt: Bremen hat als erstes Land 2009 einen Inklusionsanspruch in sein Schulgesetz aufgenommen und fortan konsequent versucht, gleichberechtigten Zugang zu Bildung für alle Schülerinnen und Schüler zu schaffen (vgl. Senatorin für Kinder und Bildung Bremen (SfKB) 2016).

Begleitet wurden diese Maßnahmen mit der Auflösung der meisten Sonderschulen und der Einrichtung von Zentren für unterstützende Pädagogik, die integraler Bestandteil von Schulen geworden sind. Diese haben die Aufgabe, eine auf die individuellen Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler ausgerichtete Betreuung und Unterstützung im Unterricht anzubieten. Bremen hat bundesweit die höchste Inklusionsquote mit 68,5 % im Jahr

2015 (vgl. SfKB 2016), d.h., dass über zwei Drittel der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf inklusiv unterrichtet werden.

Schaut man auf die daraus resultierenden Probleme, die sich zumeist auch auf andere Regionen übertragen lassen, werden folgende Aspekte am häufigsten von den Akteuren genannt:

1. Die Einführung eines inklusiven Schulsystems fand nicht nur in Bremen ohne eine gesellschaftliche Debatte statt. Dieser politische *top-down*-Prozess hat daher weder alle Lehrkräfte noch alle Eltern „mitgenommen“.
2. Die Umsetzung der Inklusion musste aufgrund der bekannten Haushaltslage in Bremen kostenneutral gestaltet werden, mit dem Ergebnis, dass Gymnasien, die als Schulform weniger mit Inklusion in Berührung kommen als Oberschulen, diese mittragen. Das führte bei vielen Eltern gymnasialer Schülerinnen und Schüler zu der Einschätzung, Inklusion würde auf Kosten ihrer Kinder „durchgesetzt“.
3. Die sogenannten „Zentren“ für unterstützende Pädagogik sind häufig unzureichend ausgestattet. Insbesondere fehlt es an Personal. Die Bildungsbehörde räumt ein, dass es nicht genügend qualifizierte Pädagogen auf dem Arbeitsmarkt gebe.
4. Zahlreiche Lehrkräfte haben große Anpassungsschwierigkeiten und fühlen sich für die neue Situation weder ausreichend aus- noch fortgebildet. So wird insbesondere mit fehlenden Kenntnissen zu Diagnostik und Förderung sowie zum Umgang mit Förderbedarfen und mit Unter- ausstattung, also mangelnden Ressourcen, argumentiert.
5. Einige vertreten den Standpunkt, dass der Verschiedenheit bzw. Besonderheit mancher Kinder und Jugendlicher unter inklusiven Prämissen gar nicht angemessen begegnet werde. Mehr oder weniger eingeschränkte Entwicklungsmöglichkeiten bräuchten auch mehr oder weniger unterschiedliche Lernumgebungen.

Die Grundbegriffe der aktuellen bildungspolitischen Diskussion sollen im Folgenden auf das Handlungsfeld der 2. und 3. Fremdsprachen bezogen werden.

1.2 Heterogenität, Diversität, Inklusion: drei *Buzz*-Wörter der (fachbezogenen) Bildungswissenschaft

Die bildungspolitischen und gesellschaftlichen Forderungen nach der Beschäftigung mit Heterogenität, Diversität und Inklusion sind unüberhörbar. Die Beschäftigung mit dem Thema Heterogenität hat eine lange erzie-

lungswissenschaftliche und eine kürzere fremdsprachendidaktische Tradition. Inklusion ist für Englisch als 1. Fremdsprache ein relevanteres Thema als für Französisch und Spanisch, die als 2. oder 3. Fremdsprache tendenziell wenig mit Inklusion in Berührung kommen. Das liegt zumeist daran, dass Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf häufig keine 2. bzw. 3. Fremdsprache belegen. Nichtsdestotrotz sind heterogene Lerngruppen der Normalzustand, und daher ist die Auseinandersetzung mit den heterogenen Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler auch für die 2. und 3. Fremdsprache wichtig.

Während der Begriff der Heterogenität im pädagogischen Feld die Uneinheitlichkeit von Elementen einer Gruppe hinsichtlich eines oder mehrerer Merkmale beschreibt, beziehe ich den Begriff der Diversität eher auf einen (bildungs-)politischen Diskurs, der aus dem englischsprachigen Raum (*Diversity*) zwar ähnlich wie der Begriff der Heterogenität auf die Uneinheitlichkeit von Merkmalen von Elementen einer Gruppe rekurriert, aber diese im Gegensatz zum Konzept der Heterogenität mit teils politischen bzw. ideologischen Forderungen nach Gleichbehandlung, Chancengleichheit, sozialer Anerkennung und Antidiskriminierung verbindet. Die Diversitätsperspektive geht aus meiner Sicht anders als die der Heterogenität mit einer kritischen Auseinandersetzung der gegebenen Verhältnisse einher und wendet sich gegen jene gesellschaftlichen Strukturen, die Klassifizierung konstruieren. Die *Diversity*-Debatte inkludiert daher auch in Abgrenzung zum Inklusionsbegriff nicht nur die Dimension mehr oder weniger eingeschränkter Entwicklungsmöglichkeiten, sondern auch Dimensionen wie *gender, ethnicity, nationality, first language, races, classes, religions, sexual orientation, physical conditions* usw. (vgl. Meister 2007, 21).

Für den Kontext der 2. und 3. Fremdsprache ist also eher das Konzept zum Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen entscheidend. Es ist sicher unbestritten, dass Kinder bei Einschulung mit unterschiedlichen Voraussetzungen für das Lernen an die Schule kommen. Manche brauchen mehr Zeit zur Bearbeitung gleicher Aufgaben, andere bringen weniger Vorkenntnisse mit, brauchen anderen Input oder andere Methoden, um zum Ziel zu kommen. Aus der Perspektive des Fremdsprachenlernens stellt das prinzipiell gar kein Problem dar, denn es besteht international Einigkeit darüber, dass Lernen kein Prozess ist, der spiegelsymmetrisch zum Lehren verläuft (vgl. Krings 2016, 16). Sprachenlernen ist im Kern ein aktiver Aneignungsprozess, der nach individuellen Regeln, nach individuellen Lernvoraussetzungen und Lernweisen abläuft (vgl. ebda). Das Problem liegt vielmehr in dem, was als für alle als verbindliche Bildungsinhalte definiert wird und wie das System Schule angelegt ist (vgl. das vorangestellte Zitat nach Comenius). Viele Schulsysteme, darunter auch das deutsche, haben

aufgrund der Tendenz, durch Segregation und äußere Differenzierung, die zur Einschulung vorgefundene soziale Ungleichheit der Schülerinnen und Schüler zu manifestieren, traurige Berühmtheit erlangt (vgl. Meister 2007, 19).

Die Herangehensweise, gleiche Inhalte in gleicher Zeit und im gleichen Umfang zu lehren, führt nicht zu dem Ergebnis, dass alle Schülerinnen und Schüler auch annäherungsweise das Gleiche können. Was wir lehren, entspricht nicht dem, was Schülerinnen und Schüler lernen. Die aktuellen Versuche, das bestehende Schulsystem zu ändern, zielen darauf ab, das System so auszurichten, dass es auf individuelle Lernausgangslagen besser eingehen kann.

Auf einen Widerspruch ist jedoch hinzuweisen: Das inklusive Schulsystem fokussiert auf das soziale Miteinander, das Voneinanderlernen und die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, die zur gesellschaftlichen Teilhabe befähigen sollen. Fachliche Lerninhalte geraten dabei schnell aus dem Blick. Das wird aber nicht offen durch Bildungsbehörden kommuniziert, und auch die Schulleistungsstudien sind nach wie vor ausschließlich auf das Erreichen bestimmter Kompetenzstandards ausgerichtet und erheben damit nicht das, was zum eigentlichen Ziel von „Gemeinschaftsschulen“ erklärt worden ist. Wer davon ausgeht, dass in den neuen inklusiven Schulformen die gleichen Kompetenzziele verfolgt werden wie an Gymnasien, der verkennt die neue schulische Realität an zahlreichen Standorten.

2 Fremdsprachendidaktische Implikationen für Schulpraxis und Lehrerbildung

2.1 Differenzierenden Fremdsprachenunterricht planen und durchführen

Im Folgenden werden zunächst zentrale Begriffe erläutert und dann mögliche Implikationen des Systemwandels für die 2./3. Fremdsprache skizziert.

Im differenzierenden Fremdsprachenunterricht sind die Begriffe innere (= Binnendifferenzierung) und äußere Differenzierung zu unterscheiden. Das dreigliedrige Schulsystem versucht, Lernenden nach Leistungsvermögen einzuteilen, und nimmt auf diese Weise eine „äußere Differenzierung“ vor. Es werden also nach dem Prinzip der Selektion durch unterschiedliche Auswahlverfahren möglichst homogene Lerngruppen gebildet, die dann über einen langen Zeitraum getrennt voneinander unterrichtet werden. Innere Differenzierung beruht darauf, dass eine Vielfalt von Lernangeboten, Lernwegen, Lernorten, Lerntempi und Lernmethoden für eine Lerngruppe entwickelt wird. Das zugrundeliegende theoretische Prinzip ist das der optima-

len Passung (*Vygotsky's Zone of Proximal Development*), d. h. die Organisation der Lernarrangements in der Form, dass Lernende weder unter- noch überfordert werden. Nun wird auch deutlich, warum der Handlungsdruck, binnendifferenziert zu unterrichten, immer größer wird, da in wesentlichen Teilen die äußere Differenzierung weggefallen ist.

Heterogene Lerngruppen sind trotz äußerer Differenzierung der Normalfall. Lehrergesteuerte Individualisierung soll die Lösung für den großen Bedarf an Differenzierungsangeboten darstellen. Individualisierung als Unterrichtsprinzip ermöglicht die Förderung von Lernenden mit unterschiedlichen Lernständen und unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Hattie weist in seiner Metastudie (2009) sogar einen allgemeinen lern- und leistungsfördernden Effekt von Individualisierung nach.

Haß (2016, 308-309) benennt folgende „Lernervariablen“, in denen sich Heterogenität manifestiert: Alter und individueller Entwicklungsstand, Leistungsvermögen (Fähigkeiten/Begabungen, Lerntempo, Lernmodi), Erfahrungen und Vorkenntnisse (z.B. Englisch und Latein als vorgelernte Fremdsprachen), soziale und kulturelle Hintergründe, (erst-)sprachliche Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnisse, Arbeitshaltung und Selbstkonzept (Motivation, Ausdauer, Belastbarkeit, Konzentrationsfähigkeit), soziale Fähigkeiten usw. Neben diesen interindividuellen Differenzen gibt es auch intraindividuelle Unterschiede. So hat ein Fremdsprachenlerner z.B. hervorragende Grammatikkenntnisse, das Kommunizieren in der Fremdsprache fällt ihm hingegen sehr schwer.

Der Fremdsprachenunterricht kann nach den oben genannten Lernervariablen differenziert werden, was beispielsweise so aussehen könnte:

Lernervariable	Mögliche Umsetzung
Lerntempo	<ul style="list-style-type: none"> • unterschiedliche Bearbeitungszeiten für die gleiche Aufgabenstellung • differenzierende Unterrichtsformen (Stationenlernen, Freiarbeit, Projektunterricht)
Lerntyp und Interessen	<ul style="list-style-type: none"> • Aufgabenpool unter Berücksichtigung unterschiedlicher Medien, Textsorten usw. • Verwendung unterschiedlicher Sozialformen und Arbeitsweisen (Methoden) bei der Durchführung von Aufgaben • Angebot besonderer Profile (Instrumentalklassen, Sportklassen etc.) zur Einrichtung neigungshomogener Lerngruppen

Leistungsvermögen	<ul style="list-style-type: none"> • Einteilung der Schülerinnen und Schüler in ein Grund- und Erweiterungsniveau • Scaffolding-Angebote für leistungsschwächere und leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler • Unterschiedliche Schwierigkeitsgrade bei Aufgabenstellungen • Unterschiedliche inhaltliche Ausrichtung von Aufgaben
Vorerfahrungen	<ul style="list-style-type: none"> • Lernstrategisches Wissen aus dem Englisch- und/oder Lateinunterricht nutzen

Differenzierung ist prinzipiell bei der Planung von Fremdsprachenunterricht mitzudenken. Am Anfang steht die Festlegung der durch die Lerner zu erwerbenden Kompetenzen, dann erst erfolgt die Planung des Unterrichtsverlaufes. Auch ohne eine Diagnostik der Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler kann ein Standardrepertoire von Differenzierungsangeboten zusammengestellt werden. Wer differenziert unterrichten möchte und dabei Unter- oder Überforderung vermeiden will, kann dies nur tun, wenn er/sie bei jeder Planung die Heterogenität der Lerngruppe als gegeben anerkennt. Die Lehrkräfte sind sich der großen Vielfalt in der Regel durchaus bewusst, was ein Blick in zahlreiche Unterrichtsentwürfe von Studierenden und Referendarinnen unterstreicht, in denen die Lerngruppe und deren Lernvoraussetzungen meist sehr detailliert beschrieben werden. Haß (2016, 312) schlägt die folgenden Planungsschritte für einen binnendifferenzierten und kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht vor:

1. Unterricht kompetenzorientiert für alle planen
2. Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler reflektieren
3. Feststellen, welche Lerner unter- oder überfordert sein könnten
4. differenzierende Angebote planen
5. Unterrichtsplanung anpassen.

Im weiteren Verlauf kann die Differenzierung verbessert werden, wenn die Lehrkraft die jeweiligen Entwicklungs- und Leistungsstände, Lernpotentiale und eventuellen Lernhindernisse der Schülerinnen und Schüler ermittelt. Differenzieren wird also durch Diagnose qualitativ verbessert (vgl. Grünwald/Krämer 2014, 7).

2.2 Differenzieren und standardorientiert evaluieren – ein Paradoxon?

Differenzierende Lernarrangements tragen den individuellen Lernvoraussetzungen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler Rechnung. Doch die Leistungsbeurteilung hat mit dieser Entwicklung nicht Schritt gehalten. Häufig erschöpft sie sich in einer Ziffernote, die aufgrund eines für alle Mitglieder einer Lerngruppe verbindlichen Maßstabs (Standard) zustande kommt. Nur selten sind die Lerner auf der Grundlage einer derartigen Leistungsrückmeldung in der Lage, zu erkennen, was sie können bzw. nicht können und wie es ihnen in Zukunft gelingt, sich in der Fremdsprache weiterzuentwickeln.

Wie vertragen sich aber nun Differenzierung und Individualisierung mit den Anforderungen der Evaluation bzw. Bewertung, die auf Gleichbehandlung, Gleichberechtigung, Standardisierung und gleiche Bewertung aller zielen? Beide Ansprüche sind legitim und nachvollziehbar, schließen sich jedoch scheinbar gegenseitig aus. Wie kann also eine Lernzieldifferenzierung vertreten werden, wenn am Ende alle die gleichen Standards erfüllen müssen? Ist eine Differenzierung der Inhalte, der Methoden und der differenzierten Unterstützung der Lernprozesse (differenziertes *scaffolding*) in einem Schulsystem, welches standardorientiert evaluiert, angemessener?

Unter Evaluation ist im Folgenden jede Form der Leistungsfeststellung oder Leistungsermittlung mit dem Ziel der Leistungsbewertung oder – beurteilung (Notengebung) zu verstehen. Die deskriptive, diagnostische Aussage über den Kompetenzstand wird nun also explizit im Hinblick auf die Selektions- und Allokationsfunktion von Schule (vgl. Grotjahn 2008, 182) getroffen und bekommt dadurch für Schülerinnen und Schüler sowie ihre Eltern erhebliche Relevanz. In den englischsprachigen Diskursen ist in diesem Zusammenhang von *consequential validity* oder *impact* die Rede – Begriffe, welche die sozialen Konsequenzen von Evaluationen in Form eines Testgütekriteriums in den Blick nehmen. In der deutschsprachigen Literatur findet sich das Kriterium Auswirkungen (vgl. Dlska/Krekeler 2009, 66 -70).

Das Dilemma „Gerechtigkeit durch einheitliche Norm für alle“ vs. „Gerechtigkeit durch Berücksichtigung des individuellen Kompetenzzuwachses“ existiert als Grundwiderspruch, seitdem Bildungssysteme nicht nur der Entfaltung der Persönlichkeit dienen, sondern auch den Zugang zu gesellschaftlichen Positionen regeln. Einer binnendifferenzierenden Unterrichtseinheit muss eine differenzierende Evaluation folgen. Diese bewegt sich im Spannungsfeld der Berücksichtigung der Interessen, Stärken und Schwächen einzelner Schülerinnen und Schüler und der möglichst gerechten Gleichbehandlung aller (vgl. Fäcke/Grünewald/Plikat 2014, 78-79).

Die Evaluation nach standardorientierter Bezugsnorm richtet sich nach den für die jeweilige Stufe geltenden Bildungsstandards und deren Adaptionen in den Bundesländern. Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler werden in diesem Fall anhand von gruppenübergreifenden Maßstäben ermittelt. Die Problematik um die Evaluation von Bildungsinhalten wie ästhetisch-literarischer oder interkultureller Kompetenzen soll hier nicht diskutiert werden.

Neben der standardorientierten Bezugsnorm werden auch die soziale und individuelle Norm unterschieden: Die soziale Norm folgt der Idee, dass die Leistungen einzelner Schülerinnen und Schüler an denen der gesamten Lerngruppe gemessen werden. In Deutschland ist die soziale Norm schulrechtlich seit 1968 abgeschafft, da sie insbesondere im unteren Leistungssegment folgenreiche Auswirkungen hat (ebda, 88). Dennoch hat die soziale Norm bis heute Einfluss auf die Notengebung, man denke beispielsweise an einen ausgeglichenen Notenspiegel unter einer Klassenarbeit, der einer „Normalverteilung“ folgt. In manchen Bundesländern sind Klassenarbeiten, in denen 1/3 der Schülerinnen und Schüler schlechter als ausreichend abgeschlossen haben, noch immer von der Schulleitung zu genehmigen.

Die individuelle Norm folgt der Idee, die Leistungen einer Schülerin /eines Schülers auf seine/ihre vorhergehenden zu beziehen, und zwar unabhängig davon, welche Rangfolge sich daraus im Vergleich mit der Lerngruppe ergibt oder wie das Ergebnis im Vergleich zu den Vorgaben einer standardisierten Norm ausfällt (ebda, 89). Eine binnendifferenzierende Evaluation führt darüber hinaus auch zu einer grundsätzlichen Ungerechtigkeit der Bewertung. Die Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe werden nicht mit dem gleichen Maßstab gemessen, sondern nach ihrem individuellen Leistungsstand unterschiedlich bewertet. Je nach Konstellation wäre es daher denkbar, dass beispielsweise ein eher schwacher Schüler infolge seines individuellen Lernfortschritts besser bewertet wird als eine leistungsstärkere Schülerin, deren Fehler infolge der höheren Anforderungen, die an sie gestellt wurden, eine vergleichsweise härtere Bewertung erfährt. Angesichts der aktuellen Diskurse in Fremdsprachendidaktik und Bildungspolitik im Kontext von Standardisierung erscheint diese binnendifferenzierte Evaluation nicht angemessen. Im Vordergrund und als Maß aller Dinge steht die für alle gleiche Leistung, gemessen an Standards, die unabhängig von individuellen Zuschnitten und Rahmenbedingungen für alle in gleichem Maße gelten (ebda). Es ist unbestritten, dass es Prüfungsformate gibt, in denen die individuelle Norm außen vor bleiben muss, man denke z.B. an das Abitur oder den mittleren Schulabschluss. Das liegt insbesondere daran, dass diese Abschlussprüfungen den Zugang zu weiteren Bildungseinrichtungen regeln und daher einer standardisierten Norm unterliegen. Es gibt allerdings kei-

nen Grund, alle vorhergehenden Lernentwicklungen ausschließlich im Lichte der standardisierten Norm zu evaluieren.

Grundlage einer differenzierenden Evaluation könnte die formative bzw. prozessorientierte Leistungsmessung sein, die darauf abzielt, den individuellen Lernprozess zu fördern und individualisierte Rückmeldungen an die Lernenden zu geben. Diese „pädagogische Note“ muss dann zwangsläufig auf Objektivität und Vergleichbarkeit verzichten und widerspricht damit aktuellen Überlegungen im Kontext der Standardisierung. Andererseits impliziert eine solche „pädagogische Note“ die individuelle Berücksichtigung und Würdigung des Einzelnen, die konkrete Förderung individueller Lernbedürfnisse sowie die Stärkung der Motivation (vgl. Fäcke/Grünewald/Plikat 2014, 93-94). Das Dilemma zwischen Individualisierung und Normierung scheint letztlich nicht auflösbar zu sein. Es liegt schließlich im Ermessungsspielraum der Lehrkraft, binnendifferenziertes Unterrichten und standardorientiertes Testen miteinander zu vereinbaren. Diverse Möglichkeiten der Gestaltung von binnendifferenzierender Lehrwerksarbeit und binnendifferenzierender Evaluationen im Rahmen einer schriftlichen Klassenarbeit (z.B. mit Aufgabendifferenzierung, unterschiedliche Inhalte, differenzierendes *scaffolding*) finden sich bei Grünewald/Krämer (2014, 97-120).

3 Fremdsprachenlehrerbildung und Fremdsprachenforschung

Einige Universitäten haben zunächst studiengangübergreifende Ansätze entwickelt, um inklusive Inhalte in den Lehramtsstudiengängen zu etablieren und damit Lehramtsstudierende auf die Schulrealität im Kontext von Inklusion, Heterogenität und Diversität vorzubereiten. Seit dem WS 2011/2012 existiert beispielsweise an der Universität Bremen das Studienfach Inklusive Pädagogik, welches neben zwei Fächern und der Erziehungswissenschaft in allen Bachelorstudiengängen für den Primar- und Elementarbereich belegt werden muss. Zu den inhaltlichen Schwerpunkten zählen inklusionspädagogische Grundlagen, inklusive Didaktik, Kooperation und Beratung sowie das Studium von zwei Förderschwerpunkten. Für alle anderen Lehramtsstudiengänge wurde ein Schwerpunkt „Umgang mit heterogenen Lerngruppen“ im Bachelor wie im Master eingerichtet, in dem die Studierenden im Rahmen einer Ringvorlesung und eines Vertiefungsseminars im Bachelor und im Master Grundlagen zur Heterogenität und zur inklusiven Pädagogik erarbeiten. Das Problem an dieser Konzeption ist die fehlende Fachperspektive, da die Ringvorlesungen, die zwar unter Beteiligung einiger Fachdidaktiken stattfinden, mehrere hundert Studierende versammeln, von denen lediglich einige wenige das Fach studieren, das aktuell eine Vorlesung gestaltet. Um möglichst alle Studierende zu erreichen, muss die

Fachperspektive in den Hintergrund treten. Die Auseinandersetzung mit Heterogenität und dem Umgang mit sonderpädagogischen Förderbedarfen muss aber gerade auch in den Fachdidaktiken stattfinden, weil nur die Fachdidaktiken exemplarisch an Inhalten das Lehrerhandeln in heterogenen oder inklusiven Kontexten explizieren können. Binnendifferenzierung ist darauf angewiesen, dass Lerngegenstände spezifiziert und strukturiert werden und dass gegenstandsspezifische Lern- bzw. Kompetenzziele für unterschiedliche Anforderungsniveaus formuliert werden. Es ist offensichtlich, dass das die Erziehungswissenschaft nicht leisten kann. Hier sind die Fachwissenschaften und insbesondere die Fachdidaktiken gefragt.

In der Fremdsprachendidaktik deutscher Universitäten gibt es meines Wissens allerdings wenig Angebote zum Umgang mit sonderpädagogischen Förderbedarfen in den Fremdsprachendidaktiken, u. a. auch deshalb, weil die Kompetenz zur Durchführung solcher Lehrveranstaltungen nicht in ausreichendem Maß vorhanden ist. Anders sieht es mit der Berücksichtigung individueller Lernausgangslagen aus. Hier zeichnet sich ein breites Angebot zum Umgang mit Heterogenität ab. Helmke (2003) und Scholz (2010) verweisen allerdings auf Studien, welche die mangelnde diagnostische Kompetenz von Lehrkräften nachweisen. In Bremen wird in der Fremdsprachendidaktik der romanischen Sprachen ein Pflichtmodul zur Diagnose und Förderung angeboten, welches die zukünftigen Lehrkräfte dazu befähigen soll, differenzierenden Unterricht vorzubereiten und durchzuführen. Inhalte des Moduls sind u.a.:

- Möglichkeiten und Formen der Diagnose und individuellen Förderung im Spanisch- und Französischunterricht
- Gestaltung unterschiedlicher Lernsettings in heterogenen Gruppen
- Umgang mit Lernschwierigkeiten und Bildungsbenachteiligungen
- Arbeit mit Kompetenzrastern
- Prinzipien der Rückmeldung von Leistungsbeurteilung
- Gütekriterien für schulische Testverfahren
- Weiterentwicklung diagnostischer Instrumente für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht
- Weiterentwicklung von Instrumenten der Selbsteinschätzung durch die Lerner.

Der Bremer interdisziplinäre Verbund „Fachbezogene Bildungsprozesse in Transformation“ (FaBiT) erforscht Möglichkeiten, im Fachunterricht mit der zunehmenden Heterogenität von Schülerinnen und Schülern adäquat umzugehen, d.h. Lehr- und Lernprozesse zu transformieren und damit

Wandel in Bildungskontexten erfolgreich zu gestalten. In diesem Rahmen werden fremdsprachenbezogen folgende Themen in heterogenen Schülergruppen beforscht:

- Entwicklung differenzierender Lernsettings zur Umsetzung von komplexen Sprachmittlungsaufgaben (Spanisch),
- Scaffolding als Instrument des differenzierenden Fremdsprachenunterrichts zur Anbahnung literarisch-ästhetischer Kompetenzen (Französisch),
- Einbezug diskursiver Aushandlungsprozesse in den differenzierenden Fremdsprachenunterricht mit dem Ziel, kulturelles Lernen anzubahnen (Englisch),
- Nutzung von Gamification-Elementen zur differenzierenden Lehrwerksarbeit (Spanisch).

Im Bereich der Fremdsprachenforschung gibt es aber nach wie vor einen großen Bedarf bei der Entwicklung und Evaluation valider diagnostischer Instrumente für den Fremdsprachenunterricht. Dissertationsvorhaben - die wohl verbreitetste Forschungsaktivität in der Fremdsprachendidaktik - sind häufig aus forschungspragmatischen Gründen auf die Überprüfung von Teilaspekten beschränkt und erfüllen dieses Desiderat nicht.

4 Fazit

Der Themenbereich, dem sich dieser Beitrag widmet, ist gekennzeichnet von scheinbar nicht zu lösenden Widersprüchen und offenen Fragen. Die Bilanz für den Fremdsprachenunterricht in der 2. und 3. Fremdsprache fällt daher auch ambivalent aus: Einerseits gilt eine grundlegende Heterogenität innerhalb der Lerngruppe als gesetzt und ist nicht mehr Gegenstand des Fachdiskurses. Positiv zu bewerten ist zudem die weite Verbreitung von differenzierenden Lernarrangements für einen individualisierten Unterricht. Aber während die Implementierung auf Unterrichtsebene durch die Lehrkräfte scheinbar gelingt, bleiben andererseits zwei Aspekte problematisch: Die diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte und die Anwendung differenzierender Evaluationsverfahren. Genau an dieser Stelle sollte sowohl in der Forschung wie auch an der Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften mit vereinten Kräften gearbeitet werden.

Literatur

- Dlaska, Andrea/Krekeler, Christian (2009): *Sprachtests. Leistungsbeurteilungen im Fremdsprachenunterricht evaluieren und verbessern*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fäcke, Christiane/Grünewald, Andreas/Plikat, Jochen (2014): „Evaluation“. In: Grünewald, Andreas/Krämer, Ulrich (Hrsg.), 77-120.
- Grotjahn, Rüdiger (2008): „Funktionen von Leistungsbeurteilungen“. In: Tesch, Bernd/Leupold, Eynar/Köller, Olaf (Hrsg.), 182-186.
- Grünewald, Andreas/Krämer, Ulrich (Hrsg.) (2014): *Vielfalt gestalten: Differenzierung im Spanischunterricht. Eine Selbststudieneinheit*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Haß, Frank (Hrsg.) (2016): *Fachdidaktik Englisch*. Stuttgart: Klett.
- Hattie, John (2009): *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. London u.a.: Routledge.
- Helmke, Andreas (2003): *Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Friedrich.
- Katzenbach, Dieter (Hrsg.) (2007): *Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung*. Frankfurt a.M.: Goethe-Universität.
- Krings, Hans (2016): *Fremdsprachenlernen mit System*. Hamburg: Buske.
- Meister, Ulrike (2007): „Vielfalt braucht Struktur“. In: Katzenbach, Dieter (Hrsg.), 15-32.
- Scholz, Ingvelde (2010): *Pädagogische Differenzierung*. Göttingen: VundR.
- SfKB (Senatorin für Kinder und Bildung Bremen) (2016): *Bremer Portal zur Inklusion*. <https://www.bildung.bremen.de/inklusion-4417> (15.04.2017).
- Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Metzler.
- Tesch, Bernd/Leupold, Eynar/Köller, Olaf (Hrsg.): *Bildungsstandards Französisch: konkret*. Berlin: Cornelsen Scriptor.