

Editorial

Inklusive Fremdsprachendidaktiken: Rückblick auf eine Forschungs Kooperation der Latein- und Englischdidaktik

Peter Schildhauer^{1,*}, Jochen Sauer^{1,*} & Eleni Louloudi^{1,*}

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,

Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,

Universitätsstr. 25,

33615 Bielefeld

peter.schildhauer@uni-bielefeld.de; jochen.sauer@uni-bielefeld.de;

eleni.louloudi@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Dieser Artikel blickt auf eine Forschungs Kooperation zurück, die im Rahmen der Teilmaßnahme „Inklusive Fremdsprachendidaktiken“ des Bielefelder QL B-Projekts BiProfessional zwischen Vertreter*innen der Latein- und der Englischdidaktik stattgefunden hat. Zunächst werden Anknüpfungspunkte der beiden Fremdsprachendisziplinen untereinander explizit gemacht. Danach lotet der Beitrag aus, auf welche Weise das Konzept *Inklusion* in den Fachdidaktiken der beiden Sprachen in den letzten Jahrzehnten etabliert bzw. weiterentwickelt wurde. Auf dieser Grundlage wird eine Heuristik abgeleitet, die zwischen einem Blick auf Inklusion als *unterrichtsmethodischer Herausforderung* und Inklusion als *Bildungsgegenstand* unterscheidet. Darauf aufbauend wird jeweils ein empirisches Forschungsprojekt für die Englisch- und für die Lateindidaktik skizziert, das – entsprechend der unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen der beiden Fächer – den Fokus auf die Unterrichtsmethodik (Lateindidaktik) und auf den Bildungsgegenstand (Englischdidaktik) legt. Abschließend werden gemeinsame „Lessons Learned“ insbesondere mit Blick auf Herausforderungen der Lehrer*innenbildung reflektiert, die teilweise bereits Teil der jeweiligen Forschungsstränge waren.

Schlagerwörter: Inklusion; Lateindidaktik; Englischdidaktik; Social Justice Education; Professionalisierung; Fortbildung



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

1 Einleitung – Vom Dialog der Disziplinen

Treffen sich eine Romanistin, ein Anglist und ein Latinist ... Was wie der Auftakt eines schlechten Witzes klingt, stellte in Wirklichkeit den Beginn einer produktiven Zusammenarbeit zwischen den „alten“ und „modernen“ Fremdsprachen dar, die sich im Rahmen der Teilmaßnahme „Inklusive Fremdsprachendidaktiken“ des BiProfessional-Projektes der Qualitätsoffensive Lehrer*innenbildung¹ entfalten sollte. Das nun vorliegende Themenheft der Zeitschrift *DiMawe – Die Materialwerkstatt* stellt (neben den zwei *PFLB*-Themenheften Schildhauer et al., 2020a, und Sauer et al., 2023) die Ergebnisse dieser Zusammenarbeit in den Jahren 2019–2023 vor, die sich schließlich auf die Kooperation zwischen Vertreter*innen der Latinistik und der Anglistik fokussierte.

Die Anknüpfungspunkte dieser beiden Disziplinen gehen dabei über den Umstand weit hinaus, dass „Englisch als moderne und Latein als antike Lingua Franca“ (Schildhauer et al., 2020b, S. VII) gelten können. Auf den beiden dialogisch angelegten Fachtagungen „Standards – Margins – New Horizons: Teaching Language and Literature in the 21st Century“ (Schildhauer et al., 2020a) sowie „Standards – Margins – New Horizons II: Canons for 21st-century Teaching“ (Sauer et al., 2023) kristallisierten sich u.a. die folgenden Gemeinsamkeiten heraus:

- Die beiden *Linguae francae* sind jeweils über verschiedene Epochen maßgeblich gewesen (bzw. sind es noch) und haben deshalb zu einer Diversität der Ausdrucksmöglichkeiten in Sprache, Literatur und Kultur geführt. Diese können auf reichhaltige Weise im schulischen und universitären Unterricht stellvertretend für übergreifende, gesellschaftlich relevante Themen wie Diversität, Social Justice und Inklusivität diskutiert werden, aber auch für individualethische Fragestellungen, wie die nach Glück, Freiheit und Schicksal, oder für Problemstellungen, wie den Umgang mit Leiden und Tod.
- Im Einklang mit der Vielfalt der sozio-kulturellen Produkte, die somit in den Blick geraten können, haben beide Disziplinen einen *multimodal turn* vollzogen bzw. befinden sich mitten in diesem. *Literacy* wird somit in beiden Fachkulturen zunehmend als *multiliteracy* verstanden – als „understanding and competent control of representational forms [...] such as visual images and their relation to the written word“ (The New London Group, 1996, S. 61). Der Fokus liegt in der Latinistik eher auf klassischen Rezeptionsdokumenten (Bild, Plastik, Theater, Architektur) und der Ausprägung einer „Schule des Sehens“ (Mindt & Schollmeyer, 2021), während *multiliteracy* in den modernen Sprachen insbesondere im Kontext der Kultur der Digitalität (Stalder, 2017) von besonderer Bedeutung ist (vgl. z.B. Rotters, 2023).
- Beide Sprachen tragen ein koloniales Erbe in ihrer DNA. Dieses wird nicht nur mit Blick auf die globale Verbreitung des Englischen und noch immer vorherrschende standardideologische Tendenzen zunehmend diskutiert (vgl. z.B. Jansen et al., 2021), sondern spielt auch in der Auseinandersetzung mit den entsprechenden Literaturen eine Rolle (vgl. Adair, 2023; Sauer, 2023).
- In diesem Zusammenhang greifen beide Disziplinen zunehmend Gedanken einer kritischen Fremdsprachendidaktik (Gerlach, 2020) auf: Neben den angesprochenen *multiliteracies* etabliert sich eine *critical literacy* als die Fähigkeit, vorherrschende Strukturen (macht-)kritisch zu analysieren und zu transformieren (Luke,

¹ Das diesem Themenheft zugrunde liegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1908 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

2014). Ziele sind, Bedingungen für eine sozial gerechte(re) und politisch stabile(re) Welt zu schaffen (vgl. Herzig, 2023b, für die Latinistik & Güllü & Gerlach, 2023, aus anglistischer Perspektive; außerdem überblicksartig König, 2023).

- Mit Blick auf die Sprachenlernenden zeigen beide Fachkulturen ein wachsendes Bewusstsein für die Heterogenität von Lerngruppen und deren fachdidaktische Implikationen (vgl. Herzig & Sauer, 2022, sowie Schildhauer & Zehne, 2022, als Überblicksdarstellungen), wobei digitale Lehr- und Lernsettings und ihre Potenziale im Bereich der Individualisierung zunehmend eine wichtige Rolle spielen (vgl. Liebsch, 2022).

Selbstverständlich zeigen sich auch fachkulturelle Unterschiede, die sich aus den unterschiedlichen Gegenständen und Zielen der beiden Disziplinen ergeben. Wo z.B. im Englischunterricht die Sprache i.d.R. zugleich Ziel und Medium der Vermittlung ist (vgl. bspw. Walsh, 2022), bedient sich der Lateinunterricht des Deutschen als Medium und kann so u.a. zur Förderung des Deutschen als Zweitsprache dienen (vgl. Große, 2017; Kuhlmann, 2020), wenn im Übersetzen aus dem Lateinischen detailliert am deutschen Sprachmaterial gearbeitet wird. Der Lateinunterricht hat bisweilen Tendenzen der Mehrsprachigkeitsdidaktik etwas konsequenter aufgegriffen (vgl. Müller-Lancé, 2019; Sauer, 2022a), als dies die noch zögerliche Englischdidaktik tut (aber: Elsner & Lohe, 2021; zu Mehrsprachigkeit und Computer-assisted Language Learning: Bündgens-Kosten & Elsner, 2018; Bündgens-Kosten & Lohe, 2021). Dies ist vermutlich auch in Verbindung mit dem Umstand zu sehen, dass das Englische als Schulfach auf die Entwicklung funktionaler kommunikativer Kompetenzen abzielt, die bisher rein auf die Zielsprache beschränkt waren,² während das Fach Latein neben Text-, Sprach- und Kulturkompetenz die „Historische Kommunikation“ (vgl. z.B. KLP Sek. I Latein NRW, 2019) als Ziel definiert.

Bei der Anbahnung des Engagements für (soziale) Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit in allen Lebensbereichen fokussiert die Englischdidaktik eher auf die Etablierung von Einstellungen, Haltungen und Handlungsdispositionen, während die Lateindidaktik – bedingt durch ihren Gegenstand, also die lateinischen Texte – traditionellerweise eher den Bereich der politischen Bildung (insb. in Bezug auf das Handeln des Einzelnen im Staat) in den Mittelpunkt stellt und in diesem Rahmen die in den lateinischen Texten be- und verhandelten Werte wie kulturelle Vielfalt und Identität, Exilerfahrung oder etwa das Problem staatlicher Gerechtigkeit zum Gegenstand macht. Dabei werden in der Lateindidaktik vermehrt fachübergreifende Metakompetenzen, wie Urteils- und Handlungskompetenz, berücksichtigt (vgl. Herzig, 2023a, 2023b).

Die Pointe dieser – sicher nicht vollständigen – Skizze von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der beiden Fachkulturen ist aus unserer Sicht, dass sie die Basis für einen produktiven Austausch bildet, in dem gemeinsame Themen von unterschiedlichen Ausgangspunkten her beleuchtet werden können. Dies gilt nicht zuletzt für Fragen der Professionalisierung von angehenden Lehrkräften in unseren Fächern, die den Schwerpunkt unserer jeweiligen Forschungsbemühungen im Rahmen unserer Teilmaßnahme bildeten.

Dieses synergetische Potenzial möchten wir im Folgenden mit Blick auf das Kernthema unserer Zusammenarbeit – Inklusion – nutzen, um zunächst einmal zu beleuchten, auf welche Weise dieses Konzept in der Latein- und Englischdidaktik eine Rolle spielt (Kap. 2). Auf dieser Grundlage skizzieren wir in Kapitel 3 die Forschung, die wir im Rahmen unserer Teilmaßnahme mit lateindidaktischer (Kap. 3.1) und englischdidaktischer (Kap. 3.2) Schwerpunktsetzung und mit Blick auf die inklusionsbezogene Professionalisierung angehender Lehrkräfte durchgeführt haben, und summieren

² Die Neuauflage der Bildungsstandards für die Erste Fremdsprache flaggt nun auch explizit „plurilinguale Kompetenz“ aus, sodass die Nutzung mehrsprachiger Ressourcen als Teil der funktionalen kommunikativen Kompetenz gilt. Damit deutet sich zwar ein Umdenken in puncto Mehrsprachigkeit für das Fach Englisch an; es wird wohl jedoch noch eine Weile dauern, bis dieser Impetus den monolingualen Habitus (Buendgens-Kosten et al., 2019) überformt hat.

die jeweiligen *lessons learned* (Kap. 3.3). Anschließend führen wir beide Perspektiven zu einer gemeinsamen Theoriebildung zusammen, bevor wir unser Projekt reflektieren und Perspektiven für Anschlussforschung entwickeln (Kap. 4).

2 Inklusion in Latein- und Englischdidaktik

2.1 Inklusion zwischen methodischer Herausforderung und Bildungsgegenstand in der Englischdidaktik³

Anders als die Lateindidaktik sieht sich die Englischdidaktik bereits seit der Hamburger Erklärung der 1960er-Jahre mit inklusionsbezogenen Fragestellungen konfrontiert, da diese Erklärung den Englischunterricht als Pflichtfach an allen Schulformen inklusive der Hauptschule etablierte (vgl. Hermes, 2017). Damit besteht für die Englischdidaktik seit nunmehr 60 Jahren „the challenge of developing inclusive teaching and learning approaches that facilitate access to foreign language learning for all“ – wie es Blume & Würfel (2018, S. 8) viele Jahre später mit Bezug auf die Einbindung digitaler Medien in diesem Zusammenhang formulieren. Dabei stand zunächst die Sprachlernbegabung (*language aptitude*) als zentrale Differenzkategorie im Fokus (vgl. Blume, 2021). Die UN-Behindertenrechtskonvention von 2009 hat dazu geführt, dass dieser Blick auf verschiedene Förderbedarfe ausgeweitet wurde, die Barrieren für den Spracherwerb darstellen können, wie z.B. Dyslexie (vgl. Engelen & Gerlach, 2022; Gerlach, 2013, 2022), ADHS (vgl. Hanisch, 2022), auditive Wahrnehmungsstörungen (vgl. z.B. Kläser & Rohde, 2015; Urbann et al., 2022) sowie Störungen der geistigen Entwicklung (vgl. Rossa, 2015) und der Sprachentwicklung (vgl. Leonard, 2022; Schick & Mayer, 2015). So stellen bspw. die Sammelbände von Bartosch und Rohde (2014), Bongartz und Rohde (2015) sowie Schick und Rohde (2022a) eine geschlossene Traditionslinie dar, bei der im „Dialog der Disziplinen“ (so der Titel von Bartosch & Rohde, 2014) zwischen Fachdidaktik und Sonderpädagogik Potenziale des im engeren Sinne inklusiven Englischunterrichts ausgelotet und zunehmend mit Blick auf die Förderung funktionaler kommunikativer Kompetenzen bei Schüler*innen, die „mit unverhältnismäßigen Problemen konfrontiert sind“ (Schick & Rohde, 2022b, S. 23), ausdifferenziert werden.

Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass „der Unterricht so differenziert werden [muss], dass die individuell vorhandenen Lernvoraussetzungen (diverse Begabungen, Einschränkungen, Potenziale, konkrete Unterstützungsbedarfe) ihre Berücksichtigung finden“ – wie es die Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) formuliert (DGFF, 2021, S. 3). In diesem Zusammenhang wird z.B. in einigen Publikationen diskutiert, inwiefern das aus dem angloamerikanischen Raum stammende Konzept des Universal Design for Learning (UDL; vgl. CAST, 2018; Hall et al., 2012; Meyer et al., 2014) geeignet ist, um Lernbarrieren im inklusiven Englischunterricht pro-aktiv abzubauen, indem verschiedene und flexible Möglichkeiten der Darstellung von Informationen, der Ergebnispräsentation sowie der Förderung von Motivation angeboten werden (vgl. Böhm et al., 2021; Krause & Kuhl, 2018; Timpe-Laughlin & Laughlin, 2018) – und inwiefern dieses Rahmenkonzept geeignet sein könnte, Lehrkräfte für den inklusiven Englischunterricht zu professionalisieren (vgl. Böhm, 2023). Auch abseits der UDL-Diskussion wird verhandelt, inwiefern offene(re) Unterrichtsformen für den inklusiven Englischunterricht geeignet sind, da sie z.B. versprechen, dass Lernende auf unterschiedlichen Pfaden an einem gemeinsamen Gegenstand im Sinne Feusers (z.B. 1989) arbeiten (vgl. z.B. Chilla & Vogt 2017; Vogt 2018), zugleich aber gerade für unterstützungsbedürftige Lernende eine besondere Herausforderung darstellen können (vgl. Blume et al., 2018; Schildhauer, 2021).

³ Der Diskurs zum Themenfeld Inklusion wird in der Englischdidaktik seit längerer Zeit auf verschiedenen Ebenen intensiv geführt. Wir bitten deshalb um Verständnis, dass wir hier nur sehr exemplarisch zitieren und holzschnittartig einige der aus unserer Sicht wesentlichen Diskurslinien skizzieren können.

Der Schwerpunkt dieser Diskurslinie liegt damit insgesamt sehr deutlich auf Inklusion (insbesondere im engeren Sinne, sprich: mit einem Fokus auf verschiedene Förderbedarfe) als vor allem unterrichtsmethodischer Herausforderung, die sich aus der Frage ergibt, wie „inklusive Fremdsprachenunterricht jede*n Schüler*in bestmöglich hinsichtlich der [...] sprachlichen Kompetenzen förder[n] und forder[n]“ kann (Schick & Rohde, 2022b, S. 19).

Ein Forschungsstrang, der über diese Fokussierung auf die Differenzierung des Unterrichts hinausgeht und auch didaktische Fragen – also solche nach Bildungszielen – in den Blick nimmt, ist das Neurodiversitätsparadigma (vgl. Blume & Bündgens-Kosten, 2024; Bündgens-Kosten & Niesen, 2019): Einerseits wird die Bezeichnung als Oberbegriff für verschiedene neurologisch bedingte Differenzdimensionen („Minderheiten-Neurotypen“, Bündgens-Kosten & Blume, 2022, S. 227) wie bspw. Autismus, ADHS und Dyslexie verwendet und kann in dieser Nutzung als ein weiteres Label gelten, das die differenzierte Diagnose und Unterrichtsgestaltung unterstützt. Andererseits ist der Begriff aufgrund seiner Entstehungsgeschichte mit der *disability rights*-Bewegung mit einer politischen Forderung nach Teilhabe und Repräsentation verbunden, die – wenn sie denn ernst genommen wird – eine unmittelbare Verknüpfung mit den Bildungszielen des Englischunterrichts erfordert. So argumentieren Bündgens-Kosten und Blume (2022) erstens, dass Neurodiversität Einzug in alle kommunikativen Teilkompetenzen haben sollte, da eine Auseinandersetzung mit Neurodiversität dabei helfen könne, das *double empathy*-Problem zu überwinden. Dieses Problem ergibt sich, wenn „verschiedene Personen interagieren, die sich z.B. in ihren Kommunikationsgewohnheiten und -bedürfnissen unterscheiden und jeweils keinen Einblick in die Kommunikationsgewohnheiten und -bedürfnisse des*der anderen besitzen“ (vgl. Bündgens-Kosten & Blume, 2022, S. 236) – z.B., wenn verschieden neurodiverse Menschen miteinander interagieren. Zweitens unterstreichen Bündgens-Kosten und Blume (2022), dass Neurodiversität auch direkt zum Thema des Fremdsprachenunterrichts werden könne, z.B. indem neurodiverse Stimmen in die Auseinandersetzung mit verschiedenen Themen einbezogen oder gar explizit selbst zum Gegenstand der Auseinandersetzung würden. Auf diese Weise könnten eine Vielfalt insbesondere auch marginalisierter Stimmen im Unterrichtsdiskurs repräsentiert, Ungleichheiten reflektiert und somit letztlich soziale Gerechtigkeit gefördert werden.

Der Neurodiversitätsdiskurs verdeutlicht damit exemplarisch, inwiefern die Englischdidaktik *Inklusion* explizit als Bildungsgegenstand aufgreift. Er steht damit dem Ansatz der Kritischen Fremdsprachendidaktik nahe, bei der „Ungerechtigkeiten, Machtgefüge oder Ungleichheiten aufgedeckt bzw. transformiert werden“ (Gerlach, 2020, S. 19), um somit schließlich auch „die Schüler*innen als Individuen zu stärken“ (Bonnet & Hericks, 2020, S. 165). Es ergeben sich wiederum Verbindungen zur inklusiv gewendeten Förderung interkultureller Kompetenz, die bereits Küchler und Roters (2014) gefordert haben; in der Forderung nach Sichtbarmachung, Dekonstruktion und insbesondere auch Transformation von Marginalisierung gehen die kritischen Ansätze jedoch weit über diese hinaus. Auch wenn – oder vielleicht: gerade weil? – diese Perspektive im Inklusionsdiskurs der Englischdidaktik häufig in den unterrichtsmethodischen Überlegungen zur Differenzierung etwas untergeht (s. bspw. auch das Positionspapier der DGFF), spielte sie in unserer Forschungskoooperation eine umso größere Rolle. Wenden wir uns jedoch zunächst dem inklusionsbezogenen Kontext der Lateindidaktik zu.

2.2 Lateindidaktik

Die Inklusionsforschung im Fach Latein ist vergleichsweise jung und setzte mit Arbeiten zur Diagnose und individuellen Förderung (vgl. Scholz, 2010) und zur Sprachbildung von Lernenden nichtdeutscher Herkunftssprache (vgl. Kipf, 2014) erst vor gut zehn Jahren ein, ungefähr zeitgleich mit der UN-Behindertenrechtskonvention 2009. Anders als die Englischdidaktik, die sich insbesondere am Paradigma des Gemeinsamen Lernens

und infolgedessen z.B. an einem Universal Design for Learning (UDL) oder auch am Konzept des Gemeinsamen Gegenstandes (vgl. Feuser, 1989; Köpfer, 2014; Vogt, 2018, u.a.) orientierte, richtete sich der Fokus in der Lateindidaktik nach diesen ersten Arbeiten auf spezielle Inklusionsmerkmale bzw. neurologisch bedingte Differenzdimensionen: 2016 erschien eine Publikation mit Materialien für Schüler*innen mit dem Inklusionsmerkmal Autismus-Spektrum-Störung (ASS) (vgl. Jesper, 2016), 2017 eine analoge Basispublikation für Lese-Rechtschreib-Schwäche bzw. -Störung (LRS) (vgl. Friedrich, 2017). Auch Beiträge, wie etwa zu Inklusion allgemein (vgl. Jesper, 2016), zur Planung inklusiven Unterrichts (vgl. Liebsch, 2019) oder zum Sprachlehrbuch (vgl. Beyer & Liebsch, 2018), fokussieren in der Regel auf eine oder mehrere spezifische neurologisch bedingte Differenzdimension(en). Darin zeigt sich, dass die Lateindidaktik implizit davon ausgeht, dass die Planung und Gestaltung eines inklusionssensiblen Unterrichts sowie die Erstellung inklusionssensibler Materialien auf einem guten Wissen über einschlägige Inklusionsmerkmale erfolgen müssen. Hier spielt das Selbstverständnis des Faches eine Rolle, dessen Vertreter*innen den Anspruch formulieren, etwa LRS-Lernende (zum Pro und Contra vgl. Friedrich, 2017, S. 30–35, dort weitere Literatur) mittels der mikroskopischen Betrachtung der Sprache zu fördern oder nicht zuletzt aufgrund der starken Regelstrukturierung des Lateinunterrichts für ASS-Lernende besonders zugänglich zu sein (vgl. Jesper, 2018, S. 215–216). In der Konsequenz wäre zu formulieren, dass das Fach, das in seinen einschlägigen Überblickspublikationen einen weiten Inklusionsbegriff als fachadäquat ansieht (vgl. Liebsch, 2023; Müller, 2017), durchaus auf Inklusion im engeren Sinne fokussiert: Inklusion muss von den Inklusionsmerkmalen, insbesondere den neurologisch bedingten Differenzdimensionen, her gedacht werden, deren Implikationen für eine Beschulung dieser Lerner*innen in der Fachspezifik der alten Sprachen gekannt, bewertet und in der Gestaltung des altsprachlichen Unterrichts berücksichtigt werden müssen. Ein Kennen dieser spezifischen Inklusionsmerkmale sowie weiterer Heterogenitätsmerkmale, wie z.B. nichtdeutsche Herkunftssprache, ist dabei die Basis, um bei der Planung von Unterricht (und bei der Auswahl und Vorbereitung von Material) für die einzelnen Handlungsfelder des Lateinunterrichts adäquate Entscheidungen zu treffen. Die daraus resultierende Planung und das entsprechende Material vermögen dann – dafür hat die Studie von Herzig und Losing (vgl. S. 35–53 im vorliegenden Heft) deutliche Hinweise gegeben – auch, in der Folge einer heterogenen Lerngruppe im Ganzen gerecht zu werden.

Ansätze zu einem Universal Design for Learning lassen sich partiell finden (vgl. Liebsch, 2019). Der Fokus des Faches liegt in den genannten Beiträgen in erster Linie auf der Unterrichtsgestaltung (insbesondere in den Bereichen Wortschatz, Grammatik, Texterschließung und Übersetzung) und daneben auf Leitlinien für die Materialentwicklung. Diesem fachspezifischen Fokus entsprechend wird für die alten Sprachen im KMK-Papier *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* (2008, i.d.F. von 2019) von Studienabsolvent*innen nach Abschluss ihres Studiums eine „fachbezogene[] Expertise hinsichtlich der Planung und Gestaltung eines inklusiven Unterrichts“ (S. 8) gefordert. Der Dynamik des Forschungsfeldes wird Rechnung getragen, indem sie „den Stand fachdidaktischer Forschung zum inklusiven Lehren und Lernen im altsprachlichen Unterricht“ (KMK, 2019, S. 8) kennen sollen. Bisher nur am Rande berücksichtigt ist das im englischdidaktischen Diskurs relevante Erzeugen von Einstellungen und Haltungen, die für das inklusive Unterrichten unabdingbar sind (bspw. Blume et al., 2019b).

Als ein besonderer Beitrag des Faches wird der Bereich der Sprachbildung gesehen, zumal der Lateinunterricht nicht nur die Textproduktion im Deutschen im Kontext der Übersetzung aus dem Lateinischen, sondern zu diesem Zweck auch eine linguistische Metasprache einführt, die das Sprechen über Sprache ermöglicht und damit die Basis einer effizienten Sprachförderung nicht nur für Schüler*innen nichtdeutscher Herkunftss-

sprache (ndH) gewährleistet. Konzepte zur Sprachbildung für Schüler*innen nicht-deutscher Herkunftssprache wurden insbesondere von Forscher*innen um Stefan Kipf erstellt (vgl. Große, 2017, 2018; Paffrath, 2018; Siebel, 2017 (speziell zu Mehrsprachigkeit), 2018).

In jüngerer Zeit ist insbesondere von Ulf Jesper und Ann-Catherine Liebsch das Potenzial digitaler Anwendungen für die inklusionsorientierte individuelle Förderung betont worden (vgl. Jesper, 2019; Liebsch, 2022; Sauer, 2022b). Zukünftige Entwicklungen in der Umsetzung des Anspruchs inklusiven Unterrichts könnten etwa durch die Etablierung eines „bundesweit anerkannten Kompetenzstufenmodells, das einen individuellen und adaptiven Erwerb von Fachkompetenzen nachzeichnet und eine fachbezogene Diagnostik ermöglicht“ (Liebsch, 2023, S. 348), begünstigt werden.

In der oben entwickelten Heuristik der Perspektivierung von Inklusion als unterrichtsmethodischer Herausforderung und als Bildungsgegenstand ordnet sich somit das Gros der lateindidaktischen Arbeiten ebenfalls dem Pol der Unterrichtsmethodik zu, auch wenn Aspekte von Inklusion als Bildungsgegenstand (vgl. z.B. Herzig, 2023b) oder als anthropologisches Konzept (vgl. z.B. Behrendt, 2019) ebenfalls diskutiert werden.

Die Schwerpunktsetzungen zwischen Inklusion als unterrichtsmethodischer Herausforderung und als Bildungsgegenstand spiegeln sich auch in der Konzeption der latein- und englischdidaktischen Forschungsstränge der Teilmaßnahme wider, die wir im folgenden Abschnitt in aller gebotener Kürze skizzieren.

3 Forschungsprojekte in der Teilmaßnahme „Inklusive Fremdsprachendidaktik“

3.1 Latein

Der lateindidaktische Teil der Teilmaßnahme fokussierte die Erprobung inklusionssensibler gestalteter Materialien in einem alltäglichen Unterrichtssetting. Damit wurde auf ein im Fach bestehendes Forschungsdesiderat geantwortet: Während nämlich in der fachdidaktischen Literatur zwar Hinweise zur inklusionssensiblen Material- und Unterrichtsgestaltung für die einzelnen Förderaspekte und neurologisch bedingten Differenzdimensionen (insb. ASS und LRS) zu finden waren (s.o.), gab es keine Untersuchungen, welche den Einsatz entsprechend erstellten Materials in einem alltäglichen Unterrichtssetting mit Standardverfahren der empirischen Unterrichtsforschung erprobt hätten. Dies betraf insbesondere den Einsatz nicht von der unterrichteten Lehrkraft selbst erstellten Materials. Von zentralem Interesse war daher die Frage, wie die Schüler*innen mit den differenzierenden Aufgaben, die nach Inklusions Gesichtspunkten gestaltet waren, umgehen würden und inwiefern der Einsatz dieses Materials von den einzelnen Schüler*innen (d.h. von den Inklusions-Schüler*innen und von den anderen) als lernfördernd empfunden wurde.

In einem ersten Schritt wurde gemäß dem Rahmenkonzept von Scholz (2010) und den spezifischen, auf die einzelnen Differenzdimensionen ausgerichteten Publikationen zur Gestaltung eines inklusionssensiblen Lateinunterrichts (vgl. insb. Friedrich, 2017; Jesper, 2016) Material erstellt, das die Basis für die forschungsbegleitete Erprobung bildete. Das Konzept zur Erstellung des Materials (Lektüre in der Sek. I) wurde von Herzig und Sauer (2022) im Grundsatz vorgestellt. Textbasis war dort der sog. „Germanenexkurs“ im sechsten Buch von Caesars Schrift *De Bello Gallico*. Für den spezifischen Einsatz inklusionssensiblen Materials im Rahmen der Lektüre von Senecas *Epistulae morales* wird das Konzept für die Sekundarstufe II im Beitrag von Niels Herzig (S. 21–34 in diesem Heft) erklärt; das im Oberstufen-Kolleg Bielefeld eingesetzte Material selbst ist dort als Online-Supplement angehängt.

Der Einsatz des Materials wurde mit dem Ansatz des *Action Research* (vgl. Burns, 2009) untersucht, wobei anders als bei Burns kein selbst gehaltener Unterricht Gegen-

stand der Untersuchung war. Die aufgezeichneten Schüler*innen- und Lehrer*innen-Interviews wurden von zwei Forscher*innen untersucht. Die erste Forscherin analysierte die Interviews induktiv mit der Methodik der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring, während der zweite Forscher assumptionslogisch von standardmäßigen Kategorien ausging, mit denen er das Interviewmaterial ordnete. In einem Fazit wurden die beiden Auswertungsansätze zusammengeführt. Das zentrale Ergebnis war, dass das inklusionssensibel erstellte Material zur Binnendifferenzierung zwar eine gute Möglichkeit darstellte, den individuellen Bedarfen der Schüler*innen Rechnung zu tragen, es jedoch nicht so war, dass das für spezifische Heterogenitätsdimensionen (z.B. ASS, Schüler*innen ndH, Hochbegabung) entwickelte Material unbedingt von den Schüler*innen gewählt wurde, für die es intendiert war. Daraus ist zu schließen, dass eine inklusionssensible, binnendifferenzierende Materialerstellung zielführend ist, jedoch eine weitgehende Wahlmöglichkeit der Schüler*innen bestehen muss. Dieses Fazit schließt an das theoretische Konzept der Inclusive Pedagogy an, das von Florian und Black-Hawkins (2011) vorgeschlagen wurde und der Differenzierungslogik „most and some“ den Ansatz „everybody“ gegenüberstellt, bei dem Lehrkräfte „create options and consult with each student how they can help“ (vgl. Florian & Black-Hawkins, 2011, S. 821). Damit ergibt sich auch eine weitere fruchtbare Parallele zum Diskurs der Englischdidaktik, die ähnliche Gedanken unter dem Schlagwort der „language learner autonomy“ (vgl. Little et al., 2017) verhandelt.

3.2 Englischdidaktik

Der englischdidaktische Teil der Teilmaßnahme ergänzte den unterrichtsmethodischen Fokus des lateindidaktischen Projekts (s.o.), indem sich die Forschung hier vor allem auf die Professionalisierung angehender Lehrkräfte mit Blick auf Inklusion als *Bildungsgegenstand* konzentrierte. Auf diese Weise waren die beiden in Kapitel 2 angesprochenen Perspektivierungen von Inklusion – nämlich als Methode und als Bildungsgegenstand – auch in der Teilmaßnahme repräsentiert.

Im englischdidaktischen Strang stellte sich deshalb insbesondere die Frage, welche Bedingungen gegeben sein sollten, um angehende Lehrkräfte zu „teachers who are willing and able to work within and outside of their classrooms to change the inequities that exist in both schooling and the wider society“ (Zeichner, 2011, S. 10) zu professionalisieren. Dabei spielte außerdem eine wesentliche Rolle, dass diese Professionalisierung in und für eine(r) Kultur der Digitalität stattfindet. In dieser Kultur der Digitalität haben wir alle täglich Teil an lokalen und global-verwobenen Diskursen, in denen Fragen sozialer Gerechtigkeit offen verhandelt oder implizit über in- bzw. exklusive diskursive Praktiken relevant werden. In einer solchen digital-diskursiven Verwobenheit gilt noch einmal mehr Pennycooks Axiom, dass „the classroom is part of the world, both affected by what happens outside its walls and affecting what happens there“ (Pennycook, 2021, S. 140–141).

Ein wesentlicher Bestandteil der englischdidaktischen Forschung der Teilmaßnahme war deshalb eine Professionalisierungsmaßnahme, die als Wahlpflichtseminar in der Bachelorphase des anglistischen Studienprogramms etabliert wurde. In diesem Kurs wurden die Studierenden zunächst mit theoretischen Grundlagen vertraut gemacht, die im Feld der Kritischen Fremdsprachendidaktik verortet werden können (Fokus insbesondere: *critical literacy* – Luke, 2014). Diese wurden anschließend in konkrete Planungsraster und -ideen für Englischlehrpläne überführt, die soziale Gerechtigkeit thematisierten, um abschließend die Studierenden selbst solche Unterrichtskonzepte entwickeln und kritisch diskutieren zu lassen (s. Abb. 1 auf der folgenden Seite).

A university seminar on critical literacy in ELT

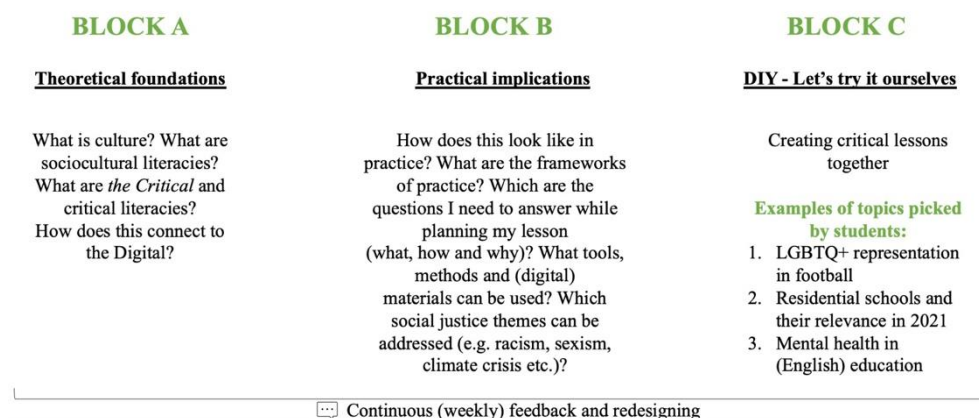


Abbildung 1: Überblick über die Professionalisierungsmaßnahme (König & Louloudi, 2024, S. 87)

Die Arbeit mit verschiedenen Seminarkohorten kulminierte in der Student-Teacher-Conference „Teachers for Social Justice“, die Gegenstand des Forschungs- und Reflexionsbeitrags von Louloudi und Schildhauer (S. 54–69 in diesem Heft) ist.

Ein sehr wichtiger Faktor bei der Entwicklung und Durchführung des Seminars und der Konferenz bestand darin, *critical literacy* als ein pädagogisches Kontinuum zu verstehen, in dem die Studierenden selbst professionalisiert werden, und nicht als eine singuläre zu erlernende (Lehr-)Methode. Dies konnte nur dadurch erreicht werden, dass wir unsere Seminare als *critical literacy*-Milieus nicht nur betrachten, sondern auch gestalten, die darauf abzielen, *critical educators* zu bilden – denn „ideally, a practice lived in the course can be transferred to future classrooms“ (Louloudi et al., 2021, S. 36). Auf welche Weise dies umgesetzt wurde, wird im Beitrag von Louloudi und Schildhauer in diesem Heft reflektiert (vgl. außerdem Louloudi & Schildhauer, 2023).

Ein Ergebnis der intensiven Kooperation innerhalb des Projektteams war auch, dass die Forschung zum Unterrichtsdiskurs im Englischunterricht, über die zuvor z.B. in Schildhauer (2019a, 2019b, 2021) berichtet worden war, ebenfalls mit Ideen der Kritischen Fremdsprachendidaktik sowie der Social Justice Teacher Education in Berührung kam. Das Ergebnis dieser Synergien war u.a. die Erkenntnis, wie zentral die Rolle der Lehrkraft im Englischunterricht nicht nur als Sprachmodell, sondern als Modell inklusiver – sozial gerechter – Diskurspraktiken ist (vgl. Schildhauer, 2023). Angehende Lehrkräfte für diesen Umstand zu sensibilisieren, war Gegenstand einer Mikroprofessionalisierungsgelegenheit in einer Sitzung eines Masterseminars im Kontext des Praxissemesters. Das Material, die konzeptionellen Grundlagen und Einblicke in die Entwicklung einer sog. *professional vision* der angehenden Lehrkräfte werden im Beitrag von Schildhauer (S. 70–88 in diesem Heft) vorgestellt und reflektiert.

3.3 Lessons Learned

Wie bereits in Kapitel 3.2 angedeutet, wurde der englischdidaktische Strang der Teilmaßnahme mit Forschungsergebnissen verwoben, die sich aus dem in Teilen parallel ablaufenden kumulativen Habilitationsprojekt *Learner-Oriented Interaction in Inclusive ELT? Discourse Practices in Cooperative Learning Phases* (Schildhauer, i.V.) ergaben. Gerade auch in der Auseinandersetzung mit der stark unterrichtsmethodisch ausgerichteten Literatur der Englischdidaktik (s. unsere Ausführungen in Kap. 2.1) ist eine zentrale Erkenntnis dieser diskursanalytischen Forschung, dass neben der Wahl ler-

ner*innenorientierter Methoden gerade auch die Nutzung lerner*innenorientierter Diskurspraktiken für einen Englischunterricht ausschlaggebend ist, der die Diversität der Lernenden anerkennen und lernförderlich nutzen möchte. An verschiedenen Beispielen konnte herausgearbeitet werden, wie Lehrkräfte in ihrem (im weiten und engeren Sinne) inklusiven Englischunterricht einerseits Methoden einsetzen, die eine Differenzierung nach unterschiedlichen Lernpfaden, -tempi und -interessen sowie gegenseitige Unterstützung der Lernenden ermöglichen sollen. Andererseits zeigen aber Diskurspraktiken, die in der Einführung (vgl. Schildhauer, eingereicht) und Begleitung (vgl. Schildhauer, 2019a, 2019b, 2021, 2023) dieser lerner*innenorientiert gestalteten Arbeitsphasen eingesetzt werden, sehr deutlich lehrer*innenzentrierte Züge. Mitunter ist diese Diskrepanz so stark ausgeprägt, dass das eigentlich in der Methode angelegte Potenzial für die Förderung von Lerner*innenautonomie in der Gestaltung eigener Lernprozesse (vgl. Little et al., 2017) nivelliert wird. Daraus ergibt sich, dass neben der Arbeit an grundsätzlichen Einstellungen von (angehenden) Lehrkräften zum diversitätssensiblen bzw. inklusiven Englischunterricht (vgl. Blume et al., 2019b) und der Vermittlung entsprechender methodischer Zugriffe (vgl. Blume et al., 2019a) auch eine Sensibilisierung für die Bedeutung des Handelns der Lehrkraft im fremdsprachenunterrichtlichen Diskurs erfolgen sollte (vgl. dazu den Beitrag von Schildhauer in diesem Heft). Dies gilt umso mehr aus kritischer Perspektive, wenn nämlich bedacht wird, dass Lehrkräfte ihren Lernenden ein Modell inklusiver Diskurspraktiken sein können – und sollten, wenn die Bildungsziele eines auf soziale Gerechtigkeit ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts ernst genommen werden. Diese Erkenntnisse sind unmittelbar anschlussfähig an die Schlussfolgerungen des lateindidaktischen Forschungsstranges (s. Kap. 3.1), die ebenfalls auf die Bedeutung von lerner*innenorientierten Aushandlungsprozessen im Unterrichtsdiskurs hinweisen.

Bei der Schwerpunktsetzung auf Inklusion und, folglich, auf soziale Gerechtigkeit ist es unerlässlich, von einer situierten Praxis zu sprechen, die nur unter Berücksichtigung des spezifischen Kontextwissens auf andere Umgebungen übertragbar ist (vgl. Louloudi, 2024); dies schließt bildungspolitische Besonderheiten (u.a. Kernlernpläne), aber auch die Eigenheiten der einzelnen Lernenden in jeder Lernsituation ein. Social Justice Education, d.h. ein Aufgreifen von Inklusion als Bildungsgegenstand, ist keine pauschalisierte Praxis: Lehrende müssen in der Lage sein, die jeweiligen Bedürfnisse und Anforderungen jeder Lerngruppe, in der sie sich befinden, zu erkennen und die Leitlinien einer Social Justice Education in diesem Kontext anzuwenden. Dies galt auch für unsere eigene Praxis, was dazu führte, dass wir von Semester zu Semester sehr unterschiedliche Diskussionen, Aufgaben, aber auch Herausforderungen und Chancen erlebten (vgl. König & Louloudi, 2024).

Ein Hauptergebnis dieser Forschung war die Erkenntnis, dass Inklusion verstanden sowohl als unterrichtsmethodische Herausforderung als auch als Bildungsgegenstand im Sinne einer Social Justice Education nur als Bündel lerner*innenzentrierter Praktiken denkbar ist. Solche Praktiken zielen darauf ab, ein Lernumfeld zu gestalten, in dem die Stimmen, Gedanken, Sorgen und Probleme von Schüler*innen/Studierenden im Mittelpunkt des Unterrichts stehen (vgl. schon Springob, 2017, zur Bedeutung des sozialen Klimas insbesondere auch in im engeren Sinne inklusiven Lerngruppen). Es ist folglich kaum vorstellbar, auf Inklusion hinzuarbeiten, ohne als Lehrperson einen Schritt zurückzutreten und die Rolle des *co-learner* einzunehmen, während Schüler*innen/Studierende lernen, ihr eigenes Lernumfeld mitzugestalten. Für unsere Praktiken erforderte dies, dass die Studierenden ihre eigenen Materialien zu gesellschaftspolitischen Themen (u.a. *race*, *gender*, LGBTQ+; vgl. Louloudi, 2024) auswählten, sich jedoch insbesondere auf die (auch außerschulischen) Erfahrungen konzentrierten, die sie zu diesen Themen gemacht (oder nicht gemacht) hatten.

Ein wichtiger Faktor bei dieser lerner*innenorientierten Vorgehensweise ist auch die Betrachtung und Behandlung der Sprachpraxis als mehrsprachiges Kommunikationsumfeld. Auch wenn eine *English-only policy* Teil universitärer und schulischer Normen ist (bspw. Wilken, 2021), ist es dennoch von größter Bedeutung, dass unsere Praktiken als *translanguaging spaces* konzipiert sind, denn sie „afford multilingual speakers the opportunity to become creative and critical language users“ (Tian et al., 2020, S. 5). Ohne diese mehrsprachige Perspektive ist eine kritische Handlungsweise nicht realisierbar (vgl. Lau, 2020): Die Dekonstruktion linguistischer Normen ist eine zentrale Aufgabe von Social Justice Education und somit – im Sinne der oben entworfenen Heuristik – in der Auseinandersetzung mit Inklusion als Bildungsgegenstand.

Mit Blick auf Inklusion als unterrichtsmethodische Herausforderung hat sich der Ansatz der lateinischen Fachdidaktik, einzelne Inklusionsmerkmale (LRS, ASS, Schüler*innen ndH, Hochbegabung) in den Mittelpunkt zu rücken und Merkmale herauszuarbeiten, die bei der Unterrichtsplanung und -gestaltung sowie bei der Materialentwicklung zu beachten sind, im Rahmen unseres Einsatzes von binnendifferenzierendem Material als zielführend erwiesen, jedoch in unerwarteter Weise: War zunächst vermutet worden, der*die ASS-Lernende würde das ASS-spezifische Material wählen, der*die Lernende mit ndH das für ihn*sie spezifische Material etc., so zeigte die Untersuchung, dass die Wahl meist anders ausfiel. Zudem wurde deutlich, dass die inklusionsspezifischen Materialien für die anderen Schüler*innen attraktive Angebote darstellten. Insofern scheint sich der Ansatz mit binnendifferenzierten Sequenzen, deren Materialien auf einzelne Inklusionsmerkmale ausgerichtet sind, durchaus zu bewähren. Voraussetzung bei den Lehrkräften ist dabei allerdings ein Wissen um die entsprechenden Heterogenitätsmerkmale (z.B. ASS, LRS, Schüler*innen ndH, Hochbegabung, Schulabsentismus etc.), um bei der Unterrichtsplanung und bei der Materialerstellung oder -adaption ein Bewusstsein für die Herausforderungen zu besitzen, mit denen Schüler*innen mit den betreffenden Inklusionsmerkmalen konfrontiert sind. Zugleich scheint eine Offenheit für Aushandlungsprozesse im Unterricht (s.o.) sich als zielführend zu erweisen, wenn Lernende eine unerwartete, aber ggf. ebenfalls individuell lernförderliche Auswahl aus dem Material treffen (wollen): Lehrende müssen dazu in der Lage sein, die jeweiligen Bedürfnisse und Anforderungen der Lerngruppe, in der sie sich befinden, zu erkennen: Inklusion ist nur als Bündel lerner*innenzentrierter Praktiken denkbar. Dieser Gedanke entspricht einer zentralen Grundannahme des englischdidaktischen Strangs.

Im Rahmen eines Fortbildungskonzepts, das derzeit am Oberstufen-Kolleg Bielefeld von Ramona Lau und Sebastian Koisser entwickelt wird (vgl. Lau & Koisser, 2023), ist auch eine lateinspezifische Fortbildung durch Niels Herzig konzipiert worden. In Anlehnung an die oben genannten Befunde wurde sie so gestaltet, dass den Fortzubildenden zunächst ein Grundwissen über das Verhaltens- und Lernprofil von Schüler*innen mit den jeweiligen Inklusionsmerkmalen vermittelt wird, um auf dieser Basis die fachspezifischen Herausforderungen der jeweiligen Lernenden zu erarbeiten. In einer sich daran anschließenden Hospitationsveranstaltung wird der Einsatz eines entsprechenden Materials beobachtet: Die Fortzubildenden mischen sich unter die Lernenden und nehmen an der Arbeit mit dem Material teil. Vor dieser Hospitation formulieren die Fortzubildenden ihre Erwartungen, danach ihre Beobachtungen, die im Plenum besprochen werden. Abschließend gestalten die Teilnehmer*innen eine kurze Sequenz zu einem für ihren Unterricht relevanten Thema, das sie (im engeren Sinne) inklusionssensibel aufbereiten sollen. Nach dem etwaigen Einsatz dieses Konzepts in ihrem Unterricht tauschen sich die Fortzubildenden erneut (nach einem festgelegten Zeitraum) aus. Das Konzept, das hier verfolgt wird, lässt sich letztlich auf Erkenntnisse in den einschlägigen Publikationen der Lateindidaktik zurückführen: So wird in drei einschlägigen Fachveröffentlichungen zur Inklusion im Fach Latein (vgl. Friedrich, 2017; Jesper, 2016, 2018) deutlich gemacht, dass im Kontext der Fremdsprachen das Fach Latein besonderes Förderpotenzial für Ler-

nende mit einzelnen neurologisch bedingten Differenzdimensionen bereithält (einschlägig für ASS vgl. Jesper, 2016, 2018; zu großen Teilen für LRS vgl. Friedrich, 2017; weitere noch nicht beforscht). Im Kontext unserer Befunde sollte die Didaktik des Fachs Latein den Bereich der Inklusion durchaus zunächst in einem engeren Sinne verstanden in den Blick nehmen, um das Förderpotenzial des Fachs für neurologisch bedingte Differenzdimensionen (insb. ASS und LRS; vgl. Friedrich, 2017; Jesper 2016, 2018) ausschöpfen zu können. Weitere Heterogenitätsmerkmale, die für die jeweilige Lerngruppe relevant sind, sollten eine gleichwertige Berücksichtigung finden. Dabei sollte das Förderpotenzial des Fachs, das insbesondere im Bereich der Sprachbildung gut erforscht ist (vgl. Große, 2017; Paffrath, 2023), stetig im Blick gehalten werden. Dies ist umso wichtiger, da der Wahlpflichtbereich der Fremdsprachen mit der Differenz zwischen neuen und alten Sprachen auch zwei konzeptionell unterschiedliche Zugänge zu Sprache, Literatur und Kultur anbietet, die jeweils spezifischen Lernmöglichkeiten und -bedarfen verschiedener Inklusionsmerkmale entgegenkommen können.

Dieses Ergebnis der lateindidaktischen Forschung unserer Teilmaßnahme komplementiert somit den englischdidaktischen Strang, der vor allem – aber auch nicht ausschließlich – einen weiten Inklusionsbegriff als Ausgangspunkt genutzt hat, und ist unmittelbar anschlussfähig zum englischdidaktischen Diskurs insgesamt.

4 Ausblick auf Folgeforschung, dabei auch Reflexion der bisherigen Vorgehensweise

Rückblickend – und das dokumentiert auch das vorliegende Themenheft – kann die Kooperation zwischen der Latein- und der Englischdidaktik in der Teilmaßnahme „Inklusive Fremdsprachendidaktiken“ des Projektes BiProfessional als alles andere als schlechter Witz gelten. Vielmehr hat sich gezeigt, dass über die „Grenzen“ der alten und neuen Sprachen hinweg ein produktiver Dialog mit Fokus auf das Themenfeld Inklusion entstanden ist, der nicht mit der Qualitätsoffensive Lehrer*innenbildung enden, sondern über diese hinaus fortgesetzt werden sollte. Ausgehend vom etablierten „Gemeinsamen Gegenstand“ – um mit Feuser zu sprechen – *Inklusion* lassen sich eine Reihe von Themenfeldern identifizieren, die Teil dieses Austausches sein könnten.

So zeigt sich in den letzten Publikationen beider Didaktiken (vgl. z.B. Blume & Würfel, 2018; Blume, Bündgens-Kosten & Schildhauer, i.V.; Böhm et al., 2021; Jesper, 2019; Liebsch, 2022; Sauer, 2022b; Schildhauer & Bündgens-Kosten, i.V.), dass inklusive Settings, die auf Individualisierung setzen, in Zukunft noch stärker von der Unterstützung durch digitale Anwendungen werden profitieren können, wenn hierzu entsprechende Begleitforschung durchgeführt wird und Konzepte entwickelt werden. Mit der Ausstattung der Schüler*innen mit digitalen Endgeräten, die sich allmählich flächendeckend an den Schulen vollzieht, werden in absehbarer Zukunft die Voraussetzungen geschaffen sein, dass alle Lernenden Lernangebote im digitalen Raum nutzen können. Mit der Verschränkung der beiden Querschnittsthemen Digitalisierung und Inklusion ergeben sich eine Reihe von konzeptionell und empirisch zu beantwortenden Fragen dahingehend, wie die Teilhabe in, an und durch digitale(n) Medien (GMK, 2018) im Unterricht der alten und neuen Fremdsprachen gefördert werden könnte.

Ein weiteres Themenfeld, das den Diskurs in Englisch- und Lateindidaktik zunehmend mitbestimmt und auch in der Arbeit der Teilmaßnahme bereits eine Rolle spielte, ist das der Mehrsprachigkeit. Illustrativ für diesen Trend ist in der Englischdidaktik nicht nur das einschlägige Themenheft der Zeitschrift *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* (vgl. Elsner & Lohe, 2021), sondern insbesondere auch das Symposium „Inclusive Languageing“ (Blume, Chilla & Roters, i.V.), das auf der Freiburger DGFF-Tagung 2023 u.a. bereits angedeutet hat, inwiefern die Konzepte des *languageing* bzw. *translanguageing* für den inklusiven Fremdsprachenunterricht nutzbar gemacht werden könnten und soll-

ten (vgl. hierzu auch Louloudi, im Druck). Für den Lateinunterricht stand traditionellerweise die Interkomprehension als eine zentrale Nutzenanwendung von Mehrsprachigkeit im Fokus (vgl. zuletzt Müller-Lancé, 2019; Sauer, 2022a), doch auch die allgemeineren Ziele der Sprach(en)bewusstheit und Sprachlernkompetenz haben seit einigen Jahren einen festen Platz in der Lateindidaktik eingenommen (vgl. Siebel, 2017, 2023, sowie das Themenheft des *Altsprachlichen Unterrichts* zu „Sprachförderung und Sprachbildung“, 2017). Auf der ersten New Horizons-Tagung, die zur Eröffnung dieser Teilmaßnahme abgehalten wurde, hatte Peter Kuhlmann (2020) die Möglichkeiten der „Sprachförderung durch Latein angesichts einer heterogenen Schülerschaft“ im Überblick ausgelotet und in einem weiteren Beitrag für den Grammatikunterricht (vgl. Kuhlmann, 2022) konkretisiert.

Zum Abschluss der Teilmaßnahme bleibt auch festzuhalten, dass gemeinsames Forschen – zumal aus unterschiedlichen Fachperspektiven – auch immer bedeutet, sich über Begriffe und Methoden der Erkenntnisgewinnung auszutauschen, sich rückzuversichern und von- und miteinander zu lernen. Unter dem Titel „Methods across Disciplines“ soll deshalb die dritte Tagung „Standards – Margins – New Horizons“ als Austauschforum auf forschungsmethodologischer Ebene dienen – nicht nur, aber auch mit Blick auf Diversitätssensibilität in den Fremdsprachen und ihren Didaktiken, denn eine vergleichende methodologische Perspektive „can bring to light new concepts, stimulate interest in educational issues, and generally deepen understanding of education as a practice and as a social phenomenon“ (National Research Council, 2003, S. 21).

Literatur und Internetquellen

- Adair, G. (2023). Postkoloniale Literatur, Kanondebatten und deren Relevanz für das Anglistik-Studium und den Englischunterricht in Deutschland. *PFLB – Praxisforschung/Lehrer*innenbildung*, 5 (3), 120–133. <https://doi.org/10.11576/pflb-6285>
- Bartosch, R. & Rohde, A. (Hrsg.). (2014). *Im Dialog der Disziplinen: Englischdidaktik – Förderpädagogik – Inklusion*. WVT.
- Behrendt, A. (2019) Einleitung. In A. Behrendt, F. Heyden & T. Häcker. (Hrsg.), „*Das Mögliche, das im Wirklichen (noch) nicht sichtbar ist ...*“. *Planung von Unterricht für heterogene Lerngruppen – im Gespräch mit Georg Feuser* (S. 1–4). Shaker.
- Beyer, A. & Liebsch, A.-C. (2018). Das (Sprach)Lehrbuch und inklusiver Fachunterricht am Beispiel Latein. In A. Langner (Hrsg.), *Inklusion im Dialog. Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik* (S. 123–130). Klinkhardt.
- Blume, C. (2021). Preparing Pre-service Teachers for the Singular They: Inclusive EFL Teacher Education. In D.L. Banegas, G. Beacon & M. Pérez Berbain (Hrsg.), *International Perspectives on Diversity in ELT* (S. 191–208). Springer International. https://doi.org/10.1007/978-3-030-74981-1_11
- Blume, C. & Bündgens-Kosten, J. (Hrsg.). (2024). *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 53 (2: Neurodiversität im Fremdsprachenunterricht und in -lehrkräftebildung). <https://doi.org/10.24053/FLuL-2024-0014>
- Blume, C., Bündgens-Kosten, J. & Schildhauer, P. (i.V.). *CALICO* (Inclusion & Diversity in Call).
- Blume, C., Chilla, S. & Roters, B. (i.V.). *Symposium: Inclusive Languaging*. Beitrag im Tagungsband zur DGFF-Tagung 2023.
- Blume, C., Gerlach, D., Roters, B. & Schmidt, T. (2019a). Didaktische und methodische Ansätze zur Entwicklung der fachdidaktischen Inklusionskompetenz von angehenden Fremdsprachenlehrkräften. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2 (3), 296–322. <https://doi.org/10.4119/hlz-2475>
- Blume, C., Gerlach, D., Roters, B. & Schmidt, T. (2019b). 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-EJ – Teaching English as a Second Language Electronic Journal*, 22 (4), 1–18.
- Blume, C., Kielwein, C. & Schmidt, T. (2018). Potenziale und Grenzen von Task-Based Language Teaching als methodischer Zugang im (ziendifferent-)inklusive Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Lernbesonderheiten. In B. Roters, D. Gerlach & S. Eßer (Hrsg.), *Inklusiver Englischunterricht: Impulse zur Unterrichtsentwicklung aus fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektive* (S. 27–48). Waxmann.
- Blume, C. & Würffel, N. (2018). Using Technologies for Foreign Language Learning in Inclusive Settings. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 47 (2), 8–27.
- Böhm, K. (2023). *Evaluation einer Professionalisierungsmaßnahme für inklusiven Englischunterricht: Unterrichtsplanung und -durchführung vor dem Hintergrund des Universal Design for Learning*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/jj.5076208>
- Böhm, K., Schildhauer, P. & Zehne, C. (2021). Digitale Medien im individualisierenden Englischunterricht: Eine Analyse des Potenzials ausgewählter Tools vor dem Hintergrund des Universal Design for Learning. In J. Bündgens-Kosten & P. Schildhauer (Hrsg.), *Englischunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft* (S. 222–245). Beltz.
- Bongartz, C.M. & Rohde, A. (Hrsg.). (2015). *Inklusion im Englischunterricht*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-05268-8>
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2020). Fremdsprachendidaktik pädagogisch denken – Oder: Was ein Staatsanwalt mit Englischunterricht zu tun hat. In D. Gerlach (Hrsg.), *Kritische Fremdsprachendidaktik: Grundlagen, Ziele, Beispiele* (S. 165–180). Narr Francke Attempto.
- Bündgens-Kosten, J. & Blume, C. (2022). Neurodiversität – (k)ein Thema für die Fremdsprachendidaktik? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 27 (2), 225–247. <https://doi.org/10.48694/zif.3501>
- Bündgens-Kosten, J. & Elsner, D. (Hrsg.). (2018). *Multilingual Computer Assisted Language Learning*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788921497>
- Bündgens-Kosten, J. & Lohe, V. (2021). Mehrsprachigkeit und Digitalisierung im Englischunterricht. In J. Bündgens-Kosten & P. Schildhauer (Hrsg.), *Englischunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft* (S. 246–258). Beltz Juventa.
- Bündgens-Kosten, J., Lohe, V. & Elsner, D. (2019). Beyond the Monolingual Habitus in Game-Based Language Learning: The MELang-E and EU·DO·IT Projects in the Interstices between Linguistics, Pedagogy and Technology. *Journal of Gaming & Virtual Worlds*, 11, 67–83. https://doi.org/10.1386/jgvw.11.1.67_1
- Bündgens-Kosten, J. & Niesen, H. (2019). Nothing about us without us – Was die fachdidaktische Lehre von der Neurodiversity-Bewegung lernen kann. In C. Blume, D. Gerlach, N. Benitt, S. Eßer, B. Roters, J. Springob & T. Schmidt (Hrsg.), *Perspektiven inklusiven Englischunterrichts: Gemeinsam lehren und lernen*. Dokumentation zur Tagung vom 20. und 21. September 2018 an der Leuphana Universität Lüneburg. <https://inklusive-englischunterricht.de/2019/08/nothing-about-us/>
- Burns, A. (2009). Action Research. In J. Heigham & R.A. Croker (Hrsg.), *Qualitative Research in Applied Linguistics* (S. 112–134). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230239517_6
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines, Version 2.2*.
- Chilla, S. & Vogt, K. (2017). Englischunterricht in heterogenen Lerngruppen: Eine interdisziplinäre Perspektive. In S. Chilla & K. Vogt (Hrsg.), *Heterogenität und Diversität im Englischunterricht. Fachdidaktische Perspektiven* (S. 55–81). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b10831>
- DGFF (Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung). (2021). Inklusiver Fremdsprachenunterricht: Positionspapier der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 32 (1), 3–9.

- Elsner, D. & Lohe, V. (2021). Moving in and out of English. Mehrsprachige Diskurskompetenz im Englischunterricht entwickeln. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 55 (171), 2–8.
- Engelen, S. & Gerlach, D. (2022). Rechtschreibförderung im inklusiven Fremdsprachenunterricht (für Schüler*innen mit LRS). In K.S. Schick & A. Rohde (Hrsg.), *Von integrativem zu inklusivem Englischunterricht. Weiterentwicklung sprachdidaktischer Prinzipien vor dem Hintergrund sonderpädagogischer Förderung* (S. 123–141). Peter Lang.
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik*, 28 (1), 4–48.
- Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring Inclusive Pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37 (5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Friedrich, A. (2017). LRS und Lateinunterricht. *Pegasus-Onlinezeitschrift*, 17, 14–75. http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/2017_1/pegasus_2017_05_friedrich.pdf
- Gerlach, D. (2013). *Wordly-Rechtschreibtraining: Konzeption und Evaluation eines Interventionsprogramms für lese-rechtschreib-schwache Englischlerner*. Waxmann.
- Gerlach, D. (2020). Einführung in eine Kritische Fremdsprachendidaktik. In D. Gerlach (Hrsg.), *Kritische Fremdsprachendidaktik: Grundlagen, Ziele, Beispiele* (S. 7–31). Narr Francke Attempto.
- Gerlach, D. (2022). Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten in der Fremdsprache. In K.-S. Schick & A. Rohde (Hrsg.), *Von integrativem zu inklusivem Englischunterricht* (S. 67–84). Peter Lang. <https://www.peterlang.com/document/1189999>
- GMK (Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur). (2018). *Medienbildung für alle: Medienbildung inklusiv gestalten! Positionspapier der Fachgruppe Inklusive Medienbildung der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e. V. (GMK)*. https://www.gmk-net.de/wp-content/uploads/2018/10/positionspapier_medienbildung_fuer_alle_20092018.pdf
- Große, M. (2017). *Pons Latinus – Modellierung und empirische Erforschung eines sprachsensiblen Lateinunterrichts*. Peter Lang.
- Große, M. (2018). Sprachbildende Übungen im Lateinunterricht. *Der Altsprachliche Unterricht*, 61 (6), 42–48.
- Güllü, N. & Gerlach, D. (2023). White Gaze und der fremdsprachendidaktische Kanon: Wie Rassismuskritik (trotzdem) zum Gegenstand von Fremdsprachenunterricht werden kann. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 23–39. <https://doi.org/10.11576/pflb-6277>
- Hall, T.E., Meyer, A. & Rose, D.H. (2012). *Universal Design for Learning in the Classroom: Practical Applications*. Guilford.
- Hanisch, C. (2022). Schulische Interventionen bei Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) im Englischunterricht. In K.S. Schick & A. Rohde (Hrsg.), *Von integrativem zu inklusivem Englischunterricht. Weiterentwicklung sprachdidaktischer Prinzipien vor dem Hintergrund sonderpädagogischer Förderung* (S. 189–215). Peter Lang.
- Hermes, L. (2017). Heterogenität damals und heute – Wie können wir mit Heterogenität im Englischunterricht umgehen? In S. Chilla & K. Vogt (Hrsg.), *Heterogenität und Diversität im Englischunterricht: Fachdidaktische Perspektiven* (Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Bd. 59) (S. 13–32). Peter Lang.
- Herzig, N. (2023a). *Ciceros Paradoxa Stoicorum als interdisziplinäre Schullektüre für die Fächer Latein und Philosophie. Eine Untersuchung eines fächerübergreifenden Kompetenzgewinns*. Propylaeum. <https://doi.org/10.11588/propylaeum.1002>
- Herzig, N. (2023b). Lateinische Lektüre interdisziplinär: Metakompetenzen und „critical literacy“ im Lateinunterricht? *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 77–93. <https://doi.org/10.11576/pflb-6287>

- Herzig, N. (2024). Inklusionssensible Lektüre im Lateinunterricht. Ein Materialkonzept zu Seneca, *ep.* 16. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 6 (2), 21–34. <https://doi.org/10.11576/dimawe-7621>
- Herzig, N. & Losing, O. (2024). Aktionsforschung im Lateinunterricht. Erstellung und Erprobung inklusionssensibler Materialien. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 6 (2), 35–53. <https://doi.org/10.11576/dimawe-7702>
- Herzig, N. & Sauer, J. (2022). Differenzierung und Reflexion im inklusiven Lateinunterricht. In M. Braksiek, K. Golus, B. Gröben, M. Heinrich, P. Schildhauer & L. Streblov (Hrsg.), *Schulische Inklusion als Phänomen – Phänomene schulischer Inklusion. Fachdidaktische Spezifika und Eigenlogiken schulischer Inklusion* (S. 189–216). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-34178-7_9
- Jansen, S., Mohr, S. & Forsberg, J. (2021). Standard Language Ideology in the English Language Classroom: Sugestions for EIL-Informed Teacher Education. In M. Callies, S. Hehner, P. Meer & M. Westphal (Hrsg.), *Glocalising Teaching English as an International Language: New Perspectives for Teaching and Teacher Education in Germany* (S. 63–81). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003090106-6>
- Jesper, U. (2016). *Inklusiver Lateinunterricht: Ein methodisch-didaktischer Leitfaden zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit einer Autismus-Spektrum-Störung*. IQSH.
- Jesper, U. (2018). Inklusiver Lateinunterricht. In M. Korn (Hrsg.), *Latein Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 213–224). Cornelsen.
- Jesper, U. (Hrsg.). (2019). *Schule inklusiv. Vielfalt nutzen – Bildungsgerechtigkeit schaffen*, (4: Zielgerichtet lernen. Online-Kurse als Mittel der Begabtenförderung).
- Kipf, S. (Hrsg.). (2014). *Integration durch Sprache. Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein*. Buchner.
- Kläser, L. & Rohde, A. (2015). Fremdsprachenunterricht für gehörlose Schülerinnen und Schüler am Beispiel des Unterrichtsfaches Englisch. In C.M. Bongartz & A. Rohde (Hrsg.), *Inklusion im Englischunterricht* (S. 209–235). Peter Lang.
- KLP Sek. I Latein NRW (Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen Latein). (2019). Hrsg. v. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/gymnasium-aufsteigend-ab-2019-20/index.html>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2019). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 14.03.2019*. https://www.bildungserver.de/onlineresource.html?onlineresourcen_id=55709
- König, L. (2023). Critical Literacy im Kontext fremdsprachendidaktischer Kanonisierungstendenzen: Einführung in eine überfällige Sektion. *PFLB – PraxisForschung-Lehrer*innenBildung*, 5 (3), 13–22. <https://doi.org/10.11576/pflb-6286>
- König, L. & Louloudi, E. (2024). Critically Important: Integrating the Critical into English Language Teacher Education. In S. Braselmann, L. Eibensteiner & L. Volkmann (Hrsg.), *Teacher Education in (Post-)Pandemic Times – International Perspectives on Interculturality, Diversity, and Equity*. Peter Lang.
- Köpfer, A. (2014). Kernkategorien einer inklusiven Englischdidaktik. In R. Bartosch & A. Rohde (Hrsg.), *Im Dialog der Disziplinen. Englischdidaktik – Förderpädagogik – Inklusion* (S. 157–166). WVT.
- Krause, K. & Kuhl, J. (2018). Was ist guter inklusiver Fachunterricht? Qualitätsverständnis, Prinzipien und Rahmenkonzeption. In B. Roters, D. Gerlach & S. Eßer (Hrsg.), *Inklusiver Englischunterricht: Impulse zur Unterrichtsentwicklung aus fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektive* (S. 175–195). Waxmann.
- Küchler, U. & Roters, B. (2014). Embracing Everyone: Inklusiver Fremdsprachenunterricht. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv: Auf der*

- Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 233–248). Waxmann.
- Kuhlmann, P. (2020). Möglichkeiten der Sprachförderung durch Lateinunterricht angesichts einer heterogenen Schülerschaft, In P. Schildhauer, J. Sauer & A. Schröder (Hrsg.), *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (4), 1–10. <https://doi.org/10.4119/pflb-3433>
- Kuhlmann, P. (2022). Schwere Kost oder Beitrag zur Allgemeinbildung? Zeitgemäße Grammatikvermittlung im Lateinunterricht. In J. Sauer, (Hrsg.), *Lateinische Grammatik unterrichten analog und digital in Theorie und Praxis* (S. 17–39). Propyläeum. <https://doi.org/10.11588/propylaeum.976.c13157>
- Lau, R. & Koisser, S. (2023). Das Oberstufen-Kolleg bildet fort: Ein Konzept für Fortbildungen durch Praxisforscher*innen am und mit dem Oberstufen-Kolleg. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 6, 40–71. https://doi.org/10.11576/we_os-6352
- Lau, S. (2020). Translanguaging as Transmediation: Embodied Critical Literacy Engagements in a French-English Bilingual Classroom. *Australian Journal of Applied Linguistics*, 3 (1), 42–59. <https://doi.org/10.29140/ajal.v3n1.299>
- Leonard, L.B. (2022). Grammatical Deficits in Developmental Language Disorder: A Look at English. In K.S. Schick & A. Rohde (Hrsg.), *Von integrativem zu inklusivem Englischunterricht. Weiterentwicklung sprachdidaktischer Prinzipien vor dem Hintergrund sonderpädagogischer Förderung* (S. 291–310). Peter Lang.
- Liebsch, A.-C. (2019). Inklusionssensibler Lateinunterricht: Auf die Planung kommt es an. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 107–114). Klinkhardt.
- Liebsch, A.-C. (2021). Inklusiver Lateinunterricht. In U. Jesper, S. Kipf & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Latein unterrichten* (S. 86–110). Klett Kallmeyer.
- Liebsch, A.-C. (2022). Für eine Partizipationskultur – Inklusion und Digitalisierung in den Alten Sprachen. *Forum Classicum*, 238–245.
- Liebsch, A.-C. (2023). Inklusion. In S. Kipf & M. Schauer (Hrsg.), *Fachlexikon zum Latein- und Griechischunterricht* (S. 344–351). Narr Francke Attempto UTB.
- Little, D., Dam, L. & Legenhausen, L. (2017). *Language Learner Autonomy. Theory, Practice and Research* (S. –). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783098606>
- Louloudi, E. (2024). *Investigating Teachers' Perspectives of Critical Literacies: A Comparison of Case Studies in Canada and in Europe*. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-68548-8>
- Louloudi, E. (im Druck). Translanguaging. In C Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Metzler.
- Louloudi, E., König, L. & Schildhauer, P. (2021). Developing Critical Cultural and Digital Literacy. From Primary School to Teacher Education and Back. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (3), 23–38. <https://doi.org/10.11576/pflb-4357>
- Louloudi, E. & Schildhauer, P. (2023). Envisioning Social Justice Education as Part of Inclusive Education. Deconstructing Gender Biases with Pre-Service English Teachers. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 182–195. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6630>
- Louloudi, E. & Schildhauer, P. (2024). The Proof of the Pudding Is in the Making: Reflections on Social Justice Teacher Education in English Language Teaching. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 6 (2), 54–69. <https://doi.org/10.11576/dimawe-7611>
- Luke, A. (2014). Defining Critical Literacy. In J. Ávila & J.Z. Pandya (Hrsg.), *Moving Critical Literacies Forward: A New Look at Praxis across Contexts* (S. 20–31). Routledge.

- Meyer, A., Rose, D.H. & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST Professional.
- Mindt, N. & Schollmeyer, P. (2021). Rezeptionskompetenz. In U. Jesper, S. Kipf & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Latein unterrichten* (S. 153–169). Klett Kallmeyer.
- Müller, V. (2017). *Inklusion und Lateinunterricht. Latein Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 232–238). Cornelsen.
- Müller-Lancé, J. (2019). „Latein steht einfach da.“ – Möglichkeiten der Vernetzung von Latein und romanischen Sprachen im Lateinunterricht. In S. Freund (2019), *Non ignarus docendi. Impulse zur kohärenten Gestaltung von Fachlichkeit und von Mehrsprachigkeit in der Lateinlehrerbildung* (S. 160–183). Klinkhardt.
- National Research Council. (2003). *Understanding Others, Educating Ourselves: Getting More from International Comparative Studies in Education*. The National Academic.
- Paffrath, S. (2018). Strukturiertes Sprechen im Lateinunterricht. *Der Altsprachliche Unterricht*, 61 (6), 20–27.
- Paffrath, S. (2023). Sprachbildung. In S. Kipf & M. Schauer (Hrsg.), *Fachlexikon zum Latein- und Griechischunterricht* (S. 753–763). Narr Francke Attempto UTB.
- Pennycook, A. (2021). *Critical Applied Linguistics: A Critical Re-Introduction* (2. Aufl.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003090571>
- Rossa, H. (2015). Lerngelegenheiten im inklusiven Englischunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Bereich der geistigen Entwicklung. In C.M. Bongartz & A. Rohde (Hrsg.), *Inklusion im Englischunterricht* (S. 169–184). Peter Lang.
- Roters, B. (2023). Digitalisierung, Digitalität und didaktische Transformation im Fremdsprachenunterricht: Eine Kritisch-Reflexive Perspektive. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 235–241. <https://doi.org/10.11576/pflb-6276>
- Sauer, J. (2022a). Ausblick: Mehrsprachigkeit und Interkomprehension im lateinischen Grammatikunterricht. In J. Sauer (Hrsg.), *Lateinische Grammatik unterrichten analog und digital in Theorie und Praxis* (S. 59–67). Propylaeum.
- Sauer, J. (2022b). Überlegungen zur individuellen Förderung digital. Aktuelle Bedarfe der Weiterbildung. In J. Sauer (Hrsg.), *Lateinische Grammatik unterrichten analog und digital in Theorie und Praxis* (S. 133–146). Propylaeum.
- Sauer, J. (2023). Decolonizing Classics. Der klassische Kanon der Rezeptionsdokumente und seine Kritik am Beispiel von Phillis Wheatleys Niobe-Epyllion. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 40–57. <https://doi.org/10.11576/pflb-6281>
- Sauer, J., Schildhauer, P. & Schröder, A. (Hrsg.). (2023). *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3: Standards – Margins – New Horizons II. Canons for the 21st-century Teaching).
- Schick, K.S. & Mayer, A. (2015). Englischunterricht für Kinder mit Spracherwerbsstörungen. In C.M. Bongartz & A. Rohde (Hrsg.), *Inklusion im Englischunterricht* (S. 237–262). Peter Lang.
- Schick, K.S. & Rohde, A. (2022a). *Von integrativem zu inklusivem Englischunterricht. Weiterentwicklung sprachdidaktischer Prinzipien vor dem Hintergrund sonderpädagogischer Förderung*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b19326>
- Schick, K.S. & Rohde, A. (2022b). *Von integrativem zu inklusivem Englischunterricht. Weiterentwicklung sprachdidaktischer Prinzipien vor dem Hintergrund sonderpädagogischer Förderung*. In K.S. Schick & A. Rohde (Hrsg.), *Von integrativem zu inklusivem Englischunterricht. Weiterentwicklung sprachdidaktischer Prinzipien vor dem Hintergrund sonderpädagogischer Förderung* (S. 15–41). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b19326>

- Schildhauer, P. (2019a). Brain, Book, Buddy, Boss: Eine Fallstudie zur lehrerseitigen Begleitung kooperativen Lernens im Englischunterricht einer inklusiven 5. Klasse. In K. Verrière & L. Schäfer (Hrsg.), *Interaktion im Klassenzimmer* (S. 119–140). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23173-6_7
- Schildhauer, P. (2019b). Interaction in Heterogeneous EFL Classes: The Challenges of Cooperative Learning. In C. Blume, D. Gerlach, N. Benitt, S. Eßer, B. Roters, J. Springob & T. Schmidt (Hrsg.), *Perspektiven inklusiven Englischunterrichts: Gemeinsam lehren und lernen*. Dokumentation zur Tagung vom 20. und 21. September 2018 an der Leuphana Universität Lüneburg. <https://inklusive-englischunterricht.de/2019/08/interaction-in-heterogeneous-efl-classes/>
- Schildhauer, P. (2021). weiß IRgendwer was wir hier mAchen müssen? Lerner*innenorientierung im inklusiven Englischunterricht am Beispiel einer Scaffolding-Sequenz. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 32 (1), 47–72.
- Schildhauer, P. (2023). A Critical Approach to L2 Classroom Discourse Competence: Some Preliminary Considerations for English Language Teaching. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 58–76. <https://doi.org/10.11576/pflb-6282>
- Schildhauer, P. (2024). From Professional Vision to Fostering Critical L2 Classroom Discourse Competence. Analysing and Reflecting on Discourse Practices in Inclusive English Language Teaching. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 6 (2), 70–88. <https://doi.org/10.11576/dimawe-7612>
- Schildhauer, P. (eingereicht, 2024). Das Instruieren kooperativer Arbeitsphasen als Diskurspraktik im Englischunterricht: Ein kritischer Blick auf Beispiele aus heterogenen Lerngruppen der Jahrgänge 5 & 6. *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung* 4.
- Schildhauer, P. (i.V.). *Learner-Oriented Interaction in Inclusive ELT? Discourse Practices in Cooperative Learning Phases*. Arbeitstitel, kumulative Habilitationsschrift, Universität Bielefeld.
- Schildhauer, P. & Bündgens-Kosten, J. (i.V.). *Teilhabe in, an und durch digitale Medien: Diklusion im Fremdsprachenunterricht*. Beltz Juventa.
- Schildhauer, P., Sauer, J. & Schröder, A. (Hrsg.). (2020a). *PFLB – PraxisForschung-Lehrer*innenBildung*, 2 (4: Standards – Margins – New Horizons. Teaching Language and Literature in the 21st Century). <https://www.pflb-journal.de/index.php/pflb/issue/view/287>
- Schildhauer, P., Sauer, J. & Schröder, A. (2020b). Standards – Margins – New Horizons: Einleitung. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (4), V–VII. <https://doi.org/10.4119/pflb-3534>
- Schildhauer, P. & Zehne, C. (2022). A Rose By Any Other Name: Reaktionen auf Inklusionsansprüche in der Englischdidaktik vor und nach der UN-BRK. In M. Braksiek, K. Golus, B. Gröben, M. Heinrich, P. Schildhauer & L. Streblov (Hrsg.), *Schulische Inklusion als Phänomen – Phänomene schulischer Inklusion* (S. 137–160). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-34178-7_7
- Scholz, I. (2010). Diagnose und Differenzierung. In M. Keip & T. Doepner (Hrsg.), *Interaktive Fachdidaktik Latein*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Siebel, K. (2017). *Mehrsprachigkeit und Lateinunterricht*. Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.14220/9783737006699>
- Siebel, K. (2018). Wortschatzarbeit, Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. *Der Alt-sprachliche Unterricht*, 61 (6), 34–41.
- Siebel, K. (2023). Mehrsprachigkeit. In S. Kipf & M. Schauer (Hrsg.). *Fachlexikon zum Latein- und Griechischunterricht* (S. 533–540). Narr Francke Attempto UTB.
- Springob, J. (2017). *Inklusiver Englischunterricht am Gymnasium: Evidenz aus der Schulpraxis im Spiegel von Spracherwerbtheorie und Fremdsprachendidaktik*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b10965>

- Stalder, F. (2017). *Kultur der Digitalität* (3. Aufl.). Suhrkamp.
- The New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60–92. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Tian, Z., Aghai, L., Sayer, P. & Schissel, J.L. (2020). Envisioning TESOL through a Translanguaging Lens in the Era of Post-Multilingualism. In Z. Tian, L. Aghai, P. Sayer & J.L. Schissel (Hrsg.), *Envisioning TESOL through a Translanguaging Lens: Global Perspectives* (S. 1–20). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-47031-9_1
- Timpe-Laughlin, V. & Laughlin, M.K. (2018). Universal Design for Learning: Review and Recommendations for EFL Instruction. In B. Roters, D. Gerlach & S. Eßer (Hrsg.), *Inklusiver Englischunterricht: Impulse zur Unterrichtsentwicklung aus fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektive* (S. 161–173). Waxmann.
- Urbann, K., Schlenzig, K. & Kaul, T. (2022). Englischunterricht mit Schüler*innen mit Hörbehinderung an allgemeinen Schulen – theoretische Hintergründe und praktische Impulse. In K.S. Schick & A. Rohde (Hrsg.), *Von integrativem zu inklusivem Englischunterricht. Weiterentwicklung sprachdidaktischer Prinzipien vor dem Hintergrund sonderpädagogischer Förderung* (S. 219–253). Peter Lang.
- Vogt, K. (2018). No Child Left Behind: Individuelle Förderung im inklusiven Englischunterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 52 (156), 2–7.
- Walsh, S. (2022). *Classroom Discourse and Teacher Development*. Edinburgh University.
- Wilken, A.A. (2021). *Professionalisierung durch Schüler*innen-Mehrsprachigkeit? Englischlehrer*innen im Spannungsfeld zwischen Habitus und Norm*. Klinkhardt.
- Zeichner, K. (2011). Teacher Education for Social Justice. In M. Hawkins (Hrsg.), *Social Justice Language Teacher Education* (S. 7–22). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847694249-003>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Schildhauer, P., Sauer, J. & Louloudi, E. (2024). Inklusive Fremdsprachendidaktiken: Rückblick auf eine Forschungsk Kooperation der Latein- und Englischdidaktik. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 6 (2), 1–20. <https://doi.org/10.11576/dimawe-7610>

Online verfügbar: 23.12.2024

ISSN: 2629–5598



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>