

Beiträge zur Schulentwicklung

Bianca Roters, David Gerlach,
Susanne Eßer (Hrsg.)

Inklusiver Englischunterricht

Impulse zur Unterrichtsentwicklung
aus fachdidaktischer und
sonderpädagogischer Perspektive

BELEGEXEMPLAR

Beiträge zur Schulentwicklung

herausgegeben von
der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur –
Landesinstitut für Schule des
Landes Nordrhein-Westfalen
(QUA-LiS NRW)

Bianca Roters, David Gerlach, Susanne Eßer (Hrsg.)

Inklusiver Englischunterricht

Impulse zur Unterrichtsentwicklung
aus fachdidaktischer und
sonderpädagogischer Perspektive



Waxmann 2018
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Beiträge zur Schulentwicklung

herausgegeben von der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur –
Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen
(QUA-LiS NRW)

Print-ISBN 978-3-8309-3796-8

E-Book-ISBN 978-3-8309-8796-3

© Waxmann Verlag GmbH, 2018

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Redaktion QUA-LiS: Hermann Meuser, Peter Dobbelsstein, Bernd Groot-Wilken,
Dr. Veronika Manitius

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Vorwort.....	7
--------------	---

Susanne Eßer, David Gerlach und Bianca Roters

Unterrichtsentwicklung im inklusiven Englischunterricht	9
---	---

I Prinzipien und Leitlinien

Carolyn Blume, Christina Kielwein und Torben Schmidt

Potenziale und Grenzen von Task-Based Language Teaching als methodischer Zugang im (zieldifferent-)inklusive Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Lernbesonderheiten.....	27
--	----

Natascha Stahl-Morabito

Zieldifferent lernen im inklusiven Englischunterricht.....	49
--	----

II Umsetzungsmöglichkeiten und Anwendungskontexte inklusiven Englischunterrichts

Janna Buck

Dramapädagogische Methoden für einen inklusiven Englischunterricht Möglichkeitsräume und Herausforderungen	71
---	----

Vera Windmüller-Jesse und Marco Talarico

Go digital! Chancen und Möglichkeiten digitaler Mediennutzung im inklusiven Englischunterricht.....	83
--	----

Jan Springob

Die Realisierung inklusiven Englischunterrichts am Gymnasium aus (fach)didaktisch-inhaltlicher und systemisch-rechtlicher Perspektive – ein Praxischeck	101
---	-----

III Inklusiver Englischunterricht und Lehrerbildung

Christiane Doms

Inklusiver Englischunterricht in Ausbildung und Schule.....	119
---	-----

Markus Kötter und Matthias Trautmann

Welche Erfahrungen machen Englischlehrkräfte mit der Inklusion? Eine Interviewstudie in der Sekundarstufe I	139
--	-----

IV Blicke über den Tellerrand

Veronika Timpe-Laughlin und Michael K. Laughlin

Universal Design for Learning

Review and recommendations for EFL instruction.....161

Katharina Krause und Jan Kuhl

Was ist guter inklusiver Fachunterricht?

Qualitätsverständnis, Prinzipien und Rahmenkonzeption175

Mary Caitlin Wight

Students with exceptional learning needs and their

negotiated language learner identities197

Vorwort

Die Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW) ist die zentrale Einrichtung für pädagogische Dienstleistungen im Geschäftsbereich des Ministeriums für Schule und Bildung in Nordrhein-Westfalen. Kern der Arbeit ist es, die Schulen und Einrichtungen der gemeinwohlorientierten Weiterbildung des Landes bei der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung systematisch zu unterstützen. Dies geschieht für die Schulen des Landes u.a. durch die Entwicklung von Kernlehr- und Bildungsplänen, die Bereitstellung von Aufgaben für die zentralen Prüfungen, durch die Qualifizierung und Professionalisierung der Lehrerfortbildung und des Leitungspersonals, aber auch durch die Unterstützung in bildungspolitisch aktuellen Handlungsfeldern wie z.B. der inklusiven Bildung in der Schule, das gemeinsame längere Lernen im Ganztage oder der interkulturellen Schulentwicklung. Bei allen Angeboten ist es der QUA-LiS NRW ein wichtiges Anliegen, den Schulen für die herausfordernden Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung die entsprechenden Unterstützungsangebote bereit zu stellen.

Einen Beitrag dazu stellt die Publikationsreihe „Beiträge zur Schulentwicklung“ dar. Dieses Publikationsformat greift zum einen aktuelle fachliche, unterrichtsfachliche und fachdidaktische Diskurse auf und stellt diese interessierten Leserinnen und Lesern für die Diskussion zur Verfügung. Zum anderen richtet sich das Publikationsformat unter dem Label „Praxis“ gezielt an die schulischen Akteure vor Ort und bietet Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern, Eltern und Erziehungsberechtigten konkrete Unterstützungsmaterialien für die Anwendung in Schule und Unterricht an.

Der vorliegende Band versteht sich als eine wissenschaftsnahe Publikation, die ausgewählte Grundlagen, Ansätze und methodisch-didaktische Prinzipien im Fach Englisch unter innovativer wie auch interdisziplinärer Perspektive kritisch würdigt und Anregungen für zukünftige Unterrichtsentwicklungsprozesse gibt. Der Band leistet damit einen Beitrag zur Konzeptionalisierung und Weiterentwicklung eines inklusiven Englischunterrichts, gerade auch im Zusammenspiel von Fremdsprachendidaktik und Sonderpädagogik.

Mein besonderer Dank für die sehr gelungene konstruktive Zusammenarbeit gilt dabei dem Mitherausgeber Herrn Dr. David Gerlach, der aus dem Blickwinkel der universitären Lehrerbildung die theoriegeleiteten interdisziplinären und Institutionen übergreifenden Zugänge fokussiert und diese in gemeinsamen Reflexionsprozessen,

u.a. über ein Unterrichtsplanungsmodell, praxisrelevant konkretisiert hat. Gerne bedanke ich mich auch bei allen Autorinnen und Autoren für die innovativen Beiträge, die sie für diese Publikation zur Verfügung gestellt haben.

Mit den wissenschaftsnahen Bänden der Reihe „Beiträge zur Schulentwicklung“ möchte die QUA-LiS NRW die fachlichen Debatten um aktuelle, wichtige und andauernde Themen wie die Frage nach gelingender Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in Schule und Unterricht bereichern und damit auch Forschungs- und Wissenstransfer in diesen Handlungsfeldern befördern.

Eugen L. Egyptien
Direktor der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur –
Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW)

Unterrichtsentwicklung im inklusiven Englischunterricht

1. Die Verknüpfung von Fachdidaktik und Sonderpädagogik

In der Verknüpfung der unterschiedlichen Perspektiven von Fachdidaktik und Sonderpädagogik auf inklusiven Fachunterricht sehen Musenberg und Riegert (2015) ein besonderes Potenzial sowohl für die Theoriebildung als auch die schulische Praxis des gemeinsamen Unterrichtens. Ihrer Meinung nach geht es darum, „den normativen Anspruch, der sich mit dem Inklusionsbegriff verbindet, auch didaktisch einzulösen“ (ebd., S. 24; Hervorhebung im Original). Entsprechend geht es im konkreten Unterricht darum, den Ansprüchen an Fachlichkeit gerecht zu werden und gleichzeitig Schülerinnen und Schülern mit sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen Zugänge zu thematischen Zugängen und fachlichen Gegenständen zu eröffnen (vgl. ebd.). Die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit von Regelschul- und Förderschullehrkräften ist dabei für Werning und Arndt ein grundlegendes Element inklusiver Unterrichtsgestaltung (Werning & Arndt, 2015, S. 76). Sie sehen mit der Entwicklung inklusiven Unterrichts die Herausforderung verbunden, „Selbstverständlichkeiten“ immer wieder in Frage zu stellen und inklusive Unterrichtsgestaltung als fortwährenden Prozess und nicht als einmal erreichtes Ziel zu begreifen (ebd., S. 86f.).

Inhaltlich bietet der Fremdsprachenunterricht aufgrund der stets angestrebten Fremdheitserfahrungen, z.B. im Bereich des interkulturellen Lernens, und der nötigen didaktischen Reduktion (auch in sprachlicher Hinsicht) differenzierbare Gegenstände, die auch inklusiv nutz- und erlernbar gemacht werden können. Der damit verbundene Bildungsanspruch des Fremdsprachenunterrichts kann so auf verschiedenen Ebenen heterogene Lerngruppen erreichen. Als häufig herausfordernd wird dabei die Planung eines solchen, inklusiv begriffenen Fremdsprachenunterrichts gesehen, wofür wir in diesem Beitrag Ideen und Konzepte vorstellen möchten, die im Sinne (auch kooperativer) Unterrichtsentwicklung gesehen werden können und gleichzeitig moderne Qualitätsmerkmale der Fremdsprachendidaktik wie auch einer sonderpädagogischen Unterstützung nutz- und umsetzbar werden lassen.

2. Unterrichtsentwicklung im inklusiven Englischunterricht

Laut Trautmann (2010) ist zumindest zum damaligen Zeitpunkt im fachdidaktischen Diskurs eine „hohe Diskrepanz zwischen den Empfehlungen der Fremdsprachen-

didaktik und der Praxis des Englischunterrichtens“ (ebd., S. 10) feststellbar. Deshalb kommt der Unterrichtsentwicklung im inklusiven Englischunterricht, die getragen ist sowohl von Qualitätsmerkmalen des fremdsprachlichen als auch inklusiven Unterrichts, möglicherweise eine besondere Rolle zu. Unterrichtsentwicklung ist damit auch eingebettet in Prozesse der Schulentwicklung und individuellen Professionalisierung:

Unterrichtsentwicklung ist erstens systematisch, teamförmig und schulweit. Zum zweiten müssen Fachwissen, Fachdidaktik und allgemeine Didaktik berücksichtigt werden. Drittens müssen Lernorientierung, Reflexion des Lernverständnisses und des Unterrichts sowie Veränderung von Haltungen und Werten dazu kommen. (Rolff, 2015, S. 24)

2.1 Qualitätsmerkmale

Wenn auch in der jüngsten Vergangenheit kaum noch dezidiert Kriterienkataloge guten Fremdsprachenunterrichts vermutlich aufgrund ihres aufgeladenen normativen Potenzials – und der damit verbundenen Angriffsfläche für kritische Stimmen – entstanden sind,¹ weisen doch seit der ersten PISA-Studie die Entwicklungen kompetenzorientierten Lehrens und Lernens sowie Qualitäts- und Unterrichtsentwicklungskonzepte zum Ziel der Entwicklung (oder Einhaltung) curricularer Erwartungen und Bildungsstandards durchaus ableitbare Prinzipien und Kriterien auf.² Dabei stehen neben der Förderung der sprachlichen Kompetenzen (Hör-/Sehverstehen, Sprechen, Schreiben, Leseverstehen) sowie der darüber hinaus gegenstandsorientiert genuin fremdsprachendidaktischen Kompetenzen wie (inter-/trans-)kulturellem sowie literarischem Verstehen insbesondere Prinzipien wie Lerner- sowie Handlungsorientierung im Zentrum einer modernen Fremdsprachendidaktik. Diese ziehen zum einen didaktische Entscheidungen auf der Ebene der Inhalte und anzustrebenden Kompetenzen in einem qualitativ hochwertigen Fremdsprachenunterricht nach sich und sind an die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler angepasst, zum anderen ermöglichen sie kommunikatives Handeln und bedeutsames Interagieren im Unterricht, möglichst mittels einer Integration der verschiedenen

1 Ergänzen könnte man hier, dass, wenn solche Prinzipien aufgestellt werden, diese häufig weitgehend auch auf andere Fächer übertragbar sind, also nicht dezidiert fremdsprachendidaktisch ausgeschärft werden (vgl. z.B. Übersicht in Gehring, 2015, S. 23).

2 Dabei sollte natürlich erwähnt werden, dass zahlreiche Studien weiterhin Qualitätsaspekte von Unterricht untersuchen, hier jedoch selten dezidiert Fremdsprachenunterricht in den Blick genommen wird (als Ausnahme vgl. DESI-Konsortium 2008; Helmke et al., 2008a). In der Regel werden z.B. im Sinne eines Angebot-Nutzungs-Modell (vgl. z.B. Helmke, 2015) Faktoren eines gelingenden, sprich: guten, (Fach-)Unterrichts im Allgemeinen aufgestellt, der Rahmenbedingungen und Lernvoraussetzungen einbezieht und die kognitiven sowie sozialen Merkmale einer Klasse betrachtet, dann aber von Seiten der Lehrkraft einer fachdidaktischen Füllung bedarf. Hierfür werden wiederum insbesondere diagnostische Kompetenzen der Lehrkraft sowie fachdidaktisches Wissen in den Vordergrund gestellt, um die Voraussetzungen der Lernenden auf verschiedenen Ebenen erfassen und ihnen adäquat begegnen zu können (vgl. Lipowsky, 2007). Auch der Referenzrahmen Schulqualität NRW fasst die „Vorstellungen und Ansprüche an ‚gute Schule‘ und ‚guten Unterricht‘ aus der Sicht der Bildungs- und Lernforschung sowie der aktuellen bildungspolitischen Diskussion“ zusammen (vgl. Einleitung zum Referenzrahmen Schulqualität: www.schulentwicklung.nrw.de/referenzrahmen).

Kompetenzen. Im Hinblick auf die methodische Hinführung an Inhalt und Sprache in auf Kommunikation und Interaktion ausgerichteten Unterricht muss dann „eine sich ständig verändernde Balance geschaffen werden zwischen der Aufmerksamkeit, die Inhalt und Form gewidmet wird, und der, die der Flüssigkeit und Korrektheit gilt“ (Europarat, 2001, S. 154). Kompetenzorientierte Vorgaben orientieren sich in der Regel an den jeweils länderspezifischen Curricula, welche wiederum geprägt sind von den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (vgl. KMK, 2003/2012) und dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (vgl. Europarat, 2001).

Eine besondere Rolle im Fremdsprachenunterricht – und gutem Unterricht an sich – spielt der Aspekt der Bildung, der zwar durch Kompetenz- und Standardorientierung in manchen Augen vermeintlich an Bedeutung verloren hat (vgl. Hallet, 2012), jedoch in den vergangenen Jahren insbesondere auch durch die stärkere Betonung der Schule als Etappe innerhalb eines individuellen lebenslangen Lernens stärker betont wird. Englisch als Fremdsprache ist damit (seit langem) nicht nur funktionalistisch als Sprachlernfach bedeutsam, sondern entfaltet auch durch Aspekte interkulturellen Lernens ein Bewusstsein in Lernenden, das Bildung anbahnt, ermöglicht und nachhaltig werden lässt. Auch werden die fremdsprachlichen Fähig- und Fertigkeiten, die in den ersten beiden Bildungsstufen möglichst gut grundlegend vorbereitet werden sollten, für junge Erwachsene zur Schlüsselqualifikation in Ausbildung, Beruf und tertiärem Bildungssektor.

Insbesondere die mit dem Fremdsprachenunterricht verbundenen Ansprüche von Bildung und die Förderung des Fremdverstehens werden von verschiedenen Seiten als gute Voraussetzungen und Anknüpfungspunkte für Inklusion angesehen, wenn diese als Thematik auch bis vor kurzem in dieser Explizitheit noch keine bedeutende Rolle in der Fremdsprachenforschung und -didaktik gespielt hat (vgl. Trautmann, 2010; Küchler & Roters, 2014; Gerlach, 2015). Dabei gehen die gesamtgesellschaftlichen Herausforderungen von Inklusion weit über den schulischen Kontext hinaus. Reich (2012, S. 52) formuliert fünf Standards, die im Sinne inklusiver Prozesse angestrebt werden müssen:

1. Ethnokulturelle Gerechtigkeit ausüben und Antirassismus stärken
2. Geschlechtergerechtigkeit herstellen und Sexismus ausschließen
3. Diversität in den sozialen Lebensformen zulassen und Diskriminierungen in den sexuellen Orientierungen verhindern
4. Sozioökonomische Chancengleichheit erweitern
5. Chancengerechtigkeit von Menschen mit Behinderungen herstellen

Inklusion steht damit in seinem weiten Verständnis dafür, langfristig Benachteiligungen jeglicher Hinsicht abzubauen, obwohl im schulischen Kontext sowie medial vermittelt meist primär auf Menschen mit Behinderungen oder förderpädagogisch diagnostizierte Unterstützungsbedarfe eingegangen wird. Eine inklusive Pädagogik, wie sie ihren Niederschlag in verschiedenen Fächern findet, hat dabei allerdings zunächst eine grundlegendere Zielsetzung. Es sind

Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und

marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf strukturelle Veränderungen der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht zu werden. (Biewer, 2015, S. 12)

Wenn sich diese Theorien im Unterricht niederschlagen müssen und es in diesem Beitrag vor allem um Unterrichtsentwicklung geht, wird gleichzeitig auch deutlich, dass diese Unterrichtsentwicklung auch immer Teil des größeren Systems Schule, damit Bestandteil von Schulentwicklung ist und – das wird im Kontext von Inklusion zuletzt am deutlichsten – eine Veränderung des Systems Schule (mit Unterricht) unabdingbar wird. Trotz der oben schon angesprochenen negativen Wahrnehmung, beispielsweise einer Standardorientierung im Bildungssystem, sind im Zusammenhang mit der Entwicklung von Bildungsstandards in Deutschland Ziele formuliert worden, die mit inklusiven (Bildungs-)Idealen durchaus vereinbar sind, z.B. ganz grundlegend, dass Schülerinnen und Schüler „unabhängig von Herkunft und Geschlecht ... dazu befähigt werden, in der selbständigen Teilhabe an Politik, Gesellschaft und Kultur und in der Gestaltung der eigenen Lebenswelt diesem Anspruch gemäss zu leben und als mündige Bürger selbstbestimmt zu handeln.“ (Klieme et al., 2003, S. 63) Der Anspruch, „[f]remdsprachige Diskursfähigkeit als Bildungs- und Leitziel des Englischunterrichts“ (Hallet, 2011, S. 54) verbunden mit kultureller Teilhabe in einer zunehmend globalisierten Gesellschaft zu sehen, ist damit ein Kriterium qualitativ hochwertigen Englischunterrichts, welcher mit den Prinzipien inklusiver Pädagogik produktiv in Einklang gebracht werden kann.

Tabelle 1: Qualitätskriterien guten Englischunterrichts und ihre Pendanten im inklusiven Unterricht

Qualitätskriterien von Englischunterricht	Qualitätskriterien inklusiven Unterrichts
Diagnose und Förderung fremdsprachlicher Kompetenzen sowie Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz	Abbau von Etikettierungen und Klassifizierungen
Lernerorientierung	
Förderung von Fremdverstehen und interkultureller Kompetenz	Förderung von Partizipation
Handlungsorientierung	Förderung von Kooperation und Interaktion

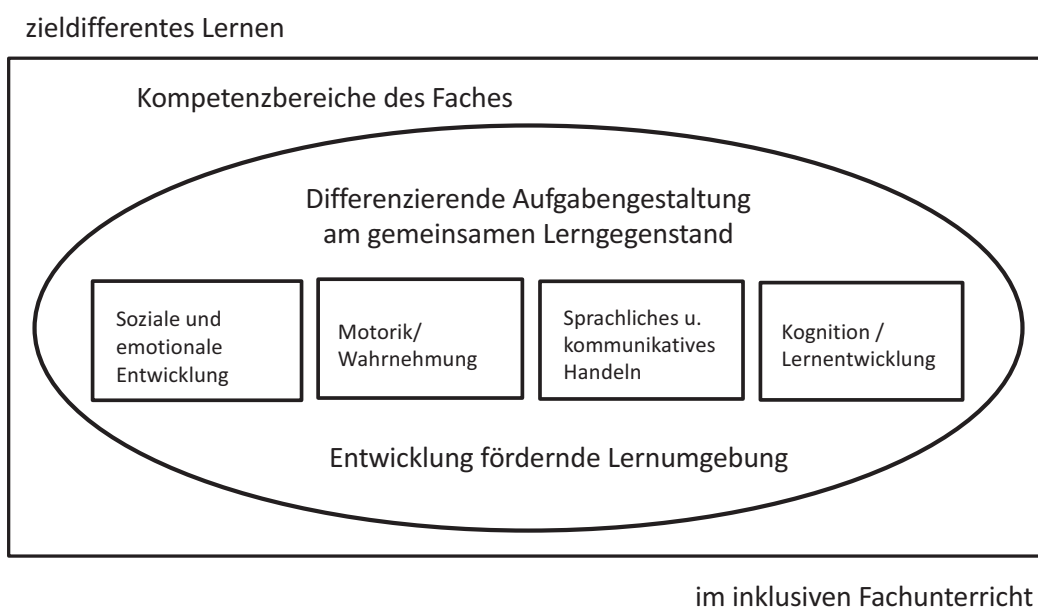
2.2 Kompetenzen und Entwicklungschancen

Roters und Eßer (2016) bilden ausgehend von dem Ziel einer kommunikativen Handlungsfähigkeit im (inkluisiven) Englischunterricht ein in verschiedenen Dimensionen von Heterogenität ausdifferenziertes Unterrichtsentwicklungsmodell. Der Gemeinsame Gegenstand im Sinne Feusers (1989) äußert sich in *speech acts* (z.B. *asking for information*), die in den jeweiligen für den Englischunterricht relevanten Kompetenzen realisiert werden. Chilla und Vogt (2017) argumentieren mit Blick auf das Konzept des Gemeinsamen Gegenstandes: „[Es] steht der vielfach geäußerten

Befürchtung entgegen, der Unterrichtsgang könnte durch viele individualisierte Handlungsstränge zerfasert werden. Gleichzeitig bietet er Möglichkeiten zur Differenzierung und Individualisierung und hat somit u.E. großes Potential, heterogenen Lerngruppen gerecht zu werden.“ (ebd., S. 67) Dies gilt dabei gleichzeitig für Lerngruppen, die insgesamt zielgleich unterrichtet werden oder aufgrund eines förderpädagogischen Unterstützungsbedarfs zieldifferent am inklusiven Unterricht – und damit am Gemeinsamen Gegenstand – teilnehmen.

Den Rahmen zur Förderung und Entfaltung der Kompetenzbereiche im Englischunterricht bilden Maßnahmen des *Classroom Management* in allgemein-pädagogischer Hinsicht (z.B. Strukturierung der Lernumgebung) sowie fremdsprachendidaktisches *Scaffolding* (z.B. durch Anpassung des sprachlich-inhaltlichen Niveaus durch verschiedene Unterstützungssysteme/*scaffolds*). In der äußersten Dimension gleichsam rahmend angelegt sind nach Roters und Eßer (2016) „zentrale Entwicklungsbereiche, die für die Förderung von Schülerinnen und Schülern in den zieldifferenten Bildungsgängen Lernen und geistige Entwicklung grundlegend sind“ (ebd., S. 384). Da die vorgestellten Dimensionen im Beitrag Roters/Eßer (2016) stärker im Hinblick auf die Entwicklung reflexiver Lehrerprofessionalität im Kontext eines inklusiven Englischunterrichts diskutiert wurden, möchten wir diese Vorarbeiten hier entsprechend aufgreifen, um die Dimensionen von Heterogenität insbesondere auch für alle weiteren Aspekte eines qualitativ hochwertigen, inklusiven Englischunterrichts stärker zu verschränken und diese in ein Unterrichtsplanungsmodell integrieren, das die Anforderungen des *Task-Based Language Teaching* sowie die Entwicklungschancen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt. Die Weiterentwicklung des Unterrichtsentwicklungsmodells (vgl. Abb. 1) kann als Reflexionsfolie zur Planung inklusiven Fachunterrichts dienen und mit einer differenzierenden Aufgabengestaltung verschränkt werden.

Abbildung 1: Unterrichtsentwicklungsmodell für zieldifferentes Lernen im inklusiven Fachunterricht³



3 Online verfügbar unter: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/inklusive-fachunterricht/entwicklungsbereiche/index.html> [Datum des letzten Zugriffs: 13.03.2018]

Das angesprochene Unterrichtsmodell zur Gestaltung zieldifferenten Lernens in inklusivem Fachunterricht ist gekennzeichnet von dem Zusammenspiel unterschiedlicher Planungselemente, die im Rahmen des Gemeinsamen Lernens einer leistungsmäßig heterogenen Schülerinnen- und Schülergruppe eine Arbeit an einem gemeinsamen Lerngegenstand (Kompetenzbereich, Thema oder Produkt) ermöglichen, der auf unterschiedlichen Erfahrungs- und Erkenntniswegen erschlossen werden kann. Die Aufgaben sind hierbei curricular verankert und werden bestimmt durch die Kompetenzbereiche des Faches. Die Arbeit daran ist wiederum eingebettet in eine Lernumgebung, die eine entsprechende Struktur vorhält, die neben fachlich-curricularen Aspekten auch entsprechend sonderpädagogische Förderpraxis berücksichtigt.

Neben fachlich-curricularen Aspekten und Anforderungen hat sonderpädagogische Förderpraxis auch immer einen individuell-entwicklungsbezogenen Aspekt (vgl. Heimlich & Kahlert, 2014, S. 163). Sonderpädagogische Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote können beim einzelnen Kind oder Jugendlichen eine spezifische Ausprägung in bestimmten Bereichen haben, wodurch sich Schwerpunkte der Förderung ergeben. Die in der Regel miteinander verbundenen Schwerpunkte beziehen sich auf:

- die Lernentwicklung,
- die emotionale und soziale Entwicklung,
- die körperliche und motorische Entwicklung,
- die Entwicklung der Wahrnehmung,
- die Entwicklung des sprachlichen und kommunikativen Handelns (vgl. KMK, 2011).

Bei der Gestaltung von Aufgaben und der Strukturierung der Lernumgebung werden mögliche Entwicklungschancen aus den oben genannten basalen Entwicklungsbereichen berücksichtigt, wie sie von der KMK für die inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen beschrieben werden. Diese Entwicklungsbereiche sind für die Förderung von Schülerinnen und Schülern in den zieldifferenten Bildungsgängen Lernen und geistige Entwicklung als grundlegend zu bezeichnen (vgl. KMK-Empfehlungen für Förderschwerpunkte Lernen: KMK, 1999; für geistige Entwicklung: KMK, 1998).

Das Modell, welches hier die Grundlage zur Planung eines inklusiv gestalteten Unterrichts, der zieldifferentes Lernen ermöglicht (vgl. Abb. 1), ist und welches unten noch für die konkrete Aufgabengestaltung nutzbar gemacht werden soll, berücksichtigt die Entwicklungsbereiche auf unterschiedlichen Ebenen. Sowohl bei der Gestaltung von Aufgaben als auch der Strukturierung der Lernumgebung insgesamt werden mögliche Entwicklungschancen berücksichtigt, die aus den basalen Entwicklungsbereichen abgeleitet werden. Diese können je nach individueller Passung auch Bildungsanspruch an sich sein und damit im inklusiven Englischunterricht ausgefüllt werden. Dadurch, dass die elementaren Bereiche der Entwicklung in der Kind-Umfeld-Analyse verankert sind, hat das

„letztendlich Konsequenzen hinsichtlich der didaktisch-methodischen Konzeptbildung und der Gestaltung der Lernsituationen. Sonderpädagogische Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote können beim einzelnen Kind oder Jugendlichen eine spezifische Ausprägung haben.“ (KMK, 2011, S. 7)

Die Lernsituationen benötigen eine entsprechende Strukturierung, sodass Denkprozesse, der Erwerb altersentsprechenden Wissens, sprachliches Handeln, emotionale und soziale Stabilität und Handlungskompetenz erworben werden können. Die Anregungen, die zur Förderung in den Entwicklungsbereichen gegeben werden, können ebenso positive Impulse auf die Lernprozesse der gesamten Lerngruppe haben. Es geht damit im inklusiven Sinn um die Schaffung eines gesamtheitlich lern- und entwicklungsförderlichen Umfeldes für alle Schülerinnen und Schüler (vgl. Werning & Löser, 2012, S. 306), deren Überlegungen und Ansatzpunkte über die konkreten fachlichen Inhalte hinausgehen müssen, also auch kognitive, kommunikative, sensorische, soziale und emotionale Aspekte mitdenken (vgl. Oerter & Montada, 2008, S. 768; Werning & Löser, 2012; Heimlich & Kahlert, 2014, S. 174), welche wiederum einen inklusiven Fachunterricht, in unserem Beispiel den Englischunterricht, insgesamt vorantreiben und ganzheitlich gestaltbar werden lassen.

Die einzelnen Entwicklungsbereiche lassen sich im realen Handlungsvollzug kaum voneinander trennen. Mit Blick auf die Eröffnung von Lernchancen, d.h. auch im Vorfeld der Unterrichtsplanung, erscheint diese Unterscheidung sinnvoll, um Schwerpunktsetzungen in der Auseinandersetzung mit Bildungsinhalten und -anforderungen deutlich werden zu lassen (vgl. Terfloth & Bauersfeld, 2015, S. 149). Somit sind die einzelnen Indikatoren nicht isoliert zu betrachten, sondern korrespondieren häufig mit weiteren innerhalb eines Entwicklungsbereiches oder mit denen weiterer Entwicklungsbereiche, ergänzen sich und bieten somit die Möglichkeit, Lernprozesse und Kompetenzentwicklung umfassender zu diagnostizieren und Lernchancen zielgenauer zu ermöglichen.

Für die Unterrichtsplanung inklusiven Englischunterrichts ist folglich neben dem fremdsprachlichen Kompetenzbereich der basale Entwicklungsbereich mitzudenken, welcher der kompetenten Performanz zugrunde liegen muss und für welchen wiederum Lern- und Übungschancen ermöglicht werden müssen. Wie sich dies konkret in der Praxis der (auch gemeinsamen) Unterrichtsplanung (in multi-professionellen Teams) umsetzen lassen kann, soll im Folgenden vorgestellt werden.

3. Unterrichtsplanung im inklusiven Englischunterricht

Den Qualitätsmerkmalen von Englischunterricht folgend fokussieren zahlreiche Modelle zur Unterrichtsplanung, die in einschlägigen Einführungsbänden der Englischdidaktik vorgestellt werden, kommunikativ- und handlungsorientierten Ansätzen (vgl. exemplarisch Gehring, 2015; Grimm, Meyer & Volkmann, 2015; Thaler, 2012). Hierzu gehören übliche *pre-*, *while-* und *post-activities*, die einen Unterrichtsgegenstand umrahmen und eine durchgehende Aktivierung und Kognitivierung

zum Ziel haben, *presentation-practice-production* (PPP) mit einem stark sprachlichen Fokus oder auch das dem PPP nicht unähnliche *engage-study-activate*-Modell (ESA), das von einer Kognitivierung der Lernenden (*engage*) zu einem Lernen (*study*) und der entsprechenden Anwendung des neu erworbenen Wissens (*activate*) leitet. Gehring (2015) betont zuletzt mit seinem CERP-Modell die Bedeutung von einer Phase des Kontextualisierens (*contextualization*) auf verschiedensten Ebenen der Lernenden, Vorwissen, Transparenz der Erwartungen, eine Phase der Erarbeitung (*elaboration*) geprägt von (sprachlichen oder methodischen) Aktivitäten sowie einer dritten Phase der Verarbeitung (*processing*), in der die Produktion, sprachliche Umsetzung und ggf. ein Transfer des Wissens stattfinden. Diesen Unterrichtsplanungsmodellen ist damit gemein, dass sie – primär in einer dreifachen Schrittfolge – von einem Gegenstand ausgehend ein methodisch-didaktisches Raster anlegen, das durch entsprechendes *scaffolding* in verschiedenster Weise angepasst werden kann. Diese Anpassung kann wiederum ausgehend von einem Globalverständnis einsetzen oder eher sehr detailliert anhand eines Beispiels erfolgen (*global-to-detail-approach*; vgl. Thaler, 2012, S. 92).

Wir möchten im Folgenden eine Variante eines Unterrichtsplanungsmodells vorstellen, welches wir im Anschluss an das Prinzip der Aufgabenorientierung diskutieren, das gleichzeitig auch Elemente der oben angerissenen Modelle und Befunde vereint, mitdenkt und insbesondere vor dem Hintergrund der Anforderungen eines inklusiven Englischunterrichts mitsamt der Verknüpfung von Kompetenz- und Entwicklungsbereichen zielführend erscheint. Eine so gedachte Aufgabe im Englischunterricht kann inhalts- und gegenstands-, gleichzeitig kompetenz- und handlungsorientiert gefüllt werden und lässt damit komplexe Anforderungen auch im inklusiven Englischunterricht transparent werden.

Das Prinzip der Aufgabenorientierung (*Task-Based Language Teaching*, TBLT) dominiert den fremdsprachendidaktisch-methodischen Diskurs der letzten 25 Jahre. Im Anschluss an die kommunikative Wende kam man zu der Überzeugung, dass eine lernförderliche, handlungs- und prozessorientierte Gestaltung von Unterricht durch den Einsatz von möglichst authentischen, an den Fähigkeiten und der Lebenswelt der Lernenden anknüpfende *tasks* gelingen kann. Müller-Hartmann und Schocker-von Ditzfurth (2011) unterscheiden hier zwischen TBLT und *Task-Supported Language Teaching* (TSLT) insofern, als dass konzeptionell der Einsatz von TBLT in Reinform auch ein durchgängig aufgabenorientiertes Curriculum erfordert, was so noch in kaum einem Land vorhanden ist. TBLT kann deshalb eher „als Ziel sowie methodischer Weg gesehen werden, dem sich die LehrerInnen und SchülerInnen mit vielen Übungsphasen nähern“ (Springob, 2017, S. 331). *Task-Supported* bedeutet dann die Integration von *tasks* in an Aufgaben orientierten Curricula, Unterrichtsmedien und Lehrwerken, deren Steuerung und Einsatz dann in der Regel den Lehrpersonen obliegt. TBLT „erscheint in besonderem Maße mit den Ansprüchen an gemeinsames Lernen und gleichzeitiger individueller Förderung aller Schülerinnen und Schüler übereinzustimmen“ (Doert & Nold, 2015, S. 30).

Wir möchten daher hier Prinzipien von (Lern-)Aufgaben sowohl als eine Grundlage für die Planung inklusiven Englischunterrichts diskutieren und vorstellen und insoweit zu einer stärkeren Verbreitung des Konzepts auch im Zusammenhang in-

klusiver Englischlehrerbildung und Konzeptentwicklung beitragen, weswegen wir weitgehend von TBLT (und nicht TSLT) sprechen werden. Wir diskutieren die Chancen von Aufgabenkonstruktion mittels eines Schemas (für die Grenzen des *Task-Based Language Learning* im Kontext Inklusion: vgl. Blume, Kielwein & Schmidt in diesem Band), welches wir beispielhaft darstellen möchten, um auch kooperative Unterrichtsplanung in multiprofessionellen Teams zu ermöglichen. Die weiteren, in diesem Sammelband vorgestellten Konzepte und Ansätze können dann als fundierte Ideengeber und didaktisch-methodische Konzepte zur Ausfüllung dieser Planungshilfe dienen.

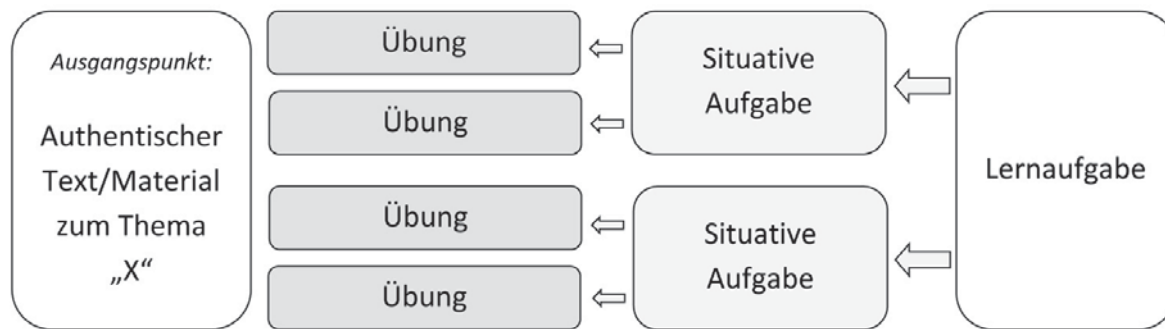
3.1 Prinzipien von Aufgabenkonstruktion

„A task is an activity in which a person engages in order to attain an objective, and which necessitates the use of language.“ (van den Branden, 2006, S. 4) Dies bedeutet: Eine Aufgabe ist zum einen zielorientiert, zum anderen kompetenzorientiert, da der Einbezug von Fähig- und Fertigkeiten dem Ziel angepasst sein (oder werden) muss. Ellis (2003) hat sechs Charakteristika für Aufgaben formuliert:

- A task is a workplan.
- A task involves a primary focus on meaning. (Therefore it has some kind of ‘gap’: information gap, reasoning gap, and opinion gap.)
- A task involves real-world processes of language use.
- A task can involve any of the four language skills.
- A task engages cognitive processes.
- A task has a clearly defined communicative outcome. (ebd., S. 9–10)

Über diese Anforderungen hinaus stellt Willis (1996) ein Modell zur Planung vor, den *task cycle*, der mittels *pre-tasks* die Anforderungen inhaltlich und sprachlich vorzubereiten versucht, die eigentliche Aufgabenbearbeitung (*task cycle*) sowie eine sprachliche Umwälzung (*language focus*). Im Sinne des im Zusammenhang mit inklusiven Unterrichts häufig diskutierte Arbeiten am Gemeinsamen Gegenstand (vgl. Feuser, 1989) bietet der *task cycle* ein Ein- und Aussteigen in die Arbeitsprozesse und die Zusammenstellung und Präsentation des Gegenstands. Ein drittes Modell, das auf diesen Vorarbeiten basiert, ist das von Leupold (2008) vorgestellte und von Steveker (2011) sowie Gerlach, Goworr & Schluckebier (2012) erweiterte Lernaufgabenmodell im Sinne eines *task-as-workplan*, das kompetenzorientiert im Modus des *backward planning* von einer **Lernaufgabe** am Ende ausgeht, auf Grundlage der sprachlich-inhaltlichen Anforderungen **situative** (kommunikative und handlungs-/produktorientierte) **Aufgaben** vorschaltet, welche wiederum durch **Übungen** im Vorfeld gestützt und vorentlastet werden analog zu Willis’ *pre-tasks*. In Form einer Unterrichtsstunde oder -einheit gedacht geht dieses Modell von einem **Ausgangspunkt** aus (siehe Abb. 2), der motivierend und authentisch eine Problemstellung aufwirft und potenziell hierin auch die Möglichkeit zur methodisch-didaktischen Diagnostik der Lernausgangslage beitragen kann.

Abbildung 2: Lernaufgabenparcours nach Steveker (2011), adaptiert nach Leupold (2008) und Gerlach et al. (2012)



Während die situativen Aufgaben wie auch die *task* am Ende möglichst von allen Lernenden absolviert werden sollte (und hier die situativen Aufgaben auch für eine erneute Lernstandsdiagnose vor der eigentlichen *task* zur Einschätzung einer letzten Unterstützung genutzt werden kann), besteht innerhalb des Komplexes der Übungen und Aktivitäten Wahldifferenz auf Grundlage von Interessen der Schülerinnen und Schüler oder festgestelltem Förderbedarf (im allgemeinen, zunächst noch nicht förderpädagogisch gemeinten Sinne). So können bestimmte situative Aufgaben, die z.B. Anforderungen im Kompetenzbereich Schreiben stellen, über Schreibschablonen oder Wortschatzlisten für bestimmte Lernende entlastet werden, während andere möglicherweise eher auf einer inhaltlichen Ebene oder auch im Hinblick auf Methoden oder soziale Interaktionsprozesse im Klassenraum (z.B. *presentation skills*, Gruppen- oder Partnerarbeit) eine Vorentlastung oder Übung zur Bewältigung einer bestimmten situativen und damit letztlich auch der abschließenden Aufgabe benötigen. Eine in dieser Form relative Öffnung des Unterrichts im Bereich der vorbereitenden Aktivitäten bedingt sowohl gute Fördermaterialien, welche in einem großen Maße individuell (oder in Lerntandems) bearbeitbar sind (und können in allgemein-methodischer/sprachlicher Hinsicht auch durchaus für andere Aufgaben weiterverwendet werden), als auch – im inklusiv gedachten Englischunterricht – Unterstützungssysteme (*scaffolds*) im Sinne weiterführenden, differenzierenden Materials und (technischen) Hilfsmitteln oder auch mittels personeller Unterstützerinnen und Unterstützer unter Einbezug multiprofessioneller Teams (s. 3.2).

Innerhalb der Übungen sowie in den situativen Aufgaben spielt die Diagnose von Kompetenzen und Entwicklungschancen (s.o.) eine bedeutende Rolle, die gleichsam in iterativen Schleifen vollzogen und durch die Lernenden selbst erfolgen kann (z.B. mit Selbstdiagnosebögen) oder durch die Lehrkraft (auch unterstützend) durchgeführt wird. Hallet (2012) schlägt eine deutliche Trennung von „Evaluation des Kompetenzerwerbs und die Selbstevaluation der Lernenden“ (ebd., S. 18) von der eigentlichen *task* vor, sodass (insbesondere) eine abschließende Evaluation des Gesamtprozesses auch in seiner Bedeutung für die Lernenden erkennbar und wirksam wird. Für den Gesamtprozess scheint eine komplexere Evaluation(sstrategie) in der Tat sinnvoll, jedoch versuchen wir sie bereits innerhalb des unten vorzustellenden Planungsmodells für inklusiven Fachunterricht parallel mitzudenken. Dies wird dann möglich, wenn Erfolgskriterien für jede Übung und situative Aufgabe vorgegeben sind oder – noch

wirksamer – im Sinne eines demokratischen Prozesses gemeinsam mit den Lernenden (z.B. für die finale *task*) erarbeitet und auf ihre Erfüllung hin kriteriengeleitet untersucht und bewertet werden.

Die Zahl an Aktivitäten und situativen Aufgaben innerhalb des Lernaufgabenmodells kann variieren. Sie hängt von mehreren Faktoren ab: Wie inhaltlich umfangreich ist die *task* am Ende? Wie viel Vorbereitung und Unterstützung brauchen die Schülerinnen und Schüler, um sie zu bewältigen? Groß angelegte *tasks*, „komplexe Kompetenzaufgaben“ nach Hallet (2012) mit einem entsprechenden Bildungsanspruch, können hier ganze Unterrichtseinheiten darstellen, die mehrere Unterrichtsstunden dauern (z.B. die Simulation einer Weltklimakonferenz in der gymnasialen Oberstufe: vgl. Gerlach et al., 2012), während klein angelegte *tasks* ein kleineres kommunikatives Ziel zum Fokus haben (z.B. eine Einkaufssituation im Supermarkt oder das Schreiben eines Briefs an einen Brieffreund), unter Umständen nur eine Unterrichtsstunde in Anspruch nehmen, damit aber gleichzeitig sprachlich und kognitiv eine geringere Differenzierung in sich benötigen.

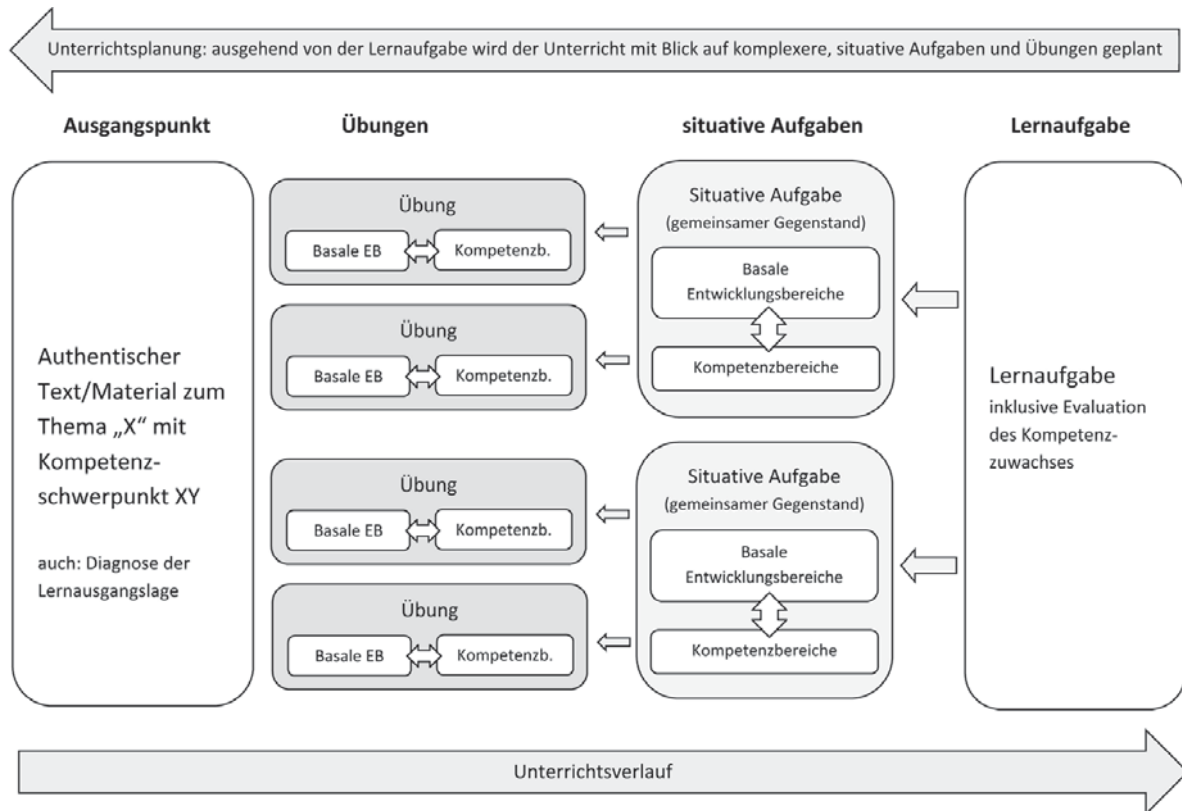
3.2 Kompetenzen und Entwicklungschancen innerhalb eines Lernaufgaben-Planungs-Modells

Wenn eine Lernaufgabe derart konstruiert lerndiagnostisch von ihren Anforderungen ausgehend situative Aufgaben und Übungen in der Planung vorsieht, muss sie zwangsläufig für die Anforderungen in einem inklusiven Englischunterricht um basale Entwicklungsbereiche ergänzt werden.

Damit liegen einem Planungsmodell für Lernaufgaben im inklusiven Englischunterricht folgende grundsätzliche Fragen zugrunde: Welche Kompetenzen benötigen die Lernenden, um die Lernaufgabe am Ende der Einheit bewältigen zu können? An welchen Stellen erwerben sie diese im Rahmen der Unterrichtsreihe? Welche basalen Entwicklungsbereiche werden adressiert? Wie kann der gemeinsame Gegenstand auch mittels verschiedener Zugänge auf unterschiedlichen Lernwegen beibehalten und erreicht werden?

Abbildung 3 zeigt das Lernaufgabenmodell (Lernaufgaben-Planungs-Modell, LAP-Modell), in den situativen Aufgaben und Übungen ergänzt um basale Entwicklungsbereiche (vgl. Kapitel 2.2) sowie die – im ursprünglichen Modell bereits mitgedachten, hier explizit herausgestellten – Kompetenzbereiche. Diese Ergänzungen insbesondere um die basalen Entwicklungsbereiche sollten dabei nicht als zusätzlich zu erhebende Faktoren gedeutet werden, sondern den Kompetenzbereich wechselseitig unterstützend als basale Lernvoraussetzungen angesehen werden, die – durch die vorgeschalteten Übungen auch angeleitet – zur kompetenten Erfüllung nötig sind. Beispielhaft könnte das Durchführen eines Rollenspiels als Lernaufgabe mit dem Kompetenzschwerpunkt „zusammenhängendes Sprechen“ die situative Aufgabe des Einübens eines Dialogs, z.B. im Themenfeld *shopping* erfordern. Dazu ist als (Wortschatz-)Übung die Erarbeitung der entsprechenden *chunks* notwendig. Für Lernende mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf könnten dabei Aspekte

Abbildung 3: Lernaufgaben-Planungs-Modell (LAP-Modell) für inklusiven Englischunterricht



des Erkennens von Körpersprache sowie die Wahrnehmung von Nähe und Distanz innerhalb der situativen Aufgabe ein Ziel sein, das im individuellen Lern- und Entwicklungsplan dokumentiert wäre. Innerhalb der Wortschatzübung könnte unter Umständen bei der schriftlichen Erarbeitung und Recherche des Vokabulars Unterstützung hinsichtlich feinmotorischer Fähigkeiten oder auch auf der Ebene exekutiver Funktionen (Planung des Schreibens, Sammeln und Lernen der *chunks*) nötig werden.

Das LAP-Modell lässt sich entsprechend unterschiedlich füllen, um Übungen und situative Aufgaben je nach Bedarf (und Lerngruppe), Aufgabe oder fremdsprachlichem Förderschwerpunkt zu ergänzen. Eine Möglichkeit, das LAP-Modell einzusetzen, sehen wir hier auch in der (gemeinsamen) Unterrichtsplanung in multi-professionellen Teams, bei der eine entsprechende Schablone der Einheit bzw. des gesamten LAP-Modells besprochen und für die verschiedenen basalen Entwicklungs- und Kompetenzbereiche unterschiedliche Perspektiven oder Förderansätze ausgehandelt und vorab diskutiert werden können.

4. Die Beiträge des Sammelbandes

Neben der Unterrichtsplanung gibt es zahlreiche weitere Facetten der Konzeptionalisierung und Unterrichtsentwicklung im inklusiven Englischunterricht, die in den Beiträgen dieses Sammelbandes angesprochen werden.

Der Beitrag von Carolyn Blume, Christina Kielwein und Torben Schmidt diskutiert die Potenziale, aber auch die Grenzen von *Task-Based Language Teaching* als

methodischen Zugang im (zieldifferent-)inklusive Unterricht. Im Anschluss daran konkretisiert der Beitrag von Natascha Stahl-Morabito beispielhaft unterrichtliche Prinzipien im zieldifferenten Lernen.

Die sich anschließenden drei Beiträge fokussieren auf konkrete Umsetzungsmöglichkeiten und Anwendungskontexte eines inklusiven Englischunterrichts. Janna Buck stellt die Möglichkeiten und Herausforderungen des Einsatzes dramapädagogischer Methoden im inklusiven Englischunterricht vor. Marco Talarico und Vera Windmüller-Jesse legen in ihrem Beitrag an einem konkreten Unterrichtsbeispiel dar, wie *explainity videos* als digitales Medium alle Schülerinnen und Schüler zu einer erhöhten Sprachproduktion anregen können und gleichzeitig zahlreiche Anschlussmöglichkeiten der individuellen Förderung bieten. Auf der Basis einer empirischen Studie zum inklusiven Englischunterricht an einem Gymnasium stellt Jan Springob Gelingensbedingungen vor, und zwar sowohl aus (fach)didaktisch-inhaltlicher als auch aus systemisch-rechtlicher Perspektive, schließt damit den Block der Umsetzungsmöglichkeiten und Anwendungskontexte und leitet sozusagen auch inhaltlich zum nächsten Abschnitt über: inklusiver Englischunterricht und Lehrerbildung.

Auf welche Weise das Thema inklusiver Englischunterricht in verschiedenen Ausbildungsphasen der Lehrerbildung realisiert und über Institutionen und Kontexte hinweg verknüpft werden kann, steht im Fokus des Artikels von Christiane Doms. Eine weitere empirische Studie von Markus Kötter und Matthias Trautmann nimmt die Erfahrungen der Englischlehrkräfte in den Blick. Der Beitrag spiegelt die Haltung der in Interviews befragten Englischlehrkräfte zum inklusiven Englischunterricht in der Sekundarstufe I wider und zeigt Rahmen- sowie Gelingensbedingungen auf.

Der letzte Teil dieses Sammelbandes dient dem Blick über den (auch nationalen) Tellerrand und fokussiert auf Prinzipien und Herangehensweisen zur Konzeptualisierung eines inklusiven Fachunterrichts. Veronika Timpe-Laughlin und Michael K. Laughlin zeigen in ihrem englischsprachigen Beitrag, wie das Konzept des *Universal Design for Learning* (UDL) eine fachdidaktisch fundierte Unterrichtsplanung ergänzen kann, während im Anschluss daran Katharina Krause und Jan Kuhl das Qualitätsverständnis und die Prinzipien des UDL übergreifend mit Blick auf einen inklusiven Fachunterricht ausführen.

Mary Caitlin Wight nimmt in ihrem, den Sammelband abschließenden, englischsprachigen Beitrag die Perspektive der Schülerinnen und Schüler mit besonderen Lernvoraussetzungen ein, indem sie in ihrer empirischen Studie aufzeigt, welchen Einfluss das Handeln der Lehrkraft auf die Sprachidentität der Lernenden hat.

5. Zusammenfassung und Fazit

Wie eingangs bereits geschildert, stellt Inklusion aus einer fremdsprachendidaktischen Perspektive weiterhin sprichwörtlich gewordenes „Neuland“ und damit ein recht junges Forschungsfeld dar, welches weiterhin zahlreiche Forschungslücken und gleichzeitig Potenzial bietet. Positiv ist sicherlich, dass seit Trautmanns (2010) Diagnose einer bis dahin weitgehenden Vernachlässigung von verschiedensten Heterogenitäts-