

Mariola Jaworska und Anna Jaroszevska

Die Heterogenitätsproblematik in Forschung und Didaktik im Bereich DaF

Individualisierung – Differenzierung – Autonomisierung

Arcana Linguistica | 3

Franz Steiner Verlag



Arcana Linguistica

Germanistische Sprachwissenschaft international

Herausgegeben von

EWA ŻEBROWSKA, PAWEŁ BAŃK, CHRISTINA GANSEL, JANUSZ TABOREK,
TANJA ŠKERLAVAJ und HÉLÈNE VINCKEL-ROISIN

Band 3

www.steiner-verlag.de/brand/Arcana-Linguistica

Mariola Jaworska und Anna Jaroszevska

**DIE HETEROGENITÄTSPROBLEMATIK
IN FORSCHUNG UND DIDAKTIK IM
BEREICH DAF**

Individualisierung – Differenzierung – Autonomisierung

Franz Steiner Verlag

Publikation gefördert aus Mitteln des Projektes „The Excellence Initiative. Research University“ der Universität Warschau (BOB-661-1120/2024) und der Warmia und Mazury Universität in Olsztyn.



Dieses Buch ist eine Open-Access-Publikation.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz.
creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über dnb.d-nb.de abrufbar.

© Mariola Jaworska / Warmia und Mazury Universität in Olsztyn
und Anna Jaroszewska / Universität Warschau 2024
Veröffentlicht in der Franz Steiner Verlag GmbH
Maybachstraße 8, 70469 Stuttgart
service@steiner-verlag.de
www.steiner-verlag.de

Layout und Herstellung durch den Verlag
Satz: primustype Hurler GmbH, Notzingen
Druck: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.
Printed in Germany.
ISBN 978-3-515-13865-9 (Print)
ISBN 978-3-515-13869-7 (E-Book)
DOI 10.25162/9783515138697

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	7
1 Heterogenität als Determinante der zeitgemäßen Sprachbildung	12
1.1 Bedeutungsdimensionen des Begriffs Heterogenität	12
1.2 Heterogenität der Lernenden historisch und statistisch gesehen: Einblick in das polnische Bildungssystem	18
1.2.1 Der politische und rechtliche Rahmen des Bildungssystems in Polen	19
1.2.2 Schüler*innen und Studierende ausländischer Herkunft an polnischen Bildungseinrichtungen	24
1.2.3 Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf	28
1.3 Heterogenität in der Klasse aus psychopädagogischer Sicht	30
1.4 Migrationsbedingte Heterogenität in Polen	39
2 Zielperspektive: Individualisierter Deutschunterricht	46
2.1 Zur Begrifflichkeit des Phänomens Individualisierung	46
2.2 Individualisierung durch Differenzierung	49
2.3 Individualisierung durch Autonomisierung	55
2.3.1 Die Entwicklung von Lernkompetenzen	57
2.3.2 Die Vermittlung von Sprachlernstrategien	59
2.3.2.1 Zur Konzeptualisierung von Sprachlernstrategien	60
2.3.2.2 Das Trainieren von Sprachlernstrategien	65
2.3.3 Das Entwickeln von Fähigkeiten zur Selbstevaluierung	69
2.4 Individualisierte Leistungsbeurteilung in heterogenen Lerngruppen	73
2.5 Interdisziplinärer Dialog in der Forschung zum individualisierten DaF-Unterricht	79

3 Heterogenität im DaF-Unterricht – Zukunftsperspektiven	86
3.1 Universelles Design	86
3.1.1 Konzept und theoretische Grundlagen	87
3.1.2 Universelles Design in der digitalen Umgebung	93
3.2 Digitale Technologien im DaF-Unterricht	95
3.2.1 Einsatz von auf Künstlicher Intelligenz (KI) basierten Tools/Werkzeugen	99
3.2.2 Das Potenzial Mobilen Lernens (M-Learning)	106
4 Deutschlehrer*innenqualifikationen und Berufskompetenzen	112
4.1 Lehrer*innenqualifikationen und Berufskompetenzen aus historischer Sicht	112
4.2 Deutschlehrer*innenqualifizierung	121
4.3 Förderung der ganzheitlichen Entwicklung von Lernenden als Aufgabe der Lehrkraft	132
4.3.1 Sozial-emotionales Lernen	133
4.3.2 Scaffolding	138
4.3.3 Fördernde Lernumgebung im Deutschlernprozess	143
Resümee	152
Anhang	155
Anlage 1: Beobachtungsbogen für eine Schülerin oder einen Schüler mit besonderem Förderbedarf im Deutschunterricht	155
Anlage 2: Fragebogen zu Eigenschaften und autonomem Verhalten	158
Anlage 3: Fragebogen zum Deutschlernen	160
Anlage 4: Die Anwendung von Lernstrategien beim Deutschlernen	162
Abkürzungsverzeichnis	169
Tabellenverzeichnis	171
Literaturverzeichnis	173
Internetquellen	203

Einleitung

Obwohl die Diskussion um Heterogenität keineswegs neu ist, befasst sich die Wissenschaft in jüngster Zeit verstärkt mit diesem Bereich und weist eine starke Forschungsaktivität auf, insbesondere im Zusammenhang mit Entwicklungen wie der Globalisierung, mit zunehmenden Migrationsbewegungen, mit technologischen Entwicklungen und gesellschaftlichen Individualisierungsprozessen. Auch in der fremdsprachendidaktischen Diskussion erfährt der Umgang mit der Heterogenität der Schülerschaft derzeit erhöhte Aufmerksamkeit. Trotz zahlreicher wissenschaftlicher Publikationen zum Thema herrscht nach wie vor Unsicherheit, wie man konkret mit verschiedenen Dimensionen von Heterogenität im Fremdsprachenunterricht, also auch im DaF-Unterricht, begegnen soll. Es stellt sich auch die Frage, welche Heterogenitätsdimensionen wirklich bedeutsam sind und was den Deutschunterricht vor Ort beeinflusst.

Wissenschaftliche Fragestellungen, die mit der Einbeziehung von Vielfalt in den Fremdsprachenlehr- und -lernprozess verknüpft sind, gehören zu den oft diskutierten Themen des Forschungsgebietes Lehren und Lernen fremder Sprachen¹. In der Fachliteratur werden sie meistens als Herausforderung bezeichnet – in erster Linie für Fremdsprachenlehrkräfte und Schule, im Weiteren aber auch für Lernende und ihre Eltern (vgl. Bongartz/Rohde 2016, Chilla/Vogt 2017a, Schmaltz 2019, Chilla/Hamann 2021). Obwohl es bereits zahlreiche Analysen zur Heterogenitätsproblematik und Vorschläge zu deren Lösung gibt, in denen verschiedene Kontexte berücksichtigt werden, bestehen noch viele Unklarheiten und Unsicherheiten, die auch auf gesellschaftliche Veränderungen zurückzuführen sind. Dies zeigt sich

¹ In der polnischen wissenschaftlichen Forschungsgemeinschaft, die sich mit den Prozessen des Lernens und Lehrens von Fremdsprachen, mit den Theorien der Sprachaneignung und der Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften beschäftigt, wird der Begriff Glottodidaktik verwendet (vgl. Grucza 2007, Grucza/Schwenk 2010: 105, Grucza 2010: 157 ff.) Im internationalen Diskurs wird sie auch als (Fremd-)Sprachendidaktik, Fremdsprachendidaktik, Linguodidaktik, (Fremd-)Sprachlehrmethodik, Angewandte Linguistik, Sprach- und Kulturdidaktik, Zweit-/Fremdsprach(en)erwerb, pädagogische Linguistik, Zweitspracherwerbsforschung, Sprachlehrforschung bezeichnet (vgl. Bausch et al. 2003: 9 f., Wilczyńska/Michońska-Stadnik 2010: 42 ff.).

auch an den Ereignissen der Jahre 2019–2022 – die COVID-19-Pandemie, die Einführung des Online-Lernens und die durch den Krieg in der Ukraine verursachte Migrationskrise (und ein damit verbundener wachsender Anteil von Lernenden mit Migrations- und/oder Mehrsprachigkeitserfahrung in Polen) machen deutlich, dass die größten Herausforderungen noch bevorstehen. Sie geben Anstöße dafür, Diversität in der Schule neu zu betrachten und sie verändern auch unser Denken über die Möglichkeiten, diese in die DaF-Didaktik einzubeziehen. Sie erzwingen auch Veränderungen der bestehenden Lösungen in Bildungspolitik und -praxis sowie in der Fort- und Ausbildung der Deutschlehrer*innen, die angemessen auf die auftretenden Schwierigkeiten reagieren müssen.

Die Organisation einer effektiven Unterstützung für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Regelschule wird derzeit als grundlegende Voraussetzung für eine hohe Qualität der fremdsprachlichen Bildung anerkannt. Die Veränderungen in diesem Bereich sind weitgehend eine Folge der sich wandelnden Einstellung zur Rolle individueller Unterschiede und deren Berücksichtigung im Fremdsprachenlehr- und Lernprozess. Dies manifestiert sich in der Anerkennung und Förderung der Diversität aller Lerner*innen im Klassenzimmer. Seit einigen Jahren entwickelt und verstärkt sich die Idee der inklusiven Bildung (vgl. z. B. Karpinska-Szaj 2013, Bongartz/Rohde 2016, Jaworska 2018, Chilla/Hamann 2021, Gerlach/Schmidt 2021). Im Gegensatz zu traditionellen Ansätzen, die sowohl segregativ als auch integrativ ausgerichtet sind, und sich auf das einzelne Klassenmitglied und seine individuellen Lernbedürfnisse konzentrieren, ist der inklusive Ansatz ganzheitlich und konzentriert sich auf die gesamte Schülergruppe. Das Hauptziel des Unterrichts besteht nicht nur darin, Lernenden mit nicht normgerechter Entwicklung das gemeinsame Lernen mit ihren Mitschüler*innen in einer Regelschule zu ermöglichen, sondern vor allem darin, allen Schülern und Schülerinnen in der Klasse effektives Lernen zu ermöglichen. Die Herausforderung, ein freundliches Lernumfeld zu schaffen – eine Umgebung der Chancengleichheit, in der sich jede Person optimal entwickeln kann (sprachlich, sozial, emotional) – stellt sich auch für Deutschlehrer*innen. Eine vielschichtige Gruppe von Kindern und Jugendlichen, die bei der Planung und Organisation des Deutschlernprozesses berücksichtigt werden müssen, sind Schüler*innen mit besonderen pädagogischen, kommunikativen und sprachlichen Bedürfnissen. Diese Schüler*innengruppe ist äußerst heterogen, und die Art der Schwierigkeiten, mit denen sie konfrontiert sind, hängt von zahlreichen individuellen Merkmalen ab.

Es ist daher sehr wichtig, im Deutschlehr- und -lernprozess die individuellen Merkmale des jungen Menschen zu berücksichtigen – seine Veranlagungen, seine Bildungschancen, aber auch Bedürfnisse, die sich aus verschiedenen Gründen ergeben können, wie beispielsweise Behinderungen oder chronische Krankheiten, soziale Unangepasstheit, Verhaltens- und/oder emotionale Störungen, Kompetenzdefizite, Sprachstörungen, spezifische Lernschwierigkeiten, oder auch besondere

Begabungen. Dazu kommen noch umweltbedingte Vernachlässigungen in Bezug auf die Lebenssituation des Schulkindes oder Anpassungsschwierigkeiten im Kontext kultureller Unterschiede. Dies setzt voraus, dass die Deutschlehrkraft aufgeschlossen ist, ihre Auffassung von Unterricht kritisch überdenkt, Schemata im Unterrichtsgeschehen vermeidet und darüber hinaus an die sich verändernde Situation und die Bedürfnisse der Schüler*innen anpassungsfähig ist. Sie sollte sich für die Auseinandersetzung mit Problemen der Lerner*innen interessieren und Verständnis für das Ausprobieren verschiedener Strategien im Umgang mit ihnen zeigen. Andererseits ist es notwendig, den Deutschunterricht so zu gestalten, dass vielfältige kognitive Aktivitäten möglich sind und ausreichend Zeit für Problemlösungen, Experimente, Untersuchungen und die Bewertung der eigenen Arbeit zur Verfügung steht.

Der Zweck dieser Monographie besteht darin, den inklusiven DaF-Unterricht aus einer multiperspektivischen Sicht zu beschreiben, wobei neben der fremdsprachendidaktischen auch die psycho-pädagogische Perspektive besonders berücksichtigt wird. Der Schwerpunkt liegt darauf, zum Kern des inklusiven Deutschunterrichts als Prinzip der Individualisierung und Öffnung vorzudringen und dieses Konzept fachlich greifbarer zu machen. Als die wichtigsten Mittel zur Verwirklichung der Individualisierung der sprachlichen Bildung werden didaktische Differenzierung und autonomisierende Didaktik betrachtet. Die Individualisierung wird hier als die Schaffung eines offenen Bildungsraums verstanden, in dem sich dank der Gestaltung eines reichhaltigen Lernumfelds unterschiedliche Lerner*innen mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Bedürfnissen optimal entwickeln können. Die bisherigen wissenschaftlichen Erkenntnisse in diesem Bereich sind unzureichend, und die gesammelten Daten müssen dem aktuellen Bildungskontext entsprechend systematisiert werden.

Es ist auch wichtig zu betonen, dass trotz Globalisierung und bestimmter gemeinsamer europäischer Trends, wie beispielsweise Migrationsbewegungen, das Bildungssystem jedes europäischen Landes in seinem jeweils eigenen geopolitischen und kulturellen Kontext funktioniert. Dies erschwert zwar gegenseitige Vergleiche, schafft jedoch gleichzeitig die Voraussetzungen für eine allgemeine Auseinandersetzung mit dem Thema. Aus diesem Grund wurde das polnische Bildungssystem als mögliches Modell ausgewählt, um eine wissenschaftliche Diagnose des oben skizzierten Problemfelds zu erstellen, einschließlich einer Bewertung der Bedingungen und Perspektiven für das Lehren und Lernen der deutschen Sprache in einem bestimmten Kontext.

Die Monographie ist in vier Teile gegliedert. Im ersten wird versucht, den aktuellen Stand der Heterogenitätsproblematik zu besprechen. Die Einleitung besteht aus einer Analyse verschiedener Dimensionen, in der das Problem der Heterogenität der Lernenden im Prozess des Sprachlehrens und -lernens – unter Berücksichtigung des europäischen Kontextes und der polnischen Gesetzgebung – analysiert wird. In diesem Teil werden terminologische Feststellungen zur Diversität und ihren Erscheinungsformen im Fremdsprachenunterricht getroffen, mit besonderem Augenmerk auf die speziellen Bedürfnisse, die Lernende eventuell haben können. Anschließend wer-

den die Determinanten des Fremdsprachenunterrichts im polnischen Bildungssystem erörtert – als Beispiel für die Art und Weise, wie das Bildungssystem (d. h. seine Umgestaltung infolge historischer Ereignisse) mit diesem Thema in Zusammenhang mit der Berücksichtigung der Vielfalt der Lernenden und ihrer besonderen Bildungsbedürfnisse umgeht. Im vorletzten Unterabschnitt wird die psycho-pädagogische Perspektive der Heterogenität vorgestellt, deren Kenntnis grundlegend für die Organisation einer angemessenen Unterstützung für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist. Das letzte Unterkapitel ist der Heterogenität gewidmet, die sich aus der Migration der Kinder und Jugendlichen und ihrer vorherigen Ausbildung in anderen Ländern ergibt – besonderes Augenmerk wird hier auf die erhöhte Zahl ukrainischer Schüler*innen in Polen aufgrund des Krieges in der Ukraine gelegt.

Das zweite Kapitel widmet sich der Frage der Individualisierung des Lehr- und Lernprozesses in Verbindung mit den besonderen Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen, die Deutsch als Fremdsprache lernen. Ausgangspunkt der Betrachtung dieses Themas ist eine Analyse des Individualisierungsbegriffs, seines Verständnisses und der Möglichkeiten seiner Umsetzung in der Praxis aus der Perspektive der inklusiven sprachlichen Bildung. Im darauf folgenden Abschnitt werden die didaktischen Aspekte des individualisierten Deutschlehrens und -lernens dargestellt, wobei zwei Umsetzungsmöglichkeiten besonders hervorgehoben werden: die didaktische Differenzierung (im Bereich der Ziele, der Inhalte, der Methoden und der didaktischen Mittel) und die Autonomisierung der Lernenden, die in der schrittweisen Entdeckung und Bewusstwerdung der eigenen Fähigkeiten und Voraussetzungen sowie in der Entscheidung darüber besteht, was im Hinblick auf die Entwicklung der individuellen Sprachkompetenz am besten geeignet ist. Damit einhergehend nimmt in der Sprachausbildung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen auch die Bedeutung von Selbstregulierungsprozessen beim Lernen und bei der Selbstverbesserung zu. Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf sollten – entsprechend ihrem Alter und ihren Lebensumständen – in der Lage sein, Eigenverantwortung für das Lernen zu übernehmen, ein metakognitives Bewusstsein und Selbsterkenntnis zu entwickeln. Dies beinhaltet das Wissen darüber, wie man auf eine Art und Weise lernt, die für einen selbst am vorteilhaftesten ist, und die nicht nur an die individuellen Schwierigkeiten, sondern auch an Fähigkeiten und Vorlieben jedes*jeder einzelnen angepasst ist. Im vorletzten Unterkapitel wurden ebenfalls die Besonderheiten der persönlichen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf vorgestellt. Das Ziel des letzten Unterkapitels ist es, auf die Notwendigkeit eines interdisziplinären Dialogs in der DaF-Forschung aufmerksam zu machen.

Im dritten Kapitel wird der massgeschneiderte Deutschunterricht im Kontext von Themen betrachtet, die sich derzeit ergeben und deren zukünftige Entwicklung einen Einfluss auf die Idee der inklusiven Bildung haben können. In diesem Zusammenhang wurde die Aufmerksamkeit auf die Bedeutung von zwei wichtigen Ansätzen

gelenkt: das Universelle Design, dem das erste Unterkapitel dieses Abschnitts gewidmet ist, und der Einsatz moderner Technologien, der zum Hauptanliegen des zweiten Unterkapitels wurde. Das Universelle Design zielt darauf ab, Programme, Materialien und Umgebungen so zu gestalten, dass sie einerseits einem breiten Spektrum von Lernenden dienen können und andererseits eine Vielzahl von unterschiedlichen Bedürfnissen berücksichtigen. Aus der Perspektive des Prozesses des Lehrens und Lernens der deutschen Sprache können seine Grundsätze den Raum, in dem der Unterricht stattfindet, die Informationstechnologie sowie die Planung und Gestaltung von Lehrmaterialien, einschließlich Lehrbüchern, betreffen. Heutzutage wird auch das immense Potenzial des gezielten Einsatzes digitaler Technologie beim individualisierten Sprachenlehren und -lernen hervorgehoben, wie auch in anderen Bereichen der Bildung. Die rasante Entwicklung moderner Technologien hat zu einem weiten Zugang zu auf Künstlicher Intelligenz basierenden Werkzeugen geführt, was ebenso zu einer Anpassung von Lernstrategien und Unterrichtsmethoden für das Deutschlehren und -lernen geführt hat und neue Chancen zur Individualisierung dieser Prozesse eröffnen kann. Das Ziel dieses letzten Abschnitts des Unterkapitels war es, das Potenzial des Mobilen Lernens im Kontext des ubiquitären Lernens zu bewerten.

Im vierten Kapitel der Monografie wird die Thematik der Vielfalt aus der Perspektive der Lehrkräfte untersucht. Dabei stehen deren Berufsvorbereitung, Weiterentwicklung sowie die Merkmale und Kompetenzen im Fokus, die für eine effektive Bewältigung der Vielfalt im Sprachklassenzimmer erforderlich sind. Der erste Teil bietet eine historische Analyse der Kompetenzen und Qualifikationen von Lehrkräften im Kontext der Entwicklung des Lehrberufs. Der zweite Teil widmet sich den spezifischen Qualifikationen von Deutschlehrkräften sowie den Persönlichkeitsmerkmalen, Fähigkeiten und Kompetenzen, die notwendig sind, um erfolgreich mit Vielfalt im Klassenzimmer umzugehen. Zudem wird auf die Reaktionsfähigkeit auf sich verändernde gesellschaftliche Bedingungen im Bereich der Bildungs- und Organisationspolitik eingegangen. Das Ziel des abschließenden Teils des Kapitels ist es, die Problematik der Förderung der ganzheitlichen Entwicklung von Lernenden zu analysieren. Hierbei liegt der Schwerpunkt auf Themen wie Sozial-emotionalem Lernen (SEL), abgestufter Unterstützung der Schüler*innen (Scaffolding) und der Schaffung einer fördernden Lernumgebung. Diese Aspekte werden als von entscheidender Bedeutung für Deutschlehrkräfte betrachtet.

Die Monographie schließt mit einem Resümee, in dem weitere Forschungsperspektiven aufgezeigt und offene Forschungsfragen benannt werden, die sich im Laufe der Untersuchung herauskristallisiert haben. Deren Beantwortung würde dazu beitragen, den gegenwärtigen Diskurs über Heterogenität im Deutschunterricht zu erweitern und zu vervollständigen. Diese Fragen sollten auch in Hinblick auf die Notwendigkeit, den Deutschlehr- und lernprozess von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu optimieren, als besonders erforschenswert angesehen werden.

1 Heterogenität als Determinante der zeitgemäßen Sprachbildung

Heterogenität hat sich in jüngster Zeit zu einem maßgeblichen Leitbegriff, sowohl in wissenschaftlichen als auch bildungspolitischen Diskursen entwickelt, wie dies anhand der Analyse europaweiter Trends ersichtlich ist. Obwohl der Begriff mittlerweile im pädagogisch-didaktischen Alltag fest verankert ist, variieren die Ansätze zur Thematisierung von Differenz und den Dimensionen der Heterogenität erheblich, und je nach Betrachtungsebene lassen sich unterschiedliche Spannungsfelder identifizieren.

1.1 Bedeutungsdimensionen des Begriffs Heterogenität

Der Begriff der Heterogenität kann aus dem Griechischen (ἕτεροχῆτερος andersartig, verschieden und γένεσιςγένεσις Erzeugung, Geburt) mit *Uneinheitlichkeit* übersetzt werden² und bezeichnet somit Unterschiede oder Differenzen. Allgemein wird Heterogenität als Verschiedenartigkeit, Ungleichartigkeit, Uneinheitlichkeit im Aufbau bzw. in der Zusammensetzung definiert (vgl. Duden³). Im schulischen Kontext lassen sich folgende Merkmale dieses umfassenden Konzepts identifizieren: Erstens wird Heterogenität in Bezug auf Gruppen von Individuen spezifiziert, sie ist also immer gruppenbezogen. Zweitens umfasst sie eine Reihe gemeinsamer Merkmale mit variierenden Ausprägungen. Sie beschreibt beispielsweise Unterschiede zwischen den Lernenden innerhalb einer Lerngruppe hinsichtlich ihrer Lernvoraussetzungen und -bedingungen. Drittens betont man auch, dass unter diesem Begriff einerseits ein von außen attribuiertes Konstrukt, andererseits eine zeitliche und räumliche Zustandsbeschreibung verstanden werden. Dieses Konzept wird mit verschiedenen Dimensionen beschrieben, wobei besonders soziokulturelle

² <https://de.unionpedia.org/Heterogenit%C3%A4t> [22.10.2022].

³ <https://www.duden.de/rechtschreibung/Heterogenitaet> [22.10.2022].

Differenzkategorien wie Ethnizität, Geschlecht, Milieu oder Behinderung hervorgehoben werden (vgl. Trautmann/Wischer 2011: 39 ff.). Im Zusammenhang mit der Schulbildung kommen ebenfalls andere Aspekte der Heterogenität hinzu, wie etwa lern- und leistungsbezogene Unterschiede.

Heterogenität ist heutzutage als Regelfall anzunehmen (vgl. Riemer 2017: 175), unabhängig von der Gruppe der Lernenden. Es handelt sich dabei nicht um eine Modeerscheinung, die irgendwann verschwinden wird, sondern vielmehr um ein Merkmal, das für eine Vielzahl von Lernkontexten gilt. Budde (2012: 533) verweist darauf, dass Heterogenität als ein sozialer Prozess der gegenseitigen Aushandlung zwischen Personen zu verstehen ist, und nicht als natürliche Gegebenheit. Unterschiede sind dabei nicht individuelle Eigenschaften, sondern das Ergebnis sozialer Konstruktionen (vgl. Budde 2015: 26). Was jeweils als heterogen angesehen wird, ergibt sich aus sozialen Vorstellungen. Differenzen beziehen sich unter anderem auf die Einstellungen der Lehrenden, auf didaktisch-pädagogisches Handeln, auf schulische Leistungsmessungsverfahren und institutionelle Bedingungen. Man schlägt daher einen Perspektivwechsel vor, der dazu führen kann, dass Vielfalt nicht einfach in die Schule und den Unterricht hineingetragen wird, sondern als ein konstitutiver Bestandteil des schulischen Feldes erkannt wird (vgl. Budde 2012: 532).

Obwohl zu bedenken ist, dass Schule als gesellschaftliche Institution immer auch universalistischen Orientierungen verpflichtet ist, spricht man aktuell von einer *Heterogenitätsorientierung* (vgl. Budde 2015) als neuem Paradigma. Ein bildungspolitisches Leitprinzip stellte die *Salamanca-Erklärung*⁴ (1994) auf, eine durch die UNESCO, die UN-Organisation für Bildung, Wissenschaft und Kultur, entworfene Erklärung zum Schutz und zur Förderung von Menschen mit besonderen Bedürfnissen. Die Erklärung legt fest, dass Schulen alle Kinder und Jugendliche aufnehmen sollen, und zwar unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten. Im Jahr 2006 wurde die Einrichtung eines inklusiven Bildungssystems mit der Unterzeichnung der *UN-Behindertenrechtskonventionen*⁵ einen weiteren Schritt vorangebracht – Lernende mit und ohne Einschränkungen sollten im Regelfall gemeinsam unterrichtet werden.

In Polen galt die Schule lange Zeit als eine homogenisierende Institution. Zu einem Paradigmenwechsel trugen hier die seit 1999 durchgeführten Bildungsreformen bei. Zu betonen sind dabei zwei Ereignisse, die auf die Reformen einen großen Einfluss hatten: zum einen war das die Durchführung und Veröffentlichung der Ergebnisse der internationalen Studien zur Schulleistung (*PISA-Studie 2000, 2003* und weitere⁶), die auf Leistungsunterschiede der Schülerschaft innerhalb einer Altersgruppe aufmerksam gemacht haben; zum anderen die Ratifizierung der *UN-Behinderten-*

4 https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf [21.11.2022].

5 <https://www.behindertenrechtskonvention.info> [21.11.2022].

6 <https://ibe.edu.pl/pl/projekty-miedzynarodowe/pisa> [16.08.2024].

rechtskonvention im Jahr 2012. Im Kontext der Gewährleistung eines Zugangs zur Bildung für alle Kinder und Jugendlichen, sowie der Individualisierung der Bildung, sind mehrere rechtliche Maßnahmen von Bedeutung, auf deren Grundlage das polnische Bildungssystem bestimmte Bedingungen sicherstellen muss, darunter:

- die Umsetzung des Rechts jedes Bürgers und jeder Bürgerin der Republik Polen auf Bildung, ebenso wie das Recht von Kindern und Jugendlichen auf eine Erziehung und Betreuung, die ihrem Alter und ihrer individuellen Entwicklung entspricht;
- die Anpassung der Lehrinhalte, Lehrmethoden und Unterrichtsorganisation an die psychischen und physischen Fähigkeiten der Schüler*innen;
- die Möglichkeit der Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen und sozialer Fehlanpassung in allen Schularten, unter Berücksichtigung ihrer individuellen Entwicklungs- und Bildungsbedürfnisse sowie Veranlagungen;
- die Betreuung von Schüler*innen mit Behinderungen, indem ihnen ein individualisierter Bildungsprozess, individualisierte Lernformen und Curricula sowie Förderunterricht ermöglicht werden;
- die Betreuung besonders begabter Schüler*innen durch die Möglichkeit, individuelle Unterrichtsprogramme zu verfolgen und jede Schulart in verkürzter Zeit zu absolvieren (Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe. Dz. U. z 2017 r. poz. 59 z późn. zm.).

In den letzten zwei Jahrzehnten wurden in Polen mehrere Rechtsakte erlassen, darunter auch Verordnungen, die den Umgang mit Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, einschließlich hochbegabter Lerner*innen, regeln. Die bildungspolitische Forderung nach Chancengleichheit und Integration steht also im Raum – mit den entsprechenden Anforderungen an die Lehrpersonen und die Schulen.

Die Priorisierung des Zugangs zur Bildung schließt auch das Lernen von Fremdsprachen und die Entwicklung individueller Mehrsprachigkeit ein.⁷ Seit dem *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung, Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft* (Europäische Kommission 1995: 62) ist es das erklärte Ziel der EU, dass jeder Bürger und jede Bürgerin neben der ersten Sprache mindestens zwei weitere Sprachen lernt. Die nachfolgenden Verordnungen (z. B. der *Kommission der Europäischen Gemeinschaften* 2004, des *Europäischen Parlaments* 2005, des *Rates*

⁷ Die Daten zum Anteil der Kinder und Jugendlichen, die in Polen Fremdsprachen lernen, zeigen, dass im gesamten Primar- und Sekundarschulsystem, einschließlich der Schulen nach der Sekundarstufe, Englisch die vorherrschende Sprache war, die im Schuljahr 2020/21 von 95,8% der Schüler*innen gelernt wurde. Die am zweithäufigsten unterrichtete Sprache war Deutsch, das von 38,5% der Schüler*innen erlernt wurde (Główny Urząd Statystyczny 2021).

der Europäischen Union 2014) betonen die Notwendigkeit, die individuelle Mehrsprachigkeit zu fördern und erweitern die ursprünglichen Ziele. Das Erlernen von Fremdsprachen in einem gemeinsamen Unterricht in einem Bildungssystem, das niemanden ausschließt, ist ein bildungspolitisches Recht für alle.

Heterogenität kann sehr unterschiedliche Gründe haben und manifestiert sich überdies auf vielfältige Weise. In der Fachliteratur wird sie durch eine Vielzahl von Dimensionen beschrieben, die sich auf verschiedene Differenzen innerhalb einer heterogenen Lerngruppe beziehen. Nach Scholz (2010: 11 f.) sind folgende Bereiche zu nennen: familiärer und sozio-ökonomischer Kontext, kulturelle und nationale Identitäten, religiöse Sozialisation, Kenntnisse und Lernvoraussetzungen, Lernwege und Lernstrategien, Lern- und Arbeitsverhalten, Leistungsmotivation, Erfolgs- und Misserfolgsattribution, Unterschiede in der Persönlichkeit, z. B. Temperamentsunterschiede sowie das Geschlecht. Wischer (2009: 3) erwähnt noch die psychische und physische Konstitution (sonderpädagogischer Förderbedarf), und Eisenmann (2011: 19) ergänzt diese um die Aspekte intelligentes Leistungsvermögen, Vorerfahrung und Vorkenntnisse, Interessen, Disziplin und Alter. Im DaF-Unterricht sind darüber hinaus die sprachlichen Fertigkeiten zu berücksichtigen, die traditionell Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben umfassen (vgl. Hass 2008: 73), also die Fertigkeiten, die Schüler*innen in die Lage versetzen, im kommunikativ ausgerichteten Unterricht und nicht zuletzt auch im außerschulischen Bereich mit passenden Redemitteln ihre kommunikativen Absichten zu äußern.

Die jeweils eigenen Unterschiede der Lernenden, die es ihnen erschweren, in der Schulklasse zurechtzukommen, und die dazu führen, dass sie den Anforderungen des allgemeinen Bildungsprogramms nicht gerecht werden können, resultieren in einem sonderpädagogischen Förderbedarf dieser Personen. Dies bedeutet, dass die Betroffenen *besondere pädagogische Bedürfnisse* aufweisen. Sie ergeben sich aus der individuellen Entwicklungsspezifik eines jeden einzelnen Kindes oder Jugendlichen, die durch verschiedene Defizite beeinflusst werden können. Diese Defizite können mit Behinderungen oder überdurchschnittlichen Fähigkeiten zusammenhängen und können entweder spontan auftreten oder von Fachleuten in verschiedenen Entwicklungsphasen des Kindes erkannt werden, sowohl im somatischen, im geistigen als auch im sozialen Bereich.

Kinder und Jugendliche benötigen dann Unterstützung im Lernprozess einer Fremdsprache in didaktischer, fachlicher und sozio-emotionaler Hinsicht. Hierzu gehören Lehrpläne, Lehrmethoden, Unterrichtsformen, Anforderungssysteme, Bewertungskriterien sowie die Förderung der psychosozialen Entwicklung. Für Lehrkräfte ist es wichtig, sich nicht nur auf isolierte Symptome von Schwierigkeiten zu konzentrieren, sondern eine Kombination von Merkmalen und Bedingungen zu erkennen, die zeitlich und örtlich variieren und in Beziehungen zu bestimmten Personen oder bei der Bewältigung bestimmter Aufgaben stärker oder schwächer zu Tage treten (vgl. Olechowska 2016: 9).

Die Leitlinien für die Arbeit mit Lernenden, die spezielle Bedürfnisse aufweisen, unterstreichen die Gleichheit der Rechte aller Schüler*innen: das Empfinden von Sicherheit, die uneingeschränkte Teilnahme am sozialen Leben, die Bewertung entsprechend ihrer Fähigkeiten und die Achtung ihrer Integrität und Würde. Darüber hinaus wird die Bedeutung betont, dass Lehrkräfte grundlegende Informationen über die Schwierigkeiten eines jeden Schülers oder jeder Schülerin, deren Hintergrund und bereits erhaltene Unterstützung kennen sollten. Zudem ist Freundlichkeit und Sensibilität von größter Bedeutung, ebenso wie positive Interaktionen, die es den Lernenden ermöglichen, sich zu integrieren, und die Sensibilisierung der Lernenden für die Bedürfnisse anderer mit Schwierigkeiten. Es ist ebenso essentiell, die Stärken einer Person, die Schwierigkeiten hat, hervorzuheben, um ihr Selbstwertgefühl zu festigen und ihre Autorität unter den Mitschüler*innen zu erhöhen, sowie bei den Lerner*innen ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass Gleichbehandlung gewährleistet ist, wenn jeder vergleichbare Chancen erhält. Dies gilt beispielsweise auch für andere Bewertungskriterien: angemessene pädagogische Unterstützung bedeutet auch, dass sich die Fremdsprachenlehrkraft kontinuierlich bemüht, Unterrichtsmethoden, -formen und -mittel zu erlernen und anzuwenden, die den speziellen Lernbedürfnissen der Schüler*innen entsprechen (vgl. Olechowska 2016: 54 ff.) – und das erfordert, dass man offen sein muss für die besonderen Bildungsbedürfnisse der Lernenden, die sich aus individuellen Unterschieden ergeben, und dass man geschickt mit der Vielfalt umgehen muss, was die Planung, Organisation, Durchführung und Evaluation des Lehr- und Lernprozesses miteinschließt.

Eine spezielle Unterkategorie der besonderen pädagogischen Bedürfnisse sind *besondere kommunikative Bedürfnisse*. Der Kommunikationsprozess gewinnt dann eine besondere Bedeutung, wenn eine beteiligte Person eine bestimmte Botschaft nicht klar vermitteln oder empfangen kann und/oder ihr verbales und nonverbales Verhalten aufgrund von organischen, intellektuellen und/oder emotionalen Einschränkungen beeinträchtigt ist (vgl. Konieczna/Cichočka-Segiet 2016: 280). Linguistische Schwierigkeiten können sich in diesem Fall auf die inhaltliche und formale Korrektheit der empfangenen und übermittelten Informationen sowie auf deren kommunikative Wirksamkeit beziehen, ebenso wie auf die Art und Weise der Begriffsbildung. Die große Bandbreite und Vielfalt der Probleme, die mit der Bildung semantischer Verknüpfungen verbunden sind, sowie die bemerkenswerte Individualität des Verlaufs der Bildung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten werden daher betont. Sprachliche Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der kommunikativen Funktion beziehen sich auf den Kommunikationsablauf, wie Artikulationsfehler, strukturelle Fehler und solche, die sich auf lexikalische Ressourcen beziehen, und sind in der Regel leichter zu erkennen (vgl. Karpińska-Szaj 2022: 26 f.). Die Kenntnis dieser individuellen Merkmale der Entwicklung sprachlich-kommunikativer Kompetenzen (i. e. besondere kommunikative Bedürfnisse) ermöglicht es, den sonderpädagogischen Förderbedarf zu definieren und Ziele für das Fremdsprachenlernen

festzulegen, die im Hinblick auf die Sprach-, Sprech- und Kommunikationsentwicklung erreichbar sind.

In der Fremdsprachenforschung sind noch besondere sprachliche Bedürfnisse eine ebenso wichtige kognitive Kategorie wie der sonderpädagogische Förderbedarf, insbesondere im Kontext der Sprachentwicklung, des Erwerbs und der Entwicklung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten. Diese Bedürfnisse umfassen den Wunsch nach sprachlicher Kommunikation, Interaktion, Informationsübermittlung sowie dem Ausdruck von Emotionen. Zudem spielt die Entwicklung der Repräsentationsfunktion der Sprache eine zentrale Rolle, die sich in der Nutzung der Sprache zur Kategorisierung, Verallgemeinerung, Konzeptualisierung, Symbolisierung und Abstraktion manifestiert (vgl. Karpińska-Szaj 2022: 16). Demnach fungiert die Sprache als Werkzeug der Erkenntnisentwicklung. Die Berücksichtigung besonderer sprachlicher Bedürfnisse legt den Grundstein dafür, dass Lernende sich gemäß ihren individuellen Fähigkeiten und Zielen in einer Fremdsprache weiterentwickeln können. Dies ist wiederum entscheidend für den Erfolg des inklusiven Bildungsmodells und seiner Verbreitung.

Angesichts der grossen Vielfalt, die die Lernenden kennzeichnet, stellt sich die Frage, welche Heterogenitätsdimensionen wirklich bedeutsam sind und was den DaF-Unterricht vor Ort beeinflusst. Im fremdsprachlichen Diskurs sind zwei Dimensionen als dominant zu identifizieren (vgl. Trautmann 2010, Elsner 2015, Schnuch 2015). Es wird unterstrichen, dass überwiegend sprachbezogene Herausforderungen individueller Förderung, z. B. Lese-Rechtschreibschwäche/-störungen, Leistungsunterschiede (auch Lernunterschiede) oder migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in der fachdidaktischen Diskussion dominieren (vgl. Küchler/Rotters 2014: 237). Andere Faktoren werden hingegen übersehen, was verursacht, dass ein verbindendes didaktisches Prinzip zwischen den unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen fehlt (vgl. Chilla/Vogt 2017b: 60).

Der erstgenannten Dimension, d. h. den Lernschwierigkeiten, die sich auf spezielle Bedürfnisse von Lernenden beziehen, wurde in Polen in den letzten Jahren viel Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Zawadzka-Bartnik 2010, Łockiewicz/Bogdanowicz 2013, Karpińska-Szaj 2015, Nijakowska 2016, Jaworska 2018). Es handelt sich bei dieser Forschung um Schüler*innen, die während ihrer Schulzeit besondere Unterstützung benötigen, insbesondere im Bereich des Sprachunterrichts, bei der sorgfältigen Auswahl von Unterrichtsmethoden und -formen sowie bei der angemessenen Organisation des Unterrichts. Bei Funktionsbehinderungen kann es sich sowohl um Defizite, wie z. B. angeborene und erworbene Defekte, somatische und psychische Erkrankungen sowie Einschränkungen verschiedener Fähigkeiten, handeln, als auch um Überschreitungen, die sich aus der ausgeprägten Bereitschaft des Kindes ergeben, die Welt und die entsprechenden Wechselwirkungen mit der Umwelt zu entdecken (vgl. Brzezińska et al. 2014: 46). Daher gehören zu den Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf solche mit motorischen Bein-

trächtigungen, Seh- und Hörbehinderungen, geistigen Behinderungen, kognitiven Defiziten (z. B. Legasthenie), sprachlichen Kommunikationsstörungen, Verhaltens- und emotionalen Störungen sowie chronischen Krankheiten (vgl. Sitarczyk/Andrzejewska 2012: 3).

Die zweite Dimension, die migrationsbedingte Heterogenität, ist längst zu einem charakteristischen Merkmal der Schülerschaft in vielen europäischen Ländern geworden. In der Diskussion um den Beitrag der Schule zur Integration und Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund rücken vornehmlich strukturelle Benachteiligungen an Schulen in den Vordergrund. Dabei bleibt jedoch zuweilen unbeachtet, dass auch Unterrichtsinhalte, die auf die Mehrheitsgesellschaft zugeschnitten sind, exkludierende Wirkungen entfalten können. Demnach stellt sich die Frage, wie Deutschlehrer*innen mit dieser Thematik umgehen und wie sie Lehrmaterialien unter Berücksichtigung migrationsbedingter Heterogenität in den Klassen vorbereiten und einsetzen können.

1.2 Heterogenität der Lernenden historisch und statistisch gesehen: Einblick in das polnische Bildungssystem

Vor dem Hintergrund anderer europäischer Bildungssysteme wie dem deutschen, französischen und britischen, stellt das polnische System ein besonderes und attraktives Beispiel dar. Dies ist auf seine jahrhundertealten Traditionen und den Widerstand gegen diese Traditionen zurückzuführen – zunächst die Zerstörung und dann die ständigen Reformen, denen das polnische Bildungssystem infolge der aufeinander folgenden politischen und soziokulturellen Veränderungen unterworfen war. Dazu trug auch die wechselvolle Geschichte bei, insbesondere die drei Teilungen Polens in den Jahren 1772, 1793 und 1795 durch die Nachbarländer Österreich, Preußen und Russland, die Polen für 123 Jahre von der europäischen Landkarte verschwinden ließen. Auch die beiden Weltkriege 1914–1918 und 1939–1945 und die Nachkriegszeit unter sowjetischer Herrschaft haben in Polen schmerzhaft Spuren hinterlassen.

In der jüngeren Geschichte gilt die politische Wende von 1989 als Zäsur in der Gestaltung der polnischen Bildungspolitik. Die Befreiung von den politischen und militärischen Fesseln der Union der Sozialistischen Sowjetrepubliken (UdSSR) ermöglichte es Polen, sich in relativ kurzer Zeit dem Westen zu öffnen und eine demokratische Richtung einzuschlagen. 1990 wurde Polen Mitglied der Kommission für Bildung, Kultur und Sport des Europarates. 1996 trat Polen der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit (OECD) und 1999 dem Nordatlantikpakt (NATO) bei. Am 1. Mai 2004 wurde Polen Mitglied der Europäischen Union und verstärkte damit seine Präsenz auf der internationalen Bühne. Diese Aktivität führt zu einer unvermeidlichen, diesmal friedlichen, Metamorphose innerhalb der polni-

schen Grenzen. Ihre wichtigsten Auswirkungen sind die Wiedererlangung der nationalen Souveränität und die Wiederherstellung des demokratischen Systems, die tatsächliche Anerkennung der Menschenrechte und Grundfreiheiten, die Liberalisierung des grenzüberschreitenden Verkehrs, die Aufhebung der Beschränkungen des Zugangs zu Informationen, die explosionsartige Zunahme von Phänomenen der Mehrsprachigkeit, des Multikulturalismus und der Interkulturalität, die Entwicklung der wissenschaftlichen Disziplinen und die damit verbundene Veränderung der Forschungsparadigmen, der ethischen und rechtlichen Paradigmen, die Verbreitung neuer Technologien ebenso wie die Verbesserung der Lebensbedingungen und die Veränderung des Lebensstils der Polen und Polinnen, einschließlich der Bildungs- und kulturellen Aktivierung der immer jüngeren und älteren Menschen unter Berücksichtigung ihrer speziellen Bedürfnisse und Möglichkeiten (vgl. Jaroszewska 2022a: 285 f.).

Diese Veränderungen sind noch nicht abgeschlossen. Ihre Dynamik erregt seit mehr als drei Jahrzehnten die Aufmerksamkeit Westeuropas, dessen Bildungssysteme oft mit ganz anderen Problemen konfrontiert sind. Der ukrainisch-russische Konflikt und seine gesellschaftlichen Folgen, denen Polen als direktes Nachbarland in besonderem Maße ausgesetzt ist, lenken die Aufmerksamkeit erneut auf die grosse Bedeutung des Bildungssystems. Es beeinflusst zweifellos die Entwicklung, Orientierung und Lebensqualität jedes Einzelnen. Gleichzeitig wird es aber auch zum Schlüssel für Entwicklung und soziale Harmonie in einer von Vielfalt geprägten Welt, in der Polen endlich seinen Platz gefunden hat. Es lohnt sich daher, am Beispiel des polnischen Bildungssystems, kurz dessen Struktur und das statistische Bild zu skizzieren, das sich aus den Datensätzen des *Statistischen Hauptamtes* (Główny Urząd Statystyczny, im Folgenden GUS)⁸ und des *Bildungsinformationssystems des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft* (System Informacji Oświatowej, im Folgenden SIO)⁹ ergibt.

1.2.1 Der politische und rechtliche Rahmen des Bildungssystems in Polen

Das polnische Bildungssystem basiert auf einem Bildungskontinuum und ist universell. Die Phase der formalen Bildung beginnt mit der Vorschule und endet mit dem Hochschulsystem und anderen Formen der Erwachsenenbildung. Unter den zahlreichen Kategorien von Schulen und Bildungseinrichtungen gibt es jene für Kinder und Jugendliche und solche für erwachsene Lernende. Das Bildungssystem umfasst die Vorschulerziehung sowie die Grund- und Sekundarbildung. Es wird zwischen

⁸ <https://stat.gov.pl/> [20.07.2024].

⁹ <https://sio.gov.pl/> [20.07.2024].

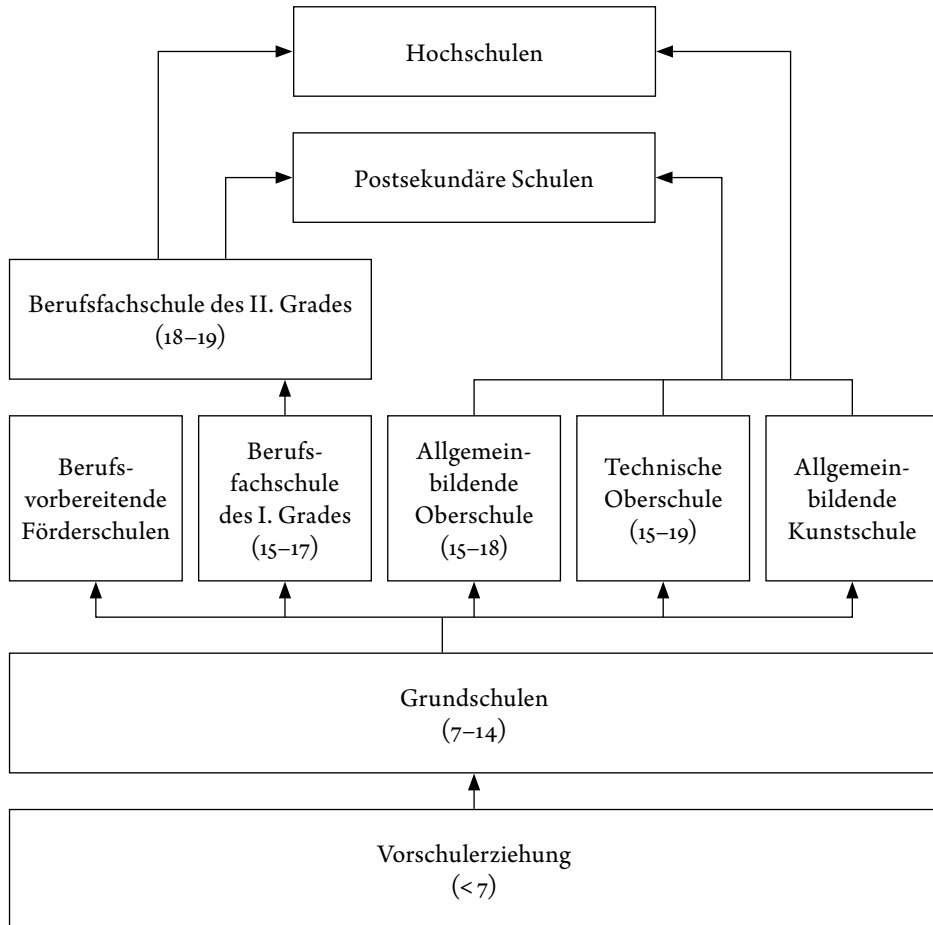
Schulpflicht und Bildungspflicht unterschieden. Die Schulpflicht in Polen beträgt 9 Jahre und umfasst das letzte Jahr der Vorschulerziehung und 8 Jahre der Grundschule. Sie gilt für Kinder und Jugendliche im Alter von 6 bis 15 Jahren und kann durch die Teilnahme an kollektiven Bildungsformen oder – unter bestimmten Bedingungen – durch individuelles Lernen erfüllt werden. Die Bildungspflicht gilt für Jugendliche bis zum Alter von 18 Jahren (15–18 Jahre) und kann in schulischer oder auch außerschulischer Form (z. B. Berufsausbildung bei einem Arbeitgeber) erfolgen.

Die Struktur des Bildungssystems ist in ganz Polen einheitlich und in Stufen gegliedert (siehe Schema 1). Alle Schüler*innen besuchen die 8-jährige Grundschule. Danach stehen verschiedene Arten von weiterführenden Schulen zur Verfügung, wie die 4-jährige allgemeinbildende Oberschule (liceum), die 5-jährige technische Oberschule (technikum), die 3-jährige Berufsfachschule des I. Grades (szkoła branżowa I stopnia), gefolgt von der 2-jährigen Berufsfachschule des II. Grades (szkoła branżowa II stopnia). Eine weitere Möglichkeit ist die dreijährige Berufsvorbereitende Förderschule (szkoła specjalna przysposabiająca do pracy).

Neben den Regelschulen gibt es integrative Schulen, teilintegrative Schulen und Sonderschulen. Die Ausbildung im öffentlichen Bildungssektor ist kostenlos, während sie in Schulen und anderen Bildungseinrichtungen mit nicht-öffentlichem Status von den lokalen Selbstverwaltungseinheiten je nach örtlicher Zuständigkeit bezahlt und/oder subventioniert wird.

Rechtsgrundlage für die Aufnahme in die Grundschulen sind die Bestimmungen des Bildungsgesetzes und die Bestimmungen der Verordnung des Ministers für Nationale Bildung über die Aufnahme und das ergänzende Verfahren für öffentliche Kindergärten, Schulen, Einrichtungen und Zentren. Die Aufnahme in die Grundschulen erfolgt regionalisiert – Bewerber*innen, die im Bezirk einer Grundschule wohnen, werden zuerst aufgenommen – sie werden auf der Grundlage eines Antrags aufgenommen. Das Aufnahmeverfahren berücksichtigt die von der federführenden Behörde festgelegten Kriterien, wobei darauf geachtet wird, dass die Bedürfnisse des Kindes und seiner Familie sowie die lokalen sozialen Bedürfnisse so weit wie möglich berücksichtigt werden. Das Kriterium des Einkommens pro Person in der Familie des Bewerbers kann ebenfalls berücksichtigt werden. Der Schulplatz in einer Schule in Randlage ist ein Recht und keine Pflicht, d. h. dem Kind wird ein Platz in der ersten Klasse der Schule im Schulbezirk garantiert, aber die Eltern können die Aufnahme des Kindes in eine andere Schule beantragen. Bewerber*innen von außerhalb des Schulbezirks nehmen am Aufnahmeverfahren teil. Die Eltern können die Aufnahme ihres Kindes in eine Schule ihrer Wahl beantragen, indem sie eine Präferenzliste erstellen (Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe. Dz. U. z 2017 r. poz. 59 z późn. zm.).

Im Schuljahr 2022–2023 besuchten 5,1 Millionen Kinder, Jugendliche und Erwachsene eine Bildungseinrichtung, was 13,6 % der Bevölkerung des Landes entspricht.



Schema 1: Bildungssystem in Polen.
Eigene Bearbeitung auf der Grundlage des Bildungsgesetzes
(Dz. U. z 2017 r. poz. 59).

Den Rahmen für das polnische Bildungssystem bildet heute die Verfassung der Republik Polen vom 2. April 1997 (Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. Dz. U. nr 78, poz. 483 z późn. zm.). Als ein Gesetz von höchster juristischer Bedeutung, das Teil der internationalen Regeln eines demokratischen Rechtsstaates ist, sanktioniert es unter anderem die Gleichheit aller vor dem Gesetz und verbietet Diskriminierung aus jeglichem Grund (Artikel 32). Darüber hinaus legt es das Recht der Bürger*innen auf unentgeltlichen Unterricht in öffentlichen Schulen und die Schulpflicht, den allgemeinen und gleichen Zugang zur Bildung, die Freiheit der Eltern, für ihre Kinder andere als öffentliche Schulen zu wählen, sowie das Recht der Bürger*innen und Institutionen, nicht öffentliche Schulen und Kultur- und Bildungseinrichtungen zu gründen, fest (Artikel 70). Die Art und Weise der

Erfüllung der Schulpflicht, die Verfahren für die Gründung und den Betrieb von Schulen und anderen derartigen Einrichtungen sowie die Bedingungen für ihre Finanzierung und die Grundsätze für die Ausübung der pädagogischen Aufsicht über sie sind durch gesonderte Vorschriften per Gesetzeskraft geregelt. Dazu gehören insbesondere das Gesetz vom 7. September 1991 über das Bildungssystem (Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. Dz. U. z 2021 r. poz. 1915 z późn. zm.), das Gesetz vom 14. Dezember 2016 – Bildungsgesetz (Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe. Dz. U. z 2017 r. poz. 59 z późn. zm.) und das Gesetz vom 20. Juli 2018 über Hochschulbildung und Wissenschaft (Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Dz. U. z 2021 r. poz. 478, z późn. zm.). Sie werden durch Ausführungsgesetze – hauptsächlich Ministerialerlasse – ergänzt. Diese Dokumente führen in die organisatorische Ordnung des Bildungssystems ein, definieren die institutionellen und personellen Beziehungen und Abhängigkeiten, die in diesem System bestehen, und legen die Kompetenzbereiche der Subjekte fest, die als umfassender Katalog von Aufgaben und Befugnissen und als detaillierter Umfang von Anforderungen, Pflichten und Verantwortlichkeiten verstanden werden. Gleichzeitig stellen sie eine Interpretation der Verfahren dar – eine Art Anweisung, in welchem Umfang, in welcher Form, mit welchen Mitteln und mit welchen Methoden die allgemeinen und spezifischen Bildungsziele in den aufeinander folgenden Bildungsstufen erreicht werden können oder sollen (vgl. Jaroszewska 2022c: 11 f.).

Beschränkt man die Betrachtung auf das Bildungssystem für Kinder und Jugendliche, so ist in Anlehnung an den GUS-Bericht aus dem Jahr 2024 (GUS 2024: 343 ff.) festzuhalten, dass es im Schuljahr 2022–2023 in Polen (in unterschiedlichen Organisationsformen). 14073 Grundschulen und 8106 weiterführende Schulen, davon 2398 allgemeinbildende und 1861 technische Oberschulen gab. Das System beschäftigte 264 800 Primarschullehrer*innen und 130 100 Sekundarschullehrer*innen, davon 109 100 an allgemeinbildenden und technischen Sekundarschulen. Sie betreuten 3 122 800 Schüler*innen in den Grundschulen und 1 906 000 Schüler*innen in den Sekundarschulen, darunter 1 437 500 Schüler*innen in den allgemeinbildenden und technischen Sekundarschulen. Neben dem Unterricht in den Landessprachen, den Sprachen der ethnischen Minderheiten und den Regionalsprachen¹⁰, der in dieser Analyse nicht berücksichtigt wird, werden in diesen Einrichtungen verschiedene moderne Fremdsprachen im Rahmen des Pflicht- und Wahlpflichtunterrichts unterrichtet. Die beliebtesten Fremdsprachen sind Englisch (4 828 800 Lernende), Deutsch (1 862 100 Lernende), Spanisch (270 800 Lernende), Russisch (201 700 Lernende), Französisch (143 000 Lernende) und andere Fremdsprachen (insgesamt 53 800 Lernende).

¹⁰ Weißrussisch, Litauisch, Deutsch, Slowakisch, Ukrainisch, Kaschubisch, Lemkensprache.

In den 1990er Jahren dominierte Englisch als *Lingua franca* den Fremdsprachenunterricht an polnischen Schulen. Einen bedeutenden Wandel brachte der politische Umbruch in Europa im Jahr 1989, der die Lehrkräfte der bis dahin vorherrschenden Sprache, des Russischen, unmittelbar und tiefgreifend beeinflusste. Die deutsche Sprache konnte sich zunächst erfolgreich gegen die zunehmende Vorherrschaft des Englischen behaupten – die deutschsprachigen Abteilungen an den neu gegründeten Einrichtungen zur Ausbildung von Sprachlehrern waren zu Beginn der 1990er Jahre stark vertreten. Geopolitische Veränderungen in Europa führten dazu, dass die deutsche Sprache aufgrund des zunehmenden Bewusstseins für das Potenzial des wieder-vereinigten westlichen Nachbarn und der politischen Öffnung Polens nach Europa an Bedeutung gewann. Die Nachfrage nach Deutschkenntnissen war in dieser Zeit sehr hoch, und es wurden zahlreiche Deutschlehrer*innen ausgebildet, auch auf außer-universitären Wegen, insbesondere an Lehrer*innenausbildungsanstalten. Viele Russischlehrer*innen ließen sich in diesem Zeitraum zu Deutschlehrer*innen umschulen.

Im Laufe der Zeit verlor die deutsche Sprache jedoch erheblich an Bedeutung. Das Englische setzte sich wesentlich schneller durch, und begann als globale Sprache andere Fremdsprachen in Polen zu verdrängen. Dieser Aufstieg korrelierte mit dem wachsenden wirtschaftlichen und politischen Einfluss der Vereinigten Staaten sowie der fortschreitenden Amerikanisierung. Insbesondere die allgegenwärtige und leicht zugängliche englischsprachige Popkultur weckte das Interesse an dieser Sprache, insbesondere bei der Jugend. Gleichzeitig schwand die Überzeugung von der praktischen Relevanz der deutschen Sprache in Polen von Jahr zu Jahr, besonders unter den polnischen Schüler*innen. Die wachsende Anerkennung der dominierenden Rolle des Englischen in der Welt führte zu einer deutlichen Verringerung der Motivation, Deutsch zu lernen. Dies wirkte sich nicht nur negativ auf die Zahl der Lernenden aus, sondern beeinträchtigte auch die Qualität des Deutschunterrichts und den Fortschritt beim Erlernen der deutschen Sprache.

Insgesamt gibt es in Polen etwa 1,95 Millionen Deutschlernende, davon 1,84 Millionen an Schulen. Laut Daten des Statistischen Hauptamtes (GUS) zur Verbreitung des Fremdsprachenunterrichts an polnischen Schulen wurde Deutsch im Jahr 2022 als Pflichtfach von 24,1 % der Grundschüler*innen, 61,1 % der Schüler*innen allgemeinbildender Schulen, 21,5 % der Schüler*innen der Berufsschulen der Stufe I (*szkoły branżowe I stopnia*) und 9,9 % der Schüler*innen der Berufsschulen der Stufe II (*szkoły branżowe II stopnia*) gelernt. Im Vergleich zu den Vorjahren ist ein deutlicher Anstieg zu verzeichnen, der in erster Linie auf die Einführung des obligatorischen Zweitsprachenlernens im Jahr 2009 in der Sekundarstufe I (jetzt siebte Klasse der Grundschule) zurückzuführen ist. Damit liegt Deutsch nach Englisch auf einem stabilen zweiten Platz. Gleichzeitig belegen die Statistiken ein größeres Interesse an der deutschen Sprache in den westlichen Regionen Polens, was auf einen klaren Zusammenhang zwischen der höheren Verbreitung des Erlernens dieser Sprache und der Nähe zur deutschen Grenze hindeutet.

Eine eigene statistische Kategorie bilden die Hochschulen, von denen es in Polen im Jahr 2022 341 mit 94 100 akademischen Lehrkräften und 1 223 600 immatrikulierten Studierenden gab. Im Hinblick auf die Lehrtätigkeit von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern können Angaben über die Zahl der Studierenden, die die betreffende Sprache lernen, von Bedeutung sein. Die am häufigsten gelernte Fremdsprache ist Englisch (477 400 Studierende), gefolgt von Deutsch (30 300 Studierende), Spanisch (16 400 Studierende), Russisch (7 900 Studierende), Französisch (6 900 Studierende), Italienisch (4 400 Studierende) und anderen Fremdsprachen (insgesamt 12 600 Studierende) (vgl. GUS 2024: 343 f.).

Die Messungen der amtlichen Statistik sind durch Einschränkungen gekennzeichnet. Dies hängt vor allem mit der Methodik und den Instrumenten der Datenerhebung und -analyse zusammen. Die gesellschaftliche und administrative Struktur des jeweiligen Landes, die in der Regel die Aufsicht über das Bildungswesen hat, ist dabei von Bedeutung. Das geltende Rechtssystem und seine Anpassungsfähigkeit spielen ebenfalls eine wichtige Rolle. Auch der technologische Entwicklungsstand der öffentlichen Verwaltung, einschließlich der Digitalisierung von Schulen und Bildungseinrichtungen, erweist sich in diesem Zusammenhang als wichtig. Nicht unbedeutend sind auch die begrenzten Finanzierungsquellen für diese Maßnahmen, deren Zweckmäßigkeit sich aus aktuellen und langfristigen systemischen und politischen Erfordernissen (regional, national, international) ergibt. Diese Faktoren bestimmen die Unvollständigkeit und Vielfalt der erhobenen und veröffentlichten statistischen Daten. Dennoch ist es die multidisziplinäre Beobachtung, die es ermöglicht, die wichtigsten und massivsten Trends in Wirtschaft und Gesellschaft zu erfassen. Ohne diese erste Wahrnehmung wäre die Reaktion darauf erheblich verzögert und die negativen Auswirkungen von Unkenntnis oder Unterlassung verstärkte sich. Dies gilt insbesondere für die quantitativen Indikatoren, die das Ausmaß des Phänomens der Behinderung und des sonderpädagogischen Förderbedarfs aufzeigen, aber auch für die Bildung ausländischer Schüler*innen. Sie sind es, die das gegenwärtige Phänomen der Heterogenität der Schülerschaft in den europäischen Bildungssystemen am stärksten prägen. Es ist dabei zu betonen, dass trotz der Globalisierung und der damit verbundenen zunehmenden Migration jedes dieser Systeme in seinem eigenen geopolitischen und kulturellen Kontext funktioniert.

1.2.2 Schüler*innen und Studierende ausländischer Herkunft an polnischen Bildungseinrichtungen

Die Heterogenität der Schülerschaft an polnischen Schulen für Kinder und Jugendliche, ausgedrückt durch den Anteil ausländischer Schüler*innen an der Gesamtschüler*innenzahl, ist in den letzten Jahren durch einen starken Aufwärtstrend gekennzeichnet. Nach Angaben des Bildungsinformationssystems (SIO 2023a) be-

suchten am 30. September 2022 insgesamt 352923 (ca. 11,3 %) Schüler*innen nicht-polnischer Herkunft oder Staatsangehörigkeit die Grund- und Sekundarschulen in Polen. In dieser Gruppe sind 159 Nationalitäten vertreten, wobei Schüler*innen aus der Ukraine (307944), Weißrussland (23436), Russland (4369), Vietnam (1943) und Indien (1170) am stärksten vertreten sind. Die detaillierten Daten sind in absteigender Reihenfolge in der folgenden Tabelle angeführt:

Tabelle 1 Anzahl der ausländischen Schüler*innen in Grund- und Sekundarschulen in Polen nach Herkunftsland und Staatsangehörigkeit.

Herkunftsland	Anzahl der Schüler*innen
GESAMT	352188
Ukraine	307944
Weißrussland	23436
Russland	4369
Vietnam	1943
Indien	1170
Georgien	1113
Bulgarien	812
Moldawien	800
Kasachstan	757
Deutschland	686
China	684
Armenien	627
Südkorea	563
Großbritannien	526
Türkei	439
Rumänien	395
Aserbajdschan	358
Vereinigte Staaten von Amerika	346
Italien	286
Tschechische Republik	230
Afghanistan	222
Frankreich	190
Litauen	185
Tadschikistan	179
Usbekistan	173
Spanien	161
Brazilien	158

Herkunftsland	Anzahl der Schüler*innen
Irland	152
Slowakei	136
Ungarn	128
Bangladesch	118
Ägypten	114
Pakistan	113
Andere Nationalitäten insgesamt	2675

Eigene Bearbeitung auf der Grundlage der SIO-Daten vom 30. September 2022¹¹.

Die Heterogenität der Studierenden, gemessen an der angegebenen Nationalität bzw. dem Herkunftsland, nimmt von Jahr zu Jahr zu. In den letzten zehn Jahren hat sich der Anteil ausländischer Studierender an der Gesamtzahl der Studierenden an polnischen Hochschulen fast verdoppelt und lag im Studienjahr 2022–2023 bei 105 404 (ca. 8,6 %). Die größte Gruppe ausländischer Studierender sind Ukrainer*innen (48 056). An zweiter Stelle stehen Weißruss*innen (12 014), an dritter Stelle Türk*innen (3 789). An vierter Stelle stehen Studierende aus Simbabwe (3598) und an fünfter Stelle Studierende aus Indien (2 744). Die detaillierten Daten enthält die folgende Tabelle in absteigender Reihenfolge:

Tabelle 2 Ausländische Studierende an polnischen Hochschulen ab dem Studienjahr 2022–2023 nach Angaben des Statistischen Hauptamtes.

Herkunftsland	Zahl der Studierenden
GESAMT	105 404
davon mit Angabe der polnischen Herkunft	6 987
Ukraine	48 056
Weißrussland	12 014
Türkei	3 789
Simbabwe	3 598
Indien	2 744
Aserbaidschan	2 459
Spanien	2 113
Uzbekistan	2 049
China	1 904
Kasachstan	1 775

¹¹ https://dane.gov.pl/pl/dataset/1426,liczba-uczniow-cudzoziemcow-wedug-gmin/resource/45537/table?page=1&per_page=20&q=&sort=; [05.02.2024].

Herkunftsland	Zahl der Studierenden
Nigeria	1 549
Norwegen	1 442
Tschechische Republik	1 400
Russland	1 393
Deutschland	1 091
Ruanda	1 023
Äthiopien	970
Taiwan	743
Schweden	649
Irland	641
Vereinigte Staaten von Amerika	587
Kirgisistan	553
Italien	544
Marokko	543
Litauen	475
Ungarn	465
Frankreich	461
Vietnam	458
Ägypten	422
Tadschikistan	415
Algerien	407
Iran	401
Pakistan	394
Kanada	265
Irak	251
Libanon	241
Großbritannien	238
Thailand	233
Bangladesch	232
Izrael	225
Syrien	218
Indonesien	211
Slowakei	211
Kenia	196
Tunesien	192
Georgien	173
Jordanien	171

Herkunftsland	Zahl der Studierenden
Ghana	165
Tansania	158
Kamerun	155
Portugal	150
Mosambik	133
Saudi-Arabien	132
Brasilien	128
Japan	126
Südkorea	125
Rumänien	121
Moldawien	117
Armenien	111
Demokratische Republik Kongo	111
Malaysia	110
Kolumbien	109
Philippinen	106
Mongolei	105
Mexiko	101

Eigene Bearbeitung auf der Grundlage von GUS-Daten für das akademische Jahr 2022–2023 (vgl. GUS 2024: 366f.).

1.2.3 Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Das Netz der Regelschulen, das neben der Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit normativer Entwicklung auch die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen bzw. einem attestierten sonderpädagogischen Förderbedarf vorsieht, wird durch sonderpädagogische Betreuungszentren (354), Bildungs- und Erziehungszentren für Jugendliche (90), Jugendsoziotherapiezentren (83) und Förderzentren (191) ergänzt, die über das ganze Land verteilt sind (vgl. GUS 2024: 351). Nach Angaben des SIO (2023b) wurden am 30. September 2022 im gesamten System der Schulen und Bildungseinrichtungen in Polen, in denen Kinder und Jugendliche unterrichtet werden, 220 661 Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf registriert, was etwa 4,8 % der Gesamtzahl der Schülerschaft in Grund- und Sekundarschulen entspricht. Detaillierte Daten zu diesem Thema sind in der folgenden Tabelle aufgeführt, wobei die einzelnen Behinderungen in absteigender Reihenfolge angeführt sind:

Tabelle 3 Schüler*innen mit attestiertem sonderpädagogischen Förderbedarf in polnischen Grund- und Oberschulen.

Behinderungsart/Sonderpädagogischer Förderbedarf	Zahl der Schüler*innen
GESAMT	220 661
mit Autismus einschließlich Asperger-Syndrom	56 546
mit Mehrfachbehinderungen	48 284
mit leichter geistiger Behinderung	43 998
mit motorischer Behinderung einschließlich Aphasie	22 416
mit mittelschwerer geistiger Behinderung	15 349
mit dem Risiko einer sozialen Fehlanpassung	12 371
schwerhörig	9 115
sehbehindert	7 033
mit sozialer Fehlanpassung	2 066
mit schwerer geistiger Behinderung	1 702
taub	1 566
blind	215

Eigene Bearbeitung auf der Grundlage der SIO-Daten vom 30. September 2022¹².

Gleichzeitig darf nicht unterschätzt werden, dass es im Jahr 2022 56 823 Kinder gab, bei denen im Vorschulalter ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde, und die in Kindergärten, Vorschulzentren, Vorschulabteilungen von Grundschulen oder in vorschulpädagogischen Teams betreut wurden. Diese werden zukünftig zur Grundschülerschaft zählen und darauf in die Sekundarstufe wechseln. Es ist darauf hinzuweisen, dass nicht alle Schüler*innen mit einer Bescheinigung über den Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Sinne des Gesetzes behindert sind, und dass nicht alle behinderten Schüler*innen eine Bescheinigung über den Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung benötigen. Dafür kann es verschiedene Gründe geben, die hier nicht diskutiert werden. Bei der Analyse der statistischen Daten ist es auch wichtig, sich der quantitativen und qualitativen Unterschiede zwischen den Datenquellen bewusst zu sein, wie in der Einleitung zu diesem Unterabschnitt bereits erläutert wurde (vgl. GUS 2023).

Leider gibt es keine landesweiten Daten, die eine Schätzung der Zahl der Studierenden ermöglichen würden, die eine Anpassung der Lehrmethoden und -formen an ihre Behinderung und ihren sonderpädagogischen Förderbedarf benötigen. Diese Fragen werden im Rahmen der autonomen Strategien und Aktivitäten der einzel-

¹² https://dane.gov.pl/pl/dataset/182,dane-statystyczne-uczniow-z-orzeczeniem-o-potrzebie-ksztacenia-specjalnego/resource/45542/table?page=1&per_page=20&q=&sort=; [12.04.2024].

nen Universitäten und der von ihnen eingerichteten Zentren und Büros für Personen mit besonderen Bedürfnissen behandelt.

Auch wenn die statistischen Erhebungsmethoden nicht ganz genau sind, zeigen sie doch das Ausmaß des Phänomens der Heterogenität in polnischen Schulen. Indirekt erklärt dies auch die Schwierigkeiten, die mit der Organisation dieser Art von (Sonder-)Unterricht verbunden sind, obwohl der rechtliche Rahmen für dieses Thema bereits klar definiert ist, auch in Bezug auf den fremdsprachendidaktischen Aspekt.

1.3 Heterogenität in der Klasse aus psychopädagogischer Sicht

Heterogenität aus pädagogisch-psychologischer Sicht lässt sich in Bezug auf Kinder und Jugendliche verschiedenen Bereichen zuordnen. Im Schulalltag sind dies u. a. Entwicklungsunterschiede, Lernunterschiede, Lernstörungen, Verhaltensauffälligkeiten und gesundheitliche Probleme. Sie können unterschiedlich klassifiziert werden. Woolfolk (2008) schlägt eine Einteilung in häufige und seltene Störungen vor. Zur ersten Gruppe zählt sie Schüler*innen mit Lernbehinderungen, ADHS, Kommunikationsstörungen, intellektuellen Behinderungen sowie emotionalen und Verhaltensstörungen. Zur zweiten gehören u. a. Lernende mit Beeinträchtigung der Gesundheit.

Der Begriff *Entwicklung* bezieht sich laut Woolfolk auf die fortschreitenden Veränderungen aller psychischen und biologischen Funktionen, die sich durch Anpassungen an die Umwelt und die Entfaltung genetischer Programme von der Empfängnis bis zum Tod manifestieren. Dieser Prozess vollzieht sich allmählich und in unterschiedlichem Tempo. Die menschliche Entwicklung bezieht sich auf den Körper, die Persönlichkeit, die Beziehungen zu anderen Menschen, die Kognition, die Emotionen und die Moral. Die kognitive Entwicklung ist gekennzeichnet durch einzelne Veränderungen der Denk-, Wahrnehmungs-, Gedächtnis-, Lern- und Sprachverarbeitungsprozesse hin zu größerer Komplexität und Differenziertheit (vgl. Woolfolk 2008: 31 f.).

Ein weiterer Bereich, in dem die Diversität von Schüler*innen zum Ausdruck kommt, sind Lernunterschiede. Dazu gehören Kategorien wie Intelligenz, Lernfähigkeiten und Lernstile. Intelligenz wird in der Forschung unterschiedlich betrachtet und erklärt. Im Allgemeinen wird sie definiert als die Fähigkeit oder Fertigkeiten, Wissen zu erwerben und anzuwenden, um Probleme zu lösen und das Leben zu meistern (Woolfolk 2008: 138). Für die schulische Praxis hat sich das Konzept von Howard Gardner (1983, 2003) der Intelligenz als ein Bündel verschiedener Fähigkeiten versteht, als relevant erwiesen. Die Intelligenz ermöglicht es dem Menschen, Probleme zu lösen und Ergebnisse zu erzielen, die im kulturellen Kontext akzeptiert werden. Gardners Intelligenztheorie unterscheidet mindestens acht unabhängige

Fähigkeiten: logisch-mathematische, sprachliche, musikalische, räumliche, körperlich-kinästhetische, interpersonale, intrapersonale und ökologische. Die Aufgabe der Schule wäre es folglich, diese Fähigkeiten, bezogen auf individuelle Unterschiede bei den Schüler*innen, zu erkennen und ihre Entwicklung zu unterstützen. Die inter- und intrapersonalen Intelligenzfaktoren von Gardner ähneln dabei dem Konzept der Emotionalen Intelligenz, in der sich die Schüler*innen ebenfalls unterscheiden, und die auch in der Schule und im Unterricht trainiert werden kann (vgl. Woolfolk 2008: 140 f.). Das Konzept von Intelligenz gemäß Howard Gardner, das vor allem bei Lehrkräften, Therapeuten und pädagogischen Fachkräften beliebt ist, erfordert jedoch auch die Berücksichtigung der Kritik von Wissenschaftler*innen zu diesem Ansatz, die sich hauptsächlich darauf konzentriert, ob es sich dabei um Intelligenz oder Talent handelt (vgl. Tyszkowska 2017: 140 ff.).

Lernunterschiede hängen mit *Lernstilen* und *Lernpräferenzen* zusammen. Unter Lernstil versteht man die individuell unterschiedliche Art und Weise, mit Lernaufgaben umzugehen, also den individuellen Zugang zu wahrgenommenen Informationen im Bereich der Sprachrezeption und -verarbeitung. Die Klassifikation von Lernstilen ist nicht einheitlich und orientiert sich entweder an kognitiven Dispositionen (analytische, imitative Lernstile) oder an Persönlichkeitsmerkmalen (extrovertierte, feldabhängige und introvertierte, feldunabhängige Lernstile) (vgl. Willkop 2010: 194). Unabhängig von der weiteren Klassifizierung ist es wichtig, dass die Schüler*innen ihre Lernstile kennenlernen und sich ihrer Lernpräferenzen hinsichtlich des bevorzugten Sinneskanals der Verarbeitung, der sozialen Form und der Aufgabenstruktur bewusst werden.

In Bezug auf Lernunterschiede werden auch *hochbegabte Schüler*innen* erwähnt. Sie unterscheiden sich von anderen Lernenden dadurch, dass sie überdurchschnittlich intelligent, kreativ und talentiert sind. Ihre Leistungen sind außergewöhnlich und ihrem Alter weit voraus. Leider werden ihre besonderen Lernbedürfnisse oft nicht berücksichtigt und sie werden in der Schule übersehen, vernachlässigt und unterfordert, da die Aufmerksamkeit der Lehrkräfte bereits den Schüler*innen mit Störungen, Lernschwierigkeiten und Förderbedarf gilt (vgl. Woolfolk 2008: 182).

Schüler*innen mit einer *intellektuellen Behinderung* charakterisieren sich durch eine unterdurchschnittliche intellektuelle Funktion und Anpassungsfähigkeit im Sozialverhalten. Die intellektuelle Behinderung tritt vor dem 18. Lebensjahr auf und die Diagnose berücksichtigt beide Aspekte. Kinder und Jugendliche mit leichter intellektueller Retardierung können in Regel- und Inklusionsklassen lernen, beim Lernen brauchen sie lediglich mehr Zeit und mehr Übung; allerdings sind sie oft nicht in der Lage, Gelerntes auf neue Situationen zu übertragen (vgl. Woolfolk 2008: 171 ff.).

Ein großer Bereich, in dem sich die Neurodiversität der Lernenden ausdrückt, sind *Lern- und Verhaltensstörungen*. Die betroffenen Schüler*innen bekommen oft ein Attest über ihren Förderbedarf. Für sie ist die Unterstützung bei der Be-

wältigung der schulischen Anforderungen besonders wichtig. Eine der Herausforderungen, mit denen schulpflichtige Kinder und Jugendliche konfrontiert sind, sobald sie die Vorschulstufe verlassen, ist die Bewertung ihrer schulischen Leistungen und die damit verbundene Benotung. Von Anfang an unterscheiden sich die Schüler*innen auch in dieser Hinsicht. Einige von ihnen sind in der Schule sehr erfolgreich, während andere scheitern, was das Ergebnis von Lernschwierigkeiten oder Lernstörungen sein kann. Lernschwierigkeiten können aus verschiedenen Gründen auftreten. Verantwortlich dafür können ungünstige familiäre und/oder schulische Umstände sein, der Einfluss der Unterrichtsgestaltung und individuelle Voraussetzungen der Lernenden, wie z. B. ihre kognitive, motivationale, emotionale und volitive Merkmale. Es kann sich allerdings dabei um zeitlich begrenzte Leistungsprobleme handeln.

Lernstörungen beziehen sich auf eine erhebliche und anhaltende Beeinträchtigung der schulischen Leistungen. Häufig erzielt das Kind z. B. unzureichende Leistungen beim Lesen, Rechtschreiben und Rechnen, während sein Intelligenzniveau im normalen Bereich liegt. Eine Lernschwäche kann sich auch auf Leistungsschwierigkeiten in vielen oder fast allen schulischen Leistungsbereichen beziehen, was oft mit einer unterdurchschnittlichen Intelligenz des Kindes zusammenhängt (vgl. Schneider et al. 2019: 556).

Störungen bei Kindern und Jugendlichen mit spezifischen *Lernbehinderungen* betreffen einen oder mehrere grundlegende psychologische Prozesse, die auf unterschiedliche Weise mit der Sprachverarbeitung zusammenhängen. Sie können sich im Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen, Denken und in mathematischen Fähigkeiten widerspiegeln. Ihre Ursachen sind intrinsisch, und sie können ein Leben lang bestehen bleiben (vgl. Woolfolk 2008:193).

Lesen und Rechtschreiben gelten neben dem Rechnen als Schlüsselfertigkeiten, deren Erwerb eine der wichtigsten Aufgaben während der Schulzeit ist. Schwierigkeiten beim Erlernen dieser Fertigkeiten können erhebliche Auswirkungen auf die Schullaufbahn und andere Lebensbereiche haben. Probleme mit der Rechtschreibung fallen im Schulalltag schnell auf, während Leseprobleme schwerer zu erkennen sind. Dabei ist Lesen weitaus wichtiger als Rechtschreiben, wenn man bedenkt, wie viele Anforderungen im Alltag, in der Ausbildung, im Beruf und im Studium Leseverständnis voraussetzen, und wie wichtig eine hohe Lesegeschwindigkeit ist (vgl. Schneider et al. 2019: 572).

Die *Leserechtschreibstörung* (auch Legasthenie genannt) ist eine spezifische schulische Entwicklungsstörung, die mit erheblichen Schwierigkeiten beim Lesen und/oder Schreiben einhergeht. Die Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche bestehen darin, dass die Entwicklung der Lesekompetenz, darunter der Lesegeschwindigkeit, Lesegenauigkeit und des gesamten Leseverständnisses, erheblich beeinträchtigt ist. Dies kann nicht allein durch das Entwicklungsalter, visuelle Probleme oder eine unangemessene Beschulung erklärt werden. Alle Leistungen in unterschiedlichen

Fächern, die Lesefähigkeit erfordern, können beeinträchtigt sein, einschließlich der Fähigkeit, gelesene Wörter zu erkennen und vorzulesen. Die Verhaltenssymptome der Legasthenie unterliegen Veränderungen im Verlauf der Zeit und mit der Entwicklung des Lernenden. Diese Schwierigkeiten verschwinden nicht von selbst, selbst wenn beim Lesen Fortschritte erzielt werden, sondern können sich im Verlauf des gesamten Lebens manifestieren (vgl. Jaworska 2018: 9 f.).

Im Gegensatz dazu ist die isolierte *Rechtschreibstörung* eine spezifische Entwicklungsstörung, die sich vor allem durch eine begrenzte und deutliche Beeinträchtigung der Entwicklung der Rechtschreibfertigkeiten ohne Vorliegen einer Lesestörung äußert. Personen mit dieser Störung haben also Schwierigkeiten, Wörter richtig zu schreiben, ohne dass sie bereits Probleme beim Lesen haben. Diese Störung kann nicht allein durch eine niedrige Intelligenz, Sehprobleme oder eine unzureichende Schulbildung erklärt werden. Das Schreiben von Wörtern und die mündliche Rechtschreibung sind gleichermaßen betroffen. Die verschiedenen Erscheinungsbilder von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten werden durch unterschiedliche Fehler Schwerpunkte im Rechtschreiben und unterschiedliche Ausprägungen in den Teilkompetenzen des Lesens deutlich (vgl. Schneider et al. 2019: 572 f.).

Zur Gruppe der so genannten spezifischen Lernschwierigkeiten gehört auch die *Rechenstörung* (Dyskalkulie) – eine Störung der mathematischen Rechenfertigkeiten. Personen, die von Dyskalkulie betroffen sind, sind nicht in der Lage, ein ihrem Entwicklungsalter entsprechendes Leistungsniveau in mathematischen Prozessen zu erreichen, obwohl sie über einen normalen Intelligenzquotienten verfügen, in einem günstigen erzieherischen Umfeld aufgewachsen sind, über eine angemessene Lernmotivation verfügen und keine emotionale Störung aufweisen. Von der Rechenschwäche sind etwa 5–7 % aller Grundschüler*innen betroffen. Manchmal treten zwei Formen der Störung gleichzeitig auf. Dyskalkulie kann von einer Lese- und Schreibstörung begleitet sein. Dies wird dann als *kombinierte Störung* der schulischen Fähigkeiten bezeichnet (vgl. Schneider et al. 2019: 566 ff.).

Bei der *Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung* (ADHS) handelt es sich um eine neuronale Entwicklungsstörung. Sie äußert sich durch Probleme mit dem Aufrechterhalten der Aufmerksamkeit, mit der Impulsivität, Überaktivität und der Selbstregulation. Manchmal kommt eine starke körperliche Unruhe (Hyperaktivität) hinzu. ADHS kann bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen auftreten. Betroffene mit schweren Aufmerksamkeits- und Konzentrationsstörungen haben Schwierigkeiten, sich über längere Zeit auf eine Sache zu konzentrieren, manche verhalten sich impulsiv und unüberlegt. Anderen fällt es schwer, ihre Impulse zu kontrollieren. Bei ausgeprägter körperlicher Unruhe fühlen sich die Betroffenen oft zappelig und können kaum still sitzen. Besonders deutlich wird das im schulischen Kontext. Schüler*innen mit ADHS stellen für Lehrkräfte eine große Herausforderung dar, da ihr Verhalten den Unterricht und die sozialen Beziehungen beeinträchtigt. Den Kindern und Jugendlichen mit ADHS fällt es schwer, sich auf den

Lerngegenstand zu konzentrieren und bei der Sache zu bleiben. Aktivitäten werden dadurch vorzeitig abgebrochen und nicht zu Ende geführt, schulische Aufgaben werden nicht vollständig bearbeitet. Die Lernenden mit ADHS benötigen viel mehr Zeit für die Bearbeitung von Aufgaben oder lösen sie oberflächlich und machen viele Fehler (vgl. Schneider et al. 2019: 576).

Beispiele für eine hohe motorische Unruhe bei Kindern und Jugendlichen sind Aufstehen und Herumgehen im Klassenzimmer, Stuhlreiten, Herumspringen und sich hinfallen lassen im Sportunterricht oder das Anrempeln anderer Schüler*innen. Kinder und Jugendliche mit ADHS haben kaum ausreichende Kontrolle über ihr Verhalten. Es fällt ihnen auch schwer, auf Belohnungen zu warten und Tätigkeiten aufzuschieben, um zum Beispiel den Ablauf und die Lösungsschritte einer Aufgabe erst zu überdenken. Reize lenken sie schnell ab, sie sind nicht in der Lage, Verhaltensimpulse zu unterdrücken oder gerade ausgeführte Handlungen zu unterbrechen. Im Unterricht bringen sie nach einer Frage der Lehrkraft ihre Ideen und Einfälle in den Unterricht sofort ein. Es fällt ihnen schwer, zu warten, bis sie aufgerufen werden und ihre Frustrationstoleranz ist gering (vgl. Schneider et al. 2019: 576 ff.).

Manche Schüler*innen mit ADHS werden medikamentös behandelt, was zwar ihr Verhalten verändert, aber nicht frei von Nebenwirkungen ist. Die Medikamente haben einen positiven Einfluss auf ihr Verhalten, aber nicht auf ihre schulischen Leistungen oder ihre Beziehung zu Gleichaltrigen. Lernende mit ADHS profitieren von Motivationstraining und Ratschlägen, wie sie effektiv lernen und Informationen behalten können. Ihre Stärken sollten ebenfalls anerkannt werden (vgl. Woolfolk 2008: 167 f.).

Schüler*innen mit Lernbehinderungen können in die Rolle einer erlernten Hilflosigkeit geraten (vgl. Tavis/Wade 1995: 222). Dies geschieht, wenn sie die Erfahrung machen, dass sie ihr eigenes Lernen nicht kontrollieren können und keinen Einfluss auf die Verbesserung ihrer schulischen Leistungen haben (vgl. Woolfolk 2008: 193). Daher ist es wichtig, dass die Lehrkraft die Bemühungen und Fortschritte jedes Schülers und jeder Schülerin wertschätzt, und nicht nur das Leistungsniveau mit dem anderer Schüler*innen vergleicht sondern auch deren Fortschritte auf individuelle Art und Weise anerkennt.

Ein wichtiger Aspekt des Deutschunterrichts ist die Kommunikation. *Kommunikationsstörungen* werden in *Sprechstörungen* und *Sprachstörungen* unterteilt. Menschen mit Sprechstörungen sind nicht in der Lage, Laute deutlich und korrekt zu produzieren. Charakteristisch für Sprechstörungen sind Artikulationsstörungen, Stottern, Stimm- und Betonungsstörungen. Sprachstörungen sind mit Defiziten im Sprachverständnis und in der Sprachproduktion verbunden. Kommunikationsstörungen sollten frühzeitig erkannt und behandelt werden (vgl. Woolfolk 2008: 170 f.).

Die Heterogenität in der Klasse kann sich auch aus *psychischen Auffälligkeiten* sowie aus *Auffälligkeiten im Erleben und im sozialen Verhalten* ergeben. Letztere lassen sich in internalisierende und externalisierende Störungen unterteilen. Zur ersten

Gruppe gehören Angststörungen, Depressionen und sozialer Rückzug. Sie sind nach innen gerichtet. Ein Beispiel für externalisierende Störungen, die sich nach außen auswirken, ist die Störung des Sozialverhaltens mit oppositionellem und rebellischem Verhalten (vgl. Schuster 2019: 588 f.).

Die repräsentative *KiGGS-Studie* zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland aus dem Jahr 2018 (vgl. Klipker et al. 2018: 37 ff.) macht deutlich, dass für etwa 17 % der Kinder und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren ein erhöhtes Risiko für psychische Auffälligkeiten besteht. Dabei ist die Prävalenz bei Jungen mit 19,1 % deutlich höher als bei Mädchen mit 14,5 %. Dies gilt insbesondere für die Altersgruppe der 3- bis 14-Jährigen. Kinder und Jugendliche, die in einkommensschwachen Familien aufwachsen, leiden deutlich häufiger unter psychischen Auffälligkeiten als Kinder und Jugendliche aus Familien mit höherem sozioökonomischen Status.

Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen führen zu persönlichen und familiären Schwierigkeiten sowie zu sozialen Folgen. Sie können sich im Erleben von Gefühlen, im Denken, in somatischen Beschwerden und im Verhalten äußern. Sie können nach außen und nach innen gerichtet sein.

Im Folgenden wird auf psychische Auffälligkeiten eingegangen, die im Unterrichtsalltag häufiger auftreten können. An erster Stelle steht die *soziale Angst*. Schüler*innen, die von ihr betroffen sind, neigen stark dazu, soziale Aufmerksamkeit zu vermeiden. Sie haben Angst, im Mittelpunkt des Unterrichts oder der Pausensituation zu stehen. Sie ziehen sich zurück, unterbrechen den Blickkontakt, manchmal zeigen sie Fluchtverhalten. Sie fürchten sich vor negativen Bewertungen seitens der Lehrkräfte und Mitschüler*innen. Besonders belastend sind für sie Situationen, in denen sie vortragen, angesprochen oder beobachtet werden. Soziale Interaktionen werden von körperlichen Reaktionen wie Herzklopfen oder Zittern begleitet. Manchmal beginnen sie zu weinen oder sie verstummen gar. Sie bewerten ihr eigenes Verhalten in sozialen Interaktionen negativ und schließen selten Freundschaften. Die soziale Angst betrifft vor allem Jugendliche und junge Erwachsene, wobei die Prävalenz bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen bei 5 bis 10 % liegt (vgl. Castello 2019: 604).

Die Folge der sozialen Angst ist oft der *soziale Rückzug*. Er gehört zu jenen Symptomen, die auch mit Angst, Depression oder Persönlichkeitsstörungen einhergehen. Seine Auswirkungen betreffen die Gruppe zurückgezogener Kinder und Jugendlicher. Gleichzeitig ist es oft schwierig, festzustellen, ob sich ein Kind von Natur aus zurückzieht oder ob sein Rückzug auf den Einfluss einer Peergruppe zurückzuführen ist. Manchmal handelt es sich auch um eine wechselseitige Beeinflussung (vgl. Schuster 2019: 593).

Als Nächstes ist die *Depressivität* zu nennen. Depressionen und depressives Verhalten unterschiedlicher Schweregrade gehören zu den häufigsten psychischen Erkrankungen im Kindes- und Jugendalter. Sie können das Wohlbefinden, die schuli-

schen Leistungen und die sozialen Beziehungen beeinträchtigen. Die Symptome sind vielfältig und reichen von Traurigkeit, gedrückter Stimmung, Freudlosigkeit, Interessesverlust, Gedächtnis-, Konzentrations- und Schlafstörungen, Appetitlosigkeit, geringem Selbstwertgefühl und Schuldgefühlen bis hin zum Rückzug aus sozialen Beziehungen, Suizidgedanken und Suizidversuchen. Die Diagnose depressiven Verhaltens bei Jugendlichen ist manchmal schwierig, da sich einige der Symptome mit denen der Pubertät überschneiden, wie z. B. hohe Reizbarkeit, Stimmungsschwankungen und emotionale Instabilität. Die Gedanken depressiver Menschen konzentrieren sich häufig auf negative Inhalte, Gefühle der Hoffnungslosigkeit, Perspektivlosigkeit und Selbstkritik. Die Betroffenen versuchen oft, sich durch die Einnahme von Stimulanzien zu helfen und können in eine Abhängigkeit geraten. Ausserdem nehmen Suizidgedanken und -versuche im Jugendalter zu (vgl. Castello 2019: 606 f.).

Verhaltensweisen, bei denen sich Betroffene bewusst selbst verletzen (z. B. durch das Ritzen der Haut), werden als *Selbstverletzung* – auch *Selbstverletzendes Verhalten* (SVV), also als Autoaggression bzw. autoaggressives Verhalten – verstanden. In den meisten Fällen tritt dieses Verhalten bei Jugendlichen auf und ist häufig auf anhaltende psychische Belastungen zurückzuführen. Die Verletzung des eigenen Körpers erfüllt verschiedene Funktionen. Sie ermöglicht die Kontrolle und Beendigung eines negativen, scheinbar unerträglichen Gefühlszustandes, einschließlich sehr starken Stresses. In dieser Funktion hat sie den Charakter einer positiven Verstärkung. Andere Funktionen sind der Ausdruck von Gefühlen oder das Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit. Selbstverletzungen betreffen alle Körperteile, am häufigsten in Form von Schnitten an den Gliedmaßen. Häufig werden bereits verheilte Wunden wieder aufgerissen. Die Betroffenen versuchen, die Wunden zu verstecken und schämen sich oft für ihr Verhalten, da Selbstverletzung sozial inakzeptabel ist (vgl. Castello 2019: 608 f.).

Die psychische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen wird durch die Erfahrung physischer oder psychischer Bedrohung während eines unerwarteten, kurzzeitigen oder dauerhaften traumatischen Ereignisses stark beeinträchtigt. Die Wahrscheinlichkeit ein Trauma zu erleiden hängt von verschiedenen Faktoren ab, wie z. B. vom Geschlecht, von der Zugehörigkeit zu einer Minderheit, vom sozioökonomischen Status und von der Zusammensetzung der eigenen Familie. Reaktionen auf posttraumatischen Stress äußern sich in drei Symptombereichen:

1. Die Opfer erleben das traumatische Erlebnis immer wieder. Sie werden begleitet von Angst und visuellen, akustischen, olfaktorischen oder mentalen Wahrnehmungen.
2. Vermeidungsverhalten auf verschiedenen Ebenen. Diese kann sich auf Gedanken, Emotionen, Situationen und unterschiedliche Stimuli beziehen.
3. Die Opfer befinden sich in einem permanenten Alarmzustand – sie sind auf die Wiederholung des traumatisierenden Ereignisses vorbereitet.

Schüler*innen mit traumatischen Erfahrungen benötigen stabile soziale Unterstützung und eine positive emotionale Bewältigung des Ereignisses. Im schulischen Kontext sind Rituale, Stabilität, Verlässlichkeit im Kontakt und Sicherheit von großer Bedeutung (vgl. Castello 2019: 610 f.).

Eine weitere Kategorie von Störungen sind *Schlafauffälligkeiten*. Sie werden im Zusammenhang mit Kindern und Jugendlichen oft unterschätzt und marginalisiert, obwohl sie etwa 5–10 % der Heranwachsenden betreffen. Das Einschlafen und die Schlafqualität werden nicht nur durch entwicklungsbedingte Aspekte beeinflusst, sondern auch durch psychische Belastungen und Störungen wie Ängste, ADHS und Depressionen. Häufig gehen Schlafstörungen mit verschiedenen Erkrankungen wie Asthma oder Allergien einher. Schlafqualität und -quantität beeinflussen unter anderem die schulischen Leistungen und die Konzentrationsfähigkeit. Schlafstörungen können auch das Auftreten von aggressivem Verhalten erhöhen. Es ist ratsam, die Schüler*innen für ihre individuelle Schlafsituation (Nutzung elektronischer Medien vor dem Schlafengehen, schulische Belastungen, Stress, Streit, spätes Abendessen usw.) und die Auswirkungen des Schlafes auf die Lernfähigkeit und das Wohlbefinden im Schulalltag zu sensibilisieren (vgl. Castello 2019: 611 f.).

Bei den am häufigsten vorkommenden *Essstörungen* handelt es sich um Magersucht (Anorexie) und Bulimie. Bei der Magersucht ist die Körperwahrnehmung verzerrt. Die Betroffenen fühlen sich zu dick, auch wenn sie untergewichtig sind. Sie unterdrücken das Hungergefühl und versuchen weiter abzunehmen. Diese Erkrankung beginnt häufig im Jugendalter. Charakteristisch für die Bulimie sind Heißhungerattacken, die nicht aufgehalten und kontrolliert werden können. Danach versuchen Bulimiker*innen, die Kontrolle über ihren Körper zurückzugewinnen, sie erzwingen Erbrechen, nehmen starke Abführmittel und/oder treiben viel Sport. Sie tun dies, um die überflüssigen Kalorien wieder loszuwerden. Bulimie beginnt häufig in der Jugend oder im frühen Erwachsenenalter, wobei Frauen von beiden Essstörungen weit häufiger betroffen sind als Männer. Beide Störungen bedürfen dringend einer adäquaten Behandlung (vgl. Woolfolk 2008: 83).

Zu den *affektiven Störungen* gehören u. a. Depressionen, depressive Verstimmungen und manisch-depressive Störungen. Emotionale und Verhaltensstörungen können sehr gefährliche Folgen, sowohl für die betroffenen Personen als auch für das soziale Umfeld, haben. Sie müssen daher so schnell wie möglich diagnostiziert und behandelt werden. Die Schule spielt in dieser Hinsicht eine wichtige Rolle (vgl. Woolfolk 2008: 174 ff.).

Ein weiterer schwerwiegender Aspekt im Zusammenhang mit Diversität im Klassenzimmer sind *externalisierende Störungen*. Dazu gehören Störungen des Sozialverhaltens sowie Schul- und Erziehungsprobleme. Sie haben einen erheblichen Einfluss auf die Organisation des Lernprozesses in der Schule und auf die sozialen Beziehungen zwischen den Lernenden und behindern den Lernprozess. Bei Störungen des Sozialverhaltens werden Kinder schnell unruhig, geraten in Konflikte, werden wü-

tend. Sie reagieren nicht auf Aufforderungen und Bitten, ignorieren diese, ärgern andere und machen Mitschüler*innen dafür verantwortlich. Dies ist z. B. bei einer Störung des Sozialverhaltens mit oppositionellem und aufsässigen Verhalten der Fall. Dabei ist zu beachten, dass es sich bei dieser Störung nicht nur um oppositionelles oder aufsässiges Verhalten handelt, sondern um eine deutliche Unzufriedenheit mit sozialen Normen und Erwartungen. Dieses Verhalten äußert sich darin, dass Regeln und Pflichten des Zusammenlebens nicht eingehalten werden. Dies kann dazu führen, dass das betroffene Kind Schwierigkeiten hat, sich in sozialen Situationen angemessen zu verhalten (vgl. Schuster 2019: 588 f.). Bei Störungen des Sozialverhaltens kann es also zu oppositionellem Trotzverhalten und dissozialem Verhalten kommen. Charakteristisch dafür sind Opposition gegen Erwachsene, Rachsucht und Beschuldigungen in Interaktionen mit Gleichaltrigen, Raufereien, Mobbing oder auch Grausamkeit gegenüber Menschen und Tieren (vgl. Woolfolk 2008: 174 ff.).

Schüler*innen mit emotionalen und Verhaltensstörungen bilden eine Gruppe, die am schwierigsten zu unterrichten ist. Ihre Emotionen und Verhaltensweisen weichen stark von der Norm ab. Für die pädagogische Praxis ist es wichtig, sie schnell zu erkennen und auf sie angemessen zu reagieren (vgl. Woolfolk 2008: 174 f.).

Eine weitere Gruppe bilden Schüler*innen mit *gesundheitlichen Beeinträchtigungen*, wie verschiedenen Formen von Schwerhörigkeit, Taubheit, Sehstörungen und Autismus.

Hörprobleme äußern sich u. a. durch Drehen des Kopfes in Richtung der Schallquelle, vermehrte Missverständnisse, Bevorzugung eines Ohres bei Gesprächen, durch häufiges Bitten um Wiederholung, und falsche Aussprache neuer Wörter und Namen.

Lernende mit *Sehstörungen* halten ihre Bücher sehr nah oder sehr weit von den Augen entfernt. Sie blinzeln mit den Augen und sehen nicht gut, was an der Tafel steht. Taubheit/Schwerhörigkeit und Sehstörungen wirken sich auch auf das Lernen aus. Die Lehrkraft sollte für diese Anzeichen sensibilisiert sein und die betroffenen Kinder und Jugendlichen entsprechend unterstützen (vgl. Woolfolk 2008: 181).

Der *Autismus* ist eine vielschichtige neurologische Entwicklungsstörung mit einer Vielzahl von Merkmalen. Häufig wird Autismus auch als Störung der Wahrnehmungs- und Informationsverarbeitung bezeichnet, die die Entwicklung der sozialen Interaktion, der Kommunikation und des Verhaltensrepertoires beeinflussen. Autismus manifestiert sich in der frühen Kindheit in leichter oder schwerer Form und beeinträchtigt die verbale und nonverbale Kommunikation sowie die soziale Interaktion. Charakteristisch für autistische Kinder ist, dass sie oft keine Beziehungen zu anderen Menschen aufbauen, Blickkontakt vermeiden, ihre Gefühle und Interessen nicht mit anderen teilen und über wenig oder keine Sprachkenntnisse verfügen. Sie können empfindlich auf Geräusche und Licht reagieren und haben Schwierigkeiten mit Veränderungen in ihrer Umgebung (vgl. Woolfolk 2008: 182). In der neuesten ICD-11-Klassifikation wurden früher gebräuchliche Begriffe wie *Rett-Syndrom*, *As-*

perger-Syndrom oder *Atypischer Autismus* gestrichen. Sie wurden ersetzt durch den Terminus *Spektrum*, was die Vielfalt der intellektuellen und sprachlichen Fähigkeiten widerspiegelt. Gemeinsam ist den verschiedenen Autismus-Spektrum-Störungen die Schwierigkeit, soziale Interaktionen aufzubauen und aufrechtzuerhalten, sowie eine Tendenz zu starren, zu sich wiederholenden Verhaltensmustern und zu Aktivitäten und Interessen, die übermäßig oder untypisch für das Alter und den soziokulturellen Hintergrund der Person sind (vgl. ICD-10 und ICD-11, DSM-5).

Kinder und Jugendliche mit seltenen Störungen und schweren Behinderungen können auch in Regel- und Inklusionsklassen lernen. Einige von ihnen benötigen besondere Unterstützung, um in die Schule zu gelangen und an schulischen Aktivitäten teilnehmen zu können, z. B. einen Rollstuhl, Krücken oder orthopädische Schuhe. In diesem Fall ist eine besondere Ausstattung der Schule erforderlich (Rampen, Aufzüge, leicht zugängliche Toiletten usw.). Perinatale Hirnschädigungen können dazu führen, dass Kinder motorische Einschränkungen und Koordinationsstörungen unterschiedlichen Schweregrades entwickeln, dies ist z. B. bei der Zerebralparese der Fall. Bei der Epilepsie hingegen kommt es durch abnorme elektrische Aktivität im Gehirn zu Krampfanfällen, die zu Absenzen, d. h. zu kurzen Bewusstlosigkeiten, führen können (vgl. Woolfolk 2008: 178 ff.).

Kenntnisse der Psychopädagogik im Kontext der Heterogenität ermöglichen es den Deutschlehrkräften, die individuellen Möglichkeiten, Präferenzen, Einschränkungen und Bedürfnisse des Einzelnen oder der Gruppe zu erkennen, zu diagnostizieren und kompetent auf sie einzugehen, wodurch alle Schüler*innen vom Deutschunterricht profitieren und in ihrer Entwicklung unterstützt werden. Dies erfordert Individualisierung im methodischen, didaktischen und pädagogischen Handeln; diese Maßnahmen tragen außerdem dazu bei, gleiche Bildungschancen für alle Lernenden zu gewährleisten.

1.4 Migrationsbedingte Heterogenität in Polen

Auch die mit der Migration verbundene Vielfalt stellt inzwischen eine große Herausforderung dar. Durch zunehmende Migrationsbewegungen steigt die Anzahl der Schüler*innen mit Migrationshintergrund in den Klassen aller Schultypen in vielen europäischen Ländern. Um der kulturellen Vielfalt gerecht zu werden, müssen unterschiedliche Bedürfnisse berücksichtigt werden, die u. a. auf Sprachunterschiede, Dialekte, ethnische Unterschiede, auf Geschlechtsidentität, Bilingualismus, Mehrsprachigkeit und die für die jeweilige Kultur charakteristischen Kommunikationsstile, auf soziale Schicht und den sozioökonomischen Status der Lerner*innen zurückzuführen sind. All diese Faktoren können Einfluss auf die Identitätsbildung und die Schulleistung haben. Dass diese Unterschiedlichkeit von Kindern und Jugendlichen in Lerngruppen die Schule und den Unterricht vor eine Herausforde-

nung stellt, ist keinesfalls neu. Doch die Vorstellung davon, was es konkret für den schulischen Fremdsprachenunterricht und seine konstruktive Umsetzung bedeutet, ist weiterhin nur schwach entwickelt. In einer Gesellschaft wie in Deutschland, die seit Jahren durch Einwanderung geprägt ist, gibt es bereits viele Erfahrungen sowie Lösungsansätze in diesem Bereich, wie z. B. sogenannte Willkommensklassen, Begrüßungsklassen oder Sprachlernklassen, also speziell eingerichtete Lerngruppen, in denen Lernende mit Zuwanderungsgeschichte bzw. ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen gemeinsam lernen, damit sie erfolgreich in den Unterricht einer Regelklasse integriert werden können (vgl. Ruhm 2017: 135).

Auch in Polen gibt es immer mehr Schüler*innen mit Migrations- und multikulturellem Hintergrund. Ihre Zahl wächst kontinuierlich von Jahr zu Jahr. Nach Angaben des Bildungsinformationssystems (SIO 2023c), betrug die Gesamtzahl der Lernenden, die eine andere als die polnische Staatsangehörigkeit besitzen, zum 30.09.2019–41274 Personen, zum 30.09.2020–85 191 zum 30.09.2021–135 801 und zum 30.09.2022–352 923 Personen¹³.

Die Bedingungen, unter denen nicht-polnische Staatsbürger*innen polnische Schulen besuchen dürfen, sind gesetzlich festgelegt. Die wichtigsten Rechtsakte sind:

- Das Gesetzes vom 14. Dezember 2016. – Bildungsgesetz (Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe. Dz. U. z 2017 r. poz. 59 z późn. zm.);
- Die Verordnung des Ministers für Nationale Bildung vom 23. August 2017 über die Bildung von Personen, die keine polnischen Staatsbürger*innen sind, und von Personen, die polnische Staatsbürger*innen sind und die Bildung in Schulen erhalten haben, die in den Bildungssystemen anderer Länder betrieben werden (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw. Dz. U. 2017 r. poz. 1655 z późn. zm.);
- die Verordnung des Ministers für Nationale Bildung vom 9. September 2016 über die Bildung von Personen mit anderer Staatsangehörigkeit und von Personen, die polnische Staatsbürger*innen sind und die Bildung in Schulen erhalten haben, die in Bildungssystemen anderer Länder betrieben werden (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 9 września 2016 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw. In: Dz. U. z 2016 r. poz. 1453 z późn. zm.).

¹³ <https://dane.gov.pl/pl/dataset/1426,liczba-uczniow-cudzoziemcow-wedug-gmin> [06.08.2023].

Schüler*innen, die aus dem Ausland kommen, sowohl polnische Staatsbürger*innen als auch Lernende anderer Nationen, werden auf der Grundlage ausländischer Dokumente, die den Besuch einer Schule im Ausland oder den Abschluss einer nachfolgenden Bildungsstufe bestätigen, in öffentliche Schulen aufgenommen, ohne dass eine Nostrifizierung erforderlich ist. Ausgenommen sind die öffentlichen Berufsschulen des zweiten Grades und die öffentlichen postsekundären Schulen, bei denen die Voraussetzung für die Zulassung der Besitz einer bestätigten beruflichen Grundausbildung bzw. eines ersten beruflichen Abschlusses oder einer Sekundarausbildung ist.

Kinder und Jugendliche aus dem Ausland können in allen Arten von öffentlichen Kindergärten und Schulen unter den für polnische Staatsbürger*innen geltenden Bedingungen unterrichtet und betreut werden, bis sie 18 Jahre alt sind oder eine weiterführende Schule abschließen.

Schulträger öffentlicher und nicht-öffentlicher Schulen können Vorbereitungsklassen für Schüler*innen einrichten, die aus dem Ausland kommen und keine oder nur geringe Kenntnisse der polnischen Sprache haben. Der Zweck der Einführung dieser Organisationsform ist es, die Effektivität der Ausbildung von Personen zu unterstützen, die Schulen in einem ausländischen Bildungssystem besucht haben. Der Unterricht in einer vorbereitenden Abteilung dauert in der Regel ein Schuljahr, kann jedoch verkürzt oder um höchstens ein Schuljahr verlängert werden.

Schulpflichtige Schüler*innen, die die polnische Sprache nicht oder nur unzureichend beherrschen, um am Unterricht teilnehmen zu können, haben Anspruch auf zusätzlichen kostenlosen Polnischunterricht. Das zusätzliche Erlernen der polnischen Sprache wird von der Gemeinde oder dem Kreis organisiert, die bzw. der für den Wohnsitz des Lernenden zuständig ist. Die Teilnahme am zusätzlichen Polnischunterricht ist zeitlich nicht begrenzt.

Personen ausländischer Herkunft können auch zusätzlichen Förderunterricht in einem bestimmten Fach für einen Zeitraum von 12 Monaten in Anspruch nehmen. Die Gesamtdauer des zusätzlichen Polnischunterrichts und des Förderunterrichts darf jedoch nicht 5 Stunden pro Woche überschreiten.

Eine besondere Gruppe im polnischen Bildungssystem bilden seit 2022 Kinder und Jugendliche aus der Ukraine. Ein wichtiges Merkmal der nationalen Struktur der Bevölkerung der Ukraine ist die Mehrsprachigkeit. Laut der gesamten ukrainischen Volkszählung von 2001 leben Vertreter*innen von mehr als 130 Nationalitäten und ethnischen Gruppen in der Ukraine. Der Anteil der Vertretung der Titularnation beträgt 77,8 %. Die zweitgrößte Gruppe sind Russen, ihre Zahl beträgt 17,3 %. Andere ethnische Minderheiten bilden Weißrussen (0,6 %), Moldawier (0,5 %), Krimtataren (0,5 %), Bulgaren (0,4 %), Polen (0,3 %), Rumänen (0,3 %), Ungarn (0,3 %), Griechen (0,2 %), Personen „jüdischer Abstammung“ (0,2 %), Tataren (0,2 %), Georgier (0,1 %), Roma und Sinti (0,1 %), Aserbaidzchaner (0,1 %), Deutsche (0,1 %) und Gagausen (0,1 %) (vgl. Nikolska/Pershukova 2020). In so einem multinationalen Land kann

die Sprachenfrage und die damit verbundene Sprachenpolitik ein sensibles Thema sein, besonders in Bezug auf Ukrainisch und Russisch (vgl. Kulyk 2014).

Gemäß dem Artikel 7 des ukrainischen Bildungsgesetzes von 2017 ist die Sprache beim (Aus-)Bildungsprozess Ukrainisch. Personen, die den indigenen Völkern der Ukraine angehören, haben das Recht, in öffentlichen Bildungseinrichtungen für die Vorschule und die allgemeine Sekundarstufe neben der Staatssprache in der Sprache des jeweiligen indigenen Volkes zu lernen. Der Staat fördert auch das Erlernen von internationalen Verkehrssprachen, insbesondere des Englischen, in staatlichen und kommunalen Bildungseinrichtungen (BVR 2017, No. 38–39, Artikel 38¹⁴). Daraus lässt sich schließen, dass die vorherrschende Fremdsprache in den ukrainischen Schulen Englisch ist.

Nach dem Ausbruch des bewaffneten Konflikts in der Ukraine im Februar 2022 haben Tausende Schüler*innen und Lehrkräfte – Flüchtlinge aus der Ukraine – Schutz in Polen gesucht und gefunden. Die meisten ukrainischen Kinder und Jugendlichen nutzten im ersten Halbjahr 2022 zunächst das Online-System und waren im ukrainischen Bildungssystem integriert. Mit Stand vom 24. Juni 2022 aber haben 182500 ukrainische Lernende ihre Ausbildung an polnischen Schulen begonnen, davon 78,6 % in städtischen Gebieten. Die zahlreichste Gruppe bildeten Schüler*innen der Grundschulen (64,1 % der Gesamtzahl der geflüchteten Schulkinder) und Kinder in der Vorschulerziehung (27,4 %). 8,3 % aller ukrainischen Beschulten waren Lernende an weiterführenden Schulen. Jedes fünfte ukrainische Schulkind besuchte einen Vorbereitungsunterricht wegen mangelnder Kenntnisse der polnischen Sprache oder wegen Anpassungsproblemen im Zusammenhang mit dem Wechsel der Lebensumgebung. Die größte Anzahl von aus der Ukraine geflüchteten Lernenden besuchte die Schulen in folgenden Woiwodschaften: Mazowieckie (18,4 %), Śląskie (11,2 %) sowie Dolnośląskie und Wielkopolskie (jeweils 10,4 %). An polnischen Schulen wurden 401 aus der Ukraine geflüchtete Lehrer*innen eingestellt – darunter 393 Frauen. 81,8 % aller ukrainischen Lehrkräfte, die in Polen Asyl beantragten, nahmen ihre Arbeit in Städten auf. 45,1 % der Lehrpersonen erhielten Stellen in Grundschulen, 19,2 % in Gemeinschaftsschulen und Bildungseinrichtungen und 14,0 % in weiterführenden Schulen. Die meisten fanden eine Anstellung an polnischen Schulen in den Wojewodschaften Mazowieckie (28,9 %), Małopolskie (12,5 %) sowie Dolnośląskie und Pomorskie (je 10,2 %)¹⁵. Die Zahlen ändern sich dynamisch. Zum 31. Oktober 2022 betrug die Zahl der aus der Ukraine geflüchteten Kinder und Jugendlichen in polnischen Schulen und Kindergärten 192297, darunter allein in Schulen 156470¹⁶.

14 <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/en/2145-19?lang=en#Text> [03.08.2023].

15 <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/> [06.11.2022].

16 <https://dane.gov.pl/pl/dataset/2711,uczniowie-uchodzacy-z-ukrainy> [06.11.2022].

Diese Zahlen geben vor allem im Kontext des Lehrer*innenmangels in Polen Anlass zur Sorge, zumal dieser sich fortlaufend verschärft, insbesondere was Deutschlehrer*innen sowie Lehrer*innen für Polnisch als Fremdsprache betrifft. Hinzu kommt, dass Ukrainischsprachige polnische Lehrkräfte rar sind. Im Schuljahr 2021/2022 und 2022/2023 gab es nur sehr wenige kulturelle Inklusionsklassen (oder Begrüßungsklassen), die eine Lösung für diese Herausforderungen bedeuten würden. Ukrainische Kinder und Jugendliche besuchen zwar die Regelklassen an polnischen Schulen, aber sehr oft können sie dem Unterricht nicht folgen. Es ist von größter Bedeutung, dass sie möglichst schnell integriert werden, dennoch dürfte das nicht bei allen funktionieren.

Für Deutschlehrkräfte in Polen wäre auch das Wissen über die ukrainische Bildungspolitik in Bezug auf das Sprachenlernen wichtig. Ab dem Schuljahr 2012/2013 wurde in der Ukraine das obligatorische Erlernen von Fremdsprachen ab der ersten Klasse und das obligatorische Erlernen einer zweiten Fremdsprache ab der fünften Klasse eingeführt. Dabei sind verschiedene Sprachkombinationen möglich: Englisch+Deutsch, Englisch+Französisch, Deutsch+Englisch, Französisch+Englisch und „Sprache des Nachbarlandes“+Englisch (vgl. Nikolska/Pershukova 2020).

Da in der ukrainischen Bildungspolitik ein besonderer Wert auf das Erlernen des Englischen gelegt wird, könnte man annehmen, dass viele Kinder und Jugendliche aus der Ukraine bereits Englisch gelernt haben, nicht unbedingt aber Deutsch, Französisch, Spanisch, Italienisch oder andere Sprachen, die an polnischen Schulen unterrichtet werden. Viele Deutschlehrkräfte fühlen sich angesichts dieser Situation hilflos. Notwendig wird daher der Rückgriff auf Methoden des Anfangsunterrichts (ritualisierte Abfolgen kommunikativer Handlungen), auf wechselnde Phasen des gemeinsamen und des differenzierten Lernens und auf eine Stärkung der Sprach(lern)bewusstheit, empfehlenswert dabei ist auch die Arbeit mit dem vom Europarat entwickelten *Europäischen Sprachenportfolio*¹⁷. Die Arbeit mit diesem Lernbegleiter könnte ukrainischen Schüler*innen dabei helfen, sich ihrer Sprachlernbiografie, ihrer kulturellen Erfahrungen und Kompetenzen bewusst zu werden und sie dazu zu motivieren, weitere Sprachen zu lernen, ihre Lernziele zu bestimmen und den Lernprozess zu planen. Eine wichtige Informationsquelle für die Lehrkräfte wären auch die detaillierten Sprachlernbiographien ihrer Schüler*innen aus der Ukraine. Dieser Einblick würde ermöglichen, die persönliche Sprachgeschichte der Lernenden besser zu verstehen, im Unterricht auf ihre sprachlichen Erfahrungen Bezug zu nehmen und Aufgaben sowie anschließende Unterrichtsschritte individualisiert zu planen.

¹⁷ <https://eurlex.europa.eu/legalcontent/DE/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.CE.2004.104.01.0739.01.DE.U&toc=OJ%3AC%3A2004%3A104E%3AFULL#CE2004104DE.01097301> [03.08.2023].

Selbst wenn sich eine Lehrkraft darum bemüht, nur die deutsche Sprache als Unterrichtssprache zu verwenden, ist es sehr schwierig, die Erstsprache (Polnisch) ganz aus dem Unterrichtsgeschehen zu verbannen. Ein Problem stellen auch Lehrwerke und Lehrmaterialien dar, in denen z. B. Arbeitsanweisungen meistens auf Polnisch oder auf Deutsch bzw. auf Polnisch und auf Deutsch verfasst wurden.

Eine weitere Herausforderung im Zusammenhang mit der migrationsbedingten Heterogenität ist der Unterricht für asiatische Schüler*innen. Dies soll kurz am Beispiel der vietnamesischen Lernenden in Polen geschildert werden. Die Geschichte des Einwanderungsprozesses von Vietnamesen nach Polen reicht bis in die 1950er Jahre zurück, als Polen es vietnamesischen Staatsangehörigen ermöglichte, an polnischen Universitäten zu studieren. Vietnamesische Kinder haben in Polen den Ruf, fleißige Lernende zu sein, die schnell und leicht lernen, wenn auch sehr viel auswendig. Ihre Eltern ermutigen sie, die bestmöglichen Ergebnisse in ihren Schulaufgaben zu erzielen und stellen ihnen oft Nachhilfelehrer*innen zur Verfügung. Die Eltern sind bestrebt, ihre Kinder schnell in den polnischen Schulalltag zu integrieren. Vietnamesische Kinder gelten in der Regel als nicht konfrontativ, dafür kollegial und aufgeschlossen. Sie knüpfen angeblich leicht Kontakte, fügen sich in das Schulleben ein und passen sich gut an neue Situationen an. Allerdings scheuen sie sich möglicherweise, ihre eigene Meinung zu äußern. Sie nehmen bereitwillig an den von der Schule organisierten außerschulischen Aktivitäten teil. Ihre Kontakte mit polnischen Gleichaltrigen außerhalb der Schule sind eher begrenzt. Der Grund dafür wird angenommen als die geringe Freizeit, die diese Kinder anscheinend aufgrund ihrer anderen Aktivitäten haben: Nachhilfeunterricht, Betreuung von Geschwistern und Unterstützung der Eltern bei der Arbeit. Darüber hinaus besteht ein interkultureller Grund, denn vietnamesische Eltern äußern Unmut über den in ihren Augen *polnischen Liberalismus* in der Erziehung, vor dem sie ihre Kinder zu schützen versuchen; die Konsequenz dessen ist, dass sie ihnen nicht erlauben, mit ihren polnischen Altersgenossen in Geschäfte, Kinos, Diskotheken und auf Partys zu gehen. Engere Bekanntschaften und Freundschaften werden also in der Regel im eigenen, nicht-polnischen Umfeld geschlossen (vgl. Zieliński 2010: 186f.).

Die konfliktfreie Integration von Kindern vietnamesischer Herkunft in das schulische Umfeld schließt nicht aus, dass sie dort auf Probleme stoßen. Die Eltern scheinen sich in erster Linie auf Noten und materielle Unterstützung zu konzentrieren und interessieren sich vermutlich weniger für die Gefühle, Eindrücke oder Meinungen ihrer Kinder wie es in Polen heutzutage üblich ist. Hinzu kommt, dass die Deutschlehrkräfte oft nur wenig über die Eltern wissen da sie nur sehr wenig Kontakt mit ihnen haben. Das Problem, das diese Beziehung am meisten erschwert, sind die geringen Polnischkenntnisse der Eltern. Manchmal sind es nicht die Eltern, die zu einem Elternabend oder einem Gespräch kommen, sondern andere Personen, die Polnisch sprechen und die Informationen der Lehrkraft an die Eltern weitergeben.

Ein wichtiges Thema in der globalisierten Welt ist für die Deutschlehrkräfte das interkulturelle Lernen. Erfahrungen in Verbindung mit der tatsächlichen oder vermeintlichen Differenz sind weit verbreitet. Dies sind Erfahrungen, die durch Tourismus, Migrations- und Fluchtbewegungen, inter-, trans- und supranationale wirtschaftliche und politische Zusammenschlüsse und neuartige Telekommunikationstechnologien verstärkt wurden. All diese Erscheinungen haben dazu beigetragen, dass die Schule als solche ihren homogenen Charakter verloren hat. Als Antwort auf diese Vielfalt wird auf bildungspolitischer Ebene die Umsetzung der Idee einer interkulturellen Bildung für alle gefordert. Damit ist nicht ein spezieller Unterricht in Form von Vorlesungen oder Vorträgen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund gemeint, auch nicht für solche, die in internationalen oder bilingualen Schulen lernen. Ziel ist eher die interkulturelle Öffnung der Schulfächer, die Befähigung der Lehrkräfte zur kompetenten Gesprächsführung. Diese interkulturelle Öffnung der Schule beschränkt sich aber nicht nur auf das Deutschlehrpersonal und die Schüler*innen. Sie bezieht alle an der Schulkultur Beteiligten mit ein, einschließlich Eltern, Schulleitung und Verwaltung, ebenso wie Personen und Institutionen aus dem gesellschaftlichen Umfeld, die mit der Schule zusammenarbeiten (vgl. Kölbl et al. 2019: 108).

2 Zielperspektive: Individualisierter Deutschunterricht

Angesichts der allgemeinen gesellschaftlichen Struktur und der institutionell-pädagogischen Funktion der Schule kann Heterogenität nicht isoliert betrachtet werden. Sie ist untrennbar mit dem Faktor der Individualität verbunden (vgl. Budde 2015: 29). Infolgedessen richten auch Forschung und Didaktik im Bereich DaF zunehmend ihr Augenmerk auf eine Individualisierung des Lernprozesses. Die Individualisierung des Deutschunterrichts für Kinder und Jugendliche mit besonderen sprachlichen Bedürfnissen umfasst hauptsächlich Fragen im Zusammenhang mit der Entwicklung sprachlicher Kommunikationsfähigkeiten sowie Methoden zum Lernen und Lehren von Sprachen. Darüber hinaus wird erforscht, wie dieser Prozess die Entwicklung der sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten der Schüler*innen beeinflusst.

2.1 Zur Begrifflichkeit des Phänomens Individualisierung

Die Individualisierung zählt zu jenen komplexen Konzepten, die in den Diskursen der Geistes- und Sozialwissenschaften ausführlich diskutiert und von Zeit zu Zeit neu interpretiert werden. In der Literatur wird sie häufig aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet – mal als ein Konzept von Ideen, Werten und Einstellungen, mal als Instrument zur Organisation des Unterrichts und zur Bewertung der Schüler*innen. Zuweilen bezieht sie sich auf pädagogische Ziele zur Förderung der Fähigkeiten jedes Lernenden, während sie in anderen Ansätzen individuelle Merkmale betrifft, die den Lernprozess behindern oder erschweren können. Traditionell wird Individualisierung definiert als die Berücksichtigung von Unterschieden in der Entwicklung einzelner Lernender im Bildungs- und Erziehungssystem sowie als Anpassung von Inhalten, Methoden und pädagogischen Aktivitäten, um Lernenden mit unterschiedlichen Fähigkeiten, Bedürfnissen und Möglichkeiten optimale Entwicklungschancen zu bieten. Diese Unterschiede erstrecken sich über allgemeine Fähigkeiten, Interessen, besondere Begabungen sowie das Arbeitstempo eines jeden Einzelnen.

In der deutschsprachigen Fachliteratur, im Kontext des Fremdsprachenunterrichts, wird Individualisierung in der Regel als ein umfassendes Konzept von organisatorischen und didaktisch-methodischen Maßnahmen betrachtet, die während des Unterrichts angewendet werden, um die unterschiedlichen Lernmöglichkeiten der Schüler*innen zu berücksichtigen und ihnen so die volle Entfaltung ihres motorischen, intellektuellen und emotionalen Potenzials zu ermöglichen. Dies erfordert eine Diagnose der Schülerkompetenzen zu Beginn, die Planung geeigneter pädagogischer Maßnahmen, eine durchdachte Unterrichtsorganisation sowie eine individualisierte Leistungskontrolle (vgl. Grüntgens 2000: 73, Meyer 2004: 97, Tönshoff 2004: 227). Auch in der englischsprachigen Literatur wird die Individualisierung des Unterrichts traditionell als Anpassung von Unterrichtspraktiken an individuelle Bedürfnisse (Cooley/Glaser 1969: 574) und als Verwendung von Informationen über individuelle Unterschiede zur Bestimmung des geeigneten Bildungsumfelds (Bolvin/Glaser 1968: 828) definiert. Eine Übersicht über die wichtigsten Systeme der Individualisierung, die seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in der polnischen Literatur beschrieben wurden (vgl. Konarzewski 2011: 5, 9), verdeutlicht auch die Überzeugung, dass das Ziel der Individualisierung in der Schule die Steigerung der Bildungserfolge in der Schülerschaft ist. Das Objekt der Individualisierung im pädagogischen Sinn sind pädagogische und erzieherische Einflüsse, während die theoretische Grundlage der Individualisierung die Interaktion zwischen der Schüler*innenprädisposition und den Einflüssen der Schule darstellt. Individualisierung in diesem Sinne ist daher die Anpassung pädagogischer und erzieherischer Einflüsse an die individuellen Merkmale der Lerner*innen zur Optimierung ihrer Erfolge.

Die Forderung nach personalisiertem Unterricht ist kein neues Anliegen in der Fremdsprachendidaktik – schließlich hat sie ihre Wurzeln in der Reformpädagogik. In den letzten Jahren hat sich aber die Fremdsprachenlehr- und -lernforschung, auch im Bereich DaF, verstärkt auf den einzelnen Menschen, seine tatsächlichen sprachlichen Eigenschaften und die sprachlichen Prozesse, die in ihm stattfinden, und die er bewusst oder unbewusst als soziales Wesen ausführt, konzentriert (vgl. Gruzca 2007). Forscher*innen sind sich darüber einig, dass es notwendig ist, den Lernenden in den Fokus wissenschaftlicher Forschungen zu rücken und eine geeignete Lernumgebung für sie zu schaffen (vgl. Riemer 2006: 27, Komorowska 2007: 5, Zawadzka-Bartnik 2011: 16). Heutzutage liegt jedoch der verstärkte Fokus auf einem Deutschunterricht, der explizit darauf abzielt, die individuelle Förderung der Lernenden zu erreichen. Das ständige Aufwerfen neuer Fragen in diesem Bereich resultiert aus Veränderungen in der Wahrnehmung der sozialen Funktion der Schule sowie der Bedeutung individueller Unterschiede im Lernprozess (vgl. Jaworska 2018: 69). Ein Paradigmenwechsel in diesem Kontext ist das Ergebnis einer neuen Betrachtung der Rolle individueller Unterschiede und ihrer Integration in den Lern- und Lehrprozess. In jüngster Zeit hat sich das Konzept der Inklusion zunehmend etabliert und

verfestigt (vgl. Mendez 2012, Wilhelm 2012, Karpińska-Szaj 2013, Bongartz/Rohde 2015, Hericks 2021, Gerlach/Schmidt 2021). Die grundlegende Voraussetzung besteht darin, die Lernenden ganzheitlich und in ihrer Einzigartigkeit wahrzunehmen und die Vielfalt in der Klasse als Chance zum Lernen und nicht als Hindernis zu betrachten.

Die Individualisierung des sprachlichen Lernprozesses impliziert eine pädagogische Herangehensweise, bei der der Lehr- und Lernprozess die individuellen Erfahrungen und Kenntnisse der Schüler*innen berücksichtigt, wobei der*die Lernende selbst aktiv ist und den Prozess entsprechend seines Alters, seiner Fähigkeiten und seiner Bedürfnisse steuert. Die Lehrperson fungiert dabei als Begleiterin, schafft eine adäquate Lernumgebung und bietet unterstützende Maßnahmen an. Zugleich erwerben die Lernenden die Fähigkeit, verantwortungsbewusste Entscheidungen zu treffen und eigenständig zu arbeiten. Eine solche Individualisierung ist weder mit dem Fokus auf Defizite gleichzusetzen, noch mit dem Einsatz aller möglichen Mittel, um diese Defizite auszugleichen. Sie wird nicht als eine vorgefertigte Methode oder Strategie für den Deutschunterricht betrachtet, sondern vielmehr als die Schaffung eines freundlichen Lernumfelds, in dem Personen mit unterschiedlichen individuellen Merkmalen eine unterstützende Lernatmosphäre vorfinden. Eine solche Individualisierung orientiert sich an der Entwicklungsstufe und der Biografie der Lernenden, ohne dabei eine Kategorisierung in verschiedene Lerngruppen vorzunehmen oder eine Differenzierung von Lehrplänen und Leistungsanforderungen zu etablieren (vgl. Feuser 2002).

Alle diese Aspekte sind bereits in den klassischen Modellen der Allgemeinen Didaktik angelegt (vgl. auch Rucker 2017) und können im Rahmen der inklusiven Bildung in öffentlich zugänglichen Schulen umgesetzt werden. Im Gegensatz zu traditionellen Ansätzen, sowohl segregativen als auch integrativen, die den Fokus auf den*die einzelnen*einzelne Schüler*in und seine*ihre individuellen Bildungsbedürfnisse legen, hat der inklusive Ansatz einen ganzheitlichen Charakter und betont die Konzentration auf die gesamte Schüler*innengruppe. Das Hauptziel des Deutschunterrichts besteht nicht nur darin, Personen mit abweichender Entwicklung gemeinsam mit ihren Altersgenoss*innen in einer öffentlich zugänglichen Schule zu unterrichten, sondern vor allem darin, allen Lernenden in der Klasse effektives Lernen zu ermöglichen. Eine inklusive Didaktik zeichnet sich insbesondere durch hoch differenzierte Lern- und Fördermaterialien aus, um der Heterogenität der Schülerschaft gerecht zu werden. Dabei wird auf eine einfache dichotome Unterscheidung in *leistungsstark* und *leistungsschwach* zugunsten differenzierter Unterstützungsstrukturen verzichtet (vgl. Wevelsiep 2015).

In Anlehnung an die Kategorisierung von Brügelmann (2002: 39) lassen sich zwei Dimensionen der Individualisierung unterscheiden: einerseits die von der Lehrkraft gesteuerte Anpassung des Unterrichts an die spezifischen, für den Deutschunterricht relevanten Lernvoraussetzungen der einzelnen Schüler*innen, anderer-

seits die Schaffung eines offenen Lernraums für Lernende und die Integration der Interaktionen in eine geeignete Umgebung und einen entsprechenden Kontext. Die erste Perspektive bezieht sich auf einen Unterricht, in dem die Lehrkraft zunächst eine Diagnose erstellt, Lernziele festlegt und individuelle Fördermaßnahmen plant und organisiert. In der zweiten geht es mehr um die Schaffung von didaktischen Situationen, die die optimale Entwicklung aller Lernenden in einer Klasse begünstigen (vgl. Posch 2009: 1). Der*die Deutschlehrer*in übernimmt hier die Rolle des Moderators und Vermittlers bzw. der Moderatorin und Vermittlerin, der*die den Schülerinnen und Schülern Entscheidungsspielräume hinsichtlich der Materialien, Sozialformen und der Zeit einräumt (vgl. Eisenmann 2017: 158). Damit das Erlernen der deutschen Sprache für Lernende mit speziellen Bedürfnissen effektiv sein kann – sowohl im Hinblick auf die Entwicklung sprachlicher kommunikativer Kompetenzen, als auch auf therapeutische Aspekte sowie zusätzliche kognitive und emotionale Werte – muss der Sprachunterricht offen für ihre oft sehr vielfältigen Bedürfnisse und Vorlieben sein. Hauptmaßnahmen zur Umsetzung einer derart verstandenen Individualisierung sind Differenzierung und Autonomisierung – zwei Ansätze, die sich gegenseitig nicht ausschließen, sondern vielmehr ergänzen. Die Feststellung, welcher Ansatz in einer bestimmten Lernphase eine größere Rolle spielt, hängt von Faktoren wie dem Alter, den Vorkenntnissen und Erfahrungen der Lernenden sowie den kulturellen Gegebenheiten ab. Offene Vorgehensweisen, die die Lernerautonomie fördern, müssen im Einklang mit den von der Lehrkraft gesteuerten Ansätzen sein, um auch denjenigen Lernenden entgegenzukommen, die eine stärker strukturierte Lernumgebung benötigen. Lernende mit Lernschwierigkeiten oder jene aus Schulkulturen, in denen offene Unterrichtsformen nicht praktiziert werden, benötigen möglicherweise zusätzliche Anweisungen und Übungen (vgl. Schubert 2017: 92, Jaworska 2018: 140 f.). Es gibt auch Lerner*innen, die eine stärkere Struktur in den Lernarrangements benötigen und schrittweise an offene Lernphasen herangeführt werden müssen. Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass viele Schüler*innen erst nach einer gewissen Zeit über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, um von einer Differenzierung *von unten* (mehr dazu in Unterkapitel 2.2.) zu profitieren. Auch erfolgt hier die Entwicklung der Lernkompetenz erst im Laufe der Zeit.

2.2 Individualisierung durch Differenzierung

Im Schulsystem gibt es drei Ebenen, auf denen Differenzierung möglich ist: die Ebene des Bildungssystems, die Ebene der Schule und die Ebene des Unterrichts (vgl. Bönsch 2009: 17). Mit Blick auf die Vorteile des Lehrens und Lernens in der inklusiven Schulbildung sollte die Differenzierung auf der Ebene des Unterrichts als besonders wichtig erachtet werden, und zwar in Form der Binnendifferenzierung (auch

innere Differenzierung oder didaktische Differenzierung genannt). Im Gegensatz zur Außendifferenzierung, die sich auf die Bildung möglichst homogener Lerngruppen bezieht, die nach bestimmten Gliederungs- oder Auswahlkriterien – wie unterschiedlichen Leistungsniveaus oder verschiedenen Interessen – gebildet werden und die räumlich getrennt und von verschiedenen Personen bzw. zu verschiedenen Zeiten unterrichtet werden, bezieht sich der Begriff Binnendifferenzierung auf alle Formen der Differenzierung, die innerhalb einer gemeinsam unterrichteten Klasse oder Lerngruppe durchgeführt werden (vgl. Bönsch 2009: 18, in Anlehnung an Klafki, Stöcker 1991: 173).

Die innere Differenzierung kann auf zwei Wegen erfolgen: *von oben* und *von unten*“ (vgl. Brügelmann 2002, Trautmann 2010). Bei der ersteren versucht die Lehrkraft den DaF-Unterricht an die individuellen Lernvoraussetzungen der einzelnen Lernenden anzupassen, was ein breites methodisches Repertoire, angemessene Unterrichtsmaterialien und – was nicht weniger wichtig ist – eine hohe diagnostische Kompetenz seitens der Lehrkraft erfordert. Die Differenzierung von unten wird von den Lernenden selbst verantwortet (vgl. Trautmann 2010: 7) – sie erarbeiten sich selbständig Inhalte mithilfe entsprechender Materialien, um individuelle (selbstbestimmte) Lernziele zu verfolgen. Die Lehrkraft stellt ein freundliches Lernumfeld bereit, sodass jede*r Schüler*in seine*ihre Vorkenntnisse und bisherigen Kompetenzen möglichst optimal einbringen kann.

Die Umsetzung der didaktischen Differenzierung erfolgt unter Berücksichtigung derjenigen Elemente der didaktisch-pädagogischen Situationen, die miteinander verbunden sind und direkten Einfluss auf den Verlauf des Bildungsprozesses haben. Dies bezieht sich insbesondere auf die Festlegung der Ziele, die Auswahl der Inhalte, die Anwendung von Methoden und die Gestaltung der Unterrichtsformen sowie auf die Auswahl der didaktischen Mittel (vgl. Demmig 2003: 34, Hass 2008: 4, Bönsch 2009: 18, Jaworska 2018: 105 ff.).

Differenzierung im Bereich der Ziele bedeutet vor allem, realistische und erreichbare Ziele für die Lernenden im Rahmen der akzeptierten institutionellen Annahmen zu setzen. In gewissem Maße hängt dies von Entscheidungen der zentralen Bildungsverwaltung ab, wodurch der Handlungsspielraum der Lehrkraft begrenzt ist. Diese kann zwar die Ziele modifizieren, jedoch in der Regel nur innerhalb des Rahmens, der durch Curricula und andere Empfehlungen vorgegeben ist (vgl. Kruszewski 2012: 135). Angesichts Lernender mit speziellen Bedürfnissen ist es von Bedeutung, differenzierte Ziele auf der Grundlage einer Diagnose des aktuellen Niveaus eines jeden individuellen Lernenden zu setzen (vgl. Hass 2008: 4). Dies erfordert jedoch die Einführung differenzierter Formen der Kontrolle, was wiederum aufgrund des aktuellen Trends zur Standardisierung von Leistungen schwierig ist. In gewissem Maße ist also diese Art der Differenzierung daher hauptsächlich im Rahmen von Unterrichtseinheiten möglich.

Aus Sicht der Lernenden ist es entscheidend, dass die formulierten Ziele eine nicht zu große Bandbreite an Material betreffen, die es ermöglicht, echte sprachliche Fortschritte zu erzielen (vgl. Zając 2011: 32). Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf müssen wissen, was sie erreichen sollen, bevor sie mit der Arbeit beginnen. Spezifische, realistische, kurzfristige und ehrgeizige Ziele sind mobilisierender als vage, unrealistische, wenig ehrgeizige und langfristige Ziele (vgl. Bandura 1991: 280, Pervin 2002: 291). Die Lernenden können auch in den Prozess der Operationalisierung der Ziele miteinbezogen werden. Insbesondere Jugendliche, die die Nähe und Erreichbarkeit des Ziels spüren, werden davon angesprochen.

Der Einfluss der Lerninhalte auf den Verlauf und die Ergebnisse des Deutschlernens und -lehrens ist erheblich, da sie sich auf die beschriebene außersprachliche Realität beziehen. Sie prägen die sprachliche und geistige Aktivität der Lernenden und können nur dann ihre motivierende Funktion erfüllen, wenn sie die grundlegenden Bedürfnisse befriedigen: das Bedürfnis nach Kommunikation, das die Vermittlung erworbener sprachlicher Gewohnheiten und Fähigkeiten einschließt; das Bedürfnis nach Lernen, das die Vermittlung aktueller Informationen umfasst, die den Interessen der Lernenden entsprechen; sowie ästhetische Bedürfnisse, die eine Stärkung positiver emotionaler Erfahrungen beinhalten (vgl. Pfeiffer 2001: 155). Bei der Auswahl der Inhalte ist es entscheidend, die Altersstruktur und die Interessen der Schüler*innen zu berücksichtigen. Dabei spielen Personalisierung und Individualisierung eine wichtige Rolle. Den Schülern sollte die Gelegenheit gegeben werden, über ihre eigenen Erfahrungen zu sprechen und Themen zu behandeln, die sie direkt betreffen. Denn der Bezug des Sprachmaterials zu ihrem eigenen Leben ist einer der entscheidenden Motivationsfaktoren und somit eine Voraussetzung für den Erfolg (vgl. Pfeiffer 2001: 116 f.).

Die Individualisierung des Deutschunterrichts durch die Differenzierung der Inhalte kann sich sowohl auf die Thematik der Texte als auch auf die damit verbundenen sprachlichen Aufgaben beziehen, was im Wesentlichen bedeutet, die vielfältigen Interessen der Lernenden zu berücksichtigen. Dies kann durch Maßnahmen wie die Auswahl eines Themas aus dem vorbereiteten Angebot, die freie Wahl eines Themas bei vorgegebener Form der Bearbeitung (Plakat, Präsentation) oder die Formulierung eines Themas im Rahmen eines bestimmten Projekts geschehen. Die einfachste Form dieser Differenzierung scheint die Vorgabe von Lerninhalten unterschiedlicher Komplexitätsgrade zu sein, also die Präsentation von Inhalten (Aufgaben, Texten usw.) mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad, wobei sowohl die Eigenschaften des Textes, wie z. B. die Länge, die Menge neuer Vokabeln, die syntaktische Komplexität, aber auch die Interessen und das Wissen der Schüler*innen zu einem bestimmten Thema, berücksichtigt werden sollten. Texte unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades können mit sprachlichen Aufgaben verbunden werden, die verschiedene kognitive Prozesse erfordern, wie Reproduktion, Reorganisation oder Transfer (vgl. Tönshoff 2004: 229 ff.). Die Berücksichtigung der besonderen Interessen und

individuellen Fähigkeiten der Schüler*innen ermöglicht auch die Differenzierung der Hausaufgaben, die sowohl quantitativ (Anzahl und Umfang der Aufgaben) als auch qualitativ (Schwierigkeitsgrad) erfolgen kann. Hierfür gibt es verschiedene organisatorische Möglichkeiten:

- mehrere Gruppen von Lernenden erhalten speziell für sie vorbereitete Aufgaben,
- die Lehrkraft bereitet zwei oder mehrere Aufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad und Anspruch vor, und die Lerner*innen können selbst entscheiden, welche sie bearbeiten wollen,
- eine Gruppe langsamer oder schneller arbeitender Schüler*innen erhält spezielle, hauptfachbezogene Zusatzaufgaben, während der Rest der Klasse an einem Basisprogramm arbeitet (vgl. Hass 2008: 6).

Es ist sinnvoll, die Schüler*innen an der Auswahl der Themen, die während der Aktivitäten behandelt werden, zu beteiligen, indem man sie bei der Suche nach interessanten Texten (aus der Presse oder dem Internet) unterstützt und sie dazu ermutigt, die Übungen abzuändern oder eigene zu erstellen, beispielsweise durch Fragen zum Text. Darüber hinaus könnten sie das Material mit aktuellen Texten aus dem Internet, aus Presseartikeln, Filmausschnitten und Schülerpräsentationen erweitern.

Die Individualisierung des Deutschunterrichts wird auch durch den Einsatz verschiedener methodischer Lösungen ermöglicht, die vor allem die unterschiedlichen Lernstile und Lerntypen in Bezug auf die Aufnahme und Verarbeitung von Informationen berücksichtigen (vgl. Grotjahn 1998, Vincent/Ross 2001, Oxford 2003, Riemer 2009, Wolff 2010, Bhagat et al. 2015). Die Anpassung des Lehrplans für alle Lernenden in der Klasse erfolgt durch die Modifikation der Unterrichtsaktivitäten, wie beispielsweise die Art des Erklärens, das Arbeitstempo oder sogar die Formulierung von Fragen, um den besonderen Bedürfnissen und Fähigkeiten der Lernenden mit Schwierigkeiten gerecht zu werden. Im Bereich der methodischen Differenzierung sind z. B. die Anwendung unterschiedlicher methodischer Verfahren unter Berücksichtigung von verschiedenen Präferenzen bei der Aufnahme und Bearbeitung von Informationen (multisensorische Präsentation der Bildungsinhalte, handlungsorientiertes, problemorientiertes, entdeckendes Lernen), ein häufiger Wechsel der Aktivitäten und Arbeitsformen (z. B. Workshop, Projekt, Ausflug), der Einsatz unterschiedlicher Sozialformen und Handlungsmuster (Lehrer*innenvortrag, Schüler*innenvortrag, Diskussion, Rollenspiel, gelenktes Unterrichtsgespräch usw.), die Berücksichtigung von unterschiedlichen medialen Zugängen in Form von Texten, Grafiken, Bildern, Modellen, Nachschlagewerken und vieles mehr (vgl. Hass 2008, Mayr 2009, Bönsch 2009, Wolff 2010) möglich.

Im Hinblick auf die methodischen Aspekte eines binnendifferenzierten Deutschunterrichts ist insbesondere die Differenzierung nach Lernwegen zu betonen, was einen multimodalen oder multisensorischen Deutschunterricht, der mehrere Sinne

gleichzeitig anspricht, miteinschließt (vgl. Kubanek-German 1999, Schiffler 2002, Wolff 2010). Dies bedeutet nicht nur, dass verschiedene Inhalte durch unterschiedliche Sinnesmodalitäten bearbeitet werden, sondern dass zu einem bestimmten Bereich mehrere verschiedene Zugänge gefunden werden. Die multisensorische Darstellung eines Lerninhalts beschleunigt nicht nur den Lernprozess, sondern erleichtert auch die Wahrnehmung des Materials und erhöht die Fähigkeit zur Speicherung (vgl. Kubanek-German 1999: 159). Die Lernenden können Aufgaben auf unterschiedliche Weisen angehen, so können z.B. kognitiv orientierte Lernende sprachliche Unterschiede in der Grammatik der Erst- und Fremdsprache erarbeiten, visuell orientierte Lernende Bilder sammeln und mit Informationen ergänzen, haptisch orientierte Lernende Collagen entwerfen, auditiv orientierte Lernende ein kurzes Hörspiel zu einer Situation erstellen, und grobmotorisch orientierte Lernende einen Sketch spielen. Auf diese Weise haben die Lernenden die Möglichkeit, selbst auszuprobieren und herauszufinden, welche Lernverfahren für sie am besten geeignet ist. Sie können verschiedene Zugänge über verschiedene Sinne ausprobieren, um schließlich den für sie richtigen Weg zu finden. Das Ziel besteht darin, dass die Lernenden die Sprache mit ihren spezifischen Strukturen so aktiv wie möglich erleben, denn je mehr Sinne angesprochen werden, desto sicherer wird das Gelernte im Gehirn verankert.

Im Kontext des multisensorischen Unterrichts wird empfohlen, Wörter durch rhythmisches Sprechen zu üben, sie mitzuklatschen oder sich dazu zu bewegen (vgl. Fischer 2007, Ergert 2012, Brugger 2019). Der haptische Sinn, der oft in der Schule vernachlässigt wird, kann durch das Legen und Abtasten von Wörtern oder seltenen Buchstabenkombinationen mit Holzbuchstaben oder das Schreiben in den Sand genutzt werden (vgl. Sellin 2008: 99). Das multisensorische Lernen ermöglicht es, Lernenden aller Lerntypen und mit unterschiedlichen Lernproblemen vielfältige Verarbeitungs- und Vernetzungsmöglichkeiten zur Informationsspeicherung anzubieten. Auf diese Weise haben die Lernenden die Möglichkeit, die gestörte Arbeitsweise eines oder mehrerer Sinne durch die Aktivierung anderer Lernkanäle auszugleichen.

Deutschlehrer*innen, die die individuellen Lernvoraussetzungen der Lernenden berücksichtigen möchten, müssen auch auf deren individuelles Lerntempo eingehen und unterschiedliche Zeitvorgaben planen (vgl. Sandfuchs 2011: 327). Jeder*jede Lernende hat sein*ihre eigenes Arbeitstempo, und es ist schwierig, sich an ein anderes zu gewöhnen. Diese Tatsache gewinnt im Zusammenhang mit Lernenden mit speziellen Bedürfnissen noch mehr an Bedeutung, da viele von ihnen langsamer arbeiten als ihre Altersgenoss*innen, da besonders ihnen es sehr viel Kraft kostet, sich zu konzentrieren.

Bezüglich der sozialen Differenzierung ist die regelmäßige Abwechslung der Sozialformen im Deutschunterricht (Einzel-, Partner*innen- und Gruppenarbeit) von grosser Bedeutung, wobei der Fokus auf selbstbestimmten und offenen Lernformen

liegt (vgl. Hass 2008, Wolff 2010). Der Wechsel zwischen verschiedenen Sozialformen bietet verschiedenen Lerntypen die Möglichkeit, ihre Fähigkeiten beispielsweise in Gruppen- oder Partner*innenarbeit besser zu entwickeln. Für jede Sozialform sind unterschiedliche Aufgabentypen denkbar, die im Rahmen der individuellen Entfaltungsmöglichkeiten der Lernenden abgestuft sind. Bei der Einzelarbeit besteht beispielsweise, abhängig von der Größe der Lerngruppe und der Anzahl der Lehrpersonen, grundsätzlich die Möglichkeit, auf jeden einzelnen Lernenden einzugehen. In Phasen von Partner*innenarbeit können sich die Lernpartner*innen gegenseitig ergänzen und unterstützen. Die Vorteile der Gruppenarbeit liegen in der Förderung der Kooperationsfähigkeit und der Chance, dass Lernende mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen voneinander profitieren können. Es ist jedoch wichtig zu beachten, dass die Einzelarbeit immer wieder in Phasen von Kleingruppenarbeit, Partner*innenarbeit oder im Plenum integriert werden sollte, da bei der Einzelarbeit die Möglichkeit des sozialen Lernens eingeschränkt ist. Ein Modell sieht beispielsweise vor, für eine Gruppe von Lernenden Entlastungstexte und für eine andere Gruppe Ergänzungstexte anzubieten, sodass in der abschließenden Diskussionsphase des Unterrichts alle Lernenden im Plenum zusammengeführt werden können (vgl. König/Neuner 1983).

Ein wesentliches Element der Umsetzung des Grundsatzes der Individualisierung im Unterricht kann die Nutzung geeigneter Medien sein (vgl. Peschel 2003). Die angemessene Auswahl unter Berücksichtigung verschiedener Präsentationsformen, wie z. B. Texte (Grafiken, Bilder, Modelle, Experimente usw.), ermöglicht die Anpassung des Lern- und Lehrprozesses an die Fähigkeiten der Lernenden sowie an ihre bevorzugten Formen der Informationsübermittlung. In diesem Zusammenhang nimmt die Integration neuer Medien, insbesondere von Computern, eine herausragende Stellung ein. Der computergestützte Unterricht eröffnet den Lernenden einen erweiterten Handlungsspielraum, um den Deutschunterricht aktiv mitzugestalten und sich gemäß ihren individuellen Bedürfnissen zu engagieren, was eine vielfältige Unterstützung ermöglicht. Dies resultiert nicht nur aus der Faszination der meisten Lernenden für PCs, die die Arbeit am Computer eher als Vergnügen denn als Anstrengung betrachten, sondern auch aus der Effektivität dieses Mediums bei der Bewältigung von lernspezifischen Herausforderungen und der Ermöglichung differenzierter sowie personalisierter Ansätze (vgl. Peschel 2003, Pistor 2003).

Die Vorzüge des computerbasierten Unterrichts, der persönliche Lernvoraussetzungen berücksichtigt, sind vielfältig. Sie umfassen die Anpassung an den individuellen Entwicklungsstand, neue Möglichkeiten der eigens für die Lernenden erstellten Diagnose und der gezielten Intervention, die Förderung kooperativer Arbeitsformen, insbesondere bei der Textverarbeitung, die Erleichterung des Schreiblernprozesses durch eine zeitliche Entzerrung der Schreibkomponenten, die Möglichkeit zur Erstellung von Druckvorlagen sowie die Relativierung der Bedeutung der Schreibmotorik im Schreiblernprozess. Zudem bieten hochwertige Rechtschreibprogramme

eine unterstützende Hilfe für Lernende. Durch eine farbliche Hervorhebung erkennen sie sofort fehlerhafte Wörter und können versuchen, den Fehler zu finden. Der Computer ermöglicht auch die Erarbeitung und Erklärung grammatischer Regeln sowie die Hervorhebung und Erklärung isolierter Sprachphänomene wie Wörter, Ausdrücke und Strukturen (vgl. Erdmenger 2001: 146), mehr dazu in Kapitel III.

Die didaktische Differenzierung wird oft irrtümlich mit *Individualisierung* gleichgesetzt oder als synonym betrachtet. Während jedoch die Individualisierung des Deutschunterrichts ein umfassenderes Konzept ist, das eine übergeordnete Leitlinie darstellt, bezieht sich die Differenzierung eher auf Methoden, die Organisation der Arbeit sowie den Verlauf und die Organisation der kognitiven Prozesse der Schüler*innen. Es ist ebenfalls wichtig zu beachten, dass Binnendifferenzierung sowohl in einem auf die Lernenden als auch in einem auf die Lehrkraft ausgerichteten Unterricht angewendet werden kann, während Individualisierung stets auf die Lernenden fokussiert ist. Besonders im Kontext des Fremdsprachenlernens bezieht sich die Individualisierung auch auf das eigenständige, selbstgesteuerte Lernen (vgl. Demmig 2003: 20 f.).

Man könnte dafür argumentieren, dass die optimale Form der Binnendifferenzierung die lernerzentrierte, kooperative Binnendifferenzierung sei, die darauf abzielt, die größtmögliche Autonomie der Lernenden zu erreichen und gleichzeitig die Interaktion innerhalb der Lerngruppe zu fördern. Diese Methode ist lerner*innenzentriert, da sie von den individuellen Bedürfnissen und Voraussetzungen jedes*jeder einzelnen Lernenden ausgeht. Darüber hinaus unterstützt sie die Autonomie der Lernenden hinsichtlich Lerntechniken und Lernpfade (vgl. Demmig 2003: 22). Eine derartige Differenzierung weist Ähnlichkeiten zum Konzept der Lerner*innenautonomie auf (vgl. Eisenmann/Strohn 2012), welches als die komplexe Metafähigkeit des Lerners, in verschiedenen Situationen und Formen Kontrolle über das eigene Lernen auszuüben verstanden wird. Es setzt sich aus wissensbasierten und handlungsorientierten Kompetenzen, Fertigkeiten und Strategien sowie aus motivationalen und affektiven Einstellungen und Kompetenzen zusammen, und ist somit als ein komplexes Konstrukt zu verstehen (vgl. Tassinari 2012: 13).

2.3 Individualisierung durch Autonomisierung

Ein besonders bedeutender Aspekt des Deutschlernprozesses von Lernenden mit speziellen Bedürfnissen besteht darin, ihr Bewusstsein für ihre eigenen Ziele, Erwartungen und Vorlieben sowie für erfolgreiche Lernmethoden zu stärken. Der Weg zur Verwirklichung dieses Ziels liegt in der Einführung von Maßnahmen und Vorgehensweisen, die darauf basieren, dass die Lernenden schrittweise ihre eigenen Fähigkeiten entdecken und wählen können, was im Kontext des Erlernens einer Fremdsprache für sie am wichtigsten ist. Eine zentrale Bedeutung gewinnt hierbei die *Autonomisierung* (vgl. Wilczyńska 1999), also die Einführung von Aktivitäten,

die zur Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen und die eigene Entwicklung anregen: die Entwicklung eines Bewusstseins für Stärken und Schwächen, der Aufbau eines Kommunikationsbewusstseins und die Förderung von Lernfähigkeiten (Wilczyńska 2002: 94). Ebenfalls von Relevanz sind die Herausbildung von Lernkompetenz und Selbstmanagement, die Anwendung effektiver Strategien (z. B. Mnemotechniken) sowie die Entwicklung von Fähigkeiten zur Selbsteinschätzung.

Die Autonomisierung erfordert eine schrittweise Öffnung des Deutschunterrichts, womit eine didaktische und methodische Öffnung gemeint ist, die darauf abzielt, die Schüler*innen zu eigenständigen Lernenden zu befähigen (vgl. Gebhardt/Heimlich 2016). Das bedeutet, der Unterricht sollte offen sein für die individuellen Lernbedürfnisse der Lernenden, für ihre Mitplanung, Kontrolle und Evaluation ihrer Arbeit sowie für ihre themenbezogenen Wünsche und Interessen. Die Sozialformen sollten sich funktional ergänzen, und die Lehrkraft sollte bereit sein für unterschiedliche Lernzeiten (vgl. Gudjons 2003: 8, Jaworska 2016d: 73). Die Lernenden arbeiten zunehmend selbstständig und eigenverantwortlich, beispielsweise durch:

- die Auswahl der für sie geeigneten Hilfsmittel zur Bewältigung einer Aufgabe,
- das Treffen eigener Entscheidungen bezüglich der Darstellungsform,
- die Auswahl der sprachlichen Mittel nach Interesse und Neigung,
- die Wahl der Medien und der Sozialform und
- die Entscheidung über die Art der Selbstständigkeit, in Form von Selbstkontrolle, Partner*innenkontrolle oder Arbeit mit Portfolios (vgl. Wolff 2010: 55).

Bei der Umsetzung eines offenen Unterrichts liegt besonderes Augenmerk auf unterschiedlichen Formen, wie dem Lernen an Stationen, der Projektarbeit/dem Projektunterricht, der Freiarbeit, der Tages-, Wochen- oder Jahresplanarbeit sowie der Werkstattarbeit (vgl. Karpeta-Peć 2001, Bauer 2004, Krieger 2005). Diese Lernformen können sich in Bezug auf den Aufgabentyp überschneiden, jedoch legen sie andere Schwerpunkte.

Beim Stationenlernen steht die inhaltliche Erarbeitung, Sicherung oder Vertiefung eines Themas im Mittelpunkt. Die Lernenden haben die Möglichkeit, ihre Zeit, die Reihenfolge der Aufgaben und die Sozialformen selbst zu wählen, um eine Aufgabe innerhalb eines bestimmten Zeitrahmens zu erledigen. Die Projektarbeit zielt auf die Förderung des Problembewusstseins, des interdisziplinären Denkens, der Selbstständigkeit und der Kooperationsbereitschaft ab.

Der Schwerpunkt der Freiarbeit liegt in ihrer ausgleichenden und erzieherischen Funktion: Die Lernenden erhalten einen festgelegten Zeitrahmen, innerhalb dessen sie aus den von der Lehrkraft bereitgestellten Materialien und Aufgaben wählen können. Bei der Tages-, Wochen- oder Jahresplanarbeit erhalten die Lernenden einer Klasse oder Gruppe für einen bestimmten Zeitraum eine Zusammenstellung der zu bearbeitenden Aufgaben und möglicherweise auch deren Ziele. In der vorgesehenen Unterrichtszeit bearbeiten die Lernenden selbstständig und eigenverantwortlich die Themen und Inhalte in der von ihnen gewählten Reihenfolge. Beim Werkstattunter-

richt handelt es sich um eine Lehr- und Lernmethode, bei der die Lernenden mithilfe geeigneter Aufgabenstellungen und Reflexionsphasen innerhalb vorbereiteter Inhalte bestimmte Ziele selbstständig erreichen. Wie bereits der Begriff *Werkstatt* impliziert, liegt der Schwerpunkt dieser Lernform im erforschenden Erarbeiten von Lerninhalten (vgl. Munser-Kiefer 2014: 367).

Offene Lernformen ermöglichen es, den Deutschunterricht an den individuellen Lernvoraussetzungen der Lernenden auszurichten, anstatt sich am „Durchschnitt“ zu orientieren, und bieten die Möglichkeit, jedem Schüler*jeder Schülerin je nach Förderbedarf gerecht zu werden (vgl. Graumann 2002, Bauer 2004, Peć 2021). Im DaF-Unterricht sind sie besonders sinnvoll, da sie den Lernenden viel Raum geben, ihre Interessen einzubringen und ihre individuellen Lernwege und -voraussetzungen zu berücksichtigen (vgl. Gudjons 2003: 8).

Bei offenen Ansätzen ändert sich die Rolle der Lehrkraft von einer aktiv führenden Unterrichtsleiterin*eines aktiv führenden Unterrichtsleiters zu einer passiven, teilnehmenden Berater*innen- und Unterstützer*innenrolle. Dadurch wird eine detaillierte Beobachtung der Lernenden und ihrer individuellen Lernprozesse ermöglicht, was eine gezielte, individuelle Unterstützung begünstigt. Die Lehrkraft kann sich entsprechend einzelnen Lernenden zuwenden, um sie gemäß ihren Bedürfnissen zu fördern, ohne dabei die anderen zu stören oder zu vernachlässigen (vgl. Bauer 2004: 17 f.).

Ob eine völlige Öffnung des Unterrichts in allen Phasen jedem*jeder Nutzen bringt, muss jedoch kritisch hinterfragt werden. Ein solcher Unterricht bedarf zum einen besonderer didaktischer und sozialer Kompetenzen der Lehrkräfte, die allerdings in der Lehrer*innenausbildung nicht immer ausreichend gefördert werden. Zum anderen wird manchmal auch kritisiert, dass die Fachorientierung des Unterrichts durch eine Überbewertung des Leistungsvermögens der Lernenden ersetzt wird (Form vor Inhalt).

Es ist die Verantwortung der Schule, die besonderen Bedürfnisse und Fähigkeiten angemessen zu berücksichtigen, damit sich jeder*jede Lernende bestmöglich zu einer autonomen, selbstbewussten Person entwickeln kann. Dies kann erreicht werden, indem die Lernenden entsprechend ihrer individuellen Ausstattung an Fertigkeiten und Fähigkeiten differenziert werden und offene Lernsituationen geschaffen werden. Das Ziel ist es, allen Lernenden – auch denen mit besonderen Bedürfnissen – gezielte Freiräume zu ermöglichen, in denen sie sich kompetent, selbstbestimmt und sozial integriert fühlen können.

2.3.1 Die Entwicklung von Lernkompetenzen

Die Autonomisierung des lernenden Individuums mit besonderen Bedürfnissen geht mit einer Steigerung seiner metasprachlichen und metakognitiven Sensibilität einher, fördert die Entwicklung von Fähigkeiten zur Selbstmotivation und Selbstkontrolle sowie das Erkennen der eigenen Lernsubjektivität. Ein unverzichtbarer

Bestandteil dieses Prozesses ist die Entwicklung von Lernkompetenzen, also die Förderung von jenen Fähigkeiten bei den Lernenden, die es ihnen ermöglichen, sich in Lernsituationen eigenständig und effektiv zu verhalten. Die Lernenden sollten daher ihr Wissen über ihren Lernprozess und über sich selbst als Lernende erweitern, und sich aneignen, diesen Prozess zu planen und schließlich geeignete und bevorzugte Strategien kennenlernen und anwenden, um bestimmte Ziele zu erreichen (vgl. Dickinson 1987: 43).

Nicht unerheblich sind in diesem Zusammenhang die Veränderungen, die in den letzten Jahren auf solche Art und Weise stattgefunden haben, wie Sprache konzeptualisiert wird und wie sie funktioniert, was vor allem auf die Entwicklung kognitiver und konstruktivistischer Konzepte des Lernens zurückzuführen ist. Lernen wird als ein selbstgesteuerter und aktiver Prozess betrachtet, der von den Lernenden eine eigenständige Konstruktion von Wissen erfordert. Dabei werden neue Erkenntnisse in bereits vorhandene kognitive Strukturen integriert, wodurch das Wissen maßgeblich von den Erfahrungen und Vorkenntnissen der Lernenden geprägt ist. Diese Wissenskonstruktion findet jedoch nur innerhalb bestimmter Kontexte statt, weshalb das Lernen auch als situativer Prozess betrachtet wird. Gleichzeitig ist das Lernen auch ein sozialer Prozess, da soziokulturelle Bedingungen und das soziale Umfeld eine bedeutende Rolle spielen (vgl. Mandl/Krause 2001: 4 f.). Da es beim Lernen hauptsächlich von Bedeutung ist, Informationen zu konstruieren und zu verarbeiten, und nicht nur zu speichern, obliegt es der Aufgabe der Lehrkraft, ein freundliches und reichhaltiges Umfeld für das Erlernen einer Fremdsprache zu schaffen und diesen Prozess unter Berücksichtigung der individuellen Unterschiede, d. h. der Veranlagungen, Bedürfnisse und Interessen der Lernenden, zu organisieren.

Die Definition des Begriffs *Kompetenz* ist etwas komplexer. Während einige Forscher*innen Kompetenz als allgemeines intellektuelles Potenzial betrachten, siedeln andere sie als erworbene Fähigkeit in einem spezifischen Bereich an. Im Grunde genommen bezieht sich Kompetenz auf die menschliche Fähigkeit, Herausforderungen erfolgreich zu bewältigen (vgl. Wollersheim 1993). Ebenso wird Kompetenz als eine Kombination von Persönlichkeitsmerkmalen beschrieben, die einem Individuum ermöglichen, Anforderungen in komplexen Situationen zu bewältigen (vgl. Franke 2005: 35). Im Kontext der Diagnose von Lehr- und Lernprozessen wird unter Kompetenz

die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen invariablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (Weinert 2001: 27 ff.)

verstanden.

Der Begriff *Lernkompetenz* verbindet die zuvor genannten Elemente und steht für die Fähigkeit zum erfolgreichen Lern-Handeln (Mandl/Krause 2001: 10). Diese Fähigkeit basiert wiederum auf dem selbstgesteuerten Lernen (vgl. Alonso 2017: 9), wobei es wichtig ist, den Lernenden die Möglichkeit zu geben, individuelle Zugänge zum eigenen Lernen zu entwickeln und Einfluss auf den Inhalt sowie die Arbeitsweise auszuüben (vgl. Weinert 1982: 102). Die Motivation wird dabei als die wertvollste Ressource für lebenslanges Lernen und die kontinuierliche Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen betrachtet (vgl. Alonso 2017: 10).

Die Fähigkeit zu lernen ist eine von acht Schlüsselkompetenzen, die von grundlegender Bedeutung für Personen sind, die in einer wissensbasierten Gesellschaft funktionieren (vgl. *Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen*, Amtsblatt der Europäischen Union 2018/C 189/01). Es ist offensichtlich, dass die Schule nicht in der Lage ist, jeden Schüler und jede Schülerin mit einem Wissen und Fähigkeiten auszustatten, die für ihr gesamtes Leben ausreichen. Die formale Bildung sollte sich daher darauf konzentrieren, die Vermittlung von Lernkompetenzen zu betonen, da diese als entscheidende Fähigkeit für eine erfolgreiche berufliche Laufbahn angesehen wird (vgl. Alonso 2017: 4, 9). Dies gewinnt besonders an Bedeutung im Falle von Personen, die verschiedene Einschränkungen haben. Die Schule kann jedoch dazu beitragen, wie man lernt, wie man den eigenen Wissensstand und seine Unwissenheit bewertet und wie man mit eigenen Einschränkungen umgeht. Das bewusste Management von Prozessen zur Informationsverarbeitung stärkt metakognitive Aspekte des Denkens und betont deren strategischen und selbstregulierenden Charakter.

Es ist wesentlich, den Lernenden bewusst zu machen, dass der Erfolg beim Erlernen einer Fremdsprache auch von den Lernenden selbst abhängt, um sie auf die Verbesserung ihrer Sprachkenntnisse außerhalb der Schule und auf die eigenständige Arbeit an der Sprache nach der Schulzeit vorzubereiten. Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf müssen während ihrer Schulzeit – und auch danach – in der Regel mehr selbstständig arbeiten als ihre Altersgenossen, um ihre Schwierigkeiten zu bewältigen. Daher ist es wichtig, dass sie ihre Lernkompetenz entwickeln, um das Leben nach der formalen Bildung zu bewältigen.

2.3.2 Die Vermittlung von Sprachlernstrategien

Im Kontext der Berücksichtigung der Vielfalt der Lernenden im Deutschunterricht können Lernstrategien eine bedeutende Rolle spielen, da ihre Anwendung dazu beiträgt, Verhaltensweisen zu festigen, die die Erfolgsaussichten im Sprachlernprozess erhöhen. Daher kann die Einführung einer Diagnose der Lernstrategien der Schüler*innen als Grundlage für gezieltes Training der Lernstrategien zu einem der wichtigsten Elemente der Individualisierung im Fremdsprachenlernprozess in der

schulischen Praxis werden. Das bewusste und gezielte Anwenden von Strategien im Sprachlernprozess führt dazu, dass die Lernenden bessere Ergebnisse erzielen und effizienter lernen, wobei die angewandten Strategien sich mit dem Alter verändern und die erzielten Ergebnisse beeinflussen, wodurch sie einen wesentlichen Faktor im Lernentwicklungsprozess darstellen (vgl. Dembo 1997, Włodarski 1998).

2.3.2.1 Zur Konzeptualisierung von Sprachlernstrategien

Der Terminus *Lernstrategie* findet sowohl in der Lernpsychologie als auch in der Psycholinguistik, der Spracherwerbspsychologie und der Fremdsprachendidaktik Anwendung (vgl. Wolff 1998: 70). Aufgrund seiner vielfältigen Verwendung in Literatur und Praxis gestaltet sich eine klare Definition als anspruchsvoll. Strategien werden definiert als Gedanken und Handlungen, die von einer Person unternommen werden, um neue Informationen zu verstehen, zu erfassen und sich zu merken (vgl. O'Malley/Chamot 1990: 1). Im Zusammenhang mit ihrer Rolle bei der Entwicklung von Sprachkompetenz werden sie auch als bestimmte Handlungen, Verhaltensweisen und Techniken beschrieben, die von Schüler*innen angewendet werden, um bessere Ergebnisse im Lernen und beim Ausbau sprachlicher Fähigkeiten zu erzielen (Oxford 1990: 1). Bimmel und Rampillon (2000: 53) definieren Strategien als einen mentalen Handlungsplan, der darauf abzielt, ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Mit diesem Plan ist das Wissen über die Aktivitäten verbunden, die durchgeführt werden sollten, um das gewünschte Ziel zu erreichen. Czerniawska und Ledzińska (1986: 398) beschreiben Lernstrategien als Verfahren zur Organisation von Situationen und Gedächtnismaterial, die das Merken und Erinnern von Informationen verbessern. Oft wird der Begriff Lernstrategien allgemein benutzt, um Verhaltensweisen zu beschreiben, die der Bewältigung von Lerninhalten und damit verbundenen Aufgaben dienen (vgl. Wild 2005: 193). Hierbei steht nicht nur die Steuerung kognitiver Prozesse im Vordergrund, sondern auch die Beeinflussung der persönlichen Motivation und des Handelns. Die Forschung fokussiert sich vor allem auf den kognitiven Bereich und behandelt die Vorgehensweisen, mit denen Informationen ausgewählt, erworben, organisiert oder in vorhandenes Wissen integriert werden (vgl. Wild 2005: 193). Im deutschsprachigen Raum ist die Definition von Wild geläufig, der Lernstrategien als jene Verhaltensweisen und Kognitionen charakterisiert, die vom Lernenden aktiv zum Zweck des Wissenserwerbs eingesetzt werden (vgl. Wild 2006: 427). Der Begriff *Kognitionen* bezieht sich auf alle geistigen Handlungen und Prozesse, die die Verarbeitung von Informationen unterstützen. Diese werden von emotionalen Aspekten begleitet, die dazu dienen, Eindrücke aus der Umwelt und eigenen Erfahrungen zu verarbeiten und zu bewerten.

Mit der Zeit begannen Forscher*innen auch zunehmend, mehr Aufmerksamkeit den Beziehung zwischen der Verwendung von Strategien und individuellen Va-

riablen (Geschlecht, Motivation, kognitive Stile usw.) sowie kontextuellen Variablen (Kultur, Bildungskontext, Unterrichtssprache usw.) zu schenken, sowie auf die Beziehung zwischen der Menge und Qualität strategischer Handlungen und dem Niveau der Beherrschung einer Fremdsprache (vgl. Chamot 2004, Takeuchi et al. 2007, Ellis 2008). Lernstrategien sind also im Umgang mit Heterogenität eine relevante Problematik.

Lernstrategien sind Vorgehensweisen zur Informationsverarbeitung, die das Verständnis, das Lernen und die Speicherung von Informationen verbessern (vgl. O'Malley/Chamot 1990: 1). Die Verarbeitung von Informationen führt dazu, dass Elemente des gelernten Materials miteinander verknüpft und in bereits bestehende Strukturen integriert werden. Dadurch verkürzt sich die Lernzeit, umfangreiche Inhalte werden dauerhaft gespeichert und das auf diese Weise entstehende Wissen kann leichter behalten werden (vgl. Ledzińska 2000: 127). Beim Deutschlernen sollen also Strategien das Verständnis des Materials erleichtern, beim Merken helfen und den Prozess des *Abrufens* spezifischer Informationen aus dem Gedächtnis verbessern.

Die Hauptaufgabe von Strategien besteht darin, die Form des Materials so zu transformieren, dass sie den Lernenden entspricht und das Merken des Materials, die Planung der Arbeit und die Kontrolle ihrer Effekte erleichtert. Strategien helfen auch dabei, mit Emotionen während des Lernens umzugehen und Kontakt zu anderen Personen aufzunehmen, um Hilfe beim Lernen zu erhalten (Studenska 2005: 38). Trotz unterschiedlicher Auffassungen über Strategien und ihre Natur in verschiedenen Versuchen, dieses Phänomen zu präzisieren, betont jede Definition von Lernstrategien die Fragen der Absichtlichkeit der Handlungen, ihrer Ausrichtung, der Eigenaktivität des Subjekts sowie der Orientierung auf ein bestimmtes sprachliches Problem (vgl. Kolber 2008: 151, Kiermasz 2016: 81).

Martin und Nicolaisen untersuchen zusätzliche Kriterien und Funktionen, die die oben dargestellten Überlegungen ergänzen bzw. verdeutlichen:

- Lernstrategien fördern das effektive Lernen, wenn sie absichtsvoll, flexibel und situationsgerecht eingesetzt werden.
- Lernstrategien werden bewusst angewendet oder sind zumindest bewusstseinsfähig. Mit zunehmender Übung können die von einer Person verwendeten Strategien internalisiert und automatisiert werden, sodass Handlungen nicht mehr bewusst gesteuert werden.
- Jede Lernstrategie korrespondiert mit einer persönlichen Ressource, die für die weitere Förderung von Lernkompetenzen genutzt werden kann.
- Jede Lernstrategie umfasst eine Vielzahl verschiedener Lerntechniken, durch die die Strategien konkretisiert werden (vgl. Martin/Nicolaisen 2015: 12).

Im Gegensatz zum Konzept des kognitiven Lernstils, das sich auf relativ stabile Charakteristika bezieht, weist das Konzept der Lernstrategien eine zeitliche und situationale Veränderlichkeit auf. Die Unterschiede zwischen Strategien und Stilen lassen sich in verschiedenen Aspekten feststellen. Erstens liegt der Unterschied im Grad der Bewusstheit. Während Strategien eine bewusste Auswahl aus verschiedenen Möglichkeiten beinhalten, operieren Stile ohne bewusste Beteiligung. Zweitens betrifft der Unterschied den Grad der Stabilität. Strategien werden je nach Aufgaben und dem spezifischen Kontext einer bestimmten Situation angewendet, während Stilen eine Stabilität bestimmter Neigungen zugeschrieben wird. Drittens ist die Anpassungsspezifität ein weiterer Unterschied. Strategien werden als adaptive Mechanismen betrachtet, die darauf abzielen, Fehler in Entscheidungsprozessen zu minimieren, während Stile adaptive Kontrollmechanismen darstellen, die die Beziehung zwischen einem bestimmten Zustand und der Umwelt modifizieren (vgl. Strelau 2014: 472).

Eine präzise Identifikation der Lernstile der Schüler*innen und ihrer Rolle im Prozess des Deutschlernens ist vonnöten, um die Entscheidungen bezüglich der Anwendung von Lernstrategien nachvollziehen zu können. Durch bewussten und gezielten Einsatz dieser Strategien können individuelle Lernerfolge gesteigert werden. Lernende neigen dazu, Strategien zu nutzen, die ihren kognitiven Lernstilen entsprechen, da dies mit geringerem geistigen Aufwand einhergeht (vgl. Dąbrowska 2010: 92). Darüber hinaus ist das Lernen nicht effektiv, wenn Lernenden nahegelegt oder gar aufgezwungen wird, andere Lernwege als ihre bevorzugten zu wählen (vgl. Dickinson 1987: 22). Kognitive Lernstile können die Anwendung bestimmter Lernstrategien beeinflussen. Beispielsweise kann Feldunabhängigkeit mit der Verwendung analytischer Strategien oder einer Tendenz zur Vermeidung sozialer Strategien verbunden sein. Auf der anderen Seite kann Feldabhängigkeit die Nutzung holistischen Denkens und das Vertrauen auf soziale Kontakte fördern (vgl. Dąbrowska 2010: 92).

In den meisten Taxonomien von Lernstrategien, die in der Fachliteratur zu finden sind (McKeachie et al. 1986, Weinstein/Mayer 1986, O'Malley/Chamot 1990, Friedrich/Mandl 1992, Bimmel/Rampillon 2000), wird üblicherweise zwischen metakognitiven Strategien (die beim Planen, Überwachen und Regulieren des Verstehens helfen) und kognitiven Strategien (die das Lernen, das Merken und das Verstehen von Material unterstützen) unterschieden (vgl. Ledzińska 2000: 122). Pintrich, Smith, Garcia und McKeachie (1991) hingegen identifizieren drei verschiedene Typen von Lernstrategien: kognitive, metakognitive und ressourcenbezogene Lernstrategien. Kognitive Lernstrategien zielen primär darauf ab, Informationen unmittelbar aufzunehmen, zu verarbeiten und zu speichern. Hierbei stehen Wiederholung, Organisation und Elaboration im Fokus (vgl. Alonso 2017: 25). Einfaches Auswendiglernen fällt unter die Kategorie der Wiederholungsstrategien, während das Identifizieren wichtiger Informationen und deren Aufbereitung, beispielsweise in Form von Diagrammen oder Schaubildern, als Organisationsstrategie betrach-

tet wird. Bei den Elaborationsstrategien liegt der Schwerpunkt auf dem Verknüpfen von bereits bekanntem und neuem Wissen. Lernende erweitern das Material um eigene Beispiele und hinterfragen kritisch das gerade Gelernte. Während sich die kognitiven Lernstrategien vorrangig auf den konkreten Lerninhalt und die damit verbundenen Informationszugänge beziehen, liegt der Schwerpunkt bei den metakognitiven Strategien auf der aktiven und bewussten (Selbst-)Kontrolle und (Selbst-)Steuerung (vgl. Wild 2005: 195). In der aktiven Planungsphase setzen sich Lernende mit konkreten Arbeitsanforderungen auseinander, leiten daraus die Lernziele ab und erstellen einen Zeitplan (vgl. Alonso 2017: 25). Im zweiten Schritt, der Selbstüberwachung, überprüfen Lernende beispielsweise mithilfe eigens formulierter Fragen selbst, ob sie die gesetzten Lernziele innerhalb ihres Zeitrahmens erreicht haben. Die darauf folgende Regulationsstrategie bezieht sich auf die bewusste Berücksichtigung der selbstdiagnostizierten Lernschwierigkeiten (vgl. Wild 2005: 196). Ressourcenbezogene Lernstrategien umfassen alle Kompetenzen, die es den Lernenden ermöglichen, ihre Lernaktivitäten insgesamt zu organisieren. Interne Ressourcen betreffen das Management des eigenen Zeitbudgets, die Konzentration und das Durchhaltevermögen (vgl. Wild 2005: 196). Zu den externen Ressourcen gehören die effiziente Nutzung von Informationsquellen wie Literatur, die positive Gestaltung der Lernumgebung und der kooperative, produktive Austausch mit anderen (vgl. Alonso 2017: 25). Eine weithin akzeptierte Klassifikation von Sprachlernstrategien in vier Typen, basierend auf Oxford (1990) und O'Malley und Chamot (1990) nimmt eine Einteilung vor in kognitive, metakognitive, affektive und soziale Sprachlernstrategien (vgl. Schramm 2008: 97). Bimmel (2006) integriert unter dem Überbegriff der kognitiven Strategien auch Gedächtnis- und Sprachverarbeitungsstrategien, die von Oxford (1990) noch als separate Kategorien neben den kognitiven Strategien aufgeführt wurden.

Eine der am häufigsten verwendeten Typologien, die von Oxford vorgeschlagen wurde (1990: 11 ff., 2002: 124), beruht auf der Analyse von Strategien, die von erfolgreichen Fremdsprachenlernenden angewendet wurden, sie umfasst zwei Gruppen von Strategien: solche, die einen direkten oder indirekten Einfluss auf das Sprachenlernen haben. Indirekte Strategien (*indirect strategies*), die den Lernprozess unterstützen, beinhalten metakognitive Strategien (*metacognitive strategies*) (z. B. Lernplanung), affektive (*affective strategies*) (z. B. Stressreduktion) und soziale (*social strategies*) (z. B. um Fehlerkorrekturen bitten). Unter den direkten Strategien (*direct strategies*), die als *intellektuelle Werkzeuge* für die Arbeit mit der Sprache betrachtet werden, werden Gedächtnisstrategien (*memory strategies*) (z. B. Assoziationen, Gruppierung, Mnemotechniken), kognitive (*cognitive strategies*) (z. B. Wiederholung, Übung) und kompensatorische (*compensation strategies*) (z. B. Bedeutung aus dem Kontext ableiten) hervorgehoben. Die besprochene Klassifikation umfasst sowohl kommunikative Strategien als auch Lernstrategien und enthält Dutzende, die auf alle sprachlichen Fähigkeiten angewendet werden können.

Die Integration von Umfragen in Studien zu weit gefassten Strategien erfordert aufgrund der daraus resultierenden Einschränkungen Vorsicht. Die Erfassung des Lernverlaufs durch Selbstregulation ist ebenso anspruchsvoll wie die Selbstregulation selbst (vgl. Wirth 2005: 103). Die Herausforderung liegt hauptsächlich darin, dass Lernsituationen stark variieren, was zu einer Vielfalt an angewandten Strategien führt. Nicht alle können beobachtet werden, nicht alle sind dem Befragten bewusst, was dazu führt, dass sie nicht erwähnt werden in einer Umfrage (vgl. Michońska-Stadnik 2008: 393). Die Motivation und emotionale Verfassung der Befragten sowie ihre Einstellung zum Lernen beeinflussen auch die Auswahl einer bestimmten Antwort in der Umfrage. Darüber hinaus hängt die Zuverlässigkeit von Umfragen vom kognitiven und sprachlichen Entwicklungsstand der Befragten und auch von der Fähigkeit ab, Fragen zu Strategien mit eigenen Lernerfahrungen zu verknüpfen, von der Bereitschaft des*der Befragten, in diesem Bereich zu reflektieren, sowie von der Einstellung zu den Anforderungen des Lernens und den Bedingungen, unter denen das Lernen stattfindet (vgl. Spörer/Brunstein 2005: 45). Daher ist der Einsatz von Umfragen zur Erfassung von Lernstrategien nur in jenen Gruppen gerechtfertigt, in denen die Lernenden viel über ihr eigenes Verhalten wissen und in der Lage sind, Selbstreflexion über ihren Lernprozess zu betreiben. Darüber hinaus ist es sinnvoll – wenn Autonomieforschung mit Hilfe von Umfragen durchgeführt wird, die trotz vieler Einschränkungen dennoch eine schnelle Erfassung einer großen Menge von Daten ermöglichen – geschlossene Fragen um offene zu ergänzen und quantitative Analysen mit qualitativen zu verbinden, um das Risiko einer verzerrten Darstellung zu verringern (vgl. Pawlak 2008: 154). Die Zuverlässigkeit von Studien zum Einsatz von Strategien wird auch durch die Verbindung der Untersuchung mit einem konkreten Lerngegenstand, einer bestimmten Lernsituation und einem konkreten Probanden erhöht – ein solches Vorgehen schließt jedoch eine Verallgemeinerung aus (vgl. Wirth 2005: 103). Die Untersuchung von Strategien ist sicherlich eine anspruchsvolle Aufgabe, jedoch definitiv lohnenswert. Wenn sich im Prozess der Identifizierung von Strategien herausstellt, dass Lernende Strategien übersehen, die in einer bestimmten Phase ihrer sprachlichen Entwicklung nützlich sein könnten, sollte ihnen ermöglicht werden, diese zu erlernen.

Lernstrategien sind für das Deutschlernen in heterogenen Gruppen von großer Bedeutung (vgl. Frey 1987, Skehab 1989, O'Malley/Chamot 1990, Ellis 1994, Roche 2013), da sie den Lernenden Einblick in die mit dem Deutschlernen verbundenen kognitiven, sozialen und affektiven Prozesse ermöglichen. Die Auswahl von Strategien und die Anerkennung ihrer Effektivität sind äußerst individuelle Angelegenheiten, daher können alle Ratschläge in diesem Bereich nur als Orientierung dienen. Für junge Menschen mit Legasthenie z. B. scheinen insbesondere multimodale Lernstrategien aus der Gruppe der die Gedächtnisunterstützung fördernden Strategien vorteilhaft zu sein (vgl. Sulikowska 2008: 26). Aus der Sicht der Schüler*innen mit spezifischen Lernschwierigkeiten wäre es besonders wichtig, neben direkten Stra-

tegien zur Verbesserung der Arbeit mit der Sprache auch metakognitive Strategien anzuwenden. Diese sind verantwortlich für den Lernprozess in Bezug auf Organisation, Planung, Kontrolle und Bewertung seiner Effektivität (vgl. O'Malley/Chamot 1990: 1). Die gewonnenen Erkenntnisse könnten dazu beitragen, weniger erfolgreichen Sprachlernenden die Strategien erfolgreicher Lernender zu vermitteln (vgl. Chamot 2005: 11).

Um die Frage nach der Bedeutung der einzelnen Strategien beantworten zu können, fehlen eindeutige empirische Befunde (vgl. Wild 2005: 197). Es wird jedoch angenommen, dass deutschlernende Schüler*innen besonders bewusst die kognitiven Lernstrategien einsetzen, da die Planung und Gestaltung der Lernumgebung größtenteils von den Lehrkräften ausgeht und eine eigenständige Organisation im kleinschrittig aufgebauten Unterricht für viele Lernende nicht notwendig ist. Dies ändert sich jedoch an Universitäten oder im späteren Arbeitsleben. Der Studienerfolg an einer Hochschule hängt stark von den Lernkompetenzen der Studierenden ab, da dort ein großer Freiraum für eigenständiges Lernen besteht. Wild vermutet auch einen Zusammenhang zwischen der Lernkompetenz der Studierenden und ihrer späteren Lehrkompetenz als Lehrkräfte (vgl. Wild 2005: 191 ff.). Diese Lernkompetenz kann jedoch nicht erst im Verlauf des Studiums erworben werden, sondern muss bereits zuvor durch jahrelange Anwendung verschiedener Lernstrategien gestärkt und gefestigt worden sein. Obwohl viele Hochschulen spezielle Seminare und Trainings anbieten, um fehlende Kenntnisse dieser Strategien auszugleichen und den damit verbundenen Mangel an Kompetenz zu beheben, wäre es einfacher, bereits in der Schule den Grundstein dafür zu legen.

2.3.2.2 Das Trainieren von Sprachlernstrategien

Ein wichtiger Bestandteil der Entwicklung von Lernkompetenzen besteht darin, Schüler*innen hilfreiche Lernstrategien für das Erlernen des Deutschen aufzuzeigen und sie bei der Gestaltung entsprechender Übungen sowie der Auswahl der effektivsten Lernmethoden zu unterstützen. Allerdings sollte dieser Prozess nicht allein mit dem Vorstellen möglicher Lernverfahren abgeschlossen sein, da das Training von Strategien eine wesentliche Rolle spielt (vgl. McManus 2004, Drożdżał-Szelest 2008, Michońska-Stadnik 2008, Sikorska 2008).

Das übergeordnete Ziel von Lehraktivitäten sollte sein, Schüler*innen in heterogenen Gruppen so zu unterrichten, dass sie nach Abschluss ihrer schulischen Laufbahn ihre bereits erworbenen Deutschkenntnisse erweitern oder reaktivieren können und gleichzeitig in der Lage sind, eine neue Fremdsprache zu erlernen. Zusätzlich sollten die Lernenden befähigt werden, sich auf der Grundlage ihrer im Unterricht erworbenen sprachlichen Kompetenzen erfolgreich in inner- und außerschulischen Kommunikationssituationen zu behaupten (vgl. Tönshoff 1992: 300 f.).

Der Sinn der Entwicklung von Lernstrategien liegt darin, die Fähigkeiten der Lernenden zu fördern und eigenständiges und effizientes Lernen zu ermöglichen. Dazu ist es erforderlich, dass die Lernenden ihr Verständnis des Lernprozesses erweitern und ihre Rolle als Lernende klar(er) erkennen. Sie müssen lernen, ihr Lernen zu planen und schließlich spezifische Lernstrategien zu erlernen und anzuwenden, um bestimmte Ziele zu erreichen (vgl. Dickinson 1987: 43). Dies führt zu einer Verkürzung der Lernzeit, während umfangreiche Inhalte besser behalten werden können (vgl. Ledzińska 2000: 127). Wesentliche Elemente zur Förderung der Lernkompetenz sind sowohl die Vorstellung von Lernstrategien, die beim Erlernen von Fremdsprachen nützlich sein können, als auch die Unterstützung bei der Planung von Übungen und der Anwendung maximal effektiver Lernmethoden. Die Kenntnis dieser genannten Ziele und ihrer Umsetzungsmöglichkeiten scheint für angehende Lehrkräfte unverzichtbar zu sein, da sie durch die Gestaltung ihres Unterrichts zur Weiterentwicklung der Lernkompetenz beitragen können.

In Anbetracht der enormen Vielfalt unter den Lernenden in Bezug auf kognitive, emotionale und soziale Merkmale ist es von entscheidender Bedeutung, dass das Training von Lernstrategien eine umfassende Bandbreite und Vielfalt abdeckt. Das Ziel besteht darin, Bedingungen zu schaffen, unter denen die Lernenden die Möglichkeit haben, verschiedene Strategien auszuprobieren, um ihr Bewusstsein für die mit Metakognition verbundenen Herausforderungen zu schärfen und ein Verständnis für die charakteristischen Prozesse des Sprachenlernens zu entwickeln. Gleichzeitig sollten den Lernenden Freiheiten bei der Auswahl der Strategien eingeräumt werden.

Das Training von Lernstrategien kann entweder durch bewusstes Erlernen von deklarativem Wissen über Strategien (direktes Training) oder implizit erfolgen, indem Unterrichtssituationen gestaltet werden, in denen ihre Anwendung erzwungen wird (indirektes Training). Aufgrund der Schwierigkeiten beim Transfer von Wissen von einer Situation auf eine andere, wie sie beim indirekten Training auftreten, scheint das direkte Training größere Vorteile zu bieten. Darüber hinaus widerspricht das indirekte Training dem Konzept der Autonomie (vgl. Tönshoff 1997: 208).

Das Üben von Lernstrategien kann entweder als eigenständiger Kurs durchgeführt oder in den Lehrplan integriert werden. Letztere Lösung wird als vorteilhafter betrachtet (vgl. Prokop 1993: 17). In diesem Zusammenhang ist es wichtig, über die Möglichkeit zu verfügen, Strategien in authentischen, nicht simulierten Unterrichtssituationen auszuprobieren (vgl. O'Malley/Chamot 1990: 152). Bei der Entscheidung über den Zeitpunkt für eine solche Schulung sollte die Einführung bereits zu Beginn des Deutschlernens betont werden. Selbst wenn zu diesem Zeitpunkt die Verwendung der Muttersprache notwendig sein sollte, ist dies vorteilhaft, da es fortgeschrittenen Lernenden schwerfällt, bereits automatisierte Strategien aufzugeben, selbst wenn sie wenig effektiv sind (vgl. Prokop 1993: 17). Es ist auch wichtig, das Training der Strategien mit dem Lerneffekt zu verknüpfen, da die Überzeugung von

der Wirksamkeit der von der Lehrkraft vorgeschlagenen Maßnahmen die tatsächliche Bereitschaft zu deren Umsetzung beeinflussen kann (vgl. Wilczyńska 1999: 238).

Bei der Konzeption eines Trainings für Lernstrategien wurden verschiedene Dimensionen berücksichtigt (vgl. z. B. O'Malley/Chamot 1990, Oxford 1990, Tönshoff 1992, Rampillon 1996), die auch im Rahmen der Ausbildung von Deutschlehrkräften Berücksichtigung finden sollten. Eine dieser Dimensionen betrifft die Auswahl der Trainingsinhalte. Da sowohl die Auswahl der Strategien als auch die Wahrnehmung ihrer Effektivität sehr individuell sind, existieren unterschiedliche Entscheidungskriterien dafür, welche Strategien vermittelt werden sollten. Es muss beispielsweise geklärt werden, ob eher spezifische Lernstrategien bevorzugt werden, das heißt Strategien, die nur auf bestimmte Aufgabentypen oder Themen anwendbar sind, oder allgemeine Strategien, die im Deutschunterricht universell eingesetzt werden können (vgl. Tönshoff 1992: 273). Oxford (1990: 206) schlägt vor, beide Kriterien bei der Auswahl von Strategien zu kombinieren. Demnach könnten den Lernenden zunächst im Unterricht mehrere Gruppen von Strategien präsentiert werden, aus denen sie wählen können. Anschließend würden einzelne Strategien aus dieser Auswahl genauer erläutert und praktisch geübt. Aufgrund der beträchtlichen Heterogenität der Lernenden hinsichtlich ihrer kognitiven, affektiven und sozialen Entwicklung sollten in der Lehrerbildung möglichst viele und vielfältige Lernstrategien vorgestellt werden. Dies könnte in verschiedenen Unterrichtssituationen geschehen, in denen zukünftige Lehrkräfte die Gelegenheit erhalten, unterschiedliche Strategien auszuprobieren oder in denen sie für die Herausforderungen der Metakognition und die Besonderheiten des Deutschlernens und -lehrens sensibilisiert werden. Dabei sollte den Studierenden gleichzeitig die Freiheit zur Auswahl der Strategien gegeben werden. Ziel ist es, dass die angehenden Deutschlehrer*innen in der Lage sind, Lernstrategien flexibel und reflektiert anzuwenden. In Bezug auf die Dimension der Explizitheit scheint es wichtig zu sein, die Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte im Bereich Lernstrategien mit einem hohen Grad an Explizitheit zu verbinden (vgl. O'Malley/Chamot 1990: 153 f., Oxford 1990: 257). Dies fördert einerseits ihre Autonomie als Lernende und erweitert andererseits ihre didaktische Kompetenz. Wenn den Studierenden die Ziele der vermittelten Strategien und des gesamten Trainings für Lernstrategien bekannt sind, können sie diese gezielt in ihrem eigenen zukünftigen Unterricht einführen bzw. weitergeben. Dies ist auch eine Voraussetzung für die Evaluation des Erfolgs eines solchen Trainings.

Bei der Planung von Lernstrategietrainings müssen weitere Aspekte berücksichtigt werden, wie beispielsweise die Entscheidung darüber, ob ein Einzel- oder Gruppentraining sowie ein separates oder integriertes Training empfehlenswert wäre (vgl. Tönshoff 1992: 271 f.). In heterogenen Gruppen kann es herausfordernd sein, alle Lerntypen zu berücksichtigen. Hier bietet sich die Möglichkeit, alle Lernenden durch unterschiedliche Aufgabenstellungen oder durch Paar- und Kleingruppenarbeit effektiv in das Training miteinzubeziehen. In Bezug auf die Frage, ob ein se-

parates oder integriertes Training ratsam ist, kann auf die Vorteile der Kombination beider Modelle hingewiesen werden. Beim separaten Training, das sowohl inhaltlich als auch organisatorisch vom Deutschunterricht getrennt durchgeführt wird, können die Schüler*innen ihre Aufmerksamkeit gezielt auf das Erlernen von Strategien lenken, die besonders zu ihnen passen. Es ist jedoch auch vorteilhaft, Lernstrategien dauerhaft in den Deutschunterricht zu integrieren, was sich positiv auf die langfristige Anwendung von Strategien auswirken sollte.

Strategien beginnen als deklaratives Wissen, das sich durch das Training in prozedurales Wissen verwandelt. In der ersten kognitiven Phase erfordern sie eine Analyse im Kurzzeitgedächtnis und werden nicht automatisch verwendet. Das Erlernen von deklarativem und prozeduralem Wissen erfolgt auf unterschiedliche Weise. Ersteres wird durch die Integration von Informationen in bereits vorhandene Wissensstrukturen erworben, und unter günstigen Bedingungen reicht eine einzige Exposition aus, um sie zu assimilieren. Das prozedurale Wissen wird im Laufe des Trainings erworben, manchmal über einen längeren Zeitraum hin, der auf wiederholten Ausführungen einer Handlung beruht (vgl. Nęcka et al. 2006: 138). Die Aneignung einer bestimmten Fähigkeit beginnt für die meisten Schüler*innen als bewusster kognitiver Prozess, bei dem Anweisungen erhalten werden, die so interpretiert werden müssen, dass sie das entsprechende Verhalten auslösen. Erst in der nächsten, assoziativen Phase erfolgt das Lernen der Ausführung der Fähigkeit. Durch Üben wird das Wissen um die Fähigkeit in eine prozedurale Form überführt, in der Geschicklichkeit und Fehlerreduktion auftreten und die Verbalisierung der Fähigkeit verschwindet. In der letzten Phase erfolgt die Automatisierung der Fähigkeit, und die kognitive Beteiligung wird allmählich eliminiert (vgl. Anderson 1998: 362).

Trotz ähnlicher pädagogischer Interventionen kann die strategische Aktivität einzelner Schüler*innen aufgrund individueller Unterschiede wie Temperament- und Persönlichkeitsmerkmale, kognitive Stile und spezifische Lernschwierigkeiten variieren. Die Erforschung der Art und der Häufigkeit der Anwendung von Lernstrategien durch die Lernenden gestaltet sich zudem als anspruchsvoll. Unter den Instrumenten zur Untersuchung dieser Anwendung zählen Listen der verwendeten Strategien sowie die Beobachtung der Lerner*innen während der Durchführung von Sprachaufgaben (vgl. Studenska 2005: 38 ff.). Darüber hinaus umfassen die Verfahren Interviews mit den Lernenden über ihre Strategien und Berichte, die auf Verfahren des lauten Denkens basieren. Die Erinnerungen der Schüler*innen an Änderungen in ihren Strategien sowie die Analyse von Notizen über verwendete Strategien während der Durchführung von Sprachaufgaben sind ebenfalls relevant. Ebenso werden die von Lernenden geführten Lerntagebücher sowie Überprüfungen oder Fragebögen zu den angewendeten Strategien untersucht.

Eine computergestützte Analyse der Strategien, die von Lernenden verwendet werden, die ein multimediales Computerprogramm zum Sprachenlernen nutzen (vgl. Czerniawska 2008: 80 ff.) zeigte, dass die strategische Aktivität, die sich positiv

auf die schulischen Leistungen von Jugendlichen im Alter zwischen 12 und 15 Jahren auswirkt, am stärksten von Interesse und dem Sammeln neuer Informationen, Offenheit für Erfahrungen (kognitive Neugierde) und Gewissenhaftigkeit (Pflichtbewusstsein, Disziplin und Streben nach einem festgelegten Ziel) beeinflusst wird. Die Offenheit für Erfahrungen fördert eine tiefgehende Verarbeitung des Lehrbuchinhalts, was auch mit einem höheren Notendurchschnitt korreliert. Die adaptive Kontrolle korreliert ebenfalls signifikant mit den Durchschnittsnoten, obwohl diese Verbindung unter den Jugendlichen weniger bedeutsam ist. Dies könnte bedeuten, dass weniger fortgeschrittene Lernmethoden für sie ausreichen oder dass sie bereits effektive Strategien entwickelt haben und keine Flexibilität benötigen, um sehr gute Ergebnisse zu erzielen. Andererseits behindert die Unsicherheit, in Bezug auf die Fähigkeit zur Kontrolle über die eigene strategische Aktivität, deutlich das schulische Lernen. Lernende, die durch mehr Offenheit für Erfahrungen, adaptive Kontrolle und rigide Kontrolle sowie bessere Anpassung an die schulische Situation gekennzeichnet sind, haben bessere schulische Leistungen.

Das Bewusstsein für angewandte Lernstrategien kann für Lernende von entscheidender Bedeutung sein. Es trägt zur Entwicklung einer aktiven und verantwortungsbewussten Haltung bei, indem gezielte und effektive Lernstrategien, basierend auf individuellen Stärken und Vorlieben, eingesetzt werden. Zudem ist es eine notwendige Voraussetzung, um Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen, sowohl im Kontext der Vorbereitung auf die selbstständige Arbeit als auch für das lebenslange Lernen. Es ist sinnvoll, dass Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen ihre Präferenzen bezüglich Lernstrategien und auch ihre persönlichen Eigenheiten kennenlernen, denn dadurch können sie ihre eigenen Fähigkeiten und Einschränkungen besser verstehen und damit folglich effizienter lernen.

2.3.3 Das Entwickeln von Fähigkeiten zur Selbstevaluierung

Die Sprachbildung, die darauf abzielt, die Autonomie des Lernenden zu entwickeln, strebt eine aktive und verantwortungsbewusste Haltung der Lernenden gegenüber ihrem eigenen Lernprozess an. Dies äußert sich darin, dass die Lernenden ihre Lernziele eigenständig festlegen und Entscheidungen über die Auswahl von Methoden, Inhalten und Materialien treffen. Eine wesentliche Rolle im Prozess der Autonomisierung spielt auch die Fähigkeit, die eigene Arbeit zu überwachen und den Lernfortschritt zu bewerten, also die Selbstevaluation (auch als Selbstbewertung, Selbsteinschätzung oder Selbstbeurteilung bezeichnet) (vgl. Tassinari 2010). Es wird angenommen, dass Reflexionen über den Lernprozess dazu beitragen können, dass der*die Lernende die Kontrolle über sein*ihr eigenes Lernen – das Lernmanagement, die kognitiven Prozesse und den Lerninhalt – übernimmt und somit seinen*ihren Lernprozess effektiver gestalten kann (vgl. z. B. Little 1997, Riley 1997, Voller

1997, Voller et al. 1999, Bimmel/Rampillon, 2000, Crabbe et al. 2001, Kleppin/Mehlhorn 2004). Die Fähigkeit zur Selbstbewertung wird gleichzeitig als entscheidender Faktor für lebenslanges Lernen betrachtet (vgl. Vollmer 2007: 369), da sie dazu beiträgt, dass die Lernenden eine umfassendere Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess übernehmen (vgl. Little/Perclová 2001).

Die Selbstevaluation ist ein äußerst wichtiger Bestandteil eines individualisierten Bewertungssystems für Lernende mit besonderen Bildungsbedürfnissen. Dieser Prozess ist kontinuierlich und systematisch, wobei Informationen über die eigene sprachliche kommunikative Kompetenz und Lernkompetenz gesammelt werden, um Schlussfolgerungen über ihren Wert und ihre Fortschritte zu ziehen. Die Festlegung und Überwachung des Fortschritts bei der Zielerreichung, die Darstellung in einer für den Schüler oder die Schülerin verständlichen Form, die Selbstbewertung der sprachlichen kommunikativen Kompetenz und das bewusste Beobachten des Lernfortschritts fördern die Identifikation mit dem eigenen Lernen und stärken das Selbstvertrauen sowie die Motivation zur Handlung (vgl. Jaworska 2009: 41).

Die Förderung von Bewusstsein für das Sprachenlernen (*language learning awareness*), Selbstregulation und Selbstbewertung sind bedeutende kongruente Ziele des Deutschunterrichts in der inklusiven Schule. Das Konzept der Sprachlernbewusstheit (vgl. Knapp-Potthoff 1997) steht in enger Verbindung mit der Sprachbewusstheit (*language awareness*) (vgl. Wolff 1993). Während die Sprachbewusstheit das Reflektieren über die Sprache selbst, einschließlich ihrer Strukturen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen verschiedenen Sprachen, umfasst, betont die Sprachlernbewusstheit den Lernprozess beim Fremdsprachenlernen. Infolgedessen beinhaltet der Begriff eine Reflexion über das individuelle Lernen. Die Sprachlernbewusstheit ermöglicht die Bewusstmachung eigener Strategien, die Bewertung ihrer Effektivität, die Reflexion über individuelle Lernpfade sowie die Fähigkeit, prozedurales Wissen über Lernstrategien und Techniken eigenständig in die eigenen Lernprozesse zu integrieren (vgl. Knapp-Potthoff 1997: 13, Kolb 2007: 62).

Die Sensibilisierung für die Aspekte der Sprachlernbewusstheit bildet das Fundament für die Entwicklung selbstregulierender Kompetenzen. Die Bewusstmachung der Lernprozesse ermöglicht es den Lernenden, gemäß des Konzepts des selbstregulierten Lernens (vgl. Landmann et al. 2015), diese aktiv und systematisch anzuwenden und effektiv zu koordinieren. Die eigenständige Steuerung, Reflexion und Planung des Lernprozesses sind für effektive Lernende eine natürliche Fähigkeit. Diese Prozesse erfordern jedoch den Einsatz metakognitiver Fähigkeiten, was dazu führen kann, dass Lernende mit Defiziten in der Metakognition zusätzliche Unterstützung benötigen (vgl. Guldemann/Lauth 2014: 343, Lauth et al. 2014: 263 f.).

Metakognitive Prozesse stellen für viele Lernende mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung eine erhebliche Herausforderung dar, mit der sie möglicherweise nicht passend umgehen können. Es besteht die Möglichkeit, dass sie Schwierigkeiten haben, Prozesse angemessen zu steuern, Alternativen abzuwägen

und zukünftige Schritte zu planen. Dies kann wiederum zu unangemessenem Verhalten in sozialen Situationen, Verweigerung, oppositionellem Verhalten und Motivationsproblemen führen (vgl. Leidig/Marnett 2015: 265).

Die Selbstbewertung ermöglicht es den Lernenden, ihre Ziele zu setzen und anzupassen, ihren Lernprozess zu planen und zu organisieren, geeignete Strategien und Techniken auszuwählen und auch darüber zu reflektieren, was ihre Stärken und Schwächen sind, welche Ursachen es für Defizite gibt und woran sie noch arbeiten müssen, um ihre Ziele zu erreichen. Sie fördert eine reflektierende und kritische Haltung der Lernenden gegenüber den Ergebnissen ihrer Arbeit, was wiederum ihr Bewusstsein für den eigenen Lernprozess stärkt. Der abschließende Schritt der Selbstbewertung, nämlich die Konkretisierung weiterer Arbeitsphasen, ist mit der Individualisierung des Lerninhalts verbunden, da die Umsetzung der festgelegten Ziele eine Auswahl des Unterrichtsmaterials entsprechend den individuellen Bedürfnissen des Schülers oder der Schülerin erfordert.

Die Übernahme der Verantwortung von Schüler*innen für ihr eigenes Lernen wird natürlich durch das Ausmaß der auftretenden Schwierigkeiten, Defizite und ihrer Bereiche beeinflusst. Dennoch sollte die Einbindung der Lernenden in die Überwachung ihrer Leistungen und die Förderung der Reflexion über sich selbst keineswegs unterschätzt werden, selbst wenn die Selbstbewertung nur in begrenztem Umfang erfolgt. Die Selbstbewertung sollte je nach den Fähigkeiten sogar bei Kindern im Vorschulalter eingeführt und umgesetzt werden. Dabei ist eine sehr sorgfältige Auswahl geeigneter Werkzeuge von entscheidender Bedeutung. Darüber hinaus sollte die durchgeführte Selbstbewertung der kommunikativen Kompetenz zuverlässig sein und sich auf konkrete Situationen und Aufgaben beziehen, die im Bereich der Interessen der Evaluierenden liegen. Es ist wichtig, dass die Beschreibungen der Fähigkeiten in verständlicher Sprache formuliert sind und die Lernenden die Ziele und Bewertungskriterien gut kennen und verstehen.

Wenn die Deutschlehrkraft den Lerner oder die Lernerin in den Bewertungsprozess miteinbezieht, kann die Selbstreflexion eine zusätzliche Dimension zur externen Bewertung darstellen und dadurch zu ihrer Objektivierung beitragen. Durch eine durchdachte Lernberatung kann die Lehrperson den Lernenden dabei unterstützen

- präzise Vorstellungen und Ziele zu formulieren,
- Lernschwierigkeiten und mögliche Ursachen zu identifizieren,
- interne und externe Lernbedingungen zu reflektieren,
- gegebenenfalls Lernziele in kleinere Feinziele zu unterteilen,
- Lernmöglichkeiten (z. B. Materialien, Strategien, Lernformen) zu antizipieren und auszuwählen,
- die erwarteten Lernmöglichkeiten zu erproben, d.h. in Lernhandlungen umzusetzen,
- die Ergebnisse der Lernhandlungen zu reflektieren und zu evaluieren und
- Lernfortschritte zu erkennen (vgl. Brammerts et al. 2001: 54).

Ein*eine Schüler*in, der*die in der Selbstbewertung Probleme und Defizite bemerken kann, liefert wertvolle Informationen für die Lehrkraft. Diese könnten Probleme umfassen, auf die sie von selbst möglicherweise nicht aufmerksam geworden wäre. Es scheint außerdem, dass ein*eine Lernender*Lernende, der*die mit der Selbstbewertung vertraut ist, die Ergebnisse der externen Bewertung effektiver nutzen kann. Die Selbstbewertung kann den Beginn eines Gesprächs über die vom*von der Lehrer*in vorgeschlagene Bewertung erleichtern. Dies trägt zur Entwicklung einer partnerschaftlichen Beziehung zwischen Lehrer*in und Schüler*in bei und mildert die potenziell negative Auswirkung, die die Benotung haben kann.

Eine grundlegende Voraussetzung für die erfolgreiche Implementierung der Selbstevaluation liegt in der Einstellung der Lehrperson und ihrem Verhältnis zur Bewertung. Lehrkräfte, für die die Übernahme der Verantwortung für den eigenen Lernprozess durch die Schüler*innen ein zentrales Ziel des pädagogischen Prozesses darstellt, können dies beispielsweise durch projektbasiertes Lernen realisieren. Dabei schlagen sie Aufgaben vor, die Elemente der Selbstbewertung und Bewertung enthalten, und motivieren die Schüler*innen dazu, den Verlauf ihres Fremdsprachenlernens zu dokumentieren, um sie zur Reflexion über ihren individuellen Lernprozess anzuregen. Der Ausgangspunkt für die Entwicklung der Fähigkeiten zur Selbstbewertung von Schüler*innen besteht darin, ihnen bewusst zu machen, welche Rolle sie im Sprachlernprozess spielen, gemeinsam Ziele für das Lernen festzulegen (kurzfristige und erreichbare Ziele), Bewertungskriterien und Instrumente zur Selbstbewertung zu definieren. Eine bedeutende Aufgabe des*der DaF-Lehrers*Lehrerin wird es daher sein, Schüler*innen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen – gemäß ihrer Fähigkeiten und Bedürfnisse – aktiv in den Bewertungsprozess miteinzubeziehen, sie zur Reflexion zu ermutigen und sie dazu zu motivieren, ihre Aufmerksamkeit auf ihr eigenes Lernen zu lenken.

Ebenso ist es von Bedeutung, im DaF-Unterricht Themen einzuführen, die sich mit Fragen der Selbstbewertung befassen. Zur Förderung der Entwicklung von Fähigkeiten zur Selbstbewertung bei Schüler*innen können verschiedene pädagogische Techniken und Werkzeuge wie Lernjournale, Sprachportfolios, Beobachtungsbögen, Fähigkeitenlisten, Kontrollfragenlisten und Umfragen eingesetzt werden (mehr zu Möglichkeiten der Selbstevaluation: Kleppin 2005). Die Auswahl dieser Methoden hängt von den Lernzielen, dem Sprachniveau sowie den individuellen Schwierigkeiten, Bedürfnissen und Fähigkeiten der jeweiligen Schüler*innen ab. Darüber hinaus muss der Lehrer auch die Einschränkungen bei der Anwendung einzelner Techniken berücksichtigen, da einige Schüler*innen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen möglicherweise nicht in der Lage sind, z. B. Selbstkorrekturen vorzunehmen.

Im Rahmen der Entwicklung von Fähigkeiten zur Selbstbewertung bei Schüler*innen mit speziellen Bedürfnissen kann es förderlich sein, sie dazu zu ermutigen, ein Portfolio anzulegen – eine Sammlung von verschiedenen Arbeitsproben, die sie

erstellt haben. Durch ein solches Portfolio können selbst kleinste Fortschritte im Deutschlernen erkannt werden, wobei der Hauptfokus auf dem Verlauf des Lernprozesses liegt und nicht nur auf seinen Ergebnissen. Das Portfolio kann verschiedene Formen annehmen, entweder traditionell auf Papier oder auch elektronisch (wobei Dokumente fotografiert, gescannt und gespeichert werden können), was für Kinder und Jugendliche heutzutage oft motivierender ist.

2.4 Individualisierte Leistungsbeurteilung in heterogenen Lerngruppen

Schüler*innen mit speziellen Bedürfnissen bedürfen angemessener Unterstützung, geeigneter Unterrichtsmethoden sowie einer passenden Unterrichtsorganisation. Von gleicher Wichtigkeit ist jedoch eine präzise Bewertung ihrer Leistungen. Diese sollte die Festlegung erreichbarer Lernziele für die Schüler*innen, die Anpassung der Bildungsanforderungen sowie individualisierte Formen der Kontrolle berücksichtigen. Dabei sind auch bestimmte Kompetenzen der Lehrperson im Bereich der Bewertung und seine Persönlichkeitsmerkmale von großer Bedeutung (vgl. Jaworska 2020: 10).

Ein korrekt konstruiertes und individualisiertes Bewertungssystem, das auf die Lernenden, ihre Fähigkeiten und Bedürfnisse ausgerichtet ist, stellt einen äußerst wichtigen und zugleich anspruchsvollen Aspekt in Bezug zur Erfüllung spezieller Bedürfnisse im inklusiven Deutschunterricht dar. Die Bewertung der Leistungen wird dabei von verschiedenen Faktoren beeinflusst: dem vom Bildungsministerium festgelegten System der Klassifizierung und Förderung von Schülern und Schülerinnen, den geltenden Curricula, dem System externer Prüfungen, der psycho-pädagogischen Vorbereitung sowie den Erwartungen und Einstellungen der Lehrkräfte, dem Schulklima und den Ressourcen der Schule (vgl. Jaworska 2018: 119). Es handelt sich daher um ein vielschichtiges Thema, das in verschiedenen Kontexten analysiert werden kann: in dem der allgemeinen Bildungspolitik eines Landes, die durch spezifische Gesetze geregelt wird, in jenem der Überwachung der Einhaltung bestimmter Bildungsstandards, in dem des Vergleichs von Leistungen, der Identifizierung spezieller pädagogischer Bedürfnisse sowie in dem der Unterstützung des Lern- und Lehrprozesses (vgl. Watkins 2007: 19 ff.). Ein entscheidendes Prinzip ist jedoch, dass die Bewertung der Leistungen dazu dienen soll, den Schüler oder die Schülerin zu unterstützen und zu motivieren. Bei dieser komplexen intellektuellen Tätigkeit, die die Analyse des Lehr- und Lernprozesses umfasst, sollten nicht nur das Wissen und die Fähigkeiten des*der Lernenden berücksichtigt werden, sondern auch seine*ihre Individualität und seine*ihre Entwicklungsmöglichkeiten, um ihn*sie zu unterstützen und ihn*sie zur Überwindung von Schwierigkeiten zu motivieren.

Im Rahmen der Arbeit mit Schüler*innen mit speziellen Bedürfnissen sollte die diagnostische Funktion der Leistungsbewertung als besonders wichtig betrachtet

werden. Ihr Ziel ist einerseits die Diagnose, welche die Bestimmung der individuellen Bedürfnisse der Lernenden und die Identifizierung der Ursachen ihrer Schwierigkeiten umfasst, und andererseits die Bereitstellung von Informationen über die Effektivität des Lernens. Dies beinhaltet die Beschreibung der Entwicklung und Fortschritte des Schülers oder der Schülerin sowie die Bewertung und Modifizierung des Unterrichtsprozesses (vgl. Chodnicki et al. 1991: 41). Eine solche Auffassung der Leistungsbewertung unterstützt den*die Lernende*n, indem sie darauf abzielt, Fortschritte zu überwachen und die Entwicklung von Kompetenzen zu beschreiben. Daher nimmt die Bedeutung der informativen und motivierenden Funktion der Bewertung zu, während die klassifizierende und differenzierende Funktion abnimmt (vgl. Zawadzka 2004: 271). Das Maß des Erfolgs im Deutschlernen wird nicht nur am Niveau der erreichten Kompetenzen am Ende eines bestimmten Bildungsabschnitts gemessen, sondern auch am Zuwachs während des Lernprozesses. In der klassifizierenden Funktion beschränkt sich die Bewertung darauf, das erreichte Niveau zu einem bestimmten Zeitpunkt festzustellen, und dient hauptsächlich der Differenzierung der Schüler*innen auf einer bestimmten Skala. Viel wichtiger jedoch als zu bewerten oder zu urteilen, ist es, den weiteren Entwicklungsverlauf zu beschreiben und aufzuzeigen.

Die Bewertung ist inklusiv, wenn sie Schüler*innen mit speziellen Bedürfnissen dazu ermutigt, sich anzustrengen und Lernschwierigkeiten zu überwinden. Sie sollte sich auf ihre Interessen beziehen und ihre Bedürfnisse befriedigen, während gleichzeitig darauf abgezielt wird, den Bildungsprozess aller Lernenden in der Klasse bestmöglich zu unterstützen. Das Hauptziel besteht darin, die Vielschichtigkeit des Lernprozesses jedes Schülers oder jeder Schülerin zu berücksichtigen und die Effektivität der Integration von Schüler*innen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in die allgemeine Schule zu erhöhen (vgl. Skibska 2014: 20).

Ein wichtiger Zweck des inklusiven Bewertens besteht darin, den*die Lerner*in zu motivieren, seinen*ihreren Lernwillen aufrechtzuerhalten und sein*ihr Selbstwertgefühl zu steigern. Eine bedeutende Rolle bei der Umsetzung dieser Ziele kann das Feedback spielen, das dem*der Schüler*in selbst, seinen*ihreren Eltern und dem*der Lehrer*in gegeben wird. Ein solches Feedback regt den*die Schüler*in dazu an, über sein eigenes Lernen nachzudenken, motiviert ihn zu Handlungen, liefert den Eltern Informationen über Fortschritte oder deren Fehlen und ermöglicht es den Lehrkräften, die Wirksamkeit ihrer didaktisch-erzieherischen Maßnahmen zu beurteilen (vgl. Zawadzka 2004: 267). In diesem Zusammenhang bedeutet Bewertung die Bereitstellung von Informationen über das Lernergebnis zusammen mit Kommentaren zu den Lernbedingungen, der Art der Informationsbeschaffung über das Ergebnis und den Möglichkeiten der Nutzung dieser Informationen für das weitere Lernen.

Die Bewertung von Schüler*innen mit speziellen Bedürfnissen im DaF-Unterricht stellt eine besonders herausfordernde Aufgabe dar, da sie oft mit dem Problem

von Sprachfehlern, ihren Ursachen und der Akzeptanz der fehlerhaften Äußerungen verbunden ist, was insbesondere bei Lernenden mit spezifischen Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben eine große Rolle spielen kann. Es gestaltet sich nämlich besonders schwierig, die Art des Fehlers festzustellen und zu bestimmen, ob er auf fehlendem Regelwissen oder einer unzureichenden Festigung des gelernten Materials beruht, ob er durch Versprecher entstanden ist oder beispielsweise auf Legasthenie zurückzuführen ist. Im Falle der Schreibfertigkeiten ist sowohl die Anzahl als auch die Art der Fehler von Bedeutung, da Untersuchungen zeigen, dass Personen mit Schreibschwierigkeiten signifikant häufiger Fehler machen als Personen ohne solche Probleme (vgl. Pietras 2009: 115 f.). Daher sind nicht nur das Wissen und die Fähigkeiten der Lehrkraft wichtig, sondern auch ihre Einstellung, da sie in hohem Maße die Situation des Schülers oder der Schülerin mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Deutschunterricht bestimmt. Angesichts der Vielfalt spezieller Bedürfnisse und der Komplexität der Bewertung von Leistungen von Schülern oder Schülerinnen mit solchen Bedürfnissen erfordert dieser Prozess bestimmte Persönlichkeitsmerkmale sowie spezifische Kompetenzen der Lehrkraft. Dazu gehören die Fähigkeit zur Entwicklung eines angemessenen Bewertungssystems, die Interpretation und Nutzung von Ergebnissen sowie die effektive Kommunikation mit den Lernenden und anderen Beteiligten. Ein Beispiel für mangelnde Kompetenz bei der Entwicklung von Bewertungsmethoden ist die Verwendung sog. Pseudonormen (vgl. Niemierko 1999: 25). Diese resultieren aus den individuellen Theorien der Lehrkräfte und werden oft durch die Übertragung bestimmter Lebenserfahrungen auf andere Wissensbereiche geprägt. Häufige Pseudonormen sind beispielsweise die Festlegung von Noten in Prozent des behandelten Stoffs, die Bewertung nach einer Kurve (konstante Proportionen der einzelnen Noten) oder die Anpassung der Ergebnisverteilung der Prüfung an frühere Noten. Verschiedene Persönlichkeitsmerkmale können ebenfalls die Genauigkeit der Bewertung beeinträchtigen. Dazu zählen hohe Neurotizität und mangelnde Selbstakzeptanz, hohe Autoritarismuskonzepte, geringe kognitive Komplexität, Selbstzentrierung und Machiavellismus (vgl. Kołodziejczyk 1999: 213).

Der Bewertungsprozess kulminiert in der Regel in einer Note, die in Form einer Zahl, einer beschreibenden Form, einer Punktzahl oder einer Kombination davon ausgedrückt werden kann. Die Lehrkraft kann auch Plus- und Minuspunkte verwenden, die in Noten umgerechnet werden, sowie Kommentare, die Zustimmung oder Missbilligung ausdrücken.

In den schulischen Bewertungsrichtlinien vieler Länder, wie z. B. in Polen, dominiert – mit Ausnahme der ersten Bildungsstufe (Klassen I–III der Grundschule) – die Notengebung in Form einer Zahl. Obwohl dieses System durch seine Einfachheit und kulturelle Akzeptanz offensichtliche Vorteile bietet, weist es erhebliche Nachteile auf: es liefert nur minimale rückgeführte Informationen, verschleiert Unterschiede zwischen den Lernenden und berücksichtigt insbesondere nicht ihre individu-

ellen Bedürfnisse. Im Zusammenhang mit Lernenden mit speziellen Bedürfnissen sollten die Vorteile der beschreibenden Bewertungsform hervorgehoben werden, die Informationen über Ergebnisse und Fortschritte mit angemessenen Kommentaren liefert. Die beschreibende Bewertung fungiert als Feedback der Lehrkraft für den*die Schüler*in und betrachtet seine*ihre Stärken und Schwächen, wobei Faktoren wie Begabungen, Interessen, Persönlichkeitsmerkmale, Klassenbeziehungen und die Zusammenarbeit mit der Lehrkraft berücksichtigt werden. Indem der*die Lehrer*in in der beschreibenden Bewertung die Stärken des*der Schülers*Schülerin hervorhebt und auf Defizite sowie Möglichkeiten zu deren Beseitigung hinweist, bietet sie ein umfassenderes Bild von dessen Leistungen und Fähigkeiten und ermöglicht somit eine individuellere Bewertung. Im Gegensatz dazu bietet eine Note dem*der Schüler*in zu wenig Feedback, berücksichtigt nicht seine*ihre individuellen Bedürfnisse und kann als Instrument zur Hierarchisierung oder Disziplinierung der Schüler*innen dienen (vgl. Zawadzka 2004: 268).

Für einen effektiven Deutschlern- und -lehrprozess in heterogenen Gruppen ist es entscheidend, die Bildungsanforderungen an die Bedürfnisse von Lernenden anzupassen, die beim Deutschlernen Schwierigkeiten haben oder spezielle Bedürfnisse aufweisen. Um die Chancen eines Schülers oder einer Schülerin mit besonderen Bedürfnissen gegenüber seinen oder ihren Altersgenossen auszugleichen, ist die Lehrkraft verpflichtet, die Bildungsanforderungen an die Entwicklungs- und Bildungsbedürfnisse sowie die psycho-physischen Fähigkeiten des Schülers oder der Schülerin anzupassen. Die Anpassung von Anforderungen, die oft fälschlicherweise als Absenkung verstanden wird, bezieht sich auf die Menge und Art der Arbeit sowie auf die Bereitstellung von Rückmeldungen. Sie besteht darin, die Anforderungen in einem Bereich zu mildern, während gleichzeitig die Anforderungen in einem anderen Bereich, beispielsweise der Notwendigkeit zusätzlicher Übungen, erhöht werden. Der Umfang der geprüften Fähigkeiten, wie er in den Lehrplänen festgelegt ist, bleibt unverändert. Dennoch werden die organisatorischen Bedingungen an die Möglichkeiten von Schülern mit speziellen Bedürfnissen in Bezug auf Menge und Art der Arbeit angepasst (vgl. Jaworska 2018: 79 f.).

Anpassungen der Bildungsanforderungen können eine Vielzahl von Bereichen des Deutschunterrichts umfassen, die sich aus den speziellen Bedürfnissen von Schülern und Schülerinnen ergeben, und erfordern immer eine Analyse der individuellen Situation eines konkreten Schülers oder einer konkreten Schülerin.

Am Beispiel von diagnostizierter Entwicklungslegasthenie bei Lernenden soll gezeigt werden, wie die Anpassungen – wahlweise je nach Art der Schwierigkeiten – folgende Aspekte beeinflussen können (vgl. Warot 2017: 101 ff., Jaworska 2018: 120 f.):

- die Bewertung schriftlicher Arbeiten basiert auf ihrem Inhalt, ihrer Struktur und ihrem Beitrag zur Arbeit, jedoch nicht auf dem grafischen Niveau oder der orthografischen Korrektheit,
- die Berücksichtigung eines langsameren Schreibtempos,

- die Fortschrittsbewertung im Bereich Rechtschreibung durch die Beschreibung und Identifizierung von Fehlern, die Anlass zur Verbesserung geben, jedoch keine Auswirkungen auf die Note haben,
- bei Dysgraphie wird die Bewertung der Arbeit auf nicht-konventionelle Weise durchgeführt, z. B. indem der*die Lernende gebeten wird, die Arbeit vorzulesen, wenn sie schwer lesbar ist, oder indem der*die Schüler*in mündlich zu einem bestimmten Themenbereich befragt wird,
- die Bereitstellung von Schreibmöglichkeiten mit einem Bleistift in größerer Schrift, Schreiben am Computer oder mit Großbuchstaben,
- die Berücksichtigung von Problemen bei der Selbstkorrektur des Textes: die Überprüfung der orthografischen, thematischen und sprachlichen Richtigkeit durch Personen mit Legasthenie ist ohne Hilfe sehr schwierig. Eine Autokorrektur erfordert Unterstützung durch den Lehrer,
- die Bewertung des Verständnisses eines gelesenen Textes nach dem leisen Lesen: der*die Schüler*in sollte vor der ganzen Klasse nicht laut lesen, da er sich beim Lesen auf die Technik konzentriert und den Inhalt nicht versteht,
- die Bewertung des Hörverständnisses: bei Defiziten in der auditiven Analyse und Synthese, Schwierigkeiten bei der Konzentration sowie dem Erinnern von Informationen sollten mehrfache Wiederholungen der Äußerungen, das Anhalten der Aufnahme und das Aufteilen des Textes in Abschnitte berücksichtigt werden,
- die Bewertung mündlicher Äußerungen: eine längere Bedenkzeit und präzisere Formulierung von Fragen sollten berücksichtigt werden,
- die Berücksichtigung von Verhaltensweisen im Bewertungsprozess: diese sollte im Zusammenhang mit Legasthenie auftretende Merkmale wie Sprachstörungen, emotionale Störungen, Schwierigkeiten bei der Konzentration oder Systematik einschließen und
- es sollte vermieden werden, zu viele Anweisungen auf einmal zu erteilen. Stattdessen sollten die Anweisungen aufgeteilt und einfache Anweisungen verwendet werden. Es ist ratsam, die Schüler*innen dazu aufzufordern, die Anweisungen zu wiederholen, um sicherzustellen, dass sie richtig verstanden wurden.

Hingegen Anpassungen der Bildungsanforderungen für einen*eine Schüler*in mit Asperger-Syndrom können – je nach der Art der Störungen – folgende Aspekte umfassen (vgl. Wiechula-Napiórkowska 2010: 94 ff.):

- die direkte Weitergabe von Anweisungen an den*die Schüler*in in kurzer, einfacher Form sowie die Aufteilung komplexer Anweisungen in Teile,
- die Überprüfung des Verständnisses verbaler Anweisungen durch den*die Schüler*in,
- die Erklärung von Metaphern und mehrdeutigen Wörtern, die in den Aufgaben verwendet werden,

- der Einsatz von Visualisierungen, Bildkarten und Filmfragmenten, um die Aufmerksamkeit zu fördern,
- die Begrenzung externer Reize während des Verstehens von Gehörtem, um Ablenkungen für den*die Schüler*in zu minimieren,
- der Verweis auf konkrete Situationen und individuelle Erfahrungen in den Aufgaben, um den Bezug zur Realität herzustellen,
- die Unterteilung des Unterrichtsmaterials in kleinere, leichter zu verarbeitende Einheiten;
- die Begrenzung der Anzahl mündlicher Fragen auf das, was der*die Schüler*in bewältigen kann,
- die Verlängerung der Schreibzeit für Prüfungen, um dem*der Schüler*in die Möglichkeit zu geben, seine eigene Arbeit zu überprüfen,
- die Ermutigung zur Selbstkontrolle und Selbstkorrektur schriftlicher Arbeiten, einschließlich der Arbeit mit einem (elektronischen) Wörterbuch,
- die Anwendung anderer Bewertungskriterien, die von der Dysfunktion abhängig sind und
- die Motivation zur Handlung und Stärkung des Selbstwertgefühls.

Anpassungen der Bildungsanforderungen für einen sehbehinderten Schüler oder eine sehbehinderte Schülerin können – je nach der Art der Störungen – folgende Aspekte umfassen (vgl. Dziubińska 2010: 132 ff.):

- die Verwendung von nichtoptischen Hilfsmitteln wie Kontrast, Größe, Beobachtungsabstand und Betrachtungswinkel – Vorhänge, Rollos, Jalousien,
- die Verwendung von Papier mit dickem Linienraster, von Schreibwerkzeugen mit gleichmäßig gesättigter Linie, von Leseständern, die eine senkrechte Ausrichtung des betrachteten Materials ermöglichen,
- die Verwendung von vergrößertem Druck,
- die Vermeidung von laminierten, folienbeschichteten Oberflächen,
- die Verwendung von Hilfsmitteln zur Vergrößerung der betrachteten/gelesenen Objekte (Lupen, Ferngläser, tragbare Computer mit Programmen für Sehbehinderte),
- die Bereitstellung eines Platzes in der ersten Reihe im Klassenzimmer, fernab von Sonnenstrahlen,
- die Minimierung von Präzisionsaufgaben,
- die Formulierung schriftlicher Anweisungen ohne Diagramme, Tabellen,
- die Nichtbewertung des grafischen Aspekts der Handschrift, der Interpunktionsfehler, des Weglassens von Kleinbuchstaben und
- die Verlängerung der Zeit für die Durchführung schriftlicher Aufgaben (ein sehbehinderter Schüler oder eine sehbehinderte Schülerin benötigt in der Regel etwa 50 % mehr Zeit für die Durchführung einer Aufgabe).

Bei der Arbeit mit allen Schüler*innen, insbesondere aber mit jenen mit speziellen Bedürfnissen, ist es äußerst wichtig, eine positive Atmosphäre beim Bewerten aufzubauen: es darf kein Gefühl von Schuld oder Ablehnung aufgrund unerfüllter Erwartungen entstehen. Stattdessen sollten Spannungen abgebaut werden, die Stärken der Lernenden betont werden, und sie sollten ermutigt werden, selbstständig zu arbeiten und Fortschritte zu machen, auch wenn diese klein sind.

Ein korrekt konstruiertes und individualisiertes Bewertungssystem, das auf den*die Schüler*in, seine*ihre Fähigkeiten und Bedürfnisse ausgerichtet ist, sollte eher als ein Prozess des Beschreibens und Zeigens des weiteren Entwicklungsweges fungieren, anstatt ausschließlich als reine Bewertung oder Beurteilung zu dienen. Es sollte eine informations- und motivationsfördernde Funktion erfüllen, anstatt primär zu klassifizieren und zu differenzieren. Es bleibt auch zu betonen, dass die Anpassung der Bildungsanforderungen und der Bedingungen für Prüfungen nicht bedeutet, dass die Anforderungen gesenkt oder der*die Schüler*in davon befreit wird. Die Verlängerung der Prüfungszeit oder andere Bewertungskriterien sind keine Privilegien, sondern gleichen die Chancen im Vergleich zu Gleichaltrigen aus und stellen gleichzeitig eine Verpflichtung zu mehr Anstrengungen dar, um Schwierigkeiten zu überwinden.

Die obigen Überlegungen verdeutlichen, dass eine individualisierte Leistungsbeurteilung nur dann möglich ist, wenn der*die Deutschlehrer*in kontinuierlich bereit ist, die speziellen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen zu erkennen und diese in seinen*ihren Aktivitäten zu berücksichtigen und – soweit möglich – gemeinsam mit ihnen umzusetzen. Die Essenz der Bewertung von Personen mit einem stark individualisierten Profil aufgrund besonderer Bedürfnisse im Sprachunterricht an öffentlichen Schulen sollte daher die Anwendung grundlegender Prinzipien umfassen, wie die Berücksichtigung der individuellen diagnostischen Fähigkeiten des Schülers oder der Schülerin, seiner oder ihrer Stärken, Information darüber, was er oder sie bereits kann und woran er oder sie noch arbeiten muss. Ebenso wichtig ist die Bereitstellung von Informationen darüber, was er oder sie bereits kann und woran er oder sie noch arbeiten muss. Darüber hinaus ist es entscheidend, Lernwege aufzuzeigen und das Engagement sowie die aufgewendeten Anstrengungen angemessen zu würdigen. Vor allem jedoch sollte die Bewertung darauf abzielen, die Motivation zur weiteren Arbeit zu fördern, die Neugierde zu wecken, das Selbstwertgefühl zu steigern und den*die Schüler*in stets als im Fokus des Lernprozesses zu betrachten.

2.5 Interdisziplinärer Dialog in der Forschung zum individualisierten DaF-Unterricht

In wissenschaftlichen Arbeiten zum Lehren und Lernen von Fremdsprachen wird oft die interdisziplinäre Natur dieses Forschungsbereichs hervorgehoben (vgl. Wilczyńska 2010, Dakowska 2014). Dies zeigt sich besonders deutlich im Zusam-

menhang mit der Thematik der Vielfalt im Fremdsprachenlehr- und -lernprozess. Die Betonung liegt auf der Komplexität und Vielschichtigkeit dieses Bereichs, was dazu führt, dass Forscher*innen zur Zusammenarbeit mit verschiedenen Disziplinen neigen und Kompetenzen im Umgang mit Forschungsproblemen entwickeln müssen, die mehrere Disziplinen abdecken (vgl. Jaroszevska 2014a: 63). Es ist wichtig, in den Theorien zur Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen Konzepte und/oder Modelle aus anderen Forschungsbereichen zu integrieren. Einerseits bezieht sich dies auf die Interdisziplinarität des Forschungsgegenstands Heterogenität, die eine Forschungsfrage ist, die das Interesse verschiedener Disziplinen weckt, und Verweise auf Gebiete wie Psychologie, Pädagogik, Soziologie oder medizinische Fachdisziplinen erfordert. Andererseits muss man in die Forschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen Konstrukte einbeziehen, die außerhalb dieses Forschungsgebiets entwickelt wurden, wie linguistische oder psychologische Modelle. Fragen zur Heterogenität können oft nicht allein durch eine einzelne Disziplin im Bereich des Lehrens und Lernens von Sprachen beantwortet werden. Ohne die Berücksichtigung geeigneter Forschungsergebnisse und Perspektiven aus anderen Disziplinen ist es nicht möglich, wissenschaftlich fundierte Lehr- und Lernkonzepte zu entwickeln, die die Komplexität der Problematik angemessen berücksichtigen (vgl. Jaworska 2022). Die relevanten Bezugswissenschaften für die Forschung im Bereich der Heterogenität im Kontext des individualisierten DaF-Unterrichts umfassen eine Vielzahl von Disziplinen. Dazu zählen unter anderem die Linguistik, insbesondere die Bereiche der Theoretischen und Angewandten Linguistik sowie der Psycho- und Soziolinguistik. Ebenso spielen die Psychologie, die Pädagogik – insbesondere als Subdisziplin die allgemeine Didaktik – und die Logopädie eine bedeutende Rolle.

Die Linguistik gilt als eine der bedeutendsten Bezugswissenschaften, die maßgeblich die Entwicklung der aktuellen Forschung im Bereich Heterogenität in Verbindung mit Fremdsprachendidaktik beeinflusst. Es bestehen traditionell enge und wechselseitige Verbindungen zwischen der Forschung zum Lehren und Lernen von Fremdsprachen und der Linguistik. Linguistische Theorien und Modelle wurden auch als theoretisches Fundament für den DaF-Unterricht genutzt, was sich in verschiedenen methodischen Ansätzen und Lernmethoden widerspiegelte. Ein Teilbereich der Linguistik, der bedeutende Anregungen und Impulse liefert, ist die Psycholinguistik, welche sich mit dem kognitiven System befasst, das die Sprachverwendung ermöglicht. Sie untersucht unter anderem die auftretenden Störungen beim Verstehen und Sprechen, die Identifizierung von Fehlern während dieser Prozesse und die Möglichkeiten zu deren Korrektur (vgl. Harden 2006: 133). Dabei werden Aspekte wie die akustisch-phonetische Verarbeitung, die visuelle Wortverarbeitung, das mentale Lexikon und die syntaktisch-semantische Verarbeitung analysiert. Erkenntnisse aus diesem Forschungsbereich können einen wesentlichen Einfluss auf den Sprachvermittlungsprozess haben, beispielsweise durch die Analyse des Deutschen als Fremdsprache (insbesondere auf der phonetisch-phonolo-

gischen Ebene der Sprache) hinsichtlich der Schwierigkeiten von legasthenischen Lernenden (vgl. Jaworska 2016a).

Da Sprache ein soziales Phänomen ist, greift die Fremdsprachenforschung auch auf den soziolinguistischen Ansatz zurück. Dieser beschäftigt sich mit dem äußerst komplexen Verhältnis zwischen Sprache und Gesellschaft, und versucht, spezifische Verbindungen zwischen sprachlicher und gesellschaftlicher Realität aufzuzeigen (vgl. Harden 2006: 93–94). Da linguistische Fragen vor allem im Hinblick auf ihre sozialen Dimensionen gestellt werden, erweist sich die soziolinguistische Perspektive besonders als gesellschaftspolitisch relevant. Dabei werden linguistische Variationen in verschiedenen Gruppen identifiziert, wie beispielsweise Lernende mit speziellen Bedürfnissen, deren Sprachverhalten oder sprachliche Eigenschaften untersucht werden. Der soziolinguistische Ansatz betrachtet das Fremdsprachenlernen unter Einbeziehung von Herkunft und Lernumgebung (Schule, Familie usw.). Dies ist insbesondere für Studien relevant, die sich auf das Deutschlehren und -lernen in heterogenen Lernumgebungen beziehen. Aus der Vielzahl sozialer Variablen, die für Forschungen in diesem Bereich von Interesse und Bedeutung sind, lassen sich verschiedene relevante Teildimensionen ableiten. Hierbei sind die kontextspezifische Dimension (räumliche, zeitliche, situationsspezifische Bedingungen) und die biographische Dimension (individuelle und soziale Geschichte der Sprechenden) von besonderer Bedeutung (vgl. Dittmar 1997: 98 ff.). Dieser Bereich umfasst ein breites Spektrum interdisziplinärer Themen, darunter die Entwicklung von Sprache aus sozialen, kulturellen und politischen Perspektiven, der Diskurs als sprachliche und soziale Praxis, die Situation und den Status von Sprachen, nationale und ethnische Minderheiten, Sprachpolitik und Mehrsprachigkeit.

Auch die Psychologie ist eine relevante Bezugswissenschaft für die Fremdsprachenforschung im Kontext der Heterogenität (vgl. Dakowska 2008, Haß 2010). Sie trägt dazu bei, die Prozesse des Fremdsprachenlernens zu verstehen, indem sie sich auf die Eigenschaften der Lehrenden und Lernenden konzentriert, darunter die Motivation, Emotionen, Einstellungen, die Intelligenz, Gedächtnisprozesse, kognitive Stile, Lernstile und andere individuelle Unterschiede, die auch Gegenstand der psychologischen Forschung sind (vgl. Dörnyei 2005). Für das Thema Heterogenität sind insbesondere die Entwicklungspsychologie, die Lernpsychologie und die humanistische Psychologie von Bedeutung. Die Entwicklungspsychologie beschäftigt sich mit der Beschreibung und Erklärung von Veränderungen im individuellen Erleben und Verhalten in der gesamten Lebensspanne (vgl. Wirtz 2020). Daher ist sie insbesondere bei der Diagnose und Behandlung von Kindern und Jugendlichen, die erhebliche Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und/oder Rechtschreibens haben, von besonderer Relevanz. Eine frühzeitige Diagnose ist entscheidend und erfordert den Einsatz von Diagnosemethoden, die es ermöglichen, nicht nur ihre körperliche und soziale, sondern vor allem ihre psychische Entwicklung festzustellen. Dabei ist sicherzustellen, dass die Symptome beispielsweise auf intellektuelle

Einschränkungen, allgemeine Entwicklungsverzögerungen, Seh- oder Hörstörungen, unzureichende schulische Bildung aber auch psychische, neurologische oder motorische Störungen zurückzuführen sind (vgl. Schulte-Körne/Galuschka 2015: 5).

Psychologische Lerntheorien liefern Erklärungen dafür, wie und warum Menschen lernen, was von hoher Relevanz ist, da Erkenntnisse aus diesem Forschungsbereich in die Analyse und Interpretation von Fallstudien einfließen können (vgl. Jaworska 2018). Die Forschung zur Individualisierung im Sprachunterricht wird hauptsächlich in Form von Fallstudien durchgeführt. Im Kontext des Deutschlernens werden verschiedene Lernformen und -stile bei Lernenden mit speziellen Bedürfnissen beschrieben. Es ist ein weiteres Mal zu betonen, dass es entscheidend ist, dass Lehrende sich der unterschiedlichen Lernstile und -strategien der Lernenden bewusst sind, da dies eine Voraussetzung für eine gezielte Förderung darstellt, die individuelle Bedürfnisse berücksichtigt (vgl. Jaworska 2016b). Ähnliches gilt für andere psychologische Bereiche, die für das Sprachenlernen relevant sind, wie beispielsweise die Motivation der Lernenden oder die wechselseitigen Beziehungen zwischen Alter, Geschlecht, Vorwissen und Identität der Lernenden (vgl. Haß 2010: 24).

Eine der Grundlagen für die Forschung im Bereich des Lehrens und Lernens fremder Sprachen im Kontext der Heterogenität bildet auch die humanistische Psychologie. Gemäß dieser Perspektive werden menschliche Bedürfnisse entsprechend der hierarchischen Ordnung von Abraham Maslow als entscheidend für die Motivation des Menschen betrachtet (vgl. Stangl 2021). Die humanistische Psychologie strebt danach, das Wachstum der Persönlichkeit zu fördern, indem ausschließlich auf die individuelle Person zugeschnittene Methoden zur Erforschung der Persönlichkeit angewendet werden. Die Entfaltung der Persönlichkeit des Individuums sollte in einem förderlichen Umfeld ermöglicht werden. Im humanistischen Ansatz wird das Lernen als ein ganzheitlicher Prozess betrachtet, bei dem der Lernende*die Lernende aktiv an der Konstruktion mit seiner gesamten menschlichen Dimension beteiligt ist, einschließlich der kognitiven, affektiven und sozialen Dimension (vgl. Stangl 2021). Diese verschiedenen Dimensionen sollten in der Forschung zum Deutschlernen von Kindern und Jugendlichen mit speziellen Bedürfnissen berücksichtigt und gezielt in den Lehr- und Lernprozess integriert werden.

Ein Forschungsbereich, der in der Theoriebildung der Fremdsprachendidaktik ebenfalls Berücksichtigung findet, ist die Pädagogik, insbesondere im Bereich der Allgemeinen Didaktik. Diese wissenschaftliche Disziplin, die sich mit der Erziehung und Bildung von Kindern, Jugendlichen und sogar Erwachsenen befasst (vgl. Haß 2010: 25), stellt eine bedeutende Referenzwissenschaft der Fremdsprachenforschung dar, da sich diese mit dem institutionellen Lehren und Lernen von Sprachen beschäftigt. Eine enge Zusammenarbeit bietet sich insbesondere im Bereich der Schulpädagogik an, welche sich den spezifischen Aspekten von Erziehung, Bildung, Sozialisation und Entwicklung in schulischen Institutionen widmet.

Aus pädagogischer Perspektive wird deutlich, dass im Deutschunterricht die Möglichkeit besteht, übergeordnete Erziehungsziele zu verfolgen, zu denen beispielsweise die Persönlichkeitsentwicklung gehört. Es ist von Bedeutung, die Förderung von Interessen zu betonen, da das individuelle Interesse ein wesentlicher Bestandteil der Identität eines Menschen ist. Ebenso ist es für die Persönlichkeitsentwicklung entscheidend, dass die Lernenden handlungsorientiert lernen. Das Ziel besteht darin, dass sie sich von äußeren Einflüssen lösen und zu eigenständigen sowie sozial kompetenten Individuen entwickeln (vgl. Munser-Kiefer 2014: 365). Bei der Unterstützung von Lernenden mit besonderen Bedürfnissen werden gezielt Erkenntnisse der Pädagogik angewendet, um Kindern und Jugendlichen, die aufgrund von Entwicklungsstörungen oder Lernschwierigkeiten eingeschränkt sind, dabei zu helfen, sich weiterzuentwickeln und mit ihren Herausforderungen umzugehen.

Eine der Teildisziplinen der Pädagogik, der im dargestellten Kontext eine besondere Bedeutung zukommt, ist die Allgemeine Didaktik. Diese vergleichsweise junge wissenschaftliche Disziplin weist erhebliche terminologische und inhaltliche Divergenzen auf. Der Begriff *Didaktik* hat ein sehr vielschichtiges Verständnis. Im weiteren Sinne wird sie als Wissenschaft des Lehrens und Lernens im Allgemeinen verstanden, als Theorie der Bildungsinhalte und als Theorie der Steuerung von Lernprozessen. Im engeren Sinne bezieht sich dieser Begriff auf die Wissenschaft des Schulunterrichts (vgl. Beckmann 1991: 674). Darüber hinaus haben sich verschiedene Formen von Didaktiken entwickelt, die ihre Gegenstandsbereiche im Zusammenhang mit der Allgemeinen Didaktik genauer festlegen. Die DaF-Didaktik würde in diesem Sinne als eine Bereichsdidaktik definiert werden. Das Verhältnis zwischen Allgemeiner Didaktik und Fremdsprachendidaktik war historisch gesehen immer problematisch. In der Phase der institutionellen Etablierung der Fremdsprachendidaktik bestand die Gefahr, dass sie von den Erziehungswissenschaften vereinnahmt wurden, was letztendlich zu einem Abbruch jeglicher Kommunikation zwischen den Disziplinen führte. Diese Tendenz verstärkte sich durch die intensive Auseinandersetzung der Fremdsprachendidaktik mit der Linguistik (vgl. Haß 2010: 26). Es muss jedoch betont werden, dass die interdisziplinäre Kommunikation zwischen der Fremdsprachendidaktik und der Allgemeinen Didaktik notwendig ist, da es die Hauptaufgabe aller didaktischen Disziplinen ist, institutionalisierte Lehr- und Lernprozesse zu erforschen und darauf aufbauend reflektierte Empfehlungen für die Planung und Gestaltung dieser Prozesse zu formulieren. Dies bezieht sich unter anderem auf die Identifizierung und Beschreibung der Ziele von Lehr- und Lernprozessen, auf die Auswahl von Inhalten ebenso wie auf Vermittlungsverfahren und Medien. Besonders deutlich wird die Anwendung von Erkenntnissen der Allgemeinen Didaktik bei der Förderung von Lernenden mit speziellen Bedürfnissen.

Die Soziologie ist eine empirische Wissenschaft, die dazu dient, soziale Phänomene zu erklären. Durch methodisch kontrollierte Beobachtungen trifft sie wahre Aussagen über Regelmäßigkeiten und Wahrscheinlichkeiten sozialer Prozesse, was

im Zusammenhang mit dem Deutschlernen in heterogenen Gruppen relevant ist. Max Weber (1920) hat die *Soziologie* entscheidend definiert:

Soziologie soll heißen: eine Wissenschaft, welche soziales Handeln deutend verstehen und dadurch in seinem Ablauf und seinen Wirkungen ursächlich erklären will. ‚Handeln‘ soll dabei ein menschliches Verhalten [...] heißen, wenn und insofern als der oder die Handelnden mit ihm einen subjektiven Sinn verbinden. ‚Soziales‘ Handeln aber soll ein solches Handeln heißen, welches seinem von dem oder den Handelnden gemeinten Sinn nach auf das Verhalten anderer bezogen wird und daran in seinem Ablauf orientiert ist.

Somit versucht die Soziologie, soziale Strukturen zu erklären und zu interpretieren, indem sie soziale Prozesse in sinnvolle einzelne Elemente (in Form von Handlungen) zerlegt.

Die Forschung im Bereich des Deutschunterrichts betrifft oft auch Lernende mit sprachlichen Störungen, weshalb auch eine enge Zusammenarbeit mit der Logopädie angebracht ist. Als interdisziplinäre wissenschaftliche Disziplin operiert die Logopädie in einem dynamischen Feld, in dem sie sich an den Prinzipien und Theorien von mindestens vier wissenschaftlichen Bezugswissenschaften orientiert. Die Logopädie ist eng verknüpft mit den Teilgebieten der Medizin, der Psychologie, der Pädagogik und der Linguistik und befasst sich dabei mit der Ätiologie, Diagnostik (Erkennung, Diagnose, Evaluation) und Intervention (u. a. Prävention, Förderung, Therapie) im Hinblick auf alle Arten von Kommunikations- und Schluckstörungen (Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V.¹⁸). Die Fremdsprachenlehr- und -lernforschung profitiert ebenfalls von den Erkenntnissen der Logopädie, insbesondere im Bereich der Diagnose, Beratung und Förderung von Lernenden mit Teilleistungsstörungen beim Erlernen einer Fremdsprache. Es ist offensichtlich, dass diese Lerngruppe gezielt im Deutschunterricht unterstützt werden muss. Daher spielt die Fachdidaktik eine wichtige Rolle bei der Entwicklung geeigneter didaktischer Konzepte, um die Bedürfnisse und Fähigkeiten der Lernenden im Prozess des Deutschlehrens und -lernens zu berücksichtigen, dies wäre ohne das Wissen aus dem Bereich der Logopädie nicht möglich.

Die hohe Ausdifferenzierung der Probleme, die mit den speziellen Bedürfnissen von Lernenden einhergehen, stellt eine erhebliche Herausforderung für die fremdsprachendidaktische Forschung dar, da sie auf verschiedenen Ebenen (neurophysiologisch, psychologisch, therapeutisch, pädagogisch) analysiert werden kann. Diese Vielfalt an Betrachtungswinkeln und Reichweiten betrifft insbesondere die Konzeptualisierung und Spezifität des Forschungsgegenstandes. Daher ist es äußerst wich-

¹⁸ <https://www.dbl-ev.de/> [16.08.2024].

tig, bewusst und konsequent die entsprechende fremdsprachendidaktische Perspektive einzunehmen und den Forschungen einen klaren erkenntnistheoretischen Rahmen zu geben. Dabei dürfen jedoch keine anderen Annahmen oder Aspekte vernachlässigt werden, um eine nuancierte Darstellung der Themen zu gewährleisten. Es ist grundlegend, dass der interdisziplinäre Ansatz innerlich konsistent ist und klare Gegenstandsbestimmungen sowie Konzeptbildungen aufweist. Dies ist eine Voraussetzung für die Vernetzung mit anderen Disziplinen, deren Erfüllung es ermöglicht, Konstrukte aus anderen Forschungsgebieten zu adaptieren. Erst dann kann von einer wirklichen Interdisziplinarität gesprochen werden, die die fremdsprachendidaktische Forschung weiterentwickelt und bereichert, und nicht einfach als Bi- oder Pluridisziplinarität verstanden wird (vgl. Jaworska 2022).

3 Heterogenität im DaF-Unterricht – Zukunftsperspektiven

Im Kontext der Individualisierung lassen sich diverse Aspekte identifizieren, die im Bereich Deutsch als Fremdsprache künftig eine bedeutende Rolle in Forschung und Lehre spielen können. Besonders bedeutsam sind didaktische Ansätze, die darauf abzielen, Maßnahmen zu entwickeln, um jeden*jede einzelnen*einzelne Lernenden*Lernende entsprechend seinen*ihren individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten optimal zu fördern (vgl. Grüntgens 2000: 73; Palka 2003: 120). Das übergeordnete Ziel besteht darin, Inklusion zu realisieren, was die Schaffung eines offenen Lernraums erfordert, den die Lernenden eigenständig zur effektiven Gestaltung ihrer Lernprozesse nutzen können (vgl. Posch 2009: 1).

Die entscheidenden Voraussetzungen für den Erfolg der Inklusion umfassen die Förderung positiver Einstellungen seitens der Lehrkräfte gegenüber dem Konzept der inklusiven Bildung, organisatorische Strukturen in Schulen, die eine flexible Umsetzung von Lehrplänen ermöglichen, sowie die Einbeziehung des externen (familiären) Umfelds der Schüler*innen zugunsten einer inklusiven Bildung. Bezüglich der Umsetzung von Bildungs- und Therapiezielen im Kontext der inklusiven Bildung ist die Bedeutung folgender wesentlicher Ansätze hervorzuheben: dem *Universal Design*, der personalisierten Bildung sowie der raschen Entwicklung der digitalen Umgebung.

3.1 Universelles Design

Das Universelle Design fürs Lernen (*Universal Design for Learning*, UDL) ist ein Bildungsansatz, der auf präzise definierten inklusiven Prinzipien beruht. Im Mittelpunkt stehen die Anerkennung der großen Diversität aller Lernenden, die Förderung gleicher Rechte für sämtliche Schüler*innen, die Schaffung von Bedingungen für uneingeschränkte Teilhabe, die Gewährleistung von Gleichberechtigung sowie die Förderung gemeinschaftlicher Beziehungen. Die Implementierung inklusiver Werte ist nicht auf bestimmte Schüler*innen beschränkt, sondern richtet sich an alle

Lernenden und würdigt dabei die intellektuellen sowie kognitiven Differenzen aller Schüler*innen, ebenso wie deren vielfältigen Interessen und Lernstile (vgl. Meyer et al. 2014, Olechowska 2016, Hymel/Katz 2019, Lee 2019, Van Boxtel/Sugita 2019).

3.1.1 Konzept und theoretische Grundlagen

Das Universelle Design fürs Lernen basiert auf Erkenntnissen der Lehr- und Lernforschung sowie der Neurowissenschaften und wird in der Didaktik seit etwa dreißig Jahren weltweit entwickelt. Dennoch erfährt es immer noch nicht die gebührende Aufmerksamkeit. Das Ziel besteht darin, Programme, Materialien, Unterrichtsentwürfe und Lernumgebungen so zu gestalten, dass sie die unterschiedlichen individuellen Bedürfnisse berücksichtigen und von einer möglichst großen Schülergruppe genutzt werden können, ohne dass spezifische Anpassungen und Modifikationen erforderlich sind. Das Universelle Design kann verschiedene Bereiche wie Klassenzimmer, Computersoftware, Lehrbücher, E-Learning-Kurse oder Websites umfassen (vgl. Burgstahler 2009). Das Konzept besagt, Lehr- und Lernumgebungen von Grund auf so zu gestalten, dass sie für ein breites Spektrum an Lernenden zugänglich sind und möglichst wenige nachträgliche individuelle Anpassungen erfordern.

Das Universelle Design schließt eine personalisierte Herangehensweise an die Schüler*innen nicht aus; vielmehr wird davon ausgegangen, dass möglichst viele Personen von den pädagogischen Maßnahmen profitieren können. Anpassungen und Modifikationen werden erstellt, um den spezifischen Bedürfnissen und Entwicklungsmöglichkeiten einzelner Schüler*innen gerecht zu werden, nachdem diese identifiziert wurden. Bei Anpassungen bleiben die Anforderungen an die Lernenden unverändert und sind für die gesamte Klasse gleich, lediglich die Lehrmethoden werden angepasst. Individuelle Modifikationen hingegen beziehen sich auf Veränderungen der Lernziele und -inhalte (vgl. Karpińska-Szaj 2022: 48). Die grundlegende Idee dieses Ansatzes besteht darin, das schulische Umfeld so zu gestalten, dass es für alle Schüler*innen zugänglich ist, und den Lehrprozess so zu strukturieren, dass jeder*jede Lernende die Möglichkeit hat, entsprechend seinem*ihrem individuellen Umfang und Tempo, daran teilzunehmen (vgl. Brillante/Nemeth 2018).

Sowohl das Universelle Design als auch der personalisierte Ansatz tragen zum Prinzip der Individualisierung bei, das im DaF-Unterricht als optimale Nutzung von Universalien verstanden werden kann. Dabei werden die Interaktionen differenziert auf die individuellen Bedürfnisse und Merkmale jedes*jeder Schülers*Schülerin abgestimmt, sodass der Lehr- und Lernprozess maßgeschneidert ist (vgl. Deunk et al. 2018).

Die Auswertung von Forschungen und Interventionen zur Bewertung des Umfangs und der Qualität von Bildungsinitiativen, die gemäß den Grundsätzen des universellen Designs konzipiert wurden (vgl. Katz 2013, Al-Azawei et al. 2016, Rao/Meo 2016, Capp 2017, Ok et al., 2017, Rao/Torres 2017, Rao et al. 2020), zeigt, dass solche

Lehransätze das Engagement und den Zugang von Lernenden mit besonderen Bedürfnissen zur Bildung erhöhen. Des Weiteren erzielen Schüler*innen, die an einem Unterrichtsprozess teilnehmen, der diese Richtlinien berücksichtigt, bessere Ergebnisse erzielen und motivierter bzw. engagierter sind. In diesem Zusammenhang erscheint die Wahrnehmung des Lehrens und Lernens als ein Prozess des Wissenserwerbs sowie der Entwicklung von Fähigkeiten und Kompetenzen entscheidend.

Die Effektivität eines solchen Unterrichts hängt jedoch primär von den Fähigkeiten und Erfahrungen der Bildungseinrichtung in diesem Bereich ab. Zu diesen Schlussfolgerungen kamen Kavita Rao und Caroline Torres (2017) in ihren Beobachtungen, in denen sie die Anwendung des Universellen Designs im Fremdsprachenunterricht beschrieben haben. Die bedeutendste Kompetenz einer Lehrkraft, und gleichzeitig die größte Herausforderung, besteht daher in der Fähigkeit, in einer vielfältigen Schulumgebung zu arbeiten (siehe dazu Kapitel 4.3).

Die Grundprinzipien eines angenommenen Universellen Designs sind wie folgt (vgl. Domagała-Zyśk 2017, Knopik et al. 2021: 53 ff.):

- Gleichheit im Zugang: Dies bedeutet, dass Personen mit unterschiedlichen Fähigkeiten die Möglichkeit haben sollten, ein bestimmtes Produkt zu nutzen. Jeder Einzelne hat, unabhängig von etwaigen Einschränkungen, das Recht auf Materialien wie Arbeitsblätter, Lehrmittel oder Spiele zuzugreifen. Falls dies nicht möglich ist, sollten gleichwertige und ebenso attraktive Alternativen angeboten werden, die idealerweise im gleichen thematischen Bereich bleiben. Eine möglichst geringe inhaltliche Differenzierung ist Voraussetzung für die Integration verschiedener Gruppen.
- Flexibilität der Nutzung: Dies beinhaltet die Berücksichtigung einer breiten Palette individueller Präferenzen, einschließlich der Benutzerhändigkeit, des Arbeitstempos, der bevorzugten Arbeitsweise, des kognitiven Stils, der Verarbeitung sensorischer Informationen, des Niveaus der Extraversion, der kommunikativen Fähigkeiten und ähnlicher Aspekte.
- Benutzerfreundlichkeit: Ein Produkt sollte für alle Benutzer*innen einfach zu bedienen sein, unabhängig von deren Erfahrung, Kenntnisstand, Konzentration oder sprachlichen Fähigkeiten. Die Anleitung sollte den Kriterien der Barrierefreiheit entsprechen.
- Perzeptuelle Zugänglichkeit: Dies umfasst die Lesbarkeit von Informationen und die Nutzung verschiedener Übertragungskanäle, um sicherzustellen, dass Informationen auch für Personen mit Seh- oder Hörproblemen zugänglich sind (z. B. durch zweispurige Kommunikation: Sprache und Untertitel). Zudem ist es wichtig, dass Informationen hierarchisch übermittelt werden, damit Benutzer*innen wichtige von unwichtigen Informationen unterscheiden können. Dies erfordert eine angemessene Strukturierung der Daten seitens der Lehrkraft, um die Rekonstruktion und anschließende individuelle Konstruktion der Inhaltsstruktur zu ermöglichen.

- Fehlerverträglichkeit: Diese Regel besagt, dass Fehler bei der Bedienung keine wesentlichen Schäden oder Gefahren verursachen sollten.
- Geringer physischer Aufwand: Ein Produkt sollte auch bei minimaler körperlicher Anstrengung verwendet werden können. Das Design der Lehrmaterialien sollte den Schülerinnen und Schülern keine Belastung darstellen und ihre kognitive Leistungsfähigkeit nicht beeinträchtigen.
- Angemessener Bedienungsraum und Größe: Dies bedeutet, dass das Produkt von Personen unterschiedlicher Körpergröße sowie von Personen mit Bewegungseinschränkungen verwendet werden können sollte.

Das Universelle Design ist in jedem Bildungskontext anwendbar, unabhängig vom Fach, somit auch im Bereich des Deutschlernens. Sein vorrangiges Ziel sollte darin bestehen, die individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen aufgrund ihrer sozioökonomischen, kulturellen und gesundheitlichen Unterschiede zu erfüllen. Obwohl es vielleicht nicht immer möglich ist, dieses Ziel vollständig zu erreichen, ist es dennoch erstrebenswert, dass möglichst viele davon profitieren (idealerweise alle Beteiligten des Lehr- und Lernprozesses). Bei der Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien sollten von Anfang an bestimmte Prinzipien berücksichtigt werden. Diese umfassen drei grundlegende Aspekte, die die Anwendung unterschiedlicher und flexibler Lehrstrategien ermöglichen: sie beziehen sich auf die Präsentation von Informationen oder den Zugang dazu (das WAS des Lernens), auf die Planung und Durchführung von Aufgaben (das WIE des Lernens) sowie auf die Einbindung der Schüler*innen in den Lernprozess (das WARUM des Lernens) (vgl. Cichocka-Segiet et al. 2019: 210, unter Bezugnahme auf: Teaching Excellence in Adult Literacy Center 2010).

Die führende Organisation, die die Idee des Universellen Designs im Bildungsbereich vorantreibt, ist das amerikanische Unternehmen *Center for Applied Special Technology* (CAST¹⁹). CAST ist eine gemeinnützige Organisation für Bildungsforschung und -entwicklung, die das Rahmenkonzept des *Universal Design for Learning* (UDL) sowie die entsprechenden UDL-Richtlinien entwickelt hat. Diese werden heute weltweit verwendet, um das Lernen inklusiver zu gestalten. Das CAST bietet auch eine Reihe dauerhafter (und oft kostenloser) Lernwerkzeuge an, viele davon wurden im Rahmen von CAST-Forschungsprojekten entworfen und getestet. Diese Werkzeuge helfen Pädagogen, Entwicklern, Familien und anderen Einzelpersonen, die Kraft flexibler Lernumgebungen zu erfahren. Die sogenannten UDL-Richtlinien sind für Lehrkräfte, Lehrplanentwickler*innen, Forscher*innen, Eltern und alle anderen Personen konzipiert, die das UDL-Rahmenkonzept in einer Lernumgebung umsetzen möchten. Diese Richtlinien bieten einen Satz konkreter Vorschläge, die auf jede Dis-

¹⁹ https://www.cast.org/?utm_source=udlguidelines&utm_medium=web&utm_campaign=none&utm_content=header [02.03.2024].

ziplin oder jedes Fachgebiet angewendet werden können. Ihr Ziel ist es, sicherzustellen, dass alle Lernenden Zugang zu bedeutsamen und anspruchsvollen Lernmöglichkeiten haben und daran teilnehmen können. Diese Prinzipien beziehen sich auf drei Aspekte: die Förderung von Lernmotivation und Lernengagement (UDL-Prinzip: *Provide multiple means of Engagement*), die Zugänglichkeit von Informationen für alle (UDL-Prinzip: *Provide multiple means of Representation*), sowie verschiedene Möglichkeiten der Verarbeitung von Informationen und der Präsentation von Lernergebnissen (UDL-Prinzip: *Provide multiple means of Action & Expression*)²⁰.

Die Tabelle 4. zeigt eine Liste von Richtlinien für das universelle Design im Unterricht, die von CAST (2018) entwickelt wurden und als direkte Anweisungen dienen können. Die Einträge sind synthetisch und sollen einzelne Themen kennzeichnen. Auf der Website der UDL Guidelines gibt es auch detaillierte Beschreibungen zu jedem Punkt.

Die Grundsätze des UDL können bei der Planung jeden Aspekts im Zusammenhang mit der Organisation und dem Verlauf von Unterrichtseinheiten angewendet werden. In der Fachliteratur werden häufig vier Hauptkomponenten einer Unterrichtsstunde hervorgehoben (vgl. Rao, Meo 2016: 5): die Festlegung der Unterrichtsziele, welche den Anforderungen des Lehrplans entsprechen, die Entwicklung von Unterrichtsstrategien (Methoden), die Auswahl von Ressourcen und Materialien und die Bewertung des Fortschritts und der Leistung der Schüler*innen.

Bei jedem*jeder Schüler*in können Herausforderungen in einem der Schritte auftreten, und diese müssen nicht zwangsläufig auf spezielle Bedürfnisse zurückzuführen sein. Daher ist es von Bedeutung, bei der Konzeption einer Aufgabe sämtliche Komponenten zu analysieren, die für ihre Ausführung erforderlich sind. Das Resultat dieses Designansatzes kann die Entwicklung von Materialien sein, die auf die Bedürfnisse von Schüler*innen mit spezifischen pädagogischen Anforderungen zugeschnitten sind. Diese Materialien unterscheiden sich von den Grundmaterialien nicht inhaltlich, sondern hauptsächlich in methodisch-technischer Hinsicht. In vielen Fällen genügt bereits eine geringfügige Modifikation des Originals, um einem*einer Schüler*in mit besonderen pädagogischen Anforderungen die eigenständige Durchführung der erwarteten Aktivität zu ermöglichen.

Im Bereich DaF stehen verschiedene Ansätze zur Verfügung, um Modifikationen vorzunehmen. Informationen können in diversen Formaten und Medien präsentiert werden, beispielsweise als schriftlicher Text, als Audioaufnahmen oder als visuelle Hilfsmittel. Ein Grammatikthema lässt sich beispielsweise durch eine Kombination aus einem schriftlichen Text, einem Hörbeispiel und einer visuellen Grafik darstellen, um unterschiedliche Lernstile und Präferenzen zu berücksichtigen. Arbeitsblätter sollten im PDF-Format bereitgestellt werden, damit die Schüler*innen sie

²⁰ <http://udlguidelines.cast.org/> [02.03.2024].

Tabelle 4 Richtlinien für das universelle Design im Unterricht (CAST 2018).

	Bieten Sie mehrere Möglichkeiten der Darstellung .	Bieten Sie mehrere Möglichkeiten für Handlung und Ausdrucksweise .	Bieten Sie mehrere Möglichkeiten der Einbindung .
Zugriff	<p>1. Wahrnehmung:</p> <p>1.1. Bieten Sie Möglichkeiten zur Anpassung der Darstellung von Informationen.</p> <p>1.2. Bieten Sie Alternativen für auditive Informationen.</p> <p>1.3. Bieten Sie Alternativen für visuelle Informationen.</p>	<p>4. Körperliche Handlungen:</p> <p>4.1. Variieren Sie die Methoden für die Reaktion und Navigation.</p> <p>4.2. Optimieren Sie den Zugang zu Werkzeugen und unterstützenden Technologien.</p>	<p>7. Förderung des Interesses:</p> <p>7.1. Unterstützen Sie individuelle Auswahl und Autonomie.</p> <p>7.2. Optimieren Sie Relevanz, Wertigkeit und Authentizität.</p> <p>7.3. Minimieren Sie Bedrohungen und Ablenkungen.</p>
Konstruieren	<p>2. Sprache und Symbole:</p> <p>2.1. Erklären Sie Vokabular und Symbole.</p> <p>2.2. Erläutern Sie Syntax und Textstruktur.</p> <p>2.3. Unterstützen Sie beim Entschlüsseln von Text, mathematischer Notation und Symbolen.</p> <p>2.4. Fördern Sie das Verständnis über verschiedene Sprachen hinweg.</p> <p>2.5. Veranschaulichen Sie Inhalte durch verschiedene Medien.</p>	<p>5. Ausdruck und Kommunikation:</p> <p>5.1. Verwenden Sie mehrere Medien zur Kommunikation.</p> <p>5.2. Verwenden Sie mehrere Werkzeuge für Konstruktion und Komposition.</p> <p>5.3. Entwickeln Sie Sprachfertigkeiten mit abgestuften Unterstützungsniveaus für Übung und Leistung.</p>	<p>8. Anstrengung und Ausdauer:</p> <p>8.1. Betonen Sie Ziele und Zielsetzungen.</p> <p>8.2. Optimieren Sie Herausforderungen durch die Differenzierung von Erwartungen und verfügbaren Ressourcen.</p> <p>8.3. Fördern Sie Zusammenarbeit und Gemeinschaft.</p> <p>8.4. Erhöhen Sie das Feedback mit Fokus auf Beherrschung.</p>
Verinnerlichen	<p>3. Verständnis:</p> <p>3.1. Aktivieren oder liefern Sie Hintergrundwissen.</p> <p>3.2. Hervorheben von Mustern, wichtigen Merkmalen, Hauptideen und Beziehungen.</p> <p>3.3. Geben Sie Anleitungen zur Informationsverarbeitung und -visualisierung.</p> <p>3.4. Maximieren Sie den Transfer und die Verallgemeinerung.</p>	<p>6. Exekutivfunktionen:</p> <p>6. 1. Geben Sie Hinweise zur angemessenen Zielsetzung.</p> <p>6.2. Unterstützen Sie die Entwicklung von Strategien und die Planung.</p> <p>6.3. Helfen Sie beim Management von Informationen und Ressourcen.</p> <p>6.4. Verbessern Sie die Fähigkeit zur Überwachung des Fortschritts.</p>	<p>9. Selbstregulierung:</p> <p>9.1. Fördern Sie motivierende Erwartungen und Überzeugungen.</p> <p>9.2. Unterstützen Sie individuelle Fähigkeiten und Strategien zur Problemlösung.</p> <p>9.3. Ermutigen Sie zur Selbstbewertung und Selbstreflexion.</p>
Ziel	Einfallsreiche und sachkundige Schüler*innen	Planende und zielgerichtete Schüler*innen	Motivierte und zielbewusste Schüler*innen

Eigene Bearbeitung auf der Grundlage von Richtlinien für das Universelle Design im Unterricht, die vom CAST (2018) erstellt wurden.

problemlos herunterladen und ausdrucken können. Zudem können interaktive PDF-Dateien erstellt werden, welche den Lernenden ermöglichen, direkt auf dem Arbeitsblatt zu interagieren, beispielsweise durch das Ausfüllen von Multiple-Choice-Fragen. Hörverständnisübungen sollten im MP3-Format angeboten werden, damit die Lernenden sie auf verschiedenen Geräten wie Computern, Smartphones oder MP3-Playern abspielen können. Zusätzlich können Begleitmaterialien wie Transkripte, Vokabellisten oder Übungsfragen bereitgestellt werden, um das Hörverständnis zu unterstützen und das Engagement der Lernenden zu fördern. Ergänzende Materialien wie Online-Übungen, Spiele oder interaktive Lernplattformen werden häufig angeboten, um das Engagement der Lernenden zu steigern und das Lernen interaktiv zu gestalten.

Das Universelle Design ist darüber hinaus eine wichtige Aufgabe für Schulbuchverlage²¹, die an Inklusionsmaterialien arbeiten sollten, die auch für Lernende mit erhöhtem Förderbedarf im Bereich des Sprachenlernens oder der sprachlichen Entwicklung konzipiert wären. Wenn man Schulbücher entwickelt, die auch barrierefrei sein sollen, wäre es besonders wichtig, dass neben rein visuellen Inhalten wie Grafiken oder Illustrationen auch andere Lernangebote bereitgestellt werden, z. B. akustische Informationen oder taktile Elemente. Dadurch wird der Lerninhalt hörbar und/oder im wahrsten Sinne des Wortes greifbar und somit be-greifbar. Allerdings sind solche Lernmittel für z. B. Kinder und Jugendliche mit visuellen Einschränkungen oft nicht zugänglich – für eine barrierefreie Gestaltung fehlen Alternativen, Informationen auditiv oder taktil wahrzunehmen. Die technische Optimierung allein kann jedoch nicht alle Probleme lösen, die konzeptionelle Phase der Schulbuchentwicklung muss noch grundsätzlich durch (sonder-)pädagogisches Wissen ergänzt werden. DaF-Lehrbücher für den polnischen Bildungsmarkt sollten im Übrigen in Zukunft mehrsprachiger gestaltet werden, damit die mehrsprachige und multikulturelle Erziehung unterstützt wird. Erstens geht es um eine Integration von Lehrinhalten und Beispielen aus verschiedenen Kulturkreisen, zweitens um eine Vermittlung des Verständnisses dafür, wie Wissen durch Überzeugungen beeinflusst wird – das Ziel ist also ein Abbau von Vorurteilen, das Entwickeln von Ambiguitätstoleranz und Offenheit Empathie für das Andere.

Es ist von ebenso großer Bedeutung, Elemente des Universal Designs in die Lehrpläne an Hochschulen zu integrieren. Dies ermöglicht den Studierenden, die Herausforderungen von Personen mit speziellen Bedürfnissen zu verstehen und die Grundsätze des Universal Designs für Produkte und Dienstleistungen praktisch anzuwenden. Das übergeordnete Ziel besteht darin, optimale Bedingungen zu schaffen, um das persönliche Potenzial jedes einzelnen Studenten zu entfalten, wo-

²¹ Es ist positiv anzumerken, dass ausgewählte deutsche Verlage solche Maßnahmen bereits ergreifen, z. B. Hueber, <https://www.hueber.de/einfach-digital> [03.08.2023].

bei seine individuellen kognitiven Präferenzen berücksichtigt werden. Hierbei sind beispielsweise Denkstile, Handlungsstile sowie temperament- und persönlichkeitsbezogene Merkmale von Bedeutung.

Als eine Ergänzung zum UDL kann das *Universal Instructional Design* (UID)²² betrachtet werden, das sich auf die Zugänglichkeit von Anweisungen und Befehlen im Lehr- und Lern-Prozess konzentriert. Die grundlegende Regel besagt, dass Anweisungen so gestaltet werden sollten, dass sie für Personen mit unterschiedlichen Fähigkeiten nützlich und zugänglich sind und an alle Lernenden hohe Anforderungen stellen. Die sieben Prinzipien des UID erkennen an, dass die Befolgung dieser Prinzipien Lehrkräften dabei helfen kann, zugängliche Lehr- und Lernaktivitäten und Umgebungen und Materialien zu gestalten, ebenso wie Lernerfahrungen zu schaffen, die Vielfalt respektieren und wertschätzen.

Zusammenfassend ist es also entscheidend von Bedeutung, dass Lehrmaterialien und Aktivitäten zugänglich und gerecht gestaltet sowie einfach und konsistent präsentiert werden. Sie sollten Flexibilität in Bezug auf Nutzung, Teilnahme und Darstellung bieten und klar und leicht wahrnehmbar sein. Eine unterstützende Lernumgebung ist ebenfalls wichtig, um den Lernprozess zu fördern. Des Weiteren sollten unnötige körperliche Anstrengungen minimiert und ein Lernraum gewährleistet werden, der sowohl die Bedürfnisse der Schüler*innen als auch verschiedene Lehrmethoden berücksichtigt (siehe Kapitel 4.3.3).

3.1.2 Universelles Design in der digitalen Umgebung

Ein bedeutendes Anwendungsgebiet des Universal Designs liegt im digitalen Bereich. In dieser Hinsicht ergeben sich verschiedene Einsatzmöglichkeiten, wie beispielsweise barrierefreie Websites oder Apps, die für Lernende mit speziellen Bedürfnissen zugänglich sind. Die Integration von Technologie kann eine wesentliche Rolle bei der Unterstützung sowohl von Deutschlehrenden als auch -lernenden spielen, um diese innovativen Ansätze weiterzuentwickeln.

Die Zugänglichkeit und Nutzbarkeit digitaler Technologien stellen auch für viele Europäer mit speziellen Bedürfnissen eine Herausforderung dar. Das Ziel der *Digitalen Agenda für Europa* (Europäische Kommission 2010, KOM 2010/245²³) ist es daher, ihre Kompetenzen im Umgang mit digitalen Technologien zu steigern und die soziale Integration zu fördern. Die Überwindung der digitalen Kluft kann die Chancen für Menschen aus benachteiligten sozialen Gruppen erhöhen, am digitalen Leben gleichberechtigt teilzunehmen, einschließlich der Nutzung von Diensten, die

22 <https://opened.uoguelph.ca/student-resources/Universal-Instructional-Design> [02.02.2024].

23 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/HTML/?uri=CELEX:32016L2102&from=IT> [02.02.2024].

sie direkt betreffen, wie beispielsweise das E-Learning; dadurch kann ihre Situation auf dem Arbeitsmarkt verbessert werden. Die Fähigkeit, digitale Technologien zu nutzen, ist daher gemäß der *Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen* (Amtsblatt der Europäischen Union 2018/C 189/01) eine von acht Schlüsselkompetenzen, die für Personen von grundlegender Bedeutung sind, um in einer wissensbasierten Gesellschaft zu funktionieren.

Es besteht ein dringender Bedarf an koordinierten Maßnahmen, um sicherzustellen, dass Menschen mit Behinderungen uneingeschränkter Zugang zu neuen digitalen Inhalten erhalten. Insbesondere sollten öffentliche Websites und Internetdienste in der Europäischen Union, die für eine vollständige Teilnahme am öffentlichen Leben von Bedeutung sind, den internationalen Standards für die Barrierefreiheit von Websites entsprechen. Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen verpflichtet dazu, Barrieren abzubauen. Dies wird in der *Richtlinie (EU) 2016/2102 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 26. Oktober 2016 über den barrierefreien Zugang zu Websites und mobilen Anwendungen öffentlicher Stellen* umgesetzt (Amtsblatt der Europäischen Union L 327/1). Diese Richtlinie betrifft sämtliche Websites und Anwendungen öffentlicher Institutionen. Bei der Entwicklung digitaler Ressourcen, die nicht ausschließlich von öffentlichen Einrichtungen erstellt werden, ist zu beachten, dass in sämtlichen Unternehmungen wie Websites, E-Learning-Plattformen und anderen E-Ressourcen Zugänglichkeitskriterien erfüllt werden müssen. Diese Kriterien werden nicht nur durch die *Richtlinie (EU) 2019/882 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 17. April 2019 über die Barrierefreiheitsanforderungen für Produkte und Dienstleistungen und den EU-Standard vom 16. Juli 2021* (Amtsblatt der Europäischen Union L 151/70) empfohlen, sondern insbesondere durch Gesetze in europäischen Ländern, z. B. in Deutschland durch *das Gesetz zur Umsetzung der Richtlinie (EU) 2019/882 des Europäischen Parlaments und des Rates über die Barrierefreiheitsanforderungen für Produkte und Dienstleistungen und zur Änderung anderer Gesetze* (Bundesgesetzblatt Teil I Nr. 46 Jahr 2021, Quelle) festgelegt. Alle diese Vorschriften legen nahe, dass eine Website zugänglich sein und eine einfache, intuitive Nutzung der Internetressourcen ermöglichen sollte. Darüber hinaus sollten alle elektronischen Kommunikationsmittel den Kontakt mit einem breiten Publikum erleichtern, unabhängig davon, wie die Informationen zugänglich gemacht werden (z. B. durch die Verwendung einer Computermaus, Tastatureingaben, Zeiger oder die Sprache-zu-Text-Funktion).

Vor der Veröffentlichung von Videos oder Podcasts ist es wichtig, alternative Zugangsmöglichkeiten zu den multimedialen Elementen bereitzustellen, soweit dies vernünftigerweise möglich ist. Dazu gehören:

- Transkriptionen und Beschreibungen für Menschen mit Blindheit und Sehbehinderung,
- Untertitel für Personen mit Hörbehinderungen und Gehörlosen und
- Audiodeskriptionen.

Im Rahmen des E-Learnings muss der Standard für Barrierefreiheit folgende Aspekte berücksichtigen:

- Zugängliche Multimedia-Inhalte,
- Untertitel in Filmen für Gehörlose und Hörgeschädigte,
- Transkription und Audiodeskription,
- Korrekte Typografie und
- Materialien, die den Barrierefreiheitsstandards entsprechen.

Benutzer*innen sollten die Website oder Anwendung mithilfe aller seiner*ihrer verfügbaren Sinne nutzen können. Erfolgsmaßnahmen in diesem Bereich umfassen:

- Textalternativen für nicht-textliche Inhalte (z. B. alternative Beschreibungen für Bilder und Grafiken, die von Personen mit Blindheit genutzt werden),
- Texttranskriptionen von Audio- und Videomaterialien,
- Untertitel und Audiodeskriptionen für Videos,
- Logische Struktur des Inhalts (Überschriften, Listen usw.),
- Geeignete Tags für jede Funktion (Formulare und Datentabellen), um die Beziehungen zwischen den Inhalten korrekt zu definieren,
- Hervorhebungen, die sich nicht nur auf Farbe stützen,
- Textfarben, die auf dem Hintergrund deutlich sichtbar sind,
- Lesbarkeit und Sichtbarkeit von Inhalten und Funktionen, wenn die Textgröße um 200 % vergrößert wird,
- Nichtveröffentlichung von Textbildern und
- Reaktionsfähigkeit – automatische Anpassung der Ansicht an die Bildschirmbreite des Benutzergeräts.

3.2 Digitale Technologien im DaF-Unterricht

Gegenwärtig wird, ähnlich wie in anderen Unterrichtsfächern, das förderliche Potenzial der gezielten Nutzung digitaler Technologien für den Erwerb von Fremdsprachen im binnendifferenzierenden (inkluisiven) Fremdsprachenunterricht, einschließlich des DaF-Unterrichts, diskutiert (vgl. Grünewald 2016, Schmidt/Würffel 2018, Vogt 2019). Diese Diskussion wird auch als Lösungsansatz im Dilemma zwischen Kompetenzorientierung auf der einen und der Forderung nach individueller Förderung auf der anderen Seite betrachtet. Bisherige Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass der Einsatz von Tablets, elektronischen Wörterbüchern, Computerlernprogrammen und -spielen das individualisierte Lernen der Schüler*innen fördern kann (vgl. Elsner 2019).

Beispielsweise bieten Applikationen zum Vokabellernen direktes Feedback, und der spielerische Ansatz ermöglicht wiederholte Übungen, ohne dass die Motivation schnell nachlässt. Elektronische Wörterbücher liefern nicht nur Informationen über

die Bedeutung und Verwendung von Wörtern, sondern auch zur korrekten Aussprache. Digitale Lernspiele, insbesondere *Serious Games*²⁴, ermöglichen ein Eintauchen in die fremde Sprache und erhöhen den Input in der Fremdsprache. Die Verwendung von Tablets und Computern für die Arbeit mit Filmen und Hörtexten erlaubt es den Lernenden, fremdsprachige Texte in ihrem eigenen Tempo zu rezipieren.

Möglichkeiten für individualisierte Lernprozesse, wie die hier genannten, sind grundlegend für einen erfolgreichen inklusiven DaF-Unterricht (vgl. Vogt 2019). Dennoch wird in vorhandenen Studien zur Nutzung digitaler Technologien im Fremdsprachenunterricht betont, dass das besondere Potenzial digitalisierter Bildungsprozesse im Hinblick auf den inklusiven Unterricht nur dann voll zur Geltung kommt, wenn die Nutzung neuer Technologien mit einer hohen Unterrichtsqualität einhergeht und digitale Medien und ihre Anwendungen sinnvoll in den Unterricht integriert werden (vgl. Heinz 2018, Grünwald 2016). Dadurch erhält die Lehrkraft als Initiator*in und Begleiter*in digital unterstützter Lernprozesse im inklusiven Fremdsprachenunterricht eine besondere Bedeutung.

Medien sind in diesem Sinne „Materialien, technische Geräte oder Konfigurationen, mit denen sich Informationen kommunizieren und speichern lassen“ (Weidenmann 2009: 75), und noch viel mehr. Heutzutage werden sie nicht nur als technische Geräte zur Informationsgenerierung und -übertragung betrachtet, sondern auch als eine Form der multimodalen Kommunikation, die aus verschiedenen miteinander verbundenen Dimensionen besteht, und die als „semiotischen Komplex aus verschiedenen Zeichentypen oder als ein komplexes Geflecht von Handlungen“ betrachtet werden kann (Bucher 2012: 70 ff.) – Handlungen, die mithilfe verschiedener Zeichensysteme ausgeführt werden. Ein attraktiver Bereich in Bezug auf Funktionalität und Ästhetik sind in diesem Kontext soziale Medien, die aufgrund ihrer multimodalen Struktur die Nutzer*innen über verschiedene Wahrnehmungskanäle erreichen und dadurch zur Optimierung von fachsprachlich geprägten Lernprozessen beitragen können.

Der Begriff *Soziale Medien* wird üblicherweise verwendet, um eine Vielzahl von Tools zu beschreiben, die auf Online-Medien und mobilen Technologien basieren, und den Austausch von Informationen in Form eines interaktiven Dialogs zwischen den Nutzern ermöglichen, unabhängig von Beschränkungen wie z. B. dem Wohnsitz (vgl. Wicińska 2017: 115). Sie spielen eine bedeutende Rolle in der heutigen Mediengesellschaft, in der nicht direkte Kontakte, sondern medial vermittelte Kontakte die dominante Form des sozialen Kontakts sind (vgl. Goban-Klas 2006:

²⁴ Ein *Serious Game* ist ein Brett-, Karten- oder Computerspiel, dessen Hauptziel nicht ausschließlich in der Unterhaltung liegt, obwohl es dennoch unterhaltsame Elemente enthalten kann. Dabei sollte eine ausgewogene Balance zwischen den Bildungsinhalten und den Unterhaltungsaspekten gewahrt werden. Im Mittelpunkt steht ein authentisches, glaubwürdiges und gleichzeitig unterhaltsames Lernerlebnis.

294). Dies bezieht sich hauptsächlich auf die sogenannten Neuen Medien, zu denen soziale Netzwerke wie *MySpace*, *Facebook*, *Twitter*, *YouTube*, *Wikipedia* und zahlreiche Blog-Plattformen gehören, die dynamisch die Realität um uns herum verändern (vgl. Kuczer 2010: 334). Sie können verschiedene Formen annehmen, wie Blogs/Mikroblogs (z. B. Twitter), Kollektivprojekte (z. B. Wikipedia), Soziale Netzwerke (z. B. Facebook), Content Communities (z. B. YouTube, Flickr), Virtuelle Sozialwelten (z. B. Second Life) oder Virtuelle Spielwelten (vgl. Kaplan/Haenlein 2010: 59 ff.).

Durch die Fortschritte in der Informationstechnologie werden auch soziale Medien zunehmend in den Bildungsprozess integriert (vgl. Gawrol 2017: 53). Diese können als Lernumgebung sowohl von Lehrenden als auch von Lernenden genutzt werden – einerseits als Ergänzung zum formellen Unterricht, andererseits als entscheidendes Element des Selbststudiums. Das Internet als Informations- und Kommunikationsmedium richtet sich in erster Linie an Lehrende und Lernende mit fortgeschrittenen Sprachkenntnissen, obwohl aktuelle Online-Angebote zunehmend auch weniger fortgeschrittene Lernende ansprechen (vgl. Rüschoff 2000). Neben dem audiovisuellen Aspekt motiviert die Nutzung sozialer Medien im Internet auch die Freiwilligkeit bei der Informationsaufnahme, die als „Nicht-Sequenzialität der Nachrichten“ bezeichnet wird und sich auf die Freiheit des*der Empfängers*Empfängerin bezieht, den Einstiegspunkt und seinen*ihren eigenen Leseweg zu wählen (vgl. Leszkowicz 2012: 476). Dies wird durch die umfassende Multimodalität von Medientexten ermöglicht, die verschiedene Übertragungsmodi kombiniert und nicht auf einen einzigen Modus beschränkt ist. Multimodale Botschaften in sozialen Medien sind oft multisensorisch und ermöglichen die Wahrnehmung von Informationen durch mehrere Sinne gleichzeitig, wodurch eine relative Gleichwertigkeit der kooperierenden semiotischen Systeme entsteht. Soziale Medien integrieren mehr als einen Sinn in die Rezeption von Nachrichten, darunter auch die *Audiovisualität*, die die Aufnahme von Informationen durch Sehen und Hören umfasst (vgl. Maćkiewicz 2017: 35). Die multimodale Kommunikation in Sozialen Medien wird durch mehrere semiotische Systeme geschaffen, die nebeneinander existieren, um einen umfassenden Sinn einer bestimmten Nachricht zu vermitteln und gleichzeitig die vom*von der Administrator*Administratorin oder Autor*in definierten Funktionen zu erfüllen (vgl. Maćkiewicz 2017: 37). Eine solche Form des Informationsaustauschs ermöglicht es den Nutzer*innen, ihr Wissen über ein bestimmtes Thema effektiver zu vertiefen und sich stärker als Mitglied einer bestimmten virtuellen Gemeinschaft zu fühlen.

Medienbotschaften aktivieren durch ihre Multimodalität die phatische Funktion der Sozialen Medien, also den Kontakt mit dem*der Empfänger*Empfängerin herzustellen und aufrechtzuerhalten. Gleichzeitig unterstützt die ludische Funktion die phatische, indem sie den*die Empfänger*Empfängerin durch Unterhaltung und Vergnügen anzieht (vgl. Maćkiewicz 2017: 40). Das bedeutet, um die Aufmerksamkeit

des*der Empfängers*Empfängerin zu gewinnen und ihn*sie zu häufigen Besuchen der sozialen Medien zu ermutigen, sollte der utilitaristische Nutzen, wie das Erlernen von Fremdsprachen, durch Unterhaltungselemente ergänzt werden, wie zum Beispiel interaktive Online-Spiele, Quiz oder lustige Videos. Im Internet sind Neuheit, Originalität und Kreativität von großer Bedeutung.

Die Nutzung digitaler Medien stellt im Kontext selbständiger Lernprozesse eine Möglichkeit zur Optimierung von Lernen dar, da durch sie ein erleichterter Zugang zu Bildungsangeboten ermöglicht wird. Mit ihrer Unterstützung können Aufgaben und Lernumgebungen angeboten werden, die einerseits für die Lernenden alltagsrelevant und lebensnah sind und andererseits unterschiedliche Lern tempi sowie Schwierigkeitsgrade aufgreifen. Im digitalen Zeitalter geborene Schüler*innen, *digital natives*, brauchen eine aktive Lernerfahrung, die sozial, partizipativ und von digitalen Medien unterstützt wird. Das ermöglicht die Kontrolle über das Gelernte und hält die Motivation über den gesamten Lernprozess hinweg aufrecht (vgl. Eisenmann/Strohn 2012). Da das Angebot webbasierter Multimedia-Produktions- und Distributionsmittel wie Text (Blogs, Wikis, Twitter), Audio (Podcasting, Skype), Foto (Flickr) und Video (vodcasting, Internet Videos) immer weiter wächst, eröffnen sich für den inklusiven DaF-Unterricht immer mehr Gelegenheiten, um soziale Netzwerke und weitere neue Technologien in die Lehr- und Lernprozesse zu integrieren. Die Sozialen Medien bieten nicht nur die Möglichkeit, den*die Lernenden*Lernende in die Lage zu versetzen, geeignete Lernstrategien und -techniken zu entdecken und zu aktivieren, sondern auch Verantwortung für den Spracherwerbsprozess zu übernehmen und eine autonome Haltung zu entwickeln (vgl. Kubiak 2005). Seit dem Aufkommen verschiedener Arten von Online-Plattformen ist es einfacher geworden, sich selbst weiterzubilden, im Vergleich zu Zeiten, als nur traditionelle Medien zur Verfügung standen.

Beim Einsatz neuer Technologien im Kontext der Individualisierung ist es vor allem wichtig, verschiedene Zugänge zum Sprachenlernen anzubieten. Die verschiedenen Formen der Interaktion, die durch Web-Tools ermöglicht werden, können Lernende mit unterschiedlichen Lernstilen unterstützen, sei es visuell, auditiv, taktil o. Ä. (vgl. Jaworska 2015: 55 ff.). In aktuellen Veröffentlichungen zur Individualisierung werden u. a. folgende Implikationen genannt (vgl. Grünewald 2006, Reinders/Hubbard 2013, Eisenmann/Ludwig 2014, Eisenmann 2017):

- Unabhängigkeit von Raum und Zeit: Technologie ermöglicht einen leichten Zugang zu verschiedenen Informationsquellen zu jeder Zeit,
- Flexibilität: Inhalte können einfach und schnell angepasst werden,
- Speicher- und Abrufpotenzial: Technologie ermöglicht ein einfaches Speichern und Abrufen von Lern- und Lehrmaterialien,
- Authentizität der Materialien: Lernende nutzen Materialien aus der realen Welt, die für ihre individuellen Interessen relevant sind,

- Interaktion: Möglichkeiten, Deutsch auch außerhalb des Unterrichts zu verwenden, z. B. durch E-Mails, Chats und
- Multimedialität: die Lernenden können je nach ihren Lernstilen selbst entscheiden, welche Art von Input sie verwenden möchten, z. B. Filme, Texte, oder Hörverstehensübungen.

Dank der dynamischen technologischen Entwicklung und des ständig wachsenden Einflusses des Internets auf das Privat- und Berufsleben von Menschen ist es heutzutage relevant, auch den Cyberspace für Bildungszwecke zu nutzen. Digitale Medien können in einer Vielzahl von individualisierenden Lernprozessen im DaF-Unterricht eingesetzt werden, bspw. für Dokumentationen, Präsentationen, Übungen und Wiederholungen, für die Ergebnisfindung, Beobachtung oder Kommunikation. Aber es sollte nicht vergessen werden, dass Lehren und Lernen in der virtuellen Welt nicht mehr nur die Nutzung eines anderen Mediums zur Vermittlung der gleichen Inhalte bedeutet, wie es auch mit traditionellen Medien möglich wäre (vgl. Warschauer 2004: 163).

3.2.1 Einsatz von auf Künstlicher Intelligenz (KI) basierten Tools/Werkzeugen

Die rapiden Fortschritte moderner Technologien haben zu einem erweiterten Zugang zu Werkzeugen auf Basis Künstlicher Intelligenz geführt. Dies hat ebenfalls zu einer Anpassung von Lernstrategien und Unterrichtsmethoden im Bereich des Deutschlehrens und -lernens geführt und eröffnet neue Möglichkeiten zur Individualisierung dieser Prozesse. Derzeit befinden sich Anwendungen, die auf Künstlicher Intelligenz basieren, in einer Phase intensiver Entwicklung, einschließlich solcher im Kontext des binnendifferenzierenden DaF-Unterrichts. Die Nutzungsmöglichkeiten solcher Tools hängen maßgeblich von den digitalen Kompetenzen und der Kreativität ihrer Benutzer*innen (Lehrer*innen und Schüler*innen) ab.

Eine Möglichkeit in diesem Bereich bieten *Chatbots*. Ein Chatbot ist ein computerisiertes Programm, das entwickelt wurde, um menschenähnliche Konversationen über Text- oder Sprachinteraktionen zu führen. Chatbots nutzen Künstliche Intelligenz (KI), um auf Fragen zu antworten, Informationen bereitzustellen, Probleme zu lösen oder bestimmte Aufgaben auszuführen, indem sie vorgefertigte Skripte oder Algorithmen verwenden. Im DaF-Unterrichtskontext können Chatbots als zusätzliche Werkzeuge zum Üben von Sprechen und Schreiben genutzt werden. Sie ermöglichen den Lernenden, ihre sprachlichen Fähigkeiten in einer kontrollierten und unterstützenden Umgebung zu verbessern. Chatbots können zudem sofortiges Feedback und Korrekturen bereitstellen, was für die sprachliche Entwicklung der Schüler*innen von großem Wert sein kann. Beispiele für Chatbots sind ChatGPT (<https://chat.openai.com/>) und Replika (<https://replika.com/>).

Eine weitere Möglichkeit sind *Text-to-Speech-Tools*, die Programme oder Anwendungen darstellen, welche Text in gesprochene Sprache umwandeln. Sie funktionieren durch die Analyse des Textes und die Erzeugung von Klang, basierend auf diesem Text, den man dann anhören kann. Diese Tools sind nützlich für Personen, die den Textinhalt lieber hören möchten, anstatt ihn selbst zu lesen. Sie können auch von blinden oder sehbehinderten Personen als Hilfsmittel zur Erleichterung des Zugangs zu schriftlichen Inhalten verwendet werden. DaF-Lehrer*innen können diese Tools einsetzen, um ansprechende Hörmaterialien auf verschiedenen Sprachniveaus zu erstellen, darunter Dialoge, Geschichten und informative Artikel, die den Lerner*innen helfen können, ihr Hörverständnis und ihre Aussprache zu verbessern. Einige bekannte Beispiele für Text-to-Speech-Tools sind Amazon Polly (<https://aws.amazon.com/polly/>), Google Text-to-Speech (<https://cloud.google.com/text-to-speech>), Microsoft Speech API (<https://azure.microsoft.com/en-us/services/cognitive-services/speech/>) und Natural Reader (<https://www.naturalreaders.com/>). Weitere Tools in diesem Bereich sind Synthesys (<https://synthesys.io/>), Resemble AI (<https://www.resemble.ai/>) und Murf AI (<https://murf.ai/>).

Werkzeuge zur Umwandlung von gesprochener Sprache in Text, auch bekannt als *Speech-to-Text Tools*, sind Programme oder Anwendungen, die die Fähigkeit besitzen, gesprochene Wörter zu erkennen und sie in schriftlichen Text umzuwandeln. Diese Tools nutzen Spracherkennungstechnologie, um den gesprochenen Inhalt zu identifizieren und ihn anschließend in Textform darzustellen. Sie erweisen sich insbesondere für Personen als hilfreich, die Schwierigkeiten beim Schreiben haben oder ihre Gedanken zügig und effizient in Text umsetzen möchten. Darüber hinaus werden sie häufig in Anwendungen zur Transkription, bei Diktiergeräten, bei virtuellen Assistenten und anderen Kontexten eingesetzt, um den Bedarf an handschriftlicher Notation zu reduzieren und die Zugänglichkeit zu verbessern. Diese Instrumente bieten eine hohe Genauigkeit und unterstützen eine Vielzahl von Sprachen. Sie können für Deutschlehrer*innen äußerst nützlich sein, um Audio- oder Videoinhalte zu transkribieren, wie beispielsweise authentische Aufnahmen oder Schüler*innenübungen. Die erstellten Transkriptionen können für diverse Lehrzwecke verwendet werden, darunter Vokabular- und Grammatikübungen, Hörverständnisübungen und Sprechpraxis. Einige bekannte Beispiele für Speech-to-Text-Tools sind Google Cloud Speech-to-Text (<https://cloud.google.com/speech-to-text>), Microsoft Azure Speech to Text (<https://azure.microsoft.com/>), IBM Watson Speech to Text (<https://www.ibm.com/products/speech-to-text>) und Otter.ai (<https://otter.ai/>).

Automatisierte Untertitelungswerkzeuge, auch bekannt als *Automated Captioning Tools*, sind Programme oder Anwendungen, die automatisch Untertitel für Videos erstellen können. Sie analysieren den gesprochenen Inhalt des Videos und wandeln ihn in geschriebenen Text um, der dann als Untertitel angezeigt wird. Diese Tools sind insbesondere für Menschen mit Hörbeeinträchtigungen oder solche, die den Ton aus anderen Gründen nicht hören können, äußerst hilfreich. DaF-Lehrer*innen

können diese Werkzeuge nutzen, um Filme mit Untertiteln zu versehen, die zusätzliche Unterstützung beim Verständnis der gesprochenen Sprache bieten können. Sie dienen auch als wertvolle Ressource für Wortschatz- und Hörübungen. Einige bekannte Beispiele für derartige Tools sind die automatische Untertitelungsfunktion von YouTube (<https://www.youtube.com/>), Otter.ai (<https://otter.ai/>), Rev.ai (<https://www.rev.ai/>) und Amara (<https://amara.org/>).

Eine zusätzliche Hilfestellung für den Umgang mit Vielfalt im DaF-Unterricht wird durch automatisierte Bewertungswerkzeuge für schriftliche oder mündliche Äußerungen von Lerner*innen und die Bereitstellung von Rückmeldungen (*Automated Assessment Tools*) geboten. Diese Werkzeuge umfassen verschiedene Instrumente oder Methoden, welche Lehrkräfte nutzen können, um die Leistungen ihrer Schüler*innen in schriftlicher oder mündlicher Form zu evaluieren und daraufhin Feedback zu erteilen. Diese Werkzeuge können vielfältig sein und reichen von traditionellen Methoden wie Noten oder Kommentaren bis hin zu moderneren Ansätzen wie automatisierten Bewertungssystemen oder Peer-Review-Plattformen. Sie ermöglichen es Lehrkräften, den Fortschritt der Schüler*innen zu überwachen, ihre Stärken und Schwächen zu identifizieren und gezielte Unterstützung anzubieten, um ihre Lernziele zu erreichen. Das durch diese Werkzeuge bereitgestellte Feedback ist entscheidend für die Verbesserung des Lernprozesses und die Förderung der akademischen Entwicklung der Schüler*innen. Diese Tools analysieren den schriftlichen oder gesprochenen Sprachgebrauch der Lernenden, um deren Niveau zu bestimmen und Rückmeldungen zu verschiedenen Aspekten wie Komplexität, Korrektheit und Flüssigkeit zu liefern. Darüber hinaus nutzen Werkzeuge zur Bewertung mündlicher Äußerungen Spracherkennungstechnologie. Sie bieten Lehrkräften wertvolle Einblicke in die Schreib- und Sprechfähigkeiten ihrer Schüler*innen und liefern eine individualisierte Rückmeldung, um ihnen dabei zu helfen, ihre sprachlichen Fähigkeiten effektiver zu verbessern. Einige Beispiele für derartige Tools sind Cambridge Write & Improve (<https://writeandimprove.com/>), LSA Speak (<https://elsaspeak.com/>), Pronunciation Power (<https://www.getpronounce.com/>) und SpeechAce (<https://www.speechace.com/>).

Werkzeuge zur Verbesserung von Rechtschreibung, Grammatik, Wortschatz und Interpunktion (*Grammar Checkers*) sind Programme oder Anwendungen, die darauf abzielen, Fehler in der geschriebenen Kommunikation zu erkennen und zu korrigieren. Sie sind hilfreich für Personen, die ihre schriftliche Sprache in verschiedenen Kontexten, sei es in formellen Texten wie Berichten oder in informellen Situationen wie E-Mails oder sozialen Medien, verbessern möchten. Diese Tools unterstützen dabei, Fehler zu identifizieren, die leicht übersehen werden können, und bieten Vorschläge zur Korrektur an, um den Text verständlicher und professioneller zu gestalten. Sie sind daher ein nützliches Hilfsmittel zur Steigerung der Qualität des Geschriebenen und zur Erweiterung der Sprachkompetenz. Grammar Checker analysieren den Text und geben Rückmeldungen zu grammatischen Fehlern, zur

Rechtschreibung, Interpunktion, zum Vokabular und zum Schreibstil. Sie können DaF-Lehrkräften dabei helfen, ihren Lernenden Schreibfertigkeiten zu vermitteln. Schüler*innen können diese Werkzeuge nutzen, um ihre Texte eigenständig zu überarbeiten und zu korrigieren, was ihnen hilft, ihre Schreibfähigkeiten zu verbessern und komplexere, korrekte und flüssige Texte zu erstellen. Einige bekannte Beispiele für derartige Tools sind Grammarly (<https://www.grammarly.com/>), DeepL Write (<https://www.deepl.com/write>), ProWritingAid (<https://prowritingaid.com/>) und Ginger (<https://www.gingersoftware.com/>).

Werkzeuge zur Maschinellen Übersetzung (*Machine Translation Tools*) sind Programme oder Anwendungen, die automatisch Texte von einer Sprache in eine andere übersetzen können. Sie nutzen Künstliche Intelligenz und komplexe Algorithmen, um den Kontext zu erfassen und die Bedeutung des Textes in einer anderen Sprache wiederzugeben. Machine Translation Tools sind nützlich für die schnelle Übersetzung von Texten in verschiedenen Sprachen und werden häufig für die Übersetzung von Dokumenten, Webseiten, E-Mails und anderen Texten eingesetzt. Sie ermöglichen es Benutzer*innen, auch wenn sie keine Expert*innen in der Zielsprache sind, Inhalte zu verstehen und mit Personen zu kommunizieren, die verschiedene Sprachen sprechen. Obwohl sie in der Regel eine gute Grundlage bieten, sind die Übersetzungen manchmal nicht perfekt und können Fehler enthalten, insbesondere bei komplexen oder kulturell nuancierten Inhalten. Deutschlehrer*innen können diese Werkzeuge nutzen, um die Kommunikation in mehrsprachigen Klassen zu erleichtern, zweisprachige Materialien zu erstellen oder schwieriges Vokabular oder Sätze zu übersetzen, um das Deutschlernen der Schüler*innen zu unterstützen. Schüler*innen können auch selbstständig maschinelle Übersetzungen verwenden, um den Lernprozess zu unterstützen. Beispiele für solche Tools sind DeepL (<https://www.deepl.com/>) und Google Translate (<https://translate.google.pl/>).

Bildungsplattformen (*Adaptive Learning Platforms*) sind Online-Plattformen oder Softwareanwendungen, die Bildungsinhalte und -dienstleistungen bereitstellen. Sie bieten eine Vielzahl von Bildungszwecken, darunter Fernunterricht, virtuelle Klassenzimmer, Kursverwaltung, Lernmanagement und mehr. Typische Funktionen solcher Plattformen umfassen das Hochladen von Lernmaterialien, die Interaktion zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen, die Bewertung von Aufgaben, die Organisation von Kursen und Schulungen sowie die Verwaltung von Lernfortschritt und -ergebnissen. Bildungsplattformen werden von Schulen, Hochschulen, Unternehmen, Bildungseinrichtungen und Einzelpersonen genutzt, um Bildungsinhalte bereitzustellen und den Lernprozess zu unterstützen. Beispiele für solche Plattformen sind Duolingo (<https://pl.duolingo.com/>), Babbel (<https://pl.babbel.com/>), Rosetta Stone (<https://eu.rosettastone.com/>) und Busuu (<https://www.busuu.com/pl>).

Virtuelle und erweiterte Realität (*Virtual and Augmented Reality*) sind Technologien, die digitale Inhalte in die physische Welt integrieren oder immersive virtuelle Umgebungen schaffen können. Bei der Virtuellen Realität (VR) werden Be-

nutzer*innen mithilfe von VR-Brillen oder Headsets in eine vollständig künstliche Umgebung versetzt, die entweder realistisch oder rein fiktiv sein kann. VR ermöglicht es den Benutzern*Benutzerinnen, in diese Umgebung einzutauchen und sich darin zu bewegen, als wären sie physisch präsent. Auf der anderen Seite fügt die erweiterte Realität (*Augmented Reality*) digitale Elemente wie Bilder, Videos oder 3D-Modelle in die reale Welt ein. Dies geschieht in der Regel über Smartphones, Tablets oder AR-Brillen, wodurch die physische Umgebung des*der Benutzers*Benutzerin durch digitale Informationen erweitert wird. Beide Technologien haben eine Vielzahl von Anwendungen, von Unterhaltung und Gaming bis hin zu Bildung, Training, medizinischen Anwendungen und vielem mehr. MondlyVR (<https://www.mondly.com/vr>), (VRChat <https://hello.vrchat.com/>) und ImmerseMe (<https://immerseme.co/MondlyVR>) sind beispielsweise Programme, die Simulationen nutzen, um virtuelle Umgebungen zu schaffen, in denen Sprache in realistischen Kontexten verwendet werden kann. Deutschlehrer*innen können auf diese Anwendungen zurückgreifen, um authentische Sprachlernmöglichkeiten anzubieten, wie virtuelle Reiseszenarien, simulierte Gespräche und kulturelle Erfahrungen. Durch die Nutzung von VR können die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler*innen verbessert werden, insbesondere das Hörverständnis und das Sprechen. Darüber hinaus können sie ihr kulturelles Bewusstsein erweitern, indem sie in eine virtuelle Umgebung eintauchen, die sie aktiv in die Sprache miteinbezieht.

Werkzeuge zur Erstellung von grafischen, Audio- und Videoinhalten sind Programme oder Anwendungen, die es ermöglichen, digitale Inhalte in verschiedenen Formaten zu erstellen. Diese vielseitigen Tools bieten eine breite Palette von Funktionen, mit denen Nutzer*innen kreative und ansprechende Inhalte produzieren können. Für grafische Inhalte können diese Werkzeuge verwendet werden, um Illustrationen, Grafikdesigns, Infografiken, Poster und Präsentationsfolien zu erstellen. Beispiele für solche Programme sind DALL-E2, <https://openai.com/dall-e-2>, Blockade Labs, <https://www.blockadelabs.com/>, Stable Diffusion <https://stablediffusionweb.com/>. Audioinhalte können mit diesen Tools ebenfalls erstellt werden, darunter Soundeffekte, Musikstücke, Podcasts, Sprachaufnahmen und Audio-Overlays für Videos. Zu den verfügbaren Programmen für die Erstellung von Audioinhalten gehören z.B. Podcastle (<https://podcastle.ai/>), Descript (<https://www.descript.com/>), Audioburst (<https://audioburst.com/>). Videoinhalte umfassen die Erstellung und Bearbeitung von Videoclips, Animationen, Vlogs, Tutorials, Schulungsvideos und mehr. Einige Beispiele für solche Programme sind Synthesia (<https://www.synthesia.io/?via=sipiao>), HeyGen (<https://www.heygen.com/>), Lumen5 (<https://lumen5.com/>), Content Samurai (<https://content-samurai.com/>). Diese Tools ermöglichen die automatische Generierung von Zeichnungen oder Filmen durch die Umwandlung von Text in Video- oder Grafikinhalte. Sie bieten eine Vielzahl von Funktionen, darunter Visualisierungen, Animationen und sogar eine synthetische Sprecherstimme. Ähnlich generieren auch Tools zur Erstellung

von Audioinhalten authentische Sprachaufnahmen aus geschriebenem Text. DaF-Lehrer*innen können diese Werkzeuge effektiv nutzen, um maßgeschneiderte Lehrmaterialien zu erstellen, die den individuellen Bedürfnissen und Interessen der Lernenden entsprechen. Dazu gehören Lektionen in Form von Videos, Podcasts und Hörübungen, die den Lernprozess unterstützen und die Motivation der Schüler*innen fördern können.

Die Integration von Künstlicher Intelligenz (KI) in das Deutschlehren und -lernen bietet zahlreiche Vorteile, aber auch potenzielle Risiken. Im Hinblick auf die Individualisierung des Lehr- und Lernprozesses für die deutsche Sprache sollten insbesondere die folgenden Vorteile hervorgehoben werden:

- Anpassung des Textes an das individuelle Sprachniveau: KI ermöglicht es, Texte entsprechend dem spezifischen Sprachniveau anzupassen, indem verschiedene lexikalisch-grammatische Elemente verwendet werden.
- Generierung konsistenter und grammatikalisch sowie orthografisch korrekter Texte: Durch KI können in Deutsch zu einem bestimmten Thema kohärente und korrekte Texte in verschiedenen Formen wie Artikeln, Dialogen, E-Mails usw. erstellt werden.
- Überprüfung der Textkorrektheit in stilistischer, grammatischer und lexikalischer Hinsicht: KI ermöglicht es, den Text auf stilistische, grammatische und lexikalische Richtigkeit zu überprüfen.
- Erhöhung der Autonomie der Lernenden im Lernprozess: Die Integration von KI kann die Autonomie der Lernenden im Lernprozess steigern, indem sie ihnen mehr Kontrolle über ihren Lernfortschritt und ihre Lernaktivitäten ermöglicht.
- Sprachunterstützung und Feedback: KI kann bei der Korrektur von Grammatikfehlern, der Verbesserung der Aussprache und der Bereitstellung von individuellem Feedback in Echtzeit helfen, was den Lernenden ein effektiveres Lernen ermöglicht.
- Lernanalyse und Vorhersagen: Mithilfe von KI können große Datenmengen analysiert werden, um Muster im Lernverhalten zu identifizieren und Vorhersagen über zukünftige Lernerfolge zu treffen. Dies unterstützt Lehrkräfte bei der gezielten Förderung der Lernenden.
- Interaktive Lernumgebungen: Durch die Integration von KI in virtuelle Lernumgebungen wie Augmented Reality (AR) oder Virtual Reality (VR) können Lernende in immersive Erfahrungen eintauchen, die das Deutschlernen auf neue Weise erlebbar machen.

Es ist jedoch von entscheidender Bedeutung, auch die potenziellen Risiken im Zusammenhang mit der Verwendung von KI-Tools beim Deutschlernen zu berücksichtigen:

- Förderung einer passiven Einstellung zum selbständigen Textverfassen der Lernenden: Die Nutzung von KI-Tools könnte dazu führen, dass Lernende sich auf die automatische Generierung von Texten verlassen, anstatt eigenständig und kreativ zu schreiben, was zur Folge hätte, dass sie ihre eigenen schriftlichen Fähigkeiten nicht weiterentwickeln.
- Mangelnde Reflexion über die Anwendung der richtigen Textstruktur und die Anpassung des Sprachregisters an die Art der Äußerung: Es besteht die Gefahr, dass Lernende die automatisch erstellten Texte akzeptieren, ohne sich darüber Gedanken zu machen, ob sie den spezifischen Anforderungen des Kommunikationskontextes entsprechen.
- Abnahme des eigenständigen Beitrags der Lernenden: Bei der Verwendung von KI-Tools zur Erstellung schriftlicher Äußerungen könnte es schwieriger werden, den eigenständigen Beitrag der Lernenden zu überprüfen.
- Vernachlässigung des menschlichen Aspekts des Lernens: Eine uneingeschränkte Nutzung von Technologie, einschließlich KI-Tools, könnte dazu führen, dass soziale und zwischenmenschliche Komponenten des Lernprozesses an Bedeutung verlieren, wie z. B. die Interaktion zwischen Lehrkräften und Lernenden.
- Abhängigkeit von Technologie: Lerner*innen und Dozent*innen könnten sich zu stark auf KI-Tools verlassen und von ihnen abhängig werden, was zur Vernachlässigung traditioneller Lehrmethoden und einer Abnahme der Fähigkeit führen könnte, ohne diese Technologien zu arbeiten.

Um diesen Risiken entgegenzuwirken, ist es wichtig, ein ausgewogenes Verständnis für die Vor- und Nachteile von KI-Tools zu entwickeln und ihre Nutzung angemessen zu überwachen. Es gilt, die Vielfalt von Lehr- und Lernmethoden aufrechtzuerhalten und nicht ausschließlich auf Technologie zu setzen. Ein ausgewogenes Verhältnis zwischen traditionellen und modernen Ansätzen im Deutschunterricht zu wahren, ist entscheidend, um die Effektivität und Vielfalt des Unterrichts zu gewährleisten. Daher ist es von großer Bedeutung, die Nutzung von KI-Tools im Deutschunterricht angemessen zu überwachen und zu unterstützen, um sicherzustellen, dass der Unterricht weiterhin eine ausgewogene Mischung aus traditionellen und modernen Lehr- und Lernmethoden bietet.

Wenn Technologie, einschließlich KI-Tools, uneingeschränkt eingesetzt wird, besteht die Gefahr, dass der menschliche Aspekt des Lernens vernachlässigt wird. Dies könnte dazu führen, dass die sozialen und zwischenmenschlichen Komponenten des Lernprozesses, wie z. B. die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden oder die Zusammenarbeit zwischen den Lerner*innen selbst, an Bedeutung verlieren. Es ist daher wichtig, bei der Integration neuer Technologien in den Bildungsprozess ein ausgewogenes Verhältnis zwischen der Nutzung technologischer Innovationen und

der Pflege zwischenmenschlicher Beziehungen zu wahren, um sicherzustellen, dass das Lernen weiterhin eine ganzheitliche und bereichernde Erfahrung bleibt.

Es ist wichtig, dass bei der Integration neuer Technologien in den Deutschunterricht ein ausgewogenes Verhältnis zwischen traditionellen und modernen Ansätzen gewahrt wird. Traditionelle Methoden und Materialien können nach wie vor wertvolle Ressourcen darstellen und sollten entsprechend genutzt werden, um sicherzustellen, dass der Deutschunterricht sowohl effektiv als auch vielfältig bleibt.

3.2.2 Das Potenzial Mobilen Lernens (M-Learning)

Im Kontext der Entwicklung moderner Technologien und deren Einsatz zur Individualisierung von Lern- und Lehrprozessen im Fach Deutsch ist das Konzept des *Mobilen Lernens*, auch bekannt als M-Learning oder mLearning, von großer Bedeutung (vgl. Vierthaler 2016, Heinz 2018). M-Learning bezeichnet das Lernen mit tragbaren, ubiquitären oder mobilen Medien, die ein orts- und zeitunabhängiges Lernen ermöglichen. Durch den Einsatz mobiler Endgeräte wie Smartphones oder Tablet-PCs wird der Transfer von Informationen und spezifischen Lernmöglichkeiten erleichtert, wodurch eine flexible und standortunabhängige Lernumgebung geschaffen wird. Dabei stellt M-Learning keinen Ersatz für traditionelle Lernmedien oder E-Learning dar, sondern ergänzt und erweitert diese sinnvoll. Der ständige Zugang zum Internet ermöglicht es den Lernenden, Informationen jederzeit und überall abzurufen, beispielsweise durch die Nutzung eines Online-Wörterbuchs. In den letzten drei Jahrzehnten wurde das Mobile Lernen systematisch untersucht, um seine Charakteristika und Anwendungsmöglichkeiten in verschiedenen Kontexten zu erforschen. Besonders im Bereich des autonomen Fremdsprachenlernens zeigt sich das Potenzial von M-Learning, den Fremdsprachenlernprozess zu individualisieren und zu optimieren.

Menschen lernen in verschiedenen Kontexten, indem sie diese vergleichen und durch Interaktionen mit Orten, Artefakten und anderen Personen neue Kontexte schaffen, die den inneren Lernkontext oder den äußeren Umweltkontext bilden (vgl. Froberg 2008: 41). Der Kontext ist eine zentrale Dimension in verschiedenen Rahmenmodellen des Mobilen Lernens, wobei seine Berücksichtigung eine wichtige Rolle im Zusammenhang mit der Individualisierung der Bildung spielen kann.

Die Berücksichtigung des Kontextes, der verschiedene Formen der Mobilität bestimmt, ermöglicht es, verschiedene Ausprägungen davon im Lernkontext aufzuzeigen (vgl. Kukulska-Hulme et al. 2009):

- Physische Mobilität (*mobility in physical space*), was bedeutet, dass der Lernende sich unter Nutzung der vorhandenen Verkehrsinfrastruktur bewegt. In einem solchen Kontext kann der Ort, an dem sich der Lernende befindet, für den Lernprozess keine Bedeutung haben (z. B. wenn Vokabeln im Zug

- wiederholt werden), kann aber auch dazu beitragen, dass die vermittelten Inhalte bereichert werden (z. B. wenn jemand eine für eine Ausstellung speziell entwickelte App auf einem tragbaren Gerät verwendet).
- Mobilität der Technologie (*mobility of technology*) bezieht sich auf die technologischen Merkmale der Werkzeuge, die im Mobilen Lernen verwendet werden. Dazu gehören Portabilität, Zugänglichkeit zu jeder Zeit und an jedem Ort, Benutzerfreundlichkeit, Anpassungsfähigkeit, Personalisierung und Multifunktionalität.
 - Mobilität im konzeptuellen Raum (*mobility of conceptual space*) bezieht sich auf die Fähigkeit des Lernenden, sich je nach Interessen und Lernbereitschaft auf verschiedene Themen und Inhalte zu konzentrieren.
 - Mobilität im sozialen Raum (*mobility in social space*) umfasst das Lernen an verschiedenen Orten mit verschiedenen Partnern, was die kooperierende Gemeinschaft mit dem*der Lernenden erweitert.
 - Zeitlich verteiltes Lernen (*learning dispersed over time*) wird als kumulativer Prozess verstanden, der den kontinuierlichen Austausch von Erfahrungen des Lernenden in verschiedenen – formellen und informellen – Bildungsumgebungen berücksichtigt.

Der Begriff *M-Learning* wurde zu Beginn des 21. Jahrhunderts als Neologismus kreiert und fand gelegentlich Erwähnung in Veröffentlichungen und den Titeln von Forschungsprojekten. Anfangs wurde es hauptsächlich als „E-Learning durch mobile Rechnergeräte“ oder „E-Learning unabhängig von Ort und Zeit“ definiert (Quinn 2000: 1). Damit wurde besonders die physische Mobilität der Lernenden betont, sowohl in formellen als auch informellen Lernformen (vgl. O'Malley et al. 2003: 6, O'Malley et al. 2005: 7). In einer späteren Phase der Entwicklung des *M-Learning* verlagerte sich der Fokus auf das Lernen außerhalb des traditionellen Klassenzimmers. Dabei standen vor allem Lernorte außerhalb des schulischen Umfelds sowie informelles Lernen im Mittelpunkt der Forschung (Pachler et al. 2010: 34). In einer weiteren Phase richtete sich das Interesse auf die Lernenden selbst, die zunehmend als aktive Gestalter ihres eigenen Lernprozesses betrachtet wurden und ihre individuelle mobile Lernumgebung selbst formten (vgl. Pachler et al. 2010: 41 ff.). Diese Phase, die bis heute anhält, zeichnet sich durch eine zunehmende gegenseitige Durchdringung von Bildungsräumen aus, sowohl virtuellen als auch physischen, was langfristig zu Veränderungen in der allgemeinen Wahrnehmung der Umgebung durch das Individuum führt.

Im Bereich des mobilen Sprachenlehrens und -lernens hat sich der Begriff *Mobile Assisted Language Learning* (MALL) etabliert (vgl. Chinnery 2006, Burston 2013, Stockwell/Hubbard 2013, Viberg/Grönlund 2013, Burston 2014, Burston 2015). Das Konzept, das damals als „fusion of m-learning and language learning“ (Chinnery 2006: 9) definiert wurde, erschien erstmals in einem Aufsatz von George Chinne-

ry mit dem Titel *Going to the MALL: Mobile Assisted Language Learning*, der in der Rubrik *Emerging Technologies* der Zeitschrift *Language Learning & Technology* veröffentlicht wurde (vgl. Chinnery 2006). Als Vorbild dafür diente das *Computer Assisted Language Learning* (CALL), ein Konzept, das einen Forschungsbereich umfasst, der sich seit der Mitte des 20. Jahrhunderts intensiv entwickelt hat und dessen Ursprünge und Geschichte in der Literatur recht ausführlich beschrieben worden sind (vgl. Garrett 2009, Hubbard 2009, Heim/Ritter 2012, Butler-Pascoe 2013, Davies et al. 2013). Das mobile technologiegestützte Sprachenlernen baut auf jahrzehntelanger Forschung im Bereich des computergestützten Sprachenlernens auf und stützt sich auf dessen Theorie und Praxis. Ein abgewandelter Begriff, das *Mobile Enabled Language Learning* (MELL), taucht in der Literatur auch im Zusammenhang mit MALL auf (vgl. Palalas 2012) und wird verwendet, um die Rolle der mobilen Technologie als Erleichterung des Lernprozesses zu betonen und nicht als ausschließliches Mittel zum Lernen mit mobilen Geräten.

Die Betonung der physischen Mobilität der Lernenden, die in den frühen Versuchen, die Besonderheiten des M-Learning zu erfassen, so stark war, stellt nur einen Aspekt dar. Sie wird ergänzt durch neue Formen virtueller Mobilität, die sich aus der digitalen Kommunikation ergeben und es nicht nur ermöglichen, räumliche sondern auch zeitliche und kontextuelle Grenzen zu überwinden (vgl. Kakahara/Sorensen 2002, Kukulska-Hulme et al. 2009, Kukulska-Hulme 2009). Ein besonderer Aspekt der virtuellen ist die Mobilität sozialer Interaktion. Die virtuelle Welt erlaubt es, außerhalb der konkreten Lebensumgebung zu interagieren, beispielsweise um neue Gesprächspartner*innen zu finden, die dieselben Interessen teilen oder geeignet sind, eine bestimmte Aufgabe zu lösen (vgl. Kukulska-Hulme 2009: 34 ff.).

Die Basis des mobilen Lernens bilden tragbare Geräte, die klein, autonom und unauffällig genug sind, um uns zu jedem Zeitpunkt des Lebens zu begleiten (vgl. Trifonova, 2003). Bei den zeitgenössischen Beschreibungen des MALL werden in erster Linie Mobiltelefone und Smartphones, Tablets, Musik-Player und andere tragbare Geräte berücksichtigt, die für Telefonate, das Senden von Textnachrichten, Videokonferenzen, das Hören von Audiodateien in den Formaten MP3, MP4, Mpeg, das Surfen im Internet, das Einkaufen und die Nutzung elektronischer Wörterbücher verwendet werden können. In begrenztem Umfang gehören auch E-Book-Reader zu den mobilen Geräten (vgl. Trinder 2005: 8, Kukulska-Hulme/Shield 2008).

Tablets, Mobiltelefone und insbesondere Smartphones spielen eine entscheidende Rolle beim zeitgenössischen Mobilernen. Neben grundlegenden Funktionen wie Telefonieren und dem Versenden von Textnachrichten bieten sie auch zusätzliche Features wie ein GPS-System (*Global Positioning System*) und Internetzugang, zudem die Möglichkeit, verschiedene Anwendungen und digitale Bildungsplattformen wie Moodle zu installieren und zu nutzen, die eine wichtige Rolle beim Informationsaustausch innerhalb von Lerngruppen spielen (vgl. Strasser 2011). Die physischen Eigenschaften von Mobiltelefonen und Smartphones, wie ihre Größe, der

Tastaturtyp (physisch oder Touchscreen), die Bildschirmgröße und die Audiofunktionen, spielen eine Schlüsselrolle sowohl für ihre Attraktivität als auch Nützlichkeit im Lernprozess, was besonders wichtig hinsichtlich des Deutschlernens von Lernenden mit speziellen Bedürfnissen ist. Die Anwendungen, die auf mobilen Geräten installiert werden können, reichen von universellen Programmen wie Texteditoren und Präsentationssoftware bis hin zu spezialisierten Anwendungen, die digitale Bildungsressourcen umfassen, darunter multimediale Materialien, Bildungsspiele und Quiz. Viele dieser Anwendungen können nicht nur online mit Internetverbindung, sondern auch offline ohne Zugang zum Internet genutzt werden (vgl. Döring/Kleeberg 2006: 76). Bei der Gestaltung solcher Ressourcen ist es wichtig, Konzepte des virtuellen Lernraums und sozialer Medien als Lernumgebung zu berücksichtigen (vgl. Mayrberger 2013: 28 ff.).

Eine weitere Konzeption, die einige Gemeinsamkeiten mit dem Mobilem Lernen aufweist, ist das *Ubiquitous Learning* (UL) – das Allgegenwärtige Lernen („lernen überall und jederzeit“) (vgl. Hwang/Tsai 2011: 65, Sharples/Pea 2014: 512). Ihm liegt die Annahme zugrunde, dass durch den allgegenwärtigen Zugang zu Technologie das Lernen zu einem untrennbaren Bestandteil des täglichen Lebens wird – als ein Prozess des kontinuierlichen und allgegenwärtigen Lernens, der in verschiedenen Lernkontexten und -situationen stattfindet und überall und jederzeit stattfinden kann (vgl. Kukulska-Hulme 2005: 3). Dies schließt nicht nur tragbare Werkzeuge ein, sondern auch intelligente Geräte und interaktive Umgebungen, die auf der Idee der digitalen Durchdringung des menschlichen Alltagslebens basieren, die bereits Ende des 20. Jahrhunderts im Rahmen des *Ubiquitous Computing* entwickelt wurde (vgl. Weiser 1991) und bereits seit einigen Jahren Realität geworden ist.

Ein anderes Konzept, das gewisse Gemeinsamkeiten mit einer solchen Auffassung des Lernens zeigt, ist das Konzept des *Autonomous Technology-Assisted Language Learning* (ATALL). Hier wird Autonomie als ein mehrdeutiges Konzept definiert, das sowohl die individuelle Anpassung des Fremdsprachenlernens an die Bedürfnisse des*der Einzelnen umfasst, indem mobile Geräte als personalisierte Lehrmittel genutzt werden, als auch das Lernen außerhalb formaler Bildungskontexte und als deren Ergänzung. Als Bildungswerkzeuge im Kontext des ATALL werden alle Formen von elektronischen und informationsbezogenen Technologien genannt, die das Erlernen einer Fremdsprache unterstützen, wobei auch die Integration älterer Kommunikationstechnologien mit neueren Informationstechnologien berücksichtigt wird. Obwohl das ATALL im wissenschaftlichen Diskurs nicht besonders beliebt geworden ist, und in der Literatur nähere Informationen oder Forschungsergebnisse fehlen, bleibt ein ökologischer und semiotischer Ansatz zur Konzeption des Fremdsprachenlernens unter Einsatz mobiler Geräte, oder generell von Technologien, ein ansprechender Forschungsbereich im Zusammenhang mit Personen mit besonderen Bedürfnissen.

Im Kontext der Nutzung von Mobilem Lernen in einer vielfältigen Lernumgebung sollten zwei Konzepte hervorgehoben werden, die eng mit der Computer-

technologie, digitalen Texten und Kommunikationsformen verbunden sind, und zugleich die Prinzipien der Arbeit in diversen Lerngruppen berücksichtigen: *Multimodalität* und *Multimediales Lernen*. Beide Konzepte konzentrieren sich weniger auf die Kategorien der verwendeten digitalen Geräte – den physischen Lernort – sondern vielmehr auf die spezifische Art der Kommunikation.

Die Konzeption des Multimedialen Lernens von Mayer (2014) geht davon aus, dass Menschen effektiver lernen, wenn sie eine Verbindung von Worten (verbale Darstellung als gesprochener oder geschriebener Text) und entsprechenden Bildern (multimedial) verwenden, wie z. B. Illustrationen, Diagramme, Karten, Fotos, Animationen oder Videos. Das bedeutet, dass sie Informationen besser aufnehmen können, wenn sie gleichzeitig in zwei verschiedenen Modalitäten präsentiert werden, zum Beispiel visuell und auditiv (Mayer 2014: 2 ff.). In diesem Zusammenhang ist es wichtig, das kognitive Belastungsmanagement richtig zu handhaben, was sich auf die geistige Anstrengung bezieht, die erforderlich ist, um die präsentierten Informationen zu verarbeiten, sowie die Kontrolle des*der Lernenden über das Tempo der Aufnahme, den Lernprozess an die eigenen Bedürfnisse und Fähigkeiten anzupassen. Darüber hinaus beeinflusst auch das Engagement des*der Lernenden die Effektivität des Lernens (vgl. Mayer 2014: 8 f., 46 ff.).

Multimodalität wird verstanden als das gleichzeitige Vorhandensein und Zusammenwirken verschiedener semiotischer Systeme auf einer visuellen Ebene, wie es Schmitz (2001) beschreibt, oder innerhalb eines Textes, der Sprache und Bilder vereint, wie es Stöckl (2004) darstellt. Im zeitgenössischen Diskurs begegnen wir weitgehend multimodalen Botschaften, in denen Wörter und Bilder sich gegenseitig ergänzen und zusammenhängende Bedeutungseinheiten bilden. In vielen Texten, zum Beispiel in wirtschaftlichen und geschäftlichen Kontexten, sind solche Verbindungen besonders häufig aufgrund des Bedarfs an Visualisierung großer Mengen von Informationen. Die Sprache manifestiert sich also sowohl verbal als auch visuell, wobei Bilder oft semantische Lücken füllen, die im geschriebenen Text auftreten können. Trotz der intensiven Forschungsentwicklung im Bereich der multimodalen Kommunikation (vgl. Schmitz 2001, Stöckl 2004, Perrin 2006, Żebrowska 2013, Siever 2015) und ihrer Auswirkungen auf verschiedene Lebensbereiche gibt es nur wenige umfassende Analysen, die sich auf die Bedeutung der Multimodalität und ihre Nutzungspotenziale im Sprachunterricht konzentrieren – auch im Kontext von Lernenden mit besonderen sprachlichen Bedürfnissen. Dies scheint ein reizvolles offenes Forschungsfeld zu sein.

In der Forschung zum *Mobile Assisted Language Learning* (MALL) dominierte in den Jahren 2005–2015 der schulische Kontext und die formale Bildung, insbesondere in weiterführenden Schulen (vgl. Viberg/Grönlund 2012, Burston 2013, Viberg/Grönlund 2013, Burston 2014, Burston 2015, Duman et al. 2015). In den meisten Fällen lag der Fokus auf einzelnen Komponenten oder maximal zwei oder drei Sprachfertigkeiten, was die Möglichkeit einschränkt, allgemeine Schlussfolgerungen über

die Vorteile der Nutzung mobiler Geräte im Sprachlernprozess zu ziehen. Es fehlen Langzeitstudien, in denen der langfristige Einfluss des MALL auf die Entwicklung sprachlicher Fertigkeiten verfolgt werden könnte. Darüber hinaus liefern Studien zu Einstellungen und Motivation der Lernenden im Zusammenhang mit dem MALL nicht ausreichend Informationen, um den Wert von Unterrichtsszenarien, die auf mobilen Geräten basieren, im Vergleich zu traditionellen Instrumenten wie Lehrbüchern oder Heften, zu bewerten.

Wenig Aufmerksamkeit wurde den pädagogischen und psychologischen Faktoren in den Analysen geschenkt (sie wurden nicht in den Schlussfolgerungen diskutiert), obwohl sie eine sehr wichtige Rolle im Prozess des Fremdsprachenlernens mit mobilen Geräten spielen können und sich auf die Beziehungen zwischen formalen und informellen Lernkontexten auswirken können. Pädagogische Faktoren wie Unterrichtsstrategien, die Rolle der Lehrkraft, die Herangehensweise an die Gestaltung von Unterricht und die Planung des Lehrplans können einen bedeutenden Einfluss auf die Effektivität des Einsatzes des mobilen Lernens im Kontext des Fremdsprachenlernens haben. Psychologische Faktoren wie Motivation, Selbstdisziplin und Selbstwirksamkeit spielen ebenfalls eine Schlüsselrolle im Sprachenlernen, daher könnten Studien über ihren Einfluss auf die Wirksamkeit des MALL dazu beitragen, zu verstehen, warum einige Lernende größere Vorteile aus der Nutzung mobiler Geräte ziehen als andere. Darüber hinaus könnte die Berücksichtigung individueller Faktoren wie Sprachniveau, Lernstile und -präferenzen dazu beitragen, die im Rahmen des Mobilien Lernens verwendeten Strategien an die individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen anzupassen.

Es sind weitere empirische Studien notwendig, um Beweise dafür zu liefern, ob und wie die Nutzung mobiler Technologien das Erlernen des Deutschen als Fremdsprache in einem vielfältigen Lernumfeld optimieren kann. In der Diskussion über die Rolle der Technologie im Sprachlernprozess sollten die Beziehungen zwischen Technologie und Lernenden sowie spezifische Aktivitäten und Sprachfertigkeiten analysiert werden. In diesem Zusammenhang ist es notwendig, sich auf den Lernenden zu konzentrieren und nicht nur auf die Möglichkeiten, die sich mit der Entwicklung der Technologie ergeben. Dies ist ein wichtiger Punkt, der die Notwendigkeit betont, einen geeigneten Bildungskontext zu schaffen, der eine effektive Nutzung moderner Technologien im Fremdsprachenlernprozess ermöglicht. Es ist unbestritten, dass Technologien, sowohl mobile als auch andere, eine wichtige Rolle beim Lehren und Lernen des Deutschen spielen können. Es muss jedoch die Notwendigkeit von Vorsicht und einer kritischen Herangehensweise in diesem Bereich betont werden, da trotz des revolutionären Charakters moderner Technologien nicht sicher ist, ob sie die gleichen pädagogischen Vorteile bieten wie traditionelle Sprachlernmethoden.

4 Deutschlehrer*innenqualifikationen und Berufskompetenzen

Der Beruf des Lehrers*der Lehrerin hat eine lange Tradition, auch im Bereich des Fremdsprachenunterrichts. Heute ist die Lehrer*innenausbildung gesetzlich geregelt, in Polen ist sie zentralisiert. Die Fremdsprachenlehrkraft von heute muss nicht nur die Sprache beherrschen und methodische Fähigkeiten besitzen, um den Unterrichtsprozess effektiv zu gestalten, auch Kenntnisse in Pädagogik und Psychologie, also in den Sozialwissenschaften, sind unerlässlich. Dies ist notwendig, um den Lehr- und Lernprozess zu individualisieren, die Autonomie und die ganzheitliche Entwicklung der Lernenden zu fördern und die Herausforderungen der Schulpraxis in einer Klasse mit heterogenen Lernenden zu bewältigen.

4.1 Lehrer*innenqualifikationen und Berufskompetenzen aus historischer Sicht

Wissenschaftliche Überlegungen zum Einfluss der Heterogenität der Lernenden auf die Art und Weise, wie Deutschlehr- und -lernprozesse organisiert und damit in formalen Settings durchgeführt werden, können nicht ohne Bezugnahme auf die Lehrkraft erfolgen. Ihr Wissen, ihre Kompetenz, ihre Berufserfahrung und ihre Persönlichkeitsmerkmale bestimmen zu einem großen Teil nicht nur die Wirksamkeit der durchgeführten Bildungsmaßnahmen, sondern sind auch ein sehr wichtiger Bestandteil dessen, was als persönlicher Bildungserfolg des Lernenden bezeichnet werden kann. *Erfolg* ist in diesem Fall ein mehrdeutiges und relatives Konzept (vgl. Karpeta-Peć et al. 2014). Im zeitgenössischen fremdsprachendidaktisch-pädagogischen Denken, aber auch in der Bildungsgesetzgebung der hochentwickelten Länder, wird der Lehrberuf mit einer harmonischen Entwicklung, einem Gefühl der Sicherheit und der Selbstverwirklichung des*der Lernenden – entsprechend seinem psychophysischen Potenzial, im Rahmen seiner*ihrer aktuellen Bedürfnisse und Möglichkeiten, in Verbindung gebracht. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, ihm besondere Aufmerksamkeit zu schenken (vgl. Ziółkowski 2016: 11).

In jeder Gemeinschaft gab es immer Neulinge, die auf das Leben in der Gemeinschaft und auf ein selbständiges Leben als Erwachsene vorbereitet werden mussten, unabhängig von der Epoche und dem Entwicklungsstand der Zivilisation. Außerdem musste es jemanden geben, der*die als Anführer*in agierte. Zweifellos gab es in der natürlichen Weltordnung ein solches Modell zwischen den Eltern von Kindern. Es waren die Eltern und die durch Blutsbande verbundenen Familienältesten, die ihre Schützlinge als erste unterrichteten und von ihnen erwarteten, dass sie ihre eigene Sprache, ihre Traditionen, ihre Einstellungen und ihre spezifischen Tätigkeiten, die gewöhnlich mit dem Familienleben, religiösen Praktiken oder der Arbeit verbunden waren, getreu nachahmten (vgl. Nanowski 1965: 16 ff.; Madalińska-Michalak 2021: 22). Sie können daher als die Vorfahren des Lehrer*innenberufs betrachtet werden. Die elterlichen Kompetenzen waren (und sind immer noch) jedoch eher intuitiver Natur. Sie sind ein Konglomerat aus überlieferten, über Generationen erworbenen Mustern und das Ergebnis von Versuch und Irrtum in der Erziehung. Sie sind viel seltener das Ergebnis gründlicher pädagogischer Studien. Es ist auch nicht schwierig, den Unterschied zwischen einer Erziehung, die sich aus den elterlichen Pflichten ergibt, und einer Erziehung, die von einem *einer Fremden für das Kind im Rahmen einer vertraglich vereinbarten und bezahlten Dienstleistung erbracht wird, zu erkennen. Die Motivationen, Verantwortlichkeiten und Erwartungen der an einer solchen Beziehung beteiligten Parteien sind daher unterschiedlich. Erziehung kann auch nicht mit Unterricht gleichgesetzt werden. Es ist daher nicht verwunderlich, dass die gesellschaftliche Entwicklung und der wissenschaftliche und technologische Fortschritt zu einer historischen Aufteilung der Erziehungsverantwortung und -rolle zwischen Eltern und außerfamiliären Mentoren*Mentorinnen geführt haben. Letztere waren in erster Linie für die Betreuung der älteren Kinder und derer, die ins Erwachsenenalter eintraten, zuständig. Aufgrund ihres Fachwissens und ihrer überdurchschnittlichen Erfahrung konnten sie besser auf die Bedürfnisse der jüngeren Generationen eingehen, wenn die Eltern mit anderen Dingen beschäftigt waren. Und diese Bedürfnisse sind in einem wachsenden und immer komplexeren sozio-ökonomischen Gefüge, in einem sich wandelnden kulturellen Umfeld und auf einem sich wandelnden Arbeitsmarkt ständig gewachsen (vgl. Butts 1955; Kurdybacha 1965, 1968). Die heutige Zeit verstärkt diese Veränderungen noch. Das Erwachen kognitiver und konsumorientierter Bedürfnisse sowie ideologische und technologische Veränderungen führen zum Verschwinden bestimmter Berufe und zum Aufkommen und zur Dominanz anderer, die den aktuellen Lebensbedingungen angepasst sind. Dies zeigt sich in der Mehrgliedrigkeit und Pluralität des Bildungssystems, in der wachsenden Zahl von Schulen und Bildungseinrichtungen, in deren curricularen Angeboten, in deren Vereinheitlichung und Standardisierung und schließlich in der hauptberuflichen Stellung von pädagogischen Fachkräften, die im Rahmen der geltenden Rechtsordnung bereit sind, ihre Kompetenzressourcen mit anderen Menschen – den Schüler*innen – zu teilen. Die forcierten quantitativen Veränderungen

in den Organisationsformen, Methoden und Orientierungen der politischen Bildung müssen daher bis zu einem gewissen Grad durch eine Umgestaltung des Systems der Lehrer*innenausbildung ergänzt werden, andernfalls wird das Bildungssystem insgesamt ineffizient werden.

Ein Durchbruch auf dem Weg zur Konstituierung des Lehrer*innenberufs als Handwerk war zweifellos die Entwicklung der geistigen Kultur, die unter anderem zur Schaffung der ersten Formen der kollektiven Bildung und zu einer gezielten, wenn auch noch vorwissenschaftlichen Reflexion über Bildung als zielgerichtete Tätigkeit führte, die in der Vermittlung von Wissen, Verhaltensmustern und der Ausbildung verschiedener Fähigkeiten besteht, deren Erwerb nicht nur dem Einzelnen, sondern auch der Gesellschaft insgesamt – dem Staat – zugutekommen würde (vgl. Lewowicki 2007: 44, Szempruch 2013: 10 f.). Es muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass die Überlegungen zur Bildung, und noch mehr zum Unterricht (einschließlich der Fremdsprachen), lange Zeit sehr verschiedentlich waren. Sie waren in den wenigen, oft unstrukturierten und manchmal verlorenen, Berichten der damaligen Lehrpraktiker²⁵ oder in den politisch dominierten Abhandlungen der frühen Philosophen versteckt. Als Orientierungspunkt, der es erlaubt, die Anfänge dieser Untersuchungen zeitlich einzuordnen, kann man das aufschlussreiche, wenn auch für die heutige Zeit umstrittene, System der staatlichen Erziehung nehmen, das in dem von Platon (427–347 v. Chr.) verfassten Werk *Die Republik* dargelegt wird (Platon 1928). Aus der Perspektive des Gegenstands dieser Monographie sollte auch das Werk von Aristoteles von Stagira (384–322 v. Chr.) Beachtung finden, der ein Schüler von Platon war, der die Grundlagen der Pädagogik (Didaktik) gelegt hat. Seine Ansichten, die in Abhandlungen wie der *Nikomachischen Ethik* und der *Politik* enthalten sind, wurden zu einem Wegweiser für andere Gelehrte in den folgenden Jahrhunderten bis zum 18. Jahrhundert der Neuzeit (vgl. Bartnicka/Szybiak 2001: 37 ff.; Arystoteles 2007, 2010). In dieser historisch weit zurückliegenden Zeit ist auch ein aus zwölf Büchern bestehendes didaktisches Werk mit dem Titel *Die Ausbildung des Redners* zu erwähnen, das von dem römischen Rhetor und Pädagogen auf dem Gebiet der Redekunst, Marcus Fabius Quintilian (ca. 35–96 n. Chr.), verfasst wurde. In seiner Vorlesung, die im alten Rom zu einem angesehenen Lehrbuch der Rhetorik wurde, gab der Autor eine Reihe sehr detaillierter Anweisungen, die nicht nur die Ziele, Grundsätze, Inhalte, Formen und Methoden des Unterrichts betrafen, sondern auch Profile des idealen Lehrers und Schülers skizzierten. Er betonte die wichtige Rolle der Familie bei der Erziehung des Kindes und hob gleichzeitig den Wert des öffentlichen Unterrichts hervor. Er plädierte auch für die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens, von der frühen Kindheit bis ins hohe

²⁵ Begriffe wie *Lehrer*, *Lehrerbildung* und andre bezogen sich in diesen Texten rein auf männliche Lehrkräfte. Frauen wurden nämlich erst nach der Wende zum 20. Jh. zum Studium zugelassen.

Alter. Unter Bezugnahme auf die heute in der Entwicklungspsychologie anerkannten Prozesse wies er auf die Bedeutung eines individuellen Erziehungsansatzes und auf die humanistischen Werte hin, in denen das Kind aufwachsen sollte, um erfolgreich zu sein und anderen gegenüber edel zu werden. Natürlich waren dies nicht die einzigen Versuche jener Zeit, Wissen und Erziehungspraktiken zu verstehen und zu systematisieren; sie waren nicht die ersten und nicht die letzten (vgl. Lewowicki 2007: 44 ff., Kot 2010: 45 ff.). Trotz der Belege für das Bestehen oder sogar die Blüte von Schulen verschiedener Stufen mit einem Sprachunterrichtsprogramm in den antiken Reichen Sumeriens, Ägyptens, Griechenlands und Roms muss man auch den dunklen Schleier des Mittelalters bedenken, der sich nach dessen Zusammenbruch über diesen Bereich menschlicher und staatlicher Tätigkeit legte (vgl. Ronowicz 1982: 9 f.). Nach dem Zusammenbruch des Weströmischen Reiches im Jahr 476 n. Chr. erklärte die sich in Europa ausbreitende christliche Lehre die bis dahin beliebten nachantiken Bildungsformen für heidnisch, was zu einem Rückschritt in der institutionellen Bildung führte. Nach den Lehren der Kirche sollte die Erziehung der Kinder zu ihrem geistigen Wohlergehen von den Eltern übernommen werden, zumindest solange, bis sie bereit waren, das Elternhaus zu verlassen, um ihre Ausbildung entsprechend den streng zugewiesenen sozialen Rollen fortzusetzen. Je nach geografischer Region, kulturellem Hintergrund, sozialer Schicht und wirtschaftlichem Status der Familie wurden die Aufgaben der einzelnen Lehrer und Erzieher daher wie früher, wenn nicht von den Eltern, so doch von denjenigen übernommen, die über die gewünschten Qualitäten verfügten: den Hubristas, den Gouvernanten, den Grammatikern, den Musikern, den Schriftgelehrten, den Verwandten, den Priestern oder den Meistern in ihrem Beruf, die in späteren Zeiten die verschiedenen Zünfte repräsentierten: Handwerker, Kaufleute, Ritter und andere. Stattdessen übernahm die Kirche die vollständige Kontrolle über das Schulsystem und beschränkte die Auswahl von Lehrern und Studienanwärtern auf den klerikalen Staat (vgl. Jaroszewska 2010: 9 ff.). Dies schränkte die Bereitschaft und die Möglichkeiten zur Fortbildung der Pädagogen weitgehend ein.

Die Kloster- und Kirchenschulen blieben jahrhundertlang monolithisch, erhoben die lateinische Sprache zur *lingua franca*, hielten den enzyklopädischen Unterricht aufrecht und unterwarfen die wenigen Schüler einer strengen Disziplin und Bestrafung (vgl. Cieśla 1974: 9). Unter dem Einfluss weiterer zivilisatorischer Fortschritte, die mit einer dynamischen Stadtentwicklung und einem Bevölkerungswachstum einhergingen, begann sich dieser Zustand zu ändern. Die Intensivierung des internationalen wirtschaftlichen und kulturellen Austausches führte zur Verbreitung der modernen Sprachen. Die Bedeutung von Kaufleuten und Zünften nahm zu. Auch das Feudalsystem wurde allmählich geschwächt (vgl. Wołoszyn 1964: 75 ff.). Zwischen dem 14. und 16. Jahrhundert wurde das einheitliche, auf den Klerus ausgerichtete lateinische Bildungssystem ineffizient. Es kam zu einem allmählichen Umbau des Systems und einer Öffnung für Menschen außerhalb der Kirche

und deren weltliche Bedürfnisse (vgl. Bartnicka/Szybiak 2001: 68 ff.). Das Zeitalter der Renaissance brachte nicht nur die Entwicklung abweichender Bildungsstrukturen und weltlicher Schulen mit sich, sondern auch ein Nachdenken über die Rolle und die pädagogische Bedeutung der Muttersprachen in Europa. Die Kritik an auswendig gelernten, langweiligen und vom wirklichen Leben losgelösten Unterrichtsmethoden wurde immer lauter. Dies galt auch für die damalige Sprachdidaktik, die von der Grammatik-Übersetzungs-Methode geprägt war (vgl. Rusiecki 1964: 30 ff.). Immer mehr Pädagogen und Denker waren der Ansicht, dass die Nichtberücksichtigung der individuellen Unterschiede zwischen den Lernenden den Lehr- und Lernprozess wenn nicht störte doch sogar hemmte – insbesondere, wenn die Lernenden Kinder waren (vgl. Bartnicka, Szybiak 2001: 88 ff.).

Zu den bedeutendsten Persönlichkeiten und Stimmen dieser Zeit, die sich dauerhaft in die Geschichte der Entwicklung des pädagogischen Denkens eingeschrieben haben, gehören Erasmus von Rotterdam (1467–1536), Tomas More (1478–1535), Thomas Elyot (ca. 1490–1546), Juan Luis Vives (1492–1540), Wolfgang Ratke (1571–1635), Jan Amos Comenius (1592–1670) oder John Locke (1632–1704). Besonders bahnbrechend ist in dieser Hinsicht die Botschaft von Comenius, dem bedeutenden tschechischen Philosophen, Pädagogen, Reformator und Sprachexperten. Er legte seine Erkenntnisse und Anweisungen über die untrennbar miteinander verbundenen individuellen Qualitäten der Lernenden, die Kompetenz des Lehrers und schließlich die Grundsätze der Erziehung und ihre Auswirkungen in seinem Hauptwerk, der *Großen Didaktik*, dar, die die gesamte Kunst des Unterrichtens umfasst. Er kritisierte den Status quo und forderte eine grundlegende Überarbeitung der Bildung und der Lehrmethoden. Die Bildung würde nur dann eine Kunst sein, wenn sie alle Stände und Gemüter mit ihrer Reichweite und Wirksamkeit erfasst erfasst (vgl. Komeński 1883²⁶: 52 ff.). Trotz solcher Forderungen waren die Richtungen der Erziehung und des Unterrichts wie in der Antike auch im Mittelalter und in den folgenden Jahrhunderten der Neuzeit weiterhin durch die Aufteilung der Gesellschaft in Stände und soziale Klassen bestimmt. Freie und wohlhabende Menschen waren in dieser Hinsicht privilegiert. Gleichzeitig begünstigten die orthodoxe Rollenverteilung in der Familie und das auf dem Patriarchat basierende Gesellschaftsmodell Männer beim Zugang zur Bildung, während es den Frauen den Weg zur intellektuellen Entfaltung versperrte und sie zu Verwalterinnen des häuslichen Herdes machte. Die von Comenius und anderen Reformatoren der so genannten klassischen Bildung vertretenen Ideen blieben somit Utopie. Erst im 20. Jahrhundert konnten sie vollständig verwirklicht werden. Zuvor mussten jedoch die Institution Schule und der Lehrerberuf in den Einflussbereich humanistischer Ideen, und gleichzeitig unter die Obhut und Kontrolle des Staates, gebracht werden.

26 Erste Ausgabe im Jahr 1657.

Die Verstaatlichung, gefolgt von der Universalisierung des Bildungswesens mit der Ausweitung seines Einflusses auf alle sozialen Schichten und auf immer jüngere Lernende, unabhängig vom vertretenen Geschlecht, war ein schrittweiser Prozess. Er war jedoch ein wichtiger Schritt in der Entwicklung der europäischen Schulsysteme und damit auch in der Professionalisierung des Lehrerberufs. Die Vielfalt der Schülergruppen, ihre zunehmende Größe und schließlich die Umgestaltung der Lehrpläne, stellten die Institution Schule (und den Staat) vor neue Herausforderungen, und lenkten gleichzeitig die Aufmerksamkeit auf Probleme, die bis dahin übersehen oder an den Rand gedrängt worden waren. Unter Berücksichtigung weiterer wichtiger historischer Fakten kann davon ausgegangen werden, dass in der Neuzeit die Grundlagen des staatlichen Schulwesens in der Region durch die 1773 gegründete *Nationale Bildungskommission* gelegt wurden. Sie war die erste zentrale und zugleich säkulare Bildungsbehörde, nicht nur in Polen, sondern auch in ganz Europa, die insbesondere dazu beitrug, das Bildungswesen vom Einfluss der Kirche zu befreien (vgl. Krześniak-Firlej/Firlej 2003: 681 ff.). Die 1783 in Warschau veröffentlichten Gesetze der *Nationalen Bildungskommission für den akademischen Staat und die Schulen der Republik* waren nach Ansicht vieler Experten ein Meilenstein, und eines der ersten detaillierten und zukunftsweisenden Gesetzbücher für das Schulwesen (vgl. Dormus et al. 2014). Dieses Gesetzbuch, das als Vorbild oder Inspiration für andere diente, regelte alle Angelegenheiten des Schulwesens in der Republik beider Nationen (im polnisch-litauischen Commonwealth). Neben Fragen der Aufsicht, Organisation und Verwaltung des Schulwesens wurden auch Fragen der neuen Lehrpläne und des Unterrichts standardisiert. Aus der Sicht des Untersuchungsgegenstandes ist jedoch von besonderer Bedeutung, dass innerhalb des systemischen Rechtsrahmens ein eigener Lehrerstand geschaffen und dessen Aufgaben, Berufspragmatik und Ausbildungsweg definiert wurden (vgl. Bartnicka 2014). Dies war ein Novum und übertraf in seiner Raffinesse und Reflexionstiefe sogar die entwickelten Schulsysteme der Antike, die im Mittelalter verloren gingen (vgl. Atkinson/Maleska 1962). Die Französische Revolution und ihre Ideen, die in der am 26. August 1789 verabschiedeten Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte²⁷ zum Ausdruck kamen, hatten dagegen einen echten Einfluss auf die Einführung der allgemeinen Schulpflicht in den europäischen Bildungssystemen. Hieraus entstand die Idee der subjektiven öffentlichen Rechte, die zum Prinzip der sozialen Gleichheit erhoben wurden. Zuvor²⁸ war jedoch Deutschland Vorreiter, was den Umfang und die Organisation der Schulreformen im Geiste des Neuhumanismus betraf. Der deutsche Philosoph, Sprachwissenschaftler und Politiker, Wilhelm von Humboldt

27 <https://www.elysee.fr/de/franzoesisches-praesidialamt/die-menschen-und-buergerrechtserklaerung>; [15.08.2024].

28 Die ersten Gesetze zur Einführung der Schulpflicht im europäischen und weltweiten Bildungsrecht stammen aus dem 19. und frühen 20. Jahrhundert (vgl. Madalińska-Michalak 2021: 32 ff.).

(1767–1835), war einer der Initiatoren dieser Veränderungen und Verfechter des allgemeinen Rechts auf Bildung. Er spielte eine besondere Rolle bei der Gestaltung der Strukturen und Prinzipien der universitären Bildung, die seiner Ansicht nach nicht nur der Verbreitung von Wissen dienen, sondern sich auch auf dessen Entdeckung durch systematische und uneingeschränkte wissenschaftliche Forschung konzentrieren sollte (vgl. Bartnicka/Szybiak 2001: 144 ff., Mazur 2013: 29).

Parallel zu den ersten Versuchen, Bildung zu verstaatlichen und zu popularisieren, z. B. durch die Einführung der allgemeinen Schulpflicht oder den Ausbau der Universitäten, wurde die wissenschaftliche Fundierung der Pädagogik verstärkt. Philosophische Fragen nach dem Sinn des Lebens, nach dem Wesen des Menschen und seinen kognitiven Fähigkeiten wurden ergänzt durch engere und zunehmend komplexere Überlegungen zu Erziehungszielen, Erziehungsidealen, Entwicklungs- und Lernbedingungen, Erziehungsmethoden oder Modellen von Bildungsinstitutionen, insbesondere der Schule (vgl. Lewowicki 2007: 46). In diesem Zusammenhang ist die didaktische (pädagogische) Theorie des deutschen Pädagogen, Psychologen und Philosophen Johann Friedrich Herbart (1776–1841) bemerkenswert und relevant. Er vertrat nämlich die Ansicht, dass es für einen effektiven Unterricht nicht ausreicht, die Sache (den Unterrichtsgegenstand) zu kennen, sondern dass der Lehrer auch über eine gründliche psychopädagogische Vorbereitung verfügen muss, einschließlich der Beherrschung genau definierter didaktischer und pädagogischer Fähigkeiten (vgl. Madalińska-Michalak 2021: 28 f., Herbart 1806, 1835). Die Strukturierung und Verknüpfung ethischer, psychologischer und pädagogischer Theorien zu einem kohärenten Konstrukt war einerseits ein Meilenstein in der Entwicklung der Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin, erwies sich andererseits aber als tückischer Schritt, da er sich negativ auf das Image der Schulen im Europa des 19. Jahrhunderts auswirkte (vgl. Piskurewicz/Stepkowski 2006). Die auf der Herbart'schen Pädagogik basierende Schule war, oft als Ergebnis einer Fehlinterpretation der Ansichten und Empfehlungen Herbarts, durch Überfrachtung mit Inhalten, Auswendiglernen, Strenge, Disziplin und Autoritarismus von Seiten des Lehrers gekennzeichnet, dem sich der passive Schüler bedingungslos unterwerfen sollte. Dies wiederum widersprach vor allem der kindlichen Natur und musste früher oder später einer harten Kritik unterzogen werden (vgl. Kupisiewicz 1996: 39 f.). Diese Kritik wurde zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit der Entwicklung der experimentellen Psychologie und der Pädologie, einer Teildisziplin der Psychologie, die sich mit der psychischen und physischen Entwicklung des Kindes und allen Aspekten seiner Natur befasste, wie z. B. seiner Individualität, dem Einfluss der Umwelt und natürlicher (angeborener) Faktoren oder auch Fragen im Zusammenhang mit Leistung, Ermüdung und Lernaktivität (vgl. Milerski/Śliwerski 2000: 159, Sztobryn 2004: 710 f.) stark ausgeprägt. Die auf dieser Grundlage entstandene pädagogische Reformbewegung – in den westeuropäischen Ländern als *Neue Erziehung*, in Deutschland als *Reformpädagogik* und in den USA als *Progressivism* bezeichnet – kritisierte

nicht nur theoretisch die Voraussetzungen der traditionellen Schule nach Herbarts Konzepten, sondern strebte auch praktisch durch basisdemokratische Programme alternativer Erziehung eine Erneuerung der Schule, der Bildungsinhalte und -methoden an. Ausgehend von den drei großen philosophischen Strömungen Naturalismus, Soziologismus und Kulturalismus war die neue Erziehungsbewegung der Idee des Pädagogizismus verpflichtet, die das Kind in den Mittelpunkt der Erziehungsprozesse stellte. Indem der Lehrer in den Hintergrund der schulischen Szene rückte, wurde endlich die Subjektivität des Kindes anerkannt und gewürdigt und damit auch die Notwendigkeit, die Einstellungen und Aktivitäten des Pädagogen an das Kind anzupassen (vgl. Bartnicka/Szybiak 2001: 172 f., Okoń 2007: 295 f.). Einer der ersten Gegenreformer und Schöpfer einer neuen Vision von Schule – befreit vom Korsett des Klassenzimmers und des Unterrichts, eingebettet in den Kontext des täglichen Lebens, aktiv, kreativ, interessant, handlungsanregend und vor allem maßgeschneidert auf die Bedürfnisse des Kindes – war der amerikanische Philosoph, Psychologe und Pädagoge John Dewey (1859–1902). Dem von Dewey vorgezeichneten Weg (vgl. Dewey 1902) folgten bald andere pädagogische Konzepte, Zentren und Versuchsschulen, die auf unterschiedliche Weise die Gültigkeit und die Möglichkeiten der Reform zum Ausdruck brachten. Die so genannte traditionelle Schule versuchte zwar, Bildung aus einer systemischen Perspektive zu optimieren, unterschätzte aber noch immer die Heterogenität der Schüler und die damit verbundenen individuellen, meist auch unterschiedlichen Bedürfnisse und Fähigkeiten: körperliche, kognitive, emotionale und soziale. Es lag in der Natur der Sache, dass diejenigen Schüler, die sich aus unterschiedlichen Gründen außerhalb der entwicklungspsychologischen oder sozialen Norm befanden, am stärksten benachteiligt waren. Der Versuch, dies zu ändern, wurde daher durch neue wissenschaftliche Theorien und reale, wachsende Erfahrungen gerechtfertigt. Zu den bekanntesten, die in der Literatur ausführlich beschrieben und in späteren Jahren oft wiederholt oder weiterentwickelt wurden, gehören die Forschungs- und Ausbildungsprojekte von u. a. Georg Kerschensteiner (1854–1932), Cecil Reddi (1858–1932), Jan Władysław Dawid (1859–1914), Rudolf Steiner (1861–1925), Maria Montessori (1870–1952), Ovide Decroly (1871–1932), Édouard Claparède (1873–1940), Gustav Wyneken (1875–1964), Henry Rowid (1877–1944), Roger Cousinet (1881–1973), Alexander Neill (1883–1973), Peter Petersen (1884–1952), Helen Parkhurst (1886–1973), Carleton Washburne (1889–1968) oder Célestin Freinet (1896–1966). Trotz oder vielleicht gerade wegen der Kritik wurde die Wende zum *Jahrhundert des Kindes*²⁹ auch zu einem starken Impuls für weitere Reformen des Bildungsstaates. Schließlich kann man eine Schule nicht verändern, ohne ihre Seele zu verändern. Und ein wichtiger Teil davon sind – neben den

29 Der Begriff geht auf den Titel eines Buches von Ellen Key (1849–1926) zurück, einer schwedischen Schriftstellerin, Lehrerin und Erzieherin, die zu den Pionieren der pädagogischen Reformbewegung ihrer Zeit gehörte (vgl. Key 1909).

Schülern – eben die Lehrer (vgl. Tuohy 2002). Angesichts der explosionsartigen Entwicklung der Geistes- und Sozialwissenschaften in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts blieb das System der Lehrerausbildung und -auswahl nach Ansicht vieler Forscher archaisch, ebenso wie das Niveau der Lehrerkompetenzen *sensu largo* unbefriedigend war. Dies musste geändert werden. Das Heilmittel für die wachsenden Probleme sollte die Pädeutologie sein – die Wissenschaft vom Lehrer und seiner Ausbildung. Ihr Gegenstand wurde erstmals 1932 auf dem Kongress der Internationalen Liga für Neue Erziehung in Nizza umrissen (vgl. Kwiatkowska 2008: 18 ff., Szempruch 2013: 14). Einen wichtigen Beitrag zur damaligen Diskussion leistete der polnische Pädagoge, Theatologe und Dichter Józef Mirski (1882–1943), der 1932 sein *Projekt der Lehre über den Lehrer oder der Pädeutologie* vorstellte und damit weitere wissenschaftliche Studien in diesem Bereich initiierte (vgl. Kwiatkowska 2008: 20 f.). In den folgenden Jahren, insbesondere nach dem Zweiten Weltkrieg, war die Entwicklung der Pädologie und Pädeutologie sowohl in Europa als auch in Übersee von der Herausbildung pädagogischer Normen sowie von der Entwicklung und Spezialisierung anderer wissenschaftlicher Bereiche und Disziplinen, die aus ihrer Sicht relevant waren, begleitet. Eine davon war die durch und durch interdisziplinäre Fremdsprachenforschung und –didaktik (Glottodidaktik) – die Angewandte Wissenschaft vom Lehren und Lernen von Sprachen, deren Bedeutung heute kaum überschätzt werden kann (vgl. Grucza 2010: 157, Dakowska 2010: 10 ff., Wilczyńska 2010: 21 ff., Jaroszewska 2014a: 52 ff.). Die Globalisierung und die damit verbundene Notwendigkeit der Internationalisierung bzw. Vereinheitlichung von bisher getrennten Systemen in den Bereichen Wirtschaft, Bildung, Gesundheit, Menschenrechte und Freiheiten usw. sind ebenfalls zu einem besonders wichtigen Faktor für die Dynamik der betreffenden Veränderungen geworden. Die Entstehung und das Wirken internationaler Organisationen wie der Vereinten Nationen (1945), der UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* 1945), der WHO (*World Health Organization* 1946), des Europarates (*Council of Europe* 1949), der OECD (*Organisation for Economic Cooperation and Development* 1960) oder der Kommission der Europäischen Gemeinschaften (derzeit: Europäische Kommission, *European Commission* 1967) haben die Fragen der beruflichen und menschlichen Schlüsselkompetenzen in ein neues Licht gerückt und die damit verbundenen Prozesse und Konzepte dauerhaft in die jeweilige Politik und deren Diskurse eingeschrieben: *Standardisierung, Zertifizierung, Klassifizierung, Akkreditierung* oder *Evaluation*. Dies gilt auch für den beruflichen Status, die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften (UNESCO, ILO 2008, Kościelniak 2010: 117 f.). Die unter der Ägide dieser Agenturen erstellten Bildungsberichte (vgl. Faure et al. 1972, Meadows et al. 1972, Botkin et al. 1979, King/Schneider 1991, European Commission 1995, Delors et al. 1996) lieferten eine vielschichtige Diagnose des aktuellen Zustands der Bildungssysteme weltweit, auch in Europa, und sahen in der Synergie von Wissenschaft, Wirtschaft, Politik und Lebenslangem Lernen den goldenen Weg zur

Wiederherstellung der nach den Katastrophen der Weltkriege zerrütteten zwischenmenschlichen und zwischenstaatlichen Beziehungen (vgl. Pólturzycki 2005: 16 ff., Chisholm 2010: 233 ff.). Wichtig sind in diesem Zusammenhang auch die neuen, international entwickelten und von den Mitgliedstaaten weitgehend ratifizierten, Standards zu Themen wie Gleichstellung der Geschlechter oder Bekämpfung von Diskriminierung und sozialer Ausgrenzung, auch im Bildungsbereich. Zu den wichtigsten Rechtsdokumenten in diesem Bereich gehören *die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte* (1948), *die Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten* (1950), *Übereinkommen gegen Diskriminierung im Unterrichtswesen* (1960), *Übereinkommen über die Rechte des Kindes* (1989), *die Weltdeklaration „Bildung für alle“ und Aktionsrahmen zur Befriedigung der grundlegenden Lernbedürfnisse* (1990)³⁰, *die Rahmenbestimmungen für die Herstellung der Chancengleichheit für Menschen mit Behinderungen* (1993)³¹, *die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse* (1994) sowie das *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* (2006) oder *Politische Leitlinien zur Inklusion im Bildungswesen* (2009)³². Das fremdsprachendidaktische (in Polen: glottodidaktische) System stand im Mittelpunkt dieser Überlegungen und der darauf folgenden Veränderungen. Sein Wiederaufbau dauert bis heute an.

4.2 Deutschlehrer*innenqualifizierung

Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften erfolgt in Polen an verschiedenen Hochschulen und Universitäten in unterschiedlichen Fachbereichen und Fachrichtungen. Die geltenden Rechtsvorschriften, für die Lehrer*innenausbildung einschließlich des pädagogischen Praktikums, sind die Verordnung des Ministers für Wissenschaft und Hochschulwesen vom 25. Juli 2019 über die Standards der Ausbildung zur Vorbereitung auf den Lehrerberuf (Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 roku w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonania zawodu nauczyciela. Dz. U. 2019, poz. 1450 z późn. zm.) und die Verordnung des Ministers für Bildung und Wissenschaft vom 14. September 2023 über die detaillierten Qualifikationsanforderungen an Lehrkräfte (Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 14 września 2023 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli. Dz. U. 2023, poz. 2102).

³⁰ Verfügbar in Englisch: *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs* (1990).

³¹ Verfügbar in Englisch: *The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities* (1993).

³² Verfügbar in Englisch: *Policy Guidelines on Inclusion in Education* (2009).

Die pädagogische Vorbereitung umfasst Kenntnisse und Fähigkeiten in Psychologie, Pädagogik und Didaktik des jeweiligen Unterrichtsfaches im Ausmaß von mindestens 270 Stunden sowie ein positiv evaluiertes pädagogisches Praktikum im Umfang von mindestens 150 Stunden. Die Ausbildung erfolgt in vier Modulen:

- Modul A: Sachliche Vorbereitung
- Modul B: Psychologisch-pädagogische Vorbereitung
 - Allgemeine psychologische Vorbereitung (90 St.)
 - Allgemeine pädagogische Vorbereitung (90 St.)
 - Pädagogisch-psychologisches Schulpraktikum (30 St.)
- Modul C: Grundlagen der Didaktik
 - Grundlagen der Didaktik (30 St.)
 - Stimmführung (30 St.)
- Modul D: Didaktische Vorbereitung (erstes Fach)
 - Didaktik für ein bestimmtes Fach (150 St.)
 - Didaktisches Praktikum (120 St.)

Unabhängig davon, ob die Fremdsprachenlehrer*innenausbildung Teil des jeweiligen Studiengangs ist und ob sie für die Studierenden obligatorisch oder fakultativ ist, sind alle Studierenden, die sich für die Fremdsprachenlehrer*innenausbildung entscheiden, verpflichtet, alle Inhalte der Module A-D zu belegen, Unterrichtspraktika zu absolvieren, eine bestimmte Anzahl von ECTS-Punkten zu erwerben und einen Master-Abschluss zu erlangen.

Die Lernergebnisse, die sich auf die fachwissenschaftlichen Kenntnisse (Modul A) beziehen, sind in das Studienprogramm integriert, in dessen Rahmen die Lehr*innenausbildung stattfindet. Das Modul A entspricht somit dem philologischen Studium, ergänzt um die zu erwerbenden Sprachkompetenzen. Die Inhalte der Module B, C und D sind in der Verordnung festgelegt und gliedern sich in Kenntnisse, Fertigkeiten und Sozialkompetenzen, die erziehungs- und unterrichtspraktisch ausgerichtet sind.

Neben dem Besuch von Lehrveranstaltungen zu den Modulen A-D ist das pädagogische Praktikum der Studierenden ein wichtiger Bestandteil der Sprachlehrer*innenausbildung. Es ist eng mit den entsprechenden Fächern der psychologisch-pädagogischen und (glotto-)didaktischen Fächer des Studienprogramms verknüpft. Die rechtlichen Grundlagen für die Realisierung von Praktika sind:

- Verordnung des Ministers für Wissenschaft und Hochschulwesen vom 25. Juli 2019 über das Niveau der Ausbildung zur Vorbereitung auf den Lehrerberuf (Dz. U. z 2019 r. poz. 1450);
- Verordnung des Ministers für Bildung und Wissenschaft vom 14. September 2023 über die detaillierten Qualifikationsanforderungen an Lehrkräfte (Dz. U. z 2023 r. poz. 2102);
- Gesetz vom 20. Juli 2018. Gesetz über Hochschulbildung und Wissenschaft (Dz. U. z 2018 r. poz. 1668, z późn. zm.).

Das übergeordnete Ziel des Praktikums ist es, die Studierenden auf den Beruf des Fremdsprachenlehrers oder -lehrerin auf allen Schulstufen des polnischen Bildungssystems vorzubereiten. Das Praktikum gliedert sich in folgende Phasen:

1. Pädagogisch-psychologisches Praktikum mit Hospitationscharakter: 30h Hospitation bei Betreuungs- und Erziehungsaufgaben in allen Schularten, in begründeten Fällen auch in einem Kindergarten.
2. Didaktisches Grundlagenpraktikum mit Beobachtungscharakter (einführendes didaktisches Praktikum): 30h Beobachtung von Fremdsprachenunterricht in allen Schularten, in begründeten Fällen auch im Kindergarten.
3. Didaktisches Grundpraktikum mit aktivem Charakter (grundlegendes didaktisches Praktikum): 90h, davon 30h Hospitation und 60h selbstständig durchgeführter Fremdsprachenunterricht in allen Schularten, ggf. auch im Kindergarten.

Die Absolvierung aller Praktikumsphasen führt zu einer Reihe von Lernergebnissen, hauptsächlich in den Kategorien Fertigkeiten und soziale Kompetenzen. Insbesondere lernen die Studierenden während des Praktikums

- das Umfeld ihrer zukünftigen beruflichen Tätigkeit in der Schule und dessen Besonderheiten;
- die Organisationsstruktur der Schule;
- ihre eigenen Kompetenzen für den Lehrberuf sowie ihre Stärken und Schwächen.

Sie verfügen über die Fähigkeit

- Unterricht in einer Fremdsprache zu planen, durchzuführen und zu dokumentieren;
- pädagogische Probleme zu diagnostizieren und zu lösen;
- die eigene Arbeit und deren Auswirkungen auf die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zu reflektieren;
- die Fremdsprache in beruflichen Situationen anzuwenden;
- Materialien und didaktische Techniken in den unterrichteten Gruppen richtig auszuwählen;
- Normen und Prinzipien der Berufsethik anzuwenden.

In Bezug auf Heterogenität, Individualisierung und Autonomisierung der Lernenden verfügen die Absolventen über unterschiedliche Kenntnisse. Sie kennen u. a.

- das Konzept der inklusiven Bildung und die Möglichkeiten der Umsetzung des Inklusionsprinzips;
- die Vielfalt der Bildungsbedürfnisse von Lernenden und die sich daraus ergebenden Aufgaben der Schule in Bezug auf die Anpassung der Organisation des Bildungs- und Erziehungsprozesses;

- Möglichkeiten der Gestaltung und Durchführung diagnostischer Aktivitäten in der pädagogischen Praxis;
- Rechte des Kindes und des Menschen mit Behinderungen;
- Grundsätze der Sicherheit und Hygiene bei der Arbeit in Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungseinrichtungen;
- zwischenmenschliche und soziale Kommunikationsprozesse, ihre Regelmäßigkeiten und Störungen;
- Grundlagen der Funktion und Pathologie des Sprechapparates, Grundlagen der Stimmbildung, Grundlagen der Funktion des Seh- und Gleichgewichtsorgans;
- Unterrichtsinhalte und typische Schwierigkeiten der Schüler*innen bei der Bewältigung des Unterrichtsstoffes;
- Lehrmethoden und Auswahl wirksamer Lehrmittel, einschließlich Internetressourcen, zur Unterstützung des Fremdsprachenunterrichts oder der Durchführung von Unterrichtsstunden unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Lernbedürfnisse der Schüler*innen.
- Was die Fähigkeiten betrifft, so sind die Absolventen u. a. in der Lage:
- pädagogische Situationen und Ereignisse zu beobachten, sie mit Hilfe von Kenntnissen der pädagogischen und psychologischen Wissens zu analysieren und Lösungen für Probleme vorzuschlagen;
- Materialien und Mittel, einschließlich Informations- und Kommunikationstechnologie, sowie Methoden angemessen auszuwählen, zu gestalten und an die unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden anzupassen;
- die Bedürfnisse, Fähigkeiten und Begabungen der Schüler*innen zu erkennen, Aktivitäten zu konzipieren und durchzuführen, die ihre ganzheitliche Entwicklung, ihre Aktivität und Teilhabe am Bildungs- und Erziehungsprozess sowie am gesellschaftlichen Leben unterstützen;
- Lehrpläne zu entwerfen und umzusetzen, die den unterschiedlichen Bedürfnissen der Lernenden Rechnung tragen;
- pädagogische und didaktische Situationen zu schaffen, die die Schüler*innen zum Lernen motivieren, die Wirksamkeit dieser Situationen zu analysieren und Maßnahmen zu ergreifen, um die gewünschten Effekte von Erziehung und Bildung zu erzielen;
- mit Schüler*innen zu arbeiten, um ihre Interessen zu fördern und ihre Begabungen zu entwickeln, Unterrichtsinhalte, Aufgaben und Arbeitsformen im Rahmen der Selbstbildung auszuwählen und die Leistungen der Schüler*innen zu fördern;
- Kreativität und die Fähigkeit der Schüler*innen zu selbstständigem und kritischem Denken zu entwickeln;
- mit Kindern mit besonderen pädagogischen Förderbedürfnissen zu arbeiten, einschließlich Kindern mit Anpassungsschwierigkeiten im Zusammen-

hang mit der Migrationserfahrung, die aus kulturell unterschiedlichen Umfeldern kommen oder über begrenzte Kenntnissen der polnischen Sprache verfügen.

- In Bezug auf die soziale Kompetenz sind die Absolventen in der Lage:
- allgemeingültige ethische Prinzipien und Normen in ihrer beruflichen Tätigkeit anzuwenden, geleitet von der Achtung vor jedem Menschen;
- ein Vertrauensverhältnis zu allen am Bildungs- und Erziehungsprozess Beteiligten, einschließlich der Eltern oder Erziehungsberechtigten der Schüler*innen, aufzubauen und sie in Aktivitäten zur Förderung der pädagogischen Wirksamkeit einzubeziehen;
- mit Menschen unterschiedlicher Herkunft und emotionaler Verfassung zu kommunizieren;
- Konflikte im Dialog zu lösen und ein gutes Kommunikationsklima innerhalb und außerhalb der Schule zu schaffen;
- Entscheidungen über die Organisation des Bildungsprozesses in der inklusiven Bildung zu treffen;
- die Besonderheiten des lokalen Umfelds zu erkennen und zum Wohle der Lernenden und des Umfelds zusammenzuarbeiten (Dz. U. 2019 poz. 1450).

Die Forderung, die Verschiedenartigkeit der speziellen Bedürfnisse von Lernenden zu berücksichtigen, gilt als eine der wichtigsten Zielkompetenzen, die in der Deutschlehrer*innenaus- und -fortbildung geschult werden müssen. Fremdsprachendidaktiker*innen sprechen sich seit langem für eine konsequente Binnendifferenzierung aus, obwohl man oft eine hohe Diskrepanz zwischen den Empfehlungen der fremdsprachlichen Didaktik und der Praxis des Fremdsprachenunterrichts konstatiert. Hoffmann (2010: 160) weist in diesem Kontext auf den Widerspruch zwischen Homogenität und Heterogenität hin, wobei letztere „öffentlich postuliert, heimlich aber gemieden“ wird. Es ist anzumerken, dass auch viele DaF-Lehrer*innen in Polen verunsichert sind, weil sie sich auf den Umgang mit Heterogenität nicht ausreichend vorbereitet fühlen (vgl. Jaworska 2016b, 2018, Nijkowska 2016). Fort- und Weiterbildungen dazu hat es bisher nicht ausreichend überall gegeben. In der Lehrer*innenausbildung werden zwar Themen im Zusammenhang mit Lernenden mit sonderpädagogischen Problemen oder speziellen Begabungen angesprochen, aber die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten reichen nicht aus, um der schulischen oder kindergartenbezogenen Realität gerecht zu werden (vgl. Tomaszewska 2001, Borowska 2008).

Es gilt also zu bedenken, dass nicht die fachlichen Inhalte, sondern der Lehr- und Lernkontext, in dem Sprachlehrer*innen ihre Kenntnisse und Fähigkeiten in der Praxis erproben, von professionellem Wissen zeugen. Wissenschaftliche Entwicklungen, politische Ereignisse, soziale Veränderungen und Bildungsreformen haben oft plötzliche und vor allem nachhaltige Auswirkungen auf den Sprachunterricht. Ein Beispiel

aus den Jahren 2020–2022 ist die Schließung von Schulen während der Pandemie. Sie erzwingt Veränderungen in der Organisation des Unterrichts, in den Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte und im Umgang mit der Heterogenität der Schüler*innen. Dieser mehrdimensionale Kontext der Veränderungen wirkt sich auf das Konzept der Lehrerbildung und die Unterrichtspraxis aus. Neue Inhalte wie Digitalisierung, Mehrsprachigkeit oder Inklusion rücken in den Fokus der Lehrerbildung.

Obwohl der Fremdsprachenunterricht eine sorgfältige Planung erfordert, ist er durch viele Unsicherheiten und unerwartete Veränderungen gekennzeichnet. Diese sind bedingt durch die Vielfalt der Beteiligten, die Unvorhersehbarkeit der Ereignisse und das komplexe Zusammenspiel verschiedener Faktoren wie Alter, institutioneller Rahmen, Ziele, Erwartungen und Interessen, Bedürfnisse, Motive und Motivation der Lernenden im Lern- und Lehrprozess. Besonders deutlich wird diese Differenzierung im Bereich DaF, die weltweit durch eine Vielzahl von Kontexten in allen möglichen Dimensionen gekennzeichnet sind. Dies wird besonders deutlich, wenn man die Angebote für Kinder im Vorschulalter, für Erwachsene, die für den Beruf lernen, oder für Senior*innen in Volkshochschulen oder Senior*innen-universitäten vergleicht. Jeder Kontext stellt andere Herausforderungen an die Lehrenden, auf die sie flexibel und kompetent reagieren müssen. Ihr Professionswissen kann sich nicht auf die Inhalte des Studienkanons stützen. Es ist viel wichtiger, auf die Herausforderungen der Interaktion, die direkt oder indirekt mit dem Lern- und Lehrprozess verbunden sind, angemessen zu reagieren, als aus einem deklarativen Wissensbestand zu schöpfen. Die Lehrkräfte müssen sich in der unvorhersehbaren Dynamik einer Vielzahl unterschiedlicher Kontexte und Beziehungen zurechtfinden, die nicht immer in direktem Zusammenhang mit dem Unterrichtsgeschehen stehen. Sie müssen mit den oft widersprüchlichen Erwartungen der Lernenden, ihrer Eltern, der Schulleitung, des Verwaltungspersonals, den bildungspolitischen Vorgaben, den Kommentaren und Analysen der Medien sowie den aktuellen Forschungsergebnissen effektiv umgehen (vgl. Legutke et. al. 2022: 11 f.).

Dies wird durch eine Reihe von Faktoren beeinflusst. Einer dieser Faktoren sind die beruflichen Überzeugungen der Lehrer*innen. Dabei handelt es sich um Annahmen und Wahrnehmungen über Schule und (Fremdsprachen-)Unterricht. Im Gegensatz zum Wissen sind Überzeugungen wertbehaftet und subjektiv. Man unterscheidet zwischen expliziten und impliziten Überzeugungen. Erstere sind bewusst, letztere unbewusst, wobei es nicht immer Überschneidungen gibt. Implizite Überzeugungen sind das Ergebnis eigener positiver und negativer Schulerfahrungen, der individuellen Sozialisation und der eigenen Bildungsgeschichte. Explizite Überzeugungen hingegen sind das Ergebnis der Auseinandersetzung mit einem Thema, der Beschäftigung mit bestimmten Inhalten. Professionelle Überzeugungen zeichnen sich in der Regel durch eine hohe Stabilität aus, insbesondere die ältesten Überzeugungen. Neu erworbene Überzeugungen können sich entwickeln, sie können Veränderungen unterliegen. Überzeugungen spielen eine wichtige Rolle im Be-

rufsleben von Lehrer*innen. Sie beeinflussen die Wahrnehmung und das Verhalten von Lehrkräften. Aufgrund individueller Überzeugungen nehmen Lehrkräfte Ereignisse, Situationen, Sachverhalte, Personen oder das Bildungssystem unterschiedlich wahr, interpretieren oder bewerten sie unterschiedlich, wobei Überzeugungen nicht immer von Reflexionen begleitet werden, die eine Veränderung ermöglichen (vgl. Artelt, Kunter 2019: 403 f.). Dies gilt im weiteren Sinne auch für Fragen der Heterogenität im Kontext des Fremdsprachenlehrens und -lernens.

Ein weiterer Faktor ist die motivationale Orientierung und innerhalb dieser die Zielorientierung und die Selbstwirksamkeit. Bei der Zielorientierung kann zwischen Lernzielorientierung und Leistungszielorientierung unterschieden werden. Im ersten Fall streben die Lehrkräfte danach, ihre Kompetenzen zu verbessern, stellen Anforderungen an sich selbst, sehen in verschiedenen Situationen Möglichkeiten zum Lernen und zur Erweiterung der eigenen Kompetenzen, wollen ihre Leistung verbessern, nehmen an beruflicher Weiterbildung teil. Im zweiten Fall versuchen die Lehrkräfte, besser zu sein als andere und manchmal ihre beruflichen Unzulänglichkeiten zu verbergen. Selbstwirksamkeit ist ein wichtiger Motivationsfaktor. Der Glaube, eine Tätigkeit oder Aufgabe erfolgreich bewältigen zu können, ist eine Voraussetzung dafür, aktiv zu werden. Von der Selbstwirksamkeit hängt die Einstellung der Lehrkräfte zu schulischen Aktivitäten ab, auch wenn Schwierigkeiten auftreten. Es ist die Überzeugung, wie erfolgreich man den Lernprozess der Schüler*innen unterstützen und ihr Verhalten beeinflussen kann. Dies gilt insbesondere für Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten, Verhaltensstörungen oder mangelnder Motivation (vgl. Artelt, Kunter 2019: 404 f.).

Die motivationalen Faktoren bestimmen, wie viel Zeit und Energie die Lehrkraft für die Unterrichtsvorbereitung, die Beschaffung zusätzlicher Materialien entsprechend den individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten der Lernenden, die Vorbereitung von Feedback, Elterngespräche, den Austausch mit Kollegen, die eigene Fort- und Weiterbildung usw. aufwendet.

Selbstregulationsfähigkeiten sind ebenfalls ein wichtiger Faktor für die professionelle pädagogische Arbeit von Lehrkräften. Sie ergeben sich aus dem Engagement für die Arbeit und der Widerstandsfähigkeit gegenüber Misserfolgen. Sie ermöglichen die Bewältigung der Anforderungen des Berufslebens. Und genau hier liegen die Unterschiede zwischen den Lehrkräften. Diejenigen Lehrpersonen, die über ein hohes Maß an Engagement und Widerstandsfähigkeit gegenüber Misserfolgen verfügen und in der Lage sind, ihre Ressourcen zu schützen, können die Herausforderungen des Schulalltags am besten und effektivsten bewältigen. Dies ist wichtig für die Arbeitszufriedenheit und -qualität, die durch zu geringes Engagement, mangelnde Stressbewältigung oder emotionale Erschöpfung beeinträchtigt werden kann (Artelt, Kunter 2019: 406 f.). Die Fähigkeit zur Selbstregulation unterstützt Lehrkräfte dabei, ihre eigenen Ressourcen im beruflichen Kontext effektiv zu managen, was angesichts der Herausforderungen durch Heterogenität von besonderer Bedeutung ist.

Es lässt sich vor allem ein Widerspruch wahrnehmen zwischen dem dominanten Paradigma der Kompetenz- und Standardorientierung und dem Anspruch von Inklusion und Individualisierung. Einerseits sind Deutschlehrkräfte dazu verpflichtet, die Bestimmungen des Kernlehrplans und der Lehrpläne in ihrer Unterrichtspraxis umzusetzen, festgelegte Beurteilungsregeln zu befolgen und die Schüler*innen auf die bevorstehenden Prüfungen vorzubereiten, andererseits wird von ihnen erwartet, dass sie bei ihrem unterrichtlichen und pädagogischen Handeln die individuellen Entwicklungsaspekte der Schüler*innen, ihre sonderpädagogischen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Einschränkungen, das soziale Umfeld und andere individuelle Aspekte berücksichtigen (vgl. Jaworska 2016b, 2018).

Der Meinung von Englischlehrenden in Deutschland nach (vgl. Räder 2017: 114), die auch für den polnischen Bildungskontext zutreffend ist (vgl. Jaroszewska 2021, 2022b), sind mehrere Hinderungsgründe für eine durchgehende Differenzierung und Inklusion aller Lernenden zu nennen. Dazu gehören z. B. die derzeitigen Formen der Benotung, zu große Klassen, der Aufwand bei der Unterrichtsvorbereitung bzw. die hohe Arbeitsbelastung, der Zeitdruck, die fehlende Angabe von Mindeststandards in den Lehrplänen, fehlende Kontinuität, z. B. aufgrund seltener gegenseitiger Hospitationen, aber auch auf Grund mangelnden Einsatzes individueller Sprachportfolios, die unzureichende Ausstattung mit digitalen Medien und unterstützender Software, die fehlende Entlastung beim Einsatz von digitalen Medien oder auch der Widerspruch zwischen starker Lehrwerkorientierung und Orientierung am Individuum. Es werden auch Gründe genannt, die mit der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte zusammenhängen, darunter die mangelnde praxisorientierte Ausbildung in Bezug auf Diagnose und Binnendifferenzierung speziell im Fremdsprachenunterricht, die fehlende Diagnosekompetenz zur Identifikation der Leistung in den verschiedenen Kompetenzbereichen, der Interessen und der präferierten Lernwege, fehlende Kenntnisse valider Diagnoseinstrumente und schließlich eine mangelnde fehlende Differenzierungskompetenz aufgrund fehlender diesbezüglicher praxisorientierter Aus- und Fortbildung. Hinzu kommt das praktische Sprachkönnen der Lehrkräfte, bezogen auf die Verwendung der jeweiligen Sprache im Unterricht, das oft als unzureichend kritisiert wird.

Diese von den Lehrkräften genannten Hinderungsgründe betrachtend erkennt man, wie wichtig es ist, in der Aus- und Fortbildung von Deutschlehrer*innen sowohl die Diagnose- und Differenzierungskompetenz (angehender) Lehrkräfte in Bezug auf das Erkennen von besonderen Potenzialen und Problembereichen auszubilden, als auch mit ihnen an ihrer pädagogischen Haltung und Reflexionsfähigkeit zu arbeiten (vgl. Räder 2017, Schubert 2017). Neben den externen Rahmenbedingungen stellen diese internen Determinanten wesentliche Faktoren für die Lehrer*innenprofessionalität im Kontext innerer Differenzierung und Individualisierung des Deutschunterrichts dar.

Sich umfassendes Wissen über sämtliche Dimensionen und Bedarfe hinsichtlich Heterogenität und Förderung, sowie fundiertes fremdsprachendidaktisches, anzueignen, ist weder praktikabel noch von einer Lehrkraft zu erwarten. Jedoch ist ein Basiswissen über bestimmte, häufig vorkommende Heterogenitätsdimensionen und Förderbedarfe eines konkreten Schülers oder einer Schülerin hilfreich.

Nützlich können Instrumente zur Diagnose der Sprachlernstile von Kindern und Jugendlichen mit diagnostiziertem Förderbedarf sein, wie z. B. Beobachtungsbögen zur Erleichterung von Notizen und zur Aufzeichnung von Beobachtungen bezüglich des Lernverhaltens im Unterricht. Diese können in einer breiteren Perspektive einzusetzen sein, um die Lernstile eines*einer bestimmten Lernenden mit besonderen Bedürfnissen in einer Deutschstunde zu erfassen (siehe Anhang, Anlage 1). Beobachtungen ermöglichen ein gezieltes, also fokussiertes und beabsichtigtes Wahrnehmen, sowohl sprachlicher als auch emotional-sozialer Verhaltensweisen ausgewählter Schüler*innen mit besonderen Bildungsbedürfnissen in ihrem natürlichen Verlauf während des Deutschunterrichts. Zudem dienen sie dem Sammeln, Beschreiben und Interpretieren der erfolgten Beobachtungen.

Im Rahmen einer für die Autonomisierung der Lernenden nützlichen Diagnose ist es auch wichtig, alters- und individualgerecht den Grad an Autonomie in Bezug auf das Deutschlernen zu erkennen. Dabei sollten die Lernenden ermutigt werden, selbst ihre Stärken und Schwächen in verschiedenen Sprachbereichen zu reflektieren, Lernziele zu setzen, Aktivitäten zu planen, um ihre Sprachkenntnisse in schwächeren Bereichen zu entwickeln und die Unterschiede zwischen dem Deutschlernen und dem Lernen anderer Sprachen bzw. Fächer zu erkennen. Ein Beispiel für ein Instrument, das zu diesem Zweck eingesetzt werden kann, ist ein Fragebogen zur Beschreibung des autonomen Verhaltens (siehe Anhang, Anlage 2). Dieser Fragebogen wurde erstellt, basierend auf Zusammenfassungen von Merkmalen und Verhaltensweisen autonomer Lernender, die in der Literatur häufig genannt werden. Bei der Auswertung des Fragebogens können für die Häufigkeit des Auftretens einzelner Verhaltensweisen arithmetische Mittelwerte verwendet werden, die wie folgt interpretiert werden: Lernende mit einem Durchschnitt von 3,5 und mehr zeichnen sich durch ein hohes Maß an Autonomie aus, solche mit einem Durchschnitt zwischen 3,5 und 2,5 durch ein mittleres und solche mit einem Durchschnitt unter 2,5 durch ein niedriges Maß an Autonomie. Ein weiteres Instrument, das in diesem Zusammenhang eingesetzt werden kann, ist der Fragebogen *Ich und das Erlernen von Fremdsprachen* (siehe Anhang, Anlage 3). Dieser enthält offene Fragen, um detailliertere Informationen über die Einstellung des*der Lernenden zum Deutschlernen, den Grad des Bewusstseins und die diesbezüglich ergriffenen Maßnahmen zu erhalten. Es kann ein guter Einstieg für den*die Deutschlehrer*in sein, um die Bedürfnisse und Möglichkeiten des Lernenden zu erkennen. Für die Schüler*in wiederum kann es eine Anregung sein, über sein eigenes Deutschlernen nachzudenken.

Auch die Vermittlung von Lernstrategien und die Förderung der Selbstständigkeit der Lernenden sind heute in vielen Fremdsprachencurricula als Lernziele fest verankert. Allerdings wird oft nur allgemein formuliert, was dies genau bedeutet. Gleichzeitig beschränkt sich die Ausbildung angehender Lehrkräfte häufig auf die Vermittlung von Unterrichtsinhalten, wobei die Entwicklung strategischer Kompetenzen im Programm oft nicht ausreichend berücksichtigt wird. Um jedoch zukünftig einen Deutschunterricht zu gestalten, der nicht nur das Sprachenlernen sondern auch den Erwerb von lernstrategischer Kompetenz im Blick hat, benötigen angehende Lehrkräfte entsprechende Qualifikationen. Dazu gehört die Vertrautheit mit dem Konzept von Lernstrategien und mit Methoden und konkreten Ideen zur Förderung der lernstrategischen Kompetenz. Es ist zudem von großer Bedeutung, dass Lehrkräfte sich ihrer eigenen Lernprozesse und Lernstrategien beim Fremdsprachenlernen bewusst sind. Dadurch können sie die positiven Erfahrungen, die sie als Lernende gesammelt haben, weitergeben und eine Sensibilität für die Lernschwierigkeiten ihrer Schüler*innen entwickeln (vgl. Jaworska 2021: 84 ff.).

Zur Reflexion über die Anwendung von Lernstrategien im Deutschunterricht und zur Bewusstmachung dieses Aspekts durch zukünftige Lehrkräfte kann der Fragebogen *Die Anwendung von Lernstrategien beim Deutschlernen* dienen (siehe Anhang, Anlage 4). Der Hauptteil des Fragebogens (Teil I) umfasst eine Zusammenstellung von Strategien, die auf der Definition und Klassifizierung von Lernstrategien nach Oxford (1990, 2002) basiert. Es gibt insgesamt 18 Sätze in zwei Hauptgruppen von Strategien (60 geschlossene Aussagen): Direkte Strategien umfassen A – Gedächtnisstrategien (1–4), B – kognitive Strategien (5–8), C – kompensatorische Strategien (9–10); indirekte Strategien umfassen D – metakognitive Strategien (11–13), E – affektive Strategien (14–15), F – soziale Strategien (16–18). Um den aktuellen Möglichkeiten der Unterstützung des Sprachenlernens durch neue Informations- und Computertechnologien Rechnung zu tragen, wurde am Ende des Fragebogens Teil II hinzugefügt, der sich auf die Verwendung von Lernstrategien in einer digitalen Umgebung bezieht (Satz 19). Die Teilnehmer*innen sollen zu den Aussagen Stellung nehmen und dabei eine 5-Punkte-Likert-Skala verwenden, die von 1 bis 5 reicht, wobei 1 bedeutet, dass eine bestimmte Strategie „nie oder fast nie“ angewendet wird, und 5 bedeutet, dass sie „immer oder fast immer“ verwendet wird. Am Ende jeden Satzes gibt es zudem eine halboffene Frage, die Raum bietet, zusätzliche Angaben zu machen, die über die in den geschlossenen Fragen vorgeschlagenen Antworten hinausgehen. Bei der anschließenden Analyse können arithmetische Mittelwerte für die Häufigkeit verwendet werden, mit der Strategien angewendet werden. Diese werden gemäß den Vorschlägen von Oxford (1990) wie folgt interpretiert: Lernende, die einen Durchschnitt von 3,5 und höher erreichen, werden als „häufige Benutzer von Strategien“ (*high strategy users*) bezeichnet, Personen mit einem Durchschnitt zwischen 3,5 und 2,5 als „ausgewogene Benutzer von Strategien“ (*moderate strategy users*) und Befragte mit einem Durchschnitt unter 2,5 als „gelegentliche Benutzer

von Strategien“ (*low strategy users*). Der Fragebogen kann ein nützliches Instrument zur Selbstdiagnose sein und Lehrkräfte bei der Suche nach optimalen Lösungen zur Verbesserung der Effektivität des Fremdsprachenlernens inspirieren. Die Ergebnisse können auch für Lehrkräfte an Hochschulen von Bedeutung sein, da sie die Präferenzen, Gewohnheiten und Bedürfnisse der Studierenden bei der Anwendung von Fremdsprachenlernstrategien aufzeigen.

Eine zentrale Aufgabe der zeitgemäßen Deutschlehrer*innenausbildung besteht darin, das selbstgesteuerte Lernen zu unterstützen und zu fördern, einschließlich der Entwicklung der Fähigkeit zur effizienten Selbstbeobachtung und Selbstevaluation. Es ist von großer Bedeutung, dass die Selbstevaluierung nicht bloß eine von oben verordnete Tätigkeit darstellt, sondern aus einem inneren Bedürfnis nach persönlicher Weiterentwicklung erwächst. Die Selbstbeobachtung, also das aktive Reflektieren des eigenen Lernprozesses, sollte zu einem intrinsischen Bedürfnis der angehenden Lehrkräfte werden. Dieses Bedürfnis ist eng mit der psychologischen Grundvoraussetzung eines Autonomiegefühls und Selbstvertrauens und auch dem starken Wunsch nach beruflicher Verbesserung verbunden. Lernende sollten die Gelegenheit erhalten, an Aktivitäten teilzunehmen, die ihre Sprachkenntnisse auf einem konstanten Niveau halten oder weiterentwickeln. Sie sollten befähigt sein, diese Aktivitäten eigenständig zu gestalten und umzusetzen.

Es ist für Lehrende auch von großer Bedeutung, über Handlungskompetenzen für die schulpädagogisch bedeutsamen Heterogenitätsdimensionen verfügen zu können oder selbstreflexiv erkennen zu können, worin weiterer Professionalisierungsbedarf besteht. Bei der Bewältigung dieser Aufgabe benötigen Deutschlehrer*innen sowohl fundiertes Wissen über Bedingungen für das Gelingen eines erfolgreichen Umgangs mit Heterogenität als auch einen guten Überblick über die Möglichkeiten der Ausdifferenzierung (vgl. Gerlach/Schmidt 2021). Weiterhin sollten sie sich der Besonderheiten der deutschen Sprache bewusst sein, die z. B. Lernenden mit Legasthenie das Lesen und Schreiben deutschsprachiger Texte erschweren können (vgl. Jaworska 2016a). Sie benötigen also eine Diversitätskompetenz, die ein Bündel von Kompetenzen ist, das sich auf den Umgang mit Gemeinsamkeiten und Unterschiedlichkeiten bezieht.

Das reine Fachwissen reicht nicht aus, um die Lerngegenstände ziel- und adressat*innengerecht aufzubereiten. Daher spielt das Erfahrungswissen von Lehrkräften für die erfolgreiche Gestaltung des DaF-Unterrichts eine wesentliche Rolle. Um den unterschiedlichen Lernbedürfnissen und Möglichkeiten von Lernenden gerecht zu werden, ist es notwendig, nicht nur die didaktischen Prinzipien zu identifizieren und zu differenzieren, sondern auch ganz konkrete Handlungskonzepte und Best-Practice-Beispiele zur Verfügung zu stellen. Grundvoraussetzung ist es, die Heterogenität von Lernenden als relevant für das Lernen und Lehren der deutschen Sprache zu erkennen. Erst in einem zweiten Schritt sollten verschiedene Möglichkeiten der Differenzierung bereitstehen (vgl. Chilla/Vogt 2017b: 60).

Unabhängig davon, ob der DaF-Unterricht stationär oder online stattfindet, müssen Lehrkräfte über verschiedene Fähigkeiten und Kompetenzen verfügen, um gekonnt mit der Vielfalt im Unterricht umgehen zu können und gleichzeitig Veränderungen auf der schulischen, sozialen, bildungspolitischen sowie organisatorischen Ebene zu berücksichtigen. Deswegen sind Soft Skills wie Teamfähigkeit, Einsatzbereitschaft, Zeitmanagement, problemlösendes Denken, Einfühlungsvermögen und kommunikative Fähigkeiten gefragter denn je, auch wenn sie schlecht messbar und schon gar nicht operationalisierbar sind (was in der polnischen universitären Bildung aktuell von großer Bedeutung ist). Es handelt sich um Kompetenzen, die über die fachlichen Fähigkeiten hinausgehen und auf die Persönlichkeit des*der Lehrenden zurückzuführen sind. Zukünftige Deutschlehrer*innen werden ein hohes Maß an Flexibilität und immerwährende Offenheit gegenüber Neuem mitbringen müssen, da sich das Was und das Wie in einer ständigen Entwicklung befinden.

Eine zeitgemäße Deutschlehrer*innenausbildung, die die Entwicklung von Reflexions-, Selbstbeobachtungs- und Selbstevaluierungsfähigkeiten berücksichtigt, erfordert eine Neuausrichtung der Rolle der Studierenden. Über viele Jahre hinweg war die Lehrer*innenausbildung geprägt von einem vereinfachten Menschenbild, das die individuellen Bedürfnisse und intellektuellen Fähigkeiten nicht angemessen berücksichtigt. Oft bevorzugte der*die traditionelle Akademiker*in die Vermittlung von vorgefertigtem, autoritärem Wissen und marginalisierte dabei die affektive Dimension der Student*innenpersönlichkeit. Die Einführung des humanistischen Bildungskonzepts, das die Rolle des Individuums, seine Subjektivität, seine Bedürfnisse und Bestrebungen in den Mittelpunkt stellt, erfordert eine Anpassung der Rolle des*der Hochschullehrers*Hochschullehrerin im Bildungsprozess. Die neue Rolle der Lehrkraft erfordert die Organisation eines Lernumfelds, das sich auf die Studierenden, ihre Fähigkeiten und Bedürfnisse konzentriert und ihre aktive und partnerschaftliche Beteiligung fördert.

4.3 Förderung der ganzheitlichen Entwicklung von Lernenden als Aufgabe der Lehrkraft

Aufgrund der Unterschiedlichkeit der Lernenden im Hinblick auf ihre körperliche, kognitive und soziale Entwicklung, ihre Persönlichkeitsentwicklung, ihre Identität, ihr sozio-kulturelles Milieu, ihre Motivation, ihre Fähigkeiten und Einschränkungen in verschiedenen Funktionsbereichen oder ihren sonderpädagogischen Förderbedarf ist die Individualisierung des Unterrichts von großer Bedeutung. Im Kontext des Fremdsprachenunterrichts, einschließlich des Deutschunterrichts, erweist es sich als wichtig, die sozial-emotionalen Lernerfahrungen der Lernenden zu nutzen und ihnen einen Rahmen zu bieten, in dem sie sich in Richtung Autonomie entwickeln können. Die Berücksichtigung individueller Unterschiede wird auch durch

die Einbettung des Lehr- und Lernprozesses in eine unterstützende Lernumgebung erleichtert. Für die Gestaltung dieses Lernumfelds sind die Schule, das Lehrer*innenteam, die Schüler*innen und andere am Bildungsprozess beteiligte Akteure verantwortlich.

4.3.1 Sozial-emotionales Lernen

Ein wichtiger Teil der menschlichen Entwicklung und der Bildung des Selbstbildes ist die emotionale Entwicklung und die damit verbundene *Emotionale Kompetenz*, verstanden als die Fähigkeit, emotionale Situationen wahrzunehmen, zu interpretieren und zu bewältigen. Emotionale und soziale Kompetenzen spielen sowohl für die persönliche als auch für die schulische Entwicklung eine entscheidende Rolle (vgl. Woolfolk 2008: 116). Die Emotionale Kompetenz umfasst eine Reihe von Fähigkeiten. Emotional kompetente Menschen erkennen die Gefühle anderer und sind sich ihrer eigenen Gefühle bewusst. Sie verstehen, dass es Diskrepanzen zwischen empfundenen Gefühlen und deren Ausdruck geben kann. Sie sind in der Lage, ihre Gefühle zu verbalisieren und zu kommunizieren, wobei sie die in ihrem Kulturkreis geltenden Normen beachten. Sie können mit ihrem Leid umgehen, Stress bewältigen und sich in die Gefühle anderer Menschen in Notsituationen hineinversetzen. Diese Fähigkeiten machen sie emotional selbstwirksam (vgl. Woolfolk 2008: 131).

Die emotionale Bildung von Kindern wird aus verschiedenen Perspektiven betrachtet. Kramer und Spangler (2019: 304) nennen: 1) die Entwicklung unterschiedlicher Emotionsqualitäten, 2) die Entwicklung der Emotionsregulation und 3) die Verhaltenssteuerung. Die emotionale Entwicklung kann als die Entwicklung von Fähigkeiten, Emotionen wahrzunehmen, zu erleben und zu verstehen sowie Emotionen zu regulieren, beschrieben werden. Wichtige Grundlagen und Voraussetzungen dafür werden im Kleinkind- und Vorschulalter gelegt. Das Kind hat Bezugspersonen, die ihm äußere Regulationen und Erfahrungen bieten. Mit dem Eintritt in die Schule entwickelt das Kind seine emotionale Kompetenz weiter und lernt, seine Gefühle und sein Verhalten in gewissem Maße regulieren. Dabei spielt die Erfahrung von Bindungssicherheit vor dem Hintergrund der emotionalen Verfügbarkeit der Eltern eine wichtige Rolle. Bezogen auf Schule und Lernen wirken sie sich positiv auf die Entwicklung von Persönlichkeitsmerkmalen, sozialen, emotionalen und motivationalen Kompetenzen aus. Aus der Bindungssicherheit resultieren Fähigkeiten, die dem Kind helfen, seine Emotionen zu regulieren, was für den Umgang mit emotionalen Problemsituationen und Überforderung von großer Bedeutung ist (vgl. Kramer/Spangler 2019: 310).

Emotionen sind ein wichtiger Mechanismus, der es dem Organismus ermöglicht, sein Verhalten zu steuern. Sie entstehen, wenn wir ein äußeres Reizereignis als

relevant für die Bedürfnisse und Ziele des Organismus betrachten. Sie manifestieren sich dann in einer gleichzeitigen Veränderung aller wichtigen Subsysteme des Organismus (Emotion, Motivation, physiologische Regulation, motorischer Ausdruck, Kognition). Im Laufe der menschlichen Evolution haben sich verschiedene Basisemotionen herausgebildet, die sich dadurch unterscheiden, dass sie angeboren und subkognitiv auslösbar sind. Das emotionale Geschehen hat sich im Laufe der Evolutionsgeschichte weiter differenziert. Dabei sind neue Arten von Emotionen entstanden. Sie basieren einerseits auf der Wünschbarkeit und Kontrollierbarkeit und andererseits auf der Abschätzung von Folgen selbstbezogener Normen. Wie ein Mensch auf ein bestimmtes Ereignis mit einer bestimmten Emotion reagiert, hängt von seiner persönlichen emotionalen und kognitiven Lernerfahrung ab (vgl. Kuhbandner/Frenzel 2019: 203 f.).

Im Hinblick auf das emotionale Geschehen in der Schule lassen sich sechs Themenbereiche identifizieren: 1) Leistungsemotionen, 2) themenbezogene Emotionen, 3) epistemische Emotionen, 4) soziale Emotionen, 5) schulunabhängige Emotionen, 6) Emotionen der Lehrkräfte. Leistungsemotionen sind vor allem leistungs- und bewertungsbezogene Emotionen. Themenbezogene Emotionen sind Emotionen, die durch die Beschäftigung mit einem Lerngegenstand ausgelöst werden, dem jeder Lernende eine subjektive Bedeutung beimisst. Hier spielen u. a. persönliches Interesse, wertebezogene subjektive Bedeutsamkeit, Autonomieempfinden, Kompetenz und soziale Eingebundenheit, Empathie, z. B. bei der Diskussion historischer Ereignisse oder der Analyse literarischer Texte, eine Rolle. Eine weitere Kategorie bilden epistemische Emotionen. Sie werden ausgelöst durch wahrgenommene Veränderungen im Wissen, durch das erfolgreiche oder nicht erfolgreiche Lösen von Problemen, durch das Erleben von Überraschung, wenn sich etwas anders als erwartet herausstellt. Ein weiterer Bereich, der im schulischen Kontext von Bedeutung ist, sind soziale Emotionen, die durch die Einbindung in soziale Kontexte des Lehrens, des Lernens und des Umgangs miteinander entstehen. Die Schüler*innen betrachten den Schulkontext als einen zentralen Rahmen, in dem sie nicht nur Wissen erwerben, sondern auch soziale Identität entwickeln. Daher ist es wichtig, neben dem Ziel der Wissensvermittlung auch die sozialen Ziele in den Mittelpunkt zu stellen. Die fünfte Gruppe von Emotionen sind die außerschulischen Emotionen. Sie können das schulische Lernen und die schulischen Leistungen erheblich beeinträchtigen, obwohl sie nichts mit der Schule zu tun haben. Ihre Ursachen liegen oft in häuslichen Situationen, familiären und gesundheitlichen Problemen, verschiedenen Angstzuständen. Sie lenken die Schüler*innen stark vom Unterrichtsgeschehen und vom Schulleben ab. Deshalb muss auch ihnen im Lehr- und Lernprozess Aufmerksamkeit geschenkt werden. Das letzte Themenfeld bilden die Emotionen von Lehrkräften, die ihre Emotionen aus den Themenfeldern 1–5 auch wie ihre Schüler*innen erleben, nur aus einer anderen Perspektive in ihrem beruflichen Alltag (vgl. Kuhbandner/Frenzel 2019: 196 ff.).

Um einer immer komplexer werdenden Gesellschaft und Arbeitswelt gerecht zu werden, werden von Kindern und Jugendlichen vielfältige sozial-emotionale Kompetenzen gefordert. Dennoch werden sozial-emotionale Kompetenzen in der Schule häufig vernachlässigt. Ein Grund dafür ist, dass Lehrerinnen und Lehrer oft unsicher sind, wie sie diese Kompetenz fördern können.

Das Konzept des *Sozialen und Emotionalen Lernens* (SEL) wird seit etwa 20 Jahren in der Wissenschaft diskutiert. Es wurde von CASEL (www.casel.org), der *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*, entwickelt und wird heute weltweit in Forschung und Lehre eingesetzt (vgl. CASEL 2013, 2015, 2020). Beim SEL handelt es sich um einen Lernprozess, bei dem Schüler*innen Wissen und Fähigkeiten erwerben, die für den Umgang mit und die Verarbeitung von Emotionen in sozialen Situationen unverzichtbar sind. Die Lernenden sind an diesem Lernprozess aktiv beteiligt, indem sie Lernerfahrungen, -prozesse und -programme aktiv mitgestalten (vgl. Reicher/Matschek-Jauk 2017: 250). Für das sozial-emotionale Lernen sind die folgenden fünf Aspekte von zentraler Bedeutung (vgl. Durlak et al. 2015: 1): Die Selbstwahrnehmung (*self awareness*) beschreibt die Fähigkeit, eigene Gedanken, Gefühle und Stärken zu erkennen und die Auswirkungen des eigenen Verhaltens zu verstehen; 2) Die Selbstregulation (*self management*) umfasst die Steuerung von Gefühlen und Verhalten sowie die Kontrolle von Impulsen, um wichtige persönliche und leistungsbezogene Ziele zu erreichen; 3) Die Fremdwahrnehmung (*social awareness*) ist das soziale Bewusstsein oder die Fähigkeit zur Empathie, die es ermöglicht, die Bedürfnisse und Gefühle anderer zu verstehen, die Rechte anderer zu respektieren und Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Individuen und Gruppen zu schätzen; 4) Beziehungskompetenzen (*relationship skills*) wie Zuhören und Verhandeln sind wichtig, um positive Beziehungen zu anderen Menschen aufzubauen und aufrechtzuerhalten. Die konstruktive Konfliktlösung ist ebenfalls ein wichtiger Aspekt; 5) Die Fähigkeit zur verantwortungsvollen Problemlösung (*responsible decision making*) ermöglicht es, verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen und Menschen für ihr Verhalten verantwortlich zu machen (vgl. Reicher/Matschek-Jauk 2017: 251).

Viele Kinder und Jugendliche in Europa gehen stark emotional und sozial belastet in die Schule. Dies wirkt sich auf ihre Lernfortschritte und ihr psychisches Wohlbefinden aus. Als Ursachen werden unter anderem Mobbing und Cybermobbing, familiäre Konflikte, Konsumverhalten, Medien- und Spielsucht, schulischer Druck und Stress, Einsamkeit und soziale Isolation, Migration, Menschenhandel, Mobilität und sich verändernde Familien- und Gesellschaftsstrukturen genannt. Sie können den Bildungserfolg erheblich beeinträchtigen (Cefai et al. 2017: 4). Darüber hinaus sind auch die Auswirkungen der Corona-Pandemie und die damit verbundenen Schulschließungen in Verbindung mit Fernunterricht zu nennen. Um bei der Bewältigung dieser Schwierigkeiten zu helfen, kann das Sozial-emotionale Lernen angeboten werden. SEL zielt darauf ab, die Fähigkeit der Kinder zur Selbstwahrnehmung und

Selbststeuerung zu verbessern, ihr soziales Bewusstsein und ihre zwischenmenschlichen Beziehungen zu stärken. Diese Fähigkeiten ermöglichen es ihnen,

sich selbst und andere zu verstehen, ihre eigenen Gefühle auszudrücken und zu regulieren, gesunde und liebevolle Beziehungen aufzubauen, sich in andere hineinzuversetzen und mit anderen zusammenzuarbeiten, Konflikte konstruktiv zu lösen, gute, verantwortungsvolle und ethische Entscheidungen zu treffen und soziale und schulische Aufgaben zu bewältigen (vgl. Cefai et al. 2017: 4).

SEL wirkt sich unter anderem positiv auf die Einstellung zur Schule aus, fördert prosoziales Verhalten und reduziert Ängste, Depressionen und verhindert Selbstmord. Durch den Einsatz von SEL werden die Beziehungen zwischen den Menschen ausgeglichener, der soziale Zusammenhalt und die Integration werden gefördert. Als weitere Ergebnisse des Einsatzes von SEL werden positive Einstellungen gegenüber kultureller und individueller Vielfalt, Chancengleichheit und sozialer Gerechtigkeit hervorgehoben (vgl. Cefai et al. 2017: 4).

Das SEL-Konzept benötigt einen Rahmen für seine Umsetzung. Es werden acht Elemente vorgeschlagen, wovon das erste Element der Lehrplan ist. Es ist wichtig, dass er genügend Zeit für kompetenzbasiertes, experimentelles Lernen vorsieht, um die emotionalen und sozialen Kompetenzen der Lernenden zu verbessern. Lehrkräfte sollten ausreichend ausgebildet und unterstützt werden, um SEL sowohl als eigenständiges Fach als auch fächerübergreifend unterrichten zu können. An zweiter Stelle wird ein positives Lernklima genannt. Hier spielt eine ganzheitliche Schulstrategie eine entscheidende Rolle. Es ist wichtig, dass sich die gesamte Schulgemeinschaft engagiert und zur Förderung eines positiven Lernklimas beiträgt. Eine weitere Komponente sind frühzeitige Maßnahmen, um SEL so früh wie möglich zu implementieren. Die Forschung zeigt, dass eine frühe Umsetzung positive Auswirkungen auf das Leben als Jugendlicher und Erwachsener hat. Das Sozial-emotionale Lernen muss durch zielgerichtete Maßnahmen für gefährdete oder benachteiligte Schüler*innen ergänzt werden, insbesondere für Schüler*innen mit anhaltenden und komplexen Problemen (Verhalten, Mobbing, Diversität). Ein weiteres Mal soll unterstrichen werden, dass die Einbeziehung der Schüler*innen in die Planung, Umsetzung und Auswertung von Initiativen und eingeführten Maßnahmen essentiell ist. Komplementär dazu sind die Kompetenzen und das Wohlbefinden der Lehrkräfte und anderer Mitarbeiter*innen. Gesundheit und Wohlbefinden sollten als ein weiteres wichtiges Element der gesamten Schulstrategie betrachtet werden.

Als vorletztes Element wird die Einbeziehung der Eltern unter Berücksichtigung ihrer Aufklärung und ihres Engagements genannt. Wichtige Voraussetzungen für den Erfolg des Sozial-emotionalen Lernens sind die kompetente Umsetzung und Anpassung. Dabei spielen die angemessene und fortlaufende Aus- und Weiterbildung von Lehrer*innen, eine gute Planung sowie ausreichende finanzielle und personelle

Ressourcen eine entscheidende Rolle. Auch sprachliche, soziale und kulturelle Aspekte, die den Bedürfnissen und Interessen der Schüler*innen und der jeweiligen (auch länderspezifischen) Schulkultur entsprechen, sind zu berücksichtigen (vgl. Cefai et al. 2017: 6 f.).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sozial-emotionales Lernen positive Auswirkungen auf die soziale, emotionale und kognitive Entwicklung hat. Dies wird auch durch internationale Forschungsergebnisse belegt (vgl. Cefai et al. 2017). Die Ergebnisse zeigen, dass SEL unter anderem soziale und emotionale Kompetenzen, positive Einstellungen, das prosoziale Verhalten und die psychische Gesundheit fördert. Es verringert das Risiko von Kindern und Jugendlichen, psychische Störungen wie Angststörungen, Depressionen, Sucht und antisoziales Verhalten zu entwickeln. Das SEL erhöht die Lernbereitschaft und den Lernerfolg, und diese Effekte sind nachhaltig. Sozial-emotionale Programme wirken sich besonders positiv auf Kinder aus, die sozioökonomisch benachteiligt sind oder soziale, emotionale und psychische Probleme haben. Daher dienen diese Programme dem Schutz dieser Kinder, indem sie sozioökonomische Ungleichheiten verringern und Chancengleichheit, soziale Eingliederung und soziale Gerechtigkeit fördern. SEL ist besonders wirksam, wenn es so früh wie möglich eingesetzt wird. Es unterstützt das schulische und lebenslange Lernen und ist wirtschaftlich rentabel. Auch Lehrkräfte profitieren vom SEL, da es ihre Kompetenzen, ihr Selbstvertrauen und ihre Berufszufriedenheit steigert (Cefai et al 2017: 5 f.).

Im Schulalltag kann SEL durch verschiedene Gruppenaktivitäten umgesetzt werden. Die Schüler*innen erfahren dadurch Interaktion, Kooperation und gemeinsames Entscheidungstreffen, die in verschiedenen Schulfächern und in diversen schulischen Alltagssituationen möglich sind. Vom Kartenspiel im Mathematikunterricht über das Rollenspiel bis hin zum Kreativen Schreiben im (Fremd-)Sprachenunterricht. Als Beispiele für andere einfache SEL-Aktivitäten werden das gemeinsame Geschichtenerzählen, Klassentreffen, zufällige Akte der Freundlichkeit, die Ermutigung zu positiven Selbstgesprächen, Debatten, Achtsamkeitstechniken (täglicher Gefühls-Check, Dankbarkeitstagebuch) vorgeschlagen. Bei all diesen Aktivitäten ist die wachstumsorientierte Denkweise, die die Schüler dazu ermutigt, Lernen als einen kontinuierlichen Prozess zu betrachten, von großer Bedeutung (Europäische Kommission 2022).

Emotionale Auswirkungen auf das Lernen und den Wissenserwerb treten in allen Phasen des Wissenserwerbs auf. Dabei sind jedoch der individuelle Kontext und die individuellen Voraussetzungen zu berücksichtigen (Kuhbandner/Frenzel 2019: 203 f.).

Es ist ein wichtiges Bildungsziel, sozial-emotionales Lernen zu ermöglichen, vor allem für diejenigen Schüler*innen, die aufgrund verschiedener Arten von Benachteiligung zusätzliche Schwierigkeiten haben und in diesem Bereich von der Förderung profitieren.

4.3.2 Scaffolding

Die Entwicklung der fremdsprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten bei Kindern und Jugendlichen ist ein wichtiger Bestandteil der schulischen Laufbahn. Die Lernenden weisen dabei unterschiedliche Fremdsprachenkenntnisse auf, was auf eine Vielzahl von Faktoren zurückzuführen ist, wie beispielsweise individuelle, familiäre, gesundheitliche, kulturelle und soziale Aspekte, persönliche Lernerfahrungen sowie die individuelle Lerngeschichte. Die Zusammensetzung einer Klasse kann nicht nur bei der Einschulung, sondern während der gesamten Schullaufbahn sehr heterogen sein, und zwar nicht nur in Bezug auf die Erfahrungen mit dem Fremdsprachenlernen. Die Aufgabe der Fremdsprachenlehrkraft ist es, die Schüler*innen zum Fremdsprachenlernen zu motivieren, sie im Prozess des Fremdsprachenlernens zu unterstützen, individuell vorzugehen, dabei die Begabungen und Einschränkungen der Kinder und Jugendlichen zu berücksichtigen und die Entwicklung jedes*jeder einzelnen Schüler*in zu fördern. Dies gilt selbstverständlich für Deutschlehrkräfte und den Deutschunterricht.

Bei der Realisierung dieser anspruchsvollen Aufgabe tritt die Lehrkraft in die Rolle des Begleiters oder der Begleiterin, die ihren Schüler*innen eine abgestufte Unterstützung bzw. Anleitung (*Scaffolding*) bietet. Dadurch erhalten Kinder Hilfestellungen anderer, die ihrem kognitiven Entwicklungsstand angepasst sind, wodurch sie in der Lage sind, Aufgaben selbstständig zu lösen (vgl. Woolfolk 2008: 63). Dieser Ansatz geht auf Wygotski (1962) zurück. Er vertrat die Ansicht, dass Kinder sich kognitiv entwickeln, wenn sie mit Erwachsenen (Lehrer*innen, Familienmitgliedern) oder mit Gleichaltrigen, die fähiger sind als sie selbst, kommunizieren. Diese Personen aus dem Umfeld des Kindes liefern jene Informationen, die für seinen intellektuellen Fortschritt notwendig sind (vgl. Woolfolk 2008: 63). In Anlehnung an Rogoff (1990) betont Woolfolk, dass in westlichen Kulturkreisen die Sprache das Medium ist, über das die Anleitung erfolgt. In anderen Kulturen wird manchmal nicht die Sprache zum Lernen verwendet, sondern die Beobachtung der Fertigkeiten anderer.

Der Begriff *Scaffolding* stammt aus der Psycholinguistik und wurde 1976 von Wood, Bruner und Ross eingeführt. In ihren Untersuchungen wurde festgestellt, dass erfahrene Sprecher*innen in Gesprächen mit Kleinkindern ihre Sprache an das Kind anpassen. Um die sprachlichen Fähigkeiten ihres*ihrer kindlichen Gesprächspartners*Gesprächspartnerin zu verbessern, entwickeln sie ein temporäres Sprachgerüst (*scaffold*). Die Erkenntnisse aus dieser Forschung wurden dann sukzessive in die Praxis umgesetzt, zu einem für die Entwicklung therapeutischer Maßnahmen, zum anderen zur Modifizierung der Unterrichtsplanung- und durchführung (vgl. Skerra 2018: 3).

Bei der Definition von Scaffolding herrscht terminologische Vielfalt. Wissenschaftler*innen interpretieren Scaffolding entweder als eine zeitlich begrenzte Struktur (vgl. Luft et al. 2015: 20), eine Lehr-, Lernstrategie (vgl. Klewitz 2017: 15),

eine Methode oder eine Form der sprachlichen Unterstützung (vgl. Skerra 2018: 2 f.), ein Unterstützungssystem (vgl. Möller et al. 2019: 20), eine Strategie (vgl. Bredthauer 2019: 127), eine spezifische Art des Unterrichts oder ein Konstrukt (vgl. Derowska 2022: 245 ff.).

Eine Form der initiierten Teilnahme am Unterricht ist das tutorielle, also unterstützte, Lernen, das ein abgestuftes unterstützendes Gerüst (scaffolding) erfordert. Woolfolk (2008: 63 f.) nennt (in Anlehnung an Rosenshine/Meister 1992) verschiedene Scaffolds, wie z. B. Informieren, Hinweise geben, Erinnern oder Ermutigen, etwas zum richtigen Zeitpunkt und mit der richtigen Intensität zu sagen und zu tun. Die Aufgabe der Lehrkraft ist es hier auch, zu erkennen, ob der*die Schüler*in in der Lage ist, die Aufgabe selbstständig zu bewältigen. Die Lehrkraft fördert das Lernen, indem sie das Material oder die Aufgaben an den aktuellen Wissensstand der Schüler*innen anpasst und Fertigkeiten oder Denkprozesse vorführt. Sie kann mit den Lernenden die verschiedenen Phasen eines komplexen Problems durchlaufen. Sie kann auch einen Teil der Aufgabe selbst lösen und demonstrieren. Es ist wichtig, dass sie individuelles Feedback gibt, Korrekturen und Fragen der Schüler*innen annimmt und so ihre Aufmerksamkeit wieder auf sich, das Unterrichtsgeschehen oder den Lerninhalt lenkt.

Die Hilfestellung ist auf eine Lerngruppe oder einen Lernkontext ausgerichtet. Ausgangspunkt der Förderung ist die *Zone of Proximate Development* (ZPD) nach Lew Wygotski (1962). Die Unterstützung ermöglicht es, die Lücke zwischen dem aktuellen und dem potenziellen Lernstand zu schließen. Durch die Unterstützung der Lehrkraft sind die Lernenden in der Lage, mehr zu lernen und ihr Wissen besser zu erweitern, als wenn sie auf sich allein gestellt wären (vgl. Klewitz 2017: 15 f.).

In der Regel findet die Förderung dann statt, wenn das Kind stagniert und sich nicht weiter entwickelt. Es erhält dann einen (sprachlichen) Input, der deutlich über seinem aktuellen Wissens- oder Sprachstand liegt. Auf diese Weise wird die Entwicklung des*der Lernenden gefördert. Mit zunehmender Kompetenz der Lernenden werden diese unterstützenden Maßnahmen zurückgefahren. Der Fokus beim Scaffolding liegt also auf dem Potenzial der Lernenden (vgl. Skerra 2018: 4 ff.).

In den 1990ern übertrug Pauline Gibbons die Scaffolding-Forschung auf den Bereich des Zweitspracherwerbs. Während ihrer Arbeit mit Englisch-Zweitsprachler*innen entwickelte sie das sprachliche Unterstützungssystem und den theoretischen Rahmen weiter. Gibbons legte damit den Grundstein für die Integration der sprachlichen Unterstützung in den Unterrichtskontext, indem sie eine Vielzahl von Vorschlägen entwickelte (vgl. Gibbons 2002). Nach Gibbons gibt es drei zentrale Bestandteile des Scaffolding: 1) ein zukunftsorientiertes Scaffolding 2) Scaffolding als temporäre Unterstützung bei der Entwicklung neuer Konzepte und sprachlicher Mittel. 3) Scaffolding als Möglichkeit, den Lernenden sich neues Wissen anzueignen (vgl. Skerra 2018: 4). Damit stellt das Scaffolding kein direktes Hilfsmittel dar, sondern ein Unterstützungssystem, das das sprachliche Lernen gleichzeitig mit dem

fachlichen Lernen fördert. Auf diese Weise entsteht eine langfristige Kompetenz, die die Grundlage für eine dauerhafte Beteiligung bildet (vgl. Gibbons 2002:10).

Beim Scaffolding entwickeln sich Lehrer*innen und Schüler*innen zu Gesprächspartner*innen. Das vorhandene Wissen bildet die Grundlage für den Dialog. Scaffolding sollte situativ und individuell an unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Kompetenzerwartungen angepasst werden. In Lernsequenzen kann es fungieren als:

1. Fenster mit realen Situationen aus dem Lehrbuch;
2. Boxenstopp zum Training einzelner sprachlicher Teilkompetenzen;
3. Lernumgebung für kulturbezogene Studien und landeskundliche Erfahrungen;
4. Unterrichtsgestaltung bei der Arbeit mit Sachtexten;
5. Grundlage für Diskussionen im Literaturunterricht und als
6. Steuerungsinstrument in fremdsprachlichen Lernumgebungen (vgl. Klewitz 2017: 20).

Dernowska (2022:48) analysiert die verschiedenen Merkmale des Scaffolding in formalisierten Bildungseinrichtungen. Das Lernen in der Schule kann laut ihr auf verschiedenen Ebenen betrachtet werden:

Ebene 1 – die Planung von Unterrichtssituationen, die auf die Entwicklung der Kompetenz und der Autonomie der Lernenden abzielen.

Ebene 2 – Aktivitäten, die sich auf die praktische Umsetzung des Plans von Ebene 1 beziehen.

Ebene 3 – Zusammenarbeit und gegenseitige Interaktion als Ergebnis der Aktivitäten auf Ebene 2.

Unter Bezugnahme auf van Lier (1996) führt Dernowska (2022: 84 ff.) die Merkmale des Scaffolding auf:

- Kontinuität – dazu gehört u. a., dass die Schüler*innen die von der Lehrkraft geplanten und durchgeführten Aufgaben als Sequenzen, also als Teile eines größeren Ganzen wahrnehmen. Diese Kontinuität bezieht sich auch auf die Erfahrungen, die die Lernenden gemacht haben und die sie für nachfolgende Aufgaben nutzen.
- Kontextualisierung – die Unterstützung des Lernens findet in einem größeren Kontext statt, der den Rahmen bildet und ein sozio-emotionales Klima im Klassenzimmer schafft.
- Intersubjektivität – der Ausgangspunkt ist hier die Ich- und die Du-Perspektive, der nächste Schritt ist der Versuch, eine gemeinsame Definition der Problemsituation zu finden. Der letzte Schritt ist die Entwicklung eines für beide Seiten akzeptablen Verständnisses der Aufgabe. Bei der Intersubjektivität geht es also u. a. darum, das Ziel zu definieren, sich auf einen Aktionsplan zu einigen und die Verantwortung für die Aufgabe zu teilen.

- Die Anpassung an das Hier und Jetzt – ist die Flexibilität im Handeln der Lehrkraft, um die Hilfestellung an die aktuelle Aufgabensituation, den Stand der Bearbeitung des Themas und den von den Lernenden zu diesem Zeitpunkt geäußerten Unterstützungsbedarf anzupassen. Ziel ist es, die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Problemlösung zu lenken und das Engagement aufrechtzuerhalten.
- Die Übergabe bzw. Übernahme von Aufgaben betrifft den Bereich der Kontrolle und Verantwortung für die Aufgabe. Die Lehrkraft lenkt die Aufgabensituation so, dass sie ihre Kontrolltätigkeit zugunsten einer größeren Verantwortung und Autonomie der Lernenden reduziert.
- Die vollständige Konzentration auf die Aufgabe (*Flow*) – Dieses Attribut spiegelt den Zustand der Konzentration auf die Aufgabe und die intellektuelle Übereinstimmung mit den anderen Lernenden wider und
- Rückzug der Unterstützung – gekennzeichnet durch einen schrittweisen Prozess, bei dem die Unterstützung durch die Lehrkraft mit zunehmender Kompetenz des*der Lernenden zurückgezogen wird.

Nach dem Konzept von Wells (1999) sind weitere Merkmale des Scaffolding zu nennen: 1) dialogischer Diskurs, in dem die Interaktionspartner*innen gemeinsam Wissen konstruieren, 2) gemeinsame Aktivität, 3) Vermittlung des Zugangs zur Wirklichkeit durch kulturelle Artefakte, vor allem Sprache. Nach Dernowska (2022: 85) kann die letzte von Wells erwähnte Dominante mit der Multimodalität des Scaffolding nach Hammond und Gibbons (2005) in Verbindung gebracht werden, einschließlich verbaler und nonverbaler Signale wie Gestik, Mimik, Körpersprache und Kommunikationskontext.

Aus linguistischer Sicht ist die sprachliche Differenzierung abhängig vom situativen Kontext, der 1) durch den Gegenstand der Äußerung, 2) durch die Teilnehmer am Kommunikationsakt und 3) durch die Form der Äußerung und die Funktion, die die Sprache im Kommunikationsakt erfüllen soll, gebildet wird (vgl. Gibbons 2002: 5). Der situative Kontext bestimmt die Wahl der syntaktischen, lexikalischen, grammatischen und anderen Mittel. Hinsichtlich der Art der Unterstützung unterscheidet Dernowska drei Arten von Scaffolding: 1) das kognitive Scaffolding, 2) das motivierende Scaffolding und 3) das emotionale Scaffolding. Beispiele für kognitives Scaffolding sind: die Rolle des Tutors übernehmen, wiederholen, an die Erfahrungen des Schülers anknüpfen, Wahlmöglichkeiten anbieten, demonstrieren, Ratschläge geben.

Das motivierende und das emotionale Scaffolding gehen oft Hand in Hand. Dazu gehört, dass die Lehrkraft:

- sich um den Lernenden kümmert (zeigt, dass der Lernende wichtig ist),
- Zeit hat und dem*der Lernenden Aufmerksamkeit schenkt,
- belohnt (positives Feedback, Lob),
- das Gefühl des*der Lernenden stärkt, kompetent zu sein,

- das Gefühl des*der Lernenden stärkt, Kontrolle zu haben,
- Optimismus und Humor zeigt,
- die eigene Rolle (der Lernenden) bei der Lösung des Problems bewusst herunterspielt,
- Selbstironie zeigt,
- Verständnis für die Schwierigkeiten der Lernenden zeigt,
- die Emotionen der Schüler*innen akzeptiert und
- Sympathie und Empathie zeigt (vgl. Mackiewicz/Tompson 2014: 67).

Ein solches Verhalten der Lehrkraft baut Ängste ab, stärkt das Selbstwertgefühl und vermittelt den Lernenden ein Gefühl der Eigenverantwortung. Jede unterstützende Maßnahme des*der Lehrenden sollte darauf abzielen, die Motivation und die positive Einstellung der Schüler*innen zu den vorgestellten und diskutierten Inhalten und Themen zu fördern.

Dabei kann nach der Quelle der Unterstützung unterschieden werden:

- Peer-Scaffolding
- Gegenseitiges Scaffolding
- Lehrkraft-Scaffolding
- Software-Scaffolding
- Technisches Scaffolding
- Individuelles Scaffolding zur Unterstützung des eigenen Lernens (vgl. Dernowska 2022: 93).

Scaffolding kann auch unter dem Gesichtspunkt des Förderkontextes analysiert werden:

- Materielles Scaffolding
- Soziales Scaffolding (Peers und Lehrer)
- Vage Kombination von materialem und sozialem Scaffolding
- Direktives und unterstützendes Scaffolding und/oder
- Verbales und nonverbales Scaffolding (vgl. Dernowska 2022: 97).

In der Schulbildung ist Scaffolding vielfältig und abwechslungsreich. Es kann in einer realen Situation im Klassenzimmer, beim Online-Lernen oder beim Lernen in der virtuellen Realität eingesetzt werden. Die Quellen der Unterstützung können Personen sein, die am Lehr- und Lernprozess beteiligt sind, oder Artefakte unterschiedlicher Art. Die Unterstützung kann verschiedene Formen und Dimensionen annehmen: kognitiv, emotional, sozial, motivierend, verbal und nonverbal (vgl. Dernowska 2022: 99). Alle unterstützenden Maßnahmen der Deutschlehrkraft sollten darauf abzielen, die Motivation und eine positive Einstellung der Schüler*innen zu den präsentierten und diskutierten Inhalten und Themen zu fördern und sollten auf die individuellen Lernmöglichkeiten und -präferenzen abgestimmt sein.

4.3.3 Fördernde Lernumgebung im Deutschlernprozess

Eine fördernde Lernumgebung ist ein multi-elementarer und räumlich-zeitlicher Bildungskontext, in dem das fremdsprachendidaktische (glottodidaktische) System, das von Fremdsprachenlehrer*innen und ihren Schüler*innen – manchmal auch nur von den Schüler*innen – geschaffen wird, angesiedelt ist und funktioniert. Es hat (oder sollte zumindest haben) systemischen Charakter. Die nachfolgend beschriebenen Ebenen oder Glieder dieses Systems können und sollten als mehrere Sphären betrachtet werden. Dies umfasst den rein physischen Aspekt, d. h. die räumliche und materielle Ausstattung der Schule, des Klassenzimmers oder der Umgebung, in der das Lehren und Lernen der Fremdsprache Deutsch stattfindet, sowie den persönlichen Kontakt des*der Lernenden mit den anderen an diesen Prozessen Beteiligten. Das Fehlen eines solchen Kontakts, wie es während der Coronavirus-Pandemie (2019–2022) der Fall war, stellt ebenfalls einen Sonderfall dar. Die physische Sphäre wird durch die sozio-mentale Sphäre ergänzt, die sich sowohl im Bereich der zwischenmenschlichen Beziehungen und Interaktionen als auch in der interpersonellen, inneren Dimension, z. B. durch Emotionen, Weltanschauung, Einstellungen, Motive, Werte usw., manifestiert. Sowohl dieser Raum als auch die Menschen, die ihn prägen, einschließlich der Bildungs- und Erziehungsmaßnahmen, die sie ergreifen, sind durch die Bildungsgesetzgebung und den Verwaltungsapparat des Staates definiert. Eine wichtige Rolle spielen dabei die in der jeweiligen Region vorherrschenden kulturellen Traditionen und Normen. Die Gesamtheit dieser Komponenten kann den Deutschlehr- und lernprozess entweder begünstigen und sich positiv auf die harmonische Entwicklung des*der Lernenden auswirken oder erschweren und diese behindern.

Aus der Perspektive der ganzheitlichen Entwicklung und des schulischen Erfolgs eines*einer jeden Schülers*Schülerin spielt die fördernde Lernumgebung eine wichtige Rolle im Ausbildungsprozess. Es weckt die positiven Emotionen der Schüler*innen und hält diese stabil. Der Lehrkraft fällt es viel leichter, die Lernmotivation der Lerner*innen zu wecken; manchmal geschieht dies sogar von selbst. Mit steigender Motivation steigt auch die psycho-physische Leistungsfähigkeit der Lernenden, wodurch nicht nur das Sprachenlernen, sondern auch nicht-sprachliche Ziele erreicht werden können, die ebenso wichtig sind, wenn die ganzheitliche Entwicklung der Lernenden als pädagogisches Dogma betrachtet wird (vgl. Jaroszevska 2014b, 2017, 2020, 2023).

Es lassen sich mindestens sechs Hauptebenen des fremdsprachendidaktischen (glottodidaktischen) Systems unterscheiden. Zusammen bilden sie den Bildungskontext, der hier als Lernumgebung bezeichnet wird. Die Lernumgebung kann das Lehren und Lernen von Fremdsprachen, auch in Bezug auf DaF, fördern oder aber auf unterschiedliche Weise be- oder sogar verhindern.

Die erste Ebene ist die organisatorische Ebene *sensu largo*. Sie bezieht sich auf die politischen und formal-rechtlichen Bedingungen der neuphilologischen Aus-

bildung an polnischen und europäischen Schulen. Ihre Säulen sind normative Akte auf verschiedenen Ebenen, wie Gesetze, Verordnungen und ministerielle Erlasse. Einen wichtigen Einfluss auf die Organisation des Bildungsprozesses haben auch die Richtlinien der europäischen Bildungspolitik.

Die zweite Ebene betrifft die wichtigsten Finanzierungsquellen und logistischen Ressourcen der Bildungseinrichtungen. Dazu gehören die Organisation und das Management der Einrichtung, das Gebäude und seine Ausstattung, die IKT-Infrastruktur, eine angemessene Innenausstattung unter Berücksichtigung des Raumbedarfs und der Möglichkeit, diesen entsprechend den Bedürfnissen umzugestalten, die Ausstattung der Bibliothek und der Mediathek (mit einem vollständigen Angebot an Unterrichtsmaterialien, von Lehrbüchern bis hin zu technischen und elektronischen Geräten) und die Anpassung anderer Räume im Schulgebäude und die Nutzung der schulischen Infrastruktur während und nach der Unterrichtszeit für das Lehren und Lernen von Sprachen. In Bezug auf die Klassenräume, in denen der Sprachunterricht stattfindet, sind professionelle, vielfältige und moderne Unterrichtsmaterialien wichtig, um das Lehren und Lernen von Sprachen, darunter DaF, nach den Prinzipien der Veranschaulichung und multisensorischen Präsentation der Lerninhalte, der Individualisierung, der Autonomie und der multilateralen Zusammenarbeit zu ermöglichen.

Die dritte Ebene bezieht sich auf die formale Bildung. Sie ist gesetzlich geregelt, geplant und zielgerichtet. Aus der Sicht der Lernenden ist sie bewusst obligatorisch. Sie findet im Rahmen des allgemeinen, und in der ersten Phase obligatorischen, Bildungssystems, auf der Grundlage der sogenannten Bildungsleiter statt. Die einzelnen Sprossen dieser Leiter entsprechen den aufeinander folgenden Bildungsstufen und symbolisieren den Erwerb immer höherer Qualifikationen durch die Schüler*innen. Die formale Bildung wird auf den Grundlagen der ersten und zweiten Stufe durchgeführt. Die Rollen, Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortlichkeiten der Sprachlehrkräfte und der Lernenden sollten hier im Vordergrund stehen. Auf dieser Ebene spielen der*die Schulleiter*in und andere Mitglieder des Lehrkollegiums sowie die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten der Lernenden eine unterstützende Rolle. Auf diese Weise wird partizipative Erziehung implementiert.

Stufe vier betrifft die non-formale Bildung, die auf freiwilliger Basis außerhalb des formalen Lehrplans stattfindet. Obwohl sie in der Regel außerhalb der formalen Bildungseinrichtungen stattfindet, bedeutet dies nicht, dass Schulen und ihr Personal nicht eine Brücke oder eine Inspirationsquelle für ihre Organisation und die Motivation der Lernenden sein können. Auf dieser Ebene geht es zum einen um die Festlegung der Zuständigkeiten und Prinzipien der Zusammenarbeit innerhalb der Schule (zwischen den Fremdsprachenlehrkräften und der Schulleitung, den Lehrer*innen anderer Fächer, dem Lehrerrat und der Schüler*innenvertretung). Zum anderen werden Grundsätze für die Zusammenarbeit mit den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten der Schüler*innen festgelegt und darüber hinaus für eine sehr

weitreichende institutionelle, externe Zusammenarbeit (mit Schulbuchverlagen, Sprach- und Kulturinstituten, mit den entsprechenden Fakultäten der Universitäten, mit anderen Kultur- und Bildungseinrichtungen, mit lokalen Behörden, mit Verantwortlichen des lokalen Umfelds, mit Vertretern des Dritten Sektors, mit Partnerstädten/-schulen). Durch die Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen diesen Akteuren können formale Barrieren überwunden und ein möglichst breites Kultur- und Bildungsangebot in den schulischen und außerschulischen Lehrplan integriert werden. Auf diese Art und Weise kann das Lehren und Lernen von Sprachen für die Schüler*innen nicht nur attraktiv, sondern auch effektiv gestaltet werden. Diese Zusammenarbeit ermöglicht es, finanzielle, materielle oder personelle Ressourcen für alle Projektaktivitäten zu erhalten und so den Bildungskontext zu erweitern.

Die fünfte Ebene ist das informelle Lernen, d. h. das Lernen im Alltag, in nicht inszenierten Settings, z. B. im Freundeskreis oder in der Freizeit, das überwiegend außerhalb des Schulsystems stattfindet. Informelles Lernen findet überall und lebenslang statt, zum Teil beiläufig, ohne Anleitung oder Zertifizierung. Es kann, muss aber nicht zielgerichtet sein. Obwohl die Kinder und Jugendlichen selbst, ihre Eltern bzw. Erziehungsberechtigten, ihre Mitschüler*innen und Freunde die Hauptakteure sind, ist das weitere schulische Umfeld von unschätzbarem Wert, wenn es darum geht, ihr Bewusstsein zu schärfen und sie dazu zu motivieren, in ihren täglichen Aktivitäten Zeit und Raum für sprachliches und kulturelles (Selbst-)Lernen zu finden.

Die letzte Ebene ist die Ebene der Personalentwicklung. Sie bezieht sich sowohl auf formale Bildungsstrukturen als auch auf den nicht-formalen Bereich. Auf dieser Ebene geht es um die mehrdimensionale Bewertung der didaktischen und pädagogischen Aktivitäten der Sprachlehrkräfte, um die Festlegung der Ziele sowie um die Formen und Quellen der Finanzierung ihrer Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen. Dies ist die Ebene, auf der ihre Motivation zur (Mit-)Arbeit und zur persönlichen Entwicklung aufgebaut wird. Die Anerkennung der bisherigen Elemente des Systems sowie deren Form, Logik und Kohärenz sind in diesem Fall entscheidend für die stattfindenden Prozesse und Ereignisse, die sich auf der sechsten Ebene entfalten (vgl. Jaroszevska 2020: 58 f.).

Die Aufgaben der Fremdsprachenlehrkraft liegen hauptsächlich auf der Ebene der formalen Bildung. Fremdsprachenlehrer*innen sind bestrebt, ihren Deutschunterricht zu einem wichtigen Bestandteil einer fördernden, freundlichen Lernumgebung zu machen. Eine Voraussetzung dafür sind positive Emotionen im Klassenzimmer. Gefördert wird dies durch die Befreiung des Unterrichts vom traditionellen Klassensystem, das nicht nur die Interaktionsdynamik hemmt und die Schüler*innen ermüdet, sondern auch die Palette der Unterrichtsmethoden, -formen und -mittel und damit die Möglichkeiten zur Individualisierung und Selbstständigkeit im Unterricht deutlich einschränkt. Die Bereitschaft der Deutschlehrkraft, offene Lehr- und Lernformen wie Freiarbeit, Projektmethode, Stationenlernen oder Lernen durch

Lehren in den Unterricht zu integrieren, sowie die Bereitschaft, Feldforschung nicht mit standardisierten, sondern mit natürlichen oder naturnahen Lernmaterialien und -mitteln zu betreiben und dabei auch Akteure von außerhalb der Schulszene einzubeziehen, die mit ihrem besonderen Wissen oder ihrer Erfahrung inspirieren, ist daher der erste Schritt, um den Unterricht interessant zu gestalten und die Motivation der Schüler*innen zur aktiven Teilnahme zu erhöhen (vgl. Jaroszewska 2023: 83).

Im Rahmen der schulinternen Zusammenarbeit können unterschiedliche Aktivitäten und Maßnahmen vorgeschlagen werden, um die fremdsprachlichen und interkulturellen Kompetenzen der Schüler*innen zu entwickeln oder zumindest ihr Sprach- und Kulturbewusstsein zu fördern. Selbstverständlich gelten sie für den DaF-Unterricht, wie auch für andere Fremdsprachen. Als Beispiele (vgl. Jaroszewska 2014b: 75 ff.) können u. a. genannt werden:

- Förderunterricht für Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten im DaF-Unterricht;
- Sprachclubs für motivierte, begabte und engagierte Schüler*innen, die sich für Sprachen und Kulturkreise interessieren;
- Sprach- und Fachwettbewerbe für Schüler*innen einer bestimmten Schule;
- Sprach- und Fachwettbewerbe für Schüler*innen einer bestimmten Schule, die nach den Regeln einer Aufgabenliga durchgeführt werden;
- Zusätzlicher Fremdsprachenunterricht für Schüler*innen zur Vorbereitung auf die Sprachprüfungen am Ende einer bestimmten Bildungsstufe;
- Eintauchen in den Deutschunterricht außerhalb des Klassenzimmers;
- Escape rooms im Fremdsprachenunterricht;
- Lesewettbewerbe für fremdsprachige Literatur auf einer bestimmten Bildungsstufe, auf Bibliotheksebene quantitativ, auf Lehrer*innenebene qualitativ;
- Vorträge und Aktivitäten, um die Schüler*innen mit den fremdsprachigen Ressourcen der Bibliothek und Mediathek vertraut zu machen und sie zu ermutigen, diese Ressourcen zu nutzen;
- Bezugnahme auf die deutschsprachige Nomenklatur in den Fächern Erdkunde, Biologie, Physik, Mathematik, Chemie, Religion, Kunst, Musik, Sozialkunde, Technik und anderen. Dies kann durch Blockunterricht im Team (Sprachlehrer*in + Fachlehrer*in) erreicht werden;
- Vorträge, die von der Klassenlehrkraft und dem*der Deutschlehrer*in vorbereitet und durchgeführt werden;
- Vorträge über effektives Fremdsprachenlernen, die vom*von der Klassenlehrer*in und vom*von der Deutschlehrer*in vorbereitet und gehalten werden;
- Sprach- und Kulturwettbewerbe der Schule;
- Sprachschnitzeljagd und Schatzsuche in der Schule – auf der Grundlage von Hinweisen und Aufgaben, die auf Deutsch vorbereitet wurden;

- Fremdsprachiger Filmclub in der Schule – Vorführung von Filmen in der Originalsprache;
- eigene Aufnahmen, Szenen und Interviews in der Fremdsprache Deutsch;
- Von Schüler*innen erstellte Reisechroniken, z. B. auf der Grundlage von Fotos und Souvenirs, die die Schüler*innen aus dem deutschsprachigen Ausland mitgebracht haben;
- Schultheater in einer Fremdsprache;
- Europäischer Tag der Sprachen und Kulturen – thematische Schuldekoration, Schulakademie;
- Kulinarisches Projekt: Die Küchen Europas, Die Küchen der Welt, Die Küchen der deutschsprachigen Länder und andere;
- Poesie- und/oder Prosa-Rezitationswettbewerb auf Deutsch;
- Festival des fremdsprachigen / des deutschen Liedes;
- Tag des fremdsprachigen / des deutschen Liedes mit der Möglichkeit, das Schulradio zu nutzen;
- Ausstellungen von Schüler*innenarbeiten zum Thema Mehrsprachigkeit und Interkulturalität – können mit Fotoausstellungen kombiniert werden;
- Tag der offenen Tür im Fremdsprachenunterricht – Aktivitäten für Eltern, Erziehungsberechtigte, Großeltern;
- Schulwissenschaftsfestival – thematische Präsentationen von Schüler*innen auf Deutsch, z. B. über Nobelpreisträger*innen, Künstler*innen, Sportler*innen, Filmstars usw.;
- von Schüler*innen vorbereitete Veröffentlichungen auf Deutsch in der Schülerzeitung, die an die an die Schüler*innen verteilt oder in der Sprachenecke im Schaukasten der Schule ausgehängt werden können – Interviews, Reportagen, Rezensionen usw.;
- Exkursionen zu Orten von touristischem und internationalem Interesse, wie z. B. internationale Bahnhöfe, Flughäfen, Museen, Sehenswürdigkeiten, an denen die Schüler*innen der Mehrsprachigkeit und Multikulturalität begegnen können und wo kommunikative Aktivitäten organisiert werden können, die diesen natürlichen Kontext nutzen;
- Grüne Schulen mit sprachlichem und kulturellem Profil;
- Exkursionen ins Ausland;
- Fremdsprachenkurse in den Winter- und Sommerferien, die von der Schule organisiert und teilweise subventioniert werden, auch mit Unterstützung der lokalen Behörden;
- Aufnahme einer detaillierten Analyse der Ergebnisse der externen Fremdsprachenprüfungen in den Arbeitsplan des Bildungsausschusses, Entwicklung einer Aktionsstrategie zur Verbesserung der Effizienz des Fremdsprachenlernens in der Organisation.

Diese und ähnliche Aktivitäten integrieren die Schulgemeinschaft und schaffen eine starke und positive emotionale Bindung zwischen Schüler*innen, Lehrer*innen und Eltern bzw. Erziehungsberechtigten. Sie können durch Projekte außerhalb der Schule ergänzt werden, oft mit externer Unterstützung durch die oben genannten Institutionen oder Einzelpersonen. Dazu können gehören:

- Jugendaustausch zwischen Schulen, z.B. zwischen Partnerstädten, initiiert von Schüler*innen und Lehrer*innen mit Unterstützung der örtlichen Kommunen, (Partnerschulnetz.de);
- Jugendaustausch im Rahmen von Erasmus+;
- Virtuelle Schulpartnerschaftprojekte;
- Internationale Korrespondenzprojekte für Schüler*innen auf der I. und II. Bildungsetappe, z. B. das Projekt Teddy on tour o. Ä.;
- Internationale E-Mail-Korrespondenzprojekte mit einer Partnerschule im Ausland, z. B. Das Bild des Anderen (Goethe-Institut);
- E-Mail-Spiele z. B. Odyssee (Goethe-Institut);
- Internationale Jugendbegegnungen z. B. Krzyżowa – Internationale Jugendbegegnungsstätte – Gedenkstätte – Europäische Akademie;
- Europäische Schulkooperationen im Rahmen des e-Twinning-Projekts;
- Teilnahme der Schüler*innen an aufeinander folgenden Etappen von Fremdsprachenwettbewerben bzw. Olympiaden;
- Teilnahme an regionalen schulübergreifenden fremdsprachigen Gesangswettbewerben;
- Teilnahme des Schultheaters an schulübergreifenden regionalen fremdsprachigen Theaterrevuen;
- Zusammenarbeit mit Kulturzentren, einschließlich des Jugendkulturzentrums – Aufnahme oder Präsentation vor einem größeren Publikum: Weihnachtslieder in verschiedenen Fremdsprachen, Clips, Sketche, Szenen;
- Zusammenarbeit mit Kinos – Organisation von Filmvorführungen mit Originalfassung für Schüler*innen;
- Thematische Vorträge, z. B. kombiniert mit Diavorträgen bekannter Persönlichkeiten: Reisende, Wissenschaftler*innen oder andere führende Persönlichkeiten des lokalen Umfelds mit dem Ziel, die Schüler*innen mit der Kultur der Region vertraut zu machen;
- Organisation und/oder Teilnahme an einem sprachlichen und landeskundlichen Stadtspiel;
- Zusammenarbeit mit Volkshochschulen und Universitäten des dritten Lebensalters, Seniorenclubs;
- Organisation von thematischen Musik- und Tanzabenden für Senioren durch Schüler*innen, Lehrer*innen und Eltern bzw. Erziehungsberechtigte im Rahmen von Freiwilligenarbeit, z. B. mit italienischer, französischer, deutscher, englischer und amerikanischer Musik;

- Freiwillige Organisation von thematischen Musik- und Tanzabenden für Senioren, z. B. mit italienischer, französischer oder deutscher Musik, älteren amerikanischen Hits oder mit Musik, die für eine bestimmte Epoche oder Region charakteristisch ist, z. B. Englischer Walzer, Wiener Walzer, Tango etc.. Es ist wichtig, die Schüler*innen sowohl in die Vorbereitung des musikalischen Rahmens als auch in die Vermittlung von Informationen über Interpreten und Musikrichtungen miteinzubeziehen. In diesem Fall ist es sinnvoll, fächerübergreifend zusammenzuarbeiten;
- Zusammenarbeit mit lokalen Druckereien – die Arbeiten der Schüler*innen bilden die Grundlage für die Herstellung von Weihnachtspostkarten mit fremdsprachigen Grüßen oder Kalendern mit fremdsprachigen Monatsnamen und Wochentagen. Deren Verteilung an Behörden, an Vertreter*innen der lokalen Gemeinschaft und an befreundete Institutionen kann eine Gelegenheit sein, die Schule und die künstlerischen Talente der Schüler*innen zu fördern;
- Zusammenarbeit mit Verlagen, die Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien für den Sprachunterricht herausgeben, z. B. durch 1.) Teilnahme von Schüler*innen und Lehrer*innen an Demonstrations- und Kulturstunden, die von den Verlagen in einer bestimmten Einrichtung organisiert werden; 2.) Teilnahme von Fremdsprachenlehrern an methodischen Konferenzen, die von Verlagen organisiert werden; 3.) Anschaffung von Unterrichtsmaterialien für den Unterricht, wie z. B. Plakate, Broschüren, Schaubilder usw.;
- Zusammenarbeit mit Hochschulen und Universitäten; Einladung von Studierenden und Dozent*innen zu Sitzungen, thematischen Treffen, Workshops und Besuch von entsprechenden neuphilologischen Abteilungen/Fakultäten;
- Aufbau einer Zusammenarbeit mit Botschaftsvertretern – Organisation von Treffen in Verbindung mit einem Besuch in der jeweiligen Botschaft mit thematischer Präsentation;
- Besuche von Vertretern ausländischer Unternehmen, Firmen, Institutionen usw. in der Schule, Gespräche, Vorträge sowie Besuche von Schüler*innen in solchen Einrichtungen;
- Zusammenarbeit mit Kultur- und Sprachinstituten, z. B. dem Goethe-Institut oder dem Österreich Institut. In Bezug auf andere Fremdsprachen auch mit dem Instituto Italiano di Cultura oder dem Instituto Cervantes, in Form von Besuchen, Materialbeschaffung, Stipendienanträgen.

Die Zusammenarbeit mit der lokalen Gemeinschaft ist besonders wichtig. Es lohnt sich, die positiven Seiten der Schule, wichtige Initiativen und Erfolge bekannt zu machen. Ebenso wichtig ist die Präsenz und aktive Teilnahme der Schule an wichtigen lokalen Veranstaltungen und nationalen Feiertagen. Die Integration der Schule in

die Gemeinde stärkt die Identität der Schule, ihres Personals und ihrer Schüler*innen. Sie trägt dazu bei, Bindungen zu einer kleinen Heimat zu schaffen. Die Internationale Zusammenarbeit öffnet die Schule zur Welt. Im Fall der Fremdsprache Deutsch sind es die deutschsprachigen Länder. Die Zusammenarbeit ist besonders für Schulen in benachteiligten Gebieten wünschenswert, da sie ihnen die Möglichkeit bietet, einen interkulturellen Dialog aufzubauen und zu pflegen, was in Randgebieten besonders schwierig ist (vgl. Jaroszewska 2014b: 78).

Die Leitung einer Klasse mit Lernenden mit unterschiedlichen Bedürfnissen, Fähigkeiten, Begabungen und Einschränkungen ist eine schwierige und herausfordernde Aufgabe. Es ist wichtig, dass die Deutschlehrkraft nicht nur in der Lage sondern auch bereit ist, ihre Kompetenzen kontinuierlich zu verbessern, um diesen Bedürfnissen gerecht zu werden und jede*n einzelne*n Schüler*in nicht nur beim Erlernen einer Fremdsprache, sondern auch in verschiedenen Aspekten der Entwicklung, einschließlich der sozialen, emotionalen und moralischen, zu unterstützen. Die Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung hat wünschenswerte Auswirkungen in verschiedenen Bereichen, wie z. B. in der Entwicklung didaktischer und pädagogischer Kompetenzen, in der Verbesserung der Arbeitsmethoden, in der Stärkung der Handlungsautonomie, in der Entwicklung wünschenswerter Persönlichkeitsmerkmale, in der Verbesserung der Kommunikation und Zusammenarbeit im Pädagogischen Rat oder in den Schüler*innen-Lehrer*innen-Eltern-Beziehungen usw. Dies führt zu einer allgemeinen Verbesserung der Qualität der schulischen Arbeit und gleichzeitig zur Mitgestaltung einer förderlicher Lernumgebung. Fort- und Weiterbildung sind in der Regel freiwillig. Sie können verschiedene Formen annehmen: individuelle Fortbildung (Selbststudium), interne Fortbildung (in den Räumlichkeiten der Einrichtung) und externe Fort- und Weiterbildung (außerhalb des Arbeitsplatzes). Beispiele für berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung sind:

- Fortbildung der pädagogischen Räte;
- Fortbildungstreffen von Selbstlernteams;
- Workshops; Konferenzen;
- Methodikkonferenzen;
- Seminare;
- Offener Unterricht;
- Qualifizierungskurse;
- Postgraduiertenstudien;
- Arbeit der Praktikumsbetreuer*innen;
- Arbeit von Fachteams;
- von Lehrer*innen vorbereitete Präsentationen;
- Wissensaustausch mit anderen Lehrer*innen;
- Treffen mit Fachkräften (vgl. Jaroszewska 2014b: 92 ff.).

Die Verbesserung der Unterrichtsqualität wirkt sich positiv auf die Effektivität des Unterrichts aus, trägt zur Selbstverwirklichung der Schüler*innen bei, integriert die Schulgemeinschaft, verbessert die Beziehungen zwischen den Schüler*innen, hat Auswirkungen auf die Zufriedenheit des Lehrpersonals und verbessert das Image der Schule als eine Einrichtung, die ein klar definiertes Ziel verfolgt und dieses Ziel, diese besonders wichtige Aufgabe, mit dem vollen Einsatz aller verfügbaren Kräfte und Ressourcen erreicht.

Ein wichtiger Aspekt, der im Zusammenhang mit Diversitätsmanagement nicht vergessen werden darf, ist das Wohlergehen der Deutschlehrkräfte. Auch sie brauchen täglich Unterstützung, Individualisierung und Respekt für ihre Bedürfnisse und Fähigkeiten. Es ist wichtig, dass sie Raum für Entwicklung und Selbstverwirklichung, für Innovation und kollegialen Austausch haben. Ein freundliches und unterstützendes Arbeitsumfeld ist eine Voraussetzung für die Entwicklung und Umsetzung ehrgeiziger Pläne und für die berufliche Entfaltung. Dies wiederum ist die Grundlage für die Schaffung einer angenehmen und fördernden Lernumgebung.

Resümee

Das Ziel dieser Monographie bestand darin, die Bedingungen und Perspektiven eines individualisierten Deutschlehrens und -lernens für Kinder und Jugendliche zu untersuchen, wobei ihre große Vielfalt in der Schulklasse berücksichtigt wurde. Der Ausgangspunkt der Studie war die Feststellung, dass die Organisation einer effektiven Unterstützung für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Regelschulen derzeit als grundlegende Voraussetzung für eine hochwertige fremdsprachliche Bildung angesehen wird. Die Veränderungen in diesem Bereich sind weitgehend eine Folge der sich wandelnden Einstellung zur Rolle individueller Unterschiede und ihrer Berücksichtigung im Fremdsprachenunterrichts- und Lernprozess. Dies äußert sich in der Anerkennung und Förderung der Diversität aller Lernenden im Klassenzimmer.

Die Analysen wurden aus der Perspektive der inklusiven Bildung durchgeführt, die in den letzten Jahren intensiv entwickelt wurde. Dabei wird die individuelle Entwicklungslinie jedes Schülers und jeder Schülerin unter Berücksichtigung der Bedürfnisse der gesamten Schulklasse betrachtet. Ein solcher Ansatz ermöglicht es, die Vielfalt im Zusammenhang mit den individuellen Unterschieden zwischen Personen, hinsichtlich bestimmter psychologischer und kognitiver Verhaltensweisen, zu betrachten. Diese Unterschiede beeinflussen das individuelle Lerntempo, die Bedürfnisse und die Lernerfahrungen. Die Berücksichtigung dieser Unterschiede im Deutschlehr- und lernprozess ist entscheidend für die Verbesserung der sprachlichen, sozialen und lernbezogenen Kompetenzen der Lernenden sowie für ihre optimale Entwicklung im schulischen Umfeld. Dies erfordert die Schaffung eines unterstützenden Lernumfelds, das den sonderpädagogischen Bedürfnissen gerecht wird, die sich aus den im Vergleich zu normal entwickelten Gleichaltrigen erheblich größeren Lernschwierigkeiten ergeben. Der Kern solcher Bemühungen liegt in der Individualisierung des Unterrichts, bei der die individuellen Merkmale und Bedingungen der Lerner*innen bei der Planung und Organisation des Sprachlehr- und -lernprozesses respektiert werden. Es ist wichtig, die Betroffenen für ihre eigenen Ziele, Erwartungen und Präferenzen in dieser Hinsicht zu sensibilisieren. In dieser Monographie wird daher eine besondere Rolle der Frage der Autonomisierung des

Lernens junger Menschen mit besonderem Förderbedarf bei der Individualisierung des Unterrichts zugewiesen.

Zusammenfassend möchten wir auf Forschungslinien und offene Fragen hinweisen, die mit der Problematik der Heterogenität und der Binnendifferenzierung in Zusammenhang mit dem Deutschlehren und -lernen auftreten, da es in diesen Bereichen an empirischen Befunden mangelt.

Ein wichtiger Aspekt, der sich auch innerhalb unserer Forschungsarbeit zur Individualisierung (Jaroszewska 2013, 2014b, 2021, 2022a, 2022b, 2022c; Jaworska 2012, 2013, 2015, 2016a, 2016b, 2016c, 2016d, 2016e, 2018), herauskristallisiert hat, wäre einerseits der Bedarf an Forschung auf dem Gebiet der Individualisierung im DaF-Unterricht in einer Regelschule (aber auch zum Vergleich in der alternativen Schulbildung, wie z. B. in Montessori-Schulen), unter Berücksichtigung einer systematischen Einführung von autonomiefördernden Aktivitäten als Ergänzung der binnendifferenzierten Verfahren. Andererseits könnte der Frage nachgegangen werden, welche subjektiven didaktischen Theorien Deutschlehrer*innen zur Heterogenitätsproblematik (Individualisierung/Binnendifferenzierung) haben.

Offen bleibt dabei eine Reihe von Fragen:

- Setzen Deutschlehrer*innen die Individualisierung / Binnendifferenzierung / Autonomisierung im Unterricht um, und wie tun sie dies? Wie werden diese Begriffe in Bezug auf den DaF-Unterricht definiert? Welche Erfahrungen mit Individualisierung durch autonomiefördernde Aktivitäten haben Deutschlehrer*innen bereits gemacht?
- Beeinflussen die im Rahmen der Individualisierung eingeführten autonomiefördernden Aktivitäten die Leistungsergebnisse und die Entwicklung der Sprachkompetenz Deutsch bei den Lernenden und inwieweit tun sie das? Welche Erfahrungen haben die Lernenden gesammelt?
- Wie sind die Haltungen und Überzeugungen der angehenden Deutschlehrer*innen den Aspekten der Heterogenität in der Unterrichtspraxis gegenüber?
- Wie verändern sich die Haltungen und Überzeugungen der Deutschlehrer*innen zu den Aspekten der Heterogenität im unterrichtlichen Kontext im Laufe ihrer Berufspraxis?
- Werden Deutschlehrer*innen beim Umgang mit Heterogenität im Schulalltag unterstützt und wie geschieht das? Welche externen Rahmenbedingungen und internen Determinanten werden von ihnen als Hinderungsgründe und Bedingungen für deren Gelingen bezeichnet? Gibt es Weiterbildungsangebote für Deutschlehrer*innen?
- Inwieweit werden die angehenden Deutschlehrer*innen in ihrem Studium auf den Umgang mit Heterogenität, in der Schule allgemein und im DaF-Unterricht speziell, vorbereitet? Inwieweit wird in der psychologisch-pädagogischen Vorbereitung die Spezifik des fremdsprachlichen Unterrichts berücksichtigt?

- Wie und in welchem Umfang berücksichtigen die Lehrmedien, vor allem die Lehrwerke für DaF, die Heterogenitätsproblematik? Inwieweit werden die Prinzipien des Universellen Design einbezogen?
- Welche subjektiven Meinungen haben die Deutschlernenden über individualisiertes Lernen in Bezug auf sich selbst und andere Lernende?
- Wie verläuft der Professionalisierungsprozess (angehender) Sprachlehrkräfte in Bezug auf die Heterogenitätsproblematik (unter Berücksichtigung der Entwicklung der Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen der Lehrer*innen, sowohl in der Ausbildung als auch in der Berufspraxis, angefangen von der ersten selbst erteilten Unterrichtsstunde bis hin zur routinemäßigen Durchführung des Unterrichts)?
- Welche Erfahrungen mit Heterogenitätsproblematik resultieren aus der Lernbiographie der (angehenden) Sprachlehrkräfte, z. B. Interaktionen, methodische Verfahren, Arbeitsformen?

Diese Fragen weisen auf konkrete Forschungsbereiche hin, deren empirische Untersuchung es ermöglichen würde, das Wissen über Heterogenität im Deutschunterricht zu erweitern.

Anhang

Anlage 1: Beobachtungsbogen für eine Schülerin oder einen Schüler mit besonderem Förderbedarf im Deutschunterricht

Dieser Bogen dient als Instrument zur Diagnose der Sprachlernstile von Jugendlichen mit diagnostiziertem Förderbedarf. Bitte füllen Sie den Bogen so detailliert wie möglich aus, und geben Sie, wenn möglich, Beispiele für das spezifische Verhalten Ihres Schülers oder Ihrer Schülerin an.

Name und Vorname:

Alter:

Schultyp, Klasse/Gruppe:

Art der Tätigkeit oder Aktivität:

Sprachniveau:

Art von Schwierigkeiten:

1. Charaktereigenschaften, Veranlagung, Verhalten im Deutschunterricht, Einstellung zum Fach (z. B. an welchen Aktivitäten er/sie gerne teilnimmt, welche er/sie nicht mag, wie er/sie sich auf den Unterricht vorbereitet, ob er/sie bereit ist, Anweisungen zu befolgen, ob er/sie Schwierigkeiten hat, sich zu konzentrieren (ist abwesend, ist mit anderen Dingen beschäftigt), ob er/sie gerne selbstständig arbeitet, wie er/sie auf Bewertungen reagiert, ob er/sie systematisch, organisiert, fleißig, ausdauernd ist, ob er/sie die Lehrkraft während des Unterrichts um Hilfe bittet, ob er/sie an außerschulischen Aktivitäten in einer Fremdsprache teilnimmt, ob er/sie Kompensationskurse besucht usw.)

.....

2. fremdsprachliche Kenntnisse und Fertigkeiten

- a) **Sprechen** (Bereitwilligkeit/Zögern zu sprechen, sich an Diskussionen zu beteiligen, selbständig zu sprechen, mit welcher emotionalen Beteiligung; braucht er/sie längere Zeit zum Nachdenken; wie ist sein/ihr Wortschatz, wie ist die Zusammensetzung von längeren und kürzeren Äußerungen, gibt es Aussprachefehler, wenn ja, welche):

.....

- b) **Schreiben** (Leichtigkeit des Schreibens; Qualität des Textes in Bezug auf Stil und Syntax; Schwierigkeiten beim Verständnis des Themas der Arbeit; ob der Text alle relevanten Punkte enthält; orthographische Korrektheit: Auftreten von Fehlern – einschließlich Rechtschreibfehlern, Verwechslungen, Auslassungen von Buchstaben; Fähigkeit, die Seite des geschriebenen Textes zu organisieren, Qualität des Schriftbildes usw.):

.....

- c) **Hören** (Hörverstehen: kann er/sie Schlüsselinformationen und Detailinformationen erfassen; hat er/sie Schwierigkeiten, Informationen zu verstehen, die er/sie durch Zuhören erhalten hat; hat er/sie Schwierigkeiten, Laute zu unterscheiden usw.):

.....

- d) **Lesen** (Lautes und leises Lesen; Auslassen von Lauten, Silben, Wörtern; Hinzufügen, Verdrehen, Umstellen; mangelnde Leseflüssigkeit; Leseverständnis: kann er/sie Schlüsselinformationen erfassen, kann er/sie detaillierte Informationen erfassen usw.):

.....

- e) **Selbstbildung/Lernkompetenz** (z. B. Material zusammenfassen, Wörterbücher und Lexika benutzen, Notizen machen, systematisch vorgehen, effizient lernen, Technologie/Internet nutzen, mit einem Lehrbuch als Informationsquelle arbeiten usw.):

.....

- f) **Teamfähigkeit/Fähigkeit, mit anderen umzugehen** (Bereitschaft/Unwilligkeit, in einer Gruppe zu arbeiten; Interaktion mit anderen: gespielte Rollen, Fähigkeit, Gruppenaufgaben und -aktivitäten zu leiten, Fähigkeit, sequentielle Handlungen zu planen und zu antizipieren usw.):

.....

- g) **Sonstige Informationen, die für die Deutschausbildung der oder des Lernenden wichtig sind:**

.....

(vgl. Jaworska 2018: 235 ff.)

Anlage 2: Fragebogen zu Eigenschaften und autonomem Verhalten

Gib auf einer Skala von 1 bis 5 an, inwieweit die folgenden Aussagen auf Deine Aktivitäten zum Erlernen der englischen und deutschen Sprache zutreffen.

- Antwortskala:** **1 – nie oder fast nie,**
2 – normalerweise nein
3 – manchmal ja
4 – meistens ja
5 – immer oder fast immer

(Schreib nach jedem Satz die entsprechende Zahl der Antwortskala).

Nr.	Aussage	
1.	Ich kann meine Fortschritte in Englisch einschätzen.	
	Ich kann meine Fortschritte in Deutsch einschätzen.	
2.	Ich kenne meine Stärken und Schwächen in Englisch.	
	Ich kenne meine Stärken und Schwächen in Deutsch.	
3.	Ich lerne oft ohne Aufsicht der Lehrkraft (z. B. Filme auf Englisch anschauen, zusätzliche Übungen).	
	Ich lerne oft ohne Aufsicht der Lehrkraft (z. B. Filme auf Deutsch anschauen, zusätzliche Übungen).	
4.	Ich bin in der Lage, meine eigenen Bedürfnisse zu erkennen und mir eigene Ziele zu setzen.	
5.	Ich weiß, wann, wie und wo ich am besten lerne.	
6.	Ich plane mein Lernen im Voraus und weiß, was ich in einem bestimmten Zeitraum erreichen möchte.	
7.	Ich wähle mein Lernmaterial selbst aus und beschränke mich nicht auf das, was die Lehrkraft empfiehlt.	
8.	Ich bin in der Lage, die Effektivität meiner Lernmethode einzuschätzen und sie zu verändern.	
9.	Ich versuche, ein sprachliches Problem, auf das ich stoße (z. B. ein unbekanntes Wort, eine grammatikalische Struktur), selbst zu lösen.	
10.	Ich kann selbst entscheiden, was für mich im Unterricht am wichtigsten ist.	
11.	Ich versuche, mich aktiv am Unterricht zu beteiligen, indem ich Fragen auf Englisch stelle, mich an Diskussionen beteilige usw.	
	Ich versuche, mich aktiv am Unterricht zu beteiligen, indem ich Fragen auf Deutsch stelle, mich an Diskussionen beteilige usw.	
12.	Ich versuche, so viel Englisch wie möglich zu verwenden, wenn ich Aufgaben zu zweit oder in kleinen Gruppen bearbeite.	
	Ich versuche, so viel Deutsch wie möglich zu verwenden, wenn ich Aufgaben zu zweit oder in kleinen Gruppen bearbeite.	

Nr.	Aussage	
13.	Ich versuche, meine eigenen Fehler zu erkennen und zu korrigieren (beim Schreiben, Sprechen, in Übungen usw.).	
14.	Ich weiß, welche Techniken und Strategien ich anwenden kann, um besser Englisch zu lernen und anzuwenden.	
	Ich weiß, welche Techniken und Strategien ich anwenden kann, um besser Deutsch zu lernen und anzuwenden.	
15.	Ich nutze alle möglichen Kontakte mit englischen Muttersprachlern, anderen Ausländern oder Personen, die fließend Englisch sprechen, um zu testen, was ich schon kann, und um etwas Neues zu lernen.	
	Ich nutze alle möglichen Kontakte mit deutschen Muttersprachlern, anderen Ausländern oder Personen, die fließend Deutsch sprechen, um zu testen, was ich schon kann, und um etwas Neues zu lernen.	
16.	Ich versuche, so oft wie möglich außerhalb der Schule mit der englischen Sprache in Kontakt zu kommen (Zeitschriften lesen, englischsprachige Sendungen ansehen usw.).	
	Ich versuche, so oft wie möglich außerhalb der Schule mit der deutschen Sprache in Kontakt zu kommen (Zeitschriften lesen, deutschsprachige Sendungen ansehen usw.).	
17.	Ich glaube, dass ich in der Zukunft fließend Englisch sprechen werde.	
	Ich glaube, dass ich in der Zukunft fließend Deutsch sprechen werde.	
18.	Ich betrachte Misserfolge beim Lernen als eine wertvolle neue Erfahrung und nicht als Grund zur Entmutigung.	
19.	Ich lerne Englisch, auch wenn es nicht nötig ist (z. B. im Urlaub).	
	Ich lerne Deutsch, auch wenn es nicht nötig ist (z. B. im Urlaub)	
20.	Ich interessiere mich für die Geschichte, die Kultur und das Zeitgeschehen in englischsprachigen Ländern.	
	Ich interessiere mich für die Geschichte, die Kultur und das Zeitgeschehen in deutschsprachigen Ländern.	
	Gesamt	

Zusammengestellt von Jaworska (vgl. 2018: 142 ff.) auf der Grundlage eines Fragebogens von Pawlak (2008: 142 ff.)

Anlage 3: Fragebogen zum Deutschlernen

I. Jeder, der Deutsch lernt, fühlt sich in einigen Bereichen der Sprache sehr gut und in anderen weniger gut. Wo liegen deine Stärken und Schwächen?

Meine Stärken	Meine Schwächen
1.	1.

II. In den Sprachbereichen, in denen du Schwächen hast, solltest du gezielt weiterarbeiten. Nutze die folgende Tabelle, um weitere Maßnahmen zur Verbesserung deiner Deutschkenntnisse zu planen.

Was ist zu tun?	Wie?	Wann?	Wie lange?

III. Beantworte folgende Fragen:

a) Lernst du gerne Deutsch? Warum?

.....

b) Lernst du Deutsch außerhalb der Schule? Auf welche Weise?

.....

c) Unterscheidet sich das Erlernen von Deutsch von anderen Schulfächern? Wenn ja, nenne die Unterschiede.

.....

d) Welche Ziele möchtest du in Bezug auf das Deutschlernen bis zum Ende des Schuljahres erreichen?

.....

- e) Welche Vorlieben hast du in Bezug auf den Ort, die Umgebung und die Bedingungen, unter denen du Deutsch lernst? (z. B. Lernen in der Schule, zu Hause, in der Bibliothek, Tischanordnung, Stille oder nicht, Hintergrundmusik, Essen beim Lernen, Lernen morgens oder abends, sitzend, liegend, in Bewegung usw.).

.....

(vgl. Jaworska 2018: 237)

Anlage 4: Die Anwendung von Lernstrategien beim Deutschlernen

Im Hauptteil des Fragebogens werden 19 Strategieerklärungen präsentiert, die insgesamt 74 geschlossene Aussagen umfassen. Am Ende jedes Satzes gibt es zudem eine halboffene Frage, die Raum bietet, zusätzliche Angaben zu machen, die über die in den geschlossenen Fragen vorgeschlagenen Antworten hinausgehen.

Bitte beantworten Sie die Aussagen, die beschreiben, wie Sie Deutsch lernen. Fügen Sie ein „X“ ein, wobei zu beachten ist, dass aufeinanderfolgende Zahlen bedeuten:

- 5 – Ich lerne immer oder fast immer
- 4 – Ich benutze sehr oft
- 3 – Ich benutze manchmal
- 2 – Ich benutze es normalerweise nicht
- 1 – Nie oder fast nie benutzt

A.		5	4	3	2	1
1.	Assoziationsbildung					
	a) Ich gruppiere und klassifiziere das sprachliche Material in bedeutungsvolle Gruppen, indem ich Ähnlichkeiten, Unterschiede, Themen, Funktionen usw. nutze.					
	b) Ich versuche, neue Informationen mit etwas Vertrautem zu verknüpfen, mit etwas Konkretem, mit dem, was ich bereits weiß.					
	c) Mit neuem sprachlichen Material konstruiere ich Sätze, verfasse Texte und lerne es in Bezug auf die Situation, in der es verwendet werden kann.					
	d) Ich verwende andere Arten von Assoziationen (welche?)					
2.	Einsatz von Bild und Ton					
	a) Ich nutze visuelle Materialien wie Bilder, Poster, Symbole und Wortkarten.					
	b) Ich assoziiere neue Wörter, Ausdrücke und Sätze mit ihrem Klang, ihrem Rhythmus, ihrer Intonation usw.					
	c) Ich lerne neue Wörter durch das Auswendiglernen von Schlüsselwörtern.					
	d) Ich erstelle Notizen mithilfe einer MindMap oder eines Assoziationsdiagramms.					
	e) Ich wende weitere Strategien an, die audiovisuelle Inhalte einbeziehen (welche?)					

3.	Wiederholung						
	a) Systematische, zyklische Wiederholung von Sprachmaterial, wobei bereits wiederholtes Material erneut aufgegriffen wird.						
	b) Ich nutze andere Methoden zur Wiederholung des behandelten Sprachmaterials (welche?)						
4.	Bewegung und Aktivität/Handlung						
	a) Ich spiele Rollenspiele, bewege mich, bin aktiv, nutze Rhythmus.						
	b) Ich wende mechanische Verfahren an, indem ich meine Hände einsetze, z. B. beim Schreiben, Ausschneiden, Zeichnen, Bewegen usw.						
	c) Beim Erlernen des Deutschen setze ich Bewegung und Handlung auch auf andere Art und Weise ein (welche?)						
B.		5	4	3	2	1	
5.	Übung						
	a) Ich wiederhole: höre etwas mehrmals, sage oder tue etwas ständig, versuche, einen Muttersprachler oder eine Muttersprachlerin zu imitieren.						
	b) Ich achte auf gebräuchliche Ausdrücke und Redewendungen und versuche, sie in meiner Kommunikation zu verwenden.						
	a) Ich verwende Deutsch für kommunikative Zwecke, beispielsweise um Dialoge zu verfassen oder Briefe zu schreiben.						
	b) Ich kombiniere bekannte Sprachelemente zu längeren Äußerungen, indem ich bekannte und neu gelernte Wörter und Wendungen zu einer Satzfolge zusammenfüge.						
	c) Ich bemühe mich, Deutsch in natürlichen Situationen anzuwenden, beispielsweise beim Lesen eines Buches oder eines Zeitungsartikels, beim Hören eines Vortrags oder beim Ansehen von Filmen in der Originalfassung.						
	d) Ich verwende andere Arten von Übungen (welche?)						
6.	Aufnahme und Vermittlung von Inhalten						
	a) Ich bemühe mich, mündliche oder schriftliche Botschaften schnell zu verstehen, indem ich den Hauptgedanken erfasse und sinnvolle Informationen herausfiltere.						
	b) Ich nutze Hilfsmittel, um Inhalte in Deutsch zu vermitteln und zu rezipieren, dazu gehören Wörterbücher, Grammatikwiederholungen usw.						
	c) Ich verwende alternative Mittel zur Aufnahme und Vermittlung von Inhalten beim Deutschlernen (welche?)						

7.	Analyse sprachlicher Daten						
	a) Ich verwende grammatische Regeln und Sprachnormen.						
	b) Ich vergleiche Elemente des Deutschen (Laute, Wortschatz, Grammatik) mit der Muttersprache, um Ähnlichkeiten und Unterschiede festzustellen.						
	c) Ich übersetze aus dem Deutschen in meine Muttersprache und umgekehrt.						
	d) Ich bemühe mich, die beobachteten sprachlichen Phänomene zu verallgemeinern und die Regeln selbst zu entdecken.						
	e) Ich verwende andere Methoden zur Analyse von Sprachdaten (welche?)						
8.	Das Ordnen und Strukturieren von sprachlichem Material						
	a) Ich mache mir Notizen und schreibe die wichtigsten Informationen auf.						
	b) Ich fasse zusammen, was ich im Deutschen gelesen oder gehört habe.						
	c) Ich hebe die wichtigsten Informationen im Text hervor, indem ich sie unterstreiche, Farben verwende usw.						
	d) Ich organisiere und strukturiere das sprachliche Material auch auf andere Weise (welche?)						
C.		5	4	3	2	1	
9.	Die Botschaft eines Hör- oder Lesetextes entschlüsseln						
	a) Ich nutze sprachliche Hinweise, wie beispielsweise vertraute Elemente des Deutschen oder Ähnlichkeiten mit meiner Muttersprache oder einer anderen bekannten Sprache.						
	b) Ich errate die Bedeutung von Wörtern aus dem Kontext, der Struktur des Textes sowie durch mein Wissen über das Thema oder mein allgemeines Weltwissen.						
	c) Ich versuche, einen gelesenen oder geschriebenen Text auch mithilfe anderer Strategien zu verstehen (welcher?)						
10.	Überwindung sprachlicher Einschränkungen in Wort und Schrift						
	a) Ich benutze meine Muttersprache, indem ich beispielsweise Ausdrücke verwende, ohne sie ins Deutsche zu übersetzen.						
	b) Ich suche Hilfe bei anderen.						
	c) Ich nutze während eines Gesprächs Mimik und Gestik, um beispielsweise die Bedeutung eines Wortes zu verdeutlichen, das ich im Deutschen nicht kenne.						
	d) Ich meide bestimmte Themen, Ausdrücke oder halte inne, wenn Sprachprobleme auftreten.						

	e) Ich wähle das Gesprächsthema so, dass mein Wortschatz und meine grammatikalischen Strukturen ausreichend sind.							
	f) Ich passe die Aussage an meine eigenen sprachlichen Fähigkeiten an, indem ich sie vereinfache oder ähnliche Wörter verwende, um das Gewünschte auszudrücken.							
	g) Ich kreiere neue Wörter oder erfinde neue Wortkombinationen, um Wörter zu ersetzen, die ich nicht kenne.							
	h) Ich gebe Informationen auf beschreibende Weise weiter, indem ich eine Paraphrase oder ein Synonym verwende.							
	i) Ich kompensiere meine sprachlichen Einschränkungen beim Sprechen und Schreiben auf andere Weise (welche?)							
D.		5	4	3	2	1		
11.	Fokus auf das Lernen							
	a) Ich versuche, neues sprachliches Material mit bereits beherrschtem Material zu kombinieren.							
	b) Ich werde mir bewusst, dass ich meine Aufmerksamkeit auf das Lernen und die Sprachelemente richten muss.							
	c) Ich höre aufmerksam zu, bevor ich etwas sage.							
	d) Ich verwende andere Konzentrationsstrategien beim Erlernen des Deutschen (welche?)							
12.	Eigenes Lernen planen							
	a) Ich suche nach Informationen darüber, wie ich lernen kann.							
	b) Ich plane und organisiere geeignete Bedingungen für das Lernen.							
	c) Ich setze kurz- und langfristige Ziele für das Deutschlernen.							
	d) Ich erkenne den Zweck bestimmter Sprachaufgaben im Rahmen der zu übenden Fertigkeiten.							
	e) Ich plane die Aktivitäten, die zur Ausführung einer bestimmten Sprachaufgabe erforderlich sind.							
	f) Ich suche nach jeder Gelegenheit, die deutsche Sprache so oft wie möglich zu verwenden.							
	g) Ich nutze andere Möglichkeiten, um mein eigenes Lernen zu planen (welche?)							
13.	Bewertung von Lernergebnissen							
	a) Ich beobachte systematisch meine eigenen Fortschritte beim Deutschlernen, erkenne die Sprachfehler, die ich mache, sowie ihre Quellen und Ursachen.							
	b) Ich nutze die Selbsteinschätzung, indem ich meine eigenen Lernfortschritte bewerte, die Entwicklung meiner Sprachkenntnisse beobachte und Schlussfolgerungen für das weitere Lernen ziehe.							

	c) Ich verwende das Europäische Sprachenportfolio (EJP).					
	d) Ich benutze Repetitorien, Sprachtests und Prüfungsblätter, um meine Sprachfertigkeiten zu beurteilen.					
	e) Ich überprüfe meine erworbenen Sprachkenntnisse in der Praxis, in einer natürlichen fremdsprachlichen Umgebung.					
	f) Ich verwende andere (Selbst-)Bewertungstechniken, um mehr über die Fortschritte beim Deutschlernen zu erfahren (welche?)					
E.		5	4	3	2	1
14.	Abbau von Ängsten und Ermutigung zur Arbeit					
	a) Ich versuche, mich zu entspannen, z. B. indem ich Musik höre.					
	b) Ich gebe mir selbst Selbstvertrauen, indem ich mich für meine Fortschritte beim Deutschlernen lobpreise und positive Selbstkommentare verwende.					
	c) Ich motiviere mich dazu, Deutsch zu sprechen, selbst wenn ich Angst habe, Fehler zu machen.					
	d) Ich belohne mich selbst, z. B. durch kleine Freuden, wenn ich Erfolg im Deutschunterricht habe.					
	e) Ich wende weitere Strategien an, um meine Angst zu verringern und meine Motivation, an der deutschen Sprache zu arbeiten, zu steigern (welche?)					
15.	Bewusstsein für eigene Gefühle und Einstellungen					
	a) Ich achte auf meine eigenen Gefühle und emotionalen Zustände, z. B. ob ich mich deprimiert oder gestresst fühle, wenn ich im Unterricht versage.					
	b) Ich versuche zu verstehen, warum ich bestimmte Einstellungen zum Erlernen des Deutschen habe.					
	c) Ich führe ein Sprachenportfolio oder Lerntagebuch oder mache mir Notizen über meinen eigenen Sprachlernweg, um meine Gefühle und Fortschritte zu dokumentieren.					
	d) Ich tausche mich mit anderen über meine eigenen Gefühle und Emotionen in Bezug auf das Deutschlernen aus, sei es mit einem Lehrer oder einer Lehrerin, einem Freund oder einem Familienmitglied, um Unterstützung und Perspektive zu erhalten.					
	e) Ich versuche, meine eigenen Gefühle und Einstellungen in Bezug auf das Sprachenlernen auch auf andere Weise zu erkennen (welche?)					

F.		5	4	3	2	1
16.	Fragen stellen					
	a) Wenn ich etwas nicht verstehe, bitte ich um Klärung, Wiederholung, Verlangsamung oder Unterstützung durch Beispiele.					
	b) Ich überprüfe, ob die Aussage korrekt ist und ob die Regel auf die konkrete Situation zutrifft.					
	c) Ich bitte darum, Fehler, die während des Gesprächs auftreten, zu korrigieren oder Fehler in meiner schriftlichen Arbeit zu berichtigen					
	d) Ich stelle auch Fragen, die sich auf den Lernprozess in anderen Situationen beziehen können (welche?)					
17.	Kooperatives Lernen					
	a) Ich lerne gemeinsam mit Kollegen, sei es zu zweit oder in einer Gruppe.					
	b) Ich lerne von fortgeschrittenen Sprechern des Deutschen, sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule und in informellen Situationen.					
	c) Ich nutze weitere Formen der Zusammenarbeit beim Erlernen des Deutschen (welche?)					
18.	Einfühlungsvermögen					
	a) Ich lerne die Kultur des Ziellandes kennen und bemühe mich, kulturelle Unterschiede, sprachliche Unterschiede sowie Unterschiede in Verhalten und Überzeugungen zu verstehen.					
	b) Ich beobachte das Verhalten von Personen aus dem kulturellen Umfeld der Zielsprache und versuche, mich in ihre Gedanken und Gefühle hineinzuversetzen.					
	c) Ich versuche, auf andere empathische Weise einzugehen (welche?)					
II						
19.	Anwendung von Sprachlernstrategien in einer digitalen Umgebung					
	a) Ich benutze ein E-Book, um Deutsch zu lernen.					
	b) Ich nutze Online-Wörterbücher.					
	c) Ich verwende Online-Übersetzer wie DeepL oder Google Translate.					
	d) Ich setze digitale Tools zur Umwandlung von Text in Sprache ein, wie beispielsweise Synthesys.					
	e) Ich nutze digitale Tools, um Sprache in Text umzuwandeln, wie etwa Google Cloud Speech-to-Text.					
	f) Ich erkunde das Internet, um meine Möglichkeiten zum Lernen von Wortschatz, Grammatik und Aussprache zu erweitern.					
	g) Ich lese im Internet Texte in Deutsch.					
	h) Ich höre mir im Internet Texte in Deutsch an.					

i) Ich schaue Filme mit Dialogen in der Originalsprache.					
j) Ich verwende Online-Lernplattformen und -Anwendungen zum Sprachenlernen, wie z.B. Duolingo, Babbel oder Busuu.					
k) Ich lerne Deutsch, indem ich Computer- und Online-Spiele spiele.					
l) Ich nutze Chatbots wie ChatGPT, um Deutschsprechen zu üben.					
m) Ich verwende Chatbots wie ChatGPT, um meine Schreibfähigkeiten im Deutschen zu verbessern.					
n) Ich kommuniziere mit anderen Sprachbenutzern über digitale Kommunikatoren.					
o) Ich nutze weitere digitale Hilfsmittel zum Deutschlernen (welche?)					

Bearbeitet auf der Grundlage der Definition und Klassifizierung von Lernstrategien von Oxford (1990, 2002) in Anlehnung an Jaworska (2018: 238 ff.).

Abkürzungsverzeichnis

ADHS	Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung
AI	Artificial Intelligence
AR	Augmented Reality
ATALL	Autonomous Technology-Assisted Language Learning
BVR	Bulletin of the Verkhovna Rada (in der Ukraine)
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
Dz. U.	Dziennik Ustaw (Gesetzblatt)
CASEL	Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning
CAST	Center for Applied Special Technology
GPS-System	Global Positioning System
GPT	Generative Pre-trained Transformer
COVID-19	coronavirus disease 2019
E-Learning	electronic Learning
EU	Europäische Union
et al.	und andere
GBI	Gesetzblatt
GUS	Główny Urząd Statystyczny (Statistisches Hauptamt)
ICD	International Classification of Diseases
ILO	International Labour Organisation
KI	Künstliche Intelligenz
KiGGS-Studie	Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland
MALL	Mobile Assisted Language Learning
MELL	Mobile Enabled Language Learning
M-Learning	mobile Learning
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PISA	Programme for International Student Assessment
VR	Virtual Reality
SEL	Soziales und emotionales Lernen

SIO	System Informacji Oświatowej (Bildungsinformationssystem)
SVV	Selbstverletzendes Verhalten
UDL	Universal Design for Learning
UID	Universal Instructional Design
UL	Ubiquitous Learning
UN	United Nations
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation
WHO	World Health Organisation
ZPD	Zone of Proximate Development

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. Anzahl der ausländischen Schüler*innen in Grund- und Sekundarschulen in Polen nach Herkunftsland und Staatsangehörigkeit.	25
Tabelle 2. Ausländische Studierende an polnischen Hochschulen ab dem Studienjahr 2022–2023 nach Angaben des Statistischen Hauptamtes.	26
Tabelle 3. Schüler*innen mit attestiertem sonderpädagogischem Förderbedarf an polnischen Grund- und Oberschulen.	29
Tabelle 4. Richtlinien für das universelle Design im Unterricht.	91

Literaturverzeichnis

- Al-Azawei, Ahmed / Serenelli, Fabio / Lundqvist, Karsten (2016): „Universal design for learning (UDL): A content analysis of peer reviewed journals from 2012 to 2015“. In: *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning* 16(3), S. 39–56.
- Allgemeine Erklärung der Menschenrechte vom 10. Dezember 1948. <https://unric.org/de/allgemeine-erklaerung-menschenrechte/>; [16.08.2024].
- Alonso, Gardenia (2017): „Entwicklung von Lernkompetenzen als zentrale Schlüsselkompetenz“. In: Alonso, Gardenia / Blumentritt, Marianne / Olderog, Torsten / Schwesig, Roland (Hg.): *Strategien für den Lernerfolg berufstätiger Studierender. Empirische Analyse von Lernverhalten*. Wiesbaden: Springer, S. 3–25.
- Anderson, John R. (1998): *Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Artelt, Cordula / Kuntert, Mareike (2019): „Kompetenzen und berufliche Entwicklung von Lehrkräften“. In: Urhahne, Detlef / Dresel, Markus / Fischer, Frank (Hg.): *Psychologie für den Lehrberuf*. Berlin: Springer, S. 395–418.
- Arystoteles (2007): *Etyka Nikomachejska*. Übersetzung: Gromska, Daniela. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Arystoteles (2010): *Polityka*. Übersetzung: Piotrowicz, Ludwik. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Atkinson, Carrol / Maleska, Eugene T. (1962): *The Story of Education*. Philadelphia – New York: Chilton Company / Book Division.
- Bandura, Albert (1991): „Social cognitive theory of self-regulation“. In: *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 50, S. 248–287.
- Bartnicka, Kalina (2014): „Komisja Edukacji Narodowej i jej Ustawy“. In: Dormus, Katarzyna / Popiołek, Bożena / Chłosta-Sikorska, Agnieszka / Sieczka, Ryszard (Hg.): *Komisja Edukacji Narodowej. Kontekst historyczno-pedagogiczny*. Kraków: Wydawnictwo Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, S. 109–13.
- Bartnicka, Kalina / Szybiak, Irena (2001): *Zarys historii wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak“ / Wyższa Szkoła Humanistyczna w Pultusku.
- Bauer, Roland (2004): „Offene Arbeitsformen. Nur schüleraktivierend, wenn schülergerecht. Beispiele aus der Praxis“. In: *Pädagogik* (2004)1, S. 16–20.

- Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (2003): „Wissenschaftskonzepte zum Lehren und Lernen fremder Sprachen im internationalen Vergleich“. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Auflage). Tübingen – Basel: A. France Verlag, S. 9–19.
- Beckmann, Hans-Karl (1991): „Fachdidaktik, Bereichsdidaktik, Stufendidaktik“. In: Leo, Roth (Hg.): *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis*. München: Ehrenwirth, S. 674–688.
- Bhagat, Anumeha / Vyas, Rashmi / Singh, Tejinder (2015): „Students awareness of learning styles and their perceptions to a mixed method approach for learning“. In: *International Journal of Applied and Basic Medical Research* 5(1), S. 58–65.
- Bimmel, Peter (2006): „Lernstrategien: Pläne (mentalen) Handelns“. In: Jung, Udo O.H. (Hg.): *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt a.M.: Lang, S. 362–369.
- Bimmel, Peter / Rampillon, Ute (2000): *Lernautonomie und Lernstrategien*. München, Goethe-Institut.
- Bolvin, John O. / Glaser, Robert (1968): „Developmental aspects of individually prescribed instruction“. In: *Audiovisual Instruction* 13, S. 828–831.
- Bongartz, Christiane M. / Andreas, Rohde (Hg.) (2016): *Inklusion im Englischunterricht* (2. Auflage, Erstdruck 2015). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Borowska, Monika (2008): „Postawy nauczycieli języka polskiego i języków obcych w gimnazjum wobec dysleksji rozwojowej“. In: Pietras, Izabela / Krasowicz-Kupis, Grażyna (Hg.): *Zrozumieć, żeby pomóc. Dysleksja w ujęciu interdyscyplinarnym*. Gdynia: Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON, S. 198–212.
- Botkin, James W. / Elmandjra, Mahdi / Malitza, Mircea (1979): *No Limits to Learning: Bridging the Human Gap. The Report to the Club of Rome*. Oxford – New York: Pergamon Press.
- Bönsch, Manfred (2009): *Erfolgreiches Lernen durch Differenzierung im Unterricht*. Braunschweig: Westermann.
- Brammerts, Helmut / Calvert, Michael / Kleppin, Karin (2001): „Ziele und Wege bei der individuellen Lernberatung“. In: Brammerts, Helmut / Kleppin, Karin (Hg.): *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. Tübingen: Stauffenburg, S. 53–60.
- Bredthauer, Stefanie (2019): „Sprachvergleiche als multilinguale Scaffolding-Strategie“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 1/2024, S. 127–143.
- Brillante, Nemeth (2018): *Universal Design for Learning in the Early Childhood Classroom. Teaching Children of all Languages, Cultures, and Abilities, Birth – 8 Years*. New York: Routledge Library Edition.
- Brugger, Maria (2019): „Mit Rhythmus und Musik Sprachen lernen“. In: *F&E Edition* 25, S. 97–100.
- Brügelmann, Hans (2002): „Heterogenität, Integration, Differenzierung: Empirische Befunde – pädagogische Perspektiven“. In: Heinzl, Friederike / Annedore Prengel (Hg.): *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe*. Opladen: Leske u. Budrich, S. 31–43.

- Brzezińska, Anna I. / Jabłoński, Sławomir / Ziółkowska, Beata (2014): „Specyficzne i specjalne potrzeby edukacyjne“. In: *Edukacja* 2(127), S. 37–52.
- Bucher, Hans-Jürgen (2012): „Multimodalität – ein universelles Merkmal der Medienkommunikation: Zum Verhältnis von Medienangebot und Medienrezeption“. In: Bucher, Hans-Jürgen / Schumacher, Peter (Hg.): *Interaktionale Rezeptionsforschung. Theorie und Methode der Blickaufzeichnung in der Medienforschung*. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 51–82.
- Budde, Jürgen (2012): „Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung“. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 58(2012) 4, S. 522–540.
- Budde, Jürgen (2015): „Heterogenitätsorientierung. Zum problematischen Verhältnis von Heterogenität und soziale Ungleichheit im Unterricht“. In: Budde, Jürgen / Blasse, Nina / Bossen, Andres / Rißler, Georg (Hg.): *Heterogenitätsforschung – empirische und theoretische Perspektiven*. Weinheim: Juventa, S. 19–37.
- Burgstahler, Sheryl (2009): *Universal Design of Instruction (UDI): Definition, Principles, Guidelines, and Examples*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506547.pdf>; [21.11.2022].
- Burston, Jack (2013): „Mobile-assisted language learning: A selected annotated bibliography of implementation studies 1994–2012“. In: *Language Learning & Technology* 17 (3), S. 157–224.
- Burston, Jack (2014): „A Survey of MALL Curriculum Integration: What the Published Research Doesn't Tell“. In: *CALICO Journal* 31(3), S. 303–322.
- Burston, Jack (2015): „Twenty years of MALL project implementation: A meta-analysis of learning outcomes“. In: *ReCALL* 27(1), S. 4–20.
- Butler-Pascoe, Mary Ellen (2013): „The History of CALL: The Intertwining Paths of Technology and Second/Foreign Language Teaching“. In: *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching* 1(1), S. 16–32.
- Butts, Robert Freeman (1955): *A Cultural History of Western Education. Its social and intellectual Foundations*. New York – Toronto – London: McGraw-Hill.
- BVR, Bulletin of the Verkhovna Rada No. 38–39 (2017): Article 380. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/en/2145-19?lang=en#Text>; [03.08.2023].
- Capp, Matthew J. (2017): „The effectiveness of universal design for learning: a meta-analysis of literature between 2013 and 2016“. In: *International Journal of Inclusive Education* 21(8), S. 791–807.
- CASEL, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2013): „Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs: Preschool and Elementary School Edition“. Chicago: CASEL. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581699.pdf>; [25.05.2024].
- CASEL, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2015): *Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs: Middle and High School Edition*. Chicago: CASEL. <http://www.casel.org/middle-and-high-school-edition-casel-guide>; [25.05.2024].
- CASEL, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2020): *SEL: What are the core competence areas and where are they promoted?* <https://casel.org/sel-framework/>; [25.05.2024].

- CAST (2018): Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Retrieved from <http://udlguidelines.cast.org>; [02.03.2024].
- Castello, Armin (2019): „Pädagogische Prävention und Intervention bei psychischen Auffälligkeiten im Schulalter“. In: Urhahne, Detlef / Dresel, Markus / Fischer, Frank (Hg.): Psychologie für den Lehrberuf. Berlin: Springer, S. 603–615.
- Cefai, Carmel / Bartolo, Paul. A. / Cavion, Valeria / Downes, Paul (2017): „Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence, NESET II report“. Publications Office of the European Union.
- Chamot, Anna Uhl (2004): „Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching“. In: Electronic Journal of Foreign Language Teaching 1, S. 12–25.
- Chamot, Anna Uhl (2005): „Language Learning Strategy Instruction: Current Issues and Research“. In: Annual Review of Applied Linguistics 2005 (25), S. 112–130.
- Chilla, Solveig / Hamann, Cornelia (Hg.) (2021): „Sprachliche Heterogenität als Herausforderung und Chance für den Inklusiven Fremdsprachenunterricht“. In Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 32 (1), S. 105–126.
- Chilla, Solveig / Vogt, Karin (Hg.) (2017a): Heterogenität und Diversität im Englischunterricht. Fachdidaktische Perspektiven. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Chilla, Solveig / Vogt, Karin (2017b): „Englischunterricht mit heterogenen Lerngruppen: eine interdisziplinäre Perspektive“. In: Chilla, Solveig / Vogt, Karin (Hg.): Heterogenität und Diversität im Englischunterricht. Fachdidaktische Perspektiven. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 55–81.
- Chinnery G. M. (2006): „EMERGING TECHNOLOGIES: Going to the MALL: Mobile Assisted Language Learning“. In: Language Learning & Technology 10(1), S. 9–16.
- Chisholm, Lynne (2010): „Bildung in Europa“. In: Tippelt, Rudolf / Schmidt, Bernhard (Hg.): Handbuch Bildungsforschung (3., durchgesehene Auflage). Wiesbaden: VS Verlag, S. 233–247.
- Cichočka-Segiet, Katarzyna / Mostowski, Piotr / Rutkowski, Paweł (2019): Uniwersalne projektowanie zajęć jako droga do zaspokajania zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych. DOI: 10.47050/65591838; S. 208–217.
- Cieśla, Michał (1974): Dzieje nauki języków obcych w zarysie. Monografia z zakresu historii kultury. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Cooley, William W. / Glaser, Robert (1969): „The computer and individualized instruction“. In: Science 166(3905), S. 574–582.
- Crabbe, David / Hoffmann, Alison / Cotteral, Sarah (2001): „Examining the discourse of learner advisory sessions“. In: AILA Review 15, S. 2–15.
- Czerniawska, Ewa (2008): „Wielka Piątka a aktywność strategiczna i osiągnięcia w uczeniu się uczniów gimnazjum i liceum“. In: Psychologia Rozwojowa 2 (13), S. 71–84.
- Czerniawska, Ewa / Ledzińska, Maria (1986): „Ontogenetyczny rozwój strategii pamięciowych“. In: Psychologia Wychowawcza 29, S. 397–409.
- Dakowska, Maria (2008): Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Dakowska, Maria (2010): „W poszukiwaniu wiedzy praktycznie użytecznej. O dojrzewaniu glottodydaktyki jako dziedziny akademickiej“. In: *Neofilolog* 34, S. 9–19.
- Dakowska, Maria (2014): *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Davies, Graham / Otto, Sue E. K. / Ruschoff, Bernd (2013): „Historical perspectives on CALL“. In: Thomas Michael / Reinders Hayo / Warschauer Mark (Hg.), *Contemporary computer-assisted language learning*. New York, London: Bloomsbury Academic, S. 19–38.
- Dąbrowska, Maria (2010): „Rola różnic indywidualnych w aktywacji strategii uczenia się języków obcych. Teil 2: Style poznawcze/style uczenia się: przegląd badań“. In: *Rozprawy Społeczne* 1(4), S. 90–108.
- Delors, Jacques / Al Mufti, In'am / Amagi, Isao / Carneiro, Roberto / Chung, Fay / Geremek, Bronisław / Gorham, William / Kornhauser, Aleksandra / Manley, Michael / Padrón Que-ro, Marisela / Savané, Marie Angélique / Singh, Karan / Stavenhagen, Roberto / Myong Won Suhr / Zhou Nanzhao (1996): *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000102734>; [16.03.2024].
- Dembo, Myron (1997): *Stosowana psychologia wychowawcza*. Warszawa: WSiP.
- Demmig, Silvia (2003): *Das professionelle Handlungswissen von DaZ-Lehrenden in der Erwachsenenbildung am Beispiel Binnendifferenzierung. Eine qualitative Studie*. Kassel: Universität Kassel.
- Dernowska, Urszula (2022): „Rusztowanie“ w procesie dydaktycznym. Studium nauczycielskiego scaffoldingu“. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im Marii Grzegorzewskiej.
- Deunk, Marjolein I. / Jacobse, Annemieke E. / de Boer, Hester / Doolaar, Simone / Bosker, Roel J. (2018): „Effective differentiation Practices: A systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education“. In: *Educational Research Review* 24, S. 31–54.
- Dewey, John (1902): *The Child and the Curriculum*. Chicago-London: University of Chicago Press. <https://archive.org/details/childandcurriculoodeweoft/mode/2up>; [06.03.2024].
- Dickinson, Leslie (1987): *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Die Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte (1789): <https://www.elysee.fr/de/franzoesisches-praesidialamt/die-menschen-und-buergerrechtserklaerung>; [15.08.2024].
- Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ Salamanca, Spanien, 7.–10. Juni 1994. https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf; [24.09.2024].
- Dittmar, Norbert (1997): *Grundlagen der Soziolinguistik*. Tübingen.
- Domagała-Zyśk, Ewa (2017): „Standardy i wskazówki do przygotowywania oraz adaptacji narzędzi diagnostycznych i procesu diagnostycznego dla dzieci i młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną oraz trudnościami w uczeniu się“. In: *Krakowiak*,

- Kazimiera (Hg.): *Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży*. Warszawa: ORE.
- Dormus, Katarzyna / Popiołek, Bożena / Chłosta-Sikorska, Agnieszka / Siczka, Ryszard (Hg.) (2014): *Komisja Edukacji Narodowej. Kontekst historyczno-pedagogiczny*. Kraków: Wydawnictwo Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.
- Döring, Nicola / Kleeberg, Nicole (2006): „Mobiles Lernen in der Schule. Entwicklungs- und Forschungsstand“. In: *Unterrichtswissenschaft* 34(1), S. 70–92.
- Dörnyei, Zoltan (2005): *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Drożdźal-Szelest, Krystyna (2008): „Trening strategiczny na lekcji języka obcego – mit czy rzeczywistość“. In: Pawlak, Mirosław (Hg.): *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy, ku czemu zmierzamy*. Poznań – Kalisz – Konin: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Kaliszu, S. 405–415.
- DSM-5-TR (2013): *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, American Psychiatric Association, fifth Edition. [https://repository.poltekkes-kaltim.ac.id/657/1/Diagnostic%20and%20statistical%20manual%20of%20mental%20disorders%20_%20DSM-5%20\(%20PDFDrive.com%20\).pdf](https://repository.poltekkes-kaltim.ac.id/657/1/Diagnostic%20and%20statistical%20manual%20of%20mental%20disorders%20_%20DSM-5%20(%20PDFDrive.com%20).pdf); [19.04.2024].
- Duman, Guler / Gunseli, Orhon / Nuray, Gedik (2015): „Research trends in mobile assisted language learning from 2000 to 2012“. In: *ReCALL* 27(2), S. 197–216.
- Durlak, Joseph A. / Domitrovich, Celene E. / Weissberg, Roger P. / Gullotta, Thomas P. (Hg.) (2015): *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. New York: The Guilford Press.
- Dziubińska, Ryszarda (2010): „Model pracy z uczniem niewidomym lub słabo widzącym“. In: *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe. Teil 2*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, S. 130–147.
- Eisenmann, Maria (2011): „Bildungsstandards und Kompetenzorientierung versus Individualisierung und Differenzierung – ein Dilemma für den Fremdsprachenunterricht?“. In: Eisenmann, Maria (Hg.): *Differenzierung im Englischunterricht: Dokumentation zur Tagung am 12./13. März 2010 an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg*. Eichstätt: Eichstaett Academic Press, S. 13–32.
- Eisenmann, Maria / Ludwig, Christian (2014): „Classroom 2.0 – The Use of CALL in Developing Learner Autonomy“. In: Mynard, Jo / Ludwig, Christian (Hg.): *Autonomy in language learning: Tools, tasks and environments*. Kent: IATEFL, S. 27–41.
- Eisenmann, Maria / Strohn, Meike (2012): „Promoting Learner Autonomy in Mixed-Ability Classes by Using Webquests and Weblogs“. In: Heim, Katja / Rüschoff, Bernd (Hg.): *Involving Language Learners: Success Stories and Constraints*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, S. 145–158.
- Eisenmann, Maria. 2017. „Differenzierung und Individualisierung mit Web 2.0 Tools“. In: Chilla, Solveig / Vogt, Karin (Hg.): *Heterogenität und Diversität im Englischunterricht. Fachdidaktische Perspektiven*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 155–178.

- Ellis, Rod (2008): *The Study of Second Language Acquisition* (Erstdruck 1994). Oxford: Oxford University Press.
- Elsner, Daniela (2015): „Inklusion von Herkunftssprache: Mehrsprachigkeit als Herausforderung und Chance“. In: Bongartz, Christiane M. / Rohde, Andreas (Hg.): *Inklusion im Englischunterricht. Inquiries in Language Learning* Bd. 17. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 71–94.
- Elsner, Daniela (2019): „Digital Change im Fremdsprachenunterricht – Eine SWOT Analyse“. In: Burwitz-Melzer, Eva / Riemer, Claudia / Schmelter, Lars (Hg.): *Das Lehren und Lernen von Fremdsprachen im digitalen Wandel. Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, S. 46–57.
- Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen (2018): *Amtsblatt der Europäischen Union* 2018/C 189/01.
- Erdmenger, Manfred (2001): *Computer im Fremdsprachenunterricht der Erwachsenenbildung*. München: Max Hueber Verlag.
- Ergert, Margit (2012): *Prosodie & Didaktik. Neue Ansätze für erfolgreichen Sprach- und Schriffterwerb*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Europäische Kommission (1995): *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung, Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Luxemburg: Amt für europäische Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/doi8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-de/format-PDF>; [22.10.2022].
- Europäische Kommission (2010): *Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen, Eine Digitale Agenda für Europa*, KOM(2010)245. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC0245&from=EN>; [24.09.2024].
- Europäische Kommission (2022): *European School Education Platform*. <https://school-education.ec.europa.eu/en/insights/tutorials/encouraging-social-and-emotional-learning-classroom>; [16.05.2024].
- Europäisches Parlament (2005): *Bericht über die Integration von Einwanderern durch mehrsprachige Schulen und Unterricht in mehreren Sprachen. Ausschuss für Kultur und Bildung, Bericht – A6-0243/2005*. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-6-2005-0243_DE.html; [22.10.2022].
- Faure, Edgar / Herrera, Felipe / Kaddoura, Abdul-Razzak / Lopes, Henri / Petrovsky, Arthur V. / Rahnama, Majid / Ward, Frederick Champion (1972): *Learning To Be: The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000223222>; [16.03.2024].
- Feuser, Georg (2002): „Momente entwicklungslogischer Didaktik einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik“. In: Eberwein, Hans / Knauer, Sabine (Hg.): *Integrationspädagogik*. Weinheim – Basel: Beltz, S. 280–294.
- Fischer, Andreas (2007): *Deutsch lernen mit Rhythmus: Der Sprechrhythmus als Basis einer integrierten Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache – Methode und Material*. Leipzig: Schubert.

- Franke, Guido (2005): *Facetten der Kompetenzentwicklung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Frey, Kathleen G. (1987): *An Investigation of Second Language Learning Strategies* (Diss.). New Jersey: Rutgers University.
- Friedrich, Helmut F. / Mandl, Heinz (1992): „Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriß“. In: Mandl, Heinz / Friedrich, Helmut (Hg.): *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention*. Göttingen: Hoegrefe, S. 3–54.
- Frohberg, Dirk (2008): *Mobile Learning* [unveröffentlichte Doktorarbeit]. Zürich: Universität Zürich.
- Gardner, Howard (1983): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, Howard (2011): *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. New York: Basic Books.
- Garrett, Nina (2009): „Computer-Assisted Language Learning Trends and Issues Revisited: Integrating Innovation“. In: *The Modern Language Journal* 93, S. 719–740.
- Gawrol, Katarzyna (2017): „Rola mediów społecznościowych w edukacji – stan obecny i perspektywy rozwoju“. In: *Dydaktyka Informatyki* 12, S. 51–56.
- Gebhardt, Markus / Heimlich, Ulrich (2016): „Inklusion und Bildung“. In: Tippelt, Rudolf / Schmidt-Hertha, Bernhardt (Hg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 1–20.
- Gerlach, David / Schmidt, Torben (2021): „Heterogenität, Diversität und Inklusion: Ein systematisches Review zum aktuellen Stand der Fremdsprachenforschung in Deutschland“. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 32/1, S. 11–27.
- Gesetz zur Umsetzung der Richtlinie (EU) 2019/882 des Europäischen Parlaments und des Rates über die Barrierefreiheitsanforderungen für Produkte und Dienstleistungen und zur Änderung anderer Gesetze (2021): *Bundesgesetzblatt Teil I Nr. 46 Jahr 2021*.
- Gibbons, Pauline (2002): *„Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom“*. Portsmouth: NH, Heinemann.
- Goban-Klas, Tomasz (2006): *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Graumann, Olga (2002): *Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen: Von lernbehindert bis hochbegabt*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grotjahn, Rüdiger (1998): „Lernstile und Lernstrategien: Definition, Identifikation, unterrichtliche Relevanz“. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 34(4), S. 11–15.
- Grucza, Franciszek (2007): *Lingwistyka stosowana. Historia – Zadania – Osiągnięcia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej Uniwersytetu Warszawskiego.
- Grucza, Franciszek / Schwenk Hans-Jörg (2010): „Glottodidaktik, die“. In: Barkowski Hans / Krumm Hans-Jürgen (Hg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen und Basel: A. Franke Verlag, 105.

- Grucza, Sambor (2010): „Glottodydaktyka“. In: Pilch, Tadeusz (Hg.): *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Supplement A-Ż*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak“, S. 157–159.
- Grünewald, Andreas (2006): *Multimedia im Fremdsprachenunterricht: Motivationsverlauf und Selbsteinschätzung des Lernfortschritts im computergestützten Spanischunterricht*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Grünewald, Andreas (2016): „Digitale Medien und soziale Netzwerke im Kontext des Lernens und Lehrens von Sprachen“. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke, S. 463–466.
- Grüntgens, Willi J. (2000): *Problemzentriertes Lernen statt didaktischer Prinzipien*. Neuwied – Berlin: Luchterhand.
- Gudjons, Herbert (2003): „Selbstgesteuertes Lernen der Schüler: Fahren ohne Führerschein? Zur Einführung in den Themenschwerpunkt“. In: *Pädagogik* 5, S. 6–13.
- Guldemann, Titus / Lauth, Gerhard W. (2014): „Förderung von Metakognition und strategischem Lernen“. In: Lauth, Gerhard W. / Grünke, Matthias / Brunstein, Joachim C. (Hg.): *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (2. überarb. u. erweiterte Aufl.). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, S. 341–351.
- GUS, Główny Urząd Statystyczny (2023): *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2022/2023*. Warszawa – Gdańsk: Zakład Wydawnictw Statystycznych. <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20222023,1,18.html>; [12.04.2024].
- GUS, Główny Urząd Statystyczny (2024): *Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej 2023*. Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych. <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/rocznik-statystyczny-rzeczypospolitej-polskiej-2023,2,23.html>; [12.04.2024].
- Hammond, Jenny / Gibbons, Pauline (2005): „Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education“. In: *Prospect* 20 (1), S. 6–30.
- Harden, Theo (2006): *Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Hass, Frank (2008): „Keiner wie der andere. Im differenzierten Unterricht Lernprozesse individualisieren“. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 42/94, S. 2–8.
- Haß, Frank (2010): „Die Bezugsdisziplinen der Fremdsprachendidaktik“. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Kallmeyer, S. 22–27.
- Heim, Katja / Ritter, Markus (2012): *Teaching English: Computer-assisted Language Learning*. Paderborn: Schöningh.
- Heinz, Susanne (2018): *Mobile Learning und Fremdsprachenunterricht. Theoretische Verortung, Forschungsüberblick und Studie zum Englischunterricht in Tablet-Klassen an Sekundarschulen in Bayern*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Herbart, Johann F. (1806): *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Göttingen: Johann Friedrich Röwer.

- Herbart, Johann F. (1835): *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. Göttingen: Dieterichschen Buchhandlung.
- Hericks, Nicola (Hg.) (2021): *Inklusion, Diversität und Heterogenität: Begriffsverwendung und Praxisbeispiele aus multidisziplinärer Perspektive*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hoffmann, Sabine (2010): „Heterogenität und Differenzierung“. In: Hallet, Wolfgang / Frank G. Königs (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Seelze-Velber: Kallmeyer Klett, S. 160–164.
- Hubbard, Philip (Hg.) (2009): *Computer Assisted Language Learning: Critical Concepts in Linguistics*. New York: Routledge.
- Hwang, Gwo-Jen / Tsai, Chin-Chung (2011): „Research Trends in Mobile and Ubiquitous Learning: A Review of Publications in Selected Journals from 2001 to 2010“. In: *British Journal of Educational Technology* 42, S. 65–70.
- Hymel, Shelley / Katz, Jennifer (2019): „Designing classrooms for diversity: Fostering social inclusion“. In: *Educational Psychologist* 54(4), S. 331–339.
- ICD-10 (2015): *International Statistical Classification of Diseases and related Health Problems. 10th Revision*, World Health Organization 2015, <https://iris.who.int/handle/10665/246208>; [19.04.2024].
- ICD-11 (2022): *International Classification of Diseases. 11th Revision*, World Health Organization 2022, <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/en>; [19.04.2024].
- Jamrozek, Wiesław (2019): „Pedagogika nowego wychowania.“ In: Kwieciński, Zbigniew / Śliwerski, Bogusław (Hg.): *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, S. 691–704.
- Jaroszewska, Anna (2010): „Rozwój szkolnictwa elementarnego oraz nauczanie dzieci języków obcych w perspektywie historycznej“. In: *Języki Obce w Szkole* 1/2010, S. 5–34.
- Jaroszewska, Anna (2013): *Nauczanie języków obcych seniorów w Polsce. Analiza potrzeb i możliwości w aspekcie międzykulturowym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls“.
- Jaroszewska, Anna (2014a): „O glottodydaktyce słowami glottodydaktyków“. In: *Języki Obce w Szkole* 4/2014, S. 52–66.
- Jaroszewska, Anna (2014b): *Budowanie przyjaznego środowiska wspierającego efektywną naukę języków obcych. Poradnik nie tylko dla nauczycieli*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji. http://www.bc.ore.edu.pl/Content/590/poradnik_autor_anna+jaroszewska_28.03.2014.pdf; [04.08.2023].
- Jaroszewska, Anna (2017): „Idea przyjaznego środowiska kształcenia na tle reformy polskiego systemu edukacji obcojęzycznej“. In: *Studia Niemcoznawcze* LIX, S. 569–581.
- Jaroszewska, Anna (2020): „Mądrość – kreatywność – innowacyjność a nauczanie i uczenie się języków obcych w Polsce“. In: *Języki Obce w Szkole* 2(2020), S. 55–66.
- Jaroszewska, Anna (2021): „Fremdsprachenlehrende in Polen – Herausforderungen im Zeitalter des Wandels“. In: Gębał, Przemysław E. / Jaroszewska, Anna / Kumięga, Łukasz (Hg.): *Pädagogisch-fremdsprachendidaktische Verortungen der Lehrerforschung Konzepte, Herausforderungen, Perspektiven*. Göttingen: V&R unipress, S. 15–27.

- Jaroszewska, Anna (2022a): „Nauczanie języka niemieckiego w Polsce po roku 1990 – komentarz i podstawowa informacja statystyczna“. In: *Studia Niemcoznawcze* LXVII, S. 285–294.
- Jaroszewska, Anna (2022b): „Umgang mit Heterogenität im (Fremdsprachen-)Unterricht – Rahmenbedingungen im polnischen Bildungssystem“. In: *Neofilolog* 58/2, S. 179–192.
- Jaroszewska, Anna (2022c): *Kultura szkoły Montessori w XXI wieku. Od teorii do praktyki w skali mikro*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls“.
- Jaroszewska, Anna (2023): „Uczący się i nauczyciel języka obcego w przyjaznym środowisku kształcenia. Współkierowanie klasą szkolną poprzez interakcje“. In: *Linguistische Treffen in Wrocław* 24 2023 (II), S. 83–99.
- Jaroszewska, Anna / Jaworska, Mariola (2024): „Specjalne potrzeby edukacyjne i niepełnosprawność w edukacji dzieci i młodzieży w Polsce z perspektywy glottodydaktyki“. In: *Applied Linguistics Papers* 28/1: 2024, S. 32–46.
- Jaworska, Mariola (2009): *Autoewaluacja w procesie uczenia się i nauczania języków obcych. Zastosowanie Europejskiego portfolio językowego w kształceniu nauczycieli*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza „Atut“, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Jaworska, Mariola (2012): „Binnendifferenzierung und Individualisierung im Fremdsprachenunterricht – eine Chance für legasthene LernerInnen“. In: *Acta Neophilologica* XIV (2), S. 35–45.
- Jaworska, Mariola (2013): „Indywidualizacja procesu nauczania języków obcych a instytucjonalny kontekst edukacyjny“. In: *Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik* 8/2013, S. 43–52.
- Jaworska, Mariola (2015): „Indywidualne style uczenia się uczniów z dysleksją a nauczanie języka obcego w szkole ogólnodostępnej“. In: *Prace Językoznawcze* XVII/3, S. 55–70.
- Jaworska, Mariola (2016a): „Polnische Lernende mit Lese-Rechtschreibstörungen und die Fremdsprache Deutsch“. In: Mihulka, Krystyna / Sieradzka, Małgorzata / Budziak, Renata (Hg.): *Die Fremdsprache Deutsch in Polen: Anfänge, Gegenwart, Perspektiven*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, S. 173–185.
- Jaworska, Mariola (2016b): „Nauczyciel języka obcego wobec problemu indywidualizacji procesu nauczania“. In: *Orbis Linguarum* 44/2016, S. 289–299.
- Jaworska, Mariola (2016c): „Indywidualny styl uczenia się a preferowane strategie – studium przypadku ucznia dyslektycznego“. In: *Neofilolog* 47/2, S. 231–242.
- Jaworska, Mariola (2016d): „Individualisierung des Fremdsprachenlern- und Lehrprozesses durch Öffnung des Unterrichts“. In: Jarząbek, Alina Dorota (Hg.): *Anfang. Sprachdidaktische Implikationen für ein neues Lernparadigma*. Würzburg: Königshausen & Neumann GmbH, S. 69–77.
- Jaworska, Mariola (2016e): „Binnendifferenzierung, Individualisierung, Lernerautonomie – Große Herausforderungen für DaF-LehrerInnen“. In: Zhao, Jin / Szurawitzki, Michael (Hg.): *Akten des XIII. Internationalen Germanistenkongresses Shanghai 2015. Germanistik zwischen Tradition und Innovation*, T. 4. Frankfurt a. M., Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Warszawa, Wien: Peter Lang, S. 33–38.

- Jaworska, Mariola (2018): *Nauczanie i uczenie się języków obcych młodzieży z dysleksją*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls“.
- Jaworska, Mariola (2020): „Ocenianie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi we włączającej edukacji obcojęzycznej w Polsce“. In: *Neofilolog* 54 (1), S. 9–25.
- Jaworska, Mariola (2021): „Zur Erweiterung der Förderkompetenzen angehender Fremdsprachenlehrkräfte in Bezug auf Lernstrategien“. In: Gębal, Przemysław / Jaroszevska, Anna / Kumięga, Łukasz (Hg.): *Pädagogisch-fremdsprachendidaktische Verortungen der Lehrerforschung. Konzepte, Herausforderungen, Perspektiven*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 79–90.
- Jaworska, Mariola (2022): „Zur interdisziplinären Spezifik der Fremdsprachenvermittlung im Kontext von Lernenden mit Legasthenie“. In: Pieklarz-Thien, Magdalena / Chudak, Sebastian (Hg.): *Wissenschaften und ihr Dialog. Exkurse zur Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 111–127.
- Kakahara, Masao / Sorensen, Carsten (2002): „Expanding the ‚mobility‘ concept“. In: *ACM SIGGroup bulletin* 22(3), S. 33–37.
- Kaplan, Andreas / Haenlein, Michael (2010): „Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media“. In: *Business horizons* 53/1, S. 59–68.
- Karpeta-Peć Beata / Kucharczyk, Radosław / Smuk, Maciej / Torenc, Marta (Hg.) (2014): *Wyznaczniki sukcesu nauczyciela i ucznia w glottodydaktyce*. Warszawa: Instytut Germanistyki i Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Karpeta-Peć, Beata (2001): „Alternatywne formy uczenia się a proces autonomizacji uczniów na lekcji języka obcego“. In: *Neofilolog* 20, S. 64–72.
- Karpińska-Szaj, Katarzyna (2013): *Nauczanie języków obcych uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Karpińska-Szaj, Katarzyna (2022): *Niezwykłe dzieci, nieobce języki. O indywidualizacji w kształceniu językowym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls“.
- Katz, Jennifer (2013): „The three block model of universal design for learning (UDL): Engaging students in inclusive education“. In: *Canadian Journal of Education* 36(1), S. 153–194.
- Key, Ellen (1909): *The Century of the Child*. New York-London: G.P. Putnam's & Sons. [https://archive.org/details/centurychildoofrangoog/page/n10/mode/2up; \[07.03.2024\]](https://archive.org/details/centurychildoofrangoog/page/n10/mode/2up; [07.03.2024]).
- Kiermasz, Zuzanna (2016): „Badanie strategii uczenia się w języku drugim i trzecim“. In: *Neofilolog* 46(1), S. 79–93.
- King, Alexander / Schneider, Bertrand (1991): *The First Global Revolution. A Report by the Council of The Club of Rome*. New York: Pantheon Books.
- Klafki, Wolfgang / Stöcker, Hermann (1991): „Innere Differenzierung des Unterrichts“. In: Klafki, Wolfgang (Hg.): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz, S. 173–208.
- Kleppin, Karin (2005): „Die Förderung der Fähigkeit zur Selbstevaluation beim Fremdsprachenlernen“. In: Burwitz-Melzer, Eva / Solmecke, Gerd (Hg.): *Niemals zu früh und selten zu spät: Fremdsprachenunterricht in Schule und Erwachsenenbildung. Festschrift für Jürgen Quetz*. Berlin, S. 107–118.

- Kleppin, Karin / Mehlhorn, Grit (2004): „Sprachlernberatung“. In: Ahrens, Rüdiger / Weier, Ursula (Hg.): *Englisch für Erwachsene – Erwachsenenbildung im neuen Jahrtausend*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, S. 71–90.
- Klewitz, Bernd (2017): „Scaffolding im Fremdsprachenunterricht: Unterrichtseinheiten Englisch“. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Klipker, Kathrin / Baumgarten, Franz / Göbel, Kristin / Lampert, Thomas / Hölling, Heike (2018): „Psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends“. In: *Journal of Health Monitoring* 3 (3), DOI 10.17886/RKI-GBE-2018-077, S. 37–45.
- Knapp-Potthoff, Annelie (1997): „Sprach(lern)bewußtheit im Kontext“. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 26, S. 9–23.
- Knopik, Tomasz / Papuda-Dolińska, Beata / Wiejak, Katarzyna / Krasowicz-Kupis, Grażyna (2021): „Projektowanie uniwersalne jako perspektywa metodyczna edukacji włączającej. Niepełnosprawność“. In: *Dyskursy Pedagogiki Specjalnej* 42, S. 53–69.
- Kolb, Annika (2007): *Portfolioarbeit. Wie Grundschulkindern ihr Sprachenlernen reflektieren*. Tübingen: Narr, Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik.
- Kolber, Magdalena (2008): „Poznawcze i metapoznawcze strategie uczenia się – w kierunku uczenia się samoregulowanego“. In: Filipiak, Ewa (Hg.): *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, S. 149–157.
- Kölbl, Carlos / Kreuzer, Andrea / Utler, Astrid (2019): „Interkulturelles Lernen“. In: Urhahne, Detlef / Dresel, Markus / Fischer, Frank (Hg.): *Psychologie für den Lehrberuf*. Berlin: Springer, S. 108–124.
- Kołodziejczyk, Anna (1999): *Czynniki wpływające na ocenianie uczniów. Program Nowa Szkoła. Ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Komeński, Jan Amos (1883): *Wielka dydaktyka, obejmująca całą sztukę nauczania wszystkiego wszystkich ...* Übersetzung: Wernic, Henryk. Warszawa: Nakładem Redakcji Przeglądu Pedagogicznego.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2004): *Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt. Aktionsplan 2004–2006*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen, <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b3225824-b016-42fa-83f6-43d9fd2ac96d/language-de/format-PDFX>; [10.10.2022].
- Komorowska, Hanna (2007): *Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957–2007)*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli. Wydawnictwo.
- Konarzewski, Krzysztof (2011): *Perspektywy indywidualizacji kształcenia. Raport o stanie badań*. Warszawa: IBE <http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/raporty/149-raport-analityczny/741-perspektywy-indywidualizacji-ksztalcenia-raport-o-stanie-badan.html>; [24.04.2024].

- Konieczna, Iwona / Cichocka-Segiet, Katarzyna (2016): „Proces wspierania dziecka ze specjalnymi potrzebami komunikacyjnymi w zakresie rozwijania kompetencji społecznych“. In: *Szkoła Specjalna* 4 (285), S. 270–290.
- König, Michael / Neuner, Gerhard (1983): „Textarbeit in der Mittelstufe – Binnendifferenzierung und Gruppenarbeit in einer heterogenen Lerngruppe“. In: Wolff, Armin / Zindler, Horst (Hg.): *Heterogene Lerngruppen – Arbeitstechniken – Deutsche DaF-Lehrende im Ausland – Forum DaF*. Regensburg, Fachverband Deutsch als Fremdsprache, S. 353–393.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz. U. Nr 78, poz. 483 z późn. zm.). [Verfassung der Republik Polen vom 2. April 1997 (Gesetzblatt Nr. 78, Pos. 483, mit Änderungen)].
- Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten, ausgearbeitet in Rom am 4. November 1950 (mit späteren Änderungen). <https://www.menschenrechtskonvention.eu/konvention-zum-schutz-der-menschenrechte-und-grundfreiheiten-9236/>; [15.08.2024].
- Kościelniak, Marek (2010): „Kompetencje zawodowe a osobowość pedagoga“. In: Sajdak-Burska, Anna. / Skulicz, Danuta. (Hg.): *Paradygmaty akademickiego kształcenia pedagogów*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, S. 117–128.
- Kot, Stanisław (2010): *Historia wychowania*. Band 1: *Od starożytnej Grecji do połowy wieku XVIII*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak“.
- Kramer Klaudia / Spangler Gottfried (2019): „Motivationale und emotionale Entwicklung“. In: Urhahne, Detlef / Dresel, Markus / Fischer, Frank (Hg.): *Psychologie für den Lehrberuf*. Berlin: Springer, S. 295–312.
- Krieger, Claus G. (2005): *Wege zu Offenen Arbeitsformen. Leitfaden zur Unterrichtsgestaltung für die Sekundarstufe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kruszewski, Krzysztof (2012): „O nauczaniu i uczeniu się w szkole“. In: Kruszewski, Krzysztof (Hg.): *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, S. 109–144.
- Krześniak-Firlej, Danuta / Firlej, Waldemar (2003): „Komisja Edukacji Narodowej“. In: Pilch, Tadeusz (Hg.): *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Bd. 2: G–Ł. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak“, S. 681–690.
- Kubanek-German, Angelika (1999): „Frühes Fremdsprachenlernen in Europa“. In: Herman-Brennecke, Gisela (Hg.): *Frühes schulisches Fremdsprachenlernen zwischen Theorie und Empirie*. Münster: LIT Verlag, S. 156–176.
- Kubiak, Bogusław (2005): „Koncepcje nauczania języka specjalistycznego“. In: *Języki Obce w Szkole* 5. S. 19–24.
- Kuhbandner, Christoph / Frenzel, Anne C. (2019): „Emotionen“. In: Urhahne, Detlef / Dresel, Markus / Fischer, Frank (Hg.): *Psychologie für den Lehrberuf*. Berlin: Springer, S. 185–206.
- Küchler, Uwe / Rotters, Bianka (2014): „Embracing Everyone: Inklusiver Fremdsprachenunterricht“. In: Amrhein, Bettina / Dziak-Mahler, Myrle (Hg.): *Fachdidaktik Inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*. Münster, New York: Waxmann, S. 233–248.

- Kuczer, Ryszard (2010): „Nowe nowe media, Paul Levinson, Kraków 2010 [Rezension]“. In: *Resovia Sacra. Studia Teologiczno-Filozoficzne Diecezji Rzeszowskiej* 17, S. 333–338.
- Kukulska-Hulme, Agnes (2005): „Introduction“. In: Kukulska-Hulme, Agnes / Traxler, John (Hg.), *Mobile Learning: A Handbook for Educators and Trainers*. London: Routledge, S. 1–6.
- Kukulska-Hulme, Agnes (2009): „Will mobile learning change language learning?“. In: *RECALL* 21(2), S. 157–165.
- Kukulska-Hulme, Agnes / Sharples, Mike / Milrad, Marcelo / Sánchez, Inmaculada A. / Vavoula, Giasemi N. (2009): „Innovation in mobile learning: A European Perspective“. In: *International Journal of Mobile and Blended Learning* 1(1), S. 13–35.
- Kukulska-Hulme, Agnes / Shield, Lesley (2008): „An Overview of Mobile Assisted Language Learning: From Content Delivery to Supported Collaboration and Interaction“. In: *RECALL* 20(3), S. 271–289.
- Kulyk, Volodymyr (2014): „Einheit und Identität. Sprachenpolitik nach dem Majdan“. In: *Ost-europa* 5–6/2014, S. 227–237.
- Kupisiewicz, Czesław (1996): *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Polska Oficyna Wydawnicza „BGW“.
- Kurdybacha, Łukasz (Hg.) (1965): *Historia wychowania*. Band I. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kurdybacha, Łukasz (Hg.) (1968): *Historia wychowania*. Band II. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kwiatkowska, Henryka (2008): *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kwintylian, Marek Flawiusz (2005): *Kształcenie mówcy. Księgi I, II, X. Übersetzung: Brożek. Mieczysław*. Wrocław: De Agostini, Ossolineum.
- Landmann, Meike / Perels, Franziska / Otto, Barbara / Schnick-Vollmer, Kathleen / Schmitz, Bernhard (2015): „Selbstregulation und selbstreguliertes Lernen“. In: Wild, Elke / Möller, Jens (Hg.): *Pädagogische Psychologie* (2. Aufl.). Heidelberg: Springer, S. 45–65.
- Lauth, Gerhard W. / Grünke, Matthias / Brunstein, Joachim C. (2014): „Vermittlung von Lernstrategien und selbstreguliertem Lernen“. In: Lauth, Gerhard W. / Grünke, Matthias / Brunstein, Joachim C. (Hg.): *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (2. überarb. u. erweiterte Aufl.). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, S. 262–276.
- Ledzińska, Maria (2000): „Uczenie się wykraczające poza warunkowanie“. In: Strelau, Jan (Hg.): *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, S. 117–136.
- Lee, Bryan P. (2019): „UDL: A Primer for Community College CTE Instruction“. In: *CTE Journal* 7(2), S. 44–59.
- Legutke, Michael / Saundes, Konstanze, / Schart, Michael (2022): „Zwischen den Disziplinen: Anerkennung zur Fachspezifik des Professionswissens von Fremdsprachenlehrkräften“. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 33 (H.1), S. 3–27.

- Leidig, Tatjana / Marnett, Paulina (2015): „Selbsteinschätzung im inklusiven Englischunterricht unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunktes Emotionale und soziale Entwicklung“. In: Bongartz, Christiane M. / Rohde, Andreas (Hg.): *Inklusion im Englischunterricht*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 263–281.
- Leszkowicz, Mateusz (2012): „Projektowanie graficzne a proces czytania i tworzenia wizualnych znaczeń“. In: Skrzydlewski, Wojciech / Dylak, Stanisław (Hg.): *Media – Edukacja – Kultura. W stronę edukacji medialnej*. Poznań–Rzeszów: Polskie Towarzystwo Technologii i Mediów Edukacyjnych, S. 475–483.
- Lewowicki, Tadeusz (2007): „Pedagogika – od wiedzy potocznej ku synergii doświadczenia, refleksji i wiedzy naukowej“. In: *Nauka* 4/2007, S. 43–60.
- Little, David (1997): „Language awareness and the autonomous learner“. In: *Language Awareness* 6(2/3), S. 93–104.
- Little, David / Perclová, Radka (2001): *Evropské jazykové portfolio: příručka pro učitele a školitele*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.
- Luft, Claudia / Menzel, Sabine / Nagel, Farina (2015): „Scaffolding als Unterstützungssystem für sprachsensiblen Fachunterricht. Ansätze einer textsorten orientierten Sprachbildung im Politikunterricht“. In: *Cives Forum* 3. <https://cives-school.de/wp-content/uploads/2015/11/CIVES-Forum3.pdf>; [22.05.2024].
- Lockiewicz, Marta / Bogdanowicz, Katarzyna (2015): *Dysleksja u osób dorosłych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls“.
- Mackiewicz, Jo / Tompson, Isabelle (2014): „Instruction, Cognitive Scaffolding, and Motivational Scaffolding in Writing Center Tutoring“. In: *Composition Studies* 42/1, S. 54–78.
- Maćkiewicz, Jolanta (2017): „Badanie mediów multimodalnych – multimodalne badanie mediów“. In: *Studia Medioznawcze* 2/69, DOI: <https://doi.org/10.33077/uw.24511617.ms.2017.69.388>, S. 33–42.
- Madalińska-Michalak, Joanna (2021): *Pedeutologia. Prawno-etyczne podstawy zawodu nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Mandl, Heinz / Krause, Ulrike M. (2001): *Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft* (Forschungsbericht Nr. 145). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Martin, Pierre-Yves / Nicolaisen, Torsten (Hg.) (2015): *Lernstrategien fördern: Modelle und Praxisszenarien*. Weinheim – Basel: Beltz.
- Mayer, Richard E. (Hg.) (2014): *The Cambridge handbook of multimedia learning*. New York: Cambridge University Press.
- Mayr, Erich (Hg.) (2009): *Handlungsorientierter Unterricht*. Institut für Lehrer/innen/bildung und Schulforschung. Internes Unterrichts- und Lernmaterial. Universität Innsbruck.
- Mayrberger, Kerstin (2013), *Digitale Bildungsmedien – eine kritische Sicht aus mediendidaktischer Perspektive auf aktuelle Entwicklungen*. In: Matthes, Eva / Schütze, Sylvia / Wia-ter, Werner (Hg.), *Digitale Bildungsmedien im Unterricht*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 26–41.

- Mazur, Piotr (2013): „Zawód nauczyciela – rys historyczny“. In: Akimjaková, Beata / Famula-Jurczak, Anita / Mazur, Piotr / Račková, Olĝa (Hg.): *Nauczyciel kreatorem zmiany*. Ruĝomberok: Verbum, S. 8–41.
- McKeachie, Wilbert J. / Pintrich, Paul R. / Lin, Yi-Guang / Smith, David A. F. (1986): *Teaching and learning in the college classroom: A review of the research literature*. Michigan: Ann Arbor – The University of Michigan. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED314999.pdf>; [23.04.2024].
- McManus, Hanna (2004): „Kurs strategii uczenia się dla studentów Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych“. In: Pawlak, Mirosław (Hg.): *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań – Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, S. 212–220.
- Meadows, Donella H. / Meadows, Dennis L. / Randers, Jörgen / Behrens, William W. III. (1972): *The Limits to growth. A report for the Club of Rome's project on the predicament of mankind*. New York: Universe Books. <https://archive.org/details/TheLimitsToGrowth/mode/2up>; [16.03.2024].
- Mendez, Carmen (2012): „Inklusion im Fremdsprachenunterricht. Herausforderung und Chance“. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht. Basisheft 9 (2012) 1*, S. 5–8.
- Meyer, Anne / Rose, David H. / Gordon, David (2014): *Universal Design for Learning. Theory and Practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- Meyer, Hilbert (2004): *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor Verlag.
- Michońska-Stadnik, Anna (2008): „Identyfikacja oraz trening strategii dla rozwoju autonomii“. In: Pawlak, Mirosław (Hg.): *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy, ku czemu zmierzamy*. Poznań/Kalisz/Konin: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Kaliszu, S. 393–403.
- Milerski, Bogusław / Śliwerski, Bogusław (Hg.) (2000): *Leksykon PWN: Pedagogika*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2023): *Informacja o kształceniu w polskim systemie oświaty osób przybywających z zagranicy*. [Informationen über das polnische Bildungssystem für Personen aus dem Ausland.]. <https://www.gov.pl/web/edukacja/informacja-o-kształceniu-w-polskim-systemie-osob-przybywajacych-z-zagranicy>; [01.02.2024].
- Mirski, Józef (1932): „Projekt nauki o nauczycielu czyli pedeutologii (Rzecz wygłoszona na Kongresie Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania w Nicei dn. 6 sierpnia 1932r.)“. In: *Oświata i Wychowanie 9 (1932)*, 845–859. <https://polona.pl/item-view/cece87ea-9d60-4672-9e91-of73022of60b?page=0>; [11.03.2024].
- Möller, Max / Torsten, Andrea / Fehrmann, Ingo / Schumacher, Nicole (2019): „Scaffolding in der Peer interaktion im DaF-Unterricht“. In: In: Hinzmann, Friederike / Storz, Coretta / Hülsmann, Annemarie / Rosner, Ulrike / Dupke, Benjamin (Hg.): *Vermitteln – Verbinden – Verstehen*. 46. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Technischen Universität Chemnitz. Göttingen: Universitätsdrucke (Materialien Deutsch als Fremdsprache 107), S. 151–169.

- Munser-Kiefer, Meike (2014): „Formen und Qualitätsmerkmale offenen Unterrichts“. In: Einsiedler, Wolfgang / Götz, Margarete / Hacker, Hartmut / Kahlert, Joachim / Keck, Rudolf W. / Sandfuchs, Uwe (Hg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. Bad-Heilbrunn: Klinkhardt, S. 365–369.
- Nanowski, Zbigniew (1965): „Epoka ustrojów pierwotnych“. In: Kurdybacha, Łukasz (Hg.): *Historia wychowania*. Bd. I. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, S. 11–23.
- Nęcka, Edward / Orzechowski, Jarosław / Szymura, Błażej (2006): *Psychologia poznawcza*. Warszawa: Academica Wydawnictwo SWPS – Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Niemierko, Bolesław (1999): *Pomiar wyników kształcenia*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Nijakowska, Joanna (2016): „Nauczyciel języka obcego wobec specyficznych trudności w uczeniu się“. In: *Języki Obce w Szkole* 4, 32–38.
- Nikolska, Nina / Pershukova, Oksana (2020): „Development of multilingual education in Ukraine“. In: *SHS Web of Conferences* 75. 01004. https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2020/03/shsconf_ichtml_2020_01004.pdf; [03.08.2023].
- O'Malley, Claire / Vavoula, Giasemi / Glew, Jp / Taylor, Josie / Sharples, Mike / Lefrere, Paul / Lonsdale, Peter / Naismith, Laura / Waycott, Jenny (2005): *MOBILearn. WP 4–Pedagogical Methodologies and Paradigms. Guidelines for Learning/Teaching/Tutoring in a Mobile Environment*. <https://hal.science/hal-00696244/document>; [24.04.2024].
- O'Malley, Claire / Vavoula, Giasemi / Glew, Jp / Taylor, Josie / Sharples, Mike / Lefrere, Paul (2003): *MOBILearn. WP 4–Guidelines for Learning/Teaching/Tutoring in a Mobile Environment*. https://www.researchgate.net/publication/246347988_MOBILearn_D41_guidelines_for_learningteachingtutoring_in_a_mobile_environment#fullTextFileContent; [24.04.2024].
- O'Malley, J. Michael / Chamot, Anna Uhl (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Ok, Min Wook / Rao, Kavita / Bryant, Brian R. / McDougall, Dennis (2017): „Universal design for learning in pre-K to grade 12 classrooms: A systematic review of research“. In: *Exceptionality* 25(2), S. 116–138.
- Okoń, Wincenty (2007): *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo akademickie „Żak“.
- Okoń, Wincenty (Hg.) (1978): *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1975*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Olechowska, Agnieszka (2016): *Specjalne potrzeby edukacyjne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Oxford, Rebecca L. (1990): *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Oxford, Rebecca L. (2002): „Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions“. In: Richards, Jack / Renandya, Willy A. (Hg.): *Methodology in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 124–132.

- Oxford, Rebecca L. (2003): „Language learning styles and strategies: An overview, Learning Styles & Strategies/Oxford“. In: GALA, S. 1–25.
- Pachler, Norbert / Bachmair, Ben / Cook, John (2010): Mobile learning: Structures, agency, practices. New York: Springer.
- Palalas, Agnieszka (2012): Design guidelines for a Mobile-Enabled Language Learning system supporting the development of ESP listening skills [Doktorarbeit], Athabasca University.
- Palka, Stanisław (2003): Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Pawlak, Mirosław (2008): „Autonomia w nauce języka angielskiego w liceum – diagnoza, analiza, wnioski“. In: Pawlak, Mirosław (Hg.): Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy, Poznań – Kalisz – Konin: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, S. 137–157.
- Peć, Beata (2021): Otwarte formy uczenia się i nauczania języków obcych. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls“.
- Perrin, Daniel (2006): Medienlinguistik. Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft.
- Pervin, Lawrence A (2002): Psychologia osobowości. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Peschel, Falko (2003): „Vom Edutainment zur kreativen Herausforderung: Der Computer als Werkzeug im Offenen Unterricht“. In: Brinkmann, Erika / Brügelmann, Hans / Backhaus, Axel (Hg.): Selbstständiges Lernen und Individualisierung „von unten“. Alte und neue Medien als Herausforderung für die Grundschule. Siegen: Universität Siegen, S. 50–73.
- Pfeiffer, Waldemar (2001): Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki. Poznań: Wydawnictwo „Wagros“.
- Pietras, Izabela (2009): „Umiejętność pisania i możliwości jej diagnozowania“. In: Krasowicz-Kupis, Grażyna (Hg.): Diagnoza dysleksji. Najważniejsze problemy. Gdańsk: Wydawnictwo „Harmonia“, S. 107–124.
- Pintrich, Paul R. / Smith, David A. F. / García, Teresa / McKeachie, Wilbert J. (1991): A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). Ann Arbor: University of Michigan.
- Piskurewicz, Jan / Stępkowski, Dariusz (Hg.) (2006): Herbart znany i nieznan. W dwusetną rocznicę wydania „Pedagogiki ogólnej“. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Pistor, Alexandra (2003): „Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten im Kindernet-cafe“. In: Brinkmann, Erika / Brügelmann, Hans / Backhaus, Axel (Hg.): Selbstständiges Lernen und Individualisierung „von unten“. Alte und neue Medien als Herausforderung für die Grundschule. Siegen: Universität Siegen, S. 99–105.
- Platon (1928): Rzeczpospolita. Übersetzung: Lisiecki, Stanisław. Kraków: Polska Akademia Umiejętności.
- Policy Guidelines on Inclusion in Education (2009) [Politische Leitlinien zur Inklusion im Bildungswesen herausgegeben in 2009 von der Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur]. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849; \[16.08.2024\]](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849; [16.08.2024]).

- Posch, Peter (2009): Individualisierung – Ansätze und Erfahrungen: Vortrag anlässlich einer Schreibwerkstatt des CHS Villach. https://ius.uni-klu.ac.at/publikationen/wiss_beitraege/dateien/Posch_Individualisierung.pdf; [10.10.2022].
- Pólturzycki, Józef (2005): „Aktualność problemów edukacji ustawicznej“. In: Chowanna, Bd. 2, S. 16–38.
- Prokop, Manfred (1993): „Lernenlernen – aber ja! Aber wie? Klassifikation von Lernerstrategien im Fremd- und Zweitsprachenunterricht“, In: Fremdsprache Deutsch 8, S. 12–18.
- Quinn, Clark (2000): „mLearning: Mobile, wireless in your pocket-learning“. In: LiNE Zine 1, S. 1–3.
- Rampillon, Ute (1996): *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht – Handbuch*. Ismaning: Hueber.
- Rao, Kavita / Meo, Grace (2016): „Using Universal Design for Learning to Design Standards-Based Lessons“. In: SAGE Open 6(1), S. 1–12.
- Rao, Kavita / Ok, Min Wook / Smith, Sean J. / Evmenova, Anya S. / Edyburn, Dave L. (2020): „Validation of the UDL reporting criteria with extant UDL research“. In: Remedial and Special Education 41(4), S. 219–230.
- Rao, Kavita / Torres, Caroline (2017): „Supporting Academic and Affective Learning Processes for English Language Learners with Universal Design for Learning“. In: TESOL Quarterly 51(2), S. 460–472.
- Rat der Europäischen Union (2014): Schlussfolgerungen des Rates vom 20. Mai 2014 zur Mehrsprachigkeit und zur Entwicklung von Sprachenkompetenz: Amtsblatt der Europäischen Union (2014/C 183/06). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(06\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(06)&from=EN); [10.10.2022].
- Räder, Meike (2017): „Binnendifferenzierung im Englischunterricht aus Sicht von Lehrkräften“. In: Chilla, Solveig / Vogt, Karin (Hg.): *Heterogenität und Diversität im Englischunterricht. Fachdidaktische Perspektiven*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 107–134.
- Reicher, Hannelore / Matischek-Jauk, Marlies (2017): „Sozial-emotionales Lernen in der Schule. Konzepte – Potenziale – Evidenzbasierung.“ In: Huber, Matthias / Krause Sabine (Hg.): *Bildung und Emotion*. Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH, S. 249–268.
- Reinders, Hayo / Hubbard, Philip (2013): „CALL and Learner Autonomy: Affordances and Constraints“. In: Thomas, Michael / Reinders, Hayo / Warschauer, Mark (Hg.): *Contemporary Computer Assisted Language Learning*. London: Continuum Books, S. 359–375.
- Richtlinie (EU) 2016/2102 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 26. Oktober 2016 über den barrierefreien Zugang zu den Websites und mobilen Anwendungen öffentlicher Stellen (2016): Amtsblatt der Europäischen Union L 327/1.
- Richtlinie (EU) 2019/882 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 17. April 2019 über die Barrierefreiheitsanforderungen für Produkte und Dienstleistungen und den EU-Standard (2019): Amtsblatt der Europäischen Union L 151/70.
- Riemer, Claudia (2006): „Individuelle Unterschiede beim Fremdsprachenlernen: Der Lerner als „Einzelgänger“. Konsequenzen für die Theorie und Empirie des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen“. In: Wolff, Dieter / Scherfer-Grothkop, Doris (Hg.): *Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen: Eine vorläufige Bestandsaufnahme*, Frankfurt: Peter Lang, S. 223–244.

- Riemer, Claudia (2009): „Training und Stretching im Fremdsprachenunterricht – Fremdsprachenlernreignung, Lernstile und Lernstrategien“. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 38, S. 18–36.
- Riemer, Claudia (2017): „Deutsch als Zweitsprache und Inklusion – Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Ein fachpolitischer Positionierungsversuch aus der Perspektive des Faches DaF“. In: Becker-Mrotzek, Michael / Rosenberg, Peter / Schroeder, Christoph / Witte, Annika (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Münster, New York: Waxmann, S. 171–186.
- Riley, Philip (1997): „The guru and the conjurer: aspects of counselling for self-access“. In: Benson, Phil / Voller, Peter (Hg.): *Autonomy and independence in language learning*, London: Longman, S. 114–131.
- Roche, Jörg (2013): *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie*. Tübingen: Narr.
- Rogoff, Barbara (1990): „Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context“. New York: Oxford University Press.
- Ronowicz, Edmund Andrzej (1982): *Kierunki w metodyce nauczania języków obcych. Przegląd historyczny*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Rosenshine, Barack / Meister, Carla (1992): „The Use of Scaffolds for Teaching Higher-Level Cognitive Strategies“. In: *Educational Leadership* 49, S. 25–33.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 14 września 2023 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli. In: *Dz. U.* 2023, poz. 2102. [Verordnung des Ministers für Bildung und Wissenschaft vom 14. September 2023 über die detaillierten Qualifikationsanforderungen an Lehrkräfte. In: polnisches GBI. 2023, Pos. 2102].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 9 września 2016 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw. In: *Dz. U.* z 2016 r. poz. 1453 z późn. zm. [Verordnung des Ministers für Nationale Bildung vom 23. August 2017 über die Bildung von Personen, die keine polnischen Staatsbürger sind, und von Personen, die polnische Staatsbürger sind und die Bildung in Schulen erhalten haben, die in den Bildungssystemen anderer Länder betrieben werden. In: polnisches GBI. 2016, Pos. 1453 mit späteren Änderungen].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw. In: *Dz. U.* 2017 r., poz. 1655 z późn. zm. [Verordnung des Ministers für Nationale Bildung vom 23. August 2017 über die Bildung von Personen, die keine polnischen Staatsbürger sind, und von Personen, die polnische Staatsbürger sind und die Bildung in Schulen erhalten haben, die in den Bildungssystemen anderer Länder betrieben werden. In: polnisches GBI. 2017, Pos. 1655 mit späteren Änderungen].
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 roku w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonania zawodu nauczyciela. In: *Dz. U.*

- 2019; poz. 1450 z późn. zm. [Verordnung des Ministers für Wissenschaft und Hochschulwesen vom 25. Juli 2019 über den Standard der Ausbildung zur Vorbereitung auf den Lehrerberuf. In: polnisches GBl. 2019, Pos. 1450 mit späteren Änderungen].
- Rucker, Thomas (2017): „Allgemeine Didaktik als Reflexionsinstanz“. In: Zeitschrift für Pädagogik 63(5), S. 618–635.
- Ruhm, Hannah (2017): „Englischunterricht in Sprachlernklassen: Bedingungen, Praxisbeispiele, Entwicklungsperspektiven“. In: Chilla, Solveig / Vogt, Karin (Hg.): Heterogenität und Diversität im Englischunterricht. Fachdidaktische Perspektiven. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 135–154.
- Rusiecki Jan (1964): O nauczaniu języków obcych: zarys metodyki ogólnej kursu podstawowego. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Rüschhoff, Bernd (2000): „Neue Technologien und Fremdsprachenlernen in der Primarstufe“. In: Primar 26, S. 37–44.
- Sandfuchs, Uwe (2011): „Fördern und Förderunterricht“. In: Einsiedler, Wolfgang / Götz, Margarete / Hartinger, Andreas / Heinzl, Friederike / Kahlert, Joachim / Sandfuchs, Uwe (Hg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 310–316.
- Schiffler, Ludger (2002): Fremdsprachen effektiver lehren und lernen: Beide Gehirnhälften aktivieren. Donauwörth: Auer Verlag GmbH.
- Schmaltz, Claudia (2019): Heterogenität als Herausforderung für die Professionalisierung von Lehrkräften. Entwicklung der Unterrichtsplanungskompetenz im Rahmen einer Fortbildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidt, Torben / Würffel, Nicola (2018): „Digitalisierung und Differenzierung“. In: FLuL 47(2), 2–7.
- Schmitz, Ulrich (2001): „Sehflächenforschung. Eine Einführung“, In: Diekmannshenke, Hans-Joachim (Hg.), Bildlinguistik: Theorien – Methoden – Fallbeispiele. Berlin: Erich Schmidt Verlag, S. 23–42.
- Schneider, Wolfgang / Lenhard, Wolfgang / Marx, Peter (2019): „Lern- und Verhaltensauffälligkeiten“. In: Urhahne, Detlef / Dresel, Markus / Fischer, Frank (Hg.): Psychologie für den Lehrberuf. Berlin: Springer, S. 565–585.
- Schnuch, Johanna (2015): „Inklusion und Mehrsprachigkeit: Die Rolle von Sprachbewusstheit im multilingualen Spracherwerb“. In: Bongartz, Christiane M. / Rohde, Andreas (Hg.): Inklusion im Englischunterricht. Inquiries in Language Learning, Bd. 17. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 117–143.
- Scholz, Ingvalde (2010): Pädagogische Differenzierung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schramm, Karen (2008): „Sprachlernstrategien“. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingeleore (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 95–106.
- Schubert, Anke (2017): „Individualisierung im Englischunterricht durch selbständiges Lernen“. In: Chilla, Solveig / Vogt, Karin (Hg.): Heterogenität und Diversität im Englischunterricht. Fachdidaktische Perspektiven. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 83–105.

- Schulte-Körne, Gerd / Galuschka, Katharina (2015): Diagnostik und Behandlung von Kindern und Jugendlichen mit Lese- und/oder Rechtschreibstörung. Evidenz- und konsensbasierte Leitlinie AWMF-Registernummer 028–044. München: Deutsche Gesellschaft für Kinder und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie e. V. (DGKJP). https://www.bvl-legasthenie.de/images/static/pdfs/Leitlinien/LF_Leitlinie.pdf; [20.04.2024].
- Schuster, Beate (2019): „Lernauffälligkeiten im Erleben und im Sozialverhalten“. In: Urhahne, Detlef / Dresel, Markus / Fischer, Frank (Hg.): *Psychologie für den Lehrberuf*. Berlin: Springer, S. 587–601.
- Sellin, Katrin (2008): *Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen lernen*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Sharples, Mike / Pea, Roy (2014): „Mobile Learning“. In: *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, Cambridge University Press, S. 501–521.
- Siever, Christina M. (2015): *Multimodale Kommunikation im Social Web: Forschungsansätze und Analysen zu Text-Bild-Relationen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Sikorska, Małgorzata (2008): „Trening strategiczny w rozwijaniu kompetencji fonetyczno-dydaktycznej u przyszłych nauczycieli języków obcych“. In: Pawlak, Mirosław. (Hg.): *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy, ku czemu zmierzamy*. Poznań/Kalisz/Konin: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Kaliszu, S. 417–425.
- SIO, System Informacji Oświatowej (2023a): *Liczba uczniów cudzoziemców według kraju pochodzenia – dane SIO według stanu na 30 września 2022 r.* [SIO, Bildungsinformationssystem (2023a): *Zahl der ausländischen Lernenden nach Herkunftsland – Daten des SIO zum 30. September 2022.*]. https://dane.gov.pl/pl/dataset/1426,liczba-uczniow-cudzoziemcow-wedug-gmin/resource/45537/table?page=1&per_page=20&q=&sort=; [05.02.2024].
- SIO, System Informacji Oświatowej (2023b): *Uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego w podziale na typy szkół oraz województwa w roku szkolnym 2022/2023.* [SIO, Bildungsinformationssystem (2023b): *Schüler*innen mit bescheinigtem sonderpädagogischen Förderbedarf nach Schulart und Woiwodschaft im Schuljahr 2022/2023.*]. https://dane.gov.pl/pl/dataset/182,dane-statystyczne-uczniow-z-orzeczeniem-o-potrzebie-kształcenia-specjalnego/resource/45542/table?page=1&per_page=20&q=&sort=; [12.04.2024].
- SIO, System Informacji Oświatowej (2023): *Uczniowie cudzoziemcy.* [SIO, Bildungsinformationssystem (2023c): *Ausländische Schüler.*]. <https://dane.gov.pl/pl/dataset/1426,liczba-uczniow-cudzoziemcow-wedug-gmin>; [06.08.2023].
- Sitarczyk, Maja / Andrzejewska, Jolanta (2012): *Specjalne potrzeby edukacyjne w przestrzeni systemu oświaty. Teoretyczne i metodologiczne założenia projektu: praca z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Lublin: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Skehab, Peter (1989): *Individual Differences in Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.

- Skerra, Antje (2018): „Scaffolding – Erfolgreich Sprache bilden und Fördern im inklusiven Unterricht“. Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF) Nr. 06, S. 1–11.
- Skibska, Joanna (2014): „Ocenianie włączające w praktyce edukacyjnej jako szansa zaspokojenia zróżnicowanych potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi“. In: *Niepelnospprawność 14*, S. 19–28.
- Spörer, Nadine / Brunstein, Joachim C. (2005): „Diagnostik von selbstgesteuertem Lernen. Ein Vergleich zwischen Fragebogen – und Interviewverfahren“. In: Artelt, Cordula / Moschner, Barbara (Hg.): *Lernstrategien und Metakognition. Implikationen für Forschung und Praxis*. Münster: Waxmann, S. 43–63.
- Standard Rules on the Equalisation of Opportunities for Persons with Disabilities (1993). [Rahmenbestimmungen für die Herstellung der Chancengleichheit für Menschen mit Behinderungen angenommen auf der 48. Tagung der Generalversammlung der Vereinten Nationen am 20. Dezember 1993. Resolution 48/96. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/dissreoo.htm>; [16.08.2024].
- Stangl, Werner (2021): Stichwort: humanistische Psychologie – Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. <https://lexikon.stangl.eu/3706/humanistische-psychologie/>; [24. 04. 2024].
- Stockwell, Glenn / Hubbard, Philip (2013): *Some Emerging Principles for Mobile-assisted Language Learning*. Monterey, CA: The International Research Foundation for English Language Education.
- Stöckl, Hartmut (2004): *Die Sprache im Bild – Das Bild in der Sprache. Zur Verknüpfung von Sprache und Bild im massenmedialen Text: Konzepte. Theorien. Analysemethoden*. Berlin: de Gruyter.
- Strasser, Thomas (2011): *Moodle im Fremdsprachenunterricht: Blended Learning als innovativer didaktischer Ansatz oder pädagogische Eintagsfliege?* Boizenburg: Hülsbusch.
- Strelau, Jan (2014): *Różnice indywidualne. Historia – determinanty – zastosowania*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar“.
- Studziska, Anna (2005): *Strategie uczenia się a opanowanie języka niemacierzystego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak“.
- Sulikowska, Anna (2008): „Nauczyć, jak się uczyć – kilka uwag o treningu strategii i technik uczenia się“. In: *Języki Obce w Szkole 6*, S. 26–31.
- Szempruch, Jolanta (2013): *Pedeutologia. Studium teoretyczno-praktyczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls“.
- Sztobryn, Sławomir (2004): „Nowe wychowanie“. In: Pilch, Tadeusz (Hg.): *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Bd. III M-O. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak“, S. 709–713.
- Takeuchi, Osamu / Griffiths, Carol / Coyle, Do (2007): „Applying strategies to contexts: The role of individual, situational and group differences“. In: Cohen, Andrew D. / Macaro, Ernesto (Hg.): *Language learner strategies*. Oxford: Oxford University Press, S. 69–92.

- Tassinari, Maria Giovanna (2010): *Autonomes Fremdsprachenlernen: Komponenten, Kompetenzen, Strategien*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Tassinari, Maria Giovanna (2012): „Kompetenzen für Lernerautonomie einschätzen, fördern und evaluieren“. In: *Fremdsprachenlehren und lernen (FLuL)* 41 (1), S. 10–24.
- Tavris, Carol / Wade, Carole (1995): *Psychologia. Podejścia oraz koncepcje*. Warszawa: Zysk i Spółka.
- Teaching Excellence in Adult Literacy Center (2010): *Universal Design for Learning*. https://lincs.ed.gov/sites/default/files/2_TEAL_UDL.pdf; [22.04.2024].
- Tomaszewska, Alina (2001): *Prawo do nauki dziecka z dysleksją rozwojową w świadomości nauczycieli*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls“.
- Tönshoff, Wolfgang (1992): *Kognitiverende Verfahren im Fremdsprachenunterricht. Formen und Funktion*. Hamburg: Kovač.
- Tönshoff, Wolfgang (1997): „Training von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht unter Einsatz bewusstmachender Vermittlungsverfahren“. In: Rampillon, Ute / Zimmermann, Günther (Hg.): *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Max Hueber Verlag, S. 203–216.
- Tönshoff, Wolfgang (2004): „Binnendifferenzierung im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht“. In: *Deutsch als Fremdsprache* 4, S. 227–231.
- Trautmann, Matthias (2010): „Heterogenität: (k)ein Thema der Fremdsprachendidaktik?“. In: Köker, Anne / Romahn, Sonja / Textor, Anette (Hg.): *Herausforderung Heterogenität. Ansätze und Weichenstellungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 52–64.
- Trautmann, Matthias / Wischer, Beate (2011): *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Trifonova, Anna (2003): *Mobile Learning – Review of the Literature*. Trydent: University of Trento.
- Trinder, Jonathan (2005): „Mobile technologies and systems“. In: Kukulska-Hulme, Agnes / Traxler, John (Hg.): *Mobile learning: A Handbook for Educators and Trainers*. Routledge: London, S. 7–24.
- Tuohy, David (2002): *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tyszkowska, Małgorzata (2017): „Metaanaliza krytycznego dyskursu nad teorią wielorakich inteligencji Howarda Gardnera“. In: *Przegląd Badań Edukacyjnych* 24, S. 137–149.
- UNESCO, ILO (2008): *The ILO/UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers (1966) and The UNESCO Recommendation concerning the Status of Higher-education Teaching Personnel (1997) with a user's guide*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization and International Labour Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000160495>; [16.03.2024].
- Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. In: *Dz. U. z 2021 r. poz. 1915 z późn. zm.* [Gesetz über das Bildungssystem vom 7. September 1991. In: polnisches GBl. 2021, Pos. 1915, mit späteren Änderungen].

- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe. In: Dz. U. z 2017 r. poz.59 z późn. zm. [Gesetz vom 14. Dezember 2016. – Bildungsgesetz. In: polnisches GBl. 2017, Pos. 59 mit späteren Änderungen].
- Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. In: Dz. U. z 2021 r. poz. 478, z późn. zm. [Gesetz vom 20. Juli 2018. Gesetz über Hochschulbildung und Wissenschaft. In: polnisches GBl. 2021, Pos. 478, mit späteren Änderungen].
- Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane w Warszawie roku 1783. Wydanie jubileuszowe w 150 rocznicę utworzenia Komisji Edukacji Narodowej i śmierci ks. Stanisława Konarskiego. Lwów – Warszawa: Księgarnia Naukowa / Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, 1923 r. <https://polona.pl/item-view/ab922426-9b64-406d-b143-46c87f6c4856?page=4>; [05.03.2024].
- Übereinkommen gegen Diskriminierung im Unterrichtswesen, ausgearbeitet in Paris am 15. Dezember 1960. https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&jumpTo=bgbl268s0385.pdf#__bgbl__%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27bgbl268s0385.pdf%27%5D__1723763303218; [15.08.2024].
- Übereinkommen über die Rechte des Kindes, angenommen von der Generalversammlung der Vereinten Nationen am 20. November 1989. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/93140/fe59de84a8fc3a6ffc61e8a5559cac9d/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-data.pdf>; [15.08.2024].
- Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, ausgearbeitet in New York am 13. Dezember 2006. https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a729-un-konvention.pdf?__blob=publicationFile&v=2; [15.08.2024].
- Van Boxtel, Joanne M. / Sugita, Trisha (2019): „Exploring the Implementation of Lesson-level UDL Principles through an Observation Protocol“. In: *International Journal of Inclusive Education*, 26(8), S. 1–17.
- van Lier, Leo (1996): „Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity“. London: Longman.
- Viberg, Olga / Grönlund, Åke (2012): „Mobile assisted language learning: A literature review“. In: Specht, Marcus / Sharples, Mike / Multisilta, Jari (Hg.), *Proceedings of the 11th International Conference on Mobile and Contextual Learning 2012*, S. 16–18.
- Viberg, Olga / Grönlund, Åke (2013): „Systematising the field of mobile assisted language learning“. In: *International Journal of Mobile and Blended Learning* 5(4), S. 72–90.
- Vierthaler, Elisabeth (2016): *Mobiles Lernen im Deutschunterricht – Eine Fallstudie zum Potenzial der Individualisierung durch M-Learning in sprachlich heterogenen Klassen*. Projektbericht. https://www.imst.ac.at/files/projekte/1766/berichte/1766_Langfassung_Vierthaler.pdf; [21.11.2022].
- Vincent, Annette / Ross, Dianne (2001): „Learning Style Awareness: A Basis for Developing Teaching and Learning Strategies“. In: *Journal of Research on Computing in Education* 33(5), S. 1–11.

- Vogt, Karin (2019): „Digitaler Wandel im (inkluisiven) Englischunterricht“. In: Burwitz-Melzer, Eva / Riemer, Claudia / Schmelter, Lars (Hg.): Das Lehren und Lernen von Fremdsprachen im digitalen Wandel. Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, S. 281–291.
- Voller, Peter (1997): „Does the teacher have a role in autonomous language learning?“. In: Benson, Phil / Voller, Peter (Hg.): *Autonomy & independence in language learning*. London: Longmann, S. 98–113.
- Voller, Peter / Martyn, Elaine / Pickard, Valerie (1999): „One-to-one counselling for autonomous learning in a self-access centre: final report on an action learning project“. In: Cotteral, Sara / Crabbe, David (Hg.): *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change*. Frankfurt a. M.: Lang, S. 111–126.
- Vollmer, Helmut J. (2007): „Leistungsmessung, Leistungskontrolle, Selbstbeurteilung: Überblick“. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke, S. 365–370.
- Warot, Kamila (2017): „Sprawności językowe w nauczaniu języka obcego uczniów z zespołem Aspergera“. In: *Języki Obce w Szkole* 2, S. 101–103.
- Warschauer, Mark (2004): „Technological Change and the Future of CALL“. In: Fotos, Sandra / Brown, Charles M. (Hg.): *New Perspectives on CALL for Second Language Classrooms*. Mahwah: Erdbaum, S. 15–25.
- Watkins, Amanda (Hg.) (2007): *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. https://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice_Assessment-EN.pdf; [10.03.2024].
- Weber, Max (1920): *Wirtschaft und Gesellschaft*. Zusammengestellt von Johannes Winckelmann (1972), 5. Ausgabe, Mohr Siebeck Verlag.
- Weidenmann, Bernd (2009): „Multimedia, Multicodierung und Multimodalität beim Online-Lernen“. In: Issing, Ludwig J. / Klimsa, Paul (Hg.): *Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis*. München: Oldenbourg, S. 73–86.
- Weinert, Franz E. (1982): „Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts“. In: *Unterrichtswissenschaft* 1982 (10), S. 99–110.
- Weinert, Franz E. (2001): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Weinstein, Claire E. / Mayer, Richard E. (1986): „The teaching of learning strategies“. In: Witrock, Merlin (Hg.): *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, S. 315–327.
- Weiser, Mark (1991): „The Computer for the 21st Century“. In: *Scientific American* 265(3), S. 94–104.
- Wells, Gordon (1999): *„Dialogic Inquiry Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education“*. London: Cambridge University Press.
- Wevelsiep, Christian (2015): „Überwindung der Zwei-Gruppen-Theorie? Pädagogische Professionalität und Inklusive Pädagogik“. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 61(4), S. 565–579.
- Wicińska, Karolina (2017): „Media społecznościowe jako narzędzie rozwijające działania marketingowe przedsiębiorstw“. In: *Rynek – Społeczeństwo – Kultura* 3/24, S. 115–121.

- Wiechula-Napiórkowska, Beata (2010): „Uczeń autystyczny na lekcji języka obcego“. In: *Języki Obce w Szkole* 3, S. 94–96.
- Wilczyńska, Weronika (1999): *Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa – Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wilczyńska, Weronika (2010): „Obszary badawcze glottodydaktyki“. In: *Neofilolog* 34, S. 21–35.
- Wilczyńska, Weronika (Hg.) (2002): *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Wilczyńska, Weronika / Michońska-Stadnik, Anna (2010): *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: AVALON.
- Wild, Klaus-Peter (2005): „Individuelle Lernstrategien von Studierenden. Konsequenzen für die Hochschuldidaktik und die Hochschullehre“. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 2005 (23), S. 191–206.
- Wild, Klaus-Peter (2006): „Lernstrategien und Lernstile“. In: Rost, Detlef H. *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 427–432.
- Wilhelm, Marianne (2012): „Entwicklungsdidaktik als Antwort auf den Anspruch der Individualisierung in der inklusiven Schule“. In: *Zeitschrift für Inklusion* 1–2/2012. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/64/64>; [10.02.2024].
- Willkop, Eva-Maria (2010): „Lernstil, der“. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen und Basel: A. Francke.
- Wirth, Joachim (2005): „Selbstreguliertes Lernen in komplexen und dynamischen Situationen. Die Nutzung von Handlungsdaten zur Erfassung verschiedener Aspekte der Lernprozessregulation“. In: Artelt, Cordula / Moschner, Barbara (Hg.): *Lernstrategien und Metakognition. Implikationen für Forschung und Praxis*. Münster: Waxmann, S. 101–127.
- Wirtz, Markus (Hg.) (2020): *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. <https://dorsch.hogrefe.com/gebiet/entwicklungspsychologie>; [14. 08. 2023].
- Wischer, Beate (2009): „Umgang mit Heterogenität im Unterricht – Das Handlungsfeld und seine Herausforderungen. TIPP (Teachers in Practice and Process)“. In: *Handbuch: Heterogenität ruft nach Dialog*. <http://www.teachers-ipp.eu/handbuch.html/2.%20Umgang%20mit%20Heterogenitaet%20-%20DE.pdf>; [23.10.2022].
- Włodarski, Ziemowit (1998): *Psychologia uczenia się*. Band 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wolff, Dieter (1993): „Sprachbewusstheit und die Begegnung mit Sprachen“. In: *Die Neueren Sprachen* 92 (1993) 6, S. 510–531.
- Wolff, Dieter (1998): „Lernerstrategien beim Fremdsprachenlernen“. In: Timm, Johannes-Peter (Hg.): *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen, S. 70–77.
- Wolff, Dieter (2010): „Differenzierung – Individualisierung – Förderung“. In: *Babylonia* 4, S. 51–56.

- Wollersheim, Heinz-Werner (1993): *Kompetenzerziehung: Befähigung zur Bewältigung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Wołoszyn, Stefan (1964): *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wood, David/ Bruner, Jerome / Ross, Gail (1976): „The role of tutoring in problem solving“. In: *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry* 17, S. 89–100.
- Woolfolk, Anette (2008): *Pädagogische Psychologie*. München: Pearson.
- World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs (1990) [Weltdeklaration „Bildung für alle“ und Aktionsrahmen zur Befriedigung der grundlegenden Lernbedürfnisse: Beschlüsse der Weltkonferenz „Bildung für alle“ – Befriedigung der grundlegenden Lernbedürfnisse, Jomtien, Thailand, 5. bis 9. März 1990]. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000127583>; [16.08.2024].
- Wygotski, Lew (1962): *„Thought and language“*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Zajac, Justyna (2011): „Cele nauki języka obcego – kompetencja językowa“. In: Komorowska, Hanna (Hg.): *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Łośgraf“, 19–35.
- Zawadzka, Elżbieta (2004): *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls“.
- Zawadzka-Bartnik, Elżbieta (2010): *Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (z zaburzeniami i dysfunkcjami)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls“.
- Zawadzka-Bartnik, Elżbieta (2011): „Różnorodność cechą współczesnego świata“. In: *Neofilolog* 36, S. 9–18.
- Zieliński, Paweł (2010): „Edukacja międzykulturowa Wietnamczyków w Polsce z uwzględnieniem dzieci z rodzin polsko-wietnamskich“. In: Rędziński, Kazimierz (Hg.): *Edukacja wielokulturowa wyzwaniem dla nauk o wychowaniu*. Seria: *Prace naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie „Pedagogika“ Tom XIX*. Częstochowa: Akademia im. Jana Długosza, S. 177–191.
- Ziółkowski, Przemysław (2016): *Pedeutologia. Zarys problematyki*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki.
- Żebrowska, Ewa (2013): *Text – Bild – Hypertext*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Internetquellen

<http://udlguidelines.cast.org> [2.03.2024]
<https://amara.org> [5.03.2024]
<https://audioburst.com> [5.03.2024]
<https://aws.amazon.com/polly> [5.03.2024]
<https://azure.microsoft.com> [5.03.2024]
<https://azure.microsoft.com/en-us/services/cognitive-services/speech> [5.03.2024]
<https://chat.openai.com> [5.03.2024]
<https://cloud.google.com/speech-to-text> [5.03.2024]
<https://cloud.google.com/text-to-speech> [5.03.2024]
<https://content-samurai.com> [5.03.2024]
<https://de.unionpedia.org/Heterogenit%C3%A4t> [22.10.2022]
<https://www.duden.de/rechtschreibung/Heterogenitaet> [22.10.2022].
<https://elsaspeak.com> [5.03.2024]
<https://eu.rosettastone.com> [5.03.2024]
<https://hello.vrchat.com> [5.03.2024]
<https://immerseme.co/MondlyVR> [5.03.2024]
<https://lumen5.com> [5.03.2024]
<https://murf.ai> [5.03.2024]
<https://openai.com/dall-e-2> [5.03.2024]
<https://opened.uoguelph.ca/student-resources/Universal-Instructional-Design> [02.02.2024]
<https://otter.ai> [5.03.2024]
<https://pl.babbel.com> [5.03.2024]
<https://pl.duolingo.com> [5.03.2024]
<https://podcastle.ai> [5.03.2024]
<https://prowritingaid.com> [5.03.2024]
<https://replika.com> [5.03.2024]
<https://stablediffusionweb.com> [5.03.2024]
<https://synthesys.io> [5.03.2024]
<https://translate.google.pl> [5.03.2024]
<https://writeandimprove.com> [5.03.2024]

<https://www.blockadelabs.com> [5.03.2024]
<https://www.busuu.com/pl> [5.03.2024]
https://www.cast.org/?utm_source=udlguidelines&utm_medium=web&utm_campaign=none&utm_content=header [2.03.2024]
<https://www.deepl.com> [5.03.2024]
<https://www.deepl.com/write> [5.03.2024]
<https://www.descript.com> [5.03.2024]
<https://www.getpronounce.com> [5.03.2024]
<https://www.gingersoftware.com> [5.03.2024]
<https://www.grammarly.com> [5.03.2024]
<https://www.heygen.com> [5.03.2024]
<https://www.hueber.de/einfach-digital> [3.08.20234]
<https://www.ibm.com/products/speech-to-text> [5.03.2024]
<https://www.mondly.com/vr> [5.03.2024]
<https://www.naturalreaders.com> [5.03.2024]
<https://www.resemble.ai> [5.03.2024]
<https://www.rev.ai> [5.03.2024]
<https://www.speechace.com> [5.03.2024]
<https://www.synthesia.io/?via=sipiao> [5.03.2024]
https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf
[21.11.2022]
<https://www.youtube.com> [5.03.2024]

Die zunehmende Diversität im Klassenzimmer stellt Lehrerinnen und Lehrer vor Herausforderungen und eröffnet gleichzeitig Chancen für neue Methoden der Unterrichtsgestaltung.

Mariola Jaworska und Anna Jaroszevska stellen innovative Ansätze und praxisnahe Lösungen zur Umsetzung von Inklusion im DaF-Unterricht vor. Sie beleuchten die Bedeutung von Heterogenität im Unterricht und den Einfluss auf die Entwicklung sprachlicher und nicht-sprachlicher Kompetenzen. Zudem zeigen sie, wie individualisierte und differenzierte Lehrmethoden effektiv

und einfach im DaF-Unterricht umgesetzt werden können. Ein Schwerpunkt liegt auf dem Einsatz moderner Technologien als Schlüssel zur Anpassung von Lernstrategien und zur Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Bedürfnissen.

Die Autorinnen betonen die Bedeutung eines inklusiven Ansatzes, der alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen fördert und optimale Lernbedingungen bietet. Damit tragen sie zur Vertiefung des Verständnisses für die Integration von Vielfalt in den Fremdsprachenunterricht bei.

ISBN 978-3-515-13865-9



www.steiner-verlag.de

Franz Steiner Verlag