



Didaktische und methodische Ansätze zur Entwicklung der fachdidaktischen Inklusionskompetenz von angehenden Fremdsprachenlehrkräften

Carolyn Blume^{1,*}, David Gerlach²,
Bianca Roters³ & Torben Schmidt¹

¹ Leuphana Universität Lüneburg, ² Philipps-Universität Marburg, ³ Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule Nordrhein-Westfalen (QUA-LiS NRW)

* Kontakt: Institute of English Studies, Universitätsallee 1, 21335 Lüneburg
cblume@leuphana.de

Zusammenfassung: Im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung wurde im Projekt „Theorie- und Praxis-Verzahnung im ZZL-Netzwerk Lehrerbildung“ ein fachdidaktisches Seminar zum Thema „Inklusiver Englischunterricht“ mit Hilfe eines phasen- und institutionenübergreifenden Teams entwickelt, als *Blended-Learning*-Angebot erstmalig im Wintersemester 2017/2018 implementiert sowie wissenschaftlich begleitet. Ziel des Seminars ist es, bei angehenden Lehrkräften einerseits die Entwicklung von positiven Einstellungen hinsichtlich inklusiven Englischunterrichts unter Berücksichtigung der Fachspezifika zu fördern und andererseits die Reflexionskompetenz bezüglich fachdidaktischer Fragestellungen von Inklusion im Englischunterricht auszubilden. In diesem Beitrag werden theoretische, didaktische und methodische Prinzipien des Seminars *Teaching in Inclusive English Settings* vorgestellt. Anhand der beiden zusammenhängenden Seminarsitzungen zu den Themen der Hörbeeinträchtigung und des Co-Teaching wird exemplarisch verdeutlicht, wie sich Studierende im Sinne einer engen Theorie-Praxis-Verzahnung im Seminarkontext vertiefend mit einem konkreten sonderpädagogischen Förderbedarf auf theoretischer Ebene auseinandersetzen. Dies erfolgt anhand eines realen Falls eines Schülers mit einer Hörbeeinträchtigung, wodurch die Studierenden methodische Ansätze und authentische Materialien und Dokumente kennenlernen und reflektieren. Dabei gibt es einen Bezug zum Thema Co-Teaching, durch den die Studierenden typische Verfahren der Zusammenarbeit von Englisch- und Förderlehrkräften am konkreten Beispiel analysieren und reflektieren. Das gewählte Seminarbeispiel illustriert dabei, wie durch den Einsatz von Methoden, die zunächst nur die Bedarfe von hörbeeinträchtigten Kindern zu berücksichtigen scheinen, alle Schüler_innen profitieren können. Nach der inhaltlichen Darstellung des Moduls werden die explorative Begleitforschung des Seminars skizziert und ausgewählte Ergebnisse präsentiert (vgl. Blume, Gerlach, Roters & Schmidt, 2018). Die empirischen Ergebnisse deuten darauf hin, dass bestimmte Lerninhalte und -methoden die Reflexionskompetenz sowie die Entwicklung von lernförderlichen *Beliefs* bzgl. des Fremdsprachenlernens positiv beeinflussen können.

Schlagwörter: inklusiver Englischunterricht, Einstellungen von Lehrkräften, reflexive Lehrkräftebildung, sonderpädagogischer Förderbedarf, Hörbeeinträchtigung



1 Einleitung

In den zehn Jahren seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (United Nations, 2007) sind die Exklusionspraktiken des deutschen Schulsystems zunehmend in den Blick von Forschung und Praxis geraten. Auch in Bezug auf die Ausbildung von angehenden Lehrkräften führt die Einführung von inklusiven Settings, die das gemeinsame Unterrichten von Schüler_innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf als eine von mehreren Heterogenitätsdimensionen als Grundprinzip versteht, zu neuen Anforderungen. Ein zentrales Ausgangsproblem ist hierbei, dass zukünftige Lehrkräfte nur selten heterogene Lernsettings explizit in ihrer eigenen Schulzeit selbst erfahren haben und daher in ihren Einstellungen zurückhaltend und weniger offen sind (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2014; Forlin, Sharma & Loreman, 2007; Moser, Kuhl, Schäfer & Redlich, 2012). Daher gilt es in der ersten Phase der Ausbildung zunächst die zugrundeliegenden menschenrechtlichen Prinzipien zu vermitteln. Darüber hinaus erfordert die Situation von zukünftigen Lehrenden die Entwicklung pädagogischen und fachdidaktischen Wissens, um Herausforderungen wie die der individuellen Förderung und der Arbeit in multiprofessionellen Teams unter Berücksichtigung von fachdidaktischen Kompetenzerwartungen zu bewältigen. Notwendig ist daher eine curriculare Veränderung dahingehend, die bisher parallel zu den Selektionsprozessen in deutschen Primar- und Sekundarschulen getrennten universitären Inhalte für die Sonder- und Regelschulpädagogik stärker zu integrieren (vgl. Lütje-Klose, Miller & Ziegler, 2014; Moser & Demmer-Dieckmann, 2012). Folglich wird zunehmend der Bedarf an einer inklusionsorientierten Fachdidaktik identifiziert. Die Fremdsprache Englisch, die in sonderpädagogischen Lehrplänen nur zum Teil berücksichtigt wird (vgl. Deneke, 2008), wird verstärkt als unerlässlich für die Teilhabe in der Wissensgesellschaft anerkannt und somit im Rahmen einer inklusiven Lehrkräftebildung als essenziell erachtet (vgl. Köpfer, 2014, S. 158; Wember, 2004).

In den letzten Jahren wurden verstärkt Modelle und Entwicklungsprojekte angestoßen, um der Forderung nach einer wirksamen, inklusionsorientierten Lehrkräfteausbildung nachzukommen (vgl. Moser & Demmer-Dieckmann, 2012; Schuppener, 2014). Auch im Bereich der Englischdidaktik sind vielfältige Ansätze zu erkennen (vgl. Aßbeck, 2016; Gießler, 2016; Rühlow & Kutý, 2017). So wurde im Rahmen der gemeinsam von Bund und Länder seit 2015 geförderten „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ ebenfalls im Projekt „Theorie- und Praxis-Verzahnung im ZZL-Netzwerk Lehrerbildung“ der Leuphana Universität Lüneburg ein fachdidaktisches Seminar zum inklusiven Englischunterricht mit Hilfe eines phasen- und institutionenübergreifenden Teams entwickelt, als *Blended-Learning*-Angebot erstmalig im Wintersemester 2017/2018 implementiert sowie wissenschaftlich begleitet. Unter Bezugnahme auf professionstheoretische Forschungserkenntnisse, die Lehrkräfte zum reflexiven Handeln befähigen sollen, um in komplexen Lehr-Lern-Settings angemessen planen, unterrichten, diagnostizieren und beurteilen zu können (vgl. Baumert & Kunter, 2006), verfolgen die Lehrenden des Seminars das Ziel, bei angehenden Lehrkräften einerseits die Entwicklung von positiven Einstellungen hinsichtlich des inklusiven Englischunterrichts unter Berücksichtigung der Fachspezifika zu fördern (vgl. Amrhein & Bongartz, 2014) und andererseits die Reflexionskompetenz bezüglich fachdidaktischer Fragestellungen von Inklusion im Englischunterricht auszubilden (vgl. Roters, 2016).

In diesem Beitrag werden die theoretischen, didaktischen und methodischen Prinzipien des Seminars *Teaching in Inclusive Settings* zunächst vorgestellt. Das im konstruktiven Prozess erarbeitete Seminarbeispiel beschäftigt sich nicht nur thematisch mit inklusiven Lernprozessen; es reflektiert auch selbst mittels eines *Blended-Learning*-Ansatzes Grundsätze der Inklusionsorientierung bzgl. der Bereitstellung unterschiedlicher Zugänge, der Komplexitätsdifferenzierung sowie der Möglichkeit einer Neigungsdifferenzierung nach der Schaffung einer gemeinsamen Grundlage bzw.

eines gemeinsamen Lerngegenstandes. Anhand der in diesem Beitrag exemplarisch vorgestellten Seminarsitzungen zu den Themen Hörbeeinträchtigung und Co-Teaching sowie des gesamten Seminarskontexts wird verdeutlicht, wie im Sinne einer engen Verzahnung zwischen Theorie und Praxis Studierende sich im Rahmen dieses Lernsettings vertiefend mit einem konkreten Förderbedarf theoretisch auseinandersetzen, anhand des realen Falles eines Schülers mit einer Hörbeeinträchtigung methodische Ansätze, Materialien und Dokumente kennenlernen und reflektieren sowie durch den Bezug zum Thema Co-Teaching typische Verfahren der Zusammenarbeit einer Englisch- und einer Förderlehrkraft am konkreten Beispiel analysieren und reflektieren. Methodisch und inhaltlich soll den Studierenden erlebbar gemacht werden, wie der Einsatz von Methoden, die zunächst gezielt die Bedarfe von hörbeeinträchtigten Kindern berücksichtigen, für alle Schüler_innen im Sinne eines weiten Heterogenitätsbegriffs gewinnbringend sein können. Zuletzt wird mit Verweis auf die begleitende empirische Forschung der Beitrag des Seminars für die inklusive, fachdidaktische Lehrerbildung kritisch reflektiert. Anhand dessen sollen unter Berücksichtigung des Kontexts die Möglichkeit für einen Transfer auf andere Settings geschaffen werden.

2 Fachliche und theoretische Verortung: Die Ausbildung von Lehrpersonen für einen heterogenen und inklusiven Englischunterricht

2.1 Theorie-Praxis-Verzahnung im ZZL-Netzwerk Lehrerbildung

Obwohl die Spannung zwischen Theorie und Praxis in der Lehrkräftebildung schon lange Gegenstand von Forschung ist, wird überwiegend die Verschränkung der Phasen der Lehrkräftebildung über Ausbildungsinstitutionen hinweg thematisiert (vgl. Straub & Dollereider, 2019). Dabei werden v.a. die Herausforderungen, Theorie und Praxis miteinander zu vereinbaren, vor dem Hintergrund der nötigen Kooperation der dreiteiligen Lehrkräfteausbildung, problematisiert. Ein weiterer, wichtiger Aspekt der Verbindung zwischen der wissenschaftlichen Theorie und der schulischen Praxis ist zudem die Notwendigkeit, die „skeptische Distanz“ in der Theorie und Praxis zueinander stehen, zu bewältigen (Reusser & Fraefel, 2017, S. 14). Viel mehr als die strukturelle Trennung zwischen Theorie- und Praxisphasen handelt es sich hierbei um die Annäherung an mehrere Perspektiven: die der Lehrkräfte in der Praxis und ihr schulisches Umfeld und die der Dozierenden und deren primär universitärer Habitus. Ziel der Verbindung zwischen den verschiedenen Ebenen der Theorie und der Praxis ist demnach die Fähigkeit, das theoriegeleitete didaktische Wissen reflexiv-handelnd umsetzen zu können (vgl. Aßbeck, 2016).

Um diese Verschränkung zu fördern, wurden einerseits didaktisch-methodische Ansätze gewählt, die für die Entwicklung ebensolcher Fähigkeiten als vielversprechend erachtet und die in Kapitel 3 näher erläutert werden. Andererseits wurden strukturell in einem Netzwerk – bestehend aus Vertreter_innen der Forschung, der Schulpraxis, der Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie der verschiedenen Phasen der Lehrkräfteausbildung – alle Inhalte und Methoden ko-konstruktiv erarbeitet (vgl. Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006). Dieses Netzwerk wurde im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ im Projekt „Theorie- und Praxis-Verzahnung im ZZL-Netzwerk Lehrerbildung“ als eine Teilkomponente verschiedener ähnlicher Netzwerke gegründet (vgl. Straub & Dollereider, 2019; Straub, Spöhrer & Meimerstorff, 2019). Hierfür trafen sich z.B. Wissenschaftler_innen der Pädagogik und der Englischdidaktik, Fachseminarleitungen der Sonderpädagogik und des Faches Englisch, Lehrkräfte der Grund- und Sekundarstufe mit Erfahrung im inklusiven Englischunterricht, Schulleitungen, Fachmoderator_innen und Studierende, um regelmäßig über einen Zeitraum von eineinhalb Jahren in einem hybriden Raum bzw. sogenannten *Third Space* (vgl. Reusser & Fraefel, 2017, S. 19)

Methoden und Inhalte des beschriebenen Seminars gemeinsam zu konzipieren (vgl. Schmidt, 2017; Straub & Dollereeder, 2019). Mögliche Sitzungsthemen wurden z.B. eingangs im *Bottom-up*-Verfahren von allen Akteur_innen zunächst identifiziert und anschließend in konsensorientierten Entscheidungsprozessen präzisiert. Bei der anschließenden Ausschärfung der didaktisch-methodischen Umsetzung, die sowohl arbeitsteilig, kollaborativ als auch ko-konstruktiv stattfand, galten als Grundsätze sowohl die fachkulturelle Spezifizierung anhand von Leitlinien des kommunikativen Englischunterrichts (vgl. Kap. 2) als auch eine didaktische Umsetzung, die – vergleichbar mit den Prinzipien des *Universal Design for Learning* (CAST, 2018) – v.a. die erfolgreiche Teilnahme aller Lernenden durch vielfältige methodische Zugänge (vgl. Schart, 2014), multiple Aufbereitungsformate des gemeinsamen Gegenstands (vgl. Höflich, 2015), Berücksichtigung der Lernerautonomie (vgl. Little, 2007) sowie differenzierte Materialien anstrebt (vgl. Timpe-Laughlin & Laughlin, 2018). Nicht zuletzt wurden, wie eingangs erwähnt, Vermittlungsmethoden und Lehr-/Lernsettings verwendet, die in der Lehrkräfteaus- und weiterbildung für die Entwicklung der Reflexionskompetenz als Grundlage des professionellen Handelns identifiziert worden sind.

2.2 Konzeptionen von Heterogenität und Inklusion

Als Leitprinzip des Seminars wurde ein breiter Heterogenitätsbegriff zugrunde gelegt, wonach eine Vielfalt an Heterogenitätsdimensionen, welche die Herkunft, kulturelle und religiöse Orientierung, Gender, Fähigkeiten, Begabungen und Talente aller anerkennt und im Sinne der Teilhabe wertschätzt, berücksichtigt (vgl. Lindmeier & Lütje-Klose, 2015, S. 8). Gleichzeitig wurde dieses „breite Verständnis“ um Wissen und Einstellungen bzgl. konkreter sonderpädagogischer Unterstützungsbedarfe ergänzt. Hier wurde versucht, einerseits eine Didaktik vermittelbar zu machen, die allen Lernenden vielfältige und differenzierte Zugänge unter Bezugnahme auf fachdidaktische Prinzipien zu fremdsprachlichen kommunikativen Inhalten und Fähigkeiten ermöglicht, andererseits aber die besonderen Bedarfe kenntlich macht, die angelehnt an das Konzept der pädagogischen Integration eine zusätzliche Unterstützung v.a. angesichts der Fachspezifika vonnöten machen. Hierin ist kein theoretischer Widerspruch zu sehen, sondern vielmehr eine Anerkennung der Tatsache, dass der adaptive Unterricht die Möglichkeit bietet, alle Lernenden mit besonderen Bedarfen erfolgreich zu inkludieren (vgl. Kullmann, Lütje-Klose & Textor, 2014, S. 97). Sturm (2012) zufolge wird eine inklusive Didaktik als eine verstanden, die Diversitätsmerkmale und entsprechende Intersektionalitäten (vgl. Hinni & Zurbriggen, 2018) nicht ignoriert, sondern bewusst wahrnimmt und die Konstruktion derer reflektiert. Unter Berücksichtigung der limitierten studentischen Vorkenntnisse wurde allerdings weitestgehend darauf verzichtet, strukturelle Selektionsprozesse, die z.B. zu Stigmatisierung führen, formal zu thematisieren. Stattdessen wurde an der Leuphana Universität Lüneburg zeitgleich ein bildungswissenschaftliches Seminar konzipiert und implementiert (vgl. Henschel & Troll, 2018), das grundlegende Fragen der Inklusion und des bestehenden exklusiven Schulsystems problematisiert. Die beiden Pilot-Lehrveranstaltungen verstehen sich als erste Schritte zur Entwicklung eines Spiralcurriculums, das in einem von den Studierenden wählbaren Profilstudium münden wird (vgl. Troll, Süßenbach & Kuhl, 2019).

2.3 Inklusiver Englischunterricht

Trotz einer in der Englischdidaktik fehlenden Spezifizierung in der empirischen Forschung und in der Ausbildung von Lehrkräften bezüglich inklusiver Bedarfe im engeren, d.h. förderpädagogischen, Sinne gibt es seit nunmehr dreißig Jahren das Konzept des kommunikativen Englischunterrichts, das mit seiner Forderung nach Aufgabenorientierung (vgl. Doert & Nold, 2015), der Berücksichtigung der interaktionalen und soziokulturellen Prozesse des Spracherwerbs (vgl. Legutke & Schart, 2016) sowie der

des interkulturellen Verständnisses (vgl. Kuchler & Roters, 2014) der Heterogenität im weiteren Sinne theoretisch und methodisch Rechnung trägt. So sind z.B. zunehmend die individuellen Unterschiede beim Sprachenlernen sowie die kognitiven und affektiven Dimensionen der pluralen Mehrsprachigkeit (vgl. Elsner, 2015) und die Affordanzen des Fremdsprachenlernens mit digitalen Medien (vgl. Blume & Würffel, 2018) in den Blick von Forschung und Praxis geraten. Hier finden sich Grundsätze der inklusiven Didaktik wieder, die v.a. entwicklungslogisch verortet sind, wie etwa die Differenzierung, die Arbeit am gemeinsamen Gegenstand sowie die Notwendigkeit der Kooperation unter Lernenden (vgl. Köpfer, 2014). Des Weiteren unterstützt der kompetenzorientierte Ansatz, der allen Schüler_innen durch die fremdsprachliche Diskursfähigkeit Teilhabe ermöglichen soll (vgl. Hallet & Legutke, 2013), die Vermittlung von Techniken, die u.a. zur Bearbeitung von multimodalen Texten und Kommunikationsformen befähigt (vgl. Cope & Kalantzis, 2009; Hallet, 2017). Zusammen mit existierenden Prinzipien des guten Unterrichts (vgl. H. Meyer, 2012; Schäfer, 2015) können diese Ansätze, zumindest theoretisch, gewinnbringend für eine breite Gruppe von Lernenden adaptiert werden, wenngleich sich die empirische und inklusionsorientierte Spezifizierung noch am Anfang befindet. Dass diese Umsetzung für Lehrkräfte dennoch anspruchsvoll bleibt, weist auf die Notwendigkeit eines gestärkten professionellen Handelns hin.

Im Kontext des Moduls, das hier vorgestellt wird, bedarf es zusätzlich zu den allgemeingültigen Grundsätzen inklusiven Englischunterrichts für die Inklusion von Menschen mit Hörbeeinträchtigungen einer weiteren fachdidaktischen Konkretisierung, die die Spezifika eines auf sprachliche Interaktion konzentrierten Faches mit den Herausforderungen und Potenzialen eines geminderten oder atypischen Hörvermögens bzw. -verarbeitungsvermögens konfrontiert. In der Seminarkonzeption wurde der Fokus aus mehreren Gründen auf Lernende mit Hörbeeinträchtigungen gelegt. Zum einen wird der Hörkompetenz v.a. im Anfangsfremdsprachenunterricht eine wichtige Position eingeräumt (vgl. Boge, 2012). Demzufolge hat die Hörkompetenz für alle zukünftigen Englischlehrkräfte mit Blick auf die Kompetenzentwicklung ihrer Schüler_innen eine hohe Priorität. Auch die quantitative Relevanz des Hörverstehens im kommunikativen Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen unterstreicht die Bedeutung des gewählten Schwerpunkts (Boge, 2012, S. 2). Zum anderen decken sich die förderpädagogischen Ziele im Bereich der Hörbeeinträchtigung weitgehend mit denen des Fremdsprachenunterrichts. Leonhardt (2010) z.B. definiert als „Hauptziel der Hörgeschädigtenpädagogik [...] dem Hörgeschädigten (unabhängig von Art und Ausmaß des Hörschadens) den Erwerb kommunikativer Kompetenzen zu ermöglichen. Damit wird es ihm möglich, sprachliche Interaktionen durchzuführen und sich mit Gesprächspartnern dialogisch zu verständigen“ (S. 34). Nold und Rossa (2007, S. 178) beschreiben das Hörverständnis in der englischen Fachdidaktik ähnlich „als rezepptive Sprachkompetenz [, die] die Wahrnehmung, das Verstehen, Interpretieren und Reflektieren von sprachlichen Äußerungen [vereinigt].“ Hier wird die Nähe des sonderpädagogischen Förderbedarfs zur fachdidaktischen Zielsetzung deutlich. Ferner ergibt sich aufgrund von Lücken in der konzeptionellen und praktischen Umsetzung von fremdsprachlichem Unterricht für Schüler_innen mit Förderbedarf im Bereich des Hörverstehens bei gleichzeitig zunehmender Relevanz der fremdsprachlichen (Hör-)Kompetenz die Notwendigkeit, Lehrkräfte hierauf gezielt vorzubereiten. Obwohl die Pädagogik bei Hörbeeinträchtigung eine der ältesten der deutschen sonderpädagogischen Förderbereiche ist (Leonhardt, 2009, S. 10), sind heute v.a., aber nicht nur, in Bezug auf den Englischunterricht sowohl Forschungs- als auch Praxislücken vorhanden, die Fragen bzgl. z.B. sukzessiver oder begleitender Gebärden- oder Zeichensprache, die abweichenden Interaktionsmuster von geschriebenem Englisch sowie die Rolle der Erstsprache (wahlweise eine Gebärden- oder mündliche Sprache, die immer häufiger weder die deutsche Gebärden- noch Deutsch ist) im inklusiven Fremdsprachenlernkontext kaum

untersucht haben (vgl. Kläser & Rohde, 2015). Ebenso ist das Hörverstehen an sich, das im Gegensatz zu den anderen fremdsprachlichen Fertigkeiten lange Zeit als ausschließlich passiver Prozess galt, unterbeforscht und für das Erlernen der Fremdsprache bis jetzt nur in Ansätzen didaktisiert bzw. methodisch konzeptualisiert (vgl. Boge, 2012; Osada, 2004). Inzwischen ist zwar die Komplexität des Hörverstehens und der Hörverstehenskompetenz auch fremdsprachendidaktisch etabliert; didaktische Modelle weisen allerdings nach wie vor auf begrenzte Methoden zur Förderung hin. Vor allem kommt der Visualisierung in der Fremdsprachendidaktik in Form von Gesten oder Grafiken, aber auch in der Verschriftlichung vom Gesprochenen aufgrund ihres Unterstützungscharakters für viele Lernende eine bedeutende Rolle zu (vgl. Böttger, 2010; Gretsch, 2016). Diese wird zunehmend mithilfe von digitalen Medien ergänzt, die etwa bei Filmen durch Untertitel (vgl. Grum, 2016) oder durch *Text-to-Speech*-Bearbeitungsprogramme dazu beitragen können, Inhalte auf mehreren Sinneskanälen gleichzeitig anzubieten (vgl. Blume & Würffel, 2018; Gerlach, 2015). Solche Methoden können, wenn sie flächendeckend eingesetzt werden, zur Entstigmatisierung beitragen. Ebenso dürften Aussprachetrainer, die mittels Artikulationsvisualisierung und Spektrogrammen zeigen, wie man Laute physisch korrekt formt, Lernende fördern, die das Gehörte nur unpräzise wahrnehmen (vgl. Demenko, Wagner & Cylwik, 2010). Allerdings sind diese Methoden weiterhin wenig beforscht und v.a. im Sinne eines breiten Heterogenitäts- und Inklusionsansatzes nur bedingt rezipiert worden. So konstatiert z.B. Berne (1998, in Osada, 2004), dass die Nutzbarkeit der Visualisierung mit bestimmten fremdsprachlichen Kompetenzniveaus korrespondiert und nicht durchweg für alle Lernenden unterstützend wirkt. Auch die Komplexität des Hörprozesses (vgl. Osada, 2004) deutet auf die Relevanz der Fähigkeit hin, Aufmerksamkeit gezielt steuern zu können sowie nonverbale Zeichen deuten zu können, welches wiederum für Lernende mit entwicklungsverzögerten oder -atypischen exekutiven Funktionen herausfordernd sein könnte (vgl. Blume, Kielwein & Schmidt, 2018).

2.4 Co-Teaching

Das Co-Teaching, das in diesem Modul ein weiteres inhaltliches und methodisches Merkmal ist, bedarf ebenso einer Ausschärfung wie der inklusive Englischunterricht. Hier gilt es zunächst, die von der Theorie hergeleiteten Potenziale des Co-Teaching für den inklusiven Unterricht herauszuarbeiten, um dann die Konkretisierung im Hinblick auf den Englischunterricht vorzunehmen. Vor allem bietet die interdisziplinäre Kooperation zwischen Regelschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften verschiedene Möglichkeiten des Austausches, die sich nicht nur im Unterricht durch das gemeinsame Lehren abzeichnen. In der unterrichtlichen Situation selbst können viele Formen des adaptiven und offenen Unterrichts sowie die Individualisierung und die Differenzierung durch die Anwesenheit zweier Lehrkräfte, die gemeinsam die Verantwortung für die inhaltliche Ausgestaltung, für die Lernenden und ihren Lernprozess übernehmen, erstmalig oder besser gewährleistet werden (vgl. Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010). Darüber hinaus kann durch z.B. gemeinsame Vor- und Nachbereitungsgespräche eine *Community of Practice* (Wenger, 2011) entstehen, die durch den gemeinsamen Blick auf Lernende, Inhalte und Methoden eine Stärkung des professionellen Handelns einfordert (vgl. Albers, 2014; Stommel, Hildebrandt, Senn & Widmer, 2014).

Eine fachliche Spezifizierung des Co-Teaching steht bislang in der Englischdidaktik aus, bietet aber mehrere mögliche Anknüpfungspunkte. Es gibt schon langjährige Erfahrungen mit z.B. sogenannten muttersprachlichen Sprachassistenten, die in Form eines entstehenden Tandems neue Möglichkeiten eröffnen (vgl. Carless, 2006). Ferner können Schlussfolgerungen aus der Zusammenarbeit zweier Pädagog_innen im Deutsch-als-Zweitsprache- bzw. im Englisch-als-Zweitsprache-Unterricht in englischsprachigen Ländern gezogen werden (vgl. Dove & Hongisfeld, 2010): Beispielsweise

kann sich, bei ähnlichen Sprachkenntnissen beider Lehrkräfte, eine Lehrkraft nur der Fremdsprache bedienen, während die zweite Lehrkraft ggfs. unterstützend auf Deutsch zurückgreift (vgl. Padmadewi & Artini, 2017). Auch wenn eine Lehrkraft die Zielsprache nicht (ausreichend oder ausreichend sicher) beherrscht, kann sie auf fachübergreifende Strategien der Sprachentwicklung zurückgreifen, um die Inhalte mittels verschiedener Methoden aufzubereiten (vgl. Takala, Pirttimaa & Törmänen, 2009, S. 168). Hier sind Vorerfahrungen aus der Sprachförderung nützlich, mit der sich zumindest auf Grundschulebene im Zuge „durchgängiger Sprachbildung“ fast alle Lehrkräfte beschäftigen müssen (vgl. Lütje-Klose & Mehlem, 2015, S. 106). In einem von Lütje-Klose und Mehlem (2015, S. 109ff.) beschriebenen Fall eines mehrsprachigen Kindes mit Verdacht auf auditive Wahrnehmungsstörung wird wiederum deutlich, mit welchen Herausforderungen eine Regel(grund)schullehrkraft mit der angemessenen Diagnostik und Förderung gerade im Bereich eines atypischen Spracherwerbs konfrontiert wird.

Angesichts dieser Herausforderungen wurde im beschriebenen Modul als Gegenstand gewählt, ein Fallbeispiel eines Kindes mit Förderbedarf im Bereich „Hören“ im inklusiven Englischunterricht der vierten Klasse zu thematisieren. Zusätzlich zu einer Analyse der Komplexität eben dieses Förderbereiches im fremdsprachlichen Anfangsunterricht, wie in Kapitel 2.2 erläutert, ermöglicht Fallarbeit eine Erarbeitung der Möglichkeiten des Co-Teaching in diesem Zusammenhang. Zunächst werden diese Inhalte didaktisch-methodisch verortet, um sie darauffolgend anhand der Seminarunterlagen näher zu beschreiben und darzustellen.

3 Didaktisch-methodische Verortung: Der ko-konstruktive Ansatz zur Ziel- und Methodenbestimmung

In der zuvor beschriebenen Theorie-Praxis-Initiative wurden die Konzeption und die Herangehensweise zu diesem Modul ko-konstruktiv ausgewählt und erarbeitet.¹ Die Entscheidungen beruhten auf einer Verzahnung von theoretischen und pragmatischen Perspektiven. So wurden im zuvor beschriebenen hybriden Raum (vgl. Kap. 2) Eckpunkte der inklusiven Englischlehrpersonenausbildung zur Stärkung des professionellen Handelns identifiziert. Hier wurde v.a. eine hohe Relevanz situierten Lernens unter Zuhilfenahme von medialen Angeboten identifiziert (vgl. Oser, 2001, S. 330), eingebettet in einen *Task*-Zyklus, welcher zahlreiche Reflexionsgelegenheiten bietet (vgl. Eßer, Gerlach & Roters, 2018) und die Empathie durch Selbsterfahrungselemente stärkt (vgl. Kullmann et al., 2014, S. 95). Um vor allem Ersteres zu gewährleisten, wurde auf ein Fallbeispiel rekurriert, für das anonymisierte Unterlagen (Fördergutachten, Lehrplan, Interview mit dem Lernenden usw.) vollständig verwendet werden durften. Somit standen parallel zu den inhaltlichen Grobzielen zur Verbesserung der Lehrkräfteausbildung im Bereich des inklusiven Englischunterrichts die methodischen Ansätze im Vordergrund, die dann die Feinlernziele in Bezug auf den nötigen Förderbedarf sowie die entsprechende Klassenstufe maßgeblich bestimmten.

Darüber hinaus einigten sich die Kolleg_innen auf die Modellierung der gewünschten Einstellungen und Praxen im Seminar (vgl. O. Meyer, 2011, S. 238), sodass wiederum methodische Ansätze identifiziert wurden, die u.a.

- ein hinreichendes *Scaffolding* aufweisen (vgl. Haider, Moser & Zumbach, 2009),
- die Auseinandersetzung mit der eigenen (Sprach-)Lernbiografie thematisieren (vgl. Legutke & Schart, 2016; O. Meyer, 2011),
- reichlich Gelegenheit zur sozialen Ko-Konstruktion von fachdidaktischen Wissensselementen anbieten (vgl. Knorr, 2016),

¹ Besonderer Dank gilt den Lehrkräften Bettina Holzhütter und Katrin Baschwitz, die die Einheit und die ersten Entwürfe konzipiert haben.

- angemessene Strukturen zur Anleitung von Reflexion bereitstellen (vgl. Eßer, Gerlach & Roters, 2018) und
- eine Problemorientierung einräumen, die der Komplexität des Fremdsprachenlernens Rechnung trägt (vgl. Aßbeck, 2016).

Diese Ansätze und ihre Implementierung in einer lehrpersonenbildenden Veranstaltung der ersten Phase entsprechen damit in besonderem Maße den Leitlinien, die als Standards der Lehrerbildung von der KMK (2004) vorgeschlagen wurden.

Umgesetzt wurde das Seminar in Form eines *Blended-Learning*-Modells, in dem die Studierenden sich zunächst anhand von verschiedenen Textsorten informieren und durch interaktive Elemente digital vorbereiten, um sich darauffolgend in einer Präsenzsitzung mit ihren Erfahrungen vertiefend dialogisch auseinanderzusetzen (vgl. Kap. 4.1). Die anfängliche Konzeption des Seminars als *Blended-Learning*-Szenario wird von Alammary, Sheard & Carbone (2014, S. 447) als „*high-impact blend*“ bezeichnet. Die technologiegestützte Vorbereitung mit einem Learning Management System ermöglicht einerseits die Modellierung relevanter didaktischer Prinzipien der Differenzierung bzgl. Vorwissen und Interessen, der Stärkung der Lernendenautonomie durch die räumlich und zeitlich unabhängige Erarbeitung sowie den pragmatischen Umgang mit der Mehrsprachigkeit (vgl. Königs, 2015). Andererseits schaffen die technologischen Affordanzen Gelegenheiten, wodurch sich die Lernenden interaktiv mit den Inhalten auseinandersetzen konnten. So konnten sie z.B. in einer Einheit nicht nur entscheiden, zu welchen Förderbereichen sie sich weiter informieren wollten, sondern auch durch Online-Simulationen die Folgen ebenjener ausgewählten Förderbedarfe erfahren und anschließend reflektieren (vgl. <https://www.understood.org>). Darüber hinaus bietet dieser Ansatz zusätzliche Interaktionsformate, die durch unterschiedlich strukturierte Formate (z.B. Foren und Befragungen) und asynchrone Darbietung eine breite Partizipation fördern. Die Präsenzsitzungen, die u.a. Rückmeldungen aus der Distanzphase aufgreifen, fördern v.a. die angeleitete Reflexion und den vertieften Austausch der Studierenden als bedeutsame Bestandteile des Lernprozesses.² Die spezifischen, in den hier vorgestellten Einheiten umgesetzten Affordanzen sind in Kapitel 4.1 und 4.3 näher erläutert.

4 Durchführungshinweise: Elemente aus einem *Blended-Learning*-Seminar zur Entwicklung der reflektierend-handelnden Kompetenz von angehenden Lehrpersonen im heterogenen und inklusiven Englischunterricht

Die folgende Beschreibung des Moduls, das in dieser Fassung zwei 90-minütigen Sitzungen mit einem ähnlich hohen Zeitaufwand an Vorbereitung anhand von verschiedenen digitalen Interaktionsformen (vgl. Kap. 4.1 und 4.3) entspricht, wurde erstmalig im Wintersemester 2017/2018 im dritten Semester des fachdidaktischen Lehramtsstudiums (Englisch) im Modul *Teaching English as a Foreign Language I*, im zweiten Didaktikmodul nach dem Einführungsmodul im B.A., eingesetzt. Der Studiengang bereitet auf den Unterricht in Grund-, Haupt- und Realschulen vor.³ Die Studierenden

² Um die Inhalte und Aktivitäten einem breiteren Publikum zugänglich zu machen, wird eine revidierte Version der Module auf der Multiview Plattform der Leuphana Universität Lüneburg unter multiview.leuphana.de zur Verfügung stehen. Die Unterlagen, die dort nach einer Registrierung verwendet und z.T. heruntergeladen werden können, können sowohl für das Selbststudium als auch für den Seminareinsatz ohne Zugang zum Learning Management System mit bestimmten Einschränkungen verwendet werden. In dieser Fassung wird nicht explizit zwischen Online- und Präsenzelementen unterschieden. Stattdessen wird es den Nutzenden bzw. den Lehrenden überlassen, die Materialien entsprechend ihrer Situation zu gestalten.

³ Eine Vorbereitung für gymnasiale Lehrkräfte sowie Lehrkräfte der Sonderpädagogik findet an der Leuphana Universität Lüneburg nicht statt. Hier ist nochmals darauf hinzuweisen, dass v.a. die Herausforde-

haben bis zu diesem Zeitpunkt im Bereich der englischen Fachdidaktik bereits zentrale Fremdsprachenlerntheorien, Zugänge und Methoden kennengelernt und werden parallel zum hier beschriebenen Kurs im Seminar *Competences and Standards* mit Grundlagen eines kompetenzorientierten Unterrichts und Verfahren der Unterrichtsplanung und -evaluation vertraut gemacht. Erste kurze Praktikumserfahrungen sind in den meisten Fällen vorhanden, jedoch nicht verpflichtend. Auf Basis der Erfahrungen der Dozierenden, der empirischen Begleitforschung sowie der Rückmeldungen der Studierenden (vgl. Kap. 5) wurde das *Blended-Learning*-Seminar für das Wintersemester 2018/2019 überarbeitet.

Insgesamt stehen für das Seminar 14 Sitzungen zur Verfügung (zwei SWS), die in Tabelle 1 aufgelistet sind. Nach einer allgemeinen Einführung in die Thematik wurde die Aufgabenorientierung (*task-based language learning*) als zentraler methodischer Ansatz eines differenzierenden Zugangs in den Fokus gestellt und es wurden Bezüge zum inklusiven Fremdsprachenunterricht hergestellt. Nachfolgend wurde auf einen konkreten sonderpädagogischen Förderbedarf (vgl. Kap. 2.3) im Rahmen einer Fallstudie rekurriert und auf dieser Basis wurden methodische und didaktische Implikationen diskutiert. Es folgte eine Auseinandersetzung mit weiteren, für das Fremdsprachenlehren und -lernen relevanten Heterogenitätsdimensionen sowie auf übergeordneter Ebene eine Beschäftigung mit unterrichtsmethodischen und didaktischen Fragestellungen. Abschließend setzten die Studierenden das Gelernte in eigenen prototypischen Unterrichtsszenarien praxisorientiert um.

Tabelle 1: Themen aus dem Seminar Teaching in Inclusive English Settings

1. Introduction: What is meant by inclusive EFL?	8. Gender sensitive EFL instruction
2. Task-based language learning in inclusive EFL settings	9. Effective methods in inclusive EFL classrooms
3. A case study of hearing impairment in the inclusive EFL classroom	10. Using a video conference to practice teaching in inclusive EFL settings
4. Making use of multi-professional teams in the inclusive EFL classroom	11. Digital tools for inclusive EFL classrooms
5. Reading and spelling difficulties (dyslexia) and learning EFL	12. Small group microteachings
6. Linguistic diversity in the EFL classroom	13. Video-based reflection of microteachings
7. Understanding subject-specific disruptions in the inclusive EFL classroom	14. Closure

Bei der Auswahl der in Tabelle 1 abgebildeten Themen wurde darauf geachtet, dass ein breites Verständnis von Heterogenität und Diversität im inklusiven Englischunterricht unter Berücksichtigung einzelner Förderbedarfe vermittelt wird. Die Abwechslung zwischen unterschiedlichen Begriffsverständnissen (eine Mischung aus der „breiteren“ und „engeren“ Definition) von Inklusion unterstreicht, dass im Englischunterricht vielfältige Heterogenitätsdimensionen vorkommen und mithilfe einer Schwerpunktsetzung auf Differenzierung und Kompetenzorientierung vielfältige Bedarfe bedacht werden können. Explizit wurde systemisch das Konzept betont, dass viele Elemente der Sonderpädagogik die Basis einer erfolgreichen Fremdsprachendidaktik sind. Hier sind

rungen des inklusiven Englischunterrichts an Gymnasien sich teilweise deutlich von denen des inklusiven Fremdsprachenunterrichts an den Schulen der Primar- und Sekundarstufe I, vor allem den integrierten Gesamtschulen und Oberschulen, unterscheiden (vgl. Springob, 2018).

beispielhaft die didaktische Visualisierung von Inhalten sowie die spracherwerbstheoretische Förderung der phonologischen Bewusstheit zu nennen.

Es wurde darauf verzichtet, die verschiedenen sonderpädagogischen Förderbedarfe ausführlich zu behandeln, da dieser Ansatz im Rahmen des Ko-Konstruktionsprozesses im Theorie-Praxis-Team als nicht zielführend bewertet wurde. Stattdessen wurde die Ansicht vertreten, dass ein Großteil der Praktiken, die für die einzelnen Förderbedarfe als geeignet identifiziert wurden, für viele andere Bedarfsbereiche ebenso unterstützend wirken, sodass der Ansatz, die Sitzungen nach Förderbedarfen auszurichten, viele Wiederholungen mit sich bringen würde (vgl. Gerlach, 2015). Ferner werden viele dieser Methoden im kommunikativen Englischunterricht auch ohne ausgewiesene Förderbedarfe als effektiv erachtet (vgl. Gerlach, 2015; Roters & Eßer, 2016).

4.1 Modul 1, Teil 1: *All About Hearing Impairments*

In der online stattfindenden Vorbereitung zum Modul wird nach einer kurzen Einleitung zu den Zielen der Einheit sowie einer begrifflichen Verortung auf eine Reihe von Fachliteratur verwiesen, welche in grundlegende Merkmale des Förderbereichs Hörbeeinträchtigung, die schulischen Implikationen der Hörminderung und der auditiven Wahrnehmungsverarbeitungsstörung einführt (vgl. Supplement 1: *Module 1, Slides 1–7*). Durch das online verfügbare Angebot verschiedener theoretischer und handlungsorientierter Lektüren wird dem Prinzip der Differenzierung v.a. in Hinblick auf unterschiedliche Vorwissensstände Rechnung getragen. Darüber hinaus wird auf Materialien sowohl auf Deutsch als auch auf Englisch hingewiesen und Bezug genommen auf den situierten Kontext des inklusiven Englischunterrichts in Niedersachsen sowie auf die Möglichkeit einer mehrsprachigen Verarbeitung der trotz fortgeschrittener Sprachkompetenzen der Studierenden z.T. komplexen Inhalte (vgl. Königs, 2015).

Im Sinne der Autonomie der Lernenden wird innerhalb des Seminars das Prinzip des *Mastery Learning* verfolgt. Konkret bedeutet dies, dass die Studierenden die Verantwortung dafür tragen, selbst zu entscheiden, welche Texte sie lesen wollen. Für jedes Konzept sind Aktivitäten zu absolvieren, die auf grundlegenden Materialien basieren, die u.a. Filme, wissenschaftliche und populäre Texte, Blogs und Simulationen berücksichtigen. Die Aktivitäten, die abwechselnd das Wissen überprüfen, den Austausch mit anderen Studierenden strukturieren oder die individuelle Reflexion fördern, sind sichtbare Ergebnisse der Auseinandersetzung mit den Materialien. Die sich anschließende formative Überprüfung des Wissenszuwachses der Studierenden kann theoretisch unabhängig von den Lektüren wiederholt und ohne Übermittlung der Note unternommen werden. Diese Form der Individualisierung stärkt die Selbstregulation und Motivation (vgl. Decker & Mucha, 2018). Zur Unterstützung werden in den Fragen die relevanten Texte benannt und direkt verlinkt, sodass die Studierenden ihre Wissenslücken gezielt beheben können. Durch den Einsatz von Zuordnungs-, Multiple Choice-, Lückentext- sowie Richtig-Falsch-Aufgaben wird v.a. eine gemeinsame Basis grundlegender Begriffe und Konzepte etabliert. Eine offene Aufgabe fordert die Studierenden dennoch auf, sich reflexiv mit der Idee einer guten, inklusiven Didaktik auseinanderzusetzen und im Forum asynchron zu diskutieren. So werden erstens die Grundlagen einer vertieften Auseinandersetzung gelegt und zweitens die Verstehensprozesse durch den gemeinsamen Austausch gefördert (vgl. Simpson & Anderson, 2009). Zusätzlich bekommen die Studierenden, die eine Antwort auf diese Frage im System hochladen, eine sprachliche und inhaltliche Rückmeldung der Dozierenden.

4.2 Modul 1, Teil 2: *Case Study: Hearing Impairments in TEFL*

Die darauffolgende Präsenzsitzung setzt einerseits eine gemeinsame Grundlage der Begrifflichkeiten voraus, fokussiert andererseits auf die Entwicklung reflexionsorientierten Handelns. In einer ersten kognitiven Aktivierung setzen sich die Studierenden

unter Einwirkung von geräuschkämpfenden Kopfhörern mit der Erkennung von Minimalpaaren auseinander (vgl. Supplement 1: *Module 1, Slides 3–4*). Dabei werden unterschiedliche Faktoren simuliert, die die Phonemwahrnehmung beeinträchtigen, wie z.B. raschelndes Papier, verborgene Mundbewegungen sowie Zwischengerede. Unter Zuhilfenahme von Fragen, die Steigerungsgrade der Reflexionskomplexität fordern (vgl. Supplement 2: *Module 1, Handout 1*), wird zunächst die Empathie der Studierenden gestärkt. Anschließend werden die Gelingensfaktoren der Höraufgabe gemeinschaftlich erläutert und durch die Dozierenden ergänzt. Hier werden u.a. linguistisches Wissen bzgl. Minimalpaare, pädagogischer Erkenntnisse über Hörverständnisaufgaben und metakognitiver Aspekte von Lernstrategien im Kontext mündlicher Unterrichtsaktivitäten thematisiert (vgl. Supplement 1: *Module 1, Slides 18–19*).

In der Erarbeitungsphase der Sitzung lesen die Studierenden arbeitsteilig authentische Unterlagen eines Kindes mit Förderbedarf aufgrund einer Hörbeeinträchtigung im inklusiven Englischunterricht und diskutieren diese gemeinsam (vgl. Supplement 1: *Module 1, Slides 20–22*). Es wurde zur Beibehaltung der Authentizität darauf verzichtet, die Unterlagen ins Englische zu übersetzen (vgl. Supplement 2: *Module 1, Handouts 2a–e*).

Nachdem die Studierenden ihre Eindrücke in ihren Gruppen ausgetauscht haben, bekommen sie die Aufgabe, den Unterrichtsverlaufsplan (vgl. Supplement 2: *Module 1, Handout 2c*) aus dem Unterricht des Schülers, um einen didaktisch-methodischen Kommentar so zu ergänzen, dass die inklusionsdidaktischen Überlegungen deutlich werden. Hierdurch werden ihre aus der Literatur, dem Selbsterfahrungserlebnis, dem Experteninput sowie der Begutachtung der Unterlagen gewonnenen Kenntnisse praxisorientiert umgesetzt und reflektiert. Zur differenzierten Bearbeitung und Impulsgebung dürfen sich die Studierenden aus einer Auflistung möglicher didaktisch-methodischer Ansätze bedienen (vgl. Supplement 2: *Module 1, Handout 2*). Im Plenum werden die verschiedenen Kommentare reflektiert und ergänzt. Zur Sicherung dieser Phase werden die Studierenden aufgefordert, anhand der Informationen über den Lernenden und den Förderbedarf die Wahl eines idealen Sitzplatzes in seiner Klasse zu begründen. Hier können zusätzlich zu den zuvor erarbeiteten Themen Aspekte der räumlichen Gestaltung des inklusiven Klassenzimmers ergänzt werden (vgl. Boy, 2018; Supplement 1: *Module 1, Slide 23*). Die abschließende Frage danach, welche methodischen Abhandlungen alle Lernenden in der besagten Stunde unterstützen könnten, verweist erneut darauf, dass die inklusive Didaktik weitestgehend auf eine gute allgemeine Didaktik für das Erlernen einer Fremdsprache rekurriert (vgl. Supplement 1: *Module 1, Slide 24*; vgl. Dose, 2019, S. 184ff.; Schäfer, 2015).

4.3 Online-Vorbereitung Teil 2: Co-Teaching

Im Nachgang zur beschriebenen Sitzung bereiten sich die Studierenden im Learning Management System auf die nächste Sitzung vor. Eine kurze Einleitung fasst das Thema und die Ziele des Moduls zusammen (vgl. Supplement 3: *Module 2, Slide 5*). Hier dienen wiederum Texte mit anschließenden interaktiven Verständnisfragen als Grundlage für die weitere Auseinandersetzung (vgl. Supplement 3: *Module 2, Slides 7–10*). Es folgen darauf zwei Zuordnungsaufgaben: In der ersten Aufgabe ordnen die Studierenden anhand von Grafiken die sechs üblichsten Formen des Co-Teaching namentlich zu (vgl. Supplement 3: *Module 2, Slides 11–13*). In der zweiten Aufgabe werden die Formen des Co-Teaching üblichen Szenarien im fremdsprachlichen Unterricht zugeordnet (vgl. Supplement 3: *Module 2, Slides 16–21*).

Dadurch werden eine Festigung der Inhalte sowie eine Erweiterung der methodischen Kenntnisse sichergestellt. Anhand eines Videos identifizieren die Studierenden im real stattfindenden Unterricht Prinzipien gelungenen Co-Teaching, die ferner durch eine lernendenorientierte und gemeinschaftliche Verantwortungsübernahme, durch die wechselseitige Wertschätzung und durch die Modellierung guten Unterrichts zu einer

positiven Einstellung bzgl. des kollaborativen und inklusiven Unterrichts beiträgt (vgl. Supplement 3: *Module 2, Slides 14–15*).

4.4 Präsenzsitzung Teil 2: Co-Teaching

Angesichts der fehlenden fachwissenschaftlichen und -didaktischen Erarbeitung des Themas Co-Teaching im Allgemeinen wird zusätzlich zu einer Selbsterfahrungsaufgabe eine Praxisorientierung in der folgenden Präsenzsitzung verfolgt. Als Einstieg dürfen die Studierenden mit Teilnehmenden ihrer Wahl eine kurze Skizzenaufgabe ohne den mündlichen Austausch anfertigen (vgl. Supplement 3: *Module 2, Slide 2*; Supplement 4: *Module 2, Handout 1*; Lütje-Klose & Urban, 2013). In der Reflexion dieser Aufgabe im Plenum setzen sich die Studierenden mit den Herausforderungen der Kollaboration und den Potenzialen für den fremdsprachlichen Unterricht auseinander (vgl. Supplement 3: *Module 2, Slide 3*).

In der weiteren Erarbeitungsphase werden mithilfe eines mehrperspektivischen Unterrichtsvideos⁴ Szenen einer inklusiven Englischklasse mit zwei Lehrkräften und einer Schulbegleitung gezeigt. In einer Komplexitätsgradsteigenden Reihenfolge werden die Studierenden aufgefordert, die Formen des Co-Teaching zu identifizieren, situationsgerecht zu reflektieren und Handlungsalternativen zu erwägen (vgl. Supplement 3: *Module 2, Slide 22*).⁵ Die Klasse, die im Film zu sehen ist, wurde zu Beginn des Semesters schon gezeigt, sodass die Studierenden mit der Klassensituation vertraut sind. Die Verwendung einer weiteren Stunde aus der gleichen Klasse dient zusätzlich dazu, einen vertiefenden Einblick zu gewährleisten, der die gezeigten Lehr-Lern-Situationen in verschiedenen Konstellationen je nach Thema, Sozialform oder Lehrpersonenhandeln in einer authentischen Komplexität darstellt. Die begleitende Beobachtung von authentischen Unterrichtssituationen ist eine wirksame Methode der Integration von Theorie und Praxis (vgl. Möller & Steffensky, 2016, S. 301), die die Entwicklung der professionellen Wahrnehmung fördern kann (vgl. Wipperfürth, 2015). Durch die multiplen Kameraperspektiven des Video-Systems ist es zudem möglich, die Interaktionen der einzelnen Lernenden anhand des Lehrpersonenhandelns sowie die parallel stattfindenden Aktivitäten der beiden Lehrkräfte zu beobachten und kritisch zu reflektieren (vgl. Paulicke, Ehmke & Schmidt, 2015). So zeigt sich z.B. in einer Szene, wie eine Lehrkraft der Anweisung der anderen Lehrkraft unwissentlich im Nachgang widerspricht. Erst im sich anschließenden Tischgruppengespräch unter den Lernenden im Klassenzimmer wird das Handeln der Lehrkraft kommentiert.

Im darauf folgenden Rollenspiel (vgl. Supplement 3: *Module 2, Slide 24*) nehmen je zwei Studierende die Rollen der Englischlehrkraft und die der sonderpädagogischen Lehrkraft ein, um sich erneut mit dem gleichen Verlaufsplan wie in der vorigen Sitzung auseinanderzusetzen. Ziel dessen ist es, die Reflexionsfähigkeit der Studierenden durch einen Perspektivwechsel zu initiieren und zu fördern, um so ein tiefergehendes Verständnis der im Video dargestellten und beobachteten Lehrkräfte herauszuarbeiten. Die Simulationsaufgabe fordert die Studierenden auf, verschiedene Formen des Co-Teaching für die unterschiedlichen Stundenphasen situationsgerecht zu ergänzen. Die Offenheit der Aufgabe lässt eine Vielzahl von möglichen Lösungs- bzw. Umsetzungswegen zu, die durch die anschließende Reflexion im Plenum zur adaptiven, situiereten Problemorientierung beitragen (vgl. Supplement 3: *Module, 2 Slide 25*). Vor allem angesichts der in niedersächsischen Schulen unterschiedlich zur Verfügung stehenden Ressourcen wird angestrebt, den Studierenden die Möglichkeiten der Zusammenarbeit zu verdeutlichen, die keine durchgängige Doppelbesetzung voraussetzen und dennoch vielfältige Unterstützungsgelegenheiten anbieten.

⁴ Vgl. multiview.leuphana.de.

⁵ Aus datenschutzrechtlichen Gründen ist die Veröffentlichung der Filmsequenz leider nicht möglich.

5 Erfahrungsbericht: Qualitative und quantitative Ergebnisse

Zur Evaluation der zwei zusammenhängenden Module wurden verschiedene Instrumente und Erhebungsmethoden eingesetzt. Zusätzlich zur standardisierten Lehrveranstaltungsevaluation der Leuphana Universität Lüneburg wurden einzelne Studierende gebeten, ihre Meinung zu den Sitzungen anonymisiert zu verschriftlichen. Hinzu kam eine *Mixed-Methods*-Erhebung aller Studierenden im Prä-post-Verfahren, um v.a. die Einstellungen bzgl. Inklusion im Englischunterricht und des Fremdsprachenlernens sowie der Reflexionskompetenz abzubilden und etwaige Veränderungen identifizieren zu können. Eine Begleitforschung zur Wahrnehmung der Teilnehmenden im *Third Space* lieferte ebenfalls relevante Ergebnisse für die weitere Gestaltung dieser ersten Phase der Englischlehrkräfteausbildung.

5.1 Feedback der Studierenden

Sowohl in der Evaluierung des Seminars im Allgemeinen als auch in den hier geschilderten Modulen waren die Einschätzungen der Studierenden, abgesehen von einigen Vorbehalten, positiv. In den Bereichen *Allgemeiner Lehr- und Lernerfolg*, *Transparenz der Ziele und Mediation und Anregung*, *Struktur*, *Materialien*, *Interaktion und Inklusion*, *Aktive Teilnahme der Studierenden und deren Vorwissen* und *Lehr- und Lernsetting* bewerteten die wenigen an der Befragung teilnehmenden Studierenden (N = 15) das Seminar im Vergleich zu anderen Lehrveranstaltungen überdurchschnittlich (vgl. Abbildung 1).⁶ Auch die schriftlichen Rückmeldungen, die auf einzelne Sitzungen eingehen, zeugen von einer positiven Einschätzung der Inhalte und Methoden. Eine Studierende schreibt z.B. in Hinblick auf das Modul zu Co-Teaching: „*Die Warm-Up-Task im Seminar [...] hat sehr effektiv dargestellt, was Teamarbeit mit sich bringt. Die Aufgabe, im Unterrichtsplan Team-Teaching einzubinden, war ebenso sehr interessant und hat sehr zum Nachdenken und Diskutieren angeregt*“ (Seminarevaluation_KI_8_g). Die Einbindung einer Fallstudie wurde ebenfalls begrüßt, wobei wiederum kritisiert wurde, dass die Zeit für eine tiefergehende Auseinandersetzung hiermit zu kurz gekommen sei (Seminarevaluation_KI_7_f).

Lediglich in den Bereichen *Kompetenz der Lehrenden* und *Praxis und Anwendung* ist der Durchschnitt vergleichbar mit anderen Lehrveranstaltungen bzw. bei einzelnen Fragen als unterdurchschnittlich bewertet (vgl. Abbildung 1 auf der folgenden Seite).

⁶ Die formalen Evaluierungsformate der Leuphana Universität Lüneburg bieten keine Daten zur Vergleichbarkeit der Ergebnisse; alle an der Evaluation teilnehmenden Lehrveranstaltungen (Seminare auf allen Niveaus, Übungen, Tutorien und Vorlesungen) werden zur Ermittlung der Durchschnittswerte herangezogen.

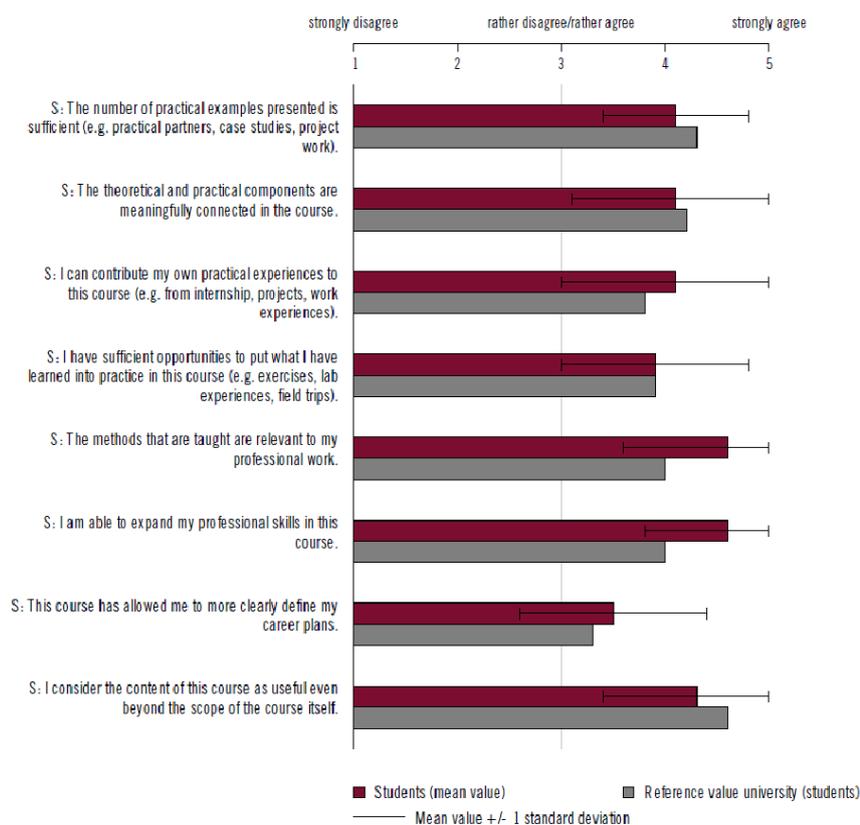


Abbildung 1: Rückmeldung der Studierenden in der standardisierten Evaluierung der Leuphana Universität Lüneburg

Hier zeigt sich v.a. unter den wenigen Studierenden, die die Evaluation ausgefüllt haben, die anhaltende Herausforderung der wahrgenommenen Verzahnung zwischen Theorie und Praxis. Kommentare zu den Modulen fokussieren ebenfalls auf diese Herausforderung, v.a. bezogen auf das Modul zum Schwerpunkt Co-Teaching. Hier wünscht sich eine Studierende, dass ein Sonderpädagoge oder ein Sprachtherapeut hinzugezogen werden würde. Eine weitere Studierende bemängelt, dass ungenügend auf die Praxis eingegangen wurde:

Ich finde es [Co-Teaching] ein sehr wichtiges Thema und fand die Einheit dazu sehr interessant. Vielleicht hätte man noch mehr über die Probleme in der Praxis reden können. So habe ich oft gedacht, ist ja gut und schön, aber so in dem Schulalltag (den ich bisher so kennen gelernt habe) eher schwer umzusetzen bzw. auch unüblich. (Seminarevaluation_KI_8_h)

Als negativ bewertet wurden der Umfang, der Schwierigkeitsgrad und die mangelnde Barrierefreiheit der Vorbereitung mit dem Learning Management System. Bezugnehmend auf diese beiden Module ergänzten einige Studierende, dass die Darstellung der Aufgaben auf mobilen Endgeräten z.T. nicht einwandfrei sei.

Kritisch gesehen werden muss ferner die Tatsache, dass trotz des Bemühens die Reflexion der Inhalte als „Praxistheorie“ nicht hinreichend stattfand. So äußerte eine Studierende z.B. den Eindruck, dass „die Matching- und Identifikationsaufgaben auf Moodle und im Seminar einen falschen Eindruck von festen Regeln und Grenzen gemacht [haben]“ (Seminarevaluation_KI_8_g). Diese Einschätzung ist wichtig für die zukünftige Überarbeitung, die die Situiertheit der möglichen (und nötigen), im Prozess

auszuhandelnden Kooperationsformen stärker betonen muss, ohne gleichzeitig normativ zu starke Vorgaben aufzubauen.

5.2 Beforschung der Entwicklung von Einstellungen und Reflexionskompetenz

Mittels geschlossener und offener Fragen wurde in einem Fragebogen ein weiteres Evaluationsinstrument eingesetzt, um die Entwicklung der Studierenden im Laufe des Semesters im Hinblick auf ihre Einstellungen und Reflexionskompetenz zu beforschen. Aufgrund der begrenzten vorhandenen empirischen Erkenntnisse zum inklusiven Englischunterricht bzw. für ihn relevante professionstheoretische Fragestellungen (vgl. Gerlach, 2015; Kötter & Trautmann, 2018) wurden hierfür existierende Items aus anderen Skalen adaptiert, um auf die Spezifika der Lehrveranstaltung einzugehen (vgl. Horwitz, 1988; Roters, Nold, Haudeck, Keßler & Stancel-Piątak, 2011; Schwab, Tretter & Gebhardt, 2014). Die qualitative Inhaltsanalyse wurde verwendet, um die Reflexionskompetenz zu erfassen (vgl. Roters, 2012). Die Details zur Methode und Auswertung der Begleitforschung werden an anderer Stelle (vgl. Blume, Gerlach, Roters & Schmidt, 2019) ausführlich beschrieben und hier daher kursorisch zusammengefasst.

5.2.1 Die Entwicklung der Einstellungen zum inklusiven Englischunterricht

Die hier gemessenen Einstellungen bzgl. des inklusiven Englischunterrichts haben sich im Laufe des Semesters nicht statistisch signifikant verändert. Eingesetzt wurden hier, angelehnt an Schwab et al. (2014), deskriptive Vignetten einer validierten Skala, um u.a. die Gefahr von sozial erwünschten Antworten zu relativieren. Es zeigte sich an einer Likert-Skala (1 = negative Einstellung zum inklusiven Englischunterricht, 5 = positive Einstellung zum inklusiven Unterricht) eine überwiegend neutrale Einstellung (prä-test: $M = 3.09$, $SD = .557$; post-test: $M = 3.06$, $SD = .603$, $N = 47$).⁷ Mögliche Ursachen einer fehlenden Entwicklung könnten sich sowohl im Auswertungsverfahren als auch als Folge eines Interaktionseffekts erklären. So ist es z.B. im ersten Fall möglich, dass einige Studierende positivere Einstellungen bzgl. Inklusion entwickelt haben, während andere wiederum aufgrund der Intervention negativere Einstellungen entwickelten. Im zweiten Fall würde sich ein Paradox abzeichnen, wonach reflexive Ansätze zur Inklusion die Sorgen von Studierenden in Hinblick auf Inklusion eher verstärken, wenn diese vergleichsweise moderate oder niedrige Selbstwirksamkeitseinschätzungen haben (vgl. Martschinke & Kopp, 2009). In beiden Fällen sprechen die Ergebnisse sowohl für eine weitere Differenzierung der Inhalte und Aufgaben als auch für ein Spiralcurriculum, das im weiteren Studium- und Ausbildungsverlauf an die gleichen Themen anknüpft und die Möglichkeiten einer wiederholten bzw. vertieften Auseinandersetzung über einen längeren Zeitraum bietet.

5.2.2 Die Entwicklung der Einstellungen bzgl. des Fremdsprachenlernens

Trotz vielfältiger internationaler Untersuchungen über die Einstellung zum Fremdsprachenlernen mittels einer validen Skala (vgl. Horwitz, 1988) ist die Beforschung dieser Thematik in Deutschland rar. Angesichts der kulturellen Situiertheit dieser Einstellungen ist eine solche Analyse jedoch vonnöten (vgl. Bernat & Gvozdenko, 2005). Mit dem verwendeten Instrument wurde erstmalig versucht, die Einstellungen der Studierenden zum Fremdsprachenlernen für das Fach Englisch zu erheben und Entwicklungen ebenjener zu verzeichnen.

Obwohl es erwiesenermaßen schwierig ist, Einstellungen zum Fremdsprachenlernen vollständig und umfassend zu beeinflussen (vgl. Bernat & Gvozdenko, 2005, S. 9),

⁷ An dieser Befragung, die im Rahmen der ersten Präsenzsitzung durchgeführt wurde, nahmen alle eingeschriebenen Studierenden teil.

zeichnet sich eine relevante Änderung in dieser Kohorte ab: In der zweiten Erhebung gaben Studierende eher an, Einstellungen bzgl. des Fremdsprachenlernens zu haben, die auf eine inklusive Haltung deuteten. So stimmten sie nach der Intervention der Aussage weniger zu, dass es eine angeborene Sprachlerneignung (*language learning aptitude*) gebe ($t(32) = 2.037, p = .050$).⁸

5.2.3 Die Entwicklung der Reflexionskompetenz

Als Grundlage für die Beschreibung der Reflexionskompetenz diente eine Kategorisierung der Ausprägung ebenjener, die von Roters (2012) konzipiert und validiert wurde. Hier wurde die Kategorisierung im Hinblick auf eine inklusive Reflexionskompetenz für das Fach Englisch im qualitativen inhaltsanalytischen Verfahren ergänzt und mittels einer Überprüfung der Intraklassen-Korrelationskoeffizienz validiert (vgl. Wirtz & Caspar, 2002) (vgl. Tab. 2).

Tabelle 2: Beschreibung der Reflexionsniveaus von Lehrpersonen im heterogenen und inklusiven Englischunterricht

Reflexionsniveau	Beispielhafte Beschreibung: (Angehende) Lehrpersonen auf diesem Niveau weisen folgende Charakteristika auf:
Level 1: Deskriptiv-pauschalierend	<ul style="list-style-type: none"> • kritisch-ablehnende Haltung gegenüber inklusivem Englischunterricht • Fremdattribuierung
Level 2: Pauschalierend-reflexiv	<ul style="list-style-type: none"> • Generalisierungen • fehlende Thematisierung binnendifferenzierender Maßnahmen, Konzeptualisierung einer Aufgabe für alle Schüler_innen
Level 3: instrumentell-reflexiv	<ul style="list-style-type: none"> • Monoperspektivität auf inklusiven Englischunterricht • Fokus z.B. auf methodische Herangehensweise (z.B. Gruppenarbeit als vermeintliches Differenzierungskonzept – ohne weitere differenzierte/fachdidaktisch begründete Herangehensweise im Sinne einer Balance von Teilhabe und Kompetenzentwicklung)
Level 4: Dialogisch-reflexiv	<ul style="list-style-type: none"> • Beschreibung von Unterricht aus der Perspektive der Lernenden und ihre Lernprozesse betrachtend • Vorhandensein von (fachdidaktischen) Begründungen für unterrichtliches Handeln (z.B. Ausweisung einer differenzierenden <i>task</i>, offenen Lernaufgabe)
Level 5: Transformativ-reflexiv	<ul style="list-style-type: none"> • Darlegung verschiedener Kontextfaktoren inklusiven Englischunterrichts, Fokus auf Kompetenzentwicklung bei gleichzeitiger Berücksichtigung individueller Rahmenbedingungen
Level 6: Inklusiv-innovativ	<ul style="list-style-type: none"> • Vorhandensein differenzierter fachdidaktischer Begründungen, Thematisierung der individuellen Lernausgangsdagnostik, differenzierte Berücksichtigung individueller Lernbiografien, daraus abgeleitete Hypothesenbildung, Konsequenzen für Unterrichtsgestaltung

Es zeichnete sich eine statistisch signifikante Entwicklung der Reflexionskompetenz in diesem Bereich ab ($t(31) = -3.455, p = .002$). Dennoch bleibt die Reflexionskompetenz auf einem relativ niedrigen Niveau. Dies ist ggfs. auf den Novizengrad der Proband_innen oder auf die Dauer der Intervention zurückzuführen. Inwiefern konkrete

⁸ Es konnten nur die Daten von 32 Studierenden in der Post-test Erhebung erfolgreich ausgewertet werden, da einige Fragebögen unvollständig bzw. einige Studierende nicht anwesend waren.

Aufgaben oder Module zu dieser Entwicklung beigetragen haben mögen, ist in diesem Forschungsdesign aufgrund der Vielzahl an Variablen nicht weiter ermittelbar. So kann im empirischen Sinne nicht auf eine Wirkung bestimmter Elemente geschlossen werden.

5.2.4 Die Begleitforschung zum *Third Space*

Obwohl der Fokus dieses Beitrags auf der Didaktik und den Inhalten der beiden Module liegt, ist die Rolle des Theorie-Praxis-Netzwerkes nicht außer Acht zu lassen. Hier wurden im Rahmen des Gesamtprojekts weitere *Mixed-Methods*-Untersuchungen unternommen (vgl. Straub et al., 2019). Zentrale Befunde weisen auf den positiven Beitrag der interdisziplinären Zusammenarbeit zur Bewältigung der eingangs beschriebenen Spannungen zwischen Theorie und Praxis hin. Aus Sicht aller beteiligten Gruppen war die Zusammenarbeit nicht nur von wechselseitiger Wertschätzung geprägt; darüber hinaus wurde der Zusammenarbeit ein Professionalisierungs- bzw. Fortbildungscharakter zugeschrieben. Aufgrund der kleinen Stichprobengröße konnte zwar kein statistischer Unterschied verzeichnet werden, aber v.a. die teilnehmenden Studierenden, die gleichzeitig Mitglieder im *Third Space* waren und am Seminar teilnahmen, entwickelten sehr positive Einstellungen im Hinblick auf die Wissensintegration und das gemeinsame Lernen. Ferner waren die Zusammenarbeit und die entstandenen Produkte von einer hohen Zufriedenheit gekennzeichnet (vgl. Straub & Kulin, 2017). Demnach lässt sich die Teilnahme im Netzwerk als sehr positive Erfahrung wahrnehmen, die als eine auf Augenhöhe stattfindende Kollaboration mit Vertreter_innen aus der Praxis und aus der Wissenschaft in Bezug auf die Entwicklung inklusiven Englischunterrichts wertgeschätzt wurde.

6 Zugehöriges Begleitmaterial: Zur Durchführung

Die interaktive Vorbereitung, die ursprünglich im Learning Management System verfügbar war, und die Aktivitäten und die Unterlagen, die in der Präsenzveranstaltung eingesetzt worden sind, wurden überarbeitet, um sie einem breiteren Publikum didaktisch und inhaltlich zugänglich zu machen. Nach Registrierung auf der Plattform multiview.leuphana.de können die interaktiven Folien und Materialien der Fallstudie eingesehen und ggfs. heruntergeladen werden. Sie eignen sich mit Einschränkungen wahlweise für das Selbststudium oder für den Einsatz in einer Lehrveranstaltung. Aufgrund von datenschutzrechtlichen und urheberrechtlichen Bestimmungen sind manche Materialien nicht vollständig verfügbar.

6.1 Modul 1: *All about Hearing Impairments/Case Study: Hearing Impairment in TEFL*

Für die Durchführung der kognitiven Aktivierung *Warm-up: Tree or flee?* (Supplement 1: *Module 1, Slides 3–4*; siehe auch Supplement 2: *Module 1, Handout 1*) bedarf es geräuschkämpfender Kopfhörer. Diese werden regelmäßig in Grundschulen eingesetzt, um ungestörtes Arbeiten zu fördern. Die Aufgabe ist auch effektiv, wenn nicht alle Teilnehmenden die Kopfhörer erhalten: Dies führt zum weiteren Dialog bezüglich Inklusion und der unterschiedlichen Voraussetzungen, die alle Studierenden bzw. Schüler_innen mitbringen.

Zusätzlich zur interaktiven Foliensammlung mit weiterführenden Weblinks stehen die Unterlagen zur Fallstudie vollständig auf multiview.leuphana.de zur Verfügung. Um die Authentizität zu gewährleisten, wurde darauf verzichtet, die Unterlagen ins Englische zu übersetzen; lediglich eine Anonymisierung und das Entfernen von urheberrechtlich geschützten Materialien wurden vorgenommen (vgl. Supplement 2: *Modu-*

le 1, Handouts 2–2e). Der Hinweis zum käuflichen Erwerb der Materialien ist angegeben.

6.2 Modul 2: *Co-Teaching in Heterogeneous & Inclusive English Settings*

Für die Durchführung der kognitiven Aktivierung *Warm-up: Collaborative exercise* (vgl. Supplement 3: *Module 2, Slides 3–4*; siehe auch Supplement 4: *Module 2, Handout 1*) ist die Erarbeitung zu zweit oder zu dritt erforderlich. Da die darauffolgenden Fragen die eigenständige Erarbeitung der Lektüre voraussetzen, ist es ggfs. sinnvoll, die Reihenfolge der Aktivitäten und der Aufgaben so umzuändern, dass die inhaltlichen Grundlagen zur Vorbereitung vorangestellt werden und die Aktivierung in der ersten Präsenzveranstaltung durchgeführt wird.

Aus datenschutzrechtlichen Gründen ist die Filmsequenz *Co-teaching: Making a Monster* (Supplement 3: *Module 2, Slide 22*) leider nicht öffentlich verfügbar.

Zusätzlich zur interaktiven Foliensammlung mit weiterführenden Weblinks stehen auch hier die Unterlagen für den Unterrichtsentwurf auf multiview.leuphana.de zur Verfügung (vgl. Supplement 3: *Module 2, Slides 24–25*; siehe auch Supplement 4: *Module 2, Handout 2*). Es handelt sich hierbei um den gleichen Unterrichtsverlauf, der in Modul 1 eingesetzt wurde; hier ist allerdings die Aufbereitung eine andere, sodass die Studierenden die Gelegenheit haben, das veränderte Unterrichtsgeschehen, wie in Kapitel 4.4 beschrieben, entsprechend zu ergänzen.

7 Fazit

Trotz des innovativen Charakters von der Konzeption hin zur Entwicklung, Implementation und Auswertung des hier beschriebenen Seminars zeigen sich sowohl in der Umsetzung als auch in Bezug auf die Zielerreichung die Grenzen des Ansatzes.

Die Entstehung des Seminars im Rahmen eines Theorie-Praxis-Netzwerkes erweist sich nicht nur für die Inhalte und die didaktisch-methodische Ausrichtung der Lerngelegenheit als wichtig. Sowohl die empirischen Daten, die im Rahmen der Begleitforschung erhoben wurden, als auch die informellen Rückmeldungen der Teilnehmer_innen belegen, dass der ko-konstruktive Prozess selbst zu einer Wissenstransformation i.S. eines Handlungswissens beigetragen hat. So konnte kurzzeitig eine Kooperation etabliert werden, durch die der „unzureichend[en], wenn nicht gar als durch Abgrenzungstendenzen gekennzeichnete[n]“ (Straub & Dollereider, 2019, S. 60) Zusammenarbeit der an der Lehrkräfteausbildung beteiligten Institutionen produktiv entgegengewirkt werden konnte.

Die Umsetzung der ko-konstruktiv erarbeiteten Inhalte im *Blended-Learning*-Format erwies sich auf mehreren theoretischen Ebenen als wichtig und tragfähig. Zum einen konnte hierdurch ein Setting gewährleistet werden, das den unterschiedlichen Vorwissenständen, Interessen und Bedürfnissen der Studierenden Rechnung trägt. So war es für alle Studierenden möglich, ihre Autonomie eigenständig zu stärken, indem sie die Entscheidung über Inhalte und Prozesse im strukturierten Rahmen mitgestaltet und gleichzeitig konstruktiv Wissen erarbeitet haben. Durch die Einbindung von digitalen Ressourcen und Werkzeugen wurden Interaktionen geschaffen, die darüber hinaus modellartig Möglichkeiten aufzeigten, wie auch digitale, asynchrone Austauschformen zu kollaborativen Lernszenarien beitragen können.

Die hier beschriebenen Inhalte zeigen exemplarisch die Affordanzen des Entstehungsprozesses und des Aufbereitungsformates für die Professionalisierung inklusiv-sensibler Englischlehrkräfte. Durch die Einbindung von erfahrungsbasierten Elementen, der Auseinandersetzung mit einem Hörverarbeitungsphänomen, der Bearbeitung von Falldokumenten und einem Unterrichtsverlaufsplan sowie der Simulation einer Besprechung zweier Lehrkräfte wurde der praktische Umgang mit einem Schüler mit

Förderbedarf von konzeptionellen und praktischen Wissens-elementen gerahmt. So ist die angestrebte Verzahnung von Theorie und Praxis konstruktiv realisiert worden.

Der kollaborative Entstehungsprozess des Seminars ist dank des Impulses und der strukturellen Rahmenbedingungen eines kurzzeitig angelegten Projekts zustande gekommen. Eine Auswertung, ob und inwiefern eine solche Verzahnung von Theorie- und Praxispartner_innen dauerhaft möglich oder wünschenswert sei, ist nur ansatzweise erfolgt. Die Dilemmata der Kooperation zwischen Theorie und Praxis, wie z.B. wieviel von jedem dieser zwei Pole idealerweise vertreten sein sollte, die Ausschärfung, welche der gewählten Theorie- und Praxiselemente miteinander kombiniert werden sollten, sowie die erwünschte Art dieser Elemente sind weder explizit thematisiert noch beforscht worden. Darüber hinaus zeigt sich anhand der Begleitforschung zu diesem *Third Space*, dass die wahrgenommene wechselseitige Wertschätzung und der Lernertrag für alle Teilnehmenden bedeutend waren. Jedoch ist der beschriebene Ansatz zur Entwicklung und Implementierung eines fachdidaktischen Seminars keineswegs vollständig übertragbar. So bleiben die Affordanzen des Ansatzes einer kleineren Gruppe vorbehalten. Dieser Zustand ist v.a. in Bezug auf die Studierenden problematisch, denn es zeigten sich deutliche Unterschiede in der Motivation und in der Reflexionskompetenz zwischen den Studierenden, die am Theorie-Praxis-Netzwerk teilgenommen haben, und den Studierenden, die nicht derart eingebunden waren und lediglich am Seminar selbst teilgenommen haben. Die begrenzte Zahl der Studierenden, die an diesem Projekt teilnehmen konnten, sowie die Freiwilligkeit der Teilnahme werfen Fragen bzgl. der breiten Partizipation auf.

Ebenso ist es weder wünschenswert noch realistisch, alle fachdidaktischen Lerninhalte als *Blended-Learning*-Angebote aufzubereiten. Zum einen wird als Königsweg des *Blended Learning* gewertet, einen neuen Kurs von Grund auf zu konzipieren und umzusetzen (vgl. Alammary, Sheard & Carbone, 2014). Dieses Ideal macht nicht nur massive Ressourcen unabdingbar; es vermittelt den Standpunkt, dass alle bisherigen Formate und Inhalte ungeeignet seien. Dies wäre ein Kurzschluss, der viele relevante Elemente und Formate abwertet. Zum anderen ist fraglich, ob die bereitgestellten Technologien und die digitalen Kenntnisse der Mehrzahl der Dozierenden genügen, um lernförderliche Umgebungen online aufzubereiten. Ohne die dezidierte Unterstützung von Hochschuldidaktiker*innen, die sowohl fachdidaktisch als auch digital versiert sind, ist die zielführende Umsetzung von *Blended-Learning*-Angeboten bedingt praktikabel.

Nicht zuletzt zeigen die empirischen Forschungs- und Evaluationsdaten die Grenzen des hier genommenen Weges. Trotz einer aufwendig angelegten Seminarkonzeption, die von der Erarbeitung der Thematiken in einem positiv wahrgenommenen Theorie-Praxis-Netzwerk unter Einbindung von validierten Ansätzen des *Blended Learning* profitiert, sind moderat messbare Ergebnisse erzielt worden. Vor allem im Hinblick auf die unveränderten Einstellungen zu inklusivem Englischunterricht und dem limitierten Zuwachs der Reflexionskompetenz wird deutlich, dass eine Lehrkraftausbildung, die den Ansprüchen einer heterogenen Schülerschaft gerecht wird, mehr als einer Lerngelegenheit bedarf, sondern Teil der individuellen Professionalisierung über einen längeren Zeitraum als ein Semester sein muss.

Literatur und Internetquellen

- Alammary, A., Sheard, J., & Carbone, A. (2014). Blended Learning in Higher Education: Three Different Design Approaches. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30 (4), 440–454. <https://doi.org/10.14742/ajet.693>
- Albers, T. (2014). Kooperation von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften im Unterricht. In S. Kroworsch (Hrsg.), *Sozialhilfe und Sozialpolitik, Bd. 11: In-*

- klusion im deutschen Schulsystem: Barrieren und Lösungswege* (S. 135–146). Berlin: Lambertus.
- Amrhein, B., & Bongartz, C.M. (2014). Diversity and Inclusion in Second and Foreign Language Learning – Chancen für die LehrerInnenbildung. In R. Bartosch & A. Rohde (Hrsg.), *Im Dialog der Disziplinen: Englischdidaktik – Förderpädagogik – Inklusion* (S. 25–43). Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag.
- Aßbeck, J. (2016). Das Theorie-Praxis-Problem in der Lehrerbildung – das ewige Dilemma? In F. Klippel (Hrsg.), *Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung, Bd. 30: Teaching Languages – Sprachen Lehren* (S. 113–122). Münster: Waxmann.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Bernat, E., & Gvozdenko, I. (2005). Beliefs about Language Learning: Current Knowledge, Pedagogical Implications, and New Research Directions. *TESL-EJ*, 9 (1). Zugriff am 28.01.2019. Verfügbar unter: <http://tesl-ej.org/ej33/a1.pdf>.
- Berne, J.E. (1998). Examining the Relationship Between L2 Listening Research, Pedagogical Theory, and Practice. *Foreign Language Annals*, 31 (2), 169–190. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1998.tb00566.x>
- Bertelsmann Stiftung (2014). *Update Inklusion – Datenreport zu den aktuellen Entwicklungen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Zugriff am 28.01.2019. Verfügbar unter: https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Update_Inklusion_2014.pdf.
- Blume, C., Gerlach, D., Roters, B., & Schmidt, T. (2019). The ABCs of Inclusive English Teacher Education: Attitudes, Beliefs, and (Reflective) Competence. *TESL-EJ*, 22 (4). Zugriff am 13.09.2019. Verfügbar unter: <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume22/ej88/ej88a6/>.
- Blume, C., Kielwein, C., & Schmidt, T. (2018). Potenziale und Grenzen von Task-Based Language Teaching als methodischer Zugang im (zielfferenz-)inklusive Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Lernbesonderheiten. In B. Roters, D. Gerlach & S. Eßer (Hrsg.), *Beiträge zur Schulentwicklung: Inklusiver Englischunterricht* (S. 27–48). Münster: Waxmann.
- Blume, C., & Würffel, N. (2018). Using Technologies for Foreign Language Learning in Inclusive Settings. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 47 (2), 8–27.
- Böttger, H. (2010). *Englisch lernen in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boge, C. (2012). *Hörverstehen im Englischunterricht von der Primarstufe bis zum Abitur: Kompetenzerwartungen, Problemanzeigen und fachdidaktische Lösungsansätze*. Bundeskongress Gesamtverband Moderne Fremdsprachen, Duisburg. Zugriff am 28.01.2019. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5889/pdf/Boge_2012_Hoerverstehen_im_Englischunterricht_D_A.pdf.
- Boy, Y.-M. (2018). *Designing an UDL Based Classroom for Inclusive English Learning: Applying Theoretical and Historical Proposals on a Room Outline* (Bachelor Thesis). Lüneburg: Leuphana Universität Lüneburg.
- Carless, D.R. (2006). Good Practices in Team Teaching in Japan, South Korea and Hong Kong. *System*, 34 (3), 341–351. <https://doi.org/10.1016/j.system.2006.02.01>
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines*. Version 2.2. Zugriff am 28.01.2019. Verfügbar unter: <http://udlguidelines.cast.org>.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: an International Journal*, 4 (3), 164–195. <https://doi.org/10.1080/1544800903076044>
- Decker, C., & Mucha, A. (2018). Digital Mastery Learning: The Paradigm of Time. Mithilfe individueller zeitlicher Abstimmung zu schamsicheren Lernräumen? In

- K. Mayrberger (Hrsg.), *Synergie(n!): Beiträge zum Qualitätspakt Lehre im Jahre 2017* (Universitätskolleg-Schriften, Nr. 24) (S. 107–113). Hamburg: Universität Hamburg. Zugriff am 28.01.2019. Verfügbar unter: <https://uhh.de/uk-band024-dml>.
- Demenko, G., Wagner, A., & Cylwik, N. (2010). The Use of Speech Technology in Foreign Language Pronunciation Training. *Archives of Acoustics*, 35, 309–329. <https://doi.org/10.2478/v10168-010-0027-z>
- Deneke, S. (2008). *Englischunterricht im Förderschwerpunkt Lernen: Forschungsstand und didaktisch-methodische Konsequenzen*. Tagung „Englisch in der Förderschule“, Frankfurt a.M. Zugriff am 28.01.2019. Verfügbar unter: https://www.ifs.phil.uni-hannover.de/fileadmin/sonderpaedagogik/DownloadsDozenten/Deneke/vortrag_englisch_frankfurt090808.pdf.
- Doert, C., & Nold, G. (2015). Integrativer Englischunterricht – Forschungsfragen zwischen Wunsch und Wirklichkeit. In C.M. Bongartz & A. Rohde (Hrsg.), *Inquiries in Language Learning, Bd. 17: Inklusion im Englischunterricht* (S. 23–38). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Dose, J. (2019). *Inklusiver Englischunterricht: Eine empirische Studie zum Status quo in der Sekundarstufe I*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25025-6>
- Dove, M., & Hongisfeld, A. (2010). ESL Coteaching and Collaboration: Opportunities to Develop Teacher Leadership and Enhance Student Learning. *TESOL Journal*, 1 (1), 3–22. <https://doi.org/10.5054/tj.2010.214879>
- Elsner, D. (2015). Inklusion von Herkunftssprachen – Mehrsprachigkeit als Herausforderung und Chance. In C.M. Bongartz & A. Rohde (Hrsg.), *Inquiries in Language Learning, Bd. 17: Inklusion im Englischunterricht* (S. 71–94). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Eßer, S., Gerlach, D., & Roters, B. (2018). Unterrichtsentwicklung im inklusiven Englischunterricht. In B. Roters, D. Gerlach & S. Eßer (Hrsg.), *Beiträge zur Schulentwicklung. Inklusiver Englischunterricht* (S. 9–26). Münster & New York: Waxmann.
- Forlin, C., Sharma, U., & Loreman, T. (2007). An International Comparison of Pre-Service Teacher Attitudes towards Inclusive Education. *Disability Studies Quarterly*, 27 (4). <https://doi.org/10.18061/dsq.v27i4.53>
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20 (1), 9–27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Gerlach, D. (2015). Inklusion im Fremdsprachenunterricht. Zwischen Ansprüchen und Grenzen von Heterogenität, Fachdidaktik und Unterricht(srealität). *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 44 (1), 123–137.
- Gießler, R. (2016). Lexikalisches Lernen optimieren – Ausgewählte Befunde einer Mehrfachfallstudie zur Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung von angehenden Englischlehrpersonen mit Unterrichtsvideos. In M.K. Legutke & M. Schart (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung* (S. 145–170). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Gräsel, C., Fußangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205–219.
- Gretsch, P. (2016). Visualisierungen in der Sprachdidaktik. In P. Gretsch & L. Holzäpfel (Hrsg.), *Lernen mit Visualisierungen: Erkenntnisse aus der Forschung und deren Implikationen für die Fachdidaktik* (S. 21–62). Münster: Waxmann.
- Grum, U. (2016). Metaanalyse zum Einfluss intralingualer Filmuntertitel auf das fremdsprachliche Hör-Sehverstehen. In H. Böttger & M. Sambanis (Hrsg.), *Glo-*

- bal education, *Focus on evidence – Fremdsprachendidaktik trifft Neurowissenschaften* (S. 211–226). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Haider, K., Moser, S., & Zumbach, J. (2009). Förderung epistemologischer Überzeugungen zu sozialwissenschaftlichen Methoden bei Lehramtsstudierenden. In M. Krämer, S. Preiser & K. Brusdeylins-Hammer (Hrsg.), *Materialien der Sektion Aus-, Fort- und Weiterbildung in Psychologie im Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen, Bd. 10: Psychologiedidaktik und Evaluation* (S. 157–170). Aachen: Shaker.
- Hallet, W. (2017). Was bedeutet Inclusive Education? In E. Burwitz-Melzer, F.G. Königs, C. Riemer, & L. Schmelter (Hrsg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik: Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen*. Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Hallet, W., & Legutke, M.K. (2013). Task-Approaches Revisited. New Orientations, New Perspectives. *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 2 (2), 139–160.
- Henschel, A., & Troll, B. (2018). *Vermittlung inklusiver allgemeinpädagogischer Kompetenzen in der Lehramtsausbildung*. ZZL-Netzwerk Lehrerbildung. Zugriff am 28.01.2019. Verfügbar unter: https://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/Forschungseinrichtungen/zzl/files/Ergebnisse_10.10.2018/Inklusion__Vermittlung_inklusiver_Kompetenzen.pdf.
- Hinni, C., & Zurbriggen, C. (2018). Trend: Intersektionalität in der Sonderpädagogik. Perspektiven für die Analyse der Wechselbeziehungen von Behinderung und anderen Ungleichheitsdimensionen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 87 (2), 167–172. <https://doi.org/10.2378/vhn2018.art17d>
- Höflich, S. (2015). Planung inklusiven Englischunterrichts: Eignet sich das didaktische Feld nach Feuser als Planungsgrundlage für inklusiven Englischunterricht in der Grundschule? *Open Online Journal for Research and Education*, 3. Zugriff am 28.01.2019. Verfügbar unter: <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/166>.
- Horwitz, E.K. (1988). The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students. *Modern Language Journal*, 72 (3), 283–294. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1988.tb04190.x>
- Kläser, L., & Rohde, A. (2015). Fremdsprachenunterricht für gehörlose Schülerinnen und Schüler am Beispiel des Unterrichtsfaches Englisch. In C.M. Bongartz & A. Rohde (Hrsg.), *Inquiries in Language Learning, Bd. 17: Inklusion im Englischunterricht* (S. 209–236). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Zugriff am 28.01.2019. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf.
- Knorr, P. (2016). Unterrichtsvorbereitung, Kooperation und situiertes Lernen – Untersuchungsergebnisse zu Unterrichtsplanungsgesprächen angehender Englischlehrender. In M.K. Legutke & M. Schart (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung* (S. 171–196). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Königs, F.G. (2015). Keine Angst vor der Muttersprache – vor den (anderen) Fremdsprachen aber auch nicht! Überlegungen zum Verhältnis von Einsprachigkeit und Zweisprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 20 (2). Zugriff am 28.01.2019. Verfügbar unter: <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/download/756/758>.

- Köpfer, A. (2014). Kernkategorien einer inklusiven Englischdidaktik. In R. Bartosch & A. Rohde (Hrsg.), *Im Dialog der Disziplinen: Englischdidaktik – Förderpädagogik – Inklusion* (S. 157–166). Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag.
- Kötter, M., & Trautmann, M. (2018). Welche Erfahrungen machen Englischlehrkräfte mit der Inklusion? Eine Interviewstudie in der Sekundarstufe I. In B. Roters, D. Gerlach & S. Eßer (Hrsg.), *Beiträge zur Schulentwicklung. Inklusiver Englischunterricht* (S. 139–160). Münster: Waxmann.
- Küchler, U., & Roters, B. (2014). Embracing everyone: Inklusiver Fremdsprachenunterricht. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *LehrerInnenbildung gestalten, Bd. 3: Fachdidaktik inklusiv: Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 233–248). Münster: Waxmann.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B., & Textor, A. (2014). Eine Allgemeine Didaktik für die inklusive Lerngruppe – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *LehrerInnenbildung gestalten, Bd. 3: Fachdidaktik inklusiv: Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 89–107). Münster: Waxmann.
- Legutke, M.K., & Schart, M. (2016). Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung: Bilanz und Perspektiven. In M.K. Legutke & M. Schart (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung* (S. 9–46). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Leonhardt, A. (2009). *Hörgeschädigte Schüler in der allgemeinen Schule: Theorie und Praxis der Integration*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Leonhardt, A. (2010). *Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik*. Stuttgart: UTB.
- Lindmeier, C., & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 7–16. <https://doi.org/10.3224/ezw.v26i2.21065>
- Little, D. (2007). Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1 (1), 14–29. <https://doi.org/10.2167/illt040.0>
- Lütje-Klose, B., & Mehlem, U. (2015). Inklusiv Sprachförderung als professionelle Entwicklungsaufgabe – was braucht die Grundschule von der Sonderpädagogik? In M. Grohnfeldt, E. Fischer, U. Heimlich, J. Kahlert & R. Lelgemann (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt Sprache* (S. 105–124). Kohlhammer.
- Lütje-Klose, B., Miller, S., & Ziegler, H. (2014). Professionalisierung für die inklusive Schule als Herausforderung für die LehrerInnenbildung. *Soziale Passagen*, 6 (1), 69–84. <https://doi.org/10.1007/s12592-014-0165-7>
- Lütje-Klose, B., & Urban, M. (2013, April). *Kooperatives Lernen in heterogenen Lerngruppen: Inklusiv Bildung*. Impulsreferat bei der Qualifizierungsmaßnahme „Experte Individuelle Förderung“. Modul 3. Zugriff am 28.01.2019. Verfügbar unter: http://www.uni-bielefeld.de/erziehungswissenschaft/ag3/pdf/luetje_vortrag_2013_04.pdf.
- Martschinke, S., & Kopp, B. (2009). Selbstreflexives und forschendes Lernen als Mittel zum Erwerb günstiger Orientierungen für den Umgang mit Heterogenität. Eine hochschuldidaktische Studie. In J. Abel & G. Faust (Hrsg.), *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung* (S. 291–299). Münster: Waxmann.
- Meyer, H. (2012). *Merkmale guten Unterrichts: Skript zur Vorlesung „Pädagogische Psychologie I“*, Fribourg. Zugriff am 28.01.2019. Verfügbar unter: http://comm.onweb.unifr.ch/artsdean/pub/gestens/f/as/files/4655/28547_163424.pdf.
- Meyer, O. (2011). Umriss einer zeitgemäßen und kreativen Seminargestaltung im Rahmen einer reflexiven Lehrerbildung. In H. Böttger & G. Gien (Hrsg.), *Aspekte einer exzellenten universitären Lehre* (S. 238–249). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Möller, K., & Steffensky, M. (2016). Förderung der professionellen Kompetenz von (angehenden) Lehrpersonen durch videobasierte Lerngelegenheiten: Einführung in den Thementeil. *Unterrichtswissenschaft*, 44 (4), 301–304.
- Moser, V., & Demmer-Dieckmann, I. (2012). Professionalisierung und Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Schulen. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule: Standards für die Umsetzung* (S. 153–172). Stuttgart: Kohlhammer.
- Moser, V., Kuhl, J., Schäfer, L., & Redlich, H. (2012). Lehrer/innenbeliefs im Kontext sonder-/inklusionspädagogischer Förderung – Vorläufige Ergebnisse einer empirischen Studie. In S. Seitz, N. Finnen, N. Korff & K. Scheidt (Hrsg.), *Inklusiv gleich gerecht?* (S. 228–234). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nold, G., & Rossa, H. (2007). Hörverstehen. In B. Beck & E. Klieme (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen: Konzepte und Messung. DESI-Studie* (Deutsch Englisch Schülerleistungen International) (S. 178–196). Weinheim: Beltz.
- Osada, N. (2004). Listening Comprehension Research: A Brief Review of the Past Thirty Years. *Dialogue*, 3, 53–66.
- Oser, F. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 215–342). Chur: Rüegger.
- Padmadewi, N.N., & Artini, L.P. (2017). Teaching English to a Student with Autism Spectrum Disorder in Regular Classroom in Indonesia. *International Journal of Instruction*, 10 (3), 159–176. <https://doi.org/10.12973/iji.2017.10311a>
- Paulicke, P., Ehmke, T., & Schmidt, T. (2015). „Hier werden Parallelwelten im Unterricht sichtbar“: Multiperspektivische Unterrichtsvideos in der universitären LehrerInnenausbildung. *SEMINAR*, (3), 15–27.
- Reusser, K., & Fraefel, U. (2017). Die berufspraktischen Studien neu denken Gestaltungsformen und Tiefenstrukturen. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung, Bd. 2: Konzeptionelle Perspektiven: Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 12–40). Münster: Waxmann.
- Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung: Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität* (Studien zur international und interkulturell vergleichenden Erziehungswissenschaft, Bd. 12). Münster: Waxmann.
- Roters, B. (2016). Reflexionskompetenz als Merkmal der Professionalität von Lehrkräften. *SEMINAR*, (1), 46–57.
- Roters, B., & Eßer, S. (2016). Entwicklung von Lehrerprofessionalität unter inklusiver Perspektive – Impulse für eine reflexive Praxis. In D. Gebele & A.L. Zepter (Hrsg.), *Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven: Theorie – Empirie – Praxis* (Köbes – Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Reihe A, Bd. 11). Duisburg: Gilles & Francke.
- Roters, B., Nold, G., Haudeck, H., Keßler, J.-U., & Stancel-Piątak, A. (2011). Professionelles Wissen von Studierenden des Lehramts Englisch. In S. Blömeke, A. Bremerich-Vos, H. Haudeck, G. Kaiser, G. Nold, K. Schwippert & H. Willenberg (Hrsg.), *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen: Erste Ergebnisse aus TEDS-LT* (S. 77–100). Münster: Waxmann.
- Rühlow, D., & Kutny, M. (2017). Wortschatzlernen im inklusiven Englischunterricht. *Jahresheft des Fachverbands Moderne Fremdsprachen Mecklenburg-Vorpommern*, 13–16.
- Schäfer, U. (2015). Inklusives Lehren und Lernen im Englischunterricht. In C.M. Bongartz & A. Rohde (Hrsg.), *Inquiries in Language Learning, Bd. 17: Inklusion im Englischunterricht* (S. 57–70). Frankfurt a.M.: Peter Lang.

- Schart, M. (2014). Die Lehrerrolle in der fremdsprachendidaktischen Forschung: Konzeptionen, Ergebnisse, Konsequenzen. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 43 (1), 36–50.
- Schmidt, T. (2017). Inklusiven Fremdsprachenunterricht gestalten – Von Theorie-Praxis-Netzwerken, multiprofessionellen Teams und interdisziplinärer Forschung. In E. Burwitz-Melzer, F.G. Königs, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik: Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen*. Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (S. 285–295). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Schuppener, S. (2014). Inklusive Schule: Anforderungen an Lehrer_innenbildung und Professionalisierung. *Zeitschrift für Inklusion*. Zugriff am 28.01.2019. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/220>.
- Schwab, S., Tretter, T., & Gebhardt, M. (2014). Entwicklung und Überprüfung eines fallbasierten Instruments zur Messung der Einstellung zur schulischen Integration. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83 (1), 20–32. <https://doi.org/10.2378/vhn2014.art02d>
- Simpson, M., & Anderson, B. (2009). Redesigning Initial Teacher Education. In E. Stacey & P. Gerbic (Hrsg.), *Effective Blended Learning Practices: Evidence-Based Perspectives in ICT-Facilitated Education* (S. 62–78). Hershey, PA: Information Science Reference. <https://doi.org/10.4018/978-1-60566-296-1.ch004>
- Springob, J. (2018). Die Realisierung inklusiven Englischunterrichts am Gymnasium aus (fach)didaktisch-inhaltlicher und systematisch-rechtlicher Perspektive – ein PraxiscHECK. In B. Roters, D. Gerlach & S. Eßer (Hrsg.), *Beiträge zur Schulentwicklung: Inklusiver Englischunterricht* (S. 101–118). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.3726/b10965>
- Stommel, S., Hildebrandt, E., Senn, P., & Widmer, R. (2014). Einstellung von Schweizer Lehrkräften zu verschiedenen Formen der Kooperation. *Schulpädagogik Heute*, 5 (10), 1–14.
- Straub, R., & Dollreder, L. (2019). Transdisziplinäre Entwicklungsteams im ZZL-Netzwerk, Leuphana Universität Lüneburg. In J. Jennek, K. Kleemann & M. Vock (Hrsg.), *Kooperation von Universität und Schule fördern. Schulen stärken, Lehrerbildung verbessern* (S. 57–82). Leverkusen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf01pd.6>
- Straub, R., & Kulin, S. (2017). Transdisziplinäre Entwicklungsteams in der Lehrer_innenbildung: Befunde einer Fallstudie. AEPF, Tübingen.
- Straub, R., Spöhrer, S., & Meimerstorf, L. (2019). Disziplinen- und phasenübergreifende Kooperation für die Lehrkräftebildung fruchtbar machen – Einsichten aus dem Entwicklungsteam TIES im Kontext inklusiven Englischunterrichts. In C. Blume, D. Gerlach, N. Benitt, S. Eßer, B. Roters, J. Springob & T. Schmidt (Hrsg.), *Perspektiven inklusiven Englischunterrichts: Gemeinsam lehren und lernen*. Dokumentation zur Tagung vom 20. und 21. September 2018 an der Leuphana Universität Lüneburg. Zugriff am 28.01.2019. Verfügbar unter: <https://inkluisiver-englischunterricht.de/tagung-2018/>.
- Sturm, T. (2012). Praxeologische Unterrichtsforschung und ihr Beitrag zu inklusivem Unterricht. Zugriff am 28.01.2019. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/65/65>.
- Takala, M., Pirttimaa, R., & Törmänen, M. (2009). Inclusive Special Education: The Role of Special Education Teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36 (3), 162–173. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00432.x>
- Timpe-Laughlin, V., & Laughlin, M.K. (2018). Universal Design for Learning: Review and Implications for EFL Instruction. In B. Roters, D. Gerlach & S. Eßer (Hrsg.),

- Beiträge zur Schulentwicklung. Inklusiver Englischunterricht* (S. 161–174). Münster: Waxmann.
- Troll, B., Süßenbach, J., & Kuhl, P. (2019, Juni). *Profilstudium Inklusion der Leuphana Universität Lüneburg. Wie könnte das Profil organisiert sein?* AG Inklusion, Lüneburg.
- United Nations (2007). *United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Zugriff am 28.01.2019. Verfügbar unter: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexte.htm>.
- Wember, F.B. (2004). *Englisch im Primarbereich an Sonderschulen. Chance oder Überforderung?* Zugriff am 28.01.2019. Verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/egs/f_wember_chance__o_ueberforderungberforderung.pdf.
- Wenger, E. (2011). *Communities of Practice: A Brief Introduction*. National Science Foundation, USA. Zugriff am 28.01.2019. Verfügbar unter: <http://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/1794/11736/1/A%20brief%20introduction%20to%20CoP.pdf>.
- Wipperfürth, M. (2015). *Professional Vision in Lehrernetzwerken: Berufssprache als ein Weg und ein Ziel von Lehrerprofessionalisierung* (Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung). Münster: Waxmann.
- Wirtz, M.A., & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität: Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen*. Göttingen: Hogrefe.

Beitragsinformationen⁹

Zitationshinweis:

Blume, C., Gerlach, D., Roters, B., & Schmidt, T. (2019). Didaktische und methodische Ansätze zur Entwicklung der fachdidaktischen Inklusionskompetenz von angehenden Fremdsprachenlehrkräften. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (3), 296–322. <https://doi.org/10.4119/hlz-2475>

Online-Supplements:

- 1) Präsentation Modul 1: Hearing Impairments in TEFL
- 2) Arbeitsblätter Modul 1
- 3) Präsentation Modul 2: Co-Teaching in Heterogeneous and Inclusive English Settings
- 4) Arbeitsblätter Modul 2

Eingereicht: 24.02.2019 / Angenommen: 16.07.2019 / Online verfügbar: 22.11.2019

ISSN: 2625–0675



© Die Autor_innen 2019. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Pedagogical and Methodological Approaches to Developing the Subject-specific Inclusive Competence of Pre-service Foreign Language Teachers

Abstract: As part of the project “Theorie- und Praxis-Verzahnung im ZZZL-Netzwerk Lehrerbildung” at the Leuphana University Lüneburg within the

⁹ Das ZZZL-Netzwerk am namengebenden Zukunftszentrum Lehrerbildung (ZZL) der Leuphana Universität Lüneburg wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1603; www.leuphana.de/zzl-netzwerk). Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

framework of the “Initiative for Excellence in Teacher Education,” a seminar with the subject of inclusive English instruction was developed within a tri-phasic and multi-institutional team as a blended learning course, implemented for the first time in the winter semester 2017/2018, and empirically evaluated. The aim of the seminar is, on the one hand, to develop positive attitudes towards inclusive English education with a focus on subject-specific issues, and on the other hand, to strengthen the pre-service teachers’ reflective competence with regard to content-related, inclusive pedagogy. This contribution will introduce the theoretical, pedagogical, and methodological principles of the seminar, *Teaching in Inclusive English Settings*. Using the coordinated seminar sessions addressing hearing impairment and co-teaching for illustrative purposes, the ways, in which the connection between theory and practice are established, will be described. Students in the seminar use a case study of an actual student with hearing impairment, utilizing authentic materials and documents to learn about and engage in reflection on methodological approaches to a specific special educational need before drawing a connection to the issue of co-teaching. In this phase, the students analyze and consider standard cooperative processes, before subsequently examining an actual example of co-teaching between an English teacher and a special education teacher. The selected example from the seminar ultimately illustrates how teaching approaches that are in the first instance meant to meet the needs of children with hearing impairment can be beneficial for all learners. Following the description of the module’s content, the concomitant exploratory evaluation of the seminar will be briefly described and selected findings presented. The outcomes suggest that specific content and methods can positively influence the reflective competence of pre-service teachers as well as beliefs conducive to foreign language learning.

Keywords: inclusive English instruction, teachers’ attitudes, reflective teacher education, special educational needs, hearing impairment

Hochschuldidaktische Metadaten

Fachwissenschaftliche Zugehörigkeit: Fachdidaktik Englisch

Ausbildungsphase: 1. Phase, Bachelor (3. Semester)

Durchführungshinweise: Interaktive Präsentationen und Arbeitsblätter sind angehängt.

Evaluation: Mixed-Methods-Evaluation, Lehrevaluation

Schulfachspezifik: Englisch

Schulformspezifika: Grund-, Haupt-, Real-, Gesamtschulen, Berufsbildende Schulen

Lernmethoden/-medien: Blended Learning, Unterrichtsvideographie

Lernziel: Einstellung zu und Entwicklung der Reflexionskompetenz für einen inklusiven und heterogenen Englischunterricht

Lerninhalte: Co-Teaching im Englischunterricht, Hörbeeinträchtigung im Englischunterricht

Oberthema: Inklusionssensible Lehrer_innenbildung

Prüfungsformen: Selbstlernen

Prüfungsinhalte: Hörbeeinträchtigung, auditive Wahrnehmungsverarbeitungsstörung, Formen des Co-Teachings

Sozialformen: asynchrones Blended Learning, Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Plenum

Studentischer Beitrag: nein

Veranstaltungsart: Seminar

Zielgruppe: Studierende Lehramt Englisch Grundschule und Mittelstufe

Zeitlicher Umfang: 2 mal 90 Minuten mit entsprechender Vorbereitung