

**Inklusive Fremdsprachendidaktik:
Evidenzbasierte Zugänge
und Perspektiven aus den Fächern
Englisch und Latein**

**Hrsg. von Jochen Sauer,
Eleni Louloudi & Peter Schildhauer**

**Themenheft der Zeitschrift
DiMawe – Die Materialwerkstatt**

Jahrgang 6 | 2024, Heft 2

DiMawe
Die Materialwerkstatt
Jahrgang 6 | Heft 2 | 2024

Herausgeber*innen
Martin Heinrich, Julia Schweitzer, Lilian Streblov

Geschäftsführerin
Sylvia Schütze



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

Die Online-Version dieser Publikation ist auf der BieJournals-Seite der Universität Bielefeld dauerhaft frei verfügbar (open access).

© 2024. Das Copyright der Texte liegt bei den jeweiligen Verfasser*innen.

ISSN 2629-5598

Inhalt

Editorial

Peter Schildhauer, Jochen Sauer & Eleni Louloudi
Inklusive Fremdsprachendidaktiken: Rückblick auf eine Forschungs Kooperation
der Latein- und Englischdidaktik 1

Zum Nacherfinden. Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

Niels Herzig
Inklusionssensible Lektüre im Lateinunterricht.
Ein Materialkonzept zu Seneca, *ep.* 16 21

Zum Nachdenken. Reflexion über Konzepte, Material und Befunde

Niels Herzig & Olivia Losing
Aktionsforschung im Lateinunterricht.
Erstellung und Erprobung inklusionssensibler Materialien 35

Zum Nacherfinden. Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

Eleni Louloudi & Peter Schildhauer
The Proof of the Pudding Is in the Making:
Reflections on Social Justice Teacher Education in English Language Teaching 54

Zum Nachdenken. Reflexion über Konzepte, Material und Befunde

Peter Schildhauer
From Professional Vision to Fostering Critical L2
Classroom Discourse Competence.
Analysing and Reflecting on Discourse Practices
in Inclusive English Language Teaching 70

Anhänge

... zum Beitrag von Niels Herzig

Online-Supplement: Material mit Arbeitsaufträgen

...zum Beitrag von Niels Herzig & Olivia Losing

Online-Supplement: Induktiver Zugriff (qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring).
Tabelle mit Haupt- und Unterkategorien, Definition und Ankerbeispiel

... zum Beitrag von Peter Schildhauer

Online-Supplement 1: Seminar Syllabus

Online-Supplement 2: Full (Reduced) Transcript

Online-Supplement 3: Focus Transcript

Online-Supplement 4: Handout Conversation Analysis

Online-Supplement 5: Example Padlet from the Working Phase

Editorial

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

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

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,

Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,

Universitätsstr. 25,

33615 Bielefeld

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

eleni.louloudi@uni-bielefeld.de

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

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



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

1 Einleitung – Vom Dialog der Disziplinen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2 Inklusion in Latein- und Englischdidaktik

2.1 Inklusion zwischen methodischer Herausforderung und Bildungsgegenstand in der Englischdidaktik³

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

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

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

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

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

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

2.2 Lateindidaktik

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

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

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

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

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

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

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

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

3 Forschungsprojekte in der Teilmaßnahme „Inklusive Fremdsprachendidaktik“

3.1 Latein

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

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

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

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

3.2 Englischdidaktik

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

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

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

A university seminar on critical literacy in ELT

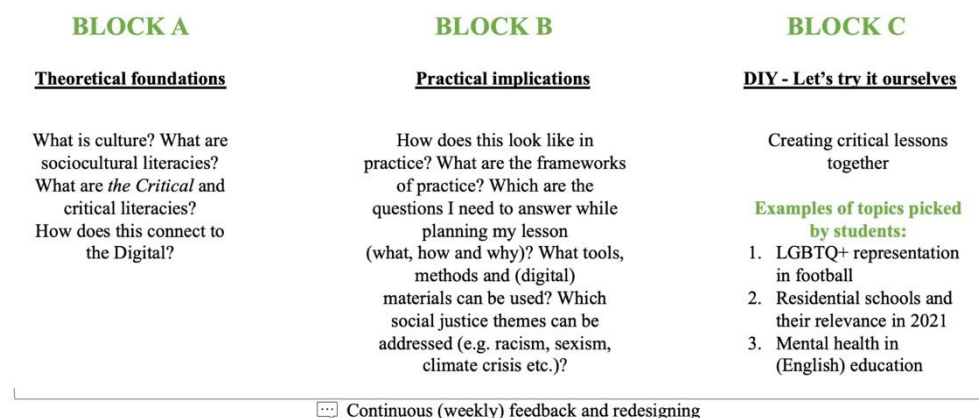


Abbildung 1: Überblick über die Professionalisierungsmaßnahme (König & Louloudi, 2024, S. 87)

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

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

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

3.3 Lessons Learned

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4 Ausblick auf Folgeforschung, dabei auch Reflexion der bisherigen Vorgehensweise

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

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

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

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

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

Literatur und Internetquellen

- Adair, G. (2023). Postkoloniale Literatur, Kanondebatten und deren Relevanz für das Anglistik-Studium und den Englischunterricht in Deutschland. *PFLB – Praxisforschung/Lehrer*innenbildung*, 5 (3), 120–133. <https://doi.org/10.11576/pflb-6285>
- Bartosch, R. & Rohde, A. (Hrsg.). (2014). *Im Dialog der Disziplinen: Englischdidaktik – Förderpädagogik – Inklusion*. WVT.
- Behrendt, A. (2019) Einleitung. In A. Behrendt, F. Heyden & T. Häcker. (Hrsg.), „*Das Mögliche, das im Wirklichen (noch) nicht sichtbar ist ...*“. *Planung von Unterricht für heterogene Lerngruppen – im Gespräch mit Georg Feuser* (S. 1–4). Shaker.
- Beyer, A. & Liebsch, A.-C. (2018). Das (Sprach)Lehrbuch und inklusiver Fachunterricht am Beispiel Latein. In A. Langner (Hrsg.), *Inklusion im Dialog. Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik* (S. 123–130). Klinkhardt.
- Blume, C. (2021). Preparing Pre-service Teachers for the Singular They: Inclusive EFL Teacher Education. In D.L. Banegas, G. Beacon & M. Pérez Berbain (Hrsg.), *International Perspectives on Diversity in ELT* (S. 191–208). Springer International. https://doi.org/10.1007/978-3-030-74981-1_11
- Blume, C. & Bündgens-Kosten, J. (Hrsg.). (2024). *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 53 (2: Neurodiversität im Fremdsprachenunterricht und in -lehrkräftebildung). <https://doi.org/10.24053/FLuL-2024-0014>
- Blume, C., Bündgens-Kosten, J. & Schildhauer, P. (i.V.). *CALICO* (Inclusion & Diversity in Call).
- Blume, C., Chilla, S. & Roters, B. (i.V.). *Symposium: Inclusive Languaging*. Beitrag im Tagungsband zur DGFF-Tagung 2023.
- Blume, C., Gerlach, D., Roters, B. & Schmidt, T. (2019a). Didaktische und methodische Ansätze zur Entwicklung der fachdidaktischen Inklusionskompetenz von angehenden Fremdsprachenlehrkräften. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2 (3), 296–322. <https://doi.org/10.4119/hlz-2475>
- Blume, C., Gerlach, D., Roters, B. & Schmidt, T. (2019b). The ABCs of Inclusive English Teacher Education: A Quantitative and Qualitative Study Examining the Attitudes, Beliefs and (Reflective) Competence of Pre-Service Foreign Language

- Teachers. *TESL-EJ – Teaching English as a Second Language Electronic Journal*, 22 (4), 1–18.
- Blume, C., Kielwein, C. & Schmidt, T. (2018). Potenziale und Grenzen von Task-Based Language Teaching als methodischer Zugang im (zielfieldifferent-)inklusive Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Lernbesonderheiten. In B. Roters, D. Gerlach & S. Eßer (Hrsg.), *Inklusiver Englischunterricht: Impulse zur Unterrichtsentwicklung aus fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektive* (S. 27–48). Waxmann.
- Blume, C. & Würffel, N. (2018). Using Technologies for Foreign Language Learning in Inclusive Settings. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 47 (2), 8–27.
- Böhm, K. (2023). *Evaluation einer Professionalisierungsmaßnahme für inklusiven Englischunterricht: Unterrichtsplanung und -durchführung vor dem Hintergrund des Universal Design for Learning*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/jj.5076208>
- Böhm, K., Schildhauer, P. & Zehne, C. (2021). Digitale Medien im individualisierenden Englischunterricht: Eine Analyse des Potenzials ausgewählter Tools vor dem Hintergrund des Universal Design for Learning. In J. Bündgens-Kosten & P. Schildhauer (Hrsg.), *Englischunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft* (S. 222–245). Beltz.
- Bongartz, C.M. & Rohde, A. (Hrsg.). (2015). *Inklusion im Englischunterricht*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-05268-8>
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2020). Fremdsprachendidaktik pädagogisch denken – Oder: Was ein Staatsanwalt mit Englischunterricht zu tun hat. In D. Gerlach (Hrsg.), *Kritische Fremdsprachendidaktik: Grundlagen, Ziele, Beispiele* (S. 165–180). Narr Francke Attempto.
- Bündgens-Kosten, J. & Blume, C. (2022). Neurodiversität – (k)ein Thema für die Fremdsprachendidaktik? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 27 (2), 225–247. <https://doi.org/10.48694/zif.3501>
- Bündgens-Kosten, J. & Elsner, D. (Hrsg.). (2018). *Multilingual Computer Assisted Language Learning*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788921497>
- Bündgens-Kosten, J. & Lohe, V. (2021). Mehrsprachigkeit und Digitalisierung im Englischunterricht. In J. Bündgens-Kosten & P. Schildhauer (Hrsg.), *Englischunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft* (S. 246–258). Beltz Juventa.
- Bündgens-Kosten, J., Lohe, V. & Elsner, D. (2019). Beyond the Monolingual Habitus in Game-Based Language Learning: The MELang-E and EU·DO·IT Projects in the Interstices between Linguistics, Pedagogy and Technology. *Journal of Gaming & Virtual Worlds*, 11, 67–83. https://doi.org/10.1386/jgvw.11.1.67_1
- Bündgens-Kosten, J. & Niesen, H. (2019). Nothing about us without us – Was die fachdidaktische Lehre von der Neurodiversity-Bewegung lernen kann. In C. Blume, D. Gerlach, N. Benitt, S. Eßer, B. Roters, J. Springob & T. Schmidt (Hrsg.), *Perspektiven inklusiven Englischunterrichts: Gemeinsam lehren und lernen*. Dokumentation zur Tagung vom 20. und 21. September 2018 an der Leuphana Universität Lüneburg. <https://inklusive-englischunterricht.de/2019/08/nothing-about-us/>
- Burns, A. (2009). Action Research. In J. Heigham & R.A. Croker (Hrsg.), *Qualitative Research in Applied Linguistics* (S. 112–134). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230239517_6
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines, Version 2.2*.
- Chilla, S. & Vogt, K. (2017). Englischunterricht in heterogenen Lerngruppen: Eine interdisziplinäre Perspektive. In S. Chilla & K. Vogt (Hrsg.), *Heterogenität und Diversität im Englischunterricht. Fachdidaktische Perspektiven* (S. 55–81). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b10831>
- DGFF (Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung). (2021). Inklusiver Fremdsprachenunterricht: Positionspapier der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 32 (1), 3–9.

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

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

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

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

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

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

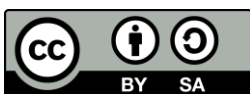
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

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

Online verfügbar: 23.12.2024

ISSN: 2629–5598



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

Zum Nacherfinden.
Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

Inklusionssensible Lektüre im Lateinunterricht

Ein Materialkonzept zu Seneca, *ep.* 16

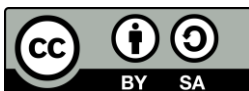
Niels Herzig^{1,*}

¹ Versuchsschule Oberstufen-Kolleg

* Kontakt: Versuchsschule Oberstufen-Kolleg Bielefeld,
Universitätsstraße 23,
33615 Bielefeld
niels.herzig@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: In diesem Beitrag, der aus der Unterrichtspraxis entstanden und auf diese bezogen ist, wird verdeutlicht, dass lateinische Lektüre so inklusionssensibel materialisiert werden kann, dass unterschiedlich diagnostizierte Bedarfe in den typischen Phasen des Lateinunterrichts (Texterschließung, Übersetzung, Interpretation) auf dem Weg des zielgleichen Lernens qua varianter Methodik (Binnendifferenzierung, Erleichterungs-/Ersatzmaßnahmen) als Potenziale verstanden begünstigt werden können. Das hier vorzustellende Material problematisiert Senecas *epistula* 16 und ist die überarbeitete Version einer ursprünglichen Fassung, die basierend auf theoretischen Forschungserkenntnissen an die inklusiven Anforderungen einer empirisch zu begleitenden Lerngruppe gestaltet wurde. Nach der Reflexion aller am Prozess Beteiligten (Schüler*innen, Lehrkraft und Forscher*innen) fungiert das hier vorzustellende Material als Endprodukt des Forschungsprozesses, das zugleich die Erkenntnis mit sich bringt, je nach Lerngruppe und deren spezifischen Bedarfen flexibel adaptiert werden zu können. Ferner kann dieses Material als Folie für die Gestaltung weiterer Lektüren oder zur Reflexion über bisher eingesetzte Materialien verwendet werden, um den lateinischen Lektüreunterricht zukünftig inklusionssensibel arrangieren zu können.

Schlagwörter: inklusionssensibel; Lektüreunterricht; Seneca; Binnendifferenzierung; Material



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

1 Einleitung/Hinführung zum Material¹

Inklusionssensible Materialien für den lateinischen Lektüreunterricht stellen ein bisher kaum erforschtes Feld dar (vgl. Forschungsüberblick bei Herzig & Sauer, 2022, S. 192–194). Doch angesichts steigender Zahlen solcher Schüler*innen, die entweder einen Inklusionsbedarf haben (vgl. Herzig & Sauer, 2022, S. 191) oder deren Herkunftssprache im Zuge eines Fluchthintergrunds nicht Deutsch ist (vgl. Kipf, 2014, passim; siehe außerdem Kuhlmann, 2020, S. 2–3, dort auch die Abb. 1) oder denen aber aus anderen Gründen Nachteilsausgleiche bewilligt werden oder werden könnten (vgl. Lau, 2022, S. 3), z.B. aufgrund psychischer Erkrankungen, wird die Frage nach dem *Wie* auf dem Weg zur Erreichbarkeit curricularer Lernziele immer wichtiger. Dies betrifft auch und gerade den Lateinunterricht, der mitunter für solche Schüler*innen in Frage kommt, welche sich Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache aneignen (müssen) und die zusätzlich die Immersion einer für sie weiteren Fremdsprache vermeiden wollen. Das in diesem Aufsatz vorzustellende unterrichtspraktische Material, das sich auf Senecas *epistula* 16 – in der er die Philosophie als Formerin des *animus*, Ordnerin der *vita* und eine Art moralischen „Kompass“ (*sedet ad gubernaculum*; Sen., ep. 16, 3) kennzeichnet – bezieht, ist in diesem Kontext primär an zwei Gruppen der Lehrer*innenbildung adressiert:

1. Lehrer*innen der zweiten Phase bzw. Lehramtsanwärter*innen;
2. Lehrer*innen der dritten Phase bzw. erfahrene Lehrkräfte.

In diesem Rahmen dient das Material als Grundlage für Fort- und Weiterbildungen im Bereich Inklusion:

„Alle Lehrkräfte sollten so aus-, fort- und weitergebildet werden, dass sie anschlussfähige allgemeinpädagogische und sonderpädagogische Basiskompetenzen für den professionellen Umgang mit Vielfalt in der Schule, vor allem im Bereich der pädagogischen Diagnostik und der speziellen Förder- und Unterstützungsangebote entwickeln können. Diese Kompetenzen erfahren im Studium der Fachdidaktiken und Fachwissenschaften eine Konkretisierung und Vertiefung,[sic!] und werden in Praxisabschnitten analytisch und handlungsorientiert erprobt und reflektiert.“ (KMK & HRK, 2015, S. 3)²

Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass sich das erstellte Material ebenso zur kritischen Reflexion in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung wie auch und insbesondere unter Schüler*innen (der gymnasialen Oberstufe) eignet. Hieraus folgen zwei weitere adressierte Gruppen:

3. Lehrer*innen der zweiten Phase bzw. Studierende;
4. Schüler*innen.

So weist dieser Aufsatz in Folge einer empirisch auf Aktionsforschung basierenden Studie nach, dass die immanente Kritik des Materials ein Reflexionsanlass nicht nur für Lehrkräfte, sondern auch für Oberstufenschüler*innen im Sinne eines für sie individuell, aber auch kollektiv als Lerngruppe – die Lehrkraft einschließend – bedeutsamen Lernens mit lateinischer Lektüre darstellen kann. Und aus diesem Grund kann eine kritische, wenn auch aufgrund möglicherweise fehlender Erfahrung nicht reflexive, Auseinandersetzung mit dem Material und den hier bereitgestellten Erfahrungswerten nicht nur Lehramtsanwärter*innen, sondern auch Studierende dafür sensibilisieren, *wie* lateinischer Lektüreunterricht inklusiv gestaltet werden kann. Dies führt gleichsam zur exmanenten

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

² Vgl. hierzu auch die Konkretisierung innerhalb von BiProfessional resp. vom *Zentrum Inklusionssensible Lehrer*innenbildung*: <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/forschung-entwicklung/inklusion/ueberblick/>

Kritik tradierter Unterrichtsmodelle, die Inklusion z.B. zeitgeschichtlich bedingt ausgeschlossen haben (vgl. Heinrich et al., 2019, S. 20).

Das Material ist das Ergebnis einer auf Aktionsforschung basierenden Studie auf Grundlage der Auswertung von Lehrkraftinterviews, von Schüler*innen beantworteter Fragebögen und teilnehmender Beobachtung (von Lehrkraft wie Forscher) (vgl. den Beitrag von Herzig & Losing, S. 35–53 in diesem Heft) – und damit die überarbeitete Fassung desjenigen Materials, das nach einer ersten Diagnose und aufgrund theoretischer Fundierung entstanden ist sowie im Unterricht erprobt wurde. Es zeichnet sich durch die Fokussierung auf inklusionssensible Zugänge aus, die an für den Lateinunterricht bekannte Formen der Binnendifferenzierung (vgl. Scholz, 2018, S. 196–203; siehe auch Scholz, 2019, S. 194–195) und die *drei Phasen der Textarbeit* nach Kuhlmann (vgl. Kuhlmann, 2010, S. 25, Abb. Die drei Phasen der Textarbeit) anknüpfen. In diesem Kontext wurde Senecas ep. 16 didaktisch reduziert – also nicht in dem Sinne, dass sie buchstäblich reduziert worden wäre, sondern in dem Sinne, dass die gesamte Epistel um relevante Umfänge, die das inklusiv zu gestaltende Vorhaben stützen, sogar ergänzt wurde (vgl. Doepner, 2019, S. 155–157). So ist der Brief in vier Teile gegliedert worden, die mal in synoptischer Lektüre, mal ausschließlich lateinisch gelesen werden. Die dazugehörigen Arbeitsaufträge sind zum einen aufgefächert in die Phasen der Texterschließung, Übersetzung und Interpretation (vgl. Kuhlmann, 2010, *allgemein*: S. 24–29; siehe auch Herzig & Sauer, 2022, *konkret* am Beispiel der Lektüre des Germanenexkurses in Caesar, *Gall.* 21–23: S. 205–211); zum anderen sind die an Inklusionsbedarfen und Förderaspekten diagnostizierten Befunde innerhalb dieser Aufträge binnendifferenzierend berücksichtigt (vgl. Herzig & Losing in diesem Heft; siehe zum Begriff *Förderaspekt* Herzig & Sauer, 2022, S. 191–193). Während das Material als Ausgabe für Schüler*innen über das entsprechende Supplement einzusehen ist, werden im didaktischen Kommentar und unter dem Aspekt des theoretischen Hintergrunds die Begründungszusammenhänge erklärt, ehe die Ergebnisse der empirischen Studie zum Umgang mit dem Material in der Schulpraxis kurz vorgestellt werden. Eine ausführliche Dokumentation dieses Prozesses, der Reflexionsimpulse zum Material berücksichtigt, ist im Beitrag *Aktionsforschung im Lateinunterricht* dieses Themenheftes nachzulesen (vgl. Herzig & Losing in diesem Heft).

2 Didaktischer Kommentar

Die Ziele, die mit dem Material verbunden sind, sollten angelehnt an die unterschiedlich adressierten Gruppen aus wenigstens zwei verschiedenen Perspektiven begründet werden: aus der Perspektive derjenigen, die sich *didaktisch* (weiter-)bilden, und aus der Perspektive derjenigen, die eher *mathetisch* im Sinne eines erfahrungsbasierten Lernens mit dem Material konfrontiert werden, also der Schüler*innen.³

Die folgenden Begründungszusammenhänge versuchen, beide Perspektiven zu berücksichtigen. Während das Material so konzipiert wurde, dass es sich für eine Unterrichtssequenz innerhalb eines Unterrichtsvorhabens eignet (vgl. exemplarisch QUA-LiS NRW, 2022) und Seneca als abiturrelevanten Autoren berücksichtigt (vgl. MSB NRW, o.D., Grundkurs neueinsetzend (GK ne), S. 4, Grundkurs fortgeführt (GK f), S. 5, Leistungskurs (LK), S. 7), das den Vorgaben des Kernlehrplans folgt, können auf einer *Mesoebene* folgende Lernziele – dem Inhaltsfeld und seinen inhaltlichen Schwerpunkten entsprechend (in Nordrhein-Westfalen) – für die Schüler*innen festgehalten werden:

³ *Mathetik* resp. Lernen ist hier verstanden im Sinne von „Änderungen menschlichen Verhaltens und zugrunde liegender Dispositionen durch die Verarbeitung von Erfahrungen. Die beim Lernen zustande kommenden *Veränderungen* der Verhaltensdispositionen können als Neuerwerbungen, Abwandlungen und Festigungen erfolgen“ (Raither et al., 2009a, S. 68. Hervorh. i.O.). In Abgrenzung hierzu meint *Didaktik* „die Theorie des organisierten Lehrens und Lernens“, insbesondere auf Schulebene unter Einbezug des Lehrplans und die per Methodik auf die jeweilige Lerngruppe hin „transformierte“ Umgestaltung relevanter Inhalte (vgl. Raither et al., 2009b, S. 74–75).

Römisches Philosophieren
Inhaltliche Schwerpunkte Stoische und epikureische Philosophie Ethische Normen und Lebenspraxis Sinnfragen der menschlichen Existenz
Die Schüler*innen können <ul style="list-style-type: none"> • Grundbegriffe und zentrale Inhalte der stoischen und epikureischen Philosophie strukturiert darstellen und ihre Bedeutung für das römische Philosophieren erläutern, • Empfehlungen zu einer sittlichen Lebensführung erläutern und deren Anwendbarkeit für Individuum und Gesellschaft beurteilen, • philosophische Antworten auf Sinnfragen der menschlichen Existenz (Glück, Freiheit, Schicksal, Leiden, Tod) und deren Bedeutung für die eigene Lebenswirklichkeit beurteilen, • typische Merkmale philosophischer Literatur (Brief, Dialog) in ihrer Funktion erläutern (vgl. MSW NRW, 2014, S. 28).⁴

Da es sich bei diesen Lernzielen um die curriculare Norm handelt, die sowohl Lehrende als auch Lernende im Umgang mit dem Material zu berücksichtigen haben, ist die Meso- als Mittlerin zwischen der didaktischen Makro- und der mathetischen Mikroebene zu verstehen. Auf der Makroebene sind hiermit zwei Ziele verbunden, die über die curriculare Norm hinausgehen: Das Material soll zur kritischen Reflexion der dem Material impliziten Didaktik anregen. Inwiefern wird es den Ansprüchen eines inklusiven Unterrichts, der von Lerngruppe zu Lerngruppe unterschiedlich zu diagnostizieren ist, bei gleichzeitig notwendiger Orientierung an den curricularen Lernzielen gerecht? Eben weil die lerngruppenspezifische Diagnostik einer, wenn auch kompetenzorientierten, so doch statischen Lernzielorientierung im Wege zu stehen scheint, ist das konstruierte inklusionssensible Material adaptiv *und* flexibel zu verstehen – also je nach Kursform, Lernjahr, diagnostizierten Bedarfen und Förderaspekten anpassbar (vgl. Eckert & Liebsch, 2020, S. 85). Denn folgendes gilt unweigerlich:

„(1) Jeder junge Mensch hat ohne Rücksicht auf seine wirtschaftliche Lage und Herkunft und sein Geschlecht ein Recht auf schulische Bildung, Erziehung und individuelle Förderung. Dieses Recht wird nach Maßgabe dieses Gesetzes gewährleistet.

(2) Die Fähigkeiten und Neigungen des jungen Menschen sowie der Wille der Eltern bestimmen seinen Bildungsweg. Der Zugang zur schulischen Bildung steht jeder Schülerin und jedem Schüler nach Lernbereitschaft und Leistungsfähigkeit offen.“ (SchulG NRW, § 1)

Und genau diese individuellen „Fähigkeiten und Neigungen“ werden im Material auf einer Mikroebene dahingehend berücksichtigt, dass die Schüler*innen selbst Schwerpunkte in der Aufgabenbearbeitung setzen können, um selbst gesetzten Zielen nachgehen zu können, die aber immer von der curricularen Norm bedingt sind und zur Reflexion auf der Makroebene beitragen.

Um diese Verzahnung aller Ebenen zu konkretisieren, soll im Folgenden ein exemplarischer Blick in das Material Aufschluss geben.⁵ Vorab: Die unterrichtspraktische Re-

⁴ Die Orientierung findet an einem GK f (Grundkurs fortgeführt) statt. Die Unterschiede zum GK ne (Grundkurs neueinsetzend) und LK (Leistungskurs) sind überschaubar. In Bezug auf letzteren sollte zusätzlich der überzeitliche Bedeutungsgehalt römischer Philosophie nachgewiesen und beurteilt werden, was trotzdem auch in einem GK thematisiert werden kann, nur eben nicht muss. Darüber hinaus sind wenige Differenzen in den Operatoren aller drei Kursformen erkenntlich, die aber keine *inhaltliche* Umorientierung erfordern (vgl. MSW NRW, 2014, S. 34–35, 43–44).

⁵ Eine genaue Analyse jedes einzelnen Schrittes würde an dieser Stelle zu weit führen und den Blick auf die übergeordneten Ziele versperren.

flexion des Materials auf Lehrenden- und Lernendenseite hat u.a. ergeben, dass die bedarfsbezogene Aufgabengestaltung oft nicht von denjenigen gewählt wurde, für die sie konzipiert gewesen ist. Zudem haben sich durch die Reflexion des Materials neue Erkenntnisse über Bedarfe weiterer Schüler*innen ergeben, für die vor Beginn der Unterrichtssequenz keine besonderen Lernbarrieren bekannt waren. Für die Lehrer*innenbildung sind diese Befunde dahingehend relevant, wie mit dem Umstand verfahren werden kann, dass die Heterogenität der Lerngruppen als Prämisse für die Gestaltung von Lektürematerial immer wieder neu gedacht werden muss – bei gleichbleibender Normierung durch den Lehrplan. Ein Impuls ist die höhere Gewichtung der Partizipation von Schüler*innen bei der Mitgestaltung von Unterrichtsmaterial.

Zunächst ist an dieser Stelle aber notwendig, Senecas *epistula* 16 in Kürze darzustellen. Adressiert an seinen Freund Lucilius⁶ erklärt Seneca in stoischer Manier, dass das *beate vivere* untrennbar von der *sapientia* sei und *robur* notwendiges Rüstzeug, Vorsätze umzusetzen, damit die *bona mens* das werde, was die *bona voluntas* sei (vgl. Sen., ep. 16, 1). So fordert Seneca Lucilius in paränetischem Stile auf, sich zu prüfen, zu erforschen und zu beobachten: *Excute te et varie scrutare et observa* (Sen., ep. 16, 2). Dieser solle also untersuchen, ob seine theoretischen Vorsätze auch handlungsbezogen seien, da dies die Philosophie ausmache (*[...] philosophia [...] non in verbis, sed in rebus est* (Sen., ep. 16, 3)). Sie gestalte den *animus*, ordne die *vita*, lenke *actiones*, zeige dasjenige, was getan und unterlassen werden müsse (*agenda et omittenda*), und sitze am Steuer des Schiffes (*sedet ad gubernaculum*), um den Kurs des Lebens zu lenken (*dirigit cursum* (Sen., ep. 16, 3)). Unabhängig davon, ob das „Schicksal“ (*fatum/fortuna*), (ein) Gott (*deus*) oder der Zufall (*casus*) die Welt bedinge, es müsse philosophiert werden (*philosophandum est*), da die Philosophie uns Menschen schützen müsse (*philosophia nos tueri debet* (Sen., ep. 16, 4–5)). Vor diesem Hintergrund hält Seneca wiederum paränetisch fest: *[...] ut te moneam et exhorter ne patiaris impetum animi tui delabi et refrigescere. Contine illum et constitue, ut habitus animi fiat quod est impetus* (Sen., ep. 16, 6). Typisch für Senecas Briefstil ist neben diesem mahnenden, zur prüfenden Handlung auffordernden Charakter auch die zustimmende Aufnahme epikureischer Gedanken, die im Anschluss folgt:⁷ *Si ad naturam vives, numquam eris pauper: si ad opiniones, numquam eris dives.* (Sen., ep. 16, 7. Hervorh. i.O.) Die *bona voluntas*, die zur *bona mens* werden müsse, um die *sapientia* mit dem *beate vivere* dauerhaft handlungsorientiert zu verknüpfen, müsse sich also an der Natur orientieren. Bedürfnisse, die ihr unterlägen, seien begrenzt und damit diametral denjenigen entgegengestellt, die aus *falsa opinio* materiell unermesslich werden würden. Daraus schlussfolgert Seneca in einer weiteren Aufforderung den Brief abschließend, dass Lucilius sich von Nichtigem fernhalten (*Retrahe [...] a vanis*) und prüfen solle (*considera*), welches Bedürfnis naturbedingt (*naturalem*) sei und welches blinder Begierde (*caecam cupiditatem*) entspringe (Sen., ep. 16, 7).

Der Brief eignet sich sowohl aufgrund seiner *brevitas* als auch wegen seiner inhaltlich konzisen Zusammenstellung stoischer Grundbegriffe für eine Einführung in Senecas, aber auch in die römische Philosophie der klassischen Latinität allgemein. Denn diese Philosophie setzt sich gerade bei ihren wirkmächtigsten Vertretern – Cicero, Lukrez und eben Seneca – mit dem stoischen und epikureischen Gedankengebäude auseinander, um zumindest im Falle von Cicero und Seneca konkrete Handlungsanweisungen für die römische Lebenspraxis zu geben. Da die Möglichkeit besteht, dass die Schüler*innen noch gar kein Hintergrundwissen zum Fach Philosophie haben – also im Rahmen eines leistungsbezogenen Förderaspekts bzw. von Leistungsheterogenität –, rahmt das Material (siehe das Online-Supplement zu diesem Beitrag) eine interdisziplinäre Zugangsweise (M1.

⁶ Lucilius soll zwar ein Freund Senecas, die Absicht hinter der Erstellung der Briefe aber einem größeren Publikum zuträglich und die Schriften damit ein wenig auf den persönlichen Briefwechsel beschränktes Unterfangen gewesen sein (vgl. Kuhlmann, 2017a, S. 79–80).

⁷ Vgl. Schottlaender, 1987, S. 175–176. Er votiert zwar gegen einen Eklektizismus Epikurs bei Seneca, ja spricht sogar von dessen *Epikurisierung*; aber nicht zuletzt dies zeigt, dass Seneca epikureisches Gedankengut mit stoischem vermischt – sei es nun eklektisch, epikurisierend oder synkretistisch.

Was ist Philosophie?; M6. Noch einmal: Was ist Philosophie?)⁸. Diese zeigt in den Überschriften einen hermeneutischen Aufbau, der von *Vorurteilen* der Schüler*innen ausgeht (vgl. Gadamer, 1965, S. 289; siehe auch Herzig, 2023, S. 217–218). Der erste konkrete Zugang erfolgt dann in der Auseinandersetzung mit Flammarions Holzstich (1888), der ein aufklärerisches Denken als Grundlage der Philosophie antizipiert, und mit drei Zitaten aus der Philosophiegeschichte, die jeweils das Staunen (Aristoteles), das *sapere aude* (Kant) und die wissenschaftliche Tätigkeit (Windelband) in den Vordergrund rücken – somit wird den Schüler*innen gleichsam ein je nach zeitgeschichtlichem Kontext differentes Verständnis von Philosophie offenbar, das sich doch eint, nämlich in dem Zugeständnis von Unkenntnis. In der Lektüre (M2–M5) wird den Schüler*innen dann das Verständnis für Senecas Sachurteil ermöglicht, das Philosophie vor allem als moralisch subjektive Lebenslenkerin darstellt, die unabhängig von den Umständen das Subjekt zum steten Nachdenken und Prüfen anleitet, um nichtige von Bedürfnissen *qua natura* unterscheiden zu können – um somit von der *bona voluntas* über die *bona mens* zum *beate vivere* zu gelangen. Und das wiederum berücksichtigt das Staunen über die Natur und das Eingeständnis von Unkenntnis nach Aristoteles genauso wie das Fortdauern der stoischen Lehre in Kants Aufforderung zur Loslösung aus der selbst verschuldeten Unmündigkeit sowie die wissenschaftliche Prüfung von Welt und Leben nach Windelband. So können die Schüler*innen schließlich zum Abschluss der Sequenz – ihre *Vorurteile* und das Sachurteil sowie die Zitate berücksichtigend und abwägend – begründet beurteilen, was Philosophie ist oder nützt (vgl. Herzig, 2023, S. 278–280, Abb. 10).

Während M1 für den gesamten Kurs ohne ausgewiesene Differenzierung geplant ist, weil sie in der Generierung von *Vorurteilen* nicht nötig scheint, ist M6 binnendifferenzierend gestaltet. In Rekurs auf Flammarions Holzstich haben die Schüler*innen vor der Erarbeitung der gesamten *epistula* 16 die Option, einen der vorgegebenen Schwerpunkte zu wählen: **Bild-Text-Vergleich**, **Deutsche Textarbeit**, **Kreativität** (z.B. Erstellung grafischer Darstellungen). Die Auswahl genau dieser Schwerpunkte liegt in der Diagnose der Lerngruppe begründet, für die das Material konzipiert wurde. In die Didaktik übertragen heißt dies, dass folgende Förderzugänge anvisiert sind: **eine kognitiv-analytische Ersatzaufgabe für den Anforderungsbereich III**, **eine handlungsorientierte Textproduktion**, **eine visuelle Erleichterungsmaßnahme**. Während erstere den **Inklusionsbedarf Autismus-Spektrum-Störung** berücksichtigt, fokussiert die zweite den **Förderaspekt Sprachbildung in Bezug auf Schüler*innen nichtdeutscher Herkunftssprache** und die dritte den **Förderaspekt Leistung** (vgl. die Übersicht in Tab. 1).

Tabelle 1: Übersicht über M6 (eigene Darstellung)

Aufgabenschwerpunkt in Schüler*innen-Ausgabe	Didaktisches Implikat des Förderns	Anvisierter Inklusionsbedarf/Förderaspekt
Bild-Text-Vergleich (M6)	kognitiv-analytische Ersatzaufgabe für den Anforderungsbereich III	Inklusionsbedarf Autismus-Spektrum-Störung
Deutsche Textarbeit (M6)	handlungsorientierte Textproduktion	Förderaspekt Sprachbildung in Bezug auf Schüler*innen nichtdeutscher Herkunftssprache
Kreativität (M6)	visuelle Erleichterungsmaßnahme	Förderaspekt Leistung

⁸ Die Abkürzung M+Ziffer steht für die im Online-Supplement mit der entsprechenden Nummerierung bereitgestellten Materialien.

Den Schüler*innen wird aber genau diese Unterscheidung nicht offensichtlich, da eine Stigmatisierung im Sinne eines wertschätzenden Umgangs vermieden werden muss (vgl. Florian & Black-Hawkins, 2011, S. 818–819). So sollen sie sich bei der Auswahl vielmehr an ihren eigenen Potenzialen (vgl. Lau & Rath-Arnold, 2022, S. 318–319, Abb. 1) bzw. Fähigkeiten und Interessen orientieren und dies in einer die Sequenz abschließenden Reflexion des Materials begründen können. Somit sollen die Schüler*innen ihre Selbstkompetenz im Sinne der Regulation eigener Affekte im Kontext schulischer Lehr-Lern-Arrangements (vgl. Behrens & Solzbacher, 2016), die Sensibilisierung innerhalb der Lerngruppe, aber auch die Arbeit der Lehrkraft im Umgang mit der Gestaltung weiteren Lektürematerials begünstigen können (vgl. Herzig & Sauer, 2022, S. 212). Das heißt auch, dass dieses Material einerseits genauso verwendet werden kann, wie es konstruiert wurde, um mögliche Bedarfe innerhalb einer Lerngruppe überhaupt erst diagnostizieren zu können. Hier eingeschlossen ist das Anliegen, dass die auf Grundlage der Bedarfe konzipierten Aufgabenstellungen nicht notwendigerweise von denjenigen Schüler*innen, für welche diese erstellt wurden, auch ausgewählt werden müssen. Andererseits berücksichtigt dies, dass die drei Schwerpunkte je nach Lerngruppe beliebig ausgetauscht, verringert oder ergänzt werden können. Um aber bereits hier auf Erfahrungen mit dem Material zu rekurrieren, kann festgehalten werden, dass innerhalb der Gruppe der Proband*innen eher die Reduktion auf wenige Auswahlmöglichkeiten bevorzugt wurde. Denn i.d.R. wurde **die zweite Auswahlmöglichkeit** gar nicht favorisiert (vgl. Herzig & Losing, 2024). Vor allem deshalb ist in der überarbeiteten, hier vorliegenden Version des Materials in allen Übersetzungsaufgaben auf eine gesonderte Aufgabenstellung in Bezug auf diesen Förderaspekt verzichtet worden.

Die Materialien **M2. Seneca: Über Philosophie, Teil I**, und **M5. Seneca: Über Philosophie, Teil IV**, konfrontieren die Lernenden in Form synoptischer Lektüre mit den §§ 1, 2, 6 und 7. Auch hier sind binnendifferenzierende Aufgabenstellungen entsprechend der oben beschriebenen Bedarfe bzw. Potenziale dreifach wiederzufinden: **Grammatikwiederholung: Verben**, **Grammatikvertiefung: aci + nd-Formen**, **Wortschatz (M2)**; **Lexikonarbeit**, **Formulierungshilfen**, **Kreativität**, **Lateinische Textarbeit**, **Deutsche Textarbeit**, **Tabellenarbeit (M5)**.

In **M2** knüpfen die Aufgaben neben der Bedarfsorientierung auch an grammatisches Vorwissen an, sodass das Material durchaus ebenso als Einstieg in eine erste kontinuierliche Lektüre dienen kann, ggf. als Übergangsektüre (vgl. van de Loo, 2019, S. 211–220). Es folgen gemeinsame Aufgaben der Ergebnissicherung, die sich auf die Feststellung der Textsorte, das Thema des Briefes und die Intention Senecas beziehen – hier sind dieselben Ergebnisse in einer Bündelung für die weitere Lektüre relevant. In **M5** folgt auf den abschnittsbezogenen Zugang zur Epistel eine Gesamtinterpretation der *epistula* 16, die neben der eher **akribisch kognitiv-analytischen Arbeit am lateinischen Text** eine **handlungsorientierte Textarbeit zur Förderung der deutschen Schriftsprache** und eine **handlungsorientierte Erleichterungsmaßnahme** berücksichtigt (vgl. die Übersicht in Tab. 2).

Tabelle 2: Übersicht über M5 (eigene Darstellung)

Aufgabenschwerpunkt in Schüler*innen-Ausgabe	Didaktisches Implikat des Förderens	Anvisierter Inklusionsbedarf/ Förderaspekt
Lateinische Textarbeit (M5)	akribisch kognitiv-analytische Arbeit am lateinischen Text	Inklusionsbedarf Autismus-Spektrum-Störung
Deutsche Textarbeit (M5)	handlungsorientierte Textarbeit zur Förderung der deutschen Schriftsprache	Förderaspekt Sprachbildung in Bezug auf Schüler*innen nicht-deutscher Herkunftssprache

Aufgabenschwerpunkt in Schüler*innen-Ausgabe	Didaktisches Implikat des Förderns	Anvisierter Inklusionsbedarf/ Förderaspekt
Tabellenarbeit (M5)	handlungsorientierte Erleichterungsmaßnahme	Förderaspekt Leistung

Dennoch wird hier wie auch in den anderen binnendifferenzierenden Aufgaben Zielgleichheit hergestellt. Nach Bearbeitung der Aufgaben können die Schüler*innen *Merkmale römischer Philosophie in Senecas ep. 16 treffend nachweisen (literarischer Brief, Verknüpfung Rhetorik-Philosophie, lebenspraktisch, zwar nicht eklektisch, aber doch Epikur zustimmend) und davon ausgehend textüberschreitend (gegenwartsbezogen) begründet erklären, inwiefern Philosophie in der Moderne bzw. vor allem auch heute noch von Nutzen ist.*

Das Zentrum des Materials bilden **M3. Seneca: Über Philosophie, Teil II**, und **M4. Seneca: Über Philosophie, Teil III**. Die Überschriften aller Materialien sind auf den Begriff „Philosophie“ hin so formuliert, um bereits an diesen Stellen den Fokus der gesamten Sequenz zu veranschaulichen – im Sinne der sich im hermeneutischen Zirkel verschränkenden Verstehenshorizonte (vgl. Herzig, 2023, S. 217). Warum diese Materialien im Zentrum stehen, ist sowohl in der inhaltlichen Relevanz der hier thematisierten Abschnitte als auch in der fachmethodischen Ausrichtung begründet. Denn an dieser Stelle finden die *typischen Phasen* des lateinischen Lektüreunterrichts ihre Verortung: Texterschließung, Übersetzung, Interpretation (vgl. Kuhlmann, 2010, S. 25; vgl. Schirok, 2013, S. 2). Und genau diese sind bei curricular bedingter Zielgleichheit genauso mit Inklusionsbedarfen und Förderaspekten gut vereinbar wie bei den mehr auf Interdisziplinarität ausgerichteten Materialien (**M1**, **M6**) (vgl. Herzig & Sauer, 2022, passim). Für **M3** wie für **M4** gilt, dass von der dem Material impliziten lernprogressiven Planung Texterschließung – Übersetzung – Interpretation abgewichen werden kann. Daher erhalten beide Materialien nach Auflistung des jeweiligen Textabschnitts eine übergeordnete Entscheidung, die von den Schüler*innen zu treffen ist: ob sie mit der Texterschließung oder der Übersetzung beginnen wollen und ob die Texterschließung in Gänze oder nur bei Bedarf bearbeitet werden soll. Aufgrund der Auswertung der empirischen Untersuchung ist nämlich der Wunsch nach Übersetzung gegenüber der Texterschließung vorrangig begründet worden (vgl. Herzig & Losing in diesem Heft). Was die Interpretation betrifft, so beruhen deren Aufgaben jeweils vor allem auf einer Paraphrase der deutschen Übersetzung, weshalb jene Phase den Abschluss bilden muss. Innerhalb beider Materialien ist eine Verdichtung der Aufgabenstellungen von Differenziertheit zu homogenen Anforderungen beabsichtigt. Während in der *Texterschließung* ein erster Zugang zum Text entweder über die **Grammatik/Lexikonarbeit** (insbesondere die Rückführung hervorgehobener flektierter Formen auf ihre Grundform und Grundbedeutung), **Textstruktur** (Wahl einer eigenen Übersetzungsmethode unter Hinweis auf Pronomina und Konjunktionen) sowie **Wortschatz/(Lexikonarbeit)** (Untersuchung nach Substantiven oder vorgegebenem Sachfeld) erfolgt, werden in der *Übersetzung* nur zwei Wahlmöglichkeiten angeboten: **die Übersetzung der jeweiligen Abschnitte mit Hilfe der System-Grammatik und des Lexikons** oder **die Übersetzung mit zusätzlicher Hilfe bereits vorübersetzter „kniffliger“ Stellen**, bei denen die Schüler*innen die richtige Wahl treffen (z.B. *otio (der Muße/die Muße)*) oder die vorgegebene Grundform richtig anwenden sollen (z.B. *ostentationi (ostentatio, ostentationis f: Prahlerei)*) (vgl. die Übersicht in Tab. 3 auf der folgenden Seite).

Tabelle 3: Übersicht über M3/4 (eigene Darstellung)

Aufgabenschwerpunkt in Schüler*innen-Ausgabe		Didaktisches Implikat des Förderns	Anvisierter Inklusionsbedarf/Förderaspekt
Texterschließung	Übersetzung		
Grammatik/ Lexikonarbeit (M3/4)	Übersetzung der jeweiligen Abschnitte mit Hilfe der System-Grammatik und des Lexikons	akribisch kognitiv-analytische Arbeit am lateinischen Text	Inklusionsbedarf Autismus-Spektrum-Störung
Textstruktur (M3/4)		Handlungsorientierte Textarbeit zur Förderung der deutschen Schriftsprache	Förderaspekt Sprachbildung in Bezug auf Schüler*innen nichtdeutscher Herkunftssprache
Wortschatz (/Lexikonarbeit) (M3/4)	Übersetzung mit zusätzlicher Hilfe bereits vorübersetzter „kniffliger“ Stellen	Handlungsorientierte Erleichterungsmaßnahme	Förderaspekt Leistung

Aufgrund der empirischen Untersuchung hat sich die ursprünglich dreifach gegliederte Aufgabenauswahl auf diese beiden Varianten beschränkt, weshalb für die Lerngruppe, in der das Material getestet wurde, letztlich auf die dritte Variante einer angewandten Übersetzungsmethodik verzichtet wurde. Eine solche ist allerdings in der o.a. Texterschließung als dekodierende Option berücksichtigt (vgl. zu den jeweiligen Methoden Kuhlmann, 2018, S. 71–73). In der *Interpretation* werden schließlich alle Schüler*innen mit denselben Aufgaben konfrontiert, die – je nach Lesart der Aufgabe – aber doch unterschiedlich bearbeitet werden können. Die erklärende Paraphrasierung, was die *philosophia* nach Seneca ist (**M3**) und nutzt (**M4**), sowie die Analyse der jeweiligen stilistischen Untermalung (**M3**: *non in verbis sed in rebus est. [...] animum format et fabricat, vitam disponit, actiones regit, agenda et omittenda demonstrat [...] (Sen., ep. 16, 3). / M4: quid mihi prodest philosophia, si fatum est? quid prodest, si deus rector est? quid prodest, si casus imperat? (Sen., ep. 16, 4)*) kann auf verschiedenen Wegen erfolgen, z.B. handschriftlich als Text, über ein digitales Tool, im Diskurs mit einem Partner o.ä. Das Ziel bleibt dennoch jeweils dasselbe, d.i. die begründete Erklärung, dass *philosophia* theoretische wie handlungsbezogene, resp. praktische, Tätigkeiten ausbilde, da sie sowohl theoretisch als auch praktisch sei (**M3**), und dass sie unabhängig der Bedingungen dieser Welt zum Schutz des Menschen nutze (**M4**).

Nach der Erarbeitung des gesamten Materials und den entsprechenden Ergebnissicherungen im Plenum soll schließlich auf einer Meta-Ebene das Material im Kurs diskutiert und reflektiert werden. Die Schüler*innen sollten dabei vor allem folgende Fragen für sich klären und ihre Antworten (freiwillig) im Plenum kundtun: Für welche Aufgaben bzw. welchen Schwerpunkt habe ich mich jeweils warum entschieden? Warum ist mir die jeweilige Bearbeitung gelungen oder nicht? Gibt es weitere Aufgabentypen, die mir bei weiteren Lektüren helfen könnten? So können die Schüler*innen, aber auch die Lehrkraft für die individuellen Zugänge der jeweils anderen sensibilisiert werden, indem sie

deren jeweils subjektive Begründungsmuster verstehen lernen. Zudem erhält die Lehrkraft in dieser Form eine genauere Diagnose der Lerngruppe, um zukünftige Lektüren möglichst passgenau auch auf zuvor latente Bedarfe hin zu planen. In diesem Sinne könnte die nächste Lektüre weniger oder auch mehr inklusionssensible Aufgabenstellungen und Materialkonstruktionen berücksichtigen. Eine solche Meta-Reflexion ist also nützlich sowohl für die (Fort-)Bildung auf didaktischer als auch für die Bildung auf mathematischer Ebene: für Lehrer*innen wie Schüler*innen.

3 Das Material

Über das Online-Supplement kann das Material eingesehen und zum Zwecke der Nachnutzung verwendet werden. Um der Übersicht willen ist folgenden Angaben die Sequenzierung des Materials zu entnehmen:

- M1: Was ist Philosophie? Flammarions Holzstich (1888)
- M2: Seneca: Über Philosophie, Teil I (Sen., ep. 16, 1–2)
- M3: Seneca: Über Philosophie, Teil II (Sen., ep. 16, 3)
- M4: Seneca: Über Philosophie, Teil III (Sen., ep. 16, 4–5)
- M5: Seneca: Über Philosophie, Teil IV (Sen., ep. 16, 6–9)
- M6: Noch einmal: Was ist Philosophie? (Sen., ep. 16 und Flammarions Holzstich)

4 Theoretischer Hintergrund

Für den Lateinunterricht der gymnasialen Oberstufe liegen kaum Erkenntnisse über inklusionssensible Zugangsweisen vor. Aber gerade vor dem Hintergrund der aktuellen Bedingungen, die mindestens bis zur Flüchtlingspolitik 2015 zurückgedacht werden müssen und durch die Pandemie sowie die jüngsten Flüchtlingsströme aus der Ukraine potenziert worden sind, muss sich dieser Unterricht für eine zunehmende Sensibilisierung für Menschen mit Inklusionsbedarfen jeglicher Art offen zeigen. Aber dabei, und das soll keineswegs vergessen werden, darf der Anspruch des Faches nicht in Frage gestellt werden. Genau deshalb ist es umso wichtiger, didaktisch neue Wege zu ermöglichen, die curriculare Obligatorik und die individuellen Voraussetzungen der jeweils Lernenden in Einklang bringen zu können.

In der lateinischen Fachdidaktik muss der Blick gar nicht weit reichen, denn es kann auf einen großen Fundus an bewährter Fachmethodik zurückgegriffen werden, die diesen Einklang ermöglichen kann. Im vorgestellten Material sind dies zum einen *die drei Phasen der Textarbeit* nach Kuhlmann (vgl. Kuhlmann, 2010, S. 24–29) und die hermeneutische Interpretation nach Kuhlmann und Doepner (vgl. Doepner, 2019, S. 141–154; siehe auch Kuhlmann, 2009, S. 139–141; 2010, S. 22–24), Differenzierung nach Scholz (vgl. Scholz, 2018, passim) und Inklusion nach Jesper (vgl. Jesper, 2018, passim). Die drei Phasen der Texterschließung, Übersetzung und Interpretation sind notwendig, um einen lateinischen Text dekodieren, rekodieren und historisch einordnen zu können sowie die Lerner*innen ein Sinnpotenzial des Inhalts für ihre Gegenwart entfalten zu lassen (vgl. Doepner, 2019, S. 141–154; siehe auch Kuhlmann, 2010, S. 24–29). Dafür, dass die Phasierung anders gestaltet werden kann, plädiert Schirok, welche die Übersetzung als „krönenden Abschluss“ sieht (vgl. Schirok, 2013, S. 3; siehe auch Nickel, 2001, S. 292–293). Dem Umstand, dass die kontinuierliche Lektüre oft nicht die Übersetzung ganzer Texte ermöglicht, wird durch die Einbindung synoptischer im Sinne einer kursorischen Lektüre begegnet (vgl. Kuhlmann, 2018, S. 76–77). Was die (Binnen-)Differenzierung betrifft, so schlägt Scholz u.a. „[d]ifferenzierte Materialien“ vor, die nach „Niveaustufen“ organisiert sein können, oder „[z]usätzliche Hilfsmittel“. Beides ist vor allem in den drei Phasen der Textarbeit in **M3** und **M4** berücksichtigt (Scholz, 2018, S. 198). So sind gerade während der Übersetzung zwei Niveaustufen ersichtlich, von

denen die zweite weitere Vokabelhilfen bereithält. Nach Scholz haben zudem die „Differenzierung nach Lerninhalten und Interessen“ sowie die nach „Lernweg“ Relevanz (Scholz, 2018, S. 200), die sich in allen Materialien (**M1–M6**) und in **M2–M6** über die jeweils auszuwählenden farblich hervorgehobenen Schwerpunkte wiederfinden lassen. Hier liegt der Fokus auf dem „[h]andlungsorientierte[n] Lernweg“⁹ im Sinne der Textproduktion im Deutschen, dem „[k]ognitiv-analytische[n] Lernweg“ für Schüler*innen mit autistischen Zügen und dem „[v]isuelle[n] Lernweg“ in Form kreativer Aufgaben oder Tabellenarbeit für Schüler*innen mit Nachholbedarf im Bereich Leistung (vgl. Scholz, 2018, S. 200–201; siehe auch Herzig & Sauer, 2022, S. 203–211). Ergänzt wird die Berücksichtigung dieser Differenzierung um *Ersatz-* und *Erleichterungsmaßnahmen* nach Jesper, die dennoch den „Kern“ des Faches nicht in Frage stellen, also hier Zielgleichheit gewähren sollen (vgl. Jesper, 2018, S. 218–222). Die zusätzlichen Vokabelhilfen in den jeweiligen Materialien zur Übersetzung können gleichsam als Erleichterung verstanden werden (**M3**; **M4**). In der Interpretation der gesamten *epistula* 16 werden ferner zwei Formen der Ersatzmaßnahmen umgesetzt: zum einen für die bei Lernenden mit Autismus-Spektrum-Störung i.d.R. festzustellende fehlende Empathie für die in Flammarions Holzstich abgebildete Person, die hinter ihr scheinbar manifestiertes Weltbild zu blicken scheint (**M6**). Diese Lernenden können bei Wahl entsprechender Aufgabe versuchen, die im Holzstich benannten Elemente im lateinischen Text zu entdecken, um Bild und Text nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu überprüfen. So können sie dennoch das Ziel erreichen, die Fortwirkung der senecanischen Philosophie bis in die Moderne begründet nachzuvollziehen. Zum anderen ist unter Rücksicht auf den Förderaspekt Leistung, der auch aufgrund von Absenz zustande kommen kann (vgl. Herzig & Losing in diesem Heft), die Möglichkeit gegeben, diese begründete Erklärung kreativ in Form einer Ausmalung des Holzstiches vorzunehmen, um diese im Plenum vorzustellen (**M6**). Eine weitere Erleichterungsmaßnahme im Kontext dieses Bedarfs findet sich in der Möglichkeit, die Merkmale römischer Philosophie der *epistula* 16 in Form einer vorstrukturierten Tabelle einzuordnen (**M5**). Schließlich ist in der Rahmung der Materialien der Einbezug interdisziplinärer Zugangsmöglichkeiten berücksichtigt, die zum einen wiederum auf Scholz’ Differenzierung des Materials bzw. nach Lerninhalten und Interesse rekurren, zum anderen aber auch gerade deshalb auf die Möglichkeit, den allgemeinbildenden Charakter des Faches unter Berücksichtigung individueller (nicht) vorhandener Kenntnisse hervorzuheben. Über die methodische *variatio* kann in Form eines Text-Bild-Vergleiches oder aber in Form eines eigenen argumentativen Textes unter Bezug auf den Holzstich und Seneca das Verständnis für das Fortleben der stoischen resp. senecanischen Gedanken in den Bedeutungen der Philosophie der Moderne ein metakognitives Verständnis für den Wert lateinischer Literatur vermittelt werden (**M1**; **M6**) (vgl. Herzig, 2023, am Beispiel der *Paradoxa Stoicorum* Ciceros: S. 351–352).

Nicht zuletzt beruht das Material auf der empirischen Auswertung, die im Beitrag „Aktionsforschung im Lateinunterricht“ in diesem Heft vorgestellt wird. So ist das Material nicht nur ein Konstrukt, das von Forscher*innen, sondern auch aus lehrender wie lernender Perspektive reflektiert und mitgestaltet wurde. Die Partizipation bei der Konzipierung inklusionssensibler Materialien für den lateinischen Lektüreunterricht der gymnasialen Oberstufe sollte von allen am Prozess beteiligten Akteur*innen berücksichtigt werden, um Material zu erstellen, das sowohl (angehenden) Lehrer*innen als auch und vor allem den Bedarfen der jeweiligen Schüler*innen gerecht werden sollte (vgl. Herzig & Sauer, 2022, S. 211–213)¹⁰.

⁹ Der Begriff ist eigentlich unpassend, da er nicht die Frage beantworten kann, warum ein kognitiv-analytischer oder ein visueller Lernweg nicht auch handlungsorientiert sei. Dennoch wird der Begriff hier mit dem Zusatz der *aktiven* Textproduktion verwendet, um ihn von der vielleicht eher *passiven* Rolle bei der Wahrnehmung der Visualisierung und des Textes in der kognitiven Analyse zu unterscheiden.

¹⁰ Im Sinne von Eckert und Liebsch (2020, S. 85) sollte das Material didaktisch adaptierbar sein.

5 Erfahrungen

Ein ausführlicher Erfahrungsbericht kann in dem Beitrag „Aktionsforschung im Lateinunterricht“ (vgl. Herzig & Losing in diesem Heft) in diesem Themenheft eingesehen werden. In diesem wird deutlich, dass sowohl für die Lehrer*innenbildung als auch diejenige der Schüler*innen die gemeinsame Reflexion eingesetzter Materialien im lateinischen Lektüreunterricht zu mehr Partizipationsstrukturen und damit auch zu einer höheren Sensibilisierung für Bedarfe und Potenziale der gesamten Lerngruppe führen kann. Wie dies in Einklang mit den kompetenzorientierten Vorgaben resp. curricularen Normen gebracht werden kann, ist eine weiterzudenkende Perspektive für den Lektüreunterricht insgesamt. Es hat sich nämlich gezeigt, dass für die inklusionssensible Materialerstellung ein adaptiv-dynamischer Ansatz notwendig ist, der nicht an starre Aufgabentypen gebunden sein sollte, die wiederum nicht immer auf die Voraussetzungen der jeweiligen Bedarfe in den Lerngruppen eingehen (können).

Literatur und Internetquellen

- Behrensen, B. & Solzbacher, C. (2016). *Grundwissen Hochbegabung in der Schule. Theorie und Praxis*. Beltz.
- Burkard, F.-P., Kunzmann, P. & Wiedmann, F. (2007). *dtv-Atlas Philosophie* (13., durchges. u. korr. Aufl.). dtv.
- Doepner, T. (2019). Interpretation. In M. Keip & T. Doepner (Hrsg.), *Interaktive Fachdidaktik Latein* (S. 141–178). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Eckert, J. & Liebsch, A.-C. (2020). Der Baustein Adaptive didaktische Kompetenz: inklusive (Fach-)Didaktik und adaptive didaktische Kompetenz. In E. Brodessa, J. Frohn, N. Welskop, A.-C. Liebsch, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte* (S. 76–87). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5798_03.4
- Flammarions Holzstich* (unbekannter Autor, 1888). Erstmals erschienen in L'atmosphère, La forme du ciel, Kapitel Le jour, Paris. <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/87/Flammarion.jpg>
- Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring Inclusive Pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37 (5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Gadamer, H.-G. (1965). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* (2., durch einen Nachtrag erw. Aufl.). Mohr-Siebeck.
- Heinrich, M., Schweitzer, J. & Streblov, L. (2019). Hochschuldidaktische Qualitätssicherung und Professionalisierung im Medium von Materialentwicklung. Ein Arbeitsmodell von Materialwerkstätten. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 1 (1), 1–29. <https://doi.org/10.4119/dimawe-1538>
- Herzig, N. (2023). *Ciceros Paradoxa Stoicorum als interdisziplinäre Schullektüre für die Fächer Latein und Philosophie. Eine Untersuchung eines fächerübergreifenden Kompetenzgewinns* (Acta Didactica Classica. Bielefelder Beiträge zur Didaktik der Alten Sprachen in Schule und Universität, Bd. 4). Propylaeum.
- Herzig, N. & Losing, O. (2024). Aktionsforschung im Lateinunterricht. Erstellung und Erprobung inklusionssensibler Materialien. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 6 (2), 35–53. <https://doi.org/10.11576/dimawe-7702>
- Herzig, N. & Sauer, J. (2022). Differenzierung und Reflexion im inklusiven Lateinunterricht. In M. Braksiek, K. Golus, B. Gröben, M. Heinrich, P. Schildhauer & L. Streblov (Hrsg.), *Schulische Inklusion als Phänomen – Phänomene schulischer Inklusion* (S. 189–216). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-34178-7_9

- Jesper, U. (2018). Inklusiver Lateinunterricht. In M. Korn (Hrsg.), *Latein Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 213–224). Cornelsen.
- Kipf, S. (Hrsg.). (2014). *Integration durch Sprache. Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein*. C.C. Buchner.
- KMK & HRK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland & Hochschulrektorenkonferenz) (Hrsg.). (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015 / Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015*. KMK. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf
- Kuhlmann, P. (2009). *Fachdidaktik Latein kompakt* (2. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kuhlmann, P. (2010). Modelle und Methoden. In P. Kuhlmann (Hrsg.), *Lateinische Literaturdidaktik* (Studienbücher Latein. Praxis des altsprachlichen Unterrichts) (S. 8–38). C.C. Buchner.
- Kuhlmann, P. (2017a). Literatur: Nachaugusteische Zeit. In P. Kuhlmann & S. Pinkernell-Kreidt (Hrsg.), *Res Romanae. Literatur und Kultur im antiken Rom* (S. 74–92). Oldenbourg.
- Kuhlmann, P. (2017b). Philosophie. In P. Kuhlmann & S. Pinkernell-Kreidt (Hrsg.), *Res Romanae. Literatur und Kultur im antiken Rom* (S. 144–160). Oldenbourg.
- Kuhlmann, P. (2018). Textkompetenz: Methoden und Strategien. In M. Korn (Hrsg.), *Latein-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 69–78). Cornelsen.
- Kuhlmann, P. (2020). Möglichkeiten der Sprachförderung durch Lateinunterricht angesichts einer heterogenen Schülerschaft. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (4), 1–10. <https://doi.org/10.4119/pflb-3433>
- Lau, R. (2022). Mit Lisa durch die Oberstufe: Hintergründe und Anregungen zur Gewährung und Umsetzung von Nachteilsausgleich in der gymnasialen Oberstufe. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 5, 26–63. <https://doi.org/10.25656/01:30063>
- Lau, R. & Rath-Arnold, I. (2022). Inklusives Handeln in der gymnasialen Oberstufe: Potenzialförderung für alle durch persönlichkeitsensible Unterrichtsgestaltung am Beispiel des Biologieunterrichts. In M. Braksiek, K. Golus, B. Gröben, M. Heinrich, P. Schildhauer & L. Streblow (Hrsg.), *Schulische Inklusion als Phänomen – Phänomene schulischer Inklusion* (S. 315–339). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-34178-7_14
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (o.D.). *Zentralabitur 2024 – Lateinisch*. MSB NRW.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2014). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, Lateinisch*. MSW NRW.
- Nickel, R. (2001). *Lexikon zum Lateinunterricht*. C.C. Buchner.
- QUA-LiS NRW (Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule NRW). (2022). *Konkretisierung Qualifikationsphase 1 Unterrichtsvorhaben 1*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-weiterbildung/skolleg/abendgymnasium-kolleg/latein/hinweise-und-beispiele/schulinterner-lehrplan/q1_1.html
- Raither, J., Dollinger, B. & Hörmann, G. (2009a). Lernen (Mathetik). In J. Raither, B. Dollinger & G. Hörmann (Hrsg.), *Einführung Pädagogik. Begriffe – Strömungen – Klassiker – Fachrichtungen* (3. Aufl.) (S. 67–73). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91828-0_7
- Raither, J., Dollinger, B. & Hörmann, G. (2009b). Didaktik. In J. Raither, B. Dollinger & G. Hörmann (Hrsg.), *Einführung Pädagogik. Begriffe – Strömungen – Klassiker*

- *Fachrichtungen* (3. Aufl.) (S. 74–88). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91828-0_8
- Schirok, E. (2013). Vom Dekodieren zum Rekodieren. Texterschließung – Interpretation – Übersetzung: Versuch einer Begriffsklärung. *Der altsprachliche Unterricht Latein, Griechisch*, 56 (6), 2–15.
- Scholz, I. (2018). Differenzierung. In M. Korn (Hrsg.), *Latein-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 195–204). Cornelsen.
- Scholz, I. (2019). Diagnose und Differenzierung. In M. Keip & T. Doepner (Hrsg.), *Interaktive Fachdidaktik Latein* (S. 193–208). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schottlaender, R. (1987/1955). Epikureisches bei Seneca. Ein Ringen um den Sinn von Freude und Freundschaft. *Philologus. Zeitschrift für das Klassische Altertum*, 99 (1–2), 133–148. (= G. Maurach (Hrsg.), *Seneca als Philosoph*. (2., mit neuer Einl. u. Bibliogr. vers. Aufl.) (S. 167–184). WBG.) <https://doi.org/10.1524/phil.1955.99.12.133>
- SchulG NRW (*Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen*) mit Stand vom 7.09.2022.
- Seneca, L. Annaeus (2011). Ad Lucilium epistulae morales I–LXIX. An Lucilium, Briefe über Ethik 1–69. Übersetzt, eingeleitet und mit Anmerkungen versehen von M. Rosenbach. In M. Rosenbach (Hrsg.), *L. Annaeus Seneca, Philosophische Schriften. Lateinisch und Deutsch. Sonderausgabe, Bd. 3*. Lateinischer Text von F. Préchac [Sénèque, Lettres à Lucilius. Tome I (livres I–IV), 4. Aufl., Paris 1964; Tome II (livres V–VII), 4. Aufl., Paris 1963 (Société d’Édition „Les Belles Lettres“)] (2. Aufl.). WBG.
- van de Loo, T. (2019). Grammatikarbeit während der Lektüre. In M. Keip & T. Doepner (Hrsg.), *Interaktive Fachdidaktik Latein* (S. 209–222). Vandenhoeck & Ruprecht.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

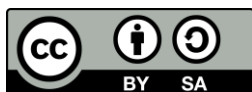
Herzig, N. (2024). Inklusionssensible Lektüre im Lateinunterricht. Ein Materialkonzept zu Seneca, *ep.* 16. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 6 (2), 21–34. <https://doi.org/10.11576/dimawe-7621>

Online-Supplement:

Material mit Arbeitsaufträgen

Online verfügbar: 23.12.2024

ISSN: 2629–5598



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

Zum Nachdenken.
Reflexion über Konzepte, Material und Befunde

Aktionsforschung im Lateinunterricht

Erstellung und Erprobung inklusionssensibler Materialien

Niels Herzig^{1,*} & Olivia Losing

¹ Versuchsschule Oberstufen-Kolleg

* Kontakt: Oberstufen-Kolleg Bielefeld,
Versuchsschule des Landes NRW,
Universitätsstraße 23, 33615 Bielefeld
niels.herzig@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: In diesem Artikel werden die für den Lateinunterricht noch weitgehend unbekannte Aktionsforschung und ihre Vorteile bei der Erstellung inklusionssensibler Materialien für den Lektüreunterricht vorgestellt. Der feldoffene und methodisch variable Zugang zum Unterrichtsgeschehen ermöglicht es nicht nur, von Forscher*innen erstelltes Material zu erproben, sondern dies vor allem durch diejenigen kritisch reflektieren zu lassen, für die es konzipiert wurde: Schüler*innen und Lehrkräfte. An den Rückmeldungen aus halbstrukturierten Interviews, Fragebögen und Eindrücken teilnehmender Beobachtung zu einem für die Seneca-Lektüre erstellten Material wird deutlich, dass das Zusammenspiel der unterschiedlichen Perspektiven von Schüler*in, Lehrer*in und Forscher*in gerade in Fragen nach Inklusionssensibilität besonders wertvoll ist. Denn die in einer Lerngruppe bestehenden Bedarfe können so aus individueller Lehr-/Lern-Perspektive, mit Blick auf das kollektive Kursverhalten und unter Rekurs auf Forschungsbefunde dahingehend ausgewertet werden, dass ein Material erstellt wird, das allen am Unterrichtsgeschehen Partizipierenden nützlich sein soll. Genau dieses methodisch abgesicherte Gesamtkonstrukt begünstigt die Aktionsforschung wie vermutlich keine andere empirische Forschungsmethode.

Schlagwörter: Aktionsforschung; empirisch; inklusionssensibel; Lektüreunterricht; Unterrichtsmaterial; Materialerstellung



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

1 Einleitung

Action! Während unsere (Schul-)Kultur kaum mehr trennbar von diesem Anglizismus ist, wird doch – so nehmen wir an – oft verkannt, dass das diesem zugrunde liegende Wort das lateinische *actio* ist. Ein Blick in gängige Lexika reicht aus, um festzustellen, dass *actio* einen größeren Bedeutungsumfang hat, also nicht immer eindeutig übersetzbar ist: Ausführung, Handlung, Gerichtsprozess, Klage, Vortrag etc. (vgl. <https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/latein-deutsch/actio>). Dennoch eint alle diese Worte die Semantik der Tätigkeit, ergo Praxis. *Action research* ist die auf dieser sich vielfältig zeigenden (Unterrichts-)Praxis gründende und in ihren Ergebnissen für diese bestimmte Forschung (vgl. Stangl, 2023), daher auch im Deutschen *Aktionsforschung*. Wie genau die Aktionsforschung die Praxis des lateinischen Lektüreunterrichts untersuchen und begünstigen kann, ist der Ausgangspunkt der in diesem Beitrag vorzustellenden Arbeit, die genau für diese Unterrichtspraxis, in ihr und durch die Reflexion über sie entstanden ist. Im Kontext der Lehrer*innenfortbildung ist diese Methode daher vor allem auf die Reflexion sowie Änderung von Unterrichtspraxis gerichtet:

„[Aktionsforschung] besteht darin, die *Qualität der Arbeit in einem Praxisbereich, in unserem Fall: des Lehrens und Lernens, und die Bedingungen, unter denen Lernende und Lehrpersonen arbeiten, zu verbessern*. Kurz: Aktionsforschung soll Lehrkräften und Lehrergruppen helfen, Probleme der Praxis selbst zu bewältigen, Innovationen durchzuführen und selbst zu überprüfen“ (Altrichter et al., 2018, S. 11; Hervorh. i.O.).

Obwohl die Aktionsforschung nicht genuin der didaktischen Forschung zuzurechnen ist – sie stammt aus der „Kultur- und sozialen Randgruppenforschung“ (Stangl, 2023) –, so wird sie doch mittlerweile im schulpraktischen Feld eingesetzt (vgl. Burns, 2009). In diesem Kontext sind mit Burns (2009, S. 114–115) folgende vier übergeordnete Bereiche fokussiert:

1. “your teaching and making changes in teaching practice”
2. “your learners and how they learn”
3. “your interaction with the current curriculum and with curriculum innovation”
4. “your teaching beliefs and philosophies and their connections with daily practice”

Burns anvisiert hier auf Theorie wie Praxis gründende lehrprofessionell gewachsene Überzeugungen und Einstellungen. Dies vorausgesetzt, ist das Quadrivium der Auflistung dahingehend erhellend, dass Aktionsforschung alle Formen der Aktion innerhalb schulischer Strukturen in den Blick nehmen kann, ergo auch Interaktion. Um die Daten zu erheben, muss eine Art gleichberechtigtes Verhältnis zwischen Forscher*innen und Beforschten angebahnt werden, ein „Subjekt-Subjekt-Modell“ (Stangl, 2023). Dies führt zu weiteren Voraussetzungen des Forschungsprozesses: Forscher*innen *partizipieren* am Forschungsprozess, z.B. als teilnehmende Beobachter*innen mit der Kompetenz, in den Unterricht eingreifen zu können, *kommunizieren im gemeinsamen Lernprozess* mit den zu beforschenden Akteur*innen, *interagieren* mit dem Ziel einer praxisbezogenen Problemlösung und *reflektieren* gemeinsam diese Tätigkeiten kritisch – mit der Option, Veränderungen hervorzurufen (vgl. Stangl, 2023). Auf diesem Weg des Wechselspiels von (Inter-)Aktion und ihrer Reflexion sollten folgende Phasen eingehalten werden:

- “• Identify a focus area of your practice that presents a ‘puzzle’, problem, or question and plan strategies to change or improve the situation.
- Collect information systematically about this focus area.
- Analyze and reflect on what the data you have collected are telling you about the situation.
- Act as necessary again to change or improve the situation.” (Burns, 2009, S. 115)

Um die Aktionsforschung mit dem Zweck der inklusionssensiblen Materialerstellung zu verknüpfen, soll an dieser Stelle zunächst ein Blick zurück geworfen werden:

In den letzten Jahren ist ein deutlicher bildungspolitischer Wandel erkennbar (vgl. Liebsch, 2022). Wie nie zuvor wird die Heterogenität von Schule betont und dabei die Individualität der Schüler*innen mehr und mehr in den Vordergrund gerückt. Gerade im Rahmen der UN-Behindertenrechtskonvention und der damit einhergehenden Diskussion um Inklusion ist deutlich geworden, dass die Institution Schule für Vielfalt steht und sich den Bedürfnissen der einzelnen Schüler*innen anpassen muss. Nicht länger ist es das Ziel von Lehrkräften, sich bei der Unterrichtsplanung an fiktiven Durchschnittsschüler*innen zu orientieren, sondern, ganz im Gegenteil, sollten alle Lernenden entsprechend ihrer Voraussetzungen und Möglichkeiten wahrgenommen werden (vgl. Scholz, 2010, S. 175). Im Lateinunterricht werden unter diesem Schwerpunkt vor allem drei Heterogenitätsdimensionen relevant: Unterschiede im Leistungsniveau, Unterschiede in der Vorgehensweise sowie intraindividuelle Unterschiede (vgl. Scholz, 2010, S. 176), die nicht nur im Unterrichtsgeschehen selbst, sondern auch bei der Unterrichtsplanung (also Materialentwicklung und -erstellung) mitgedacht und berücksichtigt werden müssen. Der Zuschnitt von Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung auf lerngruppenspezifische und intraindividuelle Bedürfnisse ist dabei ein solch komplexes Unterfangen, dass es nur mit Hilfe einer genauen (Selbst-)Diagnostik der Schüler*innen, also auch über ihre eigene Partizipation am Prozess, entwickelt werden kann. Hier liegt die Chance für den Ansatz der Aktionsforschung, der es ermöglicht, über einen längeren Zeitraum hinweg in unmittelbarer Nähe von Lehrkräften und Schüler*innen eine Vielzahl von Daten und Datentypen zu sammeln, die holistisch Aufschluss über individuelle Schüler*innenbedarfe und dementsprechend die Passgenauigkeit von Unterrichtsmaterial geben. Vor allem dieser Grund war es, der uns dazu bewog, im Rahmen der Entwicklung und Erprobung inklusionssensibler Materialien für den lateinischen Lektüreunterricht die Aktionsforschung als Forschungsmethode anzuwenden. Die Studie selbst wurde im Rahmen des Projekts BiProfessional durchgeführt.¹ Im Rahmen der Aktionsforschung konnten wir nicht nur lerngruppenspezifische Merkmale deuten, sondern auch intraindividuelle Besonderheiten aufzeichnen. Dies kommt dem Anspruch, Inklusion als größtmögliche Freiheit von jeglichen Lernbarrieren zu verstehen, näher als das bloße Erfassen allgemeiner Gruppenmerkmale, die doch aber wiederum in Wechselwirkung mit den Lernbarrieren stehen und daher nicht außer Acht gelassen werden sollten. Um es vorwegzunehmen: Unsere Ergebnisse deuten in diesem Kontext darauf hin, dass der Einsatz der erstellten Materialien adaptiv und dynamisch gedacht werden muss. Das heißt, dass solche Materialien, die für einen bestimmten Inklusionsbedarf, der in einer Lerngruppe auf Grund von Erfahrungswerten mit spezifischen Gruppenmerkmalen diagnostiziert wurde, nicht notwendigerweise aus intraindividuelle Perspektive passgenau sind. So kann die Präzision und Akribie in der Aufgabenstellung, die wegen der überlieferten Annahme, eine solche Fokussierung sei für Lernende mit Autismus-Spektrum-Störung sinnvoll, verfasst wurde, in einem Moment dem (überraschenden) Wunsch eines*einer Lernenden entgegenstehen, gerade jetzt „einfach übersetzen“ zu wollen. In diesem Kontext müsste das Material also umgedacht oder in der Weise offen gestaltet sein, dass es den Bedürfnissen der Lernenden gerecht werden kann, ohne den lernprogressiven bzw. curricularen Anspruch aufgeben zu dürfen.

Das Material selbst wurde auf der Basis konzeptioneller Überlegungen, wie sie in Herzig & Sauer (2022) dargelegt sind, insbesondere unter der Berücksichtigung des Theorierahmens von Scholz (2010), als binnendifferenzierende Lektüriereihe konzipiert. Dabei wurde das binnendifferenzierende Material in Ausrichtung auf Inklusionsmerkmale gestaltet, wie sie in dem zu beforschenden Kurs zu erwarten waren. Dies waren Autis-

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

mus-Spektrum-Störung, Schüler*innen nicht-deutscher Herkunftssprache (ndH), Leistung. Das Material wurde von einer anderen als der unterrichtenden Lehrkraft erstellt und vor dem Einsatz nicht von dieser adaptiert. Anders als in der Aktionsforschung nach Burns (2009) wurde nicht eigener Unterricht erforscht.

Im Folgenden soll der Forschungsprozess skizziert werden, der im lateinischen Lektüreunterricht durchgeführt wurde.

2 Aktionsforschung im lateinischen Lektüreunterricht

2.1 Von der Aktionsforschung zur Erprobung inklusionssensibler Materialien

In Anknüpfung an die Aktionsforschung wurde der Bereich 2. „[...] learners and how they learn“ (Burns, 2009, S. 114) fokussiert, da ja die Frage nach der Inklusionssensibilität auf Seiten der Schüler*innen zentral für die Materialerstellung sein sollte. Das heißt aber nicht, dass nicht auch die anderen Bereiche berücksichtigt werden mussten (1. „[...] teaching and making changes in teaching practice“; 3. „[...] interaction with the current curriculum and with curriculum innovation“; 4. „[...] teaching beliefs and philosophies and their connections with daily practice“, Burns, 2009, S. 114–115). Sowohl der Unterricht der beteiligten Lehrkraft (1.), die am ehesten dem redigierten „your“ entspricht, als auch ihre Überzeugungen und Einstellungen (4.) sowie das dem Kurs zugrunde liegende Curriculum (3.) sind während der Materialerstellung bzw. der Reflexion des gesamten Forschungsprozesses berücksichtigt worden. Hierfür wurde vor dem Einsatz der Materialien mit der Lehrkraft ein halbstrukturiertes Interview geführt sowie eine 90-minütige Unterrichtseinheit durch einen Forscher teilnehmend beobachtet, um Inklusionsbedarfe und Potenziale der Lerngruppe zu diagnostizieren und mit den im Curriculum vorgeschriebenen Kompetenzen sowie den vorgegebenen Lehr- und Lerninhalten bei der Materialerstellung zusammenzuführen. Zwei weitere halbstrukturierte Interviews mit der Lehrkraft, während und nach dem Einsatz der Materialien, sowie Fragebögen für die Schüler*innen nach Abschluss der Unterrichtssequenz ergaben einen Datenfundus, auf dessen Grundlage das Material kritisch reflektiert und teilweise verändert wurde (vgl. Burns, 2009, S. 215).

“Data collection involves selecting from a range of observational (for example, classroom observation) and nonobservational (interviews and journals) methods according to what you are trying to change” (Burns, 2009, S. 129).

Das Ergebnis, das somit in Reflexion von Aktion entstanden ist (vgl. Altrichter et al., 2018, S. 13f.), kann über das Supplement des Beitrags „Inklusionssensible Lektüre im Lateinunterricht. Ein Materialkonzept zu Seneca, *ep.* 16“ (vgl. den Beitrag von Herzig, S. 21–34 in diesem Heft) eingesehen werden. Unter den ausgewiesenen Voraussetzungen (*Partizipation, Kommunikation, Interaktion, Reflexion*; vgl. Stangl, 2023) war der Forschungsprozess dahingehend *partizipativ*, dass die Forscher*innen in den Prozess eingreifen konnten, z.B. über die *Kommunikation* mit der Lehrkraft, die Nachfragen zur Gestaltung und zu den erwarteten Ergebnissen in Bezug auf manche Aufgabenstellungen hatte. In gemeinsamer *Interaktion* wurde auf Problemlösungen hingearbeitet – mit dem Zweck der Passung von Material und Bedürfnissen bzw. Potenzialen der einzelnen Schüler*innen. So wurden über die *Reflexion* des eingesetzten Materials kritisch konstruktive Entscheidungen getroffen, die dazu führten, Aufgaben zu streichen und das Material adaptiv-dynamisch zu gestalten, da sich die Bedürfnisse und Potenziale (z.B. Nachholbedarf nach langer Abwesenheit oder Schwinden eines Bedarfes nach positiver Leistungsentwicklung) änderten. An der Reflexion waren alle Akteur*innen des Forschungsprozesses beteiligt: Forscher*innen, Lehrkraft und Schüler*innen.

Um näheren Einblick in den Themenschwerpunkt *Inklusionssensible Materialien* im Lateinunterricht zu erlangen, sollte inklusionssensibles Unterrichtsmaterial zunächst erstellt und anschließend in einer Lateinlerngruppe getestet werden, mit dem Ziel, dass das dadurch gewonnene Feedback – insbesondere in Form von Interviews und Fragebögen – Schwerpunkte aufzeigt, die bei zukünftiger inklusiver Materialentwicklung berücksichtigt werden müssen (vgl. Herzig & Sauer, 2022, S. 212). Das in diesem Zusammenhang erstellte Material ist als Online-Supplement dem Beitrag von Niels Herzig in diesem Heft beigefügt. Als Lerngruppe diente ein Lateinkurs am Oberstufen-Kolleg Bielefeld, das eine wissenschaftliche Versuchsschule des Landes NRW ist (vgl. APO-OS, § 1). Der ausgewählte Kurs hätte die Lehrbuchphase weitestgehend abgeschlossen haben sollen. Die bildungspolitischen Maßnahmen im Zuge der Pandemie verhinderten jedoch eine durchgehend angemessene unterrichtliche Partizipation aller Kollegiat*innen bzw. Schüler*innen² dieses Kurses, wodurch die bildungsbezogene Ressourcen (wie z.B. Bücher, digitale Ausstattung etc.) betreffende Schere in diesem Falle weit auseinanderklaffte und auch große Unterschiede im Lern- und Leistungsstand festgestellt werden konnten.³ Dazu kommentierte die befragte Lehrkraft (L1) vor dem Einsatz der Materialien Folgendes:

Einige wenige sind das allerdings auch nur, die zum Teil sogar eigentlich auch ähm/ denen das wirklich auch gar nichts ausgemacht hat, die genauso gut sich zu zuhause organisieren können, die sehr gut am Distanzunterricht teilnehmen und das immer. (L1, FA: Leistung)

Dann gibt es welche, die, sobald eine Präsenzstunde da/ ähm angesetzt ist, auch wirklich kommen. Die sind immer nur in den Präsenzstunden da [...], weil sie es einfach nicht geregel bekommen, sich wirklich da auch irgendwie emotional darauf einzulassen, in so eine Videokonferenz einzutreten. (L1, IB: sozial-emotional)

eine unglaubliche Spannbreite an [...] Wissen oder auch eben an Leistungsfähigkeit. Ich habe welche, die auf jede Frage in der Videokonferenz oder auch im Präsenz[unterricht] Antwort geben können, und dann aber auch welche, die vielleicht noch einen Satz lateinisch vorlesen können [...], das ist ganz traurig. (L1, FA: Leistung)

In Absprache mit der Lehrkraft und den diagnostizierten Inklusionsbedarfen und Förderaspekten⁴ und weiteren Besonderheiten dieser Lerngruppe wurde Material erstellt, das zur Einführung in die Lektüre Senecas dient. Während der Erprobungsphase des Materials wurden insgesamt drei halbstrukturierte bzw. *leitfadengestützte Interviews* mit der Lehrkraft zu drei verschiedenen Zeitpunkten durchgeführt. Ein Interview zu Beginn des Forschungsprozesses sollte die aktuellen Kursgegebenheiten, also die Zusammensetzung des Kurses und die individuellen Bedarfe der Schüler*innen, herausfiltern. Die beiden folgenden Interviews, durchgeführt gegen Mitte und Ende des Forschungsprozesses, konzentrierten sich dann auf Feedback zum Einsatz des Materials: Inwiefern entsprachen Aufgabenstellung und -inhalt den Bedarfen der Schüler*innen? Inwiefern konnten die Lernziele durch das Material erreicht werden? Sie zielten somit vor allem darauf ab, ob und inwiefern die Materialien den Lernenden unter Berücksichtigung der Inklusionsbedarfe und Förderaspekte dabei helfen konnten, die Lernziele zu erreichen, aber auch ob

² Vgl. APO-OS, § 1 Abs. 1. Die Begriffe *Kollegiat* und *Kollegiatin* ersetzen am Oberstufen-Kolleg die Begriffe *Schüler* und *Schülerin*.

³ Vgl. Wößmann et al. (2020): „So hat sich die Zeit, die Schulkinder mit schulischen Aktivitäten (Schulbesuch oder Lernen für die Schule) verbracht haben, von täglich 7,4 Stunden vor Corona auf 3,6 Stunden während Corona halbiert. Die freigewordene Zeit wurde nur in geringem Maße für zusätzliche entwicklungsförderliche Tätigkeiten wie Lesen, Musizieren oder Bewegung genutzt. Stattdessen haben die Schüler*innen vor allem mehr Zeit mit passiven Tätigkeiten wie Fernsehen, Computer- und Handyspielen oder sozialen Medien verbracht. Die tägliche Stundenzahl dieser Aktivitäten stieg von 4,0 vor Corona auf 5,2 während Corona. Nicht-Akademikerkinder und leistungsschwächere Schüler*innen verbrachten während der Schulschließungen besonders viel Zeit mit diesen Tätigkeiten, was befürchten lässt, dass die Corona-Krise die Bildungsungleichheit in Deutschland verstärkt.“ (Wößmann et al., 2020, S. 38)

⁴ Als Förderaspekte sind z.B. Mehrsprachigkeit oder Interkulturalität zu kennzeichnen, da diese keinen ausgewiesenen *Inklusionsbedarf* benennen (vgl. Herzig & Sauer, 2022, S.191ff.).

die Arbeit mit dem Material nicht auch Bedarfe zum Vorschein bringen würde, die zum Zeitpunkt der Erstellung noch nicht offensichtlich waren. So sollte das Material nicht nur differenzieren, sondern auch zur Reflexion der Lehrkraft wie der Schüler*innen anregen (vgl. Herzig & Sauer, 2022, S. 211ff.). Um dies von mehreren Seiten zu beleuchten, wurden – nach Abschluss der Unterrichtssequenz – den Schüler*innen *qualitative Fragebögen* zur individuellen Einschätzung des Materials und ihrer eigenen Lernprogression eingereicht. Ferner war es uns als *Forschenden* möglich, jederzeit *teilnehmend zu beobachten*, wenn es nötig schien. Dies wurde einmal zur Einführung unseres Forschungsvorhabens und zur Diagnose der Lerngruppe, also vor Einsatz der Materialien, wahrgenommen. Nach dieser kurzen Einführung folgte in dem beobachteten 90-minütigen Unterricht eine lange Übersetzungseinheit mit anschließender Besprechung im Videokonferenzformat. Dabei wurden einige Besonderheiten offenbar: ein autistisches Verhalten in akribischen Nachfragen, eine sprachliche Barriere auf Grund eines Migrationshintergrundes sowie deutliche Leistungsunterschiede, die in den oben genannten Zitaten Bestätigung finden. Die *Lehrkraft* als *Sponsor* selbst hat dann, das Unterrichtsgeschehen *teilnehmend beobachtend*, dieses in den Interviews so detailliert beschrieben, dass es nicht weiter nötig schien, als Forschende mehr in den Prozess der Materialbearbeitung einzugreifen, um somit auch weitere Störfaktoren zu vermeiden.⁵

Nach Ende der Materialtestung lagen dementsprechend Daten in Form von transkribierten Lehrkraftinterviews, skizzierten Unterrichtsbeobachtungen und ausgefüllten Fragebögen der Schüler*innen vor. Das Material wurde vorab induktiv ausgewertet; in einem zweiten Schritt erfolgte die qualitative Inhaltsanalyse unter Erstellung eines festen Kategoriensystems (vgl. Mayring, 2010). Die induktive Auswertung und die Kategorienanalyse wurden durch zwei unabhängig arbeitende Forscher*innen durchgeführt. Der Forscher, der die Analyse nach dem Kategoriensystem vornahm, bekam erst nach Abschluss der Kategorisierung Einblick in die induktive Analyse, so dass diese als Kontrollinstanz dienen konnte.

Um den Auswertungsprozess in diesem Beitrag so transparent wie möglich zu präsentieren, haben wir uns entschieden, die beiden Analysen separat vorzustellen (Kap. 2.2 und 2.3). Während die erste das Material nach induktiven Gesichtspunkten analysiert, geht die zweite deduktiv vor. Dadurch lassen sich kleinere inhaltliche Wiederholungen nicht vermeiden, deren Inkaufnahme jedoch im Interesse der stringenten Prozessdokumentation steht.

2.2 Qualitative Inhaltsanalyse induktiv (erste Forscherin)

Eine erste (induktive) Analyse der gesammelten Daten sollte zunächst einen groben Überblick über Kernkategorien bieten, die bei der Reflexion über Materialeinsatz von sowohl Lehrkräften als auch Schüler*innen erwähnt werden. Zu diesem Zweck wurde eine zusammenfassende, induktive qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt, um die vorhandenen Textelemente einzugrenzen und zu reduzieren, damit eine Übersichtlichkeit entsteht, die jedoch immer noch der Grundform des Materials entspricht (vgl. Mayring, 2010, S. 65). Dies geschah durch die Bildung von Kategorien, die aus den Textelementen der verschiedenen Datentypen entwickelt wurden. Aus den Interviews mit der Lehrkraft wurden folgende Kernkategorien der Analyse ersichtlich, die aus ihrer Perspektive bei der Untersuchung von Inklusionsbedarfen und der Inklusionssensibilität von Unterrichtsmaterial eine Rolle spielen:

Die Lehrkraft spricht an mehreren Stellen über ihren **Kurs als Ganzes (K1)** und konzentriert sich dabei besonders auf die Bereiche **Anwesenheit (K1a)**, allgemeiner **Lern-**

⁵ „Sponsoren oder auch Schlüsselinformanten [...] sind Förderer eines Forschungsprojekts, die aus den unterschiedlichsten Interessen heraus mit dem Forschungsinteresse des Ethnografen [hier: Aktionsforschers] sympathisieren und ihm nicht nur exquisite Insiderinformationen zur Verfügung stellen, sondern auch ihre sozialen Beziehungen, die den Ethnografen weiter ins Feld hineinführen“ (Breidenstein et al., 2013, S. 53; Hervorh. i.O.). Der Begriff hier ist so auch auf die Aktionsforschung übertragbar.

und Leistungsstand (K1b) sowie **Motivationale Aspekte/Selbstkompetenz⁶ (K1c)**. Die wechselhafte Anwesenheit der Kollegiat*innen ist vor allem der Corona-Pandemie und den damit einhergehenden Maßnahmen wie Distanz- und Wechselunterricht geschuldet:

Ähm die Lerngruppe bestand Anfang des Schuljahres noch aus 20 ähm (Kollegi)aten, die mittlerweile/ also diese Anzahl hat sich allerdings mittlerweile sehr dezimiert. Ähm mittlerweile sind nur noch in etwa elf Leute da, die wirklich regel(mäßig) teilnehmen ähm Corona (unv.) Verfahren befinden oder teilweise (unv.) [...]. (K1 Der Kurs als Ganzes, a Anwesenheit)

Die Anwesenheit der Lernenden unterscheidet sich teilweise zwischen Präsenz- und Distanzunterricht:

Dann gibt es welche, die, sobald eine Präsenzstunde da/ ähm angesetzt ist, auch wirklich kommen. Die sind immer nur in den Präsenzstunden da und im Distanzunterricht überhaupt nicht [...]. (K1 Der Kurs als Ganzes, a Anwesenheit)

Wie der folgenden Aussage der Lehrkraft zu entnehmen ist, fordert der Distanzunterricht ein erhöhtes Maß an **Selbstkompetenz (K1c)**, dem nicht alle Kollegiat*innen gerecht werden können:

Die sind immer nur in den Präsenzstunden da und im Distanzunterricht überhaupt nicht, was aber dann das/ also weil sie es einfach nicht geregelt bekommen, sich wirklich da auch irgendwie emotional darauf einzulassen, in so eine Videokonferenz einzutreten. (K1 Der Kurs als Ganzes, c Selbstkompetenz)

Aber auch unabhängig vom Distanzunterricht kann eine gewisse Heterogenität im Bereich **Motivation und Selbstkompetenz (K1c)** festgestellt werden. Während einige Kollegiat*innen ihre Lücken im Fach Latein zu schließen versuchen, agieren andere in dem Glauben, dass dies wohl nichts mehr bringt:

[...] ähm die einfach ein unheimliches Auf-/ einen unheimlichen Aufholbedarf haben und die sich zum Teil bemühen, das auch zu tun, und manche aber ähm das Fach eigentlich auch schon abgeschrieben haben. (K1 Der Kurs als Ganzes, c Motivation und Selbstkompetenz)

Im Bereich **Lern- und Leistungsstand (K1b)**, der ja durchaus auch aus den Bereichen **Anwesenheit** und **Motivationale Aspekte/Selbstkompetenz** resultieren kann, verweist die Lehrkraft auf eine starke Heterogenität, die teilweise üblich zu sein scheint, teilweise aber auch durch die Pandemie verstärkt wurde:

[...] und ansonsten eigentlich so eine/ so eine übliche ähm Schere, (die sich) aber einfach Corona-bedingt verschä-/ verstärkt hat. (K1 Der Kurs als Ganzes, b Lern- und Leistungsstand)

Diese „Schere“ zeigt sich in folgenden Bereichen:

[...] also wirklich im Moment eine unglaubliche Spannbreite habe an/ an Wissen oder auch eben an Leistungsfähigkeit. Ich habe welche, die auf jede Frage in der Videokonferenz oder auch im Präsenz(unterricht) Antwort geben können, und dann aber auch welche, die vielleicht noch einen Satz lateinisch vorlesen können, aber da ist auch dann da (unv.), das ist ganz traurig. (K1 Der Kurs als Ganzes, b Lern- und Leistungsstand)

⁶ Nach Behrensen & Solzbacher (2016) umfasst die Selbstkompetenz im Wesentlichen die Fähigkeit der Affektregulation: Inwiefern kann sich eine Person motivieren? Kann sie trotz Unlust und Desinteresse Energie für Handlungen aufbringen? Wie geht die Person mit Stress und Angst um? Diese Persönlichkeitsmerkmale wirken sich stark auf (u.a.) schulische Leistungen aus.

Neben generalisierenden Aussagen über den Kurs als Ganzes erwähnt die Lehrkraft auch die **Individuellen Bedürfnisse von Kollegiat*innen (K2)**. Hier nimmt sie zunächst besonders eine **Kollegiatin/einen Kollegiaten mit Autismus-Spektrum-Störung (K2a)** in den Blick:

*Also ähm es gibt (unv.) Autismus-Spektrum-Störung, aber ähm unabhängig von der Pandemie (auf) sehr sehr hohem Niveau arbeitet, ähm [...] auch wirklich eine absolute Stütze ist im Unterricht ähm [...]. (K2 Individuelle Bedürfnisse von Kollegiat*innen, a Autismus-Spektrum-Störung)*

Außerdem wird ein*e **Kollegiat*in nichtdeutscher Herkunftssprache (K2b)** (vgl. Kipf, 2014) besonders erwähnt:

*[...] und dann haben wir auch ähm im Kurs ähm (unv.) mit Fluchterfahrung oder Flucht- ähm -hintergrund), aber ähm ja, mittlerweile nur noch eine Person übrig ist (...) Ja, bei [...], also bei der Person ähm jetzt war es auch so, dass die sich eigentlich sehr sehr gut gemacht hatte, zu Beginn, ähm ja, aber leider eben auch Corona-bedingt irgendwann abgeschaltet hat, jetzt aber versucht, wieder richtig reinzukommen, und sich wirklich Mühe gibt, da wieder/ also auch wirklich nacharbeitet und mir auch immer wieder ähm Nachrichten schickt mit Fragen zu einzelnen Sätzen, wo ich also wirklich sehe, dass da die ganze Zeit was passiert ähm ja [...]. (K2 Individuelle Bedürfnisse von Kollegiat*innen, b Kollegiat*in nichtdeutscher Herkunftssprache)*

Die Person mit Autismus-Spektrum-Störung, die sich, nach Aussage der Lehrkraft, durch ihr hohes Leistungsniveau auszeichnet, fällt gleichzeitig durch hohen Unterstützungsbedarf auf. So berichtet die Lehrkraft, dass jene immer wieder Hilfe einfordert, sich diese Hilfe jedoch meist auf sprachliche Feinheiten und Bedeutungsnuancen bezieht:

*Also zum Beispiel ähm die Wiedergabe des Perfekts, des lateinischen Perfekts im Deutschen. Da beharrt sie eigentlich auf das/ auf dem deutschen Perfekt und, wenn ich dann so ein bisschen darauf eingehe, dass man eben das lateinische Perfekt im Deutschen, wenn es ein ähm/ ein Geschehen ist, das dargestellt wird, doch eher im Präteritum dargestellt wird, während man in der wörtlichen Rede eben eher dann zum Perfekt neigt, damit ähm/ da will [...] dann genauer wissen „Warum?“ und „Wieso?“ und „Ne, das kann doch nicht sein. Das ist doch ein Perfekt und das muss ich doch dann auch wie ein Perfekt übersetzen!“, solche Dinge ähm [...]. (K2 Individuelle Bedürfnisse von Kollegiat*innen, a Autismus-Spektrum-Störung)*

Im Gegensatz dazu wird die Person nichtdeutscher Herkunftssprache an anderen Stellen im Interview, an denen beispielsweise individuelle Bedarfe thematisiert werden, von der Lehrkraft nicht weiter erwähnt.

Die Interviews geben weiterhin Aufschluss darüber, inwiefern die Lehrkraft beim alltäglichen **Lehrer*innenhandeln (K3)** die Heterogenität ihres Kurses berücksichtigt und dementsprechend zu Differenzierungsmethoden greift. Hier operiert die Lehrkraft besonders über die Bereiche **Vorentlastung (K3a)**, **Wechsel in der Sozialform (K3b)**, **Individuelle Hilfestellungen (K3c)** und **Flexibilität (K3d)**. So greift die Lehrkraft beispielsweise zu ritualisierten Stundenanfängen, um die Kollegiat*innen behutsam an den Unterrichtsstoff heranzuführen.

*[...] Also eine ganz normale Präsenzstunde (unv.) am Anfang ähm auf das ein, was in der Stunde vorher gelaufen ist, anzuknüpfen an das, was war, und so kurz einen Fahrplan zu entwickeln für die Stunde, was ich mit ihnen (unv.), ähm um dann, ja, also, mit so ein paar kurzen, kleinen Übungen eben zu starten, um diese Verknüpfung an die vorherige Stunde (unv.) [...]. (K3 Lehrer*innenhandeln, a Vorentlastung)*

Sie baut außerdem verschiedene Sozialformen in die Stunde ein:

Also es kann dann zum Teil sein, dass wir erstmal ein Stück gemeinsam übersetzen, dann übersetzen sie ein Stückchen für sich, ähm das besprechen wir dann und je nachdem, wieviel Zeit dann noch ist, übersetzen wir nochmal gemeinschaftlich weiter ähm oder aber ich ähm,

*je nachdem, wo wir eben stehen, ähm überlasse ich sie auch direkt gleich in die Übersetzung [...] (K3 Lehrer*innenhandeln, b Wechsel in der Sozialform)*

Weiterhin variiert sie im Umfang der Hilfestellungen und orientiert sich dabei an den individuellen Bedarfen der Kollegiat*innen:

*[...] als ich gerade in den Phasen, in denen sie eigenständig arbeiten, unterschiedliche Hilfestellungen gebe. Da hat der eine mehr Bedarf, mit mir zu sprechen, der andere ähm weniger. (K3 Lehrer*innenhandeln, c Individuelle Hilfestellungen)*

Der Bereich der **Flexibilität (K3d)** umfasst sowohl das Angebot von Auswahlmöglichkeiten für die Kollegiat*innen als auch die Freiheit, in der Unterrichtsplanung und im Unterrichtsgeschehen spontan auf die Bedarfe des Kurses zu reagieren. Dass die Lehrkraft in diesem Bereich besonders stark agiert, wird ihr teilweise auch erst während des Einsatzes des von uns entwickelten Unterrichtsmaterials bewusst, da sie dort (erstmalig) einem auf Forschungszwecken im Lateinunterricht vorgegebenen Plan folgen muss:

*Ich nehme aber auch die eine oder andere Übung aus dem Arbeitsheft mit dazu, das die Kollegiaten nicht haben, das ich aber habe und, dass ich da entsprechend mal das eine oder andere draus kopiere. Ähm da hängt es dann darauf/ davon ab ähm, wie viel Zeit ich auch einfach noch habe oder ähm: „Möchte ich jetzt nochmal eine Übungsstunde reingeben/ ähm eine Übungsstunde ansetzen?“, wo ich dann verschiedene Wahlmöglichkeiten biete, ähm da, wo ich das Gefühl habe: „Ok, da brauchen sie vielleicht nochmal bisschen mehr Übersetzungspraxis. Hier möchte ich lieber ähm einfach ähm nochmal eine Übung zum grammatischen Phänomen machen“, dass ich da so ein bisschen was zusammenstelle. Da können sie sich das dann aussuchen, womit sie arbeiten in so einer Übungsstunde. (K3 Lehrer*innenhandeln, d Flexibilität)*

Dabei stellt die Lehrkraft fest, dass sie aufgrund der Flexibilität vermehrt ihre eigene Unterrichtsplanung reflektiert:

*[...] danach habe ich eigentlich auch nochmal angefangen, mehr darüber nachzudenken, wie ich eigentlich meinen eigenen Unterricht plane und dann auch umsetze, und merke, dass ich/ oder mir ist dadurch umso mehr aufgefallen, wie viel ich dann immer im Unterricht aber auch von meinen Planungen abweiche, ähm [...] wenn ich merke, da gibt es nochmal mehr Bedarf [...]. (K3 Lehrer*innenhandeln, d Flexibilität)*

Schließlich kreisen ein großer Teil der Lehrkraftinterviews wie auch die ausgefüllten Fragebögen der Kollegiat*innen um konkretes Feedback zu den von uns erstellten **Unterrichtsmaterialien (K4)**. Dieses Feedback wird in dem Beitrag, in dem das Material final in Bezug auf seinen Grad an Inklusionssensibilität ausgewertet werden soll, in detaillierter Weise vorgestellt. Hier vorab ein kurzer Überblick: Die Lehrkraft spricht in ihrem Feedback sowohl **Positives (K4a)** als auch **Schwierigkeiten (K4b)** an. Das positive Feedback zum Unterrichtsmaterial bezieht sich durchgängig auf den gesamten Kurs. Es umfasst beispielsweise die Flexibilität des Materials, den Umgang mit dem lateinischen Text und die Erfolgserlebnisse, die die Kollegiat*innen beim Bearbeiten der Aufgaben hatten:

Das fand ich also auch eigentlich sehr schön, auch von der-/von der Idee her, Varianten zur Wahl zu stellen. (K4 Material, a Positives)

Positiv wird insbesondere gesehen, dass durch die Wahlmöglichkeiten die Kollegiat*innen stärker zu motivierenden Erfolgserlebnissen gelangen:

Ähm (es war) eher so, dass ähm ich den Eindruck hatte, dass die Schüler (ver)stärkt durch solche Einzelaufgaben, die sie sich dann aussuchen, Erfolgserlebnisse hatten. Und das finde ich an sich schon mal wertvoll. (K4 Material, a Positives)

Auch das Feedback, das Schwierigkeiten benennt, betrifft teilweise den ganzen Kurs. Dieses Feedback kann dahingehend als *dekonstruktiv* bezeichnet werden, dass es Probleme des Materials als solche überhaupt kennzeichnet (*destruiert*), um sie zukünftig in

an die Bedürfnisse angepasster Form neu zu gestalten (*konstruieren*). In diesem Bereich werden Faktoren genannt wie der Schwierigkeitsgrad einer deutschen Übersetzung beim synoptischen Arbeiten, die allgemeine Unbeliebtheit der Pendel-Dreischritt-Methode, die beim Bearbeiten des Materials angewendet werden sollte, und auch mangelndes Vorwissen der Kollegiat*innen:

[...] und da haben die Kollis⁷ den deutsch-/die deutsche Übersetzung als sehr schwer empfunden, also die war ihnen nicht eingängig und ähm zum Teil musste ich auch sagen, fand ich die auch schon sehr speziell und ähm fand sie auch eher dann verständlich, wenn ich in den lateinischen Text geschaut habe, denn so ein Satz wie, also hier (unv.) ging es erstmal „Keine Grenze nämlich gibt es für Trügerisches“ und dann geht der Satz weiter „Wer einen geht, für den gibt es etwas Letztes.“ Also dieses „Wer einen geht“ fand ich zum Beispiel sehr problematisch. (K4 Material, b Schwierigkeiten)

Vielmehr spiegelt das *dekonstruktive* Feedback aber auch individuelle Erfahrungen wider. Da wären das bereits erwähnte starke Flexibilitätsbedürfnis der Lehrkraft, das durch die engen Vorgaben des Materials eingeschränkt wurde, aber auch die individuellen Bedürfnisse der Person mit Autismus-Spektrum-Störung, die mit dem Unterrichtsmaterial in einigen Bereichen nicht kompatibel waren. Diese bearbeitete nur widerwillig Aufgaben der Textvorbereitung/Textvorschließung, weil sie lieber direkt übersetzen wollte:

(Unv.), dass sie jetzt hier irgendwelche Aufgaben zu bearbeiten hatte, sie/ ähm die erstmal nur so auf den Text draufblickten. Sie wollte übersetzen. Und sie hat nicht eingesehen, warum man denn jetzt hier erstmal irgendwelche Sachen einzeln rauspicks und dann irgendwelche Vorerwartungen an den Text zum Beispiel zu stellen. Sondern sie wollte übersetzen. Und sie wollte dann gleich direkt von Anfang an sich mit jedem Satz einzeln beschäftigen und nicht irgendwelche Vorarbeiten leisten. Ähm das ist ihr ganz ganz schwergefallen. (K4 Material, b Schwierigkeiten)

Die Lehrkraft schien sich auch sonst an Aufgabenformulierungen zu stören:

An der einen oder anderen Stelle sollte man die Aufgabenstellung nochmal präziser in den Blick nehmen. Wenn man von der Definition des Begriffs der Philosophie ähm zum Beispiel spricht und das aber der Text nicht so genau hergibt. Also gerade Personen mit einem autistischen Hintergrund legen auf ga-/ auf Aufgabenstellungen ganz ganz ganz präzisen/ auf ähm/ auf präzise Aufgabenstellungen sehr großen Wert und, sobald das der Text nicht hundertprozentig hergibt, man aber eigentlich weiß, was gemeint ist, haben die schon Probleme damit. (K4 Material, b Schwierigkeiten)

Insgesamt muss die Lehrkraft aber auch einlenkend feststellen, dass der Übergang von der Lehrbuchphase zur Lektüre generell mit Schwierigkeiten verbunden ist und, in diesem speziellen Kurs hinzukommend, eine entsprechende Übergangsektüre Corona-bedingt ausgefallen war:

Daher war das generell mit Schwierigkeiten verbunden, weil wir ja normalerweise eher auch zuerst einmal eine Übergangsektüre lesen, die [Corona-]bedingt allerdings nicht stattgefunden hat, [...]. So oder so wär-/ist dieser Übergang/ oder der Einstieg in die Lektüre einfach schwierig gewesen. Und dementsprechend (unv.), aber es wäre auch mit anderem Material schwierig gewesen. (K4 Material, b Schwierigkeiten)

In Bezug auf die **Zielführung und Effektivität (K4c)** des Materials kann die Lehrkraft bestätigen, dass mindestens ein*e Kollegiat*in das Lernziel erreicht hat. In Bezug auf den Rest des Kurses ist die Lehrkraft eher pessimistisch: Zum einen sei die Dauer des Materialeinsatzes zu kurz gewesen, um über eine dauerhafte Verbesserung der Leistung zu sprechen, zum anderen habe sich auch die wechselhafte Anwesenheit der Kollegiat*innen in der Qualität ihrer Lernprodukte gezeigt:

⁷ Umgangssprachlich für: Kollegiat*innen.

Ähm, die schätze ich nicht als sehr gelungen ein, weil ich ähm sehr wechselnde Anwesenheitsquoten hatte und ähm es ganz unterschiedlich war, wer denn da war und wer nicht da war. (K4 Material, c Zielführung und Effektivität)

Die wechselnden Anwesenheitsquoten führten jedoch nicht in jedem Fall dazu, dass das Lernziel nicht erreicht wurde:

*[Ein*e Kollegiat*in], von [dem*der] ich gerade sprach, würde ich auf jeden Fall sagen, dass das Lernziel erreicht (unv.). (K4 Material, c Zielführung und Effektivität)*

Insgesamt schlussfolgert sie, dass ein Urteil über den Lernerfolg noch zu früh ist:

[...] aber ähm ich glaube, dass es ja dauerhaft verankert sein muss, um da wirklich am Ende von einer wirklich gezielten Förderung zu sprechen. Dafür war das jetzt zu ähm singulär. (K4 Material, c Zielführung und Effektivität)

Auch die in den Fragebögen zu Wort kommenden Schüler*innen sprechen, genau wie die Lehrkraft, die Bereiche **Positives (K4a)**, **Schwierigkeiten (K4b)** und **Zielführung und Effektivität (K4c)** an. Sie heben die Auswahlmöglichkeiten innerhalb der Aufgaben positiv hervor, kritisieren bisweilen jedoch die Komplexität der Aufgabenstellungen und das darin vorausgesetzte Vorwissen.

Eine völlig neue Kategorie, die im Vergleich zum Interview mit der Lehrkraft aus den Antworten der Schüler*innen erwächst, ist die der **Auswahlvorliebe/Präferenz (K4d)**, die Aufschluss darüber gibt, warum sich welche Lernenden für welche Wahlaufgabe entschieden haben. Hier fallen unter anderem Gründe wie die Vermeidung von Zusatzarbeit/Langwierigkeit, die Präferenz von Grammatik gegenüber Inhalt oder auch die Verständlichkeit von Aufgabenformulierungen auf:

Wir haben mit vielen Wahlaufgaben gearbeitet, also würde die Darstellung zu weit führen. Allgemein habe ich aber nach folgenden Kriterien ausgewählt: Pendel-Dreischrittmethode vermeiden (für mich unnötige Zusatzarbeit); Aufgaben zur Lateinischen Grammatik eher als rein inhaltliche Aufgaben (die fand ich nicht so zielführend zum Sprachenlernen); Aufgaben, die verständlich formuliert waren; weniger langwierige Aufgaben. (K4 Material, d Auswahlvorliebe/Präferenz)

Diese vier hier vorgestellten Kategorien sowie die jeweiligen Unterkategorien (vgl. die Zusammenstellung im Online-Supplement zum Beitrag von Herzig in diesem Heft) ergeben einen ersten Überblick über Bereiche, die bei der Reflexion über den Materialeinsatz und der unterrichtlichen Implementierung von Relevanz sind.

2.3 Analyse unter Erstellung eines deduktiven Kategoriensystems

Es folgt die Auswertung des zweiten Forschers, der das Material nach einem festen Kategoriensystem ordnet. Dabei wurden die Interviews und Fragebögen mit einem deduktiv erstellten Raster ausgewertet, das drei im folgenden definierte Kategorien unterschied, die sowohl die lerngruppenspezifischen Merkmale als auch die intraindividuellen Besonderheiten zu berücksichtigen wissen: hohe (1), mittlere (2) und geringe (3) Inklusionssensibilität. Im Folgenden soll jede Kategorie an jeweils mehreren Beispielen exemplifiziert werden.

(1) **Die hohe Inklusionssensibilität** ist definiert durch die von mehreren Kursmitgliedern (also Lehrkraft und Schüler*innen) *wahrgenommene Binnendifferenzierung als „freie“ Wahlmöglichkeit*,⁸ die *Erkenntnis der Forderung und Förderung spezifischer Lernbereiche* (z.B. Wortschatz, Grammatik etc.), das Vorhandensein der *Möglichkeit der Forderung und Förderung der als eigene Bedürfnisse/Förderaspekte wahrgenommenen*

⁸ Die Wahlmöglichkeit ist natürlich immer eingeschränkt durch das vorgegebene Material. Es wäre naiv, anzunehmen, Schüler*innen wären „frei“ in ihrer Entscheidung, wenn doch Gesellschaft, deren Abbild die Schule ist, einem Gesellschaftsvertrag unterworfen ist, dem die Entäußerung der eigenen zu Gunsten einer eingeschränkten Freiheit zugrunde liegt.

Phänomene, das Vorhandensein der *Reflexionsmöglichkeit über das Material* und einer *verständlichen Aufgabenstellung*.

In den Äußerungen der Lehrkraft offenbaren sich all diese Punkte für die drei gewählten Inklusionsmerkmale. Dies betrifft insbesondere das Merkmal „Leistung“:

Und [...] grammatikalisch im Vorfeld vorentlastet, dass wir zum Beispiel Deponentien schon mal angeguckt haben. Das fand ich eigentlich ganz schön, gerade am Anfang in diesem ersten Material, dass da ja auch du auf den Konjunktiv ja verwiesen hast, wo ich noch dachte: „Oh, ob die das jetzt gleich so erkennen?“, wobei wir auch gerade kurz vorher das so besprochen hatten, aber das stellte tatsächlich überhaupt kein Problem dar an der Stelle. (L2, FA: Leistung)

Auch das Inklusionsmerkmal „Autismus-Spektrum-Störung“ wird berücksichtigt:

[Die Person mit Asperger hat sich] in erster Linie auf die erste Aufgabe bezogen, bei den jeweiligen Aufgaben, bis auf ein Mal, da hatte [die Person] die zweite gewählt. (L2, IB: Autismus-Spektrum-Störung)

In Bezug auf die Reflexionsmöglichkeiten hat die Lehrkraft Folgendes geäußert:

Ähm (es war) eher so, dass ähm ich den Eindruck hatte, dass die Schüler (ver)stärkt durch solche Einzelaufgaben, die sie sich dann aussuchen, Erfolgserlebnisse hatten. Und das finde ich an sich schon mal wertvoll. (L3, Differenzierung/Reflexion)

Die Antworten der Kollegiat*innen stützen die von der Lehrkraft festgestellten lerngruppenspezifischen Merkmale, so z.B. in folgendem Zitat (in diesem und allen weiteren Zitaten sind die Hervorhebungen durch den Forscher vorgenommen worden):

„Wir haben mit vielen Wahlaufgaben gearbeitet, also würde die Darstellung zu weit führen. Allgemein habe ich aber nach folgenden Kriterien ausgewählt:
- Pendel-Dreischrittmethod (für mich unnötige Zusatzarbeit)
- Aufgaben zur Lateinischen Grammatik eher als rein inhaltliche Aufgaben (die fand ich nicht so zielführend zum Sprachenlernen)
- Aufgaben, die verständlich formuliert waren
- Weniger langwierige Aufgaben“
 (S3, IB: Autismus-Spektrum-Störung; Differenzierung/Reflexion/Aufgabenstellung)

Folgende Äußerung gibt Auskunft über die Reflexion auch dann, wenn Unterricht nicht dauerhaft besucht werden konnte.

Wir haben zu Epistel 16 mit vielen verschiedenen Materialien gearbeitet, wobei ich den Großteil verpasst habe. In der letzten Stunde haben wir mit dem Material „Post-reading (Interpretation der epistula 16)“ gearbeitet, bei dem dreimal dieselbe Aufgabe auf verschiedene Weise vorgestellt wurde. Dabei habe ich mich für Aufgabe 3 entschieden, weil ich es mag mit Tabellen zu arbeiten. (S4, FA: Leistung; Differenzierung/Reflexion)

Auffallend ist, dass die lerngruppenbezogene Dynamik, die in den Äußerungen in Bezug auf das Material gut ablesbar ist, eine Gesamtreflexion über das Material (z.B. gute Auswahlmöglichkeiten), die eigene Lehr- und Lernreflexion (z.B. den Umgang mit besonderen Bedürfnissen in Bezug auf die Grammatik) und die Sensibilisierung im Sinne des Kursmiteinanders („Wir“) hervorruft, das sich in hoher Motivation ausdrückt („Erfolgserlebnisse“; „weil ich es mag“; „tatsächlich relevant & nicht nur irgendetwas“):

– mehr Diversität an Aufgaben als pures Übersetzen; daher abwechslungsreicher & interessanter – der Inhalt der Texte war tatsächlich relevant & nicht nur irgendetwas – Anpassungsmöglichkeiten der Aufgaben an Vorlieben & Tagesverfassung [...]. (S3, Differenzierung/Lernbereiche/Reflexion/Motivation)

In diesem Sinne der hohen Inklusionssensibilität vermag das Material also nicht nur, gängige Formen der Binnendifferenzierung anzubieten, sondern darüber hinaus das eigene Lehr-/Lernverhalten sowie die Heterogenität innerhalb der Lerngruppe zu reflektieren (vgl. Herzig & Sauer, 2022, S. 211ff.).

(2) **Die mittlere Inklusionssensibilität** ist definiert durch die von mehreren Kursmitgliedern (also Lehrkraft und Schüler*innen) *wahrgenommene Binnendifferenzierung als „freie“ Wahlmöglichkeit, die Erkenntnis der Forderung und Förderung eines Lernbereiches, aber Probleme mit der Gestaltung*, das Vorhandensein der *Möglichkeit der Forderung und Förderung der von den Materialersteller*innen wahrgenommenen Phänomene*, das Vorhandensein der *Reflexionsmöglichkeit über das Material* und einer *überwiegend verständlichen Aufgabenstellung*.⁹

Die folgenden Äußerungen von Lehrkraft und Schüler*in zeigen den Wunsch auf, mit dem Material flexibel umzugehen und es an das didaktische Profil des Unterrichts der unterrichtenden Lehrkraft anzupassen. Die Lehrkraft fokussiert dabei insbesondere die Sozialform:

Aber wenn ich jetzt dieses Material hätte und nicht irgendein Forschungszweck dahinter gestanden hätte, wäre ich mit dem Material selbst persönlich eben auch anders umgegangen und hätte dann ähm zum Beispiel binnendifferenziertes Material an einer Stelle mal nicht eingesetzt, sondern hätte das im Plenum gemacht. (L3, Differenzierung/Reflexion: Flexibilisierung)

Der*die Kollegiat*in verweist dagegen stärker auf die lehrkraftspezifische Methodik, welche sich im von ihm*ihr eingesetzten Material zeigt:

Die wenigen Materialausschnitte, die ich mitbekommen habe, haben ihren Zweck erfüllt und gut funktioniert. Jedoch bevorzuge ich noch immer das eigene Material [meines/meiner] Lehrenden. Das Material [meines/meiner] Lehrenden ist größtenteils auf die Grammatik fokussiert, indem wir alle Informationen einer neuen Grammatikform geordnet auf einem vorgefertigten Arbeitsblatt zusammentragen. Das ist in zwei Punkten besonders sinnvoll, da wir zum einen alles was wir brauchen an einem Fleck haben und zum anderen, dass wir, auch wenn es ein [von dem/der] Lehrenden vorgefertigtes Material ist, alles wichtige selbst aufschreiben, währenddessen das Material besprechen und ggf. Fragen stellen können.

Doch auch die Sozialform spielt bei der gewählten Methodik eine wichtige Rolle. Dabei erhält die Arbeit im Plenum (wie bei der Lehrkraft) eine zentrale Rolle:

Zum Inhaltlichen beschäftigen wir uns häufiger im Plenum damit, wobei gerne Fun-Facts und Geschichten erzählt werden, was mir mehr beim Lernen hilft, als einfach einen Text zu lesen. Diese tolle Unterrichtserlebnis lässt sich demnach leider nicht durch das angefertigte Material ersetzen. (S4, Reflexion: Grammatikhilfen/-übersichten mit Option selbständiger Ergänzung; Unterrichtserlebnis → Flexibilisierung)

Offensichtlich kommen sowohl Lehrkraft als auch Schüler*in nach Einsatz des Materials zu dem Schluss, dass dieses zwar in der Anlage für sinnvoll erachtet wird, aber das Festhalten an der vorgegebenen Form bzw. der dem Material impliziten Progression je nach Situation oft hinderlich ist, weil im Kontext des Unterrichtsgeschehens Probleme offenbar werden, auf die das Material in seiner Starrheit keine direkte Antwort zu geben weiß. Aus Lehrer*innen- wie auch aus Schüler*innen-Perspektive wird das Bedürfnis nach Flexibilisierung laut. Inklusionssensibles Material muss also nicht nur Inklusionsbedarfe und Förderaspekte antizipieren, sondern auch so offen gestaltet sein, dass die Bedarfe und wohlgemeinten Förderungen nicht zur bloßen Konvention vergangener Erfahrungen und damit zur Obligatorik der Zukunft werden, sondern diese Zukunft „inklusiv“ in seiner Gestaltung mitdenken. Dieses Anliegen ist gleichzeitig ein wichtiges Ziel von Demokratiebildung (vgl. KMK, 2018). Dieses besteht in der

„Befähigung der Schulen, demokratische Gremien und Arbeitsformen, die Schülerinnen und Schülern Entscheidungsspielräume eröffnen und echte Beteiligung ermöglichen, zu entwickeln und umzusetzen, sowie Unterstützung der Schülervertretungen auf allen Ebenen bei der Wahrnehmung ihrer Rechte, beispielsweise auch durch die Einrichtung und Stärkung von Jugendparlamenten oder anderer innovativer Partizipationsformen“ (KMK, 2018, S. 6).

⁹ Unterscheidung von hoher Inklusionssensibilität durch Unterstreichung gekennzeichnet.

Ein Material, das diesen Anforderungen genügt, sollte also didaktisch adaptierbar sein (vgl. Eckert & Liebsch, 2020, S. 85). Dies unterstützt der Befund, dass in allen Äußerungen der Lehrkraft während und nach dem Einsatz des Materials die Sprachbarrieren des Schülers/der Schülerin mit Migrationshintergrund nicht mit einem einzigen Wort mehr gefallen sind, obwohl diese Person noch im Kurs war. Der mit Absicht auf diese Person fokussierte Förderaspekt im Material wird gar nicht mehr ausdrücklich mit ihr assoziiert, weil es „kein Spezifikum einer anderen, fremden Gruppe mehr [ist], sondern derjenigen, in welche [die Person] inkludiert ist“ (Herzig, 2021, S. 138). Dies wird wiederum dadurch gestützt, dass in den Antworten der Schüler*innen nicht ablesbar ist, wer die betreffende Person sein könnte.

Des Weiteren soll am Beispiel des Förderaspekts „Autismus-Spektrum-Störung“ ein Fall genauer in den Blick genommen werden, um von den lerngruppenspezifischen Merkmalen auf intraindividuelle Bedürfnisse zu deduzieren, die mit Hilfe der Offenheit der ethnographischen Methodologie besonders gut herauszuarbeiten sind. In folgenden Passagen decken sich die Äußerungen von Lehrkraft und Schüler*in:

[...] es gab da ja Aufgaben in Bezug auf die Geschichte [...] der Philosophie und des Umgangs. Da gab es einfach kein Vorwissen, sodass das schwierig zu lösen war. Da hätte ich eigentlich dadurch, dass die bei uns ja doch Grundkurs Philosophie hatten, schon ein bisschen mehr eigentlich an Hintergrundwissen erwartet. Also so zum Beispiel ähm Thema Aufklärung, dass man da was dazu sagen kann. (L3, Lernbereiche: Fehlendes Hintergrundwissen; Reflexion?)

Interessant ist, dass die Lehrkraft wenigstens geringe Vorkenntnisse voraussetzt, aber der*die Schüler*in genau dies als Hinderungsgrund betrachtet – verständlich, denn es steht ja Latein- und kein Philosophieunterricht auf dem Plan:

Probleme! [...] nicht notwendigerweise vorhandenes Hintergrundwissen zur Philosophie wird vorausgesetzt [...]. (S3, IB: Autismus-Spektrum-Störung; Lernbereich-Reflexion: Fehlendes Hintergrundwissen/Aufgabenstellung)

Gemeinsam ist beiden Aussagen, dass die in dem Material geforderte Auseinandersetzung mit Philosophie interdisziplinäres Arbeiten antizipiert. Abgesehen davon, dass die Aufgaben auf subjektiver Einschätzung, was denn Philosophie den Schüler*innen nach bedeute, beruhen, also zunächst einmal gar kein fachliches Vorwissen notwendig ist, werden hier zwei Probleme offenbar: Aus Schüler*innen-Perspektive ist nicht verstanden worden, dass das Pre-reading (also die ohne Sachurteil zu fällende Bewertung, was Flamarions Holzstich mit Philosophie zu tun habe) der Vergleichspunkt in der Interpretation mit Senecas ep. 16 ist (vgl. den Beitrag von Herzig in diesem Heft). Auf die Spitze getrieben wird hier seitens der Schüler*innen paradoxerweise das eigene Vorwissen negiert. Was sokratisch anmuten mag, mündet in dem obigen Zitat aber mehr in die Reflexion des Materials, das doch kürzer formuliert werden sollte, um mehr Verständnis zu erzeugen. Und das ist ein lohnenswerter Hinweis, das Material zu überarbeiten, obwohl doch davon ausgegangen wird, dass gerade im Kontext von Autismus-Spektrum-Störung die (längere) Kleinschrittigkeit angemessen sei (vgl. Jesper, 2016, S. 28; 2018, S. 220; siehe auch Herzig & Sauer, 2022, S. 196). Das zweite Problem betrifft in diesem Fall, dass die geforderte Präzision berücksichtigt, dass das Fach Latein eben kein Philosophieunterricht sei. Es muss also klar sein, dass Latein zwar eben dies nicht sei, aber doch auf Kenntnisse anderer Fächer angewiesen ist, da die zu lesenden Texte nun einmal solche Kenntnisse transportieren. Der interdisziplinäre Wert des Faches müsste in diesem Material hervorgehoben werden, z.B. in Form fächerübergreifender Aufgaben im Interpretationsbereich, die es ermöglichen, Hintergrundwissen zum Begriff „Philosophie“ aufzubauen oder zu wiederholen (vgl. zur Vertiefung Herzig, 2023, S. 276–322). Genau dieses Überraschende in der Äußerung des Schülers/der Schülerin zeigt, wie die Aktionsforschung besondere Momente methodisch zu berücksichtigen weiß. In der Hermeneutik kann so das bereits bestehende Material für den nächsten Einsatz angepasst

oder aber auch neues Material für diese Lerngruppe gestaltet werden, das die jeweils in der Reflexion gewonnenen Erkenntnisse über individuelle Bedarfe aufgreift (vgl. Herzig & Sauer, 2022, S. 212).

(3) **Die geringe Inklusionssensibilität** ist wiederum definiert durch die von mehreren Kursmitgliedern (also Lehrkraft und Schüler*innen) *wahrgenommene Binnendifferenzierung als determinierte Wahlmöglichkeit, die Erkenntnis der Hindernisse der Forderung und Förderung eines Lernbereiches oder gar kein Wissen um diese, keine Einsicht in die Möglichkeit der Forderung und Förderung wahrgenommener Phänomene, kaum Reflexionsmöglichkeit über das Material und die Wahrnehmung einer oft unverständlichen Aufgabenstellung.*¹⁰

Auch aus den dieser Kategorie entsprechenden Äußerungen, die allerdings im Verhältnis gering sind, lassen sich Folgerungen für die Umgestaltung des Materials ziehen, wie folgende Beispiele illustrieren mögen:

[Die Produkte der Lernenden] schätze ich nicht als sehr gelungen ein, weil ich ähm sehr wechselnde Anwesenheitsquoten hatte und ähm es ganz unterschiedlich war, wer denn da war und wer nicht da war. Dann war mal jemand eine Stunde da, dafür die nächsten beiden Blöcke¹¹ nicht. Dann waren einzelne tatsächlich (unv.) nicht da, weil sie auf Exkursion waren und dann wieder rein kamen, die sozusagen nur den Anfang und dann das Ende mitgemacht haben. Ähm ich habe zwar immer alles auf Logineo¹², was wir erarbeitet haben, dann auch online gestellt, ähm aber das ist dann natürlich vom einzelnen Kollegiaten abhängig, inwieweit er diese Dinge dann nachbereitet, in sein eigenes Material übernimmt, ähm das halte ich nicht nach. (L3, FA: Leistung, FA: Absenz; Reflexion: Präsenz/Distanz und Nachhaltigkeit)

Das Material hat mir nicht geholfen [...]. (S1, FA: Leistung)

Nicht lang genug mit dem Material gearbeitet, um spezifische Verbesserung festzustellen. (S3, Lernbereiche/Reflexion: Nachhaltigkeit)

Die wechselnden Anwesenheiten in dieser Lerngruppe führten dazu, dass einige Kollegiat*innen wenig am Unterricht partizipieren konnten, obwohl die Plattform Logineo als digitaler Lernort zur Nacharbeitung genutzt werden konnte. Dieses Problem zeigt vielmehr eine Gesamtproblematik: die Nachhaltigkeit der erarbeiteten Ergebnisse. Es zeigt zudem ein im Verlauf der Unterrichtssequenz gesteigertes Anwesenheitsproblem, das ja bereits in den die Pandemie betreffenden Äußerungen der Lehrkraft vor Einsatz des Materials antizipiert wurde. Dieser neue Förderaspekt, der hier unter dem Begriff *Absenz* alle möglichen Abwesenheitsgründe zusammenfassen soll, lässt die Materialerstellung dahingehend inklusionssensibel überdenken, wie denn nun nachhaltig überprüfbares Lernen mit diesem Material sichergestellt werden kann.

Zusammengefasst liefern alle drei Kategorien Befunde aus unterschiedlichen Blickwinkeln, die dahingehend nachweisen, dass das auf Differenzierung und Reflexion ausgelegte Material genau diese Punkte zu berücksichtigen weiß. Es wird aber auch deutlich, dass das Material in einer Überarbeitung nicht nur lerngruppenspezifische, sondern auch intraindividuelle Bedürfnisse, wie z.B. den Wunsch nach interdisziplinärem Hintergrundwissen auf Seiten der Schüler*innen oder denjenigen nach Aufbrechung der geplanten Progression durch die Lehrkraft, flexibel handhaben sollte, um im Unterricht spontan reagieren zu können; dass es möglichst digital nachhaltig verändert werden müsste, um auch den neu entdeckten Förderaspekt *Absenz* zu berücksichtigen. Ferner fällt auf, dass zuvor geplante Aufgaben für bestimmte Bedarfe oder Förderaspekte sich im Kontext des Unterrichtsgeschehens erübrigen könnten, wie am Beispiel der Sprachbarriere auffällig geworden ist.

¹⁰ Unterscheidung von hoher Inklusionssensibilität durch Unterstreichung gekennzeichnet.

¹¹ Ein *Block* entspricht im Oberstufen-Kolleg einer 90-minütigen Unterrichtseinheit; vgl. <https://oberstufenkolleg.de/schule/schulleben/>

¹² Vgl. <https://www.logineo.schulministerium.nrw.de/LOGINEO/index.html>

Eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Material sowie dessen reflektierte Betrachtung haben sich mit Hilfe der Aktionsforschung in diesem Kontext als äußerst vorteilhaft erwiesen, um vor allem solch Überraschendes zu deuten und in der Lehrplanung inklusionssensibler Materialien für den Lateinunterricht zu bedenken. Das an die Befunde aus dieser Forschung adaptierte Material wird im beiliegenden Kommentar dieses Themenheftes (vgl. den Beitrag von Herzig in diesem Heft) didaktisch beleuchtet.

3 Fazit

In der Gegenüberstellung der beiden Inhaltsanalysen ist deutlich geworden, wie die Aktionsforschung im Lateinunterricht einen Gewinn darstellt. Ihr forschungsoffener Zugang zum schulpraktischen Feld ermöglicht eine Vielzahl an Eindrücken unterschiedlicher Akteur*innen. Unter Berücksichtigung des Einsatzes inklusionssensibler Materialien bedeutet dies, dass nicht nur die Perspektive auf den Kurs als Ganzes, sondern dass mit dieser auch insbesondere die Perspektiven einzelner Handlungsträger*innen in Wechselwirkung stehen. So erforscht die Aktionsforschung ähnlich der Ethnographie als *Praxeographie* (vgl. Breidenstein et al., 2013, S. 33, unter Verweis auf Mol, 2003) die Ursachen und Konsequenzen kollektiver und individueller Verhaltensmuster in Bezug auf die von Forscher*innen bewusst gestörte Unterrichtssituation, „[indem dieser Forschungsansatz] die Betroffenen zu aktiven Mitbeteiligten am Forschungsprozess macht“ (Stangl, 2023). Notwendig, aber nicht hinreichend ist hierbei die teilnehmende Beobachtung zur Diagnose der Lerngruppe durch die Forscher*innen. Indem ein Kontakt mit einem *Sponsor*,¹³ hier der Lehrkraft, hergestellt wird, werden Einblicke in die Praxis möglich, ohne dass weitere externe Störfaktoren – bis auf die von außen eingereichten Materialien – die tradierte Unterrichtserfahrung zwischen Lerngruppe und Lehrkraft verändern. Dennoch ist in der Analyse der Interviews mit der Lehrkraft und der Fragebögen der Kollegiat*innen deutlich zum Vorschein gekommen, dass gerade *das Material* die Reflexion dreifach anregt, und zwar in Bezug auf:

1. die Reflexion des *Materials* selbst,
2. die Reflexion des individuellen Lehr-/Lernverhaltens,
3. die Reflexion des kollektiven Kursverhaltens

Über die (de-)konstruktive Kritik¹⁴ der Kollegiat*innen wie der Lehrkraft, die einerseits z.B. die Berücksichtigung intraindividuelle Bedürfnisse und damit Erfolgserlebnisse in der Breite und somit auch motivationale Aspekte in der Auseinandersetzung mit der lateinischen Lektüre hervorhebt, andererseits z.B. die Komplexität mancher Aufgabenstellung oder bestimmte geforderte (Methoden-)Kenntnisse als hinderlich ansieht, wird offenbar, dass das von uns Forscher*innen konzipierte Material mehr erreicht, als beabsichtigt war. Denn das Konzept war an die Ergebnisse, die uns das erste Interview mit der Lehrkraft vor Einsatz der Materialien – eine Diagnose der Lerngruppe – geliefert hatte, geknüpft. Hierbei sind der Inklusionsbedarf *Autismus-Spektrum-Störung* sowie die Förderaspekte *Schüler*innen ndH* (vgl. Kipf, 2014, passim) und *Leistung* in den Fokus geraten, um vor allem zu überprüfen, ob und inwiefern ein zielgleiches Lernen qua methodischer *variatio* in inklusiven Settings lateinischen Lektüreunterrichts der Oberstufe möglich ist (vgl. den didaktischen Kommentar im Beitrag von Herzig in diesem Heft). Dass letztlich der Förderaspekt *Schüler*innen ndH* nicht mehr in den abschließenden Erhebungen erwähnt, zudem der Förderaspekt *Leistung* um den gerade auch durch die Pandemie bedingten Aspekt der *Absenz* erweitert wurde, zeigt, dass inklusionssensibles Material in diesem Kontext didaktisch flexibel arrangiert sein muss. Der auf der Aktionsforschung basierende Zugang hat ferner gezeigt, dass ausgehend von dem für die

¹³ Vgl. Anm. 5.

¹⁴ Zur Verwendung des Begriffs „dekonstruktiv“ vgl. S. 43–44 im vorliegenden Beitrag.

Lerngruppe unkonventionellen Material Aspekte hervorgehoben oder als hinderlich angesehen wurden, die sowohl die Kollegiat*innen als auch die Lehrkraft als Anlass zur Reflexion ihres eigenen Lehr-/Lernverhaltens in der Gruppe genommen haben. Diesen Gedanken macht auch Anne Burns prominent:

“Action research is a form of self-reflective inquiry conducted by participants in a social situation, such as an educational context, with a view to changing and improving that situation” (Burns, 2009, S. 129).

Für die Lehrkraft sei z.B. ein starres Festhalten an dem Ablauf der vorgegebenen Aufgaben schwierig, um auch auf solche individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen eingehen zu können, die ad hoc im Unterricht wahrgenommen werden. Für die Schüler*innen sei es wiederum bspw. förderlich, die Auswahl der Aufgaben ihrem eigenen Lernbedürfnis passend zu wählen und zu bearbeiten. Unisono wird die Stimme bei nahezu allen am Unterricht Partizipierenden laut, dass der tradierte Unterricht in dieser Lerngruppe – also das Lehr-Lernverhältnis zwischen Lehrkraft und Kollegiat*innen – nicht zu ersetzen sei. Im Ergebnis wurde mit Hilfe dieser Reflexion das Material für den Lateinunterricht inklusionssensibel überarbeitet. Die zwei übergeordneten Ziele der Aktionsforschung wurden damit erreicht: „*Erkenntnis* (als Ergebnis von Reflexion) und *Entwicklung* (als Ergebnis von Aktion)“ (Altrichter et al., 2018, S. 17f.; Hervorh. i.O.): Die kollektive Reflexion wird durch die (de-)konstruktive Kritik am Material begünstigt und fördert gleichermaßen auf der Seite der Handlungsträger*innen das Bewusstwerden der intraindividuellen Bedürfnisse sowie der kollektiven Praxis, auf der Seite der Forscher*innen die Weiterentwicklung des Materials hin zu einer didaktisch flexiblen, die drei Reflexionsebenen weiterhin begünstigenden Gestaltung inklusionssensibler Fremdsprachenmaterialien für den lateinischen Lektüreunterricht.

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H., Posch P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (5., grundlegend überarb. Aufl.). Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838547541>
- APO-OS (*Verordnung über die Ausbildung und Prüfung am Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld*). Vom 20. Juni 2002 (GV. NRW. S. 268) mit Stand vom 08.06.2022.
- Behrensen, B. & Solzbacher, C. (2016). *Grundwissen Hochbegabung in der Schule. Theorie und Praxis*. Beltz
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2013). *Ethnographie. Die Praxis der Feldforschung*. UVK. <https://doi.org/10.36198/9783838539799>
- Burns, A. (2009). Action Research. In J. Heigham & R.A. Croker (Hrsg.), *Qualitative Research in Applied Linguistics* (S. 112–134). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230239517_6
- Eckert, J. & Liebsch, A.-C. (2020). Der Baustein Adaptive didaktische Kompetenz: inklusive (Fach-)Didaktik und adaptive didaktische Kompetenz. In E. Brodessa, J. Frohn, N. Welskop, A.-C. Liebsch, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte* (S. 76–87). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5798_03.4
- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (völlig überarb. u. erw. Neuausg.). Rowohlt.
- Flick, U., von Kardoff, E. & Steinke, I. (Hrsg.) (2008). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (6., durchges. u. aktual. Aufl.) (S. 13–29). Rowohlt.

- Herzig, N. (2021). Exkurs über das (nächste) Fremde: Perspektiven aus der lateinischen Fachdidaktik. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 4, 131–140. <https://doi.org/10.11576/weos-5010>
- Herzig, N. (2023). *Ciceros Paradoxa Stoicorum als interdisziplinäre Schullektüre für die Fächer Latein und Philosophie. Eine Untersuchung eines fächerübergreifenden Kompetenzerwerbs* (Acta Didactica Classica, Bd. 4). Propyläeum.
- Herzig, N. (2024). Inklusionssensible Lektüre im Lateinunterricht. Ein Materialkonzept zu Seneca, ep. 16. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 6 (2), 21–34. <https://doi.org/10.11576/dimawe-7621>
- Herzig, N. & Sauer, J. (2022). Differenzierung und Reflexion im inklusiven Lateinunterricht. In M. Braksiek, K. Golus, B. Gröben, M. Heinrich, P. Schildhauer & L. Streblow (Hrsg.), *Schulische Inklusion als Phänomen – Phänomene schulischer Inklusion* (S. 189–216). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-34178-7_9
- Hirschauer, S. & Amann, K. (1997). Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In S. Hirschauer & K. Amann (Hrsg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung sozialer Empirie* (S. 7–52). Suhrkamp.
- Jesper, U. (2016). *Inklusiver Lateinunterricht. Ein methodisch-didaktischer Leitfaden zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit einer Autismus-Spektrum-Störung*. IQSH.
- Jesper, U. (2018). Inklusiver Lateinunterricht. In M. Korn (Hrsg.), *Latein Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 213–224). Cornelsen.
- Kipf, S. (Hrsg.). (2014). *Integration durch Sprache. Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein*. C.C. Buchner.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.). (2018). *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i.d.F. vom 11.10.2018*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf
- Liebsch, A.-C. (2022). Für eine Partizipationskultur – Inklusion und Digitalisierung in den Alten Sprachen. *Forum Classicum*, 65 (3), 238–245.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5., überarb. u. neu ausgestattete Aufl.). Beltz.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11., aktual. u. überarb. Aufl.). Beltz.
- Scholz, I. (2010). Diagnose und Differenzierung. In M. Keip & T. Doepner (Hrsg.), *Interaktive Fachdidaktik Latein* (S. 175–190): Vandenhoeck & Ruprecht.
- Stangl, W. (2023). Aktionsforschung. In W. Stangl (2023, 2. Oktober). Aktionsforschung. *Online Lexikon für Psychologie & Pädagogik*. <https://lexikon.stangl.eu/2723/aktionsforschung>
- Thole, W. (2010). Ethnographie des Pädagogischen. Geschichte, konzeptionelle Kontur und Validität einer erziehungswissenschaftlichen Ethnographie. In F. Heinzel, W. Thole, P. Cloos & S. Köngeter (Hrsg.), „Auf unsicherem Terrain.“ *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 17–38). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92138-9_2
- Wößmann, L., Freundl, V., Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K. & Zierow, L. (2020). Bildung in der Coronakrise: Wie haben die Schulkinder die Zeit der Schulschließungen verbracht, und welche Bildungsmaßnahmen befürworten die Deutschen? *ifo Schnelldienst*, 73 (9), 25–39. <https://www.ifo.de/publikationen/2020/aufsatz-zeitschrift/bildung-der-coronakrise-wie-haben-die-schulkinder-die-zeit>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Herzig, N. & Losing, O. (2024). Aktionsforschung im Lateinunterricht. Erstellung und Erprobung inklusionssensibler Materialien. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 6 (2), 35–53. <https://doi.org/10.11576/dimawe-7702>

Online-Supplement:

Induktiver Zugriff (qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring). Tabelle mit Haupt- und Unterkategorien, Definition und Ankerbeispiel

Online verfügbar: 23.12.2024

ISSN: 2629–5598



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

Zum Nachdenken.
Reflexion über Konzepte, Material und Befunde

The Proof of the Pudding Is in the Making: Reflections on Social Justice Teacher Education in English Language Teaching

Eleni Louloudi^{1,*} & Peter Schildhauer¹

¹ *Universität Bielefeld*

* *Contact: Universität Bielefeld,
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,
Universitätsstraße 25,
33615 Bielefeld
eleni.louloudi@uni-bielefeld.de*

Abstract: This contribution proposes five fundamental elements of social justice teaching as applied in language teacher education. It does so by taking into consideration already existing university formats – a seminar and a student-conference – which were built on the foundation of critical literacy pedagogies. By defining these elements, our goal is not only to prompt a discussion about social justice in language teacher education, but to center our students' authentic voices and opinions about their own learning experiences.

Keywords: social justice; language teacher education; guidelines; critical literacy; inclusion; English language teaching; soziale Gerechtigkeit; Sprachlehrer*innenausbildung; Inklusion; Englischunterricht



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

1 Introduction¹

Following the societal upheaval of the last decade, understandings of literacy and language education are slowly moving from solely addressing cognition to a more holistic conception. This includes that learners understand both their own position in the world and their active role in changing it (cf. Gerlach, 2020; Pennycook, 2021).

In this quest, however, teacher education, and its significant role in shaping classroom practice, have been notably underrepresented, even though most recent publications highlight its importance in “preparing teachers to be advocates in a ‘world full of shifts’” (Kirkland, 2010, qtd. in Asmus & Gonzales, 2020, p. 3). Seeing advocating as part of teacher education places understandings of social justice at its core. Even though this seems to be a straightforward perspective, social justice itself is a multifaceted concept, tying its definition to the situatedness and contextual circumstances of each educational milieu (Louloudi, 2023).

In this contribution, we understand social justice as a radical act of redistribution, recognition, and representation (Fraser, 2009) which is bound to the inclusion of minoritized communities. In that, the concept of a social justice teacher education (hereafter SJTE) (Zeichner, 2020), in our understanding, is not only about preparing teachers to teach about diversity, but also about supporting them in identifying their role in dismantling injustice together with their students. This perspective sees critical literacies (Luke, 2014; Pandya et al., 2022) as a major component of SJTE both theoretically and methodologically, in the ways and forms social justice and inclusion can find traction in the language classroom practice.

Even though a lot has been written about the necessity of seeing SJTE as part of a critical continuum of practice (e.g. Hsieh & Cridland-Hughes, 2022), there is still considerable ambiguity in the concrete steps (university) teachers, as well as teacher educators in pre-service education, can take together with their students to work towards the goal of critical language education. This contribution aims to take a step toward proposing empirically informed elements of SJTE, with a particular focus on English language teaching (hereafter ELT). Our core question is, therefore: What are potential aspects teacher educators should consider when embarking on SJTE with their (prospective) English teachers?

We pursue this question on the basis of two connected university-based formats of teacher education: The first author of this contribution designed and taught an undergraduate seminar under the title “Critical Digital Literacies in English Language Teaching” (König & Louloudi, 2024; Louloudi, 2023; Louloudi & Schildhauer, 2023; Louloudi et al., 2021). After several student cohorts had participated in the seminar, both authors of this contribution organized the student-teacher conference “Teachers for Social Justice”, which provided a forum for both students and in-service teachers to connect, network, and exchange their thoughts on social justice topics. After outlining these formats in more detail (Section 2), we bring the qualitative data collected in both formats into a dialogue with theory from SJTE and related fields (Section 3). This allows us to derive some preliminary felicity conditions and guidelines for SJTE in the specific context of English language teaching in Germany (Section 4).

¹ Research for this article was conducted as part of the project *Biprofessional – Bielefelder Lehrerbildung: praxisorientiert – forschungsbasiert – inklusionssensibel – phasenübergreifend*. This project is part of the “Qualitätsoffensive Lehrerbildung”, a joint initiative of the Federal Government and the *Länder* which aims to improve the quality of teacher training. The program is funded by the Federal Ministry of Education and Research (01JA 1908). The authors are responsible for the content of this publication.

2 Social justice teacher education in Bielefeld: Two formats

The seminar designed and taught by the first author was developed as part of the project *Cultural and Digital Literacy in ELT*. The aim of the seminar was to develop an understanding of “inclusion” that goes far beyond the ‘challenge’ of enabling students to reach learning goals in highly diverse learner groups (see Schildhauer & Zehne, 2022, for a summary of the related discourse in Germany-based ELT). The concept of inclusion underlying the seminar was informed by Fraser’s (1998) idea of social justice as “parity of participation”, which entails the resources for everyone to participate with their own ‘voice’ as well as “equal opportunity for achieving social esteem”².

As a means to work towards this goal, students were introduced to critical literacies and their implications for ELT environments in order to enable the students to identify, understand, deconstruct, and transform their existing perceptions of sociocultural categories, power structures, and biases existing in the English classroom. In order to do so, the seminar focused on sociocultural and sociopolitical issues (racism, sexism, climate change etc.) as relevant to the students’ own lives and experiences.

The seminar was offered to undergraduate English teachers-to-be for middle and high school. Figure 1 depicts the three central modules of the seminar structure: a) theoretical foundations of sociocultural and critical literacies; b) practical implications for the English classroom; and c) development of critical lesson units by the students:

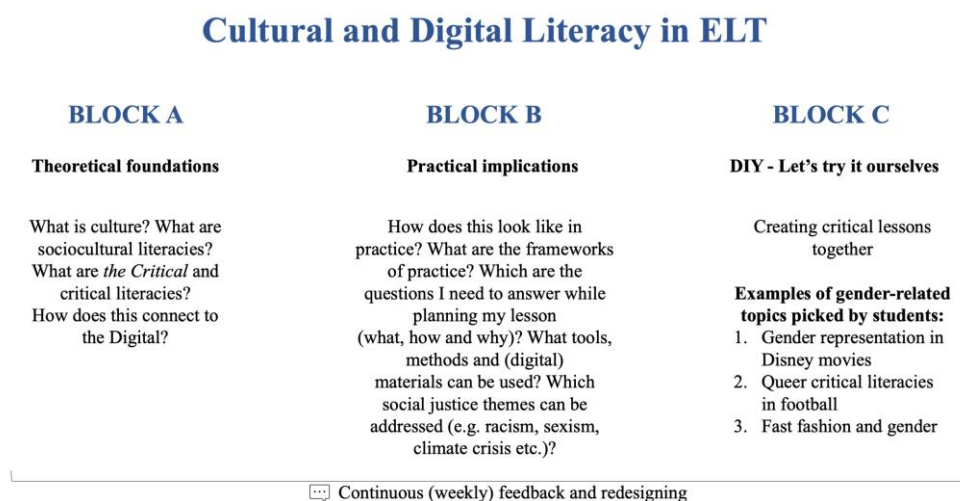


Figure 1: Course Concept, Bielefeld University (cf. König & Louloudi, 2024; reproduced from Louloudi & Schildhauer, 2023)

At the core of the seminar was the intention to help students build critical literacy teaching units on sociopolitical themes³ (see also König & Louloudi, 2024; Louloudi et al., 2021) that could be implemented in ELT classrooms. Thus, students were guided to view inclusion-as-social-justice as a crucial topic for the ELT classroom. Frameworks inspired

² We understand the concept of social justice as indispensably grounded in participatory parity, after Nancy Fraser (1998, 2009). Participatory parity describes the goal of creating a society where all individuals can participate equitably in social interactions and environments and, hence, are provided with the specific tools they need to do so. This also includes the deconstruction and reconstruction of systemic structures that did not allow for their inclusion hitherto.

³ With sociopolitical themes we mean social issues of injustice that oftentimes affect minoritized populations; these include but are not limited to racism, sexism, homo/transphobia, classism, climate emergencies, gun violence, immigration, language hierarchies and discrimination, ableism, ageism, poverty, animal rights etc.

by critical literacy (Luke, 2014; McLaughlin & DeVogd, 2004) were used as a scaffolding device to help students design their lesson concepts as the final outcome of the course.

In order to increase the visibility of these products, student groups who had designed excellent concepts⁴ in the seminar were invited to present them at the student-teacher conference “Teachers for Social Justice”. This conference aimed “to open up a conversation about the whats, hows, and whys of teaching for social justice in ELT for both pre-service and in-service teachers” (Louloudi & Schildhauer, 2024/2022) and was, therefore, structured around two main slots in which student groups discussed their lesson concepts with in-service teachers, university lecturers, and fellow students. To provide the students with enough security to face this exciting challenge, the conference presentations were prepared under the guidance of the first author. The discussion slots were framed by a keynote on critical language pedagogy,⁵ post-lunch workshops offered by members of staff, and a final plenary round “Let’s make it count: From reflecting to taking action”.

In both formats – the seminar and the conference –, qualitative data was collected. While the first author participated in both formats, the second author co-organized and participated in the student-teacher conference. Besides the first author’s observations, two data sources from the seminar are particularly relevant to our contribution:

- A crucial part of the sessions was the use of Padlets to discuss and reflect on digital material related to the session topic which the students had been asked to contribute.
- After each weekly meeting, the students were invited to provide feedback and reflect on the content in forum posts on the learning management system Moodle.

During the student-teacher conference, both authors collected qualitative data in the form of field notes as participant observers. Additionally, the participants were asked to reflect on the conference in the final plenary session by using a Padlet. The following discussion round was noted verbatim by the second author. In what follows, these data sets are combined with general feedback comments our students made during the reflection parts of the seminar and are linked to existing theoretical concepts from SJTE and related fields.

This way, we aim to understand our students’ perspectives as lived experiences and subjective orientations (Bogner et al., 2009), as expressed in their comments, in a situated context. Considering comments and conversations that arose during the entirety of the seminar helps us see this project holistically (Schweisfurth, 2019) and the students’ reflection as a continual dialogue across the different times the seminar and conference took place. In that, we understand that this content is in no way representative of a larger audience, but bound to the contextual knowledge of the students, the teachers and the situated environment and pedagogical nexus of our classrooms (Hufton & Elliot, 2000, p. 115).

⁴ The target audience were students from Sek1 or Sek2. Concepts refer to the lesson plans created by the students during the seminar; these were whole teaching units, or parts of a teaching unit with cognitive/metacognitive goals, curriculum relevance, tasks, methods, and materials.

⁵ We would like to thank Theresa Summer for contributing the keynote to the first “Teachers for Social Justice” conference in 2022. Inspired by the success of the first, a second TSJ conference was held in 2024, with David Gerlach as the keynote speaker. Some of the exceptional student work presented at that second conference is published in Louloudi & Schildhauer (forthcoming). The reflections in the present paper relate to the first TSJ conference only.

3 Towards a framework for social justice teacher education: A dialogue of theory and practice

In the following, we use five core concepts that inform and are informed by our analysis of the qualitative data. These concepts emerged from a process in which we oscillated between deep dives into the data and into academic discourses. The resulting themes are closely connected to the educational work in the two formats and the student voices represented in our datasets. They are, however, also heavily informed by our own academic work and corresponding professional vision (Goodwin, 1994). Therefore, we consider the following spotlights a mere starting point for developing a model for SJTE in Germany-based ELT.

3.1 Criticality

The starting point of a SJTE journey is linked to the very definition of social justice as a topic that is concerned with aspects of race, gender, class, sexuality, ethnicity, immigration, language, disability, religion (and many more), and the ways their social construction privileges or disadvantages people socially, economically, politically and educationally. Social justice as a topic goes beyond the inclusion of learners in a cognition-rich environment to seeing these learners as members of society that have inherited privileges in many interconnected ways. This means that SJTE as well needs to see the classroom experience not as an end-in-itself but as amalgamated to the social experiences of all its members.

On these grounds, SJTE is inseparable from critical literacy practices, because it understands education as a political act that entails the “analysis of social movements, engagement with repressed or silenced histories and cultures, service learning and political activism” (Luke, 2014, p. 25). In classroom practice, this translates into analyzing and deconstructing biases through texts and other media that are still being perpetuated in our diverse communities. Identifying and analyzing these matters (of race, gender etc.) as topics to be investigated and discussed in the language classroom is a fundamental step in this journey. Hence, it is also necessary in SJTE. Oftentimes, our pre-service teachers’ own school education did not embrace interaction with social justice as a topic, which led to them being puzzled or confused about the reasons for this omission, but also overwhelmed by the possibilities as well as responsibilities and challenges a critical education can pose to a teacher (König & Louloudi, 2024)

Helping the pre-service teachers in this journey through a critical literacy lens means

- 1) giving them the vocabulary to talk about these matters, for instance defining words and concepts such as *oppression*, *privilege*, *intersectionality* and *power relations*;
- 2) allowing space for topics with which they personally identify, providing a variety of relatable materials such as Netflix series (e.g. Colin in *Black and White*) or (children’s) picture books (e.g. *The Rainbow Fish*) and
- 3) centering a dialogue about their own lived experiences with each topic. The goal here is to support students in “build[ing] on what they already know while stretching them beyond the familiar” (Zeichner, 2020, p. 11).

The responses of our students, both in the seminar reflection and during the conference, highlight the ambiguity with which social justice as a topic is being treated in school education. The majority of students refer to their school education as “never having addressed” issues of social justice, or when done so, never making it relevant to their reality. One comment mentioned for instance:

We just talked about the past/history, but not about the effects it still has or about the present! (Padlet about Black Lives Matter as a topic in the English classroom, May 2021)

Connecting the topic under discussion to the students' lives and current situation is vital for a meaningful – critical – analysis. Accordingly, Freire argued that

“acquiring literacy does not involve memorizing sentences, words or syllables – lifeless objects unconnected to an existential universe – but rather an attitude of creation and re-creation, a self-transformation producing a stance of intervention in one's context” (Freire, 1998, p. 86).

For our students, this still seems to be a ‘different’ way of seeing classroom practice, but one that is worth the additional labor involved. Students have reflected on taking up social justice topics in their future classrooms:

I am at school these days and this topic and mindset are secondary if not trivial to many teachers (due to the lack of time they say). This disappointed and frustrated me. I want to be different. (Padlet about the reasons of participation in the conference, September 2022)

This remark negotiates the very foundation of critical literacy pedagogies in seeing the goal of education grounded in changing society and not only linked to the acquisition of cognitive skills (Luke, 2014; Mills, 2016; Pennycook, 2021). As the student's comment suggests, there are indeed more time and a different mindset necessary. Teaching for social justice is still perceived as “secondary” to acquiring the cognitive skills of reading, writing, and speaking in the additional language. Deconstructing this perspective requires us to collectively question the very purpose of (language) education.

3.2 Student-centredness

The concept of student-centeredness (also: learner orientation) has been highly influential in language teaching since the 1970s (Königs, 2010). It emerged in the context of a paradigm shift in second language acquisition research: While the previous focus had been on general mechanisms of language acquisition, the interest in the impact of various learner variables on acquisition processes grew (Martinez, 2016). This had implications for language pedagogy:

- 1) From a teaching methodological perspective, the learners' individual predispositions to language learning in terms of aptitude, anxiety, motivation, and so on are taken into account when designing tasks, materials, and exercises so that all learners can learn the target language in the best possible way (e.g. Kieweg, 2013; Riemer, 2015). This also appears to be the mindset underlying concepts such as adaptive teaching (e.g. Dumont, 2019), differentiation (e.g. Eisenmann, 2019; Trautmann, 2010) – and inclusion in ELT understood as allowing every learner to reach (their individual) learning goals (e.g. Schildhauer & Zehne, 2022, for an overview).
- 2) Similarly, the concept of learner autonomy (e.g. Little et al., 2017) aims at addressing individual learner needs. The focus, however, is on empowering learners to “increasingly assume responsibility for managing their own learning” (Little et al., 2017, p. 4) by negotiating and engaging in task cycles while using the target language in an authentic way.
- 3) This connects with an interactional perspective (Schildhauer, 2021) that tries to foster a shift of the teacher's role from instructor to facilitator (Martinez, 2016) by promoting interaction patterns that are conducive to empowering learners (Schildhauer, 2023).

Social justice education adds a further facet that resonates particularly with points (2) and (3) above: Student voices are radically centered in order to create a milieu in which their thoughts cannot only be heard and valued but, essentially, become the driving force of pedagogical interaction (cf. Vasquez et al., 2019). This is not only a means of making marginalized voices heard but also a way of allowing members of privileged groups to realize and reflect on their privilege and ways of putting it to productive use.

From a critical literacy lens, this also entails teachers giving up their absolute control of the classroom and becoming equal participants in conversations (see also Louloudi, 2023). They are not seen as knowledge keepers who aim to convey information, but as active co-learners who strive to deconstruct their own biases together with their students. This is at the core of critical student-centeredness: a journey in which teachers learn that listening to students' voices is part of their responsibility in the classroom (Coles et al., 2022).

Being taught in a student-centered environment themselves, our students commented on their experience as very positive throughout the semesters making remarks on how they felt “included” and “heard” (final seminar reflection survey, 2021–2022). What is more important, however, is that they also reflected on what this means for their future role as teachers:

Teachers who ask questions instead of presenting finished answers and thoughts promote critical literacy and critical thinking (Google Jamboard, on deconstruction of materials about racism, November 2022).

Teacher-student relationships are such a formative part of many people's lives. Making social justice teachable is crucial to break down harmful hierarchies (Final reflection on the student conference, September 2022).

Both these comments show our students' understanding of student-centeredness:

- 1) it is not about “*presenting finished answers*”, but establishing an environment where discussions can flourish, and
- 2) teacher-student connections are vital in one's life because they can function as prototypes of deconstructing “*harmful hierarchies*”.

This idea also negotiates theoretical perceptions of teacher-student interaction being a “modeling” experience in teacher education (Louloudi & Schildhauer, 2023), since “pre-service teachers are paying attention not only to what we say but to what we do” (Goldstein & Freedman, 2003, qtd. in Conklin, 2008, p. 662).

3.3 Discomfort

Both aforementioned elements – criticality and student-centeredness – are intertwined with establishing and embracing socioemotional learning. In other words, working with social justice topics in a student-centered way necessitates the investigation of emotions, both of the teacher and the students, as an infeasible piece of critical practice. These emotions arise as part of the quest to deconstruct problematic narratives as well as in the phases where participants share their lived experiences with the respective topic (for instance, experiences with gender discrimination) and they are, in their nature, mostly uncomfortable.

The incorporation and centering of these uncomfortable moments in the classroom practice have been defined as a pedagogy of discomfort (Boler & Zembylas, 2003), focusing on the recognition and problematization of “the deeply embedded emotional dimensions that frame and shape daily habits, routines, and unconscious complicity with hegemony” (Boler & Zembylas, 2003, p. 108). In doing so, such socioemotional pedagogical moments do not aim to cause uncomfortability to help students sympathize or even empathize with the minoritized, but to assist oneself in identifying their own privileges and inherited ways in which one might “comply with the dominant ideology” (Boler & Zembylas, 2003, p. 108).

These moments stimulate emotions of fear, anger, disappointment, guilt, or sadness which should ultimately prompt the identification of action steps towards personal, communal, and societal transformation. In that, the question “what can we do about this” and “how will our attitude or actions change about this topic” (McLaughlin & DeVoogd, 2004) should be at the core of this discomfort.

This is certainly not an easy process, both for teachers and students as well as for teacher educators and pre-service teachers. Teachers and teacher educators need to become vulnerable themselves and allow for an environment of emotionality to take over cognition-based goals. In a real-life example, this could translate into dealing with potentially hurtful (racist, sexist, homophobic) comments, which should not be silenced by the teacher, but taken up in a problem-posing manner. As Ayers (2014) put it,

“to silence a student who has made a racist or queer-hating remark has not really hurt that student; it has just taught that person to lay low until he or she gets out of this class, gets through this semester. So we must find ways to engage, challenge, and see struggles through without simply cutting off debate” (Ayers, 2014, p. 3).

The perception described by Ayers was highlighted by our students during the seminar in that they were asked to reflect on whether they have worked with similar methods and materials in their school days. In one of the comments, they mentioned:

No, because many teachers do not like to talk about critical things or too sensitive things. Maybe they also do not like to build the effort to be critical since it might cause problems (Google Jamboard, activity on depictions of refugee ‘crises’ in German newspapers, November 2022).

This remark negotiates similar stances towards emotionality that derives from conversations about social justice: they are difficult and teachers tend to avoid them because they “*might cause problems*”. Being educated in an environment that is grounded in critical discomfort, however, is decisive for student teachers to be able to engage in such conversations themselves. One of their comments about their own discomfort in the seminar indicated:

[taking action to me means that even though] I have experienced uncomfortable scenarios where students said things that are racist, homophobic etc. [...], I want to continue to talk to them, educate them on why that is problematic, because usually they understand after you talk to them. A lot of people just don’t want to have these conversations because they are uncomfortable. But this is part of it [...] (Final reflection on the student conference, September 2022).

This remark indicates that the student understands that having these conversations is uncomfortable, but thinks they should continue embracing the uncomfortable moments, because it “*is part of*” taking action.

3.4 Digital culture(s)

According to media sociologist Andreas Hepp (2021), we live in an age of deep mediatization in which digital media penetrate all domains of life to an increasing extent. Many everyday practices previously not thought of as being related to media use are becoming media practices – if only because we use digital media to communicate about and coordinate them (Hepp, 2021, p. 31). This process of deep mediatization has led to and is a characteristic of what Stalder (2016) labels the digital condition (*Kultur der Digitalität*). Stalder (2016; 2018) identifies three key features of this digital condition, namely referentiality, communality, and algorithmicity. These features are summarized in Table 1 on the following page.

Table 1 indicates that the label *Kultur der Digitalität* comprises a multiplicity of forms and forums of expression and digital participation. From the individual participant’s point of view, it may, therefore, be more accurate to speak of digital cultures in the plural, as many participants are likely to be a member of several affinity spaces (e.g. Jenkins, 2006), with each developing their own sub-culture and related practices.

Table 1: Features and practices of the digital condition (following Stalder, 2016; adopted from Schildhauer et al., 2023)

Referentiality	In a digital culture, cross-references are built between cultural artifacts by curating, mixing, and re-mixing existing content (cf. also Jenkins et al., 2013). Social media platforms are one of the core loci at which users can like and share content (e.g. Pflaeging, 2015).
Communality	Digital culture is marked by the emergence of participant networks (“affinity spaces”, Gee, 2013) around certain topics, professions, or political action. The use of hashtags on social media platforms, forum discussions, and so on is a condition for and an expression of the emergence of such affinity spaces.
Algorithmicity	To an increasing extent, algorithms are involved in creating order in the tremendous universe of information. Besides search engines, which rely on algorithms to allow users to use the vast amounts of information available to them, any social media feed is co-authored by algorithms (Leander & Burriss, 2020). These algorithms are far from neutral but are designed to cater to the economic needs of platform designers (Jones & Hafner, 2021).

The artifacts referenced, remixed, and exchanged in these contexts are multimodal to such a noticeable extent that The New London Group (1996) already highlighted multimodality as a key feature of digital communication in the 1990s. A quick look today at social media platforms such as Instagram and TikTok, which rely heavily on (moving) images, is enough to underline the point the New London Group made 30 years ago.

For our purposes, this means that SJTE cannot be thought of as separate from digital cultures as it is deeply situated within and at the cross-sections of the various digital cultures students, pre-service teachers, and teacher educators are part of. In fact, it has been pointed out by educational policy makers (KMK, 2017) and researchers (e.g. Diehr et al., 2018) how crucial it is that students learn how to analyze and participate in digital discourses. It goes without saying that these multimodal discourses are also highly relevant to negotiating social justice, e.g. with an eye on gender conceptions (Fuchs, 2021), mental health (Zehne, 2024), positions towards climate change (Kemper & Schildhauer, 2022; Summer, 2021), and others.

In critical literacy practices, deconstructing digital cultures means helping students identify and interrogate how digital artifacts around them perpetuate existing biases or challenge them (Ávila & Pandya, 2013). This translates into using materials and tools that students frequently use themselves outside of the classroom, with a particular focus on social media. For classroom practice, this may still be thought of as a taboo, among others because digital materials might not be viewed as ‘academically inclined’ or prestigious as traditional text materials. This perspective is reflected in our students’ comments about the seminar, which emphasised on the use of digital media:

I couldn’t imagine that my teachers would use a TikTok to introduce us to a topic. They would give us literature to read. Nowadays, I feel like this is in no way reprehensible because these videos contain meaning and most of the students personally have access to these platforms and since they use it they probably are more interested in using these sources as a stepping stone to move onto the actual topic. (Padlet about Black Lives Matter as a topic in the English classroom, May 2021)

In this remark, the student comments on digital materials such as TikTok still being seen as frowned upon in a classroom environment as opposed to reading literature. In their opinion, however, the TikToks used in the seminar to analyze issues of racism could be

thought as “*stepping stone[s]*” because they are more relatable to students. This perspective was made stronger during the final reflection during the student conference when students were asked to think about what “taking action” means to them:

To use a multitude of different media for greater authenticity (Final reflection on the student conference, September 2022).

Here, students not only see digital materials as stepping stones, but recognize their use as necessary “for greater authenticity”, because, as mentioned before, they dominate “social fields of everyday life” (Luke, 2014, p. 21). This does not exclude the use of literary materials, but prompts students to combine these, rather traditional forms of teaching, with digital materials.

3.5 English as a working language

One crucial contextual aspect of the formats under scrutiny here is that they focused on ELT. In other words, the pre-service teachers involved were mostly both learners of English themselves and training to become teachers of that language. In (English) language classrooms “the language being used is not only the means of acquiring new knowledge, it is also the goal of study” (Walsh, 2022, p. 28). This is not only relevant for the future classrooms in which the pre-service teachers would work one day, but also for the university formats: Albeit implicitly, students had to acquire language that enabled them not only to talk about and apply critical literacy concepts (see Section 3.1) but also to deconstruct their own experiences with social justice topics, negotiate their own personal involvement, and reflect on their (very personal) development. In short, students had to develop their ‘voice’ by “finding possibilities of articulation” (Pennycook, 2021, p. 142); in that, it is also important to reflect and expand on the particular possibilities of articulation that the additional language allows: expressing oneself in English, in particular regarding social justice issues, can help “create a moral distance” (Lau, 2019, p. 80) to problematic issues. However, to be able to use these opportunities, addressing social justice issues requires the use of students’ linguistic repertoire holistically. While this constituted a (language) learning challenge in its own right, it can also be argued that the use of the target language for these communicative tasks was beneficial in that English constituted a detached, neutral space in which sensitive topics could be negotiated (König, 2018). This not only helped them embrace their discomfort more easily but also supported them in making necessary reflections on what it means to teach English in the German context.

At the same time, the use of English as a target language in our formats entails two potentially exclusive aspects:

- As the “de facto global lingua franca” (Callies et al., 2022, p. 1), it does not only stand for the capitalistic global economic order for which it serves as a tool of communication, but it also is a language whose promotion in educational contexts often leads to the marginalization and exclusion of other languages (Pennycook, 2021). Within ELT classrooms around the world, this is enforced by language policies that either prescribe the sole use of the target language or a rigid framework that aims at reducing the use of the respective students’ L1 as early as possible (Butzkamm & Caldwell, 2009). In favor of fostering English language proficiency, classrooms may, therefore, become a site of exclusion of other languages present in a learner group – despite their potential for expressing thoughts out of reach of current language proficiency as well as emotional reactions (Butzkamm & Caldwell, 2009). Additionally, the potential role of L1s in fostering a sense of security should not be underestimated (Coetzee-Van Rooy, 2023).
- Language educators often hold and perpetuate a standard language ideology according to which only a few selected varieties of English – mostly Standard British

English and General American English – count as ‘correct’ and ‘prestigious’ (Jansen et al., 2022). In light of the vast variety of Global Englishes, these ideologies exclude a range of widespread uses of English (also as an emergent lingua franca: e.g., Mauranen, 2018), perpetuate ideals of the native speaker (Cook & Singleton, 2014; Galloway & Rose, 2015; Pennycook, 2021), and are prone to creating a learning climate in which accuracy dominates over fluency (König et al., 2023).

All of these aspects can be considered detrimental to the conditions needed for discussing social justice topics. Therefore, language policies were explicitly addressed in our formats. Students were encouraged to engage in translanguaging to make full use of their entire linguistic repertoire (García & Wei, 2014). A fundamental part of translanguaging pedagogies is “denounc[ing] the coloniality of power that keeps named languages as walls and barriers to opportunities” (García, 2019, p. 166). Similarly, the educator(s) deconstructed standard language ideologies and fostered the use of different varieties of English.

However, in the German context, this “denouncing” should also be connected to the general language policies prevalent in the educational system and, in particular, those that enforce “German-only” environments denying students their right to their linguistic identities (see Panagiotopoulou & Knappik, 2022; Panagiotopoulou & Rosen, 2018; Panagiotopoulou et al., 2018). The connection between understanding and deconstructing these general German language policies and the use of English as a Lingua Franca in the classroom needs to be further explored as part of a future research agenda.

As with the previous comments, here too, students reflected on and discussed their own experiences with multilingualism in the classroom. One of the remarks mentioned:

A teacher once got mad at me for speaking in my native language during break time and told me to only speak German [...] this [topic] would definitely make it to my classroom [...] this is a problem which many people have to face daily. It's a reality for so many people that needs to be addressed in a classroom. (Google Jamboard, activity on “German-only” policies in schools, November 2022)

The student here connects their own problematic experiences with denied multilingualism to their own future classroom as well as the minoritizing of languages other than German as a general societal issue (“*people have to face daily*”). This certainty of wanting to change points to the results of many studies that suggest that teacher education is decisive in “chang[ing] the deeply rooted deficit perception of minority language students in German schools and to transform the monolingually oriented pedagogical approaches” (Panagiotopoulou & Rosen, 2018, p. 394).

4 The proof of the pudding is in the making – towards guidelines for social justice (English) teacher education

The elements mentioned above foreground our understanding of what (English) teacher education should entail to foster social justice in the classroom and beyond. In our opinion, all these constructs are and need to be seen as interconnected: For instance, working with social justice topics is not enough if the classroom environment is built in a traditional, teacher-oriented way. Student-centeredness alone cannot guarantee students’ active involvement in deconstructing biases and power relations if their emotions are not considered. Critical discomfort will not be achieved if students cannot see themselves mirrored in the materials they use in class. Using digital materials will not maintain students’ willingness to participate if their linguistic repertoire is not represented and embraced holistically.

These elements do not only relate to each other but are also to be seen as continuum practices that should be fostered in all education levels: from kindergarten to university (teacher) education (Louloudi, 2023). We understand, however, that in-service teachers

who have not been educated in a university culture of social justice pedagogies, will find it harder, if not impossible, to integrate these elements into their classroom practices. Critical literacy and social justice cannot be self-taught because they are bound to the emotional responses of the learning community, the questioning of one's own privileges, the centering of authentic perspectives, and the collective societal action. These are all processes that require a community of learning. For this to be made possible, in-service teachers should be given the opportunity for lifelong learning that is not restricted in one-day formats but allows for a deeper understanding of social justice practices for their own contexts.

In this active learning process, social justice teacher education cannot be static, but has to evolve together with the students: After all, the proof of the pudding is in the making – each day, every day with a flavor and texture adjusted to the current audience, their context, and their milieu. Each of the ‘ingredients’ of the figurative pudding we propose here can and should have a different practical interpretation in the classroom, to consider each student's specific characteristics. Each of our classrooms is a situated environment “with particular ways of knowing the world” (Comber & Nixon, 2014, p. 85) that need to be nurtured individually. This is unquestionably more work than printing worksheets and reading from a textbook for an already overworked teacher crowd; but its final goal is certainly more meaningful (and, thus, ‘tasty’ – to use our metaphor one final time) than conjugation and declension: changing a world that is not yet designed for everyone.

References

- Asmus, B. & Gonzales, C.H. (2020). What Is Social Justice to Teacher Education? A History of the Commission of Social Justice in Teacher Education Programs. In B. Asmus & C.H. Gonzales (Eds.), *Engaging the Critical in English Education: Approaches from the Commission of Social Justice in Teacher Education* (pp. 3–18). Peter Lang.
- Ávila, J. & Pandya, J.Z. (2013). *Critical Digital Literacies as Social Praxis: Intersections and Challenges*. Peter Lang.
- Ayers, R. (2014). Critical Discomfort and Deep Engagement Needed for Transformation. *Democracy and Education*, 22 (2), 1–4.
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2009). Introduction: Expert Interviews – An Introduction to a New Methodological Debate. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Eds.), *Interviewing Experts* (pp. 1–13). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230244276_1
- Boler, M. & Zembylas, M. (2003). Discomforting Truths: The Emotional Terrain of Understanding. In P.P. Trifonas (Ed.), *Pedagogies of Difference: Rethinking Education for Social Change* (S. 107–130). RoutledgeFalmer.
- Butzkamm, W. & Caldwell, J.A.W. (2009). *The Bilingual Reform: A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*. Narr.
- Callies, M., Hehner, S., Meer, P. & Westphal, M. (2022). Introduction. In M. Callies, S. Hehner, P. Meer & M. Westphal (Eds.), *Glocalising Teaching English as an International Language: New Perspectives for Teaching and Teacher Education in Germany* (pp. 1–6). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003090106-1>
- Coetzee-Van Rooy, S. (2023). From Language Portraits to Language-in-Education Policies in Higher Education for the 21st Century. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenbildung*, 5 (3), 216–234. <https://doi.org/10.11576/pflb-6316>
- Coles, J.A., de Roock, R.S., Malone, H.L. & Musse, A.D. (2022). Critical Literacy and Abolition. In J.Z. Pandya, R.A. Mora, J.H. Alford, N.A. Golden & R.S. de Roock (Eds.), *The Handbook of Critical Literacies* (pp. 363–372). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003023425-42>

- Comber, B. & Nixon, H. (2014). Critical Literacy across the Curriculum: Learning to Read, Question and Re-Write Designs. In J. Ávila & J.Z. Pandya (Eds.), *Moving Critical Literacies Forward: A New Look at Praxis Across Contexts* (pp. 83–97). Routledge.
- Conklin, H.G. (2008). Modeling Compassion in Critical, Justice-Oriented Teacher Education. *Harvard Educational Review*, 78 (4), 652–674. <https://doi.org/10.17763/haer.78.4.j80j17683q870564>
- Cook, V. & Singleton, D. (2014). *Key Topics in Second Language Acquisition*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783091812>
- Diehr, B., Siepmann, D., Surkamp, C. & Weisshaar, H. (2018). Digitalisierung und Englischunterricht: Digitales Lernen und digitale Bildung. In C. Surkamp & Y. Khuen (Eds.), *Digitalisierung im Englischunterricht*. <https://www.klett.de/inhalt/digitalisierung-im-englischunterricht/digitalisierung-und-englischunterricht/6445>
- Dumont, H. (2019). Neuer Schlauch für alten Wein? Eine konzeptuelle Betrachtung von individueller Förderung im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22 (2), 249–277. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0840-0>
- Eisenmann, M. (2019). *Teaching English: Differentiation and Individualisation*. Schöningh UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838551098>
- Fraser, N. (1998). *Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition, Participation*. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/44061/1/269802959.pdf>
- Fraser, N. (2009). *Scales of Justice*. Columbia University Press.
- Freire, P. (1998). *Education for Critical Consciousness*. The Continuum.
- Fuchs, S. (2021). Focus on Identity in English Language Education: Doing Gender in Digital Spaces. In C. Lütge & T. Merse (Eds.), *Digital Teaching and Learning: Perspectives for English Language Education* (pp. 167–183). Narr.
- Galloway, N. & Rose, H. (2015). *Introducing Global Englishes*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315734347>
- García, O. (2019). Decolonizing Foreign, Second, Heritage and First Languages: Implications for Education. In D. Macedo (Ed.), *Decolonizing Foreign Language Education: The Misteaching of English and Other Imperial Languages* (pp. 152–168). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429453113-6>
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- Gee, J.P. (2013). *Good Video Games and Good Learning: Collected Essays on Video Games, Learning and Literacy* (2nd Ed.). Peter Lang.
- Gerlach, D. (2020). Einführung in die Kritische Fremdsprachendidaktik. In D. Gerlach (Ed.), *Kritische Fremdsprachendidaktik* (pp. 7–32). Narr.
- Goodwin, C. (1994). Professional Vision. *American Anthropologist*, 96 (3), 606–633. <https://doi.org/10.1525/aa.1994.96.3.02a00100>
- Hepp, A. (2021). *Auf dem Weg zur digitalen Gesellschaft: Über die tiefgreifende Mediatisierung der sozialen Welt*. Herbert von Halem.
- Hsieh, B. & Cridland-Hughes, S. (2022). Teachers Enacting Critical Literacy: Critical Literacy Pedagogies in Teacher Education and K–12 Practice. In J.Z. Pandya, R.A. Mora, J.H. Alford, N.A. Golden & R.S. de Roock (Eds.), *The Handbook of Critical Literacies* (pp. 61–70). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003023425-7>
- Huften, N. & Elliot, J. (2000). Motivation to Learn: The Pedagogical Nexus in the Russian School. Some Implications for Transnational Research and Policy Borrowing. *Educational Studies*, 26 (1), 115–136. <https://doi.org/10.1080/03055690097772>
- Jansen, S., Mohr, S. & Forsberg, J. (2022). Standard Language Ideology in the English Language Classroom: Suggestions for EIL-Informed Teacher Education. In M. Callies, S. Hehner, P. Meer & M. Westphal (Eds.), *Glocalising Teaching English*

- as an International Language: New Perspectives for Teaching and Teacher Education in Germany* (pp. 63–81). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003090106-6>
- Jenkins, H. (2006). *Fans, Bloggers, and Gamers: Exploring Participatory Culture*. New York University Press. <https://doi.org/10.18574/nyu/9780814743690.001.0001>
- Jenkins, H., Ford, S. & Green, J. (2013). *Spreadable Media: Creating Value and Meaning in a Networked Culture*. New York University Press.
- Jones, R.H. & Hafner, C.A. (2021). *Understanding Digital Literacies: A Practical Introduction*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203095317>
- Kemper, K. & Schildhauer, P. (2022). Beware of filter bubbles: Am Beispiel climate change Algorithmen auf Instagram und deren Einfluss auf die Meinungsbildung erforschen. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 56 (178), 36–44.
- Kieweg, W. (2013). Übungsformen. In W. Hallet & F.G. Königs (Eds.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (pp. 182–186). Klett Kallmeyer.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Ed.). (2017). *Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf
- König, L. (2018). *Gender-Reflexion mit Literatur im Englischunterricht: Fremdsprachendidaktische Theorie und Unterrichtsbeispiele*. J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20556-0>
- König, L. & Louloudi, E. (2024). Critically Important: Integrating the Critical into English Language Teacher Education. In S. Braselmann, L. Eibensteiner & L. Volkmann (Eds.), *Teacher Education in (Post-)Pandemic and (Post-)Digital Times – International Perspectives on Interculturality, Diversity, and Equity* (pp. 79–102). Peter Lang.
- König, L., Reckermann, L., Römhild, R. & Schildhauer, P. (Eds.). (2023). *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 57 (183: Global Englishes).
- Königs, F.G. (2010). Wie ernst müssen wir die Lernerorientierung nehmen? Oder: Warum Normenkonflikte im Fremdsprachenunterricht unausweichlich sind und wie wir damit umgehen können. In S. Dose, S. Götz, T. Brato & C. Brand (Eds.), *Norms in Educational Linguistics – Normen in Educational Linguistics: Linguistics, Didactic and Cultural Perspectives – sprachwissenschaftliche, didaktische und kulturwissenschaftliche Perspektiven* (pp. 101–115). Peter Lang.
- Lau, S.M.C. (2019). Convergences and Alignments between Translanguaging and Critical Literacies Work in Bilingual Classrooms. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 5 (1), 67–85. <https://doi.org/10.1075/ttmc.00025.lau>
- Leander, K.M. & Burriss, S.K. (2020). Critical Literacy for a Posthuman World: When People Read, and Become, with Machines. *British Journal of Educational Technology*, 51 (4), 1262–1276. <https://doi.org/10.1111/bjet.12924>
- Little, D., Dam, L. & Legenhausen, L. (2017). *Language Learner Autonomy: Theory, Practice and Research*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783098606>
- Louloudi, E. (2023). *Investigating Teachers’ Perspectives of Critical Literacies: A Comparison of Case Studies in Canada and in Europe*. J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-68548-8>
- Louloudi, E., König, L. & Schildhauer, P. (2021). Developing Critical Cultural and Digital Literacy. From Primary School to Teacher Education and Back. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (3), 23–38. <https://doi.org/10.11576/pflb-4357>

- Louloudi, E. & Schildhauer, P. (2023). Envisioning Social Justice Education as Part of Inclusive Education: Deconstructing Gender Biases with Pre-Service English Teachers. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 182–195. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6630>
- Louloudi, E. & Schildhauer, P. (2024/2022). Mission Statement. *Teachers for Social Justice: Taking Action Together in Teacher Education*. <https://teacherstakingaction.wordpress.com/>
- Louloudi, E. & Schildhauer, P. (Eds.). (Forthcoming). Teachers for Social Justice: Centering Pre-Service Teachers' Perspectives in Critical English Language Education. Special Issue of *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenbildung*.
- Luke, A. (2014). Defining Critical Literacy. In J.Z. Pandya & J. Ávila (Eds.), *Moving Critical Literacies forward: A New Look at Praxis across Contexts* (pp. 20–31). Routledge.
- Martinez, H. (2016). Lernerperspektive und Lernerorientierung. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.J. Krumm (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (pp. 241–247). Francke.
- Mauranen, A. (2018). Conceptualising ELF. In J. Jenkins, W. Baker & M. Dewey (Eds.), *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca* (pp. 7–24). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315717173-2>
- McLaughlin, M. & DeVoogd, G. (2004). *Critical Literacy: Enhancing Students' Comprehension of Text*. Scholastic.
- Mills, K. (2016). *Literacy Theories for the Digital Age: Social, Critical, Multimodal, Spatial, Material and Sensory Lenses*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783094639>
- Panagiotopoulou, J.A. & Knappik, M. (2022). „Hast du gerade Englisch geredet?“ Zur Praxis der Sprachgebote und -verbote in NRW-Vorbereitungsklassen. *Leseräume*, 9 (8: Deutschunterricht in der Postmigrationsgesellschaft), 1–12.
- Panagiotopoulou, J.A. & Rosen, L. (2018). Denied Inclusion of Migration-Related Multilingualism: an Ethnographic Approach to a Preparatory Class for Newly Arrived Children in Germany. *Language and Education*, 32 (5), 394–409. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1489829>
- Panagiotopoulou, J.A., Rosen, L. & Strzykala, J. (2018). Inklusion von neuzugewanderten Schülerinnen durch mehrsprachige Lehrkräfte aus zugewanderten Familien? Deutschförderung unter den Bedingungen von (Flucht-)Migration. In A. Wegner & I. Dirim (Eds.), *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF und DaZ* (pp. 210–227). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvmd848z.13>
- Pandya, J.Z., Mora, R.A., Alford, J.H., Golden, N.A. & de Roock, R.S. (Eds.). (2022). *The Handbook of Critical Literacies*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003023425>
- Pennycook, A. (2021). *Critical Applied Linguistics: A Critical Re-Introduction*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003090571>
- Pflaeging, J. (2015). 'Things That Matter, Pass Them on': "ListSite" as Viral Online Genre. *10plus1: Living Linguistics*, 1 (1), 156–181.
- Riemer, C. (2015). Da war doch mal was – Lernerorientierung! Wissen wir bereits genug über die Lernenden? In S. Hoffmann & A. Stork (Eds.), *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik. Festschrift für Frank G. Königs zum 60. Geburtstag* (pp. 169–178). Narr.
- Schildhauer, P. (2021). weiß IRgendwer was wir hier mAchen müssen? Lerner*innenorientierung im inklusiven Englischunterricht am Beispiel einer Scaffolding-Sequenz. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 32 (1), 47–72.
- Schildhauer, P. (2023). A Critical Approach to L2 Classroom Discourse Competence: Some Preliminary Considerations for English Language Teaching. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenbildung*, 5 (3), 58–76. <https://doi.org/10.11576/pflb-6282>

- Schildhauer, P. & Zehne, C. (2022). A Rose By Any Other Name: Reaktionen auf Inklusionsansprüche in der Englischdidaktik vor und nach der UN-BRK. In M. Braksiek, K. Golus, B. Gröben, M. Heinrich, P. Schildhauer & L. Streblov (Eds.), *Schulische Inklusion als Phänomen – Phänomene schulischer Inklusion* (pp. 137–160). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-34178-7_7
- Schweisfurth, M. (2019). Qualitative Comparative Education Research: Perennial Issues, New Approaches and Good Practice. In L.E. Suter, E. Smith & B.D. Denman (Eds.), *The SAGE Handbook of Comparative Studies in Education* (pp. 258–268). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781526470379.n15>
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Suhrkamp.
- Stalder, F. (2018). *The Digital Condition*. Polity Press.
- Summer, T. (2021). Making the Case for Eco-Artifacts in English Language Education. In C. Ludwig & C. Deetjen (Eds.), *The World beyond: Developing Critical Environmental Literacies in EFL* (pp. 163–180). Winter.
- The New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60–93. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Trautmann, M. (2010). Heterogenität – (K)ein Thema in der Fremdsprachendidaktik? In A. Köker, S. Romahn & A. Textor (Eds.), *Herausforderung Heterogenität: Ansätze und Weichenstellungen* (pp. 52–64). Klinkhardt.
- Vasquez, V.M., Janks, H. & Comber, B. (2019). Critical Literacy as a Way of Being and Doing. *Language Arts*, 96 (5), 300–311. <https://doi.org/10.58680/la201930093>
- Walsh, S. (2022). *Classroom Discourse and Teacher Development*. Edinburgh University Press.
- Zehne, C. (2024). Addressing Mental Health (Representation) in and with Video Games – *Hellblade: Senua's Sacrifice* and Its Potential Use in the EFL Classroom. In C. Ludwig, T. Summer, M. Eisenmann, D. Becker & N. Krüger (Eds.), *Mental Health in English Language Education* (pp. 131–144). Narr.
- Zeichner, K. (2020). Teacher Education for Social Justice. In M. Hawkins (Ed.), *Social Justice Language Teacher Education* (pp. 7–22). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847694249-003>

Information on the article

Quotation:

Louloudi, E. & Schildhauer, P. (2024). The Proof of the Pudding Is in the Making: Reflections on Social Justice Teacher Education in English Language Teaching. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 6 (2), 54–69. <https://doi.org/10.11576/dimawe-7611>

Online accessible: 23.12.2024

ISSN: 2629–5598



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

Zum Nacherfinden.
Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

From Professional Vision to Fostering Critical L2 Classroom Discourse Competence

Analysing and Reflecting on Discourse Practices in Inclusive English Language Teaching

Peter Schildhauer^{1,*}

¹ Universität Bielefeld

* Contact: Universität Bielefeld,
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,
Universitätsstraße 25,
33615 Bielefeld
peter.schildhauer@uni-bielefeld.de

Abstract: This article argues that a crucial aspect of teaching in inclusive (in fact: in all!) English language classrooms is not only using learner-oriented teaching methods, but also interacting in a learner-oriented, empowering way. It therefore proposes that pre-service English language teachers develop Critical L2 Classroom Discourse Competence as part of their university education and suggests that this competence can be fostered by enhancing the pre-service teacher's professional vision. As a means to do so, the article presents material that has been implemented in an advanced class for future English teachers at Bielefeld University. The material invites the students to engage in the micro-analysis of a video-sequence that was recorded in an inclusive English classroom (year 5). Insights into student products generated in the seminar as well as course evaluations suggest that the students' professional vision as well as a sensitivity to classroom discourse in inclusive contexts may be promoted by the suggested material.

Keywords: inclusion; English language acquisition; discourse; professional activity; conversation analysis



1 Introduction

For more than a decade now, the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities has challenged teachers around the world and in all subjects to adjust their teaching practices to suit the needs of highly diverse learner groups. In the German context of English Language Teaching (ELT), to which this article refers, considerations on how to tackle this matter have mainly focused on which methods and techniques teachers should use in such contexts. Especially learner-oriented methods such as station learning, the jigsaw technique, and so on have been suggested because they allow learners to support each other, profit from the diversity of the learner group, and work at their own pace as well as guided by their needs (for an overview, see Schildhauer & Zehne, 2022).

This focus on – figuratively speaking – finding the right ‘tool’ to provide good ELT in diverse learner groups is understandable: It is likely that neither in- nor pre-service teachers have experienced (this type of) ELT in heterogeneous settings from a learner perspective themselves and, thus, lack (positive) models and good classroom practices (Blume et al., 2019). Teachers may feel that the methods and techniques they have implemented so far are not adequate considering the demands of diverse learner groups, which may lead to a professional crisis (Amrhein, 2014). Thus, both pre- and in-service teachers “are often anxious about how to respond to the needs of diverse groups of learners” (Black-Hawkins & Amrhein, 2014, p. 2). In the German context, this crisis may be enforced by the fact that teachers do not often find themselves working under conditions conducive to inclusive pedagogy (Amrhein, 2011; Gresch et al., 2021). In such situations, knowing and using suitable methods promises a way out of the crisis.

However, this strong focus on teaching methods neglects the fact that teaching is, first and foremost, a special form of interaction. In other words: Implementing a learner-oriented method should go hand in hand with interacting in a learner-oriented rather than a teacher-centred way (Little et al., 2017). For example, I have shown elsewhere (Schildhauer, 2021) that teachers may use learner-oriented methods, but implement the quite teacher-centred interaction pattern *Initiation – Response – Evaluation* (Seedhouse, 2015; Sinclair & Coulthard, 1975) when providing task-support. As a result, instead of “embracing” (Küchler & Roters, 2014) everyone and empowering students to assume responsibility of their own learning, this may lead to the fact that students’ perspectives on their very own learning processes are side-lined. Therefore, learner-oriented methods should correspond to learner-oriented interaction patterns as they are two sides of the same coin. Shaping classroom discourse in such a learner-oriented way is, essentially, the teacher’s responsibility.

Consequently, the teachers’ ability to shape classroom discourse in a way that is conducive to everyone’s learning is of more importance than its current neglect across all levels of teacher education suggests (Thomson, 2022c). This is especially the case in the English language classroom with its focus on the target language (L2) as both the medium and the “goal of study” (Walsh, 2022, p. 28). Based on Thomson’s valuable model of L2 Classroom Discourse Competence (Thomson, 2022a), I have, therefore, proposed a Critical L2 Classroom Discourse Competence (Critical L2 CDC), which includes the ability to discover and actively re-shape deeply entrenched and ‘natural’ practices of classroom interaction if they are not conducive to empowering every student (Schildhauer, 2023). From the perspective of teacher education, the question arises how this multi-faceted competence can be fostered in a way that allows (prospective) teachers to become aware of exclusive and develop visions for inclusive practices.

One way of doing so is based on professional vision, which also served as an important anchor point when conceptualising Critical L2 CDC. Professional vision can be defined as the ability to notice, describe and explain relevant moments in classroom discourse as well as predict their impact on the students’ learning (e.g., Seidel & Stürmer, 2014; Weger, 2019). In Thomson’s model of L2 Classroom Discourse Competence, these abilities

cover analytical as well as anticipatory skills and pave the way to adaption skills, i.e. “the ability to transfer/transform these deliberations into (verbal) classroom actions” (Thomson, 2022a, p 45). Thus, developing professional vision can be considered the first necessary step on the way to a Critical L2 CDC that does not only allow students to discover entrenched practices, but also to take action in their classrooms. However, as my paper focuses on the university context, i.e. the first phase of teacher education in Germany, the performative elements (adaption skills) of Critical L2 CDC will not be the main focus of the following pages: They have to be developed in a cycle that oscillates between actual classroom practice and its reflection – which is based on professional vision (Thomson, 2022a, 2022b).

Therefore, this paper presents material used in an advanced university course for pre-service English teachers that aims to address the pre-service teachers’ professional vision in order to increase their sensitivity to the importance of ELT classroom discourse in general – and in inclusive settings in particular. After outlining the seminar context in which the material has been implemented (Section 2), I describe the material and argue for using a micro-analytic approach to classroom discourse in teacher education (Section 3). Section 4 theorises how this inquiry-based approach to classroom discourse (4.1) may foster professional vision (4.2) and, hence, Critical L2 CDC (4.3). Section 5 complements these considerations by sharing insights into student products and course evaluations. Additionally, I provide an outlook on fostering the performative elements of Critical L2 CDC beyond the seminar context described here and suggest avenues for further research.¹

2 Instructional notes: seminar context

The material presented here has been used regularly in the course “Researching in the Foreign Language Classroom: Focus on Classroom Interaction” since summer term 2021.² This course is part of the advanced (post-Bachelor) phase of the university curriculum for prospective English teachers at Bielefeld University (henceforth: student teachers). Its main task is to prepare student teachers for conducting research in their English language classrooms in the following semester as part of an extended, semester-long internship at school (officially labelled *Praxissemester*). The internship entails both teaching obligations and conducting a small-scale research project. From this follows a dual focus of the course on:

- (A) Procedures and methods of classroom research applicable to a wide range of research questions that may arise during the internship
- (B) Subject-specific aspects of ELT as relevant both to the students’ future teaching and their own research projects

Point B leads to the course focusing on classroom discourse as a rich and tangible research field: Classroom discourse in ELT differs remarkably from other subjects in that the language itself is the medium and the target of the instruction at the same time (Walsh, 2022), which creates particular challenges for teachers of English (Thomson, 2022a, 2022b). These challenges are amplified in highly diverse learner groups (e.g., Keppens et al., 2021).

¹ Research for this article was conducted as part of the project “Biprofessional – Bielefelder Lehrerbildung: praxisorientiert-forschungsbasiert-inklusionssensibel-phasenübergreifend”. This project is part of the “Qualitätsoffensive Lehrerbildung”, a joint initiative of the Federal Government and the Länder which aims to improve the quality of teacher training. The programme is funded by the Federal Ministry of Education and Research (01JA 1908). The author is responsible for the content of this publication.

² An earlier version of the material was developed for and tested in a guest workshop at Leipzig University (in a Master’s seminar lead by Dr. Almut Ketzer-Nöltge). I would like to express my thanks to Dr. Ketzer-Nöltge for this opportunity and to the participants for the many insights they provided me with – regarding both the data and feasible approaches to making them part of an instructional context.

Therefore, and in order to address the double challenge pointed out above, the student teachers engage in intensive analytical work with authentic classroom videos for roughly two thirds of the course before the final part of the course provides insights into a range of (further) research instruments and analytical methods (addressing point A above, see syllabus in Online Supplement 1). The videos are a means of “building bridges” between the university and the school classroom (Schildhauer, 2021b) and are used to foster the student teachers’ professional vision (see section 4.2 below).

In order to reach this aim, the first sessions of the course focus on promoting an analytical-descriptive mindset. This usually involves some ‘un-learning’: Student teachers often approach classroom videos in an evaluative stance by judging a certain sequence as ‘good’ or ‘bad’ ELT on the basis of implicit subjective theories – before thoroughly describing as well as understanding what was to be seen. The basis for fostering this mindset is Devos’s (2014) taxonomy of observation modes (see Table 1). As a case-in-point, I use the topic *corrective feedback* (Schildhauer, 2021b) as this is a) a key aspect of L2 classroom discourse and b) can be described by drawing on accessible descriptive categories (see, e.g., the seminal paper by Lyster & Ranta, 1997).

Table 1: Taxonomy of observation modes based on Devos (2014) (own summary, prompts and sample questions)

	<i>Observation for ...</i>		
	<i>DEVELOPMENT</i>	<i>UNDERSTANDING</i>	<i>IMPROVEMENT</i>
<i>Practice</i>	STs document ETs behaviour in a certain area to increase their repertoire of interactional strategies.	STs analyse closely the behaviour of (selected) interlocutors in the classroom to gain an enhanced understanding of “classroom dynamics”.	(Usually) ETs observe selected aspects of classroom interaction to provide feedback to STs / other ETs with the aim of “improving teaching and learning”.
<i>Sample Activity Prompt for STs</i>	Describe details of an ELT practice you are interested in (e.g., questions, error correction) by documenting very closely what the ET is doing.	Look at the classroom from a stranger’s point of view: What aspects of the setting, the people, their behaviour etc. would you like to understand better?	Evaluate a certain aspect of classroom practice on the basis of ELT theory (is this good/successful practice?).
<i>Sample Research Question (Focus: Corrective Feedback)</i>	Which error correction moves does the ET use?	Which error correction moves does the ET use with which students and in which phases of the lesson? How does student x respond to being corrected?	In what way can the error correction moves employed by the ET be considered suitable for that learner group in that particular lesson phase?

Notes: ST = student teacher; ET = expert teacher.

Students are encouraged to approach the classroom (videos) in the modes DEVELOPMENT and/or UNDERSTANDING. This approach is practiced various times in order to make students aware of instances in which they switch to IMPROVEMENT rather than remaining in one of the other modes. Then, students are encouraged to choose from several options to conduct their own observations. Among the options given are typical (ELT) classroom discourse phenomena such as providing comprehensible input and instructions, ritualising classroom interaction, and managing anchoring phases. Usually, this phase ends with the realisation that several strategies have been observed in the respective areas (DEVELOPMENT), without yet discovering underlying patterns and connections (UNDERSTANDING). It is at this point that the material presented here comes into play.

3 The material

3.1 Video tutorial: multimodal conversation analysis

In order to enable students to engage in OBSERVATION FOR UNDERSTANDING, more is necessary than merely a neutrally-descriptive approach to the video data: In line with the double focus on both subject-specific phenomena and research methods outlined above, the students need to be equipped with a basic understanding of a research method that guides them – metaphorically speaking – under the surface of classroom discourse.

There are several qualitative methods that allow this by enabling the researcher to reconstruct underlying structures (Bonnet, 2020). Conversation Analysis (CA) (cf. Couper-Kuhlen & Selting, 2017; Deppermann, 2008; Have 1999; Hutchby & Wooffitt, 2009 for comprehensive introductions) is one of them and is highly suitable for analysing how classroom discourse unfolds. It allows uncovering how interactants create sense by engaging in talk-in-interaction, takes a decidedly emic perspective, and focuses on the underlying interactional structures (Firth & Wagner, 1997; Glaser et al., 2019). This procedure requires a close inspection of the various resources used for creating meaning in interaction, in particular verbal and prosodic means as well as facial expressions, gestures, body posture, gaze, and so on (Selting, 2016). One of the key challenges of the method is to reconstruct the interaction from the perspective of the participants instead of imposing one's own rashly formed view on the material. This can be achieved by closely following an interactional sequence as it unfolds, reconstructing sense as it emerges, and validating hypotheses by using the next-turn proof procedure (Sacks et al., 1974).³

One of the main heuristic concepts used in CA is turn-taking. In their seminal paper "A Simplest Systematics for the Organisation of Turn-Taking for Conversation", Sacks, Schegloff and Jefferson (1974) describe a core system of mechanisms underlying natural interaction (see Figure 1 on the next page).

³ The next-turn proof procedure states that the following turn is used to reconstruct how the interactants understood a specific turn. For example, if B states "I'm too lazy to get up now." after A stated "It's getting cold in here...", this is clear evidence of B understanding A's turn as a mild request to close the window rather than merely a statement about the room temperature.

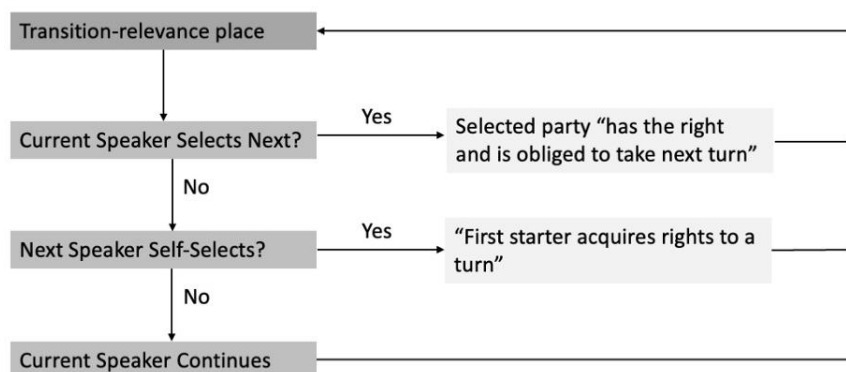


Figure 1: Turn-taking system suggested by Sacks et al. (1974) (own illustration)

While CA traditionally focuses on the transcripts of the interaction as its only data source, it has been argued that additional ethnographic knowledge may be used in a reflected way to enhance the interpretative process (Deppermann, 2000). This is especially valid in teaching contexts in which pedagogical decisions and aims may have a crucial impact on how a certain sequence can be understood and in what way predictions concerning a potential impact on the learner can be made. However, ethnographic knowledge is to be used in a highly reflected way, with the main descriptive focus being on the transcript as such. For example, the field notes I had taken when video-taping English lessons in an inclusive year 5 classroom enabled me to select a sequence in which the teacher provided task-support to a student with the special educational need “learning” – a piece of information I would otherwise most likely not have possessed (Schildhauer, 2021a). This allowed me to connect my analysis to the discourse on the question of the challenges more open learning formats may pose to students with special needs – the very students they are supposed to benefit (e.g., Blume et al., 2018). This applies to the sequence I refer to in more detail in chapter 3.2, which means that the use of ethnographic background knowledge becomes tangible to the student teachers by working on the chosen material.

As a first introduction to CA, a video tutorial presents the students with these core concepts and exemplifies these by modelling the analysis of a short sequence.⁴ The video also introduces the students to transcription as one of the main analytical tools used in Conversation Analysis – in this case the widely-known GAT2 standard (Couper-Kuhlen & Barth-Weingarten, 2011; Selting et al., 2009, 2011), enriched by means of multimodal transcription. Due to the potential density of information contained in such transcripts, decoding them is a skill in itself that has to be developed gradually.

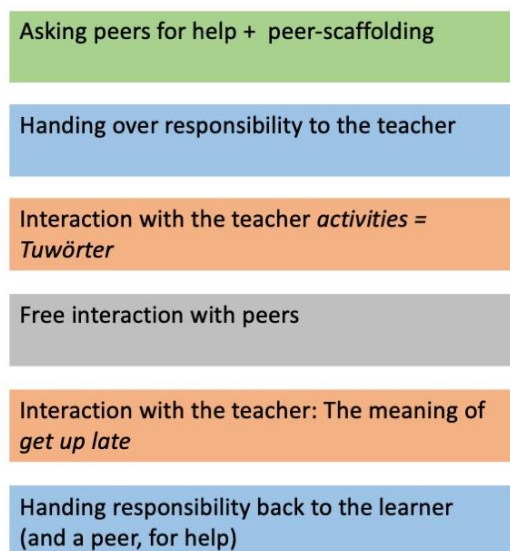
As part of an inverted classroom scenario (Schmidt et al., 2020), the students are invited to watch the video tutorial before the seminar session dedicated to analysing the actual material. As part of their preparation, students are encouraged to post questions related to the video tutorial by using a Moodle tool. These questions are taken up by the teacher educator during the in-presence session.

3.2 The video material from a conversation analytical perspective

The actual seminar meeting is structured around the analysis of a sequence which is part of the ICool (Interaction in ELT Cooperative Learning Phases) corpus (Schildhauer, 2019, 2023). It shows a year 5 learner group that is officially labelled “inclusive” due to the presence of learners with various special educational needs (SEN). The sequence

⁴ The video link can be obtained from the author upon request.

focuses on a learner (S1) with the SEN “learning”⁵ who tries to receive help with a vocabulary task. The task is situated in a learner-oriented lesson setup in which the learners are asked to attend various learning stations in order to work on word fields connected to going on holiday. One of the aims of the lesson is that the learners practice asking for and receiving help from their peers. Thus, some fellow pupils try to help S1 first, but soon hand over to the teacher, who assists in two separate phases (Figure 2):



Figure

tion)

While the student teachers are provided with the video of the full sequence before the seminar session to get a first impression (full transcript: Online Supplement 2), the actual analytical work in the seminar focuses on the second time the teacher interacts with the learner (“the meaning of *get up late*” and “handing over responsibility”, detailed transcript of the focus sequence: Online Supplement 3).

In line with CA, the transcript rather than the actual video is used for the analysis. The transcript reduces the complexity of classroom interaction and, thus, helps focus the attention on key phenomena. The transcript also serves as a means of creating professional distance between the student teachers and the ‘actual’ classroom sequence in an attempt to foster the descriptive stance pointed out above (Glaser, 2022; Kupetz, 2018).

The material has been analysed in detail in Schildhauer (2021a) so that a few pointers concerning the key results may suffice here:

- The interaction in the sequence is highly asymmetrical, with the teacher managing turn-taking by drawing on the current-speaker-selects-next mechanism (Figure 1). This is apparent from the teacher’s use of questions directed at S1, eye contact at transition-relevance places and notable pauses when a turn by S1 has been made relevant. The only exception is Line 54 of the transcript, in which S1 self-selects to ask the teacher to specify her previous instruction.
- The teacher uses mainly display questions which are first targeted at identifying a verb phrase (*get up late*) in a sentence, and then guide the learner through a translation of the respective English sentence.
- The interaction is structured by the practice *Initiation – Response – Evaluation* (IRE). The teacher slightly modifies the practice to include face-saving questions such as “Weißt du, was das heißt?” in the initiation move.

⁵ This SEN encompasses a wide range of impairments, for instance related to cognition, perception, language, motoric skills and so on (Vogt, 2018).

- As illustrated by this example, the sequence includes a switch from English as the language of instruction to German, most likely employed by the teacher as a means intended to facilitate the interaction at hand.
- In order to empower learners to take agency in their own learning process, “metacognitive talk” (Little et al., 2017, p. 2) is necessary, which involves diagnosing difficulties and discussing possible strategies. The sequence does contain one genuine diagnostic question by the teacher (L. 16: “S1, what’s wrong?”) and knowledge gaps are addressed by S1 (l. 48 “Weiß ich nicht”, L. 57 “Ich weiß, was ‘up’ bedeutet, aber ‘get up late’ ...”). However, a genuine exchange about what S1 would need at that moment does not occur.

3.3 The tasks

For analysing the data, the student teachers are split into groups of three. Each group is provided with their own Padlet.⁶ The Padlet serves several functions at once:

- It provides a repository for all resources needed. These include the focus transcript (Online Supplement 3), a handout listing key CA concepts (Online Supplement 4) and a handout of GAT2 transcription conventions in order to facilitate decoding the transcript.⁷ Additionally, a shortened version of the video is provided that contains the recording of the relevant lines of the transcript only.
- It presents the students with the task formulation introduced in the plenum before (see below).
- It provides the students with a structured space in which they can note down their observations. This allows both monitoring the progress of the individual groups and sharing results in the discussion phase.

In line with the key assumptions and aims of CA (see 3.2 above), the students are presented with the following task instruction:

Please note first observations concerning turn-taking and the use of vocal, verbal and kinetic resources. Connect your observations with first ideas on the question: “What’s actually happening here from the perspective of the participants?” Feel free to note down other observations, too!

This task formulation is decidedly descriptive and challenges students to approach the data in the observation mode UNDERSTANDING. In particular the invitation to reconstruct the emic perspective of the participants – in a slightly more colloquial formulation – is an attempt to push students from observation for DEVELOPMENT (noting down turn-taking patterns and the use of interactional resources) towards observation for UNDERSTANDING (connecting single observations to an emic description). At the same time, the formulation reminds students not to move into an evaluative stance too quickly.

The analysis phase is followed by a guided discussion in which the results are presented and connected, leading to the points listed above (3.2). When suitable, the discussion is supplemented with theoretical background on learner- vs. teacher-centered interaction, which may lead to considering interaction patterns that foster/may impede learner autonomy. It can be highlighted in particular that the dominant IRE pattern does not provide much space to engage in “metacognitive talk”, making a joint discussion of what S1 would need at the given moment impossible. Thus, S1 is not empowered to assume responsibility of their own learning (Little et al., 2017).

At this stage of the discussion, a thorough understanding has been reached that allows proceeding to reconsidering the observed practices and suggesting alternatives against

⁶ Padlet is an online tool that allows collaborative work on a canvas that can be filled with posts (www.padlet.com).

⁷ The handout of transcription conventions constitutes a slightly reduced version of Selting et al. (2011, ch. 6).

the backdrop of learner-orientation (observation for IMPROVEMENT). Depending on the progress of the discussion, information on S1's SEN can also be disclosed at this point to allow the students to reflect on whether knowing the specific disposition of S1 may have an impact on the choice of interaction strategies.

4 Theoretical background

4.1 Inquiry-based learning

In the light of the two-fold aim outlined above (section 2), the material presented here is rooted in the principles of inquiry-based learning (see Fichten, 2017; Huber, 2009; Legutke, 2020 for an overview). My key connections to this concept include the following:

- A considerable part of the work happens in small groups rather than in a guided classroom discussion. That allows the students to explore their own foci, generate their own results and assume responsibility for these.
- When introducing the activity, I usually stress that different researchers may make slightly different discoveries in the data so that the multiple perspectives on the material receive a specific value in achieving a more holistic understanding in the end.
- Actually, inquiry-based learning stresses the necessity of subjective relevance the research topic should have for the learners – who ideally choose the topic on their own. In the case at hand, the topic is not self-chosen. However, it relates to a context that is assumedly of high relevance to the student teachers and the process allows them to make various subjectively relevant discoveries in the data as well as to explore how these connect to background theory. Additionally, the final discussion is designed to establish reflective connections to the student teachers' prospective teaching practice, thus potentially enhancing subjective relevance.
- The student teachers proceed in a systematic way: They start with a research question (task prompt, see above) that challenges them to reconstruct the interactants' perspective by following a CA-methodology and without jumping to quick evaluative conclusions (Buttlar & Weiser-Zurmühlen, 2019).
- In particular, the activity models the data-guided procedure of qualitative research, leading from data analysis to engaging with theory and back (cf. Buttlar & Weiser-Zurmühlen, 2019; Leicht et al., 2020; Figure 3 on the next page). CA thus serves as a case-in-point to illustrate a decidedly qualitative approach to data analysis.

While a research process is modelled (Figure 3), it is also reduced for the purposes of the activity in that students are presented with a research question (as part of the task instruction) and in that they are not yet challenged to transcribe video data. As producing one's own transcriptions can tremendously enhance the individual analytical gain (Thomson, 2022b), it may be worth confronting students with this task – either leading up to the activity presented here or at a later stage of the course, after becoming familiar with transcripts in a receptive way.

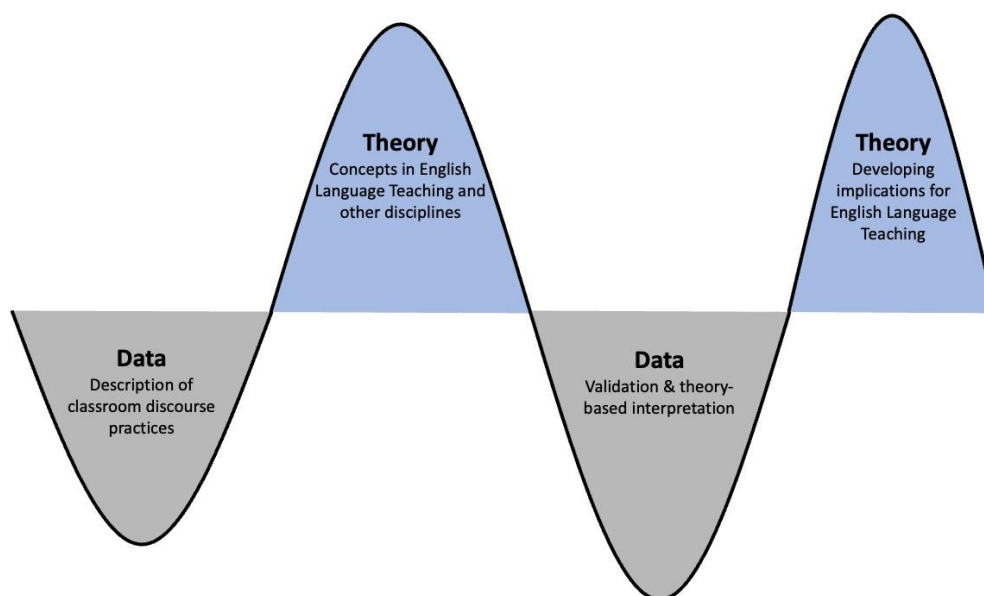


Figure 3: A rough sketch of qualitative research – from data to theory and back (own illustration)

4.2 Professional vision and conversation analysis

This consideration is particularly relevant in so far as the material does not only serve the purpose of modelling a research cycle but aims at developing the student teachers' professional vision as prospective English teachers. The concept goes back to Goodwin (1994), who pointed out that members of professional communities employ certain discursive practices that allow them to “build and contest the events that structure their lifeworld” (p. 606). Essentially, Goodwin states that members of different professional communities read aspects of reality in different ways by applying their own categories and deduction processes. For instance, a farmer and an archeologist see different things in a “patch of dirt” (Goodwin, p. 606). It is part of becoming a member of such a community to acquire their way of reading reality.

In the context of teacher professionalization, Goodwin's concept has been adapted and is now usually understood to comprise two inter-linked elements (e.g. Bechtel & Mayer, 2019; Seidel & Stürmer, 2014; Uličná, 2017; Weger, 2019):

- a) *Noticing* of aspects of classroom discourse that are relevant to learning
- b) *Knowledge-based reasoning* related to these aspects, which entails their description and explanation as well as the prediction of potential effects on the learner group (Seidel & Stürmer, 2014)

For *noticing*, categories on various levels of abstraction have been suggested that may guide perception when observing classroom interaction. While Seidel and Stürmer (2014) name general aspects of teaching quality such as GOAL CLARITY and LEARNING CLIMATE, Uličná (2017) proposes ELT-specific phenomena emerging from one sample lesson, for example CODE-SWITCHING⁸ and INDUCTIVE TEACHING (of a certain grammar item). In the more abstract framework used by Seidel & Stürmer, the material at hand relates to noticing aspects connected to (INDIVIDUAL) TEACHER SUPPORT (or LEARNER ORIENTATION, even more broadly). From a more focused perspective, the students arguably acquire the ability of noticing instances of the *IRE* sequence as a specific classroom

⁸ In this context, *code-switching* can be conceptualized as “the alternating use of two or more ‘codes’ within one conversational episode” (Auer, 2003, p. 1). In the example at hand, the concept specifically refers to the switch(es) between English and German I pointed out above.

interactional phenomenon. Further categories such as CODE-SWITCHING and TEACHING LEXICO-GRAMMAR could also play a role but are not focused on primarily in the material.

Knowledge-based reasoning is also fostered in various ways. The element of DESCRIPTION is defined by Seidel & Stürmer (2014, p. 745) as “the ability to clearly differentiate the relevant aspects of a noticed teaching and learning component [...] without making any further judgements.” The general descriptive mindset pointed out here resonates with the observation modes used as a framework for the course as a whole (Table 1), but also with the rigorously data-guided, emic approach of CA (e.g. the next-turn proof procedure). CA, additionally, provides concepts such as TURN, TURN-TAKING and the turn-taking mechanisms outlined above (Figure 1) that student teachers can draw on to describe the interactional architecture of the sequence.

The seminar discussion sketched above can lead students to the component EXPLANATION in that they establish links to ELT concepts such as SCAFFOLDING, DISPLAY vs. GENUINE QUESTIONS and so on. If the student teachers are alerted to S1’s learning disposition, elements of PREDICTION can also play a role, i.e. linking the observation to potential impacts on S1’s learning. This can be substantiated with a look into the final lines of the transcript (l. 68, next-turn proof), which indicate how S1’s attention moves away from the worksheet quickly after the teacher has left – an indicator that the desired effect of S1 being able to study independently could not be achieved.

This aspect relates to the fact that professional vision is particularly crucial in inclusive classrooms with their specific challenges of diverse dispositions, learning paths and educational needs. Two dimensions of professional vision have been found to be of particular importance in that context: DIFFERENTIATED INSTRUCTION and TEACHER-STUDENT INTERACTIONS (Keppens et al., 2021). The material at hand addresses the latter specifically, but reasoning related to differentiated interaction patterns in relation to students’ diverse needs may address the former, too.

This reasoning might include pondering ways of opening conversations about learning by, for example, asking genuine questions (“What do you need to continue working? Where do you see the main problem right now?”). The material provides some starting points for developing these visions (e.g., the teacher genuinely asking “Weißt du, was das heißt?”), but the student teachers could also be prompted to devise strategies in contrast to the material (e.g., by considering what the teacher does not do but could have done) or based on additional input, for example on the concept of procedural negotiation as

“overt and shared decision-making through which alternative assumptions and interpretations are made clear, the range of achievements and difficulties in the work are identified, and preferences and alternatives in ways of working can be revealed and chosen so that the teaching-learning process within a class can be as effective as possible.” (Breen & Littlejohn, 2000, p. 9)

Thus, the joint work on the material can thoroughly address the analytical as well as anticipatory skills of the student teachers’ developing (Critical) L2 Classroom Discourse Competence (see 4.3 below) and, by developing visions of good practice, empower them to work with modified interactional patterns in their future teaching practice (i.e., build a bridge to adaption skills, too).

4.3 (Critical) L2 classroom discourse competence

Addressing the specific task of this course to prepare advanced ELT students for an extended internship at school, the development of professional vision carries additional significance: It can be assumed that developing skills of describing, explaining and predicting as well as the related knowledge bases has an impact on the student teachers’ actual teaching practices (Lachner et al., 2016). In fact, Weger (2019, p. 18) argues that professional vision constitutes an important link between professional knowledge as well

as beliefs and their implementation in actual classroom practice. In other words: professional vision is the locus where knowledge and practice meet and mutually influence each other.⁹

A similar line of argument is taken by Thomson (2022a), who proposes the concept L2 Classroom Discourse Competence (L2 CDC), which she defines as

“the professional competence of foreign language teachers to consciously and reflectively structure, shape and navigate interactional and communicative processes through their own (L1, L2, L+, nonverbal) discourse actions in ways that are potentially conducive to students’ FL [foreign language; P.S.] acquisition and learning.” (Thomson, 2022a, pp. 51–52)

According to Thomson, this competence rests essentially on various types of knowledge that are not only related to classroom discourse in a generic sense, but very much informed by subject-specific pedagogical/content and discourse knowledge. Among the various phenomena that Thomson lists as specific to the L2 classroom are, for instance, CODE-SWITCHING, QUESTION TYPES, SCAFFOLDING, the *IRE* pattern and many more that become relevant in the material presented here.

Thomson further argues that this competence is influenced by the teachers’ “ability to analyze, anticipate and adapt classroom discourse actions/processes while also taking into account the given circumstances and conditions of a specific classroom situation” (Thomson, 2022a, p. 52). This, essentially, echoes the point made above concerning the importance of professional vision as a link between knowledge and classroom practice and supports one crucial argument for the material suggested here: Mediated via professional vision, L2 CDC can be fostered by analysing “video-recorded or transcribed classroom data” (Thomson, 2022a, p. 48). The inquiry-based learning approach suggested here (see section 4.1) thus gains more significance by not only fostering students’ research skills but by potentially promoting their L2 CDC, too (Glaser, 2022; Thomson, 2022b, 2022d).

As argued in section 1, in the inclusive (in fact: every!) L2 classroom, teachers need to be highly sensitive to the ways in which their own discourse practices promote in- or exclusion and, hence, social justice in and beyond their classrooms. This aspect is not covered yet by Thomson’s L2 CDC, which is why I have suggested the extension to a *Critical* L2 CDC elsewhere (Schildhauer, 2023). It is based on ideas of Critical Literacy (Luke, 2013) as well as Critical Applied Linguistics (Pennycook, 2021), which are interested in how power relations operate in discourses in a way that perpetuates social inequity. A Critical L2 CDC includes, among others, the ability to

- discover ‘naturalised’ practices of L2 classroom discourse,
- deconstruct these practices in their relation to social (in)justice,
- re-shape practices if they perpetuate social injustices.

This ability entails that teachers ask questions such as:

- Whose voice is heard in my L2 classroom – and who is silenced?
- How do power and privilege operate in my L2 classroom discourse?

⁹ Another such meeting place of knowledge and practice is *language teacher identity* (LTI). Broadly speaking, this concept can be defined as the way in which (language) teachers view themselves, how they think about their profession and how they position themselves within their institution (Gerlach, 2023, p. 145). LTI is dynamic and particularly prone to change when remarkable, challenging situations are encountered (Schultze, 2018, p. 95). It can be assumed that LTI and professional vision are in a reciprocal relationship: LTI may well predispose teachers to viewing classroom practice in a certain way, e.g. by focusing on and evaluating subjectively relevant aspects while overlooking others. Vice versa, professional vision – in particular if fostered in the way described here – might enable teachers to become aware of aspects of classroom practice, position themselves to them and, thereby, shape their LTI. Working on professional vision may, therefore, entail working on LTI. I am grateful to my colleague Eleni Louloudi for inspiring this train of thought by making me aware of potential overlaps of the two concepts – this may well constitute an avenue for further conceptual and empirical research.

- In what way is this related to power relations in the world outside the classroom?

Regarding the example at hand, these questions would uncover that one of the most vulnerable students does not receive a voice in a sequence that actually provides the potential for discussing learning aims and processes. Even though the teacher slightly modifies the *IRE* sequence, it still perpetuates asymmetrical power relations that also exist outside the classroom. Little et al. (2017) argue that

“the question-and-answer tradition has its origins in the hierarchical organization of our societies, and the responding role that it assigns to learners implies the subordination of a passive majority.” (Little et al., 2017, p. 219)

Including these aspects into the final stages of the reflection modelled above may, therefore, lead the students to questioning the feasibility of the *IRE* pattern in relation to S1 and their specific dispositions – and the goal of learner-oriented teaching to promote inclusion more generally.

Even more broadly, Critical L2 CDC challenges ELT teachers to be aware of how they *model* in- and exclusive discourse practices (Conklin, 2008) which their students may reproduce later. As language teachers, they act as a language model beyond providing comprehensible input. This may relate to how specific students are (not) addressed in the classroom, the use of gender pronouns and in what way social justice topics are discussed (Louloudi & Schildhauer, 2023). Thus, the ‘Critical’ adds a layer to L2 CDC beyond using discourse practices conducive to learning the L2: the ELT teacher’s awareness of being a model for an inclusive, socially just society.

5 Experiences and outlook

A first insight into the students’ perspective on the course set up as such was reported in Schildhauer (2021b). Evaluations in following cohorts (winter term 20/21, winter term 21/22) showed that the classroom videos apparently fulfil the function of ‘building bridges’ for the students, allowing them to gain insights into the realistic workings of an ELT classroom and envision the ELT classroom as a research field, among others. Notably, students replied in the affirmative to the statement “The course prepared me well for some specifics of classroom interaction in ELT” (4-point scale; $m = 3.3$, $n = 9$ for winter term 20/21; $m = 3.6$, $n = 9$ for winter term 21/22). While that allows the assumption that professional vision is promoted, the question whether and to what extent its subcomponents NOTICING and REASONING are developed warrants future research.

The Padlets used in the working phase described above, however, provide some evidence of the students using CA terminology to describe the interaction unfolding in the transcript (Figure 4 on the next page and Online Supplement 5).

In Figure 4, for example, the student teachers apply the concept CURRENT SPEAKER SELECTS NEXT and minutely analyze kinetic, vocal and verbal resources (DESCRIPTION in terms of professional vision). Remarkably, the fact that the teacher interacts with S1 alone is linked to a potential act of labelling S1 as being in need of additional support. This idea relates to the PREDICTION component of professional vision. Even though no subject-specific knowledge is used yet, a sensitivity to pedagogical issues in (inclusive) classrooms becomes apparent.

While Figure 4 indicates how thoroughly some student teachers may analyze the material, experience shows that the material presented here can constitute a profound challenge to others. This is most likely rooted in the complexity of the input which confronts the students both with the basics of CA and a complex sequence of classroom interaction. It may, therefore, be advisable to allow more time for getting acquainted with CA terminology, e.g. by practicing with a shorter and simpler sample. Additionally, the transcripts provided to the students could be differentiated regarding their complexity, for example by leaving out vocal information (focus stress etc.). Even though this information is

highly valuable, it may be more useful to reduce the cognitive load for those students who would like to approach the challenge of decoding transcripts in smaller steps.

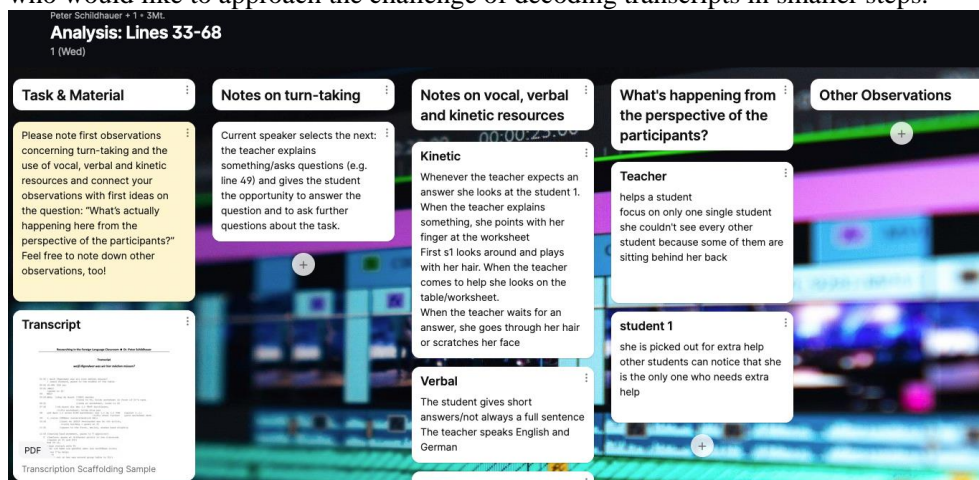


Figure 4: Partial screenshot of a Padlet used in the analysis phase (summer term 2022, own screenshot)

Finally, many of the insights pointed out above currently depend on the success of the (lecturer-centered) seminar discussion following the analysis phase. In the future, suitable task prompts should be developed that allow a more student-oriented way of addressing the various aspects of professional vision outlined above (Bechtel & Mayer, 2019). Following the concept of Critical L2 CDC, the university classroom, too, is a place for modelling inclusive, learner-oriented practices (see also Louloudi & Schildhauer, this issue; Louloudi et al., 2021). Where else could learning processes be negotiated and learners be supported to take charge of their own learning by engaging in open, dialogic interaction? It is necessary for lecturers to take up this challenge to establish a critical teacher education (Gerlach & Fasching-Varner, 2020) by practicing Critical L2 CDC themselves.

Literature and internet sources

- Amrhein, B. (2011). *Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse*. Klinkhardt.
- Amrhein, B. (2014). Professionalisierung für Inklusion – Impulse für die Lehrer/-innenbildung der Sekundarstufe. In E. Kiel (Ed.), *Inklusion im Sekundarbereich* (pp. 140–164). Kohlhammer.
- Auer, P. (1998). Introduction: Bilingual Conversation Revisited. In P. Auer (Ed.), *Code-switching in Conversation: Language, Interaction and Identity* (pp. 1–24). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203017883>
- Bechtel, M. & Mayer, C.O. (2019). Professionelle Unterrichtswahrnehmung und Selbstreflexion schulen. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 48 (1), 50–62. <https://doi.org/10.2357/FLuL-2019-0004>
- Black-Hawkins, K. & Amrhein, B. (2014). Valuing Student Teachers' Perspectives: Researching Inclusively in Inclusive Education? *International Journal of Research & Method in Education*, 37 (4), 357–375. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2014.886684>
- Blume, C., Gerlach, D., Roters, B. & Schmidt, T. (2019). Didaktische und methodische Ansätze zur Entwicklung der fachdidaktischen Inklusionskompetenz von angehenden Fremdsprachenlehrkräften. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2 (3), 296–322. <https://doi.org/10.4119/hlz-2475>

- Blume, C., Kielwein, C. & Schmidt, T. (2018). Potenziale und Grenzen von Task-Based Language Teaching als methodischer Zugang im (zieldifferent-)inkluisiven Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Lernbesonderheiten. In B. Roters, D. Gerlach & S. Eßer (Eds.), *Inklusiver Englischunterricht: Impulse zur Unterrichtsentwicklung aus fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektive* (pp. 27–48). Waxmann.
- Bonnet, A. (2020). Die notwendige Zumutung der Komplexität und welche Früchte sie trägt. Prinzipien, Gegenstände und ausgewählte Befunde Rekonstruktiver Fremdsprachenforschung. *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung*, 1 (1), 4–18. <https://doi.org/10.25656/01:24218>
- Breen, M. & Littlejohn, A. (2000). *Classroom Decision-Making. Negotiation and Process Syllabuses in Practice*. Cambridge University Press.
- Buttlar, A.-C. & Weiser-Zurmühlen, K. (2019). (Fach-)Unterricht untersuchen und (fach-)didaktisch reflektieren. Der Beitrag der Gesprächsanalyse zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2 (2), 20–37. <https://doi.org/10.4119/hlz-2446>
- Conklin, H.G. (2008). Modeling Compassion in Critical, Justice-Oriented Teacher Education. *Harvard Educational Review*, 78 (4), 652–674. <https://doi.org/10.17763/haer.78.4.j80j17683q870564>
- Couper-Kuhlen, E. & Barth-Weingarten, D. (2011). A System for Transcribing Talk-in-Interaction: GAT2. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 11 (12), 1–51. https://www.researchgate.net/publication/265152364_A_system_for_transcribing_talk-in-interaction_GAT_2_translated_and_adapted_for_English_by_Elizabeth_Couper-Kuhlen_and_Dagmar_Barth-Weingarten
- Couper-Kuhlen, E. & Selting, M. (2017). *Interactional Linguistics: An Introduction to Language in Social Interaction*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781139507318>
- Deppermann, A. (2000). Ethnographische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 1 (1), 96–124. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2000/ga-deppermann.pdf>
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung* (4th Ed.). VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91973-7>
- Devos, N.J. (2014). A Framework for Classroom Observations in English as a Foreign Language (EFL) Teacher Education. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10 (2), 17–28. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/104781>
- Fichten, W. (2017). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Eds.), *Forschendes Lernen im Praxissemester* (pp. 30–38). Klinkhardt. http://klinkhardt.ciando.com/img/books/extract/3781555305_lp.pdf
- Firth, A. & Wagner, J. (1997). On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research. *The Modern Language Journal*, 81 (3), 285–300. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1997.tb05480.x>
- Gerlach, D. (2023). Language teacher identity und die individuelle Professionalisierung von Fremdsprachenlehrpersonen. Konzepttheoretische Diskussion zum Potenzial eines vernachlässigten Konstrukts. In R. Porsch & P. Gollub (Eds.), *Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf* (pp. 143–157). Waxmann. https://www.researchgate.net/publication/372951474_Language_teacher_identity_und_die_individuelle_Professionalisierung_von_Fremdsprachenlehrpersonen_-_Konzepttheoretische_Diskussion_zum_Potenzial_eines_vernachlassigten_Konstrukts

- Gerlach, D. & Fasching-Varner, K. (2020). Grundüberlegungen zu einer kritischen Fremdsprachenlehrer*innenbildung. In D. Gerlach (Ed.), *Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele* (pp. 217–234). Narr Francke Attempto. <https://elibrary.narr.digital/book/99.125005/9783823393283>
- Glaser, K. (2022). Enhancing Pre-Service Teacher Training through Inquiry-Based Learning. In K. Thomson (Ed.), *Classroom Discourse Competence. Current Issues in Language Teaching and Teacher Education* (pp. 175–188). Narr Francke Attempto. https://www.researchgate.net/publication/359656756_Enhancing_pre-service_teacher_training_through_inquiry-based_learning_An_analytic-reflective_classroom_videography_assignment_in_the_English_teaching_practicum
- Glaser, K., Kupetz, M. & You, H.-J. (2019). 'Embracing Social Interaction in the L2 Classroom: Perspectives for Language Teacher Education' – an Introduction. *Classroom Discourse*, 10 (1), 1–9. <https://doi.org/10.1080/19463014.2019.1571260>
- Goodwin, C. (1994). Professional Vision. *American Anthropologist*, 96 (3), 606–633. <https://doi.org/10.1525/aa.1994.96.3.02a00100>
- Gresch, C., Schmitt, M., Külker, L., Schledjewski, J., Böhme, K. & Grosche, M. (2021). Schulische Ausgangslagen und organisatorische Gestaltungsformen von Inklusion in der Sekundarstufe I in Deutschland. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72 (10), 484–507. https://www.inside-studie.de/Portals/0/Veroeffentlichungen/Zeitschrift%20f%C3%BCr%20Heilp%C3%A4dagogik_Schulische%20Ausgangslagen%20und%20organisatorische%20Gestaltungsformen%20von%20Inklusion_INSIDE.pdf
- Have, P.T. (1999). *Doing Conversation Analysis. A Practical Guide*. Sage.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Eds.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (pp. 9–35). UVW.
- Hutchby, I. & Wooffitt, R. (2009). *Conversation Analysis* (2nd Ed.). Polity.
- Keppens, K., Consuegra, E. & Vanderlinde, R. (2021). Exploring Student Teachers' Professional Vision of Inclusive Classrooms in Primary Education. *International Journal of Inclusive Education*, 25 (9), 1091–1107. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1597186>
- Küchler, U. & Roters, B. (2014). Embracing Everyone: Inklusiver Fremdsprachenunterricht. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Eds.), *Fachdidaktik inklusiv – Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (pp. 233–248). Waxmann. https://www.researchgate.net/publication/280040536_Embracing_Everyone_Inklusiver_Fremdsprachenunterricht
- Kupetz, M. (2018). Gesprächsanalytische Unterrichtsforschung als Möglichkeit einer kasuistischen Lehrer*innenbildung im Bereich sprachsensibler Fachunterricht. In C.G. Caruso, J. Hofmann & A. Rohde (Eds.), *Sprache im Unterricht. Ansätze, Konzepte, Methoden* (pp. 49–67). WVT. https://www.researchgate.net/publication/357872428_Gesprachsanalytische_Unterrichtsforschung_als_Moglichkeit_einer_kasuistischen_Lehrerinnenbildung_im_Bereich_sprachsensibler_Fachunterricht
- Lachner, A., Jarodzka, H. & Nückles, M. (2016). What Makes an Expert Teacher? Investigating Teachers' Professional Vision and Discourse Abilities. *Instructional Science*, 44 (3), 197–203. <https://doi.org/10.1007/s11251-016-9376-y>
- Legutke, M.K. (2020). Forschendes Lehren und Lernen. In W. Hallet, F.G. Königs & H. Martinez (Eds.), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht* (pp. 506–510). Kallmeyer.
- Leicht, J., Hallitzky, M. & Herftner, C. (2020). Videografische Perspektiven auf Unterricht zwischen interaktionistischer Detailliertheit und allgemeindidaktischer Generalisierung. In M. Corsten, M. Pierburg, D. Wolff, K. Hauenschild, B. Schmidt-Thieme, U. Schütte & S. Zourelidis (Eds.), *Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht* (pp. 56–68). Beltz Juventa.

- Little, D., Dam, L. & Legenhausen, L. (2017). *Language Learner Autonomy. Theory, Practice and Research*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783098606>
- Louloudi, E., König, L. & Schildhauer, P. (2021). Developing Critical Cultural and Digital Literacy: From Primary School to Teacher Education and Back. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (3), 23–38. <https://doi.org/10.11576/pflb-4357>
- Louloudi, E. & Schildhauer, P. (2023). Envisioning Social Justice Education as Part of Inclusive Education. Deconstructing Gender Biases with Pre-Service English Teachers. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 182–195. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6630>
- Louloudi, E. & Schildhauer, P. (2024). The Proof of the Pudding Is in the Making: Reflections on Social Justice Teacher Education in English Language Teaching. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 6 (2), 54–69. <https://doi.org/10.11576/dimawe-7611>
- Luke, A. (2013). Defining Critical Literacy. In J. Ávila & J.Z. Pandya (Eds.), *Moving Critical Literacies Forward. A New Look at Praxis across Contexts* (pp. 20–31). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203521861>
- Lyster, R. & Ranta, L. (1997). Corrective Feedback and Learner Uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19 (1). <https://doi.org/10.1017/S0272263197001034>
- Pennycook, A. (2021). *Critical Applied Linguistics. A Critical Re-Introduction* (2nd Ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003090571>
- Sacks, H., Schegloff, E.A. & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50 (4), 696–735. <https://doi.org/10.1353/lan.1974.0010>
- Schildhauer, P. (2019). Brain, Book, Buddy, Boss: Eine Fallstudie zur lehrerseitigen Begleitung kooperativen Lernens im Englischunterricht einer inklusiven 5. Klasse. In K. Verrière & L. Schäfer (Eds.), *Interaktion im Klassenzimmer* (pp. 119–140). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23173-6_7
- Schildhauer, P. (2021a). weiß IRgendwer was wir hier mAchen müssen? Lerner*innenorientierung im inklusiven Englischunterricht am Beispiel einer Scaffolding-Sequenz. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 32 (1), 55–80. https://www.dgff.de/assets/Uploads/ausgaben-zff/ZFF-2021/Heft_ZFF_1_2021_Schildhauer.pdf
- Schildhauer, P. (2021b). Building Bridges: Unterrichtsvideos als Bindeglied zwischen Universität und Schule in der Anbahnung Forschenden Lernens im Praxissemester im Fach Englisch. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (4), 24–31. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4397>
- Schildhauer, P. (2023). A Critical Approach to L2 Classroom Discourse Competence. Some Preliminary Considerations for English Language Teaching. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 58–76. <https://doi.org/10.11576/pflb-6282>
- Schildhauer, P. & Zehne, C. (2022). A Rose by Any Other Name: Reaktionen auf Inklusionsansprüche in der Englischdidaktik vor und nach der UN-BRK. In M. Braksiek, K. Golus, B. Gröben, M. Heinrich, P. Schildhauer & L. Streblov (Eds.), *Schulische Inklusion als Phänomen – Phänomene schulischer Inklusion* (pp. 137–160). Springer VS. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-34178-7>
- Schmidt, R., Dietrich, N. & Mindt, I. (2020). Viele Wege führen nach Rom – Möglichkeiten und Modelle des Inverted-Classroom-Modells aus interdisziplinärer Sicht. In M. Beißwenger, B. Bulizek, I. Gryl & F. Schacht (Eds.), *Digitale Innovationen und Kompetenzen in der Lehramtsausbildung* (pp. 147–163). Universitätsverlag Rhein-Ruhr. https://www.researchgate.net/publication/385495521_Viele_Wege_fuehren_nach_Rom_-_Moglichkeiten_und_Modelle_des_Inverted-Classroom-Modells_aus_interdisziplinärer_Sicht

- Schultze, K. (2018). *Professionelle Identitätsbildungsprozesse angehender Englischlehrpersonen. Theoretische, methodologische und empirische Annäherungen*. Waxmann.
- Seedhouse, P. (2015). L2 Classroom Interaction as a Complex Adaptive System. In N. Markee (Ed.), *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction* (pp. 373–388). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118531242.ch22>
- Seidel, T. & Stürmer, K. (2014). Modeling and Measuring the Structure of Professional Vision in Preservice Teachers. *American Educational Research Journal*, 51 (4), 739–771. <https://doi.org/10.3102/0002831214531321>
- Selting, M. (2016). Praktiken des Sprechens und Interagierens im Gespräch aus der Sicht von Konversationsanalyse und Interaktionaler Linguistik. In A. Deppermann, H. Feilke & A. Linke (Eds.), *Sprachliche und kommunikative Praktiken* (pp. 27–56). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110451542>
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günthner, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzluft, C., Meyer, C., Morek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U., Schütte, W., Stukenbrock A. & Uhmann, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353–402. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günthner, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzluft, C., Meyer, C., Morek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U., Schütte, W., Stukenbrock, A. & Uhmann, S. (2011). A System for Transcribing Talk-in-Interaction: GAT 2. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 12, 1–51. <http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2011/px-gat2-englisch.pdf>
- Sinclair, J. & Coulthard, M. (1975). Towards an Analysis of Discourse. *Language in Society*, 6 (2), 296–299. https://www.cambridge.org/core/journals/language-in-society/article/abs/j-mch-sinclair-and-r-m-coulthard-towards-an-analysis-of-discourse-london-oxford-university-press-1975/C01B3C5676DFF10B701202A0361513B8?utm_campaign=shareaholic&utm_medium=copy_link&utm_source=bookmark
- Thomson, K. (2022a). Conceptualizing Teachers' L2 Classroom Discourse Competence (CDC). In K. Thomson (Ed.), *Classroom Discourse Competence. Current Issues in Language Teaching and Teacher Education* (pp. 32–52). Narr Francke Attempto. <https://doi.org/10.24053/9783823393740>
- Thomson, K. (2022b). Enhancing EFL Classroom Discourse Competence at Pre-Service University Level. In K. Thomson (Ed.), *Classroom Discourse Competence. Current Issues in Language Teaching and Teacher Education* (pp. 238–257). Narr Francke Attempto. <https://doi.org/10.24053/9783823393740>
- Thomson, K. (2022c). Introduction. In K. Thomson (Ed.), *Classroom Discourse Competence. Current Issues in Language Teaching and Teacher Education* (pp. 14–31). Narr Francke Attempto. <https://doi.org/10.24053/9783823393740>
- Thomson, K. (2022d). L2 Classroom Management Competence in Pre-Service EFL Teacher Education. In K. Thomson (Ed.), *Classroom Discourse Competence. Current Issues in Language Teaching and Teacher Education* (pp. 106–131). Narr Francke Attempto. <https://doi.org/10.24053/9783823393740>
- Uličná, K. (2017). Professional Vision of Future English Language Teachers: Subject-Specific Noticing and Knowledge-Based Reasoning. *E-Pedagogium*, 17 (2), 38–49. <https://doi.org/10.5507/epd.2017.023>
- Vogt, K. (2018). No Child Left Behind: Individuelle Förderung im inklusiven Englischunterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 156 (52), 2–7.

Walsh, S. (2022). *Classroom Discourse and Teacher Development*. Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.1515/9780748645190>

Weger, D. (2019). Professional Vision – State of the Art. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 48 (1), 14–31. <https://doi.org/10.2357/FLuL-2019-0002>

Information on the article

Citation:

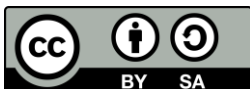
Schildhauer, P. (2024). From Professional Vision to Fostering Critical L2 Classroom Discourse Competence. Analysing and Reflecting on Discourse Practices in Inclusive English Language Teaching. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 6 (2), 70–88. <https://doi.org/10.11576/dimawe-7612>

Online Supplements:

- 1) Seminar Syllabus
- 2) Full (Reduced) Transcript
- 3) Focus Transcript
- 4) Handout Conversation Analysis
- 5) Example Padlet from the Working Phase

Online accessible: 23.12.2024

ISSN: 2629–5598



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

Anhänge

Online-Supplement

Inklusionssensible Lektüre im Lateinunterricht

Ein Materialkonzept zu Seneca, *ep.* 16

**Online-Supplement:
Material mit Arbeitsaufträgen**

Niels Herzig^{1,*}

¹ *Universität Bielefeld*

* *Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,
Universitätsstraße 25,
33615 Bielefeld
niels.herzig@uni-bielefeld.de*

Zitationshinweis:

Herzig, N. (2024). Inklusionssensible Lektüre im Lateinunterricht. Ein Materialkonzept zu Seneca, *ep.* 16 [Online-Supplement: Material mit Arbeitsaufträgen]. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 6 (2), 21–34. <https://doi.org/10.11576/dimawe-7621>

Online verfügbar: 23.12.2024

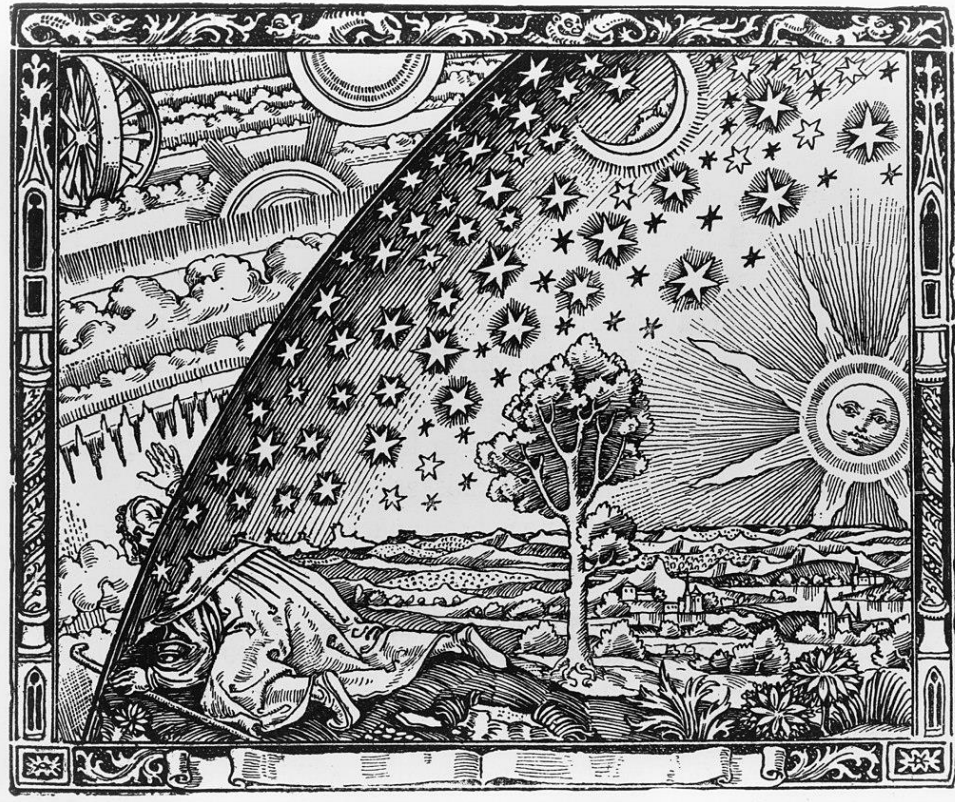
ISSN: 2629–5598



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

M1. Was ist Philosophie? Flammarions Holzstich (1888)

1. Beschreibe die Abbildung/den Holzstich!
2. Stelle Vermutungen auf, was der Autor des Holzstiches mit seiner Darstellung ausdrücken will!
3. Erkläre, was der Holzstich mit „Philosophie“ zu tun hat!



Quelle: Flammarions Holzstich (unbekannter Autor, 1888). Erstmals erschienen in *L'atmosphère, La forme du ciel*, Kapitel Le jour, Paris. <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/87/Flammarion.jpg>; letztes Abrufdatum: 28.10.2024

Niels Herzig

4. Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse mit folgenden Definitionsversuchen. Was sind Gemeinsamkeiten, was Unterschiede?

**„Denn Staunen veranlaßte zuerst wie noch heute die Menschen zum Philosophieren [...]. Wer aber fragt und staunt, hat das Gefühl der Unwissenheit [...]. Um also der Unwissenheit zu entkommen, begannen sie zu philosophieren [...].“
(Aristoteles, 384–324 v.Chr.)**

„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen[,] sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen.“ (Immanuel Kant, 1724–1804)

**„Unter Philosophie versteht der heutige Sprachgebrauch die wissenschaftl[iche] Behandlung der allg[emeinen] Fragen von Welterkenntnis und Lebensansicht.“
(Wilhelm Windelband, 1848–1915)**

Quelle: Burkard, F.-P., Kunzmann, P. & Wiedmann, F. (2007). *dtv-Atlas Philosophie* (13., durchges. u. korr. Aufl.) (S. 11). dtv.

5. Zurück zu Flammarions Holzstich: Erkläre begründet, was „Philosophie“ bedeutet!

M2. Seneca: Über Philosophie, Teil I

Der Text ist vermutlich im Jahr 62 n.Chr. entstanden.

<p>XVI. SENECA LUCILIO SUO SALUTEM</p> <p>[1] Liquere hoc tibi, Lucili, scio, neminem posse beate vivere, ne tolerabiliter quidem, sine sapientiae studio, et beatam vitam perfecta sapientia effici, ceterum tolerabilem etiam inchoata. Sed hoc quod liquet firmandum et altius cotidiana meditatione figendum est: plus operis est in eo ut proposita custodias quam ut honesta proponas. Perseverandum est et assiduo studio robor addendum, donec bona mens sit quod bona voluntas est.</p> <p>[2] Itaque – non opus est – tibi apud me pluribus verbis aut affirmatione tam longa: intellego multum te profecisse. Quae scribis unde veniant scio; non sunt ficta nec colorata. Dicam tamen quid sentiam: iam de te spem habeo, nondum fiduciam. Tu quoque idem facias volo: non est quod tibi cito et facile credas. Excute te et varie scrutare et observa; illud ante omnia vide, utrum in philosophia an in ipsa vita profeceris.</p>	<p>16. Seneca grüßt seinen Lucilius</p> <p>[1] Klar ist dir folgendes, Lucilius, weiß ich, niemand kann glücklich leben, nicht einmal erträglich, ohne Bemühen um Weisheit, ein glückliches Leben wird durch vollkommene Weisheit erreicht, im übrigen ein erträgliches auch durch sich entwickelnde. Aber das, was klar ist, muß gefestigt und tiefer, durch tägliches Nachdenken, eingepägt werden: mehr Mühe besteht darin, Vorsätze einzuhalten als ehrenwerte Vorsätze zu fassen. Beharrlich muß man sein und in unablässiger Bemühung Festigkeit gewinnen, bis gute Verfassung der Seele wird, was guter Wille ist.</p> <p>[2] Daher hast du bei mir nicht nötig mehr Worte wie bei einer Bekräftigung, und ohne so lange [Worte] erkenne ich, weit bist du vorangekommen. Was du schreibst – woher es stammt, weiß ich: nicht ist es anempfunden noch geschminkt. Ich will dennoch sagen, was ich meine: vorläufig habe ich für dich Hoffnung, noch nicht Vertrauen. Auch du sollst dasselbe tun, wünsche ich: kein Anlaß besteht, daß du dir voreilig und leichthin vertraust. Prüfe dich und vielfältig erforsche und beobachte dich: darauf sieh vor allem anderen, ob du in der Philosophie oder im Leben selber angekommen bist.</p>
--	--

Arbeitsaufträge

Entscheide Dich für eine der folgenden Aufgaben! Sie sind unterschiedlichen Schwerpunkten zugeordnet, die in Klammern stehen. Notwendig ist, dass Du die zweisprachige Ausgabe des Textes „Seneca, Über Philosophie, Teil I“ liest.

1. **Schreibe die im Text *Über Philosophie, Teil I* hervorgehobenen Formen heraus und bestimme sie nach folgendem Schema:**

laudo – 1. Prs. Sg. Präsens Indikativ Aktiv

Prüfe die dem jeweiligen Wort entsprechende Bedeutung in der nebenstehenden deutschen Übersetzung und unterstreiche sie!

[Grammatikwiederholung: Verben]

2. **Im vorliegenden lateinischen Text lassen sich mehrere *aci* und prädikative Gerundiva finden. Benenne jeweils mindestens zwei *aci*- und Gerundivkonstruktionen in ihren Einzelheiten (Subjektsakkusativ, Infinitiv, einleitendes Verb – nd-Form + Form von *esse*) und unterstreiche Dir ihre jeweilige Übersetzung im Deutschen!**

[Grammatikvertiefung: *aci* + nd-Formen]

3. **Untersuche den vorliegenden deutschen Text nach den Sachfeldern „Leben“ und „Glück“! Unterstreiche die ihnen entsprechenden Worte im lateinischen Text!**

[Wortschatz]

Die folgenden Arbeitsaufträge betreffen die gemeinsame Arbeit im Kurs.

4. **Stellt Eure Ergebnisse dem Kurs vor!**
5. **Erklärt begründet, um was für eine Textsorte es sich bei dem vorliegenden Text handeln könnte – beachtet hierbei auch den einleitenden Satz *Seneca Lucilio suo salutem!***
6. **Erklärt begründet, was das Thema des vorliegenden Textes und das Anliegen des Autors Seneca ist!**

M3. Seneca: Über Philosophie, Teil II

1	[3] Non est philosophia popolare artificium nec ostentationi paratum; non in verbis sed in rebus est. Nec in hoc adhibetur, ut cum aliqua oblectatione(1) consumatur dies, ut dematur(2) otio nausea(3): animum <u>format</u> et <u>fabricat</u> , vitam <u>disponit</u> , actiones <u>regit</u> , agenda et omittenda <u>demonstrat</u> , <u>sedet</u> ad gubernaculum et
5	per ancipitia fluctuantium(4) <u>derigit</u> cursum. Sine hac nemo intrepide potest vivere, nemo secure; innumerabilia accidunt singulis horis quae consilium exigant, quod ab hac <u>petendum</u> est.
	<u>Vokabel-/Konstruktionshilfen:</u>
	(1) <i>oblectatio, oblectationis f:</i> Erheiterung, Genuss.
	(2) <i>demere, demo, dempsi, demptum:</i> wegnehmen.
	(3) <i>nausia (für nausea):</i> Seekrankheit.
	(4) <i>ancipitia fluctuantium:</i> Gefahren der Fluten.

Arbeitsaufträge

Du hast drei Optionen:

- I. Du bearbeitest zunächst Aufgaben, die Dir den Zugang zum Text erleichtern können (Texterschließung), und übersetzt dann (Übersetzung).
- II. Du übersetzt zunächst (Übersetzung) und bearbeitest nachträglich die Aufgaben, die Dir den Zugang zum Text erleichtern können (Texterschließung).
- III. Du übersetzt (Übersetzung) und schaust nur bei Bedarf auf die Aufgaben, die Dir den Zugang zum Text erleichtern können (Texterschließung).

Texterschließung

Entscheide Dich für eine, zwei oder alle der folgenden Aufgaben (1. a, 1. b und 1. c)! Sie sind unterschiedlichen Schwerpunkten zugeordnet, die in Klammern stehen.

1. a) **Führe die im Textabschnitt *Über Philosophie, Teil II* unterstrichenen Formen auf ihre Grundform zurück! Suche die jeweils erste Bedeutung aus dem Lexikon heraus und notiere sie Dir!**
[Grammatik/Lexikonarbeit]
 - b) **Wende eine für Dich bekannte und hilfreiche Übersetzungsmethode an (z.B. Pendel-, Konstruktions- oder Einrückmethode)! Achte vor allem auf Nebensatz einleitende Konjunktionen und Relativpronomen! Unterstreiche Dir diese und übersetze sie!**
[Textstruktur]
 - c) **Untersuche den vorliegenden Textabschnitt nach Substantiven! Unterstreiche sie und schlage im Lexikon ihre Bedeutungen nach!**
[Wortschatz/Lexikonarbeit]
2. Formuliere mit Hilfe Deiner Ergebnisse zum Text *Über Philosophie, Teil I* und unseren Überlegungen zur „Philosophie“ eine begründete Vorerwartung an den Inhalt des Textes *Über Philosophie, Teil II*!

Übersetzung

Entscheide Dich für eine der folgenden Aufgaben! Sie sind zwei unterschiedlichen Niveau- bzw. Schwierigkeitsstufen zugeordnet, die in Klammern stehen. Niveau I ist die höhere.

1. Übersetze den vorliegenden Textabschnitt *Über Philosophie, Teil II* in angemessenes Deutsch! Du kannst Deine System-Grammatik und das Lexikon als Hilfsmittel verwenden.
[Niveau I]
2. Übersetze den vorliegenden Textabschnitt *Über Philosophie, Teil II* in angemessenes Deutsch – mit Hilfe der bereits vorübersetzten „kniffligen“ Stellen!
 - Die *kursiven* Übersetzungen sind Grundbedeutungen, die Du übernehmen kannst und an das Satzgefüge anpassen musst.
 - Die mit „/“ hervorgehobenen Übersetzungen stellen eine Auswahl bereits an das Satzgefüge angepasster Wendungen dar. Entscheide Dich hierbei für jeweils eine Dir geeignete![Niveau II – mit Erleichterung]

Zeile 1: *ostentationi (ostentatio, ostentationis f: Prahlerei)*

Zeile 2: *in hoc adhibetur (es wird dazu angewendet/in diesem wird dazugenommen)*

Zeile 3: *otio (der Muße/die Muße)*

Zeile 4: *agenda et omittenda (was zu tun und was zu unterlassen ist/das Getane und das Unterlassene)*

Zeile 7: *exigant (exigere: (er)fordern)*

Interpretation

1. Paraphrasiere den Textabschnitt *Über Philosophie, Teil II* in eigenen Worten unter besonderer Berücksichtigung des Begriffes *philosophia* und dem, was sie nach Seneca ist!
2. Analysiere folgende Zeilen stilistisch! Weise einen Parallelismus, eine Enumeratio, ein Asyndeton und eine Antithese nach! Erkläre, warum diese Zeilen stilistisch hervorgehoben sind!

non in verbis sed in rebus est. [...] animum format et fabricat, vitam disponit, actiones regit, agenda et omittenda demonstrat [...].

M4. Seneca: Über Philosophie, Teil III

1	[4] Dicet aliquis, 'quid mihi prodest philosophia, si fatum est? quid prodest, si deus rector est? quid prodest, si casus imperat? Nam et mutari certa non possunt et nihil praeparari potest adversus incerta, sed aut consilium meum occupavit(1) deus decrevitque quid facerem, aut consilio meo nihil fortuna permittit.'
5	[5] Quidquid est ex his, Lucili, vel si omnia haec sunt, philosophandum est; sive nos inexorabili(2) lege fata constringunt, sive(3) arbiter deus universi cuncta disposuit, sive(3) casus res humanas sine ordine impellit et iactat, philosophia nos tueri debet. Haec adhortabitur ut deo libenter <u>pareamus</u> , ut fortunae contumaciter(4); haec docebit ut deum <u>sequaris</u> , <u>feras</u> casum.
	<u>Vokabel-/Konstruktionshilfen:</u> (1) <i>occupare</i> m. Akk.: (hier:) sich jemandes bemächtigen. (2) <i>inexorabilis</i> : unerbittlich. (3) <i>sive ... sive</i> : sei es, dass ..., sei es, dass ... (4) <i>contumax</i> : trotzig.

Arbeitsaufträge

Du hast drei Optionen:

- I. Du bearbeitest zunächst Aufgaben, die Dir den Zugang zum Text erleichtern können (Texterschließung), und übersetzt dann (Übersetzung).
- II. Du übersetzt zunächst (Übersetzung) und bearbeitest nachträglich die Aufgaben, die Dir den Zugang zum Text erleichtern können (Texterschließung).
- III. Du übersetzt (Übersetzung) und schaut nur bei Bedarf auf die Aufgaben, die Dir den Zugang zum Text erleichtern können (Texterschließung).

Texterschließung

Entscheide Dich für eine, zwei oder alle der folgenden Aufgaben (1. a, 1. b und 1. c)! Sie sind unterschiedlichen Schwerpunkten zugeordnet, die in Klammern stehen.

1. a) **Markiere in Abschnitt [4] des Textabschnitts *Über Philosophie, Teil III* alle flektierten Formen von „esse“ und seine Komposita! Führe die in Abschnitt [5] unterstrichenen Wörter auf ihre Grundform zurück! Suche die jeweils erste Bedeutung aus dem Lexikon heraus und notiere sie Dir!**
[Grammatik/Lexikonarbeit]
 1. b) **Wende eine für Dich bekannte und hilfreiche Übersetzungsmethode an (z.B. Pendel-, Konstruktions- oder Einrückmethode)! Achte vor allem auf Nebensatz einleitende Konjunktionen und Fragewörter! Unterstreiche Dir diese und übersetze sie!**
[Textstruktur]
 1. c) **Untersuche den vorliegenden Textabschnitt nach dem Sachfeld „Götter/Schicksal“! Markiere Dir die entsprechenden Begriffe und überlege, was ihre Bedeutungsunterschiede sind!**
[Wortschatz]
2. Formuliere mit Hilfe Deiner bisherigen Erkenntnisse zu Inhalt und Form des bereits gelesenen Textes (*Über Philosophie, Teil I und II*) und Deiner Ergebnisse zu dieser Aufgabe eine begründete Vorerwartung an den Inhalt des Textabschnitts *Über Philosophie, Teil III*!

Übersetzung

Entscheide Dich für eine der folgenden Aufgaben! Sie sind zwei unterschiedlichen Niveau- bzw. Schwierigkeitsstufen zugeordnet, die in Klammern stehen. Niveau I ist die höhere.

1. Übersetze den vorliegenden Textabschnitt *Über Philosophie, Teil III* in angemessenes Deutsch! Du kannst Deine System-Grammatik und das Lexikon als Hilfsmittel verwenden.

[Niveau I]

2. Übersetze den vorliegenden Textabschnitt *Über Philosophie, Teil III* in angemessenes Deutsch – mit Hilfe der bereits vorübersetzten „kniffligen“ Stellen!

- Die *kursiven* Übersetzungen sind Grundbedeutungen, die Du übernehmen kannst und an das Satzgefüge anpassen musst.
- Die mit „/“ hervorgehobenen Übersetzungen stellen eine Auswahl bereits an das Satzgefüge angepasster Wendungen dar. Entscheide Dich hierbei für jeweils eine Dir geeignete!

[Niveau II – Erleichterungsmaßnahme]

Zeile 1: *Dicet aliquis* (**irgendjemand soll sagen/irgendjemand wird sagen**)

Zeile 4: *quid facerem* (**Was soll ich tun?/was ich tun soll**)

Zeile 6: *philosophandum est* (**man muss philosophieren/man darf philosophieren**)

Zeile 7: *constringunt* (**constringere: fesseln**)

Zeile 7: *arbiter deus universi* (**Gott als Richter über alles/Gott als Allwissender**)

Zeile 10: *sequaris, feras* (**sequi: folgen; ferre: ertragen**)

Interpretation

1. Paraphrasiere den Textabschnitt *Über Philosophie, Teil III* in eigenen Worten unter besonderer Berücksichtigung des Begriffes *philosophia* und dem, was sie nach Seneca nutzt!

2. Analysiere folgende Zeilen stilistisch! Um was für Sätze handelt es sich? Welcher Buchstabe ist besonders auffällig? Weise zudem eine Anapher, einen Parallelismus und ein Trikolon nach! Erkläre, warum diese Zeilen stilistisch hervorgehoben sind!

quid mihi prodest philosophia, si fatum est? quid prodest, si deus rector est?
quid prodest, si casus imperat?

M5. Seneca: Über Philosophie, Teil IV

<p>[6] Sed non est nunc in hanc disputationem transeundum, quid sit iuris nostri si providentia in imperio est, aut si factorum series illigatos trahit, aut si repentina ac subita dominantur: illo nunc revertor, ut te moneam et exhorter ne patiaris impetum animi tui delabi et refrigescere. Contine illum et constitue, ut habitus animi fiat quod est impetus.</p>	<p>[6] Doch nicht darf jetzt in die Erörterung eingetreten werden, was in unserer Macht liegt, wenn die Vorsehung an der Macht ist, oder wenn der Schicksalsprüche Reihe uns angekettet mit sich zieht, oder wenn plötzliche und unvermutete Ereignisse herrschen: darauf komme ich jetzt zurück, dich zu ermahnen und aufzufordern, du solltest nicht dulden, daß der Schwung deine[s] Geistes erlahme und erkalte. Halt ihn fest und gib ihm Bestand, damit zu deiner Haltung de[s] Geistes werde, was jetzt Schwung ist.</p>
<p>[7] Iam ab initio, si te bene novi, circumspicies quid haec epistula munusculi attulerit: excute illam, et invenies. Non est quod mireris animum meum: adhuc de alieno liberalis sum. Quare autem alienum dixi? quidquid bene dictum est ab ullo meum est. Istuc quoque ab Epicuro dictum est: 'si ad naturam vives, numquam eris pauper; si ad opiniones, numquam eris dives'.</p>	<p>[7] Nun wirst du von Anfang an, wenn ich dich richtig kenne, dich umsehen, was dieser Brief als kleines Geschenk mit sich führt: sieh ihn genau durch, und du wirst es finden. Nicht besteht Grund, dich über meine[n Geist] zu wundern: bis jetzt [bin ich frei von Fremdem]. Warum aber habe ich von [F]remdem gesprochen? Was immer irgend jemand gut formuliert hat, ist mein [...]. Auch folgendes Wort stammt von Epikur: „Wenn du nach der Natur lebst, wirst du niemals arm sein: wenn nach Wunschvorstellung, wirst du niemals reich sein.“</p>
<p>[8] Exiguum natura desiderat, opinio immensum. Congeratur in te quidquid multi locupletes possederant; ultra privatum pecuniae modum fortuna te provehat, auro tegat, purpura vestiat, eo deliciarum opumque perducatur ut terram marmoribus abscondas; non tantum habere tibi liceat sed calcare divitias; accedant statuæ et picturae et quidquid ars ulla luxuriae elaboravit: maiora cupere ab his disces.</p>	<p>[8] Wenig fordert die Natur, die Wunschvorstellung Unermeßliches. Gehäuft werde auf dich, was immer viele Reiche besessen hatten; über eines Privatvermögens Maß hinaus bringe dich das Schicksal, mit Gold bedecke es dich, in Purpur kleide es dich, zu einem Maß an Genuß und Reichtum bringe es dich, daß du die Erde mit Marmor verbirgst, nicht nur Reichtum zu besitzen dir erlaubt ist, sondern auch, auf ihn zu treten; hinzu mögen kommen Plastiken und Gemälde und was immer irgendeine Kunstfertigkeit an Luxus hervorgebracht hat: Größeres zu wünschen wirst du davon lernen.</p>
<p>[9] Naturalia desideria finita sunt: ex falsa opinione nascentia ubi desinant non habent; nullus enim terminus falso est. Via eunti aliquid extremum est: error immensus est. Retrahe ergo te a vanis, et</p>	<p>[9] Naturgegebene Bedürfnisse sind begrenzt; aus trügerischem Wunschdenken entstehende wissen nicht, wo sie aufhören sollen: keine Grenze nämlich gibt es für Trügerisches. Wer einen geht, für den</p>

cum voles scire quod petes, utrum naturalem habeat an caecam cupiditatem, considera num possit alicubi consistere: si longe progresso semper aliquid longius restat, scito id naturale non esse. Vale.	gibt es etwas Letztes: Irrtum ist unermeßlich. Zieh dich also zurück von Nichtigem, und wenn du wissen willst, ob, was du wünschst, naturgebener oder blinder Sehnsucht entstamme, überlege, ob es irgendwo haltmachen kann: wenn du weit gegangen bist und immer noch etwas Weiteres übrig bleibt, so wisse, das ist nicht naturgegeben. Leb wohl.
--	---

Arbeitsaufträge

Entscheide Dich für eine der folgenden Aufgaben (a, b, c)! Sie sind unterschiedlichen Schwerpunkten zugeordnet, die in Klammern stehen. Notwendig ist, dass Du die zweisprachige Ausgabe des Textes „Seneca, Über Philosophie, Teil IV“ liest.

1. Paraphrasiere den Inhalt der Abschnitte [6]–[9] des Textabschnitts *Über Philosophie, Teil IV* in eigenen Worten – unter besonderer Berücksichtigung folgender Begriffe: Geist, Natur, Wunschvorstellung, arm, reich –, indem Du diese Begriffe im lateinischen Text nachweist und
 - a) sie mit Hilfe des Lexikons auf Richtigkeit prüfst und sie in die Verschriftlichung Deiner Paraphrase einfügst!
[Lexikonarbeit]
 - b) zu jedem dieser Begriffe genau einen Satz formulierst und mit Hilfe dieser dann durch logische Konnektoren (weil, somit, daher, damit etc.) den Argumentationsgang Senecas entsprechend sinnvoll zusammenfasst!
[Formulierungshilfen]
 - c) ein Schaubild oder eine Grafik erstellst, womit Du die Begriffe zueinander in Bezug setzt, dieses präsentierst und mündlich erklärst!
[Kreativität]

Interpretation des gesamten Textes *Über Philosophie*

Entscheide Dich für eine der folgenden Aufgaben (1, 2, 3)! Sie sind unterschiedlichen Schwerpunkten zugeordnet, die in Klammern stehen. Notwendig ist, dass Du die zweisprachige Ausgabe des Textes „Seneca, *Über Philosophie, Teil IV*“ liest.

1. a) Lies den nachstehenden „Informationstext zur römischen Philosophie“! Erkläre den Begriff Eklektizismus in eigenen Worten!
 - b) Prüfe, ob Seneca in dem Textabschnitt *Über Philosophie, Teil IV* einen Eklektizismus betreibt! Weise die Textstelle(n) im Lateinischen genau nach!
 - c) Weise weitere Merkmale römischer Philosophie mit Hilfe der Textabschnitte *Über Philosophie, Teil I und IV* und der Ergebnisse zu den Interpretationsaufgaben zu *Teil II* nach! Notiere Dir hierfür zentrale lateinische Wörter als Beleg! [Lateinische Textarbeit]

2. Vergleiche Senecas Definition der Philosophie in den Textabschnitten *Über Philosophie, Teil I und IV* und die Ergebnisse zu den Interpretationsaufgaben zu *Teil II* mit den Merkmalen römischer Philosophie aus dem nachstehenden Informationstext! Formuliere zu jedem Merkmal einen Satz – falls Seneca mit einem Merkmal übereinstimmt, füge in Klammern lateinische Textstellen als Beleg hinzu! [Deutsche Textarbeit]

3. Lies den nachstehenden „Informationstext zur römischen Philosophie“ und vergleiche die Merkmale mit den gelesenen Textabschnitten *Über Philosophie, Teil I und IV* und den Ergebnissen zu den Interpretationsaufgaben zu *Teil II* aus Senecas Textgrundlage! Vervollständige hierfür folgende Tabelle: [Tabellenarbeit]

Merkmal römischer Philosophie	Übereinstimmung mit Seneca? (ja oder nein)	Lateinischer Beleg bei Übereinstimmung
...	<i>ja</i>	<i>Liquere hoc tibi, Lucili, scio</i> (Abschnitt 1)

Informationstext zur römischen Philosophie

Seneca gilt als stoischer Philosoph. Das heißt, dass seine Schriften auf Gedanken beruhen, die der Philosophenschule der Stoa zugeschrieben werden. Neben der Stoa, deren Gründer Zenon von Kiton (336–264 v.Chr.) war, gab es drei weitere große Philosophenschulen in Rom, die ihre Wurzeln mit ihren jeweiligen Gründern im antiken Griechenland haben: Akademie (Platon, 427–347 v.Chr.), Peripatos (Aristoteles, 384–324 v.Chr.), Epikureismus (Epikur, 342–271 v.Chr.).

Merkmale römischer Philosophie sind:

- die literarische Form (Dichtung, Dialog, literarischer Brief),
- die Verbindung von Rhetorik und Philosophie,
- das Hauptinteresse für lebenspraktische Fragen unter Zurückdrängung rein theoretischer Spezialprobleme sowie
- eine gewisse Anbindung an die Werte der römischen Nobilität, die sich durch die lateinische Übersetzung griechischer Termini automatisch ergab.

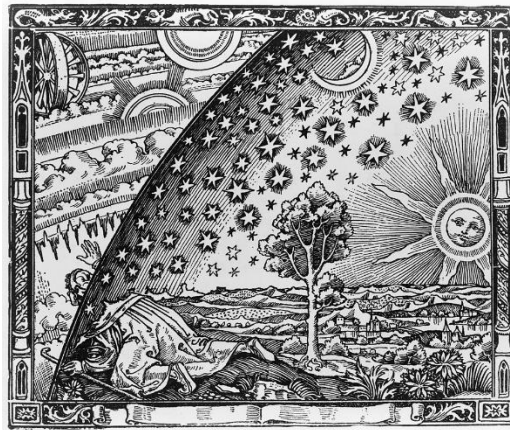
Speziell Cicero war (wie auch die spätrömischen Philosophen) von mehreren philosophischen Schulen beeinflusst und kombinierte in seinen Schriften Elemente von Akademie, Peripatos und Stoa, so dass man von einer „eklektischen“ Philosophie bzw. von „Eklektizismus“ spricht. [...]

Die Fremdwörter „eklektisch“ und „Eklektizismus“ leiten sich ab von gr. *eklégō* „auswählen“, d.h. Cicero wählte aus verschiedenen Schulen Elemente aus. [...]

(Quelle: Kuhlmann, P. (2017): Philosophie. In P. Kuhlmann & S. Pinkernell-Kreidt (2017). *Res Romanae* (S.144–160, hier: S. 149). Cornelsen.

M6. Noch einmal: Was ist Philosophie?

Seneca, Über Philosophie (ep. 16) im Vergleich mit Flammarions Holzstich



Entscheide Dich für eine der folgenden Aufgaben (1, 2, 3)! Sie sind unterschiedlichen Schwerpunkten zugeordnet, die in Klammern stehen.

- 1.1 Prüfe, welche Elemente aus Flammarions Holzstich in Senecas Text *Über Philosophie* (ep. 16) verwendet werden oder nicht!
- 1.2 Erkläre, was sich seit Senecas Definition bis in die Moderne in der Bedeutung von „Philosophie“ verändert hat oder nicht! Du kannst hierfür die entsprechende Abbildung und die bereits erstellten Kursergebnisse verwenden. Dokumentiere Deine Ergebnisse in Textform!
[Bild-Text-Vergleich]
- 2.1 Vergleiche Senecas Definition der „Philosophie“ im Text *Über Philosophie* (ep. 16) mit der Deutung des Holzstiches Flammarions. Benenne Gemeinsamkeiten und Unterschiede!
- 2.2 Was nutzt die Philosophie? Erkläre begründet in Form eines argumentativen Textes, der sowohl Senecas als auch die Beschreibungen zum Holzstich und schließlich Deine eigene Bewertung berücksichtigt!
[Deutsche Textarbeit]
- 3.1 Beschreibe in Wiederholung den Holzstich Flammarions und dessen Deutung im Kurs!
- 3.2 Vergleiche Senecas Definition der „Philosophie“ im Text *Über Philosophie* (ep. 16) mit der Deutung des Holzstiches Flammarions. Benenne Gemeinsamkeiten und Unterschiede!
- 3.3 Was nutzt Dir die Philosophie? Male den Holzstich farbig aus und erkläre Deine Farbwahl im Kurs!
[Kreativität]

Online-Supplement

Aktionsforschung im Lateinunterricht

Erstellung und Erprobung inklusionssensibler Materialien

**Online-Supplement:
Induktiver Zugriff (qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring).
Tabelle mit Haupt- und Unterkategorien,
Definition und Ankerbeispiel**

Niels Herzig^{1,*} & Olivia Losing

¹ Versuchsschule Oberstufen-Kolleg

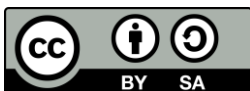
* Kontakt: Oberstufen-Kolleg Bielefeld,
Versuchsschule des Landes NRW,
Universitätsstraße 23, 33615 Bielefeld
niels.herzig@uni-bielefeld.de

Zitationshinweis:

Herzig, N. & Losing, O. (2024). Aktionsforschung im Lateinunterricht. Erstellung und Erprobung inklusionssensibler Materialien [Online-Supplement: Induktiver Zugriff (qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring). Tabelle mit Haupt- und Unterkategorien, Definition und Ankerbeispiel]. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 6 (2), 35–53. <https://doi.org/10.11576/dimawe-7702>

Online verfügbar: 23.12.2024

ISSN: 2629–5598



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

Hauptkategorie	Unterkategorie	Kerndefinition	Ankerbeispiel
K1 Der Kurs als Ganzes	a. Anwesenheit	Es wird über die An- oder Abwesenheit von Kollegiat*innen im Präsenz- oder Distanzunterricht berichtet.	„Dann gibt es welche, die, sobald eine Präsenzstunde da/ ähm angesetzt ist, auch wirklich kommen. Die sind immer nur in den Präsenzstunden da und im Distanzunterricht überhaupt nicht [...]“.
	b. Lern- und Leistungsstand	Es wird das Leistungsspektrum innerhalb der Gruppe der Kollegiat*innen beschrieben, insbesondere in Bezug auf die Beschränkungen im Kontext der Corona-Pandemie	„[...] also wirklich im Moment eine unglaubliche Spannweite habe an/ an Wissen oder auch eben an Leistungsfähigkeit . Ich habe welche, die auf jede Frage in der Videokonferenz oder auch im Präsenz(unterricht) Antwort geben können, und dann aber auch welche, die vielleicht noch einen Satz lateinisch vorlesen können [...]“. „[...] und ansonsten eigentlich so eine/ so eine übliche ähm Schere, (die sich) aber einfach Corona-bedingt verschärfert/ verstärkt hat “.
	c. Selbstkompetenz	Es wird beschrieben, inwiefern sich die Kollegiat*innen Herausforderungen stellen und diese bewältigen.	„die [...] einen unheimlichen Aufholbedarf haben und die sich zum Teil bemühen, das auch zu tun, und manche aber ähm das Fach eigentlich auch schon abgeschlossen haben. “
K2 Individuelle Bedürfnisse von Kollegiat*innen	a Autismus-Spektrum-Störung (ASS)	Das Lernverhalten von Kollegiat*innen mit ASS wird beschrieben.	„Also ähm es gibt (unv.) Autismus-Spektrum-Störung, aber ähm unabhängig von der Pandemie (auf) sehr sehr hohem Niveau arbeitet, ähm [...] auch wirklich eine absolute Stütze ist im Unterricht ähm [...]“.
	b nicht-deutsche Herkunftssprache (ndH)	Das Lernverhalten von Kollegiat*innen mit ndH wird beschrieben (im Kurs als Kollegiat*innen mit Fluchterfahrung präsent).	„[...] und dann haben wir auch ähm im Kurs ähm (unv.) mit Fluchterfahrung oder Flucht- ähm hinter(grund), [...], also bei der Person ähm jetzt war es auch so, dass die sich eigentlich sehr sehr gut gemacht hatte, zu Beginn, ähm ja, aber leider eben auch

			<i>Corona-bedingt irgendwann abgeschaltet hat, jetzt aber versucht, wieder richtig reinzukommen [...]“.</i>
K3 Lehrer*innen-handeln	a Vorentlastung	Es wird beschrieben, wie Vorwissen aktiviert wird, um dieses beim Unterrichten des neuen Stoffs abrufbar zu machen.	<i>„[...] mit so ein paar kurzen, kleinen Übungen eben zu starten, um diese Verknüpfung an die vorherige Stunde (unv.), um wieder irgendwie im Thema drin zu sein ähm und dann, je nachdem wo wir stehen, ob wir jetzt gerade zum Beispiel in der Stunde vorher ein Grammatikphänomen gemacht haben, mache ich da irgendwie kurz eine kleine Grammatikübung. Ähm wenn wir jetzt gerade dabei sind, einen Lektionstext zu besprechen, dann schaue ich, dass ich da erstmal inhaltlich anknüpfe ähm [...]“.</i>
	b Wechsel in der Sozialform	Es wird werden Wechsel in der Sozialform beschrieben.	<i>„Also es kann dann zum Teil sein, dass wir erstmal ein Stück gemeinsam übersetzen, dann übersetzen sie ein Stückchen für sich, ähm das besprechen wir dann und je nachdem, wieviel Zeit dann noch ist, übersetzen wir nochmal gemeinschaftlich weiter ähm oder aber ich ähm, je nachdem, wo wir eben stehen, ähm überlasse ich sie auch direkt gleich in die Übersetzung [...]“.</i>
	c Individuelle Hilfestellungen	Es wird differenzierend beschrieben, wie Kollegiat*innen unterschiedlich Hilfestellung gegeben wird.	<i>„[...] als ich gerade in den Phasen, in denen sie eigenständig arbeiten, unterschiedliche Hilfestellungen gebe. Da hat der eine mehr Bedarf mit mir zu sprechen, der andere ähm weniger.“</i>
	d Flexibilität	Es werden Möglichkeiten benannt, wie die Lehrkraft den Kollegiat*innen Flexibilität in der Aufgabenwahl ermöglicht.	<i>„[...]wo ich dann verschiedene Wahlmöglichkeiten biete, ähm da, wo ich das Gefühl habe: ‚Ok, da brauchen sie vielleicht nochmal bisschen mehr Übersetzungspraxis. Hier möchte ich lieber ähm einfach ähm nochmal eine</i>

			<i>Übung zum grammatischen Phänomen machen‘, dass ich da so ein bisschen was zusammenstelle. Da können sie sich das dann aussuchen, womit sie arbeiten in so einer Übungsstunde.“</i>
K4 Material	a Positives	Positive Aspekte des Materials werden benannt.	<i>„Das fand ich also auch eigentlich sehr schön, auch von der-/von der Idee her, Varianten zur Wahl zu stellen.“</i>
	b Schwierigkeiten	Herausfordernde Aspekte des Materials werden benannt.	<i>„[...] und da haben die Kollis¹ den deutsch-/die deutsche Übersetzung als sehr schwer empfunden, also die war ihnen nicht eingängig [...]“.</i>
	c Zielführung und Effektivität	Es werden Aussagen über das Erreichen von Lernzielen getroffen.	<i>„[Ein/e Kollegiat/in], von [dem/der] ich gerade sprach, würde ich auf jeden Fall sagen, dass das Lernziel erreicht (unv.).“</i>
	d Auswahlvorliebe/Präferenz	Es werden Aussagen über Vorlieben oder Präferenzen der Kollegiat*innen in der Auswahl des binnendifferenzierenden Materials getroffen.	<i>„[...] Allgemein habe ich aber nach folgenden Kriterien ausgewählt: Pendel-Drei-schritt-methode vermeiden (für mich unnötige Zusatzarbeit); Aufgaben zur Lateinischen Grammatik eher als rein inhaltliche Aufgaben [...]; Aufgaben, die verständlich formuliert waren; Weniger langwierige Aufgaben.“</i>

¹ Umgangssprachlich für: Kollegiat*innen.

Online-Supplement

From Professional Vision to Fostering Critical L2 Classroom Discourse Competence

Analysing and Reflecting on Discourse Practices
in Inclusive English Language Teaching

Online-Supplement 1: Seminar Syllabus

Peter Schildhauer^{1,*}

¹ Universität Bielefeld

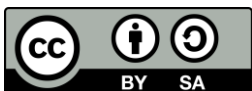
* Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,
Universitätsstraße 25,
33615 Bielefeld
peter.schildhauer@uni-bielefeld.de

Citation:

Schildhauer, P. (2024). From Professional Vision to Fostering Critical L2 Classroom Discourse Competence. Analysing and Reflecting on Discourse Practices in Inclusive English Language Teaching [Online-Supplement 1: Seminar Syllabus]. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 6 (2), 70–88. <https://doi.org/10.11576/dimawe-7612>

Online accessible: 23.12.2024

ISSN: 2629-5598



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

Course Overview

1. This class aims at connecting TEFL theory and practice, in particular by developing

- Your critical observation skills regarding TEFL classroom interaction
- Your awareness of potential areas of development
- First research questions linked to your professional development as English teachers
- Your researching competences
- Your ability to translate research into (planning and anticipating) classroom practice

2. Syllabus (individual study phases marked in blue)

Week	Topic	Tasks / Preparation
0	HowToEnglish-Week: "How to Praxissemester" Workshop	
1. (Re)Approaching Classroom Research in EFL		
1	19.10	Welcome and Organisation <ul style="list-style-type: none"> • Getting to know each other • Clarifying questions • Research and reflection
2	26.10.	(Re)Approaching EFL Classroom Research, Observation Modes First Ideas: Research Questions
3	02.11.	Think Tank – Research Questions
4	09.11.	Overview: Methods and Instruments Deadline for your SL: 15 Nov (Tue)!
5	16.11.	Peer Feedback: Friends, Foes and Research Fellows
2. From Observation to Teaching Practice: Aspects of ELT Classroom Interaction		
6	23.11.	Corrective Feedback & Praise
7	30.11.	Please work on the task(s) of at least one of the elements 2.2–2.4 and upload the results in the forum by 7 Dec, 23.59.
8	07.12.	
9	14.12.	Round Table: Your results Enhanced Observation: Conversation Analysis Please watch the video input on multimodal Conversation Analysis and the classroom video "Scaffolding".

3. Conducting Empirical Research in ELT			
10	21.12.	<p>Research Instruments, e.g.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Designing Questionnaires • Designing Interviews • Testing / Assessing Student Skills <p>Data Analysis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qualitative Data Analysis • Quantitative Data Analysis 	<ul style="list-style-type: none"> • Please work on one instrument module (at least) and upload your results in the task tool (11 January the latest). • Please work on one analysis module (at least) and upload your results in the task tool (18 January the latest). • I'll provide individual feedback on each of your uploads. • Please schedule at least one conversation about your learning progress with me during this phase (in presence or via Zoom according to your preferences).
11	11.01.		
12	18.01.		
13	25.01.	Discussion & Reflection Ethics	Please read Dörnyei (2007).
14	01.02.	Study Projects Next Steps	Please read the previous project.

Online-Supplement

From Professional Vision to Fostering Critical L2 Classroom Discourse Competence

Analysing and Reflecting on Discourse Practices
in Inclusive English Language Teaching

Online-Supplement 2: Full (Reduced) Transcript

Peter Schildhauer^{1,*}

¹ Universität Bielefeld

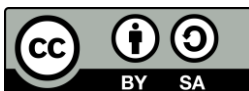
* Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,
Universitätsstraße 25,
33615 Bielefeld
peter.schildhauer@uni-bielefeld.de

Citation:

Schildhauer, P. (2024). From Professional Vision to Fostering Critical L2 Classroom Discourse Competence. Analysing and Reflecting on Discourse Practices in Inclusive English Language Teaching [Online-Supplement 2: Full (Reduced) Transcript]. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 6 (2), 70–88. <https://doi.org/10.11576/dimawe-7612>

Online accessible: 23.12.2024

ISSN: 2629-5598



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

Full Transcript

weiß IRgendwer was wir hier mAchen müssen?

01 S1 weiß irgendwer was wir hier machen müssen
02 S2 ich ja
03 S1 was
04 was
05 S3 mann [okay du musst das machen
06 S1 [(looks at worksheet, looks to S2))
07 S2 [du musst dir den (.) text durchlesen
08 und dann alles blau markieren was du tun kannst
09 also [verben (unverständlich XX)
10 S3 [hast du jetzt verstanden was du tun sollst
11 S1 ((gazes to the front, smiles, shakes head slightly))
12 S3 ((waving hand movement, gazes to T opposite))
T ((before: gazes at different points in the classroom))
((gazes at S1 and S3))
13 how is it
14 S3 hier ich habe sie geklärt aber sie verstehen nicht
15 T okay i'll help
((sets out on her way around group table to S1))
[...]
T ((12 sec. after last turn: arrives next to S1))
16 S₁ what's wrong
17 S1 ich versteh das nIch
18 T okay where is your
19 here you are here
20 well done super
21 and now all activities in blue
22 what's an activity S1
23 S1 adjektive
24 T no
25 S1 oder
26 T look i show you on the board
27 S1 [...]
28 T on the board there are three activities
29 and they are blue
30 S1 tuwörter
31 T ja
[...]
((159 sec., transcript sets in again at 4:43))
32 S1 come on
[...]
35 T right S1
36 T all tuwörter
37 all verbs okay
38 so which one is it here
39 i usually get up late
40 wo is das tuwort
41 [...]
42 bei diesem satz i usually get up late wo ist das
43 tu wort
((6.0, gazes at S1))
44 S1 weiß ich nicht
45 T okay nich schlimm was heißt denn das I
46 S1 ich

Schildhauer

47 T good und usually
48 weißt du was das heißt
49 S1 ((*shakes head*)
50 T das heißt gewöhnlich
51 und get up
52 S1 hä ich weiß was up bedeutet aber get up late (inaudible)
53 T okay und get up late heißt spät aufstehen
54 also das (hier) müsstest du schon mal blau machen
55 S1 also das also den ganzen satz
56 T nein nur get up late
57 S1 ((10 sec.: *works on the worksheet with a blue pen*)
58 S1 [(*finishes, sits up*)
59 T okay
60 jetzt probierst du die anderen auch noch
61 und da kann dir hier äh S5 auch bei helfen
62 und die hat den gleichen text die macht das schon
63 S1 ((*slight gaze to the side, in the direction of S5*)
((*T urges S5 to work, who interacts with other students; T leaves group table, asks others about their progress*)
((*S1 gazes repeatedly at the worksheet and then starts interacting with others with increasing frequency*))

Online-Supplement

From Professional Vision to Fostering Critical L2 Classroom Discourse Competence

Analysing and Reflecting on Discourse Practices
in Inclusive English Language Teaching

Online-Supplement 3: Focus Transcript

Peter Schildhauer^{1,*}

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,
Universitätsstraße 25,
33615 Bielefeld
peter.schildhauer@uni-bielefeld.de

Citation:

Schildhauer, P. (2024). From Professional Vision to Fostering Critical L2 Classroom Discourse Competence. Analysing and Reflecting on Discourse Practices in Inclusive English Language Teaching [Online-Supplement 3: Focus Transcript]. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 6 (2), 70–88. <https://doi.org/10.11576/dimawe-7612>

Online accessible: 23.12.2024

ISSN: 2629–5598



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

Focus Transcript

weiß IRgendwer was wir hier mAchen müssen?

35 T rIght=S1;

36 T (1.0) all (.) TU <<acc>wörter>,
 37 all VERBS=oKAY,
 38 (1.0) so=WHICH one is it hEre,
 39 =i usually GET up lAte,
 40 WO is das tUwort;

41 (6.0)
 42 <<all>bei |dIEsem satz><<len> i Usually get up late> WO ist das tU
 wort;

43 |points at something on the worksheet
 ((6.0, gazes at S1))

44 S1 WEIß ich nIcht-

45 T okay=nich schlImm was HEIßT denn das I;

46 S1 (1.67) ICH-

47 T |good und Usually,
 |nods
 48 wEIßt du was das HEIßt?

49 S1 ((shakes head))

50 T das heißt geWÖHnlich;
 51 und get UP,
 ((lowers head, turns gaze from worksheet directly to S1))

52 S1 hä=ich weiß was UP bedEUtet aber get up late (inaudible)-

53 T okAY (0.56) und gEt up late heißt SPÄT aufstEhen;
 54 =also DAS (hier) müsstest du schon mal blAU machen;

55 S1 also |das=also DEN ganzen sAtz
 |points at worksheet

56 T |nEIn NUR get up late;
 |shakes head

57 S1 ((10 sec.: works on the worksheet with a blue pen))

58 S1 ((finishes, sits up))

59 T [oKAY-
 60 (0.43) <<all>jetzt proBIERST du die |Anderen auch noch;
 |points at worksheet

61 =und da |kann dir hier äh S5 auch bei hElfen;
 |gazes past S1 to S5

62 =und |die hat den gleichen tExt die MACHT das schon>;
 |points at S5

63 S1 |slight gaze to the side, in the direction of S5
 ((T urges S5 to work, who interacts with other stu-
 dents; T leaves group table, asks others about their
 progress))
 ((S1 gazes repeatedly at the worksheet and then starts interacting with
 others with increasing frequency))

Online-Supplement

From Professional Vision to Fostering Critical L2 Classroom Discourse Competence

Analysing and Reflecting on Discourse Practices
in Inclusive English Language Teaching

Online-Supplement 4: Handout Conversation Analysis

Peter Schildhauer^{1,*}

¹ Universität Bielefeld

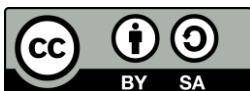
* Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,
Universitätsstraße 25,
33615 Bielefeld
peter.schildhauer@uni-bielefeld.de

Citation:

Schildhauer, P. (2024). From Professional Vision to Fostering Critical L2 Classroom Discourse Competence. Analysing and Reflecting on Discourse Practices in Inclusive English Language Teaching [Online-Supplement 4: Handout Conversation Analysis]. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 6 (2), 70–88. <https://doi.org/10.11576/dimawe-7612>

Online accessible: 23.12.2024

ISSN: 2629–5598



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

Handout: Conversation Analysis

Sequential analysis:	<p>Working through the transcript in chronological order, turn by turn:</p> <ul style="list-style-type: none"> • How does the current turn relate to the previous ones? • In what way do the interlocutors create meaning at this position? • What does the turn tell us about their understanding of how the conversation unfolds?
Turn:	<ul style="list-style-type: none"> • Individual contribution to the conversation at hand • Each <i>turn</i> begins once a speaker takes the floor and ends when the right to speak is handed to someone else. • <i>Turns</i> can consist of individual words, phrases or even entire narratives.
Turn-taking:	<ul style="list-style-type: none"> • Hand-over of the right to speak among interlocutors, mostly in accordance with the principle one speaker at a time: Pauses and overlaps are minimized. • Changes usually happen at transition relevance places, i.e. at the end of phrases / syntactic units; very often, these are also marked by intonation. • At each TPR, the following mechanisms operate: <ol style="list-style-type: none"> 1. Current speaker selects the next: The turn is constructed in a way that the next speaker is selected explicitly (by using address terms, gaze etc.) – this person then has the right / obligation to take over the right to speak. 2. Next speaker self-selects: If the turn is not constructed according to the „current speaker selects next“-principle, the next speaker can self-select. The first obtains the right to speak. 3. If neither (1) nor (2) apply, the current speaker may continue (current speaker continues).
Next turn proof procedure:	<p>Key analytical procedure in Conversation Analysis: We derive the current understanding which the interlocutors have of the conversation at each point strictly from the following utterance(s) (instead of the researcher adding <i>their</i> understanding from the outside without foundation in the data).</p>
Multimodality:	<p>Interlocutors use specific sign repertoires (modes) to interact:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verbal: linguistic resources in the narrower sense, i.e. morpho-syntax, lexis / semantics, segmental phonetics / phonology, rhetoric • Vocal: prosodic resources such as pitch, volume, stress, intonation etc. • Kinetic: facial expressions, gestures, posture, proxemics, gaze and the manipulation of objects

Online-Supplement

From Professional Vision to Fostering Critical L2 Classroom Discourse Competence

Analysing and Reflecting on Discourse Practices
in Inclusive English Language Teaching

Online-Supplement 5: Example Padlet from the Working Phase

Peter Schildhauer^{1,*}

¹ Universität Bielefeld

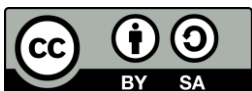
* Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,
Universitätsstraße 25,
33615 Bielefeld
peter.schildhauer@uni-bielefeld.de

Citation:

Schildhauer, P. (2024). From Professional Vision to Fostering Critical L2 Classroom Discourse Competence. Analysing and Reflecting on Discourse Practices in Inclusive English Language Teaching [Online-Supplement 5: Example Padlet from the Working Phase]. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 6 (2), 70–88. <https://doi.org/10.11576/dimawe-7612>

Online accessible: 23.12.2024

ISSN: 2629-5598



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

Peter Schildhauer + 1 + 3Min.
Analysis: Lines 33-68
 1 (Wed)

Task & Material

Please note first observations concerning turn-taking and the use of vocal, verbal and kinetic resources and connect your observations with first ideas on the question: "What's actually happening here from the perspective of the participants?" Feel free to note down other observations, too!

Notes on turn-taking

Current speaker selects the next: the teacher explains something/asks questions (e.g. line 49) and gives the student the opportunity to answer the question and to ask further questions about the task.

Notes on vocal, verbal and kinetic resources

Kinetic
 Whenever the teacher expects an answer she looks at the student 1. When the teacher explains something, she points with her finger at the worksheet. First s1 looks around and plays with her hair. When the teacher comes to help she looks on the table/worksheet. When the teacher waits for an answer, she goes through her hair or scratches her face.

Verbal
 The student gives short answers/not always a full sentence. The teacher speaks English and German.

What's happening from the perspective of the participants?

Teacher
 helps a student focus on only one single student she couldn't see every other student because some of them are sitting behind her back

student 1
 she is picked out for extra help other students can notice that she is the only one who needs extra help

Other Observations

Transcript

Transcription Scaffolding Sample

PDF