



Europa-Universität
Flensburg

Differenz, Teilhabe und Möglichkeitsräume im Englischunterricht der Grundschule

Eine ethnografische Studie zu inklusiver Unterrichtspraxis

Kumulative Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie (Dr. phil.)
am Institut für Erziehungswissenschaften
an der Europa-Universität Flensburg

vorgelegt von
Svenja Johannsen

Gutachter:
Prof. Dr. Jürgen Budde (Europa-Universität Flensburg)
Prof. Dr. David Gerlach (Universität Wuppertal)

Datum der Einreichung: 16.02.2026

Datum der Verteidigung: 01.07.2026

Diese Arbeit wurde im Jahr 2026 von der Fakultät III der Europa-Universität Flensburg
als Dissertation zur Erlangung des Grades Dr. phil. angenommen.

Vorwort

Die vorliegende Dissertation hat mich über einen längeren Zeitraum begleitet – phasenweise sehr intensiv, phasenweise eher im Hintergrund. Sie erwuchs aus einem genuinen Erkenntnisinteresse daran, wie sich Englischunterricht der Grundschule im Anspruch von Inklusion vollzieht. Über die Zeit der Entstehung dieser Arbeit haben mich viele Menschen begleitet, bei denen ich mich an dieser Stelle ganz besonders bedanken möchte.

Allen voran gilt ein herzlicher Dank meinem Promotionsbetreuer Prof. Dr. Jürgen Budde für seine uneingeschränkte Unterstützung, fachliche Beratung sowie Geduld bei der Fertigstellung dieser Arbeit.

Prof. Dr. David Gerlach danke ich herzlich für die unkomplizierte Übernahme des Zweitgutachtens und die Unterstützung auf den letzten Metern dieser Arbeit.

Danken möchte ich außerdem den Schulleitungen, Lehrkräften sowie den Schüler*innen, die mir die Möglichkeit gegeben haben, Einblicke in ihr Unterrichtsgeschehen zu erhalten und über einen gewissen Zeitraum daran teilzuhaben. Den Kolleg*innen am Institut für Erziehungswissenschaften der Europa-Universität Flensburg sowie der Quali-Kolloquiumsgruppe der Universität Hamburg danke ich für den kollegialen Austausch, die Unterstützung bei methodischen Fragen sowie für viele hilfreiche Hinweise und Anmerkungen zu meinen Daten.

Mein besonderer Dank gilt meiner Familie. Meine Eltern haben mich auf meinem gesamten Bildungsweg begleitet, unterstützt und mir stets mit Interesse zugehört. Dafür bin ich ihnen sehr dankbar. Meinem Mann danke ich für seine kontinuierliche Unterstützung bei der Umsetzung meiner Ziele und für seine kritischen Anmerkungen, die mich immer wieder zum Weiterdenken angeregt und vorangebracht haben. Meinen Kindern danke ich dafür, dass sie mir in vielen Momenten zeigen, nie den Blick für das Wesentliche zu verlieren.

Inhaltsverzeichnis

Liste der Teilpublikationen	I
1. Einleitung	1
2. Theoretischer Hintergrund	5
2.1 Inklusiver Unterricht im Spannungsfeld von Differenz, Teilhabe und pädagogischer Ordnung	5
2.2 Besonderheit des Englischunterrichts als Fremdsprache der Grundschule	8
3. Forschungsbezogener Hintergrund	10
3.1 Forschungsstand zum Englischunterricht im Anspruch von Inklusion	10
3.2 Forschungsstand zu differenztheoretischen und ethnografischen Perspektiven auf Unterricht	20
3.3 Forschungslücke: Differenzherstellung im Englischunterricht der Grundschule	27
4. Die DiEG-Studie	28
4.1 Methodologische Rahmung	28
4.2 Anlage der Studie	32
5. Teilpublikationen der DiEG-Studie	39
5.1 Teilstudie 1: (Sprach-)Freiräume als zentrales Moment von Differenzierung	40
5.2 Teilstudie 2: Mehrsprachigkeit und Transkulturalität als ambivalente Praxis	41
5.3 Teilstudie 3: Von Offenheit zur Normierung – <i>doing difference</i> in sprachlichen Unterrichtsinteraktionen	42
5.4 Teilstudie 4: Teilhabe zwischen Offenheit und Zuschreibung – Zugehörigkeit als situative Praxis im Englischunterricht	43
6. Synthese: Das Kategoriensystem der DiEG-Studie	46
6.1 (Sprach-)Freiräume als Möglichkeitsräume inklusiven Englischunterrichts	48
6.2 Transkulturalität und Mehrsprachigkeit als situative Ressourcen und Zuschreibungen	54
6.3 Synthese der zentralen Analysebefunde	59
7. Diskussion der zentralen Analysebefunde	62
7.1 Differenzierung im Spannungsfeld von Teilhabe und Differenz(re)konstruktion	62
7.2 (Sprach-)Freiräume als relationale Möglichkeitsräume	64
7.3 Transkulturalität und Mehrsprachigkeit als relationale Möglichkeitsräume	66
7.4 Offenheit und Leistung als implizite und ambivalente Querschnitts- phänomene	69
8. Grenzen und Implikationen	72
8.1 Methodologische Reflexion und Grenzen der Arbeit	72
8.2 Implikationen für Forschung und pädagogische Praxis	76
Literaturverzeichnis	79
Anhang	92

Liste der Teilpublikationen

Erster Beitrag:

Johannsen, S. (2018). Praxistheoretische Perspektiven innerer Differenzierung im Kontext einer inklusiven Englischdidaktik. Differenzierungskonstruktionen in (Sprach-) Freiräumen. In R. Bartosch & A. Köpfer (Hrsg.), *Inklusion und Nachhaltigkeit. Entwicklungslinien moderner Englischdidaktik* (S. 99-114). Trier: WVT.
Vollständiger Wiederabdruck siehe Anhang A

Zweiter Beitrag:

Johannsen, S. (2019). Rekonstruktive Überlegungen zu Differenz- und Differenzierungskonstruktionen im inklusiven Englischunterricht. Sprachexpertinnen und -experten im multikulturellen Klassenzimmer. In C. Blume, D. Gerlach, N. Benitt, S. Eßer, B. Roters, J. Springob & T. Schmidt (Hrsg.), *Perspektiven inklusiven Englischunterrichts: Gemeinsam lehren und lernen*. <https://inklusive-englischunterricht.de/2019/08/rekonstruktive-ueberlegungen-zu-differenz-und-differenzierungskonstruktionen-im-inklusive-englischunterricht/> [12.2.2026].
Vollständige, gegenüber der Online-Veröffentlichung punktuell überarbeitete Autorinnenfassung siehe Anhang B.

Dritter Beitrag:

Johannsen, S. (2024). Doing difference im frühen inklusiven Sprachunterricht: Praxistheoretische Überlegungen zu Differenzierung und Differenzkonstruktionen im Englischunterricht der Grundschule. *Zeitschrift für Inklusion*, 19(1), 101-118.
Vollständiger Wiederabdruck siehe Anhang C

Vierter Beitrag:

Johannsen, S. (2025). Doing difference in early language teaching. An ethnographic study on differentiation and constructions of difference in inclusive German primary schools. *Ethnography and Education*, 20(4), 510-528.
Vollständiger Wiederabdruck siehe Anhang D

1. Einleitung

Inklusion stellt eine der zentralen Leitkategorien gegenwärtiger Bildungsforschung dar. Sie ist Ausdruck eines normativen Anspruchs, allen Lernenden gleichberechtigte Teilhabe an Bildung zu ermöglichen und Heterogenität nicht als Abweichung, sondern als konstitutives Merkmal pädagogischer Prozesse anzuerkennen (Prengel 2019). Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (Vereinte Nationen 2006) wurde dieser Anspruch rechtsverbindlich verankert und bildungspolitisch operationalisiert. Daraus resultierte ein nachhaltiger Transformationsprozess, der nach wie vor schulische Strukturen, Unterrichtsformen und professionelle Selbstverständnisse durchzieht und verändert. Inklusive Bildung fungiert seither als globales Paradigma, das Fragen der Teilhabe, Chancengerechtigkeit und Zugänglichkeit ebenso adressiert wie Mechanismen des Ein- und Ausschlusses sowie darin eingelagerte Macht- und Differenzverhältnisse (Ainscow & Sandill 2010; Richardson & Powell 2011). Inklusion wird dabei nicht als erreichter Zustand verstanden, sondern als fortwährender Aushandlungsprozess, in dessen Verlauf die Relationen von Gleichheit, Differenz und Teilhabe stets neu bestimmt und verhandelt werden.

Innerhalb dieses bildungstheoretischen Spannungsfeldes kommt dem Englischunterricht eine besondere Bedeutung zu. Seine fachliche Struktur ist von Beginn an durch Fremdheit und Differenz geprägt – ein Umstand, der bereits in der Bezeichnung als Fremdsprachenunterricht angelegt ist (Tödter 2023). Der Fremdsprachenunterricht befasst sich nicht nur mit dem Erwerb neuer sprachlicher Mittel, sondern stets auch mit kulturellen, sozialen und kommunikativen Bedeutungszusammenhängen. Fremdheit ist dabei – bildungstheoretisch betrachtet – nicht als Defizit, sondern als konstitutives Moment von Bildungsprozessen zu verstehen (Schäfer 2007; Waldenfels 2006). Sprache fungiert im Fremdsprachenunterricht als Medium, in dem sich unterschiedliche Lebenswelten, Perspektiven und Wertsysteme begegnen. In diesem Sinne spiegelt Englisch als globale Sprache die Vielfalt der Sprecher*innen wider und verweist auf deren kulturell und sprachlich heterogene Hintergründe (Crystal 2003; Hossain 2024). Fremdheit, Gleichheit und Differenz sind somit keine von außen herangetragenen Themen, sondern konstitutive Bestandteile des Englischunterrichts selbst (Böttger 2020). In Anbetracht dieser doppelten Ausrichtung – auf die Fremdheit der

Sprache einerseits und auf die Verschiedenheit der Lernenden andererseits – erscheint der Englischunterricht als ein pädagogisches Handlungsfeld, in dem Fragen von Differenz, Zugehörigkeit und Teilhabe in besonderer Weise verdichtet auftreten. Gerade hierin liegt sein analytisches Potenzial für eine empirische Untersuchung inklusiver Unterrichtspraxis: Nicht als per se inklusiven Raum, sondern als sozialer Praxiszusammenhang, in dem inklusive Ansprüche, fachliche Anforderungen und institutionelle Ordnungen aufeinandertreffen und situativ ausgehandelt werden (Dirim & Mecheril 2018).

Unterrichtliche Praxis ist dabei von grundlegenden Spannungsverhältnissen geprägt, die sich insbesondere im Kontext inklusiver Bildung zuspitzen. Ein zentrales Spannungsfeld liegt im Verhältnis von Universalität und Individualität (Schulte 2024; Walgenbach 2018). Vor diesem Hintergrund wird Differenzierung im inklusionspädagogischen und fachdidaktischen Diskurs häufig als zentrales didaktisches Prinzip adressiert (Eisenmann 2024; Hackbarth & Martens 2018), das auf eine gleichzeitige Berücksichtigung individueller und kollektiver Lernprozesse zielt. Dieses Spannungsfeld ist jedoch nicht allein auf der Ebene didaktischer Planung relevant, sondern zeigt sich insbesondere im konkreten Unterrichtsvollzug, in dem allgemeine Anforderungen, fachliche Normen und individuelle Voraussetzungen situativ aufeinandertreffen. Zudem verweisen Studien darauf, dass differenzierende Maßnahmen ambivalent wirken können und nicht selbstverständlich oder automatisch zu inklusiver Teilhabe führen, sondern auch selbst Kategorisierungen und Hierarchisierungen hervorbringen können (Budde 2015). Zugleich bleibt zum Teil empirisch offen, wie Differenzierung im Unterrichtsvollzug tatsächlich realisiert wird, welche Formen von Differenz dabei hergestellt werden und welche Konsequenzen sich daraus für Teilhabe, Zugehörigkeit und Anerkennung ergeben. Damit rückt aus einer praxistheoretischen Perspektive weniger die Frage nach der Angemessenheit einzelner Maßnahmen als vielmehr die Frage nach den sozialen Praktiken in den Fokus, in denen Differenzierung wirksam wird.

An diesem Desiderat setzt die vorliegende Arbeit an. Während der Forschungsstand zum Englischunterricht im Anspruch von Inklusion im deutschsprachigen Raum bislang vor allem normativ-konzeptionell ausgerichtet ist und sich häufig auf didaktische Leitbilder und Professionalisierungsfragen konzentriert, liegen nur wenige qualitativ-rekonstruktive Studien vor, die den

Englischunterricht der Grundschule als soziale Praxis untersuchen (Gerlach & Schmidt 2021; Wilden et al. 2021). Zugleich hat die differenztheoretische und ethnografische Unterrichtsforschung eindrücklich gezeigt, dass Differenz im Unterricht nicht vorgegeben ist, sondern im Vollzug pädagogischer Praktiken fortlaufend erst hervorgebracht wird – etwa durch Adressierungen, Leistungszuschreibungen, Regelvollzüge oder Differenzierungspraktiken. Diese Forschung bezieht sich jedoch bislang nur selten auf den Fachunterricht Englisch und insbesondere kaum auf den frühen Fremdsprachenunterricht der Grundschule.

An der Schnittstelle dieser beiden Diskurse eröffnet sich eine zentrale Forschungslücke. Es fehlt an empirischen Untersuchungen, die den Englischunterricht der Grundschule aus einer differenztheoretischen und ethnografischen Perspektive analysieren und rekonstruieren, wie Differenz, Teilhabe und Zugehörigkeit im Unterrichtsvollzug situativ hergestellt, bearbeitet und begrenzt werden. Die vorliegende Dissertation trägt mit der DiEG-Studie (*Formen der Differenzierung und Differenzkonstruktion im Englischunterricht der Grundschule im Anspruch von Inklusion*) zur Bearbeitung dieser Forschungslücke bei. Im Zentrum der Arbeit steht die folgende Forschungsfrage:

Wie werden im Englischunterricht der Grundschule Möglichkeitsräume der Differenzierung und Differenzkonstruktion hervorgebracht, wie werden diese von den schulischen Akteur*innen bearbeitet und wie sind sie in Anbetracht inklusiver Ansprüche zu deuten?

Dieser Frage geht die DiEG-Studie in vier Teilstudien mit Hilfe eines rekonstruktiven, ethnografischen Zugangs und einer praxistheoretischen Perspektive nach (Schatzki 2017). Der als inklusiv gerahmte Unterricht soll dabei nicht unter einer normativen Betrachtungsfolie als „guter“ oder „schlechter“ inklusiver Unterricht bewertet werden. Vielmehr bildet die inklusive Rahmung den Ausgangspunkt, um die mit dem Englischunterricht verbundenen Differenz- und Differenzierungsprozesse empirisch zu rekonstruieren und bedeutsame Erkenntnisse für den wissenschaftlichen Diskurs und die pädagogische Praxis abzuleiten.

Die Arbeit ist wie folgt aufgebaut: Kapitel 2 entfaltet den theoretischen und Kapitel 3 den forschungsbezogenen Rahmen der Studie. Kapitel 4 stellt das

methodische und methodologische Vorgehen der DiEG-Studie dar. In Kapitel 5 werden die empirischen Ergebnisse entlang der vier Teilstudien dargestellt und in Kapitel 6 in einer übergreifenden Synthese zusammengeführt. Kapitel 7 diskutiert die zentralen Ergebnisse im Hinblick auf die theoretische Rahmung und den aktuellen Forschungsstand. Kapitel 8 reflektiert methodologische Grenzen der Arbeit und leitet Implikationen für Forschung und pädagogische Praxis im Kontext inklusiven Englischunterrichts in der Grundschule ab.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Inklusiver Unterricht im Spannungsfeld von Differenz, Teilhabe und pädagogischer Ordnung

Im internationalen wie deutschsprachigen bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Diskurs ist der Begriff Inklusion zu einem interdisziplinären Leitbegriff avanciert (Köpfer et al. 2021). Zugleich bleibt der Begriff auch heute noch unscharf und diffus, eine einheitliche Gegenstandsbestimmung oder ein konsensuales Verständnis liegen nicht vor und der Begriff wird entsprechend als *fuzzy concept* beschrieben (Budde et al. 2016a; Eikeland & Ohna 2022). Auch jüngere Arbeiten betonen, dass die Entwicklung eines übergreifenden theoretischen Konzepts inklusiver Bildung bislang nicht abgeschlossen ist (Weitkämper & Köpfer 2024; Zahnd et al. 2025).

Trotz dieser begrifflichen Unschärfe lässt sich Inklusion im erziehungswissenschaftlichen Diskurs weitgehend als grundlegende Revision bisheriger Bildungs- und Unterrichtsverständnisse fassen. Sie zielt auf die Transformation des gesamten Schulsystems hin zu einer Struktur, die Teilhabe an gemeinsamen Bildungsprozessen und Bildungsgerechtigkeit für alle Lernenden gewährleistet. Inklusion ist damit eng mit Fragen von Bildungsgerechtigkeit, Teilhabe und Zugänglichkeit verbunden und fordert zugleich die Anerkennung und Bearbeitung der vielfältigen Differenzen innerhalb von Lerngruppen (Ainscow 2021). Schule wird in diesem Zusammenhang als Institution adressiert, die sich „vielfaltsorientiert, heterogenitätssensibel und diskriminierungskritisch“ zu verstehen hat (Bräu et al. 2024, 10).

Ein solches weites Verständnis von Inklusion überschreitet bewusst eine enge Fokussierung auf spezifische Differenzlinien, wie etwa Gender, soziale Herkunft oder Sprache, oder ausgewählte Zielgruppen, wie z. B. Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Es diskutiert grundlegende Fragen nach dem Umgang mit Heterogenität und richtet den Blick auf Strukturen und Praktiken des schulischen Alltags, in denen Differenz, Zugehörigkeit sowie Formen der Behinderung und Benachteiligung hergestellt und verhandelt werden (Köpfer et al. 2021; Prengel 2024). Inklusion wird damit als querschnittliche Orientierung verstanden, die alle Ebenen von Schule und Unterricht betrifft und folglich weniger als erreichter Zustand denn als fortlaufender Prozess zu verstehen ist.

In strukturtheoretischer Perspektive ist unterrichtliche Praxis dabei generell durch Antinomien pädagogischen Handelns geprägt (Helsper 2004) – Spannungsverhältnisse, die sich im Kontext inklusiver Bildung in besonderer Weise zuspitzen. Eines der zentralen Spannungsverhältnisse liegt im Verhältnis von Universalität und Individualität. Der universalistische Pol dieses Spannungsfeldes verweist auf den normativen Anspruch der Gleichheit: Schule ist als staatliche Institution rechtlich verpflichtet, allen Lernenden gleiche Bildungschancen zu eröffnen und Teilhabe zu gewährleisten. Dieser Anspruch gründet auf der Idee von Gerechtigkeit, Gleichbehandlung und gemeinschaftlicher Teilhabe und ist im allgemeinen Bildungsauftrag ebenso wie in der Schulpflicht für alle Kinder und Jugendliche institutionell verankert (Budde 2015). Universalität steht auch für den Anspruch, Bildung als gemeinschaftliches Gut zu verstehen, das auf gemeinsames Lernen, geteilte Wissensbestände und gemeinsamkeitsstiftende Aktivitäten zielt (Tenorth 2013). Besonders die Grundschule, als „Schule für alle“ (Heinzel & Parade 2020), verkörpert diesen Anspruch in exemplarischer Weise als institutioneller Ort, an dem Gleichheit, Teilhabe und gemeinsames Lernen konzeptionell miteinander verschränkt werden (Prenzel 2019; Skorsetz et al. 2020). Diese normativen Ansprüche treffen in der schulischen Praxis jedoch immer auch auf institutionelle Strukturen, Leistungsanforderungen und Organisationslogiken, die diesen Zielen zugleich entgegenwirken können (Bräu et al. 2024; Walgenbach 2018).

Dem universalistischen Anspruch steht der Pol der Individualität gegenüber, der auf die individuellen Lern- und Bildungsprozesse jedes einzelnen Kindes verweist. Schule ist nicht nur dazu verpflichtet, allen Lernenden gleiche Chancen zu eröffnen, sondern zugleich deren individuelle Voraussetzungen, Lernbiografien und Fähigkeiten zu berücksichtigen (Breidenstein et al. 2013b; Budde & Bossen 2016; Schulte 2024). Dies auch vor dem Hintergrund, dass Lernen ein individueller Vorgang (Budde 2015) und immer eine subjektive Angelegenheit ist (Kron et al. 2013). Zugleich riskiert eine Schule, die sich vorrangig dem Prinzip der Individualisierung verschreibt – etwa mit dem Postulat, alle in ihrem eigenen Tempo und nach eigenen Interessen fördern zu wollen (Budde & Bossen 2016) – den Aspekt der Universalität und den gemeinschaftsstiftenden Auftrag von Unterricht aus dem Blick zu verlieren (Bartosch & Köpfer 2019).

Was Wocken und Antor (1987, o. S.) als „Grundproblem“ und schwierigen Balanceakt eines integrativen Unterrichts beschreiben, wird durch den inklusiven Anspruch an Schule und Unterricht nicht aufgelöst, sondern im Gegenteil noch verstärkt. Entsprechend formuliert Tenorth (2013, 10) die berechtigte Frage, wie denn „Individualisierung und Universalisierung in einer Praxis zur gleichen Zeit“ realisiert werden können. Budde, Kansteiner und Bossen (2016) folgend lässt sich das antinomische Spannungsfeld zu einem dreipoligen, trinomischen Modell weiterdenken, indem es um die Komponente der Differenz erweitert wird. Pädagogisches Handeln wird damit nicht nur zwischen Universalität und Individualität verortet, sondern als Trinomie gedacht, die Gleichheit, Individualität und Differenz in Relation zueinander stellt (Budde et al. 2016). Differenz ist dabei nicht als stabile oder feststehende Größe zu begreifen, sondern als relationale Konstruktion, die stets im Verhältnis zu einem gemeinsamen Vergleichshorizont entsteht, der das Differente überspannt (Merl 2024; Ricken & Reh 2014). Anders formuliert: Nur durch den Einbezug von Differenz kann Ähnlichkeit konstituiert werden, auf deren Grundlage dann Zuschreibungen von Gleichheit oder Ungleichheit vollzogen werden können (Budde 2023; Korff & Neumann 2022). Diese Differenzbezüge sind dabei stets mit normativen Setzungen verbunden, die bestimmen, welche Unterschiede als relevant gelten und wie sie pädagogisch adressiert werden.

Inklusion bewegt sich damit in einem grundlegenden Dilemma: Die Wahrnehmung von Differenz kann einerseits als ein Teil inklusiver Bemühungen gelesen werden, Differenz anzuerkennen, Benachteiligungen auszugleichen und Prozesse der Differenzierung abzuleiten. Gleichzeitig birgt sie jedoch die Gefahr der Kategorisierung und Festschreibung von Benachteiligungen, die als Mechanismen sozialen Ausschlusses fungieren (Akbaba 2014; Korff & Neumann 2022; Thon & Mai 2018).

Vor diesem Hintergrund stellt sich weniger die Frage, *ob* Differenz im Unterricht relevant wird, sondern *wie* sie im Zusammenspiel institutioneller Rahmungen und konkreter Unterrichtspraktiken wirksam wird. Zur analytischen Erfassung dieser Prozesse bietet das Konzept der Möglichkeitsräume (Hummrich & Budde 2016) einen geeigneten theoretischen Zugang. Möglichkeitsräume sind dabei nicht als gegebene Strukturen zu verstehen, sondern als ein relationales Bedingungsgefüge, das sich im Vollzug schulischer Praxis fortlaufend herstellt und

verändert (Hummrich & Budde 2016; Hummrich 2022). In ihnen eröffnen sich spezifische Handlungs- und Zugehörigkeitsoptionen, die Teilhabe- und Ausschlussprozesse und damit grundlegende inklusive und exklusive Prozesse regulieren. Sie bilden eine analytische Folie, um zu rekonstruieren, wie Teilhabe und Ausschluss im Unterricht nicht nur intendiert, sondern in situativen Praktiken und Positionierungen hervorgebracht werden. Damit wird zugleich begründbar, warum eine rekonstruktive Perspektive auf Unterrichtspraxis erforderlich ist, um Inklusion nicht nur als normativen Anspruch, sondern als hervorgebrachten Praxis empirisch zu untersuchen.

2.2 Besonderheit des Englischunterrichts als Fremdsprache der Grundschule

Vor dem Hintergrund der dargestellten normativen Rahmungen und strukturellen Spannungsverhältnisse stellt sich die Frage, welche spezifischen Bedingungen der Englischunterricht für inklusive Bildungsprozesse bietet. Der Englischunterricht nimmt innerhalb schulischer Unterrichtsfächer der Grundschule zunächst insofern eine besondere Stellung ein, da die Schüler*innen hier einem Medium begegnen, das sie eingangs nicht verstehen. Die Zielsprache Englisch fungiert dabei als Lerngegenstand und als kommunikatives Werkzeug des Unterrichts zugleich (Wilden et al. 2021). Die zunächst fremde Sprache, wie im Namen des Fremdsprachenunterrichts angelegt, wird zum zentralen Gegenstand des Lernens – sowohl in konzeptioneller als auch in sprachlicher und kultureller Hinsicht (Tödter 2023), wodurch Fragen von Teilhabe, Verständigung und Zugehörigkeit in besonderer Weise berührt werden. Fremdheitserfahrungen sind stets ein konstitutives Element des Fachs (Böttger 2023) und Offenheit gegenüber Andersartigen wird zu einem grundlegenden und selbstverständlichen Bildungsziel des Englischunterrichts (Tödter 2023).

Entsprechend eignet sich der Englischunterricht – oftmals die erste und einzige Fremdsprache im Grundschulbereich – in besonderer Weise dazu, Differenz Erfahrungen reflexiv zu bearbeiten (Eßer et al. 2018). Während in anderen Fächern Differenz häufig entlang von Leistungsunterschieden markiert wird, relativiert sich im Fremdsprachenunterricht ein Teil dieser Hierarchie, da Englisch für die meisten Kinder eine neu zu erlernende Sprache darstellt. Wenngleich unterschiedliche Vorerfahrungen – etwa durch englischsprachige

Bezüge im familiären Umfeld, durch frühkindliche Exposition in Form von englischsprachiger Mediennutzung oder einer KiTa mit englischsprachigem Angebot oder durch mehrsprachigkeitsbedingte metalinguistische Sprachbewusstheit – nicht vollständig aufgehoben werden (Hu 2003), begegnen mehrsprachige und einsprachig deutschsprachige Kinder der englischen Sprache unter tendenziell vergleichbareren Voraussetzungen als in anderen Fächern. Dadurch kann der Unterricht potenziell egalisierende Effekte entfalten (Burwitz-Melzer 2013; Dlugaj & Böttjer 2024).

Im gemeinsamen sprachlichen Handeln als alltäglichem Bestandteil der Lernpraxis entwickeln die Schüler*innen (interkulturelle) kommunikative Kompetenzen und ein Verständnis für Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt (Bartosch & Köpfer 2019, 2022; Gerlach 2015). Sie werden dabei unter anderem dafür sensibilisiert, sich sprachlich und kulturell divergierenden Lebenswelten gegenüber zu öffnen, die eigene Lebenswelt in Beziehung zu anderen kulturellen Kontexten zu setzen, stereotype Zuschreibungen zu hinterfragen und Formen wechselseitigen Verstehens zu erproben. Der Englischunterricht kann auf diese Weise Räume schaffen, in denen kulturelle und sprachliche Verschiedenheit nicht nivelliert, sondern reflexiv thematisiert wird, was zur konstruktiven Bearbeitung von Differenzen und zur Vermeidung von Exklusionsmechanismen beitragen kann (Tödter 2023). Insbesondere die Förderung von Fremdverstehen kann dabei als „besonderes Potenzial des Englischunterrichts“ (Eßer et al. 2018, 11) und Anknüpfungspunkt für inklusive Bildungsziele angesehen werden (KMK 2013; Schick & Rohde 2022). In diesem Sinne lässt sich Fremdverstehen als Brücke zwischen inklusiver Bildung und interkulturellem Lernen verstehen, da beide auf der Anerkennung von Perspektivenvielfalt beruhen und Differenz nicht als Defizit, sondern als Ausgangspunkt gemeinsamen Lernens begreifen (Bartosch & Köpfer 2022).

3. Forschungsbezogener Hintergrund

Die DiEG-Studie verbindet Perspektiven auf den inklusiven Englischunterricht in der Grundschule mit Zugängen differenztheoretischer ethnografischer Unterrichtsforschung. Entsprechend bewegt sich der deutschsprachige Forschungsstand, auf den sie Bezug nimmt, zwischen diesen zwei zentralen Diskurssträngen. Während der Diskurs um inklusive Bildung insgesamt breit etabliert ist, stellt inklusiver Englischunterricht – insbesondere in der Grundschule – ein vergleichsweise junges und bislang nur begrenzt systematisch erschlossenes Forschungsfeld dar (Bartosch & Köpfer 2019; Wilden et al. 2021). Zugleich existiert eine umfangreiche Forschung zu Differenz, Ungleichheit und sozialen Praktiken von Unterricht (Emmerich & Hormel 2013), die jedoch in der Regel fachunspezifisch angelegt ist (Martens 2021); eine explizit auf den Fachunterricht bezogene Forschung entwickelt sich erst allmählich (Rabenstein et al. 2024a). Dies trifft auch auf den Englischunterricht der Grundschule zu. Im Folgenden wird zunächst der Forschungsstand zum Englischunterricht im Anspruch von Inklusion aufgearbeitet (3.1) und anschließend der Forschungsstand der differenztheoretischen und ethnografischen Unterrichtsforschung skizziert (3.2). Auf dieser Grundlage wird die bestehende Forschungslücke herausgearbeitet und die Relevanz der DiEG-Studie für die Weiterentwicklung der Forschung zum inklusiven Englischunterricht begründet (3.3).

3.1 Forschungsstand zum Englischunterricht im Anspruch von Inklusion

Der Forschungsstand zum inklusiven Englischunterricht, insbesondere im Bereich der Grundschule, ist insgesamt als heterogen und fragmentiert zu charakterisieren. Über einen langen Zeitraum hinweg lässt sich eine auffällige Leerstelle entsprechender Forschung konstatieren, bevor erst seit etwa 2012 eine zunehmende Zahl an Publikationen erschienen ist, die sich vornehmlich theoretisch-konzeptionell mit Fragen inklusiver Bildung, Differenzierung, Individualisierung, Heterogenität sowie der Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalität im Fremdsprachenunterricht auseinandersetzen (Meyer et al. 2022). Entsprechend wird in der Forschung wiederholt darauf hingewiesen, dass die Entwicklung einer inklusiven Englischdidaktik in Theorie und Praxis bislang noch nicht sehr weit fortgeschritten ist, auch wenn in jüngerer Zeit deutliche Entwicklungsschübe

erkennbar sind, etwa durch neuere Publikationen und eine zunehmende fachdidaktische Vernetzung wie etwa im Netzwerk Inklusiver Englischunterricht (Burwitz-Melzer et al. 2017; DGFF 2021; Gerlach & Schmidt 2021). Inwiefern sich diese Einschätzung auch quantitativ im publizierten Forschungsstand widerspiegelt, verdeutlichen die nachfolgenden Datenbankanalysen auf FIS-Bildung sowie auf dem Portal des Netzwerks Inklusiver Englischunterricht.

Die systematische Datenbankanalyse in FIS-Bildung (Titelsuche: Englischunterricht AND Inklus*; Stichtag: 30.12.2025) ergibt insgesamt 28 Treffer im Zeitraum von 2006 bis 2023. Die Zusammensetzung dieses Korpus verdeutlicht, dass sich die Forschung zum inklusiven Englischunterricht bislang nur in begrenztem Umfang und überwiegend schulstufenübergreifend oder sekundarstufenbezogen entfaltet hat. Unter den fünf identifizierten Monografien beziehen sich vier explizit auf die Sekundarstufe (Dose 2019; Fragner 2006; Springob 2017; Suter 2019), während eine weitere Arbeit den universitären Kontext fokussiert (Böhm 2023). Monografische Arbeiten zum inklusiven Englischunterricht der Grundschule sind in dieser Trefferliste nicht vertreten.

Ergänzt wird der Korpus durch zwei einschlägige Herausgeberbände (Bongartz & Rohde 2015; Roters et al. 2018) sowie zwei Beiträge in Sammelwerken (Niesen 2019; Weidmann 2019). Den zahlenmäßig größten Anteil bilden mit 19 Treffern Zeitschriftenartikel, von denen viele praxisorientiert angelegt sind und in unterrichtsnahen oder fachdidaktischen Zeitschriften wie *Grundschule Englisch*, *Praxis Fremdsprachenunterricht* oder *Take off* erschienen sind. Unter den Zeitschriftenartikeln finden sich lediglich drei empirische Studien (Schildhauer 2021; Wilden et al. 2021; Wilden et al. 2023). Eine zusätzliche Titelsuche nach Englischunterricht AND Grundschule AND Inklus* führt in FIS-Bildung nur zu drei Treffern (2012, 2015, 2016), allesamt Zeitschriftenaufsätze, was die randständige Stellung der Grundschule im Forschungsdiskurs weiter unterstreicht.

Eine ergänzende Sichtung der einschlägigen Literatur zum inklusiven Englischunterricht auf dem Portal des Netzwerk Inklusiver Englischunterricht (n = 84; Stichtag: 30.12.2025) zeigt, dass der Diskurs insbesondere seit etwa 2014/2015 deutlich an Umfang gewonnen hat und seinen quantitativen Höhepunkt in den Jahren 2018 und 2019 erreicht. Ein Blick auf die Publikationsformen und -inhalte offenbart dabei, dass es sich überwiegend um konzeptionelle Arbeiten sowie um

Beiträge in Herausgeberbänden und Sammelwerken handelt. Von den erfassten Publikationen entfallen lediglich neun auf Monografien, darunter nur eine explizit auf den Englischunterricht der Grundschule bezogene Studie (Behrens 2015), die zudem auf einer schmalen empirischen Basis beruht. Demgegenüber dominieren Beiträge in Sammelwerken ($n = 43$) sowie Herausgeberbände ($n = 16$), ergänzt durch eine vergleichsweise geringe Zahl an Zeitschriftenartikeln ($n = 16$). Damit verdichten sich die Befunde beider Datenbankanalysen zu dem Ergebnis, dass trotz einer deutlich gestiegenen Zahl an Publikationen empirische Untersuchungen zur konkreten Praxis des inklusiven Englischunterrichts in der Grundschule bislang nur in sehr begrenztem Umfang vorliegen.

Vor diesem Hintergrund wird der Forschungsstand im Folgenden entlang zentraler thematischer Schwerpunkte des Diskurses zum inklusiven Englischunterricht aufgearbeitet. Im Fokus stehen dabei zunächst die programmatische Rahmung inklusiver Ansprüche im Englischunterricht, daran anschließend didaktische Leitkonzepte im Umgang mit Heterogenität sowie Fragen der Professionalität von Englischlehrkräften im inklusiven Kontext.

3.1.1 Inklusion als Anspruch und programmatische Rahmung des Englischunterrichts

Der Diskurs zum inklusiven Englischunterricht ist in weiten Teilen durch theoretisch-konzeptionelle Arbeiten geprägt, in denen Inklusion weniger als klar konturiertes didaktisches Paradigma denn als normativer Anspruch und fachliches Strukturprinzip verhandelt wird. Einen zentralen fachdidaktischen Bezugsrahmen bilden zunächst grundlegende Überblickswerke der Englischdidaktik, die Fragen von Heterogenität, Differenzierung und Individualisierung systematisieren, Inklusion jedoch nicht explizit als eigenständiges didaktisches Konzept entfalten. Hierzu zählt unter anderem Meyer, Volkmann und Grimms *Teaching English* (2022). In ihrem Werk werden zentrale Prinzipien des Englischunterrichts – etwa Kompetenz- und Aufgabenorientierung, Leistungsbewertung und Schüler*innenorientierung – entfaltet, während inklusionsbezogene Fragestellungen vor allem im Kontext allgemeiner didaktischer Herausforderungen wie Individualisierung und adaptiver Unterrichtsgestaltung verortet bleiben. Inklusion erscheint damit weniger als explizit ausformulierter didaktischer Ansatz

denn als implizite Heterogenitätssensibilität, die für inklusive Unterrichtspraxis anschlussfähig ist, ohne diese konzeptionell ins Zentrum zu stellen.

Eine explizitere programmatische Rahmung inklusiven Englischunterrichts findet sich in mehreren Sammelbänden, die den Diskurs in den vergangenen Jahren maßgeblich geprägt haben. Der von Bartosch und Rohde (2014) herausgegebene Band *Im Dialog der Disziplinen* markiert einen frühen Versuch, fachdidaktische, sonderpädagogische und inklusionspädagogische Perspektiven systematisch miteinander zu verschränken. Inklusion wird hier als fachlich zu verankerndes Strukturprinzip verstanden, das nicht auf einzelne Fördermaßnahmen reduziert werden kann, sondern grundlegende Fragen der Lerngegenstände, der Aufgabenstruktur sowie der professionellen Haltung von Lehrkräften betrifft. Konzeptionell richtungsweisend sind die Beiträge von Köpfer und Rohde: Während Köpfer Inklusion als strukturierendes Prinzip fachlichen Lernens fasst und zentrale Kategorien wie Teilhabe, gemeinsame Lerngegenstände und reflexive Professionalisierung systematisiert, konkretisiert Rohde diese Perspektive durch Überlegungen zu offenen Aufgabenformaten, adaptiven Unterrichtsstrukturen und einer inklusionssensiblen Lehrer*innenhaltung. Gemeinsam positionieren die Beiträge inklusiven Englischunterricht weniger als methodisches Instrumentarium denn als konzeptionell fundierte Haltung, die kontinuierliche Reflexion und Aushandlung im Unterrichtsalltag erfordert.

An diese Grundlegungen schließt der Sammelband *Inklusion im Englischunterricht* von Bongartz und Rohde (2015) an, der Inklusion deutlicher als genuin englischdidaktische Aufgabe konturiert. Die Beiträge eint das Verständnis von Inklusion als fachlich integriertes Prinzip, das Differenzierung, Aufgabenorientierung, Leistungsbewertung und Lehrer*innenprofessionalität gleichermaßen betrifft. Der Band ist überwiegend konzeptionell ausgerichtet, integriert jedoch auch empirisch informierte Praxisreflexionen und Fallbeispiele. Eine weitere diskursive Verdichtung erfährt der Themenkomplex im Sammelband *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen* (Burwitz-Melzer et al. 2017), der zentrale Beiträge der Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts bündelt. Inklusion und Diversität werden hier als grundlegende Bedingungen fremdsprachlichen Lernens verstanden und aus theoretisch-konzeptionellen, empirisch orientierten und fachdidaktischen Perspektiven beleuchtet. Der Band fungiert als referenzieller Überblick über den

Stand der Auseinandersetzung mit inklusivem Fremdsprachenunterricht und verdeutlicht zugleich die Breite, aber auch die Heterogenität des Diskurses.

Innerhalb dieser programmatischen Rahmungen kommt dem Aspekt der Mehrsprachigkeit eine besondere Bedeutung zu. Mehrsprachigkeit wird im Diskurs zum inklusiven Englischunterricht weniger als didaktische Herausforderung denn als grundlegende Begründungsfolie inklusiver Ansprüche verhandelt (vgl. u. a. Elsner 2015; Schlaak 2015; Schnuch 2015; Vogt & Chilla 2019). Begründet wird dies unter anderem mit der kommunikativen Ausrichtung des Faches, der Vielfalt der Lernzugänge sowie der Möglichkeit, handlungs- und erfahrungsorientierte Lernformen zu eröffnen. Gerade im frühen Fremdsprachenunterricht der Grundschule werden spielerische, körperliche und visuelle Lernformen hervorgehoben, die unterschiedliche Lernvoraussetzungen adressieren und sprachliche Teilhabe auch jenseits schriftsprachlicher Kompetenzen ermöglichen sollen. Mehrsprachigkeit erscheint dabei normativ gerahmt als Ressource, bildungstheoretisch aufgeladen im Sinne von Diversität, Anerkennung und Teilhabe sowie fachlich begründet durch die besondere Stellung des Englischen als neue Sprache und Ort von Fremdheitserfahrungen.

Zugleich wird in den programmatischen Arbeiten betont, dass Englischunterricht in institutionelle und fachliche Ordnungen eingebunden ist, die seine Gestaltung strukturieren und begrenzen. Curriculare Vorgaben, Zeitstrukturen sowie leistungsbezogene Erwartungen rahmen den Unterricht und normieren sprachliche Kompetenzen, die aufgebaut, bewertet und verglichen werden. Der Anspruch, kommunikative Offenheit und individuelle Lernwege zu ermöglichen, steht damit in einem Spannungsverhältnis zu standardisierten Kompetenzmodellen und normativen Vorstellungen sprachlicher Angemessenheit. Für den Englischunterricht der Grundschule gilt dies in besonderer Weise: Als erstes schulisches Fremdsprachenfach ist Englisch häufig mit Erwartungen an spielerisches Lernen, geringe Leistungsselektion und motivationale Zugänge verbunden, markiert zugleich jedoch den Beginn einer formalen sprachlichen Leistungsbiografie, in der Lernende frühzeitig als sprachlich kompetent oder weniger kompetent positioniert werden können.

3.1.2 Heterogenität, Differenzierung und Individualisierung als didaktische Leitkonzepte im inklusiven Englischunterricht

Heterogenität als empirisches Phänomen, soziale Konstruktion und didaktische Orientierungsfolie (Budde 2023) ist Kernthema wissenschaftlicher Debatten und zugleich praktisches Handlungsproblem im Unterrichtsalltag, das die Grundlage für didaktische Maßnahmen der Differenzierung und Individualisierung bildet. Unterschiedliche Lernvoraussetzungen, sprachliche Hintergründe, Leistungsstände und Lernwege werden dabei nicht als Ausnahme, sondern als Normalfall schulischer Lerngruppen verstanden. Insbesondere für den Fremdsprachenunterricht wird Heterogenität als zentrales Phänomen hervorgehoben, da Fremdsprachenlernen grundsätzlich unterschiedlich verlaufende Lernprozesse umfasst, die von variierenden Vorerfahrungen, Lernstrategien und Zugängen geprägt sind (Bierwirth et al. 2017). Der von Chilla und Vogt (2017) herausgegebene Sammelband *Heterogenität und Diversität im Englischunterricht* greift diese Perspektive auf und verknüpft fachdidaktische Überlegungen mit empirischen Zugängen und praxisbezogenen Reflexionen. Heterogenität wird hier nicht als randständiges Problem, sondern als strukturierender Bezugsrahmen englischdidaktischen Handelns konzeptualisiert.

Vor diesem Hintergrund erscheint Differenzierung im Diskurs zum inklusiven Englischunterricht als zentrale didaktische Bearbeitungsform von Heterogenität (Eisenmann 2024; Meyer et al. 2022). Zahlreiche konzeptionelle Arbeiten verstehen Differenzierung nicht als isolierte Technik, sondern als integratives Prinzip, das den Unterricht insgesamt strukturiert. Gerlach und Roters (2020) argumentieren, dass Differenzierung alle Lernenden entsprechend ihrer individuellen Voraussetzungen adressiert und nicht auf bestimmte Gruppen begrenzt werden darf. Ähnlich verorten Bartosch und Köpfer (2019) Differenzierung als grundlegende didaktische Kategorie und betonen die enge Verbindung zwischen potenzialorientierter Unterrichtsgestaltung, diagnostischer Kompetenz und professioneller Handlungsfähigkeit von Lehrkräften.

Eine besonders systematische Ausarbeitung erfahren diese Überlegungen in der Monografie *Teaching English: Differentiation and Individualisation* von Eisenmann (2019). Bereits der Titel weist Differenzierung und Individualisierung als zentrale Prinzipien des Englischunterrichts aus. Eisenmann versteht Differenzierung als strukturierendes Merkmal guten Englischunterrichts, das

heterogene Lernvoraussetzungen berücksichtigt, ohne diese zu kategorisieren. Eine explizite Inklusionsdidaktik wird dabei nicht entfaltet; gleichwohl unterstreicht die Arbeit die zentrale Bedeutung differenzsensibler Unterrichtsgestaltung für den Umgang mit Heterogenität und fungiert damit als wichtiger Referenzpunkt für inklusionsbezogene didaktische Diskussionen.

Eng mit dem Konzept der Differenzierung verknüpft ist der Begriff der Individualisierung, der im Diskurs jedoch häufig ambivalent verwendet wird. Individualisierung wird einerseits als notwendige Konsequenz heterogener Lerngruppen beschrieben, indem Unterrichtsplanung, Aufgabenformate und Lernarrangements so gestaltet werden, dass unterschiedliche Lernwege ermöglicht werden (Gerlach & Roters 2020). Andererseits wird wiederholt auf das Spannungsverhältnis zwischen individualisierten Lernprozessen und gemeinsamem Lernen hingewiesen, auf das bereits in Abschnitt 2.1 hingewiesen wurde. Individualisierung bewegt sich damit zwischen der Anerkennung individueller Lernvoraussetzungen und der Gefahr einer Vereinzelung von Lernprozessen, die den gemeinsamen Gegenstand des Unterrichts aus dem Blick geraten lassen kann.

Vor diesem Hintergrund werden im englischdidaktischen Diskurs bestimmte methodisch-didaktische Prinzipien als besonders anschlussfähig an inklusive Unterrichtsansprüche hervorgehoben. Dazu zählen zum einen offene, handlungs- und erfahrungsorientierte Unterrichtsformate, zum anderen insbesondere eine hohe Fehlertoleranz, kommunikative Offenheit sowie unterstützende Lernarrangements, die sprachliche Teilhabe auch jenseits formal korrekter Sprachproduktion ermöglichen. Lernen wird im Englischunterricht – insbesondere in der Grundschule – zumeist nicht als leistungsbezogener Vergleichsprozess, sondern als gemeinsamer, affektiv geprägter Erfahrungsraum konzeptualisiert, in dem sprachliches Ausprobieren, Irritationen und Fehler als notwendige Bestandteile des Lernprozesses gelten (Guttke & Porsch 2024; Käfer 2022; Klippel 2017). Zentral ist in diesem Zusammenhang das fachdidaktische Leitmotiv *message before accuracy* beziehungsweise *fluency before accuracy*, das in kommunikativen Phasen dem Ausdruckswillen und der Verständlichkeit Vorrang vor formaler Korrektheit einräumt (Käfer 2022; KMK 2013; Wilden & Porsch 2017). Eine solche positive Fehlerkultur wird als wesentliche Voraussetzung für sprachliche Teilhabe und Lernmotivation beschrieben, insbesondere für Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten oder geringen sprachlichen Vorerfahrungen. Fehler

erscheinen hier nicht primär als Defizite, sondern als produktive Lernanlässe, die den Spracherwerb strukturieren und absichern.

Innerhalb dieser Differenzierungs- und Individualisierungsdiskurse nehmen Lernschwierigkeiten und sonderpädagogische Förderbedarfe eine besondere Stellung ein. Lernschwierigkeiten werden im Diskurs zum inklusiven Englischunterricht in weiten Teilen des Diskurses als spezifischer Referenzpunkt didaktischer Anpassungs- und Unterstützungsmaßnahmen verhandelt (vgl. u. a. Blume & Schmidt 2020; Gerlach 2015; Ott 2025; Schäfer 2014). Sie fungieren dabei weniger als eigenständige analytische Kategorie denn als Anlass für differenzierende und individualisierende Unterrichtsgestaltung. Zugleich lässt sich beobachten, dass Inklusion in Teilen des Diskurses implizit auf die Integration von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf – insbesondere im Förderschwerpunkt Lernen – verengt wird, während andere Differenzdimensionen wie Mehrsprachigkeit oder soziale Ungleichheit vergleichsweise seltener systematisch berücksichtigt werden. In der Folge beschränken sich Differenzierungsmaßnahmen häufig auf Materialvariation, Reduktion von Anforderungen oder organisatorische Arrangements.

Diese sonderpädagogisch fokussierte Perspektive zeigt sich exemplarisch auch in der bislang überschaubaren empirischen Forschungslage. Empirische Untersuchungen zur Wirksamkeit und Ausgestaltung differenzierender inklusiver Unterrichtsarrangements sind bislang selten, insbesondere für die Grundschule. Eine der wenigen Ausnahmen stellt die I-TEPS-Studie von Wilden und Porsch (2019) sowie Wilden, Porsch, Ehmke und Mensing (2021) dar. In einem Querschnitts-Kontrollgruppendesign werden die rezeptiven Englischfertigkeiten von Grundschüler*innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf an einer inklusiven Projektschule erhoben und mit den Leistungen von Regelschüler*innen desselben Bundeslandes verglichen (Wilden et al. 2020). Die Ergebnisse zeigen für Schüler*innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf an der inklusiven Projektschule vergleichbare Leistungen im Hörverstehen, während im Leseverstehen leichte Leistungsrückstände gegenüber den Regelschüler*innen sichtbar werden. Die Studie liefert damit wichtige Hinweise zur Lernwirksamkeit inklusiver Englischangebote, bleibt jedoch auf Leistungsergebnisse beschränkt und erlaubt keine Aussagen darüber, wie diese Leistungsunterschiede unterrichtlich

hervorgebracht oder bearbeitet werden, da Unterrichtsprozesse nicht rekonstruiert werden.

Deutlich umfangreicher ist die empirische Forschung zum inklusiven Englischunterricht in der Sekundarstufe. Springob (2017) beispielsweise untersucht in einer dreijährigen Mixed-Methods-Studie den Englischunterricht einer inklusiv beschulten Gymnasialklasse aus dem eigenen Unterrichtskontext des Autors und zeigt, wie gemeinsames Lernen in heterogenen Lerngruppen konkret organisiert wird. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass inklusiver Englischunterricht in der Praxis stark von individuellen Lehrkraftentscheidungen, dem Ausmaß differenzierender Maßnahmen und institutionellen Rahmenbedingungen geprägt ist. Einen ergänzenden Zugang bietet die qualitative Studie von Dose (2019), die den Status quo inklusiven Englischunterrichts aus der Perspektive von mehreren Lehrkräften untersucht. Die Befunde zeigen, dass Inklusion vielfach weniger als systematisch entwickeltes didaktisches Konzept umgesetzt wird, sondern überwiegend als reaktive Anpassung bestehender Unterrichtsformen. Differenzierung beschränkt sich häufig auf pragmatische Maßnahmen und bleibt nur selten in eine umfassende diversitätssensible Unterrichtskonzeption eingebettet. Die Übertragbarkeit dieser Befunde auf den Englischunterricht der Grundschule ist jedoch nur eingeschränkt gegeben, da sich institutionelle Rahmenbedingungen, leistungsbezogene Logiken – etwa die zunehmende Orientierung an linguistischer Progression und sprachlicher Richtigkeit – und Unterrichtsorganisation deutlich unterscheiden.

3.1.3 Professionalität von Englischlehrkräften im inklusiven Kontext

Ein letzter Schwerpunkt empirischer Forschung zum inklusiven Englischunterricht liegt auf den Perspektiven von Lehrkräften sowie auf Fragen der Professionalisierung. In ihrem systematischen Review fassen Gerlach und Schmidt (2021) den Stand der empirischen fremdsprachendidaktischen Forschung zu Heterogenität, Diversität und Inklusion zusammen und zeigen, dass ein Großteil der vorliegenden Studien auf Einstellungen, Überzeugungen und subjektive Deutungsmuster von Lehrkräften fokussiert.

Gerlach (2015) arbeitet auf der Grundlage von Expert*inneninterviews mit Sonderpädagog*innen mit fremdsprachenunterrichtlicher Erfahrung sowie mit Fremdsprachenlehrkräften an Regelschulen heraus, dass inklusiver

Fremdsprachenunterricht zwar grundsätzlich befürwortet wird, zugleich jedoch mit deutlichen Belastungswahrnehmungen und praktischen Umsetzungsschwierigkeiten verbunden ist. Insbesondere die unter dem „Etikett“ der Inklusion erwartete Intensivierung bereits etablierter didaktischer Komponenten wird von den Lehrkräften als herausfordernd und zum Teil sorgenvoll beschrieben (Gerlach 2015, 120).

Diese Befunde korrespondieren mit Ergebnissen von Kötter und Trautmann (2018, 2020), die in Interviewstudien mit Lehrkräften unterschiedlicher Schulformen ausgeprägte Belastungswahrnehmungen rekonstruieren und die zentrale Bedeutung struktureller Unterstützungsbedingungen hervorheben, insbesondere im Hinblick auf Doppelbesetzungen und kooperative Unterrichtssettings. Auch Dose (2019) macht in ihrer Studie vergleichbare Spannungen sichtbar, insbesondere zwischen fachlicher und sonderpädagogischer Zuständigkeit.

Einen aktuellen und quantitativ breiten Einblick in die Praxis differenzierender und inklusiver Unterrichtsgestaltung bietet die deutschlandweite Befragung von Eisenmann (2024), an der über 600 Lehrkräfte unterschiedlicher Fremdsprachen teilnahmen. Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrkräfte über ein breites Repertoire binnendifferenzierender Methoden verfügen und insbesondere kooperative Sozialformen häufig einsetzen. Zugleich wird deutlich, dass die Umsetzung differenzierender Maßnahmen im Unterricht maßgeblich von strukturellen Rahmenbedingungen, verfügbaren Ressourcen sowie von Professionalisierungsangeboten abhängt.

Ergänzend zu den überwiegend einstellungsbezogenen Studien liegen einzelne empirisch begleitete Arbeiten zur Professionalisierung von Lehrkräften für den inklusiven Englischunterricht vor, die insbesondere den Hochschulkontext in den Blick nehmen. Die Studien von Blume, Gerlach, Roters und Schmidt (2019, 2021) sowie die Mixed-Methods-Dissertation von Böhm (2023) zeigen übereinstimmend, dass Professionalisierung für den inklusiven Englischunterricht nicht allein über die Vermittlung methodischer oder modellbasierter Konzepte erreicht wird. Zwar können strukturierende Bezugsrahmen – etwa phasenübergreifende Professionalisierungsformate oder das *Universal Design for Learning* – adaptive Unterrichtsplanung unterstützen; nachhaltige Professionalisierung erfordert jedoch vor allem eine kontinuierliche, reflexive

Auseinandersetzung mit Heterogenität, Differenz und der eigenen professionellen Positionierung.

3.2 Forschungsstand zu differenztheoretischen und ethnografischen Perspektiven auf Unterricht

Der bislang skizzierte Forschungsstand zum inklusiven Englischunterricht zeigt, dass empirisch-rekonstruktive Studien zur konkreten Praxis des Unterrichts – insbesondere in der Grundschule – bislang selten sind und Unterricht häufig eher über intendierte Konzepte, Einstellungen oder Leistungsergebnisse als über seine alltägliche soziale Hervorbringung in den Blick genommen wird.

An dieser Stelle setzt die differenztheoretische und ethnografische Unterrichtsforschung an, die Unterricht als soziale Praxis in den Fokus rückt. Im folgenden Abschnitt wird der Forschungsstand der differenztheoretischen und ethnografisch ausgerichteten Unterrichtsforschung in seinen für die vorliegende Arbeit relevanten Linien skizziert. Zunächst werden zentrale theoretische Konzepte der Differenzforschung vorgestellt, die Differenz als sozial hergestellte Kategorie fassen und an die Ausführungen in Abschnitt 2.1 anknüpfen. Daran anschließend werden zentrale Aspekte der Differenzherstellung im Unterricht herausgearbeitet, die in theoretischen wie auch in empirisch-ethnografischen Arbeiten diskutiert werden und die für die DiEG-Studie von besonderer analytischer Relevanz sind.

3.2.1 Differenz als soziale Praxis im Unterricht

Differenztheoretische Perspektiven in der Erziehungswissenschaft gehen grundlegend davon aus, dass Differenz in pädagogischen Kontexten nicht als feststehende Eigenschaft von Lernenden zu verstehen ist, sondern als Ergebnis sozialer, diskursiver und institutioneller Herstellungsprozesse. Damit verschiebt sich der analytische Fokus von individuellen Merkmalen oder stabilen Kategorien hin zu den Praktiken, Routinen und Deutungsmustern, in denen Differenz im schulischen Alltag hervorgebracht, stabilisiert und wirksam wird.

Einen zentralen theoretischen Bezugspunkt bildet hier der Beitrag von West und Fenstermaker (1995), in dem das Konzept des *doing difference* entwickelt wird. Aufbauend auf dem Ansatz des *doing gender* (West et al. 1991) argumentieren West und Fenstermaker, dass soziale Kategorien wie Geschlecht,

Ethnizität oder soziale Klasse nicht einfach als vorgegeben zu verstehen sind, sondern in alltäglichen Interaktionen kontinuierlich hervorgebracht werden. *Doing difference* beschreibt entsprechend die Prämisse, dass Differenz kein stabiler Zustand ist, sondern erst durch institutionelle Ordnungen, soziale Praktiken und Interaktionen hergestellt oder auch irritiert oder unterlaufen wird (Budde & Bittner 2018). Es wird damit der prozesshafte Konstruktionscharakter, das *doing* deutlich. Übertragen auf den schulischen Kontext bedeutet dies, dass Differenz nicht lediglich erkannt oder diagnostiziert, sondern im Unterrichtshandeln aktiv (re-)produziert wird. Lehrkräfte, Schüler*innen und schulische Routinen wirken dabei gemeinsam an der Hervorbringung sozialer Unterscheidungen mit, etwa entlang von Leistung, Sprache, Verhalten oder Unterstützungsbedarfen (Budde & Bittner 2018).

Ähnlich argumentiert Budde in seiner diskursanalytischen Arbeit *Die Rede von der Heterogenität* (2012). Budde arbeitet heraus, dass Heterogenität im pädagogischen Diskurs nicht lediglich beschrieben, sondern aktiv produziert wird, indem bestimmte Merkmale von Schüler*innen benannt, kategorisiert und mit normativen Erwartungen verknüpft werden. Pädagogische Redeweisen über Heterogenität machen Differenz damit zugleich sichtbar und handhabbar, reproduzieren jedoch implizite Normalitätsannahmen darüber, was als angemessen, leistungsfähig oder förderbedürftig gilt.

Diese Grundannahme wird in dem von Diehm, Kuhn und Machold herausgegebenen Sammelband *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft* (2017) weitergeführt. Auch die dort versammelten Beiträge verstehen Differenz nicht als bloße Vielfalt oder individuelle Verschiedenheit, sondern als relationales und machtförmig strukturiertes Verhältnis, das in sozialen Praktiken und institutionellen Arrangements hervorgebracht wird. Analytisch wird Differenz dabei von Ungleichheit unterschieden, zugleich jedoch in ihrem Wechselverhältnis gedacht: Pädagogische Praktiken der Differenzierung können sowohl auf Anerkennung und Teilhabe zielen als auch zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten beitragen. Ethnografie wird in dieser Perspektive als reflexive Praxis verstanden, die sich zwischen der Rekonstruktion sozialer Herstellungsprozesse von Differenz und der kritischen Selbstbeobachtung der eigenen Forschungspraxis bewegt. Für differenztheoretische Unterrichtsforschung impliziert dies eine methodische

Sensibilität, die die eigene Beteiligung an Differenzkonstruktionen systematisch mitreflektiert. Aus dieser Perspektive richtet sich der Blick im Folgenden auf zentrale Aspekte der Differenzherstellung im Unterricht, die in theoretischen wie empirischen Arbeiten herausgearbeitet worden sind.

3.2.2 Zentrale Aspekte der Differenzherstellung im Unterricht

(1) Anerkennung, Adressierung und Normalität

Bereits früh arbeitet Helsper (2004) mit seinem anerkennungstheoretischen Zugriff auf Schule und Unterricht heraus, dass schulische Differenzordnungen eng mit Prozessen der Anerkennung und Missachtung verknüpft sind. Über unterrichtliche Bewertungen, Adressierungen und Erwartungen werden Schüler*innen in relationale Positionen gebracht, die ihre Möglichkeiten der Teilhabe strukturieren. Leistung, Verhalten und Beteiligung werden dabei normativ aufgeladen und fungieren als zentrale Bezugspunkte schulischer Anerkennungsordnungen. Unterricht erscheint in dieser Perspektive als Ort, an dem soziale Anerkennung nicht gleichmäßig verteilt, sondern selektiv vergeben wird und damit Differenz und Ungleichheit reproduziert. Diese anerkennungstheoretische Perspektive findet in zahlreichen empirischen ethnografischen Studien Bestätigung, die Unterricht als sozialen Interaktionsraum rekonstruieren, in dem Schüler*innen durch fortlaufende Wahrnehmung, Adressierung, Einordnung und Bewertung positioniert werden und soziale Differenzordnungen hervorgebracht werden.

Einen zentralen Beitrag zur Analyse solcher Prozesse leistet die ethnografisch-rekonstruktive Arbeit von Fritzsche (2014). Fritzsche zeigt in ihren Untersuchungen auf, dass Anerkennung im schulischen Kontext stets selektiv erfolgt. Schüler*innen werden im Unterricht nicht in eindeutiger Weise einbezogen oder ausgeschlossen, sondern durch spezifische Formen der Ansprache, Unterstützung und Bewertung positioniert. Gerade im Rahmen inklusiver Arrangements werden Differenzen dabei nicht aufgehoben, sondern häufig neu konfiguriert: Lernende werden zwar in gemeinsame Unterrichtsprozesse einbezogen, zugleich jedoch über besondere Zuschreibungen – etwa von Förderbedarfen, zusätzlicher Unterstützung oder reduzierten Anforderungen – markiert.

Akbaba (2014) rückt in ihrer ethnografischen Analyse des Englischunterrichts einer fünften Klasse die aktive Bearbeitung von Differenz

durch die Schüler*innen selbst in den Fokus. Sie rekonstruiert unter anderem eine Unterrichtsszene, in der eine wohlwollend und differenzsensibel angelegte Aufgabenstellung die Vielfalt der Lernenden ausdrücklich anerkennt und zum Thema macht. Im weiteren Verlauf der Interaktion zeigt sich jedoch, dass die Schüler*innen die von außen gesetzten Differenzmarkierungen nicht einfach übernehmen. Vielmehr positionieren sie sich aktiv zu den angebotenen Kategorien, ordnen sich selbst zu, setzen sich in Relation zu anderen und greifen ethnische oder nationale Zuschreibungen situativ auf. Zugleich werden diese Markierungen im Gespräch relativiert oder sogar dekonstruiert, sodass Ethnizität nicht als feste Zugehörigkeit erscheint, sondern als verhandelbare, relationale Größe. Akbabas Analyse verdeutlicht damit exemplarisch, dass Anerkennungs- und Differenzordnungen im Unterricht nicht allein durch pädagogische Adressierungen vorstrukturiert sind, sondern im Vollzug unterrichtlicher Interaktionen von den Lernenden selbst aktiv bearbeitet, bestätigt oder auch unterlaufen werden.

(2) Leistung als zentrale schulische Differenzkategorie

Die differenztheoretische Forschung zur Bedeutung von Leistung als schulischer Differenzkategorie ist umfangreich und vielschichtig. Zahlreiche ethnografische, rekonstruktive Studien haben gezeigt, wie Leistungsordnungen im Unterrichtsvollzug hergestellt, stabilisiert und auch legitimiert werden (vgl. z. B. Gellert 2013; Rabenstein & Steinwand 2018). Leistung erscheint vor diesem Hintergrund nicht primär als Ergebnis individueller Lernprozesse, sondern als zentrales Ordnungsprinzip schulischen Handelns. Im Folgenden werden exemplarisch drei Studien vorgestellt, die in ihrer Zusammenschau unterschiedliche Phasen der Forschungsentwicklung repräsentieren, sowohl fachübergreifende als auch fachdidaktische Perspektiven abbilden und für die Rahmung der vorliegenden Arbeit von besonderer Bedeutung sind.

Rabenstein, Reh, Ricken und Idel (2013) rekonstruieren in ihrer Studie, wie leistungsbezogene Differenzierung nicht erst durch formale Leistungsfeststellungen entsteht, sondern bereits im alltäglichen Unterrichtsvollzug angebahnt und stabilisiert wird. Sie zeigen auf, wie Schüler*innen über Aufgabenformate, Beteiligungsregeln, Vergleichspraktiken, evaluative Kommunikation und Erwartungszuschreibungen kontinuierlich in leistungsbezogene Relationen gesetzt werden. In diesen Praktiken werden

Schüler*innen fortlaufend als leistungsstark, durchschnittlich oder leistungsschwach positioniert. Leistung erscheint damit weniger als objektive Messgröße denn als im Unterrichtsgeschehen hergestellte Ordnung (Budde 2013). Bewertung fungiert dabei als zentraler Mechanismus der Differenzherstellung, über den Normalität definiert und Abweichung markiert wird (vgl. auch Budde 2013; Kalthoff 2006).

Merl (2019) rekonstruiert in seiner ethnografischen Analyse inklusiven Unterrichts anhand der kategorialen Unterscheidung zwischen „genügend“ und „ungenügend fähig“, wie Fähigkeit im Unterricht nicht vorausgesetzt, sondern durch unterrichtliche Praktiken hervorgebracht wird. Universelle Fähigkeitserwartungen fungieren dabei als normative Teilhabebedingungen, die im Unterrichtsvollzug konkretisiert werden. Differenzierung erscheint in dieser Perspektive nicht als Abbau von Differenz, sondern in ähnlicher Weise als Praxis, die soziale Ungleichheit und Behinderung mit hervorbringen kann.

Schließlich liegt von Gardemann (2024) eine aktuelle, zugleich fachspezifische Studie vor, die leistungsbezogene Differenzkonstruktionen im Englischunterricht in den Blick nimmt. Gardemann rekonstruiert auf der Grundlage halbnarrativer Interviews, wie Leistung im Englischunterricht der Sekundarstufe I aus der Perspektive der Schüler*innen hervorgebracht wird. Anschlussfähig an die zuvor genannten Arbeiten zeigt die Studie, wie Leistung insbesondere über Anerkennungsprozesse, adressierende Zuschreibungen sowie Erwartungen an Anstrengung und Bewältigung entsteht. Gardemanns Analyse verdeutlicht, dass leistungsbezogene Differenzkonstruktionen auch im Englischunterricht wirksam sind, zugleich jedoch fachspezifisch gerahmt und auf die Bedingungen der Sekundarstufe bezogen bleiben.

(3) Differenz durch Differenzierung

Differenzierung wird im pädagogischen Diskurs häufig als zentrales Instrument zur Bearbeitung heterogener Lerngruppen verstanden, zugleich wird darauf hingewiesen, dass Differenzierung in der unterrichtlichen Praxis nicht in dem Maße realisiert wird, wie es der didaktische Anspruch nahelegt. In Abschnitt 3.1.3 zur Professionalität von Englischlehrkräften im inklusiven Kontext wurde dies exemplarisch an der aktuellen empirischen Erhebung von Eisenmann (2024) aufgegriffen, die zeigt, dass Lehrkräfte zwar über ein breites Repertoire binnendifferenzierender Methoden verfügen und diese teilweise auch einsetzen, ihr

Gebrauch jedoch von unterschiedlichen situativen und strukturellen Faktoren abhängt. Bereits zuvor weist Eisenmann (2019, 26) darauf hin, dass unterrichtliche Praxis trotz eines breiten Repertoires binnendifferenzierender Maßnahmen vielfach weiterhin von der Annahme homogener Lernvoraussetzungen ausgehe und noch immer auf einen „fiktiven Durchschnittslernenden“ ausgerichtet sei, der empirisch nicht existiert. Diese Befunde decken sich mit Ergebnissen einer quantitativen Studie zu *Differentiated Instruction* im Sekundarbereich von Pozas, Letzel, Lindner und Schwab (2021). Die Autorinnen zeigen u.a. auf, dass Schüler*innen die Anwendung binnendifferenzierender Maßnahmen durch Lehrkräfte im Unterricht insgesamt nur als gelegentlich („infrequently“, Pozas et al. 2021, 6) wahrnehmen, was darauf hindeutet, dass differenzierende Praktiken im Alltag nicht systematisch durchgeführt werden. Vergleichbare Ergebnisse finden sich auch in internationalen Studien, die darauf hinweisen, dass Lehrkräfte ihren Unterricht insgesamt nur selten bzw. inkonsistent differenzieren (Pozas & Schneider 2019; van Geel et al. 2019).

In einer Vielzahl empirischer Beiträge differenztheoretischer Unterrichtsforschung wird aufgezeigt, dass pädagogische Praktiken der Differenzierung Differenz hervorbringen können. Gerade solche Praktiken, die auf Unterstützung oder Individualisierung zielen, erweisen sich als wirkmächtige Mechanismen der Differenzproduktion. Differenz entsteht dabei weniger durch explizite Zuschreibungen als durch alltägliche Routinen, Aufgabenlogiken und situative Grenzziehungen, in denen Normalität und Abweichung praktisch hergestellt werden.

Breidenstein, Menzel und Rademacher (2013b) zeigen in ihrer ethnografischen Studie zum Unterricht an einer Montessori-Schule, wie Differenz im Kontext individualisierter Unterrichtsformen hervorgebracht wird. Obwohl das Montessori-Konzept mit Freiarbeit und vorbereiteter Lernumgebung auf Selbstständigkeit setzt, zeigt die Studie, dass das Curriculum weitgehend festgelegt bleibt und lediglich das Setting seiner Bearbeitung individualisiert wird, primär in Bezug auf die fächer- und jahrgangsübergreifende Organisation. Zentral ist die Beobachtung, dass der individualisierte Unterricht nicht für alle Schüler*innen dasselbe bedeutet: Während „Überflieger“ (Breidenstein et al. 2013b, 159) weitgehend selbstbestimmt arbeiten dürfen, werden andere Kinder engmaschig gesteuert. Diese Ungleichbehandlung wird von der Lehrperson durch

Zuschreibungen, wie z. B. Begabung, Fleiß oder Anstrengungsbereitschaft, legitimiert. Individualisierung ist damit nicht ausschließlich eine didaktische Antwort auf gegebene Heterogenität, sondern bringt durch die Legitimationsbedürftigkeit pädagogischen Handelns selbst spezifische Differenz- und Defizitkonstruktionen hervor.

Budde (2013) untersucht in seiner ethnografischen Studie an verschiedenen Schulformen ebenfalls, wie binnendifferenzierende Unterrichtspraktiken paradoxerweise jene Heterogenität erst herstellen, auf die sie zu reagieren vorgeben. Am Beispiel von Arbeitsblättern rekonstruiert er, wie durch die zeitliche Differenzierung die Lerngruppe entlang der Kriterien schnell vs. langsam gegliedert wird. Diese Differenzierung geht mit einem impliziten Bewertungssystem einher, das sich auf die Formel „Je schneller desto besser“ (Budde 2013, 180) bringen lässt und dadurch eine Hierarchisierung zwischen Schüler*innen etabliert. Die Schule ist somit nicht nur selbst an der Produktion von Heterogenität beteiligt, sondern bringt durch differenzierende Praktiken aktiv die Kategorien „guter“ und „schlechter“ (bzw. „schneller“ und „langsamer“) Schüler*innen hervor. Im Zentrum steht die permanente Beschäftigung aller Schüler*innen. Die als „schnell“ identifizierten Schüler*innen werden durch weitere Arbeitsaufgaben im dauerhaften Modus der Zeitausfüllung gehalten – die Differenzierung führt also nicht zu individueller Förderung, sondern zur Festschreibung und Sichtbarmachung von Unterschieden.

An diese Befunde knüpft Kabel (2024) mit einer kritischen Analyse didaktischer Unterrichtsmaterialien aus Lehrwerken für den Deutsch- und Matheunterricht der Grundschule an. Kabel zeigt, dass binnendifferenzierende Aufgabenformate, Leistungsraster und Darstellungsweisen häufig implizite Differenzkategorien reproduzieren. Differenzierung wird damit nicht als reflexive Auseinandersetzung mit Heterogenität realisiert, sondern als strukturelle Ordnung, die Lernende in vorgegebene Leistungs- und Fähigkeitsprofile einordnet. Ohne theoretische Reflexion kann Differenzierung so auch vor diesem Hintergrund zu einer Praxis werden, die Differenz stabilisiert, anstatt Teilhabemöglichkeiten zu erweitern.

Darüber hinaus liegen zahlreiche ethnografische Studien vor, die die Herstellung von Differenz im Unterricht entlang weiterer Differenzlinien untersuchen, etwa in Bezug auf Behinderung, Migration, Geschlecht oder soziale

Ungleichheit (vgl. u. a. Weitzkämper et al. 2020; Gomolla & Radtke 2009; Budde & Thon 2017; Mecheril 2019). Diese Arbeiten sind für den vorliegenden Zusammenhang insofern von Bedeutung, als sie differenztheoretische Einsichten vertiefen, adressieren jedoch Fragestellungen, die für die Beantwortung der hier verfolgten Forschungsfrage nicht zentral sind.

3.3 Forschungslücke: Differenzherstellung im Englischunterricht der Grundschule

Die Aufarbeitung des Forschungsstandes macht eine zentrale Forschungslücke deutlich. Während der Diskurs zum inklusiven Englischunterricht der Grundschule bislang vor allem normativ-konzeptionell geführt wird und empirisch-rekonstruktive Untersuchungen der konkreten Unterrichtspraxis weitgehend fehlen, liegt mit der differenztheoretischen und ethnografischen Unterrichtsforschung ein umfangreicher Forschungsstrang vor, der Differenz als sozial hergestellte Ordnung begreift – sich jedoch nur selten explizit auf den Englischunterricht der Grundschule bezieht. Fachspezifische Ordnungen, sprachliche Anforderungen und didaktische Besonderheiten des frühen Fremdsprachenunterrichts bleiben damit in der differenztheoretischen Unterrichtsforschung weitgehend unberücksichtigt. Offen bleibt insbesondere, wie sich zentrale fachliche Orientierungen – etwa kommunikative Offenheit, hohe Fehlertoleranz und zugleich wirksame Leistungsnormen – im Unterrichtsvollzug mit Prozessen der Differenzherstellung verschränken.

An dieser Schnittstelle setzt die DiEG-Studie an. Sie untersucht den Englischunterricht der Grundschule als sozialen Möglichkeitsraum, in dem Differenz, Teilhabe und Zugehörigkeit situativ hervorgebracht werden. Im Zentrum steht dabei nicht die Frage, *ob* Englischunterricht inklusiv ist, sondern *wie* inklusive Ansprüche im Unterrichtsvollzug praktisch realisiert, transformiert oder auch unterlaufen werden. Indem Differenz nicht als Voraussetzung, sondern als prozessuales Ergebnis konkreter Interaktionen, Routinen und fachlicher Ordnungen analysiert wird, leistet die Studie einen eigenständigen Beitrag zur empirischen Fundierung inklusiven Englischunterrichts und verbindet differenztheoretische Perspektiven systematisch mit einer ethnografischen Analyse des Englischunterrichts in der Grundschule.

4. Die DiEG-Studie

Die DiEG-Studie ist als qualitativ-ethnografische Untersuchung angelegt und folgt einem rekonstruktiven Forschungsdesign. Im Zentrum steht der Englischunterricht der Grundschule (3./4. Klassenstufe) und die in ihm situativ hervorgebrachten Praxiszusammenhänge. Es soll eine Beantwortung der folgenden Forschungsfrage erfolgen:

Wie werden im Englischunterricht der Grundschule Möglichkeitsräume der Differenzierung und Differenzkonstruktion hervorgebracht, wie werden diese von den schulischen Akteur*innen bearbeitet und wie sind sie in Anbetracht inklusiver Ansprüche zu deuten?

Im Folgenden richtet sich der Blick dazu auf das empirische Vorgehen der vorliegenden Arbeit. Das Kapitel beginnt mit der methodologischen Rahmung: Die ethnografischen Grundannahmen und die praxistheoretische Perspektive, die den analytischen Zugang strukturieren, werden erläutert. Im Anschluss wird die Anlage der Studie vorgestellt – von Feldzugang und Auswahl der Untersuchungskontexte über die Datenerhebung bis hin zum Auswertungsverfahren, das sich an den Prinzipien der Grounded Theory orientiert. Damit werden die empirischen Grundlagen transparent gemacht, auf denen die Ergebnisse in den Kapiteln 5 und 6 beruhen.

4.1 Methodologische Rahmung

4.1.1 Ethnografischer Zugang

Um unterrichtliche Praxis in ihrer situativen, relationalen und materiellen Verfasstheit analysieren zu können, bedarf es eines methodischen Zugangs, der den alltäglichen Vollzug pädagogischen Handelns in den Blick nimmt. Für die erziehungswissenschaftliche Forschung bedeutet dies, Unterricht nicht allein normativ oder programmatisch zu erfassen, sondern schulische Lern- und Bildungsprozesse in ihrer tatsächlichen Vollzugsform zu untersuchen (Pollmanns 2017). Dies setzt ein methodisches Vorgehen voraus, das über klassische Verfahren qualitativer Sozialforschung hinausgeht und auch jene körperlichen,

materiellen und räumlichen Elemente berücksichtigt, die für die Realisierung pädagogischer Praxis konstitutiv sind (Hillebrandt 2014).

Ethnografische Forschungszugänge eignen sich in besonderer Weise für dieses Erkenntnisinteresse, da sie den Blick auf alltägliche pädagogische Praktiken richten, die häufig als eine „black box“ schulischen Handelns beschrieben werden (Fritzsche 2018, 62). Soziale Phänomene werden als Ergebnis relationalen Handelns verstanden, das sich in konkreten Situationen, Interaktionen und Arrangements vollzieht und gesellschaftliche Wirklichkeit hervorbringt („without relations, there would be no society“, Raittila & Vuorisalo 2021, 361).

Ethnografie versteht sich in diesem Sinne als forschender Zugang zum Alltag (Breidenstein et al. 2013a), der darauf zielt, soziale Praxis aus der Perspektive der Beteiligten zu rekonstruieren, ohne diese Perspektive mit den Deutungsmustern der Forschenden zu überlagern (Flick et al. 2013). Zugleich ist zu berücksichtigen, dass pädagogische Praktiken zwar öffentlich zugänglich sind, ihre analytische Beobachtbarkeit jedoch nicht selbstverständlich gegeben ist (Budde & Eckermann 2021). Sichtbar sind zunächst die Aktivitäten und materiellen Arrangements, während die diesen zugrunde liegenden Ordnungen und Bedeutungsstrukturen erst durch die „theoretische Brille“ (Budde & Eckermann 2021, 34), eine theoretisch informierte, methodisch angeleitete Beobachtung rekonstruiert werden können. Beobachtbarkeit pädagogischer Praxis wird damit im ethnografischen Forschungsprozess hergestellt.

Wie jede empirische Forschung zielt auch ethnografische Forschung auf die Generierung neuer Erkenntnisse (Budde et al. 2025). Sie steht dabei jedoch vor der besonderen Herausforderung, das Vertraute fremd zu machen (McInch 2020) und neue Perspektiven auf bekannte Kontexte und scheinbar Selbstverständliches zu eröffnen. Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff und Nieswand bezeichnen diese Perspektivverschiebung als Goldstandard ethnografischer Forschung (2013a). Zugleich geht ethnografische Forschung davon aus, dass soziale Praxis selten als radikal „neu“ zu verstehen ist, sondern in bestehenden Routinen, Erfahrungen und Handlungsmustern verankert bleibt; das Neue wird in Relation zum Bestehenden erkennbar. In diesem Sinne operiert ethnografische Forschung an der Grenze zwischen „Alt“ und „Neu“ (Budde et al. 2025).

Gerade im Kontext inklusiver Unterrichtsforschung ist ethnografische Forschung mit spezifischen Herausforderungen verbunden. Da sie sich mit sozial

etablierten Differenzkategorien und schulischen Ordnungen auseinandersetzt, besteht stets die Gefahr, im Forschungsprozess selbst zur Reifizierung oder (Re-)Produktion von Differenz beizutragen. In Anlehnung an Fritzsche und Tervooren (2012) ist daher, wie zuvor angemerkt, davon auszugehen, dass ein „doing difference while doing ethnography“ nicht vollständig vermeidbar ist, sondern reflexiv mitgedacht werden muss. Eine solche reflexive Sensibilität bildet eine zentrale Voraussetzung für die im Folgenden dargestellte praxistheoretische Rahmung sowie für die Analyse der empirischen Daten der DiEG-Studie.

4.1.2 Praxistheoretische Perspektive

Praxistheoretische Ansätze gehen von der grundlegenden Annahme aus, dass soziale Wirklichkeit nicht primär durch individuelle Intentionen oder übergeordnete Strukturen erklärbar ist, sondern sich im Vollzug sozialer Praktiken konstituiert (Hillebrandt 2014; Reckwitz 2003; Schatzki 2002). Praktiken bilden dabei den zentralen theoretischen Bezugspunkt: Sie sind als räumlich und zeitlich ausgedehnte, sozial geteilte und geordnete Verbindungen einer Vielzahl von Aktivitäten zu verstehen, in denen menschliches Tun und Sprechen, Körper, Dinge, Artefakte und räumliche Arrangements untrennbar miteinander verschränkt sind (Schatzki 2012, 2016). In dieser Perspektive entsteht soziale Ordnung nicht jenseits der Praxis, sondern in und durch sie. Praktiken sind keine singulären, isolierten Handlungen, sondern situationsübergreifende, kulturell typisierte und sozial organisierte Aktivitätszusammenhänge, die stets in Relation zu anderen Praktiken sowie zu materiellen und institutionellen Arrangements eingebunden sind (Reckwitz 2003; Schatzki 2016).

Zentral für praxistheoretische Zugänge ist ein Verständnis von Wissen, das nicht als explizites, formulierbares Wissen („knowing that“), sondern als implizites, praktisches Wissen („knowing how“) gefasst wird (Reckwitz 2003). Dieses Wissen ist in Praktiken eingelassen und wird im Vollzug des Handelns wirksam. Akteur*innen greifen bei der Ausführung von Praktiken auf implizite soziale Kriterien zurück, mit deren Hilfe sie Situationen deuten, angemessen handeln und sich innerhalb geteilter Sinnhorizonte orientieren (Budde & Eckermann 2021). Pädagogische Praktiken sind dabei durch eine spezifische Organisiertheit gekennzeichnet. Sie beruhen auf impliziten Regeln, geteilten Verständnissen, normativen Erwartungen sowie teleoaffektiven Orientierungen, die den Beteiligten

ein routiniertes, als sinnvoll erkennbares Handeln ermöglichen (Schatzki 2002). Diese organisierenden Elemente verleihen Praktiken eine Richtung, ohne ihren Vollzug vollständig festzulegen. Routinen erscheinen dabei nicht als stabile oder automatische Wiederholungen, sondern als fragile, veränderbare Bündel von Aktivitäten, die gerade aufgrund ihrer Implizitheit und inneren Widersprüchlichkeit fortgeführt werden (Budde 2025). Insbesondere diese Fragilität von Routinen eröffnet ethnografischer Forschung die Möglichkeit, pädagogische Praktiken nicht als stabile Vollzüge, sondern als kontingente, veränderbare Ordnungen zu rekonstruieren (Budde 2025).

Praxistheoretische Ansätze gehen von einer sogenannten flachen Ontologie aus, die die Vorstellung klar getrennter sozialer Ebenen – etwa von Individuum und Struktur oder Mikro- und Makroebene – zurückweist (Schatzki 2016). Für die empirische Analyse bedeutet dies, dass Unterricht nicht als Zusammenspiel separater Ebenen, sondern als Praxis-Arrangement-Gefüge untersucht wird. Institutionelle, organisationale und fachliche Strukturen erscheinen dabei nicht als übergeordnete Instanzen, sondern als Ergebnisse und relativ stabile Formen sozialer Praktiken (Budde & Eckermann 2021).

Charakteristisch für praxistheoretische Zugänge ist die Abkehr von einem individualistischen Verständnis pädagogischen Handelns. Unterrichten wird nicht als exklusive Tätigkeit der Lehrperson begriffen, sondern als verteiltes, kooperativ hervorgebrachtes Geschehen, an dem Lehrpersonen, Schüler*innen sowie materielle und räumliche Bedingungen gleichermaßen beteiligt sind (Bennewitz 2021). Schüler*innen sind in dieser Perspektive nicht lediglich als Adressat*innen pädagogischen Handelns zu verstehen, sondern als aktive Mitspieler*innen, die Unterricht gemeinsam und situationsbezogen hervorbringen (Fritzsche et al. 2010; Tyagunova & Breidenstein 2016). Materielle Artefakte wie Arbeitsblätter, Lehrwerke oder digitale Medien sind in dieser Perspektive keine bloßen Hilfsmittel, sondern konstitutive Bestandteile unterrichtlicher Praktiken. Sie strukturieren Wahrnehmung, rahmen Handlungsmöglichkeiten und präfigurieren den Verlauf von Unterricht, ohne diesen deterministisch festzulegen (Budde & Eckermann 2021; Hillebrandt 2014).

Vor diesem Hintergrund lenkt eine praxistheoretische Perspektive den analytischen Blick gezielt auf jene unterrichtlichen Praktiken, in denen Differenz im Vollzug pädagogischen Handelns hervorgebracht wird. Dabei geraten

insbesondere Praktiken der Adressierung und Positionierung in den Blick, durch die Schüler*innen im Unterricht als bestimmte Subjekte angesprochen, eingeordnet und hervorgebracht werden (Budde 2012). Diese Praktiken enthalten stets implizite Annahmen darüber, was als angemessenes Verhalten, als Leistung, als Teilnahme oder als Abweichung gilt. Solche normativen Orientierungen werden im Unterricht selten explizit formuliert, sondern im alltäglichen Vollzug wirksam. Differenzierungspraktiken lassen sich aus dieser Perspektive daher nicht allein als didaktische Maßnahmen beschreiben, sondern als soziale Ordnungspraktiken, in denen Unterschiede hergestellt, verdichtet oder auch relativiert werden. In diesen Prozessen werden Schüler*innen nicht nur unterschiedlich behandelt, sondern zugleich in bestimmte Rollen- und Erwartungszusammenhänge eingeordnet, die mit Zuschreibungen und Anerkennungsordnungen verbunden sind (Budde & Hummrich 2015; Rabenstein & Steinwand 2018).

Eine praxistheoretisch informierte Analyse von Unterricht ermöglicht es, diese Prozesse jenseits individueller Intentionen oder formaler Kategorisierungen zu rekonstruieren. Anstelle der Frage, *wer* als unterschiedlich gilt, rückt in den Fokus, *wie* Differenz im Unterrichtsvollzug praktisch hervorgebracht wird und welche Folgen dies für Teilhabe, Positionierung und Anerkennung hat (Fritzsche & Tervooren 2012). In diesem Sinne lässt sich auch der Anspruch inklusiver Bildung praxistheoretisch perspektivieren. Inklusion wird nicht als normatives Ziel oder programmatische Vorgabe verstanden, sondern als etwas, das sich im konkreten Vollzug pädagogischer Praxis realisiert oder verfehlt (Köpfer et al. 2021). Pädagogische Praktiken können dabei zugleich inkludierende und exkludierende Effekte entfalten, ohne dass diese eindeutig intendiert oder den Akteur*innen bewusst werden. Für die vorliegende Studie bedeutet dies, dass der analytische Fokus auf jenen Praktiken liegt, in denen Differenzierungen vorgenommen, Adressierungen hergestellt und Möglichkeitsräume für Teilhabe eröffnet oder begrenzt werden.

4.2 Anlage der Studie

4.2.1 Zugang zum Feld

Die Auswahl der Schulen erfolgte nach dem Prinzip eines theoretisch begründeten, kontrastiven Samplings. Ziel war es, unterschiedliche schulische

Praxisbedingungen des Englischunterrichts in der Grundschule abzubilden, um Variationen im Umgang mit Heterogenität, Differenzierung und Differenz rekonstruieren zu können. Die Fallauswahl zielte dabei nicht auf statistische Repräsentativität, sondern auf analytische Kontrastierung. Vor diesem Hintergrund wurden drei Grundschulen in Schleswig-Holstein ausgewählt, die sich hinsichtlich ihrer regionalen Lage, der sozialen und sprachlichen Zusammensetzung ihrer Schülerschaft sowie ihrer strukturellen und personellen Rahmenbedingungen deutlich unterscheiden.

Der Zugang zum Forschungsfeld erfolgte über die Schulleitungen der beteiligten Grundschulen sowie die jeweils unterrichtenden Englischlehrkräfte. Nach ersten Informationsgesprächen wurden die Zielsetzung, das Vorgehen und der zeitliche Rahmen der Studie transparent dargestellt. Vor Beginn der Datenerhebung lag das informierte Einverständnis aller Eltern der beteiligten Schüler*innen vor. Die Studie wurde durch das Ministerium für Bildung und Wissenschaft des Landes Schleswig-Holstein genehmigt. Zur Wahrung der Anonymität wurden für Schulen, Lehrkräfte sowie Schüler*innen konsequent Pseudonyme verwendet.

Die Feldforschung wurde als offene ethnografische Untersuchung angelegt. Die Anwesenheit der Forscherin im Unterricht sowie der Einsatz von Audioaufnahmen wurden den Beteiligten offen kommuniziert. Ziel war es, einen möglichst unauffälligen, zugleich jedoch transparenten Zugang zum Unterrichtsgeschehen zu realisieren, der die alltäglichen Routinen des Englischunterrichts so wenig wie möglich störte. Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden die drei untersuchten Grundschulen kurz vorgestellt, um die jeweiligen schulischen und unterrichtlichen Rahmenbedingungen zu skizzieren, in denen die Datenerhebung stattfand.

Grundschule am Alten Forst (ländlicher Raum)

Die Grundschule am Alten Forst liegt in einem ländlich geprägten Einzugsgebiet. Die Lerngruppe wurde von der unterrichtenden Lehrkraft als insgesamt eher leistungsstark beschrieben, ein sonderpädagogischer Förderbedarf lag in der beobachteten Schülerschaft nicht vor. Der Englischunterricht fand in einem gesonderten Lernraum statt und wurde durch zusätzliche Förderstunden ergänzt, die in halbierten Klassenstärke im Wechsel durchgeführt wurden. Die räumliche

Gestaltung des Unterrichts war flexibel und schülerzentriert angelegt und variierte zwischen offenen Sitzordnungen, Kreisarrangements und schülerzentrierten Arbeitsformen.

Mühlenhof-Grundschule (stadtrandnahes Umfeld)

Die Mühlenhof-Grundschule befindet sich in einem stadtrandnahen Einzugsgebiet und war durch eine hohe Leistungsheterogenität innerhalb der Lerngruppe gekennzeichnet. Die Klasse setzte sich teilweise neu zusammen und wies nach Aussage der Lehrkraft ein breites Spektrum unterschiedlicher Lernvoraussetzungen auf, darunter sowohl leistungsstarke als auch deutlich lernschwächere Schüler*innen sowie ein Schüler mit einem muttersprachlichen Elternteil. Sonderpädagogischer Förderbedarf war formal nicht ausgewiesen; zusätzliche personelle Ressourcen oder Förderstunden standen für den Englischunterricht nicht zur Verfügung. Der Unterricht fand im regulären Klassenraum statt und war überwiegend frontal sowie lehrerinnenorientiert organisiert.

Grundschule Wiesenbach (innerstädtischer Raum)

Die Grundschule Wiesenbach ist eine innerstädtische Grundschule mit einem besonders diversen Einzugsgebiet. Die Lerngruppe war geprägt durch eine hohe soziale, sprachliche und kulturelle Heterogenität, darunter ein hoher Anteil mehrsprachig aufwachsender Schüler*innen sowie Kinder mit familiärer Migrationserfahrung. Förderlehrkräfte waren im Englischunterricht nicht eingesetzt. Der Unterricht fand im Klassenraum statt und variierte zwischen frontal orientierten Phasen und Kreis- bzw. offenen Arrangements.

4.2.2 Datenerhebung und Materialkorpus

Die DiEG-Studie ist längsschnittlich angelegt. An jeder Schule wurde jeweils eine Klasse über zwei Feldphasen hinweg ethnografisch begleitet. Die erste Feldphase fand zu Beginn des Schuljahres 2015/2016 statt, die zweite gegen Ende des Schuljahres. In einem Fall wurde die zweite Erhebungsphase aus organisatorischen Gründen zu Beginn der vierten Klassenstufe im Schuljahr 2016/2017 durchgeführt. Durch das zeitlich kontrastierende Längsschnittdesign war es möglich, sowohl etablierte Routinen als auch Veränderungen unterrichtlicher Praxis im Verlauf des Schuljahres zu erfassen.

Den Kern der Datenerhebung bildeten teilnehmende Unterrichtsbeobachtungen in den drei ausgewählten Klassen. An jeder Schule wurden insgesamt zwanzig Englischstunden beobachtet, sodass sich ein Gesamtumfang von 60 beobachteten Unterrichtsstunden ergab. Die Beobachtungen richteten sich darauf, das unterrichtliche Geschehen möglichst umfassend als sozialen Praxiszusammenhang in den Blick zu nehmen. Entsprechend wurde das Zusammenspiel von Lehrpersonen und Schüler*innen, räumlichen Arrangements, materiellen Artefakten sowie fachlichen Ordnungen des Englischunterrichts berücksichtigt. Die Forscherin nahm während der Beobachtungen eine zurückhaltende, beobachtende Rolle ein und griff nicht aktiv in das Unterrichtsgeschehen ein. Ziel war es, die alltäglichen Routinen des Englischunterrichts möglichst wenig zu beeinflussen und zugleich die unterrichtliche Praxis in ihrer situativen Dynamik wahrzunehmen. Die Beobachtungen wurden in Form schriftlicher Feldnotizen dokumentiert, die unmittelbar im Anschluss an die Stunden zu ausführlichen Unterrichtsprotokollen ausgearbeitet wurden. Diese Protokolle enthalten dichte Beschreibungen des Unterrichtsverlaufs, relevanter Interaktionen sowie situativer Besonderheiten und bilden einen zentralen Bestandteil des empirischen Datenkorpus.

Zur Ergänzung und Absicherung der Beobachtungen wurden alle beobachteten Unterrichtsstunden vollständig audiografiert. Pro Unterrichtsstunde standen etwa 45 Minuten Audiomaterial zur Verfügung; insgesamt umfasst das Audiokorpus 60 Audioaufnahmen mit einer Gesamtdauer von rund 45 Stunden. Die Aufnahmen erfolgten offen und transparent. Konkret wurden die Audioaufnahmen in drei Schritten genutzt: Erstens dienten sie unmittelbar nach den Unterrichtsbeobachtungen der Erstellung dichter Unterrichtsprotokolle, indem sie die schriftlichen Feldnotizen ergänzten und präzisierten. Zweitens wurden sie im Auswertungsprozess gezielt herangezogen, um analytisch relevante Sequenzen – etwa Momente der Differenzkonstruktion oder Adressierungen – detailliert zu rekonstruieren und sprachlich exakt zu dokumentieren. Für diese ausgewählten Sequenzen wurden die entsprechenden Audiopassagen wörtlich transkribiert und in die Unterrichtsprotokolle integriert. Drittens ermöglichten die Audioaufnahmen eine Überprüfung vorläufiger Interpretationen, indem sie im Analyseprozess wiederholt genutzt werden konnten. Eine vollständige Transkription aller 60 Unterrichtsstunden erfolgte nicht, da die ethnografische Beobachtung mit dichten

Feldprotokollen die primäre Datengrundlage bildete und die Audioaufnahmen als ergänzende, selektiv genutzte Ressource dienten.

Ergänzend zu Beobachtungen und Audioaufnahmen wurden unterrichtsbezogene Artefakte gesammelt, die als konstitutive Bestandteile der unterrichtlichen Praxis verstanden werden. Dazu zählen insbesondere Arbeitsblätter, Hefte, Schülerprodukte, Tafelbilder, Abbildungen von Smartboard-Inhalten, eingesetzte Lehrwerke sowie Materialien und Spiele, die im Englischunterricht verwendet wurden. Diese Artefakte wurden als Teil der unterrichtlichen Praxis dokumentiert und in die Analyse einbezogen, da sie Wahrnehmung, Handlungsmöglichkeiten und Interaktionen im Unterricht strukturieren und mitgestalten. Sie erlauben Rückschlüsse auf implizite Anforderungen, Differenzierungslogiken und fachliche Ordnungen des Englischunterrichts und ergänzen die Beobachtungsdaten um eine materialbezogene Perspektive.

Anschließend an die Beobachtungen fanden informelle Gespräche mit Lehrkräften und Schüler*innen statt, die der Kontextualisierung des beobachteten Unterrichtsgeschehens dienten. Diese Gespräche wurden nicht systematisch ausgewertet und fließen nicht als eigenständige Datenquelle in die Analyse ein, sondern dienten der situativen Einordnung und der Reflexion der Beobachtungen. Dieser vielfältige Datenbestand bildet die Grundlage für die im folgenden Abschnitt dargestellte Auswertung der Daten.

4.2.3 Auswertung der Daten

Die Auswertung der erhobenen ethnografischen Daten erfolgte in rekonstruktiv-interpretativer Perspektive unter Orientierung an der Grounded Theory Method nach Strauss und Corbin (1996, 2010). Die Grounded Theory Method wurde dabei nicht im Sinne eines formalisierten Programms zur Entwicklung einer gegenstandsbezogenen Theorie angewandt, sondern als heuristisches Analyseverfahren zur systematischen Strukturierung, Verdichtung und Interpretation ethnografischer Daten genutzt, das eine enge Rückbindung der Analyse an das empirische Material erlaubt. Ziel war es, ausgehend von zunächst offenen, materialnahen Kodierungen sukzessive analytische Kategorien zu entwickeln und in ihrem Zusammenhang zu verdichten. Differenzkategorien wurden im Forschungsprozess nicht vorab festgelegt, sondern ergaben sich aus der

Analyse des Materials. In diesem Sinne versteht sich die Auswertung nicht als theorieentwickelnd im engeren Sinne, sondern als empirisch rekonstruierende Analyse unterrichtlicher Praxis, die eine differenzierte Analyse von Differenzierungs- und Differenzkonstruktionsprozessen im Englischunterricht der Grundschule ermöglicht.

Den Ausgangspunkt der Datenauswertung bildeten die detaillierten Unterrichtsprotokolle mit den dichten Beschreibungen des Unterrichtsverlaufs und der Interaktionen zwischen den Akteur*innen. Diese wurden als primäres Analysematerial genutzt (Emerson et al. 2011; Hammersley 2020). Die Auswertung erfolgte dabei nicht linear, sondern als iterativer und verschränkter Prozess, in dem Lektüre, Kodierung, Vergleich und theoretische Sensibilisierung fortlaufend ineinandergriffen.

Erste analytische Markierungen, die sich an auffälligen, irritierenden oder wiederkehrenden Situationen orientierten, ermöglichten eine offene, materialnahe Auseinandersetzung mit den Protokollen. Diese ersten Zugriffe dienten der Sensibilisierung für relevante Praxisphänomene und folgten noch keiner festen Kategoriensystematik.

Im Anschluss erfolgte ein offenes Kodieren, bei dem Sequenzen des Materials zeilen- bzw. abschnittsweise mit vorläufigen Codes versehen wurden. Diese Codes blieben zunächst eng am Material und zielten darauf, unterrichtliche Handlungen, Interaktionsformen, Adressierungen sowie den Einsatz von Dingen und Materialien analytisch zu beschreiben. Der Fokus lag dabei nicht auf der Bewertung einzelner Akteur*innen, sondern auf dem Vollzug von Praktiken. Darauf aufbauend wurden die offenen Codes im Sinne eines axialen Kodierens verdichtet und zueinander in Beziehung gesetzt. In dieser Phase rückten Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Handlungselementen, situativen Bedingungen und wiederkehrenden Mustern stärker in den Blick (Strauss & Corbin 2010). Durch das fortlaufende Vergleichen von Sequenzen innerhalb einer Klasse sowie zwischen den drei untersuchten Schulen konnten Kontraste, Variationen und wiederkehrende Praxisformen herausgearbeitet werden.

Das selektive Kodieren zielte schließlich darauf ab, die Analyse um zentrale Schwerpunkte zu bündeln, die sich im Verlauf der Auswertung als tragfähig erwiesen. Diese Schwerpunkte bildeten keine abstrakten Kategorien im Sinne stabiler Merkmalszuschreibungen, sondern beschrieben praktische Ordnungen und

wiederkehrende Handlungsmuster. Die Auswahl von Sequenzen für vertiefende Analysen folgte dabei mehreren Kriterien: Erstens wurden Situationen ausgewählt, in denen Differenz im Unterrichtsvollzug besonders verdichtet hervortrat – etwa in Momenten, in denen Schüler*innen unterschiedlich adressiert, positioniert oder in ihrer Teilhabe begrenzt wurden. Zweitens orientierten sich die Auswahlentscheidungen an maximaler Kontrastierung, um unterschiedliche Ausprägungen unterrichtlicher Praktiken sichtbar zu machen – beispielsweise Sequenzen mit starker versus schwacher Strukturierung, mit Fehlerkorrektur versus Fehlerakzeptanz oder mit einsprachigem versus mehrsprachigem Sprachgebrauch. Drittens wurden wiederkehrende Praktiken berücksichtigt, die über mehrere Unterrichtsstunden oder Schulen hinweg beobachtbar waren und damit auf routinisierte Ordnungen verwiesen. Viertens spielten irritierende oder überraschende Momente eine Rolle, die etablierte Ordnungen durchbrachen oder in Frage stellten. Diese Auswahlkriterien waren nicht vorab festgelegt, sondern entwickelten sich im iterativen Analyseprozess.

Der gesamte Auswertungsprozess wurde von einem kontinuierlichen Schreiben analytischer Memos begleitet, die der Reflexion erster Deutungen, der Verdichtung von Beobachtungen sowie der theoretischen Sensibilisierung dienten (Emerson et al. 2011).

Der beschriebene Zugang zum Feld, die Anlage der Datenerhebung sowie das rekonstruktiv-interpretative Vorgehen der Auswertung bilden die Grundlage für die in den folgenden Kapiteln dargestellten Ergebnisse. Kapitel 5 stellt zunächst die vier Teilstudien vor, in denen zentrale Aspekte der Analyse vertieft ausgearbeitet werden, die sich im Zuge der Datenauswertung als zentral für die Beantwortung der leitenden Forschungsfrage erwiesen haben. Anschließend werden die Ergebnisse in Kapitel 6 in einer Synthese zusammengeführt und im Hinblick auf übergreifende analytische Dimensionen verdichtet.

5. Teilpublikationen der DiEG-Studie

Die Auswahl der in den Teilstudien analysierten Unterrichtssequenzen erfolgte auf der Grundlage theoretischer und empirischer Kriterien. Aus dem umfangreichen Datenkorpus wurden solche Sequenzen herangezogen, die sich durch ihre analytische Dichte, ihre Anschlussfähigkeit an die Forschungsfrage sowie durch ihre Fähigkeit auszeichnen, zentrale Spannungsfelder und Ambivalenzen inklusiven Englischunterrichts sichtbar zu machen. Dabei wurden sowohl kontrastierende als auch sich ergänzende Beispiele gewählt, um die Vielschichtigkeit unterrichtlicher Praxis abzubilden und theoretisch zu verdichten.

Die Studien wurden in unterschiedlichen Publikationskontexten veröffentlicht. Zwei der Beiträge wurden in einer deutschen bzw. internationalen Fachzeitschrift mit Peer-Review-Verfahren veröffentlicht (Single-Blind- bzw. Double-Blind-Review). Ein Beitrag ist in einem Herausgeberband mit Begutachtungsverfahren erschienen, ein weiterer in einer wissenschaftlichen Tagungsdokumentation. Die vollständigen Originalarbeiten sind im Anhang dieser Arbeit dokumentiert.

Im Folgenden werden die Teilstudien jeweils zusammenfassend dargestellt (Abschnitte 5.1 – 5.4). Dabei werden die zentralen empirischen Ergebnisse herausgearbeitet und im Hinblick auf ihre Bedeutung für die übergreifende Fragestellung der Dissertation fokussiert. Anschließend werden die Befunde der Teilstudien systematisch zusammengeführt und in einem Kategoriensystem verdichtet, das die analytischen Dimensionen und Facetten der DiEG-Studie abbildet (Kapitel 6).

Übersicht über die in den folgenden Abschnitten dargestellten Teilstudien:

- Teilstudie 1: (Sprach-)Freiräume als zentrales Moment von Differenzierung
- Teilstudie 2: Mehrsprachigkeit und Transkulturalität als ambivalente Praxis
- Teilstudie 3: Von Offenheit zur Normierung – *doing difference* in sprachlichen Unterrichtsinteraktionen
- Teilstudie 4: Teilhabe zwischen Offenheit und Zuschreibung – Zugehörigkeit als situative Praxis im Englischunterricht

5.1 Teilstudie 1: (Sprach-)Freiräume als zentrales Moment von Differenzierung

Teilstudie 1 rekonstruiert, wie sich neben klassischen, didaktisch intendierten Formen der Differenzierung situativ entstehende Praktiken zeigen, die Schüler*innen experimentelle Zugänge zur Sprache und Teilhabe am Unterrichtsgeschehen ermöglichen. Darunter werden Situationen verstanden, in denen Schüler*innen die Möglichkeit erhalten, sich experimentierend, kreativ und risikobereit mit der englischen Sprache auseinanderzusetzen, ohne dass ihre Äußerungen primär entlang dichotomer Kategorien von richtig/falsch bewertet werden. Diese Freiräume entstehen nicht allein durch vorstrukturierte Aufgabenformate, sondern zugleich situativ innerhalb konkreter Unterrichtspraktiken.

Die kontrastive Analyse zweier Unterrichtssequenzen verdeutlicht unterschiedliche Ausprägungen solcher Differenzierungskonstruktionen. In der ersten Sequenz („It’s a swan“) zeigt sich eine stark strukturierte Abfragepraxis, die auf eindeutige, von der Lehrkraft festgelegte Lösungen ausgerichtet ist. Sprachliche Äußerungen der Schüler*innen werden hier primär normativ bewertet; Abweichungen oder experimentelle Sprachversuche werden korrigiert oder implizit sanktioniert. Im Zuge der Analyse treten dabei insbesondere Unterschiede in der Ausgestaltung der sprachlichen Anforderungen sowie im Umgang mit Fehlern hervor. Der vermeintlich offene Handlungsspielraum erweist sich rückblickend als stark eingeschränkt oder auch gesteuert. Differenz wird vor allem entlang der Dichotomien Wissen/Nicht-Wissen sowie richtig/falsch hergestellt. Teilhabe ist an Sicherheit und Fehlervermeidung gebunden, wodurch insbesondere leistungsschwächere oder zurückhaltende Schüler*innen in ihren Teilhabemöglichkeiten eingeschränkt werden.

Demgegenüber eröffnet die zweite Sequenz („Dann bin ich jetzt Frau Franke!“) einen deutlich erweiterten (Sprach-)Freiraum. Durch die spontane Übertragung der Leitung eines Sprachspiels an eine Schülerin wird die bestehende unterrichtliche Ordnung temporär aufgehoben. Schüler*innen übernehmen Verantwortung für sprachliche Steuerungsprozesse, während die Lehrkraft ihre dominante Rolle zurücknimmt und sich selbst als Teil des Kollektivs positioniert, ohne ihre ordnende Funktion vollständig aufzugeben. Sprachliche Äußerungen werden hier nicht primär auf Korrektheit überprüft, sondern im Sinne

kommunikativer Angemessenheit und Spielhandlung funktional bewertet. Fehler werden als selbstverständlicher Bestandteil des Spiels akzeptiert und verlieren ihren sanktionierenden Charakter.

In dieser Sequenz zeigt sich Differenzierung als situativer Möglichkeitsraum, in dem Schüler*innen entsprechend ihrer individuellen Voraussetzungen aktiv werden können. Leistungsstärkere Schüler*innen sind herausgefordert, sprachlich zu steuern und zu improvisieren, während andere durch Beobachtung, Nachahmung und schrittweise Beteiligung partizipieren können. Differenz wird zwar auch hier markiert – etwa durch die temporäre Hervorhebung einzelner Schüler*innen –, diese Markierung ist jedoch nicht defizitär, sondern vorrangig mit Anerkennung, Verantwortung und Lerngelegenheiten verbunden.

5.2 Teilstudie 2: Mehrsprachigkeit und Transkulturalität als ambivalente Praxis

Teilstudie 2 fokussiert transkulturelle und mehrsprachige Praktiken im Englischunterricht und zeigt, wie Mehrsprachigkeit situativ zwischen Ressource, Zuschreibung und Begrenzung verhandelt wird. Die Analyse der ethnografischen Daten zeigt zunächst, dass Englischunterricht in sprachlich und kulturell heterogenen Unterrichtskontexten eine besondere Relevanz entfaltet. Kaum ein anderes Fach thematisiert Fremdheit, Andersartigkeit und kulturelle Differenz so wie der Fremdsprachenunterricht. Gleichzeitig wird deutlich, dass Mehrsprachigkeit und Herkunft nicht per se als Ressource fungieren, sondern im Unterrichtsvollzug ambivalent verhandelt werden. Transkulturelle Bezüge eröffnen zwar potenzielle Differenzierungs- und Teilhabemöglichkeiten, gehen jedoch häufig auch mit Formen der Differenzmarkierung und Besonderung einzelner Schüler*innen einher.

Die kontrastive Analyse zweier Unterrichtssequenzen verdeutlicht unterschiedliche Ausprägungen dieser Ambivalenz. In der ersten Sequenz („It’s interesting for your family“) greift die Lehrkraft ein lebensweltlich anschlussfähiges Thema auf und rückt im weiteren Verlauf den biografischen Hintergrund eines Schülers in den Fokus. Die intendierte Öffnung des Unterrichts für kulturelle Vielfalt schlägt dabei in eine problematische Differenzzuschreibung um. Der Schüler wird aus dem Kollektiv herausgelöst und in eine exponierte

Position gebracht, in der er sich öffentlich zwischen nationalen Zugehörigkeiten positionieren muss. Die situative Aktivierung der Differenzlinie Herkunft erzeugt damit keinen erweiterten Handlungsspielraum, sondern führt zu Verunsicherung, Fremdmarkierung und einer impliziten Stigmatisierung. Die Möglichkeit, Mehrsprachigkeit und Transkulturalität wertschätzend in das Unterrichtsgeschehen einzubinden und kulturelle Vielfalt als gemeinsame Ressource zu rahmen, bleibt weitestgehend ungenutzt.

Demgegenüber eröffnet die zweite Sequenz („Auf Polnisch heißt das auch so...“) einen deutlich erweiterten Möglichkeitsraum. Ausgangspunkt ist eine schülerinitiierte Nachfrage, die von der Lehrkraft als Anlass für einen spontanen metasprachlichen Austausch genutzt wird. Mehrsprachigkeit wird hier nicht biografisch zugespitzt oder personalisiert, sondern auf einer sachlich-sprachlichen Ebene thematisiert. Schülerinnen werden situativ als Sprach-Expertinnen und -Experten positioniert, ihre sprachlichen Ressourcen anerkannt und wertgeschätzt. Gleichzeitig gibt die Lehrkraft ihre Rolle als alleinige Wissensinstanz partiell auf und positioniert sich selbst als Lernende innerhalb des Kollektivs. Auf diese Weise entsteht ein situativ hervorgebrachter transkultureller Möglichkeitsraum, der Teilhabe ermöglicht, ohne einzelne Schüler*innen dauerhaft zu exponieren oder zu besondern.

5.3 Teilstudie 3: Von Offenheit zur Normierung – *doing difference* in sprachlichen Unterrichtsinteraktionen

Teilstudie 3 analysiert anhand einer exemplarischen Unterrichtssequenz, wie offene, lebensweltlich anschlussfähige Sprechanlässe im Englischunterricht zunächst differenzierende Möglichkeitsräume eröffnen können. Durch die Aufforderung, über eigene sportliche Vorlieben und Fähigkeiten zu sprechen, werden Schüler*innen über ihre lebensweltlichen Bezüge adressiert und zur individuellen Sprachproduktion angeregt („Tell me about *you*. Tell me. Talk!“). Der offene Charakter der Aufgabenstellung erlaubt prinzipiell sehr unterschiedliche sprachliche Realisierungen – von knappen Äußerungen bis hin zu komplexeren Erzählungen – und trägt damit ein erhebliches Differenzierungspotenzial in sich.

Gleichzeitig zeigt die sequenzielle Analyse, dass sich innerhalb dieser Öffnung rasch implizite und normative Erwartungshorizonte herausbilden. Der Sprachbeitrag eines Schülers etabliert ein Muster, das im weiteren Verlauf als Maßstab für angemessene Beteiligung fungiert. Nachfolgende Beiträge orientieren sich an dieser impliziten Norm, Abweichungen werden korrigiert, aufgefangen oder markiert, ohne dass dauerhaft Raum für sprachliches Ausprobieren entsteht. Differenz wird hier nicht primär durch explizite didaktische Entscheidungen hervorgebracht, sondern durch die Reproduktion routinisierter sprachlicher Praktiken, an denen sich alle Beteiligten – Lehrkraft wie Mitschüler*innen – aktiv beteiligen.

Besonders deutlich wird dies in den unterschiedlichen Reaktionen auf die Beiträge einzelner Schüler*innen. Während normkonforme Sprachhandlungen durch Lob und kollektive Anerkennung sichtbar aufgewertet werden, führen Abweichungen von der etablierten Struktur zu Irritationen, Nachfragen oder einer temporären Aussetzung der Anerkennung. Differenz wird dabei entlang von Kategorien wie sprachlicher Sicherheit, Performanz und Angemessenheit hergestellt und sozial wirksam gemacht. Teilhabe ist somit an die Fähigkeit gebunden, sich in bestehende sprachliche Ordnungen einzufügen.

Die Lehrkraft erscheint in dieser Unterrichtspraktik als ambivalente Akteurin. Einerseits eröffnet sie durch offene Aufgabenstellungen und ermutigende Adressierungen Möglichkeiten zur individuellen Sprachproduktion. Andererseits stabilisiert sie durch implizite Steuerung, Korrekturen und ritualisierte Anerkennungsformen die emergenten Normen der Situation. In ihrem Handeln werden damit zugleich inklusive und selektive Effekte wirksam und bestätigen damit eines der zentralen Spannungsfelder pädagogischen Handelns.

5.4 Teilstudie 4: Teilhabe zwischen Offenheit und Zuschreibung – Zugehörigkeit als situative Praxis im Englischunterricht

Teilstudie 4 zeigt zunächst, dass der Englischunterricht der Grundschule durch eine Vielzahl potenzieller Differenzierungsmöglichkeiten geprägt ist. In den rekonstruierten Sequenzen reichen diese von offen angelegten Arbeitsformen über qualitative und quantitative Differenzierungen bis hin zu spontanen, situativ entstehenden Unterstützungsangeboten.

Die erste rekonstruierte Sequenz der Teilstudie („You can choose“) ist durch ein offen gestaltetes Unterrichtssetting gekennzeichnet. In Form von Wahlmöglichkeiten, räumlicher Flexibilität und selbstständiger Arbeitsorganisation entstehen zunächst weitreichende Teilhabemöglichkeiten. Schüler*innen können individuell entscheiden, mit welchen Materialien, an welchen Orten und in welchen sozialen Konstellationen sie arbeiten. Die kollektive Ordnung bleibt dabei implizit stabil und wird von allen Beteiligten routiniert aufrechterhalten. Zugleich zeigt sich jedoch, dass in solch offenen Formaten die fehlende sprachliche Interaktion und ausbleibende gemeinsame Reflexion neue Ausschlüsse begünstigen können – etwa durch fehlende sprachliche Vorbilder.

Die zweite Sequenz („That’s too difficult for Otto“) verdeutlicht demgegenüber, wie sich Teilhabe und Zugehörigkeit in stärker strukturierten Unterrichtssituationen situativ verschieben. Ausgangspunkt ist eine klar gerahmte Aufgabenstruktur in Form einer gemeinsamen Frage-Antwort-Aufgabe, die für alle Schüler*innen gleichermaßen gilt. In der konkreten Interaktion greift die Lehrkraft jedoch differenzierend ein, indem sie situativ auf individuelle Beiträge reagiert. Hier wird sichtbar, wie einzelne Schüler*innen durch Zuschreibungen, Schutzmechanismen oder ermutigende Hervorhebungen unterschiedlich positioniert werden. Während einige als kompetente Akteur*innen Anerkennung erfahren und erweiterte Teilhabemöglichkeiten erhalten („Wow, so cool!“, „Can you say it again?“), werden andere durch gut gemeinte Unterstützungsangebote zugleich als defizitär markiert und aus dem Kollektiv herausgelöst („No, that’s too difficult for Otto“). Differenzierung vollzieht sich hier nicht über Aufgabenformate, sondern über relationale Zuschreibungs- und Anerkennungspraktiken, die situativ wirksam werden und unterschiedliche Positionierungen innerhalb des Kollektivs herstellen.

Eine ähnliche Ambivalenz zeigt sich in der dritten Sequenz („Another chance for Finn-Morten“), in der eine zunächst kollektiv angelegte Hörverstehensaufgabe im Verlauf des Unterrichts auf einen einzelnen Schüler zugespitzt wird. Die Lehrkraft reagiert auf wahrgenommene Verständnisschwierigkeiten mit Unterstützungsangeboten, die darauf zielen, dem Schüler eine erneute Teilnahme am Unterrichtsgeschehen zu ermöglichen („Shall we start again [...]? For Finn-Morten?“). Gleichzeitig führt die wiederholte Fokussierung auf diesen Schüler zu einer besonderen Sichtbarkeit und Markierung, durch die er aus dem Kollektiv

herausgehoben wird. Teilhabe erweist sich damit nicht als stabiler Zustand, sondern als situativ verhandeltes Geschehen, das im Unterrichtsvollzug ebenso Zugehörigkeit ermöglicht wie neue Ausschlüsse produziert.

6. Synthese: Das Kategoriensystem der DiEG-Studie

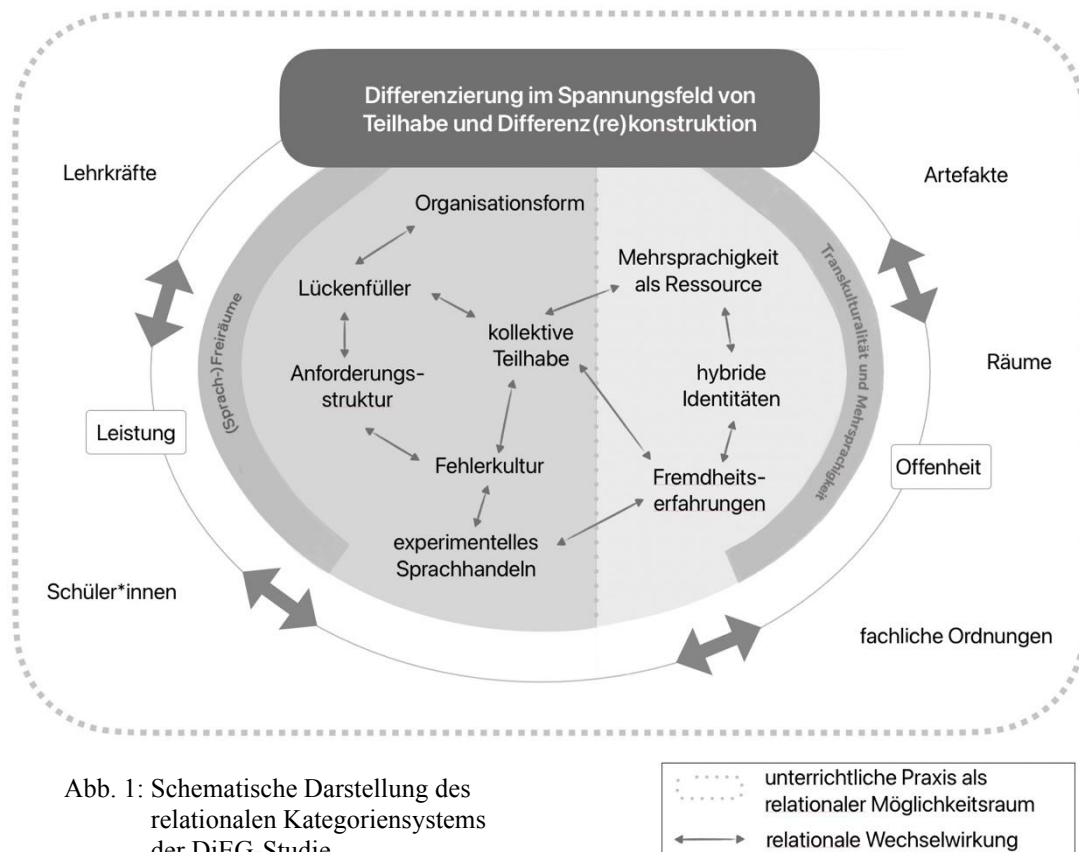
Die empirischen Befunde der vier Teilstudien haben unterschiedliche Aspekte von Differenzierung und Differenzkonstruktion im Englischunterricht beleuchtet und dabei spezifische Praxiszusammenhänge und Ambivalenzen sichtbar gemacht. Aus der Zusammenschau aller Befunde wurde ein Kategoriensystem entwickelt, das die zentralen rekonstruierten Zusammenhänge und Spannungsfelder herausstellt. Ergänzend Befunde der DiEG-Studie, die für das Verständnis inklusiven Englischunterrichts bedeutsam sind, jedoch nicht im Rahmen eigenständiger Teilstudien ausgearbeitet wurden, fließen in die nachfolgende Synthese ein und erweitern die Ergebnisse der vier Teilpublikationen.

Zur analytischen Strukturierung der Ergebnisse wird im Folgenden zwischen einer Kernkategorie, analytischen Dimensionen sowie analytischen Facetten unterschieden. Diese Begriffe dienen der systematischen Ordnung der Befunde und bezeichnen keine hierarchisch abgeschlossenen Ordnungskategorien, sondern unterschiedliche analytische Perspektiven, die relational aufeinander bezogen sind. Die **Kernkategorie** bildet die übergreifende theoretische Rahmung der Studie und benennt das zentrale Spannungsfeld, in dem sich die empirischen Befunde bewegen. Die **analytischen Dimensionen** konkretisieren dieses Spannungsfeld, indem sie zwei zentrale Bereiche unterrichtlicher Praxis markieren, in denen sich Differenzierung und Differenzkonstruktion vollziehen. Die **analytischen Facetten** bezeichnen empirisch rekonstruierte Praktiken, die innerhalb dieser Dimensionen wirksam werden.

Die analytischen Facetten stellen keine isolierten Einzelphänomene dar, sondern erfassen wiederkehrende Muster unterrichtlicher Praxis, die sich über verschiedene Situationen und Teilstudien hinweg als bedeutsam erwiesen haben. Ihr analytischer Status liegt somit zwischen deskriptiver Benennung konkreter Praktiken und konzeptueller Verdichtung von Handlungsmustern. Die Facetten stehen in situativer Verschränkung zueinander und sind nicht hierarchisch geordnet, sondern als perspektivische Entfaltungen der Dimensionen zu verstehen.

Leistung sowie Offenheit nehmen als **Querschnittsphänomene** eine Sonderstellung ein, da sie weniger als eigenständige Praktiken erscheinen, sondern vielmehr implizit durchgängig in nahezu allen rekonstruierten Facetten beider Dimensionen wirksam werden.

Die Kernkategorie, Dimensionen und Facetten sind in einem praxistheoretischen Bezugsrahmen verortet, der das situative Zusammenspiel von Lehrkräften und Schüler*innen, räumlichen Arrangements, materiellen Artefakten sowie fachlichen Ordnungen des Englischunterrichts als konstitutiven Kontext berücksichtigt. Die nachfolgende Abbildung stellt die Zusammenhänge des Kategoriensystems schematisch dar:



Den Ausgangspunkt der Darstellung bildet die Kernkategorie „Differenzierung im Spannungsfeld von Teilhabe und Differenz(re)konstruktion“, in der sich die zentrale Erkenntnis der Studie bündelt: Differenzierung im Englischunterricht der Grundschule erweist sich im Unterrichtsvollzug nicht als eindeutig teilhabefördernd oder exkludierend, sondern als ambivalente, relationale Praxis, in der Teilhabe ermöglicht und zugleich Differenz markiert, bearbeitet oder neu hergestellt wird. In der grafischen Darstellung wird die Kernkategorie nicht als statischer Mittelpunkt visualisiert, sondern als relationaler Möglichkeitsraum, der sich prozessual und situativ im Gefüge der Dimensionen und Facetten konstituiert.

Ausgehend von der Kernkategorie differenzieren sich zwei analytische Dimensionen aus, die im empirischen Material in besonderer Dichte rekonstruiert werden konnten: Praktiken der (Sprach-)Freiräume sowie Praktiken der Transkulturalität und Mehrsprachigkeit. Beide Dimensionen verweisen auf unterschiedliche, aber miteinander verschränkte Formen unterrichtlicher Praxis, in denen Differenzierung und Differenzkonstruktionen im Englischunterricht wirksam werden.¹

6.1 (Sprach-)Freiräume als Möglichkeitsräume inklusiven Englischunterrichts

Der Begriff der (Sprach-)Freiräume wurde im Rahmen der Datenauswertung als eigenständige analytische Dimension aus der empirischen Rekonstruktion des Unterrichtsgeschehens heraus entwickelt und nicht aus bestehenden didaktischen Konzepten übernommen. Die Klammer verweist darauf, dass es sich nicht ausschließlich um sprachliche Freiräume im engeren Sinne handelt, sondern um weiter gefasste Möglichkeitsräume sprachlich gerahmter, multimodaler sozialer Praxis. Diese Räume sind dabei nicht mit Beliebigkeit gleichzusetzen. Vielmehr handelt es sich um relationale Möglichkeitsräume, die sich im Zusammenspiel fachlicher Anforderungen, institutioneller Rahmungen und situativer Interaktionen zwischen Lehrkraft und Schüler*innen konstituieren. Der analytische Fokus verschiebt sich damit von Sprache als feststehendem Ergebnis sprachlichen Lernens hin zu Sprachhandeln als sozialer Praxis, die im Unterrichtsvollzug hervorgebracht, erprobt und gemeinsam bearbeitet wird.

(Sprach-)Freiräume zeigen sich dabei keineswegs als homogene Ausprägungen. Sie variieren hinsichtlich ihrer zeitlichen, räumlichen, sozialen und sprachlichen Ausgestaltung und entstehen häufig außerhalb direkter Instruktionsphasen – etwa in Übergängen oder spielerischen Sequenzen. Gerade diese vermeintlich randständigen Situationen erweisen sich als analytisch bedeutsam, da sie spezifische Möglichkeiten der Selbstpositionierung und der sprachlich-kulturellen Aushandlung eröffnen.

Empirisch zeigen sich (Sprach-)Freiräume als Kontexte, in denen starre Vorstellungen sprachlichen Könnens unterlaufen werden können und Teilhabe

¹ Aus Gründen der Lesbarkeit wird im Folgenden auf eine durchgehende Kennzeichnung einzelner Befunde und Datenstellen durch detaillierte Datenverweise oder Codierungen verzichtet.

nicht primär über formale Sprachrichtigkeit reguliert wird, sondern über die Möglichkeit, sich mit eigenen sprachlichen Mitteln in das Unterrichtsgeschehen einzubringen. Dies kann sich beispielsweise in unterschiedliche Ausdrucksformen, im situativen Erzählen oder im Begleiten der Sprachproduktion durch mimische, gestische oder mehrsprachige Praktiken zeigen. Sprache wird damit nicht auf eine einzelne Ausdrucksform oder eine dominante Norm reduziert, sondern als vielschichtige Ressource sichtbar.

Eine zentrale Facette innerhalb der Dimension der (Sprach-)Freiräume stellt kollektive Teilhabe als wiederkehrende, stark ritualisierte Praktik des Englischunterrichts dar, die insbesondere durch fachtypische Routinen geprägt ist. Kollektive Teilhabe ist strukturell bedeutsam, da sie Zugehörigkeit herstellt, Beteiligung ermöglicht und den Unterrichtsalltag stabilisiert. Eine häufig rekonstruierte Praktik betrifft etwa das chorische Sprechen. Sequenzübergreifend werden die Schüler*innen aller beobachteten Klassen regelmäßig dazu aufgefordert, gemeinsam zu sprechen oder zu antworten, etwa bei Begrüßungsroutinen sowie beim Einüben und der Festigung neuen Wortschatzes („Good morning“, „Let’s say it together“). Auch beim gemeinsamen Lesen wird kollektive Teilhabe explizit hergestellt. In einer Unterrichtssequenz etwa wird das Lesen konsequent als Gruppenaktivität initiiert („First, we read together“), wobei Tempo, Lautstärke und Einsatz kollektiv geregelt sind. Praktiken kollektiver Teilhabe treten dabei häufig in Verbindung mit Praktiken der Fremdheitserfahrung und Fehlerkultur auf, was im nachfolgenden Abschnitt 6.2 im Zusammenhang mit der Dimension von Transkulturalität und Mehrsprachigkeit vertieft aufgegriffen wird.

Eine weitere Facette der (Sprach-)Freiräume betrifft die Organisationsform des Unterrichts. Praktiken der Organisationsform umfassen unter anderem offene Arbeitsphasen, flexible Sozialformen sowie die Möglichkeit zur selbständigen Wahl von Bearbeitungsaufgaben und -reihenfolgen und korrelieren häufig mit Praktiken der Anforderungsstruktur. Dies zeigt sich etwa im Rahmen des offen angelegten Unterrichtssettings in Teilstudie 4 („You can choose“), bei dem dieses als strukturierender Rahmen fungiert, gleichwohl aber differenzierte Anforderungen ermöglicht, ohne diese explizit vorzugeben.

Ein ähnlicher Zusammenhang zwischen Organisationsform und Anforderungsstruktur konnte in Teilstudie 3 („Tell me about *you*. Tell me. Talk!”)

rekonstruiert werden. In dieser Sequenz ist es ein offen gerahmtes Aufgabenformat in Form eines lebensweltlich anschlussfähigen Sprech anlusses, das einen didaktisch geprägten (Sprach-)Freiraum offenlegt. Der vage formulierte Sprech anluss bedient dabei zunächst unterschiedliche Anforderungsstufen, erlaubt differenzierte Handlungsmöglichkeiten und bietet damit ein natürliches Differenzierungspotenzial in sich. Im Verlauf der Interaktion wird der zunächst offen gerahmte Sprech anluss jedoch schrittweise eingeengt, indem sich ein impliziter Maßstab herausbildet, an dem Beiträge ausgerichtet und bewertet werden. Hieran wird die Verschränkung der Anforderungsstruktur mit Praktiken der Fehlerkultur sichtbar: Fehlertoleranz bleibt in dieser Konstellation formal bestehen, wird jedoch durch die neu entstehende Norm faktisch eingeschränkt. Abweichungen vom impliziten Maßstab führen zu Irritationen, Korrekturen oder ausbleibender Anerkennung. Fehlerkultur zeigt sich in diesem Fall als situativ verengt innerhalb einer didaktisch offen gerahmten Unterrichtssituation.

An anderen Stellen im empirischen Material zeigt sich zudem, dass (Sprach-)Freiräume zum Teil im Unterricht gar nicht erst eröffnet werden und nicht selbstverständlich Bestandteil unterrichtlicher Praxis sind. So sind etwa einzelne Sequenzen durch eine enge soziale und fachliche Ordnung geprägt, in der sprachliches Handeln primär entlang der Dichotomien richtig/falsch sowie Wissen/Nicht-Wissen organisiert ist. In solchen Settings etwa bleiben Räume für experimentelles Sprachhandeln von vornherein weitgehend verschlossen.

Während die eben benannten Ausführungen insbesondere das Zusammenspiel von Fehlerkultur und Anforderungsstruktur innerhalb von (Sprach-)Freiräumen in den Blick nehmen, zeigen andere rekonstruierte Sequenzen einen abweichenden Zuschnitt. In diesen bleiben die Facetten der Anforderungsstruktur und Fehlerkultur weitgehend unwirksam, etwa im Zusammenhang mit Praktiken der Lückenfüller.

An allen beobachteten Schulen zeigten sich wiederkehrend Aufgabenformate, die nicht primär auf inhaltliche Vertiefung oder sprachliche Aushandlung zielen, sondern als zeitliche Überbrückung oder Beschäftigungsaufgaben fungieren. Solche Lückenfüller treten insbesondere am Ende von Unterrichtsstunden oder in Phasen auf, in denen einzelne Schüler*innen mit ihren Aufgaben früher fertig sind als andere. Analytisch sind diese Formate wenig spannungsreich; zugleich sind sie für den Unterrichtsvollzug bedeutsam, da

sie Teilhabe organisieren, Unterrichtszeit strukturieren und Differenz in spezifischer Weise rahmen.

Ein häufiges Beispiel für solche Lückenfüller ist das freie Malen oder Ausmalen als „didaktische Reserve“ in den letzten Minuten einzelner Unterrichtsstunden. In einer Stunde markiert die Lehrkraft den verbleibenden Zeitrahmen etwa mit dem Hinweis, es seien noch wenige Minuten Zeit, die die Schüler*innen zum Zeichnen und Ausmalen nutzen können („You have a little bit of time, about five minutes. You can draw and colour.“). Vergleichbare Situationen finden sich sequenzübergreifend auch an den anderen beobachteten Schulen. Das Malen fungiert hier als niedrigschwellige Beschäftigung, die ohne weitere Erklärung auskommt und von den Schüler*innen selbstständig aufgenommen wird.

Eine zweite Mini-Vignette zeigt eine Beschäftigungsaufgabe, die zunächst stärker schüler*innenorientiert gerahmt wird, im Verlauf jedoch primär als formale Übung sichtbar wird. Die Lehrkraft führt einen Arbeitsbogen ein, auf dem ein eigener Wochenablauf („own busy week“) gestaltet werden soll. Dazu stehen vorbereitete Kärtchen mit Aktivitäten wie „play football“, „meet my friends“ oder „help in the house“ zur Verfügung, die ausgeschnitten und in einen Wochenplan eingeklebt werden sollen. Im weiteren Verlauf wird jedoch deutlich, dass die inhaltliche Passung der Aktivitäten zur eigenen Lebenswelt nachrangig ist. Als die Lehrkraft auf Deutsch nachfragt, ob es ein Problem sei, eine Aktivität aufzukleben, die man „überhaupt nie“ ausübe („Ist das denn ’n Problem, oder kannst’ es trotzdem aufkleben?“), bekräftigt die Lehrkraft dies selbst mit der Aussage, dass dies „eine Übung“ sei. Die anfänglich suggerierte Individualisierung wird damit zurückgenommen; vorrangig ist nicht der jeweils individuelle Wochenalltag, sondern die vollständige Bearbeitung der Aufgabe.

Analytisch zeigen diese beiden Mini-Vignetten, dass Lückenfüller bzw. Beschäftigungsaufgaben eine ambivalente Funktion erfüllen. Einerseits strukturieren sie Unterrichtszeit, eröffnen kurzzeitig Freiräume und ermöglichen Teilhabe ohne einen erhöhten Anspruch. Andererseits bleibt der sprachliche und inhaltliche Nutzen begrenzt; individuelle Interessen oder Erfahrungen werden nur scheinbar aufgegriffen oder gänzlich ausgeblendet. Differenz wird in diesen Situationen nicht explizit thematisiert, sondern durch eine reduzierte und vereinheitlichende Anforderungsstruktur weitgehend neutralisiert.

Auch die Fehlerkultur wird in Praktiken der Lückenfüller weitestgehend neutralisiert. Da diese Aufgaben primär auf Beschäftigung und Zeitstrukturierung zielen, entfällt häufig jegliche sprachliche Rückmeldung. Fehler werden weder explizit korrigiert noch produktiv bearbeitet, sondern bleiben im Vollzug der Aufgabe meist unbeachtet oder erscheinen irrelevant. Vor diesem Hintergrund stellen Praktiken der Lückenfüller vorrangig Alltagspraktiken dar, die Beschäftigung und Beteiligung sicherstellen, ohne jedoch vertiefte Lernprozesse anzustoßen.

Während die zuvor benannten Ausführungen auf (Sprach-)Freiräume verweisen, die überwiegend didaktisch geprägt oder intentional angelegt sind, richtet sich der Blick in anderen rekonstruierten Sequenzen auf (Sprach-)Freiräume, die vorrangig emergent in situativ hergestellten Momenten des laufenden Unterrichtsgeschehens entstehen und Formen der Differenzierung ermöglichen. Auffällig ist dabei, dass situative (Sprach-)Freiräume vor allem dort rekonstruiert wurden, wo Lehrkräfte unerwartete Schüler*innen-Äußerungen aufgreifen und auf diese flexibel reagieren. In solchen Situationen verschieben sich bestehende Ordnungen temporär und es entstehen Möglichkeitsräume unterrichtlicher Praxis, die vorab nicht intendiert waren.

In einer Sequenz aus Teilstudie 1 („Dann bin ich jetzt Frau Franke!“) etwa greift die Lehrkraft eine unerwartete Schüler*innen-Äußerung als Impuls zur Aufhebung der unterrichtlichen Ordnung auf und eröffnet dadurch differenzierende (Sprach-)Freiräume in Form des Sprachspiels „Simon says“, die als Praktik experimentellen Sprachhandelns rekonstruiert wurden. Die empirischen Daten zeigen, dass experimentelles Sprachhandeln grundsätzlich das Zusammenspiel mit zwei weiteren Facetten voraussetzt: erstens eine positive Fehlerkultur, die einen konstruktiven Umgang mit Abweichungen von sprachlichen Normen ermöglicht, und zweitens die Anerkennung sprachlicher Fremdheitserfahrungen als integralen Bestandteil fremdsprachlichen Lernens. Beide Facetten eröffnen Lernenden die Möglichkeit, zu erproben, zu improvisieren und risikobereit in der fremden Sprache zu agieren, ohne dass Äußerungen primär an Normen sprachlicher Korrektheit gemessen werden.

Diese relationale Verbindung der Facetten wird in dem Beispiel aus Teilstudie 1 deutlich sichtbar. Schüler*innen übernehmen spontan Verantwortung für die Spielleitung und müssen dabei unter Gebrauch der Fremdsprache

improvisieren („Simple Simon says ‚Stand up, turn around!‘“). Sprachliche Äußerungen entstehen hier nicht durch Abruf gesicherter Strukturen, sondern durch situatives Ausprobieren innerhalb eines etablierten Wortschatzes. Fehlertoleranz wird nicht explizit thematisiert, sondern implizit über die Spiellogik etabliert. Fehler erscheinen als selbstverständlicher Bestandteil der Sprachhandlung und ermöglichen ein experimentelles Sprachhandeln sowie positive Fremdheitserfahrungen, die von der Lehrkraft positiv gerahmt werden („That was a good idea, Valerie. Well done!“).

Kontrastiv dazu verhält sich die zweite rekonstruierte Sequenz aus Teilstudie 1 („It’s a swän“). Im Kontext der Wortschatzarbeit fordert die Lehrkraft mit ihrer Aussage („Jetzt meldet sich mal nur, wer es auch wirklich weiß“) explizit Eindeutigkeit ein. Fehlertoleranz im Sinne einer positiven Fehlerkultur wird dabei temporär außer Kraft gesetzt und durch eine Logik von richtig/falsch ersetzt. Kollektive Teilhabe wird zugunsten einer ausschließlich an Wissen gebundenen Teilhabe eingeschränkt, was situativ hergestellte (Sprach-)Freiräume sowie ein experimentelles Sprachhandeln restringiert.

Die Facette experimentellen Sprachhandelns steht auch im Fokus von Teilstudie 4. In der zweiten Sequenz („That’s too difficult for Otto“) konnte rekonstruiert werden, wie ein Schüler einen vorgegebenen, eher begrenzten Handlungsspielraum durch eigenständige, weiterführende Sprachproduktion erweitert und damit situativ einen (Sprach-)Freiraum schafft, der differenzierte Teilhabe ermöglicht. Zugleich zeigt sich exemplarisch in diesem Beispiel, dass sich situativ geschaffene (Sprach-)Freiräume durch verschiedene Prozesse wieder verengen, verschließen oder umkehren können. Während der zuvor benannte Schüler in seinem experimentellen Sprachhandeln bestärkt wird („So cool, Christian. Can you say it again?“), wird einem anderen Schüler durch differenzmarkierende Adressierung („That’s too difficult for Otto“) der gleiche (Sprach-)Freiraum verwehrt. Dies macht die Relation zur Facette der Anforderungsstruktur sichtbar und verdeutlicht dabei, dass experimentelles Sprachhandeln an implizite Fähigkeiten- und Leistungserwartungen gebunden sein kann.

Demgegenüber steht eine Sequenz aus den weiteren Befunden der DiEG-Studie, in der Leistung bewusst relativiert wird. Auf die negative Zuschreibung eines Sprachbeitrages eines Schülers durch einen Mitschüler eröffnet die Lehrkraft

explizit einen Schonraum, indem sie Korrektheit zurückstellt und das kommunikative Gelingen in den Vordergrund rückt („This is English. There is no falsch. We’re giving our best.“). Im Sinne einer positiven Fehlerkultur werden Fehler dabei nicht als Defizit, sondern als legitime Bestandteile des Lernprozesses markiert. Leistung wird damit nicht negiert, sondern temporär außer Kraft gesetzt, um Beteiligung und sprachliches Ausprobieren im Sinne eines experimentellen Sprachhandelns innerhalb geschützter (Sprach-)Freiräume zu ermöglichen.

Zusammenfassend erweisen sich Praktiken didaktisch gerahmter sowie situativ hergestellter (Sprach-)Freiräume als spezifische Möglichkeitsräume unterrichtlicher Praxis, in denen Teilhabe nicht primär über formale Sprachrichtigkeit oder klar definierte Leistungsanforderungen reguliert wird, sondern über die Möglichkeit, sich mit eigenen sprachlichen Mitteln in das Unterrichtsgeschehen einzubringen. Gleichzeitig erweisen sich (Sprach-)Freiräume als relationale und nicht vollständig steuerbare Praxiszusammenhänge, in denen Teilhabemöglichkeiten zugleich durch implizite Erwartungen, institutionelle Rahmungen und situative Grenzziehungen strukturiert und begrenzt werden können.

6.2 Transkulturalität und Mehrsprachigkeit als situative Ressourcen und Zuschreibungen

Die zweite analytische Dimension des Kategoriensystems, Transkulturalität und Mehrsprachigkeit, erfasst Praktiken, in denen sprachliche und kulturelle Vielfalt im Unterricht relevant wird. Die empirischen Befunde der DiEG-Studie zeigen, dass Transkulturalität und Mehrsprachigkeit dabei nicht als stabile Eigenschaften einzelner Schüler*innen erscheinen, sondern als situativ hervorgebrachte Dimensionen unterrichtlicher Praxis. Sie werden im Unterrichtsvollzug zum Teil vorausgesetzt, zugeschrieben, aufgegriffen oder auch irritiert und entfalten ihre Wirksamkeit in Abhängigkeit von Kontext, Interaktionsdynamik und pädagogischer Rahmung. Entsprechend fungieren mehrsprachige und transkulturelle Bezüge in den rekonstruierten Sequenzen sowohl als Potenziale für Teilhabe als auch als Irritationsmoment etablierter Normalitätsannahmen.

Eine zentrale analytische Facette dieser Dimension bilden Fremdheitserfahrungen, die als konstitutive Merkmale des

Fremdsprachenunterrichts verstanden werden können. In den erhobenen Daten tritt der Aspekt der Fremdheit nicht kontinuierlich oder als klar abgegrenzte Unterrichtsphase auf, sondern meist episodisch, situativ und häufig nur für kurze Momente. Gleichzeitig ist Fremdheit jedoch in vielfältiger Weise präsent, da sie implizit als alltäglicher Begleiter fremdsprachlichen Lernens im Unterricht kontinuierlich „mitläuft“ und Teilhabe, Verstehen und Zugehörigkeit beeinflusst, ohne stets explizit thematisiert zu werden.

In mehreren Sequenzen des Datenkorpus zeigen sich diese Formen von Fremdheitserfahrungen im Kontext sprachlicher Fremdheit – primär durch die Orientierung an der funktionalen Einsprachigkeit. Das Prinzip der funktionalen Einsprachigkeit zielt darauf, die Fremdsprache frühzeitig als Unterrichtssprache zu etablieren und die deutsche Sprache lediglich unterstützend einzubeziehen. Gerade im Anfangsunterricht kann diese Art der Anforderungsstruktur jedoch zunächst Verunsicherung hervorrufen und Teilhabe einschränken, da die Schüler*innen noch über begrenzte sprachliche Mittel verfügen. In einer beobachteten Unterrichtssequenz wird diese Spannung unmittelbar sichtbar, als ein Schüler sein sprachliches Nicht-Verstehen mit den Worten „Ich verstehe no word“ artikuliert. Diese *code-switching*-Äußerung zwischen Deutsch und Englisch verweist auf die Spannung zwischen dem Anspruch einsprachigen Unterrichts und den tatsächlichen Voraussetzungen der Lernenden im frühen Fremdsprachenlernen.

Gleichzeitig zeigen die Beobachtungen an allen drei Schulen, dass die Schüler*innen wiederholt selbst dazu ermuntert werden, im Unterrichtsverlauf möglichst in der fremden Sprache zu verbleiben. Dies geschieht unter anderem über das Einüben und die fortlaufende Routinisierung sprachlicher Mittel, was in Abschnitt 6.1 im Zusammenhang mit der Facette kollektiver Teilhabe herausgearbeitet wurde, etwa in Form von *chunks* oder *classroom phrases* (z. B. „Can you help me?“, „I’ve finished“) oder chorischem Sprechen. Diese sprachlichen Routinen fungieren als eher niedrigschwellige Sprachzugänge, die Teilhabe am Unterricht in der Fremdsprache ermöglichen und zugleich Sicherheit im Umgang mit wiederkehrenden Kommunikationssituationen herstellen ohne exponiert zu werden. In diesem Zusammenhang entfaltet auch die Facette der Fehlerkultur eine schützende Funktion: Individuelle Fehler werden im Kollektiv gleichsam absorbiert und verlieren ihren sanktionierenden Charakter. Die

gemeinsame Sprachproduktion etabliert damit eine implizite Fehlertoleranz, die insbesondere leistungsschwächeren oder unsicheren Schüler*innen die Möglichkeit bietet, sich zu beteiligen, ohne sichtbar hervortreten. Korrektheit und individuelle Leistung treten zugunsten einer kollektiven Teilhabe zurück.

Auch in freieren Sprechsituationen und Interaktionen werden die Schüler*innen wiederholt darin bestärkt, ihr Anliegen auf Englisch zu formulieren („Try to say it in English“), was an das Prinzip *message before accuracy* im Sinne einer positiven Fehlerkultur anschließt. Nicht selten eröffnen die Lehrkräfte jedoch zugleich einen sprachlichen Ausweg („Wenn es zu schwer ist, kannst du’s auch auf Deutsch sagen“), wodurch Momente der Verunsicherung oder Irritation situativ aufgefangen und Teilhabe abgesichert werden. Gleichzeitig markiert diese Öffnung eine Form situativer Leistungsdifferenz, indem unterschiedliche sprachliche Bewältigungsmöglichkeiten adressiert werden.

Fremdheitserfahrungen innerhalb der Dimension von Transkulturalität und Mehrsprachigkeit tangieren zudem Prozesse der Bedeutungszuschreibung der Fremdsprache. In unterschiedlichen Sequenzen greifen Lehrkräfte die Frage nach der Bedeutung der englischen Sprache auf und thematisieren auf reflexiver Ebene deren Rolle und Nutzen in einer digital vernetzten Welt (z. B. „Wozu lernen wir das eigentlich grade?“). Auch der Einzug der englischen Sprache in die Kinder- und Jugendsprache im Kontext von Medien, Kultur, Sport und Konsum wird in den empirischen Daten sichtbar. In der ersten Englischstunde an einer der beobachteten Klassen begrüßt die Lehrkraft die Klasse mit den Worten „Welcome to your English class. [...] I’m Mrs. English“ und lässt die Schüler*innen alle ihnen bereits bekannten englischen Wörter oder Redewendungen auf kleine Zettel schreiben (z. B. „cool“, „fake“, „jeans“, „Shut up and dance with me“). Die Anforderungsstruktur ist dabei klar gerahmt, eröffnet innerhalb dieses Rahmens jedoch differenzierte Anforderungen und Teilhabemöglichkeiten, indem sich alle Schüler*innen unabhängig von Umfang und Komplexität ihrer Vorerfahrungen einbringen können. Die Lehrkraft adressiert diese häufig unbewussten Vorerfahrungen mit der fremden Sprache als „Englisch-Schatz“ und markiert sie als besonders positiv, wodurch die persönliche Bedeutsamkeit der Fremdsprache für die Schüler*innen hervorgehoben wird.

Fremdheitserfahrungen zeigen sich in den Daten an allen drei Schulen auch in thematisch gerahmten Unterrichtssequenzen, in denen kulturelle Bezüge und

alltagsweltliche Praktiken explizit zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden. So wird in einer Unterrichtssequenz etwa über „School in Great Britain“ gesprochen und auf Unterschiede zur Schule in Deutschland eingegangen, beispielsweise das Tragen von Schuluniformen, regelmäßige *assemblies* oder die Rolle der sogenannten *Lollipop Lady*. Die Lehrkraft ergänzt diese Inhalte spontan durch persönliche Einblicke in ihre eigene Zeit in London. Die Schüler*innen reagieren auf diese Erzählungen mit großem Interesse, stellen viele Nachfragen und erhalten Raum, diese im Unterricht zu artikulieren. Fremdheit wird in dieser Sequenz nicht als distanzierende oder verunsichernde Erfahrung markiert, sondern als gemeinsamer Gesprächsgegenstand und Anlass für Neugier und Austausch. Indem die Lehrkraft ihre eigenen Fremdheitserfahrungen explizit positiv rahmt und den Beitrag mit den Worten „It’s very nice in London. I hope you can all go sometime“ abschließt, wird Fremdheit als potenziell bereichernd und anschlussfähig inszeniert.

In einer Unterrichtssequenz an einer anderen Schule werden Fremdheitserfahrungen ebenfalls positiv gerahmt, indem alltagsweltliche und kulturelle Bezüge der Schüler*innen explizit in den Unterricht eingebunden werden. Im Rahmen einer Sammelaufgabe zu Gegenständen, „die etwas mit London oder Great Britain zu tun haben“, werden materielle Artefakte als Gesprächsanlässe aufgegriffen. Unter anderem wird der von einem Schüler mit familiären Bezügen zur englischen Sprache eingebrachte Gegenstand – eine kleine Auswahl englischer Pfundmünzen – von der Lehrkraft wertschätzend aufgenommen, durch Nachfragen vertieft und in die gemeinsame Interaktion überführt. In diesem Beispiel zeigt sich die relationale Beziehung zwischen Fremdheitserfahrungen und hybriden Identitäten: Der familiäre Bezug des Schülers zur fremden Kultur wird als Ausdruck seiner Identität sichtbar, im Unterrichtsvollzug situativ aufgegriffen und als produktive Ressource in die gemeinsame Aushandlung von Fremdheit eingebunden.

Hybride Identitäten verweisen in den Daten der DiEG-Studie übergreifend auf Prozesse der Selbst- und Fremdverortung sowie der Identitätsaushandlung. Diese zeigen sich im Unterrichtsvollzug insbesondere dann, wenn Schüler*innen sich zwischen verschiedenen kulturellen, sprachlichen oder sozialen Bezugssystemen bewegen. Dabei wird deutlich, dass Zugehörigkeit und Differenz nicht dichotom verhandelt werden, sondern in fließenden Übergängen und zum

Teil widersprüchlichen Positionierungen. Dies verdeutlicht ein kontrastives Beispiel aus der ersten Sequenz von Teilstudie 2 („It’s interesting for your family“), in dem die relationale Verschränkung der Facetten Fremdheitserfahrungen und hybride Identitäten sichtbar wird.

Ausgehend von einer zunächst sachlich gerahmten Wissensfrage zur damaligen Fußball-Europameisterschaft erfährt der Unterricht eingangs eine lebensweltliche Öffnung. Diese wechselt jedoch unvermittelt auf eine persönliche Ebene, als der Bezugsrahmen auf den biografischen Hintergrund eines einzelnen Schülers verschoben wird („your family“). Mutmaßlich mit wohlgemeinter Intention löst die Lehrkraft den Schüler aus dem Kollektiv, versetzt ihn jedoch in eine Position, in der er sich zwischen unterschiedlichen nationalen Zugehörigkeiten positionieren soll („It’s interesting for your family today. What team is your *favorite* team?“). Fragen der Identität werden dadurch zugespitzt und Differenz situativ markiert.

In der Gesamtschau der empirischen Befunde wird deutlich, dass sich ein Großteil der rekonstruierten Sequenzen innerhalb der Dimension von Transkulturalität und Mehrsprachigkeit auf sprachlich und kulturell gerahmte Fremdheitserfahrungen bezieht. Die Facette Mehrsprachigkeit als Ressource tritt demgegenüber deutlich seltener in Erscheinung. Im gesamten Datenkorpus der DiEG-Studie finden sich lediglich begrenzte und situative Hinweise darauf, dass Mehrsprachigkeit tatsächlich als Ressource zum Tragen kommt.

In der zweiten Sequenz aus Teilstudie 2 konnte an einem Beispiel herausgearbeitet werden, wie mehrsprachige Bezüge legitimiert und produktiv wirksam werden: Die Lehrkraft greift eine Schüleräußerung („Auf Polnisch heißt das auch so...“) als spontanen Impuls auf und schafft dadurch einen situativ hergestellten (Sprach-)Freiraum, den sie als Exkurs zur gemeinsamen Sprachreflexion nutzt. Umsichtig und unverbindlich macht sie die Mehrsprachigkeit ihrer Lerngruppe zum Thema; affirmativ und ohne diese biografisch zuzuschreiben oder zuzuspitzen. Dies zeigt sich zunächst an einem Schüler („Really, Marek? Wow! What do you say in Poland?“), im weiteren Verlauf ebenso bei weiteren mehrsprachigen Schüler*innen, wodurch die Facette kollektiver Teilhabe berührt wird. Dabei vollzieht die Lehrkraft zwar fortlaufend Differenzzuweisungen und löst einzelne Personen aus dem Kollektiv heraus, markiert diese jedoch als Sprachexpertinnen und -experten und rahmt die

sprachliche Diversität ihrer Lerngruppe sowohl verbal als auch nonverbal als positiv und für das Unterrichtsgeschehen gewinnbringend. Fremdheit wird dabei nicht individualisiert, sondern als geteiltes Merkmal des Kollektivs sichtbar gemacht: Alle bringen unterschiedliche Erfahrungen ein, alle sind in der englischen Sprache gleichermaßen Lernende.

Übergreifend zeigen die empirischen Befunde der DiEG-Studie, dass transkulturelle und mehrsprachige Praktiken im Englischunterricht weder automatisch inklusiv noch grundsätzlich exkludierend wirken, sondern relationale Möglichkeitsräume eröffnen. Entscheidend ist vielmehr, wie entsprechende Differenzlinien im Unterrichtsvollzug aufgegriffen werden: ob sie personalisiert, zugeschrieben und normativ gerahmt werden oder ob sie als geteilte Ressource des Kollektivs hervorgebracht werden. Mehrsprachigkeit und Transkulturalität können dabei sowohl als Ressource für gemeinsames Lernen fungieren als auch – bei situativer Zuspitzung – Differenz verstärken und Zugehörigkeit in Frage stellen.

6.3 Synthese der zentralen Analysebefunde

Zusammenfassend verdeutlichen die Ergebnisse der vier Teilstudien sowie die ergänzend einbezogenen empirischen Befunde, dass Differenzierung und Teilhabe im Englischunterricht der Grundschule nicht als isolierte didaktische Maßnahmen zu verstehen sind, sondern als situative, relationale und häufig ambivalente Möglichkeitsräume unterrichtlicher Praxis. Die rekonstruierten Sequenzen zeigen, wie sich die analytischen Dimensionen und Facetten des entwickelten Kategoriensystems im konkreten Unterrichtsgeschehen verschränken, überlagern und teilweise auch widersprechen.

Als ein zentrales, implizit wirksames Querschnittsphänomen, das sich über alle Teilstudien hinweg zeigt und in unterschiedliche Facetten des Kategoriensystems hineinwirkt, erweist sich Offenheit im untersuchten Englischunterricht – allerdings in ambivalenter Weise. Diese Ambivalenz lässt sich in dreierlei Hinsicht rekonstruieren.

In didaktisch-struktureller Perspektive zeigt sich Offenheit etwa in offen strukturierten Aufgabenformaten, flexiblen Raumarrangements sowie Wahlmöglichkeiten für Schüler*innen. Solche offenen Settings ermöglichen prinzipiell differenzierte Zugänge und individuelle Bearbeitungsweisen, wie etwa

in der „You can choose“-Sequenz (Teilstudie 4) oder in einem lebensweltlich anschlussfähigen Sprech Anlass („Tell me about *you*. Tell me. Talk!“, Teilstudie 3) deutlich wird. Gleichzeitig entstehen neue implizite und normative Erwartungshorizonte, die didaktisch intendierte Offenheit begrenzen oder neue Ausschlüsse hervorbringen.

In kommunikativer Hinsicht manifestiert sich Offenheit in sprachlichen Freiräumen, einer hohen Fehlertoleranz, der Akzeptanz unterschiedlicher Ausdrucksformen (sprachlich, mimisch, körperlich) sowie in flexiblen Reaktionen der Lehrkräfte auf unerwartete Schüler*innenäußerungen, wie sie in Teilstudien 1, 2 und 4 herausgestellt wurden. Zugleich stehen kommunikative Offenheit und eine positive Fehlerkultur in einem Spannungsverhältnis zu wirksamen Leistungsnormen, die implizit als Maßstäbe sprachlicher Angemessenheit handlungsleitend bleiben, Erwartungen an sprachliche Korrektheit strukturieren und Möglichkeitsräume experimentellen Sprachhandelns situativ begrenzen.

In normativer Perspektive zeigt sich Offenheit als pädagogischer Bezugsrahmen, der Heterogenität, Fremdheit, Transkulturalität und Mehrsprachigkeit als konstitutive Elemente des Fremdsprachenunterrichts fasst. Diese normativ verstandene Offenheit erweist sich jedoch ebenfalls als ambivalent, wenn sie in differenzmarkierende Adressierungen übergeht. Wie in den Teilstudien 3 und 4 rekonstruiert, werden Zugehörigkeit und Differenz in solchen Situationen nicht aufgehoben, sondern neu verhandelt und teilweise zugespitzt.

Offenheit fungiert in allen drei rekonstruierten Perspektiven als eine implizite Rahmung, die relational wirkt und nicht vollständig steuerbar ist. Während sie einerseits Teilhabe ermöglicht und Freiräume eröffnet, erweist sie sich andererseits als strukturierendes Moment unterrichtlicher Praxis, das Erwartungen, Normen und Ordnungen mit hervorbringt und damit Teilhabe zugleich begrenzt.

In ähnlicher Weise wie Offenheit wirkt auch Leistung im beobachteten Englischunterricht der Grundschule als implizit wirksames Querschnittsphänomen, ohne als eigenständige analytische Facette in den empirischen Befunden hervortreten. Leistung strukturiert unterrichtliche Interaktionen, ohne explizit thematisiert zu werden, und beeinflusst situativ, welche Formen der Beteiligung möglich, legitim oder begrenzt sind. Sie ist dabei in unterschiedliche Facetten des Kategoriensystems eingelassen – insbesondere in jene der (Sprach-)Freiräume, wie

Anforderungsstrukturen, Fehlerkultur, Formen kollektiver Teilhabe sowie experimentelles Sprachhandeln, aber auch in Facetten der Transkulturalität und Mehrsprachigkeit – und wirkt relational in Verbindung mit Differenzierungs- und Teilhabepraktiken. Leistung erscheint damit weniger als stabile Zuschreibung denn als situativ aktivierte Bezugsgröße, die im Unterrichtsvollzug fortlaufend hergestellt, relativiert oder verdeckt wird.

Diese Zusammenhänge sind dabei stets als prozesshafte und relationale Praktiken im Sinne eines *doing difference* zu verstehen, an denen Lehrkräfte sowie Schüler*innen gleichermaßen beteiligt sind und die sich im Vollzug unterrichtlicher Interaktion situativ stabilisieren oder verändern. Die Befunde der Teilstudien sowie die ergänzenden empirischen Befunde unterstreichen dabei, dass sich Inklusion nicht ausschließlich in besonders gelungenen oder analytisch dichten Situationen realisiert, sondern dass auch alltägliche Routinen, unscheinbare Aufgabenformate, flüchtige Interaktionsmomente und implizite Bezugsrahmen für das Verständnis inklusiven Englischunterrichts von großer Bedeutung sind.

Vor diesem Hintergrund richtet das folgende Kapitel den Blick auf die theoretische Einordnung und Diskussion der Ergebnisse. Ziel ist es, die empirisch rekonstruierten Praxisformen im Lichte bestehender Diskurse zu inklusivem Unterricht, Differenzforschung und Fremdsprachendidaktik zu reflektieren und ihren Beitrag zu einem praxistheoretischen Verständnis inklusiven Englischunterrichts herauszuarbeiten.

7. Diskussion der zentralen Analysebefunde

7.1 Differenzierung im Spannungsfeld von Teilhabe und Differenz(re)konstruktion

Die Zusammenschau der Analyseergebnisse legt nahe, Differenzierung im inklusiven Englischunterricht der Grundschule nicht primär als methodische Maßnahme oder didaktisches Programm zu verstehen, sondern als relationale Praxis, die im Unterrichtsvollzug situativ hervorgebracht wird. Differenzierung erscheint damit weniger als steuerbares Instrument pädagogischen Handelns, sondern als Resultat sozialer Praktiken, sprachlicher Interaktionen und institutionell gerahmter Aushandlungsprozesse. In dieser Perspektive wird Differenz nicht als feststehende Eigenschaft von Lernenden vorausgesetzt, sondern im Sinne eines *doing difference* fortlaufend hergestellt, aktualisiert und verändert.

Diese grundlegende Spannung bündelt die Kernkategorie „Differenzierung im Spannungsfeld von Teilhabe und Differenz(re)konstruktion“. Die Kernkategorie knüpft an differenztheoretische und inklusionsbezogene Befunde der Unterrichtsforschung an, in denen Ambivalenzen differenzierender Praktiken wiederholt herausgearbeitet wurden (Goldmann 2023; Merl 2019; Rabenstein et al. 2024b). Der Beitrag der DiEG-Studie liegt darin, diese Spannungen für einen spezifischen Unterrichtskontext sichtbar zu machen, der bislang empirisch nur in begrenztem Umfang praxistheoretisch in den Blick genommen wurde: den Englischunterricht der Grundschule.

Im Anschluss an Überlegungen von Merl (2024) ist davon auszugehen, dass Prozesse der Differenz(re)konstruktion zwar fach- und kontextübergreifend relevant sind, sich jedoch in einzelnen Unterrichtsfächern jeweils in spezifischer Weise vollziehen. Während zahlreiche Studien Differenzierungs- und Differenzkonstruktionsprozesse fächerübergreifend oder in anderen Fachkontexten rekonstruieren (z. B. übergreifend Rabenstein et al. 2024b), zeigt die DiEG-Studie, wie sich das Spannungsfeld von Teilhabe und Differenz(re)konstruktion im frühen Fremdsprachenunterricht unter spezifischen fachlichen Bedingungen entfaltet, stabilisiert und in Interaktionen materialisiert. Der Englischunterricht der Grundschule erweist sich dabei als besonders aufschlussreicher Analysekontext.

Ein eigenständiger analytischer Beitrag der DiEG-Studie liegt zum einen darin, Differenz nicht entlang einer einzelnen, analytisch privilegierten „Leitdifferenz“ zu rekonstruieren (Rabenstein et al. 2020, 192), sondern als vielschichtiges Gefüge unterschiedlicher Differenzdimensionen zu fassen. Während differenztheoretische Unterrichtsforschung – trotz wachsender Sensibilität für die Pluralität von Differenzkategorien – aus Gründen der analytischen Anschlussfähigkeit häufig eine dominante Differenzlinie fokussiert (Rabenstein et al. 2020), ermöglicht die vorliegende Arbeit eine mehrdimensionale und relationale Rekonstruktion. Sichtbar wird, wie Differenzlinien (z. B. Mehrsprachigkeit, kultureller Bezugsrahmen, Leistungsnormen, Zugehörigkeit) im Unterrichtsvollzug nicht isoliert nebeneinanderstehen, sondern sich wechselseitig rahmen, überlagern und situativ verdichten. Differenzierung erscheint damit als ein komplexes, kontextgebundenes Praxisgefüge, das sich in konkreten Konstellationen des Unterrichts jeweils neu formiert.

Die empirischen Befunde zeigen zugleich, dass Differenzierung im inklusiven Englischunterricht grundsätzlich ambivalent ist: Einerseits eröffnet sie Teilhabemöglichkeiten, indem sie Zugänge flexibilisiert, alternative Ausdrucksformen legitimiert und individuelle Positionierungen ermöglicht. Andererseits trägt sie zur Rekonstruktion und Stabilisierung von Differenzen bei, indem sie Besonderheiten markiert, Zuschreibungen erzeugt und implizite Normalitätsordnungen reproduziert. Damit bestätigen die Befunde ein zentrales Dilemma differenztheoretischer Inklusionsforschung (Budde 2013; Breidenstein et al. 2013b; Kabel 2024; Korff & Neumann 2022), schärfen dieses jedoch für den spezifischen Kontext des Grundschul-Englischunterrichts, in dem etwa Fremdheitserfahrungen, kommunikative Offenheit und implizite Leistungsnormen eine besondere Relevanz entfalten.

Vor diesem Hintergrund wird der Begriff der Möglichkeitsräume in der vorliegenden Arbeit anschließend an Hummrich und Budde (2016; Hummrich 2022) nicht allein als heuristische Metapher verstanden, sondern zugleich im Sinne einer analytischen Perspektive empirisch ausgearbeitet. Die DiEG-Studie rekonstruiert dabei, wie solche Möglichkeitsräume im Unterrichtsvollzug entstehen, wie sie strukturiert sind und wie sie wirken. In den Blick geraten dabei situative Öffnungen, Verschiebungen und temporäre Suspendierungen normativer Erwartungen, in denen alternative Formen von Teilhabe, Ausdruck und

Zugehörigkeit möglich werden. Zugleich zeigen die Daten, dass diese Möglichkeitsräume weder dauerhaft stabil noch eindeutig inklusiv sind: Sie können sich verengen, umkehren oder in neue Ordnungsmuster übergehen. Möglichkeitsräume erweisen sich damit als fragile, kontingente und machtvoll gerahmte Praxiszusammenhänge – als verhandelte Räume zwischen Ermöglichung und Begrenzung, in denen Differenz zugleich relativiert und neu hergestellt werden kann.

Diese Ambivalenz ist nicht als Defizit pädagogischer Praxis zu verstehen, sondern als konstitutives Merkmal inklusiven Unterrichts (Budde 2023; Rabenstein et al. 2024b). Die DiEG-Studie macht die theoretisch gefasste Spannung zwischen Teilhabe und Differenz(re)konstruktion für den Grundschul-Englischunterricht empirisch rekonstruierbar, indem sie zwei zentrale Dimensionen – (Sprach-)Freiräume sowie Transkulturalität und Mehrsprachigkeit – herausarbeitet und innerhalb dieser Dimensionen eine Vielzahl differenzierter Facetten rekonstruiert.

Beide Dimensionen lassen sich als spezifische Ausprägungen relationaler Differenzierungspraktiken verstehen, in denen Möglichkeitsräume didaktisch gerahmt aber auch situativ entstehen – und zugleich begrenzt werden. Die folgenden Abschnitte vertiefen diese Dimensionen theoretisch und arbeiten ihre Bedeutung für ein praxistheoretisches Verständnis inklusiven Englischunterrichts heraus (Reckwitz 2003; Schatzki 2002, 2017).

7.2 (Sprach-)Freiräume als relationale Möglichkeitsräume

Die in der DiEG-Studie rekonstruierten (Sprach-)Freiräume lassen sich in bestehende fremdsprachendidaktische Diskurse zum frühen Fremdsprachenlernen einordnen und zugleich in zentralen Punkten weiterführen und zuspitzen. Fremdsprachendidaktische Arbeiten – etwa von Bartosch und Köpfer (2019, 2022) oder Meyer, Volkmann und Grimm (2022) – betonen für den Grundschulbereich, dass Fremdsprachenlernen weniger analytisch-reflexiv angelegt ist als in späteren Jahrgangsstufen, sondern stärker über Sprachhandeln, handlungsorientierte Zugänge und spielerische Erfahrung organisiert wird. Gerade diese Offenheit gegenüber unterschiedlichen Ausdrucksformen – sprachlichen ebenso wie kreativen, mimischen oder körperlichen – bildet einen Resonanzraum für jene

Praktiken, die im Rahmen der vorliegenden Studie als (Sprach-)Freiräume rekonstruiert wurden.

Der Beitrag der DiEG-Studie besteht jedoch nicht darin, normative Erwartungen an Offenheit zu prüfen, sondern analytisch zu rekonstruieren, wie (Sprach-)Freiräume im Unterrichtsvollzug entstehen, strukturiert werden und welche Ambivalenzen sie hervorbringen. In Anschluss an Eisenmanns (2019) Unterscheidung zwischen didaktisch intendierten Differenzierungsformen und offenen, situativ entstehenden Differenzierungsprozessen lassen sich (Sprach-)Freiräume als interaktional hervorgebrachte Differenzierungsräume verstehen, die nicht ausschließlich geplant, sondern ebenso im situativen Zusammenspiel der Beteiligten hervorgebracht werden. Sie entstehen häufig dort, wo Aufgabenformate, Rückmeldepraktiken oder kommunikative Routinen nicht vollständig festgelegt sind und wo Spielräume für situative Aushandlungen bestehen.

Die Befunde der DiEG-Studie verdeutlichen dabei, was in didaktischen Konzepten oftmals implizit bleibt. Freiräume und Offenheit wirken nicht per se inklusiv, sondern bringen selbst normative Ordnungen hervor, die Teilhabe ermöglichen und zugleich begrenzen. Dies zeigt sich durchgängig in den rekonstruierten Befunden aller Teilstudien und lässt sich analytisch entlang unterschiedlicher Spannungsfelder fassen. Theoretisch lassen sich diese Befunde als paradoxe Effekte pädagogischer Ermöglichung verstehen: Gerade dort, wo normative Erwartungen temporär gelockert werden, entstehen neue Grenzziehungen, neue Formen von Anerkennung und zugleich neue Ausschlüsse. (Sprach-)Freiräume sind daher nicht als normfreie Zonen zu verstehen, sondern als relationale, nicht vollständig steuerbare Praxiszusammenhänge, in denen sich Differenzierungsprozesse situativ verdichten.

Ein zentrales Ergebnis der DiEG-Studie besteht darin, dass insbesondere situativ hergestellt (Sprach-)Freiräume nicht primär aus didaktischen Entscheidungen der Lehrkraft hervorgehen, sondern aus unerwarteten Schüler*innen-Äußerungen, kreativen Erweiterungen von Aufgaben oder eigenständigen sprachlichen Experimenten. Die Rolle der Lehrkraft besteht in diesen Situationen weniger im Initiieren als im situativen Reagieren – im Aufgreifen, Zulassen oder Begrenzen solcher Impulse. Über alle vier Teilstudien hinweg wird Lehrkräftehandeln dabei als integraler Bestandteil des *doing difference* sichtbar. Lehrkräfte wirken durch ihre Interaktionen, Adressierungen,

Bewertungen und Rahmungen aktiv daran mit, welche Differenzen im Unterricht relevant werden, wie sie gedeutet, legitimiert oder auch begrenzt werden.

Neben den Lehrpersonen kommt in den Befunden der DiEG-Studie auch den Schüler*innen eine zentrale Rolle als aktive Mitgestalter*innen von Prozessen des *doing difference* zu. Während frühere Schul- und Unterrichtsforschung Kinder lange Zeit vor allem als Adressat*innen institutioneller Anforderungen betrachtete (Fritzsche et al. 2010), haben insbesondere ethnografische Studien der letzten Jahrzehnte den Blick auf die Handlungsspielräume, Deutungen und Praktiken von Kindern im Unterricht gerichtet (Akbaba 2014; Eckermann & Heinzel 2013). Diese Arbeiten zeigen, dass Kinder institutionelle Ordnungen nicht lediglich passiv übernehmen, sondern sie kompetent navigieren, mitgestalten oder auch irritieren und dabei selbst an der Hervorbringung, Reproduktion oder Verschiebung von Differenzordnungen beteiligt sind (Tervooren & Pfaff 2025). Auch die Befunde der DiEG-Studie zeigen, dass Schüler*innen nicht bloß Objekte unterrichtlicher Differenzsetzungen sind, sondern als Akteur*innen aktiv in diese Prozesse eingreifen und auf Differenzzuschreibungen reagieren, sie bestätigen, aushandeln oder unterlaufen.

In praxistheoretischer Perspektive wird Unterricht damit nicht als Produkt individueller Steuerung, sondern als kollektive Praxis verständlich, die im praktischen Tun aller Beteiligten hervorgebracht wird (Herzmann & Merl 2017). Lehrkräfte und Schüler*innen sind – wenn auch in asymmetrischen Rollen – gleichermaßen in den Vollzug des *doing difference* eingebunden und wirken an der Herstellung von Normalität, Zugehörigkeit und Teilhabe mit.

7.3 Transkulturalität und Mehrsprachigkeit als relationale Möglichkeitsräume

Die zweite analytische Dimension der DiEG-Studie – Transkulturalität und Mehrsprachigkeit – eröffnet einen differenzierten Blick auf jene Praktiken, in denen sprachliche und kulturelle Differenz im Englischunterricht der Grundschule relevant wird. Ausgangspunkt der Analyse ist dabei ein Verständnis von Transkulturalität, das sich von statischen, homogenen Kulturkonzepten abgrenzt und stattdessen kulturelle Zugehörigkeiten als fluide, relationale und kontextabhängige Hervorbringungen sozialer Praxis begreift, wie es etwa Welsch (2011) oder Harris, Francis und Raja (2023) beschreiben. Kultur erscheint in dieser

Perspektive nicht als personale Eigenschaft, sondern als etwas, das im Unterrichtsgeschehen situativ aufgerufen, aktiviert oder auch begrenzt wird.

Die empirischen Befunde der DiEG-Studie schließen an dieses transkulturelle Verständnis an, machen jedoch zugleich sichtbar, wie fragil dessen schulische Realisierung ist. Transkulturalität und Mehrsprachigkeit erweisen sich im Unterrichtsvollzug nicht als stabile individuelle Merkmale einzelner Schüler*innen oder als dauerhaft verfügbare Ressourcen, sondern als situativ hervorgebrachte, relationale Praxisformen.

Vor diesem Hintergrund wird Mehrsprachigkeit in der Analyse weniger als individuelle Eigenschaft einzelner Schüler*innen verstanden, sondern als sozial situierte Praxis, die sich je nach Kontext öffnen oder auch verengen kann. Anschlussfähig ist hier ein translanguaging-orientiertes Sprachverständnis, wie es etwa von García und Wei entfaltet wird (2014), das Sprache nicht als Summe klar voneinander abgegrenzter Einzelsprachen versteht, sondern als dynamisches sprachliches Repertoire, aus dem Lernende situationsangemessen schöpfen (Chatzidimou 2025). Internationale Übersichtsarbeiten zeigen, dass solche Perspektiven vielfach als potenziell inklusiv beschrieben werden, insofern sie Teilhabe ermöglichen und defizitorientierten Sichtweisen auf Mehrsprachigkeit entgegenwirken (Eren 2026; Prilutskaya 2021).

Die Befunde der DiEG-Studie bestätigen diese Potenziale jedoch nur in begrenztem und ambivalentem Maße. Mehrsprachige Praktiken entfalten ihre inklusionsbezogene Wirkung nicht automatisch, sondern sind an spezifische pädagogische Rahmungen und Interaktionskonstellationen gebunden. So zeigen einzelne Sequenzen, dass sich Machtverhältnisse im Unterricht temporär verschieben können, wenn Mehrsprachigkeit als Ressource anerkannt wird und Lehrkräfte ihre Rolle als sprachliche Expert*innen situativ relativieren. Indem sich Lehrkräfte selbst als Lernende oder Lai*innen positionieren, wie insbesondere in Teilstudie 1 und 2 rekonstruiert, entstehen normabweichende Rollenbilder, die alternative Formen von Zugehörigkeit und Teilhabe eröffnen. Zugleich bleiben diese Momente fragil und punktuell; sie stabilisieren sich nicht dauerhaft, sondern stehen stets im Spannungsverhältnis zu bestehenden schulischen Normalitätsordnungen.

Anschlussfähig sind diese Befunde an das Konzept der *pockets of possibility*, mit dem Erling, Foltz, Siwik und Brummer (2022) begrenzte, situative

Räume beschreiben, in denen einsprachige und defizitorientierte Normen vorübergehend in den Hintergrund treten und Mehrsprachigkeit als Ressource sichtbar wird. Auch Hack-Cengizalp (2020) zeigt für die Primarstufe, dass durch den Einsatz mehrsprachiger Texte Räume für einen kreativen und individuellen Umgang mit sprachlicher Vielfalt eröffnet werden können, die sich zumindest temporär von normierenden Sprachanforderungen lösen. Die DiEG-Studie ergänzt diese Arbeiten, indem sie stärker die Fragilität solcher Möglichkeitsräume sowie die ihnen eingeschriebenen Machtverhältnisse in den Blick nimmt. Sie zeigt, dass diese Räume nicht frei von Zuschreibungen sind, sondern stets situativ hergestellt, begrenzt und potenziell auch wieder geschlossen werden.

Weiterhin knüpfen die Befunde der DiEG-Studie an erziehungswissenschaftliche Arbeiten an, die auf die fortbestehende Marginalisierung von Mehrsprachigkeit in Bildungsinstitutionen verweisen. Studien von Dirim (2015) oder im Anschluss daran von Dlugaj und Böttjer (2024) machen deutlich, dass die sprachliche Lebenswirklichkeit vieler Schüler*innen in der Realität nur begrenzt Eingang in schulische Anerkennungsordnungen findet. Mehrsprachigkeit wird zwar bildungspolitisch adressiert (Erdogan & Mehlem 2020), im Unterrichtsvollzug jedoch häufig nur selektiv oder funktionalisiert aufgegriffen (Lange et al. 2020).

Vor diesem Hintergrund lässt sich auch der Stellenwert von Fremdheit in den Daten der DiEG-Studie präzisieren. Fremdheit tritt im untersuchten Englischunterricht weniger als dauerhafter Erfahrungsmodus in Erscheinung, als es der theoretische und bildungspolitische Diskurs teilweise nahelegt (Tödter 2023). Zwar lassen sich episodische Momente von Fremdheit rekonstruieren – etwa im Rahmen interkulturell gerahmter Aufgabenformate oder sprachlicher Nicht-Verstehenssituationen –, diese bleiben jedoch punktuell und situativ eingebettet. Abgesehen vom grundlegenden Prinzip der Einsprachigkeit erweisen sich Fremdheitserfahrungen nicht als dominanter Strukturmodus des Unterrichts, sondern als flüchtiges Moment innerhalb konkreter Interaktionszusammenhänge, das je nach Rahmung aktiviert oder auch relativiert wird.

7.4 Offenheit und Leistung als implizite und ambivalente

Querschnittsphänomene

Abschließend richtet sich der Blick auf zwei weitere fachspezifische Besonderheiten des Englischunterrichts der Grundschule: der Ambivalenz von Offenheit sowie der Rolle von Leistung.

Offenheit erweist sich – wie in Abschnitt 6.3 zusammenfassend herausgearbeitet – als ein zentrales, implizit wirksames Querschnittsphänomen des untersuchten Englischunterrichts. Offenheit ist dabei nicht lediglich als didaktisches Prinzip einzelner Unterrichtsformate zu verstehen, sondern als relational hervorgebrachtes Ordnungsprinzip unterrichtlicher Praxis. In fremdsprachendidaktischen Diskursen ist Offenheit eng mit zentralen Bildungszielen des Englischunterrichts verbunden, etwa mit einer positiven Haltung gegenüber sprachlicher und kultureller Differenz (Tödter 2023), mit der Förderung kommunikativer Verständigung jenseits formaler Korrektheit (Käfer 2022; Klippel 2017) sowie mit Lernen als gemeinschaftlichem, erfahrungs- und handlungsorientiertem Prozess, der differenzierte Formen der Beteiligung ermöglicht (Eisenmann 2019; Häcker et al. 2024; Meyer et al. 2022).

Die Befunde der DiEG-Studie erweitern diese Annahmen, indem sie Offenheit nicht primär als intendiertes didaktisches Ziel, sondern als situativ hervorgebrachtes und ambivalentes Phänomen rekonstruieren. Dieses zeigt sich in der Gestaltung didaktischer Aufgaben- und Unterrichtsformate, in kommunikativen Interaktionen sowie in normativen Adressierungs- und Deutungsrahmen zugleich. Über alle drei Perspektiven hinweg erweist sich Offenheit nicht als neutraler Möglichkeitsraum, sondern als ambivalente Praxisform, die Teilhabe eröffnet, zugleich aber neue Ordnungen, Erwartungshorizonte und Differenzordnungen hervorbringt.

Damit bestätigen die empirischen Befunde anschlussfähige Überlegungen aus dem Diskurs, nach denen die Öffnung von Unterricht in einem ambivalenten Verhältnis zu bestehenden Normen steht. So betonen Bonnet und Hericks (2022), dass Lehrpersonen – beispielsweise beim Versuch kooperative, offenere Unterrichtsformen zu implementieren – in ein Spannungsfeld zwischen handlungsorientierten Lernarrangements, die die Entwicklungsperspektive der Schüler*innen in den Fokus stellen, und verlässlicher, fachlicher Anforderungen entlang von Standards und Curricula geraten. Diese Spannung, bei der der

normative Druck messbarer Ergebnisse die intendierte Öffnung des Unterrichts belastet, wird von den Autoren als „Messbarkeitsphobie“ herausgearbeitet (Bonnet & Hericks 2022, 171). Diese Befunde beziehen sich jedoch auf den Englischunterricht der Sekundarstufe und sind von den spezifischen Leistungs- und Bewertungslogiken des Grundschulenglischunterrichts abzugrenzen (Gardemann 2024), auf die im weiteren Verlauf dieses Abschnitts noch einmal zurückgekommen wird.

Neben dem Phänomen der Offenheit wurde in Abschnitt 6.3 zudem herausgearbeitet, wie auch Leistung in den empirischen Daten der DiEG-Studie als implizites Querschnittsphänomen wirksam wird, das in unterschiedlichen Praktiken des Unterrichtsvollzugs mitgeführt wird. Diese Beobachtung bestätigt zunächst fremdsprachendidaktische Diskurse des frühen Englischunterrichts, die eine Orientierung an kommunikativer Verständigung und eine Priorisierung von *message before accuracy* betonen (Käfer 2022; Klippel 2017; KMK 2013). Der spezifische Beitrag der DiEG-Studie besteht nicht darin, diese normativen Ansprüche zu bestätigen, sondern diese empirisch zu rekonstruieren und hinsichtlich ihrer situativen, relationalen und fachspezifischen Ausprägung im Englischunterricht der Grundschule zu präzisieren.

Die Analyse zeigt, dass Leistung im Englischunterricht der Grundschule keineswegs abwesend ist, sondern subtil und implizit wirksam wird. Sie tritt insbesondere innerhalb der Dimension der (Sprach-)Freiräume, aber auch im Zusammenhang mit Transkulturalität und Mehrsprachigkeit, in nahezu allen Facetten des Kategoriensystems in Erscheinung. Leistung wirkt dabei als relationale Bezugsgröße, die je nach Kontext unterschiedlich aktiviert und gerahmt wird.

In der Anforderungsstruktur etwa bestimmt sie, was als angemessener oder legitimer Beitrag gilt; in der Fehlerkultur rahmt sie, ob Fehler toleriert, aufgegriffen oder korrigiert werden; im experimentellen Sprachhandeln beeinflusst sie, ob Risiken eingegangen werden können oder eher vermieden werden. Auch in Fremdheitserfahrungen wirkt Leistung implizit mit, etwa dort, wo das Prinzip funktionaler Einsprachigkeit zum Maßstab wird und mitentscheidet, wer zur Teilhabe fähig ist und wer nicht. In kollektiver Teilhabe wirkt Leistung, indem Beteiligung vom individuellen Vergleich entkoppelt wird, während zugleich individuelle Fehler, Unsicherheiten oder Leistungsunterschiede im Kollektiv

aufgefangen und damit situativ verdeckt bleiben. In Praktiken der Lückenfüller fungiert Leistung als verdeckte Bezugsgröße, indem zeitliche Unterschiede im Arbeitstempo reguliert und über Beschäftigungsaufgaben ausgeglichen werden, wodurch Leistungsunterschiede nicht explizit bewertet, aber indirekt sichtbar und stabilisiert werden. Im Zusammenhang mit hybriden Identitäten und Mehrsprachigkeit als Ressource beeinflusst sie schließlich, ob Schüler*innen als kompetente Sprach-Expert*innen anerkannt werden oder ob ihre sprachlichen Beiträge begrenzt, relativiert oder funktionalisiert bleiben. Leistung fungiert damit weniger als eigenständige analytische Facette denn als Querschnittsphänomen, das das Zusammenspiel verschiedener Facetten des Kategoriensystems strukturiert und mitprägt.

Diese analytische Entscheidung trägt der Beobachtung Rechnung, dass Leistung im frühen Fremdsprachenunterricht der Grundschule zwar wirksam ist, jedoch nicht in der expliziten Form formaler Leistungsbewertung oder offener Leistungshierarchien auftritt, wie sie etwa aus der Sekundarstufe bekannt sind (Dose 2019; Gardemann 2024; Springob 2017). Vielmehr entfaltet Leistung ihre Wirkung über implizite Erwartungen, situative Rückmeldungen, Anerkennungspraktiken und die Rahmung sprachlicher Beiträge.

Insgesamt unterstreichen die Befunde damit die Fachspezifik des Englischunterrichts der Grundschule: Leistung ist hier weniger vordergründig und formalisiert als in anderen Fächern, wirkt jedoch kontinuierlich und implizit auf unterrichtliche Interaktionen, Teilhabemöglichkeiten und Positionierungen ein. Gerade diese implizite Wirksamkeit macht sie analytisch bedeutsam. Die DiEG-Studie leistet somit einen Beitrag zur empirischen Fundierung fachdidaktischer Annahmen und zeigt zugleich, dass auch in einem prinzipiell fehlertoleranten, kommunikativen Unterricht ein sensibler Blick auf implizite Leistungserwartungen erforderlich bleibt – insbesondere im Hinblick auf inklusive Ansprüche.

8. Grenzen und Implikationen

8.1 Methodologische Reflexion und Grenzen der Arbeit

Vor dem Hintergrund der dargestellten und diskutierten Ergebnisse werden im Folgenden mögliche Einschränkungen reflektiert, die sich aus dem Forschungsdesign der DiEG-Studie ergeben.

Eine zentrale Stärke des praxistheoretischen Zugangs liegt darin, Unterricht nicht primär als Umsetzung didaktischer Intentionen oder curricularer Vorgaben zu analysieren, sondern als relationales Geschehen, das sich im Zusammenspiel von Akteur*innen, materialen Arrangements, sprachlichen Interaktionen und institutionellen Ordnungen vollzieht. Auf diese Weise können jene impliziten Routinen, Selbstverständlichkeiten und situativen Aushandlungen sichtbar gemacht werden, in denen Differenz, Teilhabe und Zugehörigkeit im Englischunterricht hervorgebracht, bearbeitet oder begrenzt werden. Gerade für die Untersuchung inklusiver Unterrichtspraxis erweist sich diese praxistheoretische Perspektive als erkenntnisreich, da sie es erlaubt, Inklusion nicht als implementierbares Programm, sondern als situativ hervorgebrachte soziale Praxis zu erfassen.

Zugleich geht dieser Zugang mit analytischen Einschränkungen einher. Durch den Fokus auf situative Praktiken und deren relationale Struktur bleibt die Kontextuierung in Teilen begrenzt (Rabenstein et al. 2020). Strukturelle Bedingungen – etwa curriculare Steuerungslogiken, bildungspolitische Rahmenvorgaben oder längerfristige schulische Entwicklungsprozesse – werden zwar in ihrer Wirksamkeit im konkreten Unterrichtsvollzug mitberücksichtigt, jedoch nicht als eigenständige analytische Bezugspunkte untersucht. Dies betrifft insbesondere die bildungspolitische Dimension inklusiven Englischunterrichts. Zwar wurde in der Darstellung des Forschungsstandes darauf hingewiesen, dass curriculare Vorgaben, Zeitstrukturen und leistungsbezogene Erwartungen den Unterricht strukturieren und normieren (vgl. Abschnitt 3.1.2), doch blieb eine systematische Analyse dieser Rahmenbedingungen außerhalb des Fokus der Studie. So wurden etwa das länderspezifische Kerncurriculum nicht ausgewertet, schulorganisatorische Faktoren wie Klassengröße oder Stundenkontingent nur am Rande dokumentiert, und die Frage der Leistungsbewertung im Englischunterricht der Grundschule nicht systematisch in die Analyse einbezogen. Gleichwohl wäre eine ergänzende Kontextualisierung, die etwa eine Curriculum-Analyse,

Dokumentenanalysen schulischer Konzepte oder Interviews mit Lehrkräften zu ihren Rahmenbedingungen einbezieht, geeignet, um den bildungspolitischen und curricularen Bezugshorizont systematischer zu beleuchten.

Mit Blick auf das methodische Vorgehen ist zudem zu berücksichtigen, dass ethnografische Forschung stets selbst Teil des Feldes wird, das sie untersucht. Es ist davon auszugehen, dass Differenz nicht nur Gegenstand der Analyse ist, sondern im Forschungsprozess selbst im Sinne eines *doing difference while doing ethnography* mit hervorgebracht werden kann (Fritzsche & Tervooren 2012). Der Prozess der Datenerhebung und -auswertung stellt insofern selbst einen Prozess der Konstruktion dar (Hammersley 2020). Dies betrifft unter anderem die Auswahl der Beobachtungsschwerpunkte, die Entscheidung darüber, welche Aspekte in Feldnotizen aufgenommen werden, die Art und Weise ihrer sprachlichen Darstellung sowie insbesondere ihre analytische Interpretation. Dieses Vorgehen ist nicht neutral, sondern führt zu autorinnen- und autorenbezogenen Darstellungen sozialen Geschehens (“authored representations of ongoing social life”, Emerson 2001, 132), die potenziell sowohl zur Sichtbarmachung als auch zur Verfestigung bestimmter Differenzordnungen beitragen können. Vor diesem Hintergrund wurde in der vorliegenden Studie versucht, Differenz analytisch zu rekonstruieren, ohne sie kategorial festzuschreiben (Budde 2014). Die Reflexion eigener Analyseentscheidungen bildet daher einen integralen Bestandteil der Auswertung und Interpretation der Daten. Der Analyseprozess erfolgte dabei nicht isoliert, sondern wurde über einen Großteil des Forschungsprozesses in kollegialen Fallbesprechungen und Kolloquien diskutiert. Diese Rückkopplungen trugen dazu bei, alternative Lesarten sichtbar zu machen und die eigene Perspektive stets kritisch zu überprüfen.

Ein weiterer zu reflektierender Aspekt betrifft die zeitliche Dimension der Datenerhebung. Die ethnografischen Erhebungen fanden im Schuljahr 2015/2016 statt, zu einem Zeitpunkt, an dem die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland noch am Anfang stand. Seit dieser Zeit haben sich sowohl bildungspolitische Rahmungen als auch die schulische Praxis inklusiver Bildung in vielen Bundesländern weiterentwickelt. Die rekonstruierten Praktiken sind somit in einem spezifischen historischen Moment verortet und bilden nicht zwingend die gegenwärtige Praxis ab. Zugleich deuten Studien, wie zuvor herausgestellt, darauf hin, dass grundlegende

Spannungsverhältnisse inklusiven Unterrichts – etwa zwischen Teilhabe und Differenzkonstruktion – auch in aktuelleren Kontexten fortbestehen (vgl. z. B. Goldmann 2023; Weitkämper et al. 2020). Die vorliegende Studie liefert damit weniger eine Momentaufnahme aktueller Praxis als vielmehr eine analytische Rekonstruktion grundlegender Mechanismen, die auch über den konkreten Erhebungszeitraum hinaus relevant bleiben.

Rückblickend auf den Entstehungs- und Publikationsprozess der Teilstudien wird zudem deutlich, dass die Analyse nicht als linearer Vorgang zu verstehen ist, sondern als fortlaufende begriffliche und kategoriale Präzisierung im Sinne eines iterativen Forschungsprozesses. Dies betrifft zunächst die verwendeten Begriffe zur Beschreibung sprachlich-kultureller Differenz. In Teilstudie 2 wurde der Begriff des „multikulturellen Klassenzimmers“ verwendet. Im weiteren Verlauf der theoretischen Auseinandersetzung und der vergleichenden Analyse erwies sich diese Begrifflichkeit jedoch als zunehmend verkürzend, da sie kulturelle Zugehörigkeit vor allem in nationalen oder ethnischen Zuschreibungen rahmt und damit Gefahr läuft, Differenz zu reifizieren. Vor diesem Hintergrund wird in der vorliegenden Dissertation bewusst auf die Begriffe Mehrsprachigkeit und Transkulturalität zurückgegriffen, um sprachliche und kulturelle Bezüge relationaler, dynamischer und weniger kollektivierend zu fassen und stärker als situative Praxis im Unterrichtsvollzug analysierbar zu machen. Die begriffliche Verschiebung ist damit nicht lediglich terminologischer Natur, sondern Ausdruck einer analytischen Präzisierung im Umgang mit Differenz.

Zweitens ist auf eine analytische Weiterentwicklung auf der Ebene der Kategorienbildung hinzuweisen. Während im Rahmen einzelner Teilstudien zunächst mehrere Kernkategorien herausgearbeitet wurden, verdichtete sich das Kategoriensystem im Verlauf der übergreifenden Analyse zu einer Kernkategorie mit zwei zentralen analytischen Dimensionen und mehreren Facetten. Diese Verdichtung ist nicht als Widerspruch, sondern als Ergebnis eines fortlaufenden Vergleichs- und Abgrenzungsprozesses zu verstehen, der sich sowohl durch die weitere theoretische Verdichtung als auch durch die übergreifende Zusammenführung der Teilstudien ergab.

Eine weitere Grenze der vorliegenden Arbeit betrifft die Rolle von Materialität im Englischunterricht. Obwohl in der praxistheoretischen Rahmung die konstitutive Bedeutung materieller Artefakte, Arbeitsblätter und räumlicher

Arrangements betont wurde, liegt der analytische Schwerpunkt der Studie primär auf sprachlichen Interaktionen und Positionierungspraktiken. Materielle Dimensionen werden zwar an einzelnen Stellen einbezogen – etwa bei der Analyse offener Arbeitsformen (Teilstudie 4) oder im Zusammenhang mit Beschäftigungsaufgaben (Abschnitt 6.1) oder Praktiken kultureller Fremdheitserfahrungen (Abschnitt 6.2) –, sie bilden jedoch nicht den Fokus der sequenziellen Rekonstruktionen. Diese Schwerpunktsetzung ist forschungspragmatisch begründet: Die ethnografische Beobachtung und die audiobasierten Daten ermöglichten eine dichte Rekonstruktion sprachlicher und interaktiver Praktiken, während die systematische Analyse materieller Arrangements – etwa von Arbeitsblattgestaltungen oder der Rolle digitaler Medien – einen erweiterten methodischen Zugang (z. B. videobasierte Beobachtung, Artefaktanalysen) erfordert hätte. Künftige Forschung könnte diese Lücke schließen, indem sie die Rolle von Materialität im inklusiven Englischunterricht gezielt in den Blick nimmt – etwa durch die Analyse von Aufgabenformaten, Differenzierungsmaterialien oder der räumlichen Organisation von Lernumgebungen.

Schließlich setzt das Forschungsdesign der Reichweite der Ergebnisse Grenzen. Die DiEG-Studie basiert auf ethnografischen Erhebungen in drei Grundschulen mit jeweils begrenzten Feldaufenthalten. Dieses Design ist jedoch ausdrücklich darauf angelegt, dichte Einblicke in unterrichtliche Praxis zu gewinnen und situative Prozesse der Differenzherstellung detailliert zu rekonstruieren. Gerade die fallbezogene Anlage der Studie ermöglicht eine analytische Tiefenschärfe, die sich in stärker generalisierenden Zugängen zum inklusiven Englischunterricht in dieser Form nur begrenzt entfalten lässt. Zugleich ist der Datensatz in seinem Umfang begrenzt, sodass keine Aussagen über die Häufigkeit oder Repräsentativität bestimmter Praktiken getroffen werden können. Die Ergebnisse sind kontextspezifisch und lassen sich daher nicht ohne Weiteres auf andere schulische Kontexte oder Schulformen übertragen. Hinzu kommt, dass sich die Untersuchung auf den Englischunterricht der Grundschule konzentriert. Die rekonstruierten Praktiken sind somit an spezifische fachliche Ordnungen und institutionelle Besonderheiten der Primarstufe gebunden. Aus anderen Forschungszusammenhängen ist bekannt, dass insbesondere im Englischunterricht der Sekundarstufe Differenzierungs- und Differenzkonstruktionsprozesse unter

veränderten leistungsbezogenen und curricularen Bedingungen wirksam werden. Ein systematischer Vergleich zwischen Primar- und Sekundarstufe konnte im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden und stellt ein Desiderat zukünftiger Forschung dar.

Insgesamt verdeutlichen diese methodologischen Reflexionen, dass die vorliegende Studie keine abschließenden Aussagen über inklusiven Englischunterricht trifft, sondern eine kontextsensitive Rekonstruktion unterrichtlicher Praxis vornimmt. Ihre Stärke liegt nicht in der Generalisierbarkeit der Ergebnisse, sondern in der analytischen Tiefenschärfe, mit der Differenzierung als relationale Praxis sichtbar gemacht wird.

8.2 Implikationen für Forschung und pädagogische Praxis

Auch wenn die Ergebnisse der DiEG-Studie nicht als repräsentativ oder abschließend verstanden werden können, lassen sich aus der empirischen Rekonstruktion der unterrichtlichen Praxis vorsichtige Implikationen für Forschung und pädagogische Praxis ableiten. Diese zeigen sich weniger in Form konkreter Handlungsanweisungen als vielmehr als Perspektivverschiebungen, die bestehende Diskurse zum inklusiven Englischunterricht erweitern und irritieren.

Für die weitere Forschung zeigt die Studie zunächst, dass es erkenntnisreich ist, Differenzierung nicht ausschließlich als didaktisches Prinzip oder methodisches Instrument zu untersuchen, sondern als situativ hervorgebrachte Praxis, die stets in ein Zusammenspiel fachlicher, institutioneller und interaktionaler Ordnungen eingebunden ist. Während der Zusammenhang zwischen Differenzierung und *doing difference* im schulischen Kontext bereits in unterschiedlichen Forschungszusammenhängen beschrieben wurde, leistet die vorliegende Arbeit einen originären Beitrag, indem sie diese Dynamiken erstmals systematisch für den bislang wenig beforschten Kontext des inklusiven Englischunterrichts in der Grundschule rekonstruiert. Das rekonstruierte Konzept der Möglichkeitsräume kann im Sinne einer empirisch fundierten Theorie mittlerer Reichweite verstanden werden, die neue Einsichten in die performative Herstellung von Teilhabe und Differenz im frühen Fremdsprachenunterricht ermöglicht.

Vor diesem Hintergrund erscheint es zunächst anschlussfähig, die Analyse innerhalb vergleichbarer schulischer Kontexte weiterzuführen. Im Sinne eines theoretischen Samplings könnten weitere Datenerhebungen dazu beitragen, die Reichweite und Sättigung des entwickelten Kategoriensystems zu prüfen, zu differenzieren oder in kontrastiven Fällen weiter zu schärfen. Dabei ginge es weniger um die Erweiterung der Kategorien selbst als um die Analyse ihrer Stabilität, Variation und Grenzfälle innerhalb vergleichbarer schulischer Settings.

Über diese Vertiefung hinaus erscheint es für zukünftige Forschung insbesondere lohnend, diese Perspektive in vergleichenden Designs weiterzuführen. Anschlussfähig wären Studien, die unterschiedliche Schulformen und Jahrgangsstufen systematisch miteinander in Beziehung setzen, um kontextspezifische Besonderheiten der Differenzherstellung im Englischunterricht herauszuarbeiten. Ebenso könnten längsschnittliche Untersuchungen dazu beitragen, die zeitliche Stabilisierung oder Transformation von Möglichkeitsräumen zu analysieren, etwa im Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. Darüber hinaus wäre es aufschlussreich, ethnografische Zugänge stärker mit anderen qualitativen oder quantitativen Verfahren zu kombinieren, um unterschiedliche Aspekte schulischer Praxis miteinander zu verschränken. Eine weiterführende Ergänzung bestünde schließlich in videografisch gestützter teilnehmender Beobachtung, um der Komplexität sozialer Praktiken im Unterricht noch umfassender gerecht zu werden (Fritzsche et al. 2010), und insbesondere, wie zuvor beschrieben, die materielle Dimension des Unterrichtsvollzugs – etwa den Umgang mit Materialien, Artefakten und räumlichen Arrangements – systematischer in die Analyse einzubeziehen.

Die Implikationen der DiEG-Studie für die pädagogische Praxis liegen weniger in der Ableitung konkreter methodischer Handlungsempfehlungen als in der Schärfung eines reflexiven Blicks auf die spezifischen Ambivalenzen inklusiven Englischunterrichts. Die empirischen Befunde zeigen, dass gerade im Englischunterricht der Grundschule – der häufig als besonders offen, spielerisch und niedrigschwellig gerahmt wird – Teilhabemöglichkeiten nicht eindeutig gegeben sind, sondern situativ hergestellt, begrenzt und wieder entzogen werden. Offenheit, (Sprach-)Freiräume, Mehrsprachigkeit und Transkulturalität erweisen sich dabei nicht als per se inklusiv, sondern als machtvoll gerahmte Praxiszusammenhänge, in denen implizite Leistungsnormen,

Normalitätserwartungen und Zuschreibungen wirksam werden. Zwar unterstreicht die Studie die Bedeutung professionellen Wissens über Aufgabenformate, deren Differenzierungspotenziale sowie deren Zusammenspiel mit fachlichen und überfachlichen Lernvoraussetzungen. Zugleich zeigt sie, dass dieses Wissen zum Teil erst im konkreten Unterrichtsvollzug wirksam wird und dort situativ ausgehandelt werden muss. Für die pädagogische Praxis bedeutet dies, dass professionelle Reflexion im inklusiven Englischunterricht nicht primär auf die Auswahl „geeigneter“ Methoden oder didaktischer Prinzipien zielt, sondern auf die kontinuierliche Auseinandersetzung mit den eigenen Adressierungspraktiken, Erwartungshorizonten und Grenzziehungen, die das Unterrichtsgeschehen prägen. Dies schließt auch Gelegenheiten zur kollektiven Reflexion und zur Fallarbeit ein (Blume et al. 2021; Böhm 2023). Reflexion wird damit zu einer grundlegenden Voraussetzung, um Möglichkeitsräume nicht nur zu eröffnen, sondern auch deren ambivalente Effekte wahrzunehmen und professionell zu bearbeiten. Gerade diese Ambivalenz erweist sich als zentrale Herausforderung und zugleich als Potenzial inklusiver Unterrichtspraxis im Englischunterricht der Grundschule.

Literaturverzeichnis

- Ainscow, M. & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416.
- Ainscow, M. (2021). Inclusion and equity in education: Responding to a global challenge. In A. Köpfer, J. J. W. Powell & R. Zahnd (Hrsg.), *Handbuch Inklusion international / International Handbook of Inclusive Education* (S. 75-87). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Akbaba, Y. (2014). (Un-)Doing ethnicity im Unterricht. Wie Schüler/innen Differenzen markieren und dekonstruieren. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 275-289). Bielefeld: transcript.
- Bartosch, R. & Köpfer, A. (2019). Lernen in heterogenen Gruppen. Überblick über Forschungen zu Differenzierung, Diagnostik und didaktischer Handlungsfähigkeit im Englischunterricht. In M. Veber, R. Benölken & M. Pfitzner (Hrsg.), *Potenzialorientierte Förderung in den Fachdidaktiken* (S. 171-190). Münster: Waxmann.
- Bartosch, R. & Köpfer, A. (2022). Englischunterricht. Entwicklungslinien von Englischunterricht in der Primarstufe im Spiegel inklusionsdidaktischer Ansätze. In T. Dexel (Hrsg.), *Inklusive (Fach-)Didaktik in der Primarstufe* (S. 279-291). Münster: Waxmann.
- Bartosch, R. & Rohde, A. (Hrsg.). (2014). *Im Dialog der Disziplinen. Englischdidaktik – Förderpädagogik – Inklusion*. Trier: WVT.
- Behrens, L. (2015). *Inklusion im Englischunterricht der Grundschule: Theoretische Ansätze und Erfahrungen aus der Praxis*. Dissertation. Hamburg: disserta Verlag.
- Bennewitz, H. (2021). Unterrichten. In J. Budde & T. Eckermann (Hrsg.), *Studienbuch pädagogische Praktiken* (S. 99-118). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bierwirth, A., Blell, G. & Fuchs, S. (2017). Wie divers ist Englischlernen? - Konzepte in Forschung und Praxis zum inklusiven Englischunterricht. *Zeitschrift für Inklusion*, (3).
- Blume, C. & Schmidt, T. (2020). Pädagogischer Doppeldecker – Blended Learning als Methode für die Entwicklung von inklusiven Einstellungen und fachdidaktischem Wissen in der Lehrkräfteausbildung im Fach Englisch als Fremdsprache. In E. Niesen, D. Elsner & A. Viebrock (Hrsg.), *Hochschullehre digital gestalten in der (fremd-)sprachlichen LehrerInnenbildung. Inhalte, Methoden und Aufgaben* (S. 73-95). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Blume, C., Gerlach, D., Roters, B. & Schmidt, T. (2019). 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*, 22(4), 1-18.
- Blume, C., Gerlach, D., Roters, B. & Schmidt, T. (2021). Mindsets and reflection in teacher education for inclusive language classrooms. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 32(1), 33-54.
- Böhm, K. (2023). *Evaluation einer Professionalisierungsmaßnahme für inklusiven Englischunterricht: Unterrichtsplanung und -durchführung vor dem*

- Hintergrund des Universal Design for Learning*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Böttger, H. (2020). *Englisch lernen in der Grundschule. Eine kindgerechte Fachdidaktik* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Böttger, H. (2023). *Neurodidaktik des frühen Sprachenlernens. Wo die Sprache zuhause ist* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bongartz, C. M. & Rohde, A. (Hrsg.). (2015). *Inklusion im Englischunterricht*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Bongartz, C. M. & Rohde, A. (2015). English for all – an introduction. In C. M. Bongartz & A. Rohde (Hrsg.), *Inklusion im Englischunterricht* (S. 11-22). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2022). Von "Messbarkeitsphobie" und Durchprozessierungslogik. Kooperatives Lernen im Englischunterricht und die Professionalisierung von Lehrpersonen. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 155-174). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Breidenstein, G. (2007). Teilnahme am Unterricht. *Die Deutsche Schule*, 99(4), 490-491.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2013a). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung* (3. Aufl.). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Breidenstein, G., Menzel, C. & Rademacher, S. (2013b). Legitime und illegitime Differenzen im individualisierten Unterricht. Beobachtungen aus einer Montessori-Schule. In J. Budde (Hrsg.), *Unscharfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 153-167). Wiesbaden: Springer VS.
- Brau, K., Budde, J., Hummrich, M. & Klenk, T. (Hrsg.). (2024). *Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik. Ansprüche und Widersprüche schulischer Bildung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Budde, J. (2012). Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 13(2).
- Budde, J. (2013). Didaktische Regime – Zettelwirtschaft zwischen Differenzstrukturen, Homogenisierung und Individualisierung. In J. Budde (Hrsg.), *Unscharfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 169-186). Wiesbaden: Springer VS.
- Budde, J. (2014). Differenz beobachten. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 133-148). Bielefeld: transcript.
- Budde, J. (2015). Heterogenitätsorientierung. Zum problematischen Verhältnis von Heterogenität, Differenz und sozialer Ungleichheit im Unterricht. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 21-38). Weinheim: Beltz.
- Budde, J. (2023). Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 15-30). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Budde, J. (2025). Introductory Reflections on New Educational Theory Through Ethnography. In J. Budde, A. Wischmann, G. Rißler & M. Meier-Sternberg (Hrsg.), *Novelty, Innovation and Transformation in Educational Ethnographic Research. European Perspectives* (S. 13-15). London & New York: Routledge.

- Budde, J., Blasse, N. & Johannsen, S. (2016a). Praxistheoretische Inklusionsforschung im Schulunterricht. *Zeitschrift für Inklusion*, (4).
- Budde, J. & Bittner, M. (2018). Praktiken der Differenz in der Schnittmenge von Schule und Familie. Zwischen Kategorie und Ordnung. In C. Thon, M. Menz, M. Mai & L. Abdessadok (Hrsg.), *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften* (S. 225-243). Wiesbaden: Springer VS.
- Budde, J. & Eckermann, T. (2021). *Studienbuch pädagogische Praktiken*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2015). Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 33-41.
- Budde, J., Kantsteiner, S. & Bossen, A. (2016b). *Zwischen Differenz und Differenzierung. Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Mono- und Koedukation*. Wiesbaden: Springer VS.
- Budde, J., Meier-Sternberg, M., Reißer, G. & Wischmann, A. (2025). Conclusion: The 'New' in Ethnography in Times of Crises. In J. Budde, A. Wischmann, G. Reißer & M. Meier-Sternberg (Hrsg.), *Novelty, Innovation and Transformation in Educational Ethnographic Research. European Perspectives* (S. 210-213). London & New York: Routledge.
- Burwitz-Melzer, E. (2013). Sprache und Identität im Fremdsprachenunterricht. In E. Burwitz (Hrsg.), *Identität und Fremdsprachenlernen. Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung. Arbeitspapiere der 33. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 39-49). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Burwitz-Melzer, E., Königs, F.G., Riemer, C. & Schmelter, L. (Hrsg.). (2017). *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Chatzidimou, K. (2025). Translanguaging in Language Education: Pedagogical Practices for Multilingual Classrooms. *The Future of Education*, 15.
- Chilla, S. & Vogt, K. (Hrsg.). (2017). *Heterogenität und Diversität im Englischunterricht. Fachdidaktische Perspektiven*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Chilla, S. & Vogt, K. (2017). Englischunterricht mit heterogenen Lerngruppen: Eine interdisziplinäre Perspektive. In S. Chilla & K. Vogt (Hrsg.), *Heterogenität und Diversität im Englischunterricht. Fachdidaktische Perspektiven* (S. 55-81). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language* (2. Aufl.). Cambridge: Cambridge University Press.
- DGFF. (2021). Inklusiver Fremdsprachenunterricht. Positionspapier der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF). *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 32(1), 3-9.
- Diehm, I., Kuhn, M. & Machold, C. (2013). Ethnomethodologie und Ungleichheit? Methodologische Herausforderungen einer ethnographischen Differenzforschung. In J. Budde (Hrsg.), *Unscharfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 29-51). Wiesbaden: Springer VS.
- Diehm, I., Kuhn, M. & Machold, C. (Hrsg.). (2017). *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dirim, İ. (2015). Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der*

- Migrationsgesellschaft. Band 2: Sprache – Rassismus – Professionalität* (S. 25-48). Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik.
- Dirim, İ., Mecheril, P., Heinemann, A., Khakpour, N., Knappik, M., Shure, S., Thoma, N., Thomas-Olalde, O. & Vorrink, A. J. (2018). *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Dlugaj, J. & Böttjer, F. (2024). Kinder als Akteure der Mehrsprachigkeit. Ethnographische Einblicke aus Regelunterricht und Offenem Ganzttag in einer Grundschule. In A. Flügel, A. Gruhn, I. Landrock, J. Lange, B. Müller-Naendrup, J. Wiesemann, P. Büker & A. Rank (Hrsg.), *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded* (S. 105-114). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Dose, J. (2019). *Inklusiver Englischunterricht. Eine empirische Studie zum Status quo in der Sekundarstufe I*. Wiesbaden: Springer VS.
- Eckermann, T. & Heinzel, F. (2013). Etablierte und Außenseiter – Wie Kinder beim kooperativen Lernen mit Heterogenität umgehen. In J. Budde (Hrsg.), *Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 229-248). Wiesbaden: Springer VS.
- Eikeland, I. & Ohna, S. E. (2022). Differentiation in education: A configurative review. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 8(3), 157-170.
- Eisenmann, M. (2019). *Teaching English: Differentiation and individualisation*. Stuttgart: utb.
- Eisenmann, M. (2024). Differenzierung und Individualisierung im Fremdsprachenunterricht – Ergebnisse einer deutschlandweiten schülerübergreifenden Befragung von Fremdsprachenlehrkräften. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 53(1), 120-139.
- Elsner, D. (2015). Inklusion von Herkunftssprachen – Mehrsprachigkeit als Herausforderung und Chance. In C. M. Bongartz & A. Rohde (Hrsg.), *Inklusion im Englischunterricht* (S. 71-94). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Emerson, R. M. (2001). *Contemporary Field Research*. Long Grove, IL: Waveland Press.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I. & Shaw, L. L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes* (2. Aufl.). Chicago: University of Chicago Press.
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). *Heterogenität - Diversity - Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Erdogan, E. & Mehlem, U. (2020). Umgang mit Mehrsprachigkeit in sprachbildenden Aktivitäten am Übergang in die Grundschule. In N. Skorsetz, M. Bonanati & D. Kucharz (Hrsg.), *Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule* (S. 195-199). Wiesbaden: Springer VS.
- Eren, E. U. (2026). Integrating translanguaging pedagogy in EFL higher education: Student perceptions and implications for teacher education in monolingual contexts. *Learning and Instruction*, 102.
- Erling, E., Foltz, A., Siwik, F. & Brummer, M. (2022). Teaching English to Linguistically Diverse Students from Migration Backgrounds: From Deficit Perspectives to Pockets of Possibility. *Languages*, 7(3), 186.
- Eßer, S., Gerlach, D. & Roters, B. (2018). Unterrichtsentwicklung im inklusiven Englischunterricht. In B. Roters, D. Gerlach & S. Eßer (Hrsg.), *Inklusiver Englischunterricht. Impulse zur Unterrichtsentwicklung aus fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektive* (S. 9-24). Münster: Waxmann.

- Fenstermaker, S., West, C. & Zimmerman, D. H. (1991). Gender inequality: New conceptual terrain. In R. L. Blumberg (Hrsg.), *Gender, family and economy: The triple overlap* (S. 289-307). Newbury Park, CA: Sage.
- Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (2013). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 13-29). Reinbek: Rowohlt.
- Fragner, G. (2006). *Die Inklusion und ihre pädagogischen Umsetzungsmöglichkeiten im Englischunterricht der Sekundarstufe*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Graz.
- Fritzsche, B. (2014). Inklusion als Exklusion. Differenzproduktionen im Rahmen des schulischen Anerkennungsgeschehens. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 239-245). Bielefeld: transcript.
- Fritzsche, B. (2018). „Doing equality“ als „doing inclusion“. Kulturvergleichende Rekonstruktionen schulischer Normen der Anerkennung. In L. Behrmann, F. Eckert, A. Gefken & P.A. Berg (Hrsg.), *Doing Inequality. Prozesse sozialer Ungleichheit im Blick qualitativer Sozialforschung* (S. 61-82). Wiesbaden: Springer VS.
- Fritzsche, B. & Tervooren, A. (2012). Doing difference while doing ethnography? Zur Methodologie ethnographischer Untersuchungen von Differenzkategorien. In B. Friebe, A. Langer, H. Kelle, H. Boller, S. Bollig, C. Huf, M. Ott & S. Richter (Hrsg.), *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie* (S. 25-39). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Fritzsche, B., Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (2010). Pädagogische Ordnungen. Praxistheoretisch beobachtet. In S. Neumann (Hrsg.), *Beobachtungen des Pädagogischen. Programm – Methodologie – Empirie* (S. 97-116). Luxemburg: Universität Luxemburg.
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gardemann, C. (2024). "Ich schaff das. Ich kann das. Ich lern das. Ich muss das üben". Leistung im Englischunterricht aus Sicht von Schüler*innen. In K. Rabenstein, C. Bräuer, D. Hülsmann, S. Mummelthey & S. Strauß (Hrsg.), *Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Forschungsansätze und Erträge zu Differenz(de)konstruktion aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung* (S. 118-133). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Gellert, U. (2013). Heterogen oder hierarchisch? Zur Konstruktion von Leistung im Unterricht. In J. Budde (Hrsg.), *Unscharfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 211-227). Wiesbaden: Springer VS.
- Gerlach, D. & Schmidt, T. (2021). Heterogenität, Diversität und Inklusion: Ein systematisches Review zum aktuellen Stand der Fremdsprachenforschung in Deutschland. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 32(1), 11-32.
- Gerlach, D. & Roters, B. (2020). Wege der Differenzierung, Individualisierung und Inklusion. In W. Hallet, F. G. Königs & H. Martinez (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht* (S. 384-387). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.

- Gerlach, D. (2015). Inklusion im Fremdsprachenunterricht: Zwischen Ansprüchen und Grenzen von Heterogenität, Fachdidaktik und Unterricht(srealität). *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 44(1), 123-137.
- Goldmann, D. (2023). Inklusion, Exklusion, Selektion. Zur (Un-)Hintergebarkeit von Differenz in Schule und Unterricht am Beispiel des Offenen Unterrichts in der Grundschule. In T. Sturm, N. Balzer, J. Budde & A. Hackbarth (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusionsforschung* (S. 139-156). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Guttknecht, J. & Porsch, R. (2024). Inhaltsvalidierung von Fragebogenitems zu kognitiver Aktivierung im Englischunterricht der Grundschule mittels Expert:innenbefragung. In V. Lohe, A. Lindl & P. Kirchhoff (Hrsg.), *Unterrichtsqualität in schulischen Fremdsprachen. Theoretische Ansätze und empirische Ergebnisse aus den Fachdidaktiken* (S. 57-84). Münster: Waxmann.
- Hack-Cengizalp, E. (2020). Sprache fördern? – am besten alle! In N. Skorsetz, M. Bonanati & D. Kucharz (Hrsg.), *Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule* (S. 206-210). Wiesbaden: Springer VS.
- Hackbarth, A. & Martens, M. (2018). Inklusiver (Fach-)Unterricht: Befunde – Konzeptionen – Herausforderungen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 191-205). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Häcker, T., Köpfer, A., Granzow, S. & Rühlow, D. (2024). EIN Unterricht für Alle? Bilanzierende Perspektiven und offene Fragen. In T. Häcker, A. Köpfer, D. Rühlow & S. Granzow (Hrsg.), *EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven* (S. 221-233). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hammersley, M. (2020). Transcription of speech. In M. R. M. Ward & S. Delamont (Hrsg.), *Handbook of qualitative research in education* (S. 374-379). Delamont: Edward Elgar Publishing.
- Harris, C., Francis, M. & Raja, R. (2023). Diffracting Transcultural Entanglements and Teacher Education. *Transculturality in (Teacher) Education*, 9, 49-66.
- Heinzel, F. & Parade, R. (2020). Zum (prekären) Selbstverständnis der Grundschule als „Schule für alle Kinder“. In N. Skorsetz, M. Bonanati & D. Kucharz (Hrsg.), *Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule* (S. 41-45). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe, & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49-98). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Herzmann, P. & Merl, T. (2017). Zwischen Mitgliedschaft und Teilhabe. Praxeologische Rekonstruktionen von Teilhabeformen im inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 6(1), 97-110.
- Hillebrandt, F. (2014). *Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.

- Hossain, K. I. (2024). Reviewing the Role of Culture in English Language Learning: Challenges and Opportunities for Educators. *Social Sciences & Humanities Open*, 9.
- Hu, A. (2003). *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Hummrich, M. (2022). Schule und Raum. Inklusion und Exklusion als Prozessdimensionen sozialer Differenzierung. *Die Deutsche Schule*, 114(1), 22-33.
- Hummrich, M. & Budde, J. (2016). Jugend im Spannungsfeld von Teilhabe und Individuation. Biografische und institutionelle Möglichkeitsräume der Inklusion. In A. Köpfer & U. Böing (Hrsg.), *Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume* (S. 44-59). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kabel, S. (2024). Differenz durch Differenzierung? Zur Logik von Differenzkonstruktionen in didaktischen Unterrichtsmaterialien der Grundschule. In K. Rabenstein, C. Bräuer, D. Hülsmann, S. Mummelthey & S. Strauß (Hrsg.), *Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Forschungsansätze und Erträge zu Differenz(de)konstruktion aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung* (S. 75-95). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Käfer, J. (2022). *Umgang mit Fehlern und seine Bedeutung für den Lernerfolg im Englischunterricht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kalthoff, H. (2006). Doing/undoing class in exklusiven Internatsschulen. Ein Beitrag zur empirischen Bildungssoziologie. In W. Georg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme* (S. 93-122). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Klippel, F. (2017). Teachers as researchers. *Language Teaching*, 50(2), 297-298.
- Köpfer, A. (2014). Kernkategorien einer inklusiven Englischdidaktik. In R. Bartosch & A. Rohde (Hrsg.), *Im Dialog der Disziplinen. Englischdidaktik – Förderpädagogik – Inklusion* (S. 157-166). Trier: WVT.
- Köpfer, A., Powell, J. J. W. & Zahnd, R. (2021). Entwicklungslinien internationaler und komparativer Inklusionsforschung. In A. Köpfer, J.J.W. Powell & R. Zahnd (Hrsg.), *Handbuch Inklusion international / International Handbook of Inclusive Education* (S. 11-41). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Kötter, M. & Trautmann, M. (2018). Welche Erfahrungen machen Englischlehrkräfte mit der Inklusion? Eine Interviewstudie in der Sekundarstufe I. In B. Roters, D. Gerlach & S. Eßer (Hrsg.), *Inklusiver Englischunterricht. Impulse zur Unterrichtsentwicklung aus fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektive. Beiträge zur Schulentwicklung* (S. 139-158). Münster: Waxmann.
- Kötter, M. & Trautmann, M. (2020). Befunde und Problemlagen zum inklusiven Englischunterricht: Ergebnisse einer Befragung von Lehrpersonen in NRW. In M. Eisenmann & J. Steinbock (Hrsg.), *Sprache, Kulturen, Identitäten: Umbrüche durch Digitalisierung?* (S. 329-341). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Korff, N. & Neumann, P. (2022). Unterricht und Inklusion. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (3. Aufl., S. 935-958). Wiesbaden: Springer VS.
- Kron, F. W., Jürgens, E. & Standop, J. (2013). *Grundwissen Pädagogik*. 8. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.

- Kultusministerkonferenz (KMK). (2013). *Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeptionen 2013*. Bonn: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- Lange, S. D., Pohlmann-Rother, S. & Hohm, V. (2020). Erstsprachen im Unterricht? Ergebnisse der BLUME-Studie zu den Überzeugungen von Grundschullehrkräften. In N. Skorsetz, M. Bonanati & D. Kucharz (Hrsg.), *Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule* (S. 200-205). Wiesbaden: Springer VS.
- Löser, J. & Rabenstein, K. (2025). The development of teaching, instructions, pedagogy and didactics in inclusive schools. Ideas from a practice-theoretical and/or ethnographical perspective. In M. T. Wicki & M. R. K. Törmänen (Hrsg.), *Bildung für alle stärken. Ein Handbuch für die evidenzbasierte Entwicklung inklusiver Schulen* (S. 276-286). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Machold, C. & Wienand, C. (2021). *Die Herstellung von Differenz in der Grundschule. Eine Langzeitethnographie*. Weinheim: Beltz.
- Martens, M. (2021). Rekonstruktive Forschung zu inklusivem Fachunterricht: Ein Kommentar zum Themenheft. *Zeitschrift für Inklusion*, (2).
- McInch, A. (2020). Traditional or 'peopled' ethnography: from process to product. In M. R. M. Ward & S. Delamont (Hrsg.), *Handbook of qualitative research in education* (S. 309-319). Delamont: Edward Elgar Publishing.
- Mecheril, P. (2019). Migrationspädagogik. In SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik (Hrsg.), *Heterogenität in der fluchtbezogenen Bildungsarbeit - Analytische und praktische Perspektiven. Jahrestagung 2018*. München, 8-18. <http://www.schlau-werkstatt.de/wp-content/uploads/2019/10/Publikation-Schlau-Jahrestagung-2018.pdf> [12.2.2026].
- Merl, T. (2019). *un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Merl, T. (2024). Reflexionen zur Erforschung von Differenz(de-)konstruktionen in fachunterrichtsspezifischen Kontexten. In K. Rabenstein, C. Bräuer, D. Hülsmann, S. Mummelthey & S. Strauß (Hrsg.), *Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Forschungsansätze und Erträge zu Differenz(de)konstruktion aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung* (S. 281-296). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Meyer, M, Volkmann, L. & Grimm, N. (2022). *Teaching English* (2. Aufl.). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Niesen, H. (2019). Inklusion im Englischunterricht. Zur videogestützten Entwicklung mehrsprachigkeitssensitiver professioneller Wahrnehmungs- und Handlungskompetenz angehender Englischlehrkräfte. In K. Müller, U. B. Müller & Kleinbub, I. (Hrsg.), *Individuelles und gemeinsames schulisches Lernen. Forschungsbeiträge zur Unterrichtsgestaltung und Lehrerbildung bei heterogenen Lernvoraussetzungen* (S. 136-151). Weinheim: Beltz.
- Ott, Sarah (2025). *Fördermaterialien im inklusiven Englischunterricht: Eine Analyse bestehender Fördermaterialien im Englischunterricht auf Zugänglichkeit für Schüler:innen mit vermehrt auftretenden Merkmalen der Autismus-Spektrum-Störungen*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Plate, E. & Peacock, A. (2021). Teachers' Learning in Schools Moving Towards Inclusion: Experiences from England and Germany. In A. Köpfer, J. J. W. Powell & R. Zahnd (Hrsg.), *Handbuch Inklusion international / International Handbook of Inclusive Education* (S. 423-452). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- Pollmanns, M. (2018). Zur Rekonstruktion der Aneignungen als Teil des Unterrichts. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 25-40). Wiesbaden: Springer VS.
- Pozas, M. & Schneider, C. (2019). Shedding Light on the Convolved Terrain of Differentiated Instruction (DI): Proposal of a DI Taxonomy for the Heterogeneous Classroom. *Open Education Studies*, 1, 73-90.
- Pozas, M., Letzel, V., Lindner, K.-T. & Schwab, S. (2021). DI (Differentiated Instruction) Does Matter! The Effects of DI on Secondary School Students' Well-Being, Social Inclusion and Academic Self-Concept. *Frontiers in Education*, 6.
- Prenzel, A. (2024). Freiheit für individuelles Lernen. Eine menschenrechtliche und diagnostisch-didaktische Perspektive. In T. Häcker, A. Köpfer, D. Rühlow & S. Granzow (Hrsg.), *EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven* (S. 22-32). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik* (4. Aufl.). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Prilutskaya, M. (2021). Examining Pedagogical Translanguaging: A Systematic Review of the Literature. *Languages*, 6(4), 180.
- Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N. & Idel, T.-S. (2013). Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(5), 668-690.
- Rabenstein, K. & Steinwand, J. (2018). „Un/doing differences“ im Unterricht: Zur Berücksichtigung der Kontingenz von Differenzierungen in der Weiterentwicklung ethnographischer Differenzforschung, *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 19(1-2/2018), 113-129.
- Rabenstein, K., Laubner, M. & Schäffer, M. (2020). Diskursive Praktiken des Differenzierens und Normalisierens. Eine Heuristik für eine diskursanalytische Ethnographie. In H. Leontiy & M. Schulz (Hrsg.), *Ethnographie und Diversität. Wissensproduktion an den Grenzen und die Grenzen der Wissensproduktion* (S. 187-208). Wiesbaden: Springer VS.
- Rabenstein, K., Bräuer, C., Hülsmann, S. & Strauß, S. (2024a). Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Forschungsansätze und Erträge zu Differenz(de)konstruktionen aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung. In K. Rabenstein, C. Bräuer, D. Hülsmann, S. Mummelthey & S. Strauß (Hrsg.), *Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Forschungsansätze und Erträge zu Differenz(de)konstruktion aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung* (S. 13-23). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Rabenstein, K., Bräuer, C., Hülsmann, D., Mummelthey, S. & Strauß, S. (Hrsg.). (2024b). *Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Forschungsansätze und Erträge zu Differenz(de)konstruktion aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Raittila, R. & Vuorisalo, M. (2021). Relational analysis and the ethnographic approach: constructing preschool childhood. *Ethnography and Education* 16(3), 358-372.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282-301.

- Richardson, J. G. & Powell, J. J. W. (2011). *Comparing Special Education: Origins to Contemporary Paradoxes*. Stanford: Stanford University Press.
- Ricken, N., Rose, N., Otzen, A. & Kuhlmann, N. (2023). *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen*. Weinheim: Beltz.
- Ricken, N. & Reh, S. (2014). Relative und radikale Differenz. Herausforderung für die ethnographische Forschung in pädagogischen Feldern. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern* (S. 25-45). Bielefeld: transcript.
- Rohde, A. (2014). Didaktische Überlegungen zum inklusiven Englischunterricht. In R. Bartosch & A. Rohde (Hrsg.), *Im Dialog der Disziplinen: Englischdidaktik, Förderpädagogik, Inklusion* (S. 9-23). Trier: WVT.
- Roters, B., Gerlach, D. & Eßer, S. (Hrsg.). (2018). *Inklusiver Englischunterricht. Impulse zur Unterrichtsentwicklung aus fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektive*. Beiträge zur Schulentwicklung. Münster: Waxmann.
- Schäfer, A. (2007). *Kindliche Fremdheit und pädagogische Gerechtigkeit*. Paderborn: Schöningh.
- Schäfer, U. (2014). Englischunterricht für Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten. In R. Bartosch & A. Rohde (Hrsg.), *Im Dialog der Disziplinen: Englischdidaktik, Förderpädagogik, Inklusion* (S. 45-62). Trier: WVT.
- Schatzki, T. R. (2002). *The Site of the Social*. University Park: Penn State University Press.
- Schatzki, T. R. (2012). A primer on practices: Theory and research. In J. Higgs, R. Barnett, S. Billett, M. Hutchings & F. Trede (Hrsg.), *Practice-Based Education* (S. 13-26). Rotterdam: Sense Publishers.
- Schatzki, T. R. (2016). Praxistheorie als flache Ontologie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 29-44). Bielefeld: transcript.
- Schatzki, T. R. (2017). Sayings, texts and discursive formations. In A. Hui, T.R. Schatzki & E. Shove (Hrsg.), *The nexus of practices. Connections, constellations and practitioners* (S. 126-140). London & New York: Routledge.
- Schick, K-S. & Rohde, A. (2022). 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). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Schildhauer, P. (2021). „weiß Irgendwer was wir hier mAchen müssen?“ Lernendenorientierung im inklusiven Englischunterricht am Beispiel einer „Scaffolding“-Sequenz. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 32(1), 55-80.
- Schlaak, C. (2015). *Fremdsprachendidaktik und Inklusionspädagogik: Herausforderungen im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit*. Stuttgart: ibidem.
- Schnuch, J. (2015). Inklusion und Mehrsprachigkeit: Die Rolle von Sprachbewusstheit im multilingualen Spracherwerb. In C. M. Bongartz & A. Rohde (Hrsg.), *Inklusion im Englischunterricht* (S. 117-143). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

- Schulte, B. (2024). Differentiating *agents*, differentiated *patients*: the production of subjects and knowledge(s) in theorizing differentiation in education. *Journal of Curriculum Studies*, 56(2), 172-190.
- Skorsetz, N., Bonanati, M. & Kucharz, D. (2020). Diversität und soziale Ungleichheit als Herausforderung an die Grundschule. In N. Skorsetz, M. Bonanati & D. Kucharz (Hrsg.), *Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule* (S. 2-7). Wiesbaden: Springer VS.
- Springob, J. (2017). *Inklusiver Englischunterricht am Gymnasium. Evidenz aus der Schulpraxis im Spiegel von Spracherwerbstheorie und Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Strauss, A. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2010). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Sturm, T. (2012). Praxeologische Unterrichtsforschung und ihr Beitrag zu inklusivem Unterricht. *Zeitschrift für Inklusion* (1-2).
- Suter, C. (2019). *Inklusiver aufgabenorientierter Englischunterricht. Kooperative Entwicklung und Erprobung eines Unterrichtsmodells in der Praxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Tenorth, H.-E. (2013). Inklusion – Prämissen und Problemzonen eines kontroversen Themas. In J. Baumert, V. Masuhr, J. Möller, T. Riecke-Baulecke & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Inklusion. Forschungsergebnisse und Perspektiven* (S. 6-14). München: Oldenbourg.
- Tervooren, A. & Pfaff, N. (2025). Children, Belonging and the New. Methodological Perspectives on the Relationship Between Construction and Reconstruction. In J. Budde, A. Wischmann, G. Rißler & M. Meier-Sternberg (Hrsg.), *Novelty, Innovation and Transformation in Educational Ethnographic Research. European Perspectives* (S. 193-209). London & New York: Routledge.
- Thon, C. (2017). Kategorie Geschlecht. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 77-92). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Thon, C. & Mai, M. (2018). Positionierungen in ‚Milieus‘. Zum Differenzdilemma im Sprechen pädagogischer Fachkräfte über Eltern. In C. Thon, M. Menz, M. Mai & L. Abdessadok (Hrsg.), *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften* (S. 113-129). Wiesbaden: Springer VS.
- Tyagunova, T. & Breidenstein, G. (2016). „Was ist Unterricht?“ - Die Perspektive der Ethnomethodologie. In T. Geier & M. Pollmanns (Hrsg.), *Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form* (S. 77-101). Wiesbaden: Springer VS.
- Tödter, M. (2023). Fremdheit im Englischunterricht. Eine interdisziplinäre Grundlagenarbeit zur Gestaltung von Fremdheitserfahrungen. In R. Bartosch, W. Dannecker & A. Köpfer (Hrsg.), *Diversitätsorientierte Literatur-, Kultur- und Sprachdidaktik*. Band 5. Trier: WVT.
- van Geel, M., Keuning, T., Frèrejean, J., Dolmans, D., van Merriënboer, J. & Visscher, A. J. (2019). Capturing the complexity of differentiated instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(1), 51-67.

- Vereinte Nationen (2006). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. New York: Vereinte Nationen.
- Vogt, K. & Chilla, S. (2019). Phasenübergreifende Professionalisierung von Lehrkräften für den inklusiven Englischunterricht. In C. Blume, D. Gerlach, N. Benitt, S. Eßer, B. Roters, J. Springob & T. Schmidt (Hrsg.), *Perspektiven inklusiven Englischunterrichts: Gemeinsam lehren und lernen*. <http://inklusive-englischunterricht.de/tagung-2018/dokumentation/> [12.2.2026].
- Waldenfels, B. (2006). *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Walgenbach, K. (2018). Dekategorisierung – Verzicht auf Kategorien? In O. Musenberg, J. Riegert & T. Sansour (Hrsg.), *Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant?* (S. 11-42). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Weidmann, D. (2019). "You can now work with the others!" Das ICMM als Chance für den inklusiven Englischunterricht in der Sekundarstufe I und II. In K. Müller, U.B. Müller & Kleinbub, I. (Hrsg.), *Individuelles und gemeinsames schulisches Lernen. Forschungsbeiträge zur Unterrichtsgestaltung und Lehrerbildung bei heterogenen Lernvoraussetzungen* (S. 89-104). Weinheim: Beltz.
- Weitkämper, F., Bock, P. & Köpfer, A. (2020). Potenziale ethnographischer Differenz- und Inklusionsforschung vor dem Hintergrund schulischer Inklusionsprogrammatik am Beispiel des Lachens. In H. Leontiy & M. Schulz (Hrsg.), *Ethnographie und Diversität. Wissensproduktion an den Grenzen und die Grenzen der Wissensproduktion* (S. 159-185). Wiesbaden: Springer VS.
- Weitkämper, F. & Köpfer, A. (2024). *Critique and reconstruction – Exploring its relation with a focus on inclusive education*. peDOCS.
- Welsch, Wolfgang (2011). Transkulturalität. Zur veränderten Verfasstheit heutiger Kulturen. *Ethik & Unterricht*, 22, 9-12.
- West, C. & Fenstermaker, S. (1995). Doing difference. *Gender & Society*, 9(1), 8-37.
- Wilden, E. & Porsch, R. (2017). *The professional development of primary EFL teachers. National and international research*. Münster: Waxmann.
- Wilden, E. & Porsch, R. (2019). The illusion of inclusion? Evaluating inclusive primary English as a foreign language education in an innovative special educational needs school. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 30(1), 15-32.
- Wilden, E., Porsch, R., Ehmke, J. & Mensing, K. (2021). Sprachproduktive Leistungen im inklusiven Englischunterricht auf der Primarstufe. Eine Studie zu den Lernergebnissen von Kindern mit und ohne sonderpädagogische(n) Förderbedarfe(n). *Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 3(1), 109-135.
- Wilden, E., Porsch, R. & Gawrilow, C. (2023). Englischunterricht in einer innovativen, inklusiven Förderschule. Rezeptive Englischleistungen und Leistungsempfindungen im Fach Englisch am Ende der Klasse 4. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 74, 52-63.
- Wilden, E., Porsch, R. & Schurig, M. (2020). An early start in primary EFL education and the role of teacher qualification and teaching quality. *Language Teaching for Young Learners*, 2(1), 28-51.
- Wocken, H. & Antor, G. (Hrsg.). (1987). *Integrationsklassen in Hamburg. Erfahrungen – Untersuchungen – Anregungen*. Solms-Oberbiel: Jarick.

Zahnd, R., Gasterstädt, J., Köpfer, A. & Schäfer, L. (2025). Inclusive Education is not Dead, it just Articulates Differently. Approaches and Pitfalls to the International Comparison. *European Journal of Inclusive Education*, 4(3), 1-8.

Anhang

Anhang A

Johannsen, S. (2018). Praxistheoretische Perspektiven innerer Differenzierung im Kontext einer inklusiven Englischdidaktik. Differenzierungskonstruktionen in (Sprach-)Freiräumen. In R. Bartosch & A. Köpfer (Hrsg.), *Inklusion und Nachhaltigkeit. Entwicklungslinien moderner Englischdidaktik* (S. 99-114). Trier: WVT.

Anhang B

Johannsen, S. (2019). Rekonstruktive Überlegungen zu Differenz- und Differenzierungskonstruktionen im inklusiven Englischunterricht. Sprachexpertinnen und -experten im multikulturellen Klassenzimmer. In C. Blume, D. Gerlach, N. Benitt, S. Eßer, B. Roters, J. Springob & T. Schmidt (Hrsg.), *Perspektiven inklusiven Englischunterrichts: Gemeinsam lehren und lernen*. <https://inklusive-englischunterricht.de/2019/08/rekonstruktive-ueberlegungen-zu-differenz-und-differenzierungskonstruktionen-im-inklusive-englischunterricht/> [12.2.2026].

Anhang C

Johannsen, S. (2024). Doing difference im frühen inklusiven Sprachunterricht: Praxistheoretische Überlegungen zu Differenzierung und Differenzkonstruktionen im Englischunterricht der Grundschule. *Zeitschrift für Inklusion*, 19(1), 101-118.

Anhang D

Johannsen, S. (2025). Doing difference in early language teaching. An ethnographic study on differentiation and constructions of difference in inclusive German primary schools. *Ethnography and Education*, 20(4), 510-528.

Anhang A

Praxistheoretische Perspektiven innerer Differenzierung im Kontext einer inklusiven Englischdidaktik. Differenzierungskonstruktionen in (Sprach-)Freiräumen*

1. Einleitung

Inklusion hat sich in den vergangenen Jahren als zentrale Kernaufgabe und Herausforderung im Bildungsdiskurs etabliert. Sie ist zu einem Belief System avanciert, das zum Teil hochgradig normativ aufgeladen ist, wie im (fach-)didaktischen Diskurs etwa „English for all“ (Bongartz & Rohde 2015), „Embracing everyone“ (Küchler & Roters 2014) oder „Vielfalt als Normalfall“ (Schenz 2012) suggerieren. Geprägt von normativen Erwartungen und unter der rechtlichen Verpflichtung zur flächendeckenden Implementierung stellt sie das deutsche Bildungssystem auf eine Bewährungsprobe. Bedingt durch unterschiedliche Faktoren, wie der Bildungsföderalismus mit seinen immer wieder neuen Reformen, ist unsere Bildungslandschaft ständigen Veränderungen und Umstrukturierungen unterworfen. Doch gerade das hochsensible Thema der Inklusion bedarf Zeit und Raum. Werden ihr diese nicht gewährt, läuft Inklusion Gefahr als visionäres Label zu verblassen und als vorübergehendes Konstrukt im Zeitalter der Hashtag-Generation (#Inklusion!) zu scheitern. Inklusion muss breit und ausdauernd angelegt sein, mit verlässlichen Strukturen und Rahmenbedingungen. Inklusion im „Schleudergang“ (Otto 2015) wird scheitern; Nachhaltigkeit ist gefragt.

In seinem Artikel „Sustainable Inclusion“ attestiert Bartosch der Idee der Nachhaltigkeit durch den „Zukunftsbezug des (gemeinsamen) Lernens und [den] Gerechtigkeitsbegriff im aktuellen Diskurs der Teilhabe“ einen doppelten Reiz (2017, 32f.). Neben der Verankerung im wissenschaftlichen Diskurs ist Nachhaltigkeit zudem bezüglich personeller Ressourcen und der Professionalisierung im Kontext der LehrerInnen-Aus- und Weiterbildung vonnöten. Im Sinne von Küchler und Roters darf Inklusion nicht „als Strukturmaßnahme missverstanden und als Sparprogramm durchgeführt“ werden (2014, 244) und auch Herz schlägt mit ihrer Forderung, die LehrerInnen-Ausbildung und Personalausstattung der Inclusive Education nicht zu einer Low Cost Education verkommen zu lassen (2014, 38), in die gleiche Kerbe.

Die Bedeutung des Faktors „Lehrperson“ im heutigen Anspruch von Inklusion zeigt sich auch in ersten Erkenntnissen der noch laufenden Forschungsstudie DiEG (Formen der Differenzierung und Differenzkonstruktion

*Dieser Beitrag ist eine unveränderte Fassung von: Johannsen, S. (2018). Praxistheoretische Perspektiven innerer Differenzierung im Kontext einer inklusiven Englischdidaktik. Differenzierungskonstruktionen in (Sprach-)Freiräumen. In R. Bartosch & A. Köpfer (Hrsg.), *Inklusion und Nachhaltigkeit. Entwicklungslinien moderner Englischdidaktik* (S. 99-114). Trier: WVT. Wiederabdruck mit freundlicher Genehmigung des Verlags.

im Englischunterricht der Grundschule im Anspruch von Inklusion, vgl. Budde et al. 2016). Als praxistheoretisch-orientierte Ethnografie setzt sich die Studie kritisch mit der Thematik des inklusiven Englischunterrichts in der Grundschule auseinander. In ersten Ergebnissen tritt neben weiteren Faktoren die Lehrperson als Akteur im Prozess des Doing Difference in Erscheinung. Sie ermöglicht Differenzierung und begünstigt Teilhabe, markiert aber gleichzeitig Differenz und besondert. Auf die LehrerInnen-gelenkten Möglichkeiten zur Differenzierung wirft die Studie einen besonderen Fokus und eröffnet neue Perspektiven, die im Rahmen dieses Beitrags diskutiert werden. Diese verlagern den Blick von klassischen Differenzierungs-elementen auf die Rekonstruktion alternativer Formen der Differenzierung im Kontext von Alltagspraktiken, die SchülerInnen Teilhabe an und individuelle Zugänge zu Sprache und Unterrichtsgegenstand ermöglichen. Differenzierung wird hier im Sinne der Inklusion mit einem offenen, weiten Verständnis verhandelt; sozusagen als Differenzierung 2.0.

2. Ansätze einer inklusiven Grundschul-Englischdidaktik

Dass Deutschland sich durch die Ratifizierung der UN-Konvention und die „Hoffnung auf ein gerechteres Bildungssystem“ (Budde et al. 2016) dazu verpflichtet hat, ein inklusives Bildungssystem zu gestalten, stellt die Bildungslandschaft vor große Herausforderungen, denn Inklusion muss fortan als Ausgangspunkt unterrichtlicher Realität begriffen werden. Inklusion zeigt sich dabei immer noch als Fuzzy Concept, geprägt von Diffusion und Unschärfen hinsichtlich ihrer Systematisierung (vgl. ebd.). Auch Werning und Arndt monieren, dass der fachlichen Diskussion bislang kein „klar definierte[r] Inklusionsbegriff“ zugrunde liegt (2016, 21). Gegenwärtig wird die Diskussion um Inklusion durch zwei Diskursstränge geprägt, die sich zwischen einem eher engen und einem eher weiten Inklusionsverständnis bewegen. Ein engeres Inklusionsverständnis fokussiert verstärkt auf die Differenzkategorie „Behinderung“ bzw. „sonderpädagogischer Förderbedarf“ und auf die (oftmals evidenzbasierte) Förderung der entsprechenden SchülerInnen. Ein weiteres Verständnis, dem der vorliegende Beitrag folgt, bemüht sich um Flexibilisierung und Verflüssigung unterschiedlicher Differenzkategorien und verfolgt dabei einen intersektionalen Blick (vgl. Budde & Hummrich 2015). Es geht über eine an Behinderungen orientierte Sichtweise hinaus und diskutiert die „grundlegende[...] Frage nach dem Umgang mit Heterogenität und Differenz im schulischen Kontext“ (Werning & Arndt 2016, 23).

Im allgemein-pädagogischen und (fach-)didaktischen Diskurs wird vielfältig darüber diskutiert, wie mit der didaktischen Herausforderung der Heterogenität im Anspruch von Inklusion umgegangen werden kann. Dieser

Anspruch wird vor allem im Sinne einer gleichberechtigten Teilhabe und Partizipation aller SchülerInnen an Schule verstanden (Boban & Hinz 2003). Als konstitutive Basis werden dabei diskursübergreifend Formen innerer Differenzierung angesehen (vgl. z.B. Eisenmann 2016, Reich 2014, Werning & Löser 2010). Unter Berücksichtigung einschlägiger allgemein-pädagogischer Publikationen der letzten Jahre konstatiert Eisenmann bisherigen Ansätzen einer inklusiven Didaktik und Methodik eine Anschlussfähigkeit an den allgemeinen Differenzierungsdiskurs (2016, 359). Insbesondere für eine inklusive Englischdidaktik fehlt es jedoch bislang (noch) an empirischen Arbeiten, theoretischen Erklärungsansätzen und praxisorientierten Konzepten (vgl. z.B. Doert & Nold 2015, 26; Rossa 2015, 171).

Dabei zeichnet sich eine übereinstimmende Tendenz im fachdidaktischen Diskurs ab. Unter der Prämisse, zentrale Prinzipien eines modernen, kommunikativ-orientierten Fremdsprachenunterrichts mit etablierten didaktischen Grundkonzepten weiterzuführen und zu intensivieren, scheint die Englischdidaktik gute Voraussetzungen für den Vollzug einer inklusiv ausgerichteten Didaktik zu bieten (vgl. z.B. Küchler & Roters 2014, 244; Rossa 2015, 174; Schäfer 2015, 57). Als sinnvoll und notwendig erscheinen dabei die Modifikation und Adaption der bestehenden Englischdidaktik, insbesondere in ihrem Zusammenschluss mit etablierten Ansätzen aus anderen Disziplinen, um diese um Grundzüge allgemein-pädagogischer, fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektiven zu erweitern. Über die grundlegenden Kernprinzipien eines *modernen* Grundschul-Englischunterrichts besteht diskursübergreifend weitestgehend Konsens. Viele Prinzipien sind in ihrer Begrifflichkeit nicht trennscharf, Übergänge sind mitunter fließend. Eine Kategorisierung in drei grobe Felder erscheint sinnvoll.

(1) Der Grundschul-Englischunterricht zeichnet sich durch ein hohes Maß an Mündlichkeit aus, als Leitziel gilt die Kommunikation (vgl. z.B. Thaler 2012, 156; Schäfer 2015, 63; Böttger 2005, 66). Entsprechend liegt ein Fokus auf der Entwicklung und Förderung kommunikativer Fähigkeiten und der individuellen Sprachhandlungskompetenzen der einzelnen SchülerInnen. Dabei gelten die Schlagformeln „message before accuracy“ und „fluency before accuracy“ sowie das Prinzip der aufgeklärten Einsprachigkeit.

(2) Zudem sollte der Unterricht durch eine starke SchülerInnen-Orientierung mit lebensnahen, persönlich bedeutsamen Inhalten geprägt sein (vgl. z.B. Legutke et al. 2009, 17; Edelenbos et al. 2006, 9f.; Haß & Kieweg 2012, 227ff.). Er ist in hohem Maße adaptiv, richtet Inhalte und Methoden an seinen LernerInnen aus und passt sich ihren individuellen Bedürfnissen und Lernvoraussetzungen an. Im Sinne einer Kompetenzorientierung ist der Unterricht dabei nicht defizitär ausgerichtet, sondern entlang der Fähigkeiten der SchülerInnen, z.B. in Form von „can do“-Deskriptoren, wie sie etwa im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen vorliegen, und verfolgt eine erhöhte Fehlertoleranz.

(3) Das dritte große Feld der Kernprinzipien betrifft den spielerischen Zugang zur englischen Sprache, der sich insbesondere für den Grundschulbereich als konstitutiv erweist (vgl. z.B. Thaler 2012, 156; Schmid-Schönbein 2008, 63ff.; Böttger 2005, 66; Köpfer 2014, 161). Der Unterricht verfolgt dabei einen ganzheitlichen, handlungsorientierten Anspruch unter Einbezug musisch-künstlerischer Elemente. Neben Freude und Motivation an (Sprach-)Spielen wird auch die metasprachliche Kompetenz der SchülerInnen gefördert. So konnten Edelenbos und KollegInnen in ihrem umfassenden, von der Europäischen Kommission in Auftrag gegebenen Forschungsbericht zur Didaktik des frühen Fremdsprachenunterrichts herausstellen, „that in their spontaneous play young children show a tendency to notice and play with and practise features of linguistic form as well as meaning“ (2006, 9f.).

Wie stehen die Kernprinzipien des modernen Grundschul-Englischunterrichts nun in Relation zum heutigen Anspruch an Inklusion? Im Rückgriff auf die eingangs getätigte Aussage, dass sich ein inklusiver Unterricht an den individuellen Lernbedürfnissen und -voraussetzungen der SchülerInnen orientiert und sie in einem Wechsel an individuellen und gemeinschaftlichen Phasen an Unterrichtsinhalten und -zielen beteiligt, erscheinen die herausgestellten Kernprinzipien des modernen Englischunterrichts auf einen inklusiven Unterricht übertragbar. Schnittstellen zeigen sich insbesondere bei den Punkten SchülerInnen-Orientierung, Kompetenzbezug und Fehlerkultur. Zusätzlich drängen sich zwei weitere, elementare Merkmale auf, die es in der Umsetzung eines inklusiven Unterrichts zu berücksichtigen gilt: innere Differenzierung und Lehrerprofessionalisierung. Formen der inneren Differenzierung und der Individualisierung tauchten bis vor wenigen Jahren nur marginal im Diskurs um zentrale Prinzipien der Grundschul-Englischdidaktik auf. Dies spiegeln auch Beobachtungen aus Theorie und Praxis wider. 2006 konnten Tillmann und Wischer aufzeigen, dass ein Grundschul-Englischunterricht, der kontinuierlich binnendifferenzierende Elemente enthält, „im deutschen Schulsystem nicht allzu häufig stattfindet“ (2006, 47). Ähnliches konstatiert im Jahr 2014 Schäfer. Es zeige sich immer wieder, dass in vielen Fällen im Englischunterricht „alle Schüler zur gleichen Zeit die gleiche Aufgabe erhalten, ungeachtet unterschiedlicher Lernertypen, Intelligenzen und Lernvoraussetzungen. [Es] bestünde die Möglichkeit, eine Vielzahl von Differenzierungsmaßnahmen zu ergreifen“ (2014, 49).

Dabei finden sich Differenzierungsmaßnahmen in der unterrichtlichen Praxis durchaus wieder; sie ziehen sich z.T. durch viele der Kernprinzipien, allen voran der SchülerInnen- und der Kompetenzorientierung. Dennoch erscheint ein verstärkter Fokus auf innere Differenzierung als ein eigenständiges Kernprinzip inklusiven Englischunterrichts sinnvoll (vgl. dazu auch Bongartz & Rohde 2015, 12; Bartosch 2017, 32f.). Einen weiteren bedeutsamen Faktor in der Umsetzung eines inklusiven Unterrichts stellt die LehrerInnen-Professionalisierung dar. Thalers Verständnis folgend, kommt es „neben institutionellen und curricularen

Rahmenbedingungen vor allem auf die Qualität der Lehrkraft an“ (2012, S. 155). Angehende und bereits praktizierende Lehrkräfte müssen für einen inklusiv ausgerichteten Grundschul-Englischunterricht entsprechend qualifiziert und durch breit angelegte, nachhaltige Ressourcen unterstützt bzw. entlastet werden, z.B. in Hinblick auf Doppelbesetzungen, maximale Klassengrößen, Team-Teaching und differenzierte Unterstützungssysteme.

Wie sich der Begriff der inklusiven Englischdidaktik schärft und ihre Gestalt entwickelt, wird sich durch die kontinuierlich zunehmenden Forschungsprojekte und Erfahrungen aus der unterrichtlichen Praxis zeigen. Die Frage danach, wie sich ein Grundschul-Englischunterricht im heutigen Anspruch von Inklusion vor allem mit Blick auf Formen der inneren Differenzierung konstituiert, widmet sich u.a. die noch laufende DiEG-Studie, aus der nachfolgend erste Ergebnisse diskutiert werden sollen.

3. DiEG-Studie zu Differenzierungs- und Differenzkonstruktionen

Die DiEG-Studie verfolgt einen qualitativ-rekonstruktiven Ansatz der Inklusionsforschung. Sie ist einer praxistheoretischen Perspektive verpflichtet und fokussiert auf beobachtbare Aktivitäten und Praktiken, in denen sich das Soziale vollzieht. Dabei ist die Studie nicht ausschließlich theoretisch in der Praxistheorie verortet, sondern nutzt diese zugleich in methodologischer Hinsicht als Analyseperspektive. Sie schließt dabei an Schatzkis Grundgedanken der Praxistheorie an, die nachfolgend kurz skizziert werden sollen.

Schatzkis Verständnis nach ist zunächst zwischen Aktivitäten und Praktiken zu unterscheiden. Aktivitäten verweisen auf Doings und Sayings im Sinne von zusammenhängenden Handlungs- und Sprechakten (Schatzki 2010). Diese sind nicht getrennt voneinander zu verstehen, wie es etwa die Dichotomie verbal und non-verbal suggeriert, sondern als aufeinander verweisende Bereiche. Der Zusammenschluss der Aktivitäten versteht sich als Praktiken. Diese sind „eine offene, raum-zeitlich verteilte Menge des Tuns und Sprechens, die durch gemeinsame Verständnisse, Teleoaffektivität (Zwecke, Ziele, Emotionen) und Regeln organisiert ist“ (Schatzki 2016, 33). Aktivitäten und Praktiken werden dabei nicht isoliert in den Blick genommen. Sie werden immer in ihrem relationalen Verhältnis zu anderen bestehenden oder bereits vergangenen Praktiken sowie ihrem entsprechenden sozialen Kontext und im Sinne eines Field of Practices oder Nexus of Interconnected Human Practices (Hui et al. 2017) als Zusammenschluss begriffen. Aktivitäten und Praktiken bringen materielle Arrangements in Form von Verbindungen von Menschen, Organismen, Artefakten und natürlichen Dingen hervor. Dabei offenbart sich ein wechselseitiger Charakter. Praktiken gebrauchen materielle Arrangements,

gleichzeitig präfigurieren die Arrangements Praktiken, richten diese aus und ermöglichen sie durch ihren körperlichen Vollzug. Praktiken zirkulieren entsprechend „unabhängig von einzelnen Subjekten und sind dennoch davon abhängig, von ihnen aus- und aufgeführt zu werden“ (Schäfer 2016, 12).

Als dritte Komponente des praxeologischen Verständnisses offenbart sich die Diskursivität. Im Zusammenschluss mit den Praktiken und materiellen Arrangements konstituiert sie die soziale Praxis und Ordnung. In Form von Sayings und Texts bildet sie „a kind of infrastructure that links practice-arrangement bundles“ (Schatzki 2017, 127). Die Diskursivität vereint dabei zwei Eigenschaften: Zum einen existieren sayings und texts und damit auch Sprache „throughout and constantly circulate through the plenum“ und verweben sich mit den Bündeln an Praktiken (ebd. 140). Zum anderen geben Sayings und Texts „human life linguistic conceptual content“ und bringen so das sprachhandelnde und intertextuelle Potenzial des Sozialen hervor (ebd.).

Dem Plädoyer Schatzkis folgend wird die Sphäre des Sozialen nicht auf mehreren Ebenen verhandelt, sondern vollzieht sich „ausschließlich auf einer einzigen Ebene“ (2016, 29), was mit dem Begriff der flachen Ontologie zusammengefasst wird. Daran anschließend folgt der praxistheoretische Ansatz der DiEG-Studie dem Verständnis, dass Materielles und Diskursives untrennbar mit den Aktivitäten verwoben sind, in denen sie gleichzeitig performativ hergestellt werden. Zugunsten einer methodologischen Präzisierung erweist sich eine analytisch getrennte Betrachtung der Dimensionen entsprechend als sinnvoll, in der beobachtbaren Praxis dagegen werden diese stets als Zusammenschluss, als miteinander verwobene Bereiche verhandelt, die soziale Phänomene in besonders hoher Dichte beschreiben.

Für die DiEG-Studie wurde ein ethnografisches Forschungsdesign entwickelt, das den Englischunterricht (3./4. Klasse) an drei Grundschulen in Norddeutschland und die dem Unterricht zugrundeliegenden Differenzierungs- und Differenzkonstruktionen aus unterschiedlichen Perspektiven rekonstruiert. Diese erfolgt insbesondere auf Grundlage teilnehmender Unterrichtsbeobachtungen, die an den ausgewählten Schulen in zwei fünfwöchigen Feldphasen jeweils zu Beginn und zum Ende des Schuljahres 2015/2016 durchgeführt wurden. Die Beobachtungen sind in Form von Feldnotizen dokumentiert, die in Ergänzung von Audiodaten zu Unterrichtsprotokollen transkribiert wurden. Die rekonstruktive Auswertung und Analyse erfolgt entsprechend auf Ebene der Befunde und orientiert sich an der Grounded Theory Method (vgl. Strauss & Corbin 2010).

4. Ausgewählte Ergebnisse: Differenzierungskonstruktionen in (Sprach-)Freiräumen

Erste Ergebnisse der DiEG-Studie legen offen, dass klassische Differenzierungselemente in den beobachteten unterrichtlichen Settings nur bedingt zu rekonstruieren sind. Es wird wenig qualitativ differenziert, dagegen bisweilen quantitativ. Diese Beobachtungen decken sich mit bisherigen Forschungsergebnissen (s. Kapitel 2) sowie mit einem bekannten Phänomen, das insbesondere dem Grundschul-Englischunterricht anzuhaften scheint: In „zu vielen Fällen werden beispielsweise leistungsstärkeren Schülern mit höherem Arbeits- und Lerntempo einfach nur zusätzliche Aufgaben(blätter) angeboten oder gar vorzeitig Hausaufgaben erledigt“ (Böttger 2005, 142). Statt einer qualitativen Differenzierung durch anspruchsvolle Folgeaufgaben oder Aufgaben mit ansteigendem Schwierigkeitsgrad findet sich verstärkt eine quantitative Differenzierung in Gestalt von Lückenfüllern („Und die ganz Schnellen, die dürfen noch ein Bild malen“; Budde 2013, 177).

Es lassen sich jedoch neue, z.T. spontane Differenzierungsformen aus den erhobenen Daten rekonstruieren. Diese können eine Perspektive bieten, SchülerInnen verschiedene Zugänge zu Sprache und Unterrichtsinhalt zu ermöglichen, und sollen im Folgenden als (Sprach-)Freiräume bezeichnet werden. Sie werden in Form von kreativen, experimentierenden Sprech- und Interaktionsversuchen sowie einem imaginativen und entdeckenden Auseinandersetzen mit der englischen Sprache verhandelt und nachfolgend in zwei ausgewählten Unterrichtssequenzen diskutiert. Im Sinne eines praxistheoretischen Verständnisses wird Sprache hier nicht losgelöst von seiner materiellen Seite verhandelt, sondern immer auch verbunden mit Materialitäten und Körpern.

4.1 It's a swän¹

Die erste Unterrichtssequenz entstammt dem Beginn einer Englischstunde einer dritten Klasse der Mühlenhof Grundschule mit dem Thema „Farm Animals“, das in dieser Stunde neu eingeführt wird. Die Lehrerin, Frau Diedrich, fragt zunächst das Vorwissen der SchülerInnen ab und aktiviert ihren Wortschatz zum Thema „Animals“ („Which animals do you know?“). Anschließend schreibt sie „farm animals“ an die Tafel und hängt nacheinander einzelne Bildkarten in A5-Größe darunter, die vereinfachte Zeichnungen einzelner Tiere abbilden.

1 Die Namen von Schulen und Personen sind anonymisiert.

Frau Diedrich hängt eine Bildkarte mit einer Ente an die Tafel. Sofort melden sich einige SchülerInnen. Matthias wird ausgewählt und benennt die Abbildung mit „duck“. Frau Diedrich nickt und ergänzt zu „It’s a duck“ und schiebt dann noch hinterher: „You know, like Donald Duck? He’s a duck, too.“

Als nächstes hängt sie die Bildkarte einer Henne an die Tafel. Wieder melden sich einige Kinder, diesmal wird Nele ausgewählt. „It’s a chicken“, sagt sie. Frau Diedrich verzieht das Gesicht und sagt mit zerknirschter Stimme: „No... no... it’s a hen.“ Nele nickt. Die nächste Bildkarte zeigt ein Schwein und Andi beschreibt korrekt „It’s a pig.“

Anschließend hängt Frau Diedrich das Bild einer Gans an die Tafel. Matthias schlägt „schwän“ vor, doch Frau Diedrich schüttelt den Kopf. Mats probiert es mit einer etwas englischeren Aussprache, „swän“, erntet aber ebenso nur ein Kopfschütteln der Lehrerin. Benny meldet sich daraufhin und schlägt „It’s a swän“ vor. Frau Diedrich seufzt hörbar auf. „No... It’s a goose!“, ruft sie. Einige Kinder fangen an zu lachen. Frau Diedrich schmunzelt und hängt die nächste Bildkarte auf, ein Schaf. Einige Kinder melden sich. „Jetzt meldet sich mal nur, wer es auch wirklich weiß. Ich möchte hier keine Fantasiewörter“, fordert Frau Diedrich.

Die Szene zeigt eine typische Alltagspraktik im Grundschul-Englischunterricht, die einem einstudierten Interaktionsmuster folgt: LehrerInnen-Impuls – SchülerInnen-Äußerung – LehrerInnen-Feedback. Der Handlungsspielraum wird nicht definiert, dennoch scheint der Interaktion eine soziale Ordnung mit einer wiederkehrenden, gewohnten Struktur zugrunde zu liegen, denn auch ohne verbale Aufforderung melden sich sofort einige SchülerInnen, als die Lehrerin eine erste Bildkarte an die Tafel hängt. Die Bildkarte der Ente wird zum Artefakt und gibt der Praktik einen materiellen Fokus. Als stummer Impuls lenkt sie die Aufmerksamkeit und das Interesse der Kinder auf die visuelle Abbildung und weckt trotz einer eher nüchternen, kontextlosen Form Assoziationen bei den SchülerInnen. Matthias verknüpft das Bild der Ente mit dem Wort „duck“, das er sprachlich mitteilt, und erfüllt zumindest zum Teil die implizite Erwartung der Lehrkraft, denn sie „nickt“. Frau Diedrichs nachfolgende Expansion der Antwort, „It’s a duck“, offenbart, dass in der SchülerInnen-Antwort darüber hinaus eine bestimmte sprachliche Form gewünscht ist, nämlich in Gestalt eines ganzen Satzes. Die Schülerin Nele bedient diese Erwartungshaltung, als sie die zweite Bildkarte mit dem Abbild einer Henne mit dem sprachlich und inhaltlich

korrekten Satz „It’s a chicken“ kommentiert. Statt einem zu erwartenden positiven Lehrerinnen-Feedback wird Nele jedoch sowohl mimisch als auch sprachlich „mit zerknirschter Stimme“ eine fehlerhafte Äußerung signalisiert, „No... no“. Es sei „a hen“², ergänzt die Lehrkraft. Nele stellt die Korrektur nicht in Frage, sondern fügt sich der sozialen Ordnung und scheint diese mit einem Nicken zu akzeptieren. Es erfolgt keine Begründung der Lehrkraft, ihre Korrektur bleibt intransparent.

Die dritte Bildkarte kommentiert der Schüler Andi mit „It’s a pig“. Verbliebe man auch hier im zoologischen Kontext, müsste zwischen „boar“ und „sow“ unterschieden werden, aber der Oberbegriff „pig“ erweist sich an dieser Stelle als die gewünschte Zuordnung zur Bildkarte und Andi wird mit einem Nicken bedacht. Die Zuordnung der vierten Bildkarte scheint dagegen erneut problematisch. Matthias erkennt in der Abbildung offenbar einen Schwan und kommentiert es mit deutlichem Akzent mit der Einwort-Äußerung „schwän“. Frau Diedrich signalisiert durch ein Kopfschütteln ein negatives Feedback, augenscheinlich erwartet sie eine andere Antwort. Der Schüler Mats sieht keinen lexikalischen Regelverstoß, sondern vermutet einen artikulatorischen Fehler und probiert es mit einer stärker englischklingenden Aussprache, „swän“. Doch auch diesem Vorschlag begegnet Frau Diedrich mit einem Kopfschütteln. Schließlich wagt es der Schüler Benny, der den Fehler auf grammatikalischer Ebene vermutet. Entsprechend der zuvor eingeforderten Norm, Äußerungen in einem ganzen Satz zu konstruieren, kommentiert er die Bildkarte mit „It’s a swän.“ Ähnlich wie zuvor bei der Schülerin Nele reagiert die Lehrerin auch hier mit besonderer Intensität, „seufzt hörbar auf“ und gibt die gesuchte Lösung selbst vor: „No... It’s a goose.“ Das nachfolgende Lachen einiger SchülerInnen lässt sich als spontane Reaktion auf eine überraschende, unerwartete Auflösung verstehen.

Als nächstes hängt Frau Diedrich die Bildkarte eines Schafes an die Tafel. Diesmal verknüpft sie den Impuls mit einer Aufforderung: „Jetzt melde sich mal nur, wer es auch wirklich weiß.“ Mit dieser Einschränkung signalisiert sie, dass Sprachversuche und Risikobereitschaft an dieser Stelle offenbar nicht erwünscht sind. Die Unbefangenheit gegenüber Fehlern wird verneint und „Fantasiewörter[n]“ und sprachlichen Neuschöpfungen eine pauschale Absage erteilt. Das Vermeiden von Risiken wird damit höher gewertet als das schülerische Wagnis, sich kreativ mit Sprache auseinanderzusetzen, Vermutungen anzustellen oder gemeinsam nachzudenken.

Was lässt sich aus dieser Unterrichtssequenz für die Frage nach Differenz und Differenzierung ableiten? Der eingangs als offen deklarierte Handlungsspielraum ohne Vorgaben erweist sich in Retrospektive als einschränkend. Es gibt keinen (Sprach-)Freiraum für die SchülerInnen.

2 Im zoologischen Kontext beschreibt das Wort *hen* (zu Deutsch: Henne) ausschließlich ein weibliches Huhn. Der Begriff *chicken* dagegen umfasst sowohl ein weibliches Huhn (Henne) als auch ein männliches Huhn (Hahn).

Stattdessen gleicht die der Szene zugrundeliegende Praktik einem inszenierten Abfragespiel. Zwischen Bildkarte und gewünschter sprachlicher Äußerung besteht eine Eins-zu-eins-Zuordnung, es scheint immer genau eine richtige Lösung zu geben. Diese scheint die Lehrkraft festzulegen. Dies offenbart Machtstrukturen; sie entscheidet über richtig und falsch. Sie markiert eine Differenz zwischen sich und den SchülerInnen, das SchülerInnen-Wissen ist z.T. defizitär, die korrekte Antwort müssen sie erraten. Eine Differenz markiert die Lehrerin zudem in ihrem Raumverhalten. Sie scheint sich durchgehend in Nähe der Tafel zu positionieren, die sie wie einen erweiterten Arm als Instrument zur Visualisierung und Wissensvermittlung nutzt. Ein Loslösen in Richtung des Klassenraumes lässt sich nicht rekonstruieren. Selbst als die Abbildung der Gans offenbar Irritationen bei mehreren Schülern auslöst, scheint sie in ihrem Bewegungsradius gefangen und ein Zuwenden zu einzelnen SchülerInnen (z.B. im Sinne von „Are you sure, it's a swan? Take a closer look.“) keine Option. Der Lehrerin gegenüber stehen bzw. sitzen die SchülerInnen im Kollektiv - stabil an ihren jeweiligen Plätzen. Das Kollektiv wird jedoch zum Ende hin in zwei Gruppierungen aufgebrochen, in denen sich eine dichotome Differenz offenbart: SchülerInnen, die es wissen, und SchülerInnen, die es nicht wissen. Zwischenräume gibt es nicht.

Durch die Auflösung der Dichotomien richtig und falsch sowie Wissen und Nichtwissen ließe sich ein alternatives Szenario konstruieren, das auch dem Plädoyer des fachdidaktischen Diskurses an einen inklusiv-ausgerichteten Englischunterricht nahekommt. Es gäbe nicht mehr nur die *eine* richtige Antwort, die von den leistungsstärksten SchülerInnen erbracht wird, sondern alle SchülerInnen wären aufgefordert, sich an Unterrichtsgegenstand und -inhalt zu beteiligen. Individuelle Beiträge, auch in Form von experimentellen Sprachversuchen getreu dem Motto „message before accuracy“, würden gewürdigt. Bei der hier beschriebenen unterrichtlichen Aktivität wären dann insbesondere die leistungsstärkeren SchülerInnen herausgefordert. Sie könnten sich an der lexikalisch und syntaktisch anspruchsvollen Aufgabe erproben, Bildkarten zu kommentieren, deren Abbildungen für Viele einem unbekannten, neuen Wortschatz entsprechen. Statt etwas Bekanntes zu reproduzieren, wären sie in der freien Sprachproduktion gefordert. Auch die Faktoren Interesse und Neigungen ließen sich bei (Sprach-)Freiräumen eines offeneren Verständnisses von Wissen und Nichtwissen bedienen. So würden besonders tieraffine SchülerInnen stärker ermutigt, sich sprachlich zu äußern. Ein kurzes Anschließen an (die teils als fehlerhaft markierten) SchülerInnen-Beiträge könnte zudem die persönliche Bedeutsamkeit sowie den individuellen Bezug zur Thematik erhöhen. Zum Beispiel in Form eines fächerübergreifenden Exkurses in den Sachunterricht („chicken“ – „hen“, „swan“ – „goose“), die Literatur/Medienwelt (Shaun the Sheep, The Ugly Duckling) oder unter Einbezug der Alltagssprache („chicken wings“, „Don't be a chicken“, „chick flick“). Auch die materielle Seite der hier beschriebenen Praktik könnte intensiver hervortreten, wenn die Dichotomie

zwischen richtig und falsch aufgelöst würde und beispielsweise die Bildkarten nicht ausschließlich einer Eins-zu-eins-Korrespondenz zu einem spezifischen Ausdruck unterworfen wären, sondern ihre Abbildungen mehr Assoziationen zuließen oder Freiräume für diverse Sprachhandlungen böten.

4.2 Dann bin ich jetzt Frau Franke!

Die zweite Unterrichtssequenz entstammt dem Englischunterricht einer dritten Klasse der Grundschule Am Alten Forst. Die Stunde ist fast zu Ende und die Lehrerin Frau Franke kündigt ein abschließendes Spiel an.

„We play a game“, verkündet Frau Franke. Mehrere Kinder rufen fordernd „Simple Simon says!³“ in die Klasse und Frau Franke antwortet lächelnd mit einem „okay“. Viele SchülerInnen jubeln lautstark. Valerie ruft freudig in die Klasse hinein „Simple Simon says ‚Stand up!‘“ Viele SchülerInnen blicken sie an. Auch Frau Franke schaut zu Valerie und wirkt beeindruckt. Sie zeigt mit ihrem Finger auf Valerie und sagt zur Klasse gewandt: „She’s doing it. She wants to do the job.“ Valerie wirkt verunsichert und entgegnet: „Nein, ich ... kannst du das lieber machen?“ Frau Franke antwortet ihr, dass sie es „aber richtig super gemacht“ habe und sie ja wechseln können, wenn sie „nicht mehr mag“.

Valerie zögert kurz, wendet sich dann aber fröhlich der Klasse zu und übernimmt die Sprecherrolle: „Okay, dann bin ich jetzt Frau Franke! ... Simple Simon says ‚Touch your nose!‘“ Alle Kinder und auch Frau Franke berühren ihre Nase. „Simple Simon says ‚Stand up, turn around!‘“ Alle stehen auf und drehen sich um ihre eigene Achse. Es ist sehr leise in der Klasse, alle wirken konzentriert. Valerie gibt noch mehrere Handlungen vor, die die SchülerInnen und Frau Franke ausführen. Frau Franke lächelt. Irgendwann nickt Valerie Frau Franke zu, was diese als Anlass zum Wechsel nimmt. Mehrere Kinder melden sich lautstark und wollen Valerie ablösen. Valerie darf auswählen und erteilt Finn das Wort.

3 Beim Spiel „Simon Says“ benennt ein Sprecher, oftmals die Lehrperson, in möglichst schneller zeitlicher Abfolge verschiedene Aktionen. Diese müssen ausgeführt werden, jedoch nur in dem Fall, dass der genannten Aktion ein „Simon says“ vorausgeht, z.B. „Simon says ‚Clap your hands!‘“. Sonst darf die Anweisung nicht ausgeführt werden.

Bereits mit seinem ersten Satz „Stand up!“ stellt er der Klasse die typische Falle, die alle SchülerInnen umgehen, jedoch nicht Frau Franke. Sie steht auf, schlägt sich im nächsten Moment die Hände vor den Mund und ruft „Ohh!“ Sie lacht und auch die SchülerInnen steigen in ihr Lachen ein. „Du bist raus!“, ruft ein Schüler. Frau Franke lächelt in die Runde und setzt sich. Finn gibt mehrere Handlungen vor, bei denen nach kurzer Zeit auch einige SchülerInnen ausscheiden und sich setzen. Irgendwann ruft Finn: „Simple Simon says ‚Time out!‘“ Frau Franke schmunzelt und greift Finns Beitrag auf: „Simple Simon says ‚Go and have breakfast!’“ Die SchülerInnen jubeln und rennen aus dem Sitzkreis hinaus in den Flur. Frau Franke hält kurz Valerie zurück, streckt ihr einen Daumen entgegen und lobt sie lautstark mit „That was a good idea, Valerie. Well done!“ Valerie lächelt stolz und verlässt dann ebenfalls den Raum.

Auch in dieser Szene zeigt sich eine typische Alltagspraktik. Die Unterrichtsstunde neigt sich dem Ende und wird mit einem Spiel abgerundet. Ob zuvor didaktisch intendiert oder spontan in Funktion eines Lückenfüllers realisiert, lässt sich aus den Daten nicht rekonstruieren. Das Spiel Simon Says scheint in dieser Lerngruppe besonders beliebt zu sein und wird mehrfach eingefordert. Als TPR-game (Total Physical Response) einzuordnen, stellt es eine Übung dar, die den spielerischen Sprachlernprozess um eine körperliche Komponente erweitert. Durch die Fokussierung auf Bewegungen, Raumverhalten und Körper als ausführende Instanzen bringt sie insbesondere die materielle Dimension der Unterrichtspraktik hervor. Die Lehrerin, Frau Franke, fügt sich dem SchülerInnen-Interesse und willigt lächelnd in den Spielwunsch ein. In den lautstarken Jubel mischt sich der Ausruf der Schülerin Valerie, „Simple Simon says ‚Stand up!‘“, der dem Spiel entstammt. Offenbar kommt Valeries Äußerung unerwartet, denn unvermittelt blicken sie viele SchülerInnen an und auch Frau Franke „wirkt beeindruckt“. Sie unterstellt ihr, „[s]he wants to do the job“ und überträgt ihr spontan Rederecht und Spielleitung. Ihrer Aussage verleiht sie durch einen Fingerzeig auf Valerie einen materiellen Nachdruck. Frau Franke scheint die zögernde Valerie zur Sprecherinnen-Rolle nicht verpflichtet zu wollen, bestärkt sie aber geschickt mit einem Lob und appelliert an ihre Kompetenz, denn sie habe es „richtig super gemacht“. Mit dem Nachsatz, dass sie ja wechseln können, wenn sie „nicht mehr mag“, bietet sie Valerie zudem einen späteren Ausweg. Die Schülerin akzeptiert das Angebot und wendet sich „fröhlich der Klasse zu“.

Sie greift Frau Frankes zuvor geäußerte Zuschreibung auf und schreibt sich die Rolle der Lehrerin zu, „dann bin ich jetzt Frau Franke!“ Dabei setzt sie die Spielleitung gleich mit der Leitung der Klasse bzw. der Rolle der Lehrkraft. Ohne zu zögern gibt sie die erste Handlung des Spiels vor, die „[a]lle Kinder und

auch Frau Franke“ sofort umsetzen. Das Mit-Spielen der MitschülerInnen und ihre „konzentriert[en]“ Mienen lassen sich als Konformität mit der neuen Ordnung verstehen. Valeries Rolle als Spielleiterin wird zu keiner Zeit in Frage gestellt, alle fügen sich ihrer Kontrolle. So auch die Lehrerin Frau Franke, die sich zum Teil des Kollektivs macht und (zunächst) in der Masse untergeht. Valerie gibt mehrere Spielhandlungen vor, dabei lassen sich zumindest ihre ersten beiden Äußerungen in Bezug auf das Spielverständnis als sprachlich und inhaltlich korrekt und angemessen rekonstruieren. Auch die nachfolgenden Handlungen gibt sie offenbar in angemessener Weise wieder, was sich in Frau Frankes Lächeln andeutet. Nach einiger Zeit löst Frau Franke ihr anfängliches Versprechen nach einem Blickwechsel mit Valerie kommentarlos ein und Valerie darf die Spielleitung abgeben. Im lautstarken Melden mehrerer SchülerInnen lässt sich ein hohes Motivationspotenzial und Interesse an dem praktizierten experimentierenden, selbstbestimmten Sprachspiel herauslesen. Frau Franke delegiert erneut die Macht an Valerie, sie darf ein Kind auswählen und bestimmt den Schüler Finn. Er schließt nahtlos an Valeries Führung an und stellt mit seinem ersten Satz, „Stand up!“, sogleich die typische Spielfalle. Den anscheinend aufmerksamen SchülerInnen ist die Falle nicht entgangen, dagegen aber Frau Franke, die sich aus dem Kollektiv löst, als ihr der Fehler unterläuft und sie als Einzige aufsteht. Ihre authentische Reaktion aus Überraschung („Ohh!“) und Lachen zeugt von einer entspannten Grundhaltung und rekurriert auf ein positives Fehlerverständnis. Sie verhandelt ihr Ausscheiden aus dem Spiel unaufgeregt und signalisiert der Klasse, dass der Spaß am Spiel im Vordergrund zu stehen scheint und Fehler natürliche Teile des Spiels markieren. Nach einiger Zeit tritt Frau Franke erneut aus dem Kollektiv hervor, als sie Finns Äußerung des „Time out“ aufgreift und in eine implizite Beendigung des Spiels transformiert: „Go and have breakfast“. An dieser Stelle, ebenso wie zuvor bei der Delegation des Auswahlrechts an Valerie, zeigt sich, dass Frau Franke trotz Kontrollabgabe und Rückzug in die Masse weiterhin heimliche Kontrollinstanz geblieben ist. Während die ersten Kinder freudig den Raum verlassen, hält Frau Franke Valerie zurück und lobt sie lautstark und mit ausgestrecktem Daumen, „[t]hat was a good idea, Valerie. Well done!“ Valerie wirkt erfreut über das positive Lehrerinnenfeedback und verlässt „stolz“ den Raum.

Was zeigt sich in dieser Unterrichtssequenz hinsichtlich der Frage nach Differenz und Differenzierung? Ein stabiles dichotomes Verhältnis zwischen Wissen und Nichtwissen scheint es in diesem Beispiel nicht zu geben, vielmehr bewegen sich alle AkteurInnen mehr oder weniger diffus entlang der entsprechenden Achse. Dabei lassen sich auch hier Differenzen zwischen einzelnen Personen rekonstruieren. Zunächst markiert Frau Franke die Schülerin Valerie als besonders, indem sie Valeries anfänglichen Ausruf als Impuls aufnimmt, ihr spontan die alleinige Spielleitung und Entscheidungsgewalt zu übertragen. Sich selbst markiert Frau Franke im selben Zug als Teil des Kollektivs und verbleibt bis auf zwei Ausnahmen (s.o.) in ihrer veränderten Rolle.

Mit diesem Wechsel geht eine Form der Differenzierung einher, denn Valerie ist nun unmittelbar am Zug und muss ‚abliefern‘. Statt das ihr bekannte Spiel vor allem in der Rolle der stummen ZuhörerIn auszuführen, ist sie in der eigenständigen Sprachproduktion gefordert und muss ihren Sprachgebrauch strategisch reflektieren, stets unter Berücksichtigung des Zeitfaktors im Sinne des schnelllebigen Charakters des Spiels. Sie nimmt sich der Herausforderung an und zeigt dabei ein hohes Maß an Risikobereitschaft, das über die gesamte Spieldauer und darüber hinaus ausschließlich positiv bewertet wird. Ihren Auftrag erfüllt sie souverän, das Ergebnis ihrer Bemühungen – ein kommunikativer Erfolg. Dies lässt sich auch auf den Schüler Finn übertragen, der das Spiel erfolgreich fortsetzt und dabei offensichtlich ebenfalls ein breites Repertoire an sprachlichen Äußerungen anzubieten hat. Anders als in der ersten Unterrichtssequenz zeigt sich in diesem Beispiel kein dichotomes Verhältnis von richtig und falsch. Die SchülerInnen sind in ihren Äußerungen frei und entscheiden selbst über ihre Art der Sprachproduktion, eine zuvor festgelegte allgemeingültige Antwort gibt es nicht.

Im Hinblick auf den zuvor herausgestellten Konsens im fachdidaktischen Diskurs, der eine Beteiligung aller SchülerInnen entsprechend der individuellen Voraussetzungen vorsieht, scheint in dieser Szene ein Anschluss gegeben. Valerie und Finn sind in ihrer Leistung gefordert und können Fortschritte in ihrer individuellen LernerInnen-Bilanz erzielen. Denkbar wäre auch, die Spielleitung auf weitere SchülerInnen zu übertragen. Insbesondere leistungsschwächere SchülerInnen könnten die ersten Spielphasen dafür nutzen, sich an den (sprachlichen) Vorbildern der MitschülerInnen zu orientieren, bereits Gehörtes wieder abzurufen und die Sicherheit zu gewinnen, selbständig zu (re-)produzieren; z.B. auch in Form von kooperierenden Sprachtandems. Im Hinblick auf den verstärkten kommunikativen Aspekt des Grundschul-Englischunterrichts, der diskursübergreifend eingefordert wird, könnte das Spiel um eine zusätzliche mündliche Komponente ergänzt werden. Etwa in Form von auszuführenden sprachlichen Äußerungen (z.B. „Simon says, ‚How are you?‘“ oder „Simon says, ‚My name is ...‘“) oder indem bestimmte Äußerungen durch Laute substituiert werden (z.B. „Simon says, ‚Ring the bell‘“ – „Ding dong“). Im Spiel ausgeschiedenen SchülerInnen könnte eine verstärkte Teilhabe ermöglicht werden, indem diese die Rolle von SchiedsrichterInnen zur Unterstützung der Spielleitung annehmen oder ausgewählte Bewegungen mitausführen und so den Spielablauf um ein irritierendes Element erweitern. Dabei ist es unerlässlich, den Wert des Teilhabegedankens stets kritisch zu reflektieren. So ist das hier beschriebene Unterrichtsspiel zwar für Valerie und Finn in höchstem Maße fordernd und kommunikativ. Die anderen SchülerInnen dagegen könnten die gesamte Spieldauer überstehen, ohne eine einzige Äußerung auch tatsächlich inhaltlich zu erfassen, indem sie sich an leistungsstarken Kindern orientieren und diese entsprechend imitieren. Das TPR-Spiel entspräche

damit eher einer aktiven Gymnastikstunde, in der vorrangig die Nachahmung motorischer Bewegungen zum Spielerfolg führt.

5. Schlussfolgerungen

Die zwei ausgewählten Unterrichtssequenzen der DiEG-Studie zeigen in Form typischer Alltagspraktiken einen kleinen Ausschnitt schulischer Wirklichkeit. Ihre Analyse legt offen, dass jede Form der Differenzierung, die Teilhabe verheißt, im selben Zug besonders und eine Form der Differenz markiert. Ähnlich wie Inklusion nicht ohne Exklusion zu denken ist, ist demnach auch Differenzierung stets in ihrem relationalen Verhältnis zu Differenz zu betrachten.

Im ersten Unterrichtsbeispiel scheint dem Englischunterricht eine feste soziale Ordnung mit bekannten Strukturen zugrunde zu liegen. Als auffällig erweisen sich die Dichotomien von Wissen und Nichtwissen sowie richtig und falsch als konstitutive Basis des Unterrichts. Die Rollen und Zuständigkeiten zwischen Lehrkraft und SchülerInnen sind klar verteilt, ein differenzierter Handlungsfreiraum besteht nicht. Individuelle, kreative Sprachhandlungsversuche und -experimente sind nicht erwünscht, der Fokus liegt auf sprachlicher Richtigkeit und Fehlervermeidung. Im Hinblick auf die Frage nach dem inklusiven Anspruch des Unterrichts lässt sich in dieser Aktivität die „besondere Chance“ zur sprachhandelnden Ermutigung und positiven Identitätsbildung (Wember 2004, 15) nicht rekonstruieren. Nicht jede Schülerin bzw. jeder Schüler wird entsprechend der individuellen Voraussetzungen und Fähigkeiten zur Teilhabe aufgefordert, sondern nur, „wer es auch wirklich weiß“. Damit wird insbesondere den leistungsschwächeren, zurückhaltenden SchülerInnen vermittelt, dass vor einem Sprachversuch grundlegend abzuwägen ist, ob man sich in seiner Äußerung „wirklich“ sicher ist oder ob nicht ggf. auf das eigene Rederecht verzichtet wird. Dieses Verständnis erinnert an die Formel der Miranda Warning, die im Kontext US-amerikanischer Filme und TV-Serien legendär wurde: „You have the right to remain silent. Anything you say can and will be used against you in a court of law.“ Übertragen auf das unterrichtliche Setting würde entsprechend suggeriert: „You have the right to remain silent. Anything you say can and will be used against you in the English classroom.“ Statt einer Unschuldsvermutung wäre entsprechend eher ein Generalverdacht im Sinne eines Misstrauensverdachts vorherrschend. Der dezidierte Teilhabegedanke eines inklusiven Verständnisses bliebe somit eine Leerformel.

Im zweiten Unterrichtsbeispiel scheint ein offenes, kreatives Auseinandersetzen mit der englischen Sprache Grundlage der unterrichtlichen Aktivität zu sein. Die Lehrerin greift eine unerwartete Schülerinnen-Äußerung als Impuls zur Aufhebung der unterrichtlichen Ordnung auf und eröffnet dadurch differenzierende (Sprach-)Freiräume. In diesen können sich SchülerInnen

sprachhandelnd erproben, potenzielle sprachliche Hindernisse überwinden und Fehler begehen. Statt eines defizitär-ausgerichteten Fokus steht hier das emotional engagierte, entdeckende Sprachhandeln im Vordergrund, das – so ist in der Reaktion der SchülerInnen angedeutet – eine hohe Motivation und ein nachhaltiges Interesse bestärken kann. In den Faktoren „kommunikativ“, „SchülerInnen-orientiert“ und „spielerisch“ zeigen sich dabei Anschlussmöglichkeiten an die diskursübergreifend vertretenen Kernprinzipien eines inklusiv-orientierten Grundschul-Englischunterrichts. Auch der Faktor „Differenzierung“ kommt in der beobachteten Aktivität zum Tragen und zeigt neue Perspektiven auf. Mit einem erweiterten Verständnis des Begriffs im Sinne eines entdeckenden, experimentierenden Verständnisses lassen sich so etwa die hier beschriebenen (Sprach-)Freiräume als differenzierendes Element rekonstruieren, das flexible Möglichkeiten zur individuellen Teilhabe bietet.

Literatur

- Bartosch, Roman (2017): Sustainable Inclusion. Lernaufgaben für Kinder mit Lernschwierigkeiten. In: Grundschulmagazin Englisch 1, S. 31–34.
- Boban, Ines; Hinz, Andreas (2003): Index für Inklusion. Online unter: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>, abgerufen am 10.06.2017.
- Bongartz, Christiane M.; Rohde, Andreas (2015): English for all - an introduction. In: Christiane M. Bongartz & Andreas Rohde (Hg.): Inklusion im Englischunterricht. Frankfurt: Peter Lang, S. 11–23.
- Böttger, Heiner (2005): Englisch lernen in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Budde, Jürgen; Blasse, Nina; Johannsen, Svenja (2016): Praxistheoretische Inklusionsforschung im Schulunterricht. In: Zeitschrift für Inklusion 4. Online unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/358/310>, abgerufen am 21.05.2017.
- Budde, Jürgen; Hummrich, Merle (2015): Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 26, S. 33–41.
- Budde, Jürgen (2014): Differenz beobachten. In: Anja Tervooren (Hg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: transcript Verl. (Pädagogik), S. 133–149.
- Budde, Jürgen (2013): Didaktische Regime – Zettelwirtschaft zwischen Differenzstrukturen, Homogenisierung und Individualisierung. In: Jürgen Budde (Hg.): Unscharfe Einsätze. (Re-) Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden: Springer, S. 169–186.
- Doert, Carolin; Nold, Günter (2015): Integrativer Englischunterricht - Forschungsfragen zwischen Wunsch und Wirklichkeit. In: Christiane M. Bongartz & Andreas Rohde (Hg.): Inklusion im Englischunterricht. Frankfurt: Peter Lang, S. 23–37.
- Edelenbos, Peter; Johnstone, Richard; Kubanek, Angelika (2006): The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners.

- Languages for the children of Europe. Published Research, Good Practice & Main Principles. Brüssel: Europäische Kommission.
- Eisenmann, Maria (2016): Binnendifferenzierung. In: Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn & Claudia Riemer (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Auflage (utb), S. 358–361.
- Haß, Frank; Kieweg, Werner (2012): I can make it! Englischunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten. 1. Auflage. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Herz, Birgit (2014): „Inclusive Education“ – Desiderata in der deutschen Fachdiskussion. In: Joachim Schwohl & Tanja Sturm (Hg.): Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. 1. Aufl. Bielefeld: transcript (Pädagogik), S. 29–44.
- Hui, Allison; Schatzki, Theodore R.; Shove, Elizabeth (Hg.) (2017): The nexus of practices. Connections, constellations and practitioners. 1. Edition. London, New York: Routledge.
- Köpfer, Andreas (2014): Kernkategorien einer inklusiven Englischdidaktik. In: Roman Bartosch & Andreas Rohde (Hg.): Im Dialog der Disziplinen : Englischdidaktik - Förderpädagogik - Inklusion. Trier: Wiss. Verl. Trier, S. 157–166.
- Küchler, Uwe; Roters, Bianca (2014): Embracing everyone: Inklusiver Fremdsprachenunterricht. In: Bettina Amrhein & Myrle Dziak-Mahler (Hg.): Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Münster, New York: Waxmann, S. 233–248.
- Legutke, Michael; Müller-Hartmann, Andreas; Schocker-von Ditfurth, Marita (2009): Teaching English in the Primary School. 1. Aufl. Stuttgart: Klett.
- Otto, Jeannette (2015): Inklusion: Im Schleudergang. Hg. v. DIE ZEIT (29). Online unter <http://www.zeit.de/2015/29/inklusion-geistige-behinderung-schule>, abgerufen am 21.04.2017.
- Reich, Kersten (2014): Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule. Weinheim u.a.: Beltz.
- Rossa, Henning (2015): Lerngelegenheiten im inklusiven Englischunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Bereich der geistigen Entwicklung. In: Christiane M. Bongartz und Andreas Rohde (Hg.): Inklusion im Englischunterricht. Frankfurt: Peter Lang, S. 169–184.
- Schäfer, Hilmar (2016): Einleitung. Grundlagen, Rezeption und Forschungsperspektiven der Praxistheorie. In: Hilmar Schäfer (Hg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm (Sozialtheorie). Bielefeld: transcript, S. 9–25.
- Schäfer, Ulla (2015): Inklusives Lehren und Lernen im Englischunterricht. In: Christiane M. Bongartz und Andreas Rohde (Hg.): Inklusion im Englischunterricht. Frankfurt: Peter Lang, S. 57–69.
- Schäfer, Ulla (2014): Englischunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten. In: Roman Bartosch & Andreas Rohde (Hg.): Im Dialog der Disziplinen : Englischdidaktik - Förderpädagogik - Inklusion. Trier: Wiss. Verl. Trier, S. 45–62.
- Schatzki, Theodore R. (2017): Sayings, texts and discursive formations. In: Allison Hui, Theodore R. Schatzki & Elizabeth Shove (Hg.): The nexus of practices. Connections, constellations and practitioners. 1. Edition. London, New York: Routledge, S. 126–140.
- Schatzki, Theodore R. (2016): Praxistheorie als flache Ontologie. In: Hilmar Schäfer (Hg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm (Sozialtheorie). Bielefeld: transcript, S. 29–44.

-
- Schatzki, Theodore R. (2010): Materiality and Social Life. In: *Nature and Culture* 5 (2), S. 123-149.
- Schenz, Christina J. (2012): Vielfalt als Normalfall! Von den Spannungsfeldern einer inklusiven Didaktik in der (Grund)Schule. In: *Zeitschrift für Inklusion* 1. Online unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/66/66>, abgerufen am 12.06.2017.
- Schmid-Schönbein, Gisela (2008): *Didaktik und Methodik für den Englischunterricht. Kompakter Überblick; Ziele - Inhalte - Verfahren für die Klassen 1 bis 4.* 1. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (2010): *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung.* Weinheim: Beltz.
- Thaler, Engelbert (2012): *Englisch unterrichten. Grundlagen, Kompetenzen, Methoden.* 1. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Tillmann, Klaus-Jürgen; Wischer, Beate (2006): Heterogenität in der Schule. Forschungsstand und Konsequenzen. In: *Pädagogik* 58/3. Weinheim: Beltz, S. 44-48.
- Wember, Franz W. (2004): Englisch im Primarbereich an Sonderschulen: Chance oder Überforderung? Online unter http://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/egs/f_wember_chance__o_ueberforderungberforderung.pdf, abgerufen am 16.02.2017.
- Werning, Rolf; Arndt, Ann-Kathrin (2016): Inklusive schulische Bildung – Grundlagen und Perspektiven. In: Diana Gebele & Alexandra L. Zepter (Hg.): *Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis.* Duisburg: Gilles & Francke (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik), S. 19–46.
- Werning, Rolf; Löser, Jessica M. (2010): Inklusion: Aktuelle Diskussionslinien, Widersprüche und Perspektiven. In: *Die Deutsche Schule* (102), S. 103–114.

Anhang B

Rekonstruktive Überlegungen zu Differenz- und Differenzierungskonstruktionen im inklusiven Englischunterricht: Sprachexpertinnen und -experten im multikulturellen Klassenzimmer*

Svenja Johannsen

(Europa-Universität Flensburg)

Abstract

Im folgenden Beitrag steht die Analyse eines Grundschulenglischunterrichts im Anspruch von Inklusion auf Basis einer praxistheoretisch-orientierten Ethnografie im Fokus. Zunächst wird die Bedeutung differenzierender Maßnahmen für den Fachunterricht skizziert, welche – so die Ausgangsthese – Vielfalt anerkennen und zur Herstellung von Gemeinschaft im Lebensraum Schule beitragen sollen. Daran anschließend werden ausgewählte Rekonstruktionen ethnografischer Unterrichtsbeobachtungen der ‚DiEG‘-Studie (Formen der Differenzierung und Differenzkonstruktion im Englischunterricht der Grundschule im Anspruch von Inklusion) dargestellt und differenztheoretisch gedeutet. Diese bringen das Heterogenitätsfeld des multikulturellen Klassenzimmers hervor, das im Kontext von Teilhabe und Partizipation kritisch diskutiert wird. Der Beitrag mündet in Überlegungen zu einem relationalen Spannungsfeld inklusiven Unterrichts, nach dem interkulturelle Praktiken im Englischunterricht durchaus Möglichkeitsräume für Differenzierung offenlegen, unter dem methodisch-didaktischen Prinzip der Schülerinnen- und Schülerorientierung sowie der Lebensweltorientierung als Konsequenz jedoch stets auch Formen der Differenzmarkierung mit der Gefahr der Stigmatisierung Einzelner nach sich ziehen.

*Dieser Beitrag ist eine überarbeitete Fassung von: Johannsen, S. (2019). Rekonstruktive Überlegungen zu Differenz- und Differenzierungskonstruktionen im inklusiven Englischunterricht. Sprachexpertinnen und -experten im multikulturellen Klassenzimmer. In C. Blume, D. Gerlach, N. Benitt, S. Eßer, B. Roters, J. Springob & T. Schmidt (Hrsg.), *Perspektiven inklusiven Englischunterrichts: Gemeinsam lehren und lernen*. <https://inklusive-englischunterricht.de/2019/08/rekonstruktive-ueberlegungen-zu-differenz-und-differenzierungskonstruktionen-im-inklusive-englischunterricht/> [Zugriff: 12.2.2026]. Veröffentlicht unter CC BY-NC-SA 3.0 DE (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/de/>). Die hier wiedergegebene Fassung enthält gegenüber der Online-Veröffentlichung punktuelle inhaltliche und sprachliche Änderungen. Sie entspricht der in die eingereichte Dissertationsschrift aufgenommenen Fassung des Autorinnenmanuskripts vom 30. Juni 2019. Der vorliegende Beitrag steht ebenfalls unter CC BY-NC-SA 3.0 DE.

1. Einleitung und Problemstellung

Nach wie vor stellt Heterogenität ein zentrales Thema im derzeitigen Bildungsdiskurs dar und erlebt durch die Inklusionsdebatte nachhaltigen Aufschwung. Mit der Verlagerung von früheren kompensatorischen, integrativen Ansätzen hin zu einer ganzheitlichen inklusiven Ausrichtung, die mehrere Heterogenitätsdimensionen in den Blick nimmt, geht ein Paradigmenwechsel einher, der dem Umgang mit heterogenen Lerngruppen einen erhöhten Anspruch zugrunde legt. Im Fokus steht die gleichberechtigte Teilhabe und Partizipation aller Schülerinnen und Schüler an Schule und Unterricht (Boban & Hinz, 2003). In allgemein-pädagogischen und fachdidaktischen Diskursen wird intensiv darüber diskutiert, wie diese Herausforderung didaktisch zu lösen sei. Diskursübergreifend werden als konstitutive Basis inklusiver Lehr- und Lernsettings insbesondere Formen innerer Differenzierung gesehen (vgl. z.B. Eisenmann, 2016; Köpfer, 2014; Reich, 2014; Seitz & Scheidt, 2012; Thaler, 2012). Das Thema „Differenzierung als didaktische Herausforderung im inklusiven Unterricht“ könnte sich dabei als altes Thema im neuen Gewand erweisen, wenn inklusiver Unterricht als „Herausforderung zur Weiterentwicklung eines guten differenzierten Unterrichts, in dem jedes Kind sozial eingebunden an der aktuellen individuellen Leistungsgrenze lernen kann“, interpretiert wird (Seitz & Scheidt, 2012, S.2).

Im Diskurs über die Englischdidaktik an der Grundschule tauchten die Schlagwörter Differenzierung und Individualisierung als zentrale didaktische Prinzipien bis vor wenigen Jahren nur marginal auf (vgl. z.B. Schäfer, 2014, S. 49). Inzwischen wird eine diversitätssensible Partizipation am gemeinsamen Lerngegenstand (Feuser, 2011) als ein übergeordnetes Unterrichtsziel angesehen und die Klassifizierung innerer Differenzierung als ein eigenständiges Kernprinzip inklusiven Englischunterrichts betont (vgl. Johannsen, 2018, S. 102; Bongartz & Rohde, 2015, S. 12). Im Rahmen des vorliegenden Beitrags soll der Blick von klassischen Differenzierungsformen auf die Rekonstruktion alternativer Formen der Differenzierung im Kontext von Alltagspraktiken verlagert werden, die Schülerinnen und Schülern Teilhabe an und individuelle Zugänge zu Unterrichtsgegenstand und Sprache ermöglichen. Differenzierung wird dabei mit einem breiten, weitläufigen Verständnis verhandelt, sozusagen als ‚Differenzierung 2.0‘ (Johannsen, 2018, S. 100). Dabei schließt der vorliegende Beitrag in seinen Ausführungen und seiner

Analyse an die Auffassung eines sogenannten weiten Inklusionsverständnisses an. Dieses bemüht sich um Flexibilisierung und Verflüssigung unterschiedlicher Differenzkategorien und verfolgt dabei einen intersektionalen Blick (Budde & Hummrich, 2015). Er geht über eine an Behinderungen orientierte Sichtweise hinaus und diskutiert grundlegende Fragen nach dem Umgang mit Heterogenität und Differenz sowie der Relation von Inklusion und Exklusion.

Ein Heterogenitätsfeld, das insbesondere im Englischunterricht in Erscheinung tritt, ist das der Multikulturalität und Mehrsprachigkeit. Kaum ein anderes Fach scheint prädestinierter sich dieser Differenzlinie anzunehmen als der Englischunterricht, der als „*Gateway to Languages*“ (Schröder, 2009) oder „Brücke und Tor in die Welt anderer Sprachen“ und Kulturen (Hallet, 2011, S. 220) per se auf das Fremde, Andersartige rekurriert und Interkulturalität in den Blick nimmt. Dabei liegt dem Englischunterricht eine doppelte interkulturelle Perspektivierung zugrunde, da Fremdheit und Andersartigkeit in zweierlei Hinsicht erfahren werden – sprachlich und konzeptuell. Indem der Unterricht die sprachlich-kulturelle und individuell-persönliche Heterogenität seiner Lernenden sichtbar macht und ihre verschiedenen interkulturellen (Sprach-)Erfahrungen aufgreift (vgl. Köpfer, 2014, S. 163; Doms, 2018, S. 123), kann er dazu beitragen ein nachhaltiges Bewusstsein für Vielfalt und Toleranz zu entwickeln und sich kritisch mit dem eigenen multikulturellen Lebensraum Schule auseinanderzusetzen.

Innerhalb der noch laufenden Studie ‚DiEG‘ (Johannsen, 2018), die sich als praxistheoretisch-orientierte Ethnografie kritisch mit Formen der Differenzierung und Differenzkonstruktion im Englischunterricht der Grundschule im Anspruch von Inklusion auseinandersetzt, zeigt sich u.a. wie die Differenzlinien Muttersprache und Herkunft ein multikulturelles Klassenzimmer konstituieren. Nachfolgend wird zunächst eine thematische Einordnung ins Forschungsfeld und in die ‚DiEG‘-Studie erfolgen. Anschließend wird an zwei Beispielen aus dem Englischunterricht der Grundschule exemplarisch aufgezeigt, wie das multikulturelle Klassenzimmer in Erscheinung tritt und als Ausgangspunkt für Formen der Differenzierung und Differenzmarkierung dienen kann. Dabei werden neue Perspektiven im Kontext von Alltagspraktiken diskutiert, die Schülerinnen und Schülern Teilhabe an und individuelle Zugänge zu Sprache und Unterrichtsgegenstand ermöglichen können.

2. Inklusiver Englischunterricht und die ‚DiEG‘-Studie

2.1 Englischunterricht in der Grundschule im Anspruch von Inklusion

Die Thematik der Inklusion mit ihrer Umsetzung in der schulischen Praxis stellt insbesondere aus fremdsprachendidaktischer Perspektive „weiterhin sprichwörtlich gewordenes ‚Neuland‘“ dar (Kötter & Trautmann, 2018, S. 21) und es fehlt (noch) an empirischen Arbeiten, theoretischen Erklärungsansätzen und praxisorientierten Konzepten (vgl. z.B. Köpfer, 2014, S. 158; Kötter & Trautmann, 2018, S. 139). Im Diskurs findet sich allerdings tendenziell ein Konsens darüber, dass es keiner alternativen, spezifisch-inklusive Didaktik bedarf, um der Umsetzung eines inklusiven Englischunterrichts nachzukommen, sondern die moderne Englischdidaktik in ihren Grundzügen per se entsprechend konstituiert ist oder zumindest Potenziale vereint, um diesen Anspruch zu verfolgen. Unter der Prämisse, zentrale Prinzipien eines modernen, kommunikativ-orientierten Fremdsprachenunterrichts mit etablierten didaktischen Grundkonzepten weiterzuführen und zu intensivieren, scheint die Englischdidaktik demnach gute Voraussetzungen für die Ausgestaltung einer inklusiv ausgerichteten Didaktik zu bieten (vgl. z.B. Schäfer, 2015, S. 57; Doms, 2018, S. 123). Neben bekannten, etablierten Kernprinzipien (vgl. z.B. Böttger, 2005; Köpfer, 2014), wie z.B. der Entwicklung einer individuellen Sprachhandlungskompetenz oder einer starken Schülerinnen- bzw. Schüler-Orientierung verbunden mit einem kreativ-entdeckenden, spielerischen Zugang zur Sprache, tritt in Anbetracht des individuellen Partizipationsgedankens von Inklusion insbesondere das Feld der „Differenzierung“ in den Vordergrund (vgl. z.B. Schäfer, 2014; Bongartz & Rohde, 2015).

2.2 Fachdidaktischer Differenzierungsdiskurs im multikulturellen Klassenzimmer

Nach Böttger (2012) ist Binnendifferenzierung im Unterricht „ein *Must*“ (S. 4). Nach Möglichkeit ist diese „offen, flexibel und dynamisch und liefert die methodische Vielfalt, verschiedene Aspekte des Lernprozesses in einer Lerngruppe unterschiedlich zu gestalten“ (Eisenmann, 2016, S. 358). Ziel ist die bestmögliche Förderung aller Lernenden in der Entwicklung ihrer kommunikativen, interkulturellen Sprachhandlungskompetenz. Etablierte Konzepte und Praktiken differenzieren entweder quantitativ oder qualitativ, nach Unterrichtszielen, Unterrichts-, Sozial- und

Kooperationsform, Lernwegen oder Interessen (vgl. z.B. Thaler, 2012, S. 130; Schäfer, 2014, S. 50; Reich, 2014, S. 247). Die Differenzierung dabei erfolgt meist systematisch und geplant. Sie kann jedoch auch unmittelbar aus Unterrichtssituationen und -interaktionen erwachsen und spontan zum Einsatz kommen. Eine mögliche Dimension stellt dabei das multikulturelle Klassenzimmer dar.

Vor dem Hintergrund andauernder Migrationsbewegungen, der Entfaltung kulturell heterogener Gesellschaften, der Vernetzung und der Globalisierung hat sich interkulturelle Bildung mit der Vermittlung einer interkulturellen Kompetenz „zu einem zentralen fächerübergreifenden Bildungsziel“ entwickelt (Göbel & Hesse, 2004, S. 818). Dieses ist auch in den Bildungsstandards und länderspezifischen Kerncurricula fest verankert (vgl. Göbel & Hesse, 2004), wird im Unterricht jedoch noch nicht hinreichend positiv wahrgenommen und aufgegriffen (vgl. Grundschulverband, 2017, S. 1). Kaum ein anderer Unterricht bietet sich jedoch so dafür an, die sprachliche und kulturelle Vielfalt seiner Schülerinnen und Schüler sichtbar zu machen wie der Fremdsprachenunterricht (vgl. Köpfer, 2014, S. 163), der Fremdheitserfahrungen und Fremdverstehen explizit zum Thema macht. Dabei finden unterschiedlichste Aushandlungsprozesse statt, in denen die Schülerinnen und Schüler ihre interkulturelle (kommunikative) Kompetenz entwickeln. So lernen sie z.B. sich sprachlich und kulturell divergierenden Lebenswelten gegenüber zu öffnen, die eigene Kultur und Lebenswelt mit den fremden Kulturen in Bezug zu setzen, Stereotype zu überwinden und die Rolle kultureller Mittlerinnen und Mittler einzunehmen. Dabei entsteht ein Bewusstsein für Vielfalt, das die Lernenden sensibilisieren kann, mehr Toleranz und Wertschätzung gegenüber dem Fremden, Andersartigen zu entwickeln. Dies kann sich dann auf den Lebensraum Schule und das eigene multikulturelle Klassenzimmer übertragen. An dieser Schnittstelle setzt die ‚DiEG‘-Studie an.

‚DiEG‘-Studie

Die ‚DiEG‘-Studie (Johannsen, 2018) interessiert sich für Formen der Differenzierung und Differenzkonstruktion in unterrichtlichen Settings des Englischunterrichts in der Grundschule im Anspruch von Inklusion und verfolgt dabei einen qualitativ-rekonstruktiven Ansatz. Sie ist einer praxistheoretischen Perspektive verpflichtet (vgl. Schatzki, 2017) und fokussiert auf beobachtbare Aktivitäten und Praktiken, in denen sich das Soziale vollzieht. Dabei ist sie nicht ausschließlich theoretisch in der

Praxistheorie verortet, sondern nutzt diese zugleich in methodologischer Hinsicht als Analyseperspektive. Der rekonstruktive Zugang der Studie auf die Praxis des inklusiven Englischunterrichts erfolgt auf ethnografische Weise (vgl. Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand, 2013). Die Ethnografie eignet sich durch ihren unmittelbaren Zugang zum Forschungsfeld und die andauernde Präsenz vor Ort in besonderer Weise dazu, Einblicke in soziale Geschehen zu gewinnen. Sie ermöglicht, „Lebenswelten 'von innen heraus' aus Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben“ (Flick, von Kardorff & Steinke, 2007, S. 14), unerwartete Perspektiven zu verfolgen, Fremdes und Neues zu entdecken und zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit zu gelangen.

Für die ‚DiEG‘-Ethnografie wurde ein Forschungsdesign entwickelt, das den Englischunterricht (3./4. Klasse) an drei Grundschulen in Norddeutschland und die dem Unterricht zugrundeliegenden Differenzierungs- und Differenzkonstruktionen aus unterschiedlichen Perspektiven rekonstruiert. Diese erfolgt insbesondere auf Grundlage teilnehmender Unterrichtsbeobachtungen, die an den ausgewählten Schulen in zwei fünföchigen Feldphasen jeweils zu Beginn und zum Ende des Schuljahres 2015/2016 durchgeführt wurden. Die Dokumentation der Beobachtung erfolgte in Form von Feldnotizen, die in Ergänzung von Audiodaten zu Unterrichtsprotokollen transkribiert wurden. Die Auswertung und Analyse erfolgt entsprechend auf Ebene der Befunde und orientiert sich an der *Grounded Theory Method* (vgl. Strauss & Corbin, 2010). Das empirische Material wird dabei in mehreren Schritten (offen, axial, selektiv) kodiert und ergänzend kontinuierlich durch analytische Memos begleitet. So werden sukzessive Kernkategorien einer zu entwickelnden Theorie zum untersuchten Gegenstand herausgearbeitet (vgl. Kelle, 2013).

3. Ausgewählte Ergebnisse: Das multikulturelle Klassenzimmer

Erste Ergebnisse der ‚DiEG‘-Studie legen offen, dass klassische Differenzierungselemente in den beobachteten unterrichtlichen Settings nur bedingt zu rekonstruieren sind. Es zeigen sich kaum Differenzierungsformen qualitativer Art, mit Bezug zu Lernziel, Sozial- oder Kooperationsform, sondern vorwiegend

Differenzierungen quantitativer Natur, oftmals in Gestalt von Lückenfüllern („Und die ganz Schnellen, die dürfen noch ein Bild malen“; Budde, 2013, S. 177). Im Analyseprozess lassen sich jedoch andere Formen der Differenzierung aus den erhobenen Daten rekonstruieren, die Schülerinnen und Schülern verschiedene Zugänge und Partizipation an Sprache und Unterrichtsinhalten ermöglichen können, gleichzeitig jedoch Formen der Differenzmarkierung beinhalten. Dabei konnten fünf Kernkategorien identifiziert werden, von denen eine Kategorie das multikulturelle Klassenzimmer darstellt. Im Folgenden sollen zwei Unterrichtssequenzen dieser Kernkategorie vor- und zur Diskussion gestellt werden. Beide verhandeln den Umgang mit Differenz im Fokus des multikulturellen Klassenzimmers. Die Theoretisierung beider Sequenzen mit Hilfe der Heuristik eines relationalen Spannungsfeldes von schulischer Inklusion und Exklusion unterstützt hierbei die Rekonstruktion unterschiedlicher Praktiken und die Ausdifferenzierung der angestrebten analytischen Ordnung im Feld des multikulturellen Klassenzimmers.

3.1 “It’s interesting for your family”

Die erste Szene entstammt einer Englischstunde der Grundschule Am Alten Forst¹, in der das Thema „Fußball-EM“ im Fokus steht.

”Today... Which teams are playing today?”, fragt Frau Franke.² Es ist leise in der Klasse. Tomeks Arm schießt in die Höhe. Er ist der Einzige, der sich meldet. Frau Franke wartet zunächst. Tomek streckt auch seinen zweiten Arm in die Höhe und meldet sich eindringlich. Frau Franke lächelt und nimmt ihn dran. ”Germany and Poland“, beantwortet Tomek. ”Yes!“, bekräftigt die Lehrerin und fügt zu Tomek gewandt hinzu: ”It’s interesting for your family today. What team is your *favorite* team?” Die anderen Kinder gucken zu Tomek. Leise, fast entschuldigend sagt er “Germany”. Frau Franke lächelt, “Germany, okay. And your *father’s* favorite team?” Tomek zögert. Es ist ganz still. Die anderen Kinder beobachten ihn mit neugierigen Blicken.

Frau Franke wendet sich der Klasse zu. ”Well, you know... it’s interesting. In one family. So... do you have a Polish fan and a German fan at home, or not? What do you think? What’s your *father’s* favorite team?” – ”Mh, Poland“, entgegnet dann Tomek. Frau Franke nickt: ”Mh, Poland. So it’s interesting at home, ne? Wenn man zwei Länder...

¹ Alle Namen von Schulen und Personen wurden zwecks Anonymisierung geändert.

² Wörtliche Transkription in Anlehnung an Mayring 2002

wenn man Fans von zwei Ländern zu Hause hat?“ Gemurmelt und Unruhe unter den Kindern, Tomek wirkt verunsichert. „Okay, moving on!“, fährt Frau Franke fort.

Die Szene zeigt zunächst eine typische Alltagspraktik im Englischunterricht der Grundschule, die einem ritualisierten Interaktionsmuster folgt: Frage der Lehrkraft – SchülerInnen- bzw. Schüler-Äußerung – Feedback der Lehrkraft. Frau Franke greift mit der Frage nach den heutigen Spielpaarungen der Fußball-EM ein aktuelles Ereignis auf und setzt an der Lebenswelt der Kinder an. Ihre Frage ruft jedoch kaum Reaktionen hervor. Nur für den Schüler Tomek, der sich als Einziger meldet, scheint sie einen besonders hohen Aufforderungscharakter zu haben, der seinem Redewunsch durch das Hochstrecken seines zweiten Armes zusätzlichen Nachdruck verleiht. Er beantwortet die Frage korrekt mit „Germany and Poland“, was als positives Feedback ein „Yes!“ der Lehrkraft hervorruft. Damit hat Tomek eigentlich sein Soll erfüllt. Doch statt einer erfolgreich abgeschlossenen Sprachhandlung erfährt die Situation eine Wende, als Frau Franke Tomeks Äußerung unmittelbar als Gesprächsanlass aufgreift.

Aus der reinen Wissensfrage mit unverfänglichem Kontext erwächst plötzlich ein anderes, persönliches Bezugssystem: „*Your family*“. Mit Blick auf den weiteren Verlauf des Dialogs erscheint es dabei fast, als nutze Frau Franke in diesem Moment die Gunst der Stunde, um der omnipräsenten Forderung nach Umsetzung von Inklusion nachzukommen. Im Kontext der Fußball-EM drängt sich in Gestalt von Tomek die Heterogenitätslinie der Multikulturalität in den Vordergrund und liefert damit ein Paradebeispiel für Vielfalt und Teamgeist, das Klassenraum, Unterricht und Schülerschaft bereichern kann. Gleichzeitig markiert sie innerfamiliäre ethnische Konflikte, die Frau Franke zum Thema macht, als sie Tomek mit ihrer Äußerung aus dem Kollektiv herauslöst und ihn als Schüler mit Migrationshintergrund, als Individuum, als etwas Besonderes markiert und zum Gegenpart in ihrer spontanen Inszenierung im multikulturellen Klassenzimmer macht.

Mit der anschließenden Frage nach seinem „*favorite team*“ verschärft sie die Situation und versetzt Tomek in Zugzwang. Sie signalisiert, dass scheinbar nur genau *eine* Antwort erwünscht ist. Er muss sich festlegen, es gibt keinen Spielraum, keine Alternativen. Tomek muss sich in aller Öffentlichkeit entscheiden, wer er ist, steht vor einem persönlichen Identitätskonflikt, steht zwischen zwei Nationen. Gefangen in diesem *Double Bind* gibt es nicht *die* richtige Antwort. Will er dazugehören, sich

nicht aus dem Kollektiv der Klasse lösen, müsste er sich für Deutschland entscheiden, verleugnet dadurch aber möglicherweise einen Teil seiner Herkunft. Seine leise, fast entschuldigende Antwort liest sich beinahe wie ein Moment der Beichte, die die Kohärenz seines Selbstbildes in Frage stellt: „*Germany*“. Mit ihr verpufft die Hoffnung Tomek als Botschafter Polens im multikulturellen Klassenzimmer präsentieren zu können. Doch Frau Franke gibt nicht auf: „*And your father's favorite team?*“ Es kommt zum Bruch. Tomek zögert. Es ist „ganz still“, alle Blicke ruhen auf ihm, eine Erwartungshaltung macht sich bereit. Nachdringlich, fast suggestiv fordert Frau Franke Tomek auf, für den Vater Stellung zu beziehen: *Do "you have a Polish fan and a German fan at home, or not?"* Entsprechend der zuvor eingeforderten Norm *einer* richtigen Antwort fügt er sich der sozialen Ordnung und bedient Frau Frankes Erwartungshaltung mit seiner Aussage und durchbricht die Einheit der „*one family*“: „Mh, Poland“. Frau Franke „nickt“ und wechselt nun noch einmal ins Deutsche, wodurch sie ihrer Aussage („*it's interesting*“) zusätzlichen Nachdruck verleiht. Die Sensationslust der Kinder scheint geweckt, im Kollektiv wird gemurmelt, es wird unruhig. Außen vor steht abermals Tomek, der „verunsichert“ wirkt. An dieser Stelle scheint die Lehrkraft aufzugeben. Sie setzt sich über die aufkeimende Unruhe hinweg, erlöst ihren Schüler und bricht das kleine Intermezzo ab; „*moving on!*“

3.2 „Auf Polnisch heißt das auch so...“

In einem weiteren Unterrichtsbeispiel, einer Sequenz aus der Grundschule Wiesenbach, bildet ein gemeinsam gesungenes Lied über die Wochentage den Ausgangspunkt einer spontanen, schülerinitiierten Kommunikationshandlung.

Ali meldet sich: „Was heißt weekend?“ Frau Schneider leitet die Frage an die Klasse weiter: „Yes, what's the weekend? Saturday and Sunday is the *weekend*.“ Es sind mehrere „ahhh“-Rufe zu hören und ein Kind ruft laut „das Wochenende!“ – „Yes!“, lobt Frau Schneider. „Anything else?“, fragt sie und nimmt Marek dran.

Marek: „Auf Polnisch heißt das auch so ... also das Wochenende heißt so ähnlich wie ... auf Englisch.“

Frau S: „Really, Marek? Wow! What do you say in Poland?“

Marek: „Weekend.“

Frau S: „Really?“

Marek: „Mhm.“

Frau Schneider setzt eine erstaunte Miene auf und streckt Marek einen hochgestreckten Daumen entgegen. Dann lässt sie ihren Blick kurz durch die Klasse schweifen und wendet sich Lena zu. Sie fragt zunächst Lena, dann Saba, wie ‚Wochenende‘ in ihren Sprachen heißt. Auch bei ihnen heißt es so ähnlich und beide sprechen es vor. Frau Schneider fragt die Kinder, ob sie alle Tage der Woche jeweils in ihren Muttersprachen sagen können. Alle drei zögern.

Daraufhin meldet sich Emre und sagt, dass er „alle auswendig“ kenne. „You can do it?“, fragt Frau Schneider und Emre sagt sofort und ohne Unterbrechung einen Wortschwall in einer fremden Sprache auf. Gelächter bei den Schülerinnen und Schülern, Emre schaut stolz in die Klasse. Frau Schneider bittet ihn sein Gesagtes noch einmal langsam zu wiederholen. Emre spricht daraufhin erneut, diesmal sehr bedacht und verständlich. Frau Schneider lobt ihn mit einem langgezogenen „Wow!“. Sie fragt ihn anschließend, ob er auch wisse, was „weekend“ auf Türkisch heißt, doch Emre gibt an, dass er es nicht mehr wisse. „No problem, no problem“ beschwichtigt Frau Schneider und wirft ihm einen freundlichen Blick zu.

In dieser Szene bildet die Nachfrage des Schülers Ali den Ausgangspunkt für eine spontane Kommunikation zwischen Lehrkraft und Lernenden. Interessesgeleitet stellt er die Frage, was das englische Wort *weekend* bedeutet. Frau Schneider paraphrasiert den Begriff und gibt so den Schülerinnen und Schülern die Chance, die Lösung selbst zu finden, was diese entsprechend umsetzen. Ihre nachfolgende Frage („*Anything else?*“) liest sich wie ein offenes Angebot und deutet an, dass Zwischenfragen erwünscht sind. Der Schüler Marek ergreift die Chance. Er hat offenbar eine Gemeinsamkeit zwischen dem englischen Wort „*weekend*“ und dem polnischen Äquivalent wahrgenommen – es heißt „so ähnlich“. Marek, so scheint es, vollbringt dabei eine spontane sprachliche Transferleistung in linguistischer und semantischer Hinsicht, die er zunächst mental und anschließend sprachlich äußert. Frau Schneider würdigt Mareks metasprachliche Analyse, bekundet durch ihre spontane Nachfrage, „*Really, Marek? Wow!*“.

Ihre nachfolgende Frage „*What do you say in Poland?*“ ist dabei ein direkter Rückgriff auf Mareks vorangehende Aussage („Auf Polnisch...“), der mit seiner Wortwahl selbst die Differenzkategorie der Mehrsprachigkeit bzw. des Migrationshintergrundes ins Spiel gebracht hat. Frau Schneider greift diese entsprechend auf, adressiert ihn jedoch nicht ausschließlich als einen Schüler mit

Migrationshintergrund, sondern markiert ihn gleichzeitig – projiziert durch eine wertschätzende und anerkennende Beobachtungsfolie – als kompetenten Sprachexperten, was sie durch ihre nonverbale Mitteilung in Form eines gestreckten Daumens unterlegt. Frau Schneiders anschließender, schweifender Blick durch die Klasse lässt sich als spontane Folgehandlung interpretieren. Sie greift Mareks Grundidee der Sprachreflexion auf und bekräftigt diese, indem sie sie adaptiert und als weiterführenden Sprechanlass nutzt, um zwei weitere Schülerinnen als Sprachexpertinnen in den Spontandialog einzubinden. Beide lösen sich jeweils kurz aus dem Kollektiv, treten durch ihre Sprachäußerung hervor und tauchen mit einem Erfolgserlebnis wieder im Kollektiv unter. Sich selbst positioniert Frau Schneider im selben Zug als Laiin und konstruiert so ein normabweichendes Rollenbild. Sie gibt die dem Unterricht zugrundeliegende hierarchische Ordnung auf – die Lehrkraft als Sprachvorbild und -expertin, die Schülerinnen und Schüler als unwissende Laien – und konstruiert einen alternativen (Sprach-)Raum, der durchweg positiv besetzt ist. Das multikulturelle Klassenzimmer gleicht einer Community, in der die Heterogenität ihrer Mitglieder geschätzt wird und jeder entsprechend seiner Möglichkeiten einen Beitrag leistet. Dies zeigt sich nicht zuletzt in Gestalt von Emre, der für seine Klasse einspringt, als niemand Frau Schneiders weiterführende Aufgabe zu lösen vermag, *alle* Tage der Woche in der Fremdsprache wiederzugeben. Sein eifriger, fast frenetischer Beitrag in seiner Muttersprache legt den hohen motivationalen Wert der Aufgabe offen. Diese löst er mit Bravour, wie sich aus Emres „stolzem“ Blick und Frau Schneiders anerkennenden Feedback („*Wow!*“) herauslesen lässt. Frau Schneider macht sich zuletzt selbst zum Teil der Community, als sie Emre unterstützt, der ihre abschließende Frage nicht beantworten kann. „*No problem, no problem*“ gesteht sie ihm zu und rundet das spontane Gespräch mit einem „freundlichen Blick“ ab.

4. Diskussion und Schlussfolgerungen

Wie kaum ein anderer Unterricht bietet der Fremdsprachenunterricht „aufgrund der stets angestrebten Fremdheitserfahrungen, z.B. im Bereich des interkulturellen Lernens [...] differenzierbare Gegenstände, die auch inklusiv nutz- und erlernbar gemacht werden können“ (Eßer, Gerlach & Roters, 2018, S. 9). Als Ausgangspunkt bietet sich dafür u.a. das multikulturelle Klassenzimmer an. Aus seiner sprachlichen

und kulturellen Vielfalt lassen sich vielfältige Differenzierungsmöglichkeiten generieren, die gleichzeitig auf ein Spannungsfeld inklusiven Unterrichts verweisen, in dem einzelne Differenzlinien dezidiert hervortreten, wie Erhebungen der ‚DiEG‘-Studie (Formen der Differenzierung und Differenzkonstruktion im Englischunterricht der Grundschule im Anspruch von Inklusion) offenlegen.

In der ersten vorgestellten Unterrichtssequenz greift die Lehrkraft eine Kernidee inklusiven Unterrichts auf. Das Fremde, Andersartige, die Vielfalt wird wahrgenommen und in den Unterricht einbezogen. Dies geschieht zunächst im Kontext des lebensweltlichen, positiv besetzten Themas der Fußball-EM, erreicht jedoch schnell eine persönliche Ebene, als sie den Bezugsrahmen wechselt und den biografischen Hintergrund des Schülers Tomek zum Thema macht, was für diesen den Beginn einer Abwärtsspirale markiert. Vom frenetischen doppelarmigen Melden über den „*shove into the spotlight*“ wird Tomek von Frau Franke in eine exponierte Gesprächssituation vor der Klasse gebracht, die ihm unangenehm zu sein scheint, da er sich offenbar nicht oder nur bedingt mit seinen polnischen Wurzeln identifiziert. Er erscheint dadurch in eine Krise zu geraten, bis er am Ende verunsichert aber vermutlich erleichtert wieder in der Lerngruppe abtaucht. Es gelingt der Lehrkraft nicht, den Mehrwert der Pluralität in Tomeks Lebenswelt herauszustellen, diesen unter einer wertschätzenden Betrachtungsfolie in den Unterricht einzubinden und Tomek entsprechend zu einem Erfolgserlebnis zu leiten. Im Gegenteil; Frau Franke löst ihn aus dem Kollektiv heraus und macht ihn ungefragt zum Gegenpart in ihrer Inszenierung. Tomek, überrumpelt und irritiert, wird als Exot bestaunt, sein Selbstbild nicht gestärkt, sondern in Frage gestellt. Die Intention, das multikulturelle Klassenzimmer positiv zu nutzen, um Differenzkategorien zu verflüssigen, scheitert.

Das zweite Unterrichtsbeispiel rekurriert mit dem Thema der Mehrsprachigkeit ebenfalls auf eine Differenzlinie inklusiven Unterrichts. Ein schülerinitiiertem Dialog ist Ausgangspunkt einer metasprachlichen Mitteilung des Schülers Marek; „auf Polnisch heißt das auch so“. Diese legt die Lehrkraft nicht als reine Klärung eines Sachverhaltes ad acta, sondern greift sie als einen spontanen Impuls zu einem Exkurs zur Sprachreflexion auf. Umsichtig und unverbindlich macht sie die Mehrsprachigkeit im multikulturellen Klassenzimmer zum Thema und heißt diese willkommen. Die Herkunft und den biografischen Hintergrund ihrer Schülerinnen und Schüler greift sie dabei implizit auf, stellt diese jedoch nicht als Persönlichkeitsmerkmale in den Vordergrund, sondern verankert den Dialog auf

sicherem, unverfänglichen Terrain. Entsprechend liest sich etwa die Tatsache, dass sie Nicht-Wissen, Unsicherheiten oder Sprechhemmungen zu keinem Zeitpunkt zum Thema macht („*No problem, no problem*“). Das Dilemma der Differenzzuschreibung und Besonderung löst Frau Schneider geschickt, indem sie die (sprachliche) Diversität der Lernenden sowohl verbal als auch nonverbal als etwas Positives betont und in der Markierung ihrer Schülerinnen und Schüler als junge Sprachexpertinnen und -experten einen Mehrwert für das unmittelbare Unterrichtsgeschehen herausstellt.

Wie die beiden Unterrichtsbeispiele der ‚DiEG‘-Studie offenlegen, bietet der Englischunterricht Chancen, die Heterogenitätsdimension des multikulturellen Klassenzimmers aufzugreifen. Hervorzuheben wäre dabei der Anschluss an die (Sprach-)Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler sowie das aktive Sichtbarmachen und Herausstellen des Mehrwertes für das gemeinsame Miteinander. Folgt man dabei Pantic und Florians (2015) Vision der Lehrkräfte als „*agents of inclusion*“ kann der Englischunterricht – und mit ihm seine Lehrkräfte – zu einem positiven Verständnis von Vielfalt und Multikulturalität beitragen.

Literatur

Boban, I., & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion*.

<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> (abgerufen am 14.03.2019).

Böttger, H. (2005). *Englisch lernen in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

— (2012). Differenzieren? In MEINER Klasse geht das nicht. Differenzierung im Englischunterricht der Grundschule. *Grundschule Englisch*, 39, 4-7.

Bongartz, C. M. & Rohde, A. (2015). English for all – an introduction. In C. M.

Bongartz & A. Rohde (Hg.): *Inklusion im Englischunterricht* (11-23).

Frankfurt am Main: Peter Lang.

Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H., & Nieswand, B. (2013). *Ethnografie*.

Die Praxis der Feldforschung. Konstanz, München: UVK-Verl.-Ges;

UVK/Lucius (UTB Sozialwissenschaften, Kulturwissenschaften, 3979).

Budde, J. (2013). Didaktische Regime – Zettelwirtschaft zwischen

Differenzstrukturen, Homogenisierung und Individualisierung. In J. Budde

-
- (Hg.): *Unscharfe Einsätze. (Re-) Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (169-186). Wiesbaden: Springer.
- & Hummrich, M. (2015). Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 26, 33-41.
- Doms, C. (2018). Inklusiver Englischunterricht in Ausbildung und Schule. In B. Roters, D. Gerlach & S. Eßer (Hg.): *Inklusiver Englischunterricht. Impulse zur Unterrichtsentwicklung aus fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektive* (119-137). Münster: Waxmann.
- Eisenmann, M. (2016). Binnendifferenzierung. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn & C. Riemer (Hg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (358-361). Stuttgart: UTB.
- Eßer, S., Gerlach, D. & Roters, B. (2018). Unterrichtsentwicklung im inklusiven Englischunterricht. In B. Roters, D. Gerlach & S. Eßer (Hg.): *Inklusiver Englischunterricht. Impulse zur Unterrichtsentwicklung aus fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektive* (9-24). Münster: Waxmann.
- Feuser, G. (2011). Entwicklungslogische Didaktik. In A. Kaiser et al. (Hg.): *Didaktik und Unterricht* (86-100). Stuttgart: Kohlhammer.
- Flick, U., von Kardoff, E., & Steinke, I. (2000). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke. *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (13-29). Hamburg: rowohlt enzyklopädie.
- Göbel, K & Hesse, H.-G. (2004). Vermittlung interkultureller Kompetenz im Englischunterricht – eine curriculare Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik* 50(6), 818-834.
- Grundschulverband (2017). *Standpunkt Sprachenlernen in der Grundschule*. Abgerufen unter <https://grundschulverband.de/wp-content/uploads/2017/02/sprachenlernen.pdf>
- Hallet, W. (2011). *Lernen fördern: Englisch. Kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe I*. Seelze: Kallmeyer.
- Johannsen, S. (2018). Praxistheoretische Perspektiven innerer Differenzierung im Kontext einer inklusiven Englischdidaktik. Differenzierungskonstruktionen in (Sprach-)Freiräumen. In R. Bartosch & A. Köpfer (Hg.): *Inklusion und Nachhaltigkeit. Entwicklungslinien moderner Englischdidaktik* (99- 114). Trier: WVT.

- Kelle, H. (2013). Theorie-Empirie-Verhältnis und methodische Standards in der qualitativen Forschung. In W. Einsiedler, M. Fölling-Albers, H. Kelle, K. Lohrmann (Hg.): *Standards und Forschungsstrategien in der empirischen Grundschulforschung. Eine Handreichung* (59-92). Münster: Waxmann.
- Köpfer, A. (2014). Kernkategorien einer inklusiven Englischdidaktik. In R. Bartosch & A. Rohde (Hg.): *Im Dialog der Disziplinen. Englischdidaktik – Förderpädagogik – Inklusion* (157-166). Trier: WVT.
- Kötter, M. & Trautmann, M. (2018). Welche Erfahrungen machen Englischlehrkräfte mit der Inklusion? Eine Interviewstudie in der Sekundarstufe I. In R. Bartosch & A. Köpfer (Hg.): *Inklusion und Nachhaltigkeit. Entwicklungslinien moderner Englischdidaktik* (139-158). Trier: WVT.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim, Basel: Beltz Studium.
- Pantic, N. & Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*. Abgerufen unter <https://doi.org/10.3402/edui.v6.27311>
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Schäfer, U. (2014). Englischunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten. In R. Bartosch & A. Rohde (Hg.): *Im Dialog der Disziplinen. Englischdidaktik – Förderpädagogik – Inklusion* (45-62). Trier: WVT.
- (2015). Inklusives Lehren und Lernen im Englischunterricht. In C. M. Bongartz & A. Rohde (Hg.): *Inklusion im Englischunterricht* (57-69). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schatzki, T. R. (2017). Sayings, texts and discursive formations. In: A. Hui, T. R. Schatzki & E. Shove (Hg.): *The nexus of practices. Connections, constellations and practitioners* (126–140). London, New York: Routledge.
- Schröder, K. (2009). Englisch als Gateway to Languages. In C. Fäcke (Hg.): *Sprachbegegnung und Sprachkontakt in europäischer Dimension* (69-85). Frankfurt am Main: Lang 2009.
- Seitz, S. & Scheidt, K. (2012). Vom Reichtum inklusiven Unterrichts – Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung. *Zeitschrift Für Inklusion*, (1-2).

Abgerufen unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/62>

Strauss, A. & Corbin, J. (2010). *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.

Thaler, E. (2012). *Englisch unterrichten. Grundlagen, Kompetenzen, Methoden*. Berlin: Cornelsen.

Anhang C

Der nachfolgende Beitrag ist eine inhaltlich unveränderte Fassung von: Johannsen, S. (2024). Doing difference im frühen inklusiven Sprachunterricht: Praxistheoretische Überlegungen zu Differenzierung und Differenzkonstruktionen im Englischunterricht der Grundschule. *Zeitschrift für Inklusion*, 19(1), 101-118. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/705>. Veröffentlicht unter CC BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/de/>).

Doing difference im frühen inklusiven Sprachunterricht Praxistheoretische Überlegungen zu Differenzierung und Differenzkonstruktionen im Englischunterricht der Grundschule

Svenja Johannsen

Abstract: Der Englischunterricht der Grundschule, der in seiner Daseinsberechtigung in der heutigen digitalen und vernetzten Welt weiter Aufschwung gewinnt, rekurriert durch seine Fachspezifik per se auf das Fremde, Andersartige und auf Diversität. Der vorliegende Beitrag widmet sich der zentralen Frage, wie sich im Englischunterricht der Grundschule Möglichkeitsräume für diversitätssensible Differenzierung konstituieren und diese im Anspruch individueller Teilhabe von den schulischen Akteuren bearbeitet werden. Dies erfolgt im Rahmen einer qualitativ-rekonstruktiven Studie und mithilfe einer praxistheoretischen Betrachtungsfolie. Sichtbar werden Spannungsfelder, Ambivalenzen und Antinomien, die das unterrichtliche Geschehen und das Handeln der beteiligten Akteure durchziehen. Sie legen offen, dass auch ein Englischunterricht in der Grundschule sich nicht davon lösen kann, durch differenzierende Kontexte Differenz im Feld herzustellen und zu reproduzieren.

Stichwörter: Inklusion, Differenzierung, Differenz, Englischunterricht, Grundschule

Zitation: Johannsen, S. (2024): Doing difference im frühen inklusiven Sprachunterricht. Praxistheoretische Überlegungen zu Differenzierung und Differenzkonstruktionen im Englischunterricht der Grundschule. *Zeitschrift für Inklusion*, 19(1), 101-118.

<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/705>

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	102
1. Theoretischer Hintergrund: Verortung der Studie und aktuelle Forschungslage	103
2. Differenzierung und Differenz als Prozess. Eine praxistheoretische Perspektive auf den Untersuchungsgegenstand	104
3. DiEG-Studie zu Differenzierungs- und Differenzkonstruktionen im Englischunterricht der Grundschule	105
3.1 Ethnografischer Zugang	105
3.2 Forschungsdesign der Studie	106
4. Zur Entstehung von Differenzierung und Differenz in unterrichtlichen Praktiken. Ausgewählte empirische Ergebnisse der DiEG-Studie.....	107
5. Diskussion.....	111
Literatur	114
Kontakt.....	118

Einleitung

Das Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention (UN, 2006) und der daraus abgeleitete bildungspolitische Anspruch einer gemeinsamen Beschulung aller SchülerInnen führte zu einem Transformationsprozess, der nach wie vor Schule und Unterricht durchzieht und diese nachhaltig verändert. Angestrebt werden eine Schulkultur und Unterrichtspraxis, die unter Anerkennung der Heterogenität ihrer Schülerschaft Ungleichheiten bearbeiten und eine gleichberechtigte Teilhabe und Partizipation ermöglichen (Boban & Hinz, 2003; Bongartz & Rohde, 2015). Letzteres stellt ein „Kernanliegen, die *Conditio sine qua non*“ eines inklusiven Unterrichtsansatzes dar (Suter, 2019, S. 198) und meint dabei „wesentlich mehr als bloßes Mitmachen oder Dabeisein im Alltag, [...] es geht um selektive Einflussnahme, Mitbestimmung und Entscheidungsmacht“ (Flieger, 2017, S. 179). Das Prinzip der inneren Differenzierung ist dabei zur leitenden Maxime für die praktische Ausgestaltung inklusiver, diversitätssensibler Lehr- und Lernsettings avanciert (Eisenmann, 2016; Herzmann & Merl, 2017).

Dies gilt es (fach-)didaktisch einzulösen. So auch im Bereich einer inklusiven Englischdidaktik, die im vorliegenden Beitrag im Fokus steht. Seit seiner flächendeckenden Einführung in die Grundschulen im Schuljahr 2004/05 erwuchs aus dem Englischunterricht ein „geliebtes Kind“ (Böttger, 2020, S. 11), das in seiner Daseinsberechtigung in der heutigen digitalen und vernetzten Welt weiter Aufschwung gewinnt. Als *Lingua franca* omnipräsent in Medien, Kultur, Sport und Konsum, wirkt die englische Sprache in den kindlichen Alltag und Sprachgebrauch hinein und manifestiert sich in Unterricht und Pausenhof. Neben cool, canceln und lost finden immer neue Anglizismen Einzug in den passiven und aktiven Wortschatz der Kinder und Jugendlichen, nicht zuletzt das inzwischen allgemein bekannte „Cringe“, das 2021 öffentlichkeitswirksam zum Jugendwort des Jahres gewählt wurde. Dem Englischunterricht kommt unter inklusionstheoretischer Betrachtungsfolie zudem eine besondere Relevanz zu, als dass er als „Gateway to Languages“ (Schröder, 2009) oder „Brücke und Tor in die Welt anderer Sprachen“ und Kulturen (Hallet, 2011, S. 220) per se auf das Fremde und Andersartige rekurriert.

Während bis vor wenigen Jahren eine diversitätssensible Differenzierung unter gleichzeitiger Berücksichtigung der Heterogenität der Schülerschaft nur bedingt im englischdidaktischen Diskurs fokussiert wurde (Schäfer, 2014), wird diese inzwischen als ein übergeordnetes Unterrichtsziel angesehen und als eigenständiges Kernprinzip inklusiven Englischunterrichts betont (Bongartz & Rohde, 2015; Johannsen, 2018). An dieser Stelle setzt der vorliegende Beitrag an, der Teil der noch laufenden DiEG-Studie (Formen der Differenzierung und Differenzkonstruktion im Englischunterricht der Grundschule im Anspruch von Inklusion; Johannsen, 2018, 2019) ist. Er geht der Fragestellung nach, wie im inklusiven Englischunterricht Möglichkeitsräume für Differenzierung entstehen und auf welche Weise diese im Anspruch von Teilhabe verhandelt werden. Die Studie nutzt dabei eine praxistheoretische Betrachtungsfolie, durch die der Blick neben klassischen Differenzierungsformen auch auf die Rekonstruktion alternativer Formen der Differenzierung im Kontext von Alltagspraktiken verlagert wird, die SchülerInnen Teilhabe an und individuelle Zugänge zu Unterrichtsgegenstand und Sprache ermöglichen. Dabei legen die Ergebnisse der DiEG-Studie offen, dass insbesondere die Lehrkräfte in ihren Bemühungen um die Bearbeitung von Ungleichheit und die Teilhabe aller als Akteure im *doing difference* in Erscheinung treten. Ihre Inklusionsbemühungen sind untrennbar mit Formen der Differenzsetzung sowie praktischen Ein- und Ausschlussmechanismen im Rahmen sozialer Interaktionen und Praktiken verbunden, was zur Reifizierung von Defiziten und einer Naturalisierung von Differenz führen kann (Sturm & Wagner-Willi, 2015; Thon & Mai, 2018).

Im Folgenden soll zunächst der Kontext spezifiziert werden, in dem der vorliegende Beitrag zu verorten ist, und es wird ein Einblick in die Forschungslage der entsprechenden Diskurse gegeben (Abschnitt 1). Daran anknüpfend wird eine methodologische Perspektive auf den Untersuchungsgegenstand – Praktiken der Differenzierung und Differenzfestschreibung – nachgezeichnet, die das Potenzial eines praxistheoretischen Verständnisses von Unterrichtsprozessen aufzeigen soll (Abschnitt 2). Darauf aufbauend erfolgt ein kurzer Umriss der übergeordneten Forschungsstudie DiEG mit ihrem methodischen Vorgehen (Abschnitt 3). An einer exemplarisch ausgewählten Unterrichtssequenz aus den erhobenen Daten der DiEG-Studie soll anschließend aufgezeigt und analysiert werden, wie im Englischunterricht der Grundschule Möglichkeitsräume zur Differenzierung hervorgebracht werden und wie diese im praktischen Vollzug von Teilhabe und Ausschluss zu betrachten sind (Abschnitt 4). Der Beitrag endet mit zusammenfassenden Überlegungen zu den analysierten Unterrichtspraktiken und Spannungsverhältnissen eines mutmaßlich inklusiven Englischunterrichts (Abschnitt 5).

1. Theoretischer Hintergrund: Verortung der Studie und aktuelle Forschungslage

Te Inklusion stellt im derzeitigen erziehungs- und bildungswissenschaftlichen sowie fachdidaktischen Diskurs nach wie vor ein zentrales Thema dar und ist als omnipräsentes „Buzzword“ (Köpfer, 2018, S. 165) zu einem terminologischen Referenzpunkt für die Thematisierung von Ein- und Ausschluss geworden. Zum Teil noch immer gekennzeichnet als Fuzzy Concept, geprägt von Diffusion und Unschärfen hinsichtlich einer Systematisierung und präzisen Definition (Budde, Blasse & Johannsen, 2016; Werning & Arndt, 2016), bewegt es sich insbesondere entlang zweier Diskursstränge, die zwischen einem engeren und einem weiten Inklusionsverständnis kontrastieren. Der vorliegende Beitrag folgt in seinen Ausführungen und seiner Analyse einem eher weiten Verständnis. Dieses geht über eine an Behinderungen orientierte Sichtweise hinaus und diskutiert grundlegende Fragen nach dem Umgang mit Heterogenität und Differenz (ebd., S. 23). Dabei erfasst ein weites Inklusionsverständnis Heterogenität nicht in Form stabiler, ausschließlich rezeptiv wahrgenommener Differenzkategorien, sondern bemüht sich um die Flexibilisierung und Verflüssigung der unterschiedlichen Differenzlinien (Budde & Hummrich, 2015) und deutet Heterogenität als ein subjektiv konstruiertes Phänomen, das erst in sozialen Kontexten (re)produziert wird (Budde & Bittner, 2018). Die Bearbeitung von Heterogenität mit den damit verbundenen Differenzkonstruktionen ist dabei zu einem zentralen Beobachtungsgegenstand der Erziehungswissenschaften sowie insbesondere der rekonstruktiven Inklusionsforschung avanciert (ebd.; Köpfer, 2021). Desiderate bestehen noch hinsichtlich der grundlegenden Frage, „wie“ in den Praktiken Differenz konstituiert wird (Budde & Bittner, 2018, S. 225) sowie in der Rekonstruktion kollektiver, dialogischer Lern- und Bildungsprozesse (Köpfer, 2021). An beiden Punkten knüpft der vorliegende Beitrag in seiner Analyse an.

Als übergeordnete Frage, wie der didaktischen Herausforderung der Heterogenität von Lernenden zu begegnen sei, manifestiert sich – wie eingangs erwähnt – ein Fokus auf gleichberechtigter Teilhabe und Partizipation aller Lernenden. Inklusiver Unterricht könne nur dann erfolgreich sein, wenn versucht werde, der Heterogenität aller SchülerInnen durch umfassende didaktisch-methodische Maßnahmen gerecht zu werden (Feyerer & Prammer, 2016). Dies ist insbesondere in Form von diversitätssensibler Differenzierung und individualisierten Zugängen zu realisieren (Bartosch, 2017; Böttger, 2020; Bongartz & Rohde, 2015; Dose, 2019; Reich, 2014; Schäfer, 2014).

Mit der Hoffnung auf eine wertschätzende, inklusionssensible Unterrichtsrealität, die Benachteiligung reduziert, zeigt sich in dieser Forderung zugleich eine Antinomie pädagogischer Ordnungen. So steht am Beginn jeder produktiven Bearbeitung von Heterogenität zunächst die Wahrnehmung eben dieser (Budde, 2017). Erst die Wahrnehmung der Unterschiede, die stets Gefahr läuft, sich defizitorientiert in Kategorien und dem Markieren von Subjekten zu manifestieren (Thon & Mai, 2018), ermöglicht eine angemessene Diagnostik im Sinne einer Optimierung von Unterricht und Lernprozessen und des Ausgleichs von Benachteiligungen. So gehen Inklusionsbemühungen stets einher mit Differenzsetzungen sowie Ein- und Ausschlussmechanismen (Budde & Bittner, 2018; Sturm & Wagner-Willi, 2015).

Im Vergleich zur allgemein-pädagogisch, erziehungswissenschaftlichen Perspektive steht die empirische Forschung zur Inklusion aus fremdsprachendidaktischer Perspektive noch am Anfang (Dose, 2019; Köpfer, 2014; Kötter & Trautmann, 2018; Mihan, 2018) und stellt weiterhin sprichwörtlich „Neuland“ dar (Eßer, Gerlach & Roters, 2018, S. 21), das zahlreiche Forschungslücken aufweist und gleichzeitig vielfältige Potenziale bietet. Insbesondere die Forschung zum diversitätssensiblen Potenzial des Englischunterrichts der Grundschule sowie zu Interaktionsprozessen, im Rahmen derer ein verschärfter Blick auf die Entstehung von Differenzen geworfen wird, ist zurzeit (noch) marginal (Bierwirth, Blell & Fuchs, 2017). Wie eingangs angerissen, kommt dem Englischunterricht der Grundschule insofern eine besondere Schlüsselrolle und -funktion zu, als dass er durch seine fachliche Spezifik das Fremde unmittelbar zum Thema macht. Ihm liegt dabei eine doppelte Perspektivierung zugrunde. Fremdheit und Andersartigkeit werden stets in zweierlei Hinsicht erfahren – sprachlich und konzeptuell. Indem Fremdheitserfahrungen und -verstehen explizit in den Fokus rücken, kann der Grundschulenglischunterricht nicht nur das breite Spektrum seines fachlichen Gegenstandes herausstellen, sondern zudem Möglichkeitsräume entfalten, welche die sprachliche, kulturelle Vielfalt aber auch Individualität seiner SchülerInnen sichtbar machen und zu einem diversitätssensibilisierten Bewusstsein beitragen (Böttger, 2020; Doms, 2018; Köpfer, 2014). Hummrich und Budde folgend, werden Möglichkeitsräume hier als Chancenstruktur von Teilhabe und Zugehörigkeit verstanden (2016). Sie stellen ein Bedingungsgefüge dar, das von der relationalen Anordnung und Positionierung seiner Akteure bestimmt ist, das Teilhabe reguliert und spezifische Zugehörigkeitsoptionen eröffnet. Gleichzeitig werden in ihnen immer auch soziale Differenzierungen und gesellschaftliche Machtstrukturen reproduziert (Hummrich, 2022), die Begrenzungen und Ausschlussbedingungen sichtbar machen.

2. Differenzierung und Differenz als Prozess. Eine praxistheoretische Perspektive auf den Untersuchungsgegenstand

Der vorliegende Beitrag folgt einer praxistheoretischen Perspektive, die zunächst der grundlegenden Verortung dient und diese gleichzeitig in methodologischer Hinsicht als Analyseperspektive für sich beansprucht. Der Beitrag schließt dabei an neuere Formen der Praxistheorie an, wie sie z. B. von Schatzki (2010, 2017) und Reckwitz (2003) ausgestaltet werden, die nach theoretischen und empirischen Zugängen zur sozialen Welt suchen, um ein umfangreiches Bild sozialer Praxis zu zeichnen und Kultur als dynamischen, komplexen Prozess zu beschreiben. Indem sie soziale Praktiken in den Blick nimmt und analysiert, versucht die Praxistheorie Wissen über die Zusammenhänge zwischen gesellschaftlichen Strukturen, Normen und Praxis zu erlangen (Fritzsche, 2014) und Regelmäßigkeiten menschlicher Verhaltensweisen aufzuzeigen. Praxis ereignet sich dabei als sozialer Vollzug in räumlich und zeitlich bestimmbar und körperlich-materiell situierten Kontexten (Schmidt,

2012). Praktiken entstehen nicht einfach aus dem Nichts heraus, sondern erfolgen oder entstehen immer in zeitlicher Dependenz zu anderen, bereits erfolgten oder bestehenden Praktiken (Schatzki, 2016). Erst in ihrer situativen Bedingtheit und durch ihr relationales Verhältnis betrachtet, verketteten sich Praktiken zu einem Gesamtzusammenhang und einer Vollzugswirklichkeit (Hillebrandt, 2014). Durch ständige Wiederholungen in gleichbleibender, ähnlicher oder abgewandelter Form werden Praktiken konventionalisiert. Sie werden dadurch routinisiert, sind jedoch nicht starr, sondern beinhalten immer auch Momente der Ungewissheit (Reckwitz, 2003). Reckwitz folgend, markieren die Routinisiertheit und gleichzeitige Unberechenbarkeit jedoch keinen Widerspruch in sich, sondern sind als zwei Seiten der „Logik der Praxis“ zu verstehen (ebd., S. 294). Die Routinisiertheit der Praktiken bringt einen impliziten Referenzrahmen hervor, der durch gemeinsame Verständnisse, Teleoaffektivität (Zwecke, Ziele, Emotionen) und Regeln organisiert ist (Schatzki, 2016) und ein gemeinsam geteiltes Vollzugs- und Deutungswissen umfasst.

Im vorliegenden Beitrag soll die Analyseperspektive gezielt auf das Handeln der Akteure gerichtet werden, um zu untersuchen, wie diese im Vollzug sprachlich und nicht-sprachlicher Praktiken als Subjekte hervorgebracht und positioniert werden. Der Beitrag folgt hierbei dem Verständnis, das Subjektivierung als „relationales, ambivalentes und figuratives Geschehen im Medium wechselseitiger Adressierungen“ begreift (Idel & Rabenstein, 2018, S. 44). D. h., die Akteure werden in ihrem situativen Handeln stets zu anderen in Beziehung gesetzt. Sie sind dabei immer auch auf die Anerkennung der anderen angewiesen, durch die sie aber zugleich begrenzt werden, in dem, wer oder was sie sind.

3. DiEG-Studie zu Differenzierungs- und Differenzkonstruktionen im Englischunterricht der Grundschule

3.1 Ethnografischer Zugang

Um zu analysieren, wie Möglichkeitsräume für Differenzierung und Differenzkonstruktionen hergestellt werden und wie die Akteure sich in ihnen bewegen und positionieren, muss man soziale Praxis in ihrer Komplexität untersuchen. Dazu wird nicht nur eine präzise Gegenstandsbestimmung benötigt, sondern ebenso ein angemessenes methodisches Instrumentarium (Hillebrandt, 2014). Um die alltäglichen, allgegenwärtigen und körperlich-praktischen Prozesse von Praktiken zu erforschen, sieht Schmidt den methodischen „Schlüssel“ in ethnografischen Zugängen (Schmidt, 2012). Entsprechend der Annahme, dass soziale Phänomene im Vollzug erst durch die Subjekte und ihr Handeln konstruiert werden, geht es auch darum, diese Phänomene angemessen zu rekonstruieren. Die Ethnografie eignet sich deshalb in besonderer Weise, soziale Praxis rekonstruktiv zu beschreiben, als dass sie „Lebenswelten 'von innen heraus' aus Sicht der handelnden Menschen“ beschreibt (Flick, von Kardorff & Steinke, 2013, S. 14). Dies gelingt durch einen unmittelbaren Zugang mit direktem Einblick in das soziale Geschehen und die andauernde Präsenz vor Ort, welche ein Gespür dafür entwickeln lässt, „was im Feld 'los ist““ (Budde, 2014a, S. 135). Folgt man dem ethnografischen Prinzip einer größtmöglichen Offenheit, nutzt die Ethnografie durch ihren weitestgehend unvoreingenommenen Zugang zum Forschungsfeld auch „das Fremde oder von der Norm Abweichende und das Unerwartete als Erkenntnisquelle und Spiegel, der in seiner Reflexion das Unbekannte im Bekannten und Bekanntes im Unbekannten als Differenz wahrnehmbar macht und damit erweiterte Möglichkeiten von (Selbst-)Erkenntnis eröffnet“ (Flick et al., 2013, S. 14). So lassen sich auch unerwartete neue Perspektiven verfolgen, die dazu beitragen, zu einem umfassenden Verständnis sozialer Wirklichkeit zu gelangen. Um zu analysieren, wie Möglichkeitsräume für Differenzierung und Differenzkonstruktionen hergestellt werden und wie die Akteure sich in ihnen bewegen und

positionieren, muss man soziale Praxis in ihrer Komplexität untersuchen. Dazu wird nicht nur eine präzise Gegenstandsbestimmung benötigt, sondern ebenso ein angemessenes methodisches Instrumentarium (Hillebrandt, 2014). Um die alltäglichen, allgegenwärtigen und körperlich-praktischen Prozesse von Praktiken zu erforschen, sieht Schmidt den methodischen „Schlüssel“ in ethnografischen Zugängen (Schmidt, 2012). Entsprechend der Annahme, dass soziale Phänomene im Vollzug erst durch die Subjekte und ihr Handeln konstruiert werden, geht es auch darum, diese Phänomene angemessen zu rekonstruieren. Die Ethnografie eignet sich deshalb in besonderer Weise, soziale Praxis rekonstruktiv zu beschreiben, als dass sie „Lebenswelten 'von innen heraus' aus Sicht der handelnden Menschen“ beschreibt (Flick, von Kardorff & Steinke, 2013, S. 14). Dies gelingt durch einen unmittelbaren Zugang mit direktem Einblick in das soziale Geschehen und die andauernde Präsenz vor Ort, welche ein Gespür dafür entwickeln lässt, „was im Feld 'los ist““ (Budde, 2014a, S. 135). Folgt man dem ethnografischen Prinzip einer größtmöglichen Offenheit, nutzt die Ethnografie durch ihren weitestgehend unvoreingenommenen Zugang zum Forschungsfeld auch „das Fremde oder von der Norm Abweichende und das Unerwartete als Erkenntnisquelle und Spiegel, der in seiner Reflexion das Unbekannte im Bekannten und Bekanntes im Unbekannten als Differenz wahrnehmbar macht und damit erweiterte Möglichkeiten von (Selbst-)Erkenntnis eröffnet“ (Flick et al., 2013, S. 14). So lassen sich auch unerwartete neue Perspektiven verfolgen, die dazu beitragen, zu einem umfassenden Verständnis sozialer Wirklichkeit zu gelangen.

3.2 Forschungsdesign der Studie

Für die DiEG-Studie wurde ein Forschungsdesign entwickelt, das den Englischunterricht (3./4. Klassen) an drei Grundschulen in Norddeutschland und die im Unterricht hervorgebrachten Möglichkeitsräume der Differenzierung und Differenzentstehung aus unterschiedlichen Perspektiven rekonstruiert. Die Rekonstruktion erfolgt insbesondere auf Grundlage teilnehmender Unterrichtsbeobachtungen, die an den drei ausgewählten Schulen in zwei fünföchigen Feldphasen jeweils zum Beginn und zum Ende des Schuljahres 2015/2016 durchgeführt wurden. Die Beobachtungen sind in Form von Feldnotizen dokumentiert, die in Ergänzung von Audiodaten zu Unterrichtsprotokollen transkribiert wurden. Diese Protokolle wurden kodiert und ausgewählte Sequenzen, die auf die Herstellung oder Bearbeitung von Differenzierung, Differenz oder Teilhabe verweisen, sequenziell interpretiert (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). Durch die Identifikation von routinisierten Handlungs- und Interaktionsmustern sollen soziale Ordnungen und Strukturen herausgearbeitet und Bedeutsamkeiten für die Herstellung von Differenzierung und Differenz abgeleitet werden.

4. Zur Entstehung von Differenzierung und Differenz in unterrichtlichen Praktiken. Ausgewählte empirische Ergebnisse der DiEG-Studie

Für den vorliegenden Beitrag wurde aus dem vorhandenen Datenmaterial eine exemplarische Unterrichtssequenz ausgewählt. Sie zeigt eine typische unterrichtliche Alltagspraktik, die in ähnlicher Form auch in anderen Sequenzen der Daten rekonstruiert werden konnten. Die Szene entstammt der Grundschule Am Alten Forst¹, in der das Thema „Hobbies and sports“ fortgesetzt wird, das in einer der vorangegangenen Stunden begonnen wurde.

Im Klassenraum ist ein großer Kreis aus Sitzbänken aufgebaut. Die Lehrerin Frau Franke, und die SchülerInnen sitzen vor den Bänken im Sitzkreis auf dem Teppichboden. Frau Franke präsentiert einen großen laminierten Bogen, auf dem Fotos von Kindern abgebildet sind, die unterschiedliche Sportarten ausführen, und legt diesen in die Kreismitte. Unter den Bildern stehen in Sprechblasen kurze Aussagen, die jeweils einem Foto zuzuordnen sind.

Frau Franke zeigt mit ihrem Zeigefinger auf den Bogen und erklärt, dass dies „children from England and Ireland“ sind. Sie wird nun die Sätze aus den Sprechblasen vorlesen und fordert die SchülerInnen auf, gut zuzuhören und ihr nach jedem Satz zu sagen, von welchem Kind die Rede ist. Sie beginnt: „Hi. I’m from York. I can swim for one hour. I’m very good at it. Who is it?“ Es gibt viele Meldungen. Frau Franke wählt Milana aus, die auf das korrekte Foto auf dem Bogen zeigt, was Frau Franke mit einem „good“ quittiert. So wird mit weiteren acht Sätzen nach ähnlichem Muster verfahren; benannte Hobbys sind u. a. sailing, horse-riding und riding a unicycle. Die SchülerInnen wirken sicher in der Bearbeitung der Aufgabe. Am Ende lobt Frau Franke die SchülerInnen mit einem „very good“.

Dann blickt sie in die Runde: „Now I want to talk to *you* about sports. Tell me...which sport you are *good* at. Tell me about *you*. Tell me. Talk!“ Sie wendet sich Joschi zu und fordert ihn auf: „Try, Joschi. Erzähl mir von dir, wie das ist mit dir und Sport. Wo bist du gut drin, was magst du? *Tell* me, versuch mal.“ Er zögert erst lange, sagt dann aber sicher und recht flüssig: „My name is Joschi. I’m nine. I like swimming. I don’t like ... judo. I’m good in swimming (Frau Franke: “at”) at swimming. I’m not good at ... hockey.“ „Super!“, ruft Frau Franke und fängt spontan an zu klatschen. Die SchülerInnen zögern kurz, dann steigen auch sie ins Klatschen ein. Frau Franke fragt, wer noch erzählen möchte, woraufhin sich mehrere Kinder melden. Marlene wird drangenommen: „My name is Marlene. I am nine. I like swimming. I don’t like hockey ... I ... (Frau Franke flüstert: “I’m good at”) I’m good at handball, I’m not good at judo.“ Auch hier klatschen Frau Franke und die anderen SchülerInnen Beifall und Frau Franke lobt mit den Worten „really good“. Als nächster Schüler wird Finn ausgewählt.

Finn: “My name is Finn. I’m nine. I’m ... äh ...”

Jemand flüstert: „I like ...“

Finn: “I like ... handball. I don’t like swimming ... and judo ... I’m not good at swimming.”

Frau Franke verharrt einen Moment und fragt nach, ob Finn wirklich „not good at swimming“ sei, woraufhin Finn seinen Kopf schüttelt. Frau Franke sagt ihm, dass er es ja trainieren könne. „Do some training, then you’ll be better.“ Zu allen gewandt fährt sie fort, „okay, weiter“, bevor sie sich unterbricht mit den Worten „oh, first we have to ...“ und anfängt zu klatschen. Einige SchülerInnen setzen ein.

¹ Alle Namen, d. h. der Schule und Personen wurden zwecks Anonymisierung geändert.

Dann sagt Frau Franke, dass sie noch „one more presentation“ hören möchte, „das ist ja so ‘ne Vorstellung“. Unter vielen Meldungen wählt Frau Franke Theo aus. Er startet sofort und spricht sehr zügig: „My name is Theo. I’m nine. I like tennis. I don’t like, hm, judo. I’m good at handball. I’m not good at hockey.“ Frau Franke und die MitschülerInnen klatschen Beifall. Es melden sich noch mehrere weitere SchülerInnen, aber Frau Franke beendet die Übung, woraufhin einige Kinder ein langgedehntes „No!“ in die Klasse rufen. Frau Franke lächelt und wirft ein: „The rest ... bei noch mehr mach ich das gleich persönlich, okay? In der Freiarbeitsphase ... Dann können alle mir das einmal erzählen.“

Der materielle Ausgangspunkt der hier beschriebenen Alltagspraktik ist ein laminierter Bogen zum Thema „Sports and hobbies“, auf dem Kinder aus England und Irland visualisiert sind, die verschiedenen Sportarten nachgehen. Das Fremde, hier in Form der sportlichen Aktivitäten, wird in einer anschlussfähigen Form präsentiert. Die abgebildeten Sportarten und Hobbies weisen Ähnlichkeiten zu Tätigkeiten auf denen auch deutsche Kinder in ihrer Freizeit nachgehen oder die ihnen zumindest vertraut sein dürften. Die Möglichkeit, das Fremde und die Interkulturalität durch eher traditionellere oder länderspezifische Aktivitäten zum Thema zu machen, scheint mithilfe dieses Materials nicht ausgeschöpft. Durch seine thematische und inhaltliche Ausrichtung appelliert der Bogen jedoch stark an die Motivation der SchülerInnen und scheint sie zur Auseinandersetzung anzuregen, was sich in „vielen Meldungen“ widerspiegelt. Mit einer *listen-and-match*-Übung nimmt die Lehrerin Frau Franke zunächst eine sprachliche und inhaltliche Entlastung der Thematik vor und schult das Hörverständnis der SchülerInnen. Diese scheinen die abgebildeten und beschriebenen Hobbys „sicher“ identifizieren zu können und werden mit einem „very good“ gelobt.

Anschließend erfolgt durch Frau Frankes Aufforderung „Now I want to talk to *you* (...) Tell me about *you*“ ein Transfer in zweifacher Form. Zunächst verschiebt Frau Franke den Fokus von den rezeptiven Fertigkeiten der SchülerInnen umgehend auf die produktiven Fertigkeiten. Dabei nimmt sie eine didaktische Steigerung vor, die die SchülerInnen anordnet, ohne mögliche Hilfsmittel wie Wortkarten, Satzanfänge oder vorgegebene *chunks* unmittelbar eigenständig zu produzieren. Zudem werden die SchülerInnen motiviert, ausgehend von den zuvor gehörten Beschreibungen anderer Kinder nun individuelle Assoziationen zu sich und ihren eigenen Hobbys zu tätigen. Durch die Subjektivierung der SchülerInnen als ‚Ganze Person‘ eröffnet sich ein neuer Bezugsrahmen, die Kinder *selbst* werden ins Zentrum gerückt. Gleichzeitig wird der ursprüngliche Bezugsrahmen differenter Kulturen weiter aufgelöst und das Fremde, das zuvor Thema war, an bestehende alltägliche Erfahrungen und Bezugspunkte aus der eigenen Lebenswelt assimiliert.

Einen Orientierungsrahmen für ihre Sprachproduktion bietet den SchülerInnen die zuvor bearbeitete Hörverständnis-Aufgabe. Eine konkrete Aufgabenstellung und Erwartungshaltung bezüglich der neuen Aufgabe bringt Frau Franke jedoch nicht zum Ausdruck. Vielmehr erscheint ihre Aufforderung offen: „Now I want to talk to *you* about sports. Tell me... which sport you are *good* at. Tell me about *you*. Tell me, Talk!“ Sie bewegt sich entlang einer Achse vom kommunizierenden „talk“ zum erzählenden „tell“. Intendiert Frau Franke ein ähnliches Format wie zuvor, wäre ein „tell me“ am ehesten zielführend – ein Kind erzählt, alle anderen hören zu. Doch ihre sprunghaften Aufforderungen zum Sprechen und/oder Erzählen geben der Aufgabe eine nicht klar definierte Rahmung. Von einer formlosen, freien Plauderrunde zum funktionalen, instrumentalisierten Sprechakt scheint alles möglich – solange eine Äußerung erfolgt. Der drängende Aufforderungscharakter zeigt sich in Frau Frankes verstärkter, dreifacher Forderung „tell me about *you*. Tell me. Talk!“

Dass die direkte Wahl auf den Schüler Joschi fällt, lässt sich als Zutrauen in seine Kompetenz interpretieren; verknüpft mit der Erwartung, dass er der Aufgabe gerecht wird.

Unter Zunahme des didaktischen Prinzips des *code switching* (Riehl, 2014) präzisiert Frau Franke die an ihn gestellte Aufgabe, wobei auch hier vieles offenbleibt: „Try, Joschi. Erzähl mir von dir, wie das ist mit dir und Sport. Wo bist du gut drin, was magst du? *Tell me*, versuch mal.“ Mit der Dopplung des „Try, Joschi“ und „versuch mal“ entzieht sie der Situation geschickt den Druck und bestärkt Joschi. Joschis anfängliches „lang[es]“ Zögern, lässt sich als Irritation oder fehlende Kompetenz deuten, oder aber als eine Stillephase des Nachdenkens, Abrufens und Vorstrukturierens. Letztere Lesart scheint denkbar, denn anschließend erzählt Joschi „sicher und recht flüssig“ von sich und seinen Hobbys. Doch dabei belässt er es nicht. Er erweitert den ihm vorgegebenen Rahmen („Wo bist du gut drin, was magst du?“) selbstständig um vier zusätzliche Komponenten. Dabei berücksichtigt er Informationen zum eigenen Namen, seinem Alter, einer unliebsamen Sportart sowie einer Sportart, die er nicht gut beherrscht. Möglicherweise rekurriert Joschi dabei auf die anfängliche offene Aufforderung „*Tell me about you*“ und beweist hier eindrucksvoll seine spontane Sprachkompetenz, oder aber er bedient sich – ebenfalls in beachtlicher Weise – an einem Repertoire aus gewohnten, einstudierten *chunks*, Mustern und Satzstrukturen, die er fast, so scheint es, automatisch abspult. Trotz einer unklar formulierten Handlungsaufforderung durch Frau Franke scheint Joschi genau bewusst, was diese von ihm einfordert. Joschi rahmt seine Antwort dabei mit einer kurzen Ich-Beschreibung und beginnt diese mit der Nennung seines Namens („*My name is Joschi*“). Die Tatsache, dass diese Äußerung unter seinen ja durchaus vertrauten GesprächspartnerInnen keine Irritationen auslöst, stützt die Annahme, dass seine Art der Sprachmitteilung einer routinierten, bereits existierenden Praktik entspringt. Formal und inhaltlich offenbar angemessen, markiert Frau Franke Joschis Mitteilung entsprechend durch ein ausgerufenes „Super!“ als erfolgreiche Sprachproduktion. Sein Beitrag scheint einer Form der zusätzlichen Anerkennung und Wertschätzung zu bedürfen, die nicht allein verbal zu leisten ist, sondern durch ein „spontan[es]“ Klatschen einen materiellen Nachdruck und zeitliche Streckung erfährt. Frau Frankes Klatschen evoziert wiederum eine Reaktion der anderen SchülerInnen, die dieses offenbar als implizite Aufforderung verstehen und sich dem Klatschen nach kurzem Zögern anschließen.

Entlang der offenbar gewohnten Praktik der ritualisierten Sprachmitteilung und gestützt durch Joschis Vorlage offenbart sich nachfolgend ein Erwartungshorizont. Eine Äußerung nach dem Muster Name – Alter – geliebte Sportart – ungeliebte Sportart – Sportart, die gut beherrscht wird – Sportart, die nicht gut beherrscht wird, scheint die soziale Ordnung und Norm zu sein, der sich die anderen Kinder fügen. So setzt die Schülerin Marlene an Joschis Antwortmodell an und liefert das passende Pendant. Selbst Frau Franke rekurriert auf Joschis Vorlage, indem sie Marlene mit dem Flüstern des nächsten Satzanfangs dirigiert, als diese zögert: „*My name is Marlene. I am nine. I like swimming. I don't like hockey ... I ...* (Frau Franke flüstert: „*I'm good at*“) *I'm good at handball, I'm not good at judo.*“ Wie zuvor Joschi berichtet auch Marlene umfangreich aus ihrer Lebenswelt und erfüllt die Erwartungen an die vorgegebene Aufgabe. Ihre erfolgreiche Sprachproduktion wird mit Frau Frankes Worten „*really good*“ anerkannt sowie mit klatschendem Beifall des Kollektivs, welcher sich als neue Praktik zu etablieren erscheint.

Als nächster wird der Schüler Finn ausgewählt. Er startet nach gleichem Muster und orientiert sich anfänglich ebenfalls an Joschis Vorlage: „*My name is Finn. I'm nine.*“ Als er anschließend ins Stocken gerät, ist es wieder Joschis aufgestellte bzw. reproduzierte Norm, die den nachfolgenden Beiträgen als unausgesprochene, aber basisgebende Struktur zugrunde liegt, auf die zurückgegriffen wird. Im Protokoll als „Jemand“ bezeichnet, ist es diesmal nicht Frau Franke, sondern eine nicht näher definierte Stimme aus dem Kollektiv, die

sich hervortut, um den Sprechenden zurück auf die richtige Spur zu lenken („Jemand flüstert: ‚I like‘“) und die gesetzte Norm zu wahren. Finn greift die Vorgabe kurzzeitig auf, „I like ... handball“, bricht die etablierte Struktur jedoch im nächsten Zug unmittelbar auf, indem er zwei Aussagen abweichend zum bisherigen Muster tätigt. Mit der Aufzählung „swimming ... and judo“ benennt er gleich zwei Sportarten, die er nicht mag; dafür nennt er keine Sportart, die ihm gut liegt. Finns Beitrag korreliert damit mit der aufgebauten impliziten Erwartungshaltung; sie markiert einen Bruch. Dieser manifestiert sich im weiteren Vorgehen. Statt des erwarteten Lehrerinnen-Feedbacks und Beifallklatschens verlässt Frau Franke den etablierten Rahmen. Aus einem nicht bekannten Grund stellt Finns Äußerung für sie einen Anlass dar, diese zu hinterfragen („Frau Franke fragt nach, ob Finn wirklich ‚not good at swimming‘ sei“) und einen Dialog zu initiieren. Erstmals wechselt sie dabei explizit auf die inhaltliche Ebene des Gesagten und verschiebt den Fokus entsprechend ihrer anfänglichen Ankündigung, „I want to talk to *you* about sports“, zum dialogischen „talk“.

Mit ihrer Nachfrage, ob er „wirklich“ nicht gut schwimmen könne, scheint Frau Franke zudem eine Form der Verwunderung oder Irritation zum Ausdruck zu bringen. Durch den Rückgriff auf die Leiblichkeit rückt sie damit den Aspekt der Körperlichkeit in den Fokus und nimmt in Kauf, Finn vor der Gruppe als unsportlich bloßzustellen. Dieser schüttelt auf ihre Nachfrage nur stumm den Kopf. Dies scheint wiederum eine direkte Reaktion der Lehrkraft hervorzurufen, die Finn mitteilt: „Do some training, then you’ll be better.“ Frau Frankes Worte lassen verschiedene Lesarten zu. Von einer einfachen Floskel im Sinne von „Übung macht den Meister“ über ein authentisches Interesse an Finns Fähigkeiten und Potenzial bis hin zu einer defizitbetonenden, leistungsorientierten Wertung ihres Schülers scheint alles denkbar. Als sie fortfahren will („okay, weiter“), setzt sich der Bruch zu den vorangegangenen SchülerInnen-Beiträgen fort. Finn erhält kein verbales Lob der Lehrkraft und entsprechend erfolgt auch zunächst kein kollektives Klatschen. Letzteres scheint sich jedoch als etablierte Praktik etabliert zu haben, als Frau Franke sich selbst ermahnt („oh, first we have to...“) und doch noch mit dem Klatschen beginnt; ein verbales Lob erfolgt jedoch noch immer nicht. Ihre Formulierung („have to“) im Sinne von ‚müssen‘ betont dabei die soziale Komponente der Praktik; da zuvor bei den anderen Kindern geklatscht wurde, muss nun auch bei Finn geklatscht werden. Verhalten schließt sich ein Teil der Gruppe Frau Frankes Aufforderung an („Einige SchülerInnen setzen ein.“). Anders als seinen MitschülerInnen zuvor bleibt Finn ein Teil der kollektiven Anerkennung verwehrt.

Anschließend teilt Frau Franke ihren SchülerInnen mit, dass sie noch „one more presentation“ hören möchte, die „ja so ’ne Vorstellung“ darstellt. Von ihrer ursprünglichen Vorgabe, dem spontanen, offenen Erzählmoment im geschützten Raum, hat sie sich nun weitgehend entfernt. Geblieben scheint – durch unbeabsichtigte Schützenhilfe ihres Schülers Joschi und seiner „Musterlösung“ – ein Instrument der formellen Vorstellung und Präsentation. Ausgewählt wird der Schüler Theo, der abschließend die gewohnte soziale Ordnung wiederherstellt, indem er sich exakt an Joschis anfänglicher Vorlage orientiert. Seinen Sprachvorgang schließt er erfolgreich ab und wird entsprechend mit Beifall belohnt. Mehrere weitere Meldungen und der lautstarke Protest („No!“) nach Beendigung der Übung durch Frau Franke zeugen von einer hohen Motivation aufseiten der SchülerInnen und dem offenkundigen Wunsch, sich selbst mitzuteilen. Frau Franke nimmt spontan Bezug auf die sich situativ ergebene Erwartungshaltung ihrer SchülerInnen und bietet ihnen einen Alternativvorschlag an: Sie mache das in der Freiarbeitsphase „gleich persönlich“, damit ihr „alle [...] das einmal erzählen“ können, wobei sie die SchülerInnen im Unklaren darüber lässt, was „das“ impliziert. Damit bleibt die Lehrkraft auch bis zum Schluss ihrer wechselnden Linie treu. Die unmittelbar vorangegangene Aufforderung zur Präsentation („one more

presentation“) hebt sie auf und springt nun abschließend zurück zum anfänglichen „Erzählen“. Mit den Worten „können [...] erzählen“, betont sie dabei die Optionalität und Entscheidungsfreiheit der SchülerInnen und schließt die Übung mit einem weiterführenden Erzählangebot, das einen Austausch im geschützten Raum, im informellen Rahmen unter vier Augen („persönlich“) suggeriert.

5. Diskussion

Resümierend betrachtet, zeigt die ausgewählte Unterrichtssequenz der DIEG-Studie eine typische Unterrichtspraktik des Englischunterrichts in der Grundschule in Gestalt eines offenen in sich differenzierten Erzählanlasses, der auf die individuelle Lebenswelt der SchülerInnen rekurriert und diese zum aktiven Sprachhandeln in der Fremdsprache anregt. Durch ihre Aufforderung („Now I want to talk to *you* about sports. Tell me... which sport you are *good* at. Tell me about *you*. Tell me. Talk!“) gibt die Lehrkraft einen Orientierungsrahmen vor und eröffnet den Diskurs. Einerseits erscheint ihre Aufgabenstellung vage und diffus. Andererseits werden durch den nicht klar definierten Handlungsspielraum „differenzierende (Sprach-)Freiräume“ (Johannsen, 2018, S. 104) konstruiert, die spezifische Handlungsmöglichkeiten für die SchülerInnen figurieren und eine unterschiedliche Bewältigung der Aufgabe erlauben. So sieht auch Böttger in kurzen Dialogen oder kleineren Vorträgen, die einer freien und offenen Ausgestaltung unterliegen, das Potenzial für eine „äußerst fein dosierbare Differenzierung“ (Böttger, 2020, S. 44). Von einer Einwort-Äußerung über *chunks* oder Phrasen zu ganzen Sätzen und schließlich einer mehrzeiligen Beschreibung müsste alles möglich sein. Durch Formen des Scaffolding oder unterschiedlich gestaltete Sprechhilfen und Support-Angebote könnte das Differenzierungspotenzial einer entsprechenden Aufgabe noch weiter ausgeschöpft werden (Hallet, 2011; Klewitz & De Florio-Hansen, 2017). Das natürliche Differenzierungspotenzial der beschriebenen Aufgabe wird in den vorliegenden Daten durch den Schüler Joschi belegt, der die Vorgabe der Lehrkraft umsetzt, dann aber den vorgegebenen Handlungsspielraum weitet, indem er seinen Sprachbeitrag um mehrere zusätzliche Komponenten erweitert, die nicht explizit eingefordert waren und seine sprachliche Kompetenz unter Beweis stellt. Seine Leistung verdient insofern besondere Aufmerksamkeit, als dass er – als Erster ausgewählt und aus der Gruppe herausgelöst – unter Zugzwang steht, die geforderte Aufgabe angemessen zu lösen, ohne sich dabei an einem vorherigen Sprachvorbild zu orientieren oder die Folgen der eigenen Sprachproduktion oder die Reaktion der beteiligten Akteure abschätzen zu können. Die Tatsache, dass Joschi die Aufgabe offensichtlich erfolgreich bewältigt und sich entsprechend als kompetentes, souveränes Subjekt hervorbringt, könnte einerseits auf einen gemeinsam geteilten Wissens- und Orientierungsrahmen unterrichtlicher Handlungen hindeuten, der auf ein implizites kollektives Wissen verweist (Herzmann & Merl, 2017). Ebenso könnte es auf den ritualisierten Charakter der Unterrichtspraktik rekurrieren, nach der Joschi sich eines bekannten und etablierten Instrumentes aus vorangegangenen, routinisierten Praktiken bedient und sein Handeln situativ flexibel auf die neue aktuelle Unterrichtssituation anpasst. Der Geschlossenheit routinisierter, reproduzierter Praktiken und repetitiver Muster sozialer Praxis steht dabei immer ein relatives Maß an Offenheit und Unberechenbarkeit gegenüber, welches sich erst kontextspezifisch ergibt (Hillebrandt, 2014; Reckwitz, 2003). Gerade für den frühen Sprachunterricht kann ein systematisches Vorgehen, das über einen längeren Zeitraum Routinen schafft, die zunächst öfter wiederholt und dann im weiteren Vorgehen schrittweise adaptiert und erweitert werden, zur Etablierung differenzierender Maßnahmen beitragen (Böttger, 2020; Dose, 2019). Gleichzeitig kann den

SchülerInnen so auf nachhaltige Weise der eigene Lernfortschritt und Kompetenzzuwachs sichtbar gemacht werden.

Grundsätzlich sind es die Akteure, wie in diesem Falle die Schüler Joschi oder Finn, die durch ihr Handeln immer wieder neue, innovative, veränderte Praktiken erzeugen oder formen, die sich in ihrem relationalen Verhältnis zu einem Gesamtzusammenhang verketten. Im Fokus steht hierbei nicht vorrangig das Handeln des einzelnen Subjekts, sondern vielmehr das praktische Tun aller Akteure, die sich kontinuierlich positionieren und zueinander in Bezug setzen (Herzmann & Merl, 2017). So werden auch die MitschülerInnen durch ihr Handeln oder Nicht-Handeln spezifisch positioniert und werden Teil des Prozesses des *doing difference*; indem sie etwa solidarische („Jemand flüstert“), anerkennende (Beifall) oder widerständige (Beifall wird verweigert) Bemühungen zeigen.

Der Sprachbeitrag des Schülers Joschi formt eine abgewandelte Praktik, die im Verlauf der beobachteten Unterrichtssequenz als das neue Maß der Dinge gilt, an dem sich die anderen Akteure fortan orientieren. Als auffällig erweist sich dabei der starke Fokus auf das Einhalten der formalen Ordnung in Form von impliziten Regeln, Reihenfolgen und Strukturen, welches die inhaltliche Ebene in den Hintergrund treten lässt. Wurde Joschi noch zugestanden, wie er auf den Erzählanlass seiner Lehrkraft reagiert, bleibt allen nachfolgenden SchülerInnen die Chance verwehrt, die anfangs offene Aufgabe inhaltlich selbstständig auszufüllen und individuell für sich zu lösen. Das Handeln der Lehrkraft in dieser Situation erscheint dabei fast paradox. So spiegeln ihre Bemühungen einerseits ein Kernprinzip eines modernen, inklusiven Englischunterrichts wider – die SchülerInnen-Orientierung (Johannsen, 2018). Diese stellt sie unter Beweis, indem sie den Bruch in ihrer determinierten Unterrichtsplanung und -ausgestaltung, den Joschi mit seinem spontanen Impuls vollzieht, mit Begeisterung aufgreift und das Unterrichtsgeschehen entsprechend adaptiert. Jedoch erteilt sie seinem Beitrag eine derartige Besonderung, die jegliche nachfolgende Adaption negiert, sodass sich der Moment der Öffnung hin zu einem mitbestimmenden, mitgestalteten Unterricht sogleich wieder schließt.

Dies legt ein wiederkehrendes Spannungsfeld der beobachteten Unterrichtspraktik offen, nach der die hervorgebrachten Möglichkeitsräume sich als ein Bedingungsgefüge erweisen, das bestimmte Handlungen ermöglicht, andere eher ausschließt (Hummrich & Budde, 2016). Der ursprünglichen Offenheit der Aufgabe und dem damit verbundenen Differenzierungspotenzial steht ein starrer, fester Rahmen mit einer uniformen Erwartungshaltung gegenüber, nach der alle das Gleiche leisten müssen und eine gleiche Anerkennung zu erwarten haben. Ein Abweichen von der Vorgabe oder gar ein alternatives Vorgehen scheinen nicht erwünscht. Lösen sich die SchülerInnen zu stark von der Vorgabe ab, sind unsicher oder geraten ins Stocken, tritt in Gestalt von Frau Franke und den MitschülerInnen sogleich ein Kontrollsystem hervor, das die entstandene Differenz offenlegt und den Abweichler zurück in die richtige Spur dirigiert, was das Potenzial der eingangs differenzierenden Herangehensweise letztlich auflöst.

Die Lehrkraft zeigt sich in der beobachteten Unterrichtspraktik dabei als ambivalente Figur, die über die gesamte Dauer Teil des Kollektivs ist, sich aber wiederholt aus diesem herauslöst. Zum einen durch Formen der Differenzmarkierung, wie im Umgang mit dem Schüler Finn beschrieben, den sie durch Hinterfragen und Kommentieren seiner Aussagen explizit besonders und im Zuge seines Normverstoßes als defizitär markiert. Zum anderen aber auch, wenn es darum geht, exkludierende Tendenzen zu verhindern und inklusive Momente in Form positiver Wertschätzung und Individualität anerkennender Praxis zuzulassen, wie etwa ihre sprachliche und nonverbale Reaktion auf den Beitrag Joschis oder ihr spontanes Erzählangebot im Anschluss an die Übung, zu dem sie explizit „alle“

SchülerInnen bestärkt und zur aktiven Teilhabe animiert. Somit erfüllt die Lehrkraft gleichermaßen förder- und selektionsorientierte Differenzierungstendenzen und verweist damit auf eine Differenzierungsantinomie pädagogischen Handelns (Helsper, 2004; Trautmann & Wischer, 2011).

Wie anhand der vorliegenden Daten sichtbar wird, evozieren die antinomischen Spannungsfelder, die den Unterricht durchziehen, Handlungsproblematiken für die Beteiligten und betonen die Bedeutung einer pädagogischen Professionalisierung im Sinne einer reflexiven Kompetenz (Budde, 2014b). Erst eine entsprechende Reflexivität ermöglicht es Lehrkräften, Unterricht inklusionssensibel zu adaptieren und pädagogische Antinomien unter Wahrung von Bildungsgerechtigkeit und Wertschätzung aller Lernenden erfolgreich zu bearbeiten (Schmitz, Simon & Pant, 2019; Thon & Mai, 2018; Welskop & Moser, 2020). Dies umfasst ein reflexives Bewusstsein für den Konstruktcharakter von Heterogenität, diversitätssensible Prozesse sowie potenzielle Benachteiligungen, die mit Differenzierungspraktiken einhergehen – insbesondere im Hinblick auf den inklusionspädagogischen Anspruch an Schule und Unterricht.

Abschließend sei noch auf die Grenzen des vorliegenden Beitrages verwiesen. So beansprucht dieser in seiner Analyse keine Vollständigkeit oder Ausdeutung der beschriebenen Unterrichtssequenz. Ebenso bildet die Sequenz nur einen kleinen Ausschnitt schulischer Wirklichkeit ab und steht exemplarisch für die Rekonstruktion von Differenzierung und Differenzkonstruktionen in den beobachteten Settings, bildet jedoch nicht alle Praktiken ab, die unter dieser Betrachtungsfolie im Rahmen der DiEG-Studie rekonstruiert werden konnten. In diesem Zusammenhang wären weitere Untersuchungen am erhobenen Datenmaterial von Interesse, um einen Abgleich unterschiedlicher wie auch ähnlicher Fälle vorzunehmen und wiederkehrende Strukturen sowie Routinen und Regelmäßigkeiten für die unterrichtliche Praxis abzuleiten.

Literatur

- Bartosch, R. (2017). Sustainable Inclusion. Lernaufgaben für Kinder mit Lernschwierigkeiten. *Grundschulmagazin Englisch*, 1, 31-34.
- Bierwirth, A.; Blell, G. & Fuchs, S. (2017). Wie divers ist Englischlernen? – Konzepte in Forschung und Praxis zum inklusiven Englischunterricht. *Zeitschrift für Inklusion*, (3). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/447>
- Böttger, H. (2020). *Englisch lernen in der Grundschule. Eine kindgerechte Fachdidaktik* (3. Aufl.). Verlag Julius Klinkhardt.
- Boban, I., & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion*. Martin-Luther-Universität. <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>
- Bongartz, C. M., & Rohde, A. (2015). English for all – an introduction. In C. M. Bongartz & A. Rohde (Hrsg.), *Inklusion im Englischunterricht* (S. 11-23). Peter Lang.
- Budde, J. (2014a). Differenz beobachten. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 133-149). transcript Verlag (Pädagogik).
- Budde, J. (2014b). Spannungsfelder pädagogischer Praktiken im Umgang mit Störungen. Der Trainingsraum als unterrichtsergänzende Maßnahme. *Bildung und Erziehung*, 67(1), 103-118.
- Budde, J., & Hummrich, M. (2015). Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26(51), 33-41.
- Budde, J., Blasse, N., & Johannsen, S. (2016). Praxistheoretische Inklusionsforschung im Schulunterricht. *Zeitschrift für Inklusion*, (4). <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/358/310>
- Budde, J. (2017). Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundagentheoretische Beiträge und didaktische Reflexionen* (S. 13-26). Verlag Julius Klinkhardt.
- Budde, J. & Bittner, M. (2018). Praktiken der Differenz in der Schnittmenge von Schule und Familie. Zwischen Kategorie und Ordnung. In: C. Thon, M. Menz, M. Mai & L. Abdessadok (Hrsg.), *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften* (S. 225-243). Springer.
- Doms, C. (2018). Inklusiver Englischunterricht in Ausbildung und Schule. In B. Roters, D. Gerlach & S. Eßer (Hrsg.), *Inklusiver Englischunterricht. Impulse zur Unterrichtsentwicklung aus fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektive* (S. 119-137). Waxmann.
- Dose, J. (2019). *Inklusiver Englischunterricht. Eine empirische Studie zum Status quo in der Sekundarstufe I*. Springer VS.
- Eisenmann, M. (2016). Binnendifferenzierung. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn & C. Riemer (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 358-361). UTB.
- Eßer, G., & Roters, B. (2018). Unterrichtsentwicklung im inklusiven Englischunterricht. In B. Roters, D. Gerlach & S. Eßer (Hrsg.), *Inklusiver Englischunterricht. Impulse zur Unterrichtsentwicklung aus fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektive* (S. 9-24). Waxmann.
- Feyerer, E., & Prammer, W. (2016). Vorwort. In E. Feyerer & W. Prammer (Hrsg.), *Inklusion konkret. Gestaltung inklusiven Unterrichts* (Schriftenreihe des BZIB, Bd. 1, S. 5-7). Eigenverlag BZIB.

- Flick, U., von Kardoff, E., & Steinke, I. (2013). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 13-29). rowohlt's enzyklopädie.
- Flieger, P. (2017). Partizipation. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 179–180). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Fritzsche, B. (2014). Inklusion als Exklusion. Differenzproduktionen im Rahmen des schulischen Anerkennungsgeschehens. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 329-345). transcript Verlag.
- Hallet, W. (2011). *Lernen fördern: Englisch. Kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe I*. Kallmeyer.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe, & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Julius Klinkhardt.
- Herzmann, P. & Merl, Thorsten (2017). Zwischen Mitgliedschaft und Teilhabe. Praxeologische Rekonstruktionen von Teilhabeformen im inklusiven Unterricht. *ZISU*, 6(1), 97-110.
- Hillebrandt, F. (2014). *Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung*. Springer VS.
- Hummrich, M. & Budde, J. (2016): Jugend im Spannungsfeld von Teilhabe und Individuation. Biografische und institutionelle Möglichkeitsräume der Inklusion. In A. Köpfer & U. Böing (Hrsg.), *Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume* (S. 44-59). Verlag Julius Klinkhardt.
- Hummrich, M. (2022). Schule und Raum. Inklusion und Exklusion als Prozessdimensionen sozialer Differenzierung. *DDS*, 114(1), 22-33.
- Idel, T.-S., & Rabenstein, K. (2018). Lernkulturanalyse. Eine praxistheoretisch-ethnographische Perspektive auf Subjektivierungsprozesse im individualisierten Unterricht. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 41-53). Springer VS.
- Johannsen, S. (2018). Praxistheoretische Perspektiven innerer Differenzierung im Kontext einer inklusiven Englischdidaktik. Differenzierungskonstruktionen in (Sprach-)Freiräumen. In R. Bartosch & A. Köpfer (Hrsg.), *Inklusion und Nachhaltigkeit. Entwicklungslinien moderner Englischdidaktik* (S. 99-114). WVT.
- Johannsen, S. (2019). Rekonstruktive Überlegungen zu Differenz- und Differenzierungskonstruktionen im inklusiven Englischunterricht. Sprachexpertinnen und -experten im multikulturellen Klassenzimmer. In C. Blume, D. Gerlach, N. Benitt, S. Eßer, B. Roters, J. Springob & T. Schmidt (Hrsg.), *Perspektiven inklusiven Englischunterrichts: Gemeinsam lehren und lernen*. <http://inklusive-englischunterricht.de/tagung-2018/dokumentation/>
- Klewitz, B. & De Florio-Hansen, I. (2017). *Scaffolding im Fremdsprachenunterricht*. Gunter Narr Verlag.
- Köpfer, A. (2014). Kernkategorien einer inklusiven Englischdidaktik. In R. Bartosch & A. Rohde (Hrsg.), *Im Dialog der Disziplinen. Englischdidaktik – Förderpädagogik – Inklusion* (S. 157-166). WVT.

- Köpfer, A. (2018). Inklusive Bildung und gemeinsam geteilte Sprache. Gegenstandsorientierte Transformation der didaktischen Adressierung im Fremdsprachenunterricht? In: R. Bartosch & A. Köpfer (Hrsg.): *Inklusion und Nachhaltigkeit – Entwicklungslinien einer modernen Englischdidaktik* (S. 165-182). WVT.
- Köpfer, A. (2021). Rekonstruktion und Inklusion – Perspektiven und Spannungsfelder rekonstruktiver Inklusionsforschung in der Erziehungswissenschaft. *Qualifizierung für Inklusion*, 3(1). <https://www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/64>
- Kötter, M., & Trautmann, M. (2018). Welche Erfahrungen machen Englischlehrkräfte mit der Inklusion? Eine Interviewstudie in der Sekundarstufe I. In B. Roters, D. Gerlach & S. Eßer (Hrsg.), *Inklusiver Englischunterricht. Impulse zur Unterrichtsentwicklung aus fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektive* (S. 139-158). Waxmann.
- Mihan, A. (2018). English for everyone? Überlegungen einer Englischdidaktikerin zu Implikationen von Inklusion für Konzepte von Englischunterricht. In R. Bartosch & A. Köpfer (Hrsg.), *Inklusion und Nachhaltigkeit. Entwicklungslinien moderner Englischdidaktik* (S. 77-98). WVT.
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. Oldenbourg
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282-301.
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Beltz.
- Riehl, C. M. (2014). *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. WBG.
- Schäfer, U. (2014). Englischunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten. In R. Bartosch & A. Rohde (Hrsg.), *Im Dialog der Disziplinen. Englischdidaktik – Förderpädagogik – Inklusion* (S. 45-62). WVT.
- Schatzki, T. R. (2010). Materiality and Social Life. *Nature and Culture*, 5(2), 123-149.
- Schatzki, T. R. (2016). Praxistheorie als flache Ontologie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm (Sozialtheorie)* (S. 29-44). transcript.
- Schatzki, T. R. (2017). Sayings, texts and discursive formations. I: A. Hui, T. R. Schatzki & E. Shove (Hrsg.), *The nexus of practices. Connections, constellations and practitioners* (S. 126-140). Routledge.
- Schmidt, R. (2012). *Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Suhrkamp.
- Schmitz, L., Simon, T., & Pant, H. A. (2019). Heterogenitätssensibilität angehender Lehrer*innen. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 171–181). Klinkhardt.
- Schröder, K. (2009). Englisch als Gateway to Languages. In C. Fäcke (Hrsg.), *Sprachbegegnung und Sprachkontakt in europäischer Dimension* (S. 69-85). Lang.
- Sturm, T., & Wagner-Willi, M. (2015). Praktiken der Differenzbearbeitung im Fachunterricht einer integrativen Schule der Sekundarstufe. Zur Überlagerung von Schulleistung, Peerkultur und Geschlecht. *Gender – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 7(1), 64–78.
- Suter, C. (2019). *Inklusiver aufgabenorientierter Englischunterricht. Kooperative Entwicklung und Erprobung eines Unterrichtsmodells in der Praxis*. J. B. Metzler, Springer.

- Thon, C. & Mai, M. (2018). Positionierungen in ‚Milieus‘. Zum Differenzdilemma im Sprechen pädagogischer Fachkräfte über Eltern. In: C. Thon, M. Menz, M. Mai & L. Abdessadok (Hrsg.), *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften* (S. 113-129). Springer.
- Trautmann, M., & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Springer VS.
- UN (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*.
<https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- Welskop, N., & Moser, V. (2020). Heterogenitätssensibilität als Voraussetzung adaptiver Lehrkompetenz. In: E. Brodesser, 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. 19-29). Verlag Julius Klinkhardt.
- Werning, R., & Arndt, A.-K. (2016). Inklusive schulische Bildung – Grundlagen und Perspektiven. In D. Gebele & A. L. Zepter (Hrsg.), *Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis* (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, S. 19-46). Gilles & Francke.

Anhang D

Der nachfolgende Beitrag ist eine unveränderte Fassung von: Johannsen, S. (2025). Doing difference in early language teaching. An ethnographic study on differentiation and constructions of difference in inclusive German primary schools. *Ethnography and Education*, 20(4), 510-528. <https://doi.org/10.1080/17457823.2025.2556661>. © 2025 Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group. Wiederabdruck in dieser nicht-kommerziellen Dissertation gemäß den vertraglich zugesicherten Autor:innenrechten (Publishing Agreement vom 05.09.2025).



Doing difference in early language teaching. An ethnographic study on differentiation and constructions of difference in inclusive German primary schools

Svenja Johannsen 

Pedagogy of Primary Schools (Educat. Sciences), Europe-University Flensburg, Flensburg, Germany

ABSTRACT

The article is dedicated to the question of how spaces of possibility for diversity-sensitive differentiation are constituted in English lessons at German primary schools and how these are dealt with in terms of individual participation and involvement. The study is based on the DiEG research project, which investigates processes of differentiation and the construction of difference in early language teaching, using an ethnographic, reconstructive research approach. Results show that English lessons are characterised by a range of opportunities for differentiation, which enable pupils to participate in and individually approach the language and subject matter. At the same time, lessons are subject to constant fields of tension and antinomies that pervade the teaching process. They reveal spaces of possibility that are to be interpreted as a conditional structure of participation and belonging, which are always determined by the relational arrangement and positioning of the people involved.

KEYWORDS

Differentiation; doing difference; inclusion; ethnography; language teaching

Introduction

English lessons as a gateway to foreign languages and a ‘window to the world’ (Cates 2013, 277) have always aimed to convey openness towards diversity and the unfamiliar. Thus, language teaching in German schools deals with fundamental questions of the heterogeneity of its pupils and attempts to contribute to a value-orientated approach to differences (Bartosch and Köpfer 2022; Hallet 2011). This is all the more important in view of the continuing demand for inclusive teaching, which presumes access, participation and learning support of pupils of all abilities and backgrounds (Ainscow 2021; Graham et al. 2021; Lindner et al. 2021). It takes into account the identification and removal of barriers and breaking down structures that create discrimination in learning and educational processes (Ainscow 2021; Weitkämper and Köpfer 2024). In this optic, inclusion is no longer just a transformative movement and ‘call to action’ (Slee 2019, 911), but more and more concerns itself with identifying and addressing exclusionary practices experienced by those who have traditionally been disadvantaged or marginalised (Ainscow 2021; Lindner et al. 2021; Merl 2021). As Merl points out, inclusion at

its core, thematises the relationship between equality and difference (2021). Only by considering inclusion with regards to the relational concept of exclusion, an analytical description and a reflexive examination of constructions of heterogeneity and diversity as well as unequal participation structures can take place (Rayón, de las Heras, and Bañares 2023; Weitkämper and Köpfer 2024).

Although there are no one-size-fits-all suggestions for implementing inclusion into the classroom, the principle of differentiated instruction has become a guiding maxim for the practical realisation of inclusive, diversity-sensitive teaching and learning settings (Eikeland and Ohna 2022; Graham et al. 2021; Lindner and Schwab 2020; Meyer, Volkmann, and Grimm 2022). Differentiation, as a didactic approach, concerns the simultaneous handling of individual and collective needs (Schulte 2024; Wermke, Forsberg, and Schulte 2024) which can contribute to effectively process different educational requirements of pupils (Kanellopoulou and Darra 2022; Taylor 2017). It can be systematic and intentionally planned, e.g. with regards to pupils' abilities, cognitive competence, performance, and interests, or to teaching objectives and methods, choice and complexity of content, levels of cooperation and interaction, etc. (Eisenmann 2019; Tomlinson 2017). Differentiation can also arise directly from classroom situations and interactions and be used spontaneously or unconsciously (Lindner and Schwab 2020), e.g. in the form of created (language) spaces (Johannsen 2018), thus enabling pupils to participate in and individually access language and the subject matter and fulfil the inclusive requirements of teaching.

For a long time, diversity-sensitive differentiation that acknowledges and responds to the heterogeneity of learners has remained marginal in English language teaching at German primary schools. This limited engagement can be traced back to enduring assumptions of learner uniformity and a curricular emphasis on standardisation, which has traditionally left little room for differentiated instructional approaches (Eisenmann 2019; Tomlinson 2017). In recent years, however, as calls for educational equity intensify across Europe (European Commission 2023; Hernández-Torrano, Somerton, and Helmer 2020), there has been growing recognition that foreign language education – especially at the primary level – must also become a focus of inclusive pedagogical development (Dose 2019; Gerlach and Roters 2020).

Yet empirical research addressing the diversity-sensitive potential of English lessons remains scarce. Emerging strands of inquiry have begun to investigate how difference is enacted in classroom interaction and how inclusion and exclusion are negotiated through everyday practices (Eßer and Roters 2018; Gerlach and Schmidt 2021; Wilden and Porsch 2019). This is where the DiEG study (Forms of Differentiation and Construction of Difference in Primary School English Teaching), on which this article is based, comes in. Rather than evaluating English lessons against normative criteria of 'effective', 'good' or 'bad' inclusive practice, the supposedly inclusive language lessons provide an underlying framework for analysing processes of difference and differentiation associated with English teaching. The central research question guiding this work is: *How and in what ways are spaces of possibility for differentiation and the construction of difference created in primary English teaching, and how are they dealt with by the actors involved?* To answer this, the study adopts a reconstructive, ethnographic approach and a practice-theoretical perspective (Schatzki 2017). By engaging with ethnographic material, the study offers a nuanced understanding of relational inclusion in

foreign language education – an area where linguistic, cultural, and pedagogical dimensions intersect. The aim of the study is to generate empirically grounded insights into these supposedly inclusive language classrooms and contribute to the discourse on English subject didactics and inclusion-oriented pedagogy and act as a stimulus for professional reflection in the field of teacher training.

Results show that lessons are characterised by multiple forms of possibilities for differentiation, which can enable pupils to participate in and individually approach the language and subject matter. On the one hand, these forms of differentiation relate to material, spatial, and social dimensions. For example, pupils independently select materials from a predefined learning environment, are given freedom to work both inside and outside the classroom, and have the option to work individually, in pairs, or in small groups. On the other hand, the data reveals differentiated practices with regards to pupils' competences and individual assessment, particularly by the teacher. Examples include the dismissal of risk-taking contributions, or encouraging and acknowledging some pupils while marginalising and excluding others ('that's too difficult for Otto'). These practices, following Hummrich and Budde (2016), are conceptualised as spaces of possibility. They represent a conditional structure that is determined by the relational arrangement and positioning of its actors, which regulates participation and provides specific options for belonging. These spaces of possibility are always inextricably linked to practical mechanisms of inclusion and exclusion in the context of social interactions and practices, which are embedded in a paradoxical inclusive demand (Wermke, Forsberg, and Schulte 2024). They point to an antinomic field of tension between difference, universality and individuality (Budde 2023), which pervades the supposedly inclusive classroom.

English language teaching in the context of inclusion

Inclusive education has become a global goal (Köpfer, Powell, and Zahnd 2021), as inclusion, diversity and heterogeneity still 'dictate the rhythm of a changing society' in the current scientific discourse (Eisenmann 2019, 16). Research on inclusive education has made tremendous progress in recent decades (Ainscow 2021; Hernández-Torrano, Somerton, and Helmer 2020; Köpfer, Powell, and Zahnd 2021; Walton 2023). While the terms heterogeneity and diversity have been used in the context of foreign language teaching for some time, the term inclusion has only recently come into discussion and is still a slippery concept (Eisenmann 2019). Although the number of empirical publications dealing with English teaching in the context of inclusion has increased significantly, there is undoubtedly still a lot of catching up to do (Dose 2019). In particular, there is still a lack of (subject-specific) didactic research and development that focuses on a diversity-sensitive realisation of school practices and adopts a more differentiation-theoretical perspective (Eßer and Roters 2018; Korff and Neumann 2021).

As briefly outlined in the introduction, English teaching at primary schools has points of reference that can be used in the context of inclusion-related issues and research and can contribute to the inclusive transformation of the education system in German schools. Bartosch and Köpfer link primary school English didactics with core principles that can be beneficially used and further developed in inclusive teaching and learning arrangements (2022). Corresponding principles relate, for example, to communicative,

pupil-centred teaching with a creative, exploratory, differentiated approach to language and lesson content. The German Association for Foreign Language Research has also always considered English lessons to be suitable for implementing the inclusive concept of education and enabling everyone to learn foreign languages, taking into account their individual learning requirements, due to its genuine objects of intercultural and transcultural learning as well as the initiation and development of methodologically differentiated discourse skills (DGFF 2020).

However, this proves to be a major challenge in school reality. Although the need for a diversity-sensitive approach while taking into account the heterogeneity among pupils has now found its way into the discourse on primary school English teaching (Bongartz and Rohde 2015; Johannsen 2018; 2024; Meyer, Volkmann, and Grimm 2022), a homogeneity of learning prerequisites for all learners is often still assumed in teaching practices. As Eisenmann notes, instruction in foreign language teaching across German classrooms still targets ‘a fictitious average learner who in reality does not exist and has never existed’ (Eisenmann 2019, 26). This ‘one-size-fits-all’ approach tends to marginalise pupils whose needs diverge from normative expectations, especially in pluralised classrooms marked by a wide spectrum of linguistic, cognitive, cultural, emotional, and other forms of diversity (Florian and Black-Hawkins 2013; Taylor 2017; Tomlinson 2017). It also fails to recognise the intersectionality of learners’ experiences, in which the different dimensions of diversity intersect (Slee 2019; Walton 2023). While the present article considers these dimensions of difference, it also draws on a broader theoretical understanding that transcends fixed and merely receptive categories. Instead, it emphasises the fluidity and situated emergence of difference as a socially co-produced and relational phenomenon (Budde and Hummrich 2015). From this perspective, diversity is not conceptualised as a static attribute of individuals but as a dynamic and context-dependent outcome of social interactions within specific classroom environments.

How to deal with diversity in actual school reality in terms of an inclusion-oriented perspective is a controversial and dilemmatic issue. Authors such as Stainback and Stainback (1996), Slee (2019), or more recently Florian (2024) advocate the approach of inclusion as a structural and relational principle as a genuinely inclusive practice, that doesn’t treat individual differences of a diverse classroom as deficits to be remedied through individual adaptation but rather as opportunities to enrich learning experiences for everyone. Here, the pupils’ heterogeneity is seen as a starting point for educational equity and differentiation as a response to an assumed diversity is no longer necessary. This avoids the risk of understanding difference as a deviation from a fixed norm and reproducing an understanding based on a hegemonic, homogenising reference model (Slee 2019). On the other side, authors such as Meyer, Volkmann, and Grimm (2022), Gibbs and Beamish (2020) or Strogilos (2018), among others, argue that it is particularly the didactic concept of differentiation that can be seen as the way of means to meet the demand for inclusion. Strogilos, for example, sees differentiation as a practice that would create inclusive learning environments that benefit all pupils. Modifying and adjusting instruction in order to reach all pupils is what he refers to as the ‘heart of inclusive education’ (Strogilos 2018, 1). Similarly, Eikeland and Ohna, argue that differentiation can be seen ‘as a means of responding to student diversity in order to meet the vision of a school for all’ (2022, 157). It should be designed in a way that it takes into account the individual

strengths and needs of the pupils as well as promoting shared learning processes and social interaction.

This article follows the view that responding to the inclusive demand of doing justice to all pupils by addressing their individual characteristics – while simultaneously meeting the universalistic requirement of conveying shared standards and knowledge – constitutes a fundamental dilemma in dealing with heterogeneity in schools and classrooms. As Rosenberg puts it, we want to ‘satisfy the many different students in front of us, teaching to their individual strengths with activities designed to produce the best results for each of them, yet we also want to address our teaching to the group as a whole’ (2013, 12). According to Walgenbach, this can be described as a paradox within inclusive argumentation patterns (2018). As Budde et al. point out, the antinomic field of tension between individuality and universality can even be summarised as a three-pole, trinomic model by adding the component of difference (2016). This is because the attribution of equality or inequality can only be realised by including difference and comparison within a reference system (Budde 2023). On the one hand, the perception of difference can be seen as part of inclusive endeavours, as it enables differentiation and takes into account the individual characteristics of the individual. At the same time, however, it entails the risk of labelling categorisations that reinforce the very categories that serve as the basis for social exclusion (Budde 2013). Difference, the perception of difference and the associated efforts to differentiate are therefore always associated with contradictory mechanisms of inclusion and exclusion, which prove to be constitutive for the field of school and teaching with the aim of inclusion.

As briefly outlined above, English lessons play a special role in the debate about inclusive, diversity-sensitive teaching, as their subject-specific nature makes ‘the foreign’ an immediate topic. Hereby, English lessons are based on a double perspective. Foreignness and otherness are always experienced in two ways – linguistically and conceptually, as the English language is both the goal and the communicative medium of the lesson, which the learners –unlike in other subjects – do not (yet) understand. Being open to something foreign and unknown marks an important goal of English lessons (Tödter 2023). In this way, spaces of possibility can unfold that make the linguistic and cultural diversity as well as the individuality of the pupils visible and contribute to a value-orientated approach to differences (Doms 2018), which in turn complies with the demand for inclusion.

Methodological framework: an ethnographic approach

In order to analyse how spaces of possibility for differentiation and constructions of difference are created in primary school English teaching and how the actors deal with them, it is necessary to examine the complexity of social practice. This requires not only a precise definition of the subject matter, but also an appropriate set of methodological tools (Hillebrandt 2014). This should not be limited to the classic methods of qualitative social research; at the very least, it needs to be expanded to include the physical and material elements of practice that are constitutive of the practical realisation (Hillebrandt 2014). In line with Schmidt, among others, the key to researching these every day and omnipresent processes of practices can be seen in ethnographic approaches (2012). With its hinge point of norm and practice, ethnography can generate

insights into the implementation and (re-)contextualisation of inclusive education (Köpfer, Powell, and Zahnd 2021).

Within the last 30 years, ethnography has emerged into one of the important research methods in the field of education (Beach, Bagley, and Marques da Silva 2018). It puts into focus the social and cultural context of life. When trying to understand social practice, it is important to recognise ‘the relationality, situatedness and positionality of knowledge and practices’ (Wischmann 2025, 177). The interest is not merely focussed on the individuals involved, but also on what happens between them, in the processes they create. Thus, in accordance with Raittila and Vuorisalo, social phenomena are seen as processes constituted by the flow of relational action (2021). Pupils and teachers become social actors through and within relations. It is these relations and the everyday action of the actors that produce society. In other words, ‘without relations, there would be no society’ (Raittila and Vuorisalo 2021, 361).

Ethnography is therefore particularly suitable for reconstructing social practice, as it describes environments from the inside out from the perspective of the people involved (Flick, von Kardoff, and Steinke 2013). This is achieved through immediate access ‘*at first hand*’ (Hammersley 2006, 4) with direct insight into the social events and the constant presence on site, which allows to develop a sense of what is going on in the field (Budde 2014). As is the case with any empirical research, ethnographic approaches aim to generate new knowledge and insights (Budde, Wischmann et al. 2025), especially given ethnography’s own tradition. A challenge, hereby, lies in making the familiar strange (McInch 2020), as the researcher aims to gain new perspectives on a familiar, well-known issue and context. Breidenstein et al. describe this as the gold standard in ethnographic research (2013).

Empirical design: fieldwork and data analysis

The empirical base for this paper stems from ethnographic fieldwork in three primary schools in northern Germany between 2015 and 2016, conducted as the DiEG study. All schools were selected due to their external presentation in which they explicitly refer to an inclusive educational approach, e.g. through their school website, school programme, or pedagogical concept. While all three schools share this understanding within this normative framework, they differ significantly in terms of regional location, social composition and structural framework conditions. While the rural primary school ‘Old Forest’ has, according to the teacher, a rather high-performing student body and additional support lessons as well as a separate learning room for English lessons, the ‘Old Mill’ primary school is located in a suburban area with medium to high performance heterogeneity according to the teacher, but without additional personnel resources or space concepts. The inner-city ‘Meadow Creek’ primary school has a particularly diverse catchment area, with a high proportion of pupils growing up multilingual, with a family history of migration and a background of socio-economically disadvantages. The participating teachers also had different professional profiles: All of them described themselves as open to inclusion; two of them acquired their teaching qualification for English at primary school level on a part-time basis, while one teacher had completed an undergraduate degree in English for primary education. The spatial arrangement in the classrooms and learning spaces varied from field to field – from

open, pupil-centred arrangements to more teacher-centred and frontally oriented formats. Pupils from all three schools came from the same age cohort and were primarily 9–10 years old. All parents of children of the respective classes gave their informed consent before the beginning of the data generation and the study received approval from the Ministry for Education and Science of the State of Schleswig-Holstein, Germany. Pseudonyms have been used for the schools and pupils to ensure confidentiality.

The observations took place in two five-week fieldwork phases at the beginning and end of the 2015/2016 school year. Teachers in all three schools introduced the ethnographer to the pupils as a researcher with a general interest in observing English lessons. In each school, the ethnographer selected a seat at the rather edge of the classroom, striving to remain unobtrusive while still close enough to observe the interactions and participate in the field as appropriate (Davies 2008). Interactions with pupils were sporadic. They were primarily initiated by pupils, which the ethnographer mostly interpreted as moments of curiosity and inquiries about her presence and research project, which she responded to as the situation allowed. In addition, pupils occasionally turned to the ethnographer asking for advice, help or assessment, addressing her as part of the pedagogical personnel. These moments served as situated entry points into the field, allowing the ethnographer to access and participate in the field.

Observations were documented in the form of field notes as the principle mode of data collection in ethnographic educational research (McInch 2020; Tummons 2024). According to McInch, capturing fieldnotes should prepare the researcher for two things: ‘that with the greatest will in the world, one cannot capture everything; and also to expect fieldnotes to change in detail and focus several times throughout the fieldwork’ (2020, 313). The impossibility for the ethnographer to simultaneously capture and document the interactions of approximately 25 pupils, a teacher and interpersonal dynamics was counteracted by two measures. Firstly, the strategic placement of multiple microphones in distinct areas of the learning environment enabled the recording of a range of auditory events and verbal interactions. Secondly, the ethnographer focused her attention on situations that emerged from the logic of the field and appeared analytically significant in relation to the research question. For example, attention was paid to the following aspects: How are individual pupils approached or addressed? How do teachers address differences between pupils? How is participation in classroom interaction facilitated – or hindered – for different pupils? The ethnographer’s observations encompassed not only spoken language but also embodied other dimensions of interaction, including gestures, glances, postures, and silences. Given that primary English lessons are typically structured around teacher-led discourse, with most verbal contributions coming from the teacher, a significant portion of the observational focus lay on teacher practices and their interactions with pupils.

Throughout the data collection process, the ethnographer continuously reflected on her own presence, perception, and position in the field, acknowledging that her observations and fieldnotes were not neutral representations but constitute a process of construction (Hammersley 2020), producing authored and interpretive representations of reality. Data analysis was conducted following the Grounded Theory Method (Strauss and Corbin 2010) and was also carried out sequentially. All field notes were transcribed into protocols, using the audio data as a supplementary resource. Guided by the research

questions, these transcripts were coded, moving from a rather unstructured, broad range of messy data to central ideas of what was going on (Corwin and Clemens 2020). During the coding process, the ethnographer progressively condensed the data, focusing on what appeared particularly significant. This reflexive stance informed the selection of sequences in the data analysis that, from a practice-theoretical lens, appeared analytically rich with regard to the construction or processing of differentiation or difference (Hammersley and Atkinson 2007). The interpretation of these sequences was accompanied throughout much of the analytic phase by forms of communicative validation within research groups and colloquia, in order to assess the plausibility, appropriateness, and transparency of the interpretations (Flick 2010). In this way, the central research questions were investigated: How and in what way are spaces of possibility for differentiation and the construction of difference created in primary school English teaching? How are these dealt with by the actors involved? And how are these to be interpreted with regard to teaching in terms of inclusion?

Results

The overall findings of the DiEG study reveal that classical forms of differentiation are only partially identifiable within the observed teaching practices. For example, the data contains relatively few examples of goal-differentiated instruction or of teaching that is adaptively responsive to individual learning prerequisites. Instances of varying content focuses, material choices, or open work and social formats can occasionally be observed, especially in one school that routinely implements an open-format ‘free work’ approach. Most frequently, however, the data reflect dimensions of quantitative differentiation across all three schools, such as extended working time or additional work tasks (e.g. ‘And the really fast ones, they can draw a picture’; Budde 2013, 177).

Beyond these more traditional forms of differentiation, the DiEG data also allow the reconstruction of alternative forms of differentiation which can enable pupils to access and participate in language and lesson content in different ways. These are conceptually referred to as ‘(language) spaces’ (Johannsen 2018, 2024), understood as creative and exploratory engagements and interactions with(in) the English language. However, as pointed out in the introduction, these spaces of possibility simultaneously represent a relational opportunity structure of participation and belonging, which give rise to doing difference through practices of interaction, positioning, and relational referencing between the actors. For this article, three sequences from the DiEG data were selected. On the one hand, they appear typical within the context of the underlying sampling, as they show recurring structures and patterns that also emerge in other parts of the data. At the same time, the selected sequences represent a range of differentiation practices and constructions of difference. They illustrate notably contrasting moments that paradigmatically reflect the tensions between inclusive and exclusive practices.

‘You can choose’

Like every Thursday, English lessons at the Old Forest primary school take place in the media room. The teacher, Mrs Franke, and the pupils sit on small wooden benches in the middle of the room.

Mrs Franke gets up and goes to the table with the free work materials. 'Today you can do free work again'. She holds a pile of LOGICO¹ cards and clip cards in front of her and explains which ones the pupils are allowed to work with today: 'All about sports. And you can do family and pets again. You can choose'. The pupils stand up and walk to various points in the room, some quickly, some leisurely. Max-Ole, Finn-Morten, Lasse and Paul take a game from the windowsill and walk straight to the door and disappear into the corridor.

...

After a short time, all the pupils have chosen a form of free work and a place in the room. Tomek and Mikan are sitting at the PC station working on an English learning game on the topic of 'family'. A group of pupils has gathered in the centre of the benches on the floor. The pupils are working individually on LOGICO cards on the topics of 'hobbies' or 'sports'. Leonie seems absorbed and focussed. Laurenz is also concentrating on a LOGICO card. When he has finished, he turns his LOGICO card around and checks his solutions on the back. They are all correct. He smiles. He takes out his English folder and pencil case and ticks something in a table in his folder. Fabian is sitting diagonally next to him. He has just completed a clip card. He shouts 'Yes!' and raises a fist in the air. Mrs Franke sits on a bench with Jonas and talks to him about what sports he can do or does well in: 'What are you good at?' Behind them at a large table, three girls are playing an educational game on the subject of 'family'. They are holding cards in their hands and talking animatedly.

This lesson sequence demonstrates an ideal-typical construct of modern language teaching: pupils are given a pre-structured orientation framework within which they are allowed to move freely and independently. This seems to be based on a routinised, established practice with known expectations ('Like every Thursday', 'free work again') and an implicit underlying social order. Accordingly, little communication is required. The teacher only provides a thematic framework, which is based on the current lesson topic and already established topics ('family and pets again'). With the subsequent words 'You can choose', she grants her pupils the power to decide on their individual approaches and at the same time delegates responsibility for their own learning process to them. The pupils seem to perceive this as an implicit starting signal for the work phase as they stand up and move in the direction of the free work materials ('some quickly, some leisurely'). Their reaction reads as a routinised, norm-compliant procedure – the pupils know what needs to be done and implement this within a 'short time'.

From the further course of the recorded scene, a differentiated behaviour of the pupils in very heterogeneous activities and situations can be reconstructed. The material, spatial and social dimensions appear to be particularly present here. For example, all pupils initially select a suitable material from a rich, yet seemingly manageable learning environment, which they then work with independently. How the freedom granted to the pupils in free work is successfully utilised is shown in the observation of the pupil Laurenz. The selection of the material ('LOGICO card') is followed by the independent processing of the same as well as a subsequent independent control and documentation of his own work. The result – a positive learning outcome for Laurenz ('He smiles'). Pupils are also given a variety of spatial freedom. With digital workstations, benches, the floor, tables and the adjoining corridor, the learning group has various learning spaces at its disposal. The corridor appears to be particularly noteworthy, as it is clearly established as an unspoken extension of the learning space and is purposefully occupied by a group of pupils ('walk straight to the door and disappear into the

corridor'). Spatially separated from the rest of the group and the teacher, the group of pupils withdraws from the supervision and control of the teacher and thus moves between independent self-regulation and boundless freedom outside the documentation of this excerpt.

Furthermore, the protocol scene shows a special social structure that runs through the lesson sequence. Far removed from traditional lessons with classic, hierarchical role allocations and limited mobility, this excerpt is characterised by a far-reaching openness. The pupils are free to choose with whom and where they want to learn. Some pupils work alone, others in pairs or small groups. Some work within sight and earshot of the teacher, others at the greatest possible distance. The teacher herself only appears briefly at one point in the protocol, when she conducts a one-to-one dialogue with a pupil, and otherwise seems to move almost invisibly through the open setting. As can be reconstructed from the observations, the open spaces and heterogeneous activities do not lead to a restriction of the social order – on the contrary, all actors comply with the implicit order and maintain it over the course of the scene.

'That's too difficult for Otto'

The teacher at Meadow Creek primary school, Mrs Schneider, and the pupils sit on benches in a circle in front of the blackboard in their classroom. In the centre is a poster with various questions and sentence starters on it, e.g. 'What day is today?' or 'Do you like ...?'. Mrs Schneider asks the pupils to choose a question from the poster and pose it to a classmate. They do this for several minutes, with Mrs Schneider providing support if pupils are unsure. After a while, it is Frederik's turn. Unlike his classmates, he does not choose a predetermined question from the poster, but formulates a question on his own.

Frederik asks his classmate Otto: 'What time is it, Otto?' Before Otto can even begin to answer, Mrs Schneider responds with 'No, that's too difficult for Otto. What *time* is it'. Otto looks unsettled. At the same time, Christian gesticulates wildly and shouts a negating 'hm'hm' into the classroom. Mrs Schneider looks astonished and turns to him: 'Can you do it, Christian?', which he answers with a 'yes'. Mrs Schneider nods at him encouragingly and Christian says: 'It is ... fifteen minutes uh ... [Mrs Schneider: 'past'] past ... mh eleven'. Mrs Schneider starts clapping and shouts euphorically, 'Wow, Christian! Woo woo!'

Some of the pupils join in the clapping. Christian smiles. Mrs Schneider asks: 'We never talked about it. Did your dad teach you that?', which Christian denies. 'Why can you do it? How come? So cool, Christian. Can you say it again?' He repeats the time again, this time very confidently and quickly. Mrs Schneider praises him again with 'Wow, so cool', holds out her hand to Christian and gives him a high five. He seems to be very pleased and looks proudly into the classroom.

In this typical everyday practice of language teaching, rehearsed chunks and sentences are reproduced and practised with the help of a template in the form of a question-and-answer task. The framework is clearly defined, there is little room for leeway or differentiated approaches, the pupils operate according to an established social order. For an unknown reason, the pupil Frederik deviates from this order when he turns to his classmate Otto and asks him an independently formulated question: 'What time is it, Otto?' Instead of recognising Frederik's willingness to take risks and using it as a differentiated extension of the task, the teacher immediately dismisses it. She intervenes in the

pupils' dialogue and thus marks a breach. Frederik's attempt to communicate is seen as a violation of the norm and rejected ('No').

She includes a personalised performance assessment in her objection by using the words 'that's too difficult for Otto' to determine the performance of an individual in front of the group. The task is too difficult – 'for Otto'. With this emphasis, the teacher addresses him as not sufficiently competent in formulating an answer to Frederik's question and attempt to speak independently. Mrs Schneider's intervention could be interpreted as a preventive protective action in order not to overburden or expose her pupil, as the vocabulary in question is presumably not yet known (later: 'we never talked about it'). At the same time, her protective mechanism leads to the specialisation and exclusion of an individual. The situation is completely different with the pupil Christian, who is addressed as a competent counterpart with confidence in his performance and an encouraging nod from the teacher ('Can you do it, Christian?'). A differentiated space of possibility opens up for him in which he can express and position himself as a competent performer. He succeeds in this – with the support of the teacher, who prompts and directs at a crucial point. Mrs Schneider encourages Christian in his individualisation by praising him enthusiastically in front of the whole group and presenting him as a confident subject ('Wow, Christian! Woo woo!'). Mrs Schneider reinforces her recognition with non-verbal clapping, which some pupils join in – in ritualised conformity and/or in recognising appreciation. Throughout the scene, the teacher stages herself as an authoritarian, knowing subject, who controls what happens in the classroom. At the same time, she presents herself as 'one of the group', staging herself as a cool, approachable peer person. She does so by aligning herself on the language level of the children, caused by her choice of words in her verbal acknowledgment ('So cool, Christian', 'Wow, so cool!'), but also by extending the previously performed collective clapping with an individualising act of physicality ('a high five') between herself and a 'proud' Christian.

'Another chance for Finn-Morten'

The pupils at the Old Forest Primary School are sitting at their seats in the classroom. They have opened their English workbooks. The topic of the lesson is 'Sport is fun'. The teacher, Mrs Franke, explains that the pupils have to complete a listen-and-match exercise, where a type of sport is described and a matching picture is to be marked in the exercise book. She starts the audio track.

Several pupils look at their exercise books in irritation, some at their neighbour's exercise book, some aimlessly through the class. Someone calls out that they 'don't understand' something. After a short time, Mrs Franke pauses the audio track and asks: 'Everyone there?' A few answer 'yes'. Finn-Morten sits at his desk with his arms crossed, his feet stretched out wide, his expression sullen. Mrs Franke asks him: 'Finn-Morten, what's wrong?' With an annoyed look and in a high-pitched voice, he replies: 'Well, I don't know what to do!'

Mrs Franke nods and looks around. 'What does he have to do?' she asks the others. Paul raises his hand and explains: 'Circle the sport'. The teacher nods. 'Exactly, you have to circle the symbol or picture for the sport. Shall we start again from the beginning?' Several shouts of 'No!' can be heard. Mrs Franke repeats herself: 'Again from the beginning?'

For Finn-Morten? So that he has another chance to follow along?' A mixture of 'No!' and 'Yes!' shouts can be heard. Mrs Franke decides on a repetition and plays the audio track again.

The starting point of this scene is another typical practice in language teaching – known vocabulary is further practiced through a listen-and-match task. No explicit orientation framework or differentiated assistance seems to be offered for the assignment; the task is explained briefly and is the same for everyone. Immediately after starting the task, irritation is caused amongst the pupils, which manifests itself in non-verbal gestures and facial expressions. The irritated looks of some of the pupils can be reconstructed as possible difficulties in understanding the task, which is confirmed by the verbal statement of an individual pupil who emerges from the group and says that he 'doesn't understand' something.

The teacher ignores this interjection, but decides to pause the task after a 'short time'. Her comment ('Everyone there?') reads as a contradictory rhetorical question in view of the pupil's previous statement and elicits a mixed 'yes' from the group. Although the task seems to be associated with difficulties for a larger part of the group, Mrs Franke's attention falls on one individual, Finn-Morten. He displays an almost provocative physical attitude of objection, which the teacher interprets as a need for clarification. With the words, 'Finn-Morten, what's wrong?', she specifically pulls him out of the collective and positions him at the very centre. With the words 'I don't know what to do', Finn-Morten exposes himself as an incapable individual. The isolation continues immediately when Mrs Franke leaves the previously initiated dialogue with Finn-Morten and addresses the group. With the question 'What does he have to do?', she opposes the uninformed individual with the knowledgeable collective, which is supposed to lead the deviant back onto the right track. She thus abandons the classic hierarchical order between the all-knowing teacher and the novice in need of learning and turns the majority into allied experts. Finn-Morten's classmate Paul briefly outlines the task ('Circle the sport'), which Mrs Franke paraphrases again – also in only a few words. There is no didactically, methodologically differentiated response to her pupil's lack of understanding or assurance of understanding.

With the question, 'Shall we start again from the beginning?', the teacher then makes an offer to her class and opens up the space for a repetition, a new chance to solve the task. Once again, however, she distances herself from the classic understanding of the role of the decision-making, powerful teacher and hands over responsibility for the learning process to the group by staging her proposal as a democratic act – 'Shall we ...?'. When several pupils shout 'No!', the teacher takes it as an opportunity to repeat her offer. However, this is done with a specific restriction: 'Again from the beginning? For Finn-Morten? So that he has another chance to follow along?' A learning offer for everyone is transformed into a moral act of empathy for one individual. While on the surface, Mrs Franke's suggestions read like inclusive efforts, they are pervaded by strongly exclusive processes. While the teacher initially tries to avoid this antinomic field of tension by delegating decisive pedagogical decisions to the group, it only intensifies the difference-reinforcing specialisation of the individual. When her suggestion once again provokes ambivalent reactions from the group, the teacher ultimately decides to take responsibility for her own pedagogical actions by approving the orchestrated act of assistance and granting her pupil another chance to participate in the collective teaching process.

Discussion

As with many other educational studies that are grounded in practice theory, the present study examined rather small phenomena *in situ* (Budde, Geßner-Ott, and Rißler 2025). To this end, sequences of the DiEG study were analysed that not only represent typical practices but also reveal contrasting practices of differentiation and the construction of difference, in order to provide a comprehensive view of the field and to identify both central patterns and notable variations. Different conclusions can be drawn from the reconstructions of teaching practices as to how spaces of possibility for differentiation and the construction of difference are created in language lessons and how these are to be interpreted with respect to the demand for inclusion and the participation of all. Following Tillmann, among others, inclusion is understood as a breach with the idea of a (performance-) homogeneous student body (2008), the fiction of which has been discussed in discourse and at an educational policy level for many years, but still pervades the German education system. However, new research continually proves ‘that teaching should not take place according to a one-size-fits-all model and that individual strategies are necessary, which can be applied in a differentiated way’ to the individual learner (Eisenmann 2019, 33).

The reconstructions of the first empirical example (‘You can choose’) start at this point. Instead of a fictitious homogeneous learning group, the lesson is aimed at a heterogeneous student body. Didactically intended forms of differentiation within an orientation framework provide pupils with opportunities to participate in the underlying lesson content: they choose their materials, peer partners, and even the spatial context in which they engage with the chosen tasks (‘After a short time, all the pupils have chosen a form of free work and a place in the room’). A rich learning environment combined with a wide-ranging opening of lessons creates various (language) spaces and allows pupils to take responsibility for their own actions and learning in heterogeneous activities. A high degree of individuality is consistently balanced by remaining within the collective. This form of differentiated pupil orientation is consistent with an inclusive teaching approach, which is in line with similar findings from the discourse. For example, Meyer et al. argue that ‘principles of autonomous learning, differentiation, and dealing with heterogeneity can be advocated for the inclusive classroom’ (2022, 148). They also attest to the diverse potential of a learning scenario where rich and sufficient learning opportunities are presented to everyone for all learners to participate (Meyer, Volkmann, and Grimm 2022). An open learning culture goes hand in hand with a changed understanding of roles: ‘Students are active explorers, while teachers guide the exploration’ (Eisenmann 2019, 180). An appropriate, up-to-date teacher training is essential here, as research shows that a proper qualification and teacher training ‘are often considered to be positively influencing predictors for teachers’ use of inclusive teaching practices’ in the first place (Lindner et al. 2021, 2).

While such open learning formats as seen in the first empirical example of the DiEG study describe a change in social practice, they should not be misunderstood as being the universal concept for appropriately dealing with diversity (Eckermann 2017; Helmke 2013). On closer reflection, the empirical example reveals various controversies. For example, although there is a collective spatio-temporal organisational structure throughout (Rademacher 2017), at the same time the individualised engagement with the lesson

content leads to a decentration of the lesson without a collective interaction. Early language teaching in particular, though, requires a communicative exchange about language and content. In this example, however, collective discursive discussions about lesson content hardly take place – if they do, then only in dyadic form or in small groups. Correspondingly, the young language learners lack important language role models who offer orientation and support. Without communicative exchange, it is also almost impossible to properly deal with mistakes, which mark a significant part of the language learning process. Accordingly, this empiric example of an open, individualised learning scenario is also permeated by contradictory tendencies.

While open learning formats are related to didactically intended forms of differentiation, which require teachers to have in-depth didactic and methodological knowledge and skills, spontaneous teaching processes require teachers to be able to act and perform flexibly. The ambivalence of pedagogical action in spontaneous situations was revealed in the second lesson sequence of the DiEG study presented ('That's too difficult for Otto'). The class begins in a more closed, teacher-led phase – a whole-group circle – where a question-and-answer circle exemplifies a rather one-size-fits-all approach. Deviations from an implicit norm are immediately denied ('No, that's too difficult for Otto') and leave little room for variation. This is the case for one pupil, at least. The potential for a differentiated approach becomes visible, when the teacher actually encourages another pupil in his efforts ('Can you do it, Christian?') and he successfully delivers. Christian is valued in his contribution, earning applause, a celebratory high-five and multiple verbal acknowledgments ('Wow, Christian! Woo woo!', 'So cool, Christian', 'Wow, so cool'). This sequence demonstrates how adaptive and responsive teacher actions and a spontaneously created space of possibility can transform rather regulated, norm-oriented settings into more inclusive learning opportunities, recognising pupils' individual strengths and even positioning pupils as language role models. Similar practices recur in other sequences of the data corpus, highlighting the potential of a differentiated participation and interaction with lesson content and language (Johannsen 2018, 2023).

The analysis of the third lesson sequence ('Another chance for Finn-Morten') further reveals how closely inclusion efforts are tied to practical constructions of difference. Signals of the class's misunderstanding are transformed into an explicit offer of help for a single pupil ('Finn-Morten, what's wrong?'). The teacher's attempts to include Finn-Morten into the collective and enable his participation – through comments such as 'Shall we start again from the beginning?' or by soliciting peer support – constitute genuinely inclusive interventions. At the same time, her actions are permeated by strongly marginalising processes that position him as different from the rest of the group ('Again from the beginning? For Finn-Morten? So that he has another chance to follow along?'). This interweaving of inclusive and exclusive efforts in dealing with heterogeneity, as evident in the discussed empirical data, aligns with numerous recent studies in practice-based inclusion and exclusion research (e.g. Dixel and Kratz 2022; Goldmann 2023).

The results of the DiEG study have also clearly confirmed, how the trinity of universality, individuality and difference pervades inclusive teaching (Budde 2023). However, the weighting differs in each case. If didactically intended, systematic differentiation takes place, differences between individuals – so is assumed – are at least partially taken into account, but are hardly visible from the outside observing. While universality

is shown through a common frame of reference and individuality through differentiated work, there are hardly any relational actions between the actors, such as differentiating from or relating to one another. The situation is different in the examples in which spontaneous, flexible, differentiated teaching processes were reconstructed. Here, too, the poles of universality and individuality are evident, e.g. through communal participation or individual choices. However, the pole of difference emerges even more clearly. Differentiated addressing, attributions and demarcations by the pupils, but more so by the teacher, result in different spaces of possibility for individual pupils, which represent varying opportunity structures of participation and belonging (Hummrich and Budde 2016). Consequently, difference is not to be understood as a given social fact that is part of school reality, but it is (also) produced and reproduced through the relational arrangement or positioning of the actors (Raittila and Vuorisalo 2021). In other words, as much as relations and the everyday action of the actors produce society, it is relations and corresponding actions that produce difference.

As outlined in the introduction, the aim of the DiEG study was not to evaluate English lessons against normative standards of 'good' or 'bad', but rather to reveal and raise awareness of how differentiation and difference are (re-)produced in English lessons and how these processes are situated within relational contexts. In this way, this article aims to stimulate dialog among the academic discourse in the field of English subject didactics with regard to inclusion, and to highlight professional dilemmas and paradoxes in educational practice (Plate and Peacock 2021). Furthermore, its findings can serve as a concrete resources for critically examining and addressing the antinomic structures and hegemonic processes through case-based methods in teacher education. The (language) spaces identified in this article represent a rich field that offers a variety of entry points for rethinking inclusive practices in primary school English teaching. This is especially significant given that the DiEG study remains one of the few studies from the field of inclusive English teaching that sheds light on these practices at all. Further research on forms of differentiation and constructions of difference mark a gap that needs to be filled. Hereby, through their value-orientated approach to differences and appreciation of the foreign, English lessons represent a valuable field of research in the context of inclusive teaching. Given ethnography's own history 'of investigating 'the foreign' (Budde, Wischmann et al. 2025, 1), further ethnographic and reconstructive research approaches mark particularly suitable approaches for pursuing this further.

Note

1. LOGICO is an educational game with self-control which allows for independent activity. To play, an exercise card with tasks on a specific topic is inserted into a holder. Each task on the card is marked with a coloured button. By moving the appropriate button to a corresponding slot in the holder, each task is completed. When all tasks are completed, the exercise card can be turned around to check for the correct answers.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).

ORCID

Svenja Johannsen  <http://orcid.org/0009-0004-7879-6755>

References

- Ainscow, M. 2021. "Inclusion and Equity in Education: Responding to a Global Challenge." In *Handbuch Inklusion International: International Handbook of Inclusive Education*, edited by A. Köpfer, J. J. W. Powell, and R. Zahnd, 75–87. Opladen: Barbara Budrich.
- Bartosch, R., and A. Köpfer. 2022. "Kapitel 12: Englischunterricht. Entwicklungslinien von Englischunterricht in der Primarstufe im Spiegel inklusionsdidaktischer Ansätze." In *Inklusive (Fach-)Didaktik in der Primarstufe*, edited by T. Dexel, 270–291. Münster, New York: Waxmann.
- Beach, D., C. Bagley, and S. Marques da Silva. eds. 2018. "Introduction." In *The Wiley Handbook of Ethnography of Education*, 1–14. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Bongartz, C. M., and A. Rohde. 2015. "English for All – an Introduction." In *Inklusion im Englischunterricht*, edited by C. M. Bongartz and A. Rohde, 11–23. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Breidenstein, G., S. Hirschauer, H. Kalthoff, and B. Nieswand. 2013. *Ethnografie - Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz: UVK/UTB.
- Budde, J. 2014. "Differenz beobachten." In *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*, edited by A. Tervooren, 133–149. Bielefeld: transcript Verlag.
- Budde, J. 2023. "Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung." In *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen*, edited by T. Bohl, J. Budde, and M. Rieger-Ladich, 15–30. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Budde, J., J. Gefßner-Ott, and G. Rißler. 2025. "Outline of a New Practice–Theoretical Conception for Ethnographic Research of Larger Nexuses: Constellations Ethnography." In *Novelty, Innovation and Transformation in Educational Ethnographic Research. European Perspectives*, edited by J. Budde, A. Wischmann, G. Rißler, and M. Meier-Sternberg, 107–119. London, New York: Routledge.
- Budde, J., and M. Hummrich. 2015. "Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive." *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 26 (2): 33–41. <https://doi.org/10.3224/ezw.v26i2.21068>
- Budde, J., K. Kansteiner, and A. Bossen. 2016. *Zwischen Differenz und Differenzierung. Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Mono- und Koedukation*. Wiesbaden: Springer VS.
- Budde, J., A. Wischmann, G. Rißler, and M. Meier-Sternberg. eds. 2025. "Introduction: Novelty, Innovation and Transformation in Educational Ethnographic Research: European Perspectives." In *Novelty, Innovation and Transformation in Educational Ethnographic Research. European Perspectives*, edited by J. Budde, A. Wischmann, G. Rißler, and M. Meier-Sternberg, 1–9. London, New York: Routledge.
- Cates, K. A. 2013. "Global Education." In *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, edited by M. Byram and A. Hu, 277–280. London, New York: Routledge.
- Corwin, Z. B., and R. F. Clemens. 2020. "Analyzing Fieldnotes: A Practical Guide." In *Handbook of Qualitative Research in Education*, edited by M. R. M. Ward and S. Delamont, 409–419. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Davies, C. A. 2008. *Reflexive Ethnography: A Guide to Researching Selves and Others*. London: Routledge.
- Dexel, T., and I. Kratz. 2022. "Kapitel 3: Inklusive Didaktik." In *Inklusive (Fach-)Didaktik in der Primarstufe*, edited by T. Dexel, 46–87. Münster and New York: Waxmann.
- DGFF (Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung). 2020. *Positionspapier der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF). Inklusiver Fremdsprachenunterricht*. <https://www.dgff.de/assets/Uploads/dokumente/Positionspapier-DGFF-Inklusion-September-2020.pdf>.

- Doms, C. 2018. "Inklusiver Englischunterricht in Ausbildung und Schule." In *Inklusiver Englischunterricht. Impulse zur Unterrichtsentwicklung aus fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektive*, edited by B. Roters, D. Gerlach, and S. Eßer, 119–137. Münster: Waxmann.
- Dose, J. 2019. *Inklusiver Englischunterricht. Eine empirische Studie zum Status quo in der Sekundarstufe I*. Wiesbaden: Springer VS.
- Eckermann, T. 2017. "Individualisierung durch Kooperieren? – Praktiken der Individualisierung unter Kindern und ihren Peers beim kooperativen Lernen." In *Individualisierung im Grundschulunterricht: Anspruch, Realisierung und Risiken, Jahrbuch Grundschulforschung*, edited by F. Heinzel and K. Koch, 168–172. Wiesbaden: Springer.
- Eikeland, I., and S. E. Ohna. 2022. "Differentiation in Education: A Configurative Review." *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 8 (3): 157–170. <https://doi.org/10.1080/20020317.2022.2039351>
- Eisenmann, M. 2019. *Teaching English: Differentiation and Individualisation*. utb.
- Eßer, G., and B. Roters. 2018. "Unterrichtsentwicklung im inklusiven Englischunterricht." In *Inklusiver Englischunterricht. Impulse zur Unterrichtsentwicklung aus fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektive*, edited by B. Roters, D. Gerlach, and S. Eßer, 9–24. Münster: Waxmann.
- European Commission. 2023. "Promoting Diversity and Inclusion in Schools in Europe. Eurydice Report." *European Commission*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu>.
- Flick, U. 2010. "Gütekriterien Qualitativer Forschung." In *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*, edited by G. Mey, and K. Mruck, 395–407. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U., E. von Kardoff, and I. Steinke. eds. 2013. *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Hamburg: rowohlt's enzyklopädie.
- Florian, L. 2024. "Inclusive Pedagogy: Addressing Special Needs in the Classroom." *European School Education Platform*. <https://education.ec.europa.eu>.
- Florian, L., and K. Black-Hawkins. 2013. "Exploring Inclusive Pedagogy." *British Educational Research Journal* 37 (5): 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>.
- Gerlach, D., and B. Roters. 2020. "Wege der Differenzierung, Individualisierung und Inklusion." In *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*, edited by W. Hallet, F. G. Königs, and H. Martinez, 384–387. Stuttgart: Klett Kallmeyer.
- Gerlach, D., and T. Schmidt. 2021. "Heterogenität, Diversität und Inklusion: Ein systematisches Review zum aktuellen Stand der Fremdsprachenforschung in Deutschland." *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 44 (1): 11–32.
- Gibbs, K., and W. Beamish. 2020. "Differentiated Instruction: A Programming Tool for Inclusion." In *Inclusive Theory and Practice in Special Education*, edited by H. van Rensburg and S. O'Neill, 174–191. Hershey: IGI Global.
- Goldmann, D. 2023. "Inklusion, Exklusion, Selektion. Zur (Un-)Hintergebarkeit von Differenz in Schule und Unterricht am Beispiel des Offenen Unterrichts in der Grundschule." In *Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusionsforschung*, edited by T. Sturm, N. Balzer, J. Budde, and A. Hackbarth, 139–156. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Graham, L. J., K. de Bruin, C. Lassig, and I. Spandagou. 2021. "A Scoping Review of 20 Years of Research on Differentiation: Investigating Conceptualisation, Characteristics, and Methods Used." *Review of Education* 9 (1): 161–198. <https://doi.org/10.1002/rev3.3238>
- Hallet, W. 2011. *Lernen fördern: Englisch. Kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe I*. Seelze: Kallmeyer.
- Hammersley, M. 2006. "Ethnography: Problems and Prospects." *Ethnography and Education* 1 (1): 3–14. <https://doi.org/10.1080/17457820500512697>
- Hammersley, M. 2020. "Transcription of Speech." In *Handbook of Qualitative Research in Education*, edited by M. R. M. Ward and S. Delamont, 374–379. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.

- Hammersley, M., and P. Atkinson. 2007. *Ethnography: Principles in Practice*. Milton Park, Abingdon, Oxon, New York: Routledge.
- Helmke, A. 2013. "Individualisierung: Hintergrund, Missverständnisse, Perspektiven." *Pädagogik* 2:34–37.
- Hernández-Torrano, D., M. Somerton, and J. Helmer. 2020. "Mapping Research on Inclusive Education since Salamanca Statement: A Bibliometric Review of the Literature over 25 Years." *International Journal of Inclusive Education* 6 (9): 893–912. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1747555>
- Hillebrandt, F. 2014. *Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hummrich, M., and J. Budde. 2016. "Jugend im Spannungsfeld von Teilhabe und Individuation. Biografische und Institutionelle Möglichkeitsräume der Inklusion." In *Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume*, edited by A. Köpfer and U. Böing, 44–59. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Johannsen, S. 2018. "Praxistheoretische Perspektiven innerer Differenzierung im Kontext einer inklusiven Englischdidaktik. Differenzierungskonstruktionen in (Sprach-)Freiräumen." In *Inklusion und Nachhaltigkeit. Entwicklungslinien moderner Englischdidaktik*, edited by R. Bartosch and A. Köpfer, 99–114. Trier: WVT.
- Johannsen, S. 2024. "Doing difference im frühen inklusiven Sprachunterricht. Praxistheoretische Überlegungen zu Differenzierung und Differenzkonstruktionen im Englischunterricht der Grundschule." *Zeitschrift für Inklusion* 19 (1): 101–118.
- Kanellopoulou, E.-M., and M. Darra. 2022. "Pedagogical Differentiation in Primary Education: Conceptual Determinants and Definitions." *International Education Studies* 15 (2): 138–148. <https://doi.org/10.5539/ies.v15n2p138>
- Köpfer, A., J. J. W. Powell, and R. Zahnd, eds. 2021. "Entwicklungslinien Internationaler und Komparativer Inklusionsforschung." In *Handbuch Inklusion International: International Handbook of Inclusive Education*, 11–41. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Korff, N., and P. Neumann. 2021. "Unterricht und Inklusion." In *Handbuch Schulforschung*, edited by T. Hascher, T.-S. Idel, and W. Helsper, 1–24. Wiesbaden: Springer VS.
- Lindner, K.-T., L. Nusser, K. Gehrler, and S. Schwab. 2021. "Differentiation and Grouping Practices as a Response to Heterogeneity – Teachers' Implementation of Inclusive Teaching Approaches in Regular, Inclusive and Special Classrooms." *Frontiers in Psychology* 12.
- Lindner, K.-T., and S. Schwab. 2020. "Differentiation and Individualisation in Inclusive Education: A Systematic Review and Narrative Synthesis." *International Journal of Inclusive Education*:1–21. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450>
- McInch, A. 2020. "Traditional or 'Peopled' Ethnography: From Process to Product." In *Handbook of Qualitative Research in Education*, edited by M. R. M. Ward and S. Delamont, 309–319. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Merl, T. 2021. "In/Sufficiently Able: How Teachers Differentiate between Pupils in Inclusive Classrooms." *Ethnography and Education* 16 (2): 198–209. <https://doi.org/10.1080/17457823.2021.1871853>
- Meyer, M., L. Volkmann, and N. Grimm. 2022. *Teaching English*. Narr: Narr Francke Attempto.
- Plate, E., and A. Peacock. 2021. "Teachers' Learning in Schools Moving towards Inclusion: Experiences from England and Germany." In *Handbuch Inklusion International: International Handbook of Inclusive Education*, edited by A. Köpfer, J. J. W. Powell, and R. Zahnd, 423–452. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Rademacher, S. 2017. "Zur Praxis des Individualisierten Grundschulunterrichts." In *Individualisierung im Grundschulunterricht: Anspruch, Realisierung und Risiken, Jahrbuch Grundschulforschung*, edited by F. Heinzl and K. Koch, 32–40. Wiesbaden: Springer.
- Raittila, R., and M. Vuorisalo. 2021. "Relational Analysis and the Ethnographic Approach: Constructing Preschool Childhood." *Ethnography and Education* 16 (3): 358–372. <https://doi.org/10.1080/17457823.2021.1872396>
- Rayón, L., A. M. de las Heras, and E. Bañares. 2023. "Social Inequality as Exclusion in a Rural School." *Ethnography and Education* 18 (1): 57–74. <https://doi.org/10.1080/17457823.2022.2103838>

- Rosenberg, M. 2013. *Spotlight on Learning Styles: Teacher Strategies for Learner Success*. Peaslake: Delta Publishing.
- Schatzki, T. R. 2017. "Sayings, Texts and Discursive Formations." In *The Nexus of Practices. Connections, Constellations and Practitioner*, edited by A. Hui, T. R. Schatzki, and E. Shove, 126–140. London, New York: Routledge.
- Schmidt, R. 2012. *Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Berlin: Suhrkamp.
- Schulte, B. 2024. "Differentiating Agents, Differentiated Patients: The Production of Subjects and Knowledge(s) in Theorizing Differentiation in Education." *Journal of Curriculum Studies* 56 (2): 172–190. <https://doi.org/10.1080/00220272.2024.2306506>
- Slee, R. 2019. "Belonging in an Age of Exclusion." *International Journal of Inclusive Education* 23 (9): 909–922. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602366>
- Stainback, S. B., and W. C. Stainback. 1996. *Inclusion: A Guide for Educators*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Strauss, A., and J. Corbin. 2010. *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strogilos, V. 2018. "The Value of Differentiated Instruction in the Inclusion of Students with Special Needs/Disabilities in Mainstream Schools." *SHS Web of Conferences* 42:00003. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184200003>
- Taylor, S. 2017. "Contested Knowledge: A Critical Review of the Concept of Differentiation in Teaching and Learning." *Warwick Journal of Education* 1:55–68.
- Tillmann, K.-J. 2008. "Viel Selektion – wenig Leistung. Ein empirischer Blick auf Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen." In *Ungerechtigkeit der Bildung – Bildung der Ungerechtigkeit*, edited by E. Liebau and J. Zirfas, 155–173. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Tödter, M. 2023. "Fremdheit im Englischunterricht. Eine interdisziplinäre Grundlagenarbeit zur Gestaltung von Fremdheitserfahrungen." In *Diversitätsorientierte Literatur-, Kultur – und Sprachdidaktik*, edited by R. Bartosch, W. Dannecker, and A. Köpfer. Band 5. Trier: WVT.
- Tomlinson, C. A. 2017. "Differentiated Instruction." In *Fundamentals of Gifted Education*, edited by C. M. Callahan and H. L. Hertberg-Davis, 279–292. London, New York: Routledge.
- Tummons, J. 2024. "'What's He Writing in There?' Reciprocal Field Relations and Relational Curiosity in Ethnographies of Education." *Ethnography and Education* 19 (4): 319–332. <https://doi.org/10.1080/17457823.2024.2368032>
- Walgenbach, K. 2018. "Dekategorisierung – Verzicht auf Kategorien?" In *Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant?*, edited by O. Musenberg, J. Rieger, and T. Sansour, 11–42. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Walton, E. 2023. "Why Inclusive Education Falters: A Bernsteinian Analysis." In *International Journal of Inclusive Education* 29 (4): 570–584.
- Weitkämper, F., and A. Köpfer. 2024. "Critique and reconstruction – Exploring its relation with a focus on inclusive education." *peDOCS*.
- Wermke, W., E. Forsberg, and B. Schulte. 2024. "Working in the Shadows: Differentiation Processes through and beyond the Curriculum. Introduction to the Special Issue." *Journal of Curriculum Studies* 56 (2): 125–130. <https://doi.org/10.1080/00220272.2023.2298461>
- Wilden, E., and R. Porsch. 2019. "The Illusion of Inclusion? Evaluating Inclusive Primary English as a Foreign Language Education in an Innovative Special Educational Needs School." *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 30 (1): 3–20.
- Wischmann, A. 2025. "Introductory Reflections on the New in Empirical Analyses." In *Novelty, Innovation and Transformation in Educational Ethnographic Research: European Perspectives*, edited by J. Budde, A. Wischmann, G. Rißler, and M. Meier-Sternberg, 177–179. London, New York: Routledge.