

Einleitung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1 Heterogenität als Determinante der zeitgemäßen Sprachbildung

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

1.1 Bedeutungsdimensionen des Begriffs Heterogenität

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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