

Inklusiver Fremdsprachenunterricht

Positionspapier der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)

Bereits 2009 wurde die UN-Behindertenrechtskonvention ratifiziert, und seitdem wird in Deutschland an ihrer Umsetzung gearbeitet. Das Recht auf Inklusion in der Bildung äußert sich v.a. in der Möglichkeit der Beschulung aller Lernenden in der allgemeinbildenden Schule und gilt dabei auch für den Fremdsprachenunterricht.

Der Erwerb von sprachlichen, inter-/transkulturellen und überfachlichen Kompetenzen ist vor allem persönlichkeitsbildend. Das Lernen von Fremdsprachen hat folglich einen genuinen Bildungswert. Die Fremdsprachenforschung versteht sich als Disziplin, die über ihren Diskurs und ihre Untersuchungsgegenstände die Teilhabe von Menschen an Bildungsprozessen und Gesellschaft fördern möchte. Ausgangspunkte sind eine grundsätzliche Wertschätzung von Mehrsprachigkeit und die prinzipielle Gleichwertigkeit aller Sprachen sowie die Anerkennung der Sonderstellung des Deutschen als Bildungssprache im Schulsystem.

In diesem Papier formuliert die Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) als wissenschaftliche Gesellschaft ihre Positionen zu inklusiver fremdsprachlicher Bildung und die damit zusammenhängenden Forderungen.¹ Es wird dabei grundsätzlich von einem breiten Verständnis des Inklusionsbegriffes ausgegangen, und es werden zwei übergreifende Ebenen in den Blick genommen: die Mikroebene inklusiver Unterrichtsgestaltung sowie die Makroebene strukturell-systemischer Faktoren, die auf Bildungsprozesse einwirken.

Der Fremdsprachenunterricht eignet sich wegen der ihm genuinen Gegenstände von inter-/transkulturellem Lernen sowie des Anbahnens und Herstellens einer methodisch differenzierten Diskursfähigkeit etwa durch differenzierende Aufgaben besonders dazu, den inklusiven Bildungsbegriff umzusetzen. Das breite Verständnis des Inklusionsbegriffs subsumiert verschiedene Heterogenitäts- und Diversitätsdimensionen, deren Nichtbeachtung systemische Benachteiligungen in einem selektiv angelegten Bildungssystem nach sich ziehen können. Das betrifft v.a. die Dimension des sozioökonomischen Familienhintergrundes, aber auch Facetten wie z.B. Mehrsprachigkeit, Hochbegabung, sonderpädagogische Förderbedarfe, Neurodiversität, besondere Lernvoraussetzungen und andere kognitive,

¹ Ein Forschungsüberblick zum aktuellen Stand des inklusiven Fremdsprachenunterrichts findet sich in diesem Heft (vgl. Gerlach & Schmidt 2021).

sozial-emotionale oder psychische Dispositionen. Individuelle Ausprägungen von Heterogenitäts- bzw. Diversitätsdimensionen, welche das Lernen in und die Teilhabe an der Schule erschweren, zu pathologisieren, ist weder bildungstheoretisch noch pädagogisch-praktisch zielführend. Aus Sicht der DGFF ist es wichtig, allen das Lernen von Fremdsprachen zu ermöglichen – so wie auch allen die Entwicklung ihrer individuellen Mehrsprachigkeitsrepertoires ermöglicht werden muss. Damit der Unterricht zum Lernerfolg der einzelnen Lernenden beitragen kann, muss der Unterricht so differenziert werden, dass die individuell vorhandenen Lernvoraussetzungen (diverse Begabungen, Einschränkungen, Potenziale, konkrete Unterstützungsbedarfe) ihre Berücksichtigung finden. Hierfür müssen Lehrkräfte in Aus- und Fortbildung methodisch und didaktisch in die Lage versetzt werden, professionell zu handeln. Das beinhaltet die Entwicklung entsprechender Diagnosefähigkeiten, um besondere Potenziale und Problemlagen erkennen zu können, ebenso wie das Initiieren von infrastrukturellen Maßnahmen (wie z.B. Investitionen in Lehrpersonal, räumliche und personelle Ausstattung und Digitalisierung). Als *Change agents* sollten Lehrkräfte aber auch notwendige systemische Veränderungen herbeiführen (z.B. die Flexibilisierung vorhandener und Entwicklung neuer fremdsprachlicher Angebote; strukturelle Anpassungen an Lernbedarfe).

Die Ebenen, auf denen inklusive fremdsprachliche Bildungsprozesse in Schule und Unterricht umgesetzt und gestaltet werden können, und die Frage, welche Gelingensbedingungen dazu notwendig sind, werden nachfolgend dargestellt. Sie gehen von unterrichtsplanerischen Fragestellungen und Entwicklungspotenzialen aus und münden in stärker strukturell zu diskutierende Umsetzungsebenen.

1) Unterrichtsebene – Didaktik

Der Fremdsprachenunterricht erlaubt eine genuine, differenzierte Auseinandersetzung mit Sprachen und Kulturen, aber auch die Reflexion der eigenen Identität sowie der eigenen fremdsprachlichen und mehrsprachigen Fähig- und Fertigkeiten. Neben der Entwicklung von fremdsprachlicher Diskursfähigkeit sowie Mehrsprachigkeit wird damit das Ziel verfolgt, Offenheit gegenüber Vielfalt und einen verständnisvollen Umgang mit Differenzen zu entwickeln, Vorurteile abzubauen, Gemeinsamkeiten festzustellen und sich positiv gegenüber Veränderung einzustellen. Über die funktional-pragmatischen und persönlichkeitsbildenden Ziele hinausgehend ist der Fremdsprachenunterricht partizipationsfördernd, demokratisch und werteorientiert. Damit stellt er einen Bildungsinhalt dar, der für alle Lernenden zentral ist.

2) Unterrichtsebene – Methodik

Guter Fremdsprachenunterricht ist lernendenzentriert, das gilt auch in besonderer Weise für inklusiven Fremdsprachenunterricht. Guter inklusiver Fremdsprachenunterricht nutzt nicht nur bedeutungsvolle, kompetenzorientierte Lernaufgaben, um kommunikationsorientiert an relevanten Themenstellungen zu arbeiten und verschiedene Zugänge und Lernwege zu ermöglichen, sondern er nutzt auch die Vielfalt der Gruppe für inter-/transkulturelle, individuelle *und* kooperative Lernerfahrungen. Prinzipien von Aufgabenorientierung, Kompetenzorientierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung und bilinguaalem Sachfachunterricht (u.a.), die Förderung von Multiliteralität sowie die Integration von Migrations-, Herkunfts- bzw. Familiensprachen dienen der Differenzierung der Unterrichtsgegenstände und erlauben Lernenden somit unterschiedliche Zugänge zum Erlernen einer (Fremd-)Sprache. Dabei berücksichtigt ein inklusiver Fremdsprachenunterricht über die genannten Prinzipien hinaus in besonderem Maße das Prinzip der differenzierenden Aufgaben, die ein Lernen am gemeinsamen Gegenstand fördern. Er muss also berücksichtigen, dass die Unterrichtsinhalte derart differenziert angeboten werden, dass zwar unterschiedliche Lernwege potenziell entstehen (und auch lernzieldifferente Beschulung erfolgen kann), die Lernenden aber bspw. für die Erstellung von Produkten auch gemeinsam – je nach ihren Möglichkeiten – verantwortlich sind.

3) Individuelle Ebene – Lernende

Für alle Menschen ist der Gebrauch von Fremdsprachen sowie praktizierte Mehrsprachigkeit aus bildungstheoretischen Gründen wünschenswert und aus gesellschaftlich-pragmatischen Gründen letztendlich notwendig, da sie mittels anderer Sprachen an einer globalisierten Medienwelt und Gesellschaft partizipieren (können). Vielfältige Sprachenkenntnisse sind zu einer beruflichen Schlüsselqualifikation geworden; neben Englisch gelten Kenntnisse in weiteren Sprachen zunehmend als zusätzliche Qualifikation. Für viele Lernende sind Kenntnisse in anderen Sprachen aber auch im privaten Bereich, z.B. im Austausch mit Gleichaltrigen oder mit Familienangehörigen alltagssprachlich relevant. Lernende im Fremdsprachenunterricht werden sich ihrer individuellen Fähig- und Fertigkeiten bewusst und dementsprechend differenziert, entwicklungsangemessen und kompetenzorientiert gefördert und gefordert. Inklusive Bildung macht es darüber hinaus notwendig, neue und flexible Strukturen für inklusive fremdsprachliche Angebote zu entwickeln und zu etablieren, um die biographische Mehrsprachigkeit einer wachsenden Zahl an Lernenden bildungssprachlich zu entwickeln, damit diese Potenziale persönlichkeitsbildend und (berufs-)biographisch genutzt werden können.

4) Soziale Ebene – Lerngruppe

Lernende im inklusiven Fremdsprachenunterricht müssen sich gemeinsam (durch Unterstützung der Pädagoginnen und Pädagogen) innerhalb eines sozialen Gefüges bewegen, in dem partizipative und unterstützende Strukturen etabliert werden können und selbstverständlich werden – unabhängig von individuellen Lernvoraussetzungen. Gerade der auf Kommunikation und Interaktion fokussierte Fremdsprachenunterricht erlaubt die Anbahnung von Lernprozessen und fremdsprachlicher Diskursfähigkeit, welche das soziale Miteinander fördern und Unterstützungsstrukturen z.B. über *Peer learning* oder Sprachmittlung etablieren.

5) Individuelle Ebene – Lehrende

Fremdsprachenlehrkräfte sehen die Ermöglichung inklusiver Bildung als eine ihrer Aufgaben, zu der Wissen über die unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen und individuellen Lernvoraussetzungen bezogen auf die Lerngruppe gehört. Sie müssen daher die Möglichkeit erhalten, sich im Feld inklusiver Bildung auch fremdsprachendidaktisch fortzubilden. Für eine fundierte Unterrichtsplanung und Unterstützung der Lernenden sind sie jedoch auch auf professionelle Unterstützung von und Kooperation mit Sonderpädagog/inn/en und anderen Fachkräften angewiesen. Die Arbeit in multiprofessionellen Teams darf hier als eine unerlässliche Gelingensbedingung angesehen werden.

Darüber hinaus wird der eigene Unterricht reflektiert und im Hinblick auf potenziell benachteiligende Strukturen (wie z.B. Materialien) verändert. Gleichzeitig können methodische Maßnahmen wie Differenzierung und Individualisierung nur so weit umgesetzt werden, wie die individuell verfügbaren und systemisch zur Verfügung gestellten Ressourcen es erlauben. Zur Verfügung gestellte Ressourcen können hier ein limitierender, hinderlicher, aber gleichzeitig auch ein das Gelingen fördernder Faktor sein: Lehrkräfte müssen im Rahmen der jeweils zur Verfügung stehenden strukturellen Bedingungen die bestmögliche Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts realisieren und aktiv an der Verbesserung der Rahmenbedingungen mitwirken.

6) Professionelle Ebene

Fremdsprachenlehrpersonen kooperieren mit Sonder- und Förderpädagoginnen und -pädagogen und weiteren Professionen wie Sprach- und Lerntherapie, Sozialarbeit und Psychologie in multiprofessionellen Teams, um individuelle Unterstützung im laufenden Unterricht zu ermöglichen. Für einen solchen Austausch – auch mit einzelnen Lernenden und ihren Erziehungsberechtigten – müssen innerhalb von Schulen Freiräume geschaffen werden, die entsprechende Diagnose-, Planungs- und Fördergespräche ermöglichen. Nur mehr Zeit und Raum für einen

professionellen Austausch erlauben es, die Perspektiven von Fremdsprachendidaktik und bspw. Förderpädagogik (mit ihrer Expertise zu bestimmten Lernbeeinträchtigungen und -begabungen), Schulpsycholog/inn/en oder Sozialarbeiter/inne/n zusammenzubringen und produktiv zu nutzen.

7) Schulebene

Inklusive Bildung muss verstanden werden als Unterrichts- und Schulentwicklung, an der alle Fächer und Lernpartner/innen beteiligt werden. Hier besteht die Chance auf eine fächerübergreifende Verknüpfung und schulinterne, fachschaftsinterne (möglicherweise aber auch schulübergreifende) Expertengruppen (communities of practice), die z.B. fremdsprachendidaktische Prinzipien der sprachlichen Differenzierung auch für andere Fächer nutzbar machen. Schulinterne Förderkonzepte, die im Rahmen von Ganztagserschulprogrammen o.Ä. genutzt werden, um Schüler/innen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen zu unterstützen, müssen stärker implementiert und v.a. an die Fächer angebunden werden.

8) Fachebene

Wichtige Impulse für die Schul- und Unterrichtsentwicklung können auch von der Etablierung neuer fremdsprachlicher Angebote und Fächer ausgehen. Migrations-, Herkunfts- bzw. Familiensprachen können als vollwertige fremdsprachliche Fächer und offen für alle interessierten Lernenden angeboten werden. Beim Umbau eines selektiven zu einem inklusiven Bildungssystem wäre eine solche Diversifizierung des schulischen (Fremd-)Sprachenangebots in allen Schulformen ein wichtiger Baustein auf dem Weg zur inklusiven Schule, um familiensprachliche Kompetenzen bildungsbiografisch (z.B. für höhere Bildungsabschlüsse) zu nutzen. Eine besondere Rolle spielen dabei neue fremdsprachliche Angebote für die späteinsetzende Fremdsprache auf der Sekundarstufe II, weil diese einen Anschluss von der Sekundarstufe der mittleren Bildungsgänge an die gymnasiale Oberstufe ermöglichen können.

Eine bessere institutionelle Verzahnung des bislang randständigen, sogenannten Herkunftssprachenunterrichts mit den etablierten fremdsprachlichen Fächern und seine inklusive Weiterentwicklung und Aufwertung zu gleichwertigen Fächern sind weitere wichtige Facetten inklusiver fremdsprachlicher Bildung.

9) Systemebene

Auf einer Systemebene, die auch die Ausgestaltung von Lehrplänen und Curricula betrifft, muss die bildungstheoretische Bedeutung des Lernens von Fremdsprachen auch in inklusiv gedachten Settings erhalten bleiben. Ein Hinterfragen, ob das Lernen von Fremdsprachen für Schüler/innen mit besonderen Begabungsprofilen überhaupt sinnvoll sei, stellt sich damit nicht. Lehrpläne und Curricula

müssen als bildungssystem- und unterrichtssteuernde Dokumente Konzepte inklusiver Bildung und fachdidaktisch informierte Ansätze integrieren und damit für den inklusiven Fremdsprachenunterricht verfügbar machen. Für Leistungsfeststellung und -bewertung müssen Maßnahmen von Nachteilsausgleich und Notenschutz sowie differenzierende Leistungsbeurteilungen einheitlich geregelt werden. Gleichzeitig wird eine stärkere Orientierung an den Kompetenzniveaus des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens und eine Ausweisung erreichter Niveaustufen z.B. auf Zeugnissen als Ergänzung zu (oder statt) Ziffernoten empfohlen (wie es an den deutschen Auslandsschulen z.T. schon praktiziert wird).

Die einzelnen Ebenen und die genannten Gelingensbedingungen sind nicht unabhängig voneinander zu betrachten und beeinflussen sich gegenseitig. Zum einen stellen sie das Potenzial und die Möglichkeiten dar, die der Fremdsprachenunterricht methodisch-didaktisch wie auch bildungstheoretisch für inklusive Settings zu bieten hat. Zum anderen sind auf allen diesen Ebenen auch durchaus Umsetzungsschwierigkeiten gegeben, die inklusive Bildung und letztlich Partizipation erschweren.

Obwohl Inklusion als eines der aktuellen Querschnittsthemen politisch gewollt, durch die UN-Behindertenrechtskonvention in Form eines freien Zugangs zur allgemeinen Bildung für alle Menschen gesetzlich verankert und in die Fremdsprachenlehrkräftebildung integriert ist, sind die teils hochkomplexen Lernausgangslagen durch Regelschullehrkräfte allein derzeit kaum adressierbar. Es sind strukturelle Änderungen im Bildungssystem und weitere administrative und organisatorische Schritte in der Bildungspolitik und in der Schulentwicklung notwendig, um Fremdsprachenunterricht in einem gut funktionierenden inklusiven Schulsystem flächendeckend zu ermöglichen. Um dies leisten zu können, sind u.a. gebündelte Fachkompetenz im Team, Differenzierungskonzepte sowie zeitliche Ressourcen und Freiräume zur effizienten fremdsprachlichen Kompetenzentwicklung in inklusiven Lerngruppen erforderlich. Wir fordern daher

- die Adressierung und Vermittlung basaler Kenntnisse über unterschiedliche Begabungsprofile von Schüler/inne/n im Kontext fremdsprachendidaktischer Lehrkräftebildung im Studium, Vorbereitungsdienst sowie im Rahmen von Fortbildungen – dies jedoch nicht mit dem Ziel, als einzelne Lehrkraft, diesen Herausforderungen allein im Unterricht begegnen zu müssen, sondern mittels der Unterstützung von Sonder- und Förderpädagog/innen, differenzierte Angebote für Lernende erstellen zu können;
- eine systematische Fokussierung auf multiprofessionelle Teams und den Aufbau von Freiräumen und Unterstützungsstrukturen innerhalb von Schulen, um Regelschullehrkräfte zu entlasten;

- konsequente zeitliche Entlastungen für Lehrkräfte, um die im inklusiven Fremdsprachenunterricht aufwändigeren Absprachen mit Sonder-/Förderpädagog/inn/en treffen und differenzierte Lernangebote erstellen zu können;
- die Entwicklung und den Einsatz qualitativ hochwertiger und flexibler Unterrichtsmaterialien, die allen Schüler/inne/n das Lernen am gemeinsamen Gegenstand ermöglichen;
- eine hinreichende finanzielle Ausstattung der Bildungseinrichtungen, um inklusiven Unterricht effizient konzipieren und umsetzen zu können;
- Digitalisierungsansätze, die sowohl eine differenzierte Unterrichtsgestaltung ermöglichen, gleichzeitig aber z.B. auch die Zusammenarbeit in *Communities of practice* und multiprofessionellen Teams fördern;
- das Beibehalten des Erlernens von Fremdsprachen für Schüler/innen mit Förderbedarf aufgrund ihres bildungstheoretischen Potenzials und der damit entstehenden Schlüsselqualifikation für Berufsabschlüsse;
- die Entwicklung und Etablierung neuer, inklusiver und flexibler (fremd-)sprachlicher Angebote für (nicht-europäische) Migrations-, Herkunftsbzw. Familiensprachen, um einer zunehmend mehrsprachigen Schülerschaft einen Zugang zu höheren Bildungsabschlüssen zu ermöglichen. Von besonderer Bedeutung sind dabei auch Angebote für die Sekundarstufe II als 'neu einsetzende' bzw. 'spät beginnende' Fremdsprachen;
- Daraus folgernd gilt es, eine bessere Verzahnung migrations-, herkunfts- und familiensprachlicher Angebote mit bestehenden Strukturen der Lehreraus- und -fortbildung für die Fremdsprachen zu ermöglichen.

Voraussetzung für die oben genannte Weiterentwicklung von inklusivem Fremdsprachenunterricht ist eine fundierte Beforschung des Fremdsprachenunterrichts. Die DGFF und ihre Mitglieder sind bereit, ihre Expertise bei der Unterstützung von Forschung zu Fragen inklusiver Bildung und inklusivem Fremdsprachenunterricht und ihren Herausforderungen einfließen zu lassen.

Vorbereitet von: David Gerlach & Karin Vogt

Mitarbeit: Carolyn Blume, Solveig Chilla, Gerard Doetjes, Maria Eisenmann, Sophie Engelen, Lena Heine, Almut Küppers, Nicole Marx, Jürgen Mertens, Torben Schmidt, Jan Springob, Katharina Wieland, Eva Wilden