

Frank Schöpp und Aline Willems (edd.)

Unterricht der romanischen Sprachen und Inklusion
Rekonstruktion oder Erneuerung?

Frank Schöpp und Aline Willems (edd.)

**UNTERRICHT DER
ROMANISCHEN SPRACHEN UND
INKLUSION**

Rekonstruktion oder Erneuerung?

ibidem
Verlag

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Bibliographic information published by the Deutsche Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data are available in the Internet at <http://dnb.d-nb.de>.

ISSN 1862-2909

ISBN-13: 978-3-8382-1792-5

© *ibidem*-Verlag, Stuttgart 2022

Alle Rechte vorbehalten

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und elektronische Speicherformen sowie die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in or introduced into a retrieval system, or transmitted, in any form, or by any means (electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise) without the prior written permission of the publisher. Any person who does any unauthorized act in relation to this publication may be liable to criminal prosecution and civil claims for damages.

Printed in the EU

Inhaltsverzeichnis

FRANK SCHÖPP & ALINE WILLEMS Unterricht der romanischen Sprachen und Inklusion: Rekonstruktion oder Erneuerung? Eine Einführung	3
MATTHIAS ERHARDT Der Bildungsauftrag des Gymnasiums und die Inklusionsidee	13
LAURA CAMPANALE Didattica inclusiva e interculturale nella scuola primaria: esperienze come formatrice nella Provincia di Treviso	29
CHRISTOPH GABRIEL, JONAS GRÜNKE & CLAUDIA SCHLAAK Unterstützt die Herkunftssprache Türkisch den Erwerb der französi- schen Prosodie? Eine Pilotstudie zur Förderung mit digitalen Aussprachetools	49
AMINA KROPP, JOHANNES MÜLLER-LANCÉ & LUKAS EIBENSTEINER Herkunftssprache <i>meets</i> Fremdsprache. Eine empirische Studie aus dem universitären Anfangsunterricht Spanisch	83
ALINE WILLEMS Förderung der Exekutiven Funktionen im Fremdsprachenunterricht zur Gestaltung einer verbesserten Lernausgangslage aller Schüler*innen	123
MONIKA UNKEL Vorbereitung auf Inklusion im schulischen Japanischunterricht – Lehrer*innenbildung im Unterrichtsfach Japanisch an der Universität zu Köln	155

FRANK SCHÖPP

Überlegungen zur Sichtbarmachung und Thematisierung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im Unterricht der romanischen Sprachen 179

Unterricht der romanischen Sprachen und Inklusion: Rekonstruktion oder Erneuerung? Eine Einführung

Frank Schöpp (Würzburg) & Aline Willems (Köln)

Seit einigen Jahren ist Inklusion ein Dauerthema in der bundesdeutschen Bildungslandschaft. Während die Bildungspolitik ihr Augenmerk in erster Linie auf die „Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen“ legt (DIPF 2016, 13), geht die fremdsprachendidaktische Forschung überwiegend von einem weiten Inklusionsbegriff aus, der Schüler*innen mit besonderen Begabungen, mit nicht-deutschen Herkunftssprachen und -kulturen sowie potentielle Geschlechterunterschiede etc. mit einbezieht. Kritiker*innen der Debatte wenden dann häufig ein, dass damit lediglich die normale in einer Lerngruppe vorherrschende Heterogenität beschrieben wird, die es ‚ohnehin schon immer gab‘. Gleichwohl kann dem entgegengehalten werden, dass die Heterogenität durchaus zugenommen hat, seit bspw. zumindest in einigen Bundesländern auch an Gymnasien zieldifferent geförderte Schüler*innen aufgenommen werden (vgl. bspw. SchM_NRW 2013).

Die Fokussierung auf ‚Menschen mit Behinderung‘ bzw. ‚Schüler*innen mit besonderen Förderbedarfen‘ unter dem Schlagwort Inklusion, also die Verwendung eines ‚engen Inklusionsbegriffs‘, basiert auf einer historischen Entwicklung bildungspolitischer Ansätze, an deren Verbreitung die UN und ihre Organisationen maßgeblich mitgewirkt haben bzw. mitwirken, wie Kiuppis (2014) mit einer umfangreichen Dokumentenanalyse eindrücklich darlegt.¹ Als bedeutende Meilensteine gelten diesbezüglich das *Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education* (UNESCO 1994) und die *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (UN 2007). Dieser in Deutschland unter dem Kurztitel *UN-Behindertenrechtskonvention* bekannte völkerrechtliche Vertrag wurde hierzulande 2008 ratifiziert (vgl. Bundesgesetzblatt 2008 II/35) und hält in Bezug auf Bildung Folgendes fest:

(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der

¹ Für eine ausführliche Darstellung der Entwicklung des Terminus Inklusion vgl. bspw. Lütjcklose (2022).

Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen [...].

- (2) Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass
- a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden;
 - b) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben;
 - c) angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden;
 - d) Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern;
 - e) in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Integration wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden. (Bundesgesetzblatt 2008 II/35, 1436f.; Hervorheb. F.S. & A.W.)

Beim Vergleich des deutschsprachigen Gesetzestextes mit dem englischsprachigen Original fällt auf, dass der ursprüngliche Terminus „inclusion“ in der deutschen Version häufig mit „Integration“ wiedergegeben wird (s. o.). Daraus ergibt sich in der Interpretation eine entscheidende Herausforderung in Bezug auf die Umsetzung in der lebensweltlichen Praxis. Während der Integrationsbegriff in Deutschland seit den 1970er Jahren im bildungswissenschaftlichen und -politischen Diskurs mit dem Fokus auf Schüler*innen mit Behinderung gebraucht wird, wird der Terminus Inklusion von einem Teil der an der Debatte beteiligten Menschen als Weiterentwicklung der Integrationsideen verstanden (vgl. z. B. Feuser 2010; Wocken 2011; Werning & Lütje-Klose 2016) und gleichzeitig von anderen Protagonist*innen als neuer Terminus mit einer wesentlich breiteren Perspektive im Sinne eine weiten Inklusionsbegriffs gelesen (vgl. u. a. Hinz 2002; 2009; Sander 2004; 2008). Anders formuliert wird so unter Integration die Aufnahme von Menschen mit Behinderung und besonderen Förderbedarfen in Angebote des Regelschulunterrichts verstanden, wobei der Grad der Integration durchaus variieren kann, wie bspw. Thoms & Werning (2022) in einem Überblick zur Umsetzung in den verschiedenen Bundesländern belegen. Im Gegensatz dazu kann Inklusion als ein gesellschaftlicher Prozess gelesen werden, der jedem Menschen die Teilhabe an der Gesellschaft ermöglicht. Die Herausgeber*innen dieses Sammelbandes

schließen sich der Terminologie des Begriffswechsels, also einer klaren Unterscheidung zwischen Integration und Inklusion, an, der in Anlehnung an Lütje-Klose (2022, 18) wie folgt aufgeschlüsselt werden kann:

Integration	Inklusion
Eingliederung von Kindern mit bestimmten (sonderpädagogischen) Förderbedarfen in die Allgemeine Schule	Leben und Lernen für alle Kinder in der Allgemeinen Schule ohne Aussonderung
differenziertes Schulsystem je nach Schädigung oder Förderbedarf	umfassendes System mit individuell differenzierten Angeboten für alle
Zwei-Gruppen-Theorie	Theorie einer heterogenen Gruppe
Aufnahme von Kindern mit Behinderung	Veränderung des Selbstverständnisses der Schule, sodass alle aufgenommen werden
individuumszentrierter Ansatz	systemischer Ansatz
individuell zugewiesene sonderpädagogische Ressourcen für Kinder mit Etikettierung	systembezogene Ressourcen , Veränderungen von Unterricht und Schulleben insgesamt

Tab. 1: Integration vs. Inklusion (Lütje-Klose 2022, 18; Hervorheb. i. O.)

Beim Abgleich dieser Begriffsdifferenzierungen mit den eigenen Beobachtungen der schulischen Realität wird deutlich, dass Inklusion noch lange nicht als Regelfall in Deutschland betrachtet werden kann, sondern überwiegend von einer Mischform beider Termini ausgegangen werden kann bzw. – um es optimistisch zu formulieren – Deutschland sich erst auf dem Weg hin zu einer inklusiven Gesellschaft und Schule befindet. Aus der Tabelle wird ebf. die Unterscheidung des Inklusionsbegriffs in einer weiten Ausprägung („alle Kinder, für alle“) im Vergleich zu einer eher engen Deutung i. S. d. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (UN 2007), also der Fokussierung auf Menschen mit Behinderung, deutlich.

Auch der vorliegende Sammelband reiht sich in den fremdsprachendidaktischen Diskurs ein, in welchem von einem weiten Inklusionsbegriff ausgegangen wird (vgl. u. a. Burwitz-Melzer & Königs & Riemer & Schmelter 2017), der mindestens die Heterogenitätsdimensionen² Kultur, Geschlecht/Gender, sozialer

² Den Autor*innen ist bewusst, dass schon alleine die Zuschreibung von Heterogenitätsdimensionen der Grundidee von Inklusion gegenübersteht, der zufolge entsprechende Kategorien dekonstruiert werden müssten. Gleichzeitig erscheinen eben solche Dimensionen jedoch zum Führen eines wissenschaftlichen Diskurses als hilfreich und sinnvoll, obschon durch diese Praxis bestehende Machtstrukturen fortgeschrieben und schlimmstenfalls

Status, Schulleistung, *dis/ability*, Sprache, sexuelle Orientierung und Religion umfasst sowie Intersektionalität berücksichtigt (vgl. z. B. Bohl & Budde & Rieger-Ladich 2017). Eine Durchsicht der Publikationen der vergangenen Jahre macht jedoch deutlich, dass – während die Lehrer*innen sich in der schulischen Realität den Herausforderungen bereits seit einiger Zeit stellen (müssen) – die Didaktik der romanischen Sprachen sich dem Themenkomplex nur sehr bedingt zugewandt hat (vgl. z. B. Engelen 2019; Kräling & Pachale & Wieland 2020; Schlaak 2019; Schlaak & Thiele 2017). Es besteht also ein Desiderat in Bezug auf die theoriebildenden Grundlagen wie auch anwendungsbezogene Unterrichtsforschung.

Eine weitere Problematik ergibt sich im Hinblick auf die – vom universitären Grundsatz her wissenschaftsbasierte – Hochschullehre: Um den beruflichen Anforderungen gerecht zu werden, werden inklusionsspezifische Ausbildungsanteile – in divergierender Ausprägung – zunehmend in die erste Phase der Lehrkräfteausbildung an den Universitäten integriert (vgl. bspw. DIPF 2017; MSW_NRW 2016; Monitor Lehrerbildung 2018). Solange jedoch die diesbezügliche Forschungslage relativ überschaubar ist, ergeben sich daraus gleichsam Hürden für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften.

Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob der Einbezug inklusionsspezifischer Herausforderungen in die Planung, Durchführung, Weiterentwicklung und Erforschung des Unterrichts der romanischen Sprachen einer vollständigen Erneuerung der aktuellen Ansätze bedarf oder ob eine Rekonstruktion bestehender und wohl erprobter Unterrichtsverfahren nicht auch erfolgreich sein könnte. Denn diese wäre mit weitaus geringerem zeitlichem und finanziellem Aufwand verbunden als eine komplette Neuorientierung des Fremdsprachenunterrichts. Aus einer anderen Perspektive betrachtet, ließe sich diskutieren, ob Veränderungen im Hinblick auf inklusionsspezifische Hürden nicht ebenfalls zu einer Rekonstruktion des Fremdsprachenunterrichts selbst führen, von der alle Schüler*innen profitieren können. Diesen und anderen damit in Zusammenhang stehenden Fragen soll im Rahmen des vorliegenden Sammelbandes nachgegangen werden.

ausgebaut werden. Für eine vertiefte Auseinandersetzung mit diesem Dilemma vgl. bspw. Rieger-Ladich (2017); Mecheril & Vorrink (2017); Schmid (2021).

Die Reihe der Beiträge wird von **Matthias Erhardt** (Würzburg) eröffnet, der sich der Frage annimmt, wie das Gymnasium mit Inklusion umgeht. Die zum höchsten allgemeinbildenden Abschluss führende Schulform wird derzeit von über 40% der Grundschüler*innen, die auf eine weiterführende Schule wechseln, besucht. Während das Gymnasium früher *die* Schulform für begabte Kinder war, ist es heute eine Massenschule mit einem äußerst heterogenen Publikum. Der Autor geht zunächst auf die sich daraus ergebenden Konsequenzen ein, diskutiert diese in der Folge vor dem Hintergrund des Bildungsauftrags und der Bildungstradition des Gymnasiums, bevor er abschließend begründet darlegt, weshalb es gerechtfertigt ist, das Gymnasium als eine für Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf besonders geeignete Schulform zu bewerten. Damit fokussiert er zwar zunächst einen eher engen Inklusionsbegriff, konzentriert sich dazu jedoch auf eine Schulform, die per Definition traditionell wenig Förderangebote und -konzepte bereitgestellt hat.

Laura Campanale (Treviso) stellt in ihrem Beitrag Überlegungen zu einer inklusiven und interkulturellen Didaktik im Primarbereich an italienischen Schulen der Provinz Treviso in Venetien an. Anders als in Deutschland gibt es in Italien keine Sonderschulen, alle Kinder, auch behinderte, gehen gemeinsam in die Schule. Vor dem Hintergrund ihrer umfangreichen Erfahrungen als Ausbilderin für Grundschullehrkräfte beschreibt die Autorin die sich aus der starken Zunahme von Kindern mit einer anderen Muttersprache als Italienisch ergebenden Herausforderungen, analysiert dabei die aus dem italienischen Erziehungsmodell resultierende schulische Realität und unterbreitet abschließend didaktische Vorschläge für die Herstellung inklusiver Kontexte des kooperativen Lernens.

Ausgehend von der Beobachtung, dass die Potenziale mehrsprachig aufwachsender Lernender im Fremdsprachenunterricht eher selten Berücksichtigung finden und eine bewusste Aussprachschulung kaum erfolgt, widmen sich **Christoph Gabriel**, **Jonas Grünke** (beide Mainz) und **Claudia Schlaak** (Kassel) dem Erwerb der Prosodie der nach wie vor hinter Englisch am häufigsten gelernten schulischen Fremdsprache Französisch durch deutsch-türkische Schüler*innen. Anders als das Deutsche teilt das Türkische eine Reihe segmentaler und prosodischer Merkmale mit dem Französischen, was das Erlernen der zielsprachlichen Lautung positiv zu beeinflussen vermag, bislang jedoch kaum nutzbar gemacht wurde. Im

Rahmen ihres Beitrags stellen die Autor*innen ein von ihnen entwickeltes und mit jugendlichen deutsch-türkischen Französischlernenden erprobtes Modul zum Prosodie-Erwerb vor und diskutieren erste Ergebnisse. Mit diesem Vorschlag reihen sie sich in die Frage ein, ob nicht mehr als nur eine kleine Gruppe von Schüler*innen von spezifischen Förderansätzen im Fremdsprachenunterricht profitieren kann.

Amina Kropp, Johannes Müller-Lancé (beide Mannheim) und **Lukas Eibensteiner** (Jena) greifen ein dringendes Desiderat der integrativen Mehrsprachigkeitsforschung auf und stellen in ihrem Beitrag eine von ihnen konzipierte und im universitären Spanischunterricht an der Universität Mannheim durchgeführte Untersuchung mit Studierenden der Romanistik vor. Ziel dieses Pilotprojekts ist es, die Auswirkungen eines sprachenvernetzenden Unterrichtssettings auf die zielsprachlichen Kompetenzen der Lernenden, insbesondere auf die der migrationsbedingt mehrsprachigen Fremdsprachenlernenden zu erforschen. Auf die ausführliche Projektvorstellung folgen die Präsentation der Ergebnisse und die Vorstellung derselben. Damit fokussieren sie den Bereich der Hochschuldidaktik im Lehramtsstudium, in welchem entscheidende Weichen bei den Fremdsprachenlehrkräften der Zukunft im Hinblick auf diversitätssensiblen Unterricht gestellt werden können.

Mit dem Beitrag von **Aline Willems** (Köln) wird der Blick zurück in den schulischen Fremdsprachenunterricht gelenkt. Es wird dargestellt, wie eine Berücksichtigung der Exekutiven Funktionen bei der Gestaltung von Unterricht sowohl förderlich für die Erreichung der Lernziele des Fremdsprachenunterrichts als auch allgemeiner Bildungsziele der Lernenden sein kann. Ebenso wird deutlich, dass eine solche Berücksichtigung keinen zusätzlichen Aufwand darstellen würde, der Unterricht der romanischen Sprachen dazu also nicht erneuert, sondern lediglich marginal rekonstruiert werden müsste.

Mit dem Japanischen steht eine in der deutschen Schullandschaft nach wie vor exotische Fremdsprache im Zentrum des Beitrags von **Monika Unkel** (Köln). Die Autorin beleuchtet die Anforderungen, die an zukünftige Lehrkräfte des Japanischen im Bereich der Inklusion gestellt werden, und geht dabei der Frage nach, ob bzw. welche Forschungsarbeiten aus Japan und europäischen Ländern für die Lehrkräftebildung herangezogen werden können. In der auf die Analyse des an

der Universität zu Köln angebotenen Seminars ‚Japanisch inklusiv‘ folgenden Diskussion der Ergebnisse werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der Ausbildung von Lehrkräften für die romanischen Sprachen und jenen für die Fremdsprache Japanisch eruiert.

Im letzten Beitrag des Bandes beschäftigt sich **Frank Schöpp** (Würzburg) mit der Frage, wie es um die Sichtbarkeit und Thematisierung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im Unterricht der romanischen Schulfremdsprachen bestellt ist. Nach einem Überblick über die Situation von LSBTIQ*-Kindern und -Jugendlichen im Allgemeinen und an Schulen im Besonderen leitet der Autor unter Bezugnahme auf empirische Untersuchungen aus dem Bereich der Psychologie eine Verpflichtung der Institution Schule zu einer angemessenen Berücksichtigung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt ab. Abgeschlossen wird der Beitrag mit ersten Belegen dieser Vielfalt in neueren Lehrwerken für den Französisch-, Italienisch- und Spanischunterricht.

Die Herausgeber*innen danken allen Autor*innen für ihre interessanten Beiträge und die kooperative Haltung hinsichtlich der Publikation des Sammelbandes. Ebenso gilt ein Dank den Mitarbeiter*innen des ibidem-Verlags für die professionelle Zusammenarbeit.

Würzburg und Köln, im August 2022

Literaturhinweise

- BOHL, Thorsten & BUDDE, Jürgen & RIEGER-LADICH, Markus. edd. 2017. *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- BUNDESGESETZBLATT. 2008. *Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen – vom 21. Dezember 2008*, http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBI&jumpTo=bgbl208s1419.pdf, Zugriff: 03.08.2022.
- BURWITZ-MELZER, Eva & KÖNIGS, Frank G. & RIEMER, Claudia & SCHMELTER, Lars. edd. 2017. *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen – Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- DIPF = DEUTSCHES INSTITUT FÜR INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG. 2016. *Bildung in Deutschland 2016 – Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung*