
Band 55 **Romanische Sprachen und ihre Didaktik**
Herausgegeben von Michael Frings, Andre Klump & Sylvia Thiele

Claudia Schlaak

Fremdsprachendidaktik und Inklusionspädagogik

Herausforderungen im Kontext
von Migration und Mehrsprachigkeit



ibidem

Claudia Schlaak

FREMDSPRACHENDIDAKTIK UND INKLUSIONSPÄDAGOGIK

Herausforderungen im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit

ibidem-Verlag
Stuttgart

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>.

Coverabbildung: © 2015 / Claudia Schlaak.

∞

ISSN 1862-2909

ISBN: 978-3-8382-6896-5

© *ibidem*-Verlag

Stuttgart 2015

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 (electronical, 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.

Inhalt

1. Einleitung	9
1.1 Thematische Einführung	9
1.2 Desiderata in der (romanistischen) Fachdidaktik	13
1.3 Aufbau der Arbeit	14
I Inklusion, Migration und Mehrsprachigkeit: Theoretische Grundlagen	19
2. Inklusion: Gesellschaftliche Herausforderung und Umsetzung im Bildungssystem in Europa und Deutschland	21
2.1 Begriffsklärung: Integration und Inklusion	22
2.2 Rechtlich-politischer Rahmen und Status quo in Deutschland.....	26
2.3 Umsetzung von Inklusion in der Gesellschaft und im Bildungswesen	33
3. Mehrsprachigkeit und Migration.....	39
3.1 Migration und daraus folgende Mehrsprachigkeit.....	39
3.2 Mehrsprachigkeit in Europa.....	41
3.3 Migranten im deutschen Bildungs- und Schulsystem.....	42
3.4 Interkulturelles Verständnis im Fremdsprachenunterricht	44
II Inklusive Mehrsprachigkeits- und Fremdsprachendidaktik: Umsetzungs- und Gestaltungsmöglichkeiten	47
4. Mehrsprachigkeitsdidaktik: Inklusiver Fremdsprachenunterricht	49
4.1 Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen – Grundlage für einen inklusiven Fremdsprachenunterricht	51

4.2 Lehrpläne, Rahmenpläne und Richtlinien.....	53
4.2.1 Rahmenlehrpläne für die Fächer Spanisch/Französisch in Berlin	54
4.2.2 Lehrpläne für die Fächer Spanisch/Französisch in Rheinland-Pfalz ..	55
4.2.3 Kernlehrpläne für die Fächer Spanisch/Französisch in Nordrhein- Westfalen.....	56
4.2.4 Lehrplan für das Gymnasium in Bayern	57
4.3 Bedarfe und Bedürfnisse im inklusiven Fremdsprachenunterricht	58
4.3.1 Individuelle Bedürfnisse im Fremdsprachenunterricht.....	59
4.3.2 Herausforderungen für die Entwicklung eines inklusiven Ansatzes im (romanischen) Fremdsprachenunterricht.....	60
4.4 Die Akteure	62
4.4.1 Zentrale Rolle der Lehrkräfte bei der Umsetzung von Inklusion im Schulalltag	62
4.4.2 Die Rolle des Sprachenlernenden	66
4.5 Inklusiver Unterrichtsansatz durch kooperative Methoden	68
4.6 Inklusive Leistungsbeurteilung im Fremdsprachenunterricht	71
4.7 Inklusionsschulen im Kontext von Mehrsprachigkeit und Migration: Gute-Praxis-Beispiel Berg-Fidel-Schule Münster	73
 III Empirische Untersuchung: Mehrsprachigkeit, Migration und Inklusion	 75
 5. Empirische Vorgehensweise und Ergebnisse.....	 76
5.1 Darstellung des Untersuchungsverlaufs.....	76
5.2 Erhebungsmethode und <i>Questionnaire</i>	77
5.3 Präsentation des Datenmaterials	79
5.4 Übersicht über die Probanden	79
5.5 Fehleranalyse.....	80

6. Integration oder Inklusion – Fremdsprachenlehrkräfte der „Willkommensklassen“	82
6.1 Unterscheidung Inklusion und Integration.....	82
6.2 Die gesellschaftliche Dimension.....	83
6.3 Rolle der Sonder- und HeilpädagogInnen/SpezialistInnen.....	85
6.4 Leistungsbewertung im Kontext von Inklusion.....	88
6.5 Inklusion im Fremdsprachenunterricht: Mehrsprachigkeit und Migration	91
6.6 Bewertung der Ausbildungs-/Weiterbildungssituation.....	93
6.7 Umsetzbarkeit von Inklusion	95
7. Integration oder Inklusion – Zukünftige Fremdsprachenlehrkräfte und ihre Ausbildungssituation.....	97
7.1 Unterscheidung Integration/Inklusion	97
7.2 Individualität versus Homogenität.....	99
7.3 Akteure und ihr Wandel.....	104
7.4 Inklusion im Fremdsprachenunterricht	105
7.4.1 Umsetzung von Inklusion heute.....	105
7.4.2 Probleme im Fremdsprachenunterricht	108
7.4.3 Kriterien für Inklusion im Fremdsprachenunterricht.....	109
7.4.4 Chancen und Herausforderungen durch Inklusion.....	110
7.4.5 Vorstellungen eines inklusiven Fremdsprachenunterrichts	112
7.5 Mehrsprachigkeit, Migration und Inklusion	112
7.6 Interkulturalität.....	114
7.7 Inklusion in der Ausbildung.....	115
7.8 Inklusion – Utopie?.....	118
8. Fazit und Ausblick	122

Literaturhinweise.....	129
Anhang	137
Anhang 1: Fragebogen der qualitativen Befragung	137
Anhang 2: Fragebogen der quantitativen Erhebung	138
Anhang 3: Artikel 24 – Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 13. Dezember 2006.....	144
Anhang 4: Artikel 13 – Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte vom 19. Dezember 1966.....	147
Anhang 5: Artikel 28 – Übereinkommens über die Rechte des Kindes	149
Anhang 6: Bonner Erklärung zur inklusiven Bildung in Deutschland.....	150

1. Einleitung

1.1 Thematische Einführung

Inklusion kennt keine Ausgrenzung, keine Aussonderung und keinen Ausschluss. Bei Inklusion ist jeder Mensch nicht nur willkommen, sondern kann überall partizipieren, ist selbstverständlicher Teil des Ganzen. Verschiedenartigkeit wird als Normalität angenommen. Es gibt keine Barrieren – Offenheit, Akzeptanz und Toleranz bestimmen das Miteinander in der Gesellschaft: im öffentlichen Alltag mit all seinen Bereichen (Mobilität, demokratische Mitbestimmung und Partizipation usw.), ob nun im Arbeitsleben, in der Freizeit, im Bildungs- und Schulsystem. In der idealen inklusiven Gesellschaft ist die Teilhabe aller in jeder Situation und Lebenslage möglich – unabhängig von eventuell bestehenden Beeinträchtigungen. Im Bildungs- und Schulsystem würde dies bedeuten, dass alle Kinder und Jugendlichen zusammen lernen können und alle eine gemeinsame Schule besuchen; Sonderschulen gibt es im idealen System der inklusiven Bildung nicht; Heterogenität wird als normal betrachtet.

Dass Inklusion ein Idealzustand ähnlich einer Utopie ist, der kaum erreicht werden kann, ist nicht schlimm, denn ‚ideal‘ ist in der Realität tatsächlich kaum erreichbar. Inklusion muss nicht zuletzt aufgrund der gesellschaftlichen Vielfalt jeden Tag neu erarbeitet werden (Feyerer 2011: Kapitel 1). Vielmehr gibt Inklusion aber einen konsequenten und dauerhaft angelegten Weg hin zu einer besseren Gesellschaft für alle vor.

Das Thema „Inklusion in Deutschland“ ist aktueller denn je, denn Anfang des Jahres 2015 prüfte der UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen den ersten Staatenbericht Deutschlands zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Am 17.04.2015 legte er seine Abschließenden Bemerkungen vor. Darin benennen die Experten zahlreiche Probleme und Schwierigkeiten bei der Umsetzung von Inklusion in Deutschland und formulieren Besorgnisse: Deutschland muss in den kommenden Jahren in vielen gesellschaftlichen Bereichen große Anstrengungen unternehmen, um die vertragsstaatlichen Pflichten zu erfüllen; positive Ergebnisse sind in dem Prüfbericht rar.

Auch im deutschen Bildungs- und Schulsystem ist Deutschland noch weit davon entfernt, Inklusion im Schulalltag und im Schulunterricht flächendeckend und übergreifend umzusetzen, wie es die UN-Behindertenkonvention völkerrechtlich verbindlich einfordert. Dabei würde es eine konsequent gelebte ‚Inklusion‘ erleichtern, auf neue gesellschaftliche Herausforderungen einzugehen, wenn nämlich inklusive Bildung nicht – wie sehr häufig – rein im Kontext ‚Behinderung‘ verortet wird, sondern, wie es das Konzept eigentlich beinhaltet, die Berücksichtigung jedes Individuums ernst nimmt. Dazu gehören auch geschlechterspezifische Unterschiede, soziale Benachteiligungen oder kulturelle Verschiedenheit.

Inklusion in der Schule würde die Toleranz und Anerkennung von Verschiedenartigkeit innerhalb der Gesamtgesellschaft begünstigen. Während mutige Schritte hin zu einer gemeinsamen Beschulung aller Kinder – ob mit oder ohne diagnostizierte Lernschwächen – noch immer selten sind, kommen derzeit neue Herausforderungen auf das deutsche Bildungs- und Schulsystem zu, weil kurzfristig viele vor den kriegerischen Handlungen in Syrien, Irak, Afghanistan usw. nach Deutschland geflüchtete Kinder und Jugendliche beschult werden sollen. Inklusiv arbeitende bzw. inklusionserfahrene Schulen könnten mit den damit verbundenen Herausforderungen – vom Spracherwerb über einen sensiblen Umgang mit den zum Teil traumatisierten Kindern und Akzeptanz kultureller Vielfalt – mit ziemlicher Sicherheit besser umgehen. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund bzw. konkreter Fluchterfahrung würde ein inklusives Bildungs- und Schulsystem beim Einstieg ins deutsche Schulsystem bzw. bei der weiteren schulischen Entwicklung besser fördern.

[D]er besonderen Ausgangssituation der Jungen und Mädchen, die neben Deutsch eine Herkunftssprache sprechen, [wird bisher] im schulischen Alltag kaum Rechnung getragen (Schöpp 2015: 162).

Es erscheint daher notwendig, Inklusion stärker multiperspektiv zu betrachten: In der vorliegenden Arbeit sollen die pädagogisch-didaktischen Themenbereiche ‚Migration‘ (und ihre Herausforderungen für Gesellschaft, Bildungssystem und Lehrkräfte), ‚Mehrsprachigkeit‘ (und ihre Herausforderungen für Gesellschaft, Bildungssystem und Lehrkräfte) und ‚Inklusion‘ (und ihre Herausforderungen für Gesellschaft, Bildungssystem und Lehrkräfte) miteinander verknüpft und

diskutiert werden. Es ist dazu erforderlich, den Begriff der Inklusion nicht einzig mit der UN-Behindertenrechtskonvention in Verbindung zu sehen, sondern ihn weiter zu fassen und jegliche Beeinträchtigung mit zu erfassen.

Die Realisierung einer inklusiven Schulentwicklung gestaltet sich im deutschen Bildungssystem bis heute aus unterschiedlichen Gründen schwierig: Einerseits schaffen es die in der Inklusion erfolgreichen Schulen nicht, den notwendigen Bedarf aufzufangen; andererseits gelingt es ihnen auch nur in bedingtem Maße, ihr Wissen und ihre Praxiserfahrungen über Inklusion flächendeckend weiterzugeben. Zugleich zeigt sich im Schulalltag, wenn man genau hinsieht, an vielen Stellen die Notwendigkeit eines Abbaus von Barrieren sowie einer Verbesserung der Lernsituation bzw. ein Eingehen auf spezifische Lernbedarfe und Lernbedürfnisse des einzelnen Schülers. Es geht darum nicht nur wegen völkerrechtlich eingegangener Verpflichtungen, sondern im Interesse der Entwicklung unserer Wissensgesellschaft, die es sich nicht leisten kann, viele Lerner „zurückzulassen“. Es geht um eine übergreifende inklusionspädagogische Qualitätsentwicklung, eine Teilhabe aller und eine konsequente Gleichberechtigung im deutschen Bildungssystem.

Debatten über die Anerkennung der heterogenen Rahmenbedingungen – ob aus Perspektive der Bildungsherkunft, der geografischen Herkunft bzw. des kulturellen Hintergrunds, des Geschlechts, der kognitiven, sprachlichen oder geistigen Entwicklung usw. – und damit auch über die Umsetzung eines inklusionspädagogischen Ansatzes dürfen dafür nicht nur theoretisch geführt werden. Die fachdidaktischen Disziplinen der einzelnen Schulfächer müssen sich des Themas annehmen und zur Unterstützung der aktiven und zur Ausbildung künftiger Lehrkräfte auf den spezifischen Lernalltag eingehen und Lösungen dafür entwickeln. Dafür muss etwa analysiert werden, welche Bedarfe im Fremdsprachenunterricht bestehen und welche Konsequenzen daraus für den Unterrichtsalltag sowie die Ausbildungssituation gezogen werden müssen.

Vor dem Hintergrund der hohen Flüchtlingszahlen, die Deutschland und ganz Europa im Jahr 2015 bewältigen, müssen auch die Probleme und Herausforderungen bezogen auf die Kontexte von ‚Migration‘ und ‚Mehrsprachigkeit‘ im Sinne inklusiver Bildung konkretisiert werden, denn nur so kann auch auf die Lernbedarfe und -bedürfnisse der nach Deutschland geflüchteten Kinder konkret

eingegangen werden. Die geflüchteten Schüler benötigen ganz konkret Unterstützung beim Erwerb der deutschen Sprache.

[I]t is crucial for children to be capable of following lessons in the language of instruction used at school; otherwise they may feel stressed and anxious, which eventually may lead to behavioural problems and failure at school. (Siarova/Essomba 2014: 1)

Andererseits kann die kulturelle Vielfalt den Fremdsprachenunterricht gerade im Hinblick auf den Erwerb interkultureller Kompetenzen bereichern. Dazu ist es aber nötig, ganz wie Inklusion fordert, von einer defizitorientierten Betrachtung des Schülers wegzukommen und seine Potenziale stärker in den Vordergrund zu rücken.

Auch wenn ohne Frage umfangreichere finanzielle Mittel für eine gelingende Umsetzung von Inklusion eine wichtige Voraussetzung wären, wird im Laufe dieses Buches sichtbar werden, dass adäquates Handeln und ein entsprechender Wille von Verwaltung, Schulleitung, Lehrern und Schülern bereits vieles bewegen kann. Es soll aber auch aufgezeigt werden, welche Herausforderungen und Probleme sich in einer inklusiven Praxis für das Schulsystem ergeben können und welche Umfeldbedingungen konkret im Fremdsprachenunterricht gegeben sein müssten, damit individuelle Lernbedarfe und -bedürfnisse befriedigt werden können.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es daher, auf zwei Problemkreise, die im Kontext von ‚Migration‘ und ‚Mehrsprachigkeit‘ in deutschen Schulen derzeit zu verorten sind, aufmerksam zu machen, und mögliche Schlüsse und Konsequenzen anzuregen: Im Rahmen einer empirischen Untersuchung wurden Berliner Lehrkräfte von Deutschlernklassen für Migrantenkinder („Willkommensklassen“¹) befragt, welche Probleme und Herausforderungen mit ihrer Arbeit in diesen Klassen verbunden sind.

Des Weiteren soll eine Befragung zukünftiger Fremdsprachenlehrkräfte Aufschluss geben, wie diese auf Inklusion im Bildungs- und Schulsystem, insbesondere konkret im Fremdsprachenunterricht (hier Spanisch, Französisch und Italienisch), vorbereitet werden – dieser zweite empirische Ansatz ergab sich

¹ Die offizielle Bezeichnung lautet *Lerngruppen für Neuzugänge ohne Deutschkenntnisse*. Aufgrund der gängigen Praxis wird im vorliegenden Buch der Begriff „Willkommensklassen“ genutzt.

folgerichtig aus den Ergebnissen der empirischen Untersuchung der erstgenannten Lehrkräfte.

1.2 Desiderata in der (romanistischen) Fachdidaktik

Im Kontrast zur intensiven politischen Beschäftigung mit dem Thema ‚Inklusion‘ ist das Forschungsinteresse aus fachdidaktischer und fremdsprachendidaktischer Perspektive in der Romanistik, wie auch in anderen Philologien, bisher sehr gering. Insbesondere im Kontext von Migration, Mehrsprachigkeit und Inklusion liegen nur marginale Untersuchungen vor, die konkret zeigen, wie inklusive Bildung im Fremdsprachenunterricht (hier im Französisch-, Spanisch- und Italienischunterricht) in einem Regelschulsystem funktionieren kann.

Aus pädagogischer und bildungswissenschaftlicher Perspektive sind viele Arbeiten zur Inklusion zu finden – ihre aufgrund der politischen Aktualität der Thematik hohe Zahl ist kaum mehr zu überblicken. Es soll hier auch nicht auf die zahlreichen, häufig sehr guten Arbeiten eingegangen werden, sondern die Arbeit soll vielmehr als Appell an die Fachdidaktik der einzelnen Fächer, hier vor allem der romanistischen Fachdidaktik, dienen, sich mit dem Thema Inklusion eingehender zu beschäftigen, denn:

In der Literatur findet sich bisher wenig an Ansätzen, wie inklusiver Unterricht auf bestimmte Lernfelder – seien es tradierte Fächer oder fachübergreifende Bereiche – bezogen werden kann (Hinz 2014: 19).

Wie auch durch die vorliegende Arbeit und die Präsentation der empirischen Ergebnisse deutlich werden wird, fragen sich aktuelle und zukünftige Fremdsprachenlehrkräfte ganz konkret, wie ein inklusiver Ansatz in einem Regelschulsystem (hier im Fremdsprachenunterricht) erfolgen kann und wie konkrete Umsetzungsmöglichkeiten, z.B. die Gestaltung von Unterrichtsmaterialien, aussehen. Im Kontext der Diskussionen um die Ausbildung mehrsprachiger Handlungskompetenzen in einem inklusiven Französisch-, Spanisch- und Italienischunterricht muss die romanistische Fremdsprachendidaktik alltagspraktische Standards und Kriterien aufzeigen, damit erfahrene, junge und zukünftige Lehrkräfte auf die im Fremdsprachenunterricht auftretenden Herausforderungen vorbereitet werden. Bezogen auf das Fach Englisch gibt es bereits Werke, die sich konkret mit der Umsetzung von Inklusion im Unterricht in deutschen Schulen

beschäftigen, wobei auch dies noch weiter ausgebaut werden kann (cf. etwa Haß/Kieweg 2012 oder Klein- Landeck 2014).

Es gibt bisher auch nur sehr wenige Arbeiten, die die Bereiche ‚Migration‘ und ‚Mehrsprachigkeit‘ mit Inklusion verbinden. Natürlich gibt es vielfältige Ausarbeitungen aus politischer, soziologischer, historischer oder aus linguistischer, literarischer und kultureller Perspektive zu Migration und Mehrsprachigkeit, aber konkret mit dem Konzept der Inklusion verbunden ist kaum etwas zu finden. Dies ist sicherlich hauptsächlich dadurch bedingt, dass die Thematik „Inklusion“ bisher meist rein im Kontext von „Behinderung“ verortet wurde. Die Fachdidaktik sollte sich grundsätzlich intensiver mit Migration und der damit einhergehenden Mehrsprachigkeit, aber eben auch mit Migration und Mehrsprachigkeit im Kontext von Inklusion auseinandersetzen. Im 2015 erschienenen Sammelband von Fernández Amman/Kropp/Müller-Lancé heißt es:

Die Fachdidaktik der romanischen Sprachen ist gut beraten, wenn sie das zitierte Forschungsdefizit in diesem Bereich zum Anlass einer intensiven, auch empirisch fundierten Auseinandersetzung mit dem Sprachenlernen migrationsbedingt mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher nimmt (Schöpp 2015: 180).

Im Zusammenhang mit der effektiven Förderung und Nutzung herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im schulischen Unterricht sollte sich die Romanistik als traditionell sprachübergreifende universitäre Disziplin folglich ihres Potenzials für die Umsetzung aktueller bildungs- und integrationspolitischer Forderungen bewusst machen (Fernández Amman/Kropp & Müller-Lancé 2015: 20).

Für eine Teilhabe aller und damit einhergehend mit der Anerkennung der Heterogenität muss aber auf individuelle Lernbedarfe aller – eben auch mehrsprachiger Kinder – im Fach- und insbesondere im Fremdsprachenunterricht eingegangen werden. Aufgrund der beschriebenen Aktualität des Themas ist es kaum verständlich, dass die (romanistische) Fachdidaktik und die allgemeine Fremdsprachendidaktik sich dem Phänomen „Migration, Mehrsprachigkeit und Inklusion“ bisher nicht annehmen.

1.3 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit ist auf diese Einleitung folgend in einen theoretischen Teil zur Inklusion und zur Migration und Mehrsprachigkeit (Teil I), einen Teil zur inklusiven Mehrsprachigkeits- und Fremdsprachendidaktik, in dem ausge-

wählte Umsetzungs- und Gestaltungsmöglichkeiten angeführt werden und einen empirischen Teil mit der Darstellung zweier empirischer Untersuchungen (Teil III) gegliedert. Teil I und Teil II bilden eher die theoretischen Grundlagen der Arbeit, wobei bei diesen Themen praktische Perspektiven nicht außen vor bleiben. Teil III der Arbeit ist als reiner „Praxisteil“ zu verstehen, und zwar in der Weise, dass hier aktuelle Probleme und Herausforderungen benannt werden und aufgezeigt wird, was die Lehrkräfte in diesem Kontext vermissen bzw. benötigen, damit ein inklusives Schulsystem, hier immer mit konkretem Bezug auf den Fremdsprachenunterricht, Realität werden kann.

In Teil I wird zunächst ‚Inklusion‘ in verschiedenen Kontexten betrachtet. Hierbei werden die Unterschiede zwischen Integration und Inklusion verdeutlicht, das Inklusionsverständnis in Politik und Gesellschaft untersucht und die Umsetzung von Inklusion im Bildungssystem betrachtet. Des Weiteren wird analysiert, welcher Zusammenhang zwischen Migration, Mehrsprachigkeit und Fremdsprachendidaktik besteht, um schließlich die drei Bereiche Migration, Mehrsprachigkeit und Inklusion gedanklich zu verbinden und hieraus Ableitungen für den Fremdsprachenunterricht zu ziehen. Gerade weil Inklusion in Deutschland bisher fast nur im Kontext von Behinderung verortet wird, soll hier eine andere Perspektive angesetzt werden. Eine Erweiterung des Verständnisses von Inklusion auf den Kontext von Mehrsprachigkeit und Migration kann Probleme und Vorbehalte eventuell sogar auflösen helfen.

Schließlich soll aus der Theorie (des Teil I) erfasst werden, welche Konsequenzen sich daraus für einen inklusiven Fremdsprachenunterricht ergeben (Teil II). In diesem Kontext wird etwa auf das Lernverständnis inklusiver Bildung allgemein, auf mögliche Unterrichtsansätze und Unterrichtsmethoden sowie auf die Leistungsbeurteilung im Fremdsprachenunterricht eingegangen. Hierbei werden auch konkrete Fallbeispiele dargestellt und schließlich die Bedeutung von Migration und Mehrsprachigkeit für eine inklusive Fremdsprachendidaktik aufgezeigt. Hierbei soll beschrieben werden, was unter einem inklusiven Fremdsprachenunterricht im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit zu verstehen ist, wie die möglichen Lernwege und Lernprozesse aussehen können, welche gesetzlichen Grundlagen auf europäischer und nationaler Ebene bereits bestehen, welche Akteure intensiv betrachtet werden müssen und wie Vorzeige-

schulen mit ‚Migration‘, ‚Mehrsprachigkeit‘ und ‚Inklusion‘ umgehen. Hier geht es vor allem um die Perspektive der Mehrsprachigkeitsdidaktik bzw. um die Betrachtung eines inklusiven Fremdsprachenunterrichts im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit mit praktischen Ansätzen zu Gestaltungs- und Umsetzungsmöglichkeiten.

Im letzten großen Teil der Arbeit werden die mit eigenen empirischen Untersuchungen unterfütterte Betrachtung der beiden Problemkreise „Deutschlernklassen“ und „Ausbildung von Lehrkräften“ im Kontext von Migration, Mehrsprachigkeit und Inklusion dargestellt. Nach der detaillierten Beschreibung der Gegenstände der Untersuchung und der Datenerhebung soll durch die empirischen Untersuchungen erfasst werden, ob Inklusion im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungs- und Schulsystem bereits greift. Hierfür wurden 2014 zunächst Lehrkräfte der so genannten „Willkommensklassen“ in Berlin befragt. Dabei waren folgende Fragen leitend: Wie sind die Fremdsprachenlehrkräfte der ‚Willkommensklassen‘ auf die speziellen Probleme und Herausforderungen vorbereitet worden? Ist ein inklusiver Ansatz erkennbar? Falls nicht, wie könnte ein inklusiver Ansatz Probleme lösen (helfen)? Wie betrachten Fremdsprachenlehrkräfte die Umsetzung von Inklusion im deutschen Bildungs- und Schulsystem?

Auf Basis der Antworten der ersten Umfrage unter den Lehrkräften von „Willkommensklassen“ und der damit einhergehenden Problematisierung wurde eine weitere Befragung vorgenommen, in diesem Fall zukünftiger Fremdsprachenlehrkräfte. Grund dafür war, dass der Bereich der Ausbildung bzw. der fehlenden Weiterqualifikation in der ersten Untersuchung immer wieder thematisiert wurde und dass stets betont wurde, dass man auf Inklusion im Schulsystem bzw. im Fremdsprachenunterricht nur wenig vorbereitet wurde. Ziel war mittels der zweiten Untersuchung die aktuelle Ausbildungssituation zu analysieren. Hierdurch sollte erstens überprüft werden, ob Mängel bestehen und zweitens sollen eventuell bestehende Bedarfe erfasst werden. Zu diesem Zweck wurden im Jahr 2015 zukünftige Fremdsprachenlehrkräfte zu ihrer Ausbildung an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz und an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster befragt, ob sie mit der Umsetzung von Inklusion,

sowie der konkreten Umsetzung im Fremdsprachenunterricht vertraut gemacht werden. Die Arbeit schließt mit einem Fazit und Ausblick.

Anzumerken ist schließlich, dass die im Folgenden erarbeiteten Bezüge zwischen Migration, Mehrsprachigkeit und Inklusion keine Konkurrenzsituation zum Zusammenhang von Inklusion und Behinderung schaffen soll. Es steht, wie der Bericht des UN-Fachausschusses für die Rechte von Menschen mit Behinderung im April 2015 deutlich gemacht hat, außer Frage, dass Deutschland enorme Anstrengungen unternehmen muss, damit Kinder und Jugendliche mit geistiger oder körperlicher Behinderung die Regelschule besuchen können. Vielmehr geht es in dieser Arbeit darum, aufzuzeigen, dass es auch weitere Handlungsbedarfe im Sinne von Inklusion gibt, die nicht im engeren Kontext von Behinderung zu verorten sind und andere Gruppen miteinbeziehen. Dies kann im Idealfall die Umsetzung von Inklusion beschleunigen und mehr Akteure in den Prozess involvieren.

In dieser Arbeit sind bei Verwendung der männlichen Form in der Regel, wenn nicht ausdrücklich ausgeschlossen, Personen des weiblichen Geschlechts inbegriffen – dies dient ausschließlich der Lesbarkeit und stellt keine Wertung dar.