

Eriberto Russo

DaF-Unterricht und besondere Bildungsbedürfnisse in Italien

The aim of this paper is to explore the relationship between the teaching of German as a foreign language and the universe of special educational needs, while focusing on its theoretical, political, and methodological implications in Italian school system. The contribution is divided into two main parts: the first part focuses on the conceptual and theoretical framework, while moving between special education needs and foreign language teaching; the second part considers the creation of an inclusive foreign language lesson and proposes an intervention scheme for the creation of an inclusive learning unit, while giving concrete inputs regarding the German language.

KEYWORDS: special educational needs; German as a foreign language; inclusion; differentiation; inclusive learning unit

Einleitung

Die Erforschung des Zusammenhangs zwischen Fremdsprachenvermittlung und Inklusionspädagogik ist ein gegenwartsnahes Studienfeld im Bereich der Fremdsprachendidaktik¹, das sich gründlich auf das Erlernen der englischen Sprache konzentriert hat². Interessant ist aber

¹ Vgl. H. McColl, *Foreign language learning and inclusion: Who?, Why?, What? – and How?*, in «Support for learning», 20 (2005), S. 102-152; vgl. auch die unterschiedlichen und höchst informativen Beiträge in E. Burwitz-Meltzer, F.G. Königs, C. Riemer, L. Schmelter (Hg.), *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Narr Francke Attempto Verlag, Tübingen 2017. Im gleichen Band vgl. insbesondere M. Bär, *Auf dem Weg zur inklusiven Schule – mögliche Implikationen aus fremdsprachendidaktischer Perspektive*, S. 10-20; D. Caspari, *Differenzsensibler Fremdspracheunterricht: eine Großbaustelle*, S. 43-52; vgl. auch D. Gerlach, T. Schmidt, *Heterogenität, Diversität und Inklusion: Ein systematisches Review zum aktuellen Stand der Fremdsprachenforschung in Deutschland*, in «Zeitschrift für Fremdsprachenforschung» 32 (2021), S. 11-32.

² Vgl. C. M. Bongartz, A. Rohde (Hg.), *Inklusion im Englischunterricht*, Peter Lang, Bern 2015; vgl. auch M. Floyd, *Inklusiver Englischunterricht: Yes, we can!*, in J. Riegert und O.

zu beobachten, wie die analytische Formel der Inklusion im Fremdsprachenunterricht auch auf andere Sprachen anzuwenden ist. Es wäre in diesem Rahmen wünschenswert, neue Wege zu finden, um das gleiche Phänomen innerhalb des Deutschunterrichts zu berücksichtigen, zu dem die Forschung keine richtige Stellung bezogen hat und daher seine Funktionsweise noch nicht konkret und praxisnah systematisiert hat. Das Problem stellt sich vor allem auf der allgemeinen Ebene, d. h. auf der Ebene der Fremdsprachen, denn es geht darum, sich mit einem Thema in ununterbrochener Entwicklung zu befassen: Es gibt einen ständigen Fortschritt in der Forschung zu Themen wie z. B. Behinderungen und Lernstörungen, die sich mit den Neurowissenschaften überschneiden. Aus diesem Grund haben sich die Bildungseinrichtungen schrittweise so ausgestattet, dass sie mit der Beteiligung schwächerer Lernenden auch im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts umgehen können, von dem sie sogar befreit werden dürften. Aus dem Oberbegriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs, zu dem Lernstörungen, Behinderungen, Benachteiligungen und Migrationssituationen gehören, sind daher die spezifischen Sprachbedürfnisse abgeleitet worden, die auch auf die Einstellungen der leistungsschwächeren Lernenden in Bezug auf Fremdsprachen hinweisen. Die Zentralität von Inklusionsprozessen ist zum Markenzeichen der heutigen Schulwelt geworden, die zunehmend zwischen inklusiven Maßnahmen und neuen Integrationsmodellen ausbalanciert³. Und gerade aus der Schnittstelle dieser beiden Ebenen, die durch die multiplen und variablen Rechtsgrundlagen zusammengebracht werden, entsteht eine abwechslungsreiche und lernerorientierte Schulauffassung.

Dieser Beitrag gliedert sich in zwei Teile und vertritt die These, dass ein inklusiver und auf die Erreichung von Lernzielen ausgerichteter Unterricht Ausgangspunkt aller LehrerInnen sein muss. Um diese übergeordnete Absicht zu verfolgen, dreht sich der Aufsatz um den Vorschlag von Werkzeugen sowie theoretischen und praktischen Denkanstößen, die sowohl für angehende Lehrkräfte als auch für LehrerInnen mit Erfahrung von Nutzen sein können. Während der erste Teil einen allgemeinen und kontextbezogenen methodologischen Überblick zum Stand der Dinge bezüglich des Verhältnisses zwischen besonderen Bildungsbedürfnissen und der Fremdsprachenvermittlung im italienischen Schulsystem bietet, widmet sich der zweite Teil konkreten praktischen Vorschlägen.

Musenberg (Hg.), *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe*, Kohlhammer Verlag, Stuttgart 2015, S. 335-346.

³ Zu den wichtigen Wechselwirkungen zwischen Inklusion und Integration (vgl. A. Hinz, *Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung?*, in *«Zeitschrift für Heilpädagogik»* 53 (2002), S. 354-461).

In diesem Rahmen werden zuerst Tipps für einen inklusiven Fremdsprachenunterricht gegeben, dann einen als Beispiel dienenden Unterrichtsentwurf erstellt, dessen Thema *Genus im Deutschen* ist.

Die Auseinandersetzung mit einem solchen grundlegenden Thema bedeutet demzufolge, sich mit einer Vielzahl von Ideen, Ansätzen und Theorien auseinanderzusetzen, die Inklusion⁴ als Symbol für eine neue und vielfältige Konzeption des Lern- und Lehrprozesses⁵ sieht, was dabei zur Bestimmung der neuen Kompetenzen der Fremdsprachenlehrkräfte auch wesentlich beiträgt⁶.

1. Besondere Bildungsbedürfnisse und Fremdsprachenvermittlung im italienischen Schulsystem

Zu den Kategorien von Lernenden, die im heutigen italienischen Schulsystem am bekanntesten sind, gehört zweifellos diejenigen der sonderpädagogischen Bedürfnisse bzw. besonderen/spezifischen Bildungsbedürfnisse, die in Italien unter dem Akronym BES⁷ nachweisbar ist. Bei einer näheren Beobachtung dieses breiten Phänomens wird festgestellt, dass sein Aktionsspektrum sehr umfangreich ist: Es deckt nämlich sowohl den Bereich der Behinderung und der Lern- und -Aufmerksamkeitsstörung als auch Benachteiligungssituationen ab, die durch bestimmte soziale, wirtschaftliche, sprachliche und affektive Ursachen bedingt sind.

⁴ Das Konzept der Inklusion wirft viele terminologische, theoretische und methodische Probleme in Bezug auf den schulischen Lernraum auf. Viele Studien haben sich mit der Schaffungsmöglichkeit einer inklusiven Schule beschäftigt (vgl. K. Reich, *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*, Beltz, Weinheim 2015, S. 41-48).

⁵ Vgl. U. Kücher, B. Roters, *Embracing everyone: Inklusiver Fremdsprachenunterricht*, in B. Amrhein und M. Dziak-Mahler (Hg.), *Fachdidaktik inklusiv: auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*, Waxmann, Münster 2014, S. 233-248.

⁶ Vgl. W. Hallet, *Fremdsprachenunterricht und inclusive education*, in E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, C. Riemer und L. Schmelter (Hg.), *Inklusion, Diversität und das Leben und Lernen fremder Sprachen*, a.a.O., S. 88-101.

⁷ Das Akronym BES steht für *bisogni educativi speciali* (besondere Bildungsbedürfnisse). Es ist notwendig, kurz auf die Bedeutung dieses Akronyms innerhalb der italienischen Gesetzgebung einzugehen. Es wurde ab dem 27. Dezember 2012 mit der Veröffentlichung der Ministerialrichtlinie mit dem Titel *Interventionsinstrumente für SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und territoriale Organisation für die schulische Inklusion* Teil der schulischen Fachsprache. Seit dieser Richtlinie hat eine lange (und immer noch diskutierte) Reflexion über Integration und Inklusion sowie über die Formen der Zusammenarbeit zwischen Schule und Territorium begonnen, S. 3.

^{url:} http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-/downloads/03_DIRETTIVA_MIN_27_DICEMBRE.pdf (letzter Zugriff: 03.01.2023).

Wenn man im italienischen Schulsystem von sonderpädagogischen/ besonderen Bedürfnissen spricht, bezieht man sich hauptsächlich auf zwei Gesetze, die den allgemeinen Handlungsrahmen, die Perspektiven, Methoden und Strategien bezeichnen, die zur Erreichung bestimmter Lernziele erforderlich sind: Es geht um das Gesetz vom 8. Oktober 2010, Nr. 170 (*Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico – Neue Bestimmungen im Bereich spezifischer schulischer Lernstörungen*), und die Ministerialrichtlinie vom 27. Dezember 2012 (*Strumenti di intervento per alunni con bisogni speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica – Maßnahmen für Schüler und Schülerinnen mit besonderen Bildungsbedürfnissen und Umsetzung der schulischen Inklusion vor Ort*).

Der allgemeine Rechtsrahmen bezieht sich jedoch schon auf Definitionen und konzeptionelle Systeme, die in den wichtigsten Dokumenten der Europäischen Union⁸ vorgestellt werden, in denen die Begriffe *Bedarf/Bedürfnisse*, *Bildung* bzw. *besonders/spezifisch* in der Reihenfolge und in der jetzt anerkannten Bedeutung vorkommen. Der Begriff *Bedarf/Bedürfnis* geht von der Annahme aus, dass das Individuum spezifische Eigenschaften in Bezug auf Neigungen, Leidenschaften und Bedürfnisse hat, die seine Einzigartigkeit definieren; mit *Bildung* bezieht man sich stattdessen auf die Tatsache, dass die Schule nur über pädagogische Werkzeuge verfügt, um auf die Bedürfnisse der Lernenden, ausgehend von ihren Stärken, zu reagieren. Der letzte und aussagekräftigste Begriff ist *besonders/spezifisch*, der die Notwendigkeit unterstreicht, im Unterricht gezielt und personalisiert/individualisiert⁹ einzugreifen, um die leistungsschwächeren Lernenden bei ihren eigenen Lernergebnissen zu unterstützen.

Das Universum des sonderpädagogischen Förderbedarfs scheint somit ebenso groß wie anpassungsfähig zu sein, wie das Konzept von besonderen Sprachbedürfnissen sichtbar macht. Man spricht gewöhnlich von *BLS* (*bisogni linguistici specifici* – besondere/spezifische Sprachbedürfnisse), wenn man auf all jene dauerhaften oder vorübergehenden evolutionären Funktionsschwierigkeiten hinweist, die auf das Zusam-

⁸ Vgl. M. Daloso, C.M. Rodriguez, *Lingue straniere e bisogni educativi speciali*, in Ders (Hg.), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia 2016, S. 124-125.

⁹ Der Unterschied zwischen Personalisierung und Individualisierung besteht in der Anwesenheit bzw. Abwesenheit von zertifizierten Behinderungen. Für SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten oder Benachteiligungen wird ein personalisierter Lehrplan erstellt; für SchülerInnen mit Behinderung wird ein individueller Lehrplan erstellt. Besonders problematisch ist das Konzept der Individualisierung, die an der Basis die Schaffung eines Lernraums sieht, der entsprechend der Behinderung der einzelnen Lernenden neu strukturiert werden muss (vgl. hierzu K.T. Lindner, S. Schwolb, *Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis*, in «International Journal of inclusive education» 2020, S. 1-21).

menspiel mehrerer Faktoren zurückzuführen sind, die die Fähigkeit des Individuums beeinträchtigen, bereits in der eigenen Muttersprache eine effiziente kommunikative Kompetenz zu entwickeln: Daraus folgt die Notwendigkeit, auf eine gezielte Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts zurückzugreifen¹⁰.

In Bezug auf das Erlernen von Fremdsprachen ist es demzufolge für ein wirksames Eingreifen notwendig, einige Schwierigkeiten von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu berücksichtigen, die in den folgenden vier Tabellen (Abb. 1; Abb. 2; Abb. 3; Abb. 4) beschrieben werden:

(Abb. 1) Allgemeine Schwierigkeiten von Lernenden mit besonderen sprachlichen Bildungsbedürfnissen¹¹

- Schwierigkeiten beim Erwerb spezifischer Terminologie
- Langsamkeit beim lexikalischen *Retrieval*
- Schwierigkeiten bei der Wiedergabe von Lauten und Wörtern
- Schwierigkeiten, den Rhythmus und die Sprachgewandtheit zu beachten
- Schwierigkeiten bei der Verfassung geschriebener Texte
- Schwierigkeiten beim Erstellen von Notizen
- Schwierigkeiten beim Verständnis sprachlicher Informationen
- Vorhandensein von Führungskräftemüdigkeit
- Schwierigkeiten beim Rückgriff auf zuvor erworbene Informationen
- Schwierigkeiten, das eigene Arbeitsgedächtnis linear zu verwalten

(Abb. 2) Schwierigkeiten von Lernenden mit besonderen sprachlichen Bildungsbedürfnissen innerhalb der Morphologie

- Schwierigkeiten beim Erlernen und bei der Verwendung der Regeln zum Satzbau
- Schwierigkeit beim Verinnerlichen von (abstrakten) sprachlichen Bezeichnungen und Kategorien
- Schwierigkeiten bei der Verwendung von Endungen und Komposita
- Schwierigkeiten bei der Anwendung von Deklinationen und Konjugationen
- Buchstaben oder Satzteile werden ausgelassen oder in der falschen Reihenfolge geschrieben.

¹⁰Vgl. M. Daloiso, *Verso la 'glottodidattica speciale': Condizioni teoriche e spazio epistemologico*, in «EL.LE» 1 (3/2012). Daloiso hat sich intensiv mit den besonderen sprachlichen Bedürfnissen befasst, vgl. auch hierfür M. Daloiso, *Riflessioni sul raggio d'azione della glottodidattica speciale. Una proposta di definizione e classificazione dei 'Bisogni linguistici specifici'*, in «EL.LE» 2 (3/2013), S. 635-649.

¹¹ Der Italienische Legasthenieverband (AIDI) liefert wichtige Denkanstöße für FremdsprachenlehrerInnen, die mit Lernenden mit Lernschwierigkeiten oder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Kontakt treten. Url: <https://www.aiditalia.org/Media/SezioniLocali/treviso/Documenti/Formazione%20Lingue%20straniere%2014%20febbraio%202018.pdf> (letzter Zugriff: 03.01.2023). In diesem Rahmen wird präzisiert, dass sich die meisten bestehenden wissenschaftlichen Überlegungen auf den Zusammenhang zwischen Lernbehinderungen und Fremdspracherwerb konzentrieren. Zu diesem Thema vgl. M. Daloiso, *Lingue straniere e disturbi dell'apprendimento*, Loescher, Torino 2014; vgl. auch K. Diehl, B. Hartke, K. Mahlau (Hg.), *Inklusionsorientierter Deutschunterricht*, Kohlhammer Verlag, Stuttgart 2020, S. 7-44.

(Abb. 3) Schwierigkeiten von Lernenden mit besonderen sprachlichen Bildungsbedürfnissen innerhalb der Phonologie
<ul style="list-style-type: none"> – Niedrige phonologische Bewusstheit – Probleme beim Verstehen und Begreifen der Lautstruktur der gesprochenen Sprache und ihrer Einzelteile – Probleme mit der GPK (Graphem-Phonem-Korrespondenz) – Probleme beim Begreifen vom Schallfluss sowie bei der Segmentierung der Klänge Anfang und Ende eines Wortes – Probleme beim Begreifen der sogenannten Minimalpaare (Kind –Rind; leise –Reise; Wand –Hand; lieben –leben; Zeit –Leid) – Langsame Wiedergabe neuer phonetischer Sequenzen – Buchstaben oder Satzteile werden ausgelassen oder in der falschen Reihenfolge ausgesprochen
(Abb. 4) Schwierigkeiten von Lernenden mit besonderen sprachlichen Bildungsbedürfnissen innerhalb des Wortschatzerwerbs ¹²
<ul style="list-style-type: none"> – Probleme mit dem Wortschatz, mit der Lautstruktur und der Abstraktionsfähigkeit und der daraus resultierenden Speicherung von neuen Inhalten – Probleme beim Automatisieren und bei der Wiederherstellung von Wörtern in unterschiedlichen sprachlichen Kontexten – Niedrige lexikalische Kompetenzen in der Fremdsprache aufgrund einer Schwäche beim Lesen und beim Schreiben

Zusätzlich zu den in den Tabellen dargestellten Problemen ist es möglich, das aufzugreifen, was Rodriguez¹³ in Bezug auf Fragen hervorhebt, die zwar nicht direkt mit dem Sprachgebrauch zusammenhängen, jedoch die Leistung der Lernenden beeinflussen¹⁴: Es geht um emotional-kommunikative Faktoren, die Barrieren beim sozialen Sprachgebrauch schaffen (man denke beispielsweise an die Formulierung eines einzigen Satzes als Antwort während einer mündlichen Abfrage). In diesem Zusammenhang spielen nämlich die sogenannte fremdsprachliche Angst¹⁵, die Ablehnung und das Selbstwertgefühl eine entscheidende

¹² Ebd.

¹³ Vgl. C. A. Melero Rodriguez, *Insegnare le lingue a tutti. Guida alla didattica inclusiva-accessibile per studenti con BES*, Pearson, Torino 2020, S. 10.

Url: https://www.gruppodeal.it/wp-content/uploads/2020/05/inclusione_1-2.pdf (letzter Zugriff: 03.01.2023).

¹⁴ Die Faktoren, die den Erfolg beim Erlernen einer Fremdsprache beeinflussen, sind auch Gegenstand wichtiger deutschsprachiger Studien: vgl. D. Rösler, *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*, Metzler, Stuttgart/Weimar 2012, S. 6 – 13; vgl. auch C. Riemer, *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb: Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren*, Schneider Verlag, Baltmannsweiler 1997, insbesondere S. 8 -19.

¹⁵ Dieses Konzept fand besondere Beachtung bei E.K. Horowitz, M.B. Horowitz und J. Cope, *Foreign Language Classroom Anxiety*, in «The Modern Language Journal» 70/2

Rolle. Um fremdsprachliche Angst zu erklären, verwendet Rodriguez den Phraseologismus *ins Schleudern geraten*, der das gut darstellt, was mit SchülerInnen passiert, die ihre Sprachkenntnisse offenlegen müssen. Die Ablehnung kommt ins Spiel, wenn Lernenden ihre Störung oder Benachteiligung nicht akzeptieren können und die Unterstützung von LehrerInnen auch nicht annehmen. Der Mangel an einem echten Selbstwertgefühl ist dagegen bei SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sehr häufig, da sie ihren Zustand wahrnehmen-verstehen und sich selbst als schwach bezeichnen. Diese drei Faktoren tragen dazu bei, ein Misserfolgsgefühl zu erzeugen, umso mehr, wenn es sich um fremdsprachlichen Lerngegenstände handelt.

In diesem Zusammenhang greift die italienische Gesetzgebung speziell in die Methoden zur Bewertung des Lernens der SchülerInnen ein, da die Bewertung den Zeitpunkt darstellt, an dem Defizite, Lücken oder exekutive Funktionsstörungen sowie Störungen beim kognitiven Gedächtnis und dem Arbeitsgedächtnis sichtbar werden. Wenn die LehrerInnen in der täglichen Praxis und bei der Vermittlung von Wissen und Kommunikationsfähigkeiten in der Lage sind, mehrere unterstützende Werkzeuge zu verwenden, stellt die Bewertung einen entscheidenden Knotenpunkt dar. Gemäß Gesetzesdekret 62/2017 müssen bei der Bewertung von SchülerInnen mit besonderen Bildungsbedürfnissen¹⁶ folgende Aspekte beachtet werden:

1. Die Bewertung und die Zulassung zur Abschlussprüfung der Sekundarstufe ersten Grades muss mit dem personalisierten bzw. individuellen Plan¹⁷ übereinstimmen, der von dem Lehrerrat für die SchülerInnen erstellt worden ist.

2. Die Bewertung erfolgt unter Berücksichtigung der im personalisierten/individualisierten Plan angegebenen Kompensationsmittel und Befreiungsmaßnahmen (Gesetz 170/2010), wenn sie von den SchülerInnen während des Schuljahres verwendet wurden oder von ihnen während der Überprüfung von Lernzielen akzeptiert werden.

3. Während des Staatsexamens muss mehr Zeit für die Prüfung vorgesehen werden.

4. Wenn die SchülerInnen die Befreiung von der schriftlichen Prüfung der Fremdsprache erhalten haben, stellt die Kommission eine mündliche Prüfung anstelle der schriftlichen Prüfung zur Verfügung (Artikel 11 Absatz 12).

(1986), S. 125-132.

¹⁶ Zur Bewertung von SchülerInnen mit besonderen sprachlichen Bedürfnissen vgl. C. A. Melero Rodriguez, *Progettare la valutazione scolastica degli studenti con BiLS. Proposta di un modello dinamico e ruolo del feedback*, in: «EL.LE» Vol. 6 n. 3 (2017), S. 385-405.

¹⁷ Siehe Anm. 9.

1.1. Differenzierung und inklusive Lehrstrategien

Die direkte Folge inklusiver Eingriffe im Unterricht ist die sogenannte Differenzierung¹⁸, bei deren Begriffsbestimmung eigentlich von zwei vielfältigen Fragen ausgegangen werden soll: Wie erstellt man einen inklusiven Fremdsprachenunterricht¹⁹ und welche Strategien sind dabei anzuwenden?

Unter Differenzierung versteht man eine didaktische Kategorie, auf die zurückgegriffen wird, wenn man den Horizont didaktisch-pädagogischen Handelns definiert, innerhalb dessen Lehrkräfte Unterrichtsstrategien und -methoden einführen, um die Heterogenität und Lernbedürfnisse aller Mitglieder einer Klassengruppe zu berücksichtigen²⁰. Es kann in innere Differenzierung (oder auch Binnendifferenzierung) und äußere Differenzierung unterteilt werden. Man spricht normalerweise von innerer Differenzierung, wenn man das Lernen der einzelnen Lernenden fördert und unterstützt und dabei die eigenen persönlichen Neigungen und Leidenschaften berücksichtigt, indem man eine offene und flexible Lernumgebung aufbaut. Stattdessen ist von äußerer Differenzierung die Rede, wenn das Ziel darin besteht, Lernenden auf der Grundlage von Fähigkeiten, Wissen, Alter usw. zu kategorisieren und auszuwählen, wobei tatsächlich Unterschiede und damit Heterogenität innerhalb derselben Gruppe von Lernenden beseitigt werden. Es versteht sich von selbst, dass diese letzte Differenzierungsform, während sie auf der theoretischen Ebene mit der ersten im Dialog steht, sich als kritisch erweist, denn sie fördert die Isolation und wird auch von LehrerInnen als negativer wahr-

¹⁸ Zum Verhältnis zwischen Deutschunterricht und Inklusion vgl. C. Hochstadt, R. Olsen, *Deutschunterricht und Inklusion*, in Ders. (Hg.), *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*, Beltz Verlag, Weinheim Basel 2019, S. 8-15; vgl. im gleichen Band auch K. Mertz-Atalik, *Inklusive Fachdidaktik – eine Kernaufgabe nicht nur für inklusive Schulen*, a.a.O., S. 16-32.

¹⁹ Zum Begriff der inklusiven Fremdsprachenvermittlung vgl. C. Mendez, *Inklusion in Fremdsprachenunterricht. Herausforderung und Chance*, in «Praxis Fremdsprachenunterricht Basisheft» 9 (2012), S. 5-8; vgl. auch T. Schmidt, *Inklusiven Fremdsprachenunterricht gestalten – Von Theorie-Praxis-Netzwerken, multiprofessionellen Teams und interdisziplinärer Forschung*, in E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, C. Riemer, L. Schmelter (Hg.), a.a. O., S. 285-295.

²⁰ Vgl. dazu M. Bönsch, *Strategien zur Lernprozessoptimierung – Innere Differenzierung*, in T. Bohl, M. Bönsch, M. Trautmann und B. Wischer (Hg.), *Binnendifferenzierung*, Prolog, Immenhausen bei Kassel 2012, S. 9-23; s. auch K. Bräu, *Individualisierung des Lernens – Zum Lehrerhandeln bei der Bewältigung eines Balanceproblems*, in K. Bräu und U. Schwert (Hg.), *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule*, Lit, Münster 2005, S. 129-150; vgl. auch T., Eberle, H. Kuch und S. Track, *Differenzierung 2.0*, in M. Eisenmann und T. Grimm (Hg.), *Heterogene Klassen – Differenzierung in Schule und Unterricht*, Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren 2016, S. 1-36; vgl. K. Gehrer, L. Nusser, *Binnendifferenzierender Deutschunterricht und dessen Einfluss auf die Lesekompetenzentwicklung in der Sekundarstufe I*, in «Journal for educational research online» 2/12 (2020), S. 166-189.

genommen²¹. Die innere Differenzierung bzw. Binnendifferenzierung hingegen bewahrt in sich den Keim der Heterogenität und fördert eine dialogische Idee des Lernens, wodurch auch ein kooperativer Raum entsteht, in dem Unterschiede zu einer Chance werden, die Arbeitsgruppe konzeptionell zu vervollständigen²².

Eine sehr wichtige Frage bleibt jedoch noch offen, d. h. wie kann ein effektiv inklusiver Fremdsprachenunterricht gestaltet werden? Diese Frage kann zwei Antworten vorsehen: Die erste hängt mit der Schulpolitik zusammen, die zweite ist eher methodisch.

Die italienische Gesetzgebung sieht vor allem die Erstellung personalisierter und/oder individualisierter Lehrpläne vor, die entsprechend der Situation der Lernenden erstellt werden. Personalisierung ermöglicht die Erhaltung der Bildungsziele der anderen MitschülerInnen durch die Anwendung von Kompensationsmitteln und Befreiungsmaßnahmen (Gesetz 170/2010). Die Individualisierung hingegen ist strenger und ermöglicht die Umgestaltung von Lernzielen basierend auf den Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden. Im Folgenden werden typische Situationen vorgestellt:

SchülerInnen mit Behinderungen (Gesetz 104/92)	Individualisierung* mit Recht auf StützlehrerInnen
SchülerInnen mit Migrationshintergrund (Gesetz 40/1998)	Personalisierung
SchülerInnen mit Lernstörungen (DSA) (Gesetz 170/2010)	Personalisierung
SchülerInnen mit sozialer / sprachlicher / kultureller/affektbedingter / transitorischer Benachteiligung (Ministerialrichtlinie 27/12./2012)	Personalisierung

²¹ Vgl. B. Ahrbeck, *Inklusion. Eine Kritik*, Kohlhammer Verlag, Stuttgart 2016, S. 22-32 und auch S. 79-87.

²² Obwohl kooperatives Lernen kein neues Thema in der Bildungsforschung im Zusammenhang mit Inklusion ist (siehe R.E. O' Connor, J. R. Jenkins, *Cooperative learning as an inclusion strategy: a closer look*, in «Exceptionality: A special Education Journal» 6.1 (1996), S. 29-51), ist es dennoch ein Thema von großem Interesse, insbesondere wenn es sowohl auf die Dimension der Fremdsprachenvermittlung im Allgemeinen (vgl. Y. Zhang, *Cooperative language learning and foreign language teaching and learning*, in «Journal of language teaching and research», 1 (1/2010), S. 81-83) als auch auf den Aspekt vom Peer-Tutoring (vgl. G. Büttner, J. Warwas, K. Adl-Amini, *Kooperatives Lernen und Peer Tutoring im inklusiven Unterricht*, in «Zeitschrift für Inklusion» 1-2 (2012), S. 1-14) zurückzuführen sind.

Die diversen Gesetze bezeichnen allerdings nicht nur die Konzepte der Personalisierung und Individualisierung, sondern legen auch eine Reihe von Möglichkeiten fest, wie sie umgesetzt werden können. Insbesondere nennt das Gesetz 170/2010 die Kompensationsmittel und die Befreiungsmaßnahmen.

Kompensationsmittel sind Hilfsmittel, die die Erbringung einer Leistung erleichtern kann, indem sie die Lücken oder Defizite der Lernenden ausgleichen, ersetzen und vereinfachen. Als Kompensationsmittel im Fremdsprachenunterricht erweisen sich die folgenden Möglichkeiten:

- Sprachsynthese
- Digitale Bücher, Hörbücher
- Vergrößerte Fotokopie
- Verwendung des Computers mit automatischer Korrektur von Rechtschreibfehlern
- Tabellen, Mindmaps, Begriffsübersichten
- Online-Wörterbücher, visuelle Wörterbücher
- Verwendung von interaktiven Apps und Tools²³
- Verwendung von Zusammenfassungen und Notizen
- Verwendung von Farben zur Unterstreichung von Begriffen, Phrasen usw.
- Verwendung von vereinfachtem Text und erklärenden Bildern
- Einsatz von didaktischen Hilfsmitteln auch im Unterricht (Plakate etc.)
- Zuweisung von verschiedenen Aufgaben, sowohl quantitativ als auch qualitativ
- Der mündlichen Produktion mehr Bedeutung beimessen als der schriftlichen
- Verlängerung der Liefer- und Antwortzeiten
- Förderung der Teamarbeit und richtige Verteilung der Aufgaben innerhalb der Gruppe
- Sprachliches Auswendiglernen mit sensomotorischen Aktivitäten kombinieren (*Total Physical Response*²⁴)

Wenn sich Kompensationsmittel als eine Chance erweisen, das Vorhandensein einer Lücke zu ersetzen oder zu füllen, helfen Befreiungsmaßnahmen bei der Reduzierung sowohl der kognitiven Belastung als auch der fremdsprachlichen Angst der Lernenden. In einem Fremdspra-

²³ Vgl. zum Thema L. Schüller, B. Bullzek und M. Fiedler (Hg.), *Digitale Medien und Inklusion im Deutschunterricht*, UTB, Stuttgart 2021.

²⁴ Vgl. zu diesem Thema J. Asher, *Learning another language through actions*, Sky Oaks Production, Los Gatos 2009. Aus inklusiver Sicht ermöglicht dieser Ansatz des Fremdsprachenlernens, bestimmte sprachliche Elemente (Wortschatz, Laute, grammatische Strukturen) mit einer aus einem sensorischen Reiz resultierenden Handlung zu verknüpfen.

chenunterricht in Anwesenheit von SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten oder anderweitig mit sonderpädagogischem Förderbedarf sollten folgende Aktivitäten vermieden werden:

- Texte laut vorlesen lassen
- Lange Texte lesen lassen
- Notizen in Echtzeit
- Diktate
- Verwendung von Papierwörterbüchern
- Von der Tafel abschreiben lassen
- Schriftliche oder mündliche Überraschungstests

Weitere Maßnahmen sollen bei der Überprüfung der Lernziele berücksichtigt werden:

- Bei schriftlichen Tests muss eine Reduzierung der Übungen überprüft und bei Lernstörungen im Zusammenhang mit Schreib- oder Lesefunktionen die Schrift vergrößert und mit einer gut lesbaren Schrift versehen werden (Times New Roman, Arial, Comic Sans, Tahoma).
- Längere Lieferzeiten
- Simulationen vor der Verabreichung der Tests.
- Erläuterung der Ziele vom Test sowie die Themen, die überprüft werden
- Vorlesen und Erklärung der Aufgabenstellung
- Bei der Korrektur sollte mehr Wert auf den inhaltlichen als auf den formalen Aspekt gelegt werden. Daher sollte beispielsweise die fehlende Unterscheidung zwischen Klein- und Großschreibung oder das Fehlen eines Umlauts nicht als Fehler angesehen werden.

2. Zur Erstellung einer inklusiven Unterrichtseinheit

Es scheint nun klar, was unter inklusivem Fremdsprachenunterricht im italienischen Schulsystem zu verstehen ist und wie es möglich ist, ähnliche Lernziele für SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einem differenzierten und heterogenen Klassenkontext zu erreichen. Der nächste Schritt ist die Aktualisierung und Funktionalisierung dessen, was bisher beobachtet wurde, im Rahmen der Vorbereitung einer inklusiven Lerneinheit.

Um dies zu tun, muss von einer Annahme ausgegangen werden: Was für einzelne SchülerInnen gilt, kann auch für die ganze Klasse gelten. Es gibt keine Inklusion, wenn man nicht die Möglichkeit in Betracht zieht, bestimmte Unterstützungsmaßnahmen auch für die ganze Lerngruppe

anzuwenden. Aus diesem Grund werden in diesem Teil fünf inklusionsbezogene Einflussfaktoren auf die Gestaltung einer Lerneinheit vorgestellt und ein Arbeitsblatt mit konkreten Beispielen vorgeschlagen, das für DeutschlehrerInnen von Nutzen sein darf.

1	Beobachtung und Bezeichnung von Unterschieden innerhalb der Lernergruppe	Formale und informale Beobachtungen der Klassengruppe ermöglichen es den Lehrkräften, die Prämissen der Lerneinheit zu schaffen, indem sie die unterschiedlichen kognitiven Stile und Lernstile der SchülerInnen berücksichtigen. Die unterschiedlichen Vorkenntnisse und Leistungen der SchülerInnen müssen dabei in Betracht gezogen werden.
2	Sozialformen und Arbeitsformen	Besonders wichtig ist die Interaktion innerhalb des Fremdsprachenunterrichts. Die Definition des Grades der Inklusivität sozialer Formen und Arbeitsformen und damit der Interaktionsmodi zwischen Lernenden ist einer der Aspekte, die bei der Gestaltung einer inklusiven Lerneinheit zu berücksichtigen sind. Durch den Einsatz kooperativer sozialer Formen wird ein Lernraum geschaffen, in dem die Chancen auf effektive Aufgabenerfüllung erhöht werden, indem Lernende ihre Meinungen und Ideen austauschen und ihr Wissen aktiv teilen.
3	Materialien und Ressourcen	Bei der Auswahl der Ressourcen und Lehrmaterialien spielen mehrere Teilfaktoren eine Rolle, wie z. B. die Organisation der sprachlichen Inhalte und der Grad ihrer Zugänglichkeit; in diesem Rahmen wird die Verwendung digitaler Apps und Tools, vereinfachter Materialien und der Arbeitsblätter, über die normalerweise die Lehrbücher verfügen (sie weisen oft umfassende Titel wie <i>Deutsch für alle</i> , <i>Deutsch einfacher</i> , <i>Deutsch leicht auf</i>) empfohlen.
4	Bestimmung der Arbeitsphasen	Jede Lerneinheit sollte sechs Arbeitsphasen umfassen: a) Aufwärmung oder Vorentlastung; b) Einführung; c) Semantisierung oder Erarbeitung; d) aktive Produktion; e) Kontrollphase; f) Bewertungsphase. Bei allen Bestandteilen der Lerneinheit muss die Lehrkraft für den Einsatz zugänglicher und inklusiver Mittel und Ressourcen sorgen, damit Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf auch das allgemeine Ziel erreichen können. Besonderes Augenmerk sollte auf die Art der Reize (visuelle, auditive oder körperliche Reize wären vorzuziehen), die Auswahl der Materialien und den Ansatz bei der Bewertung des Lernens gelegt werden.

5	Ansätze, Methoden, Prinzipien	Unter den Grundregeln der Inklusivität ist sicherlich die Notwendigkeit erwähnenswert, Methoden, Ansätze und Lehrtechniken zu verwenden, die für die gesamte Gruppe von Lernenden gültig sein können und die auf Kooperation ausgerichtet sind oder die eine aktive und kognitiv weniger anspruchsvolle Beteiligung für die einzelnen Lernenden mit besonderen Bildungsbedürfnissen bieten.
---	-------------------------------------	---

2.1. Kommentiertes Arbeitsblatt

Das folgende kommentierte Arbeitsblatt sieht zwei Teile vor:

- Im ersten Teil werden die wesentlichsten kontextbezogenen Aspekte des Unterrichts berücksichtigt (Klassenbildung, Sprachniveau, europäische Schlüsselkompetenzen, hineinbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten). Dieser Teil dient als Ausgangspunkt, um bei der Artikulation der Inhalte bewusster auf die Gestaltung der Lerneinheit einwirken zu können.
- Im zweiten Teil werden die wesentlichsten didaktischen Aspekte der Lerneinheit berücksichtigt (Implementierungszeit, Vorwissen und Vorkenntnisse, Lernziele, Materialien und Ressourcen, Sozial-und-Arbeitsformen). Durch diesen Teil orientiert man hingegen die Lerneinheit tatsächlich an einer inklusiven Dimension.

Erster Teil Allgemeine Grundlage der Lerneinheit	
	Ausgangsfragen/Tipps
Klassenbildung	Wie viele SchülerInnen gibt es? Wie viele SchülerInnen haben bescheinigte Lernstörungen? Wie viele SchülerInnen sind behindert? Wie viele SchülerInnen sind benachteiligt? Wie viele SchülerInnen haben Migrationshintergrund?
Sprachniveau	Über welches Sprachniveau verfügen die Lernenden? Was ist das gewählte Referenzsprachniveau für die durchzuführende Lerneinheit?
Hineinbezogene sprachliche Fertigkeiten	Welche Fertigkeiten/Fähigkeiten werden aktiviert? Welche sprachlichen Fertigkeiten (Sprechen-Schreiben-Hören-Lesen) werden geübt?

Europäische Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen (2018) ²⁵	<p>Welche Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen werden durch die Lerneinheit gefördert?</p> <p><i>Tip!</i> Die folgenden Kompetenzen werden normalerweise hineinbezogen:</p> <p>Fremdsprachliche Kompetenz Lernkompetenz Computerkompetenz Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit</p> <p>Bei der anschließenden Strukturierung der Phasen und bei der Auswahl von Materialien und Aufgaben wäre es notwendig, Aktivitäten vorzuschlagen, die auf die zuvor angegebenen Kompetenzen praktisch zurückgeführt werden können.</p>
Zweiter Teil Inklusive Aspekte einer Lerneinheit	
	Ausgangsfragen/Tipps
Implementierungszeit	Abhängig von der Zusammensetzung der Lernergruppe und der Reaktion der SchülerInnen auf didaktische Reize kann die Dauer der Lerneinheit variieren (sie kann reduziert oder verlängert werden; bestimmte Phasen/Aufgabenstellungen können abgeändert und angepasst werden).
Vorwissen und Vorkenntnisse	<p>Vorwissen ist der wesentliche Ausgangspunkt für die anschließende Definition von Lernzielen. Aus diesem Grund muss jede Lerneinheit eine detaillierte Beschreibung sowohl des fachlichen als auch des transversalen Vorwissens enthalten. In einer Lerneinheit muss man sich daher immer zuerst fragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Was wissen meine SchülerInnen bereits? – Was können sie bereits? – Welche sind die Allgemeinkenntnisse, die sie haben, um kognitiv auf die neuen Inhalte, die in der Lerneinheit vorgeschlagen werden, zugreifen zu können? – Reicht das ihnen zur Verfügung stehende Wissen aus? Ist es notwendig, die Struktur der Lerneinheit anders zu gestalten?

²⁵ Hier wird auf die Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen und aktive Bürgerschaft verwiesen, die die Grundlage jeder didaktischen Handlung bilden, die darauf abzielt, bestimmte fachübergreifende Kompetenzen der Lernenden zu fördern und systematisieren. Zur Empfehlung des europäischen Rates: https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75ed71a1.0010.02/DOC_2&format=PDF (letzter Zugriff: 02.01.2023).

Lernziele	<p>Lernziele können auch in fachliche Ziele und übergreifende Ziele unterteilt werden²⁶. Eine Lerneinheit zum Genus von Substantiven im Deutschen sollte z. B. die folgenden Aspekte beinhalten:</p> <p><i>fachliche Ziele:</i> Unterscheidung des grammatischen Geschlechts und Übereinstimmung mit bestimmten und unbestimmten Artikeln</p> <p><i>übergreifende Ziele:</i> sich des Begriffs des grammatischen Geschlechts bewusst zu sein, wobei auch Vergleiche mit anderen bekannten Sprachen angestellt werden.</p> <p>Es ist ratsam, immer nachhaltige Lernziele zu haben, sofern sie nicht zu einer übermäßigen kognitiven Belastung für die gesamte Lernergruppe führen; für SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf können Lernziele abhängig von dem Ernst ihrer Lage verringert, personalisiert oder individualisiert werden.</p> <p>Fachliche Ziele haben daher einen direkten Einfluss auf die Kenntnisse in Bezug auf das Fach, während die transversalen Ziele auch innerhalb anderer Lernkontexte funktionalisiert werden können.</p>
-----------	---

²⁶ Für eine Einführung in die Rolle der Lernziele im Unterricht vgl. R.F. Mager, *Lernziele und Unterricht*, Beltz, Weinheim 1994; siehe auch I. Velica, *Lernziele und deren Bedeutung im Unterricht*, in «Neue Didaktik», 2 (2010), S. 10-24: 14-18.

Materialien, Ressourcen und Sozialformen (Arbeitsformen)	<p>Obwohl eine Lerneinheit Kontexte kooperativen Arbeitens bevorzugen muss, kann sie formale Erklärungssituationen und individuelle Arbeit nicht außer Acht lassen. Hypothetische Lernsituationen in Bezug auf Sozial- und Arbeitsformen und Lösungsvorschläge sind nachfolgend aufgeführt:</p> <p><i>Erklärung eines neuen Themas (Frontal- oder Dialogunterricht):</i> Verwendung von Bildern, Videos, Liedern, digitalen und interaktiven Apps und Tools, Verwendung des interaktiven Whiteboards und Erklärung des Themas durch die Erstellung eines Mindmaps mit verschiedenen Farben (die Farben müssen ein sehr spezifisches Kriterium haben, das SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf erkennen und wiederverwenden können müssen).</p> <p><i>Individuelle Arbeit:</i> Sie erhalten genauere Anweisungen zur Aufgabenerledigung, werden dabei monitort und erhalten vereinfachte Mindmaps oder Materialien mit vereinfachten Erläuterungen zum Thema.</p> <p><i>Paararbeit und Gruppenarbeit:</i> Lernerfahrungen zu zweit oder in Gruppen sind für SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten oder Behinderungen von grundlegender Bedeutung: Neben Lernfaktoren im engeren Sinne gibt es auch sozio-emotionale Aspekte wie die Förderung der Akzeptanz durch andere Lernende sowie die Möglichkeit, von ihnen lernen zu können. Von besonderer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang die Technik des <i>Peer-Tutoring/Peer-Mentoring</i>, wodurch schwächere Lernenden von den eigenen MitschülerInnen unterstützt werden.</p> <p>Es versteht sich von selbst, dass in den obengenannten Lernsituationen zusätzlich zu den vorgeschlagenen Strategien auch der Einsatz von Befreiungsmaßnahmen und Kompensationsmitteln in Betracht gezogen werden muss, sofern sie durch die Dokumentation der SchülerInnen vorgesehen sind.</p>
--	--

Bewertung	<p>Die Bewertung von Lernenden mit besonderen Bildungsbedürfnissen muss in erster Linie eine stärkere Betonung der Prozessevaluation (Teilnahme, Engagement, Konstanz, Eigeninitiative, Verantwortungsbewusstsein) als die Ergebnisse einzelner schriftlicher und mündlicher Prüfungen umfassen, wobei jedoch davon auszugehen ist, dass beim formalen Monitoring des Lernens dem Inhalt und nicht der Form mehr Gewicht beigemessen werden soll.</p> <p><i>Bewertung der mündlichen Leistungen bei SchülerInnen mit besonderen Bildungsbedürfnissen</i></p> <p>Insbesondere wird die kommunikative Wirksamkeit und nicht die Grammatik- oder Aussprachegenauigkeit bei der Bewertung der mündlichen Tests berücksichtigt.</p> <p><i>Bewertung der schriftlichen Leistungen bei SchülerInnen mit besonderen Bildungsbedürfnissen</i></p> <p>Für die Bewertung der schriftlichen Tests werden leistungsgerechte Bewertungsraster verwendet. Die Reihenfolge, Handschrift, Rechtschreibfehler werden nicht ausgewertet. Es ist auch möglich, dem Verständnis, statt der Produktion eine höhere Punktzahl beizumessen.</p> <p><i>Formulierung der Gesamtbewertung</i></p> <p>In der allumfassenden Formulierung der Gesamtbewertung, die während der Notenkonferenz zu vergeben ist, werden mündliche Noten mehr als schriftliche bewertet.</p>
-----------	--

2.2. Unterrichtsentwurf zum Thema Genus im Deutschen²⁷

Klassenbildung	<p><i>Schultyp:</i> Mittelschule – erstes Jahr</p> <p><i>Zusammensetzung der Klasse:</i> 18 SchülerInnen (10 Mädchen und 8 Jungen); 3 SchülerInnen mit besonderen Bildungsbedürfnissen (1 Mädchen mit Lernstörungen; 2 Jungen mit Benachteiligungen)</p> <p><i>Lerntypen und Lernstile:</i> Visuelle, Verbale und Nonverbale</p>
Sprachniveau	A1
Hineinbezogene sprachliche Fertigkeiten	Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen

²⁷ Zum Genus im DaF-Unterricht vgl. M. Weerning, *Genus im DaF-Unterricht in Italien: Was sagen Lehrwerke und Grammatiken?*, in «Linguistik online» 49 (5/2011), S. 23-46; vgl. auch C. Di Meola, *Il genere dei sostantivi nelle grammatiche didattiche DaF*, in C. Di Meola, D. Puato (Hg.), *Le categorie flessive nella didattica del tedesco*, Sapienza Università Editrice, Roma 2019, S. 43-64; vgl. auch S. Kiyko, Y. Kiyko, *Genuszuweisungsstrategien im DaF-Unterricht*, in «Glottology» 11 (2/2020), S. 169-207.

Europäische Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen (2018)	<ul style="list-style-type: none"> – Fremdsprachliche Kompetenz – Lernkompetenz – Computerkompetenz – Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz – Kulturelles Bewusstsein 	
Implementierungszeit	4 Stunden (1. Teil des Jahres zwischen November und Dezember)	
Vorwissen und Vorkenntnisse	<p>SchülerInnen sind bereits in der Lage, die Kategorie des Substantivs zu erkennen und sind bereits mit dem Begriff "Artikel" vertraut.</p> <p>SchülerInnen können zwischen maskulin, feminin und neutral unterscheiden (hauptsächlich in ihrer Muttersprache)</p> <p>SchülerInnen haben bereits bemerkt, dass die Artikel auf ihrem Lehrbuch mit verschiedenen Farben hervorgehoben sind.</p>	
Lernziele	<p>Die SchülerInnen müssen in der Lage sein, das Genus der Substantive als grundsätzliches Merkmal des Wortes in der deutschen Sprache zu erkennen und zu verwenden.</p> <p>Die SchülerInnen müssen in der Lage sein, die Regeln zur Bestimmung vom Genus der Substantive auch in anderen Sprachen verwenden.</p> <p>Die SchülerInnen müssen in der Lage sein, Vergleiche zwischen der eigenen Muttersprache und der Zweitsprache/ Fremdsprache bezüglich des Genus der Substantive anzustellen.</p>	
Materialien/Ressourcen	Interaktives Whiteboard (IWB), Internet, Folien, Farben, Tabellen, Bilder, Arbeitsblätter, Lehrbuch, Arbeitsbuch.	
Sozialformen	<p>Vorentlastung/Einstieg</p> <p>Vorstellungsphase</p> <p>Semantisierungsphase und Einübungsphase</p> <p>Ergebnissicherung und Kontrollphase</p>	<p>Fragen-entwickelnder Unterricht-Plenum (Brainstorming) Unterrichtsgespräch</p> <p>Frontalunterricht, Fragen entwickelnder Unterricht und Partnerarbeit</p> <p>Kooperatives Lernen (Partnerarbeit und Gruppenarbeit)</p> <p>Einzelarbeit/ Kooperatives Lernen</p>
Aktivitäten pro Phase	<p><i>Vorentlastungsphase/Einstiegsphase:</i></p> <p>Die Lehrkraft zeigt eine Tabelle mit den bestimmten Artikeln in verschiedenen Farben (Der: blau; die: rosa; das: grün) und stellt folgende Fragen zur Aktivierung des Vorwissens und zur Einführung in das Thema:</p>	

	<p>Was ist das Genus? Wie bezeichnet man das Genus in eurer Muttersprache? Wie bezeichnet man das Genus in der deutschen Sprache? Warum werden die Substantive farbig markiert?</p>
	<p>Um die Aufwärmungsphase und den Einstieg in das neue Thema abzuschließen, wird ein Spiel zur Definition des Geschlechts von Substantiven vorgesehen. Drei große Blätterpapier aus verschiedenen Farben werden an die Wand gehängt. Die SchülerInnen bekommen kleine Karten mit Substantiven und sollen dabei die Karte auf das richtige Blatt kleben. Die Klasse wird in zwei Gruppen geteilt. Die Gruppe, die ohne Karten bleibt, hat das Spiel gewonnen. Das Genus von Substantiven mithilfe von Farben zu kennzeichnen, hat den Vorteil, dass sich die Lernenden an die Farbe des Substantivs und nicht an das Genus erinnern können.</p>
	<p><i>Vorstellungsphase:</i></p> <p>In diesem Teil des Unterrichts werden die wichtigsten Merkmale der Substantive erklärt. Die Substantive haben Genus, Numerus und Kasus. Die SchülerInnen lesen einen Text und unterstreichen die Substantive mit den Farben. Solche Substantive müssen danach in eine Tabelle eingetragen werden. Die Erklärung erfolgt durch den Einsatz von Mindmaps und digitalen Tools, die auch die Erklärungsphase sehr inklusiv machen.</p>
	<p><i>Semantisierungsphase/Einübungsphase</i></p> <p>Die SchülerInnen werden in 4 Gruppen geteilt. Jede Gruppe bekommt eine Aufgabe, die auch den Wortschatz in Bezug auf Familie, Tiere und Essen und Trinken einführt. Jede Gruppe bekommt eine Liste mit Wörtern zu den entsprechenden semantischen Bereichen.</p> <p>Die erste Gruppe erstellt eine Power Point-Präsentation zum grammatischen Geschlecht der Tierwörter. Die zweite Gruppe erstellt eine Power Point-Präsentation zum grammatischen Geschlecht der Familienwörter. Die dritte Gruppe erstellt eine Power Point-Präsentation zum grammatischen Geschlecht der Wörter um das Thema Essen und Trinken Die vierte Gruppe erstellt eine Power Point-Präsentation zum grammatischen Geschlecht der Wörter um das Thema Wohnung/Haus.</p>

	<p><i>Ergebnissicherung/Kontrollphase</i></p> <p>In dieser Phase konzentrieren sich die LehrerInnen auf die Richtigkeit der Aufgabe, auf die mündliche Präsentation und den Inhalt. Die Verwendung eines Bewertungsrasters der Kompetenzen (in Bezug auf die Gruppenarbeit) und des erworbenen Wissens ist auch vorgesehen.</p>
--	---

3. Schlussbemerkungen

Dieser Beitrag hat darauf abgezielt, ein noch sehr marginales Thema in der Forschung zu behandeln, d.h. die Erkundung des Verhältnisses zwischen Deutschunterricht und sonderpädagogischem Förderbedarf durch den Filter der Inklusion und didaktischer Differenzierung. Die Anwendbarkeit der theoretischen, methodischen und rechtlichen Paradigmen, die bezüglich der sonderpädagogischen Bedürfnisse untersucht wurden, ist durch den Aufbau einer inklusiven Lerneinheit sichtbar gemacht worden: Die Gestaltung einer Lerneinheit, die auf den Erwerb neuer sprachlicher Inhalte und fachübergreifender Kompetenzen ausgerichtet ist, die alle SchülerInnen in anderen Lernkontexten wiederverwenden können, stellt den Kern eines inklusiven Lehr-Lern-Prozesses dar. Die Sache wird komplizierter, wenn man nicht nur die thematisch und inhaltlich vermittelnden Fragen beachtet, sondern man berücksichtigt auch die unterschiedlichen Lernumstände, Lernstile und Lernsituationen von den Lernenden, bei denen besondere Bildungsbedürfnisse vorkommen. Solche Makrokategorie, die Lernstörungen, Behinderungen und die verschiedenen Arten von Benachteiligung umfasst, ist der Ausgangspunkt für die Einführung des Konzepts der Inklusion in die Strukturierung einer Lerneinheit. Das wichtigste Mittel, wodurch ein inklusiver Lernpfad realisiert wird, ist die sogenannte Differenzierung, aus der sich die Prozesse der Individualisierung und Personalisierung ableiten. (Binnen)Differenzierung erweist sich als eine inklusive Strategie, die alle Phasen des Lernens abdeckt (von der Aktivierung des Vorwissens über die Bewertung bis hin zum Abschluss der Lernerfahrung) und durch eine Reihe von Aktivitäten und Methoden sichtbar gemacht wird. Der Vorschlag eines allgemeinen kommentierten Entwurfs und eines Beispiels einer Lerneinheit hat sich als eine Gelegenheit herausgestellt, die Notwendigkeit einer Vielzahl von *lernerendogenen* und *lernerexogenen* Faktoren bei der Gestaltung einer Lerneinheit in Erwägung zu ziehen²⁸,

²⁸ Vgl. C. Riemer, *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb: Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren*, a.a.O., S. 230-241.

die den Aufbau eines lernerorientierten und inklusiven Fremdsprachenunterrichts ermöglichen.

Obwohl sich der Blick auf die Situation im italienischen Schulsystem beschränkt, kann der vorliegende Beitrag auch als möglicher Ansatz zur Untersuchung weiterer Schnittstellen zwischen Inklusionspädagogik und Deutschunterricht aus breiteren und komplexeren Perspektiven verstanden werden, was sich offensichtlich als ein allgemeines Forschungsdesiderat herausstellt, das auch anhand folgender Fragenkomplexe untersucht werden könnte:

1. DaF-Unterricht und sonderpädagogischer Förderbedarf in einzelnen Ländern und in Migrations- und mehrsprachigen Kontexten.
2. DaF-Unterricht und sonderpädagogischer Förderbedarf im universitären Kontext.
3. Die Behandlung literarischer und kultureller Fragestellungen in Lernkontexten mit leistungsschwächeren SchülerInnen.
4. Der Umgang mit Lernstörungen in Erwachsenensprachkursen und in Firmensprachkursen.
5. Die Vermittlung von Fachsprachen an Lernende mit Lernschwierigkeiten oder Behinderungen.