

Traditionell exklusiv?

Eine historische Perspektive auf die paradoxe Situation von Inklusion in den zweiten Fremdsprachen im deutschen Schulsystem

Matthias Grein – Pädagogische Hochschule Vorarlberg

Abstract

In der Frage nach Inklusion im Fremdsprachenunterricht muss differenziert werden zwischen Englisch und den darauf folgenden Schulfremdsprachen. Für letztere, insbesondere die romanischen Sprachen, zeigt sich ein Unterschied zwischen inklusiven Konzepten und diesbezüglich eher skeptischen empirischen Studien.

Dies lässt sich zurückführen auf strukturelle Fragen und die Rolle der zweiten oder weiteren Fremdsprachen für die allgemeine Hochschulreife, vor allem am Gymnasium. Anhand historischer Diskussionen wird aufgezeigt, dass die zweiten Fremdsprachen sich auch heute noch in einer exkludierenden Rolle im Schulwesen befinden. Denn es finden sich einerseits relativ wenige Schüler*innen mit Beeinträchtigungen an Gymnasien, andererseits kommt den zweiten Fremdsprachen selbst eine Selektionsfunktion zu.

1. Einleitung

Inklusion ist im deutschen Bildungssystem seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) Pflicht für alle Fächer, auch Fremdsprachen. Dies wird in der deutschen Fremdsprachendidaktik auch zunehmend berücksichtigt (DGFF, 2021), allerdings ist die Studienlage nicht eindeutig: Einerseits gibt es Konzepte zur Berücksichtigung von Inklusion im Fremdsprachenunterricht (FSU) und Studien, die dementsprechende Potentiale betonen. Andererseits zeigen andere Untersuchungen, insbesondere aus der Didaktik der romanischen Sprachen, dass für diese Fächer Inklusion

Part of

Seitz, S., Baroni, S., Lupa, A., Demo, H & Macchia, V. (Eds.). (2026).
Didattica e inclusione scolastica / Inklusion im Bildungsbereich 2025 –
Kontexte und Kontraste / Equità e sostenibilità.
bu.press. <https://doi.org/10.13124/9788860462084>

57

nicht so weit realisiert wird wie erhofft (Tesch & Grein, 2023; Grein et al., 2024; Schädlich 2024).

Da sich diese Diskrepanz für die gesamte Fächergruppe der zweiten (bzw. auch dritten) Fremdsprachen zeigt, bezieht sich der folgende Abschnitt auf eine knappe Darstellung der Studienlage und führt dann zur leitenden Frage des Beitrags: nämlich, inwiefern strukturelle Fragen die Inklusionspraxis des heutigen FSU der zweiten Fremdsprachen beeinflussen. In weiteren Schritten werden die Bedeutung des Düsseldorfer und des Hamburger Abkommens der Kultusministerkonferenzen (1955; 1964/1971) beschrieben sowie deren Bewertung durch Fremdsprachendidaktik und historische Bildungsforschung skizziert. Abschließend diskutiere ich die genannte Diskrepanz als eine, die sich zwischen engagierten Ansätzen und strukturell exklusiven bzw. exkludierenden Mechanismen bewegt.

Der Fokus auf Deutschland und eine spezifische Fächergruppe erfolgt, da die Umsetzung der UN-BRK und des Inklusionsgedankens gerade nicht universell sondern gemäß lokalen Routinen und organisationalen Strukturen abläuft. Gemäß der Formulierung von Schädlich (2024, 91) geht es daher um „[l]okale Forschung statt globale Abstraktion“.

2. Inklusion in den zweiten Schulfremdsprachen

2.1 Inklusion als didaktische Herausforderung

Inklusion ist grundsätzlich als didaktische Herausforderung in den deutschen Fremdsprachendidaktiken angenommen worden (DGFF, 2021, S. 4 ff.). Es werden neun verschiedene Ebenen identifiziert, die von didaktischen und pädagogischen bis hin zu strukturellen systemischen Fragen reichen. Dabei wird zwischen einem engen sonderpädagogisch und eher individualistisch geprägten Verständnis und einem weiteren, systemischen Verständnis unterschieden, wobei letzteres sich gerade eben nicht auf Behinderung reduziert, sondern ein breiteres Verständnis von Heterogenitäten annimmt (Gerlach & Schmidt, 2021, S. 12; Mehlhorn, 2017, S. 211).

Da Englisch als überwiegend erster Fremdsprache eine besondere Rolle zukommt (s.u., Abschnitt 3), wird hier der Fokus auf die zweiten (und anderen) Sprachen nach Englisch gelegt, für die auch die Forschung noch nicht so

breit ist (Schöpp & Willems, 2022, S. 6; Engelen, 2023, S. 19; Mehlhorn, 2017; Reimann, 2023 und 2024). Dabei werden viele Ansätze beschrieben, die tendenziell eher auf gute Praxis zielen (Schlaak, 2014; Reinhardt & Mensching, 2022) oder empirisch ausgerichtet sind (Engelen, 2023; vgl. Beiträge in Schöpp & Willems, 2022 für beide Ausrichtungen).

Allerdings gibt es auch mahnende Stimmen:

Ehe wir uns in der Fremdsprachendidaktik allzu schnell darauf einstellen, Inklusion als gut und gegeben zu akzeptieren und sofort die praktischen Fragen der Gestaltung inklusiven Fremdsprachenunterrichts zu bearbeiten, bedarf es einer nüchternen Erörterung der bestehenden grundsätzlichen Widersprüche. (Klippel, 2017, S. 116)

Diese Widersprüche werden im folgenden Abschnitt thematisiert.

2.2 Inklusion in Widersprüchen

Anhand videographischer Daten aus dem alltäglichen Spanisch- und Französischunterricht aus vier deutschen Bundesländern (Tesch & Grein, 2023) konnte der Umgang mit der Anforderung Inklusion rekonstruiert werden. Dabei hat sich gezeigt, dass auch in potentiell inklusiv wirkendem Unterricht schlicht kaum Schüler*innen identifizierbar waren, denen Förderbedarfe zugeschrieben wurden (vgl. Reimann, 2023 S. 375). Neben dieser weitgehenden Abwesenheit von Inklusion im engeren Sinne war zudem deutlich, dass nur diejenigen Herkunftssprachen im Unterricht verwendet wurden, die zugleich Zielsprachen des Unterrichts waren (Grein et al., 2024; vgl. auch Schädlich, 2024). Dementsprechend war Inklusion im weiteren Verständnis ebenfalls kaum sichtbar. Es zeigt sich also eine Diskrepanz zwischen didaktischen Ansätzen und auch guten Intentionen von Lehrpersonen (Schlaak, 2014, S. 9f.; Reinhardt & Mensching, 2022, S. 164) gegenüber dem Unterrichtsalltag (vgl. Chik & Melo-Pfeifer, 2023, zu einem ähnlichen Befund für Mehrsprachigkeit).

Dieses zunächst erstaunliche Ergebnis wird verständlicher, wenn man berücksichtigt, dass die zweiten Schulfremdsprachen Spanisch und Französisch überwiegend an Gymnasien unterrichtet werden (Reinhardt & Mensching, 2022, S. 164).

ing, 2022, S. 162; Engelen, 2023, S. 18, 289) und damit an einer eher exklusiven Schulform (vgl. Grein et al., 2024, S. 70f.). Es geht also um die „Systemebene“ (DGFF, 2021, S. 7) und den notwendigen Fokus auf strukturelle Weichenstellungen.

Mit Blick auf den überwiegend gymnasialen Unterricht der zweiten Fremdsprachen stellt sich daher die Frage, inwiefern strukturelle Elemente Inklusion beeinflussen.

3. Analysen

Dafür werden insbesondere historische Dokumente betrachtet, nämlich das bis heute maßgebliche Hamburger Abkommen (KMK, 1964) und dessen Vorläufer, das Düsseldorfer Abkommen (KMK, 1955). Dies ergänze ich um fremdsprachendidaktische und bildungshistorische Perspektiven auf die Abkommen.

Die Analyse zielt darauf, strukturelle Elemente nachzuzeichnen, die die genannte Diskrepanz verständlicher machen. Im Düsseldorfer Abkommen (KMK, 1955) der damaligen westdeutschen Länder wurde mit Blick auf die hier relevanten Fragen vor allem die zentrale Rolle von Englisch bestimmt.

Das Hamburger Abkommen (KMK, 1964) legte einerseits die Rolle von „Englisch für alle“ (Hermes, 2016) fest, also als erste Fremdsprache an allen weiterführenden Regelschulen (nicht aber den „Sonderschulen“ (KMK, 1964, S. 2). Andererseits wurde eine zweite Fremdsprache als Voraussetzung für die allgemeine Hochschulreife festgeschrieben (KMK, 1964, S. 5; Reimann, 2024 S. 185), die aber nur am Gymnasium verpflichtend, für die Realschule optional ist.

Dies ist für das Fach Englisch als erster großer Schritt in Richtung Inklusion beschrieben worden (Hermes, 2016; Klippel, 2017), für die zweiten Fremdsprachen bedeutet dies aber, dass ihnen neben dem fachlichen Bildungsgehalt eine strukturell selektierende Rolle zukommt. Nur das Gymnasium bereitet direkt auf das Abitur und damit die umfassendsten Bildungschancen vor. Dass darin ein großes exkludierendes Potential liegt, wird mit Blick auf historische Einordnungen deutlich, die das gesamte Bildungssystem über die Fremdsprachen hinaus diskutieren.

Geiling und Simon argumentieren, dass mit den Abkommen eine ständische Ordnung, genauer gesagt eine dreigliedrige „Ständeschule“ (Geiling und Sander 2007, S. 59 zitiert nach Geiling und Simon 2025, S. 234) fortgeschrieben und die Gesellschaft des Kaiserreichs reproduziert würde (vgl. auch Dwerek, 2013, S. 509). Wenn man, wie hier vorgeschlagen, dieser Argumentation folgen will, dann wären die zweiten Fremdsprachen durch die strukturell gestellten Weichen bereits seit den Schulreformen der 1960er Jahre nicht nur in einer exklusiven, sondern auch in einer exkludierenden Rolle im Bildungssystem positioniert. Diese Formulierung verweist darauf, dass demnach zentrale Weichenstellungen lange vor breiten Inklusionsbemühungen stattgefunden haben und durch den alltäglichen Unterricht nicht zu beeinflussen sind.

So kommt den zweiten Fremdsprachen, i.d.R. den Schulfremdsprachen nach Englisch, eine besondere, exkludierende Funktion zu, denn keine andere Fächergruppe benötigt man nur für die Zulassung zum Abitur – alle anderen Fächergruppen sind auch an anderen Schulformen verpflichtend. So können explizite Bemühungen um inklusiven Fachunterricht durch die strukturelle Selektionsfunktion unterminiert werden, die den zweiten Fremdsprachen zukommt.

4. Diskussion

Unabhängig davon, wie sehr eine individuelle Lehrkraft oder auch das Kollegium sich bemühen, inklusiven Unterricht in den zweiten Fremdsprachen zu planen und durchzuführen, sind die Entscheidungen immer schon auf der „Systemebene“ (DGFF, 2021, S. 7) getroffen und ein guter Teil derjenigen Schüler*innen, die von inklusivem Unterricht nicht nur profitieren, sondern ihn sogar benötigen, sind bereits aussortiert – unabhängig vom FSU selbst. Allerdings ist der FSU der zweiten Fremdsprachen selbst Teil der Selektionsmechanismen der Schule und damit auch ein wesentlicher Teil der Reproduktion der „Ständeschule“. Denn die zweiten Fremdsprachen sind aus dieser strukturellen Perspektive gewissermaßen als Türsteher für den Zugang zum Gymnasium bzw. zur allgemeinen Hochschulreife zu verstehen. Diese Problematik wird auch in der KMK „Ländervereinbarung“ von 2020 nicht bearbeitet.

Daran lassen sich zwei Differenzierungen anschließen:

Zum einen verweist bereits die Formulierung der „Ständeschule“ im Kontext Inklusion/Exklusion auf die Intersektion von sozialer Klasse und Behinderung (Chatzitheochari & Butler-Rees, 2023). Insbesondere Klasse bzw. sozio-ökonomische Unterschiede sind allerdings in der deutschen Fremdsprachendidaktik kaum thematisiert.

Zum anderen lässt sich so zeigen, dass die beschriebene Selektionsfunktion der Fremdsprachen nach Englisch nach anderen Logiken funktioniert als die wiederholt beobachtete Nicht-Nutzung von Herkunftssprachen, die nicht Zielsprachen des Unterrichts sind. Mit anderen Worten: Wenn sich wie zuvor skizziert im Französischunterricht keinerlei Verwendung von z.B. Türkisch beobachten lässt, obwohl mehrere SuS einer Klasse als türkisch gelesene Namen tragen, dann verweist dies auf besondere sprachlich-institutionelle Praktiken (Schädlich 2024)). Allerdings lässt sich dies nicht auf historische Weichenstellungen im Rahmen der These der Reproduktion der „Ständeschule“ beziehen, sondern der mehrfach monolinguale Habitus des FSU (Grein, 2020) müsste auf anderen Ebenen (denkbar: Einzelschulen, Unterricht, Prüfungspraktiken) verortet werden. Die verschiedenen Formen von Inklusion und Exklusion basieren demnach wohl auf unterschiedlichen Prinzipien.

Limitierend muss betont werden, dass der Fokus auf den romanischen Sprachen lag und weder Latein noch die sog. Sprachen der Migration wie Türkisch oder Russisch thematisiert wurden (Kipf, 2014; Mehlhorn, 2017; vgl. aber Grein, 2020). Außerdem ist in der hier diskutierten Problematik Inklusion im engeren Sinne betroffen, ohne dass Aussagen über das weitere Verständnis direkt folgen könnten.

5. Fazit und Ausblick

Im Beitrag ist nachgezeichnet worden, wie bildungspolitische Entscheidungen der 1950er und 1960er Jahre, die Hamburger und Düsseldorfer Abkommen (de Cillia & Klippel, 2016), die heutige Situation seit der UN BRK beeinflussen und die zweiten Schulfremdsprachen heute auch nolens volens strukturell in eine exklusive Rolle rücken.

So wäre zu fragen, ob Inklusion in den zweiten Fremdsprachen nur für eine erlesene exklusive Minderheit stattfinden kann oder ob es Möglichkeiten

gibt, die strukturellen Hürden zu unterlaufen. Dies verweist auf die Notwendigkeit weiterer Forschung, die zum einen die genaue schulische und unterrichtliche Inklusionspraxis und zum anderen auch das weite Verständnis von Inklusion des alltäglichen FSU untersuchen muss.

Literaturverzeichnis

- de Cillia, R. & Klippel, F. (2016). Geschichte des Fremdsprachenunterrichts in den deutschsprachigen Ländern seit 1945. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6., vollst. neu bearb. Aufl., S. 625–631). Narr Francke Attempto.
- Chatzitheochari, S., & Butler-Rees, A. (2023). Disability, Social Class and Stigma: An Intersectional Analysis of Disabled Young People's School Experiences. *Sociology*, 57(5), 1156–1174. <https://doi.org/10.1177/00380385221133710>
- Chik, A. & Melo-Pfeifer, S. (2023). Discussion of the special issue. Beliefs about multilingualism: is a methodological and epistemological change necessary? *International Journal of Multilingualism*, 20(1), 86–96. <https://doi.org/10.1080/14790718.2023.2172174>
- Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung. (2021). Positionspapier der DGFF zum inklusiven Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 32(1), 3–9.
- Drewek, P. (2013). Das dreigliedrige Schulsystem im Kontext der politischen Umbrüche und des demographischen Wandels im 20. Jahrhundert. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(4), 508–525.
- Engelen, S. (2023). *Französischlernen mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Eine qualitative Studie im Unterricht der Sekundarstufen I und II*. Narr Francke Attempto.
- Geiling, U. & Simon, T. (2025): Ein Blick in die Zeitgeschichte: Eine theoretische Analyse zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht zur Zeit der deutsch-deutschen Teilung am Beispiel der Differenzlinien (Dis)Ability und Gender. In M. Reichert, P. Gollub, S. Greiten & M. Veber (Hrsg.), *Historische und bildungshistorische Perspektiven auf Inklusion und Heterogenität in Erziehung, Bildung und Schule* (S. 231–250). Klinkhardt.

- Gerlach, D. & Schmidt, T. (2021): Heterogenität, Diversität und Inklusion: Ein systematisches Review zum aktuellen Stand der Fremdsprachenforschung in Deutschland. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 32(1), 11–32.
- Grein, M. (2020). „Sprachenprofile“ als institutionalisierte Mehrsprachigkeit oder mehrfach monolingualer Habitus? In B. Schädlich (Hrsg.), *Europäische Perspektiven auf Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Fremdsprachenunterricht: Rahmentexte, Materialien, Empirie* (S. 123–146). Springer.
- Grein, M., Ströbel, L., Vernaci, D. & Tesch, B. (2024). Uneindeutige Differenzkonstruktionen und Fachlichkeit im alltäglichen Spanisch- und Französischunterricht sowie der fachdidaktischen Unterrichtsforschung. In K. Rabenstein, C. Bräuer, D. Hülsmann, S. Mummelthey & S. Strauß (Hrsg.), *Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Forschungsansätze und Erträge zu Differenz(de)konstruktion aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung* (S. 55–74). Klinkhardt.
- Hermes, L. (2016). Gab's das nicht schon mal? Zur Diskussion des "Englischunterrichts für alle" in den 1960er und 1970er Jahren. In S. Doff (Hrsg.), *Heterogenität im Fremdsprachenunterricht. Impulse – Rahmenbedingungen – Kernfragen – Perspektiven* (S. 47–60). Narr.
- Kipf, S. (Hrsg.) (2014). *Integration durch Sprache. Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein*. C. C. Buchner.
- Klippel, F. (2017). Inklusion, Heterogenität und Diversität: Herausforderungen für Schule und Fremdsprachenunterricht. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen* (S. 113–124). Narr.
- Kultusministerkonferenz. (1955). *Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens*.
- Kultusministerkonferenz. (1971). *Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens vom 28. Oktober 1964 in der Fassung vom 14. Oktober 1971*.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2020). *Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2020).

- Löser, J. & Goltz, J. (2025). Curricula and inclusive assessment – a qualitative analysis of core curricula in all German states. *Cogent Education* 12(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2511447>
- Mehlhorn, G. (2017). Inklusion von Herkunftssprachenlernenden in den Fremdsprachenunterricht Russisch. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, C. Riemer, & L. Schmelter (Hrsg.), *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 210–220). Narr Francke Attempto.
- Reimann, D. (2023). *Kompendium Fachdidaktik Romanistik: Französisch – Italienisch – Spanisch. I: Grundlagen*. Narr.
- Reimann, D. (2024). Differenzierung und Inklusion im Italienischunterricht: Eine Standortbestimmung zu grundlegenden Konzepten der Aufgabenorientierung. In E. M. Hirzinger-Uttrainer (Hrsg.), *Aufgabenorientierung im Italienischunterricht* (S. 175–217). Narr.
- Reinhardt, J. & Mensching, E. (2022). Inklusion im Bereich der romanischen Schulsprachen: Inhaltliche und methodische Implementierungen im Französisch- und Spanischunterricht. In M. Braksiek, K. Golus, B. Gröben, M. Heinrich, P. Schildhauer & L. Streblow (Hrsg.), *Schulische Inklusion als Phänomen – Phänomene schulischer Inklusion: Fachdidaktische Spezifika und Eigenlogiken schulischer Inklusion* (S. 161–187). Springer.
- Schädlich, B. (2024). Migrationssensibler Fremdsprachenunterricht und Translanguaging: Dilemmata eines Konzepts aus der Sicht der Schulfremdsprachen jenseits von Englisch. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 29(2), 77-102. <https://doi.org/10.48694/zif.3998>.
- Schlaak, C. (2014). *Inklusion im Fremdsprachenunterricht: Umsetzung und Best-Practice-Beispiele*. Universitätsverlag. nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-72373
- Schöpp, F. & Willems, A. (2022). Unterricht der romanischen Sprachen und Inklusion: Rekonstruktion oder Erneuerung? Thematische Einführung. In F. Schöpp & A. Willems (Hrsg.), *Unterricht der romanischen Sprachen & Inklusion: Rekonstruktion oder Erneuerung?* (S. 3-12). ibidem.
- Tesch, B. & Grein, M. (2023). *Normen und Praktiken des fremdsprachlichen Klassenzimmers. Der Alltag des Französisch- und Spanischunterrichts im Kontext von Bildungsreformen und gesellschaftlichem Wandel*. Peter Lang.