

Zur Entwicklung einer inklusiven Pädagogik in der Schweiz

Cornelia Frigerio Sayilir | Bern

La discussion sur l'intégration ou l'inclusion des élèves avec besoins éducatifs particuliers ne se passe pas seulement au niveau de l'école primaire, mais entretemps aussi à l'école secondaire suisse. Et l'on peut constater que des réflexions et principes qui ont été développés pour diriger l'école primaire vers plus d'intégration sont également utiles et utilisables à d'autres ordres d'enseignement. Il est important de comprendre l'intégration comme un processus qui permet à tous les élèves les mêmes droits, à savoir le droit à la formation en commun avec tous les enfants du même âge, donc le droit de partage de participation et, dans le cas de l'inclusion, le droit à gérer leur vie d'une manière autonome et équitable. Pour transposer ces droits dans la vie de tous les jours, il faudra graduellement introduire, au niveau d'une école et de l'enseignement en général, des cultures, des structures et des pratiques inclusives. Ce postulat vaut aussi pour l'enseignement des langues étrangères: on doit dépasser des traditions qui s'appuient sur la progression établie par le manuel et l'idée d'un rythme d'acquisition identique pour tous. On tirera, au contraire, profit de la diversité en classe et suivra les pistes que proposent l'enseignement par projets, la didactique intégrée des langues ou encore certaines formes de l'enseignement bilingue (CLIL) pour évoluer vers une didactique intégrateure dont profiteront finalement tous les élèves.

L'article retrace la récente histoire de l'enseignement inclusif depuis une première déclaration de l'UNESCO en 1994 et les différentes suites que cette déclaration a connues dans le monde. Sans négliger les risques et problèmes que connaîtront les écoles qui se lancent dans la voie inclusive, l'auteure peut présenter quelques modèles et outils qui ont fait leur preuve dans des écoles suisses.

Seit Jahren wird an Schweizer Primarschulen über Integration diskutiert. Je nach Kanton und Gemeinde wurden unterschiedliche Schritte in Richtung einer integrativen Schule unternommen. In vielen Gemeinden wurden Sonderklassen für Kinder mit Lernbehinderungen abgeschafft. Spezialklassen für Schülerinnen und Schüler, welche die Unterrichtssprache als Zweitsprache erwerben, gibt es kaum mehr; stattdessen werden sie nun in Regelklassen unterrichtet und unterstützt. Der Integrationsgeist hat aber auch Sonderschulen für Kinder mit Sinnesbeeinträchtigungen (z. B. Hörgeschädigte) oder mit einer geistigen Behinderung erfasst, indem die Schülerinnen und Schüler zunehmend in Regelkindergärten und -klassen unterrichtet

und dort von heilpädagogischen Fachpersonen aus den Sonderschulen begleitet werden. Bis vor kurzem machte die Diskussion oft vor den Toren der Sekundarstufen Halt. Das differenzierende mehrgliedrige Oberstufensystem schien Integration zu verunmöglichen, basiert es doch auf der Überzeugung, dass eine homogene Lerngruppe die beste Lernumgebung für alle sei, um sie in optimaler Weise auf eine Zukunft in der Gesellschaft vorzubereiten.

Nun ist aber auch in die Oberstufenlandschaft Bewegung gekommen. Es werden Modelle entwickelt und umgesetzt, die nicht mehr auf einer starren Zuordnung zu einem einzigen Schultyp aufbauen, sondern durchlässiger sind und wechselnde Lerngruppen erlauben. Wenn zudem die seit der Primarschule integrierten Schülerinnen und Schüler inzwischen an der Schwelle der Sekundarstufe angelangt sind, dann muss jetzt auch dort die Diskussion um Integration aufgenommen werden.

Im Folgenden werden einige Grundlagen für die Diskussion bereitgestellt und Fragen dazu aufgeworfen, ausgehend von einer Beleuchtung der Begriffe „Integration“ und „Inklusion“, die häufig synonym verwendet werden. Es folgt eine Betrachtung über das Prinzip der Heterogenität und deren Bedeutung für das Lernen sowie über die Wirkungen integrativer Schulung. Schliesslich wird ein probates Hilfsmittel für die Reflexion über Unterricht vorgestellt, das bei der Abwägung adäquater Möglichkeiten im Fremdsprachenunterricht mit Gewinn benutzt werden kann.

„Integration“ und „Inklusion“

Die Begriffe „Integration“ und „Inklusion“ wurden im Zusammenhang mit der Bildung und Schulung von behinderten Kindern geprägt. Unterdessen werden sie auch für Schülerinnen

und Schüler mit anderen Merkmalen verwendet. Das erschwert zwar die Diskussion, weil die auf Unterricht bezogenen konkreten Fragen sich je nach Bezugsgruppe verändern können, ist von der ursprünglichen Bedeutung her jedoch sinnvoll.

Man kann die Entwicklung der Schule unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachten. Geht es um Integration und Inklusion, dann schlägt Wocken (2011) vor, von Qualitätsstufen in der Behindertenpolitik und –pädagogik auszugehen. Folgerichtig stehen dann nicht die Merkmale der betroffenen Kinder im Mittelpunkt der Betrachtung, sondern die Rechte, die ihnen die Gesellschaft zugesteht. Aus dieser Perspektive sind qualitative Stufen zu beobachten, wobei auf jeder weiteren Stufe wichtige und zu würdigende Werte hinzukommen. Die Stufen sind nicht weltweit in gleicher Art und Weise und zum selben Zeitpunkt zu finden, und auch höhere Stufen können nie als gesichert betrachtet werden.

Tabelle 1: Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und –pädagogik (Wocken, 2011, 75)

Stufe	Rechte
4) Inklusion	Recht auf Selbstbestimmung und Gleichheit
3) Integration	Recht auf Gemeinsamkeit und Teilhabe
2) Separation	Recht auf Bildung
1) Exklusion	Recht auf Leben
0) Extinktion	keine Rechte

Als Vorstufe gilt das Denk- und Handlungsmuster der *Extinktion* (Auslöschung). Einem behinderten Kind wird das Lebensrecht abgesprochen (Wocken, 2011: 73), sodass es auch keinerlei weitere Rechte besitzt. Erkennt eine Gesellschaft einem behinderten Kind das Recht auf Leben an, dann führt das zur Stufe der *Exklusion*: Die Kinder überleben zwar, haben aber kein Recht auf Bildung und Erziehung. Sie sind von der Schulpflicht befreit, werden als bildungsunfähig betrachtet und in Anstalten verwahrt. Demgegenüber ist die nächsthöhere Stufe, die *Segregation*, ein grosser Fortschritt. Behinderte besuchen nun eine öffentliche oder private Schule, sind in die Schulpflicht einbezogen und gelten als bildungsfähig, allerdings ausserhalb des regulären Schulsystems. Immerhin besteht für sie nun ein Recht auf Bildung (Wocken, 2011: 75), das dann auf der Stufe der *Integration* um das Recht auf Gemeinsamkeit und Teilhabe erweitert wird. Die Regelschule öffnet sich auf freiwilliger Basis und erlaubt es behinderten Kindern – aus Solidaritätsgründen –, unter einem gemeinsamen Dach mit nicht behinderten in die Schule zu gehen. Dennoch wird zwischen den zwei Gruppen von Kindern immer klar unterschieden, so dass sich eine Schule oder eine Lehrperson auch weigern kann, ein behindertes Kind aufzunehmen, oft mit der Begründung mangelnder Ressourcen oder fehlender Professionalität. Dies ist auf der letzten Stufe, der *Inklusion*, nicht mehr möglich. Sie beinhaltet nicht nur alle

vorangegangenen Rechte, sondern auch das Recht auf Selbstbestimmung und Gleichheit: Zwischen behinderten und nichtbehinderten Kindern wird nicht mehr unterschieden, Vielfalt ist normal, worauf sich die Schule einzustellen hat (Wocken, 2011: 76). Jedes Kind bekommt damit das Recht, mit den anderen Kindern seines Wohnortes gemeinsam in die Schule zu gehen und an Bildung teilzuhaben.

Dass die Begriffe „Integration“ und „Inklusion“ heutzutage im öffentlichen Diskurs häufig synonym verwendet werden, hat unter anderem mit einer Reihe von Fehlübersetzungen vom Englischen ins Deutsche bei der Erklärung von Salamanca zu tun, auf die gleich einzugehen ist. Da Begriffsklärungen auf diesem Niveau der Begriffsverwirrung nicht mehr hilfreich sind, plädiert Wocken (2011: 85) für eine bedingungslose Freigabe der beiden Begriffe und eine unterschiedslose Wortwahl. Hingegen ist bei jeder konkreten Diskussion zu klären, welches Menschenbild und welche Rechte zugrunde gelegt werden. Ausserdem dürfen unter dem Deckmantel von „Integration“ oder „Inklusion“ keine grundlegenden Rechte ausgehöhlt werden.

Dass man vielerorts darum ringt, die Stufe der Inklusion zu erreichen, ist eng mit der gerade erwähnten Erklärung von Salamanca verbunden. Während Länder wie Italien, Norwegen oder Dänemark schon vor Jahrzehnten die Weichen neu stellten und deshalb heute ein Schulsystem kennen, das (fast) ohne Spezialschulen arbeitet (vgl. hierzu in diesem Heft den Bericht von Rosa Anna Ferdigg über ihre Erfahrungen in Südtirol), erhielten die deutschsprachigen Länder und mit ihnen viele andere erst durch die Erklärung von Salamanca (UNESCO, 1994) wirksame Impulse. Im Abschluss-Dokument der UNESCO-Konferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ wurde ein weltweiter Konsens über zukünftige Richtungen der Pädagogik für besondere Bedürfnisse festgehalten. Die Diskussionen knüpften dabei vor allem an die Menschenrechte an, ohne den Leistungsaspekt und ökonomische Fragen ausser Acht zu lassen. Übergeordnet ist dabei die Verpflichtung zur Bildung für Alle und die Anerkennung der dringenden Notwendigkeit, Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit besonderen

Förderbedürfnissen innerhalb des Regelschulwesens zu unterrichten. In dieser Perspektive hielten die Delegierten wesentliche Grundsätze fest. Sie „glauben und erklären,

- dass jedes Kind ein grundsätzliches Recht auf Bildung hat und dass ihm die Möglichkeit gegeben werden muss, ein akzeptables Lernniveau zu erreichen und zu erhalten.
- dass jedes Kind einmalige Eigenschaften, Interessen, Fähigkeiten und Lernbedürfnisse hat,
- dass Schulsysteme entworfen und Lernprogramme eingerichtet werden sollten, die dieser Vielfalt an Eigenschaften und Bedürfnissen Rechnung tragen,
- dass jene mit besonderen Bedürfnissen Zugang zu regulären Schulen haben müssen, die sie mit einer kindzentrierten Pädagogik, die ihren Bedürfnissen gerecht werden kann, aufnehmen sollten,
- dass Regelschulen mit dieser inklusiven Orientierung das beste Mittel sind, um diskriminierende Haltungen zu bekämpfen, um Gemeinschaften zu schaffen, die alle willkommen heissen, um eine integrierende Gesellschaft aufzubauen und um Bildung für Alle zu erreichen; darüber hinaus gewährleisten inklusive Schulen eine effektive Bildung für den Grossteil aller Kinder und erhöhen die Effizienz sowie schliesslich das Kosten-Nutzen-Verhältnis des gesamten Schulsystems“ (UNESCO, 1994; VIII-IX zitiert nach der Übersetzung von Flieger, 1996).

Dieses umfassende Programm, das nicht nur auf schulische Leistungen fokussiert ist, sondern auch wichtige gesellschaftliche Entwicklungen anregen will, bekam 2006 nochmals eine Bekräftigung, als die „UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (Resolution 61/106) beschlossen wurde. Diese verpflichtet die Unterzeichnerstaaten zu einem inklusiven Bildungssystem, in dem der gemeinsame Unterricht von Schülern und Schülerinnen mit und ohne Behinderung der Regelfall ist. Die Unterzeichnung und Ratifizierung der Konvention durch Österreich (2008) und Deutschland (2009) führte in diesen Ländern zu wichtigen Anstössen für die Schulentwicklung in Richtung Inklusion. Wie die Umsetzung erfolgen wird und wie inklusiv im Sinne aller damit verbundenen Rechte das System schliesslich sein wird, muss sich erst noch weisen.

Die Schweiz hat zwar die Erklärung von Salamanca ratifiziert, jedoch die UN-Konvention bisher nicht unterzeichnet. Sie will zuerst die möglichen Auswirkungen und Konsequenzen eines Beitritts untersuchen (EDI, 2010), ohne sich einer Weiterentwicklung in Richtung Integration oder gar Inklusion zu verschliessen. Dabei geht es nicht nur um die prinzipielle Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen, sondern um ganz konkrete Massnahmen, damit alle Kinder gemeinsam in die wohnortnahe Schule gehen können, unabhängig von ihren persönlichen Voraussetzungen, ihrem sozialen Milieu, ihrer Herkunft oder ihrem Geschlecht. Annedore Prengel prägte für eine solche Pädagogik bereits 1993 wegweisend den Begriff der „Pädagogik der Vielfalt“.

Von dieser Vision ist die Realität der Schweiz aber noch weit entfernt. Weiterhin zeichnet sich die Schweizer Schullandschaft durch grosse Unterschiede aus. So hängt es vor allem vom Wohnort eines Kindes ab, auf welche Regelungen es trifft: Während Schülerinnen und Schüler, die von der Leistung her vergleichbar sind, an einem Wohnort eine Sonderklasse besuchen und an einem anderen eine Regelklasse mit heilpädagogischer Unterstützung, gehen sie an einem dritten Wohnort ganz unauffällig in eine Regelklasse. Auch die kulturelle und soziale Herkunft eines Kindes spielt eine grosse Rolle, ob Selektionsmechanismen wirksam werden oder nicht (Kronig, 2000). Es ist eine Frage der persönlichen und gesellschaftlichen Werthaltungen, ob man sich mit einer solchen Situation zufrieden geben will oder nicht.



Da uno spettacolo del Teatro Danz'Abile.

Heterogenität in Schulklassen und ihre Bedeutung für das Lernen

Das Konzept der homogenen Klassen als idealem Lernort wird schon lange kritisiert, im Prinzip seit der Einführung der Hilfsschulen für lernbehinderte Kinder am Ende des 19. Jahrhunderts. Fachpersonen befanden, dass solche Schulen den Lernschwachen nicht gerecht werden, und Eltern protestierten gegen die Aussonderung ihrer Kinder an sich (Kottmann, 2006: 31). Je nach Behinderungsart, für die auch unterschiedlich umfangreiche Forschungsergebnisse vorliegen, verläuft die Diskussion ein wenig anders. Besonders heftig in der Kritik stehen die Sonderklassen (oder in Deutschland Sonderschulen) für Lernbehinderte. Zwei Argumente werden zu deren Legitimierung hervorgehoben: Einerseits soll die homogene Lerngruppe der beste Lernort sein, weil sie gezielt auf ihrem Niveau unterrichtet werden kann. Andererseits soll die Sonderklasse einen Schonraum bieten, der Erfolgserlebnisse und damit den Aufbau eines stabilen Selbstbewusstseins fördert.

Die Forschungslage ist jedoch bei beiden Argumenten recht eindeutig: In Bezug auf die erzielten Leistungen können Sonderklassen für Lernbehinderte die an sie gesetzten Erwartungen nicht erfüllen. So zeigen internationale wie schweizerische Studien der letzten Jahre, dass lernschwache Kinder die besten Lernfortschritte in Regelklassen erzielen (z.B. Kronig, 2000). Die Hoffnungen, die man auf homogene Klassen setzte, haben sich also zumindest für lernschwache Schülerinnen und Schüler nicht erfüllt (vgl. dazu in diesem Heft den Bericht der Freiburger Forschergruppe zu Langzeitwirkungen der schulischen Integration). Bemerkenswerterweise waren in den untersuchten Klassen, in denen

lernschwache Kinder integriert unterrichtet wurden, auch die befürchteten Nachteile für die leistungsstärkeren nicht zu beobachten (vgl. Kronig, 2000). Dieses Resultat wiederholte sich kürzlich bei einem Vergleich von Klassen mit integrierten geistig behinderten Schülerinnen und Schülern und Klassen ohne eine solche Integration. Für Lerner ohne kognitive Einschränkung ergab sich kein signifikanter Unterschied in ihrer schulischen Entwicklung und Leistungsfähigkeit; sie werden also durch die Integration von Schülerinnen und Schülern mit einer geistigen Behinderung nicht gebremst (Sermier Dessemontet, Benoit & Bless, 2011: 299).

Aber auch ihre Schonraumfunktion können Sonderklassen nur in den unteren Schuljahren – wenn überhaupt – erfüllen (Haeberlin, 2005: 96). Anscheinend können Lernbehinderte aufgrund von Scham über den Ausschluss aus dem Regelschulsystem und über den mit Stigma behafteten Sonderschul- bzw. Sonderklassenstatus häufiger kein nachhaltig positives Selbstkonzept entwickeln (Schumann, 2007).

Über die Wirkungen von Integration auf Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung liegt leider viel weniger Forschung vor. Dennoch deuten bisherige Untersuchungen darauf hin, dass integriert beschulte Kinder mit einer geistigen Behinderung entweder ebenso gute oder sogar leicht grössere Lernfortschritte in Sprache und Mathematik wie auch in den adaptiven Fähigkeiten erzielen wie vergleichbare Kinder in Sonderklassen und Sonderschulen (Sermier Dessemontet, Benoit & Bless, 2011: 292-293). Über die Wirkungen integrativer Schulung bei Schülerinnen und Schülern mit Sinnesbeeinträchtigungen ist leider noch wenig bekannt, obwohl viele Integrationsprojekte existieren. Entscheidend für den Erfolg von Integrationsbemühungen einer Schule ist ihre Fähigkeit, mit der

Heterogenität ihrer Klassen umzugehen. Für konkrete Integrationschritte (oder auch Schritte hin zur Inklusion) sind Konzepte zur Entwicklung von inklusiven Schulen sehr hilfreich, weil sie den Blick vom Schüler oder der Schülerin weg lenken auf das gesamte System, das die Integration leisten soll.

Inklusive Kulturen – inklusive Strukturen – inklusive Praktiken

Es hat sich gezeigt, dass der gemeinsame Unterricht in heterogenen Klassen nicht per se erfolgversprechend für alle ist. Es gibt eine Reihe von Bedingungen, die dazu beitragen, dass tatsächlich alle Schülerinnen und Schüler davon profitieren können und dass die Schule auch für die Lehrperson ein lebenswerter Raum ist. Integration oder Inklusion ist nicht etwas, was Einzelne leisten können. Es braucht mehr als eine integrationsbereite Lehrperson, also eine breitere Abstützung, wenn Integration für alle Beteiligten erfolgreich sein soll. Darauf weist u.a. der Index für Inklusion (Boban & Hinz, 2003) deutlich hin, indem er drei Dimensionen benennt, an denen eine Schule auf ihrem Weg der Inklusion arbeiten muss. Sie muss *inklusive Kulturen schaffen*, indem sie Gemeinschaft bildet und inklusive Werte verankert. Sie muss *inklusive Strukturen etablieren*, indem sie eine Schule für alle entwickelt und die Unterstützung für Vielfalt organisiert. Und sie muss *inklusive Praktiken entwickeln*, indem sie Lernarrangements organisiert und Ressourcen mobilisiert (Boban & Hinz, 2003: 15-16).

Für die schrittweise Umgestaltung in eine integrative Schule bedarf es also nicht zuletzt einer entsprechenden Haltung im gesamten Schulteam und des Aufbaus angemessener Strukturen. Sehr hilfreich ist dabei die Ablösung des Begriffes „sonderpädagogischer Förderbedarf“ durch „Hindernisse für Lernen und Teilhabe“ (Boban & Hinz,

Für konkrete Integrationsschritte (oder auch Schritte hin zur Inklusion) sind Konzepte zur Entwicklung von inklusiven Schulen sehr hilfreich, weil sie den Blick vom Schüler oder der Schülerin weg lenken auf das gesamte System, das die Integration leisten soll.

2003: 13). Damit wird die Aufmerksamkeit von den Defiziten des Kindes weg auf das gelenkt, was veränderbar ist: die Verbesserung von Erziehung und Bildung. Es wird nicht mehr versucht, das Kind mit Therapien und anderen Massnahmen so zu verändern, dass es in die Schule passt. Vielmehr werden die Schule und das schulische Umfeld so verändert, dass sich alle an der Schule Beteiligten willkommen fühlen und sich weiterentwickeln können. Dieser Prozess kann niemals abgeschlossen sein, da sich die Vielfalt der Menschen immer wieder in neuer Art und Weise äussert.

Ein bereits bewährtes Schweizerisches Beispiel für den Versuch, Aspekte der sprachlichen und sozio-kulturellen Heterogenität und Ziele der Gleichstellung in die Qualitätsentwicklung von Bildungssystemen und Schulen zu integrieren, ist das Programm QUIMS (Qualität in multikulturellen Schulen), an dem viele Schulen schon länger im Kanton Zürich teilnehmen. Dort werden einerseits die Prozesse im Unterricht in den Mittelpunkt gerückt, aber auch die schulischen Rahmenbedingungen nicht vergessen, die mittelbaren Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen haben (z.B. Teamstrukturen, Beratungssysteme, Lehreraus- und -fortbildung) (Gomolla, 2009). Es besteht also schon ein grosser Erfahrungsschatz bezüglich der Gestaltung solcher Entwicklungsprozesse, an dem man anknüpfen kann. Für eine inklusive Schule müssen die Überlegungen jedoch im Sinne einer Pädagogik der Vielfalt auf den Aspekt der Behinderung ausgedehnt werden. Dass dabei zusätzliches Fachwissen nötig und der Unterrichtsalltag zentral ist für eine erfolgreiche Integration, zeigt ein Forschungsprogramm, das seit 1999 die integrierte Schulung von Hörgeschädigten in Bayern begleitet und bisher zu mehrheitlich positiven Ergebnissen gelangt ist. Diejenigen Schülerinnen und Schüler, die schliesslich doch von der Regelschule ans Förderzentrum wechselten, begründeten dies unter anderem damit, dass im Unterricht auf ihre spezifische Situation zu wenig Rücksicht genommen wurde (Lindner, 2007). Wie kann es nun gelingen, im Unterricht auf die Bedürfnisse einer heterogenen Schülerschaft so einzugehen, dass alle sich weiter entwickeln können?

Didaktische Ansätze für heterogene Schulklassen

Rehle hält fest, dass es eigentlich keine spezielle inklusive Didaktik brauche, vielmehr gelten die Prinzipien guten Unterrichts. Es gebe aber Grundmuster der Unterrichtsorganisation und -methodik, die für das Lernen in heterogenen Gruppen besonders gut geeignet seien. Vor allem könnten solche Grundmuster dazu verhelfen, die Verschiedenheit der Kinder als Vorteil für das individuelle und gemeinsame Lernen zu nutzen. Damit dies gelingt, „erfordern heterogene Lerngruppen einen individualisierenden Unterricht, der es jedem Kind ermöglicht, im Rahmen eines gemeinsamen Curriculums auf seinem Niveau und mit seinen aktuellen Möglichkeiten weiterzulernen und erfolgreich zu üben“ (Rehle, 2009: 183). Dabei geht es auf keinen Fall um eine reduktive Didaktik mit minimalistischen Ansprüchen. Kinder müssen in anspruchsvolle, anregende Lernsituationen und vor herausfordernde Lernaufgaben gestellt werden, um sich weiterzuentwickeln. Das bedeutet, dass Unterricht in den Blick nehmen muss, was die Schülerinnen und Schüler bereits können und was sie als nächstes lernen können und wollen. Damit ihre Verschiedenheit als Potential nutzbar ist, sind neben den individualisierenden Unterrichtsanteilen Phasen von gemeinsamem, integrativem Lernen nötig. Dann wird kommunikativ-kooperativ gearbeitet, entweder an denselben Themen, wobei sich die Beiträge ergänzen und zu einem Ganzen führen oder die Arbeitsaufträge werden parallel erledigt und deren Ergebnisse am Ende verglichen. Aber die Aufgaben können auch so strukturiert sein, dass die Kinder sich gegenseitig helfen, z.B. im Sinne eines Tutorensystems oder dass sie als eine Art Lehrer das Lernen der Kameraden anregen (Rehle, 2009: 188–190). Insgesamt müssen Aufgaben umfassend und anspruchsvoll und Lernumgebungen komplex und stimulierend genug sein, um eine natürliche Differenzierung zu gewährleisten. Wolff (2010) weist darauf hin, dass Differenzierung im herkömmlichen Sinne, bei der jederzeit und immer für alle Schülerinnen und Schüler die passenden Aufgaben bereit zu stehen haben, von Lehrpersonen nicht zu leisten ist. Sie müssten dann die ganze Verantwortung für die Differenzierung tragen, was pädagogisch auch nicht unbedingt wünschbar ist. Vielmehr muss Unterricht so geöffnet werden, dass die Schülerinnen und Schüler selbst einen Teil der Differenzierung übernehmen und damit auch einen Teil der Verantwortung für ihr Lernen

Wolff listet eine Reihe von offenen Lernformen auf, die auch im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden können, nämlich: Lernen an Stationen, Werkstattunterricht, Projektunterricht und Projektarbeit, Wochenplanarbeit und Freiarbeit. Ganz besonders hebt er jedoch die Lernerautonomie als offene Lernform „par excellence“ hervor, also die Gelegenheit zum selbständigen Lernen. Sie erlaube eine

Gestaltung von Unterricht, welche der Eigendifferenzierung der Lernenden besonders viel Platz bietet. Ziel ist es, zur Reflexion über den eigenen Lernprozess anzuregen, die Fähigkeit aufzubauen, passende Lernstrategien, Lern- und Arbeitstechniken auszuwählen und zu gebrauchen sowie die eigene Leistung richtig einzuschätzen und den Lernprozess zu dokumentieren. Unabhängig von der konkreten Form, in der daran gearbeitet wird, stehen Sozialformen wie Gruppen- oder Paararbeit im Vordergrund, in denen die Schülerinnen und Schüler möglichst selbstständig, aber mit Hilfestellungen durch die Lehrperson, vorher gemeinsam ausgehandelte Themen erarbeiten. Am Ende eines Unterrichtszyklus werden die Ergebnisse im Plenum vorgetragen (Wolff, 2010: 55-56).

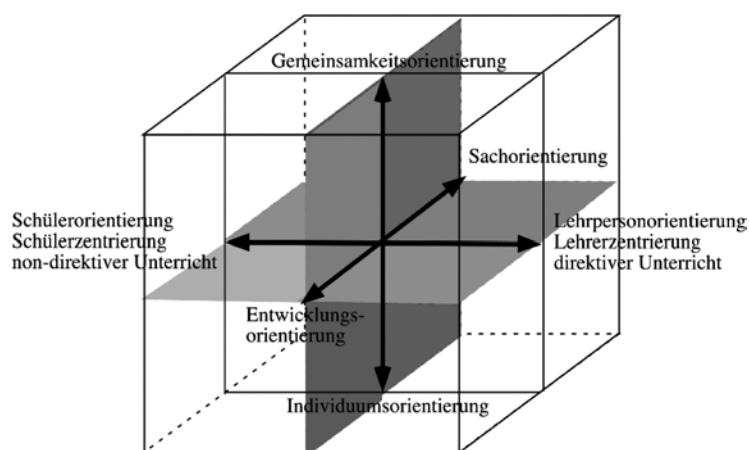
Solche didaktischen Ansätze streben also ein doppeltes Ziel an: Einerseits bekommen Schülerinnen und Schüler viel Raum, um sich mit vielschichtigen Themen und Aufgaben auseinanderzusetzen. Andererseits müssen sie auch die nötigen Fähigkeiten entwickeln, um diesen Raum zunehmend besser selbst zu strukturieren und ihr Lernen zu steuern und zu verantworten.

Das Würfelmodell – ein Hilfsmittel für die Reflexion von Unterricht

Gegenüber den verschiedenen Formen von Unterricht in heterogenen Schulklassen werden heute mitunter auch Bedenken laut und mögliche Stolpersteine genannt. So kommt Eckhart (2010: 133) aufgrund einer Analyse des Forschungsstandes zu dem Schluss, dass es für einen erfolgreichen Unterricht in solchen Klassen keine allgemeingültige Rezeptur gibt und dass empfohlene Prinzipien wie der offene Unterricht insbesondere für schulleistungsschwache Schülerinnen und Schüler auch Risiken bergen können. Um den vielen zusammenwirkenden Faktoren Rechnung zu tragen, bildet eine systematische Reflexion von Lehr- und Lernprozessen als Voraussetzung für gezieltes didaktisches Handeln einen möglichen Lösungsansatz. Damit soll ein sinnvolles, praktikables Gleichgewicht gefunden werden zwischen Individuums- und Gemeinsamkeitsorientierung, Sach- und Entwicklungsorientierung und zwischen direktem, lehrpersonenzentriertem und nicht-direktivem, schülerzentriertem Unterricht. Als Hilfsmittel für die gesuchte Balance wurde das Würfelmodell entwickelt (Eckhart 2010: 145), das

in drei Dimensionen die Spannungsfelder visualisiert, die beim Unterricht in heterogenen Schulklassen zu berücksichtigen sind.

Abbildung 1: Dimensionen für den Unterricht in einer heterogenen Schulklasse (Eckhart, 2010: 145)



Bei der Reflexion wird der konkrete Unterricht im Würfelmodell verortet und hinsichtlich seiner Qualitäten untersucht. Anschliessend wird überlegt, wie er sich weiterentwickeln lässt. Es geht also nicht darum, sich für den einen oder anderen didaktischen Ansatz zu entscheiden, sondern darum, sich der Komplexität von Unterricht bewusst zu werden und schrittweise Ansätze miteinander zu verknüpfen. Diese Vorgehensweise erlaubt zusammen mit der Entwicklung einer inklusiven Kultur und einer inklusiven Struktur die allmähliche Entfaltung von inklusiven Praktiken im konkreten Unterricht und ist nicht an eine Schulstufe, ein Schulmodell oder an ein bestimmtes Entwicklungsalter der Lernenden gebunden. Damit stehen nun Werkzeuge zur Verfügung, um über eine inklusive Sekundarstufe und über inklusiven Fremdsprachenunterricht nachzudenken.

Und der Fremdsprachenunterricht an der Sekundarstufe?

Die Ausgangslage für eine inklusive Schule ist auf der Sekundarstufe komplexer als auf der Primarstufe. So widerspricht schon die Aufteilung der Schülerinnen und Schüler auf verschiedene Anforderungsniveaus grundsätzlich der Integrationsidee. Zudem erschwert das Fachlehrersystem zeitlich umfassendere oder fächerübergreifende Lehr- und Lernformen, die in heterogenen Schulklassen sinnvoll sein könnten. Aber auch auf dieser Stufe lassen sich Schritte in Richtung von Integration tun. Beweis dafür ist die aktuelle Vielfalt von Oberstufenmodellen mit ihren unterschiedlichen Graden an Durchlässigkeit zwischen den Stufen, wie z.B. in den verschiedenen Modellen für die Sekundarstufe 1 der Stadt Bern. Interessant ist, dass hier die Fremdsprache Französisch zu den Fächern mit Niveauunterricht zählt, entweder in homogenen Leistungsgruppen oder nach dem Stammklassenprinzip (Stadt Bern, 2011).

Die Frage stellt sich nun, wo man ansetzen kann, um mehr Integration zu erlauben. Dafür ist ein Schritt zurück zu den anvisierten Zielen hilfreich. Eine inklusive Schule bemüht sich darum, „alle Barrieren in Bildung und Erziehung für alle SchülerInnen auf ein Minimum zu reduzieren“ (Boban & Hinz, 2003: 11). In einem mehrgliedrigem Sekundarstufensystem, das auf Selektion basiert, ist dieser Anspruch in seiner ganzen Konsequenz nicht umsetzbar. Möglich ist aber ein bewusster Umgang mit den Selektions- und vor allem mit den versteckten Ausschlusskriterien. Wenn als Zulassungskriterium für die Sekundarstufe die kognitive Leistungsfähigkeit gilt, dann kann ein inklusiver Ansatz damit beginnen, dass keine weiteren Kriterien gelten dürfen: Wer die kognitiven Voraussetzungen erfüllt, wird von der inklusiven Schule aufgenommen. Alle Hindernisse, die zu einem Ausschluss führen könnten, werden gemeinsam angegangen. Das bedeutet, dass Einschränkungen wie eine Seh- oder Hörstörung, eine Körperbehinderung, aber auch Verhaltensauffälligkeiten, Schriftspracherwerbsstörungen oder Krankheiten, die zu längeren Absenzen führen, als Ausdruck der normalen Vielfalt des Menschen akzeptiert und in der Schulplanung bis hin zur Unterrichtsplanung berücksichtigt werden. So käme es dann nicht mehr vor, dass ein sehbehinderter Schüler auf Sekundarstufenniveau scheitert, weil seine Lehrpersonen wegen Überlastung durch den Schulalltag nicht in der Lage sind, ihm Unterrichtsinhalte rechtzeitig in schriftlicher Form zur Verfügung zu stellen, damit sie elektronisch aufbereitet werden können. Das gesamte Schulteam würde nach Lösungen suchen, damit dieser Schüler angemessene Lernbedingungen vorfindet.

Für den Fremdsprachenunterricht ist die Ausgangslage insofern speziell, als er stark durch das Lehrmittel und seine Progression und Aufteilung in Lektionen strukturiert wird, die besonders in älteren Lehrwerken von der Idee des gleichschrittigen Lernens geprägt sind. Dagegen ist beispielsweise das neue Französischlehrmittel „Mille feuilles“ für die 3.–9. Klasse auf die Bedürfnisse in heterogenen Klassen hin konzipiert worden und erlaubt mit seiner Handlungsorientierung das Lernen am gemeinsamen Gegenstand (Grossenbacher, Sauer & Wolff, 2012). Ausserdem rückt es ab von verbindlichen Lernzielen für alle, wenn es explizit einen individualisierten Wortschatz vorschlägt, bei welchem die Schülerinnen und Schüler selbst die für sie bedeutsamen Wörter wählen dürfen. Das stellt besondere Anforderungen an die Lehrperson, auch bei Fragen der Beurteilung. Aber für das Lernen in heterogenen Schulklassen eröffnen sich damit neue Möglichkeiten. Auch das integrierte Fremdsprachen- und Sachfachlernen bzw. Content and Language Integrated Learning (CLIL) bzw. Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère (EMILE) bietet vielseitige Vorschläge für heterogene Klassen, gerade weil die Handlungsorientierung des Sachlernens mit der Sprach- und Metasprachorientierung des Sprachlernens verknüpft werden können. Das stimuliert ein Lernen zum gleichen Thema auf unterschiedlichsten Abstraktions- und Schwierigkeitsniveaus.

Noch längst sind aber Lehrmittel wie „Mille feuilles“ und didaktische Ansätze wie das integrierte Fremdsprachen- und Sachfachlernen nicht in allen Schulen und in allen Sprachen zu finden. Deshalb lohnt es sich, nochmals grundsätzlich zu überlegen, worauf es beim Fremdsprachenunterricht in heterogenen Klassen ankommt. Ansetzen könnte man bei den Lernern, die Gefahr laufen, vom Fremdsprachen-

unterricht dispensiert zu werden oder die dabei massive Misserfolge erleben. Geht man davon aus, dass auch Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten (gleich welcher Art) das Recht auf ein so wichtiges Bildungsgut wie den Fremdspracherwerb haben und dass dadurch ihre Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe im Erwachsenenalter erhöht werden, dann darf man niemanden vom Unterricht ausschliessen. In welche Richtung der Unterricht weiter entwickelt werden kann, damit alle, auch die sogenannte ‚Schwächsten‘, ihren Möglichkeiten gemäss davon profitieren, kann anhand des Würfelmodells analysiert werden. Welche Schritte die Schule als Ganzes unternehmen kann und will, um Lernhindernisse für ihre Schülerinnen und Schüler abzubauen und um für alle, auch die Lehrpersonen, ein lebenswerter Raum zu sein, dafür kann der „Index für Inklusion“ nützliche Hinweise bieten. Es gibt keinen Grund, die Diskussion um Integration bzw. Inklusion weiterhin vor den Toren der Sekundarstufe warten zu lassen. Erste Schritte auf dem Weg dahin – und vielleicht noch viele weitere – sind auf jeden Fall gangbar.

Bibliographie

- Boban, I. & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaften.
- Eckhart, M. (2010). Umgang mit Heterogenität – Notwendigkeit einer mehrdimensionalen Didaktik. In Hans-Ulrich Grunder & Adolf Gut (Hrsg.), *Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Gesellschaft*. Band 2 (pp. 133–150). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Eidgenössisches Departement des Inneren EDI (2010). *Informationen zur UNO-Konvention. – Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* <http://www.edi.admin.ch/ebgb/00564/00566/00569/01680/index.html?lang=de>. (abgerufen am 6.9.12)
- Flieger, P. (1996). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse*. Übersetzung. <http://bidok.uibk.ac.at/library/unesco-salamanca.html> (abgerufen am 6.9.12)
- Gomolla, M. (2009). Heterogenität, Unterrichtsqualität und Inklusion. In Sara Fürstenau & Mechthild Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Unterricht* (pp. 21–43). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Grossenbacher, B., Sauer, E. & Wolff, D. (2012). *Mille feuilles. Neue fremdsprachendidaktische Konzepte. Ihre Umsetzung in den Lehr- und Lernmaterialien.* Bern/ Buchs: Schulverlag plus AG.

Haeblerlin, U. (2005). Schulschwache und Immigrantenkinder in der Primarstufe – Forschungen zu Separation und Integration. In Friederike Heinzl & Annedore Prengel (Hrsg.), *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe* (pp. 93–106). Opladen: Leske & Budrich.

Kottmann, B. (2006). *Selektion in die Sonderschule. Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kronig, W. (2000). *Die Integration von Immigrantenkinder mit Schulleistungsschwächen. Eine vergleichende Längsschnittuntersuchung über die Wirkung integrierender und separierender Schulformen.* Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde an der Philosophischen Fakultät. Freiburg (CH).

Lindner, B. (2007): *Schulische Integration Hörgeschädigter in Bayern: Untersuchung zu den Ursachen und Folgen des Wechsels von der allgemeinen Schule an das Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören.* Dissertation. LMU München: Fakultät für Psychologie und Pädagogik <http://edoc.ub.uni-muenchen.de/7941/> (abgerufen am 18.9.2012)

Prengel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik.* Opladen: Leske+Budrich.

QUIMS (Qualität in multikulturellen Schulen). http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/qualitaet_multikulturelle_schulen_quims.html (abgerufen am 18.9.2012)

Rehle, C. (2009). Grundlinien einer inklusiven, entwicklungsorientierten Didaktik. In Pius Thoma & Cornelia Rehle (Hrsg.), *Inklusive Schule. Leben und Lernen mittendrin* (pp. 183–193). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schumann, B. (2007). *„Ich schäme mich ja so!“. Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sermier Dessemontet, R., Benoit, V. & Bless, G. (2011). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung – Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellung zur Integration. *Empirische Sonderpädagogik*, 3(4), 291–307.

Stadt Bern (2011). *Schulmodelle Sekundarstufe I der Stadt Bern.* http://www.bern.ch/leben_in_bern/bildung/volksschule/projekt_schule/schulmodelle/ (abgerufen am 17.9.2012)

UNO (2006). *Resolution 61/106. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.* <http://www.un.org/depts/german/uebereinkommen/uebereinkommen.html> (abgerufen am 18.9.2012)

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework For Action on Special Needs Education adopted by The World Conference on Special Needs Education: Access and Quality.* (abgerufen am 6.9.2012).

Wocken, H. (2011). *Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen - Baupläne - Bausteine* (2. durchgesehene Auflage). Hamburg: Feldhaus.

Wolff, D. (2010). Differenzierung – Individualisierung – Förderung. Überlegungen zu einem integrierten Differenzierungskonzept für den Fremdsprachenunterricht. *Babylonia*, 18 (4), 51–56.

Cornelia Frigerio Sayilir

studierte Logopädie/Sprachheilpädagogik am Heilpädagogischen Institut der Universität Freiburg/Schweiz. Nach langjähriger Berufspraxis im Bereich Kindertherapie kehrte sie 1998 als Assistentin an die Abteilung Logopädie dieses Instituts zurück. Dort promovierte sie im Jahr 2006. Seither ist sie Dozentin und Bereichsleiterin am Institut für Heilpädagogik der PHBern. Nebenbei ist sie in der Weiterbildung von Lehrpersonen und Logopäden/Logopädinnen tätig, vor allem im Bereich Mehrsprachigkeit.



Photo by Luigi Boccadamo

Da uno spettacolo del Teatro Danz'Abile.