

Inklusion im Fremdsprachenunterricht an weiterführenden Schulen

Vom Schulkonzept zu inklusivem Unterricht – Ein Beispiel aus der Praxis

Carmen Mendez | München D

Both as a head teacher and as the editor of the journal *Inklusion* (“Inclusion”), the author is extensively involved in finding ways of maximizing the potential of learners with special needs. In her contribution, she describes the very disparate conditions at German secondary schools, many of which suffer, first and foremost, from a lack of workable schemes and professional knowledge for putting inclusive foreign language teaching successfully into practice. In discussing the structural, organisational and personnel-related challenges, however, she does not neglect the limits and the risks faced by teachers and learners on the road to making the foreign language classroom more inclusive.

Ausgehend von der Umsetzung von Inklusion in Deutschland und den Erfahrungen eines Gymnasiums mit inklusivem Profil werden schulische Voraussetzungen skizziert, innerhalb derer sich ein inklusiver Fremdsprachenunterricht entwickeln kann. Beschreibungen für eine adäquate didaktisch-methodische Gestaltung des Unterrichts, die auch Augenmerk auf das Potential von literarisch-landeskundlichen Themen für die Herausbildung einer positiven Haltung zu Inklusion richtet, bilden den Kern des Beitrags.

Die Ausgangssituation in Deutschland

Seit März 2009 ist auch in Deutschland die UN-Konvention für die Rechte behinderter Menschen Gesetz, welche allen Kindern das Recht einräumt, an einer Regelschule aufgenommen zu werden. In der Praxis stößt dieses Recht jedoch an die Barriere des gegliederten Schulwesens, welches den Anspruch erhebt, alle Kinder entsprechend ihren mit dem Abschluss der Primarstufe nach vier Jahren festgestellten Fähigkeiten genau der Schulform zuweisen zu können, welche die optimale Förderung und Forderung bietet. Das Ideal einer Lerngruppe und Ziel ihrer Zusammensetzung in den Schulformen ist Homogenisierung, nicht Heterogenität. Die im deutschen Föderalismus verankerte Bildungshoheit der einzelnen 16 Bundesländer hat so nicht nur eine Vielzahl an Schulformen unterschied-

lichster Namensgebung geschaffen, die kaum noch jemand zu überblicken vermag, sie erschwert auch die Umsetzung von Inklusion: Welcher Schultyp, ob Gymnasium oder Förderschule, gibt schon gerne den über Jahrzehnte erworbenen, in der breiten Bevölkerung akzeptierten besonderen Status auf?

Entsprechend unterschiedlich entwickeln die deutschen Bundesländer Strategien zur Umsetzung der UN-Konvention: Mal werden Förderschulen komplett abgebaut und deren Schülerinnen und Schüler den Regelschulen zugewiesen wie in Thüringen und Berlin – ohne dass die Lehrerinnen und Lehrer ausreichend auf diesen bildungspolitischen Paradigmenwechsel vorbereitet werden; mal werden Kooperationsklassen gebildet und Schulen dürfen sich um das Profil „Inklusion“ bewerben wie in Bayern – ohne dass die Zergliederung des Schulwesens überhaupt in Frage gestellt und Inklusion als erstrebenswertes Ziel für jede Schule vermittelt wird. Oft genug steht die Umsetzung jedoch unter „Haushaltsvorbehalt“ – obwohl es inzwischen Studien gibt, die nachweisen, dass der Erhalt des vielgliedrigen Schulwesens einschließlich der Förderschulen nicht billiger zu haben ist als die Entwicklung inklusiver Schulen. Dazu kommt, dass in aller Regel „Inklusion“ als Aufgabe vornehmlich der Hauptschulen gesehen wird; andere weiterführende Sekundarschulen des Typus Realschule oder Gymnasium wären zwar verpflichtet, Kinder mit Behinderungen und Lernbeeinträchtigungen aufzunehmen. Sind Schulleitung und Lehrer dazu jedoch nicht bereit, so scheitert Inklusion sehr schnell an den fehlenden Voraussetzungen, ohne dass die betreffende Schule rechenschaftspflichtig wäre.

Erst kürzlich habe ich beim Bundeskongress des deutschen Gesamtverbandes Moderne Fremd-

sprachen in Essen/Nordrhein-Westfalen in einem Diskussionsforum über „Wege zur Inklusion im Fremdsprachenunterricht“ eine große Ratlosigkeit und Verunsicherung bei den Lehrenden spüren können. Sie fühlen sich von der Bildungspolitik mit der Herausforderung und den Problemen, die die Umsetzung der UN-Konvention an den Schulen mit sich bringt, allein gelassen. Die Sekundarschulen sind auf diese besondere Schülerklientel nicht vorbereitet; es fehlt an Konzepten, es fehlt an Weiterbildung. Die Palette an Fragen bei Lehrkräften der modernen Fremdsprachen reicht von der Unterrichtsgestaltung und der Leistungsbewertung bis zum schulischen Profil und fachlicher Unterstützung. Inklusiver Fremdsprachenunterricht kann dabei nicht ohne Schulentwicklung gedacht und realisiert werden. Schulentwicklung ist in Deutschland jedoch noch nicht allzu lange überhaupt Bestandteil der Aufgabe von Schulleitungen, galt es bislang doch Schulen lediglich zu verwalten. Vor diesem Hintergrund skizziere ich ein inklusives Schulkonzept, um mich dann im Besonderen dem Fremdsprachenunterricht zu widmen. Ich beziehe mich dabei auf die praktischen Erfahrungen eines seit vielen Jahrzehnten inklusiv arbeitenden Gymnasiums, dem staatlich anerkannten Kleinen privaten Lehrinstitut Derksen in München, gegründet im Jahre 1959 von der Familie Derksen.

Ein inklusives Schulkonzept – Voraussetzung für inklusiven Fremdsprachenunterricht

In wohl sehr seltenen Fällen setzt eine Schule ad hoc Inklusion mit einem eigens dafür entwickelten Konzept um. In der Regel entwickelt sich eine Schule über einen längeren Zeitraum hin zu einer inklusiven Schule – alle Beteiligten brauchen Zeit, um die passenden Strukturen zu schaffen, sich das Professionswissen anzueignen, nicht zuletzt die notwendigen Haltungen herauszubilden. Die Grafik auf Seite 15 zeigt, unter welchen Voraussetzungen Inklusion an einer Schule gelingen kann. Die rechte Spalte macht deutlich, inwiefern sich die von Boban/Hinz im Index für Inklusion aufgeführten Dimensionen im Modell widerspiegeln (vgl. Beitrag von Frigerio in diesem Heft, S. 10 ff.). Ich werde im Folgenden nur auf wenige einzelne Punkte näher eingehen und verweise auf die in der Bibliographie aufgeführte Literatur.

Bildungspolitiker schütten mit der rigorosen Auflösung der Förderschulen in einzelnen Regionen in Deutschland gerade das Kind mit dem Bade aus. Ohne einer gänzlich unhinterfragten weiteren Existenz der Förderschulen das Wort reden zu wollen, so...

1. muss vorab jedoch die Bereitschaft zur Aufnahme von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Regelschulen mindestens bei einem Kern der Lehrerschaft gesichert werden. Unterschätzt werden darf auch nicht ein möglicher Widerstand in der Elternschaft. Um die Bereitschaft aller Beteiligten zu fördern, ist es sinnvoll, sich darüber zu verständigen, ob eine Schule zunächst mit einzelnen Inklusionsklassen beginnt, denen besonders günstige Lernbedingungen eingeräumt werden, und ob Quoten für die Aufnahme von Kindern mit Behinderungen und Lernbeeinträchtigungen geschaffen werden. Gehen diese Kinder nämlich sprichwörtlich „unter“, weil sie eine kaum wahrzunehmende Minderheit darstellen, so werden Lehrer wie auch Mitschüler wohl kaum ihre besonderen Bedürfnisse wahrnehmen und diese berücksichtigen. Werden zu viele Kinder mit Behinderungen und Besonderheiten in einer Lerngruppe zusammengefasst, besteht die Gefahr der Bildung einer „Sonderklasse“, und damit die Abbildung der Sonder- oder Förderschule innerhalb der Regelschule. Es gilt also, eine gute Balance bei der Klassenbildung zu finden zwischen Kindern mit und ohne Behinderungen und Beeinträchtigungen. Am Lehrinstitut Derksen beträgt das Verhältnis etwa 30 bis 40: 60 – 70 Prozent – der Anteil von Kindern mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf ist also überdurchschnittlich hoch, was nicht nur mit dem Selbstverständnis der Schule zu tun hat, sondern auch mit fehlenden Alternativen für förderbedürftige Kinder und Jugendliche an Regelschulen im Sekundarbereich.
2. müssen bestimmte Rahmenbedingungen für Inklusion an der Schule geschaffen werden. Lehrer der Sekundarschulen müssen z.B. einen Ansprechpartner im Kollegium haben – seien es speziell ausgebildete Lehrer für Sonderpädagogik, sei es ein Lehrer, der sich diesem Thema in besonderer Form widmet und sich entsprechend weiterbildet sowie Weiterbildungen für das Kollegium organisiert. Hilfreich ist ein Informationssystem (Datei) zur Erfassung der Besonderheiten von Schülerinnen und Schülern sowie auch des ihnen ggf. gewährten Nachteilsausgleichs, der insbesondere in den Fremdsprachen zum Tragen kommt (siehe den Beitrag von Arras & Mueller in diesem Heft sowie Mendez, 2012). Über den Zugang zu solchen Informationen gibt es, u.a. aus Datenschutzgründen, mitunter Diskussionen. Es leuchtet mir jedoch nicht ein, wie ein Lehrer sonderpädagogischen Förderbedarf und einen den Kindern rechtlich zustehenden Nachteilsausgleich berücksichtigen soll, wenn er nichts darüber erfährt. Mit der Aufnahme von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf allein ist es nicht getan.

Es wäre eine permanente Überforderung an Schulen, jedem Kind jederzeit optimale Lernbedingungen anbieten zu wollen, jedem Kind jederzeit voll gerecht werden zu wollen.

3. muss sich die ganze Schulgemeinschaft kontinuierlich mit den Bedingungen und den Konsequenzen von Inklusion auseinandersetzen, sollen behinderte und lernbeeinträchtigte Kinder nicht innerhalb der Schule wieder separiert werden. Der Unterricht muss differenzierter und individualisierter organisiert werden. Themen der Inklusion sollten Eingang in den Lehrplan finden. Ein soziales Lernen zur Förderung von Akzeptanz und Toleranz gehört zum erzieherischen Konzept einer inklusiven Schule. In diesen Bereichen muss auch der Fremdsprachenunterricht Verantwortung übernehmen. (siehe 3).

Schließlich muss verdeutlicht werden, dass Inklusion ein Gewinn für die ganze Schulgemeinschaft ist. Im aktuellen Diskurs werden leider sehr einseitig die Probleme und Barrieren gesehen, die Chancen einer inklusiven Beschulung – und zwar für alle Kinder und Jugendlichen – geraten jedoch in den Hintergrund, um nicht zu sagen, sie werden wenig benannt.

Wege zur Inklusion im Fremdsprachenunterricht

Inklusion bedeutet die Erhöhung einer ohnehin an jeder Schule vorhandenen Heterogenität der Schülerschaft. Lerngruppen mit Kindern mit Behinderungen und Beeinträchtigungen, z.B. mit Hör-, Seh-, Körperbehinderungen, Autismus, Legasthenie/LRS, AD(H)S und chronischen Krankheiten, erfordern ein gewisses konstant zu realisierendes methodisches Arrangement im Unterricht:

- klare deutliche Lehrersprache (soll ein Lippenlesen ermöglichen)
- Lehrerecho (von Schülerantworten)
- Sprechen zum behinderten Schüler/ zu der Schülerin: Blickkontakt
- Tafelbild in Kopie
- Verschriftlichung möglichst vieler Informationen (z.B. von komplexen Arbeitsanweisungen für Legastheniker und Autisten)
- Vorlesen von Aufgabenstellungen, ggf. Texten (Legastheniker)
- Achten auf ausreichend große Schrift in den Materialien
- Achten auf ausreichend Licht
- reizarme Umgebung (keine Ablenkung für AD(H)S-ler)
- methodische Wechsel, möglicherweise auch mit Bewegungsmöglichkeiten
- Vorbereiten alternativer Aufgaben (z.B. individueller Arbeitsauftrag anstelle einer Gruppenarbeit für ein autistisches Kind)
- Einplanen von ausreichend Zeit (für Behinderte mit verlangsamtem Arbeitstempo ggf. Schreibpausen)
- Kürzen von Prüfungsaufgaben bzw. Anfertigen differenzierter Tests
- Berechnung der Arbeitszeitverlängerung bei schriftlichen Tests und ggf. Organisieren einer Aufsicht oder eines Raumwechsels
- Einsatz von Hilfsmitteln wie Computern
- Achten auf die Weitergabe der Mikrophone (sofern hörbehinderte Kinder in der Lerngruppe sind)
- Hilfe durch Begleiter, z.B. für die Niederschrift nach Diktat

Die Berücksichtigung vieler dieser Maßnahmen im Unterricht ist nicht allein nur für Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf gut, sie ist in der Regel auch für alle anderen Kinder von Vorteil. Die Maßnahmen mögen dabei selbstverständlich klingen – in der Praxis aber braucht es ein bewusstes Vorgehen und dauerhafte Routine, bis alles klappt. Mitunter stehen sich Maßnahmen in Bezug auf die Berücksichtigung verschiedener Lerntypen und von Lernvoraussetzungen aber auch konträr gegenüber, z.B.

- Das laute Lesen eines Textes für einen legasthenen oder sehbehinderten Schüler stört die Konzentration der anderen Lerner.
- Das Diktieren der Antworten durch ein körperbehindertes Kind, welches nicht selber schreiben kann, stört die Konzentration der anderen Lerner.
- Kooperatives Lernen kann gar nicht oder nur in geringem Umfang mit autistischen Kindern stattfinden.
- Kooperatives Lernen schafft eine gewisse Unruhe im Raum, die Kindern mit AD(H)S abträglich beim Lernen ist.
- Selbständiges Lernen ist nicht unbedingt geeignet für Kinder mit AD(H)S oder mit geistiger Beeinträchtigung, da sie mehr Führung und Begleitung brauchen.
- Das für Hörbehinderte hilfreiche Lehrerecho erhöht den Umfang der Lehreräußerungen.
- Das Weiterreichen der Mikrophone, um die Beteiligung hörbehinderter Lerner am Unterricht zu sichern, verlangsamt den Unterrichtsverlauf und kann Unruhe auslösen.
- Die Konzentration des Lehrers auf behinderte und beeinträchtigte Schüler, z.B. über Blickkontakt, birgt die Gefahr, andere Schüler zu vernachlässigen.
- Poster und andere im Raum angebrachte Materialien helfen den meisten Schülern als Stütze, Kinder mit AD(H)S könnten jedoch eher abgelenkt werden.
- Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und Beeinträchtigungen beanspruchen oft mehr Zuwendung durch die Lehrperson, dies tun aber auch andere Lerner: leistungsschwache und leistungsstarke Lerner, verhaltensauffällige Kinder.

Der gerade an den Sekundarschulen traditionell überwiegend frontal-instruktiv geführte Unterricht lässt sich an einer inklusiven Schule daher kaum aufrechterhalten. Soll der Grad an Binnendifferenzierung und Individualisierung, u.a. über kooperative Lernformen und Formen selbständigen Lernens nachhaltig erhöht werden, ist die Veränderung der Makrostruktur von Unterricht an einer ganzen Schule unumgänglich. Unterricht kann dann nicht mehr in frontal gestellten Bänken mit Blick zum Lehrer stattfinden. Unterricht muss dann verschiedene Sozial- und Lernformen berücksichtigen. Kinder müssen daran gewöhnt sein, auch ohne die Präsenz des Lehrers im Raum zu lernen. Dokumentierte Beispiele aus der Praxis der Sekundarschulen einschließlich einer gymnasialen Oberstufe sind u.a. zu finden von der Jenaplan-Schule Jena (Mendez, 2010) und der Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule Göttingen (Kopecki/Pant, 2011).

Die Akzeptanz von besonderen Lernarrangements und von Nachteilsausgleich, aber auch von ungewohnten Verhaltensweisen behinderter Kinder hängt bei Mitschülern in hohem Maße von Empathie, Verständnis und der Bereitschaft zur Hilfestellung ab. All dies kann in Gesprächen und durch gemeinsames Lernen mit den behinderten Kindern gefördert und entwickelt werden. Nicht immer aber soll und muss eine Besonderheit explizit in Verbindung mit dem betreffenden Schüler gebracht werden. Der Fremdsprachenunterricht kann durch den Einsatz von passenden Sachtexten, von literarischen Texten und Filmen dazu beitragen, sich bewusst mit Themen der Behinderung, mit Grenzen und Problemen im Umgang miteinander zu beschäftigen sowie Verständnis zu entwickeln und zur Schaffung einer inklusiven Schulkultur beizutragen. Folgende Zusammenstellung von Quellen für den Englisch- und Französischunterricht soll Anregungen dafür geben.

Englischunterricht		
Medium	Titel	Behinderung/ Beeinträchtigung
Jugendroman	Mark Haddon: „The Curious Incident of the Dog in the Night-time“ (2003)	Asperger-Autismus
	Sherman Alexie: The Absolutely True Diary of a Part-time Indian (2007)	Sprachliche Beeinträchtigung (Stottern, Lispeln), Körperliche Beeinträchtigung (Wasserkopf)
	John Green: The Fault in Our Stars	Krebs, Depression, Amputation
Kinderbuch/ Film	Sally Nicholls: Ways to Live Forever (2008), (Film von Gustavo Ron, 2012)	Krebs: Leukämie
Roman/ Film	Winston Groom: Forrest Gump (1986), (Film von Robert Zemeckis, 1994)	Geistige Beeinträchtigung
	John Steinbeck: Of Mice and Men (1937), (Film von Gary Sinise, 1992)	Geistige Behinderung
Film	Barry Levinson: Rain Man (1988)	Asperger-Autismus
	Marc Evans: Snow Cake (2006)	Autismus
	Tom Hooper: The Kings Speech	Sprachbeeinträchtigung (Stottern)
Französischunterricht		
Medium	Titel	Behinderung/ Beeinträchtigung
Jugendroman	Marie-Aude Murail: Simple (2004), (Fernsehfilm, 2011)	Geistige Behinderung
Roman/ Film	Victor Hugo: Notre Dame de Paris (1831), (mehrere Verfilmungen, am bekanntesten von Jean Delannoy, 1956)	Körper-, Sprach-, geistige Behinderung
Gedichte	www.felina.pages-perso-orange.fr/poeme/florileg2004.htm	Gedichte von behinderten und nicht behinderten Schülern
Autobiographie (Film)	Jean-Dominique Bauby: Le scaphandre et le papillon (1997), (Film von Julian Schnabel, 2007)	Körperbehinderung (Querschnittslähmung)
Film	Jacques Audiard: De rouille et d'os (2012), (nach der Kurzgeschichten-sammlung „Rust and bone“ von Craig Davidson, 2005)	Körperbehinderung (Querschnittslähmung)
Kurzfilm	Frédéric Philibert: Mon petit frère de la lune (2008)	Autismus (vgl. dazu die Anregungen in der Didaktischen Beilage dieses Heftes)
	www.vidéo.festival-handica.fr	Eine Sammlung an Kurzfilmen über behinderte Menschen

Inklusion konkret bedeutet oft die Quadratur des Kreises. Es wäre eine permanente Überforderung an Schulen, jedem Kind jederzeit optimale Lernbedingungen anbieten zu wollen, jedem Kind jederzeit voll gerecht werden zu wollen. Was Schule erreichen kann, ist ein prinzipiell förderliches Lernklima zu schaffen und jedem Kind Raum und Respekt zu bieten. Eine Gesellschaft, in der möglichst optimale Bildungsvoraussetzungen von einer um ihren Status fürchtenden Mittelschicht eingefordert werden, muss sich dessen bewusst sein, dass Inklusion auch ein Schritt zu mehr Chancengleichheit und Gerechtigkeit, nämlich mindestens aber zu sozialer Teilhabe ist. Zu solch ethischen Werten muss sich eine Schule mit ihrem Kollegium bewusst und überzeugend bekennen, will sie Inklusion umsetzen.

Bibliographie

- Kopecki, H. & Pant, H. A. (2011). Die Choreographie von Verantwortung. Die Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule, Göttingen (Hauptpreisträger des Deutschen Schulpreises 2011). In Prenzel, M., Schratz, M. & Schultebrucks-Burkart, G. (Hrsg.), *Der Deutsche Schulpreis 2011. Was für Schulen! Schule der Zukunft in gesellschaftlicher Verantwortung* (pp. 20-29). Klett-Kallmeyer.
- Langfeldt, H.-P. (2006). *Psychologie für die Schule*. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag.
- Mendez, C. (2010). Frontal (nur!) im Kreis. Integrierter Frontalunterricht zwischen Offenheit und Geschlossenheit. *PRAXIS Fremdsprachenunterricht. Themenheft Frontalunterricht 1/ 2010*, Oldenbourg-Verlag, 10-14.
- Mendez, C. (Hrsg.) (2012). *Themenheft „Inklusion“ PRAXIS Fremdsprachenunterricht. Heft 1/ 2012*. Auch in www.praxis-fremdsprachenunterricht.de mit Beiträgen zu inklusivem Unterricht in der Grund- und Sekundarschule, zum Nachteilsausgleich, zur Behandlung von Inklusionsthemen (Literatur, Sachtexte, Umfragen) im Unterricht.
- Schöler, J. et al. (2011). *Auf dem Weg zur inklusiven Schule. Praxisbegleiter für die Schulleitung/ Ideen und Materialien für Lehrkräfte*. Raabe-Verlag Stuttgart. (Sammelordner)

- Schöler, J., Merz-Atalik, K. & Dorrance, C. (2010). *Auf dem Weg zur Schule für alle? Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bildungsbereich: Vergleich ausgewählter europäischer Länder und Empfehlungen für die inklusive Bildung in Bayern*. Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Schumann, B. (2009). Inklusion statt Integration – eine Verpflichtung zum Systemwechsel. Deutsche Schulverhältnisse auf dem Prüfstand des Völkerrechts. *PÄDAGOGIK* 2/09, 51-53.
- www.inklusion-online.net (Zeitschrift für Inklusion, hrsg. von Carmen Dorrance, Clemens Dannenbeck).
- Wocken, H. (2011). *Das Haus der inklusiven Schule: Baustellen – Baupläne – Bausteine*. Reihe Lebenswelten und Behinderung. Hamburg Feldhaus Verlag.

Carmen Mendez

ist Schulleiterin des Kleinen privaten Lehrinstituts Derksen in München sowie Autorin und Herausgeberin im Bereich der Fremdsprachendidaktik.

