

Inklusion im Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe

Didaktische und organisatorische Voraussetzungen

Dorothea Fuchs Wyder & Ursula Bader | Zofingen

Il semble que dans le contexte scolaire traditionnel l'inclusion, c'est-à-dire l'implication et la valorisation d'enfants munis de capacités d'apprentissage à degrés très variés, demeure un défi presque insurmontable dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère. L'article essaie de démontrer que l'inclusion devient réalisable, à condition que certains principes sont réunis, à savoir: une didactique orientée vers l'action et les compétences, basée sur une différenciation cohérente, ainsi que le soutien conséquent par un(e) enseignant(e) de pédagogie curative. Ces conditions primordiales permettent une inclusion qui pourrait constituer un enrichissement pour tous les enfants de la classe.

Ähnlich wie in anderen Unterrichtsfächern kommt es im Fremdsprachenunterricht an der Primarschule schon früh zu grossen Leistungsunterschieden. Einige Kinder können sich bereits nach einem Unterrichtsjahr recht verständlich ausdrücken und auch ihre Gedanken in der Fremdsprache kommunizieren, andere sind gerade erst in der Lage, alltägliche Instruktionen und Erklärungen der Lehrperson ohne Hilfe zu verstehen. Um den verschiedenen Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden, wird spätestens ab dem zweiten Unterrichtsjahr eine konsequente innere Differenzierung bei der Organisation des Fremdsprachenunterrichtes unumgänglich. Will man zudem dem Bedürfnis der Kinder nach bedeutungsvollem und selbstgesteuertem Lernen sowie aktiver Teilnahme am Unterricht gerecht werden, müssen Methoden zur Anwendung kommen, welche Kindern eigenes Handeln am Lernobjekt ermöglichen. Der Lernstand soll schliesslich daran gemessen werden, mit welchen sprachlichen Mitteln Kinder Situationen meistern können.

Handlungs- und Kompetenzorientierung erlauben eine stimulierende Umgebung im Sinne der konstruktivistischen Lernkultur, in der Kinder mit sehr unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen erfolgreich arbeiten können. Dies erfordert einen Rollenwechsel der Lehrperson, von der VermittlerIn hin zu der LernbegleiterIn. Er-

halten die Lehrpersonen zusätzlich auch im Fremdsprachenunterricht qualifizierte Unterstützung durch schulische Heilpädagogen, sollte es möglich sein, auch Kinder mit besonderem Bildungsbedarf einzubeziehen und ihnen sinnvolle Lernmöglichkeiten anzubieten. Ein solches Vorgehen wird positive Auswirkungen auf die ganze Klasse haben, weil es noch gezielter auf verschiedenen Ebenen geplant und durchgeführt werden muss und damit gleichzeitig den natürlichen Leistungsunterschieden innerhalb der Gruppe zu Gute kommt.

Dieser Artikel zeigt auf, was Fremdsprachenlehrpersonen zur Inklusion beitragen können: nämlich optimale Lernbedingungen auch für Kinder mit Lernschwierigkeiten durch die Anwendung differenzierten Unterrichts mit handlungs- und kompetenzorientierten Methoden zu schaffen. Ihre sprachdidaktische Arbeit muss aber ergänzt werden durch den kontinuierlichen Einsatz von schulischen Heilpädagogen, die sich innerhalb und, wenn nötig, auch ausserhalb der Klasse speziell um Kinder mit diagnostiziertem besonderem Bildungsbedarf kümmern. Im Folgenden werden anhand von Fallbeispielen drei Problemfelder des Normalunterrichtes vorgestellt sowie Prinzipien und Techniken präsentiert, um Unterrichtsschwierigkeiten erfolgreich zu begegnen und auch Kindern mit Lernrückständen eine weitere Chance zu bieten.

Exemplarische Fallbeispiele

Die Fallbeispiele wurden von Lehrkräften in Kursgruppen der Aus- und Weiterbildung geschildert. Solche Situationen treten in vielen durchschnittlichen Englischklassen der Primarstufe auf.

Fallbeispiel 1

„Ich habe etwa drei schwierige Schüler in der Klasse. Ich weiss, dass sie auch in den Kernfächern schwach sind. Sie fallen im Englischunterricht extrem auf, weil sie den Unterricht – trotz Gesprächen mit ihnen und Strafarbeiten – dauernd stören. Sie scheinen kaum ein Wort auf Englisch zu verstehen und völlig überfordert mit den einfachsten Anweisungen zu sein. Heilpädagogische Unterstützung habe ich nicht.

Wie kann man die Formulierung der Anweisungen und die Anforderungen so heruntersetzen, dass auch diese Kinder sie verstehen und die Aufgabe lösen können?“

4. Klasse; Studentin im 3. Ausbildungsjahr

Fallbeispiel 2

„Der Vater dieser Schülerin ist Amerikaner, daher spricht die Schülerin bereits flüssig Englisch. Sie arbeitet mittlerweile teilweise an einem separaten Programm (ein Buch lesen und kleinere Aufgaben dazu lösen). Nun beginnt sie unkonzentriert und nachlässig zu arbeiten. Lange wollte sie gar kein separates Programm.

Ich frage mich, wie ich sie in den Unterricht mit den anderen Kindern einbeziehen kann, sodass sie nicht nur ein gutes Sprachbeispiel und eine Hilfe ist, sondern selbst auch gefordert und damit gefördert wird, wie es halt auch die Eltern erwarten. Es ist mir ein Anliegen, sie in ihrem Lernprozess voran zu bringen.“

3. Klasse; Lehrperson mit einigen Jahren Berufserfahrung

Fallbeispiel 3

„Ich habe vermehrt Kinder in der Klasse, die sich durch die Übungen v.a. im Activity Book gelangweilt fühlen. Mir fällt auf, dass es vor allem die Übungen sind, die sie ganz schnell gemacht haben oder jene, die sie vom Aufgabentyp her bereits gut kennen. Die Suche und das Bereitstellen von passendem, anderen Material sind sehr zeitaufwändig und kopierintensiv. Ich möchte mit dem mir zur Verfügung stehenden Unterrichtsmaterial besser umgehen.“

5. Klasse; Lehrperson im zweiten Unterrichtsjahr

Die Beispiele machen deutlich, dass es wegen der natürlichen Unterschiede an Leistungsmöglichkeiten im Regelunterricht bald zu Unter- und Überforderungen der Kinder kommt, welche sich häufig durch soziale Störungen im Unterricht äussern. Auf diese Weise drücken sie ihr Bedürfnis nach individueller Förderung aus, nach der Berücksichtigung ihrer Interessen und Mög-

lichkeiten, um ihre Leistungen unter Beweis stellen zu können. Ein solches Verhalten sollte die Lehrpersonen zum Überdenken ihrer Arbeit auffordern. Drei Unterrichtsprinzipien, die miteinander verknüpft sind, könnten hier vielleicht für Abhilfe sorgen:

- a) Kompetenzorientierung mit individuell angepassten, altersgerecht formulierten und klar kommunizierten Lernzielen;
- b) konsequente innere Differenzierung auf unterschiedlichen Ebenen;
- c) handlungsorientierte Unterrichtsformen.



Alle drei Prinzipien – Handlungs- und Kompetenzorientierung, sowie innere Differenzierung – sind Parameter, die in der Primarstufe seit Langem verfolgt werden, aber in schwierigen Unterrichtssituationen häufig nur anspruchsvolle Leitideen bleiben. Besonders wenn sich Lehrpersonen überfordert fühlen, neigen sie dazu, in vertrauten Formen zu unterrichten, anstatt auch noch einen Paradigmenwechsel zu wagen – der dann gerade zur Problemlösung beitragen könnte. Eine solche Umstellung muss jedoch gleichzeitig bei den Schülerinnen und Schülern erfolgen. Sie müssen bereits früh angeleitet werden, ihr Lernen selbständig zu organisieren und es verantwortungsvoll in die Hand zu nehmen.

Kompetenzorientierung

Fisher (2005) macht darauf aufmerksam, wie wichtig es ist, dass Lernende sich der eigenen Lernprozesse bewusst sind. Sie können nur Verantwortung für ihr Lernen übernehmen, den Prozess mitbestimmen, Entscheidungen für das eigene Lernen treffen und mittragen, wenn sie ihre Lernziele kennen. Der innovative Passepartout Lehrplan (2010) berücksichtigt dies explizit und widmet der Entwicklung von Lernstrategien, und damit verbunden der Entwicklung von Bewusstheit für das eigene Lernen, grosse Aufmerksamkeit. Im derzeitigen Unterrichtsgeschehen sind Kinder jedoch oft mit Aktivitäten beschäftigt, deren Zweck weder sie noch die Lehrperson genau kennen. Oft werden Aufgaben ausgewählt, weil sie das Lehrbuch vorsieht oder weil sie den Kindern ‚Spass machen‘ sollen. Es konnte jedoch gezeigt werden, dass ‚Spass am Unterricht‘ nicht zwingend zu einer besseren Leistung beiträgt (Husfeldt, Bader & von Ow, 2011). Vielmehr ist zu vermuten, dass erst wenn die ‚freudvollen‘ Unterrichtsaktivitäten mit den bezweckten Zielen verbunden sind, sie auch effektiv für das Lernen werden. Empfundene Wahlllosigkeit und die fehlende Zielrichtung könnte den Unterricht als nicht relevant erscheinen lassen und damit auf Dauer die Motivation der Kinder senken.

Dem kann man entgegenwirken, wenn man zu Beginn jeder Lektion die Lernziele mit den Schülern vereinbart, diese dann mit den Aktivitäten verknüpft und am Ende der Stunde anhand der vorgetragenen Resultate überprüft und reflektiert.

Abb.1 Ausschnitt des Arbeitsblattes zur Thematik „British Inventions“

British Inventions		
<p>The British are inventive. Here are six inventions the British have invented.</p> <ol style="list-style-type: none"> Label each invention. Decide whether you need the word bank (Challenge 1) or you know the names of the objects yourself (Challenge 2). If so, fill the worksheet on the dotted line. Mark in the text who and when the object was invented (key words). Highlight more key words in the text you think are typical for the invention. Practice speaking about minimum one invention. Use your keywords to speak about the invention! Example sentences: One British invention is ... It was invented by [name] in [year]. You use it for ... It has ... It is ... 		
	<p>Henry Cole invented the Christmas card and thereby the greeting card in 1846. He was bored with the idea of writing letters to people so he hired an artist to create a pleasant scene, cranked up the lithographic printer he had in the back room and manually coloured in the picture. Instant time saver. He quickly figured the financial potential of the item and put a thousand on sale.</p>	<p>Wordbank: (to one British invention there is no picture)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Carbonated soft drinks - Matches - Greeting card - Electric toaster - Sunglasses - Rubber band
	<p>James Ayscough invented the hinged spectacles along with tinted glasses in 1752. These were tinted blue or green. He also made microscopes. It seems the 18th century was as cool and hip as today.</p>	

HCSB 4, Unit 3

In der Arbeit mit den auffälligen Kindern in Fallbeispiel 1 könnte man, ausgehend von dem oben abgebildeten Arbeitsblatt, zu Lektionsbeginn die Leistungserwartung festhalten:

Bsp: You will make a presentation where you show that you ...
- can speak about one or more British invention(s) with or without help of key words or text parts and present it in class.

Um den Sprech Anlass zu realisieren, müssen die Kinder eine Reihe von Arbeits- und Lernschritten durchlaufen. Auch zu diesen können die Zwischenziele kommuniziert werden. Bei der Schlusspräsentation werden die Kinder sehen, ob sie die Erwartungen erfüllt haben.

Fazit

Lernziele verleihen den Aktivitäten Bedeutsamkeit, sie erlauben den Kindern, Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen, machen Lernerfolge nachvollziehbar und erlebbar. Es ist Aufgabe der Lehrperson, die Schüler und Schülerinnen in diesen Prozessen zu begleiten. Zudem stellen Lernziele die Grundlage für differenzierten Unterricht dar.

Differenzierung

Primarklassen umfassen das gesamte Leistungsspektrum eines Jahrgangs und sind noch nicht wie in der Sekundarstufe nach Leistungstypen getrennt. Differenzierung zur Beteiligung aller Lernenden am Unterrichtsgeschehen, mit ihren individuellen Fähigkeiten, ist daher zwingend notwendig. Gemäss Meister (2001) heisst Differenzierung, dass unterschiedliche Lernziele der Schülerinnen und Schüler punktuell, oder auch auf Dauer, akzeptiert und unterstützt werden, um das individuell mögliche Lernen zu fördern.

Die schon genannte Sprechaktivität zu den britischen Erfindungen kann den Möglichkeiten und Fertigkeiten der Kinder in verschiedenen Arbeitsphasen angepasst werden. So können z.B. Qualität und Quantität der Präsentation variieren: Einige Kinder werden frei und fließend über die Erfindung erzählen können, andere werden sich

beim Sprechen auf die Schlüsselbegriffe stützen müssen, und weitere werden Textabschnitte ablesen.

Die differenzierten Kompetenzziele lauten demnach:

- You can present a short text fluently without any help.
- You can present a short text fluently with help of key words.
- You can present a short text fluently when reading parts of it.

Differenzierung und lernzielgesteuerte Kompetenzorientierung sind hier also eng aufeinander abgestimmt, indem die Grundanforderungen erweitert oder reduziert werden und damit auch verschiedenen Arbeitsmöglichkeiten vorsehen, die mit den Kindern geklärt und besprochen werden. Die jeweils erreichten Kompetenzziele geben dann über die Leistungsfähigkeit eines Kindes Auskunft; sie müssen mit dem Lehrplan abgeglichen sein und können so bei der Beurteilung zugezogen werden.

Ein Muttersprachler, wie in Fallbeispiel 2, könnte phasenweise mit zusätzlichem Material arbeiten, um systematisch persönliche Fertigkeiten weiterzuentwickeln. Idealerweise sind Aufträge und Material aus dem Unterrichtslehrmittel mit Bedacht differenziert. Klare Erwartungen durch formulierte Lernziele mit qualitativ und/oder quantitativ höheren Ansprüchen, explizit begründet durch ihre höheren Ausgangskompetenzen, erlauben es, solche Kinder genügend gefordert an gleichen Aufträgen arbeiten zu lassen. Dieses Prinzip gilt ebenso bei Anpassungen für leistungsschwache Kinder.

Trotz des Angebots in den Lehrmitteln muss vieles von der Lehrkraft speziell aufbereitet werden, um der individuellen Situation und den verschiedenen Bedürfnissen der Kinder genügend Rechnung zu tragen. Die nötigen Adaptationen können nicht ausschliesslich über die Steigerung der Komplexität bei Aufgaben oder die Menge der zu beantwortenden Fragen erfolgen. Arbeitsaufträge auf die unterschiedlichen Leistungsfähigkeiten und Lernstile der Schüler auszurichten, ist ein Prozess, der unbedingt von der Lehrperson selbst geleistet werden muss. Mit zunehmender Erfahrung entsteht so ein variantenreicher Differenzierungsschatz, der möglichst auch im Kollegium ausgetauscht und damit erweitert werden sollte, denn Unterricht in heterogenen Gruppen erfordert auch kollegiale Kooperation (Werning, 1996).

Handlungsorientierung

Man geht heute davon aus, dass sich die (Fremd-)Sprache bei den Lernenden durch ihren Gebrauch entwickelt. Handlungsorientierung im Sinne eines konstruktivistischen Lernverständnisses wird durch die Anwendung aufgaben- und prozessorientierter Unterrichtsmethoden (learning by doing) umgesetzt (Bach & Timm, 1996:12), wie zum Beispiel beim Spielen, Inszenieren von Dialogen oder altersgerechten Erforschen von Sachthemen und anschließender Vorstellung der Resultate.

Bietet man Kindern, wie im Fallbeispiel 3, grössere und sinnvolle Aufgaben an, in denen sie ihr Wissen und Können erweitern oder unter Beweis stellen, sich gegenseitig inspirieren und kreativ sein dürfen, kann jedes mit seinen persönlichen Ressourcen arbeiten, so dass schliesslich varietätenreiche Resultate vorliegen.

Fazit

Die Inhaltsorientierung des Unterrichts erlaubt, das Interesse der Kinder zu wecken; die Handlungsorientierung unterstützt entdeckendes Lernen, während die Kompetenzorientierung innere Differenzierung ermöglicht.

Durch die konsequente Anwendung dieser drei Unterrichtsprinzipien wird die Basis zur Inklusion gelegt. Im Unterrichtsalltag sollen Kinder mit unterschiedlichsten Fähigkeiten gemeinsam interagieren, spielen und (er)forschen und so zu individuellen Erfolgen geführt werden. Ein Beispiel aus der Unterrichtseinheit British Inventions zeigt dies im Folgenden:

Hier sind zwei Texte von Kindern mit unterschiedlicher Schreibkompetenz abgebildet, die einen Text zur Funktionsweise einer selbst erfundenen Maschine verfassen sollten. Erwartungsgemäss sind die Ergebnisse sehr unterschiedlich: Der Text des einen Kindes ist gut verständlich und flüssig geschrieben. Das Produkt des zweiten Kindes ist zwar phantasievoll ausgedacht, doch erschwert eine Reihe von Regelverstössen das Verständnis für einen ungeübten Leser. Am besten liest das zweite Kind den Text laut vor, die anderen in der Klasse werden viel davon verstehen. (Anmerkung: Texte muttersprachlicher Kinder mit vergleichbaren Lernproblemen sehen sehr ähnlich aus.)

Abb. 2+3: Text zu einer selbst erfundenen Maschine von zwei Schülerinnen und Schülern aus einer 4. Klasse

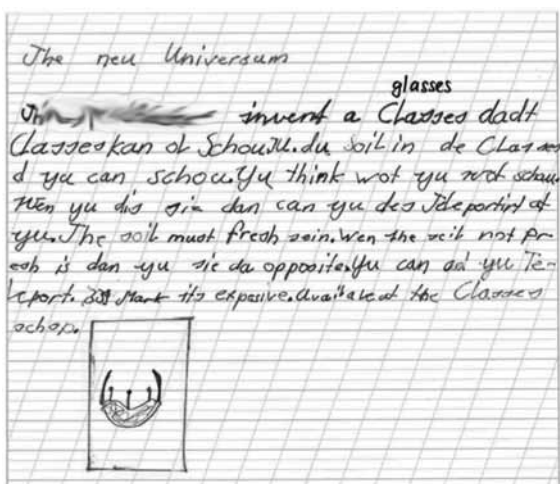
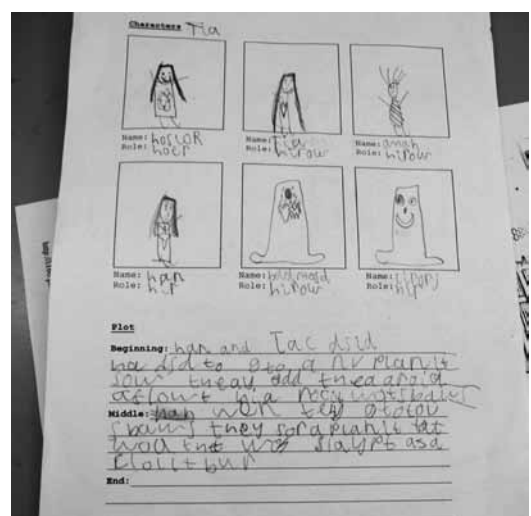


Abb 4: Text eines muttersprachlichen Schülers aus dem 3. Schuljahr in England



Die Kinder arbeiteten zur Bewältigung der Aufgabe unter Einsatz ihrer besten Möglichkeiten, mit der Unterstützung der Lehrperson und Mitschüler und schliesslich mit dem Gebrauch von Hilfsmitteln. Alle haben ihre Aufgabe erfolgreich

Es ist zu erwarten, dass die Förderung im Fremdsprachenunterricht auch eine Steigerung der Leistung in anderen Fächern und die Entwicklung allgemeiner Lernstrategien nachhaltig unterstützt.

abgeschlossen, wenn auch auf sehr unterschiedlichem Sprachniveau. Wenn die Lehrperson allerdings beobachtet, dass ein Kind auf Dauer keine Fortschritte macht und auch angepasste Lernziele nicht selber erreichen kann, dann braucht es Unterstützung der schulischen Heilpädagogin.

Die Heilpädagogin im Klassenzimmer des Fremdsprachenunterrichts

Unterricht in heterogenen Gruppen bedarf einer gelungenen inneren Differenzierung, der Umsetzung konstruktivistischer handlungsorientierter Unterrichtsmethoden sowie eines hohen Masses an organisatorischen Fertigkeiten der Lehrkraft: Sie muss nicht nur adäquate Lernziele setzen und entsprechende Aktivitäten auswählen, sondern auch den Überblick über den Stand der Arbeiten behalten, diese regelmässig beobachten und beurteilen und Kinder zu Eigenverantwortung für deren Lernen anleiten.

Kinder mit schwierigem Verhalten oder mit besonderen Bildungsbedürfnissen zeigen oft Schwächen bei Lernhaltungen sowie im Bewusstsein für Sprache und Lernstrategien, was sich negativ auf die Entwicklung ihrer sprachlichen Fertigkeiten auswirken kann. Zeitlich sprengt die Erarbeitung solcher nicht-sprachlichen Ziele die Möglichkeiten der 2-3 Wochenlektionen des Fremdsprachenunterrichts. Die effiziente Entwicklung dieser Kompetenzbereiche gelingt nur durch eine enge Zusammenarbeit aller Lehrpersonen der Klasse. Bei der Ausarbeitung von Systemen zur Strukturierung der Arbeit mit Kindern mit besonderem Bildungsbedarf benötigt die Lehrperson Unterstützung durch die schulischen Heilpädagogen. Viele Lehrpersonen haben den Eindruck, dass sich Probleme in der Schulsprache beim Fremdspracherwerb wiederholen. So sind z.B. Legastheniker mit vergleichbaren Schwierigkeiten konfrontiert, unabhängig von der Sprache, die sie lernen. Sie benötigen also dieselben Unterstützungen und Lernhilfen, um diese Schwierigkeiten aufzufangen. Die Heilpädagogen müssen deren Möglichkeiten diagnostizieren und ihr Lernen planen – und das auch im Fremdsprachenunterricht. Glückt die Zusammenarbeit aller Beteiligten, kann die Lernumgebung gerade im Fremdsprachenunterricht lernfördernd für die gesamte schulische Entwicklung dieser Kinder sein.

Nach Vygotsky (1978) geht die Sprachentwicklung der kognitiven Entwicklung der Kinder voraus. In sozialer Interaktion erfahren Kinder die Sprache als Instrument, um Probleme zu lösen und Situationen zu meistern (p.25). Die Sprache fungiert als Mittel zum Denken und Planen weiterer Schritte und wirkt wie ein Motor für die kognitive Entwicklung (Wood, 1988). Im Fremdsprachenunterricht der Primarstufe ist diese Abhängigkeit jedoch umgekehrt: Die Sprache hinkt den kognitiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler hinterher. Dadurch besteht hier eine ideale Situation für Kinder mit Lernschwierigkeiten, denn durch die geringere inhaltliche und sprachliche Komplexität steht die Bearbeitung des Unterrichtsstoffs ihnen persönlichen Möglichkeiten näher.

Oft sind sie auch den Themen und Arbeitstechniken bereits in anderen Kontexten begegnet. Im Fremdsprachenunterricht kann in einer authentischen Situation erneut auf sie eingegangen, ein neuer Blickwinkel eröffnet und natürliche Wiederholung ermöglicht werden. Die Vergleiche mit der Fremdsprache scheinen auch die Beherrschung der Schulsprache zu fördern, worauf Language Awareness Projekte wie JaLing (in Saudan et al., 2005) oder ELBE (in Degen & Stadelmann, 2007) deutlich hinweisen. Zudem setzt der Fremdsprachenunterricht dann ein, wenn Kinder mit Lernschwierigkeiten bereits erste schulische Misserfolge erlebt haben. Heilpädagogischer Unterricht im neuen Umfeld kann dann Erfolge vermitteln und im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik „rekursiv“ zur Förderung schwächerer Kompetenzen beitragen.

Fazit

Es drängt sich also auf, das Kontingent an Heilpädagogikstunden auch auf die Fremdsprachenlektionen zu verteilen. Inklusion ist umsetzbar, wenn die Kinder ein von einer ausgewiesenen Fachperson erarbeitetes Programm, das sich am Unterrichtsgeschehen orientiert, selbständig verfolgen können. Kinder mit schweren Lernbehinderungen benötigen zusätzlich eine Person, die sie im Klassenunterricht betreut und unterstützt. Auf diese Weise eröffnet Inklusion die Gelegenheit, die Kinder integriert im Klassenverband heilpädagogisch an den Wurzeln ihrer Schwierigkeiten zu fördern.

Erschwerende Situation im Fremdsprachenunterricht

Der Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe ist in den meisten Kantonen der Schweiz relativ neu. Nur wenig Erfahrungswissen und Handlungsmuster konnten entwickelt werden, um auftretenden Schwierigkeiten zu begegnen. Heilpädagogen, welche die Lehrpersonen in ihrer Planung von individualisierten Unterrichtseinheiten und zielgerichteten Unterstützungsmassnahmen beraten sollten, sind über die Konzepte des Fremdsprachenunterrichtes auf der Primarstufe nur

wenig informiert und haben bisher kaum Förderkonzepte gezielt für diesen Unterricht entwickelt. Man erkennt zwar, dass die Probleme der Kinder beim Erlernen einer Fremdsprache ähnlich sind wie in der Schulsprache, aber um eine Überforderung zu vermeiden, ist man bisher eher geneigt, die Kinder vom Fremdsprachenunterricht zu befreien, statt gerade auch hier ihre gesamte Sprachentwicklung zu fördern.

Bisher sind sehr wenige Heilpädagoginnen und Heilpädagogenstunden dem Fremdsprachenunterricht zugeteilt. Zu Recht fühlen sich Kinder und Lehrkräfte allein gelassen mit den grossen Anforderungen, die bereits die normalen Leistungsunterschiede von Schülerinnen und Schülern mit sich bringen. Die Lehrpersonen können durch konsequente Differenzierung auf verschiedenen Ebenen sowie durch kompetenz- und handlungsorientiertes Unterrichten eine Basis schaffen, auf der Inklusion gelingen kann. Die Heilpädagogen müssen jedoch über ausreichend Ressourcen und Ausbildung verfügen, um ihren Beitrag im Fremdsprachenklassenzimmer kompetent leisten zu können. Dagegen widerspricht die Dispensation von Kindern mit besonderen Bildungsbedürfnissen vom Fremdsprachenunterricht dem Ziel, dass alle gerade mit ihren unterschiedlichen Möglichkeiten gemeinsam und voneinander lernen; dies käme einer systematischen Benachteiligung gleich. Denn auch diese Schüler sollen eine Grundlage erhalten, um mit Menschen aus anderen Ländern in Kontakt zu treten und als Erwachsene am politischen und wirtschaftlichen Austausch in Europa teilzunehmen.

Schlusswort

Im Fremdsprachenunterricht treten Schwierigkeiten verschärft auf: Lernprobleme aus anderen Schulfächern erscheinen erneut und führen zusätzlich zu Störungen im Unterricht. Im Artikel wurde gezeigt, dass Integration

dieser Schülerinnen und Schüler in die Regelklassen durch kompetenzbasierten differenzierten und handlungsorientierten Unterricht möglich ist, wenn die Heilpädagogen hier Verantwortung mittragen können. Es ist zu erwarten, dass die Förderung im Fremdsprachenunterricht auch eine Steigerung der Leistung in anderen Fächern und die Entwicklung allgemeiner Lernstrategien nachhaltig unterstützt. Mit der neuen Sprache bietet sich eine neue Einstiegschance, weil Fremdsprachenunterricht meist auf niedrigerem kognitivem und sprachlich weniger komplexem Anspruchsniveau stattfindet. Die Anwesenheit von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf erhöht die Notwendigkeit der konsequenten Umsetzung generell lernfördernder Unterrichtsprinzipien, was sich positiv auf das Lernen aller Schülerinnen und Schüler in der Klasse auswirkt: Deshalb kann Inklusion dort stattfinden, wo insgesamt guter Unterricht gemacht wird.

Referenzliste

- Bach, G. & Timm, J.-P. (1996). *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis* (2. Aufl.). Tübingen, Basel: Francke
- Degen, P. & Stadelmann, P. (2007). *Elbe; Ein Film über Begegnung mit Sprachen*. Bern: Schulverlag.
- Grossenbacher, B., Sauer, E. & Wolff, D. (2012). *Mille feuilles: Neue Fremdsprachendidaktische Konzepte*. Bern: Schulverlag.
- Husfeldt, V., Bader-Lehmann, U. & von Ow, A. (2011). *Einflussfaktoren für den Erfolg von Englischunterricht an der Primarschule*. Nationalfondsstudie.
- Meister, H. (2001). *Differenzierung von A-Z. Eine praktische Anleitung für die Sekundarstufe*. Stuttgart: Klett.
- Passepartout (2010): *Lehrplan Französisch und Englisch*. Online unter: www.passepartout-sprachen.ch/de/inhalt/lehrplan.html.
- Saudan, V., Perregaux, Ch., Mettler, M., Deschoux, C.-A., Sauer, E. & Ladner, E. (2005). *Lernen durch die Sprachenvielfalt: Schlussbericht zum Projekt JALING Suisse*. Bern: EDK. Online unter: <http://edudoc.ch/record/463/files/Stub22.pdf>

Tomlinson, C. A. (2001): *Differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. 2nd Edition. Alexandria: Association for supervision and curriculum development.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Werning, R. (1996). Anmerkungen zu einer Didaktik des gemeinsamen Unterrichts. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, Heft 11/1996, 463-469.

Wood, D. (1988). Images of childhood and their reflection in teaching in 'How children think and learn: The Social Contexts of Cognitive Development'. In J. Dunn, *Understanding Children's World* (pp. 14-36). Oxford UK & Cambridge USA: Backwell.

Bilderverzeichnis

Abb. 1: Arbeitsblatt abgeändert nach einer Arbeitsvorlage von Tania Faller aus www.educanet2.ch

Abb. 2+3: aus Bader, U., Diehl, L. (2011). "I can it understand. ...". Film: Englisch an der Primarschule im Kanton Aargau.

Abb. 4: Story board eines Schülers im 4. Schuljahr aus England.

Ursula Bader

ist Leiterin der Professur Englisch am Institut Primarstufe der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, wo sie Fachwissenschaft und Fachdidaktik lehrt. Sie hat die Einführung des Englischunterrichts an der Primarschule in Kanton Aargau betreut, hat die zwei Schulevaluationen Englisch nach der 4. und 6. Klasse im Kanton Appenzell Innerrhoden durchgeführt und war beteiligt an der Schweizer Nationalfond Studie "Einflussfaktoren für den Lernerfolg von Englisch an der Primarschule".

Dorothea Fuchs Wyder

ist Dozentin an der Pädagogischen Hochschule FHNW für Englisch und seine Disziplinen. Sie unterrichtete 15 Jahre Französisch und Englisch an der Primarstufe. 2011 erhielt sie an der Universität York (GB) den Master in 'Teaching English to Young Learners'.