

Fremdsprachenunterricht für Lerner mit besonderem Förderbedarf
Enseigner les langues étrangères aux élèves à besoins éducatifs spécifiques
Insegnare le lingue agli allievi con bisogni educativi specifici
Instruir linguas a scolars cun basegns educativs specifics

BABYLONIA

Rivista per l'insegnamento
e l'apprendimento delle lingue

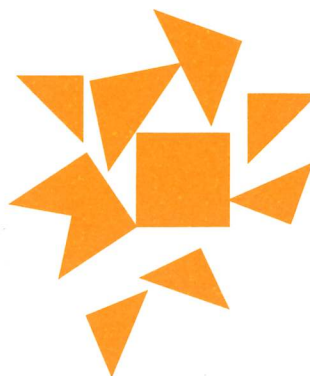
Zeitschrift für Sprachunterricht
und Sprachenlernen

Revue pour l'enseignement
et l'apprentissage des langues

Rivista per instruir
ed emprendre linguatgs

A Journal of Language Teaching
and Learning

3|2012



Fondazione Lingue e Culture
Stiftung Sprachen und Kulturen
Fondation Langues et Cultures
Fundaziun Linguatgs e Culturas



BABYLONIA

**Fremdsprachenunterricht für Lerner mit besonderem Förderbedarf
Enseigner les langues étrangères aux élèves à besoins éducatifs spécifiques
Insegnare le lingue agli allievi con bisogni educativi specifici
Instruir linguas a scolars cun basegns educativs specifics**

Responsabile di redazione per il tema
Hannelore Pistorius

Con contributi di

Katy Arnett | Maryland USA
Ulrike Arras | Bochum D
Ursula Bader | Zofingen
Marzio Bernasconi | Riva San Vitale
Philippe Blanc | Bern
Claudia Cappa | Torino I
Katja Dadò Minetti | Tenero
Michael Eckhart | Bern
Cornelia Frigerio Sayilir | Bern
Dorothea Fuchs Wyder | Zofingen
Sara Giulivi | Locarno
Nicol Goudarzi | Köln D
Sara Knuchel und KollegInnen | Kanton Solothurn
Lesley Lanir | Tivon IL
Callie Mady | North Bay CDN
Hartmut Melchert | Mülheim D
Carmen Mendez | München D
Anika Mueller | Bochum D
Petra Pfeifhofer | Curio
Hannelore Pistorius | Genève
Anna Puzdrowski Barnes | Riazzino
Carsten Rensinghoff | Witten D
Tiina Saarenketo | Jyväskylä SF
Caroline Sahli Lozano | Bern
Shirley Salmon | Salzburg A
Renate von Davier | Genève

Con un inserto didattico elaborato da
Hannelore Pistorius | Genève

Login

www.babylonia.ch

Username: babylonia@idea-ti.ch

Password: speed2012_3ba

Babylonia
Trimestrale plurilingue
edito dalla
Fondazione Lingue e Culture
cp 120, CH-6949 Comano
ISSN 1420-0007
no 3/anno XX/2012

„Weisst du, für mich ist die Sprache oft ein Handicap“

Dimanche dernier, comme d'habitude, nous étions invités chez mes parents à déjeuner et à passer ensemble cette journée en famille. Comme c'est souvent le cas depuis que ma copine (germanophone) m'accompagne à ces rendez-vous hebdomadaires, on s'est mis à parler des défis que mon père rencontre dans sa vie de tous les jours en tant que migrant italien en Suisse alémanique. Entre deux verres de vin rouge, il nous raconte les difficultés qu'il rencontre après 35 ans d'immigration en Suisse, et plus particulièrement de la honte qu'il éprouve quand il doit prendre la parole en public au travail pour poser une question, ou lorsqu'il doit s'adresser à un supérieur. Il conclut son discours (qui parfois me semble interminable) en s'adressant en allemand à ma copine assise à côté de moi, et en lui disant „Weisst du, für mich ist die Sprache oft ein Handicap“ [Tu sais pour moi la langue est souvent un handicap].

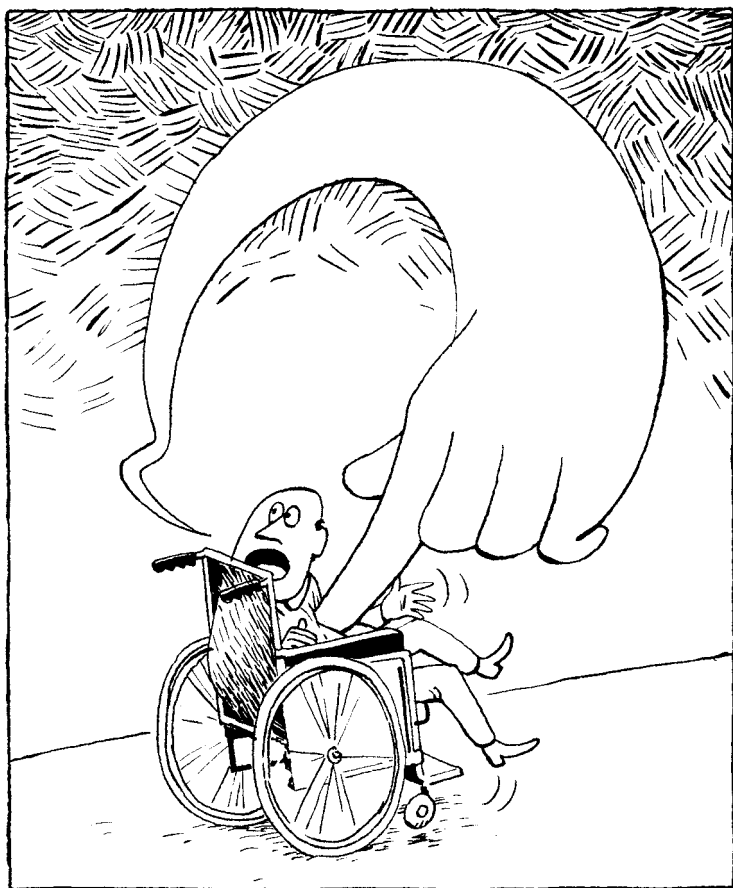
Surpris et en même temps un peu orgueilleux de l'analyse très lucide de mon père sur sa propre situation en tant que migrant allophone en Suisse, je ne peux alors m'empêcher de chuchoter à l'oreille de ma

copine „Ich habe die Soziolinguistik in meinen Genen!“ [J'ai la sociolinguistique dans mes gènes!]. Auparavant, tandis que tout le monde à table se sentait obligé de suivre le récit de mon père, je m'étais mis à songer à ce que les partisans de la langue conçue comme instrument d'intégration sociale auraient pensé de ses propos. Cette langue, généralement construite par les politiciens comme objet d'émancipation sociale et culturelle et comme un savoir menant à une paix sociale et au progrès économique, se voyait ici transformée en une raison de honte, de rejet et d'exclusion. En pensant à cela, je me suis dit que c'était peut-être cela que Pierre Bourdieu voulait nous dire dans son bouquin *Ce que parler veut dire*¹ et que d'autres ont essayé de montrer après lui; que peut-être pour certains la parole est un capital, donnant accès à tout ce que ce monde peut nous offrir de plus beau; mais que pour d'autres, s'exprimer ou prononcer un mot, c'est un acte d'auto-stigmatisation ou le signe d'un handicap comme le disait mon père; un trait distinctif que l'on porte avec soi dans toutes les situations de la vie. Alors, au lieu d'être un objet de libération individuelle, le langage devient plutôt une des raisons fondamentales des inégalités entre les hommes.

Alors que mon père continuait à raconter sa vie (en allemand) et que j'étais perdu dans mes pensées, son auto-reproche violent „35 Jahre in der Schweiz und ich kann immer noch kein Deutsch, das ist eine Schande“ [35 ans en Suisse, et je ne parle pas encore l'allemand, quelle honte] me ramena brusquement sur terre. C'est là que j'ai compris un deuxième argument de Pierre Bourdieu: à force de s'entendre dire que l'on n'est pas légitime, on finit par y croire. C'est bien là toute la perversité de la violence symbolique.

¹ Bourdieu, Pierre (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.

* Doktorand im Doktoratsprogramm „Organisation und Kulturtheorie“ an der Universität St. Gallen.



4	Editoriale	
Tema	Fremdsprachenunterricht für Lerner mit besonderem Förderbedarf Enseigner les langues étrangères aux élèves à besoins éducatifs spécifiques Insegnare le lingue agli allievi con bisogni educativi specifici Instruir linguas a scolars cun basegns educativs specifics	
6	Einleitung Introduction Hannelore Pistorius	
10	Zur Entwicklung einer inklusiven Pädagogik in der Schweiz Cornelia Frigerio Sayilir	
18	L'intégration scolaire et ses effets à long terme Michael Eckhart, Caroline Sahli Lozano & Philippe Blanc	
22	Schlummernde Kompetenzen wecken und entfalten Hannelore Pistorius	
24	Fremdsprachenlernen nach einer erworbenen Hirnschädigung Carsten Rensinghoff	
27	Developing co-teaching culture in a Finnish School Tiina Saarenketo	
32	Pour faciliter une pédagogie inclusive Katy Arnett	
35	Inklusion im Fremdsprachenunterricht an weiterführenden Schulen Carmen Mendez	
40	Inklusion im Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe Dorothea Fuchs Wyder & Ursula Bader	
46	Frühfranzösisch und Spezielle Förderung Sara Knuchel und KollegInnen	
48	Insegnare tedesco nelle scuole medie del Canton Ticino Anna Puzdrowski Barnes, Marzio Bernasconi, Petra Pfeifhofer & Katja Dadò Minetti	
52	Une pédagogie adaptée – Suggestions pour les écoles genevoises Renate von Davier	
57	Merging rather than exiting Callie Mady	
60	Dislessia e bilinguismo: qualcosa in comune? Claudia Cappa & Sara Giulivi	
64	Spiele als Differenzierungsmöglichkeit im Englischunterricht mit unterstützt kommunizierenden Schülerinnen und Schülern Nicol Goudarzi	
70	Fairness bei der Leistungsmessung: Der TestDaF für Menschen mit Behinderung Ulrike Arras & Anika Müller	
75	Cat got your tongue in English? Spoken Proficiency Lesley Lanir	
78	Digitale Medien in Integrationskursen mit Alphabetisierung Hartmut Melchert	
82	Inclusion and Elemental Music Shirley Salmon	
Finestra	87 Methoden des handlungs- und produktionsorientierten Fremdsprachenunterrichts am Beispiel eines innovativen DaF-Projekts Martina Caspari	
Bloc Notes	67 L'angolo delle recensioni	
	99 Informazioni	
	103 Agenda	
	104 Programma, autori, impressum	

Bei Bildungsreformen – aber nicht nur bei diesen – sind Lehrwerke wichtige Instrumente auf dem Weg zu didaktischen Neuerungen. Das herkömmliche, von einigen begeisterten Sprachlehrern entwickelte Lehrbuch mitsamt Arbeits- und Lehrerhandbuch gibt es kaum mehr. Stattdessen finden sich integrierte multimediale Lehrmittel auf dem Markt, geschaffen von einem Autorenteam mit Spezialisten für die diversen Bereiche und Zusatzmaterialien (DVD, unterstützende Webseite, Lernplattformen usw.). Diese Fülle an Stoff erlaubt es einerseits, den Unterricht interessanter, abwechslungsreicher und authentischer zu gestalten, andererseits sind dazu ein grosser Aufwand und logistische oder organisatorische Fähigkeiten der Lehrpersonen nötig.

Inzwischen gibt es „less is more“ Strömungen: Lehrpersonen, die bezweifeln, ob die neuen multimedialen „Reizlehrmittel“ tatsächlich zu einem besseren Erwerb einer Fremdsprache führen. Was ist der wirkliche Mehrwert der digitalen Wandtafel? Wird die Schülerin, die ein unbekanntes Wort auf ihrem I-phone nachschlägt, sich das Wort länger merken, als wenn sie es in einem traditionellen Wörterbuch sucht? Lernt der Student, der auf seinem Tablet relevante Textteile markiert, diese genau so tief zu verarbeiten, wie wenn er sich beim Lesen Notizen macht und diese später ordnet und ausformuliert? Entwickelt man mit Youtube Videos besseres Hörverstehen als mit Dialogen auf einer altmodischen CD?

Sicher sollte die Lehrperson über eine reiche Auswahl von Ressourcen verfügen, diese aber kritisch hinterfragen und unterscheiden können, welche Aktivitäten wirklich zu einem nachhaltigeren Fremdsprachenerwerb beitragen.

In diesem Heft zeigen wir, wie Lehrpersonen versuchen, im Fremdsprachenunterricht Schülerinnen und Schülern mit speziellen Bedürfnissen zu helfen. Sie brauchen dazu ein Arsenal an didaktischem Material und oft auch technische Hilfsmittel, um die Lernenden gemäss ihren Möglichkeiten zu fördern. In dem Interview mit den Tessiner Lehrpersonen wird deutlich, wie das Lehrwerk und die von den Autoren vorgesehene Progression häufig weder den Bedürfnissen noch den Erwartungen der Lernenden entsprechen. Es obliegt dann den Lehrpersonen, immer wieder neue Wege zu finden, um sie zu motivieren und den Unterricht lernergerecht zu gestalten. Dies ist nur ein weiteres Beispiel dafür, dass das Lehrwerk nicht den Unterrichtsverlauf diktiert, sondern bestenfalls Orientierungshilfe sein kann. Weit mehr kommt es auf die sorgfältig geplanten Lernschritte an, die sich an den erreichbaren Zielen der Schülerinnen und Schüler ausrichten. Dass dabei moderne, auch digitale Hilfsmittel, verwendet werden, versteht sich von selbst. Aber gerade die intensivere Beschäftigung mit Lernenden, die einer speziellen Förderung bedürfen, hat gezeigt, dass der menschliche Faktor am wichtigsten bleibt: Ohne eine genaue Kenntnis der Lernenden und eine gute Beziehung zu ihnen läuft gar nichts. (GS/HP)



Nei processi di riforma dei piani di studio, i manuali scolastici rappresentano uno strumento importante per sostenere i docenti nella messa in atto delle innovazioni auspicate. Il libro di testo tradizionale, fornito di *workbook* e di manuale per il docente redatto da insegnanti di lingue particolarmente motivati, non esiste praticamente più. I nuovi mezzi didattici sono pacchetti multimediali, sviluppati da esperti delle varie componenti, con materiali supplementari (DVD, siti web, piattaforme digitali, ecc). Quest'abbondanza di materiali permette ai docenti di insegnare in modo più interessante, più variato e più autentico, richiedendo loro tuttavia un forte investimento in competenze logistiche e organizzative.

Si manifestano già dei movimenti “less is more”: docenti che si chiedono se questi mezzi didattici così stimolanti danno poi veramente luogo ad un apprendimento più efficace della lingua seconda. Qual è il valore aggiunto della lavagna interattiva? L'allieva che usa l'iPhone per cercare velocemente il significato di una parola sconosciuta, la memorizzerà meglio che non cercandola in un dizionario cartaceo? Lo studente che fa “copia e incolla” quando sta studiando un testo su un tablet, elabora il contenuto allo stesso grado di profondità di uno che legge un libro, prende appunti e li rilegge più tardi? La comprensione orale viene esercitata meglio con un video di Youtube o con l'ascolto di un CD tradizionale privo di immagini distraenti?

Certo, i docenti devono disporre di un ampio e ricco repertorio di risorse, ma devono porsi delle domande critiche e saper distinguere quali attività contribuiscano ad un apprendimento sostenibile della lingua seconda.

Nel contesto specifico di questo numero, ci proponiamo di illustrare in che modo degli insegnanti tentano di integrare allievi con bisogni speciali. Hanno bisogno di molti materiali didattici e di vari supporti tecnici per sostenere ogni allievo secondo le sue possibilità. Nell'intervista con docenti di tedesco ticinesi, emerge il fatto che il manuale scolastico e la progressione prevista dagli autori non sempre corrispondono alle esigenze e alle aspettative degli allievi. Tocca dunque ai docenti trovare nuove strade per motivarli e creare un insegnamento che tenga conto di questi bisogni.

Questo esempio serve anche a dimostrare come il manuale non dovrebbe dettare l'andamento dell'insegnamento, ma piuttosto rappresentare un orientamento. Molto più importanti sono i passi pianificati con cura con ogni classe, mirati ad obiettivi realistici. Va da sé che i mezzi digitali non devono essere esclusi. In definitiva, il lavoro con allievi che richiedono un approccio speciale dimostra che l'aspetto umano rimane il fattore più importante: senza una conoscenza profonda degli allievi e un buon rapporto con loro nulla potrà veramente funzionare. (GS/HP)

Toute innovation didactique repose, entre autres, sur les méthodes d'enseignement disponibles sur le marché. Elaboré par des praticiens engagés, le manuel traditionnel accompagné des livres de l'élève et du maître, a quasiment disparu. Il a été remplacé par des méthodes multimédias, qui sont le fruit de la collaboration de toute une équipe d'auteurs et proposent, en plus du matériel imprimé, de nombreux compléments: DVD, pages web de support, plateformes d'apprentissage, etc. Cette profusion de matériel permet certes de varier et d'enrichir l'enseignement. Mais son utilisation judicieuse demande de la part des enseignantes et enseignants un grand effort et des facultés logistiques et organisationnelles considérables.

Aussi n'est-il pas étonnant que se manifestent des courants «less is more». Certains enseignants doutent que les méthodes multimédias, avec leur panoplie de possibilités, facilitent vraiment l'apprentissage. Quelle est la véritable valeur ajoutée du tableau blanc digital? L'élève qui cherche un mot inconnu sur son iPhone, le retiendra-t-il mieux que s'il s'était servi d'un dictionnaire traditionnel? L'étudiante qui marque des bouts de texte sur sa tablette pour les copier/coller, en saisira-t-elle le sens dans toute son étendue, comme lorsqu'elle lisait un livre en prenant des notes? Les vidéos sur YouTube sont-elles meilleures pour développer la compréhension orale que le vieux matériel audio gravé sur CD?

L'enseignant-e doit évidemment disposer d'un grand choix de ressources, mais il faut les aborder dans un esprit critique afin de discerner les activités qui permettent réellement aux élèves de mieux acquérir la langue étrangère.

Dans le présent numéro, on lira comment des enseignantes et enseignants assistent leurs élèves qui ont des besoins particuliers dans leur apprentissage. Le recours à du matériel didactique et technique spécifique est souvent indispensable afin de les faire progresser. De l'interview avec trois enseignantes et un enseignant tessinois il ressort que telle méthode particulière, avec sa progression prévue par les auteurs, ne correspond pas forcément aux besoins ni aux attentes des élèves. Il est alors du devoir de l'enseignant-e de trouver de nouvelles voies pour motiver les élèves et donner à son enseignement une forme adaptée à la situation. Voilà une belle preuve que la méthode ne doit pas dicter le cours de l'enseignement mais peut tout au plus servir de moyen d'orientation. Ce qui importe davantage c'est la planification soignée des étapes d'apprentissage, qui doivent répondre aux capacités des élèves. Il est indéniable que les moyens modernes, digitaux, utilisés à bon escient peuvent rendre service dans cette démarche. Néanmoins, le facteur humain reste primordial, comme le montre bien le travail avec des élèves à qui il faut un soutien particulier. C'est la relation de confiance entre enseignant-e et élève qui doit primer, sinon rien ne va. (GS/HP)

En connex cun refurmas da scola – ma betg sulet en connex cun talas – servan ils meds d'instrucziun sco instruments impurtants sin la via a novaziuns didacticas.

L'usual cudesch d'instrucziun, ensemen cun materials da lavur ed il manual per il scolast ch'è vegnì creà da magisters da linguatg engaschads n'exista strusch pi. En lur stagl èn cumparids sin la fiera meds multimedials integrals, creads da teams d'auturs cun specialists per ils divers secturs e dotads cun materials supplementars (DVD, pagina web accompagnanta, plattafurmas d'emprender e.u.v.). Questa diversità da materia lubescha d'ina vart da render l'instrucziun pli interessanta, varianta ed autentica, da l'autra vart è lur applicaziun dentant impegnativa e pretenda bunas abilitads logisticas ed organisatoricas da las persunas ch'instrueschan.

En il fratemp datti dentant er tendenzas dal tip „less is more“: Magistras e magisters che dubitan, ch'ils novs meds multimedials mainian vairamain ad ina meglra dominanza d'in linguatg ester. Tge è propi la plivalur da la tavla da paraid digitala? Vegn la scolara che consultescha in pled nunconuschent sin ses I-phone propi a memorisar quel pli ditg che cun agid d'in vocabulari tradiziunal? Emprenda il student che marchescha passaschas relevantas en in text sin ses tablet propi ad elavurar la materia a moda tuttina profunda sco sch'el faschess notizias durant leger ed ordinas e formulass pli tard a fin ils patratgs? Sviluppesch'ins ina meglra chapientscha da tadlar cun agid da Youtube che cun diavlogs sin in DC tradiziunal?

Franc e segir duess in scolast u ina scolasta disponer d'ina vasta schelta da resursas; el las duess dentant adina puspè metter en dumonda a moda critica per pudair differenziar, tge activitads che mainan propi ad in acquist pli persistent da linguas estras.

En quest carnet mussain nus co scolastas e scolasts emprovan da gidar scolaras e scolars cun basegns speziala entaifer l'instrucziun da linguas estras. Els dovan per quai in arsenal da materials didactics e savens era meds d'agid tecnicos per pudair promover ils scolars tenor lur pussaivladads. En l'intervista cun las persunas d'instrucziun dal Tessin vegn evident co il med d'instrucziun e la progressiun previda dals auturs correspundan ni als basegns ni a las spetgas dals emprendiders. Consequentamain dependi dals scolasts, d'adina puspe chattar novas vias per als motivar e da estructurar l'instrucziun tenor ils basegns da quels ch'emprendan. Quai è be in ulteriur exempel che mussa ch'in med d'instrucziun na po betg dictar il decurs da l'instrucziun, mabain ch'el è en il meglier cas in agid d'orientaziun. Bler dapli dependi da bain preparads pass d'emprender che sa drizzan tenor finamiras che las scolaras ed ils scolars vegnan da dumagnar. Ch'ins po qua era duvra meds digitals moderns sa chapescha da sez. Ma gist l'occupaziun intensiva cun emprendiders che basegnan ina promoziun speziala ha mussà ch'il factur uman è e resta il pli central: Senza enconuscher exactamain il scolars e senza ina buna relaziun cun els na marchescha nagut. (GS/HP)

Einleitung | Introduction

Als wir mit der Vorbereitung dieser Nummer begannen, dachten wir, mit dem Thema „Inklusion und Fremdsprachenunterricht“ ein weitgehend unbeackertes Feld entdeckt zu haben. Inzwischen haben wir jedoch bemerkt, dass die Integration von Schülern mit besonderen Bedürfnissen – gemäss den Empfehlungen des UN-Menschenrechtsrates von 2006 – in der Form der „Inklusion“, also der interaktiven Eingliederung, weite Teile der pädagogischen Welt beschäftigt. Besonders intensiv wurde die Diskussion, nachdem viele Länder diese Konvention unterzeichnet hatten und sich damit zur Einführung inklusiver Unterrichtsformen verpflichteten. Die Entscheidung dafür belebte noch einmal die grundsätzliche Frage, welche Vorteile es bringt, wenn Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in den normalen Lernablauf integriert sind statt Sonderschulen oder -klassen zu besuchen. Gegen eine solche Politik der Aussonderung spricht vor allem die Stigmatisierung der betroffenen Kinder und Jugendlichen¹, hingegen werden ihre Andersartigkeit und deren Nutzung für das Unterrichtsgeschehen oft sogar als Bereicherung für die ganze Gruppe gesehen. Zudem können die Verteidiger der Inklusion darauf verweisen, dass das Problem eigentlich gar nicht so neu sei, denn schon immer zeichnen sich Schulklassen durch Heterogenität aus und verlangen deshalb nach einer angemessenen Binnendifferenzierung. Aber jetzt geht es um einen Schritt mehr, denn wenn bisher Binnendifferenzierung eher punktuell in einzelnen Klassen praktiziert wurde, so wird nun die Entwicklung einer neuen Schulkultur angestrebt. Dafür müssen eine Reihe von Rahmenbedingungen definiert und von den Kollegen als verbindlich anerkannt werden, auch wenn für ihre Fächer (noch) keine spezifisch inklusiven Projekte anstehen.

Dieses Heft beginnt mit einem allgemeinen Überblick, in dem Cornelia Frigerio Sayilir die Einstellung zu Lernbehinderten und die Auseinandersetzung um eine geeignete pädagogische Förderung historisch nachzeichnet. Um angesichts divergierender Meinungen über den Erfolg inklusiver Massnahmen klare Aussagen machen zu können, stützt sich die Autorin einerseits auf wissenschaftliche Untersuchungen, andererseits auf erprobte (und erfolgreiche) Schulversuche, u.a. aus dem Kanton Zürich. In einem zweiten Schritt geht es um spezielle Fragen des Fremdsprachenunterrichts. Hier werden didaktische Ansätze aus empfehlenswerten Lehrwerken und die Eignung von Methoden wie das integrierte Fremdsprachen- und das Sachfachlernen (in verschiedenen Formen von Immersion) diskutiert. Dass die Einführung solcher Unterrichtskonzepte der kontinuierlichen Zusammenarbeit innerhalb eines Kollegiums bedarf, zeigt sich in den Berichten aus verschiedenen Ländern. Wir

Lorsque nous nous sommes lancés dans la réalisation du présent numéro, nous pensions, en abordant le sujet «inclusion et enseignement des langues étrangères», découvrir un champ encore largement en friche. Depuis, nous avons cependant remarqué que l'intégration d'élèves à besoins spécifiques – selon les recommandations du Conseil des Droits de l'Homme de l'ONU de 2006 – sous la forme de «l'inclusion», c'est-à-dire de l'intégration interactive, concernait de nombreux pans de l'activité pédagogique. La discussion s'est faite particulièrement intensive après que de nombreux pays eurent signé cette convention, s'engageant du coup à introduire des formes d'enseignement inclusives. Les décisions qui ont suivi ravivaient la question fondamentale des avantages liés à l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers dans la filière scolaire normale, par opposition à l'option inverse consistant à les inscrire dans des écoles ou des classes spéciales. La stigmatisation des enfants et des adolescents concernés¹ est le premier des arguments qui plaide contre la politique de l'exclusion de la filière normale, alors que leur différence et l'apport utile qu'elle constitue sur le plan pédagogique sont souvent vus comme un enrichissement pour tout le groupe. De plus, les partisans de l'inclusion peuvent rappeler à juste titre que le problème ne date pas d'hier, car depuis longtemps les classes d'école présentent une grande hétérogénéité et nécessitent de fait des mesures de différenciation adéquates. Il s'agit certes maintenant de franchir un pas de plus, car si la différenciation a pu être pratiquée ponctuellement dans des classes isolées, il est question désormais de tendre à une nouvelle culture scolaire. Dans ce but, il convient de définir une série de conditions cadres qui puissent recueillir l'aval des collègues, même s'il n'existe pas (encore) de projets inclusifs spécifiques à leur discipline d'enseignement.

Ce cahier s'ouvre sur un survol général, par lequel Cornelia Frigerio Sayilir retrace l'historique des différentes dispositions face aux élèves handicapés dans leurs apprentissages ainsi que les débats visant à leur donner un soutien pédagogique adéquat. Pour apporter quelque clarté dans un concert d'avis divergents sur le succès des mesures inclusives, l'auteure s'appuie d'une part sur des études scientifiques, d'autre part sur des expériences éprouvées dans le cadre scolaire, notamment dans le canton de Zurich. Dans un second temps, elle aborde la question de l'enseignement des langues étrangères. L'auteure y discute les principes didactiques à l'œuvre dans quelques manuels recommandés ainsi que l'adéquation de méthodes comme l'enseignement intégré des langues vivantes et l'enseignement bilingue (l'immersion sous ses différentes formes). La nécessité d'une collaboration permanente au sein du corps enseignant, lors de l'introduction de



Paul Klee, Du gris de la nuit surgit soudain.

sind sehr froh, dass wir Kontakte zu Kollegen in Finnland, Italien, Nordamerika und Kanada und natürlich auch in Deutschland und der Schweiz knüpfen konnten, die uns an ihren Erfahrungen teilhaben lassen. So zeichnet Carmen Mendez den Weg vom Schulkonzept zu einem inklusivem Unterricht in den Fremdsprachen nach; aufgrund ihres jahrelangen Einsatzes in einem Münchner Gymnasium mit sehr starkem inklusivem Anteil kann sie sowohl die nötigen Voraussetzungen als auch Methoden, Hilfsmittel und didaktisches wie technisches Material benennen, jedoch ebenfalls auf die Grenzen des Machbaren verweisen. Wir wollten es auch nicht versäumen, einen Betroffenen, d.h. einen ehemaligen Schüler mit einer durch Unfall erworbenen Hirnschädigung, zu Wort kommen zu lassen. Deshalb sind wir sehr dankbar, dass Dr. Carsten Rensinghoff aufgrund seines persönlichen Lernwegs Probleme des Fremdsprachenerwerbs zur Sprache bringt, denen sich ein lernbehinderter Jugendlicher in Schule und Ausbildung gegenübergestellt sieht. Sein Erfahrungsbericht unterstreicht mit grosser Überzeugung die unabdingbare Forderung nach dem Zugang zu Fremdsprachen für alle Lerner und nach adäquaten Erwerbsformen. Hier schliessen die Aussagen der Tessiner Kollegen über die Arbeit in den sog. Grundkursen an, in denen die Schüler zusammengefasst sind, die Deutsch als Fremdsprache auf einem weniger anspruchsvollen Niveau lernen. Obwohl diese stark heterogenen Gruppen nicht programmgemäss nach inklusiven Konzepten unterrichtet werden, kommen in der Praxis ähnliche Prinzipien zur Anwendung, stets gestützt auf eine genaue Kenntnis der individuellen Möglichkeiten der Schüler. Ein weiterer Erfahrungsbericht aus der Schweiz stammt aus dem Kanton Solothurn, wo die Kolleginnen – nicht ganz problemlos – versuchen, Frühfranzösisch aufgrund administrativer Vorgaben in gemischten inklusiven Gruppen zu unterrichten. Wo können nun Lehrende Modelle und Anregungen für den Unterrichtsalltag finden? Viele unserer Autoren führen entsprechende Se-

concepts de ce genre, ressort des rapports de divers pays. Nous sommes donc heureux d'avoir pu nouer des contacts avec des collègues de Finlande, d'Italie, d'Amérique du Nord, du Canada et, naturellement aussi, d'Allemagne et de Suisse, qui nous ont fait part de leurs expériences. Ainsi Carmen Mendez retrace le chemin qui relie le concept scolaire général à un enseignement inclusif adapté aux langues étrangères. Sur la base de son engagement de plusieurs années dans un gymnase munichois avec une très forte composante intégrative, elle est en mesure d'identifier les conditions, les méthodes, les moyens auxiliaires, le matériel didactique comme technique nécessaires à la réalisation d'un tel programme, ainsi que d'indiquer les limites du faisable. Par ailleurs, nous ne voulions en aucun cas rater l'occasion de donner la parole aux principaux concernés, en l'occurrence, à un ancien élève victime d'un traumatisme crânien à la suite d'un accident. Pour cette raison, nous sommes très reconnaissants au Dr Carsten Rensinghoff d'avoir accepté de s'exprimer au sujet des problèmes de l'acquisition de la langue étrangère qu'il a lui-même rencontrés dans son parcours, comme d'autres adolescents handicapés, à l'école ou dans la formation ultérieure. Le récit de son expérience souligne de la façon la plus convaincante l'exigence capitale d'un accès aux langues étrangères pour tous les apprenants et de formes d'acquisition adéquates pour y parvenir. C'est ce point précisément que reprennent les propos des collègues tessinois au sujet du travail dans les «cours de base» regroupant les élèves qui apprennent l'allemand langue étrangère avec un niveau d'exigences moindre. Bien que ces groupes fortement hétérogènes ne reçoivent pas forcément un enseignement inclusif, la pratique pousse à l'adoption de principes semblables, toujours fondés sur la connaissance exacte des possibilités de chaque élève individuellement. Un autre compte rendu d'expérience en Suisse nous vient du canton de Soleure, où des collègues essaient – non sans difficultés – d'enseigner le français précoce dans des groupes inclusifs mixtes, pour satisfaire aux instructions officielles. Où les enseignants peuvent-ils désormais trouver des modèles et des idées pour leur travail quotidien? Beaucoup de nos auteurs dressent une liste d'ouvrages de littérature secondaire et d'aides à l'apprentissage. De même, dans le catalogue des éditeurs figurent de plus en plus des slogans du type «école inclusive et coopérative» ou «personne ne doit rester en plan». Il faut à vrai dire

kundärliteratur und Lernhilfen auf, und in Verlagskatalogen wird heute vermehrt mit Schlagworten wie „Schule inklusiv und kooperativ“ oder „Keiner darf zurückbleiben“ geworben. Hier muss man genau hinschauen, was wirklich dahinter steckt, obwohl das gestiegene Interesse zuerst einmal begrüßenswert ist. Unter den Fachzeitschriften haben uns besonders die Ausgaben von „Praxis Fremdsprachenunterricht“ gefallen, die neben einem Basisheft auch Extrahefte für Englisch, Französisch und Russisch anbieten². Speziell für Englisch auf der Primarstufe hat ein Autorenteam von der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschulen Nordwestschweiz didaktische Grundsätze untersucht, dank derer möglichst alle Schüler Lernziele erreichen können, die ihren individuellen Fähigkeiten entsprechen. Eine besondere Art der Lernhilfe für Schüler mit physiologisch bedingten Kommunikationsproblemen stellt Nicol Goudarzi vor: Durch den Einsatz programmierbarer Aufnahme- und Wiedergabegeräte können diese Schüler auch bei Lernspielen, die gerade für Frühenglisch sehr beliebt sind, verschiedene Rollen übernehmen und sich auch sonst aktiv am Kommunikationsgeschehen beteiligen. Dieses Beispiel gilt für alle Arten von Behinderung, die mit technischen Geräten ausgeglichen werden können. Auf einen anderen Weg hin zu kompensatorischen Massnahmen verweist die gemeinsame Studie zweier Forscherinnen aus dem Tessin und aus Turin, in der die Schwierigkeiten, mit denen Legastheniker zu kämpfen haben, mit den Vorteilen einer mehrsprachigen Lernumgebung verglichen werden. Hier scheinen sich Defizite und Gewinne fast spiegelbildlich zu entsprechen.

Weitere Untersuchungen sind nötig, um zu verstehen, ob sich aus dieser Konstellation eine gezielte Schulung für Legastheniker entwickeln lässt. Wie sich die Verantwortung und Zusammenarbeit unter allen Betroffenen – Lehrern, Eltern, Schülern, Schulverwaltung, medizinischen Experten und Heil- bzw. Sonderpädagogen – strukturieren und koordinieren lassen, zeigt ein Organigramm aus dem Kanton Genf. Es visualisiert die einzelnen Kompetenzen und Aufgaben beim Umgang mit Lese- und Schreibschwächen und wird durch eine umfangreiche Liste erprobter pädagogischer Massnahmen ergänzt, die mitunter von tradierten Methoden und Praktiken abweichen bzw. diese verstärken. Vor allem jedoch ist eine genaue Kenntnis der betroffenen Sprachpaare (z.B. Französisch/Englisch) im Hinblick auf ihre unterschiedliche Graphem-Morphem-Beziehung nötig, um Problemen beim jeweiligen Fremdspra-

examinieren präzisiert, von wo er zurückbleibt. Hier muss man genau hinschauen, was wirklich dahinter steckt, obwohl das gestiegene Interesse zuerst einmal begrüßenswert ist. Unter den Fachzeitschriften haben uns besonders die Ausgaben von „Praxis Fremdsprachenunterricht“ gefallen, die neben einem Basisheft auch Extrahefte für Englisch, Französisch und Russisch anbieten². Speziell für Englisch auf der Primarstufe hat ein Autorenteam von der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschulen Nordwestschweiz didaktische Grundsätze untersucht, dank derer möglichst alle Schüler Lernziele erreichen können, die ihren individuellen Fähigkeiten entsprechen. Eine besondere Art der Lernhilfe für Schüler mit physiologisch bedingten Kommunikationsproblemen stellt Nicol Goudarzi vor: Durch den Einsatz programmierbarer Aufnahme- und Wiedergabegeräte können diese Schüler auch bei Lernspielen, die gerade für Frühenglisch sehr beliebt sind, verschiedene Rollen übernehmen und sich auch sonst aktiv am Kommunikationsgeschehen beteiligen. Dieses Beispiel gilt für alle Arten von Behinderung, die mit technischen Geräten ausgeglichen werden können. Auf einen anderen Weg hin zu kompensatorischen Massnahmen verweist die gemeinsame Studie zweier Forscherinnen aus dem Tessin und aus Turin, in der die Schwierigkeiten, mit denen Legastheniker zu kämpfen haben, mit den Vorteilen einer mehrsprachigen Lernumgebung verglichen werden. Hier scheinen sich Defizite und Gewinne fast spiegelbildlich zu entsprechen.

La manière dont les responsabilités et la collaboration se structurent et se coordonnent entre l'ensemble des intervenants – enseignants, parents, élèves, administration scolaire, experts médicaux, éducateurs spécialisés – est présentée par un organigramme issu du canton de Genève. Il permet de visualiser les compétences et les tâches propres à chacun lorsque sont signalés des déficits en lecture ou en écriture et est complété par une liste étendue de mesures pédagogiques éprouvées, qu'elles divergent des pratiques et des méthodes habituelles ou au contraire les renforcent. Mais surtout, c'est une connaissance exacte de la relation entre deux langues (par ex. français/anglais) quant aux rapports différents entre leurs morphèmes et graphèmes qui s'avère des plus utiles, pour pallier les problèmes d'apprentissage des langues concernées. L'article genevois sera certainement d'une grande utilité à des collègues d'autres cantons. Les comptes rendus des enseignants du Tessin et de Soleure semblent en effet confirmer le besoin d'un échange intercantonal à ce sujet.

On n'omettra pas de mentionner un dernier point concernant les mesures inclusives: l'évaluation. Il est relativement facile de se mettre d'accord sur l'attribution de temps supplémentaire, de l'utilisation d'ordinateur et d'autres moyens multimédias lors des examens. Il est plus difficile, en revanche, de pondérer la prise en compte des handicaps de sorte à préserver la qualité et l'équité des examens. Cette question a intéressé les collègues de l'Institut TestDaF de Bochum, qui offrent également un espace de conseils pour les concepteurs de tests, auxquels incombe à leur tour une responsabilité dans l'assistance des personnes handicapées qui se soumettent à des tests de langue. De même, le Goethe-Institut essaie d'informer les futurs candidats aux tests d'allemand langue étrangère selon les niveaux du Conseil de l'Europe en mettant à leur disposition des tests modèles et des aides pratiques pour la préparation. Nous présentons dans nos brefs comptes

chenerwerb gegenzusteuern. Das Genfer Papier könnte sicher auch den Kollegen in anderen Kantonen mehr als nützlich sein. Die Berichte der Lehrer aus dem Tessin und aus Solothurn scheinen das Bedürfnis nach überkantonalem Informationsaustausch nur zu bestätigen.

Ein letzter Punkt sollte bei inklusiven Massnahmen nicht ausgeblendet werden: die Bewertung. Relativ einfach ist es, sich über die Gewährung von zusätzlicher Zeit, die Nutzung von Computern und anderen digitalen Mitteln zu verständigen. Schwieriger wird es, den angestrebten Nachteilsausgleich so zu gewichten, dass trotzdem Qualität und Gleichwertigkeit der Prüfungen gewährleistet sind. Dieser Frage sind die Kolleginnen vom Institut TestDaF in Bochum nachgegangen, die auch eine Beratung für Prüfungsbeauftragte in Testzentren anbieten, denen dann wiederum die Beratung von PrüfungsteilnehmerInnen mit Behinderung obliegt. In ähnlicher Weise versucht das Goethe-Institut, zukünftige TestkandidatInnen für Deutsch als Fremdsprache auf den Niveaustufen des Europarates über Form und verfügbare Hilfsmittel zu informieren. Das entsprechende Programm zu barrierefreien Prüfungsvorbereitungen präsentieren wir bei unseren Kurzrezensionen.

Nicht direkt mit Fragen der Inklusion im Fremdsprachenunterricht verbunden sind die letzten drei Beiträge, schliessen aber an Teilaspekte an. Lesley Lanir untersucht Gründe und Lösungswege für Schüler, die mit Sprechaufgaben im Englischen grosse Mühe haben. Um eine andere Problemgruppe kümmert sich Hartmut Melchert, der im koordinierten Einsatz digitaler Mittel einen variationsreichen Weg sieht, um Migranten den Erwerb des Deutschen zu erleichtern und ihnen damit zu einer – wenn auch oft nur begrenzten – Teilhabe am gesellschaftlichen Leben in Deutschland zu verhelfen. Den Abschluss bildet Salmon Shirley mit einer Betrachtung über das Orff'sche Schulwerk, das auch über die Musik hinaus für viele Situationen mit inklusiver Orientierung gelten kann: Kinder und Jugendliche werden gemäss ihren individuellen Möglichkeiten dazu ermutigt, adäquate Rollen in Gruppenaktivitäten zu übernehmen, miteinander zu spielen, zu tanzen und zu singen, und das jeweils mit Instrumenten, die sie beherrschen können und welche man, wenn nötig, für ihre Bedürfnisse adaptiert oder sogar konstruiert.

Wir sind uns bewusst, dass wir mit dieser Nummer ein Thema aufgegriffen haben, von dem sich (noch) nicht alle Fremdsprachenlehrer betroffen fühlen. Aber an verschiedenen Stellen in diesem Heft wird darauf hingewiesen, dass grundsätzliche Überlegungen über den Umgang mit heterogenen Gruppen und die daraus erwachsenen didaktischen und methodischen Unterrichtsformen nicht nur für Schüler mit besonderen Bedürfnissen nützlich sind. In diesem Sinne wünschen wir allen unseren Lesern eine anregende Lektüre. Wenn das gelingt, dann ist der Erfolg nicht nur dem Engagement und der Bereitschaft unserer AutorInnen zu einer konstruktiven Zusammenarbeit zu verdanken, sondern auch der wachen Teilnahme zahlreicher Helfer – allen voran meiner Genfer Kollegin Renate von Davier –, die durch Fragen und Ratschläge, intensives Korrekturlesen und Ausarbeiten der Übersetzungen entscheidenden Anteil an Inhalt und Form dieser Nummer haben.

Hannelore Pistorius

¹ siehe dazu besonders die Schweizer Langzeitstudie von Eckhart *et al.*

² cf. die Nummer 01/12 (www.praxis-fremdsprachenunterricht.de)

rendus de lecture le programme en question pour une préparation aux examens sans barrière. Les trois dernières contributions ne sont pas directement liées au thème de l'inclusion, mais illuminent quelques aspects annexes. Leslie Lanir étudie les raisons de la grande difficulté de certains élèves en prise avec des tâches d'expression orale en anglais et examine des pistes de solutions. Quant à Hartmut Melchert, il se consacre à un autre genre de problème: il voit dans l'utilisation coordonnée de différents moyens informatiques des pistes prometteuses pour faciliter aux migrants l'acquisition de l'allemand, ce qui leur permettra une participation – même limitée – à la vie sociale en Allemagne. Enfin, Salmon Shirley, par ses considérations sur les principes de l'éducation musicale selon Carl Orff, propose une réflexion qui peut s'appliquer à de nombreuses situations où une orientation inclusive est requise: les enfants et les adolescents sont encouragés, selon leurs possibilités individuelles, à prendre des rôles adéquats dans les activités de groupe, à jouer, danser, chanter ensemble, et ceci avec des instruments qu'ils peuvent maîtriser ou avec ceux que l'on aura, si nécessaire, adaptés à leur besoins, voire même construits pour eux. Nous sommes conscients d'avoir abordé dans ce numéro un sujet par lequel tous les enseignants de langues étrangères ne se sentent pas (encore) concernés. Mais en divers endroits de ce cahier, il est indiqué en quoi les réflexions fondamentales menées à propos d'élèves à besoins éducatifs particuliers relèvent des mêmes principes didactiques et méthodologiques qui s'appliquent à tout groupe hétérogène. En ce sens, nous souhaitons à tous nos lecteurs une lecture stimulante. Si cela se produit bel et bien, alors nous sommes redevables de ce succès non seulement envers nos auteur-e-s, à leur engagement et à leur ouverture à une coopération constructive, mais également envers de nombreux et précieux auxiliaires – je pense en premier lieu à ma collègue genevoise Renate von Davier, qui par ses questions et ses conseils vigilants, par son travail intensif de relecture, de correction et de traduction, a pris une part décisive à l'élaboration du contenu et de la forme de ce numéro.

Hannelore Pistorius (trad.: Blaise Extermann)

¹ Voir en particulier, à cet égard, l'étude suisse sur la longue durée d'Eckhart *et al.*

² cf. no 01/12 (www.praxis-fremdsprachenunterricht.de)

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 Integrations Schritte (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).

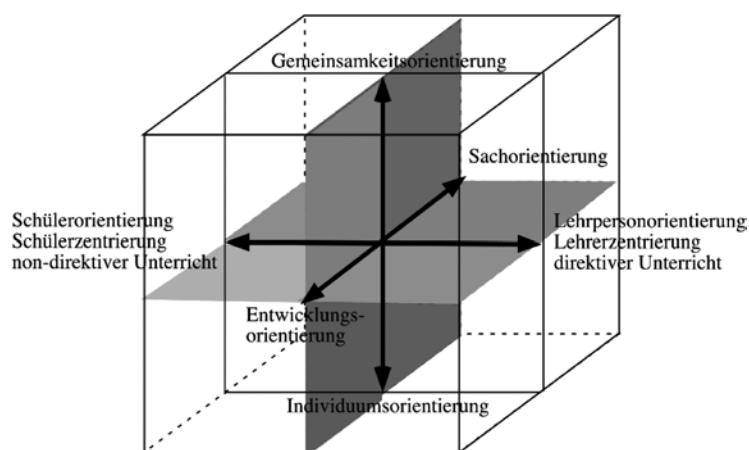
Solche didaktischen Ansätze streben also ein doppeltes Ziel an: Einerseits bekommen Schülerinnen und Schüler viel Raum, um sich mit vielschichtigen Themen und Aufgaben auseinanderzusetzen. Andererseits müssen sie auch die nötigen Fähigkeiten entwickeln, um diesen Raum zunehmend besser selbst zu strukturieren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

L'intégration scolaire et ses effets à long terme

Michael Eckhart, Caroline Sahli Lozano, Philippe Blanc | Bern

Il debutto nella vita professionale e sociale degli allievi con difficoltà d'apprendimento può essere facilitato grazie all'integrazione scolastica? Un recente studio longitudinale dell'Università di Friburgo cerca di rispondere a questa domanda. L'articolo riassume i risultati di questo studio, e discute le conseguenti esigenze politiche che permetterebbero di promuovere una scuola per tutti.

Verbessert die schulische Integration von „Lernbehinderten“ deren zukünftige berufliche und soziale Situation? Eine vor kurzem durchgeführte Studie der Universität Freiburg versucht auf diese Frage zu antworten. Der vorliegende Artikel fasst die zentralen Ergebnisse der Studie zusammen und leitet davon bildungspolitische Empfehlungen für eine Schule für alle ab.

Actuellement, des efforts importants sont entrepris afin de rendre l'école publique plus intégrative. Ainsi, pour effectuer leur parcours scolaire, les enfants en difficulté devraient être plus systématiquement scolarisés au sein de l'école régulière plutôt que d'être séparés dans des classes de développement. En 2007, dans le cadre de la mise en application de la nouvelle péréquation financière, la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique (CDIP) a affirmé sa volonté de promouvoir l'intégration scolaire des enfants ayant des besoins spécifiques. A travers un concordat sur la pédagogie spécialisée, les cantons suisses se sont dotés de mesures communes favorisant l'implantation de modèles intégrateurs (CDIP, 2007).

Le débat pédagogique sur les différentes formes de scolarisation pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage a déjà fait couler beaucoup d'encre. Les défenseurs d'écoles et de classes spéciales se justifient en avançant que la séparation scolaire apporte des solutions plus adaptées aux besoins de ces élèves: petits effectifs en classe, méthodes et programmes spécifiques, enseignants mieux formés et plus disponibles. Au cœur de ce modèle prévaut la conviction que des enfants avec des besoins particuliers se développent mieux dans un contexte protégé, c'est-à-dire dans des classes homogènes composées d'enfants qui partagent tous les mêmes problèmes.

Cette vision est remise en question par un contre-courant pédagogique qui défend l'intégration scolaire. Trois critiques majeures sont dégagées. Premièrement, la séparation scolaire serait stigmatisante. L'étiquette «classe de développement» péjore la qualité de vie et les relations sociales des élèves concernés. Deuxièmement, les critères objectifs et valides pour diagnostiquer des difficultés d'apprentissage sont encore lacunaires. Or, selon les principes méritocratiques du système scolaire, la décision de placer un élève en classe spéciale devrait reposer sur des critères pédagogiques formels. De fait, la sélection scolaire peut aussi être influencée par des attitudes négatives à l'égard d'élèves avec des difficultés: contraintes démographiques, problèmes de financement et de postes ou encore pressions pour rentabiliser l'infrastructure scolaire. En conséquence, on observe une surreprésentation d'enfants immigrés, de garçons, ainsi que d'élèves issus de familles défavorisées. On constate également des variations importantes du taux d'élèves placés en école spécialisée entre les régions et les cantons. Les classes de développement donnent l'impression d'être «un bassin de réception» pour les laissés pour compte de l'école publique. Enfin, la troisième critique majeure de la séparation porte sur le manque d'efficacité de l'enseignement en classe ou école spéciale. La qualité de cet enseignement serait inférieure à celui de modèles scolaires intégrateurs (Bless & Mohr, 2007).

Le programme de recherche INTSEP

Depuis trente ans, des études de l'Institut de pédagogie curative de l'Université de Fribourg cherchent à évaluer la force de ces différents arguments pédagogiques, théoriques ou éthiques. Grâce au programme de recherche INTSEP (Intégration-Séparation), le débat sur les avantages et désavantages respectifs de l'intégration et de la

séparation scolaires a pu être enrichi par des analyses empiriques. Cinq points cruciaux peuvent être retenus de la comparaison des deux formes de scolarisation (Bless, 2007):

- L'intégration a des effets positifs sur le progrès et le développement scolaires d'élèves ayant des difficultés.
- L'intégration n'a pas d'effets négatifs sur les élèves sans difficultés.
- L'intégration favorise une scolarité proche du domicile.
- Les élèves intégrés sont souvent moins bien acceptés socialement par leurs pairs que les élèves sans difficultés. Ce constat touche surtout des élèves présentant des troubles du comportement. La séparation n'apporte cependant pas de meilleure réponse à ce problème.
- Les élèves intégrés ont une estime d'eux-mêmes plus faible, mais aussi plus réaliste que les élèves suivant une école spéciale.

Aujourd'hui, les questions portent sur les effets à long terme de l'intégration scolaire. Alors qu'il est théoriquement probable que les effets de la séparation scolaire persistent et continuent d'avoir une influence négative dans la vie d'adulte, il n'existe que peu de connaissances empiriques sur les conséquences de l'intégration. Une recherche récente du programme INTSEP s'est penchée sur ce sujet. Le projet de recherche INTSEP-SI a été lancé afin de compléter l'état de la recherche. Soutenu par le Fonds national suisse (FNS), il s'interroge au sujet des potentiels effets positifs de l'intégration scolaire d'enfants en difficulté sur leur situation professionnelle et sociale de jeunes adultes. La suite de cet article résume les principaux résultats¹.

Remarques méthodologiques

Les effets à long terme d'une intégration des élèves en difficulté ont pu être examinés grâce à une étude longitudinale. L'échantillon utilisé a antérieurement servi de base de données pour deux projets de recherche du programme INTSEP. Un premier recensement a eu lieu en 1996-1997, il s'agissait d'élèves de deuxième année primaire (Kronig, Haeberlin & Eckhart, 2000). Les mêmes élèves ont été étudiés quatre ans plus tard, en 2000-2001, alors qu'ils suivaient leur sixième année primaire (Eckhart, 2005; Kronig, 2007). Le dernier recensement a eu lieu en 2009-2010 et sert de base empirique pour l'ensemble des résultats présentés dans cet article.

Les anciens élèves sont aujourd'hui de jeunes adultes âgés d'environ 18 ans. Sur 722 personnes contactées, 452 (63%) ont accepté de répondre aux questions. Les jeunes participants habitent tous la Suisse alémanique. 20 des 21 cantons suisses alémaniques sont représentés. L'échantillon est composé de 64 anciens élèves de classes de développement et de 388 élèves issus de classes régulières. Le tableau suivant fournit un aperçu d'autres caractéristiques de l'échantillon.

Tableau: Caractéristiques de l'échantillon

Jeunes adultes issus de	Caractéristiques											
	Sexe		Nationalité		Statut social			MIS	QI		Perf. scol.	
	m	f	CH	IM	1	2	3		\bar{x}	SD	\bar{x}	SD
CD	44	20	27	37	47	10	6	1	83.5	13.3	51.4	20.0
CR	172	216	303	85	105	128	144	11	103.7	15.8	75.7	13.3
Total	216	236	330	122	152	138	150	12	100.9	17.0	72.4	16.6

CD: classe de développement, CR: classe régulière

Sexe: m: hommes; f: femmes

Nationalité: CH: enfants avec passeport suisse; IM: enfants sans passeport suisse

Statut social: 1: bas; 2: moyen; 3: élevé; MIS: valeurs manquantes

QI: Intelligence mesurée avec le CFT I en deuxième année scolaire (1996)

Perf. scol.: Performances scolaires mesurées en deuxième année scolaire (1996)

\bar{x} : moyenne; SD: standard deviation (écart-type)

Le tableau rend attentif au fait que la composition des classes de développement se distingue sensiblement de celle des classes régulières. En effet, d'une part, les classes de développement regroupent, comme prévu, davantage d'élèves avec un QI bas ou de faibles performances scolaires; d'autre part, les classes de développement se distinguent des classes régulières par une surreprésentation marquée d'élèves de sexe masculin, d'immigrés et d'enfants issus de couches sociales défavorisées. Afin de pouvoir comparer les effets à long terme de l'intégration ou de la séparation, il est nécessaire de pouvoir contrôler l'influence de ces critères en examinant les données par des méthodes de statistique inférentielle. Le recours à des analyses de variances et de régression, ainsi qu'à des modèles d'équations structurelles, a permis de neutraliser l'influence des variables «sexe», «QI», «performances scolaires», «nationalité» et «statut social».

Formation et intégration professionnelle

L'étude dégage des résultats consistants concernant le lien entre la forme scolaire (intégratrice ou séparatrice) et l'accès à la formation professionnelle. L'hypothèse principale, selon laquelle les élèves des classes de développement ont moins de chances d'accéder à une première formation professionnelle que des élèves comparables ayant suivi un parcours scolaire régulier, a pu être validée. Trois ans après avoir terminé l'école obligatoire, un quart des anciens élèves des classes de

Les jeunes adultes issus des classes de développement rencontrent sensiblement plus de problèmes dans leur intégration professionnelle et sociale que les anciens élèves comparables des classes régulières. L'ensemble des résultats plaide clairement en faveur de l'intégration scolaire.

développement reste sans accès à toute formation professionnelle, contre seulement 6% dans le groupe des personnes issues d'une classe régulière. Lorsqu'ils ont accès à une formation, les anciens élèves des classes de développement ont tendance à suivre des apprentissages à moindres exigences intellectuelles que ceux des classes régulières. D'autres différences se manifestent lorsque leur parcours professionnel est analysé dans la durée. Pendant les trois premières années suivant la sortie de l'école obligatoire, les anciens élèves des classes de développement changent environ trois fois plus souvent de type de formation professionnelle que les élèves des classes ordinaires. Toutes ces inégalités persistent même sous contrôle statistique de l'influence exercée par les variables suivantes: «performances scolaires», «QI», «sexe», «origine» et «statut social». Aux yeux des entreprises formatrices, l'étiquette «élèves de classe de développement» semble être connotée négativement. Il est probable que pour les employeurs, ce statut serve de critère rationnel et rapide lorsqu'il s'agit de trier des dossiers de candidature et de prendre une décision sur l'engagement ou non d'une personne (Goffman, 1977; Imdorf, 2006: 166).

Intégration sociale

Dans un deuxième temps, l'étude s'est penchée sur les réseaux sociaux et l'intégration sociale des jeunes adultes. En effet, le réseau qui entoure une personne peut avoir une importance à plusieurs niveaux et influencer sensiblement l'accès à des ressources sociales ou même matérielles. A ce propos, le sociologue Pierre Bourdieu parle de capital social: «Le capital social est l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissance et d'interreconnaissance» (Bourdieu, 1980: 2). Un grand nombre de facteurs influencent l'étendue et la qualité des réseaux sociaux qui entourent une personne. L'étude a cherché à comprendre le lien entre le parcours scolaire et le réseau social des jeunes adultes questionnés.

Les résultats démontrent que les personnes issues des classes de développement disposent de plus petits réseaux sociaux que ceux des anciens élèves des classes régulières. Cela dit, il n'est pas certain qu'un large réseau social représente toujours un avantage pour une personne: un large réseau peut agrandir le cercle d'action d'une personne, alors qu'un petit réseau va favoriser des relations plus solides. D'autres analyses seraient nécessaires pour pouvoir évaluer la relation entre le nombre de contacts et les liens établis avec d'autres personnes pour bénéficier de meilleures possibilités professionnelles: cependant, les données montrent une corrélation significative entre un large réseau social et des formations professionnelles socialement bien valorisées. Les analyses ont également montré qu'en général, les réseaux d'anciens élèves des classes spéciales sont plus souvent composés de personnes ayant un statut social défavorisé. Ce résultat doit être mis en relation avec les problèmes d'accès à une formation et au niveau des formations accessibles des anciens élèves des classes de développement. Cela nous renvoie à Bourdieu, pour qui la formation ou le métier n'ont pas seulement une influence matérielle, mais aussi un impact sur le capital social.

A ces constats en défaveur du modèle scolaire séparateur s'ajoute le fait que, dans les interviews, les jeunes issus des classes de développement perçoivent leur intégration sociale comme moins bonne que celle des anciens élèves des classes régulières.

Un droit à l'intégration pour tous

Les jeunes adultes issus des classes de développement rencontrent sensiblement plus de problèmes dans leur intégration professionnelle et sociale que les anciens élèves comparables des classes régulières. L'ensemble des résultats plaide clairement en faveur de l'intégration scolaire. En conséquence, si l'on veut combattre l'inégalité sociale et les discriminations institutionnelles, il faut abolir les classes de développement et concrétiser la vision d'une école pour tous.

Depuis les décisions prises par la CDIP en 2007, l'intégration scolaire d'enfants avec des difficultés d'apprentissage n'est plus une exception mais devient de plus en plus un droit. Toutefois, la mise en application révèle de grands défis qui pourraient – sans réponses constructives – mettre en péril l'intégration scolaire. En premier lieu, il s'agit de rompre avec une tradition pédagogique profondément ancrée dans le système scolaire qui sacralise les groupes d'apprentissages homogènes et d'accepter l'hétérogénéité des profils des élèves comme une normalité.

En deuxième lieu, les expériences indiquent que l'intégration scolaire exige de bonnes conditions de travail pour le corps enseignant. Un service de suivi itinérant de qualité nécessite du personnel formé en suffisance. Une bonne collaboration entre les enseignants, les pédagogues curatifs et d'autres spécialistes exige des heures de travail supplémentaires qui doivent être rémunérées. L'acceptation de l'hétérogénéité comme une normalité demande la maîtrise de méthodes et de moyens didactiques adaptés, ainsi qu'une critique fondamentale de la sélection scolaire.

Enfin, les effets à long terme de l'intégration scolaire mettent en évidence un dernier volet d'exigences qui s'adressent aux protagonistes du marché de la formation professionnelle et à la société dans son ensemble. Face à la crise économique, à la croissance du chômage des jeunes et à l'augmentation d'une pression à l'emploi qui pèse de plus en plus lourd sur les jeunes adultes, il s'agit de créer et défendre des structures qui leur assurent le droit d'accès à une formation professionnelle et à une situation sociale digne,

leur permettant de développer des perspectives sans devoir faire l'expérience amère de la précarité matérielle ou de l'exclusion sociale.

Note

¹ Des informations plus détaillées sont disponibles en langue allemande dans l'ouvrage *Langzeitwirkungen der schulischen Integration* (Eckhart, Haerberlin, Sahli Lozano & Blanc, 2011). Voir aussi la récession du livre dans ce numéro, à la p. 91.

Bibliographie

Bourdieu, P. (1980). Le capital social. *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 31, 2-3. Issue de l'internet: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1980_num_31_1_2069

Bless, G. (2007). *Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt*. 3. Aufl. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt-Verlag.

Bless, G. & Mohr, K. (2007). Die Effekte von Sonderunterricht und gemeinsamem Unterricht auf die Entwicklung von Kindern mit Lernbehinderungen. In W. Jürgen & Wember, F. (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens. Handbuch Sonderpädagogik* (Bd. 2, pp. 375-383). Göttingen: Hogrefe.

Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique CDIP (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. Issue de l'internet: http://edudoc.ch/record/87690/files/Sonderpaed_f.pdf

Eckhart, M. (2005). *Anerkennung und Ablehnung in Schulklassen*. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt-Verlag.

Eckhart, M., Haerberlin, U., Sahli Lozano, C. & Blanc, Ph. (2011). *Langzeitwirkungen der schulischen Integration. Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter*. Bern: Haupt-Verlag.

Goffman, E. (1977). *Stigmates. Les usages sociaux des handicaps*. Paris: Edition de Minuit.

Kronig, W., Haerberlin, U. & Eckhart, M. (2000). *Immigrantenkinder und schulische Selektion - Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren*. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt-Verlag.

Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs - Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt-Verlag.

Imdorf, Ch. (2005). *Schulqualifikation und Berufsfindung. Wie Geschlecht und nationale Herkunft den Übergang in die Berufsbildung strukturieren*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Michael Eckhart

Dr., est pédagogue curatif et directeur de l'Institut de pédagogie curative à la HEP de Berne.

Caroline Sahli Lozano

Dr. des., est pédagogue curatif et dirige la section de recherche et développement de l'Institut de pédagogie curative à la HEP de Berne.

Philippe Blanc

est titulaire d'un Master en pédagogie curative et est collaborateur scientifique à l'Institut de pédagogie curative de la HEP de Berne.



Collaborazione nella creazione di un biglietto di auguri.

Schlummernde Kompetenzen wecken und entfalten

Ein Gespräch über Inklusion in italienischen und deutschen Schulen

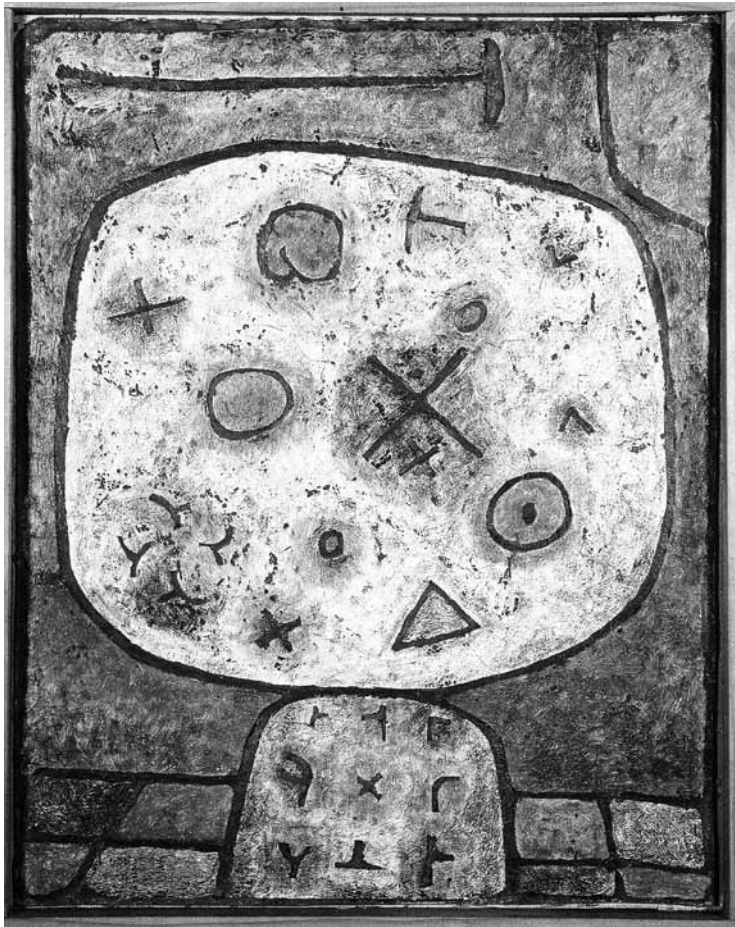
Hannelore Pistorius | Genève

Schon lange bevor „Inklusion“ zum pädagogischen Modewort geworden ist, sah sich Rosa Anna Ferdigg mit der Alltagswirklichkeit inklusiven Unterrichts konfrontiert. Denn wie bereits in mehreren Beiträgen dieser Nummer erwähnt, haben so unterschiedliche Länder wie Italien, Finnland, Norwegen oder Kanada seit mehr als einer Schülergeneration Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf in Normalklassen integriert und sich von den andernorts praktizierten Massnahmen einer separaten Beschulung abgesetzt. So hat auch Rosa Anna Ferdigg während ihrer Lehrtätigkeit in Südtirol erlebt, wie sich inklusive Bildungskonzepte an Schulen entwickeln können, wenn sie von einer Gesamtüberzeugung des Kollegiums und letztlich der Gesellschaft getragen werden. Aus diesem Grundverständnis heraus müssen – gemäss Ferdiggs Erfahrungen – die personellen und finanziellen Ressourcen, ein fester gesetzlicher Rahmen und ein klar abgesteckter pädagogischer Auftrag sowie die strukturellen Voraussetzungen für die Durchführung des jeweiligen Projekts gefunden werden. Inklusion ist, wie sie mehrfach betont hat, „ein Prozess, dessen Verlauf und Qualität immer wieder überprüft werden müssen“ (vgl. hierzu auch den Situationsbericht von Tiina Saarenketo aus Finnland in diesem Heft).

Frau Ferdigg kam dienstlich im Jahre 1994 zum ersten Mal für einen siebenjährigen Auftrag nach Deutschland und hat sich mit dem gegliederten Schulsystem und besonders mit der Einrichtung der Sonderschule auseinandergesetzt. Noch heute erinnert sie sich an den Schock, als sie erkannte, wie sehr im deutschen Bildungssystem das Aussortieren von Schülern nach ihren „Mängeln“ verankert war und wie diese nach allen möglichen Arten der Behinderung ausdifferenziert wurden, um sie je nach festgestelltem Förderbedarf in die adäquate Sonderklasse zu über-

weisen. Ihr erscheint dieses System als „zynischer“ Luxus, den sich nur reiche Länder leisten können, denn zusätzlich zur Einrichtung separater Klassen und Schulen vergeude man damit die schlummernden Kompetenzen so vieler Menschen, die quasi auf ein Abstellgleis geschoben und nur betreut würden, anstatt sie in der Entfaltung ihrer Fähigkeiten zu unterstützen. Sie sieht aber auch die Praxis der Aussonderung von jungen Menschen aus menschenrechtlicher Perspektive als sehr bedenklich an. Aus ihrer Sicht stellt die UN-Behindertenrechtskonvention ein willkommenes Instrument dar, um den nahezu ausschließlich leistungsorientierten Blick auf Menschen und ihre Fähigkeiten zu hinterfragen. Vor vier Jahren ist Frau Ferdigg erneut aus Italien nach Deutschland gezogen und hat auch an einer deutschen Förderschule unterrichtet. Das hat ihre Einschätzung des deutschen im Vergleich zum italienischen Ansatz noch einmal verschärft.

Aufschlussreich ist bei den beobachteten Unterschieden die Rolle, die man Lehrern wie Eltern in Deutschland und in Italien zuweist. In Italien sind die Schulen für alle Kinder und Jugendlichen in ihrem Einzugsgebiet verantwortlich, was ganz automatisch zu einer starken Heterogenität in den Klassen führt, mit der die Schulen dann zurechtkommen müssen. Deshalb besitzen die Schulleiter in Italien auch eine grosse Autonomie bei der Suche nach Lösungsmöglichkeiten, unterstützt von einem Gesetz, das jedem Kind das Recht auf einen individuellen Lernweg zugesteht. Dagegen werde in Deutschland erwartet, dass sich die Kinder an eine gewisse Norm anpassen, und wenn das nicht funktioniert, sei es Sache der Eltern, einen geeigneten Platz in einer anderen Einrichtung als der Regelklasse zu suchen.



Paul Klee, Flowers in stone.

Inzwischen steht Frau Ferdigg nicht mehr im Klassenzimmer – wie-wohl ihr das fehlt –, sondern gibt ihr Wissen und ihre Beobachtungen im Rahmen ihres Lehrauftrags am Institut für Sonderpädagogik der Universität Frankfurt an die Studenten der Erziehungswissenschaften (Didaktik der Unterrichts mit Förderschwerpunkt „Lernen“) weiter. Dort habe ich sie im 15. Stock des sog. Pädagogenurms besucht und in einem überaus anregenden Gespräch viel über die Bedingungen für Lehrer erfahren, die in inklusiven Gruppen unterrichten. Auch im Raum Frankfurt haben sich verschiedene Schulen aufgemacht, den Schritt zur Inklusion zu wagen, zunächst vor allem Grundschulen, so dass sich bald die Frage eines nahtlosen Übergangs in die weiterführenden Schulen stellen wird.

Ferdigg begleitet mehrere dieser Versuche, ist bundesweit eine gefragte Referentin bei Fortbildungsveranstaltungen und Fachseminaren und arbeitet zur Zeit an der Entwicklung eines Masterstudiengangs „Systementwicklung Inklusion“ im Auftrag der Evangelischen Hochschule Darmstadt, der in seiner Art bundesweit einzigartig ist. Der Studiengang soll im Sommersemester 2014 berufsbegleitend starten und die Studierenden besonders in der Implementierung einer inklusiven Kultur und Praxis in öffentlichen und gemeinnützigen Institutionen kompetent machen. Zudem gilt es, die Lehrer auf die zukünftigen

gen Anforderungen vorzubereiten: nicht mehr als Spezialisten ihres Fachs, sondern im Team zu arbeiten; ihre Klassen, wenn nötig, auch für Aushelfer wie Therapeuten, Sozialpädagogen, Ärzte und andere Integrationsmitarbeiter zu öffnen; ihre Schüler an soziales Lernen in der Gruppe zu gewöhnen und deshalb das Postulat der Binnendifferenzierung konsequent umzusetzen, wobei diese nicht nur für verschiedene Lernwege zu nutzen ist, sondern auch – natürlich mittels transparenter Kriterien – bis zu Bewertungen und Prüfungen reichen sollte.

Ich verlasse den Pädagogenurm mit einer Fülle von stimulierenden Ideen und befinde – wie manch anderer Autor in diesem Heft –, dass inklusiver Unterricht eigentlich „nur“ ein sehr gut geplanter Unterricht ist, für den aber die allgemeinen sozialen Spielregeln festgelegt sind, damit weder bei Lehrern noch bei Eltern Unsicherheit über die Zielsetzung entsteht.

Rosa Anna Ferdigg

gebürtig aus Südtirol/Italien, war als Angehörige einer ethnischen Minderheit in einem mehrsprachigen Gebiet von klein auf mit dem Thema Diversität direkt konfrontiert. Sie hat in Enneberg (ladinische Ortschaft in Südtirol), Bozen, Bologna und Stuttgart gelebt und hat heute ihren Lebensmittelpunkt in Frankfurt am Main. Aufgrund ihres Engagements und ihrer vielseitigen Erfahrungen, u.a. als Schulleiterin in Südtirol, Schulinspektorin für Inklusion am deutschen Schulamt Bozen und Förderschullehrerin in Frankfurt, begleitet sie heute als Coach und Organisationsberaterin Schulen auf dem Weg zur Inklusion. Aktuell ist Ferdigg wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Evangelischen Hochschule Darmstadt und Gastwissenschaftlerin an der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Fremdsprachenlernen nach einer erworbenen Hirnschädigung

Carsten Rensinghoff | Witten D

The author suffered a severe brain injury after a road traffic accident at the age of 12. Nevertheless he has always been interested in foreign languages by experimenting different study techniques. He started to memorize medical nomenclature, which he heard – at first without understanding their meaning - from his doctors when they talked about his injuries. Later on he tried to find a suitable school where he could get the best conditions for language learning. Often he encountered ignorant teachers and an uninterested administration not knowing how to handle learners with special needs, but he never gave up learning languages in an active way. So he was able to study in Liverpool for three months with the help of an ERASMUS grant.

In his contribution, Rensinghoff reports about the difficulties which a handicapped learner encounters, and which hopefully might be reduced through an inclusive education in foreign languages.

In diesem Beitrag geht es um mein Fremdsprachenlernen nach einer erworbenen Hirnschädigung. Aus diesem Grund erlaube ich mir, mich in einer autobiographischen Situationsanalyse der Leserinnen- und Leserschaft vorzustellen, in der Hoffnung, dass meine Erfahrungen auch anderen Behinderten von Nutzen sein könnten. Ich bin am 06. März 1969 als gesunder Bub in Witten an der Ruhr geboren. Am Ende meiner Grundschulzeit erhielt ich 1979 die Empfehlung für den Besuch des Gymnasiums, wo ich in der Klasse 5 mit Englisch als erster Fremdsprache begann. Sowohl am Ende der fünften als auch der sechsten Klasse wurden meine Leistungen als „ausreichend“ bewertet. Das erste Halbjahr der siebten Klasse sowie das Ende der 8. Klasse – dazwischen war der Unfall geschehen, der zu meiner Hirnschädigung führte – schloss ich mit „mangelhaft“ ab, während die Noten in Latein als „befriedigend“ eingestuft wurden. Ende des 8. Schuljahres musste ich behinderungsbedingt das Gymnasium verlassen.

Zur Hirnschädigung

Am 28. Februar 1982, also mit 12 Jahren, hatte ich einen Verkehrsunfall, bei dem ich schwerste Verletzungen, u.a. des Gehirns, erlitt. Hirnschädi-

gungen haben neuropsychologische Einschränkungen zur Folge, die sich auf die Konzentration, das Gedächtnis und die Merkfähigkeit auswirken und somit das Erlernen einer Fremdsprache erschweren. Bei erworbenen Hirnschädigungen kann jedoch durch die Plastizität des kindlichen Gehirns eine Neu- oder Umorganisation der geschädigten Teile gelingen, was dann auch das Erlernen einer Fremdsprache begünstigt. Meine Hirnschädigung betraf die rechte Hemisphäre, weshalb ich linksseitig gelähmt bin.

Mein Fremdsprachenlernen nach dem Unfall spielte sich nach einer vierwöchigen Intensivbehandlung ab April 1982 auf der neurochirurgischen Abteilung ab. Hier verwunderte und begeisterte mich immer die von den Ärzten benutzte Fachterminologie. Ich wollte wissen, warum die Chirurgen so oft von meinen Ober- und Unterschenkelfrakturen sprachen, warum der Neurologe meine Auffälligkeiten mit besonderen Begriffen bezeichnete und warum der Augenarzt immer eine Okulomotoriusparese links feststellte. Ich schaute für die Erklärungen zunächst in einem herkömmlichen Fremdwörterbuch meiner Eltern nach, bis ich dann ein medizinisches Wörterbuch geschenkt bekam. Schon während der Akutbehandlung hatte ich versucht, durch das Lernen von Fachbegriffen meine Merkfähigkeit zu erhöhen. Dieses Training verstärkte ich durch das Auswendiglernen von Gedichten. So wollte ich als ehemaliger Schüler eines Schillergymnasiums, in das ich nach Abschluss der neurologischen Rehabilitation wieder zurückkehren wollte, *Die Glocke* von Friedrich Schiller auswendig lernen. Das habe ich aber schon nach der ersten Strophe wieder aufgegeben, als klar wurde, dass sich mein Wunsch nach einem Gymnasiumsbesuch nicht realisieren würde.

Während meines Aufenthaltes in einem neurologischen Rehabilitationskrankenhaus erhielt ich Unterricht in Englisch, bei dem mir das Auswendiglernen von Gedichten und Liedern (v. a. Kirchenliedern) und das Memorieren von medizinischen Fachbegriffen eine sehr große Hilfe waren. Im März 1983 galt ich als austherapiert und trat daraufhin in die achte Klasse der Westfälischen Schule für Körperbehinderte in Bochum ein, in der leider nur Englisch als Fremdsprache auf dem Stundenplan stand. Auch wenn das deutsche Schulsystem, das heute im Sinne einer Förderpädagogik für körperliche und motorische

Entwicklung organisiert ist, die Inklusion im Blick hat, ist es von ausschließendem Charakter, wenn es in der Sekundarstufe I lediglich eine Fremdsprache anbietet. Denn wenn man als Körperbehinderter die Fachoberschulreife mit der Zugangsberechtigung für die gymnasiale Oberstufe erhalten und deshalb eine zweite Fremdsprache erlernen will, gibt es in Nordrhein-Westfalen dafür nur die Schule für Körperbehinderte in Köln. Dort werden in der gymnasialen Oberstufe Latein und Französisch für Anfänger unterrichtet. Das hätte für mich eine Internatsunterbringung etwa 90 km von zu Hause entfernt bedeutet. So blieb ich auf der Schule für Körperbehinderte in Bochum, wo ich im Englischunterricht dank meiner Strategie des Auswendiglernens gute Leistungen erbrachte.

Zum Schuljahr 1985/86 wechselte ich dann in die Oberstufe meines alten Schillergymnasiums über, mit Englisch als erster und einem Grundkurs in Französisch als zweiter Fremdsprache. Bald schon musste ich feststellen, dass ich selbst in Englisch nicht mitkam. Hatte ich auf dem Abschlusszeugnis der Klasse 10 (Typ B) der Schule für Körperbehinderte in Bochum in Englisch die Note „gut“ erhalten, so verschlechterten sich meine Leistungen mit Beginn der gymnasialen Oberstufe merklich, denn ich sank auf „ausreichend“ ab. Das führe ich darauf zurück, dass das Fremdsprachenlernen in diesem allgemeinen Schulsystem von vielen Barrieren umstellt war, die in der Rückschau an folgenden Punkten festzumachen sind:

1. Der Englischunterricht in der gymnasialen Oberstufe war hauptsächlich durch Textanalysen und -interpretationen geprägt. Meine Mitschüler waren wohl in der Sekundarstufe I langsam darauf vorbereitet worden, während Vokabellernen, das für mich bisher so wichtig gewesen war, nun nicht mehr im Vordergrund stand.
2. Der Erwerb der französischen Sprache wurde durch das Vokabellernen und die komplizierte Orthographie erschwert. Ich erinnere mich, dass meine Französischlehrerin immer sehr auf die korrekte Verwendung der Akzente, achtete was mir enorme Schwierigkeiten bereitete.

Durch die Ignoranz der Lehrer an dieser allgemeinen Schule über den adäquaten Umgang mit meiner hirnerkrankten



Paul Klee, In memoriam.

Von den Erlebnissen, die ich nach meiner schweren Hirnschädigung mit dem Fremdsprachenerlernen gemacht habe, ist die Begegnung mit Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern von herausragender Bedeutung.

letzten Persönlichkeit – vom Kreisgesundheitsamt als irreparable geistige Behinderung diagnostiziert und somit in der Schulverwaltung bekannt –, sah ich mich im Februar 1986 zu einem neuen Wechsel veranlasst, und zwar in die Rheinische Schule für Körperbehinderte in Köln. Diese Sonderschule umfasst auch eine gymnasiale Oberstufe, in der ich Latein als Grundkurs und Englisch als Leistungskurs belegte. Dem geforderten Niveau konnte ich hier dank zweier Aufenthalte in Leeds und in Oxford gut folgen. Dabei war es nicht der Sprachunterricht, der mir dort zuteil wurde, sondern der Kontakt zu den Muttersprachlern, den ich bestens nutzen konnte. Dagegen war mir die lateinische Sprache eine wertvolle Hilfe für die Beherrschung der deutschen Grammatik.

Nach bestandenen Abitur studierte ich ab dem Wintersemester 1989/90 an der Universität Köln das Lehramt für Sonderpädagogik. Von Studienbeginn an war mir daran gelegen, einige Semester im englischsprachigen Ausland zu absolvieren. Im Januar 1991 bot sich hierfür die Gelegenheit. Über ein ERASMUS-Stipendium erhielt ich die Möglichkeit, ein Trimester an der Liverpool Polytechnic – School of Education and Community Studies zu studieren. Da ich dort in einer Wohngemeinschaft mit Engländern lebte, war ich täglich zum Englischsprechen gezwungen, was für mich ein sehr gutes Übungsfeld u. a. für meine Hochschulkurse darstellte, die folgende Themen umfassten:

1. Language in the Primary School;
2. The Management of Children with Emotional and Behavioural Difficulties;
3. Special Educational Needs in the Primary School;
4. Information Technology and Special Needs.

Zudem war ich als Praktikant an der Alder Hey Hospital School in Liverpool tätig, wo ich vor allem Kinder mit orthopädischen Erkrankungen oder Verletzungen direkt am Krankenbett unterrichtete.

Zusammenfassung

Von den Erlebnissen, die ich nach meiner schweren Hirnschädigung mit dem Fremdsprachenerlernen gemacht habe, ist die Begegnung mit Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern von herausragender Bedeutung. Auch der Erwerb des Französischen wäre höchstwahrscheinlich besser verlaufen, wenn es sich nicht nur auf das Lernen in der Schule beschränkt hätte. Auslandsaktivitäten mitsamt ihren fremdsprachlichen Erfahrungen haben gegenwärtig einen hohen Wert. Vie-

le – vor allem akademische – Berufe setzen ein grosses Mass an Flexibilität voraus, verbunden mit Fremdsprachenkenntnissen oder sogar sicherer Fremdsprachenbeherrschung. Ausserdem liegen viele Texte in der Fachliteratur oft nur englischsprachig vor oder sind in anderen Sprachen nur schwer zugänglich. Es ist also ausserordentlich wichtig, dass Lernern mit besonderen Förderbedürfnissen der Zugang zum Fremdspracherwerb erleichtert und die Möglichkeit zu einem Abschluss gemäss ihren Fähigkeiten geboten wird.

Schulkarriere Dr. Rensinghoff

1975 bis 1979: Grundschule, 1979 bis 28.02.1982: Gymnasium.

28.02.1982: schweres Schädel-Hirntrauma nach Straßenverkehrsunfall.

02.06.1982 bis 02.03.1983: Schule für Kranke im Jugendwerk Gailingen (neurolog. Rehaklinik): Fremdsprachenunterricht in Englisch

1983 bis 1985: Westfälische Schule für Körperbehinderte Bochum: Fremdsprachenunterricht in Englisch.

August 1985 bis Februar 1986: Übergang in die Jahrgangsstufe 11/I eines Gymnasiums: Fremdsprachenunterricht in Englisch und Französisch (neu).

Februar 1986 bis Mai 1989: Wechsel zur Rheinischen Schule für Körperbehinderte Köln: Fremdsprachenunterricht in Englisch und Lateinisch.

WiSe 1989 bis Sommer 1994: Studium Lehramt Sonderpädagogik Uni Köln.

14.01.1991 bis 14.04.1991: ERASMUS Stipendium zum Studium an der Liverpool Polytechnic – School of Education and Community Studies.

Während der Schulzeit führte ich Sprachreisen nach Oxford und Leeds durch.

Developing co-teaching culture in a Finnish School

Tiina Saarenketo | Jyväskylä SF

Der Unterricht in heterogenen Gruppen stellt an Lehrer hohe professionelle Anforderungen, die oft erst langsam in einer Schulgemeinschaft aufgebaut werden. Die Schule im finnischen Kilpinen (7. bis 9. Jahrgangsstufe) hat bewusst Strategien zur Zusammenarbeit zwischen Fachlehrern und Sonderpädagogen entwickelt, um möglichst früh die Bedürfnisse sowohl der Schüler als auch der Lehrer zu erkennen. Das Experiment in Kilpinen, das vor fünf Jahren begann, hat durch den wachsenden Erfahrungsaustausch das Schulklima flexibler und offener gemacht und dazu geführt, dass es sich die Lehrer immer mehr zum Ziel setzten, Schüler mit besonderen Bedürfnissen so weit wie möglich innerhalb ihrer Klassen zu unterstützen. Diese Entwicklung wurde beschleunigt durch die finnische Gesetzgebung, die den Lehrern einerseits ein sehr gestaffeltes Modell von Fördermassnahmen vorschreibt und ihnen andererseits einen grossen Spielraum der Eigenverantwortung für den Erfolg der betroffenen Schüler belässt.

Kilpinen School is in Jyväskylä, in Central Finland, a city of 130 000 inhabitants 270 km north of Helsinki. Our students, about 490 from 13 to 16 years old, finish here their last years of education which comprises 9 years. Our school works in quite an inclusive way: we do not have any special education classes so that every student stays with his peers. Groups vary in size from 19 to 26 students who are taken care of by 40 teachers and 5 school assistants. Four of them work as special education teachers co-teaching with subject teachers in the normal class and giving students special help in part-time education according to the student's extra curriculum in certain subjects.

Our school model is also inclusive geographically: all students who live in the area are enrolled in our school; only students with serious difficulties (very low cognitive ability or severe motor impairment) are sent to other institutions. For those who substantially struggle with their studies, we have nevertheless developed some co-operation with local social and youth workers receiving valuable support on a weekly basis for students who face challenges in school attendance. Sometimes it is easier for them to work with "an outsider" and to get started with a job needed at the

youth center. This takes some of the load off their responsibility and they will be more able to get a grip of the school work which is mentally important. Our aim is to create a school culture in which we solve problems as soon as they emerge, without a permanent establishment of special education classes, but by actively developing our model of co-teaching.

What is co-teaching?

By co-teaching, I understand in this article the co-operation between a subject teacher and a special education teacher who share a group in teaching the same topic and taking both the responsibility for the curriculum and the assessment of the student's work. Teaching can be implemented in the same classroom or possibly in separate places. The fundamental idea of co-teaching is inclusive *education*, since we consider it more as a pedagogical method: our implementation of co-teaching in a group does not necessarily require that the students have a diagnosis of their situation; it is enough when teachers understand that a student needs some support.

There are several ways to approach co-teaching. One teacher can be the leading one and the other has a supportive role in the classroom. Teachers can divide the class into two groups (or in another appropriate way) and teach the same matter in separate settings. Sometimes they can teach a different topic to their groups depending on the students' needs. Teachers can also share the instruction, planning and activities in the same classroom by differentiating the tasks. It is most helpful if the teachers adopt a compatible style in teaching as well as in their approach to learning. Nowadays we can observe several approaches to co-teaching which have developed (see bibliography at the end).

How did we get started?

The actual impulse to the development of co-teaching emerged when one of our mathematics teachers approached me with the proposal to build a group which would include students of the general curriculum and those with Individual Program Planning (IPP). I accepted the offer feeling that I could be more useful to students in the classroom and give my support to a larger number of students while learning at the same time from the methods of the math teacher. Our co-operation lasted three years and meant for both of us a good dose of weekly continuous education.

After one joint course, we wanted to share our practice with the other teachers by telling them at the coffee table about our successes and failures. Soon other special education teachers collaborated in developing co-teaching as a new work form for our school. They offered their help to the most challenging groups after subject teachers had opened their classroom doors. Gradually, some of our foreign language teachers became interested and the development went in full speed. This allowed special education teachers to co-operate with teachers of different subjects so that we could introduce pairs working together in mathematics, English and Swedish. Other subjects were added, and after five years of development, nearly everyone in our school does some co-teaching on a voluntary basis.

When we started in 2007, the teachers had some discussions about the possible forms of co-teaching. However, we did not give any precise guidelines, allowing teachers to discover and elaborate their own ways. At the beginning special education teachers agreed to work as “well-trained teaching

assistants” if needed. We got the doors opened and were able to show that there were no intentions to criticize or evaluate anyone’s professional skills. Lesson after lesson, special education teachers looked for space to make use of their expertise – and they found it quite easily when they were searching for different ways of supporting a student’s personal working methods. Through this experience, we gathered a variety of instructions useful for all students. To keep track of the development and to interest other colleagues, we invited all the teachers to our regular meetings and sent them a summary of discussion, since we thought it essential to spread the good experiences of our collaboration. It also seemed important to allow everyone to join the group with a smaller or larger input.

What are we doing today?

In Kilpinen School, the school year consists of four periods which mostly involves some change in the composition of groups or in the learning situation. We therefore ask the teachers in advance to look through their future groups and to inform special education teachers about their needs of another adult present in the classes. A reminder is sent a week before the period changes to maintain awareness of arrangements. Special education teachers first accept those lessons that fit into their schedule. The remaining lessons are divided among the five school assistants. Our subject teachers have learned to evaluate the different situations and know when to work with a special education teacher or a school assistant. But we are flexible with these attributions and can sometimes offer the help of a special education teacher where it was initially not asked. On the other hand, we might lack of lessons for special education teachers and will then guide school assistants specifically in order to attend

more demanding groups. As already mentioned, our co-teaching contribution is focused on English, Swedish, language and literature (Finnish) and mathematics lessons, but every request will be responded in some way – if asked for, we will organize support at least for one lesson a week.

What kind of challenges are we struggling with?

There is always a lot of demands for shared planning, and you must find an acceptable way of distribution. You can easily cut down the co-teaching project by submitting the requirement to a common planning time for two teachers involved. But is it a good reason to give up totally? I feel that the lack of planning time can partly be compensated by relying on the professionalism of each other: the subject teacher is responsible for the management of the topics to teach, whereas the special education teacher brings in different ways of supporting the students’ skills. If you allow each other to interrupt the lesson, when one of you finds it necessary for pedagogical reasons, you’ll be able to build up your co-teaching culture. After some while, you can go to your class having prepared the subject in general and the content and goal of the planned activities.

There is a tremendous need for mutual trust and confidence between colleagues. When starting the lesson, the teachers need flexibility combined with the ability to use the possibilities that will come up during the class. This is not an underestimate of planning, but an encouragement to start co-teaching even with the restriction of limited time. Certainly, there is always a need for shared planning. But we realized that too much advance

planning can weaken our reactions and responses during the lessons, since it is more important to target teaching towards the way your students are able to learn. One must have the courage to change the lesson from the pre-planned direction. As said before, it is essential to agree on an operational practice that each teacher can interrupt the instruction of the other by specifying and concretising questions and comments. You so create room for different views which is beneficial for everyone.

It is particularly important to share short moments of feedback in order to gather observations about the lesson from the two professionals and to build guidelines to be used in the following sessions. There is more information available when the observations of two experts are put together. Student performance is also taken into account for further planning which offers then various frames for teaching in co-operation.

We are now able to adapt instructions sooner and more precisely to the needs of students. We can better focus on differentiated studying skills and learning strategies instead of concentrating on the subject matters to teach.

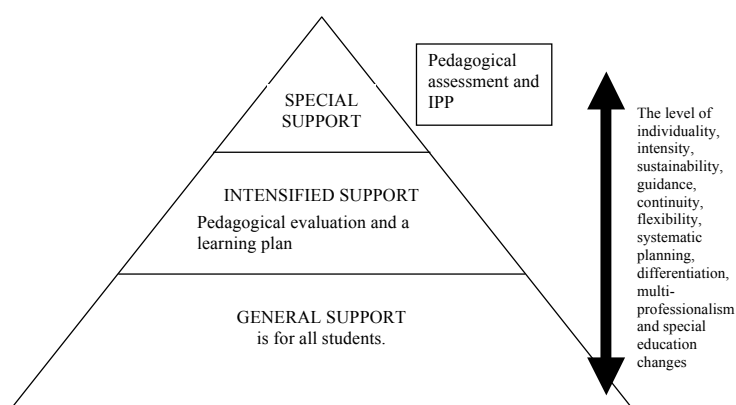
How could we manage with the changes in the new Finnish Basic Education Act?

In August 2011, the Finnish Basic Education Act was changed which implies that schools must now provide support on three different levels: general, intensified and special support. Help on the first two levels has to be available for students prior to special support. The revised Education Act states that the student has the right for support even on a short-term basis. Students with longer-term challenges in their studies or difficulties in their learning process are entitled to part-time special education.

When a teacher notices that a student is somewhat struggling with his schooling, he sets up a pedagogical evaluation which is the basis for a specific learning plan, written in co-operation with the student and his family. This plan defines the kind of support needed and its organization. If intensified support is suggested, a multi-professional student welfare group formed by school principals, special education teachers,

student counselors as well as a school psychologist, a nurse and a social worker follows up in regular meetings every second week. If these measures prove to be not yet sufficient, the teacher writes another assessment requiring the necessity of special support which then comprises an Individual Program Planning (IPP) with specific personal goals for studying. (Fig. 1.)

Figure 1. Three-level support for students in basic education in Finland.



We must offer various forms of support as soon as we notice the need for it. The support will be carried out as long as possible in neighbourhood schools or even in the student's original classroom. Each higher level of support has to be based on full information about the earlier support granted. The IPP is reviewed and, if necessary, adapted at least once a year: we check how the special support is offered to students and whether there is a need for changes. A more detailed review has to be established before the 2nd and the 7th grade.

We develop continuously the ways to help our students as early as possible so that their barriers to learning can be limited to a minimum. We are aware that we should specially improve the forms of intensified support, since in spite of our early help it is very difficult to differentiate enough the students' learning processes. But we are proud that the new Education Act did not impose major changes to the school culture we had adopted and allowed us to carry on developing our co-teaching processes.

How has our school culture changed?

Students with special needs are more likely to be successful in their own group if there are two teachers in the classroom. They will be able to learn from their peers, engage in social activities and gradually become aware of their own goals. But it also offers chances for a better classroom atmosphere, when the impatience among teenage students arises: help is quickly available and students can concentrate on

It is particularly important to share short moments of feedback in order to gather observations about the lesson from the two professionals and build a basis of observations for the guidelines to be used in the following sessions.

their work more easily. And this again offers more and better opportunities to reduce behavioural disruption. If a student does not have time for unnecessary small talk with his friends, it is easier to make him work again.

While one teacher treats a new topic, another will improve the working climate by positioning himself in a meaningful way in the classroom. The peaceful climate of the classroom helps students to concentrate better and teachers to cope with their work. Some of our classes become challenging, but the load is not carried by only one teacher. Two teachers can arrange more varied lessons than one and have time to provide individual guidance to students. I have often walked around in the classroom whispering answers to students' individual questions while my colleague has continued teaching the whole group. It has been great to be part of cultural changes in the classes where previously loudly presented questions are turning into quietly presented requests of clarification.

Co-teaching also offers opportunities for flexible grouping of the students: sometimes we separate those who need more support or the gifted ones, dividing the class into two groups who might stay in the same room or be separated. I have also experienced a way to cope with the absence of students by providing on their return a summary of previous lessons, while the normal class goes on. This is a good method during the ordinary flu seasons, but it does not help against unauthorized absence or homework not done.

The strengthening of teachers' professional skills is not the least advantage of co-teaching. There is a continuous improvement available for the special education teacher in managing the curriculum. The subject teacher becomes professionally stronger knowing a variety of teaching methods and differentiation of the topic taught, whereas the special education teacher has more experience in personalized learning. Joint discussions significantly improve their experience.

Now that we have developed our co-teaching culture for five years, we see more and more team teaching in classrooms. The subject

teacher often teaches the new content and it's followed by a summary by the special education teacher and thus presented in a more memorable form. Co-teaching gives us an opportunity to provide two different approaches to teaching the same information. But teachers also have to agree on a common language to use in the classroom when they want to guide the students' ability to control their own thinking and learning progress. We hope that students will do this more easily if two teachers repeat the same guiding questions.

The descriptions of special education teachers' jobs have permanently changed at Kilpinen School. Part-time special education has still its own place in separate arrangements and settings, though we are lucky to be able to organize necessary resources ourselves according to the students' needs and continue to work at the established level. During the school year 2011-2012, we started a project with one class of the 8th graders in English lessons with the goal to enhance students' participation and subjectivity. Both teachers try to increase students' personal involvement in lessons in order to create greater responsibility for their learning by shaping teaching and guidance. We could observe some interesting features. Students' motivation to do the tasks increased, when they were offered wider choices for work. The classroom climate changed as the students were allowed to work in different ways and also help their peer more than before. I am proud of the open-minded attitude that is growing in our school. We are on the threshold of a good transition from teaching to supporting learning.

Example of an English lesson with tasks of different levels (8th grade), based on: Key English 8. Authors: Westlake P., Kangaspunta R., Lehtonen E. & Peuraniemi J. 2008. Helsinki: WSOY

Goal: Working with the new Unit 18A (learning new words, listening to and translating the text, doing some exercises in the work book).

1. Homework revision:

As homework, students have filled in the words in English in their word lists which contain the key words of the new unit. The teacher either shows the answers and students check their own lists or the teacher checks the words one by one together with all the students.

2. The students look at the pictures of the new unit: What are they about?

3. Listening to the unit:

When listening, some of the students will follow the text in their text books (attachment 1). Some of the students will listen their books closed and without the support of the text. The students make the choice by themselves.

4. *Translating the unit into Finnish (these exercises are intended to help understand the differences between the English and the Finnish language):*

Some students will translate the text alone with the help of the dictionary in their English textbook.

Some students will work in pairs and translate the text, the dictionary is used if needed.

Some student will have a ready made translation of the text, and they will compare it with the English version. The Finnish translation has some underlined sections and the students look for the corresponding spots in the English text and write them in English on their paper.

5. *Working with the work book:*

When students complete their translation work, they move on to the workbook exercises. Students in the class have two different kinds of work books: some have a traditional workbook and some a workbook, the exercises of which are reduced and simplified. As they finish the translation, teachers will show them where to start their working with the exercises.

6. *Homework assignments:*

Students will have some homework in the workbook. Different kinds of homework will be given to different students. The other option is to assign the learning of the word list as homework.

Attachment 1

18 A Heroes

If you ask teenagers who they admire the most they often come up with the name of a film star, rock star, TV personality or sports star. Some of these people are talented and some are just good-looking. Many are both. And who knows how much work they had to do or how many difficulties they had to overcome. They may, of course, have exciting lifestyles and live a rich and luxurious life. But staying famous must be just as difficult as becoming famous. Nevertheless, we still have to ask ourselves if they really are heroes.



On September 11, 2001, Melissa Esposito, 15, from New York City, experienced something she will never ever forget. This is her story – a story of real heroes.

I remember leaving for school on my bike as usual. It was a beautiful September morning. There wasn't a cloud in the sky and the trees were still green. None of us could have imagined what was to lie ahead on that fateful day. Mom works for the local bakery so she had already left for work by car, but Dad was still in the kitchen, fixing himself coffee. I waved goodbye to him and cycled off to school.

The news about the first plane hitting one of the World Trade Center towers spread real fast. Our math teacher stopped the lesson and switched on the television. We could not believe what was happening. By then the second plane had hit the other tower and we all realized that this was no accident.

118

one hundred and eighteen

References

- Beninghof, A. M. (2012). *Co-teaching That Works. Structures and Strategies for Maximizing Student Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cook, L. & Friend, M. (2004). *Co-Teaching: Principles, Practices, and Pragmatics*. Paper presented at the quarterly meeting of the New Mexico Public Education Department Special Education Meeting, Albuquerque, NM. <http://www.ped.state.nm.us/seo/library/qtrly.0404.coteaching.lcook.pdf>, read 10-6-2012.
- Fattig, M. L. & Taylor M. T. (2008). *Co-teaching in the Differentiated Classroom. Successful Collaboration, Lesson Design, and Classroom Management*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fitzell, S. M. (2010). *Have Co-teaching & Collaboration in the Classroom. Practical Strategies for Success*. Manchester, NH: Cogent Catalyst Publications.

Tiina Saarenketo

After having worked for 15 years as a physiotherapist for handicapped children and adults, Tiina Saarenketo became a special education teacher and is now also a vice principal in Kilpinen School in Jyväskylä, Finland. She holds a masters degree from the Special education faculty at the University of Jyväskylä and is currently working with her dissertation dealing with a project to modify teaching and learning in the classroom. Tiina is now analyzing the data of the project which involved learners of English in 8th grade who were encouraged to participate more actively in the learning process. She hopes that the results will be useful for students and for teachers, in normal heterogeneous classrooms – and will give some strengthening thoughts about inclusive settings.

Pour faciliter une pédagogie inclusive

Une perspective nord-américaine

Katy Arnett | Maryland USA

Partendo dall'osservazione che i principi pedagogici sono generalmente legati al contesto nel quale si sono sviluppati, l'autrice colloca la nascita delle misure di inclusione nel movimento dei diritti civili negli Stati Uniti durante gli anni 60, seguiti venti anni più tardi dal Canada. Su questa base l'insegnamento pubblico ha dovuto rispondere a due missioni principali: ad ogni allievo deve essere assicurato l'accesso alla scuola pubblica locale e vi si deve poter realizzare, a prescindere dalle sue competenze e dalle sue disposizioni naturali. In questa ottica, per far fronte a queste sfide, gli insegnanti sono chiamati in primo luogo a riflettere sul senso che intendono dare a queste sfide, per poi cercare ed elaborare una metodologia ad hoc. Oltre ai consigli pratici che si riallacciano alle raccomandazioni sviluppate in altri testi di questo numero, l'autrice mette l'accento sulla pianificazione preliminare degli obiettivi e delle istruzioni – che devono essere al contempo chiari ed esigenti per stimolare l'acquisizione delle conoscenze – una pianificazione a maggior ragione indispensabile per l'inclusione di alunni in difficoltà. Katy Arnett ha scritto quest'articolo in stretta collaborazione con la canadese Callie Mady (la cui riflessione concerne in particolare le strategie da adottare per aiutare gli alunni nella riuscita scolastica – vedi l'articolo a p. 57 di questo numero).

Le due linguiste, che da parecchio tempo lavorano insieme nel campo della scuola inclusiva dei loro rispettivi paesi, danno ognuna per conto suo un'analisi molto personale delle possibilità che gli alunni in difficoltà hanno di apprendere una lingua straniera.

Bien que l'enseignement et l'apprentissage soient des expériences presque universelles, il y a de grandes différences parmi les philosophies, les principes et les pratiques qui soutiennent la structure et le processus de l'éducation dans une région. Même si ces différences sont assez minimes et faciles à comprendre, il est presque impossible de distinguer certains aspects de la pédagogie du contexte dans lequel elle est située. Donc, en vous parlant des stratégies pour faciliter une pédagogie inclusive dans les cours de langues, je trouve que c'est utile de contextualiser un peu les racines de ces pratiques avant de les partager avec vous. Les stratégies ciblées dans cet article étaient utilisées dans la salle de classe parce qu'elles étaient corollaires de leur contexte. Au Canada et aux États-Unis, pendant presque quarante ans, les écoles publiques ne se préoccupaient guère des élèves avec handicaps ou diffi-

cultés d'apprentissage. Cet intérêt est né avec le Mouvement des Droits civils aux États-Unis pendant les années 60; on s'est alors rendu compte que la vie des personnes possédant des capacités intellectuelles diminuées ou des capacités physiques limitées, par exemple, n'était pas égale à celle d'autres membres de la société et qu'on devait tâcher d'éliminer cette inégalité. Aux États-Unis, en 1975, on a ratifié la première loi fédérale qui protégeait les droits des élèves de l'âge scolaire ayant des difficultés ou des handicaps. Le Canada a suivi en 1982, mais d'une autre façon, car on a ratifié La Charte canadienne des droits et libertés dans laquelle on a sauvegardé les droits des personnes qui avaient des difficultés ou des handicaps, en ce qui concerne l'accès aux services gouvernementaux (comme l'éducation publique) et la protection contre la discrimination. En plus, les deux pays ont donné des droits aux états et aux provinces/territoires de développer des règles et des politiques spécifiques pour gérer l'enseignement et l'apprentissage de ces élèves. (Voir l'article de Callie Mady dans cette revue pour un survol de quelques-unes de ces politiques au Canada.)

Pendant les années 70 et 80, l'éducation de cette population d'élèves menait plutôt une existence «parallèle» aux autres élèves dans l'école, avec des attentes différentes; en général, le but de l'éducation pour les élèves avec des handicaps ou avec des difficultés était de 'faciliter' l'accès à l'apprentissage. Dans les années 1980, on a commencé à débattre de la question comment tous les élèves, que ce soient les élèves «ordinaires» ou ceux avec des handicaps ou des difficultés, pourront profiter de l'éducation publique. Maintenant, en plus de l'obligation d'accès à l'égalité au niveau scolaire, on prend aussi en compte la réussite de chaque élève dans la salle de classe – quelles que soient ses compétences et ses dispositions «naturelles». Cependant, il y a une différence entre les

Souvent, les professeurs ont tendance à éviter les questions qui exigent des pensées avancées pour les élèves en difficulté. [...] Mais même les élèves en difficulté sont capables de pensées plus approfondies, et des recherches indiquent que le problème réside souvent dans la formulation des questions.

Etats-Unis et le Canada quant au poids qu'on attribue à cette deuxième considération, car les Etats-Unis ciblent davantage la réussite comme preuve d'une inclusion réussie.

Les stratégies pédagogiques présentées ici comme soutien aux élèves proviennent de cette philosophie «accès-avantage» qui marque nos contextes aux États-Unis et au Canada. Cependant, jusqu'à présent, on n'a pas beaucoup de données sur les stratégies les plus efficaces pour les élèves qui ont besoin d'une éducation particulière; en fait, les lois qui protègent les droits de cette population d'élèves ne s'appuient pas sur des méthodes de recherche nécessaires pour déterminer leur efficacité. Ce que nous en savons est lié à notre compréhension des besoins eux-mêmes et des impressions subjectives qui constituent pourtant deux outils puissants (Arnett, 2012). Mais ce manque de recherche n'est pas nécessairement une faille de ces pratiques, il constitue plutôt une preuve de la complexité de l'éducation spéciale.

Comme je l'ai mentionné dans un article antérieur (Arnett, 2007), une pédagogie inclusive commence avec une reconnaissance personnelle des perceptions de chaque enseignant face à l'éducation des élèves en difficulté; il y a des recherches qui ont démontré que les convictions des professeurs concernant la «capacité» d'apprentissage des élèves en difficulté influencent beaucoup leurs méthodes d'enseignement. Par exemple, Jordan, Lindsay, et Stanovich (1997), p.ex., ont trouvé que les professeurs ayant des attitudes plus négatives faisaient moins d'efforts dans la salle de classe pour aider les élèves en difficulté. Avant de réfléchir aux stratégies ou de les incorporer dans votre propre pédagogie, je vous encourage donc de vous poser quelques questions (adaptées de mon article de 2007):

1. Qu'est-ce qui détermine mes attentes pour mes élèves? (Les politiques? Mes expériences personnelles? Ma connaissance de mon sujet? par exemple)
2. Quand est-ce que la réussite de l'élève dans la salle de classe cesse d'être de ma responsabilité et «reste sur les épaules» de l'élève?
3. Comment est-ce que je sais si une stratégie est appropriée ou raisonnable pour un/e élève?

Il n'y a pas nécessairement une bonne réponse à chaque question, mais les réponses à ces questions vous aident à reconnaître si vous êtes un pédagogue qui s'intéresse seulement à l'accès des élèves aux études ou aussi à leurs chances de réussite. Cette différence est pourtant très importante pour l'élève.

Dans son article dans cette revue, ma collègue Callie Mady a démontré qu'une majorité des stratégies utilisées par les professeurs pour fa-

ciliter le développement des compétences dans une langue 2 sont similaires à celles proposées pour répondre aux besoins des élèves avec des difficultés d'apprentissage. Pourquoi? En général, les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage, et souvent d'autres handicaps, ont des difficultés au niveau de la perception, de la compréhension et/ou de la production de la langue. Comme professeurs de langue, une de nos obligations principales pour soutenir la communication en classe est d'utiliser des méthodes et des stratégies qui aident nos élèves à percevoir, à comprendre et à produire la langue cible. Pour aider les élèves en difficulté à éviter les pièges sur leur chemin d'apprentissage, nous devrions souvent parler plus lentement, enseigner des mots-clés avant de passer à la lecture, donner plus de temps pour la formulation d'une réponse (soit à l'oral, soit à l'écrit), et utiliser des gestes ou des images pour faciliter la compréhension du message.

Cependant, il y a un aspect de vos pédagogies qui peut probablement être reconceptualisé pour aider les élèves en difficulté: la catégorie et le style des questions que vous posez en classe. Souvent, les professeurs ont tendance à éviter les questions qui exigent des pensées avancées pour les élèves en difficulté. Ils les invitent à parler plutôt des détails des personnes d'un texte ou des attentes sur la suite de l'histoire pendant les échanges en dyade ou même devant la classe (Jordan, et al, 2007). Mais même les élèves en difficulté sont capables de pensées plus approfondies, et des recherches indiquent que le problème réside souvent dans la formulation des questions qui sont créées spontanément (Hill & Flynn, 2008). Par conséquent, les questions ciblent souvent les idées simples et vérifient plutôt si les élèves font

attention au contenu. Elles ne les stimulent pas à améliorer leurs connaissances et leurs habiletés. Donc, une stratégie concrète consiste à incorporer des questions préparées. Si vous avez besoin d'aide avec la création des questions qui portent sur des réflexions élaborées, faites une recherche en ligne pour «les verbes de la taxonomie Bloom», et vous trouverez plusieurs sites qui vous aideront à créer les questions plus exigeantes.

Je ne sais pas si vous avez commencé à lire cet article avec l'espoir que je vous fournirai une liste de stratégies pour faciliter l'apprentissage des élèves en difficulté. Et si vous lisez toujours, j'imagine que vous n'êtes pas trop fâché contre moi pour le manque d'une telle liste.

J'ai découvert, pendant plusieurs années de recherche et de travail dans le

domaine de l'inclusion dans les cours de langue seconde, que le contexte de la pédagogie est souvent ignoré. De plus, les professeurs de langue seconde connaissent déjà les stratégies techniques pour faciliter la perception, la compréhension et la production d'une langue cible; ce que nous devons considérer en plus est la structure précise de nos questions (et même de nos énoncés) présentées en classe. La planification est un outil important pour l'inclusion des élèves en difficulté.

Bibliographie

Arnett, K. (2012). *Languages for all: How to support and challenge students in the second language classroom*. Toronto, Ontario: Pearson Education Canada.

Arnett, K. (2007). Accommodating the exceptional learner in French Immersion: Strategies for addressing issues of teacher beliefs and classroom practice. *Journal d'Immersion*, 29, 2, 23-26.

Hill, J.D. & Flynn, K. (2008). Asking the right questions: Teachers' questions can build students' English skills. *Journal of Staff Development*, 29, 1, 46-52.

Jordan, A., Lindsay, L., & Stanovich, P. (1997). Classroom teachers' instructional interactions with students who are exceptional, at-risk, and typically achieving. *Remedial and Special Education*, 18, 2, 82-93.

Katy Arnett

est professeure agrégée d'études éducatives à St.Mary's College of Maryland et actuellement Boursière Fulbright à l'Institut de Recherche en Langues Secondes du Canada à l'université du Nouveau-Brunswick. Sur la base de ses expériences comme enseignante de français langue 2 dans un contexte inclusif, elle observe comment les professeurs de langue seconde peuvent répondre aux besoins variés des apprenants et les conseille pour faciliter leur inclusion dans la salle de classe.



La compagnia del Teatro Danz'Abile.

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 scheidet 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.



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, fold 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 flüssig 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 Schüler aus einer 4. Klasse

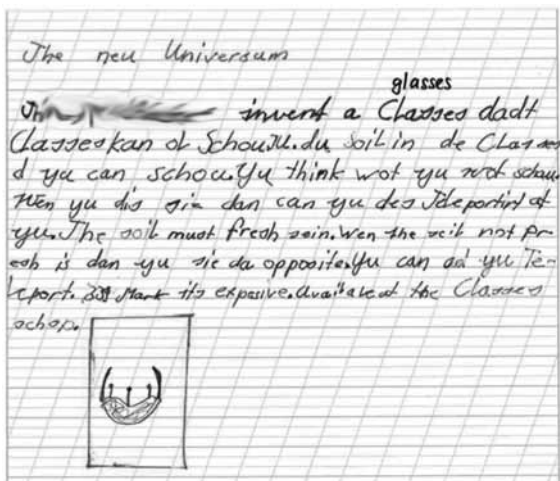
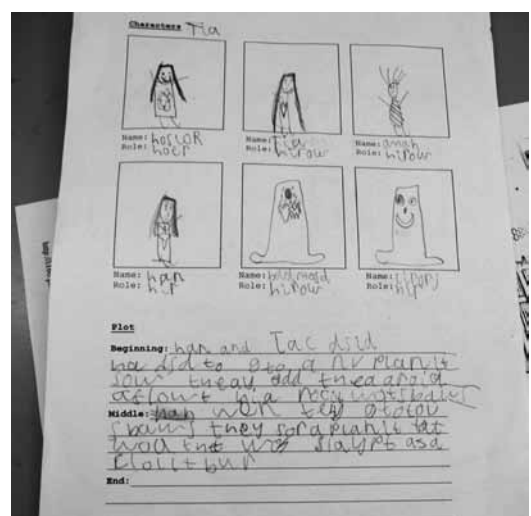


Abb 4: Text eines muttersprachlichen Schülers aus dem 3. Schuljahr in England



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'.

Frühfranzösisch und Spezielle Förderung

Sara Knuchel und KollegInnen | Kanton Solothurn

Als Ergänzung zu den Empfehlungen, die im vorausgehenden Beitrag für das Gelingen von Inklusion im frühen Fremdsprachenunterricht gegeben wurden, bringen wir hier Auszüge aus einem Bericht von der Situation „vor Ort“. Es handelt sich um die Erfahrungen von zwölf Lehrpersonen aus dem Kanton Solothurn, die sechs Monate nach der Einführung des Französischunterrichts in Primarschulklassen – und dies in Verbindung mit dem Postulat nach spezieller Förderung – ein erstes Fazit gezogen haben. Ihre realistische Darstellung der Situation mitsamt Reaktionen und Vorschlägen anderer betroffener Lehrer ist auf der Internetplattform www.schulversuch.ch (Thema: Frühfranzösisch & Spezielle Förderung) zu finden.

Pour compléter les recommandations présentées dans l'article précédent portant sur la réussite des dispositions inclusives dans l'enseignement précoce des langues étrangères, vous trouverez ci-après un rapport que douze enseignants de différentes écoles primaires dans le canton de Soleure ont rédigé pour témoigner de leurs expériences avec le manuel Passepartout – six mois après son introduction dans vingt classes de 3^{ème} primaire comprenant environ 240 élèves. Nos collègues soleurois s'interrogent sur la nature des mesures dites de soutien particulier, équivalent de facto à l'inclusion d'apprenants à besoins éducatifs spécifiques, et sur l'opportunité de mesures de soutien complémentaires dispensées par des spécialistes. Le rapport complet – rédigé en allemand – peut être consulté sur la plateforme www.schulversuch.ch („Frühfranzösisch & Spezielle Förderung“).

Per completare le raccomandazioni presentate nell'articolo precedente sulla riuscita dell'attuazione delle disposizioni relative all'insegnamento precoce delle lingue straniere, viene riportata qui di seguito la relazione di dodici insegnanti operanti in varie scuole primarie del Canton Soletta relativamente alla loro esperienza con il manuale *Passepartout*, a distanza di sei mesi dalla sua introduzione in venti classi della terza classe della scuola elementare per un totale di 240 allievi. I nostri colleghi solettesi si interrogano sulle misure di sostegno e in particolare sull'opportunità di misure specifiche di sostegno complementare ad opera di specialisti. La presentazione realistica della situazione, che include anche le reazioni e le proposte di altri insegnanti coinvolti, si trova in lingua tedesca sulla piattaforma www.schulversuch.ch (Frühfranzösisch & Spezielle Förderung).

Wir sind in der regionalen Stufengruppe „Passepartout“ der Region Äusseres Wasseraamt organisiert und unterrichten alle Schüler und Schülerinnen (SuS) der 3. Klassen im Fach Französisch. Wir repräsentieren momentan 20 Klassen mit rund 240 SuS, das sind 60 Lektionen Französisch pro Woche. Die kleinste Lerngruppe besteht aus 5 SuS, die grösste aus 22 SuS.(...)

Anlässlich einer Standortbestimmung nach einem Semester zeigte sich ein Thema, das uns Französischlehrer und –lehrerinnen stark beschäftigt: Wie funktioniert die Spezielle Förderung im Fach Französisch (und später einmal im Englisch)?

Dazu einige Statements:

Das Leistungsniveau der SuS wird immer unterschiedlicher. SuS, die in anderen Fächern individuelle Lernziele haben, kommen teilweise auch in Französisch überhaupt nicht mehr mit. Einige stören den Unterricht, weil sie sich nicht anders zu helfen wissen. Die neue Fremdsprachendidaktik sieht vor, dass die SuS mit viel Eigeninitiative, sehr selbständig lernen. Oft wird in Gruppen oder mit einem Partner gearbeitet. SuS, die speziell gefördert werden müssten, haben wenig Antrieb. Da der heutige Französischunterricht den 100%igen Einsatz von uns Lehrern und Lehrerinnen fordert, bleibt keine Zeit, sich während des Unterrichts um diese SuS zu kümmern.

Auch in Französisch sind individuelle Lernziele möglich, SuS könnten ihre persönlichen Lernschritte mit eigenen Förderprogrammen erreichen. Ich selber habe noch nie ein heilpädagogisches Förderprogramm entworfen, und die Schulische Heilpädagogin spricht kein Französisch. Ich traue mich nicht, sie darauf anzusprechen, obwohl sie zuständig wäre. Sie ist auch ohne Förderung in Französisch zeitlich völlig überlastet.

Wenn die Schulischen Heilpädagogen auch noch in Französisch mit den SuS und mit uns arbeiten sollen, fehlt diese Zeit wahrscheinlich einem Kind oder einer SuS-Gruppe der Förderstufe 2, denn es werden ja keine zusätzlichen Ressourcen zugesprochen. Das möchte ich nicht verantworten. Ich melde mich deshalb nicht bei der Heilpädagogin.(...) In unserer ganzen Region arbeitet nur in einer einzigen (von 60) Französischlektion eine Heilpädagogin mit.

Die Heilpädagogin schafft Strukturen, das ist für SuS der Förderstufe 2 sehr wertvoll. Ich habe das Glück, dass sich die Heilpädagogin für diese Lektion bei mir Zeit nehmen konnte. Ich möchte nichts falsch machen mit den ehemaligen Kleinklassen-SuS. Wie lange kann ich sie in Französisch wohl noch „mitschleifen“? In der Klein- und Werkklasse war Französisch nie ein obligatorisches Fach. Ich frage mich, weshalb nun mit der Speziellen Förderung derart darauf bestanden wird, dass diese SuS den Französisch- und Englischunterricht auch besuchen müssen. Ich befürchte, dass das ganze System kollabieren wird, weil alle beteiligten Menschen, die Schüler, Schülerinnen und die Lehrer und Lehrerinnen die Ansprüche des Schulversuchs der Speziellen Förderung nicht erfüllen können.

(...)

Fazit

Wir sind hoch motivierte Lehrer und Lehrerinnen, welche die Fremdsprachen engagiert und lustvoll unterrichten. Wir machen aber darauf aufmerksam, dass den verschiedenen Aspekten der Speziellen Förderung in unserem Unterricht im Voraus wohl zu wenig Beachtung geschenkt wurde. Uns ist es wichtig, dass das Fach Französisch auch für SuS mit Spezieller Förderung ein Erfolg sein kann und dass unsere Heilpädagogen und Heilpädagoginnen entsprechend darauf vorbereitet sind.

Autoren

SLK15: Tantely Bisang, Cornelia Brunner, Gianmarco Cuddé, Bernadette Flück, Sara Knuchel (SL), Antonia Kofmel, Françoise Kofmel, Alexandra Piffèr, Fabienne Schumacher, Bernadette Villiger, Gerhard Villiger, Patricia Walter, Verena Zimmermann.



Auf diesen Bericht antwortete Anja Loosli am 9. März 2012:

„Ich bin euch dankbar für diesen Bericht. Vieles ist mir aus dem Herzen gesprochen... Ich habe zwei SuS mit individuellen Lernzielen und ich habe oft ein schlechtes Gewissen, nicht genügend auf sie eingehen zu können. Beide sind sehr kreativ und zeichnen gerne, so dass sie dann einfach “irgend etwas” auf die vielen (!) leeren Seiten der Revue zeichnen. Und damit die Zeit vertreiben, bis ich mich endlich neben sie setzen und ihnen den eigentlichen Auftrag erklären kann. Den sie dann aber nur lösen können, wenn ich neben ihnen sitzen bleibe...“

Ich habe momentan noch das Glück, jeweils mit der Halbklasse arbeiten zu können, kann mir aber nicht vorstellen, wie das im nächsten Schuljahr mit doppelt so vielen SuS, Noten, Zeitdruck, alle Parcours zu bewältigen und immer grösser werdenden Leistungsniveaus gehen soll... Auch ich erwarte vom Kanton eine Hilfestellung. Trotz allem: Französisch – c’est chic!!! Herzlichen Dank für eure Arbeit.“

Insegnare tedesco nelle scuole medie del Canton Ticino

Anna Puzdrowski Barnes | scuola media di Locarno II

Marzio Bernasconi | scuola media di Stabio

Petra Pfeifhofer | scuola media di Bedigliora

Katja Dadò Minetti | scuola media di Locarno I

Unter den drei Fremdsprachen, die in der Tessiner Mittelschule (*Scuola media*, Klasse 8 – 11) unterrichtet werden – Französisch, Deutsch und Englisch –, gilt Deutsch als besonders schwierig. Daher werden die Kurse, nach einem ersten gemeinsamen Jahr, auf zwei Niveaustufen erteilt, wobei im A-Kurs Schülerinnen und Schüler mit einer Mindestnote 4.5 Deutsch lernen, während man in B, dem sog. Grundkurs, die weniger begabten, weniger motivierten oder auf andere Weise förderbedürftigen Schüler antrifft. So entstehen hier Klassen mit Schülerinnen und Schülern, denen sich die Unterrichtenden mit besonderer Aufmerksamkeit widmen (müssen), um ihnen das Gefühl der Andersartigkeit zu nehmen und sie zu Leistungen entsprechend ihren Möglichkeiten zu führen. Daher schienen uns die Einstellungen und Beobachtungen der Lehrenden, die diesen Unterricht gestalten, dem pädagogischen Konzept in inklusiven Gruppen wenn nicht vergleichbar, so doch modellhaft und übertragbar zu sein. Dazu gehören die hier von vier Tessiner Lehrpersonen diskutierten Prinzipien der Binnendifferenzierung, der realistischen Auswahl des Lernstoffs und der Lernziele sowie die Forderungen nach kleineren Lerngruppen, nach einer verstärkten Zusammenarbeit mit anderen Lehrern und auch den Eltern. Noch ungelöst ist laut Aussage der Tessiner Kolleginnen und Kollegen das Problem einer gerechten Bewertung: Der Vorschlag eines Lernvertrags (*contratto pedagogico*) zwischen Lehrern und individuellen Schülerinnen und Schülern wird wohl in einigen Schulen praktiziert, ist aber noch nicht allgemein anerkannt und bedarf sicher noch weitreichender Abklärungen.

(Zu dieser speziellen Frage des Nachteilsausgleichs bei Prüfungen siehe auch den Beitrag von Arras & Mueller vom Institut TestDaF sowie die Massnahmen, die das Goethe-Institut für Prüflinge mit Behinderungen aller Art empfiehlt.)

Il Ticino ha una scuola media unica per tutti gli allievi. Il piano di formazione prevede l'insegnamento di tre lingue: il francese, il tedesco e l'inglese. Il tedesco è una materia che gli allievi percepiscono come particolarmente difficile. Dopo il primo anno di tedesco (in seconda media) gli allievi possono seguire le lezioni su due livelli: i corsi A (corso attitudinale) e i corsi B (corso base). Per discutere i problemi che l'insegnamento del tedesco pone agli allievi meno dotati o

meno motivati per il tedesco, nei corsi B, abbiamo invitato quattro docenti di tedesco che sono riusciti a coinvolgere e motivare gli allievi nella loro materia. Durante una tavola rotonda sono stati discussi alcuni aspetti quali il senso e il significato dell'apprendimento del tedesco per questi allievi, l'auspicio di integrarli in gruppi eterogenei o di permettere loro di apprendere la lingua nel rispetto delle loro esigenze e le possibilità di insegnare una lingua in gruppi eterogenei. La discussione ha avuto luogo nell'ufficio di Babyloonia a Contone sotto la guida del redattore Gé Stoks.

GS: Qual è il profilo degli allievi che seguono i corsi B di tedesco?

Marzio: Questa è già una domanda molto difficile. Ci sono allievi che alla fine della seconda media non hanno un voto sufficiente per un corso A, ma sono motivati ad impegnarsi. Ci sono altri che hanno avuto esperienze negative e hanno perso la motivazione e altri ancora con vari problemi, di tipo sociale, comportamentale e con problemi d'apprendimento. In breve, i gruppi sono molto eterogenei.

Anna: Per me è importante che questi allievi non si sentano diversi. È importante accettarli e farli lavorare in base alle loro possibilità, dare loro la fiducia che possono ottenere risultati significativi e non sentirsi giudicati. Interpreto il mio ruolo come docente nel mostrare agli allievi che sono lì per aiutarli e non per giudicarli.

Petra: È importante differenziare l'insegnamento nei gruppi, proprio per valorizzare le capacità dei singoli allievi e dare loro la possibilità di

raggiungere obiettivi diversificati. Dare fiducia e instaurare una buona relazione con gli allievi è fondamentale. Secondo me, la relazione è alla base di ogni insegnamento, ma è ancora più importante nei corsi base. L'insegnante deve perciò investire molta energia per proporre campi di apprendimento al fine di riuscire a valorizzare i singoli allievi.

Anna: Sono d'accordo, cerco di valorizzare l'impegno degli allievi non solo nel campo linguistico, ma anche negli sforzi artistici, ad. es. piccoli lavoretti, come un biglietto di auguri di Natale, creati con cura.

GS: Com'è per voi insegnare a questi allievi?

Katja: Mi rendo conto che in queste classi ho vari ruoli: insegnante, educatrice e talvolta persino di confidente. L'aspetto umano è molto importante, ma c'è anche l'aspetto culturale. Il ruolo di educatrice acquista un peso maggiore rispetto a quello di insegnante di materia.

Petra: Con questi allievi è necessaria l'applicazione di vari modi per coinvolgerli. Oggi, per esempio, esiste una più grande consapevolezza e comprensione per i problemi di dislessia, non solo nei corsi B, ma anche nei corsi A e in altri settori scolastici. Propongo un argomento utilizzando vari canali quali l'ascolto, l'espressione orale, la lettura, la scrittura e preparo lezioni sul piano didattico in maniera minuziosa, affinché la lezione risulti variata, adeguata alle capacità dei singoli allievi e susciti interesse. Personalmente ritengo che la preparazione didattica per i corsi B rappresenti una sfida maggiore rispetto a quella nei corsi A.

Katja: La preparazione delle lezioni nei corsi B richiede senza dubbio uno sforzo maggiore per diversificare i metodi. Cerco di differenziare il mio insegnamento e di seguire le esigenze di tutti e dedico molto più tempo individualmente ad ognuno. Insegno spesso ai corsi A pensando a loro come ad un gruppo, ma in un corso B è più difficile insegnare in modo che le esigenze di ognuno vengano soddisfatte. Parto dalla convinzione che gli allievi dei corsi A sono in grado di cavarsela benissimo indipendentemente dalla bravura dell'insegnante.

Anna: Quando li faccio lavorare a coppie o in piccoli gruppi è più facile dare compiti diversi e ho più tempo per aiutare ognuno. Il rapporto con questi allievi è anche diverso, più intenso. Ti amano o ti odiano, non c'è una via di mezzo. Alla fine dell'anno vengono per ringraziarti e dimostrano che hanno apprezzato le lezioni, ma durante l'anno spesso non possono dirlo o non vogliono dimostrarlo nei confronti dei compagni di classe.

Katja: Ho notato, a quanto si potrebbe credere, che la scuola è comunque importante per questi allievi. Quando sono a scuola, vogliono andare via, ma quando vado a scuola di sabato o durante le vacanze, incontro spesso i miei allievi. La scuola è un punto fisso, un riferimento nella loro vita.

Petra: Sì, è vero, magari alcuni sono meno seguiti a casa e trovano un punto di riferimento importante nella scuola. È perciò importante individuare tali allievi e seguirli maggiormente. Costato che è difficile motivare allievi che hanno completamente perso l'interesse per la scuola e in pratica rifiutano ogni offerta formativa. Gli stessi mettono in difficoltà l'insegnante, per il quale diventa difficile modificare la situazione e coinvolgerli nell'attività di classe. Un ulteriore problema è dovuto al numero di allievi per gruppo. 18 sono troppi, non permettono di curare la relazione individuale. Tale situazione pesa sulla motivazione dei docenti.

Katja: Vi è una tendenza generale a scegliere i docenti ritenuti più bravi per i corsi A e i docenti principianti o meno bravi per i corsi B. Sembra più prestigioso insegnare in un corso A, come è più prestigioso insegnare al liceo che in una scuola media. Avendo fatto l'abilitazione per il liceo mi ritrovo spesso a dover spiegare perché non insegno nella scuola media superiore. A me piace il lavoro con gli allievi della scuola media e anche il lavoro con gli allievi dei corsi B, ma mi spiace che questo lavoro non venga apprezzato, nonostante il fatto che insegnare in questi gruppi chieda molto più sforzo ad un docente non solo didatticamente, ma anche sul piano umano.

Marzio: Per certi genitori è molto importante che gli allievi possano fare il corso A. Per alcuni sembra un disastro quando viene raccomandato al loro figlio di scegliere il corso B.

Petra: Comunque, oggi è possibile andare al liceo anche con un corso B in tedesco. Secondo me i genitori sono più rilassati ora nei confronti del tedesco, ma ancora molto preoccupati quando il figlio o la figlia deve fare il corso B in matematica. Gran parte dei genitori preferisce che i figli vadano al liceo e all'università invece di fare un apprendistato.

Anna: Succede anche che gli allievi nei corsi B vengano visti come dei poverini, perché non possono fare il corso A. Viene considerata come una selezione negativa. Trovo quest'atteggiamento molto sbagliato e reputo molto importante dare autostima agli allievi e stimolarli ad imparare al loro livello e nei loro tempi.

Petra: Condivido quello che dice Anna, ma tocca a noi trovare il giusto equilibrio: stimolarli evitando di chiedere troppo (überfordern), ma anche di chiedere troppo poco (unterfordern). L'insegnante deve fissare gli obiettivi che vuole raggiungere con il suo gruppo di allievi ed essere pronto a fare delle scelte e dei tagli. Questi possono magari essere drastici, ma hanno sicuramente un effetto positivo sul gruppo e sull'auto-stima degli allievi. Infatti con la maggior parte dei gruppi B non ha tanto senso affrontare argomenti grammaticali difficili come per esempio le "Wechselpräpositionen". Sono un argomento già difficile per il corso A e sicuramente non determinante per la comunicazione e la comprensione. Riassumendo, direi che insegnare nel corso B significa "conoscere" in primo luogo i propri allievi, saper fissare degli obiettivi adeguati e scegliere, tra i materiali a disposizione, quelli che meglio rispondono alle diverse situazioni.

Katja: Una cosa molto importante è evitare di far passare il messaggio che nei corsi B non si fa niente. Per questo motivo spesso do agli allievi dei corsi B le stesse schede dei corsi A, pur affrontandole in modo diverso e dedicando loro più tempo. Trovo molto sbagliato il commento di alcuni colleghi, che dicono agli allievi del corso A che non fanno compiti, di andare al corso B.

Anna: Comunque, deve essere chiaro che il livello non è lo stesso. I ritmi sono diversi e un allievo con le capacità di fare il corso A deve essere in chiaro su cosa significa. I corsi B sono di norma meno numerosi e gli allievi vengono più seguiti.

Katja: Trovo problematico il fatto che dobbiamo differenziare, ma che le linee guida per la valutazione non siano ancora chiare. È legittimo considerare le possibilità di un allievo e stipulare con lui un contratto pedagogico per una valutazione individuale? Ci sono colleghi che hanno paura di un ricorso da parte dei genitori e non lo fanno. Tuttavia, può essere una buona misura per evitare che un allievo perda tutta la motivazione, e non sia più in grado di migliorarsi, perché ha delle lacune troppo grandi.

Marzio: A mio avviso la nota finale non è così importante. Può essere un 3 e l'allievo è in grado di comprendere e di accettare l'insufficienza. Ma dipende anche dalla cultura della sede, da come vengono visti i corsi A e B, dall'accettazione di una differenziazione efficace e coerente e dal modo di dare i voti.

GS: A prescindere dalla necessità del tedesco per il futuro professionale degli allievi, ci sono altri aspetti formativi che rendono importante questa lingua nella scuola media?

Marzio: Il tedesco è una lingua nazionale, fa parte della nostra identità. Lingua è anche cultura.

Katja: La lingua è un'apertura verso l'altro.

Marzio: L'aspetto utilitaristico rimane comunque molto importante. Ho avuto un allievo che ha fatto il corso B e non aveva dei voti impressionanti, ma è stato scelto per un apprendistato come magazziniere perché ha potuto dire qualche cosa in tedesco. È un vantaggio se puoi comunicare con i camionisti della Svizzera Tedesca o se sei in grado di prendere un messaggio semplice al telefono.

Petra: Ho constatato che gli allievi sono consapevoli che il tedesco è importante. Succede che alcuni mi chiedano materiali supplementari quando devono presentarsi ad un colloquio di lavoro.

Anna: L'atteggiamento dei genitori è importante. Se loro non vedono l'importanza del tedesco, non stimolano i figli a imparare la lingua. Comunque, in generale i genitori ne conoscono l'importanza, nonostante alcuni abbiano avuto esperienze negative con questa lingua quando erano a scuola e per loro imparare il tedesco significa imparare una grammatica difficile.

Katja: Gli allievi hanno talvolta l'idea che la grammatica sia l'unica cosa importante, e pensano di non aver fatto niente di serio quando si svolgono attività comunicative.

GS: Come utilizzate il manuale?

Anna: All'inizio lo uso, ma gradualmente sempre di meno. Devi adattare i materiali ai bisogni e alle possibilità degli allievi. Anche in Geni@l ci sono tanti esercizi grammaticali e devi fare delle scelte.

Marzio: Io utilizzo il libro pochissimo. Abbastanza in seconda, ma in quarta non lo uso più nei corsi base. È utile averlo come riferimento per l'evoluzione tematica e grammaticale.

Katja: Il libro crea troppa confusione negli allievi. Comunque cerco di coordinare quello che faccio con la mia collega. È più facile con un libro, per questo adatto le mie lezioni al contenuto del libro ma non per forza seguendolo scrupolosamente.

Anna: Anch'io cerco di tener conto di quello che fanno i miei colleghi, anche per permettere agli allievi di cambiare e passare ad un corso A; devo quindi sapere cosa hanno fatto.

Marzio: L'ascolto è un vero problema. Ho cercato di trovare materiali idonei per l'ascolto, ma è molto difficile e il libro di testo non fornisce questi materiali. Per il resto utilizzo a scelta quello che mi serve per il mio insegnamento.

Anna: I testi sono sempre troppo difficili e se gli allievi non capiscono niente chiedono che sia io a leggerli o desiderano riascoltarli con il testo scritto accanto.

Katja: Non è vero quello che viene spesso detto che agli allievi non piace l'ascolto. Non piace l'ascolto non adeguato a loro, parlato troppo velocemente o di bassa qualità.

Petra: Affrontare tali testi richiede una preparazione mirata. Cerco di aiutare l'allievo a sviluppare delle strategie che lo sostengano nella comprensione.

Anna: Devo sempre trovare nuovi modi per fare l'ascolto. Ascoltiamo insieme, frase per frase, e così cerchiamo di capire il testo. Ma spesso hanno già delle aspettative negative che li bloccano. Se non capiscono niente, non fanno neanche un tentativo per capire qualcosa. Tramite attività semplici cerco di rompere queste aspettative negative.

GS: Secondo voi, è meglio avere gruppi misti, integrare i corsi A e B, oppure insegnare il tedesco su due livelli?

Petra: Secondo me i gruppi misti con 18 allievi sono troppo grossi. È difficile differenziare l'insegnamento. Ma anche i docenti di altre materie incontrano tali difficoltà.

Katja: È vero che un allievo può sentirsi stimolato da un gruppo più forte, ma, perché io, come docente, possa seguire anche gli allievi più deboli, il gruppo deve essere molto più piccolo.

Marzio: Un allievo che ha la sufficienza, ma con un voto che non gli permette di seguire un corso A, potrebbe essere più stimolato in un corso A e sarebbe meno stimolato in un corso B. Per un tale allievo, un gruppo eterogeneo potrebbe essere meglio. Dipende

anche da altri fattori: la sua motivazione, l'atteggiamento del docente e il contesto del gruppo.

Anna: Penso anch'io che si dovrebbe assolutamente ridurre il numero degli allievi nel gruppo e penso che sia meglio seguirli in gruppi separati.

GS: Volete fare un commento conclusivo?

Marzio: Dopo tutto quello che ho sentito, sono dell'avviso che ciò che davvero fa la differenza siano le caratteristiche individuali, quelle umane del docente. Si possono discutere le varie teorie su come insegnare in un gruppo base, ma le prerogative imprescindibili per un processo di insegnamento/apprendimento efficace in tali contesti si fondano soprattutto sull'attitudine personale del docente, sulla sua capacità di comunicare, di trasmettere motivazione, di capire ogni situazione particolare, insomma sul suo sguardo intelligente e ricettivo.

Petra: Per i tanti motivi elencati precedentemente ritengo che l'insegnante del corso base debba essere molto competente sul piano didattico ed avere una marcata sensibilità pedagogica, oltre ad avere una forte personalità e una grande motivazione.

Anna: Condivido pienamente quello che ha detto Marzio. Come docente devi avere un interesse vero e umano per gli allievi.

Katja: Per me è importante che un docente insegni a queste classi con piacere. In un certo senso insegnare è una vocazione. Un docente dovrebbe vedersi sia come un educatore sia come un docente di materia, una guida, insomma, verso cui soprattutto gli allievi dei corsi base possano attingere nozioni di materia ma anche ispirazioni educative.



Dal film "Berg Fidel - Eine Schule für alle"

Une pédagogie adaptée – Suggestions pour les écoles genevoises

Renate von Davier | Genève

Dans le canton de Genève, les services concernés du Département d'Instruction Publique, à savoir les directions générales de l'école primaire, du cycle d'orientation, de l'enseignement postobligatoire et l'office médico-pédagogique, ont créé ensemble un site internet¹ à l'intention des enseignants qui accueillent dans leur classe un élève à besoins éducatifs particuliers. Le site a pour but de leur proposer des outils ainsi que des conseils pédagogiques propres à pallier les difficultés spécifiques de ces élèves.

L'article suivant figure parmi les documents publiés sur le site.

S'inscrivant dans une pédagogie de la différenciation, le texte est centré sur l'acquisition des langues étrangères.

Bien que les différentes stratégies de compensation et les propositions didactiques qui y sont développées prennent avant tout en compte les besoins des élèves dyslexiques/dysorthographiques, nombre d'entre elles sont pareillement profitables à l'ensemble des élèves et plus particulièrement à ceux qui rencontrent des difficultés d'apprentissage.



Une pédagogie adaptée - Développer les stratégies compensatoires

Malgré les obstacles spécifiques liés à son trouble, la bonne maîtrise des langues étrangères représente pour l'élève dyslexique – comme pour ses pairs – un atout indéniable, voire incontournable pour sa future vie privée et professionnelle.

Les enseignants de langues trouveront ci-après une série de propositions et explications qui contribuent à mieux comprendre les mesures indiquées.

L'élève dyslexique / dysorthographique et l'apprentissage d'une langue étrangère

Le trouble dyslexique et/ou dysorthographique a des répercussions importantes non seulement sur l'acquisition du français, mais également sur celle des langues étrangères. Pendant les cours de langue étrangère, outre l'apprentissage d'un nouveau lexique et de nouvelles structures, l'élève se retrouve également confronté à un système phonologique et à un environnement orthographique différents de celui qu'il connaît.

La difficulté d'acquisition sera fonction du degré d'opacité ou de transparence de la langue. La transparence *versus* l'opacité orthographique d'une langue représente le degré de correspondance entre l'orthographe et la phonologie de la langue, c'est-à-dire la correspondance entre la manière dont elle s'écrit et la manière dont elle se prononce.

Une langue parfaitement transparente est une langue dans laquelle la correspondance entre graphèmes² et phonèmes³ est univoque: à un phonème correspond un et un seul graphème et réciproquement.

- **L'italien** et **l'espagnol** ont une orthographe plutôt transparente dans le sens où le recodage phonologique (transformation de phonèmes en graphèmes) est assez simple; en italien par exemple 33 graphèmes servent à retranscrire les 25 phonèmes.
- **L'allemand** présente des difficultés de recodage moyennes, son orthographe étant relativement transparente. Le son [i:] par exemple peut être transcrit de quatre manières: /i/, /ie/, /ih/, /ieh/.
- Par opposition, le français et l'anglais ont une orthographe plus opaque et complexe:
 - **anglais**: les 40 phonèmes peuvent être orthographiés de 1120 manières différentes. Le son [i:] par exemple peut être transcrit par les graphèmes suivants: /ie/, /e/, /ea/, /ee/, /ei/, /y/, /i/, /eo/, etc. L'opacité du système de correspondance de l'anglais apparaît également en lecture.
 - **français**: les 36 phonèmes sont transcrits par 170 graphèmes dont 70 fréquemment utilisés. Ainsi, 44 graphèmes sont possibles pour retranscrire le son [i:]: /hi/ dans *hiver*, /his/ dans *ébahis*, /hit/ dans *il trahit*, /ea/ dans *leader* (par emprunt de l'anglais), etc.

Le trouble de la dyslexie/dysorthographe porte essentiellement sur la conscience phonologique, soit la difficulté à décomposer un mot en sons (phonèmes), à transcrire les sons (c'est-à-dire à établir le lien entre phonèmes et graphèmes) et à automatiser ce processus. L'importance de ces difficultés varie d'une personne à l'autre, mais dans tous les cas, le coût cognitif généré par l'analyse phonologique et l'identification ou la transcription des mots écrits est grand et aura des répercussions sur les autres mécanismes qui doivent également être mis en place pendant la lecture et l'écriture.

Les activités permettant de pallier autant que possible le trouble dys- peuvent par conséquent se résumer en quelques principes fondamentaux:

- favoriser un accès multisensoriel à la langue étrangère;
- travailler les régularités de la correspondance écrit-oral;
- entraîner et évaluer les différentes compétences langagières en parallèle.

Au même titre que ses pairs, l'élève dys- bénéficie en outre de toute activité visant à:

- le sécuriser en proposant des structures claires;
- entraîner la mémoire.

La plupart des propositions suivantes font certainement déjà partie intégrante des moyens didactiques mis en œuvre par l'enseignant pendant les cours. Il peut cependant être utile d'en dresser l'inventaire dans la perspective d'une pédagogie différenciée adaptée aux élèves dyslexiques/dysorthographiques qui les aide à développer des stratégies compensatoires.

La liste ci-dessous contient un ensemble de propositions susceptibles de soutenir l'élève dys-, et plus généralement l'ensemble des élèves, dans son apprentissage d'une langue étrangère. Relevons néanmoins, que tous les élèves dys- ne présentent pas les mêmes difficultés et que les outils indiqués seront plus ou moins efficaces en fonction de leurs profils.

Aussi l'enseignant choisira et ajustera-t-il parmi les activités proposées celles qui répondent le mieux aux besoins différents des élèves et aux objectifs de son enseignement.

Accès multisensoriel à la langue étrangère

- proposer des supports oraux (enregistrements du vocabulaire, livres audio, etc.) et visuels (code de couleur, gestuelle, films, etc.);
- illustrer le propos par des objets, croquis, photos et schémas;
- intégrer des jeux et activités ludiques (bingo, memory, jeux de rôle, activités communicatives drôles ou inhabituelles).

Mise en évidence des régularités de la correspondance écrit-oral

- permettre à l'élève d'appréhender le système phonologique de la langue étrangère comme un système structuré et logique en mettant l'accent sur les régularités;
- associer le travail phonologique et de différenciation des sons à une activité corporelle, à un code gestuel ou de couleur (ex.: les mains se rapprochant pour illustrer un son court, etc.);
- mettre en évidence les règles de prononciation et de transcription (*phonics rules*) et y faire référence régulièrement;
- développer les connaissances de la morphologie⁴ de la langue;
- consolider le rapport visuel-oral et entraîner la mémoire phonologique à court terme:
 - les élèves épellent à haute voix les mots susceptibles de poser problème avant de les écrire;
 - les élèves épellent les mots dans leur tête ou les visualisent comme sur un panneau lumineux à défilement;
- faire apprendre par cœur les mots usuels irréguliers;
- éviter le "tout-oral" mais travailler au contraire systématiquement le lien écrit-oral.

Entraînement et évaluation des différentes compétences langagières en parallèle

Compréhension orale

- veiller à un environnement tranquille lors des exercices de compréhension orale car, dans un environnement bruyant, l'élève dys- a plus de difficultés à diriger son attention vers le locuteur;
- mettre l'élève au premier rang;
- relever les mots porteurs de sens et l'information principale pour permettre à l'élève de mieux comprendre un énoncé oral et ne pas surcharger la mémoire à court terme. L'élève retiendra d'abord l'information principale, le travail d'appropriation complète de l'énoncé entendu se faisant dans un deuxième temps;

- faciliter la compréhension des textes d'écoute par la mise à disposition de supports écrits comportant des mots-clés;
- baser la recherche du sens également sur l'intonation et l'accentuation (expression des sentiments et des émotions).

Expression orale

- veiller à une bonne prononciation;
- exercer la prononciation par la lecture à voix haute (travail par deux, par petits groupe mais pas devant toute la classe!). Celle-ci permet d'associer la reconnaissance visuelle, la reconnaissance auditive et l'activité musculaire, facilitant ainsi la mémorisation;
- varier et faire varier la qualité de la voix: chuchoter, crier, parler d'une voix triste, gaie, etc.;
- exercer le rythme, l'accentuation et corriger les erreurs dues à un phrasé français;
- favoriser le travail entre pairs.

Compréhension écrite

- faciliter la compréhension des lectures par une phase de préparation: introduction à la thématique, présentation des personnages, rappel des structures et mots connus, etc.;
- illustrer le propos par des objets, des croquis, photos et schémas;
- dans la mesure du possible, donner à l'élève une copie ou un condensé des indications ou textes écrits au tableau ou sur le rétroprojecteur;
- pour accompagner la lecture au secondaire, proposer des enregistrements des livres étudiés;
- faciliter le décodage par l'utilisation d'une règle comme guide de lecture, certains élèves dys- ayant des difficultés à fixer les mots avec les yeux et à suivre les lignes (*phénomène de sauts de lignes*);
- travailler les syllabes, attaques et rimes;
- privilégier la lecture syllabique pour faciliter la compréhension (p.ex.: /sa/tur/day/).

Expression écrite

- pendant l'écriture, inviter les élèves à articuler les mots (à voix basse ou haute), le travail des muscles articulatoires soutenant la mémorisation;
- pendant la rédaction, autoriser l'élève à se référer à ses fiches de vocabulaire, aux récapitulatifs grammaticaux, ainsi qu'à son aide-mémoire personnel.

Mise en confiance des élèves en proposant des structures claires

- structurer le cours et expliquer cette structure clairement aux élèves;
- distinguer explicitement les situations d'évaluation des situations d'apprentissage, lors desquelles l'élève a le droit de faire des erreurs;
- mettre en évidence les éléments essentiels, de base, pour permettre à l'élève de construire l'acquisition de la langue étrangère sur une socle solide;
- expliciter les structures à l'aide de nombreux exemples;
- pendant les cours, favoriser l'utilisation de documents de référence (tableaux, schémas récapitulatifs, notes personnelles de l'élève, fiches de vocabulaire, etc.);
- proposer à l'élève d'utiliser des supports informatiques pour le travail à domicile (la présentation est plus lisible, l'ordinateur permet de se corriger au moyen d'un correcteur d'orthographe);
- ne pas exclure pour autant l'écriture à la main (qui favorise la mémorisation).

Entraînement de la mémoire

- proposer au minimum une activité de mémorisation par cours. Différentes techniques peuvent soutenir celle-ci: illustrations, mise en évidence par un code de couleur, la gestuelle, le *backward building*⁵, la suppression successive d'éléments de la notion à mémoriser, etc. La préparation d'une telle activité peut être largement facilitée par l'utilisation du Powerpoint, et par le travail en salle multimédia (dialogues préenregistrés, etc.);
- proposer régulièrement des aides mnémotechniques et encourager les élèves à en trouver eux-mêmes;
- inciter l'élève à constituer un aide-mémoire personnel et l'autoriser à s'y référer lors des exercices et des évaluations (à condition que l'enseignant l'ait validé auparavant).

Différenciation pédagogique lors de l'acquisition du vocabulaire et des structures grammaticales

De nombreux jeunes rencontrent des difficultés devant l'acquisition du vocabulaire et des structures grammaticales. Vous trouverez ci-dessous une série de suggestions dont certaines répondent plus particulièrement aux besoins des élèves dyslexiques/dysorthographiques, d'autres sont de l'ordre de la différenciation de l'enseignement et s'adressent tout autant à leurs pairs.

Acquisition du vocabulaire

Moyens didactiques adaptés tout particulièrement aux élèves dys-:

- proposer des supports oraux pour faciliter l'apprentissage du vocabulaire (enregistrement du vocabulaire, logiciels adaptés, dictionnaires en ligne);
- dans les listes de mots à apprendre, indiquer les traductions et non uniquement des définitions et descriptions dans la langue étrangère;
- transmettre aux élèves les listes de vocabulaire à apprendre sous format électronique (au moyen d'une clé USB par exemple). Les élèves pourront ainsi les adapter plus aisément à leur propre méthode d'apprentissage (fiches, listes organisées selon des critères propres susceptibles de faciliter l'apprentissage, mise en évidence des difficultés ou au contraire des régularités, ...);

- encourager l'apprentissage du vocabulaire à l'aide de fiches complétées à la main ou sur ordinateur (imprimées et collées);
- ne pas faire apprendre en même temps des termes très semblables (*who, where, what, ...*), cela pour éviter des confusions phonologiques et orthographiques;
- se référer à l'étymologie des mots pour expliquer les différences entre la graphie et la prononciation;

Moyens didactiques facilitant largement l'acquisition du vocabulaire et adaptés à une pédagogie de la différenciation:

- mettre en évidence les mots à retenir;
- veiller à la correspondance grammaticale entre les mots, expressions et phrases à acquérir et leur traduction en français;
- indiquer les difficultés et irrégularités au moyen d'un surlignement ou d'un code de couleur;
- spécifier les formes de conjugaison difficiles, le déterminant et le pluriel;
- hiérarchiser les apprentissages: différencier les mots de vocabulaire essentiels (de base) de ceux qui peuvent être considérés comme "secondaire";
- proposer à l'élève de poser les fiches de vocabulaire sur le pupitre et de s'y référer pendant les phases de travail;
- faire apprendre les structures syntaxiques complètes pour éviter que l'élève n'oublie une partie (ex: *present tense progressive: am, is, are + le verbe + terminaison "ing"*);
- classer les mots par familles, par champs lexicaux, etc;
- présenter les verbes irréguliers par «famille» de conjugaison;
- utiliser les qualités onomatopéiques des mots, en jouant sur la longueur des voyelles, sur l'intonation et l'accentuation et sur la gestuelle (*to slam* or *to bang the door / klatschen / quietschen / schnell / to sleep*);
- se référer plus particulièrement à l'origine latine ou française des mots, tout en prenant bien soin de mettre en évidence les différences orthographiques et de prononciation:
 - mots dérivés directement du français (*das Portemonnaie, die Dusche, ...*)

- mots anglais dont l'équivalent français prend un accent circonflexe (*forest, hospital, ...*)
 - mots anglais prononcés avec un *magic e* (*satellite, specialize, tube, animate, ...*);
- encourager les élèves à répartir l'apprentissage du vocabulaire dans la semaine.

Acquisition des structures grammaticales

Une bonne maîtrise des structures grammaticales permet souvent à l'élève dys- d'améliorer ses résultats scolaires et de compenser les obstacles rencontrés en lecture et en orthographe.

Les propositions ci-dessous soutiennent cet apprentissage. Elles s'adressent tout autant aux élèves dys- qu'à leurs pairs se trouvant en difficulté dans ce domaine.

Il est par conséquent important de:

- permettre à l'élève d'appréhender le système syntaxique de la langue étrangère comme un système structuré, logique et obéissant à des règles explicites;
- mettre l'accent sur cette régularité plutôt que sur les exceptions;
- pour faciliter leur compréhension, donner les explications grammaticales en français plutôt que dans la langue étrangère;
- illustrer les règles grammaticales par de nombreux exemples;
- éviter de découper les chapitres grammaticaux en de trop petits éléments, car l'élève doit pouvoir garder une vue d'ensemble;
- proposer de nombreux exercices pour permettre la consolidation des structures grammaticales: exercices de communication orale mais également exercices écrits;
- revenir régulièrement aux structures grammaticales de base.

Différenciation de l'évaluation

L'évaluation représente toujours un moment critique – pour l'élève dyslexique/dysorthographique comme pour ses pairs. Il est par conséquent important de mettre en place différentes stratégies permettant d'attester de leurs connaissances et de leurs compétences, en dépit des obstacles et difficultés propres à chacun d'eux, et sans pour autant altérer la valeur de cette évaluation.

Lors des tests, épreuves ou examens, pour pallier son trouble, l'élève dys- peut bénéficier d'un certain nombre d'aménagements spécifiques, à savoir:

- utiliser un aide-mémoire personnel – à condition que celui-ci ait été auparavant validé par l'enseignant;
- se référer à un dictionnaire d'orthographe monolingue chaque fois que le contenu de l'évaluation ne porte pas sur l'orthographe;
- si nécessaire, faire vérifier la compréhension des consignes;
- compléter les évaluations écrites par des interrogations orales notées (au début du cours p.ex.).

Comme ses pairs, l'élève dys- tire en outre largement partie des mesures didactiques suivantes:

- évaluer les cinq activités langagières (compréhension et expression orales, compréhension et expression écrite, interaction orale) et pas seulement l'écrit;
- proposer des évaluations clairement structurées;

- lors de la phase de correction, cibler celle-ci sur une partie des erreurs seulement, selon des critères établis (par l'élève ou par l'enseignant);
- proposer également une évaluation positive basée sur ce que les élèves savent faire plutôt que sur les fautes, en mettant en évidence les progrès et les notions maîtrisées.

⁴ Étude de la composition et de la formation des mots: suffixes, terminaisons de conjugaison, mots composés, etc.)

⁵ Exercice basé sur la répétition d'un mot ou d'une structure à partir de la dernière syllabe (p.ex. roo – garoo – kangaroo) ou du dernier mot (p.ex. there – are there – kangaroos are there – many kangaroos are there – How many kangaroos are there?)

les écoles du secondaire II (filières gymnasiale, de culture générale ou professionnelle). Elle est co-responsable de différents modules de formation destinés aux enseignants qui accueillent des élèves à besoins spécifiques dans leurs classes. Elle fait partie du comité rédactionnel du site internet «Cap-Intégration» <http://edu.ge.ch/beph/> qui est principalement destiné aux enseignants pour répondre à leurs besoins d'information portant notamment sur les difficultés liés à un trouble ou à un handicap ainsi que des suggestions et des conseils pédagogiques adaptés.

Notes

¹ Cap Intégration: <http://edu.ge.ch/beph/>

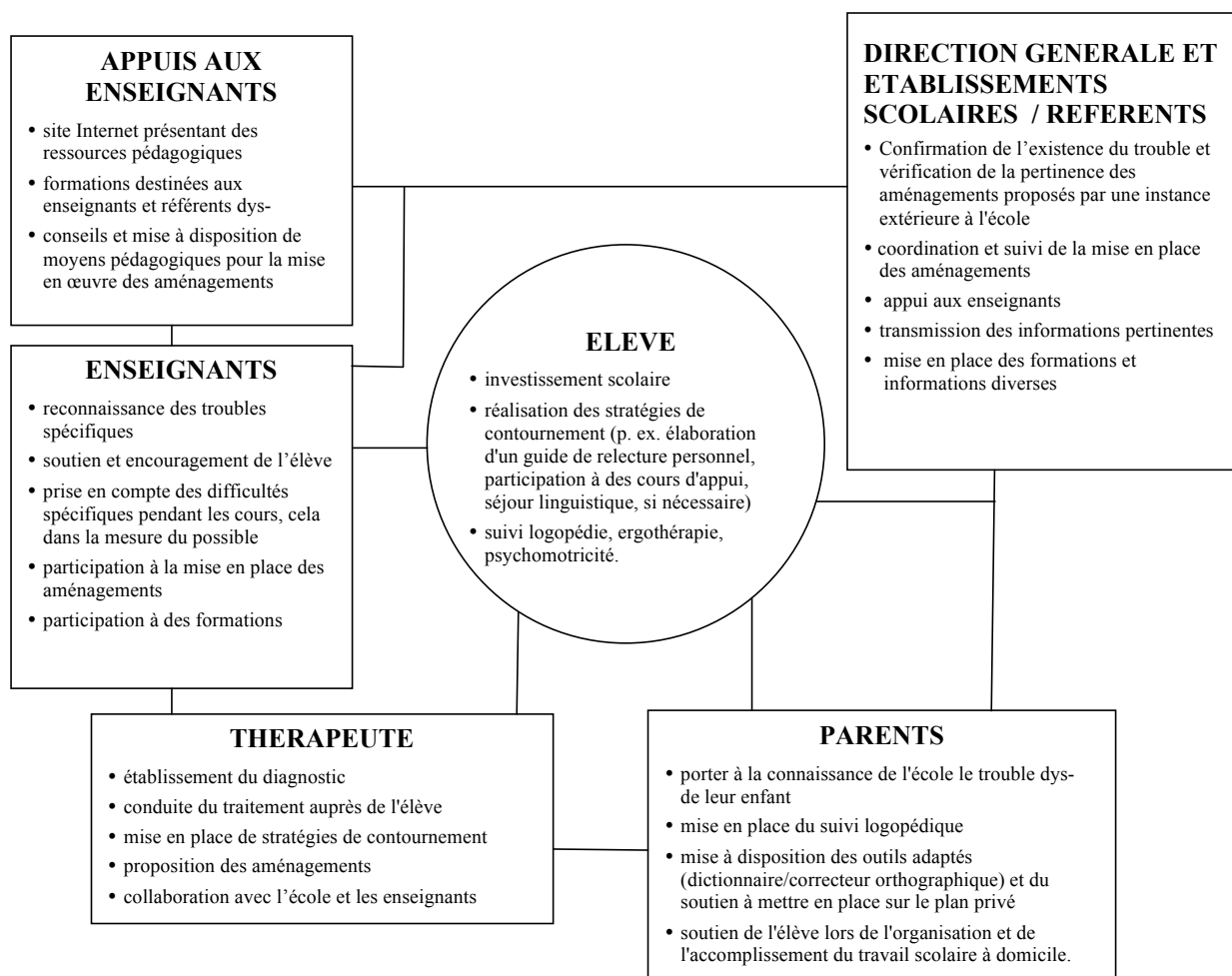
² La plus petite unité du système graphique destiné à transcrire les phonèmes.

³ La plus petite unité distinctive de la chaîne parlée.

Renate von Davier

est chargée de mission à la Direction Générale de l'enseignement postobligatoire du DIP à Genève. C'est à ce titre qu'elle coordonne la mise en œuvre de la politique intégrative des élèves à besoins spécifiques dans

Mise en œuvre des aménagements pour élèves porteurs d'un trouble dys- Descriptif des principaux rôles des acteurs



Merging rather than exiting

Supporting teachers to foster the inclusion and success of students with learning difficulties in second language classes

Callie Mady | North Bay | CDN

In einer Zeit, in der man in einigen Schweizer Kantonen ernsthaft erwägt, Kinder mit Lernschwierigkeiten in den Fremdsprachen von diesem Unterricht zu befreien, ist es einigermaßen beruhigend zu erfahren, dass Lehrer in bilingualen kanadischen Klassen ähnliche Vorschläge machen. Callie Mady geht zunächst auf die Auswirkungen solcher Vorschläge auf die betroffenen Schüler ein, die sich dadurch entweder als dümmer als andere empfinden oder die Bedeutung der Fremdsprache für ihr berufliches Weiterkommen als weniger wichtig einschätzen. Obwohl es in der Forschung durchaus ersichtlich ist, dass Schüler mit Lernschwierigkeiten sehr wohl von bilingualem Unterricht profitieren können, setzen sich die kanadischen Fremdsprachenlehrer erst langsam mit diesen Erkenntnissen auseinander. Mady zählt eine Reihe von Massnahmen auf, dank derer Lehrer sich bewusster den Problemen gemischter Gruppen stellen können, damit schliesslich alle – je nach ihren Möglichkeiten - in den Genuss bilingualen Spracherwerbs gelangen können.

“I am going to take Luke out of French class, so he can finish his math.”

“We recommend Sophie not continue with French.”

“I suggest Jessie leave the immersion program and transfer to the mainstream English program.”

“I would like Pat to be exempt from studying an additional language.”

The sentiments expressed in these quotes are not uncommon when discussing students with learning difficulties studying an additional language in Canada. They may come from our colleagues, our administrators, students’ parents and at times from us as teachers of additional languages.

Although the students mentioned above may not hear the statements directly, when they are removed from the additional language classroom, they may come to believe:

“I am not smart enough to learn French.”

“I can’t learn another language.”

“French is not as important as other subjects.”

In light of research that shows that students with learning difficulties can successfully learn an additional language, I wonder why the above decisions/recommendations are often the first reaction when considering a student with learning

difficulties in an additional language class. As a teacher educator, I turn to educators to find the answers with a view to understanding the issue in order to then better offer solutions.

Canadian Context

French as a second language (FSL) learning

In Canada, education is not a national responsibility, but under the jurisdiction of the provinces and territories. As such, the degree of language learning is variable with only 8 of the 12 “English” dominant regions requiring the study of an additional language. In 6 of those 8 regions, French is the obligatory language of study as the second official language of the country. Throughout Canada, whether an obligatory area of study or not, French is offered through a variety of delivery models. Most of our students study core French – a class that focuses on the study of French for approximately forty minutes a day. It is a minority of students who learn French in the more successful, intensive programs of intensive¹ or extended² French, or the model known for its effectiveness French immersion. This hierarchy of programming options core, intensive, extended and immersion³ correspond to the time allotted to the program with an accompanying documented increase in success.

Inclusion in French second language learning

In the last two decades in particular, Canadian educators have been called to meet the needs of all students in the mainstream classroom by means of differentiating their instruction to support a wide range of learners. As mainstream educators endeavored to provide more accessible instruction for all, FSL classes seemed to lag behind. The French immersion program often remains elite as students with learning difficulties, among others, are at times being refused access

or are withdrawn from the program. Similarly, students with learning difficulties are at times exempt from the provincial language learning credits in the core program. Calls for French immersion, in particular, to become inclusive came from parents, academics and government alike. In 2008, in the bilingual province of New Brunswick, for example, research that found French immersion to often exclude students with learning difficulties led the provincial government to make systematic changes in response. Parents in the province of Ontario also highlighted segregation in the French Immersion program and filed a claim of discrimination. It is perhaps in part due to such push back that governments have begun to encourage FSL educators to become more inclusive in their administration and pedagogy.

FSL educators

Why would second language educators make or support the recommendations cited at the beginning of the article? Research provides insight into the continued practice of segregation. First, research reveals that FSL educators in Canada are often unaware of the potential for students with learning difficulties to meet with success in second language learning. Research with second language teachers shows them to be uncertain about including students with learning difficulties and unknowledgeable about the research that would support their potential to meet with success. Mollica, Philips, & Smith's (2006) survey of over 800 FSL teachers in the one province of Ontario, for example, showed that the majority of respondents did not consult research. Similarly in my study (Mady, 2012), through interviews and questionnaires with FSL educators, the majority of participants revealed that they rarely/never consult research or attend research focused presentations. Yet, after having read research articles provided by this project, the teacher participants showed changes in opinion more congruent with the articles post-reading as revealed through the questionnaire. The teachers' recommendations at the beginning of this article, then, may be grounded in good intentions, without considering the potential for success, nor the possible negative impact of an exclusionary message on the student. Second, in the last two

decades, Canadian research has revealed that FSL educators do not feel well-prepared to meet the needs of students with learning difficulties regardless of program of delivery (Lapkin Macfarlane, & Vandergrift, 2006). More precisely, in Lapkin et al's national survey of 1305 core and immersion FSL educators, the teachers revealed student diversity to be their greatest concern. Addressing these two areas of lack of research exposure and adequate preparation, then, could provide means by which to advance inclusive practices in additional language learning contexts.

Potential Solutions

Research Awareness

The responsibility for having teachers become more aware of research is a shared responsibility. First, collaboration between teachers and researchers may lead to researchers investigating issues of current concern and teachers learning to research themselves in the process. Second, researchers in applied linguistics need to write in publications accessed by teachers. Although our work culture calls for academic publications, the opportunity for application comes from cross-work culture communications. Third, the probability of teachers accessing research could also be enhanced with administrative support to provide access and attention to and time for educators to engage with research. Fourth, teachers could include research in their toolkit as a resource to consult in the face of unknowns.

Teacher Preparation

In Canada, as described above with the elementary and secondary levels, teacher education programs vary from province to province without any national expectations for curriculum. It is possible, then, for a teacher candidate to receive qualifications to teach without having specialized in second language or special education preparation. Therefore, although it falls to teacher education programs to begin the preparation of teachers to meet the diverse needs of their students; it is incumbent upon teachers to continue their professional growth throughout their careers. This philosophical shift toward inclusive education highlights an urgent need for practical preparation of additional language educators to better meet the needs of students with learning difficulties in both teacher preparation programs and ongoing development.

Preparation has begun

Although Canadian French as a second language educators have expressed discomfort in their abilities to address the needs of students with learning difficulties, they may be better prepared than they think as some of their preparation to teach second languages will serve them



Oskar Schlemmer, Triadisches Ballett.

well to address the needs of students with learning difficulties. Additional language educators, for example, will often:

- Modify their language according to students' needs
- Repeat and/or rephrase to enhance comprehension
- Support target language comprehension with the use of visuals
- Consider the level of language in texts presented to students
- Judiciously use the students' first language (s) as support
- Highlight sound-symbol connections
- Present language in a variety of modes
- Teach language learning strategies
- Pre-teach vocabulary
- Focus on oral language development, particularly in the early stages of language development
- Provide models for written and oral production
- Highlight patterns (e.g. cognates, language structures)

Inclusion of a direct focus on meeting the needs of students with learning difficulties within teacher education programs may better prepare additional language educators to:

- Adjust the pacing of their instruction (e.g. giving short instructions one at a time)
- Modify assessments (e.g. timing and length of assignment)
- Establish an physical environment to enhance learning (e.g. preferential seating, few distractions)
- Become aware of supportive technology choices (e.g. Dragon speaking)
- Advocate for support for their students
- Modify text (e.g. highlighting known words)

Such preparation and ongoing professional development may provide additional language educators with not only the knowledge that it is possible for students with learning difficulties to meet with success in additional language learning but also with the means to bolster that success. As this shift to inclusive education continues to move towards additional language classes and is met with well-prepared and

informed educators, perhaps the above questions/recommendations will change to:

“Luke is excelling in French, can you help him with math at another time?”

“How can I support Sophie to remain in French?”

“What support can the school and I provide to allow Jessie to experience the program that is most likely to enhance his additional language skills?”

“Pat should continue the study of an additional language as it is an area in which he excels.”

Endnotes

¹ A FSL delivery format that offers learners a concentrated exposure to French involving an increase in the allocated hours and literacy-based pedagogical strategies. Students typically have from half a day to a full day of French over one semester usually in Grade 5 or Grade 6.

² Extended French programs offer students who have completed three years of Core French (Grades 4 - 6) an opportunity to enter into a more intensive French program beginning in grade 7. Students entered in the Extended French program spend approximately a minimum of 25% of their day in classes where the French language is the medium of instruction.

³ French immersion in Canada begins in elementary school where French is the language of instruction for at least 50% of the instruction.

References

- Lapkin, S., Macfarlane, A. & Vandergrift, L. (2006). *Teaching French in Canada: FSL Teachers' Perspectives*. Ottawa, ON: Canadian Teachers' Federation.
- Mady, C. (2012). *Linking second language research to practice*. Ottawa, ON: Canadian Association of Second Language Teachers.
- Mollica, A., Philips, G. & Smith, M. (2005). *Teaching and learning French as a second language: Core French in the elementary schools in Ontario*. Report prepared for the Ontario Modern Language Teachers' Association.

Callie Mady

is an associate professor at Nipissing University in the Schulich School of Education. She holds a PhD from OISE of the University of Toronto with a focus on second language education. Her passion and thus publishing and research foci is to give voice to marginalized populations in French second language education—specifically immigrants and students with learning difficulties.

Dislessia e bilinguismo: qualcosa in comune?

Claudia Cappa | Torino |
Sara Giulivi | Locarno

The authors present some considerations on the relationship between dyslexia and bilingualism, based on a comparison between the main areas of difficulty of the former and the numerous linguistic and cognitive advantages that are mentioned in the scientific literature of the latter. Dyslexia is a Specific Learning Disorder (SLD) that involves the ability to read. It manifests itself particularly in the problems individuals encounter in decoding written texts. This is due to the fact that the process of grapheme-phoneme association has not become automatic. In addition, dyslexia involves deficits in the storage and retrieval of the lexicon and in meta-phonological skills as well as deficits in executive functions and the working memory. Strangely enough, bilingual individuals seem to have a more distinct phonological, morphosyntactic and semantic awareness, and, consequently, generally greater metalinguistic abilities. This leads to better executive functions and has positive effects on both the working memory and the long term memory. Therefore, it may be legitimate to hypothesize that promoting bilingualism in education may have a “preventive” and/or “habilitative” function in the sense that it may strengthen the cognitive and linguistic areas that may manifest deficits in an individual with SLD.

Premessa

Questo contributo nasce da riflessioni scaturite dalla collaborazione tra Svizzera e Italia all'interno di un progetto europeo su dislessia e multilinguismo. Il progetto (www.dyslang.eu) ha come scopo la progettazione di un corso di formazione per insegnanti di lingue (ma anche per altre figure di riferimento in ambito educativo) volto a fornire indicazioni utili per il supporto a studenti con dislessia e/o con *background* plurilingue, nell'apprendimento delle lingue moderne. La progettazione del corso e la stesura dei contenuti hanno creato l'occasione per mettere a confronto le caratteristiche linguistico-cognitive di chi si trova in una condizione di bilinguismo con quelle di soggetti con Disturbo Specifico di Apprendimento (DSA), in particolare con dislessia.

La dislessia e i disturbi specifici di apprendimento

La dislessia rientra in un gruppo eterogeneo di disturbi di origine neurobiologica definiti DSA. Essa riguarda le difficoltà legate alla decodifica del testo scritto (scarsa rapidità e correttezza). Il

disturbo che interessa l'area della scrittura prende invece il nome di disortografia, termine con cui ci si riferisce alle difficoltà nella correttezza ortografica. Si parla di disgrafia nel caso in cui il disturbo interessi le prassie della scrittura, dunque laddove si sia in presenza di una scarsa fluency e/o qualità dell'aspetto grafico e di una maggiore faticabilità. Il termine discalculia indica infine il disturbo legato sia al sistema della cognizione numerica (intelligenza numerica basale) sia alle procedure esecutive del calcolo.

La caratteristica principale dei DSA è, appunto, la “specificità”: essi interessano domini specifici di abilità in modo significativo ma circoscritto, lasciando il funzionamento intellettivo intatto, cioè privo di deficit a livello di quoziente intellettivo. Per poter parlare di DSA, inoltre, è necessario poter escludere la presenza di deficit sensoriali, che siano tali da compromettere l'accesso al testo scritto. Altre caratteristiche dei DSA sono il loro carattere evolutivo (da un lato le strutture neurali sono in continua evoluzione, dall'altro i DSA si manifestano nell'età evolutiva, quando il bambino è esposto a lettura, scrittura e calcolo), e la loro eterogeneità, sia in termini di manifestazioni e profili funzionali, sia all'interno del singolo individuo a seconda delle diverse fasi dello sviluppo.

I disturbi specifici comportano un impatto significativamente negativo sulle attività scolastiche e sulla vita quotidiana dell'individuo. Quasi sempre sono associati tra di loro e/o ad altri disturbi tra i quali il disturbo di linguaggio, la disprassia, e il disturbo da deficit di attenzione con iperattività (ADHD) o senza iperattività.

L'estrema variabilità dei profili dei DSA ne rende difficile l'identificazione e ciò può condurre ad una mancata diagnosi o ad una diagnosi tardiva. In conseguenza di ciò risulta spesso particolarmente complesso individuare i rapporti di causa/effetto tra un DSA ed eventuali psicopatologie ad esso associate. In altre parole, è difficile stabilire se

si è effettivamente in presenza di un DSA, che comporta conseguenze come ansia, demoralizzazione, disistima di sé, fobia scolare etc., oppure se sono queste psicopatologie a condurre il soggetto a manifestare difficoltà di apprendimento. In questo secondo caso si parla, appunto, di “difficoltà” di apprendimento, le quali non devono essere confuse con i disturbi. A questo proposito è importante precisare che, almeno in contesto italofono, esiste una differenza tra i due termini. Si parla di difficoltà di apprendimento nel caso in cui le prestazioni scolastiche dell’individuo si rivelino inferiori ai livelli attesi per età o per scolarità, a causa di fattori che possono essere temporanei e reversibili (può trattarsi di fattori esterni, come l’ambiente di apprendimento, il contesto familiare e quello socioculturale, oppure fattori interni quali la motivazione, le caratteristiche della personalità, etc.). Si parla invece di disturbo di apprendimento quando si è in presenza, come accennato sopra, di una determinata condizione neurobiologica che comporta un deficit dal quale hanno origine una serie di problematiche.

La dislessia

La dislessia riguarda, come già accennato, la capacità di decodificare un testo scritto e *“si manifesta attraverso una minore correttezza e rapidità della lettura a voce alta rispetto a quanto atteso per età anagrafica, classe frequentata, istruzione ricevuta.”* (MIUR (2011). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA*)

Il soggetto con dislessia manifesta un lento e faticoso apprendimento della lettura ad alta voce, determinato da difficoltà nel riconoscimento dei grafemi e nella fissazione e automatizzazione della corrispondenza grafema-fonema. La lettura rimane lenta e/o scorretta. Gli errori che ricorrono possono essere di diverso tipo: sostituzione di lettere simili nella forma (d-b-p-q, u-n, m-n, o-a-e) o che abbiano suono simile (v-f, g-c, b-p, d-t); inversione di lettere (da-ad, per-pre), troncamenti di parole. La dislessia comporta inoltre difficoltà nel mantenere il rigo di lettura e nell’andare a capo. Infine, il disturbo rende problematici l’acquisizione della lettura di parole a bassa frequenza d’uso, l’apprendimento di informazioni in sequenza (es. le lettere dell’alfabeto, le tabelline, i mesi dell’anno) e dei rapporti spazio/temporali (ieri/oggi/domani, destra/sinistra). Recenti ricerche (Pennigton, 2006; Peterson & Pennington, 2012) hanno attribuito alla dislessia un’origine multifattoriale legata a deficit nell’immagazzinamento e recupero del lessico e nelle abilità meta-fonologiche, deficit di consapevolezza e processamento fonologico, disordini visuo-percettivi, deficit nelle funzioni esecutive. La dislessia deve essere considerata una caratteristica, una peculiarità dell’individuo. Lo stesso può dirsi, ad esempio, per la condizione di bilinguismo. Nei prossimi paragrafi andremo a vedere come queste due condizioni interessino aree comuni.



Le abilità in cui il soggetto con dislessia tende ad essere carente sembrano essere le stesse che, nel soggetto bilingue, costituiscono dei punti di forza.

Il bilinguismo e i suoi vantaggi

Le recenti ricerche nell'ambito delle neuroscienze hanno ormai ampiamente dimostrato che i vantaggi del bilinguismo superano significativamente gli svantaggi. In particolare, tre sono le tipologie di vantaggi che possono derivare da un *background* plurilingue: vantaggi legati alla sfera socioculturale e interpersonale, linguistica e cognitiva.

Dal punto di vista socioculturale e interpersonale, la compresenza di più lingue, e dunque di più culture, favorisce la costruzione di un'identità culturale più ricca e variegata, ed una maggiore predisposizione dell'individuo al decentramento cognitivo, dunque alla capacità di vedere le cose da punti di vista differenti. Tutto ciò conduce allo sviluppo di un atteggiamento di maggiore tolleranza e curiosità verso altre culture, e ad un rispetto più profondo nei confronti di nuove idee, comportamenti, tradizioni.

Dal punto di vista linguistico, la riflessione sui vantaggi del bilinguismo parte dall'idea che conoscere due lingue significhi conoscere qualcosa di più della semplice somma delle stesse (Hakuta *et al.*, 1994). Se alcuni studi hanno mostrato che gli individui bilingue tendono ad avere un vocabolario generalmente meno esteso rispetto ai monolingue (Bialystok *et al.*, 2008), nonché una minore facilità di accesso al lessico, altre ricerche hanno consentito di osservare come un *background* plurilingue conduca generalmente ad una maggiore sensibilità verso il sistema linguistico in sé. Ciò si riflette in una maggiore capacità di comprendere intuitivamente le strutture linguistiche e il loro funzionamento. Inoltre, la coesistenza di più lingue conduce ad una maggiore consapevolezza fonologica, morfosintattica e semantica, portando ad uno sviluppo più accentuato delle abilità metalinguistiche, dunque ad una migliore capacità di manipolazione di suoni, morfemi ed elementi del lessico (Bialystok & Barac, 2011). Alcuni autori hanno inoltre riscontrato, nei soggetti bilingue, una competenza pragmatica più spiccata (Genesee *et al.*, 1995), nonché migliori prestazioni nella lettura e nella comprensione dei principi della lettura nelle lingue alfabetiche, probabilmente in conseguenza del fatto che tali principi tendono ad essere trasferiti da una lingua all'altra (Bialystok *et al.*, 2005).

Ancora più rilevanti sono i vantaggi di tipo cognitivo che il bilinguismo può comportare. Il soggetto plurilingue tende ad una maggiore "complessità di pensiero", poiché per ogni oggetto, idea o concetto possiede generalmente più forme lessicali, derivanti dalle diverse lingue in gioco. Secondo Hakuta *et al.* (1987) ciò comporta una maggior flessibilità cognitiva ed una comprensione più profonda e complessa del significato delle parole stesse. Inoltre, la competenza in più lingue comporta un rafforzamento della memoria episodica e semantica, con conseguenti effetti positivi anche sulla memoria a lungo termine (Kormi-Nouri *et al.*, 2003). Anche la memoria di lavoro sembra beneficiare della condizione di bilinguismo, soprattutto rispetto all'efficacia dell'aggiornamento delle informazioni. Secondo Bialystok & Majumder (1998), la coesistenza di più lingue comporta inoltre maggiori capacità nel controllo delle funzioni esecutive dell'attenzione selettiva; secondo Martin-Rhee & Bialystok (2008) esistono vantaggi rispetto alle capacità di inibizione delle informazioni interferenti, mentre Barac & Bialystok (2012) riscontrano un controllo migliore in una vasta gamma di processi esecutivi. Ciò è dovuto alla continua necessità della mente bilingue di selezionare l'elemento lessicale appropriato entro una serie di alternative potenzialmente utilizzabili.

È necessario precisare che il bilinguismo comporta effettivamente dei vantaggi solo se è bilanciato e se, sia nella lingua madre che nella L2 il parlante raggiunge un livello sufficiente nella competenza linguistico-comunicativa. Cummins (1981) parla a questo proposito di "livello soglia". Se il parlante bilingue non raggiunge tale livello in entrambe le lingue in gioco, la sua condizione di bilinguismo può comportare degli svantaggi a livello cognitivo. Se invece la competenza del parlante supera il livello soglia sia nella L1 che nella L2, la condizione di bilinguismo comporterà vantaggi cognitivi importanti. In questo senso diventa rilevante il concetto di "interdipendenza" (1981), formulato dallo stesso Cummins: ciò che viene appreso in una determinata lingua viene trasferito anche all'altra. Si crea dunque una sorta di serbatoio comune di abilità "profonde" a cui l'individuo attinge per apprendere sia la L1 che la L2. Tuttavia, ciò può avvenire solamente se il livello di competenza nelle lingue in gioco è al di sopra del livello soglia, cioè se si è in presenza di quello che Cummins definisce *proficient bilingualism* (1981).

Discussione: dislessia e bilinguismo

Che cosa hanno in comune dislessia e bilinguismo? Se si vanno ad analizzare da un lato le difficoltà associate alla dislessia e dall'altro i vantaggi linguistico-cognitivi della competenza bilingue, è possibile rintracciare tra i due aspetti una sorta di complementarità. Le abilità in cui il soggetto con dislessia tende ad essere carente sembrano essere

le stesse che, nel soggetto bilingue, costituiscono dei punti di forza. Da un'analisi della bibliografia disponibile al riguardo (vedi l'articolo completo su <http://babylonia.ch/it/archivio/2012/numero-3-12/>) le abilità e i processi linguistico-cognitivi in cui questa “complementarietà” risulta più evidente sono i seguenti:

- Consapevolezza e processamento fonologico
- Abilità metafonologiche
- Abilità morfosintattiche
- Comprensione dei principi della lettura nelle lingue alfabetiche (conversione grafema-fonema)
- Funzioni esecutive
- Memoria di lavoro

Viene dunque da chiedersi se sia sensato ipotizzare che favorire il bilinguismo possa in qualche modo costituire una sorta di intervento “preventivo”, che vada a rinforzare le aree cognitive e linguistiche deficitarie in chi presenta un DSA.

Esistono in Svizzera diverse scuole elementari che hanno come obiettivo quello di sviluppare il bilinguismo negli allievi. Un esempio di esperienza che si sta rivelando particolarmente positiva è quella della scuola bilingue di Maloja (Todisco & Trezzini, 2011). Alla luce di queste riflessioni, sarebbe interessante poter condurre ricerche sperimentali al fine di verificare se, e fino a che punto, favorire il bilinguismo in soggetti predisposti alla dislessia possa limitarne le eventuali difficoltà, attraverso il “naturale” potenziamento di alcune delle aree generalmente carenti in coloro che presentano questo tipo di disturbo.

Bibliografia

Barac, R. and Bialystok, E. (2012), Bilingual Effects on Cognitive and Linguistic Development: Role of Language, Cultural Background, and Education. *Child Development*, 83, 413-422.

Bialystok, E. & Barac, R. (2011). Emerging bilingualism: Dissociating advantages for metalinguistic awareness and executive control. *Cognition* 122, 67-73.

Bialystok, E., Luk, G., Kwan, E. (2005). Bilingualism, Biliteracy, and Learning to Read: Interactions Among Languages and Writing Systems. *Scientific Studies of Reading* 9, 1, 43-61.

Bialystok, E., Craik, F.I.M., Luk, G. (2008). Cognitive control and lexical access in younger and older bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 34, 859-873.

Bialystok, E. & Majumder, S. (1998). The relationship between bilingualism and the development of cognitive processes in problem solving. *Applied Psycholinguistics*, 19, 69-85.

Cummins, J. (1981). Biliteracy, language proficiency, and educational programs. In J.R. Edwards (Ed.), *The social psychology of reading*. (pp. 131-146). Silver Spring: Institute of Modern Languages.

Genesee, F., Nicoladis, E. & Paradis, J. (1995). Language differentiation in early bilingual development. *Journal of Child Language*, 22, 611-631.

Hakuta, K. & Bialystok, E. (1994). *In other words: the science and psychology of second-language acquisition*. New York: BasicBooks.

Hakuta, K., Ferdman, B. M. & Diaz, R. M. (1987). Bilingualism and cognitive development: Three perspectives. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in Applied Psycholinguistics Volume II: Reading, Writing and Language Learning* (pp. 284-319). Cambridge: Cambridge University Press.

Kormi-Nouri R., Moniri S. & Nilsson L.-G. (2003). Episodic and semantic memory in bilingual and monolingual children. *Scandinavian journal and psychology*, 44, 47-54.

Martin-Rhee, M.M. & Bialystok, E. (2008). The development of two types of inhibitory control in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11, 81-93.

Pennington B.F. (2006). From single to multiple deficit models of developmental disorders, *Cognition*, 101(2), 385-413.

Peterson R.L. & Pennington B.F. (2012). Developmental dyslexia. *The Lancet*, 379 (9830), 1997-2007.

Todisco, V. & Trezzini, M. (2011). *Mythos Babel, Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Schein, Sein und Wollen*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.

Claudia Cappa

è ricercatrice presso l'istituto ISAC del Consiglio Nazionale delle Ricerche con sede a Torino. Si occupa di Disturbi Specifici di Apprendimento ed è esperta in *screening* ed individuazione precoce. È autrice del “Questionario osservativo per la rilevazione di difficoltà e disturbi dell'apprendimento”, in corso di pubblicazione presso la casa editrice Giunti OS.

Sara Giulivi

è una linguista che ha svolto attività di ricerca nell'ambito dell'acquisizione della lingua materna nel bambino, ma anche dell'apprendimento delle lingue seconde nell'adulto. Recentemente ha esteso i propri interessi di ricerca al rapporto tra apprendimento delle lingue e disturbi specifici di apprendimento. È ricercatrice presso il Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI di Locarno.

Spiele als Differenzierungsmöglichkeit im Englischunterricht mit unterstützter kommunizierenden Schülerinnen und Schülern

Nicol Goudarzi | Köln D

L'enseignement de l'anglais à l'école primaire est surtout orienté vers la communication orale. Cet objectif pose des problèmes particuliers aux élèves dont les possibilités d'expression sont restreintes et qui ont par conséquent besoin de supports spécifiques. Dans le cadre de sa thèse de doctorat, l'auteure a analysé les besoins de ces élèves afin qu'ils puissent participer activement aux cours, cela grâce à une différenciation bien planifiée des tâches qui inclut l'utilisation d'outils techniques adaptés. Une bonne application d'une telle approche sont les stations de jeux offrant le choix parmi des activités langagières de niveaux différents. Les élèves présentant des difficultés d'expression orale ont par exemple recours à des supports particuliers sur lesquels sont pré-enregistrés les mots et/ou les phrases à utiliser. En appuyant sur la touche adéquate, l'appareil peut donner la réponse à leur place. Ces enregistreurs offrent une gamme de possibilités assez large, permettant ainsi l'accès à des activités très variées. L'auteure présente en outre des outils destinés plus particulièrement aux élèves sévèrement handicapés pour lesquels l'enseignant doit proposer des voies spécifiques pour s'assurer de leur participation pendant les cours de langue.

1. Englischwerb für Schülerinnen und Schüler, die lautsprachlich eingeschränkt kommunizieren

Das Fach Englisch ist inzwischen fester Bestandteil des Fächerkanons der Primarstufe im Bundesland Nordrhein-Westfalen. Seit dem Jahr 2003 lernen Schülerinnen und Schüler ab der dritten Klasse Englisch, seit 2009 startet der Englischunterricht in spielerischer Form bereits ab der ersten Klasse, sowohl in Regelschulen und im integrativen Unterricht als auch an unterschiedlichen Förderschulen. Dabei arbeiten die Schülerinnen und Schüler teilweise gemäß der Regelschulrichtlinien (also zielgleich), andere Schülerinnen und Schüler erarbeiten sich die Inhalte, je nach individuellem sonderpädagogischem Förderschwerpunkt, zieldifferent. Besonders spannend ist dabei die Frage, wie Schülerinnen und Schüler, die sich auf Grund ihrer Behinderung lautsprachlich nicht oder nicht klar verständlich ausdrücken können, dennoch aktiv am Englischunterricht teilnehmen können. Betroffen ist hierbei oftmals "nur" die Sprechmotorik. Das heißt, dass die nicht ausreichend ver-

ständige Lautproduktion häufig ein rein motorisches Problem darstellt und nicht mit einer kognitiven Beeinträchtigung einhergehen muss. Der Personenkreis von Menschen, die sich verbalsprachlich nicht ausreichend verständigen können, steht im Mittelpunkt eines sonderpädagogischen Fachgebiets, das sich "Unterstützte Kommunikation" (kurz: "UK", im Englischen "AAC" für "Augmentative and Alternative Communication") nennt. Hierbei geht es darum, die ungenügend vorhandene oder verständliche Lautsprache einer Person zu ergänzen bzw. zu ersetzen. Dies geschieht durch Zuhilfenahme unterschiedlicher Kommunikationsmodi, wie etwa körpereigener Kommunikationsformen (z.B. Blicke, Mimik, Gestik bzw. Gebärden etc.), nichtelektronischer Kommunikationshilfen (z.B. Symbole, Buchstabentafeln etc.) oder elektronischer Kommunikationshilfen ("Sprachcomputer" in unterschiedlicher Komplexität). Den Englischwerb betreffend stellt sich die Frage, welche Kommunikationsmodi für das Englischsprechen geeignet sind und welche Besonderheiten zu beachten sind - insbesondere in der Primarstufe, wo der schriftsprachliche Aspekt noch nicht berücksichtigt werden kann, da die Kinder den Lese-Rechtschreib-Prozess noch nicht abgeschlossen haben und der Fokus stattdessen auf der verbalsprachlichen Vermittlung und Verständigung liegt. So gibt es inzwischen Sprachcomputer, die über eine englische Sprachausgabe verfügen. Beim Einsatz solcher Geräte geht es vor allen Dingen darum, den Schülerinnen und Schülern, die sich selbst häufig als lautsprachlich eingeschränkt erleben müssen, die Möglichkeit zur aktiven sprachlichen Partizipation im Englischunterricht zu bieten. (Für die verschiedenen, oft komplexen Methoden und Wege zur Unterstützten Kommunikation auf Englisch siehe van der Meulen, 2000.) Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf den Einsatz der

technisch “einfacheren” Geräte, da die komplexen Systeme sehr teuer und meist an einzelne Nutzer gebunden sind.

In der einschlägigen Fachliteratur findet man nur wenig zu diesem Thema. Seit dem Jahr 2000 erscheinen vereinzelt erste theoretische Auseinandersetzungen und Forschungsarbeiten auf dem deutschen Markt (van der Meulen, 2000; 2001); insgesamt ist der Bestand an theoretischen oder methodisch-pragmatischen Publikationen jedoch sehr mager. Dabei gibt es die praktische Auseinandersetzung mit diesem Thema schon weitaus länger – zum Beispiel an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung. Vor allem an den Schulen, die Jugendliche mit Körperbehinderung an ihr Abitur heranführen, müssen Schülerinnen und Schüler, deren motorisches Handicap auch die Sprechmuskulatur betrifft, schon seit vielen Jahren zielgleich am Englischunterricht teilnehmen. Es besteht also sozusagen ein “pragmatischer Wissensvorsprung” der schulischen Praxis. Diesen zu ermitteln, die damit verbundenen Daten zu erheben, zu analysieren und sie in aufgearbeiteter Form wiederum den praktisch wie auch theoretisch Interessierten zur Verfügung zu stellen, bildete das Ziel meiner Promotionsarbeit im Jahr 2005 (van der Meulen, 2009). Dazu wurde eine qualitative Datensammlung vorgenommen, die sich auf die ökologisch systemischen Lebensbereiche (Bronfenbrenner, 1981) von Englisch lernenden, unterstützt kommunizierenden Schülerinnen und Schüler an Schulen für Körperbehinderte in Nordrhein-Westfalen bezieht. Als ein zentrales Ergebnis dieser Datenerhebung erweist sich die große Bedeutung der Differenzierung, aus der u.a. Vorschläge zu einer Modellbildung über „Differenzierungsmöglichkeiten im Rahmen des Englischunterrichts mit unterstützt kommunizierenden Schülerinnen und Schülern“ hervorgegangen sind. Maßnahmen zur Differenzierung wurden also als extrem wichtig bewertet – aber wie können sie aussehen? Der vorliegende Beitrag will einige davon exemplarisch in Form von Spielen für den Englischunterricht in der Primarstufe vorstellen. Die Geräte, die dabei eingesetzt werden, werden bei der Beschreibung der Spiele kurz erklärt. Selbstverständlich kann und darf bei unterstützt kommunizierenden Schülerinnen und Schülern

nicht die Artikulation auf Englisch im (Benotungs-)Mittelpunkt stehen. Hier geht es vielmehr um aktive Partizipation und um aktive lautsprachliche Verständigung in einer Fremdsprache mit Hilfe von Sprachausgabehilfsmitteln, die als eine Art Nachteilsausgleich gesehen werden müssen. Sprachausgabegeräte können auch beim Aussprachetraining für die Mitschülerinnen und Mitschüler genutzt werden: zum einen in passiver Form, wenn die Lehrkraft die entsprechende Aussage in perfekter Aussprache aufgenommen hat und so die unterstützende Person als sprachliches Vorbild fungieren kann. Alternativ können aber auch die Mitschülerinnen bzw. Mitschüler die Aussagen auf die Geräte aufsprechen. Der Perfektionsgrad ist dann zwar ein anderer, dafür üben sich die Lernenden mit einer verantwortungsvollen Aufgabe in ihrer Aussprache. Zudem ist die unterstützende kommunizierende Schülerin respektive der Schüler mit der Stimme seiner Gleichaltrigen sprachlich eher auf einer altersgemäßen Ebene. Bei den Geräten, die mit Hilfe eines Deckblatts mit Symbolen bedient werden (Erklärungen hierzu folgen unter Punkt 2.2), erfolgt zudem eine Art Vokabeltraining für die unterstützenden kommunizierenden Schüler und auch ihre “Beobachter”: ein Bild (z.B. das eines Fußes) wird das auf dem Gerät per Druck ausgewählt wird und es ertönt der entsprechende englische Begriff (“foot” oder auch “a foot”). Die eigene Erwartung an das Wort, das man mit dem Bild verknüpft hat, kann dann überprüft werden. Ohne viel Aufwand lässt sich aus diesem Ablauf auch ein Quizspiel erstellen, in dem zunächst nur auf das Symbol gezeigt wird und die unterstützenden kommunizierenden Schülerinnen bzw. Schüler erst nach der “Übersetzungsantwort” der Mitspielenden das Feld betätigen und damit das Wort nennen. Das Besprechen der Geräte muss übrigens nicht zwangsläufig vor der Unterrichtsstunde geschehen, sondern kann bei Einbeziehen der Mitschülerinnen und Mitschüler oftmals direkt in den Unterricht integriert werden.

2. Spielideen zur Differenzierung innerhalb einer heterogenen Lerngruppe im Englischunterricht

Die folgenden Differenzierungsideen sind Teil einer beispielhaften Unterrichtsstunde in einer heterogen breit gefächerten Primarstufenklasse zum Thema “Me and my body”. Zugeordnet werden kann dieser Inhalt im Primarstufenlehrplan dem Bereich “Me and my family” als Unterpunkt des Erfahrungsfeldes “Zu Hause hier und dort” (vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, 2008). Ziel ist die Festigung des Vokabulars zum Thema “My body” im Rahmen eines spielerischen Stationsangebotes. Da der Schwerpunkt dieses Artikels auf dem Aspekt “Sprechen” liegt, werden die übrigen inhaltlichen Schwerpunkte vernachlässigt. Art und Komplexität des zu festigenden Vokabulars werden drei Lerngruppen angepasst (vgl. Abb. 1): Die erste Teilgruppe, die nach Regelschulniveau

arbeitet, soll die Körperteile benennen können sowie die Dialogform "Can I have a ..., please? - Thank you!" festigen. Teilgruppe 2 orientiert sich an den Richtlinien der Förderschule für Geistige Entwicklung. Hier steht die Benennung und Zuordnung einzelner Körperteile im Vordergrund, also "hand", "foot" etc. Teilgruppe 3 folgt den Richtlinien für Schwerstbehinderte. Neben der Partizipation geht es um die Wahrnehmung der einzelnen Körperteile, die auf Englisch benannt werden. So wird z.B. die Aussage "This is your hand" oder auch "Can I have your hand, please?", die ein Mitschüler der Lerngruppe 1 oder eine Lehrkraft formuliert, von einer kurzen Handmassage begleitet und verdeutlicht.

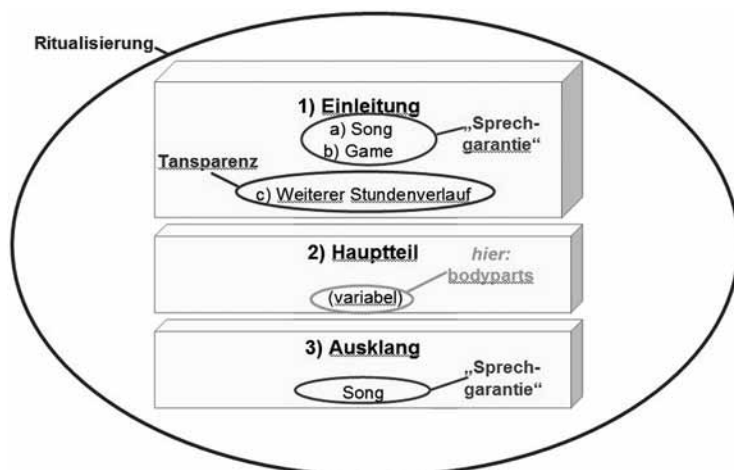
Abbildung 1: Unterrichtsziele

	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3
Hörverstehen			- Wahrnehmungsangebote -
Sprechen	Körperteile benennen können, Fragestruktur „Can I have a (...), please?“/ „Thank you!“ einsetzen können	einzelne Körperteile benennen können	
Sprachmittlung			
Schreiben			
Leseverstehen			

2.1 Die Strukturierung der Unterrichtsstunde

Das Planungsgerüst der Unterrichtsreihe (vgl. Abb. 2) gliedert sich in drei Bausteine: Die Einleitung mit einem kurzen Begrüßungslied, einem kleinen Spiel und - im Sinne der Transparenz - der mündlichen und bildlichen Darstellung des weiteren Stundenverlaufs; in diesem

Abbildung 2: Unterrichtsstruktur



Beispiel wäre das für die Stationsarbeit z.B. die Ansage "We play games", kombiniert mit einem den Schülern bekannten Symbol für die Aktion "Spielen". Darauf folgt der Hauptteil mit den Spielstationen "Bingo", "Listen and Point" bzw. "Listen and Draw", "Game of Dice" und "Jigsaw". Den Ausklang als dritten Baustein bildet ein kurzes Abschlusslied. Dieser ritualisierte Ablauf verhilft den Schülerinnen und Schülern zum einen zu einem gewissen Grad an Sicherheit und Routine. Darüber hinaus bringt die Ritualisierung für jede Unterrichtsstunde eine Art "Sprechgarantie" mit sich, hier durch die Lieder und das einleitende Spiel.

2.2 Die technischen Hilfsmittel

Um den Schülerinnen und Schülern mit unzureichender Lautsprache ein größtmögliches Maß an aktiver Teilnahme am Englischunterricht zu ermöglichen, erhalten sie für die hier präsentierte Unterrichtsstunde zwei Sprachausgabegeräte als Kommunikationshilfe, die für eine Vielzahl von Spielen und Aktionen eingesetzt werden können. Leider sind sie in der Anschaffung nicht gerade preiswert. Langfristig lohnt sich jedoch für die Schule diese Investition, da sich die Geräte auch in anderen schulischen Bereichen effektiv nutzen lassen. Oftmals verfügen auch die unterstützten kommunizierenden Schülerinnen und Schüler selbst über solche oder ähnliche Geräte. Sollte dies nicht der Fall sein - obwohl ein hoher individueller Nutzen für einen Schüler oder eine Schülerin mit Behinderung und damit eine Erweiterung der möglichen gesellschaftlichen Integration und Partizipation besteht -, so können über die Krankenkassen solche Kommunikationshilfen beantragt werden. Hilfestellung geben hierbei die Beratungsstellen für Unterstützte Kommunikation oder der Verband „isaac“ (International Organisation for Augmentative and Alternative Communication). Wer technisch geschickt ist, kann auch eine Sprachausgabe an Computer bzw. Notebook oder Tablet-PC einrichten. In der vorgestellten Beispielstunde kommen die Geräte "Step-by-Step" und "GoTalk" bzw. alternativ hierzu "SuperTalker" zum Einsatz, die im Folgenden kurz beschrieben werden.

Abbildung 3



“Big Step-by-Step”



“GoTalk” (9 Felder plus 3)



“SuperTalker” (mit Abdeckung für 4 Felder)

Der “Step-by-Step” (Abbildung 3) ist eine Kommunikationshilfe mit einem kleinen, zwei Minuten umfassenden Speicher für die Sprachausgabe mit natürlicher Sprache. Das bedeutet, dass Aussagen auf die Geräte aufgenommen werden und dann per Druck auf die Oberfläche des Gerätes wiedergegeben werden können. Mit dem “Step-by-Step” ist es, wie der Name widerspiegeln soll, auch möglich, die Inhalte Schritt für Schritt mit einzelnen Schalterbetätigungen wiederzugeben. Es können beliebig viele Aufnahmen gespeichert werden, so lange sie das Volumen von zwei Minuten nicht überschreiten. Dies ermöglicht auch den Einsatz bei einem wechselseitigen kommunikativen Dialog, was den “Step-by-Step” zu einem wichtigen Instrument in der dialogischen unterstützten Kommunikation macht.

Auch die Geräte “GoTalk” oder alternativ “Super Talker” (Abbildung 3) funktionieren nach dem “Kassettenrekorderprinzip”: Aussagen werden aufgenommen und dann per Tasten- bzw. konkreter per Felderdruck abgespielt. Den “GoTalk” gibt es in verschiedenen Variationen von 4 bis hin zu 32 festen Feldern. Die Speicherkapazität variiert dementsprechend zwischen 4,5 und 26 Minuten, abhängig von der Felderanzahl des Gerätes. Der “SuperTalker” kann, dank seiner flexiblen Austauschgitter, je nach Bedarf mit einem großen Feld bis hin zu zwölf kleineren Sprachfeldern bedient werden, bei einer Speicherkapazität von 16 Minuten. Beide Geräte bieten zudem die Möglichkeit, Sprechtexte auf unterschiedlichen Ebenen zu speichern. Als Deckblatt dienen Symbole (Zeichnungen oder Fotos) der einzelnen Körperteile, jeweils ein Symbol pro Feld, das mit der entsprechenden Sprachaufnahme kombiniert ist. Drückt man also auf das Feld mit der Zeichnung eines Bauches, ertönt das

Wort “belly”. Um den Aufforderungs- bzw. Fragesatz “Can I have a (belly), please!” anzuwenden, bietet sich die Aufnahme des Satzes auf einer zweiten Ebene des Gerätes an, wobei das Deckblatt gleich bleibt. Vereinfacht gesagt stellt man einen Schalter um, so dass man nicht mehr nur die einzelnen Körperteilbegriffe wie etwa das Wort “belly” hört, sondern statt dessen den zuvor aufgenommenen Fragesatz “Can I have a belly, please?” .

2.3 Die Spielstationen

Wie bereits erwähnt, geht es vor allem darum, den lautsprachlich eingeschränkten Schülerinnen und Schülern unterschiedlichste Möglichkeiten zur aktiven Partizipation an die Hand zu geben. Den Einstieg unserer Beispielstunde bilden ein Begrüßungslied (zeilenweise aufgenommen auf dem “Step-by-Step”) und das Spiel “Simon says”. Bei diesem Spiel äußert eine Spielleiterin bzw. ein Spielleiter eine Aufforderung wie etwa “Simon says: Touch your nose!”, woraufhin alle ihre Nase berühren müssen. Ist die unterstützende Person Spielleiterin oder Spielleiter, so setzt sie zunächst ihren “Step-by-Step” ein und beginnt so mit den Worten “Simon says: Touch your”. Danach wählt sie auf dem “GoTalk” ein Körperteil aus, so dass der Satz vielleicht mit “head” beendet wird. Eine alternative Variante wäre, auf eine Ebene des “GoTalk” oder des “SuperTalker” den kompletten Satz aufzusprechen. Also würde das Feld mit dem Bild für “Nase” auf einer Ebene des Gerätes mit dem Satz

Besonders spannend ist dabei die Frage, wie Schülerinnen und Schüler, die sich auf Grund ihrer Behinderung lautsprachlich nicht oder nicht klar verständlich ausdrücken können, dennoch aktiv am Englischunterricht teilnehmen können.

“Simon says: Touch your nose!” besprochen werden. Im Anschluss an diesen ritualisierten Einstieg begeben sich die Schülerinnen und Schüler zu den verschiedenen Spielstationen.

Auf der ersten Spielstation liegt „Bingo“ auf. Benötigt werden hierfür quadratische Spielfelder mit gleicher Anzahl quadratischer Felder in Zeilen und Spalten – hier zum Beispiel jeweils drei, also neun Felder insgesamt. Zu sehen sind auf den Bingotafeln die Körperteile, die auch auf dem “GoTalk” oder dem “SuperTalker” abgebildet sind, jedoch sind diese bei jeder Mitspielerin bzw. jedem Mitspieler unterschiedlich in den Reihen bzw. Spalten angeordnet. Jeder erhält zudem neun einzelne quadratische Kärtchen, die pro Spieler in einer Farbe ausgedruckt wurden und auf denen die einzelnen Symbole des Spielplans zu sehen sind. Eine Spielleiterin oder ein Spielleiter wählt nun einen dieser Begriffe respektive Körperteile aus, nennt ihn und die Mitspielerinnen und Mitspieler legen ihr Kärtchen auf das entsprechende Feld des Spielplans. Die- oder derjenige, bei dem diese Kärtchen zuerst in einer waagerechten oder senkrechten Reihe lie-

gen, gewinnt mit dem Ausruf “Bingo!” die Spielrunde. Unterstützt kommunizierende Personen können diesen Spielruf mittels “Step-by-Step” ausrufen. Übernehmen sie die Spielleitung, so benennen sie die abzudeckenden Felder mit Hilfe des “GoTalk” oder des “SuperTalker”, betätigen also z.B. das Symbol “ear”, aktivieren damit die Aussprache des Wortes und bestimmen so den Verlauf des Spiels. Bei Benutzung des “Step-by-Step” werden die Körperteilbezeichnungen vorher aufgenommen. Bei dieser Version des Spiels verlässt sich die Spielleiterin oder der Spielleiter ausschließlich auf die durch das Gerät ausgesprochenen Wörter, muss also die “Vokabeln” kennen, damit sie bzw. er während des Spielverlaufs die Mitspielerinnen und Mitspieler kontrollieren kann.

Die gleichen Geräte lassen sich auch auf den Stationen “Listen and Point” bzw. “Listen and Draw” einsetzen. Hier benennt eine Spielleiterin bzw. ein Spielleiter Körperteile, die (grob) gezeichnet werden oder auf einer Bildtafel gezeigt werden sollen. Als Tafel können die gleichen Vorlagen wie die des “GoTalk” bzw. des “SuperTalker” oder die der Bingospielpläne benutzt werden. Alternativ kann man auch hier – wie bereits für das Bingospiel beschrieben – auf den “Step-by-Step” zurückgreifen.

Eine weitere Spielstation ist das “Game of Dice”, eine Mischung aus Würfel- und Puzzlespiel. Hierzu werden Bilder von Figuren so zerschneiden, dass insgesamt sechs Puzzleteile zu den einzelnen Körperteilen entstehen, die mit einer Würfelaugenabbildung von eins bis sechs versehen werden. So bekommt der Kopf der Figur z.B. das Würfelauge “Eins”, der Rumpf “Zwei” und so weiter. Ziel des Spiels ist, durch Würfeln der entsprechenden Augenzahl und der darauf folgenden Frage “Can I have a (head), please!” die eigene Figur als erster zu vervollständigen. Wieder wird der “GoTalk” oder “SuperTalker” verwendet und zwar, wie oben beschrieben, auf der zweiten Ebene genutzt. Soll auch die Dankesfloskel “Thank you!” verwendet werden, kann entweder ein weiteres Feld auf dem Gerät mit dieser Aussage belegt und auf dem Deckblatt markiert werden, oder es wird der “Step-by-Step” eingesetzt, der mit “Thank you” besprochen wurde.

Ein Puzzlespiel bildet die letzte Spielstation. Dafür zerschneidet man Bilder von Körperteilen (z.B. diejenigen von dem Deckblatt für “SuperTalker” und “GoTalk”), in zwei Teile. Einen Teil bekommt die oder der Spielende. Das Gegenstück muss bei einer Spielleiterin oder einem Spielleiter “bestellt” werden, indem man mit “Can I have a (foot), please!” darum bittet. Wie bei dem Würfelspiel können dazu “SuperTalker” oder “GoTalk” mit der vorher präparierten Ebene eingesetzt werden.



Da uno spettacolo del Teatro Danz'Abile.

Zusätzlich zu diesen Hilfsmitteln gibt es noch körperteilbezogene Wahrnehmungsangebote für schwerstbehinderte Schülerinnen und Schüler, wie etwa Massagen per Hand oder Igelball, das Fühlen von Wärmelampe, Kühlpack etc.. All das lässt sich mit dem Einsatz eines “Step-by-Step” kombinieren, auf den beispielsweise die Begriffe “foot”, “arm”, “hand” aufgenommen wurden und bei denen dann die Massage der betreffenden Körperteile erfolgt. Hier empfiehlt sich die Partnerarbeit mit Mitschülerinnen und Mitschülern, die auf die “Step-by-Step”-Aussage der schwerer behinderten Schülerin bzw. des Schülers reagieren, indem sie das entsprechende Körperteil mit dem Igelball massieren. Automatisch trainieren sie so auch ihr Sprachverständnis.

Die Unterrichtsstunde schließt mit dem Ritual des gemeinsamen Liedes, das wieder mit dem “Step-by-Step” zeilenweise mitgesungen wird.

Das Mittel der Differenzierung ist und bleibt also tatsächlich das A und O in der Arbeit mit integrativen Lerngruppen. Geschickt geplant können so auch scheinbar nicht zusammenpassende Schülergruppen (wie in diesem Beispiel die Gruppe der nach Regel-schulrichtlinien Lernenden und die der nach den Richtlinien für Schwerst-behinderte Lernenden) gemeinsam und in wechselseitiger Interaktion miteinander unterrichtet werden. Die Materialien, die in den verschiedenen Spielen verwendet werden, können allesamt als Variationen aus den Talker-deckblättern entstehen, was den Arbeitsaufwand enorm minimiert. Als laminiertes Material hergestellt können die Spiele der vorgestellten Stationen immer wieder in unterschiedlichsten Situationen zum Einsatz kommen: Bei der Freiarbeit, als Einstiegsspiel (vgl.

Punkt 2.1), als Pausenangebot oder auch als Spiele im Deutschunterricht – dann natürlich mit veränderten Aussagen auf den Sprachausgabegeräten. Alles in allem ist die vorgestellte Unterrichtsstunde an sich eine ganz “normale” Unterrichtsstunde, die jedoch dank mehrperspektivischer Planung und Einsatz angemessener Hilfsmittel und Wahrnehmungsaktionen Schülergruppen mit einem breiten Leistungsspektrum zugänglich gemacht werden können.

Literatur

Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Meulen, N. van der (2009). *Englisch als Fremdsprache für unterstütz kommunizierende Schülerinnen und Schüler. Ein Modellentwurf zum Englischerwerb unter Nutzung der Unterstützten Kommunikation*. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Heilpädagogischen Fakultät der Universität zu Köln (2005). Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.

Meulen, N. van der (2001). Englisch als Fremdsprache für Unterstützt Sprechende – Möglichkeiten und Besonderheiten. *Unterstützte Kommunikation* 1/2, 27–31.

Meulen, N. van der (2000). *Aneignung und Anwendung von Wissen über Inhalt und Aufbau des DeltaTalker-Moduls „Englisch“*. Dargestellt am Beispiel einer Einzelförderung mit einem 20jährigen Schüler mit cerebraler Bewegungsstörung. Unveröffentlichte Staatsarbeit zum ersten Staatsexamen, Köln.

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2008). *Lehrplan Englisch für die Grundschule des Landes Nordrhein-Westfalen: Englisch*. Frechen: Ritterbach.

Nicol Goudarzi

(geb. van der Meulen) promovierte 2005 im Bereich Pädagogik mit dem Fachgebiet “Unterstützte Kommunikation und Englisch”. Seither ist sie an verschiedenen Schulen mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und Motorische Entwicklung sowie an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung tätig. Als Lehrbefähigte für das Fach Englisch in der Primarstufe erteilt sie Englischunterricht für Lerngruppen, die teils zielgleich, teils in heterogener Zusammensetzung zieldifferent unterrichtet werden.



Da uno spettacolo del Teatro Danz'Abile.

Fairness bei der Leistungsmessung: Der TestDaF für Menschen mit Behinderung

Ulrike Arras & Anika Müller | Bochum D

El planteamiento de la igualdad y las normativas legales al respecto establecen que las personas con discapacidades deben gozar del acceso a la educación, en especial a los exámenes. Por ello, el Instituto TestDaF, que desde el 2001 desarrolla y gestiona la prueba TestDaF (Examen de Alemán como Lengua Extranjera), ofrece desde hace años pruebas adaptadas a personas con discapacidades, como por ejemplo: para personas invidentes o con trastornos del lenguaje.

El artículo esboza, en primer lugar, el formato y las exigencias de la prueba del idioma para acceder a la educación superior. Luego, ahonda en las diversas modalidades de implementación según las necesidades de las personas, de acuerdo a su discapacidad. El principio principal de dichas modalidades es la equidad. Es decir, la prueba está concebida para reducir las desventajas de las personas discapacitadas sin que esto represente para ellas una ventaja frente a las personas sin necesidades especiales y evitar así que los resultados de las pruebas se vean distorsionados.

1. Problemaufriss

Fairness ist ein übergeordnetes Prinzip der Leistungsmessung, das sich jedoch nicht nur auf Chancengleichheit für alle PrüfungsteilnehmerInnen bezieht, sondern auch bedeutet, dass Stakeholder wie Hochschulen, Arbeitgeber oder Stipendien vergebende Institutionen auf eine zuverlässige Leistungsmessung vertrauen können. Voraussetzung dafür ist eine umfassende Qualitätssicherung bei Aufgabenentwicklung, Testdurchführung und Bewertung von Prüfungsleistungen. Transparenz in der Kommunikation garantiert dabei, dass die Qualität der Prüfung sowohl für TeilnehmerInnen als auch für Stakeholder nachvollziehbar ist. Dazu trägt auch die Aufklärung von TestkandidatInnen über ihre Rechte bei, so z. B. die Möglichkeit, Prüfungsergebnisse zu reklamieren oder besondere Durchführungsbedingungen für Teilnehmende mit Behinderung¹ anzumelden.

In den letzten Jahren haben viele internationale Testverbände Richtlinien publiziert, in denen solche Qualitätsstandards und die damit verbundenen Verpflichtungen dargelegt sind, so z. B. der *Code of Practice* der ALTE (1994, *Association of Language Testers in Europe*)². Als deren Mitglied

hat sich das TestDaF-Institut, das seit 2001 die Prüfung TestDaF (Test Deutsch als Fremdsprache) entwickelt und weltweit administriert, zur Einhaltung dieser Mindeststandards verpflichtet. Grundsätze der Fairness und Ethik, die der genannte *Code* beinhaltet und die auch von der EU wiederholt eingefordert werden³, beziehen sich u. a. darauf, dass allen Menschen ungeachtet ihrer Herkunft, ihres Geschlechts, ihrer Religion oder einer Behinderung die gleichen Chancen eingeräumt werden. Dementsprechend hat Deutschland bereits 2006 ein Gesetz zur allgemeinen Gleichstellung verabschiedet⁴. Seither bietet der TestDaF als standardisierter und internationaler Deutschtest einen Nachteilsausgleich für Menschen mit physischen, mentalen oder sensuellen Einschränkungen an. Das TestDaF-Institut modifiziert in diesen Fällen die Durchführungsbedingungen, um eine Benachteiligung auszuschließen. Ziel dabei ist es stets, die Anforderungen an die Sprachkompetenz möglichst nicht zu verändern.

Im vorliegenden Beitrag wird zunächst die TestDaF-Prüfung kurz vorgestellt und sodann beschrieben, welche Anpassungen Behinderten angeboten werden, um einen individuell zugeschnittenen Nachteilsausgleich zu gewährleisten.

2. Allgemeines zum TestDaF

Der TestDaF wendet sich in erster Linie an ausländische StudienbewerberInnen, die einen Nachweis über ausreichende Sprachkenntnisse für ein Studium an einer deutschsprachigen Hochschule benötigen. Folglich werden Deutschkompetenzen auf fortgeschrittenem Niveau, die für ein Hochschulstudium in Deutschland relevant sind, geprüft. Die vier Teilkompetenzen Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen werden weitgehend getrennt in je eigenen Prüfungsteilen gemessen⁵.

	Leseverstehen 3 Lesetexte mit insgesamt 30 Items Dauer: 60 Min.
	Hörverstehen 3 Hörtexte mit insgesamt 25 Items Dauer: 40 Min.
Pause	
	Schriftlicher Ausdruck 1 Aufgabe zur Textproduktion Dauer: 60 Min.
	Mündlicher Ausdruck 7 Aufgaben zum Sprechen Dauer: 30 Min.

Die rezeptiven Fähigkeiten werden durch die Prüfungsteile **Leseverstehen** und **Hörverstehen** erfasst. Dabei werden verschiedene hochschulrelevante Textsorten unterschiedlichen Schwierigkeitsgrads präsentiert und verschiedene Verstehensoperationen mittels geschlossener und halboffener Items überprüft. In beiden Teilen wird das Verstehen von Gesamtzusammenhängen und Einzelinformationen und ggf. auch impliziter Informationen erfasst. Die Überprüfung der **schriftlichen Ausdrucksfähigkeit** erfolgt anhand einer Texterstellungsaufgabe. Es handelt sich um eine direkte Erfassung der Fähigkeit auf der Basis eines offenen Itemformats, wobei jedoch schriftlich bzw. visuell präsentierte Vorgaben die Aufgabe steuern. Die PrüfungsteilnehmerInnen sollen zeigen, dass sie in der Lage sind, zu einem bestimmten Thema einen zusammenhängenden und klar aufgebauten, diskursiven Text zu schreiben. Zur Erfassung der **mündlichen Ausdrucksfähigkeit** wird ein semidirektes Format⁶ verwendet: Die mündliche Äußerung wird nicht durch ein Prüfungsgespräch elizitiert, sondern durch den Stimulus eines fiktiven Gesprächspartners oder einer fiktiven Gesprächspartnerin vom Band. Die Reaktionen der TeilnehmerInnen werden auf einem Tonträger aufgezeichnet. Das zunächst ungewohnte Format hat für ei-

nen standardisierten und weltweit eingesetzten Test wichtige Vorteile, denn es stellt sicher, dass alle PrüfungsteilnehmerInnen unter den gleichen Bedingungen ihre Leistung zeigen (Durchführungsobjektivität) und diese Leistung ungeachtet der Person zentral von eigens geschulten BeurteilerInnen bewertet wird (Beurteilungsobjektivität).

Die in den einzelnen Prüfungsteilen gezeigten Leistungen werden einer der drei **TestDaF-Niveaustufen (TDN)** 3, 4 oder 5 zugeordnet. Unterhalb von TDN 3 differenziert der TestDaF nicht; eine Einstufung auf „unter TDN 3“ besagt lediglich, dass das Eingangsniveau des TestDaF nicht erreicht wurde. Auf dem TestDaF-Zeugnis wird keine Gesamtnote ausgewiesen, vielmehr erfolgt zu jedem Kompetenzbereich eine gesonderte Stufenzuweisung, so dass für die PrüfungsteilnehmerInnen und andere Stakeholder das Leistungsprofil klar erkennbar ist.⁷

3. Standardisierung und Qualitätssicherung

Bei der Prüfung TestDaF handelt es sich um einen so genannten High-Stakes-Test. Das bedeutet, vom individuellen Ergebnis hängt für den weiteren Lebensweg der einzelnen PrüfungsteilnehmerInnen viel ab, in diesem Falle, ob sie die sprachlichen Voraussetzungen für ein Studium an einer deutschen Hochschule erfüllen. Aus diesem Grunde müssen bei der Entwicklung der Prüfungsaufgaben, bei der Prüfungsdurchführung sowie bei der Bewertung der Leistungen die eingangs erwähnten Qualitätsstandards eingehalten werden. Dabei spielen diverse Maßnahmen der Standardisierung eine zentrale Rolle⁸:

- zentrale Testerstellung durch eigens geschulte TestautorInnen anhand eines festgelegten Prüfungsformats, routinemäßige Erprobung und Evaluierung aller neuen Aufgaben;

- dezentrale Durchführung der Prüfung weltweit durch so genannte Prüfungsbeauftragte an lizenzierten Testzentren nach strengen Vorgaben an zentral festgelegten Prüfungsterminen, Evaluierung der Prüfungsdurchführung;
- zentrale Beurteilung der Prüfungsleistungen durch regelmäßig geschulte BeurteilerInnen anhand festgelegter Bewertungsverfahren und -kriterien, Monitoring der Beurteilerleistung.

Insgesamt gewährleistet das TestDaF-Institut dank dieses hohen Maßes an Standardisierung die Qualität und somit die Fairness der Prüfung. Die Gewährung von Nachteilsausgleich für Teilnehmende mit Behinderung vervollständigt dieses Ziel.

4. Nachteilsausgleich für TeilnehmerInnen mit Behinderung

Im Einklang mit den genannten Anforderungen an Qualität und Fairness ist es dem TestDaF-Institut ein wichtiges Anliegen, den Ablauf der standardisierten Prüfung auf die besonderen Bedürfnisse von PrüfungsteilnehmerInnen mit Behinderung abzustimmen. Maßnahmen, die das TestDaF-Institut zur Anpassung ergreift, beziehen sich auf **Modifikationen der Prüfungsdurchführung** und auf **Änderungen in der Präsentation der Testunterlagen**. Art und Ausmaß der Anpassung ist abhängig vom Grad der Behinderung. Als Entscheidungsgrundlage dient stets ein ärztliches Attest, das die Prüfungsteilnehmenden im Testzentrum vorlegen. Die endgültige Entscheidung wird von Fall zu Fall im TestDaF-Institut in Abstimmung mit den Prüfungsbeauftragten getroffen, also jenen Personen, die in den Testzentren für die Durchführung der Prüfung verantwortlich sind. Der folgende Überblick zeigt, für welche Behinderungen prinzipiell Nachteilsausgleich eingeräumt werden kann und welche Anpassungen möglich sind. Er ist als Orientierungsrahmen zu verstehen.

Art der Behinderung	Möglichkeiten, die Prüfung anzupassen
Lese- und / oder Rechtschreibschwäche (Legasthenie, Dyslexie)	<ul style="list-style-type: none"> • Verlängerung der Bearbeitungszeit für alle Prüfungsteile
Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADS / ADHS)	<ul style="list-style-type: none"> • Verlängerung der Bearbeitungszeit für alle Prüfungsteile
Sehchwäche und Blindheit	<ul style="list-style-type: none"> • Test- und Vorbereitungsmaterialien in Braille-Schrift • Test- und Vorbereitungsmaterialien in elektronischer Form (am PC mit Bildschirm-Leseprogramm) • Vergrößerte Testmaterialien (A3) • Verlängerung der Bearbeitungszeit • Unterstützung durch eine beisitzende Person beim Ausfüllen der Antwortbögen (Leseverstehen und Hörverstehen) und beim Notieren der Kurzantworten (Hörverstehen)
Hörschwäche und Gehörlosigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Durchführung der Prüfungsteile Hörverstehen und Mündlicher Ausdruck durch Lippenlesen • Durchführung der Prüfungsteile Hörverstehen und Mündlicher Ausdruck mit Kopfhörern bei erhöhter Lautstärke
Einschränkungen beim Sprechen (z.B. Stottern)	<ul style="list-style-type: none"> • Verlängerung der Sprechzeit beim Mündlichen Ausdruck
Motorische Einschränkungen (z.B. Schreibmotorik)	<ul style="list-style-type: none"> • Verlängerung der Bearbeitungszeit beim Schriftlichen Ausdruck • Nutzung eines Computers (ohne integrierte Hilfsmittel wie Rechtschreibprüfung, Lexika u. ä.) • Unterstützung durch eine beisitzende Person beim Ausfüllen der Antwortbögen (Leseverstehen und Hörverstehen) sowie beim Notieren der Kurzantworten (Hörverstehen) <p>Hinweis: Für TeilnehmerInnen im Rollstuhl besteht zurzeit nicht überall die Möglichkeit, den TestDaF abzulegen, da nicht jedes lizenzierte Testzentrum über einen barrierefreien Zugang zu allen Räumlichkeiten verfügt. Allerdings bemüht sich das TestDaF-Institut in solchen Fällen gemeinsam mit den TeilnehmerInnen und Testzentren um praktikable Lösungen.</p>

Bei einer Mehrfachbehinderung wird die Prüfungsdurchführung durch eine Kombination der genannten Modifikationen geregelt. Auch eine Befreiung von einzelnen Prüfungsteilen ist möglich. Dies gilt z. B. für den Mündlichen Ausdruck bei Stummheit, kann aber auch von gehörlosen TeilnehmerInnen für die Prüfungsteile Hörverstehen und Mündlicher Ausdruck in Anspruch genommen werden (statt Lippenlesen).

4.1 Aus der Praxis: Beispiele für die Modifikation der Prüfungsdurchführung

Eine Änderung der Prüfungsdurchführung bezieht sich am häufigsten auf den zeitlichen und räumlichen Ablauf. Dazu zählen Verlängerungen der Bearbeitungszeiten für einzelne Prüfungsteile, die Einräumung von zusätzlichen Pausen oder die Durchführung der Prüfung in einem separaten Raum, um den regulären Prüfungsverlauf nicht zu stören und somit faire Bedingungen für alle PrüfungsteilnehmerInnen zu gewährleisten. Von einer angepassten Durchführung ist auch dann die Rede, wenn spezielle Hilfsmittel oder Sonderausstattungen genutzt werden. Dazu zählen z. B. Kopfhörer für KandidatInnen mit eingeschränktem Hörvermögen, spezielle Tische oder Stühle für motorisch eingeschränkte TeilnehmerInnen oder Leselampen für KandidatInnen mit Sehproblemen. Da der TestDaF in Papierform durchgeführt wird, gilt auch der Einsatz von Computern als Sonderausstattung. Neben TeilnehmerInnen mit eingeschränkter Schreibmotorik wird dies z. B. blinden KandidatInnen gewährt, die den TestDaF mithilfe eines Bildschirm-Leseprogramms in elektronischer Version durchführen (vgl. hierzu ausführlicher Kap. 3.2.). Gehörlose TeilnehmerInnen haben die Möglichkeit, die Hörtexte via Lippenlesen zu rezipieren, einer anderen Variante der Standarddurchführung. Hierfür erstellt das TestDaF-Institut ein Manuskript für alle drei Hörtexte, das eine beisitzende Person vorliest. Im Manuskript selbst sind zusätzliche Pausen für das Notieren der Kurzantworten vorgesehen, da das gleichzeitige Lippenlesen und Schreiben nicht möglich ist.

4.2 Aus der Praxis: Beispiel für die Modifikation von Testunterlagen für blinde TeilnehmerInnen

Seit 2011 können blinde Personen den TestDaF ablegen. Dabei haben diese KandidatInnen die Wahl zwischen zwei spezifischen Arten der Durchführung:

1. Sie können den TestDaF in Braille-Schrift (Blindenschrift) ablegen. In diesem Fall erhalten die Prüfungsteilnehmenden Testhefte in

Braille-Schrift und notieren die Antworten mithilfe eines Computers oder einer Braille-Schreibmaschine. Die Entwicklung des Braille-Tests erfolgte in enger Abstimmung mit der FernUniversität Hagen (Kontaktperson für blinde und sehbehinderte Studierende) sowie der Universität Marburg (Servicestelle für behinderte Studierende, Leitung des Studienkollegs). Erprobt wurde der Testsatz mit ausländischen Studierenden an der Universität Marburg.

2. Sie können eine elektronische Version des TestDaF bearbeiten. Hierbei lesen die Prüfungsteilnehmenden die Testunterlagen mithilfe eines Bildschirm-Leseprogramms (z. B. dem Screenreader „Jaws“), welches den speziell für diese Nutzungsform formatierten Testsatz in gesprochene Sprache umwandelt. Die Erprobung des TestDaF in elektronischer Form erfolgte in Zusammenarbeit mit einer blinden Teilnehmerin, die den Test im April 2011 erfolgreich abgelegt hat und inzwischen in Deutschland studiert.

Für die gezielte Vorbereitung und Auseinandersetzung mit diesen beiden Formaten stehen jeweils Modellprüfungen zur Verfügung, die beim TestDaF-Institut angefordert werden können. Die Bereitstellung von Vorbereitungsmaterialien auch für solche Sonderformen ist ein wichtiger Bestandteil von Chancengleichheit und Fairness.

In den genannten TestDaF-Versionen für blinde TeilnehmerInnen wurden inhaltlich minimale Veränderungen vorgenommen. Dazu zählt beispielsweise das Verbalisieren von Grafiken in den Prüfungsteilen Mündlicher und Schriftlicher Ausdruck. Auch Testaufbau sowie Bearbeitungsformen und -zeiten wurden an die Bedürfnisse von blinden TeilnehmerInnen angepasst. Wie dies konkret aussieht, lässt sich am Beispiel des Leseverstehens im Braille-

Testsatz aufzeigen. Zunächst wird für diesen Prüfungsteil die Verlängerung der Bearbeitungszeit einzeln festgelegt, um den individuell unterschiedlichen Lesegeschwindigkeiten Rechnung zu tragen. Als Richtlinien dienen dabei die Rückmeldungen, die KandidatInnen nach der Erprobung des Vorbereitungsmaterials gemacht haben oder eine Empfehlung im ärztlichen Attest. Auf individuelle Lesegewohnheiten von blinden Teilnehmenden und eine möglichst optimale Handhabung der Testunterlagen wird durch eine flexible Anordnung von Text und Items (d. h. Aufgaben) Rücksicht genommen. Das sieht für die Leseaufgabe 1, eine Zuordnungsaufgabe, beispielsweise folgendermaßen aus: Im regulären TestDaF ist diese Aufgabe so gestaltet, dass auf einer Doppelseite links die 10 Items und rechts die 8 zuzuordnenden Lesetexte abgedruckt sind. Im Braille-Aufgabenheft ist diese Anordnung, die den KandidatInnen alles auf einen Blick präsentiert, nicht möglich: Die Braille-Schrift ist zu groß, entsprechend passen nicht alle Items und Texte auf eine Doppelseite. Um zu verhindern, dass blinde TeilnehmerInnen für einen Abgleich der Texte mit den Items stets blättern müssen, werden die

Items ein zweites Mal auf einem losen, herausnehmbaren Blatt zur Verfügung gestellt. Dieses können die Prüfungsteilnehmenden flexibel nutzen.

Individuell gestaltbar ist auch das Notieren der Antworten. Die Teilnehmenden können entweder mithilfe eines Computers oder einer Braille-Schreibmaschine die Antworten selbst aufschreiben oder sie der besitzenden Person diktieren, die sie direkt auf dem Antwortbogen markiert.

5. Unterstützung der Testzentren bei der Prüfungsdurchführung

Das TestDaF-Institut unterstützt die Prüfungsbeauftragten bei der Durchführung der Prüfung für Behinderte. So werden die modifizierten Testunterlagen zentral im TestDaF-Institut erstellt und gemeinsam mit den anderen Testunterlagen an die Testzentren bzw. Prüfungsbeauftragten verschickt. Auch für die Beratung behinderter PrüfungsteilnehmerInnen vor Ort stellt das TestDaF-Institut den Prüfungsbeauftragten spezielle Informationen in Form von Handbüchern und Merkblättern zur Verfügung. Die folgende Checkliste kann in der Beratung als erste Orientierung dienen.

Checkliste für die Beratung

- **Schritt 1:** Erste allgemeine Informationen können PrüfungsteilnehmerInnen mit Behinderung auf der Homepage des TestDaF-Instituts in der Rubrik „FAQ“ nachlesen: www.testdaf.de/faq
- **Schritt 2:** Potenzielle TestDaF-KandidatInnen, die besondere Bedingungen brauchen, sollten 2-3 Monate vor dem gewünschten Prüfungstermin Kontakt mit dem gewählten Testzentrum aufnehmen. Dort informieren sie die Prüfungsbeauftragten über Art und Auswirkung der Behinderung und sprechen weitere Schritte ab.
- **Schritt 3:** Die PrüfungsteilnehmerInnen geben ein ärztliches Originalattest über Art und Auswirkung der Behinderung im Testzentrum ab. Eine Kopie dieses Attests wird vom Testzentrum an das TestDaF-Institut weitergeleitet.
- **Schritt 4:** Die PrüfungsteilnehmerInnen melden sich für den gewünschten Prüfungstermin an. Dafür haben sie zwei Möglichkeiten:
 1. Anmeldung direkt über das Testzentrum. Das Testzentrum informiert das TestDaF-Institut über den Sonderfall.
 2. Online-Anmeldung in der Rubrik „Anmeldung für Teilnehmende mit Behinderung“. Dort wird die Behinderung direkt benannt und spezifiziert. Das Testzentrum und das TestDaF-Institut werden automatisch über den Sonderfall informiert.

Das rechtzeitige Durchlaufen dieser Schritte unterstützt alle Beteiligten – PrüfungskandidatInnen, Testzentren und das TestDaF-Institut – dabei, die Prüfung für TeilnehmerInnen mit Behinderung bestmöglich zu organisieren. Mit dem eingeplanten zeitlichen Vorlauf können alle notwendigen Maßnahmen ergriffen werden, um zu gewährleisten, dass alle TeilnehmerInnen den TestDaF unter adäquaten Bedingungen ablegen⁹. Nur so kann dem Prinzip der Fairness in der Leistungsmessung Rechnung getragen werden.

Anmerkungen

¹ In offiziellen Texten wird meist der Begriff „Menschen mit Behinderung“ verwendet. Auch wir favorisieren im vorliegenden Aufsatz diese Bezeichnung, wohlwissend, dass auch Begriffe wie Menschen mit „Beeinträchtigungen“ oder „besonderen Bedürfnissen“ Verwendung finden. Diese Bezeichnungen gehen auf die in der englischsprachigen Literatur verwendeten Begriffe „challenged people“ oder „people with special needs“ zurück.

² Der *Code of Practice* der ALTE ist online verfügbar unter: http://www.alte.org/setting_standards/code_of_practice

Andere wegweisende Standards sind z.B. die Folgenden: *Standards for Educational and Psychological Testing* (1999, American Educational Research Association, AERA, American Psychological Association, APA, National Council on Measurement in Education, NCME), der *Code of Ethics* (2000, International Language Testing Association, ILTA), die *Guidelines for Good Practice in Language Testing and Assessment* (2006, European Association of Language Testing and Assessment, EALTA), s. auch Khalifa & Weir (2009: 19f.).

³ Insbesondere die „Europäische Strategie zugunsten von Menschen mit Behinderungen 2010–2020“ nennt Maßnahmen zur Beseitigung von Einschränkungen für behinderte Menschen. Sie haben zum Ziel, eine gleichberechtigte Teilhabe am sozialen und wirtschaftlichen Leben zu ermöglichen, was selbstverständlich auch den Bereich Bildung betrifft; vgl. hierzu die „Gewährleistung des barrierefreien Zugangs zu Waren, Dienstleistungen – auch öffentlichen Dienstleistungen – und Hilfsmitteln für Menschen mit Behinderungen.“ (Europäische Kommission, 2010: 6).

⁴ Dieses *Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz* (AGG) trat am 18. August 2006 in Kraft. (Bundesgesetzblatt Teil 1, 2006: 1897–1910).

⁵ Überblicksdarstellungen zum TestDaF siehe Arras 2006, 2007 sowie Kecker 2011.

⁶ Zur Entwicklung dieses Testformats, dem das Konzept des SOPI (*Simulated Oral Proficiency Interview*) zugrunde liegt, siehe Kniffka & Üstünsöz-Beurer, 2001.

⁷ Zur Beschreibung der TestDaF-Niveaustufen siehe <http://www.testdaf.de>. Die *Can-Do-Statements* zu allen Teilkompetenzen befinden sich auch auf der Rückseite des TestDaF-Zeugnisses.

⁸ Ausführlich zu den hier genannten Qualitätssicherungsmaßnahmen in den Bereichen Testerstellung und vor allem hinsichtlich der Beurteilung von Prüfungsleistungen siehe Eckes 2003, 2011.

⁹ Zu den notwendigen Vorkehrungen zählen u.a. auch, dass das Testzentrum für den Prüfungstag ggf. zusätzliches Aufsichtspersonal oder weitere Räumlichkeiten organisieren muss.

Literatur

Arras, U. (2006). Der TestDaF. Konzept und Prinzipien des standardisierten Tests Deutsch als Fremdsprache. *Fòrum – Anuari de l'Associació de Germanistes de Catalunya. Akten des sechsten Kongresses des Katalanischen Deutschlehrer- und Germanistenverbandes* (A.G.C.), Tarragona, April 2005, 39–52. (http://www.tinet.org/~asgc2/Fòrum_2005/Autors/Arras/arraso4.html, zul. aufgerufen am 28.08.12)

Arras, U. (2007). *Wie beurteilen wir Leistung in der Fremdsprache? Strategien und Prozesse bei der Beurteilung schriftlicher Leistungen in der Fremdsprache am Beispiel der Prüfung Test Deutsch als Fremdsprache (TestDaF)*, Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.

Eckes, T. (2003). Qualitätssicherung beim TestDaF: Konzepte, Methoden, Ergebnisse. *Fremdsprachen und Hochschule*, 69, 43–68.

Eckes, T. (2011). Facetten der Genauigkeit: Zur Reliabilität der Beurteilung fremdsprachlicher Leistungen. *Deutsch als Fremdsprache*, 48, 195–204.

Europäische Kommission (2010). *Mitteilung der Kommission an das europäische Parlament, den Rat, den europäischen Wirtschafts- und*

Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Europäische Strategie zugunsten von Menschen mit Behinderungen 2010–2020: Erneutes Engagement für ein barrierefreies Europa, Brüssel.

Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Berlin: Langenscheidt.

Kecker, G. (2011). *Validierung von Sprachprüfungen. Die Zuordnung des TestDaF zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*, Frankfurt: Lang.

Khalifa & Weir (2009). *Examining reading. Research and practice in assessing second language reading*. Cambridge: CUP.

Kniffka, G. & Üstünsöz-Beurer, D. (2001). TestDaF: Mündlicher Ausdruck. Zur Entwicklung eines kassettengesteuerten Testformats. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 30: 127–149.

Homepages

TestDaF-Institut: <http://www.testdaf.de>
ALTE (*Association of Language Testers in Europe*): <http://www.alte.org>

Ulrike Arras

ist Referentin für Testentwicklung am TestDaF-Institut, das seit 2001 die standardisierte Prüfung Test Deutsch als Fremdsprache erarbeitet. Sie ist zuständig für Fragen der Testerstellung und Leistungsbeurteilung und führt dazu weltweit Schulungen und Fortbildungen durch, u.a. in der VR China, in Spanien und Venezuela. Nach dem Studium der Sprachlehrforschung, der Germanistik, der Sinologie und der Politischen Wissenschaften Südostasiens promovierte sie über spezifische Strategien bei der Beurteilung schriftlicher Prüfungsleistungen.

Anika Müller

ist seit 2011 Referentin für Testerstellung am Test-DaF-Institut in Bochum. Sie ist zuständig für den Prüfungsteil Leseverstehen, die Organisation und Durchführung von Schulungen und Fortbildungen sowie Fragen des Nachteilsausgleiches für Testteilnehmende mit Behinderung. Nach ihrem Studium der historisch orientierten Kulturwissenschaften und Deutsch als Fremdsprache war sie längere Zeit an der Universität des Saarlandes und in Ankara tätig.

Cat got your tongue in English? Spoken Proficiency

Lesley Lanir | Tivon Israel

Auf den ersten Blick scheint der Beitrag von Lesley Lanir wenig mit dem Thema dieses Heftes zu tun zu haben, denn sie nimmt Schüler in den Blick, die im schriftlichen Ausdruck fast «perfekt» sind, jedoch vor mündlichen Aktivitäten quasi allergisch zurückschrecken. Um diese weit verbreitete Scheu begreifbarer zu machen, erinnert die Autorin zunächst an die vielfältigen Prozesse, die beim Sprechen – besonders in einer Fremdsprache – zu beherrschen sind. Darauf baut sie eine Reihe praktischer Vorschläge auf, um Lerner bei mündlichen Produktionen zu unterstützen. Dazu gehören viele Massnahmen, die eigentlich für jeden guten Fremdsprachenunterricht Geltung haben, z.B. das Üben des Wortschatzes in sinnvollen Kontexten, die Verbindung des Lernstoffs mit persönlichen Erfahrungen oder der Rückgriff auf Hilfsmittel, die das Sprechen erleichtern wie cue cards und gedächtnisstützende Bilder. Und so schliesst sich der Bogen, denn wie in vielen vorausgehenden Beiträgen dieses Heftes hervorgehoben wurde, müssen Lernschritte, die für jeden «gewöhnlichen» Unterricht geeignet sind, für inklusive Gruppen besonders sorgfältig geplant werden und deshalb auch für Schüler, die Hilfestellungen bei mündlichen Produktionen benötigen.

One of our aims as teachers is to help our students reach a reasonable level of fluency in conversation. However, some students have difficulties producing spoken language and cannot reach even the basic level of production. It is only natural to call upon our more proficient students to take part in class discussions or to answer simple questions. Yet, once called upon, sometimes our best students suddenly find the need to search in their bags or squirm around looking as if they wished they were wearing Harry Potter's cloak of invisibility. If they do dare utter a sound in English, they mumble, forget words and behave as though they were absent during English grammar lessons.

So, you wonder why, when these students compose beautiful essays, seem to understand every word you say, and achieve high scores in all their tests, do these seemingly high performing class members find it so difficult to chat about every day topics? Why, when giving presentations do they have difficulty with articulation and fluency and need prompt cards? What causes them to have difficulties in spoken language skills that are not necessarily connected to shyness and lack of motivation?

The answer could be that these students may have strong receptive skills but much weaker cognitive systems connected to oral language skills which lead to difficulties communicating their ideas at length in speech. Or maybe they have general phonological problems that are causing overall language weaknesses that can be overcome in other language activities but appear in oral proficiency exercises?

To illustrate the complexity of producing spoken language and the cognitive strain endured, in order to produce a few minutes of coherent speech, the following are some of the basic cognitive functions a student has to perform:

- retrieve vocabulary appropriate to the topic
- compose meaningful sentences
- organise ideas into logical sequences
- articulate English speech sounds and sound patterns
- pay attention to word and sentence stress, intonation patterns and rhythm

The above actions may seem simple, but students with expressive language deficiencies may not be able to orchestrate all the above elements easily in order to produce coherent, fluent speech.

After ruling out any affective causes, a student's difficulties in speaking may arise from:

- weak phonological perception
- semantic, sequential, and long term memory weaknesses
- difficulties holding verbal information temporarily in the working memory system
- inadequate retrieval of language items or chunks

A number or all of the following will be apparent with some students in your classrooms:

- avoidance of oral work
- substituting, omitting, or distorting sounds
- hesitation and long pauses
- repetition of simple phrases or words

- overuse of basic sentence structures
- word retrieval difficulties
- use of circumlocution
- slow response or no response to simple questions

Similar to other language skills, oral proficiency relies upon the interaction of many cognitive and physiological sub-skills working in unison. The amount of mental power needed to operate these cognitive orchestrations can easily overload weak working memory systems. A common result is oral production weaknesses that surface as difficulties in starting, ordering, developing and concluding thoughts since at the same time, the student is trying to produce fluent, coherent strings of language. The bottom line is: their immediate memory systems cannot hold and manipulate that amount of language information. Give the same students pen and paper and time and they'll write everything down in a paragraph because they are downloading what is held in their working memory system onto another medium and freeing up space to retrieve more language information.

As hinted above, a strong marker for teachers will be the differences between the student's performance level in written assignments and oral work. Written work allows students with oral language problems more time to access their internal language system, organise their ideas into words and sentences and once sequenced, reduce the memory load by transferring them onto paper on which the student can review their recorded static chunks of language that cannot fade away from a faulty working memory system. However, for some of our students, language production in general may prove too demanding.

Problems acquiring and retrieving vocabulary

Besides memory weaknesses, when trying to decide the root of a production problem, another area of language weakness that teachers should check is vocabulary.

Two cognitive elements need to be taken into account when considering vocabulary difficulties – storage of lexical items and retrieval. Problems may be found in either or both.

Firstly, the lexical information has to be processed adequately and new vocabulary items need to reach the memory system and stored precisely.

Similar to other language skills, oral proficiency relies upon the interaction of many cognitive and physiological sub-skills working in unison. The amount of mental power needed to operate these cognitive orchestrations can easily overload weak working memory systems.

Practical Help

To aid vocabulary acquisition and overcome inadequate storage, teachers need to ensure that language is being processed properly because of the linguistic phenomenon of minimal pairs. Weak language learners tend to have phonological difficulties – if clear, accurate sounds are not perceived by the students, a different word enters the neurological system other than the target word with a different meaning and even a different function. For example, 'stay' may be the target word but the student with poor phonological perception may perceive 'they' or 'day'.

To counteract this, following the well known information processing theory of Professor of Psychology George Miller, no more than seven new words or chunks should be taught at a time and new pieces of information have to enter the short term memory accurately and be deeply registered in long term memories.

Teachers can do this by modelling new words or phrases clearly using a "listen and repeat" method until the student has mastered the correct articulation. Once a student can repeat a word precisely he or she is more likely to store that word correctly.

Also, if students have poor phonological awareness and language difficulties, avoid teaching similar items with similar phonological properties at the same time. In other words, you may teach word families for instance:

'proper', 'properly', 'improper'

which have the same semantic root

but avoid teaching words that have similar sounds, for example,

'properly', 'probably', 'promptly'

that have no connection semantically.

Besides providing repetitive exposure to accurate new language, to aid word retrieval, it is also important to construct a supportive lexical network by making a broad set of connections and associations available. These may be semantic, phonological, grammatical, or pragmatic. Also to build a strong base:

- teach the most frequently used words and language chunks
- ask students to attach personal experiences to words to create an emotional link
- avoid the use of isolated and meaningless drills and word lists
- present the words in authentic contexts using previously learned vocabulary
- encourage students to produce structures using newly taught vocabulary items

To help with presentations / monologues

- request students to practice repeatedly common phrases / chunks / short replies
- limit the length of talking time
- schedule plenty of preparation time
- allow cue cards and permit the use of 'Power Point' or other assistive technology
- permit the use of images to help students focus and retrieve language

Encourage students to speak even if they only have a basic command and need to interject first language vocabulary when they cannot remember the English word or phrase. Teachers should refrain from interrupting students while they are speaking to correct them. Instead notes of any missing vocabulary or grammar mistakes should be taken and correct versions modeled later using the 'listen and repeat' method mentioned above.

Group activities

For those with oral production difficulties, it is better to consider using group and pair work rather than presentations since most students will be using spoken language for everyday communicative activities and not for presenting material.

Also, group activities will be less stressful and overall result in more natural utterances between the students.

To encourage participation by all members:

- use stimulating activities based on lower level language using task based activities rather than topic based ones. Students prefer to have a goal and tasks give them a reason to work together to achieve an end result.
- ensure a highly proficient student is appointed as the chair person or moderator who ensures everyone participates.
- set a goal of how many utterances each group member has to produce during an allotted time.

Poor oral production by a student may point to a number of language difficulties and affective reasons may not be the primary causes. An



overloaded, weakened language memory system may not allow students the luxury of being able to retrieve streams of organised, coherent language and produce accurate, seamless, spoken strings. In addition, phonological deficits and weak sound memory systems may cause students to have poor vocabulary perception and storage resulting in weak word retrieval. One or both of the aforementioned could be the source of why some of our students have little success in spoken fluency. Retaining, recall and organising language place heavy burdens on working memory systems. If there are any weaknesses in the language system we cannot assume that if students have 'heard it' once or twice, they will remember it and be able to produce it.

Recommended resources reading

Gathercole, S.E. & Baddeley, A.D. (1990). Phonological Memory Deficits in Language Disordered Children: Is there a Causal Connection? *Journal of Memory and Language*, 29, 336 – 360.

Gathercole, S.E. & Baddeley, A.D. (1993). *Working Memory and Language*. Hove: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers.

Jensen, E. (1998). *Teaching with the Brain in Mind*. Alexandria Virginia: ASCD Publication.

Miller, G.A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63, 81–97.

Papagano, C., Valentine, T., & Baddeley, A. (1991). Phonological Short term Memory and Foreign Language Learning. *Journal of Memory and Learning*, 30, 331–347.

Sprenger, M. (1999). *Learning and Memory – The Brain in Action*. Alexandria Virginia: ASCD Publication.

Website

Foreign Language Learning Differences inside-out
<http://www.foreignlanguagelearningdifficulties.com/>

Lesley Lanir

is a freelance writer, lecturer, teacher trainer, and specialist in learning disabilities and difficulties. She has been involved in teaching English as a foreign and second language for at least 20 years and most of this time has focused on helping students with learning disturbances, disabilities and disorders in connection to second language acquisition.

Digitale Medien in Integrationskursen mit Alphabetisierung

Hartmut Melchert | Mülheim D

The article describes the use of tools for digital sound recording and interactive whiteboards in low level Integration Courses (German as a Second Language) for migrants taught at Heinrich-Thöne-Volkshochschule in Mülheim/Germany. Five areas of implementing digital sound recording are identified: acquisition of writing skills and of phonological awareness; dictation; sample solutions; preparing for the standardized final exam (*Deutsch-Test für Zuwanderer/German Exam for Migrants*); dialogue exercises. The interactive whiteboard is discussed in regard to the three areas of visualization, incorporation of media data and acquisition of skills necessary for working with a PC and documentation.

Many teachers perceive digital tools as an additional burden and shy away from using them. Yet out of the special needs of illiterate learners and the specific nature of German Integration Courses enormous didactic challenges arise for teachers in these course settings. Neither interactive whiteboards nor recording tools provide a miracle cure to ease the teachers' burden. They can, however, provide ways and means to ease the tensions between the government's curricula and the reality encountered in class. Therefore, teachers should demand from their institutions that these technical tools become accessible both to them and to their learners.

1.1 Gesetzliche Grundlagen, partizipatorischer Ansatz und didaktische Konsequenzen

Auf der Grundlage des Zuwanderungsgesetzes und der Integrationskursverordnung werden in Deutschland seit 2005 allgemeine und spezielle Integrationskurse nach bundeseinheitlichen curricularen Konzepten durchgeführt. Viele dieser Kurse, mit und ohne Alphabetisierung, finden an Volkshochschulen statt und werden durch die skalierte Sprachprüfung *Deutsch-Test für Zuwanderer (DTZ)* abgeschlossen. Ein erfolgreicher Kursabschluss, aus dem sich aufenthaltsrechtliche Vorteile ergeben, ist laut Gesetz mit dem Erreichen des Niveaus B1 GER gegeben.

1.2. Bildungshintergrund und Ausgangslage der Lernenden

Aus der Perspektive eines humanistischen Menschenbildes muss es sicherlich als Erfolg gelten, wenn Teilnehmer (TN) aus einem anderen Schriftsystem mit null Jahren Schulbesuch in der

deutschen Sprache Lesen und Schreiben gelernt haben. Das Erreichen des Sprachniveaus B1 bleibt in der Praxis für viele TN – nicht zuletzt wegen des fehlenden Bildungshintergrundes und Weltwissens sowie als Folge traumatischer Erlebnisse in ihren Herkunftsländern – oft illusorisch. Für diese Zielgruppe ist vor allem die deutsche Aussprache mit besonderen Schwierigkeiten behaftet. Um sie zu überwinden – nicht zuletzt, um eine negative Beurteilung der Persönlichkeit aufgrund ihres fremden Akzents zu verhindern – werden gezielt technische Mittel eingesetzt. Sie sollen gerade bildungsungewohnten Menschen Wege und Strategien zur Stärkung der Aussprache-, Artikulations- und Kommunikationsfähigkeit aufzeigen. Denn wenn diese gemäß dem Leitbild der Volkshochschulen zu einer gleichberechtigten Teilhabe am gesellschaftlichen Leben befähigt werden sollen, dann haben sie auch ein Anrecht auf zeitgemäße digitale Medien im Unterricht. Daraus erwachsen für die Lehrkräfte spezifische didaktische Verpflichtungen, denen sie sich stellen müssen.

2. Digitale Sprachaufzeichnung im Kurs

Zur Entwicklung und Stärkung der Aussprache-, Artikulations- und Kommunikationsfähigkeit der Lernenden hat die digitale Sprachaufzeichnung und Sprachwiedergabe ihren festen Platz in meinem Integrationskurs. Dazu benutze ich einen Digitalrekorder im Pocketformat (Linear PCM-Recorder), der es ermöglicht, auf einfachste Weise hochwertige Audioaufnahmen in CD-Qualität¹ anzufertigen, wiederzugeben und zu archivieren. Zudem ist er flexibel am jeweiligen Sitzplatz der Lernenden positionierbar; kein Kopfhörer muss aufgesetzt, kein Mikro in der Hand gehalten werden. Die Lehrkraft kann jederzeit eine Datei einsprechen und in Sekundenschnelle wiedergeben.

Die von Lernenden oder Lehrenden eingesprochenen Dateien sind speicherbar und können auf einem Laptop/PC bei Bedarf verändert werden. Was Dokumentation und weitergehende Archivierung angeht, so lässt sich mit heutigen Speichermedien, beispielsweise USB-Sticks, SD-Karten oder CDs, mit relativ geringem Aufwand eine individuelle, kontinuierlich wachsende Dokumentation der mündlichen sprachlichen Leistungen als Teil eines Portfolios erstellen. In meinem Unterricht gehe ich davon aus, dass Lernende ihre sprachlichen Kompetenzen und Defizite sehr gut und realistisch selbst einschätzen können. Deshalb spiele ich ihnen ihre aufgenommenen Äußerungen vor und unterlasse weitgehend bewertende „Lehrer“-kommentare. Die Lernenden erleben ihre eigene Stimme in einer bisher noch nie gehörten Qualität und empfinden den Einsatz der Technik als wertschätzend. Beides motiviert sie zu einem bewussten und qualitativ guten Sprechen.

3. Anwendungsbeispiele

3.1. Entwicklung phonologischer Bewusstheit

Durch den Einsatz der digitalen Sprachaufzeichnung werden Lehrwerke ohne eigene Audiodateien zielgruppengerecht ergänzt, solche mit Audiodateien können flexibel erweitert werden. Von Anfang an werden phonologische Bewusstheit und deutsche Laut-Buchstaben-Zuordnung umfassend geübt. Sprechängste werden abgebaut, wenn sich die Lernenden durch das Erlesen von Silben, Wörtern und Sätzen auf die Aufnahme vorbereiten können und eine sofortige Rückmeldung mit der Möglichkeit der Selbstevaluation erhalten. So können Lernfortschritte durch den Vergleich von Dateien motivationsfördernd transparent gemacht werden.

3.2. Übungsformen, Korrekturen und Prüfungsvorbereitung

Bereits in der Anfangsphase werden Diktate auf der Wortebene oder als Zuordnungsübung (Bilderdiktate) durchgeführt. Die digitale Sprachaufzeichnung, die das Diktate in identischer Qualität reproduzierbar macht, kann durch die Anzahl der Wiederholungen und das Sprechtempo optimal an die jeweilige Lerngruppe angepasst werden. Auch hier erfolgt die Rückmeldung zeitnah: Während die Lernenden ihre Diktate mit dem Original vergleichen (Kopie; zusätzlich Projektion des Dokuments auf einem Interaktiven Whiteboard) und korrigieren, kann auch im Hintergrund beliebig oft die Audiodatei laufen und für die deutsche Laut-Buchstaben-Zuordnung sensibilisieren. Sequenzen, die besondere Schwierigkeiten bereitet haben, können selektiert und wiedergegeben werden. Bei offeneren Übungen können Musterlösungen aufgesprochen und zusätzlich visualisiert werden. In ähnlicher Weise können Dialogübungen modelliert und differenziert werden. Schliesslich kann man die digitale Sprachaufzeichnung zur Vorbereitung auf die verschiedenen Prüfungsformate nutzen, für die man den TN nachvollziehbare und reproduzierbare Lösungen zur Verfügung stellt. Bei all dem wird die Lehrkraft deutlich entlastet, denn mehrmaliges Hören dient einer genaueren Beurteilung und einem differenzierteren Feedback und reduziert dadurch den Stress des Bewerten-Müssens.

4. Interaktive Whiteboards

Für all diese Übungen sind Interaktive Whiteboards (IWB) eine unschätzbare Hilfe; die Liste der Einsatzmöglichkeiten und Vorteile ist lang; hier ein kleiner Ausschnitt davon.

4.1. Visualisierung

Schriftgröße, Schriftart und Schriftfarbe sind variierbar. Mittels eines virtuellen Textmarkers werden Inhalte hervorgehoben. Abdeckungs- und Spotlight-Funktionen erlauben eine Differenzierung der Aufgabenstellung. Text wird mit dem digitalen Stift und mit Hilfe der Computertastatur eingegeben. Eine Kombination aus beiden Methoden führt zu einer noch besseren Visualisierung bei der Besprechung von Übungsaufgaben. Schon in den ersten Unterrichtseinheiten lassen sich einfache Zuordnungsübungen von Silben und Wortteilen mühelos erstellen und von den TN durch *drag-and-drop* leicht bearbeiten sowie in späteren Übungsphasen wiederholen. Das alles bedarf keiner langen Vorbereitung; ein spontanes und flexibles Eingehen auf die jeweilige Unterrichtssituation ist jederzeit möglich.

4.2. Mediale Vernetzung, Vorbereitung der Arbeit am PC

Grafiken und Fotos werden mühelos eingebunden und kreativ verändert. Texte aus Word- oder PDF-Dokumenten werden angezeigt. Audio- und Videodateien werden über das IWB abgespielt. Durch Hyperlinks werden Internetseiten auf einfache Weise aufrufbar. Interaktive Zusatzübungen aus dem Internet oder von lehrwerksbegleitenden CD-ROMs werden gut sichtbar mit der Lerngruppe durchgeführt. Die spätere individuelle Arbeit im PC-Raum kann in der Gesamtgruppe eingehend vorbereitet werden. Da bei den meisten AnalphabetInnen und wenig literalisierten L2-Lernenden keine PC-Kenntnisse vorhanden sind, müssen sie Technik und Motorik vielfach erst im Sprachunterricht erlernen. Durch die große Anzeige werden die Auswirkungen der Bewegungen von Maus, Cursor und Lösch taste transparent und leicht nachvollziehbar.

Sprechängste werden abgebaut, wenn sich die Lernenden durch das Erlesen von Silben, Wörtern und Sätzen auf die Aufnahme vorbereiten können und eine sofortige Rückmeldung mit der Möglichkeit der Selbstevaluation erhalten.

4.3 Archivierbarkeit

Die Inhalte der einzelnen am IWB erstellten sog. digitalen *Flipcharts* werden gespeichert und erlauben damit eine Kursdokumentation, die Vergleiche der Lehr- und Lernprogression in verschiedenen Kursen möglich macht. Sie kann den Grundstein zu einer digitalen Unterrichts- und Methodenbibliothek legen.

5. Digitale Medien in Integrationskursen – eine zusätzliche Belastung für die Lehrkräfte?

Die didaktischen Möglichkeiten des IWB haben meine TN und mich überzeugt. Gerade durch die Visualisierungsfunktionen ist ein IWB den Lernenden beim Erlesen und Lesen von Silben, Wörtern, Sätzen und Texten sowie später bei Dialog- und Sprechübungen eine große Hilfe. Die Unterrichtserfahrungen zeigen, dass die TN solche zusätzlichen Hilfen gern annehmen, dass der Zugang zu manch einer Übung im Arbeitsbuch erleichtert wird und dass Besprechung, Selbstevaluation und Korrektur schriftlicher Übungen zielgruppengerecht ablaufen können. In allen Anwendungsbereichen bereichert die digitale Sprachaufzeichnung den Unterricht.

Daher ist es schwer verständlich, warum im Jahre 2012 in einem Unterrichtskontext, in welchem mündliche Artikulationsfähigkeit und Sprachproduktion von zentraler Bedeutung sind, kinderleicht zu bedienende und preislich erschwingliche Digitalrekorder nicht landauf/landab in jedem Kurs-

raum zu finden sind. Ein Wundermittel, um die Widersprüche zwischen den konzeptionellen und curricularen Vorgaben für Migrationskurse einerseits und der Wirklichkeit in den Kursen andererseits aufzulösen, sind die digitalen Werkzeuge gewiss nicht. In einem teilnehmer- und handlungsorientierten Unterricht leisten sie jedoch Lernenden und Lehrenden gute Dienste. Je geringer das Bildungsniveau der Lernenden, desto besser sollte die technische Ausstattung der Institution für einen zeitgemäßen DaZ-Unterricht sein. Diese Ausstattung von ihren Institutionen einzufordern, ist eine Aufgabe, der sich Lehrende nicht entziehen dürfen.

Anmerkung

¹ CD-Qualität beschreibt hier keinen subjektiven Höreindruck, sondern ist technisch definiert (44100 kHz/16 Bit).

Literaturverzeichnis

Lehrwerke

Feldmeier, A. (2011–2012). *Von A-Z. Alphabetisierungskurs A1*. Kursbuch mit zwei Audio CDs, Übungsbuch und Alphaportfolio. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Wäbs, H. (2008–2010). *Hamburger ABC. Lehrwerk zur Alphabetisierung und Grundbildung*. Teil I: Grundkurs neu. Teil IZ: Curriculare Ergänzungen zum Grundkurs. Teil Ia: Grundkurs Vertiefung neu. Teil Ib: Grundkurs Kompakt neu. Teil II: Aufbaukurs neu. Teil II b: Mündliche Interaktionen zum Aufbaukurs. Teil III: Einführung in die Grammatik. Spezial 4: Wir sprechen, lesen und schreiben. Hamburg: Arbeitsgemeinschaft Karolinenviertel e.V.

Fachliteratur

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.) (2008). *Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs*. Überarbeitete Neuauflage. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

[Online: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infotehk/Integrationskurse/konzept-f-e-bundweit-ikurs_neu.pdf?__blob=publicationFile].

Dlaska, A. & Krekeler, Ch. (2009). *Sprachtests. Leistungsbeurteilungen im Fremdsprachenunterricht evaluieren und verbessern*. Baltmannsweiler: SchneiderVerlag Hohengehren.

Feldmeier, A. (2009). *Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Online: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infotehk/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaden/konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.pdf?__blob=publicationFile

Feldmeier, A. (2010a). Konzepte, Curricula und Ziele in der Alphabetisierung von erwachsenen Analphabeten nicht deutscher Muttersprache. In Feldmeier, A. & Yasaner, V. (Hrsg.) (pp. 4–12).

Feldmeier, A. (2010b). Zum Einsatz des Sprachenportfolios bei der Arbeit mit lernungewohnten und zu alphabetisierenden erwachsenen Teilnehmern. In Roll, H. & Schramm, K. (Hrsg.), *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie. Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch*, 77, 143–164.

Feldmeier, A. & Yasaner, V. (Hrsg.). *Alphabetisierung. Deutsch als Zweitsprache*. Sonderheft 2010. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

Grotlüschen, A. (2006). Medienkompetenz in der Grundbildung: Muss das sein? Ein Plädoyer für die Vielfalt digitaler und medialer Prozesse im Lehr-Lerngeschehen. In Knabe, F. (Hrsg.), *Bewährte und Neue Medien in Alphabetisierung und Grundbildung* (pp. 29-32). Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Niebsch, D. (2011). Integration der Ausspracheschulung in den DaF-/DaZ-Unterricht. *Babylonia* 02/2011, 53-57.

Perlmann-Balme, M. (2011). Deutsch-Test für Zuwanderer. Internationale Qualitätsstandards bei der Testentwicklung. *Deutsch als Fremdsprache* 48, 13 - 22.

Perlmann-Balme, M., Plassmann, S. & Zeidler, B. (2009). *Deutsch-Test für Zuwanderer A2-B1. Prüfungsziele und Testbeschreibung*. Berlin: Cornelsen. Online: <http://www.telc.net/fileadmin/data/pdf/dtz-pruefungsziele.pdf>

Reinke, K. (2011). Fremder Akzent-von der auditiven Wahrnehmung zur Deutung der Persönlichkeit. *Babylonia* 02/2011, 73-79.

Rother, N. (2010a). *Das Integrationspanel. Ergebnisse einer Befragung von Teilnehmenden zu Beginn ihres Integrationskurses*. Working Paper Nr. 29. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Online: <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp29-integrationspanel-alphabetisierungskurse.html>.

Scheithauer, Ch. (2010a). Die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit und deren Zusammenhang zu schriftsprachlichen Kompetenzen bei illiteraten Migrantinnen und Migranten. In Feldmeier, A. & Yasaner, V. (Hrsg.) (pp. 13-25).

Scheithauer, Ch. (2010b). Diagnose phonologischer Bewusstheit in der Zweitspracherprobung im Integrationskurs mit Alphabetisierung. In Roll, H. & Schramm, K. (Hrsg.), *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie. Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch*, 77, 111-126.

Schramm, K. (2011). Fünf Jahre Integrationskurse mit Alphabetisierung- Thesen zu einer kritischen Bilanz. In Bothe, J. (Hrsg.), *Funktionaler Analphabetismus im Kontext von Familie und Partnerschaft* (pp. 223-228). Münster u.a.: Waxmann Verlag.

Schuller, K., Lochner, S, & Rother, N. (2012). *Das Integrationspanel. Entwicklung der Deutschkenntnisse und Fortschritte der Integration bei Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen*. Working Paper Nr.42.Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Online: <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp42-Integrationspanel.pdf>

Hartmut Melchert

ist *PhD* nach Promotion zur Griechischen Geschichtsschreibung an der Brown University in Providence, USA. Nach Lehr- und Koordinationstätigkeiten in „Aussiedlerkursen“ seit 2004 an der Heinrich-Thöne-VHS Mülheim an der Ruhr. Projektkoordinator für Integrationskurse, Dozent in Integrationskursen mit Alphabetisierung, Berater und Prüfer. Konzeption von Kursen und Beratungsprozeduren und Unterrichtsmaterialien. Vorträge und Publikationen zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht mit wenig literalisierten L2-Lernenden.



Musica alla Fondazione Diamante.

Inclusion and Elemental Music¹

Shirley Salmon | Salzburg A

Alcuni lettori saranno forse sorpresi di scoprire in questo numero dedicato alla didattica dell'insegnamento delle lingue in gruppi eterogenei un articolo conclusivo sull'inclusione e la musica. Shirley Salmon, una collega inglese che ha lavorato per molti anni con bambini e con adulti a Salzburg e a Graz, vi descrive la teoria e la pratica delle idee di Orff sulla formazione inclusiva, applicabili anche alla didattica delle lingue straniere. L'autrice offre una rapida introduzione all'insegnamento del compositore tedesco Carl Orff che non era stato pensato dapprima per allievi handicappati ma per persone di età diverse e di diversi livelli di competenza. Egli mirava a esplorare vari percorsi, personali o di gruppo, in cui teatro, danza, movimento e musica conducono ad espressioni artistiche personali scoperte individualmente o in gruppo. L'improvvisazione e la partecipazione sono di primaria importanza. Un handicap in una data area può essere compensato da compiti diversi che permetteranno all'individuo di utilizzare le sue idee e i suoi talenti in vista di un risultato collettivo. Cantare e recitare sono attività che offrono molte possibilità a bambini con competenze e esigenze diverse. Tutto ciò può sembrare idealista e teorico ma Salmon offre esempi di adattamento a vari strumenti musicali che possono essere trasposti all'insegnamento delle lingue. Lo scopo centrale della ricerca di Orff è di permettere al bambino di esprimere le sue idee e i suoi sentimenti personali. In secondo luogo si tratta di aprire la strada della creatività e dell'espressione artistica di modo che ognuno si senta parte di un gruppo, evitando così l'isolamento o l'esclusione. Il fatto di dare a ogni bambino la possibilità di portare il suo contributo ad un lavoro di gruppo sfruttando i suoi talenti personali è fondamentale per qualsiasi tipo d'insegnamento inclusivo.

“The disabled person also does not live on bread alone but has the same right to enjoy life as the so-called normal or talented. Musical enjoyment is an irreplaceable element in finding harmony and balance in one's personal as well as social life“.

This statement from Wilhelm Keller from the year 1974 has not lost any of its relevance. Keller recognised that each person had a right to music, happiness and integration. With his reflections and demands he was years, if not decades, in advance of integration and inclusion movements (Keller, 1996). Inclusion is a human right that accepts the difference between people as a natural and creative part of life and the right to equal opportunities to participate in all areas of communal

life. Although the ideas of Carl Orff und Gunild Keetmann were not conceived specifically for children with disabilities their significance in special education and social work was soon recognised, developed and documented. The idea of working with people of all ages and abilities was inherent in Orff and Keetmann's conception of music and movement education known as Orff-Schulwerk.

Elemental music making is a concept of active and creative music practice for everybody. It is “the realisation of an original, central musical potency anchored in each individual” (Keller, 1984). It exists independently from any determined age or from special talents or disabilities. It is the musical interactivity of persons with their individual capabilities. As each player receives an individual suitable role or assignment he/she can take part as a fully fledged member of the group. It enables so-called normal, talented and disabled people to play together in one group without any participant being under or over-challenged by adapting tasks and roles to suit the capabilities of the individuals instead of the group having to adapt to a fixed form (Keller, 1996).

The elemental is something in its own right, “being expressed as a result of a prevailing need” (Jungmair, 1992). Within musical activities, musical targets such as learning and accompanying a song, learning the words, playing or inventing a melody or rhythm, learning different kinds of ostinati, can play a central role. On the other hand extra-musical targets such as, for example, broadening perception, motor activity training, body awareness, language or social learning can be important. It is often possible to compensate for a disability by using other senses or abilities that are not affected. Each person has their own individual experiences, interests, and capabilities with music when receiving (listening), when reproducing (singing songs and playing pieces) and when producing (creating) music.

Multi-sensory Experience

In 1963 Carl Orff wrote: “Elemental music is never music alone but forms a unity with movement, dance and speech. It is music that one makes oneself, in which one takes part not as a listener but as a participant. It is unsophisticated, uses no big forms, is near the earth, natural, physical, within the range of everyone to learn it and to experience it, and suitable for the child” (Carl Orff, 1963/2011)

In this multi-sensory approach in which we play, sing, move, dance, listen, recite and much more, several senses can be addressed which in turn support children’s general development. A stimulating, rich multi-sensory environment during childhood is of great importance for the development of the abilities and competences an adult needs later in life. “Experiences and sensations are learning. Sensations form the base understanding from which concepts and thinking develop. Sensory enriched environments are imperative to learning” (Hannaford, 1995:48). The inter-play between physical activity, emotional expression in movement, coordination of movement with language and singing, synchronisation of the movements within the group and many other elements are essential to this learning process which is supported by an enriched sensory environment (Hannaford, 1995). Orff-Schulwerk can offer activities that can address many senses: the visual, auditory, tactile, kinaesthetic and vestibular. This is often important for students whose sensory integration is still developing; the loss or underdevelopment of one sense can be often compensated by other senses.

Impressions from the *outer world* (the environment, nature, art, human relationships etc.) are perceived with many senses and then processed emotionally and cognitively in one’s *inner world*. The resulting forms of expression may arise as a spontaneous and direct reaction or be deliberately formed through longer phases of experimentation and composition (Haselbach, 2002). For some students the spontaneous form of direct expression of feeling, ‘authentic self-expression’ in, for example, experimentation, exploration and improvisation, may be their main or only possibility. With others, creative processing of impressions can lead to artistically created expression where invention, composition and rehearsal lead to a finished piece. In the transition from impression to expression “our teaching should include a rich but not over saturated stimulation (...) and offer material that is varied and of relevant interest to the students, and in a form that is realistic and artistically created so that it promotes perception and stimulates emotional and cognitive processing” (Haselbach, 2002:80).

Learning by Playing and Improvisation

In 1932 Carl Orff wrote: “What is important is to let the child develop its own playing and to keep away anything that might interfere; word and sound have to be created from rhythmical play by way of improvisation (...) The urge to play develops into a patient activity leading to practice and from there to achievement.”

The rediscovery of the significance of learning by doing and the motivating and necessary scope for improvisation was decisive for Orff. To release this scope is a significant task of elemental music making. So that a child can develop its spontaneous playfulness, space is necessary within which his/her own scope can be created. It is not enough

to satisfy the need for security but rather a “space” must provoke the desire to play, must have an atmosphere of play and offer familiarity. To create, release and make scope available does not mean to offer complete freedom. The acceptance of a framework as well as rules is necessary (Jungmair, 1992).

Play and discovery are important in all development – and also in musical development. As we know from various artists, writers and composers, limitations or specific borders are often necessary to promote creativity. Rules can give stability and security and something to hold on to (Gertrud Orff, 1984:52). Play is a precursor to playing games and needs to be given space during phases of exploration and experimentation. For some students rhythmic or metric playing is not (yet) possible; they play pre-rhythmically and often pre-melodically. This is usually a free rhythmic flow without pulse and structure, or there is musical expression but no recognizable melody that can be repeated by the student. Before children express themselves in rhythmic forms that we know, they will play in a pre-rhythmic style; if rhythmic playing does not develop it may be the result of motor or developmental difficulties (Gertrud Orff, 1984:43). Our challenge as teachers is to find individual appropriate tasks for such students so that they can still play a meaningful role in group activities.

Wilhelm Keller refers to “compensation by upgrading minor roles” in which a simple action or task is given a pivotal part, e.g. a child who is challenged but can master playing 3 strokes on a gong can be given the task of introducing the piece or song. Students who cannot play or accompany rhythmically but can create the effect of, say, falling and dancing leaves on their barred instruments, are given the task of improvising parts of a rondo while other students sing and accompany an ‘Autumn Song’. In improvising the student can produce that which is momentarily possible for him/her at their moment of individual development. While some students may be able to invent, remember and notate a melody using a five-note scale, others may spontaneously play ‘their’ melody on the given notes while others accompany perhaps playing a drone (Salmon, 2007, 2008). In vocal work, finding and using sounds with the mouth and lips and not just sounds with the voice can be important; kazoos can then be particularly stimulating for using the voice even for those with little or no speech. On the theme of ‘Autumn’ students can find their own sounds or words. For students who are

either unable or unwilling to learn the melody of a song but who can speak and remember the text, inventing their own melody can be particularly motivating.

A disability does not necessarily go hand in hand with un-rhythmic playing, singing or speaking. Many children are capable of complex rhythmic or melodic playing that is not the result of conscious imitation but rather played spontaneously. For these students, activities that use imitation of the teacher's playing are often not possible; here learning can be encouraged by the teacher imitating the student. Of course, students' participation is not limited to imitation. It can be helpful in planning activities for inclusive classes to consider other **forms of participation**: perceiving, exploring, experimenting, playing, communicating, recognising, remembering, choosing, varying, distinguishing, improvising, inventing, practising, creating, reflecting and discussing.

Play-songs

Play-songs offer children at pre-school and primary school age a great range of possibilities which can be extremely beneficial to them. In a multi-sensory approach the play-song serves as an initiating as well as an encouraging factor for a diversity of activities involving music, movement, language and a selection of play materials, which in turn lead to a variety of learning experiences. Different objectives can be aimed at – those concerning music directly, as well as other fields of development. Improving language skills may be one of the goals but the children should also be offered the possibility to gain different experiences, playing, moving, speaking, singing and creating in a variety of forms. In the play-song, music, movement, language and play(ing) are closely related and can influence and support each other



positively. Play-songs can be songs based on dialogue, in the form of sung communication, as well as narrative and cyclic songs. The object here may not only be to sing the melody, but also to enact, to play and to experience the story-content, thus involving the whole body and, for example, interacting in the group, communicating with each other, discussing, creating, practicing and sometimes performing. In both music education and music therapy songs in general as well as specific play-songs can and should be adapted, altered and re-written according to the particular setting. Every play-song is used somewhat differently in different groups, depending on the requirements and abilities within the group in question. In music education, in remedial and inclusive education, in special education as well as in music therapy composed songs play a justified role. *Situational songs* are also used referring to the current situation, which usually leads to their quite spontaneous creation – **for** a child/group, **with** a child/group or **by** a child/group. Songs that develop as the result of a certain situation are reactions and answers to children and can lead to further playing, improvisation, reflection and discussion. They can accompany children in their actions, they can create atmospheres and help

to improve understanding, interpretation and creative work with certain experiences. Situational songs are important for all children, but particularly valuable to those who do not speak, those who are hard-of-hearing or those with contact behaviour difficulties (Salmon 2008).

Greeting and Farewell Songs often provide the framework for the sessions. The primary aspect of many play-songs is for the children to enjoy the activity, the elements of play, the ritual as well as the real context that the particular theme in question has to offer. Not only in music and movement education but also in integrative pedagogy and special education, songs that inspire movement, dance, role-play, language and emotional expression can be valuable especially in cross-curricular activities and with groups or classes of mixed ability. The story of a play-song can also be of focal interest, as play- (or dramatic) songs have a scenic core which can be stylised or enacted. Integrating songs into a dramatic plot or a picture book story opens up diverse possibilities of activity beyond that of singing and speaking. This may include dance, movement or forms of drama, vocal and rhythmical inventions, musical effects, making music, accompanying, instrumental improvisation or musical role-playing.

Not only in music and movement education but also in integrative pedagogy and special education, songs that inspire movement, dance, role-play, language and emotional expression can be valuable especially in cross-curricular activities and with groups or classes of mixed ability.

Instruments

Many instruments used in music education and music therapy belong to the family of “Orff instruments”. Un-tuned and tuned percussion and other elemental instruments use many senses, are technically relatively easy to play, are body aligned (do not separate the players too far away from the instrument or from each other), and are suitable as solo as well as group instruments not only for interpreting pieces but also for experimentation and improvisation. Carl Orff encouraged the constant search for new sound possibilities and suitable material for elemental, physically related music making. Additions to the Orff instruments can be the instruments of Latin percussion or also traditional instruments that can be played in an elemental way. Sonorous natural objects (e.g. stones, nuts), everyday and household objects or elemental instruments such as boomwhackers, kazoos, recorder mouth pieces, and swanee whistles and many others can also be used. It is often a challenge to find suitable instruments for children with specific disabilities, to enable them to participate at their own level.

Instruments are there to make music and accompany and stimulate movement but they can also adopt other functions. Gertrud Orff sees instruments also as go-between: “The association of an instrument with an object or an action extends the capacity of the senses. This association has a communicative character” (Gertrud Orff, 1974). Instruments and sounding objects impart sensuous impressions and empower individual expression, can activate, encourage, stimulate and motivate. Moreover, they serve as means for establishing contact – to oneself, to the instrument and also, through the instrument, to others. In pedagogy and therapy, instruments and sonorous objects are mediums that can build a bridge between the individual inner and outer world. They further encounter and enrich non-verbal and musical communication with other players and may also stimulate language and speech.

For children with motor difficulties or a physical disability it is often necessary to adapt instruments or sometimes to find or invent new ones. This can sometimes mean finding a special stand for an instrument or enlarging the end of a mallet so that it can be held more easily. Playing an ocean drum may be possible for a student who cannot play a drum; playing glissandi on a mallet instrument may be possible where playing single bars is not. Stringed instruments may provide

opportunities where mallet instruments are not suitable: lyres can be tuned to different scales, a stringed psaltery can be plucked or bowed; a thumb piano/kalimba or a sansula are often tuned to a particular scale or chord and are played by pressing down the metal ‘tongues’. For students not able to play chords on a guitar, an autoharp can be a good alternative. Wind instruments may include recorders or melodicas or even just the mouthpiece of different sized recorders for various effects. Kazoos can be motivating, especially for students who are shy of using their voice or have no spoken language. Finding appropriate instruments can be challenging for the teacher but can also inspire imagination and open up new ways of playing and creating. Students in the group who already play an instrument and have a wealth of musical experience also need a challenge and need appropriate tasks at their own level.

Inclusive Pedagogy

Following the principles of inclusive education, lessons should include all students in a class or group while taking into account their individual abilities, interests and needs. According to Georg Feuser integration is a “cooperative (dialogic, interactive, communicative) activity in the collective” (Feuser, 1997).

From a pedagogical point of view, this means that

- “all participants (including those who have a disability or complex learning difficulties) play, learn, and work together
- at their respective developmental levels (taking into consideration their present levels of competence in perception, cognition and behaviour)
- in cooperation with one another
- on a theme, activity or task
- within a shared curriculum (project/subject matter/topic)” (Feuser, 1997).

(The term “integration” was used here by Feuser before the concept and term “inclusive” had been widely established. The definition here applies equally to “inclusion”.)

Elemental music and movement education can offer a wealth of activities, which enable **all** students to encounter and work on a topic in an individual way. Certain activities are carried out in a whole group, others in small groups, with a partner or individually. Feuser refers to factors that are necessary for implementing successful integration/inclusion:

- the setting of tasks appropriate for the individual through “individualisation” and “internal differentiation”
- working with others in “cooperative activity” on a joint theme working on a “common object” which is here not an educational subject but the central “process”.

In every learning process there is the aim to activate each child's abilities in the best possible way. By extending and enhancing the learning environment – and the other students with their diverse competences contribute to this – a positive development is more likely to be achieved than with teaching methods that aim to speed up the learning process based on the deficits diagnosed (Athey, 1990:76). Teaching and learning methods which enable the students to make their own experiences are of central interest.

Elemental music and movement education as in Orff-Schulwerk provides a particularly well-suited basis for diverse activities involving and integrating music, movement/dance, language and the visual arts in groups of mixed ability. This work can be interdisciplinary in its concept and inclusive in its realisation providing the topics in question are prepared with the appropriate level of differentiation. In planning lessons the students' individual needs, abilities and interests are taken into account – a developmental form which is creative and open for adults and children alike.

It is important that all children (including those with disadvantages or disabilities, with different mother-tongues and cultures but also those with special talents) are given the opportunity to access music and movement, to take an active part and to experience expressive and creative forms. Music and dance enable contact and encounter, can provide the feeling of belonging together and are above all social activities which should be available for all of us. Through access to the arts and to artistic activities and through our inner and outer (e)motions, we can enable students to be part of the group and preclude isolation.

In a sense, we all have "special needs": The need and right to non-segregation and to be recognised and accepted as an individual.

The need and right to learn in a way that respects our individual forms of learning, our deficiencies, talents, our communication and conditions of life as well as consideration of our possibilities of interactivity with our environment.

The need to experience music, dance and language and the right to find our own creative forms of expression.

(This article is adapted with permission from *Musicworks 2010*, the journal of the Australian National Council of Orff Schulwerk.)

Endnote

¹ A slightly shortened version of the article 'Inclusion and Orff-Schulwerk' published in: *Musicworks*. Journal of the Australian Council of Orff Schulwerk. Sydney Vol. 15 2010 p. 27-33.

Literature

Athey, Ch. (2007). *Extending thought in young children. A parent-teacher partnership*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Feuser, G. (1997). Thesis: *Inclusive Education - Education of all Children and young people together in preschool establishments and schools*. In BIDOK: <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-thesis-e.html>

Hannaford, C. (1995). *Smart Moves. Why learning is not all in your head*. Arlington, Virginia, USA: Great Ocean Publishers.

Haselbach, B. (2002). The phenomenon of expression in aesthetic education. *Orff-Schulwerk Informationen* Nr. 70. http://www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org/deutsch/orff_schulwerk_informationen/pdf/Heft_Nr_70.pdf

Haselbach, B., Grüner, M. & Salmon, Sh. (Hrsg.) (2007). *In Dialogue: Elemental Music and Dance Education and Interdisciplinary* Mainz: Contexts. Schott Music. <http://www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org/>

Jungmair, U. (1992). *Das Elementare. Zur Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orffs. Theorie und Praxis*. Mainz: Schott.

Keller, W. (1984). *Elementare Musik von und mit Behinderten*. *Musik und Bildung*. Mainz: Schott.

Keller, W. (1996). *Musikalische Lebenshilfe. Ausgewählte Berichte über sozial- und heilpädagogische Versuche mit dem Orff-Schulwerk*. Mainz: Schott.

Orff, C. (1963). Orff-Schulwerk: In Barbara Haselbach (Ed.) (2011), *Studentexte zu Theorie und Praxis des Orff-Schulwerks / Texts on Theory and Practice of Orff-Schulwerk. Band 1*. (pp. 134-159) Mainz: Schott. (and http://www.vosa.org/paul/orff_speech.htm)

Orff, C. (1932). *Gedanken über Musik mit Kindern und Laien. Die Musik*. Berlin.

Orff, G. (1974). *The Orff Music Therapy* (English translation by Margaret Murray). London: Schott.

Orff, G. (1984). *Key Concepts in the Orff Music Therapy* (English translation by Jeremy Day and Shirley Salmon). London: Schott. (Schlüsselbegriffe der Orff-Musiktherapie. 2. Auflage 2010)

Salmon, Sh. (2007). *Hello Children. A collection of songs and related activities for children aged 4-9*. Schott Music.

Salmon, Sh. (2008). The importance of play-songs in inclusive teaching. In Salmon, Sh. (Ed.), *Hearing, Feeling, Playing. Music and Movement with deaf and hard-of-hearing children* (pp. 243-262). (Die Bedeutung von Spielliedern in inklusiver Unterrichtsgestaltung. In Sh. Salmon (2006) (Hrsg.). *Hören Spüren Spielen. Musik und Bewegung mit schwerhörigen und gehörlosen Kindern*. Wiesbaden: Reichert.

Stelzhammer-Reichardt, U. & Salmon, Sh. (2008). *Schläft ein Lied in allen Dingen. Musikwahrnehmung und Spiellieder bei Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit*. Wiesbaden: Reichert.

Shirley Salmon

is a music teacher who has specialized in music and movement with inclusive groups and with deaf and hard-of-hearing children. She has taught at the Orff-Institute, University Mozarteum Salzburg since 1984 in the area of „Music and Dance in the Community and in Integrative Education“, has published articles and books and gives courses, lectures and workshops internationally.

Methoden des handlungs- und produktionsorientierten Fremdsprachenunterrichts am Beispiel eines innovativen DaF-Projekts¹

Martina Caspari | Esslingen D

In questo contributo, l'autrice descrive un progetto realizzato dalla „International School of Stuttgart“. L'idea era quella di elaborare, produrre e presentare in un'ottica didattica una commedia radiofonica già esistente („Familie Baumann“). L'articolo illustra le fasi del progetto e mostra in modo comprensibile che una didattica orientata all'azione è realizzabile anche in contesto scolastico e che, accanto a quelle linguistiche, si possono sviluppare pure diverse altre competenze.

„Und es heißt vor allem: Wege zu einem ‚Wissen‘ finden, das nicht gelehrt und zur Kenntnis genommen, sondern selber erlebt worden ist; zu Erfahrungen, die man *mit* eigenen Händen greifen, mit eigenen Sinnen vollziehen, mit eigener Aktivität bewältigen kann“ (Flitner, zitiert in Haas, 7).

Angelehnt an das von InterNationes in den 1960er Jahren produzierte DaF-Hörspiel „Familie Baumann“, ein umfängliches und hervorragendes *input tool*, schrieb eine 7. Klasse der *International School of Stuttgart* – Schuljahr 2006–2007, mittleres Deutschniveau (+/- Level B1) – ein Hörbuch, auf eigenen Vorschlag und mit der Motivation, die Geschichte der Familie Baumann zu entstauben und zu modernisieren. Obwohl es eine große Fülle von Episoden zu hören gab, war die Enttäuschung groß, als die Serie zu Ende ging. So entstand der Wunsch nach einer Fortsetzung der Episoden von „Familie Baumann“. Die Schüler entwickelten eine CD-ROM, selbst geschrieben, eingespielt und am Ende erfolgreich vermarktet, ein dezidiert handlungs-, produktions- und kompetenzorientiertes Projekt (vgl. Rösch, 17), alle Lernstile unterstützend sowie individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten nutzend. Das Projekt stellt bewusst Verfahren ins Zentrum, die der „Unterschiedlichkeit von Kindern und Jugendlichen gerecht werden und tendieren deshalb zur Individualisierung von Unterricht“ (Haas, 9), was heterogenen Lerngruppen sehr entgegenkommt.

Das Projekt ist vielfältig modifizierbar und als exemplarisch zu verstehen. Es soll Anregung zum Weiterdenken und Ausprobieren sein.

Das Projekt „Familie Baumann“

Was als Idee begann, wurde pädagogisches Sprachlernkonzept mit hoher integrativer Kraft. Zentrales Ziel war die Entwicklung und Erweiterung kommunikativer Kompetenzen – *Spracherwerb*, nicht *Sprachenlernen* (vgl. Krashen, 2000, 18–21). Die affektiven Faktoren beim Sprachenlernen sollten besondere Berücksichtigung finden und reale kommunikative Situationen bieten – im traditionellen Fremdsprachenunterricht nur schwer evozierbar. Kooperative Lernformen, wie von Norm und Kathy Green (19–22) entwickelt, sollten traditionelle Arbeitsformen ersetzen. Ziel war eine Stärkung der Selbstverantwortung jedes einzelnen Schülers, was auch größere Verantwortung für das eigene Lernen und das der Gruppe bedeutet, im Gegensatz zu konkurrenzorientiertem und individualistischem Lernen².

Das Projekt „Familie Baumann“ sollte die Schüler hinsichtlich aller vier Kompetenzbereiche unterstützen. Neben dem lebenswirklich-authentischen Lesen mussten die Lernenden größere Schreibarbeiten in Gruppen durchführen, wobei vor allem redaktionelle Arbeiten³ das Sprachbewusstsein schärften. Am sichtbarsten war der Fortschritt im Hinblick auf die Erweiterung des Vokabulars durch ein erhebliches Maß an *input*, aber auch durch eine entspannte und angstfreie Lernatmosphäre, was die aktiven Fähigkeiten von Sprechen und Schreiben besonders fördert.

Die Schüler entschieden sich dafür, nicht nur das Format des existierenden Hörbuches zu übernehmen, sondern auch die Art der Didakti-

sierung⁴. Da es sich aber explizit nicht nur um ein Lehrmittel zur Verbesserung des Hörverständnisses handeln sollte, wollten die Schüler zusätzlich den Volltext (Skript) der CD als Lesetext veröffentlichen, außerdem eine Vokabelliste, zu deren Wörtern der Hörer selbst die Definitionen finden sollte. Um den Prozess des Hörens zu optimieren und vorzustrukturieren, wurden jeder Episode – genau wie aus dem Unterricht bekannt – drei Fragen vorangestellt. Das Beiheft sollte auch Erklärungen zu Sinn und Nutzen des Hörbuchs beinhalten. Nicht zuletzt war es den Schülern wichtig, sich als Klasse vorzustellen (zufälligerweise nur Jungen). Das Hörspiel wurde für „Anfänger bis Fortgeschrittene“ konzipiert, die die Schüler zum Schreiben neuer Episoden anregen wollten.

Die Lehrerin nutzte das Projekt, um das altersgerechte Erlernen von Fähigkeiten und Fertigkeiten des Projektmanagements zu ermöglichen. Das erforderte das Kennenlernen verschiedener Methoden: Angewandte Projektmanagementmethoden waren *Brainstormings*, die Erstellung und Einhaltung eines *Aktivitätenplanes*, die Berechnung eines *Zeitplanes*, der alle Teilschritte umfasste und Puffer für Notfälle ließ, *Material- und Ressourcenlisten*, das gesamte *Controlling*, *Budgetierung*, die *Kostenkalkulation*, *Gewinnvorhersagen* sowie die Entwicklung einer *Marketing- bzw. Werbestrategie* – auf dem Verständnisniveau der Schülergruppe. Brainstormings in der Klasse sollten beispielsweise folgende Fragen beantworten: Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche Expertisen besitzen wir schon, die wir einfach aktivieren und abrufen können? Was an Expertise und Fertigkeiten müssen wir von außerhalb der Gruppe aktivieren (z.B. aus anderen Fachbereichen)? Woher kommt das Geld für die Anschaffung von Materialien? Was bedeutet es, ein Produkt zu „vermarkten“? Wir machten uns auch Gedanken darüber, *welche*

Teilschritte innerhalb des Projekts *wie* bewertet werden könnten. Wir produzierten beispielsweise das Sound Design selbst, wozu eine Erkennungsmelodie sowie alle Geräusche gehörten. Nicht zuletzt zählten so auch unsere Marketingideen und -aktivitäten zu den bewertbaren Leistungen. Ebenso wurde wirtschaftliches Denken geschult und im Sinne von wirtschaftlichen Entscheidungen und Berechnungen etc. war auch dies ein bewertbarer Faktor innerhalb des Projekts. Die IT-Abteilung, die Musikabteilung mit ihrer professionellen technischen Ausstattung und die Abteilung Kunst bzw. Werken unterstützen als Berater die Literatur- und Sprachlehrer.

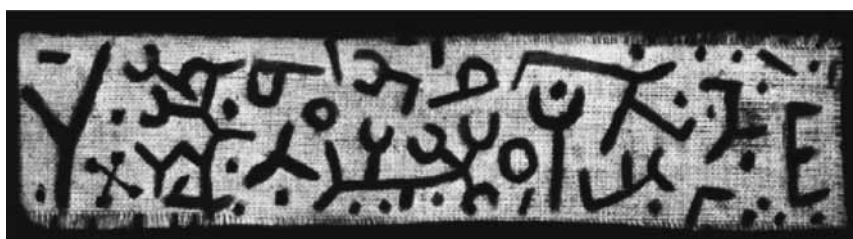
Eine neue Episode: „Die Baumanns ziehen um“

Die Hauptleistung für die Schüler bestand im Schreiben des Skripts. Dieses stellte die bislang umfangreichste kreative Schreibearbeit in einer Fremdsprache für sie dar und wurde in Gruppenarbeit von 3 bis 4 Personen verfasst. Jede Gruppe war verantwortlich für eine Anzahl von Episoden, aus welchen die Klasse gemeinschaftlich die gelungensten aussuchte. Die Texte wurden mehrmals revidiert. Diese editorische Arbeit war für die Schüler neu, und zunächst war diese Aufgabe nicht von Begeisterung begleitet. Jedoch waren sie bei der „Abnahme“ der Episode durch die gesamte Klasse letztlich stolz auf das Geleistete. Vor der eigentlichen Produktion erstellten wir eine Liste mit dem für das Projekt notwendigen Material (Einzukaufendes sowie private und schulische Bestände).

Dann determinierten wir per Brainstorming die verschiedenen Produktionsstufen, um ein Begleitheft mit dem Skript zu produzieren. Die Schüler wollten an Arbeitsstationen arbeiten, die Herstellung also in Teilschritte zerlegen. Wir machten uns auch Gedanken über die Kommunikation außerhalb der Klasse (Telefon und E-Mail). Ein gutes Beispiel ist die von einem der Schüler verfasste E-Mail, in der er ein technisches Problem meldet und damit einen Verzug im Zeitplan.

In der neu geschriebenen Episode 1 unter dem Titel „Baumanns ziehen um“ gehen die Schüler so mit dem Text um, wie es im Unterricht modelliert worden war: Nachdem das Skript fertiggestellt war, entwickelten die Schüler und Schülerinnen eine Liste mit von ihnen als relevant verstandenen Vokabular. In einem weiteren Schritt formulierten sie drei Fragen, die das Hören der Episode vorstrukturieren sollten. Die Schüler waren es gewohnt, die drei Fragen an der Tafel zu sehen, bevor die Episode angehört wurde. So konnten sie sich beim Hören auf Wesentliches konzentrieren.

Nun wurden die Baumanns nicht nur ins 21. Jahrhundert katapultiert, die Episoden spiegelten oft auch die reale Lebenswelt der Schüler wider: Kinder „globaler Nomaden“ an Internationalen Schulen wissen, was es heißt, von einem Tag auf den anderen ihr gewohntes Umfeld, ihre Freunde und ihre Verwandtschaft hinter sich zu lassen. In Folge 1 werden Willi und Gabi Baumann beim Frühstück vor der



Paul Klee, *Ecriture*.

Schule vom baldigen Umzug der Familie in Kenntnis gesetzt, reagieren verstört, geschockt, verletzt. Folge 3 knüpft an diese Ausnahmesituation an: Kaum an der neuen Schule, wird Frau Baumann, selbst unter Kulturschock stehend, zum Schulleiter ihres Sohnes gebeten – denn der sprüht Graffiti auf dem Schulgelände. So scheint ein Effekt dieses handlungs- und produktionsorientierten Projekts auch die Möglichkeit der Verarbeitung eigener aktueller Lebenserfahrungen zu sein. Familie Baumann, zumindest in den frühen 1960er Jahren noch eine „intakte“ deutsche Familie, ist im globalisierten dritten Jahrtausend angekommen.

Marketing und Verkauf

Die Schüler begannen vier Wochen vor Erscheinen von CD und Begleitheft in der wöchentlich erscheinenden Schulzeitung kleine „Appetitmacher“ zu veröffentlichen, die Interesse und Spannung erzeugen sollten. So erschien in einer Woche der Satz: „Bald wird das Geheimnis gelüftet!“ Eine Woche vor Verkaufsbeginn schalteten wir in der Schulzeitung eine Verkaufsankündigung. Auch in der letzten Schulversammlung wurde geworben. Zwei Tage vor Verkaufsbeginn wurde mit aus dem Wettbewerb gefallenen vergrößerten Cover-Designs der CD-ROM plakatiert (Inklusion *aller* Schüler). Mit dem Ziel eines flächendeckenden Marketings wurde am Tag vor dem Verkauf eine Werbe-E-Mail an Familien und Freunde der Schule versandt. Jeder in der Schule sollte von „Baumanns“ gehört haben.

Die Verkaufsstrategie: In verschiedenen Eingang- oder Ausgangsbereichen der Schule wurden Verkaufspunkte errichtet, ansprechend gestaltet, Quittungen entworfen und bereitgelegt, Kassen mit viel Kleingeld bereitgestellt und natürlich die Produkte ausgestellt. Das Begleitheft zusammen mit der CD wurde zu einem günstigeren Preis verkauft als beide Artikel einzeln (Preisliste). Außerdem entwickelten die Schüler ein Rücknahmeverfahren, sollten die CDs auf älteren CD-Spielern nicht abspielbar sein. Zusätzlich gab es noch Schüler mit selbstgebastelten Bauchläden, die während der Pausen und während der nachmittäglichen Abholzeiten durch die Schule zirkulierten und ihre Waren anpriesen. Dass das Projekt auch finanziell erfolgreich war, realisierten die Schüler erst beim Kassen-

sturz. Obwohl Kostenkalkulationen vorgenommen und auch Einnahme- und Gewinnprognosen gemacht worden waren, waren die Schüler dennoch vom Erfolg des Projektes überrascht. Was mit dem Geld machen?

Nach hitziger Diskussion kamen die Schüler zu einem Kompromiss: 50% sollten gespendet, 50% bei der Gruppe verbleiben, die sich mit dem Geld amüsieren wollte.

Die Schüler begannen, sich mit lokalen, regionalen, nationalen und internationalen Hilfsorganisationen auseinanderzusetzen, um herauszufinden, wohin die Spende gehen sollte. Das war nicht einfach, war doch das Informationsmaterial oft in elaboriertem Deutsch formuliert. Die Schüler mussten jeweils entscheiden, welche Organisation ihnen am besten gefiel und erklären, warum das so war. Am Ende wollte die Klasse lokal spenden. Sie entschied sich für die vorweihnachtliche Aktion der *Stuttgarter Zeitung* unter dem Titel „Hilfe für den Nachbarn“, ein Projekt, das in Not geratene Menschen im Stuttgarter Raum durch Geld oder Sachspenden unterstützt. Die Schicksale dieser Menschen hatten die Schüler in der Zeitung gründlich studiert (der Effekt auf das aktive Vokabular stellte sich als überraschend hoch und nachhaltig heraus).

Was hat das Projekt gebracht? Evaluierung

Während die Klasse noch damit beschäftigt war, das Projekt abzuschließen, zu dokumentieren und den letzten Schulzeitungsartikel zu verfassen, wurde sie selbst zum Gegenstand eines Artikels: In der *Stuttgarter Zeitung* wurde berichtet, wie die Schüler der Klasse 7 der *International School of Stuttgart* das Geld für ihre Spende verdient hatten. Obwohl das Lesen dieses Zeitungsartikels nicht einfach war, bissen die Schüler sich durch. Es ging um sie selbst, ein weiterer wichtiger Sprachlernfaktor!

Der letzte Artikel in der Schulzeitung bestand aus Bewertungen des Projekts durch die Schüler und es gab viel Lob, jedoch auch Kritik:

- *„Baumanns“ machten viel Spaß. Das Projekt war lang und schwer. Aber wir haben ein gutes Projekt gemacht... (Ammon)*
- *Nicht alle Schüler waren konstruktiv! (anonym)*
- *Gib mir mein Geld! Keine Spenden mehr! (anonym)*
- *Familie Baumann war ein sehr tolles Projekt. Es hat viel Spaß gemacht. Meine Lieblingsaktivität war: Wir haben alles selbst produziert. (Arthur)*
- *Können wir so eine CD nochmal machen? (anonym)*
- *Das war super! (anonym)*

Die Lehrerin hatte einen Fragebogen für die Manöverkritik entwickelt. Dieser diente der Selbstevaluation der einzelnen Schüler, ihrer Klasse und der Lehrerin als Projektleiterin – bewertet mit richtigen Schulzensuren.

Eine wichtige Lernerfahrung war, dass nicht alles glatt lief. Vieles musste verhandelt, Lösungen für immer neue Probleme wollten gefunden werden. Die Diskussionen waren heiß und zeigten einen hohen Grad an persönlichem Engagement und großer Motivation. Terminpläne wurden modifiziert, technische Probleme gelöst. So musste beispielsweise die gesamte Aufnahme wiederholt werden, weil eines der Mikrophone nicht funktioniert hatte – Geduld, Flexibilität und

Teamegeist waren immer und überall erforderlich. Am Ende hatten die Schüler gelernt, miteinander zu arbeiten – und dabei die Sprache, in der all die Kompetenzen aufgebaut wurden, fast ganz vergessen...

Zuletzt ging es ans Dokumentieren des Projektes. Die Klasse entwickelte eine Bilderwand für die Schule, die farbkodiert die verschiedenen Projektschritte verdeutlichen sollte, begleitet von Fotos der einzelnen Phasen.

Jeder Schüler erstellte ein individuelles Portfolio. Von der Lehrerin wurde eine Gesamtdokumentation entwickelt, die es nun ermöglicht, ähnliche Projekte schnell und mühelos aufzusetzen.

Im Verlaufe des Projekts wuchsen die Schüler in die deutsche Sprache hinein, sprachen, lasen, schrieben, hörten und „funktionierten“ einfach auf Deutsch! Der Gewinn ist – obwohl das Projekt am Anfang von der Lehrperson als ein großes Risiko in einem von einem ambitionierten Curriculum getriebenen Schulalltag wahrgenommen wurde – immens: Neben dem Spracherwerb wurden so viele Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickelt, Kompetenzen aufgebaut, interdisziplinär gelernt und gedacht, dass die Schüler noch heute von „Familie Baumann“ sprechen, als sei sie Teil ihrer eigenen Familie.

Das Projekt erwies sich in besonderem Maß als inklusiv: Schüler mit Lernschwierigkeiten wie zum Beispiel ADHS blühten auf. Sie konnten praktisch arbeiten, ihre Energie voll einsetzen, sich aktiv einbringen und erschienen involviert und verantwortungsbewusst – für viele im Schulkontext eine ganz neue Erfahrung. Ein Projekt, das für alle gezeigt hat: Produktions- und Handlungsorientierung im Sprachunterricht hat einen ganz besonderen (Mehr-)Wert!

Kurz zusammengefasst: Die Projektschritte

1. Projektplanung mit Werkzeugen des Projektmanagements
2. Skripts in Gruppenarbeit verfassen
3. Vorstellen der Skripts im Plenum und Überarbeiten der Skripts in Kleingruppen
4. Vortrag üben, Sound Design planen, Musik komponieren
5. Aufnahme der CD
6. Abnahme der Aufnahme im Klassenverband
7. CDs brennen, CDs „eintüten“ und mit Cover versehen, Begleitband erstellen
8. Eine Marketingstrategie entwickeln
9. Verkauf planen
10. Verkaufstag durchführen
11. Spendenaktion vorbereiten, spenden
12. Feedback, Reflexion, Dokumentation, Abschluss

Anmerkungen

¹ Unter dem Titel „Familie Baumann – ganz neue Folgen. Hörbücher selbst fortsetzen und produzieren“ wurde das Projekt bereits kurz in der Fachzeitschrift *Deutsch* (19 (2009): 44–46) beschrieben.

² Die relativ knappe Zeit, die für das Projekt zur Verfügung stand, bedeutete daneben ein aufgabenorientiertes und zielgerichtetes Arbeiten (vgl. Norm und Kathy Green, 103).

³ Es ist anzunehmen, dass auch das „Reformulieren“ und Erweitern von Texten im Zuge der Überarbeitung Spracherwerb ermöglicht (vgl. Krashen, 2003, 74).

⁴ Es war faszinierend zu beobachten, was für ein fein ausgeprägtes Formatbewusstsein die Schüler durch ihre eigene Lernerfahrung mit „Familie Baumann“ entwickelt hatten, obwohl das Format des Hörspiels explizit nie angesprochen oder gar analysiert worden wäre. Die Didaktisierung des Hörspiels durch die Lehrperson wurde ebenfalls ohne jede Modifikation übernommen.

Bibliographie

Caspari, M. (2009). Familie Baumann – ganz neue Folgen. Hörbücher selbst fortsetzen und produzieren. *Deutsch* 19, 44–46.

Common European Framework of Reference for Languages: *Learning, Teaching, Assessment*. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/Framework_EN.pdf – letzter Zugriff am 12.7.2011.

Green, N. & Green, K. (2005). *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium*. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Haas, G. / Menzel, W. & Spinner, K. H. (1994). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. *Praxis Deutsch* 123, 7–15.

Krashen, S. D. & Terrell, T. D. (2000). *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Essex. [Erstveröffentlichung Hayword, California, 1983].

Krashen, S. D. (2003). *Explorations in Language Acquisition and Use*. Portsmouth NH: Heinemann.

Krashen, S. D. (2004). *The Power of Reading. Insights from the Research*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Krashen, S. D. (2009). The Comprehension Hypothesis Extended. In Thorsten P. & Young-Scholten, M. (Hg.). *Input Matters* (pp. 81–94). Bristol/Buffalo/Toronto.

Lee, J. F. & Vanpatten, B. (Hg.) (1995). *Making Communicative Language Teaching*. New York: Happen.

Rösch, H. (2001). *Handreichung Deutsch als Zweitsprache*, im Auftrag der Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport.

http://www.sensjs.berlin.de/schule/informationen_fuer_lehrer/interkulturelles_lernen/daz/daz_handreichung.pdf

Tschirner, E. (1996). Spracherwerb im Unterricht: Der Natural Approach. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 25, 50–69.

Martina Caspari

Studium der Germanistik, Geschichte und Publizistik an der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster (M.A., 1992) und Promotion an UCLA (Ph.D., 1996), von 1996 bis 1999 Assistant Professor of German an Georgia State University in Atlanta, U.S.A. Seit der Rückkehr nach Deutschland Arbeit an internationalen Schulen und seit 2005 Lehrbeauftragte an der Hochschule Esslingen.



Eckhart, M., Haeberlin, U., Sahli Lozano, C. & Blanc, Ph. (2011).
Langzeitwirkungen der schulischen Integration. Bern: Haupt Verlag.

Im Thementeil dieses Heftes hatte eine Freiburger Forschergruppe die Ergebnisse ihrer empirischen Studie zu Langzeitwirkungen der schulischen Integration vorgestellt. Es ging dabei um die Frage, ob die Eingliederung von Schülern mit Lernschwierigkeiten in Regelklassen deren spätere berufliche und allgemein-gesellschaftliche Chancen verbessern könnte. Wenn die Studie hier noch einmal besprochen wird, dann nicht, um dem Befund der Untersuchung – dass eine «normale» gegenüber einer Sonderbeschulung eindeutig von Vorteil ist – noch etwas Neues hinzuzufügen, sondern um auch auf die psychologischen und soziologischen Erklärungsversuche hinzuweisen, mit denen die Forscher ihre Ergebnisse untermauern. Weiterhin gilt es zu präzisieren, dass die Freiburger Studiengruppe Schüler und Jugendliche beobachtete, die ohne genauere Unterscheidung ihrer Behinderung generell als «lernbehindert» eingestuft wurden, vielleicht in der Absicht, sich von der aktuellen Terminologie der «Lerner mit besonderem Förderbedarf» abzusetzen. Insofern wurden Menschen mit geistiger Behinderung oder Sinnesschädigungen und auch mit psychiatrisch diagnostizierbaren Störungen nicht in ihre Analysen aufgenommen. Das ist wichtig im Rahmen dieses Themenheftes, um zu vermeiden, dass Ergebnisse und Empfehlungen, die aus der Studie erwachsen, unreflektiert auf den inklusiven Unterricht mit behinderten Schülern übertragen werden. Denn wenn die Forschergruppe ei-

nerseits dezidiert für die Abschaffung der Sonderbeschulung eintritt, so bleibt sie doch gegenüber der «idealisierenden Inklusionspädagogik» und deren «Hoffnungen auf eine neue humane Schule und Gesellschaft» skeptisch. Um hier Änderungen zu bewirken, seien – so ihre Vorbehalte – noch grundlegende Untersuchungen nötig, um die komplexen Beziehungen zwischen wohlgemeinten ethischen Zielen und ihrer pädagogischen Umsetzung genauer aufzudecken.

Wie nun schon mehrfach erwähnt, konzentrierte sich die zentrale Untersuchung auf die Beziehung zwischen besuchter Schulform (Regel- oder Sonderklassen) und späteren Ausbildungsmöglichkeiten. Die Forscher sind aber auch den psychologischen Motivationen und Einstellungen nachgegangen, die es für die betroffenen Schüler erschweren, höhere Leistungen zu erbringen. «Behindernd» sind hier vor allem die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und das Selbstwertgefühl, das bei ehemaligen Sonderschülern deutlich niedriger ist. Die Forscher erklären sich diese «realistischere» Einstellung u.a. durch die härtere Konfrontation mit dem beruflichen Alltag, dem sich die Jugendlichen nach Verlassen des Schonraums «Sonderklasse» ausgesetzt sehen, weiterhin eine gewisse Scheu, sich auf Fremdes und Unbekanntes einzulassen. Denn schon während ihrer Schulzeit hielten sie grössere Distanz zu allem Andersartigen (erstaunlicherweise gerade auch gegenüber anderen Behinderten und Migrantinnen) und pflegten geringere soziale Kontakte als ihre Kameraden in den Regelklassen (S. 97 f.). Sie beschränken sich also eher auf das, was sie als möglich erachten – oder was man ihnen als solches präsentiert – und begehren auch nicht gegen die Reproduktion sozialer Ungleichheit auf, weil sie sich selten dis-

kriminieren fühlen (S. 102 f.) und sich mehr oder weniger mit ihrer Situation arrangiert haben (S. 102 f.). Hier könnte der Schlüssel für vermehrte Chancen in den Regelklassen liegen, die durch den Kontakt mit anderen grössere Perspektiven bieten. Babylonianer dürften in diesem Zusammenhang besonders die Beobachtungen zu der herausragenden Rolle der schulischen Sprachnoten interessieren; diese gehen meistens mit dem sozioökonomischen Status Hand in Hand, der wiederum die Ausbildungschancen beeinflusst (S. 108).

Wenn die Autoren bedingungslos für die Integration der betroffenen Schüler in Regelklassen plädieren, dann müssten sie dort auch von einem differenzierenden Lernangebot im muttersprachlichen und fremdsprachlichen Unterricht profitieren können. Dafür wären entsprechende inklusive Methoden und Aufgaben zu entwickeln, doch stets im Bewusstsein, dass die förderbedürftigen Schüler auch dann wahrscheinlich nicht dieselben Leistungen erreichen wie ihre lernstärkeren Kameraden. Trotzdem müsste ihnen die Schule Möglichkeiten anbieten, um auf ein Niveau zu kommen, das die soziale und berufliche Integration erleichtert. Die von den Forschern erwünschten weiteren pädagogisch-ethischen Untersuchungen wären ein wichtiger Schritt, um zu erkennen, wie man ein solches Ziel erreichen könnte.

Hannelore Pistorius, Genf



Gerlach David (2010). *School – Legasthenie und LRS im Englischunterricht*. Münster: Waxmann.

Gemäss dem Klappentext sind heute – je nach Studie – zwischen 5 und 25 % aller mitteleuropäischen Schüler von einer Lese-Rechtschreibschwäche/Legasthenie betroffen. Ob diese erstaunlich hohen Zahlen auch durch die genauere Beobachtung und Beschreibung der Symptome mitbedingt sind, ist angesichts der Verpflichtung zu adäquater Förderung, die aus der in diesem Heft mehrfach zitierten UN-Konvention für alle Unterzeichnerländer erwächst, weniger wichtig. Dringend sind dagegen eine entsprechende Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte sowie die Entwicklung neuer Lehr- und weiterer Hilfsmittel, um betroffenen Schülern einen möglichst problemlosen Umgang mit der Muttersprache zu erlauben, aber auch den Erwerb von Fremdsprachen zu erleichtern. Deshalb hat der Autor seine wissenschaftliche Hausarbeit zum ersten Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien zu einem Handbuch erweitert, das sowohl theoretische Befunde als auch viele praktische Empfehlungen für den Unterricht der Fremdsprache Englisch bietet. Einige davon sind sicher auch auf den Erwerb anderer Fremdsprachen übertragbar, im einzelnen geht es jedoch um die Schwierigkeiten, die aus den Unterschieden zwischen Deutsch als Muttersprache und Englisch als Zweitsprache erwachsen. Dabei stützt sich der Autor einerseits auf eine ausgewählte wissenschaftliche und didaktische Literatur, andererseits auf eigene Beobachtungen sowie auf Erfahrungen von Kollegen und Therapeuten, die in Experteninterviews ermittelt wurden.

Abschliessend analysiert er ein oft benutztes Englischlehrwerk, das beispielhaft für andere Lehrbücher gelten kann. Nicht (mehr) diskutiert wird die Frage, ob lernbehinderte Schüler Zugang zur englischen Sprache erhalten sollen. Für den Autor steht es wohl ausser Frage, dass Fremdsprachen – und wohl nicht nur Englisch – ein allgemeines Bildungsgut sind, das niemandem verweigert werden darf.

In dem eingehenden Überblick über die vielfältigen Ursachen der Legasthenie wird deutlich, dass bei einer Lese-Rechtschreibschwäche die verschiedensten genetischen, neurobiologischen und sozialen Faktoren zusammenwirken können. Daher kann sich diese Schwäche auch in unterschiedlichen Ausprägungen äussern, für deren Diagnose Therapeuten und Ärzte zuständig sind. Da Gerlach ein Handbuch für Lehrer anbietet, geht er auf Einzelheiten der therapeutischen Begutachtung und Beratung nicht genauer ein. Denn während den Therapeuten neben der Abklärung der Lernschwäche die Erstellung adäquater Fördermassnahmen obliegt, sieht Gerlach deren Umsetzung im Unterricht als Aufgabe der einzelnen Schulen an, natürlich wiederum in Absprache mit Fachexperten. Um in diesem Zusammenspiel aller Betroffenen klaren Kurs halten zu können, benötigen aber auch die Lehrkräfte solide Kenntnisse, die ihnen schon in der Grundausbildung vermittelt und durch Fortbildungskurse erweitert werden sollten. Bevor eine solche fachliche Schulung überall gewährleistet ist, hält Gerlach es für hilfreich, noch einmal die wichtigsten erkennbaren Symptome und Formen der Legasthenie aufzulisten, um dann einige konkrete Massnahmen für den Unterricht und die Frage nach der Wirksamkeit spezieller Trainingsprogramme zu diskutieren. Zum Abschluss dieses Kapitels beschreibt er mehrere alternative Methoden, die jedoch seiner Einschätzung

nach bisher einer gesicherten wissenschaftlichen Fundierung entbehren. Trotzdem will er den möglichen punktuellen Erfolg einzelner Therapien, vor allem durch die psychische Stützung betroffener Kinder (S. 42 ff. und S. 91), nicht leugnen.

Das Erlernen der Zweitsprache Englisch bereitet deutschen, aber auch Schülern anderer Muttersprachen, gewisse Probleme, welche sich für Legastheniker noch verstärken. Dazu gehören für Gerlach besonders die Schwierigkeiten, die sich aus der gegenüber dem Deutschen höheren Diskrepanz der Graphem-Morphem-Beziehung ergeben. Diese ist für alle Lerner nicht leicht durchschaubar, stellt jedoch für Legastheniker den grössten Stolperstein dar. In geringerem Umfang erschweren auch die Ausnahmen in Syntax und Morphologie sowie die vielfältigen idiomatischen Ausdrücke den Erwerb des Englischen. Damit legasthene Schüler trotzdem vom Englischunterricht profitieren können, bedarf es einer Reihe von organisatorischen und pädagogischen Voraussetzungen, um deren Verwirklichung sich die Lehrerkollegien insgesamt bemühen müssen. Um möglichst genau die verschiedenen Situationen zu umreisen, bezieht sich Gerlach daher auf Beobachtungen aus dem Bundesland Hessen, in dem er seine Experteninterviews durchführte. Unter Bezug auf die Aussagen der befragten Lehrer und Therapeuten, auf Befunde aus wissenschaftlichen Untersuchungen und seine Erfahrungen mit ausgewählten Lehrwerken stellt Gerlach dann sowohl die Rahmenbedingungen im einzelnen als auch didaktischen Vorgehensweisen zur Vermittlung von Grammatik, beim Training von Aussprache und Rechtschreibung, bei der Wortschatzarbeit und dem Üben von Hör- und Leseverständnis vor. Dabei diskutiert er auch sich überschneidende Empfehlungen und schlägt mehrfach diverse Lernmetho-

den vor, um Mängel im Unterrichtsmaterial aufzufangen. Noch einmal erweist es sich, dass eine wirksame Legasthenieförderung auf dem koordinierten Einsatz aller Betroffenen innerhalb und ausserhalb einer Schule beruht und dass die Fachlehrer sich über eine enge Zusammenarbeit verständigen müssen, um die zusätzlichen Hilfsmittel und Materialien zu erstellen. Wie in mehreren Beiträgen dieses Heftes bereits erwähnt, kommt die sorgfältige und detaillierte Planung des Unterrichts gleichfalls allen anderen Schülern der Gruppe zugute. Gerlach schickt diesem positiven Ausblick eine Reihe wohl begründeter Vorschläge, aber auch Warnungen vor ungeeigneten didaktischen Methoden voraus, um einer Überforderung legasthener Schüler vorzubeugen. Dazu gehört auch der Verzicht auf sonst empfohlene didaktische Vorgehensweisen oder deren klarere und kleinschrittigere Strukturierung: So kann der *offene* Unterricht oder auch die konstruktivistisch orientierte Fehlerkorrektur durch Selbstkontrolle, ja sogar die bunte grafische Gestaltung der Lehrbuchseiten für Schüler mit Lese-Rechtschreibschwäche – und vielleicht nicht nur für diese – verwirrend und daher lernhindernd wirken. Solche Beobachtungen gelten übrigens auch für andere Fächer, während die meisten anderen Empfehlungen speziell den Fremdsprachenunterricht in Englisch betreffen. Am Beispiel eines in hessischen Schulen häufig benutzten Englischlehrwerks, das sich von Aufbau und Seitengestaltung weitestgehend auch für legasthene Lerner empfiehlt, benennt Gerlach auch Problemfelder, die der Lehrer erkennen und eindämmen können muss. Das zeigt nur einmal mehr, dass Lehrer ein sehr genaues Bild von den möglichen Schwierigkeiten ihrer Schüler haben und wissen müssen, wann welche zusätzlichen Hilfsmittel bereitzustellen

sind, etwa in Form von vereinfachten Kopien oder Vergrösserungen einzelner Teile von Lehrbuchseiten, unter Rückgriff auf Lernkarten und Lesehilfen oder durch den Einsatz von Diktiergeräten bei der Vokabelarbeit. Viele der befragten Therapeuten empfehlen zudem ein systematisches Graphem-Morphem-Training, woraus Gerlach gleich zwei Forderungen ableitet: Einerseits sollten Aufbau und Wirksamkeit eines solchen Programms wissenschaftlich evaluiert werden, andererseits sollten sich die Lehrer legasthener Schüler einer optimalen Aussprache befleißigen, damit jene eine solche grundlegende Förderung auch wirklich aufnehmen können.

Abschliessend erörtert Gerlach die Frage nach der Effizienz von Legasthenieförderung: Was kann die Schule selbst leisten und anbieten, wo ist Hilfe von aussen angebracht? Angesichts der Klassenstärken in deutschen Schulen (25 Schüler und mehr) sieht der Autor eine ergänzende Förderung in allen Schulformen, auf allen Klassenstufen und unter Bezug auf alle kritischen Fächer (Deutsch, Mathematik, Fremdsprachen) als unabdingbar an. Er plädiert für einen zusätzlichen Unterricht in möglichst kleinen Gruppen, der für die Schüler nicht allzu belastend sein und deshalb zum Teil parallel zum normalen Unterricht stattfinden sollte. Auf diese Weise würde wiederum der Fachlehrer entlastet und könnte leichter den vorgeschriebenen Lehrplan einhalten. Leider endet das Buch hier, denn der Leser hätte gern noch gewusst, wie sich der Autor die Verzahnung von mehr oder weniger individueller Förderung und Integration in der Regelklasse im einzelnen vorstellt.

Hannelore Pistorius, Genf



Barrierefreie Prüfungen: Goethe Institut

Aufgrund der Anerkennung spezifischer Bedürfnisse für behinderte Lernenden und Lerner musste man sich konsequenterweise auch mit der Frage eines Nachteilsausgleichs bei Sprachprüfungen beschäftigen. Über die Empfehlung einfacher Massnahmen hinaus wie zusätzliche Zeit und mehr oder weniger differenzierte Aufgabenstellungen hat sich das Goethe-Institut nicht nur um ein behindertengerechtes Prüfungsangebot, sondern auch im Vorfeld von Prüfungen um digitale Übungsformen gekümmert und bietet ein „barrierefreies Prüfungstraining“ an, das im Internet von allen Prüfungsinteressierten benutzt werden kann und Aufgaben mitsamt Lösungen und einer entsprechenden Bewertung beinhaltet. Unter „barrierefrei“ versteht man laut der Begleitbroschüre zu einem 15-minütigen Infofilm eine „besondere Art der Programmierung, die es behinderten Menschen erlaubt, ohne technische Barrieren freien Zugang zu den Informations- und Trainingsmöglichkeiten des Internet zu haben“. Das bedeutet, dass jeweils adaptierte Fassungen für Sehbehinderte, für Blinde, für Hörbehinderte und Gehörlose sowie für motorisch Behinderte zur Verfügung stehen, mit deren Hilfe sich die Betroffenen auf Prüfungen aller Niveaustufen des Europäischen Referenzrahmens vorbereiten können. Der Infofilm, der vor allem für Multiplikatoren, Prüfungsverantwortliche und -berater gedacht ist, kann bezogen werden über: Goethe-Institut, Bereich Sprachkurse und Prüfungen, Dachauer Strasse 122, D 80637, unter dem Titel: „Deutschprüfungen des Goethe-Instituts – Prüfungstraining Barrierefrei – online. Eine Präsentation in 5 Kapiteln“. Mehr dazu unter: www.goethe.de



Schaffner, Sabina (Hrsg.) (2012).
Unsere Mehrsprachigkeit.
Mehr Sprachen. Mehr
Perspektiven. Eine Sammlung
von Mehrsprachigkeitsbiografien.
Studierende und Mitarbeitende der
Universität Zürich und der ETH Zürich
erzählen. Zürich: vdf Hochschulverlag.

Grâce au – ou à cause – du Cadre européen commun de référence pour les langues et du Portfolio européen des langues, la notion de *biographie langagière* est devenue cette dernière décennie un concept largement utilisé et la rédaction de telle biographie une activité pédagogique répandue. Mais, déjà bien avant les premiers travaux menant à l'élaboration de ces outils de conceptualisation et d'évaluation, nombre d'écrivain-e-s comme Agota Kristof, Friedrich Dürrenmatt, Amin Maalouf ou Nancy Huston avaient réfléchi à leur lien avec les langues en général, à l'apprentissage des langues dans des contextes de migration forcée ou choisie, aux difficultés ou aux joies de l'écriture en plusieurs langues, à la relation entre le dialecte et la langue standard... Un exemple prototypique et élaboré de réflexion linguistique est sans doute l'ouvrage d'Elias Canetti *La langue sauvée*. Mais les apprenant-e-s et enseignant-e-s de langues qui présentent des profils plurilingues ont parfois une conscience linguistique qui est tout aussi aiguisée que celle d'écrivain-e-s réputé-e-s. La preuve: la publication «Notre plurilinguisme. Plus de langues. Plus de perspectives» éditée par Sabina Schaffner, la directrice du Centre de langues de l'École

polytechnique fédérale et de l'Université de Zurich, à l'occasion de ses dix ans d'existence.

Dans l'introduction, l'ancien président du Conseil d'administration du Centre, Udo Fries, fait un rappel historique de l'évolution de l'institution à partir d'un ensemble quelque peu chaotique de cours de langues offerts en parallèle et de façon non coordonnée par les deux hautes écoles jusqu'à l'établissement d'un Centre de compétence reconnu en matière d'enseignement des langues et des langues de spécialité. Puis, le président actuel, Andreas Kilcher, présente dans sa contribution le langage (ou est-ce les langues?) certes comme vecteur de connaissances dans un monde globalisé, mais aussi en tant que condition pour pouvoir tisser durablement des liens. Le texte de Sabine Schaffner „Mehr Sprachen. Mehr Perspektiven“ fait état des statistiques actuelles impressionnantes du Centre: offre de 400 cours, 14 langues enseignées, 8500 étudiant-e-s, 1000 partenariats Tandem réalisés, 3500 apprenant-e-s en autonomie, ainsi que de la genèse de la publication. Celle-ci n'est pas seulement une *Festschrift*, mais s'entend aussi comme projet collectif et collaboratif intégré dans les cours. Un fil rouge servait à l'élaboration des biographies langagières.

La pièce maîtresse de la publication – «Mon plurilinguisme» – consiste en 53 contributions biographiques qui ont été élaborées à choix dans les langues premières, secondes ou étrangères des auteur-e-s dont 18 travaillent et 35 étudient au Centre de langues. Les textes en allemand, français, italien et anglais figurent uniquement dans la langue originale, ceux en arabe, chinois, japonais, grec moderne, polonais, russe, suédois et espagnol sont complétés par des traductions en allemand. Six contributions concernent l'apprentissage du latin et du grec an-

cien. Les textes rédigés en langue étrangère n'ont été corrigés que de manière minimale ce qui en conserve la fraîcheur et la spontanéité. Les textes font preuve de sensibilité, de conscience linguistique aigüe, de sincérité; ils traduisent l'humour, la poésie, les émotions, le plaisir d'apprendre, mais aussi les frustrations, les difficultés, les pannes communicatives. La plupart des auteur-e-s ont appris un nombre impressionnant de langues, même s'ils jugent leurs compétences parfois de manière critique. L'importance de la dimension sociale des langues est frappante: enfants, famille, proches, réseaux sociaux sont autant de motivations pour l'apprentissage et l'utilisation des langues, même si les facteurs individuels sont également évoqués. Comme par un effet de loupe, des aspects spécifiques sont mis en avant: l'identité, l'appartenance, la citoyenneté multilingue, l'intimité, la motivation, la culture. Une constante se dégage de ces témoignages: apparemment, plus on sait de langues, plus on veut en apprendre!

La publication, agrémentée de photos, est de belle facture. Même si elle ne contient pas d'indications didactiques pour l'utilisation concrète des biographies, elle donne envie de se pencher sur sa propre biographie d'apprentissage, de concevoir la didactique des langues sous l'angle du plurilinguisme et de mettre en œuvre un projet similaire au sein de son école ou de son institution, lors d'un jubilé ou d'un autre rituel, afin de développer la conscience collective autour des langues et de la communication. Finalement, le titre de la publication n'est pas «Mon plurilinguisme», mais bien «Notre plurilinguisme»!

Claudine Brohy, Fribourg



Dirschedl, Carlo et. al. (2011-2012).
***Berufsdeutsch*¹. Berlin: Cornelsen.**

Die oben genannte Publikationsreihe hat das Ziel, die berufsrelevanten Anforderungen des Deutschunterrichts (wohlgemerkt nicht des Deutsch-als-Fremdsprachenunterrichts (DaF)) gut strukturiert und verständlich zu verdeutlichen. Darüber hinaus werden in den einzelnen Arbeitsheften praxisnahe Handlungssituationen veranschaulicht, die Auszubildenden und Berufsanfängern Gelegenheit zum eigenverantwortlichen Erarbeiten und Trainieren von Strategien geben und die ihnen dabei helfen können, sich entsprechende Fachkompetenzen anzueignen.

Der Basisband berücksichtigt Themen wie *Kommunizieren, Informationen sammeln und auswerten – Vortragen und Präsentieren, ein Projekt planen, durchführen und dokumentieren, Texte lesen und verstehen, Schreiben in Beruf und Alltag* sowie *Rechtschreibung, Zeichensetzung und Grammatik*. Dabei gehen die einzelnen Kapitel sehr ins Detail, was am Beispiel des Kommunizierens aufgezeigt werden soll. Der Leser wird angeleitet, zuerst einmal herauszufinden, wie bestimmte Botschaften, die von einem Gesprächspartner ausgehen, gedeutet werden können und müssen. Darüber hinaus steht jedoch das Phänomen der Körpersprache, von dem jede Aussage begleitet wird, im Mittelpunkt der Arbeit. Ferner geht es um die Unterscheidung von Sprachvarianten, Feedbackmöglichkeiten, das richtige aktive Zuhören und die Vertretung der eigenen Meinung in Diskussionen. Auch das Problem der Kommunikation in

schwierigen Situationen wird nicht ausgeschlossen, wenn verdeutlicht wird, wie man Kritik äußern, aber auch annehmen kann. Wichtig dürfte schliesslich das Training von Bewerbungsgesprächen sein sowie korrektes Telefonieren im Beruf.

Die folgenden Kapitel sind ähnlich strukturiert, das Autorenteam um den Herausgeber hat sich offensichtlich bemüht, die oben aufgelisteten Grundlagen möglichst vielseitig zu veranschaulichen und verständlich formuliert zu präsentieren. Die zugehörigen Aufgaben, z.B. im Kapitel *Schreiben in Beruf und Alltag*, sind leicht verständlich und nachvollziehbar. Wie ein Bewerbungsschreiben geplant und konzipiert werden sollte, wird z.B. sehr ausführlich behandelt, was sicherlich sinnvoll ist, denn so dürfte es den Lesern nicht allzu schwer fallen, selbst entsprechende Schreiben unter Anleitung zu verfassen und auch dazugehörige Dokumente wie einen (tabellari-schen) Lebenslauf zu erstellen.

Gut ist, dass auch Rechtschreibung, Zeichensetzung und Grammatik veranschaulicht und dass Strategien der Wörterbuchnutzung, des richtigen Zitierens sowie der Zeichensetzung berücksichtigt werden.

Der Basisband kann und muss nicht in Gänze bearbeitet werden, er dürfte auch als Handbuch in dem bestimmte Aspekte nachgeschlagen und dezidiert be- oder aufgearbeitet werden können, Verwendung finden.

Die drei Arbeitsbücher enthalten spezifische Handlungssituationen für die einzelnen Berufszweige Einzelhandel, Metall und Metallbau sowie Gastgewerbe. Interessant ist dabei der Ansatz, dass eigentlich nicht der Basisband zuerst gelesen werden soll, sondern die Arbeitshefte im Mittelpunkt stehen und der Basisband zur Stützung der Deutschkompetenzen dient und ergänzend hinzugezogen werden kann.

In den Arbeitsbüchern werden nach der Lektüre des Basisbandes sehr spezifische Verhaltensmuster, sprachliche Reaktionen und Kompetenzen trainiert, die den theoretischen Vorspann des Basisbandes sinnvoll und praxisnah ergänzen. Die erfolgreiche professionelle Kommunikation zwischen Kunde und Verkäufer steht dort ebenso im Mittelpunkt wie die richtige Beratung unterschiedlicher Kundentypen, das Führen von schwierigen Verkaufs- und Beratungsgesprächen. Aber die einzelnen Fachrichtungen kommen auch zur Geltung, was z.B. im Band Metall / Metallbau deutlich wird. Sicherlich ist es sehr löblich, wenn dort praktisch nachvollzogen werden kann, wie ein Grill oder ein Beistelltisch entworfen, eine Treppensanierung und ein Fahrradstand geplant werden kann. Dennoch wirft sich hier die Frage auf, inwieweit diese Arbeiten als unbedingt repräsentativ zu sehen sind und ob es nicht andere Dinge gibt, deren Erwähnung ebenfalls wichtig wäre. Es soll jedoch nicht bestritten werden, dass die einzelnen Stufen der Planung dieser Gegenstände meiner Meinung nach Transfercharakter haben und auf die Erarbeitung von Eisentoren, Stahlregalen zum Archivieren schwerer Güter, um nur weitere Dinge zu nennen, übertragen werden können, so dass diese Anleitungen Mustercharakter haben.

Der Band Gastgewerbe befasst sich unter anderem auch mit kreativen Aufgaben wie dem Entwerfen von Speisekarten, der Erstellung von Bankettmappen, aber auch mit dem wichtigen Aspekt der Reklamation.

Wie aus dieser kurzen Veranschaulichung hervorgeht, kann die Reihe *Berufsdeutsch*, die unter Beratung von Jörg Roche von der Ludwig Maximilians-Universität München entstanden

ist, den Anspruch einlösen, Berufsanfänger und Auszubildende bedarfsgerecht, kreativ und professionell zu begleiten und zu beraten. Aus meiner Sicht – als fachfremder Betrachter der Sammlung – lässt diese sich entsprechend einsetzen. Die Konzeption, zum berufsspezifischen Training anzuleiten und gleichzeitig Basiswissen zu vermitteln, ist sicherlich zu begrüßen. Wünschenswert wäre es jedoch aus meiner Sicht, dass auch weitere Bände der Reihe, in denen zusätzliche Berufe und Berufsrichtungen Berücksichtigung finden, die Reihe ergänzen. Es dürfte wichtig sein, z.B. auch den zukünftigen Mechatroniker, Tischlern oder Versicherungskaufleuten eine solche intensive Bearbeitung professioneller Aspekte zu bieten.

Berücksichtigt man, dass es im Bereich der DaF-Literatur zu Berufsdeutsch meines Wissens bisher wenige Publikationen gibt, so wird deutlich, dass diese Veröffentlichung, die vorwiegend praxisnah Simulationen in den Vordergrund stellt, ebenfalls Hinweischarakter haben kann, wie Themen und Inhalte am Besten adressatengerecht angeboten werden können. Von daher lohnt sich die Anschaffung durch die Studien- und Berufsberater.

¹ Die Reihe besteht aus: Berufsdeutsch Basisband mit eingelegten Lösungen, ISBN 978-3-06-450546-9, 32 Seiten, 14,95€, Arbeitsbände: Berufsdeutsch Handlungssituationen Einzelhandel ISBN 978-3-06-450549-0, 128, Seiten, 10,95 €, Berufsdeutsch Grundstufe Handlungssituationen Metall / Fachstufe Metallbau, ISBN 978-3-06-450457-6, 10,95€ und Berufsdeutsch Handlungssituationen Gastgewerbe, ISBN 978-3-06-450458-3, 128 Seiten, 10,95€. Alle Bände mit kartoniertem Einband.

Rainer E. Wicke, Köln



Wicke, R. (2012). Aufgabenorientiertes und projektorientiertes Lernen im DaF-Unterricht: Genese und Entwicklung. München: Iudicium.

Bücher, die sich mit der Genese und Entwicklung des Fachs Deutsch als Fremdsprache auseinandersetzen, sind eher die Ausnahme als die Regel und es ist erfreulich, dass sich Rainer Wicke die Entstehung der Konzepte der Aufgaben- und Projektorientierung nachzeichnet. Er wertet dabei v.a. Dokumente des Hessischen Institutes für Lehrerfortbildung (HILf) aus und beschreibt damit auch den Beitrag dieser Institution zu Entwicklungen in der Methodik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (FU) im deutschsprachigen Raum. Dabei geht er von der These aus, dass „die weitläufig vertretene Theorie, dass der kommunikative Ansatz ausschließlich zunächst in England theoretisch entwickelt [wurde] und von dort aus auch in der Bundesrepublik Deutschland an Einfluss gewann, in dieser Form hinterfragt werden muss.“ (S.11).

Im ersten Teil (Kap. 1-3) wird die Entwicklung im Bereich der Methodik und Didaktik beschrieben, der zweite Teil des Buchs stellt Fallstudien der Umsetzung dieses Ansatzes in den Mittelpunkt.

In den ersten beiden Kapiteln beschreibt der Autor die Entwicklung des kommunikativen Ansatzes und kommt zum Schluss, dass kommunikative Kompetenz im deutschen Sprachraum deutlich einer „emanzipatorischen Didaktik“ (S.26) verpflichtet war, die sich von der auf funktionale Sprachkompetenz ausgerichteten Konzeption der anglophonen Diskussion deutlich abhebt. Dies

mag eine bekannte Tatsache bestätigen, die darauf folgende Diskussion der Entstehung des Konzepts der Aufgabenorientierung zu Beginn der 70er Jahre (Kap. II) wirft jedoch ein neues Licht auf ein Konzept, das gegenwärtig viel diskutiert wird. Der Autor zeigt an vielen Beispielen der Lehrmittelenwicklung und der einflussreichen Übungstypologie, die an einer Tagung des HILf entwickelt und 1978 publiziert wurde, dass komplexe Aufgaben als Katalysator des Sprachenlernens diskutiert und an methodischen Ansätzen, die Projekte in den Mittelpunkt stellten, erprobt wurden. Aufgabenorientierung und projektorientiertes Lernen erscheinen hier eng miteinander verknüpft – eine Perspektive, die sich als roter Faden durch den Band zieht. Insgesamt dokumentiert das zweite Kapitel die Umsetzung der in der kommunikativen Wende angelegten Handlungsorientierung im schulischen FU und legt dabei einen Schwerpunkt auf Entwicklungen im Bereich der Englischdidaktik. Die Darstellung didaktischer Entwicklungen wie etwa des bekannten „Airportprojekts“ (Kap.II.4.2), aber auch der Umsetzung rezeptionsästhetischer Ansätze aus der Literaturwissenschaft in der Lektüre literarischer Texte zeigt aufschlussreich, auf welche Weise Lehrpläne, die Lehrerweiterbildung und die Entwicklung von Lehrmaterial die Umsetzung von Innovation im Schulkontext beeinflussen.

In Kapitel III wendet sich der Verfasser nun dem Bereich des Deutschen als Fremdsprache zu und zeichnet hier im ersten Teil die Anpassung der Übungstypologie für Deutsch als Fremdsprache und die frühe Lehrmittelenwicklung im Fach nach, indem der Beitrag, den einzelne Lehrwerke zur Umsetzung der Aufgaben- und Handlungsorientierung leisteten, kritisch bewertet wird. Den Lehrwerken

Deutsch aktiv und *Deutsch konkret* wird bescheinigt, dass sie die „Prinzipien des kommunikativen Ansatzes und des aufgabenorientierten Lernens stringent berücksichtigten“, während das stärker auf den schulischen FU ausgerichtete Lehrwerk *Wer Wie Was* (1 und 2) dieses Ziel „weitgehend verfehlte“ (S. 128). Im zweiten Teil des dritten Kapitels stehen die Landeskunde, vor allem aber die Literaturdidaktik im Mittelpunkt. Die detailreiche Beschreibung streicht die Rolle des Goethe-Instituts heraus, wobei der Autor Entwicklungen im Fach Deutsch als Fremdsprache stets in klarem Zusammenhang mit der Didaktik des Englischen als Fremdsprache sieht und die Zusammenarbeit mit dem HILF an vielen Stellen hervorkehrt.

Die Kapitel IV bis VII stellen Fallbeispiele für die Umsetzung des kommunikativen Ansatzes im schulischen FU in Kanada (Kap. IV) und Tschechien (Kap. VII) in den Mittelpunkt. In beiden Fällen war der Autor massgeblich an den Initiativen beteiligt und beschreibt daher die Erprobung handlungsorientierter kommunikativer Ansätze mit grosser Detailkenntnis. Deutlich wird in beiden Fällen, wie wichtig die Zusammenarbeit von Lehrenden und Lernenden ist, wenn der emanzipatorische Anspruch der kommunikativen Wende Folgen für den schulischen FU haben soll. Dies zeigt sich an der Bedeutung des Projektunterrichts und ersten Ansätzen der Dokumentation von Lernerfahrungen, die eine Nähe zum Portfolio-Gedanken aufweisen. Im Rahmen der Darstellung dieser Projekte findet sich eine Unterscheidung zwischen Aufgaben- und Projektorientierung, die der Rezensent eigentlich schon zu Beginn des Bandes erwartet hätte: „Während bei der Aufgabenorientierung die Authentizität der Sprache vorwiegend in (simulierten) Situationen eine wesent-

liche Rolle spielte, wurde in den (Mikro)-Projekten ein direkter Bezug zur Außenwelt hergestellt“ (S.211). Diese Differenzierung ist auf der Basis der dargestellten Praxis plausibel und wird in einer Tabelle noch weiter ausgeführt, die deutlich macht, dass Aufgabenorientierung in diesem Verständnis stärker auf die Entwicklung sprachlicher Kompetenz ausgerichtet ist, während Projekte in ihren verschiedenen Formen ein breiteres Spektrum an Kompetenzen in den Blick nehmen (S.210). Zwei kurze Kapitel haben die Entwicklung von Ausbildungsmassnahmen der Zentralstelle für Auslandsschulwesen (ZfA) und die Veränderungen im Gefolge des politischen Umbruchs in Osteuropa zum Gegenstand.

Die Qualität dieses Bandes liegt in der aufschlussreichen Analyse der Dokumentation jahrzehntelanger Praxis, die der Autor aus erster Hand kennt. Die vorgeschlagenen Unterscheidungen lösen die Frage der konzeptuellen Abgrenzung verschiedener handlungsorientierter didaktischer Verfahren natürlich nicht ein für allemal, aber es liegt eine kohärente und nachvollziehbare Beschreibung der Funktion von Projekten und Aufgaben im Kontext des FU in der Schule vor. Darüber hinaus zeigt dieser Beitrag zur Geschichte des Fachs, dass das aufgaben- und projektorientierte Lernen im deutschsprachigen Raum eine eigenständige Entwicklung im Dialog mit der anglophonen Diskussion durchlaufen hat und nicht einfach als Übernahme dieser Ansätze zu sehen ist. Nicht zuletzt, und dies sei am Ende hervorgehoben, ist der Band auch als Hommage an Hans-Eberhard Piepho zu lesen, dessen Beitrag zur Entwicklung der deutschsprachigen Fremdsprachendidaktik an vielen Stellen gewürdigt wird.

Ingo Thonhauser, Lausanne



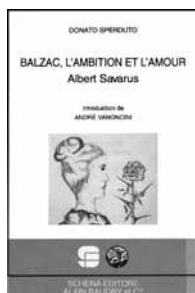
*** Wenn es um die Wurst geht, kämpfe ich. 16 Porträts neuer Schweizerinnen und Schweizer. Zürich: Limmat-Verlag 2012.**

In der Schweiz lebt die ganze Welt. Viele Menschen sind eingewandert, waren fremd, sind teilweise immer noch fremd, vermissen ihre ursprüngliche Heimat – und haben doch den Wunsch zu bleiben. Weshalb?

Das vorliegende Buch rückt sechzehn solcher Menschen ins Licht, erzählt von ihren Beweggründen, in der Schweiz zu leben, Schweizerinnen und Schweizer zu werden. Unterschiedlich sind deren Beweggründe. Die einen betonen Freundschaften, angenehme Lebensumstände, berufliche Herausforderungen, andere sind notgedrungen in die Schweiz gekommen, weil sie ihre ursprüngliche Heimat aus politischen Gründen haben verlassen müssen. Die einen sind «dankbar», hier zu sein, finden es «toll», hier zu leben und sich einzumischen, andere sind zwiespältiger, haben die Vorbehalte nicht abgelegt. Für sie ist das Leben in der Schweiz nur eine Möglichkeit unter anderen. Es ist erfrischend, mit welchem Stolz, mit welchem positiven Selbstverständnis und mit welcher gelassenen Toleranz gegenüber ihrer neuen Heimat sich die Interviewten in diesen Porträts präsentieren. Natürlich gibt es die Geschichten vom Asyl, selbstverständlich wird die schweizerische Fremdenpolitik thematisiert, klar ist vom Anderssein die Rede. Aber nie larmoyant, mitleidisch oder anklagend. Die Geschichtensammlung überzeugt durch ihre Vielfalt und eignet sich auch für schulische Zwecke gut für die Thematisierung von Integration,

Migration, Umgang mit Fremden, oder auch einfach für jedermann, der Freude an aktuellen Lebensgeschichten aus der Schweiz hat – derjenigen vom Fussballer mit kongolischen Wurzeln über die Modedesignerin aus Laos bis zum indischstämmigen stellvertretenden Chefredaktor der «NZZ am Sonntag». Dass der Band sehr sorgfältig ediert und mit wunderschönen Fotografien illustriert ist, steigert den Lesegenuss noch.

Hanspeter von Flüe, Roggwil



* Sperduto Donato (2012). *Balzac, l'ambition et l'amour: Albert Savarus*. Fasano-Paris: Schena-Baudry et C^{ie}.

En 1842, Honoré de Balzac (1799–1850) écrit le roman *Albert Savarus*. Une partie de l'action se déroule en Suisse, à savoir à Lucerne, à Gersau ainsi qu'à Genève.

Donato Sperduto, enseignant à l'école cantonale d'Obwald, présente une fort belle édition commentée de ce passionnant roman et fournit ainsi un excellent outil de travail tant aux enseignants qu'aux apprenants.

L'histoire: la jeune Rosalie de Watteville tombe amoureuse d'Albert Savarus, mais celui-ci a promis à la princesse Francesca d'Argaiolo de l'épouser un jour. Rosalie arrivera-t-elle à 'battre' sa rivale? La table des matières: 1. Balzac et *La Comédie humaine*. 2. La Suisse, l'amour et l'ambition. 3. Balzac: *Albert Savarus*. 4. Dossier pédagogique.

Ce livre permet aux enseignants de découvrir – et faire découvrir à leurs apprenants – le lien entre l'auteur de *La Comédie humaine* et la Suisse. Pour Balzac, ce pays représenta l'idylle romantique d'un rêve amoureux au sein des montagnes et des lacs. En effet, ce fut en Suisse que Balzac rencontra pour la première fois Eve Hanska, sa future épouse. Et dans *Albert Savarus*, le pays de l'amour parfait ne peut qu'être la Suisse: «Les eaux, la terre, le ciel, la femme, tout fut donc grandiose et suave, même leur amour, au milieu de ce tableau vaste dans son ensemble, riche dans ses détails, et où l'âpreté des cimes neigeuses, leurs plis raides nettement détachés sur l'azur rappelaient à Rodolphe les conditions dans lesquelles devait se renfermer son bonheur: un riche pays cerclé de neige.» Sperduto, outre ses notes fort instructives, nous fait bénéficier de riches informations historiques, d'illustrations bien choisies et d'un efficace dossier pédagogique. La biographie d'Honoré de Balzac et la présentation de *la Comédie humaine* donnent par ailleurs une image complète de l'univers balzacien.

André Vanoncini, Bâle



* Kober, Norbert (2012). *„Ja, natürlich! Ich erzähle frei.“ Worauf es beim freien, mündlichen Erzählen von Märchen und Geschichten ankommt*. Xlibri Verlag. ISBN: 978-3-940190-69-7, 28.50, 394 pages.

Das Erzählkunst-Buch von Norbert Kober beinhaltet eine Gebrauchsanweisung für zukünftige Meistererzäh-

ler. Auch wer sich für die Herangehensweise des bekannten Erzählpädagogen und die Hintergrundforschung interessiert, wird dieses Buch begeistert lesen.

Gut erzählte Geschichten wirken magisch. Doch frei erzählen will gelernt sein. Genau dies ermöglicht das von Norbert Kober veröffentlichte Lehr- und Lesebuch *„Ja, natürlich! Ich erzähle frei.“ Worauf es beim freien, mündlichen Erzählen von Märchen und Geschichten ankommt*. Kober, gewissermaßen ein „Missionar der Mündlichkeit“, vermittelt darin leichtfüßig-lebendig, garniert mit Geschichtenbeispielen, zugleich wissenschaftlich fundiert die Dimensionen, Wertigkeit und Regeln des alltäglichen, freien Erzählens. Lernziel ist die bestmögliche Könnerschaft als Erzähler. Die Leser erhalten einen umfassenden Leitfaden, wie sie ihre Geschichten so erzählen, dass die Zuhörer den Inhalt „erleben“, statt ihn „nur“ zu hören. Kober, einst ein Stotterkind, heute ein begnadeter Erzählkünstler, vermittelt zudem die Grundlagen aus Volkskunde, Theaterwissenschaft, (Medien-)Pädagogik und Kommunikationswissenschaft. Das klar strukturierte Buch, von Sonja Wimmer liebevoll illustriert, beleuchtet Erzählsituationen aus Rhetorik, (Improvisations-)Theater, Poetry Slam, Rezitation, Pädagogik, Kabarett sowie Musik.

Kobers' Buch eignet sich für Erzähl-Anfänger wie für Profis und Erzählkunst-Liebhaber. Lieblingsgeschichten, Tipps und Tricks vom Erzählkunst-Meister persönlich runden es ab. Nicht zuletzt seine praktischen Erfahrungen aus der Lehrtätigkeit in der Goldmund-Erzählakademie und im Lehrerbildungszentrum der Ludwig-Maximilians-Universität-München machen dieses einzigartige Buch auch für Pädagogen empfehlenswert, die ihre Erzählkompetenz für ihren Unterricht ausbauen wollen.

Il plurilinguismo elvetico e l'italiano

Il plurilinguismo fu instaurato nel 1848 dai padri della Costituzione della Confederazione Svizzera ed era considerato come irrinunciabile per la coesione del Paese. Quattro sono le lingue nazionali della Confederazione. E quattro sono anche i bracci della croce al centro della bandiera svizzera. Ora, voler non favorire nelle scuole di maturità una lingua nazionale, come accade con l'italiano in vari cantoni e licei svizzeri nonostante esista l'Ordinanza federale per il riconoscimento dei diplomi di maturità (ORRM) che prescrive l'obbligatorietà dell'offerta della scelta tra due lingue nazionali come disciplina fondamentale, equivale a non volere che la croce della bandiera svizzera abbia quattro bracci. Significa voler amputare la croce svizzera. Ne deriva, inoltre, che se è vero che la Svizzera è una "Willensnation", questa "volontà" (*Wille*) non è in realtà affatto scontata.

Lo scorso anno, con un suo comunicato, la Commissione svizzera di maturità ha giudicato insoddisfacente la situazione dell'italiano nelle scuole svizzere di maturità. Certo, se esistono regole e leggi, che poi vengono impunemente trasgredite, non può stupire che si arrivi ad una situazione del genere! E negli ultimi anni, l'Associazione svizzera dei professori di italiano (ASPI) ha costantemente inveito contro il mancato rispetto dell'ORRM da parte di vari cantoni. Il prossimo anno arriverà il verdetto (finale?). Se la Commissione svizzera di maturità dovesse considerare accettabile la mancata possibilità di scelta tra due lingue nazionali come disciplina fondamentale, non è escluso che a qualche scuola romanda o il canton Ticino potrebbe venire in mente di limitarsi a proporre un'unica lingua nazionale come disciplina fondamentale, senza offrire la scelta tra due lingue nazionali. Ed in questo caso tale inauspicabile stato di cose non sarebbe funesto per il plurilinguismo svizzero? Basterebbe imitare i cantoni della Svizzera centrale che hanno stipulato degli accordi intercantonali prevedenti che, se l'italiano non viene offerto in un dato liceo o cantone, si può andare ad apprendere in un cantone limitrofo. Ma, ripeto, in gioco non è semplicemente l'insegnamento della lingua di Dante. A lungo termine, ne va del plurilinguismo elvetico!

Per quanto riguarda l'italiano, la promozione di questa lingua nazionale nelle scuole svizzere va fissata su due pilastri: il pilastro della deresponsabilizzazione dei docenti e il pilastro della responsabilizzazione dei docenti. In cosa consiste la deresponsabilizzazione? In una cosa molto semplice: non devono essere i docenti a chiedere che venga rispettata l'ordinanza concernente i diplomi di maturità. Tale ordinanza ha da essere rispettata da ogni scuola svizzera di maturità e ad assumersene la responsabilità devono essere la Confederazione e i Cantoni. Se ci sono scuole che non rispettano l'ordinanza, che vengano indotte ad assumersi la responsabilità del rispetto dell'ordinanza! E non si venga a dire che sono pochi gli allievi che scelgono l'italiano se in un terzo dei licei nemmeno lo si propone come disciplina fondamentale. Così come il canton Ticino ottempera all'ordinanza concernente i diplomi di maturità, allo stesso modo possono farlo anche gli altri cantoni.

Alla Commissione svizzera di maturità intendo avanzare la seguente proposta per la promozione dell'insegnamento dell'italiano. Se davvero si vogliono apportare delle modifiche all'ORRM, la direzione da

seguire dovrebbe prevedere che *in ogni liceo* l'italiano deve essere offerto almeno *come materia di maturità*; in più, lo si potrebbe offrire anche come disciplina facoltativa. In tal modo ogni scuola potrebbe poi scegliere se l'italiano materia di maturità sia proposta a) come opzione specifica, b) come disciplina fondamentale, e/o c) come disciplina supplementare. Se ci si limitasse a chiedere alle scuole svizzere di maturità di offrire l'italiano come disciplina facoltativa, ciò significherebbe equipararlo all'insegnamento dell'inglese o di una lingua nazionale nelle scuole elementari: tale sorta di sensibilizzazione rappresenterebbe la morte dell'insegnamento della cultura italiana.

Per quanto riguarda la responsabilizzazione dei docenti, voglio mettere l'accento sui seguenti punti: 1) che usino materiale didattico adeguato¹, 2) che facciano ricorso a metodologie didattiche variegate, 3) che cerchino il contatto sia col canton Ticino che con l'Università della Svizzera Italiana (USI) per consentire agli allievi di immergersi nella realtà ticinese, 4) che non manchino di fare un viaggio in Italia con le loro classi. In fondo, il docente di italiano deve vedersi come una sorta di ambasciatore della lingua e della cultura italiana, di un braccio della croce della bandiera svizzera. Si tratta di un ruolo allettante tutt'altro che esente da responsabilità. Meglio darsi una mano che rischiare di perdere un braccio.

L'annoso tema dell'italiano è stato affrontato anche nel corso del convegno *L'italiano in Svizzera: lusso o necessità?* svoltosi dal 16 al 17 novembre 2012 a Basilea, organizzato dalla Prof.ssa Maria Antonietta Terzoli (Università di Basilea) e dal Dott. Carlo Alberto Di Bisceglia (Presidente dell'Associazione Svizzera per i Rapporti culturali ed economici con l'Italia - ASRI). I numerosi partecipanti a queste giornate d'incontro hanno espresso la loro preoccupazione per il lento ma progressivo deprezzamento dell'italiano in Svizzera rappresentante una netta violazione della Costituzione della Confederazione Svizzera ai sensi dell'Art. 4, 18 e 70 e della nuova Legge federale sulle lingue nazionali e la comprensione tra le comunità linguistiche (gennaio 2010). Le giornate di Basilea hanno sottolineato anche l'importanza della presenza di oltre mezzo milione di italofoeni che si aggiungono a quelli della

Svizzera Italiana. Con una petizione, gli organizzatori hanno lanciato una petizione al fine di sollecitare con insistenza il Consiglio Federale a intraprendere le misure necessarie per combattere contro questo inquietante sviluppo. In modo particolare è da garantire che le lingue nazionali abbiano una chiara prevalenza rispetto ad altre. Inoltre, è stata richiesta l'immediata reintegrazione di un delegato addetto al plurilinguismo, il quale deve possedere appropriate competenze ed essere sostenuto con adeguate risorse finanziarie. A questa richiesta ha fatto eco il forum per la salvaguardia dell'italiano lanciato dal canton Ticino. L'auspicio è che tutto questo "rumore" dia dei frutti positivi per il plurilinguismo elvetico.

Donato Sperduto, Presidente ASPI-VSI e docente alla Kantonsschule Obwalden. Autore di libri su Dante, D'Annunzio, C. Levi, Pavese, Balzac.



Stiftung für eidgenössische Zusammenarbeit
Fondation pour la collaboration confédérale
Fondazione per la collaborazione confederale
Fundaziun per la collaboraziun federala
Foundation for federal co-operation



Grenzen überschreiten
Erfahrungen sammeln
Wissen erwerben

Comenius & eTwinning

Jeux sans frontières

Un partenariat scolaire prévoyant des visites mutuelles, réalisé par des écoles pour adolescents porteurs d'un handicap physique? Il ne fait aucun doute que beaucoup d'écoles reculeraient devant un tel défi. Ce n'est pas le cas de l'école pour les personnes handicapées physiques et atteintes de handicaps multiples de Zurich (SKB): dans le cadre du programme Comenius, elle participe au projet «jeux sans frontières», qui réunit des écoles allemandes, autrichiennes et suisses.

La SKB s'adresse à des enfants et à des adolescents porteurs d'un handicap, de l'âge préscolaire jusqu'à vingt ans. L'hétérogénéité de ses élèves constitue le signe distinctif de l'école, pour laquelle le travail réalisé au sein d'une grande équipe interdisciplinaire revêt une importance fondamentale. Cela représente une base extraordinaire pour un partenariat scolaire Comenius, dont le but est d'amener ses participants au plus près de la diversité culturelle et linguistique européenne. La possibilité d'obtenir un soutien financier pour une coopération et un projet d'échange sur deux ans est offerte à toutes les écoles (de l'école infantine au niveau secondaire II).

Christoph Keller, enseignant à la SKB, explique ainsi la motivation de son école: «Nous pensons qu'il est enrichissant de permettre aux élèves, aux enseignant(e)s et aux thérapeutes de dépasser les frontières de leur propre institution et la réalité de leur propre pays».

Dans les «jeux sans frontières», l'échange d'idées et d'approches quant aux différentes sortes de jeux et de loisirs pour les enfants et les adolescents porteurs d'un handicap est véritablement au centre des pré-occupations. «Pour nous, la communication représente un thème im-

portant» dit Christoph Keller, «elle concerne aussi bien les possibilités d'expression des enfants et des adolescents, qui peuvent être limitées de différentes manières, que les canaux d'information et les possibilités d'échange entre les adultes, souvent compliqués». La plateforme Internet eTwinning offre ainsi un point de départ: elle permet aux enseignants de mener des projets en ligne dans des salles de classe virtuelles, en commun avec des classes partenaires européennes. La plateforme est de plus ouverte aux écoles Comenius et offre la possibilité d'intégrer l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans le projet. C'est en décembre 2011, lors de la rencontre des porteurs de projet Comenius de Suisse, que Christoph Keller a appris qu'il était possible d'utiliser eTwinning. Au début de l'année, un atelier eTwinning a eu lieu pour les enseignant(e)s de la SKB intéressé(e)s et, depuis, plusieurs d'entre eux utilisent activement cette plateforme.

Il n'y a pas que des échanges virtuels, les élèves des écoles allemandes, autrichiennes et suisses se rendent également visite «dans le monde réel». Des préparatifs ont lieu en ce moment même pour la grande finale, qui réunira les participants à Zurich en été 2013.

Pour les écoles, la possibilité de recevoir en tant qu'école d'accueil un(e) enseignant(e) assistant(e) Comenius constitue également un moyen d'enrichir un partenariat déjà existant ou d'ouvrir de nouvelles voies de réseautage. La durée des assistanats est de trois à six mois et ils permettent aux jeunes enseignant(e)s provenant d'un environnement culturel et linguistique différent de s'intégrer dans le quotidien scolaire d'une école.

Vous trouverez de plus amples informations sur ce thème avec les liens suivants:

Ecole pour les personnes handicapées physiques et atteintes de handicaps multiples Zurich:

www.stadt-zuerich.ch/skb

Partenariats Comenius et assistanats:

www.ch-go.ch/comenius

eTwinning: www.etwinning.net et

www.ch-go.ch/etwinning

LINGUISSIMO 2012/2013

Concorso - Wettbewerb - Concours - Concorrenza

“La scuola nel 2050” – “Die Schule im Jahr 2050” – “L'école en 2050” – “La scola l'onn 2050”

Previsto per giovani dai 16 ai 20 anni, il progetto si rivolge innanzitutto ad allievi e docenti delle scuole medie superiori in tutta la Svizzera.



Informazioni dettagliate per i giovani e gli insegnanti: www.linguissimo.ch

Data limite per l'iscrizione:
21 gennaio 2013

Termine per l'invio dei due testi:
28 febbraio 2013



FORUM HELVETICUM
Postfach, 5600 Lenzburg 1
Tel: 062 888 01 25
Fax: 062 888 01 01

18^e slff.ch

SEMAINE DE LA LANGUE FRANÇAISE
ET DE LA FRANCOPHONIE



CONFÉRENCE INTERCANTONALE
DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE
LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN
Délégation à la langue française

Contact
Matteo Capponi
Coordinateur
+41 (0)32 889 8958
+41(0)78 754 3334
matteo.capponi@ne.ch

Virginie Conti
Collaboratrice scientifique
+41 (0)32 889 8958
virginie.conti@ne.ch

CIIP/Délégation à la langue française
Semaine de la langue française et de
la francophonie
Fbg de l'Hôpital 43 – CP 556
CH – 2002 Neuchâtel

Informations supplémentaires et
programme complet disponibles sur
www.slff.ch

du 15 au 24 mars 2013

En mars prochain, comme chaque année, la Délégation à la langue française (DLF) de la CIIP coordonnera pour la Suisse la «Semaine de la langue française et de la francophonie» (SLFF). Articulée autour de la Journée internationale de la Francophonie (20 mars), la SLFF est une manifestation interrégionale qui s'adresse aux locuteurs des quatre régions linguistiques. Elle se donne pour mission de sensibiliser le public à la question de la langue, à travers l'exemple du français, en programmant nombre d'évènements culturels francophones. Elle donne aussi la possibilité d'expérimenter la langue et de la réinventer, au gré d'ateliers, d'animations et de concours.

«franzos, francese, Französisch»

Le français parmi les langues

Mars est le mois de la francophonie, en Suisse, en France, en Belgique, au Québec et dans tous les pays de l'OIF. En 2013, l'occasion sera donnée de réfléchir sur les liens que le français entretient avec les autres langues. Et ce, à travers la thématique commune de la «valeur».

Quelles sont aujourd'hui les «valeurs ajoutées» du français? Vaut-il la peine de l'apprendre? A-t-il une valeur économique particulière? Quelle est sa valeur à l'échelle mondiale? A-t-il vraiment des valeurs culturelles à défendre?

Pour donner corps à ces interrogations, les «Dix mots de la francophonie» ont été choisis cette année pour leur... «valeur marchande». Tous en effet ont fait carrière dans d'autres langues!

ATELIER, BOUQUET, CACHET, COUP DE Foudre, ÉQUIPE,
PROTÉGER, SAVOIR-FAIRE, UNIQUE, VIS-À-VIS, VOILÀ

La question est d'importance pour la Suisse, où les langues nationales se frottent et s'influencent, du fait de leur cohabitation. La SLFF 2013 vous invite donc à fêter le français et le plurilinguisme, à travers ses manifestations, ses activités pédagogiques et son grand jeu-concours ouvert à tous! A retrouver en ligne dès janvier sur www.slff.ch



Rapporto 2011

Sitzungen und Aktivitäten des Vorstandes

Am 21./22. Januar 2011 zog sich der Vorstand für eine Retraite in Bellinzona zurück, um auf das vergangene Jahr zurückzublicken und das neue anzugehen. Der Vorstand hielt an folgenden Tagen Sitzungen ab: 26. Februar, 21. Mai und 10. September in Zürich, am 25. November in Lausanne. Der Vorstand nahm an Tagungen im In- und Ausland teil. Ein Film über die letzte NW EDK Tagung der Sprachenkommission mit Victor Saudan als Präsident in Freiburg 2010 ist in Bearbeitung. Die Internetseite wird laufend optimiert und benutzerfreundlicher gestaltet.

Colloque annuel à la HEP-Vaud (Lausanne), 26 novembre 2011

Le sujet était „Mehrsprachige Ansätze in Kindergarten und Primarschule: Ausbildung und Umsetzung, *Approches plurilingues à l'école enfantine et à l'école primaire: formation et mise en pratique*, Approcci plurilingui nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare: formazione e realizzazione, *Aspects de plurilinguïté en scolarité et en école primaire: scolarità e realizzazione*“.

Quelques 45 personnes ont suivi ce colloque, ouvert par une allocution de Madame la Conseillère d'Etat Anne-Catherine Lyon, cheffe du DFJC du Canton de Vaud, qui a présenté les projets qui attendaient le canton de Vaud en matière d'enseignement des langues, et par un mot de bienvenue de Monsieur Guillaume Vanhulst, Recteur de la HEPVD. [...]

Le rapport complet se trouve sur la page:
<http://babylonia.ch/fr/archives/2012/numero-3/bloc-notes-informazioni/>

PH LUZERN
PÄDAGOGISCHE
HOCHSCHULE

PH SG

hep/ haute école pédagogique vaud

Appel à contributions

International Week 8-10 octobre 2013

Hotel Radisson, Lakefront Center, Inselquai 12, CH-6005 Luzern

Diversité – Plurilinguïsm – Internationalisation de la formation des enseignant-e-s

L'«International Week 2013» organisée par les trois Hautes Écoles Pédagogiques Lucerne, Saint Gall et Vaud consiste en un forum qui permettra aux collaborateurs, aux enseignants et aux étudiants des trois Hautes Écoles et à leurs partenaires nationaux et internationaux de se rencontrer et de construire des réseaux. Si la thématique de la pluralité à l'école et dans la formation des enseignant-e-s en constitue le centre, les débats et discussions s'articuleront autour de trois questions essentielles: diversité, plurilinguïsm et internationalisation de la formation des enseignant-e-s.

Date-limite pour l'envoi des résumés: 31 janvier 2013

Clôture des inscriptions non-contributeurs: 15 septembre 2013

Informations: <http://www.internationalweek2013.ch/fr/appel-a-contribution/>

UNA
Universität
Augsburg
University

Call for papers

25. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung

Das Lehren und Lernen von Sprachen im Spannungsfeld von Bildung und Ausbildung fokussiert der 25. DGFF-Kongress mit dem Motto

Sprachenausbildung • Sprachen bilden aus • Bildung aus Sprachen

Der Auseinandersetzung mit Sprachen und Kulturen will sich der Kongress auf sprachpolitischer, spracherwerbstheoretischer, methodischer und curriculärer Ebene nähern. Dazu gehören als Themenfelder die Konzeptionierung von Sprachenlehren und -lernen, die Ausbildung der Lehrenden ebenso wie die konkrete Gestaltung von Sprachlernprozessen. Die genannten Inhalte werden auf dem Kongress in Sektionen und Arbeitsgruppen konkretisiert.

Vorschläge für Beiträge in den Sektionen und Arbeitsgruppen erbiten wir mit einer Beschreibung (ca. 300 Wörter) bis zum **15. Februar 2013** an die jeweiligen Leitungen der Sektionen und Arbeitsgruppen.

Informationen: <http://kongress.dgff.de/de/sektionen.html> bzw. <http://kongress.dgff.de/de/arbeitsgruppen.html>

Kongresshomepage: kongress.dgff.de/de/start.html

Février

- 06-09.02.2013** **Expolangues – Le numérique au service des langues**
Paris Expo, Porte de Versailles, Pavillon 5.2
Informations: www.expolangues.fr

Mars

- 01-02.03.2013** **4. Bremer Symposion zum Fremdsprachenlehren und -lernen an Hochschulen
Fremdsprachliche Lernprozesse. Beobachten - initiieren - steuern - begleiten**
Fremdsprachenzentrum, Universität Bremen, Bibliothekstrasse 1, D-28359 Bremen
Informations: <http://www.fremdsprachenzentrum-bremen.de/2091.o.html>
symposion@fremdsprachenzentrum-bremen.de

- 05.03.2013** **Ergebnisse aus dem Projekt „Evaluation von Instrumenten zur Diagnose sprachlicher
Kompetenzen“**
12.15 – 13.15 Uhr, Referent: Prof. Dr. Peter Lienhard, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Schaffhauserstrasse 239, CH-8050 Zürich
Informations: http://www.hfh.ch/agenda_detail-n60-i2009-sD.html

Avril

- 08-10.04.2013** **2ème colloque international
De l'intégration à l'inclusion scolaire: regards croisés sur les défis actuels de l'école**
HEP-BEJUNE, Ciblerie 45, CH-2503 Bienne
Informations: http://qmpilot.hep-bejune.ch/qmp2/servlet/readObject/appel_colloque_inclusion-scolaire_2013.pdf?oid=1414

- 19.4.2013 – 21.4.2013** **Vielfalt (er)leben – intensiv inklusiv – 15 Jahre Studienschwerpunkt „Musik und Tanz in
sozialer Arbeit und inklusiver Pädagogik“ (MTSI)**
Carl Orff-Institut der Abteilung Musikpädagogik, Universität Mozarteum, Mirabellplatz 1,
A-5020 Salzburg
Flyer und Anmeldung: info-mtsi@moz.ac.at

Mai

- 24-25.05.2013** **Wege im Labyrinth des Lernens
Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache Jahrestagung und Generalversammlung 2013**
Tagungszentrum Boldern, Boldernstrasse 83, CH-8708 Männedorf
Informations: http://www.akdaf.ch/html/jahrestagung_gv.htm

Juillet

- 03-05.07.2013** **Congrès International: Les locuteurs et les langues: pouvoirs, non-pouvoirs et contre-pouvoirs**
Université de Corse, 22 Avenue Jean Nicoli, F-20250 Corte, Corsica
Organisé par le Réseau Francophone de Sociolinguistique
Informations: <http://rfs2013.univ-corse.fr/> • rfs2013@univ-corse.fr

- 29.07.2013-03.08.2013** **XV. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in Bozen / Südtirol**
Freie Universität Bozen, Universitätsplatz 1/Piazza Università 1, I-39100 Bozen-Bolzano
Informations: www.idt-2013.it • idt2013bozen@unibz.it

Août

- 29-31.08.2013** **12e colloque de l'«Association internationale pour la Recherche en Didactique du Français»
(AiRDF) – L'enseignement du français à l'ère informatique**
Haute école pédagogique du canton de Vaud, UER «Didactique du français», Av. de Cour 37,
CH-1014 Lausanne
Informations: <http://www.hepl.ch/cms/accueil/actualites-et-agenda/actu-hep/colloque-lenseignement-du-franca.html>

Vorschau 2013 | Programmazione 2013

1/2013 Lernen in Szenarien und Teacher cognition

2/2013 L'apprendimento delle lingue nella formazione professionale

3/2013 Nouvelles technologies de la communication pour l'enseignement des langues: écouter, regarder et échanger

Impressum

Editore

Fondazione Lingue e Culture
CP 120, CH-6949 COMANO

Redazione

Martina Zimmermann | Institut für
Mehrsprachigkeit, Murtengasse 24
1700 Freiburg (coordinazione)

Jean-François de Pietro | IRDP

Faubourg de l'Hôpital 43, 2002 Neuchâtel

Brigitte Gerber | Université de Genève
IUFÉ, 40, Boulevard du Pont d'Arve
1211 Genève 4

Gianni Ghisla | Idea, via Cantonale
6594 Contone

Daniela Kappler | DFA-SUPSI

Pza S. Francesco 19, CH-6600 Locarno

Giovanni Mascetti | via Pedotti 1

6500 Bellinzona

Jeanne Pantet | Via Leoncavallo 2

6833 Vacallo

Hannelore Pistorius | ch. Colladon 18

1209 Genève

Sonia Rezgui | PHBern, Brückenstrasse 73

3005 Bern

Käthi Stauer-Zahner, Stettemerstrasse 40

8207 Schaffhausen

Gé Stoks | Idea, via Cantonale, 6594 Contone

Daniel Stotz | PHZH, Lagerstrasse 5

8090 Zürich

Ingo Thonhauser | HEPVaud, UER

didactique des langues et cultures

Av. de Cour 25, 1014 Lausanne

Mireille Venturelli | via Dogana 8

6500 Bellinzona

Werner Carigiet | 7164 Dardin

(collaboratore di redazione per il romancio)

Silvia Serena | Via Paravicini 28

I-21100 Varese (collaboratrice per l'Italia)

Segretaria di redazione:

Mari Mascetti | Via Pedotti 1

6500 Bellinzona

Indirizzo

Babylonia, Stabile Lanzi, via Cantonale
CH-6594 Contone

Tel.: 0041 91 8401143 - Fax: 0041 91 8401144

E-mail: babylonia@idea-ti.ch

Homepage: www.babylonia.ch

PCC 69-40263-5

Tiratura | abbonamento

Tiratura di questo numero 3/2012: 1100
copie.

Abbonamento annuale: fr. 50.- più costi di
spedizione. Studenti: fr. 35.-

Costo del numero singolo: fr. 20.-.

L'abbonamento non disdetto entro un mese
prima della fine dell'anno si rinnova
automaticamente.

Tipografia

Tipografia Torriani SA, via Pizzo di Claro 3
CH-6500 Bellinzona

E-mail: tipo.torriani@bluewin.ch

Autori di questo numero

Katy Arnett | St. Mary's College of
Maryland, 18952 E. Fisher Rd, St. Mary's
City, MD 20686 USA (kearnett@smcm.edu)

Ulrike Arras | TestDaF-Institut / g.a.s.t.

Massenbergstraße 13b, D-44787 Bochum

(ulrike.arras@gmail.com)

Ursula Bader | PH, Inst. Primarstufe

Strengelbacherstr. 25b, CH-4800 Zofingen

(ursula.bader@fhmw.ch)

Philippe Blanc | PHBern Institut für

Heilpädagogik, Zähringerstrasse 19

CH-3012 Bern (blanc_p@bluemail.ch)

Claudia Cappa | CNR - Corso Fiume 4

I-10133 Torino (claudia.cappa@cnr.it)

Martina Caspari | Lussackerweg 40

D-71384 Weinstadt (martina.caspari@gmx.de)

Alfonso Del Percio | Hammerstrasse 192

CH-4057 Basel (alfonso.delpercio@unisg.ch)

Michael Eckhart | PHBern Institut für

Heilpädagogik, Weltstrasse 40

CH-3006 Bern (michael.eckhart@phbern.ch)

Ferdigg Rosa Anna | Goethe-Universität

Inst. für Sonderpädagogik, Senckenbergan-

lage 15, D-60054 Frankfurt am Main

(ferdigg@em.uni-frankfurt.de)

Cornelia Frigerio Sayilir | PHBern Institut

für Heilpädagogik, Weltstrasse 40

3006 Bern (cornelia.frigeriosayilir@phbern.ch)

Dorothea Fuchs Wyder | PH, Institut

Primarstufe, Strengelbacherstrasse 25b

CH-4800 Zofingen

(dorothea.fuchswyder@fhmw.ch)

Sara Giulivi | DFA-SUPSI, Pza S. Francesco

19, CH-6600 Locarno (sara.giulivi@supsi.ch)

Nicol Goudarzi | Köln (Nicol_vdM@web.de)

Sara Knuchel | Erlenweg 16

CH-4528 Zuchwil (sara.knuchel@gawnet.ch)

Lesley Lanir | Migdal 35, 36030 Tivon Israel

(lesleylanir@gmail.com)

Callie Mady | Nipissing University,

100 College Dr, North Bay, ON, P1B 8L7

Canada (calliem@nipissingu.ca)

Hartmut Melchert | Heinrich-Thöne-VHS
der Stadt Mülheim an der Ruhr, Bergstr. 1-3

D-45479 Mülheim/Ruhr (h.melchert@gmx.de)

Carmen Mendez | Kleines privates

Lehrinstitut Derksen, Pfingstrosenstrasse 73

D-81377 München (carmenmendez@aol.com)

Anika Mueller | TestDaF-Institut / g.a.s.t.

Massenbergstraße 13b, D-44787 Bochum

(anika.mueller@testdaf.de)

Hannelore Pistorius | ch. Colladon 18

CH-1209 Genève (hjp@bluemail.ch)

Carsten Rensinghoff | Dr. Carsten

Rensinghoff Institut, Sprockhöveler Str. 144

D-58455 Witten (info@rensinghoff.org)

Tiina Saarenketo | Kilpinen School

Honkajarjuntie 6, SF-40600 Jyväskylä

(tiina.saarenketo@jkl.fi)

Caroline Sahli Lozano | PHBern Institut

für Heilpädagogik, Zähringerstrasse 19

CH-3012 Bern (caroline.sahli@phbern.ch)

Shirley Salmon | Floraweg 1

A-8071 Grambach (shirley.salmon@moz.ac.at)

Donato Sperduto | Mythenstrasse 31

CH-6020 Emmenbrücke (sperdo-to@gmx.ch)

Gé Stoks | Idea, via Cantonale

CH-6594 Contone (ge.stoks@idea-ti.ch)

Renate von Davier | Collège Claparède

61, chemin de Fossard, CH-1231 Conches

(renate.von-davier@etat.ge.ch)

Immagini

Ringraziamo tutte le persone che ci hanno
messo a disposizione le fotografie presenti in

questo numero, in particolare la signora

Shirley Salmon, autrice di un articolo di

questo numero e la signora Laura Cantù del

Teatro Danz'Abile di Castel S. Pietro (TI).

La vignetta a p. 2 è di Andreas Lori,

Optingenstrasse 41, 3013 Bern.

Homepage: www.babylonia.ch

Il sommario del numero, la sintesi in due

lingue di tutti gli articoli e una selezione di

articoli scaricabili in pdf sono reperibili sul

sito internet. Per gli abbonati, tramite il

login, è invece disponibile l'intero archivio

dei numeri dal 1994, scaricabili in pdf.

Con il sostegno di

• Dipartimento Educazione, Cultura e Sport del
Canton Ticino

• Ufficio Federale della Cultura

• Ambassade de France en Suisse

• Fondazione Oertli