English.inclusive

Fremdsprachenunterricht inklusiv

– auf der Basis flexibler Differenzierung

Ein Manual zur Planung inklusiver Fremdspracheneinheiten

Autorinnen:
Dr. Astrid Ebenberger, MEd., astrid.ebenberger@kphvie.ac.at
Martina Rabl, BEd., MSc; martina.rabl@kphvie.ac.at;
Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems
Krems, 2018

Vorwort

Unsere langjährige Erfahrung als Schulpraktikerinnen hat uns gezeigt, dass es Lehrer/innen nicht leicht fällt, mit der zunehmenden Heterogenität in den Schulklassen umzugehen, sie als positiv anzuerkennen und die Diversität als Chance zu sehen. Noch immer wird als Grundlage guten Unterrichts die Homogenität in Leistung, Sprache, Interesse etc. angesehen. Es ist uns bewusst, dass man Lehrer/innen nicht von heute auf morgen zu einer anderen pädagogischen Philosophie führen kann, vielmehr wollen wir – gestützt auf empirische und theoretische Erkenntnisse – es Kolleg/innen ermöglichen, Unterricht – im Besonderen in der Fremdsprache Englisch – auf diverse Bedürfnisse abzielend, qualitätsvoll und auch für sich selbst befriedigend zu gestalten. Die Erkenntnisse bei der Planung und Umsetzung von Unterricht mit Hilfe unseres Manuals mögen dazu führen, dass ein gemeinsamer d.h. inklusiver Unterricht aller Kinder erfolgreich und persönlich bereichernd wird und somit ein wesentlicher Schritt zur Entwicklung einer chancengerechten Bildung geschieht.

Astrid Ebenberger und Martina Rabl, Krems, im Herbst 2018

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 2

1. Einleitung 4

2. Grundlagen des Manuals 5

2.1 Qualitativ-empirische Forschung 5

2.2 Theoretische Grundlagen 6

2.2.1 Inklusive Modelle 6

2.2.2 Didaktische Zugänge zum Fremdsprachenunterricht 6

2.2.3 Flexible Differenzierung 7

2.2.4 Parameter für einen inklusiven Fremdsprachenunterricht – Resümee und Weiterführung 8

2.3 Quellenverzeichnis 9

1. Einleitung

Die 1994 in Salamanca stattgefundene UNESCO Weltkonferenz zum Thema „Pädagogik für besondere Bedürfnisse“ bildete mit ihrem Statement *„on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education and a Framework for Action*“ den Auftakt zu zahlreichen nationalen Offensiven zur Umsetzung der UNO Menschenrechtskonvention.

Österreich verpflichtete sich zur schrittweisen Entwicklung einer inklusiven Gesellschaft, u.a. auch im Bereich der Bildung. Als einer der ersten Schritte in der Systementwicklung wurde das Prinzip der Integration in die Lehrpläne – zunächst für Volksschulen, ab 1997/1998 die Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf auch in der Sekundarstufe I – aufgenommen. Für die lehrplanmäßige Umsetzung bedeutete das, dass die verbindliche Übung Lebende Fremdsprache auf der 3. und 4. Schulstufe der Grundstufe II integrativ (in kürzeren Einheiten fächerübergreifend) zu führen ist. In der Sekundarstufe I kann die verbindliche Übung Lebende Fremdsprache im Rahmen der in der Stundentafel vorgesehenen Wochenstunden in längeren Unterrichtseinheiten bzw. integrativ geführt werden. Unterstützend und begleitend entstanden dazu eine Vielzahl von Unterrichtsmaterialien für die unterschiedlichen Schulfächer. Alle Materialen ermöglichen Differenzierung und Individualisierung. Wobei nicht nur kognitiven Lerndefiziten durch unterschiedlich komplexe Aufgabenformen Rechnung getragen wird. Die Differenzierung dient auch der Entwicklung bzw. Vertiefung der unterschiedlichen Skills im Fremdsprachenunterricht. Unterrichtsmaterialien berücksichtigen verschiedene Grade und Formen an Beeinträchtigungen, z.B. Hörbehinderungen, Sehbehinderungen etc. Fortbildungsmaßnahmen für Lehrer/innen und fachspezifische bundesweite Seminare zum Fremdsprachenunterricht – English in Special Needs Education (ESNE) begleiteten die Entwicklung.

Der österreichischen Nationale Aktionsplan, NAP, (2012) sah in der Folge zwischen 2012 und 2020 die Schaffung und Evaluierung inklusiver Modellregionen, vermehrte Schulversuche im Bereich der Sekundarstufe I, Fortbildungsangebote für Bildungsverantwortliche und Schulaufsichtsbeamte und in der Folge für Lehrer/innen im Bereich Sonder- und Heilpädagogik vor.

Die Umsetzungsschritte zeigten deutlich die Notwendigkeit einer Begriffsschärfung. Während im Englischen *„integration = inclusion*“ synonym verwendet werden, gibt es im Deutschen eine unterschiedliche Deutung der Begriffe *Integration* bzw. *Inklusion*. In der Schule führt „Integration“ zu einem Nebeneinander, einem eher ausschließenden Unterricht innerhalb eines gemeinsamen, während „Inklusion“ auf einen gemeinsamen, alle Kinder einschließenden, den individuellen Bedürfnissen angepassten Unterricht, setzt. Diese Entwicklung dahin erscheint allerdings noch in den Anfangsschuhen zu stecken.

2017 startete an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems ein Forschungsprojekt, dessen Ziel es war, theoretisch fundiert und qualitativ-empirisch unterstützt Parameter eines inklusiven Fremdsprachenunterrichts zu generieren und in der Folge diese Erkenntnisse in praxisorientierten Unterrichtsskizzen zu verarbeiten. Ziel des Forschungs- und in der Folge Entwicklungsprojekts ist die Unterstützung der inklusiven Systementwicklung sowohl auf der Ebene des Unterrichts als auch auf Schul- bzw. Lehrer/innenaus- und –fortbildungsebene.

2. Grundlagen des Manuals

2.1 Qualitativ-empirische Forschung

Im Zuge einer qualitativ-empirischen Forschung (2017/2018) wurden 31 niederösterreichische Lehrerinnen und Lehrer mit Erfahrung im integrativen Unterricht, insbesondere mit Fremdsprachenunterricht in der 3. und 4. Klasse Volksschule oder der 5. und 6. Klasse Neue Mittelschule mittels Leitfadeninterviews zu ihren Einschätzungen befragt.

Die inhaltsanalytisch ausgewerteten Ergebnisse zeigten folgende Haupterkenntnisse:

- Die Befragten haben vorwiegend positive Erfahrungen mit integrativem Unterricht und befürworten diesen.
- Sie verknüpfen den Erfolg mit der Zusammenarbeit der beteiligten Lehrer/innen.
- Räumliche Trennung im integrativen Unterricht geschieht eher selten, wenn dann entweder als „Pull out“ oder aufgrund eines akuten Anlasses.
- Als Methoden werden vorwiegend offene Unterrichtsformen, Projektarbeiten, Buddy-systeme.... eingesetzt.

Systemisch bedeuten diese Ergebnisse, dass als wesentliche Gelingensbedingungen angesehen werden:

- die Inklusive Grundhaltung in Systemen,
- die Professionalität und das Fachwissen der Lehrer/innen,
- die soziale Kompetenz und Kooperationsbereitschaft der Beteiligten,
- ausreichende Ressourcen hinsichtlich Personal, Raum, Material...
- und vor allem ein gemeinsamer Lehrplan.

Nach der Erfahrung der Befragten stehen folgende Parameter dem Erfolg entgegen:

- getrennte Lehrpläne
- sowie die individuellen Dispositionen und besonderen Bedürfnisse einzelner Kinder

Für den Fremdsprachenunterricht zeigt sich hinsichtlich des Kompetenzerwerbs nach den aktuellen GK2/GK4 für Kinder mit kognitiven Beeinträchtigungen folgendes Erfahrungsbild:

Für die Volksschule:

- Im rezeptiven Bereich – *Hören und Verstehen, Nach- und Mitlesen* sind die Zielsetzungen mit multisensorischer Unterstützung und guter Vorbereitung möglich.
- Im produktiven Bereich gibt es Abstufungen: *an Gesprächen teilnehmen* ist mit Unterstützung möglich, während *zusammenhängendes Sprechen* schwerfällt.
- Beim *Schreiben* erscheint nur Abschreiben (sehr eingeschränkt) möglich.

In der NMS ergeben sich Schwierigkeiten vorwiegend durch

- die steigende Komplexität der Aufgaben im rezeptiven Bereich,
- das stärkere Auseinanderdriften der Leistungsmöglichkeiten und Fertigkeiten durch die Verstärkung der entwicklungspsychologischen Unterschiede zwischen Regelschulkindern und Kindern mit SPF

Als Lösungsansätze werden vor allem Repetition, Reproduktion und Vereinfachung (mit digitalem Einsatz), sowie die temporäre (räumliche) Trennung praktiziert.

2.2 Theoretische Grundlagen

2.2.1 Inklusive Modelle

Georg FEUSER (1989) entwickelte das Modell einer entwicklungslogischen Didaktik, in der Tradition des Konstruktivismus und ging davon, dass jeder Mensch lernfähig ist und sich Wahrnehmung, Erkenntnis und Entwicklung an denselben Gesetzmäßigkeiten orientieren. Das bedeutet, dass es keine spezielle inklusive Didaktik, sondern eine allgemeine, der Entwicklung folgenden Didaktik nach den Prinzipien des **Humanen** und des **Demokratischen** geben soll. Er versteht seine Didaktik als **basal,** d.h. an alle Kinder gerichtet, als **kindzentriert**, d.h. die Individualität berücksichtigend und als **allgemein**, was bedeutet, dass niemand ausgeschlossen werden darf. Daher verlangt inklusive Pädagogik **nicht individuelle Curricula** sondern **gemeinsame Curricula,** welche Individualisierung ermöglichen. Das didaktische Fundament bilden (innere) **Differenzierung, Individualisierung**, **die Arbeit am gemeinsamen Gegenstand** und **kooperative Tätigkeit.**

Unterrichtsplanung erfolgt nach der Analyse der

- Handlungsstruktur: **Wie** kann ein Mensch den Inhalt handelnd lernen?
- Sachstruktur: **Was** kann ein Mensch an diesem Thema lernen?
- Tätigkeitsstruktur: **Welchen** aktuellen Entwicklungsstand hat das Kind? Was kann es leisten?

Simone SEITZ (2005) erweitert in ihrem **subjektbezogenen Ansatz** das Modell Feusers und integriert die Perspektiven des Unterrichtsfaches in die persönlichen Bedingungen des Kindes.

Kersten REICH (2014) nennt als Grundsätze eines inklusiven Curriculums:

- durchgehend demokratisches Lernen,
- Sicherung elementarer Kulturtechniken,
- systematischer Aufbau der Lernkompetenz,
- forschendes Lernen,
- altersgerechte Zeitstrukturen,
- kontinuierliche diagnosegestützte Förderarbeit und Leistungsentwicklung.

2.2.2 Didaktische Zugänge zum Fremdsprachenunterricht

In der Diskussion um eine inklusive Fremdsprachendidaktik schlägt BÖTTGER (2012) vor, dass sie jahrgangsübergreifend, ganzheitlich und multisensorisch sein soll. Progressionen bezüglich grammatikalischer Strukturen und Wortschatz stehen dabei nicht im Vordergrund. Ein übergeordnetes Ziel sollte der „ungezwungene Einstieg in den Fremdsprachenunterricht sein, in dem emotionale Sicherheit sowie Kommunikationsbereitschaft unterstützt werden sollen“. Diese Ergebnisse spiegeln sich auch in den Aussagen im Rahmen der Interviews wider.

Folgende fremdsprachendidaktischen Zugänge unterstützen die Paradigmen allgemein inklusiver Modelle:

Handlungsorientierter Unterricht (Action-based-learning): Der handlungsorientierte Unterricht unterstützt ganzheitliches, aktives Lernen, u.a. mit Methoden von TPR=Total Physical Response (ASHER, 1977)

Geschichtenorientierter Unterricht (story-based-approach): Kinder lieben Geschichten. Dieser Zugang erhöht die Motivation zum Sprachelernen, er ermöglicht den Einsatz multi-sensorischer Methoden, unterschiedliche Komplexitäten und gibt Anlässe zu Repetition.

Aufgabenorientierter Unterricht (task-based-approach=TBL): Im TBL liegt der Fokus sowohl auf der Kommunikation als auch auf der Kooperation. Ziel ist es, *„tasks“* = Aufgaben gemeinsam zu erledigen und Ergebnisse in Form von Lernprodukten zu präsentieren. Der Unterrichtsverlauf gliedert sich in *pre-tasks* zur Vorentlastung und zur Hinführung, in *core-tasks,* die die Kerninhalte vermitteln und in *post-tasks,* die den Unterrichtsertrag sichern, das Ergebnis des Lernprozesses evaluieren, die Lernergebnisse weiterführen bzw. transferieren etc..

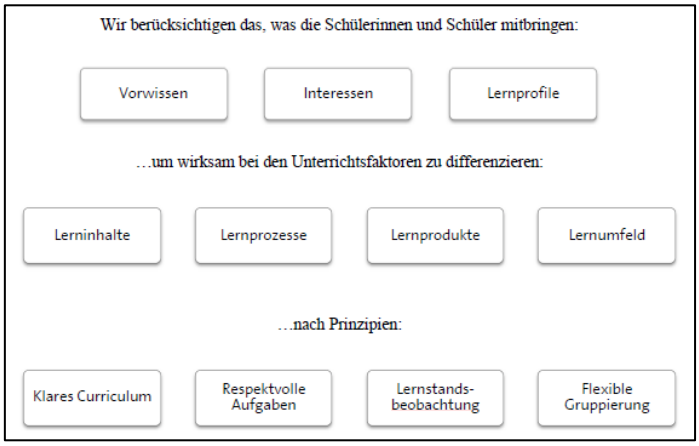
Bilingualer Sach-/Fachunterricht (Content and Language Integrated Learning = CLIL): CLIL kombiniert Sachinhalte mit der Fremdsprache. Dabei werden entweder Fachthemen im Fremdsprachenunterricht integriert oder andere Fächer bzw. Teilbereiche (BSP, GW, GSP, BU, ME,...) in der Fremdsprache unterrichtet. Dieser Ansatz erhöht die Motivation und unterstützt die fremdsprachliche Entwicklung. CLIL ermöglicht differenzierenden, interessensgeleiteten, inklusiven Unterricht an einem gemeinsamen Thema.

Spielerisches, kreatives, gestaltendes Lernen (playful-approach): Lernspiele, Dialoge, Rollenspiele, das Dramatisieren von Geschichten und Büchern, der Einsatz von Handpuppen fördern die individuelle Sprachkompetenzentwicklung.

Die Zugänge sind nicht auf die Volksschule beschränkt, sondern sollen verstärkt im inklusiven Sprachunterricht der Sekundarstufe zum Einsatz kommen.

2.2.3 Flexible Differenzierung

„Differentiation is a teacher´s proactive response to the learner needs” (C.A. TOMLINSON, 2010). In der Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts liegen die Lösungsansätze für ein effektives Lehren und Lernen in der heterogenen, inklusiven Schüler/innengruppe. Nachdem der gemeinsame Unterricht in der heterogenen Klasse ein wesentliches Kennzeichen sowohl der Volksschule als auch der Neuen Mittelschule ist, beschäftigten sich WESTFALL-GREITER &SCHLICHTERLE mit dem Transfer des Models des *„differentiated classroom“* auf die Bedingungen der österreichischen (NMS)Klassen.



Das Modell kann auf den inklusiven Unterricht übertragen werden. Planungen begründen sich daher auf den Fragen:

WAS wird differenziert? - in Bezug auf Inhalt, Prozess, Produkt, Umfeld.

WIE wird differenziert? – unter Berücksichtigung der kindlichen Dispositionen wie Vorwissen, Interesse, Lernprofil

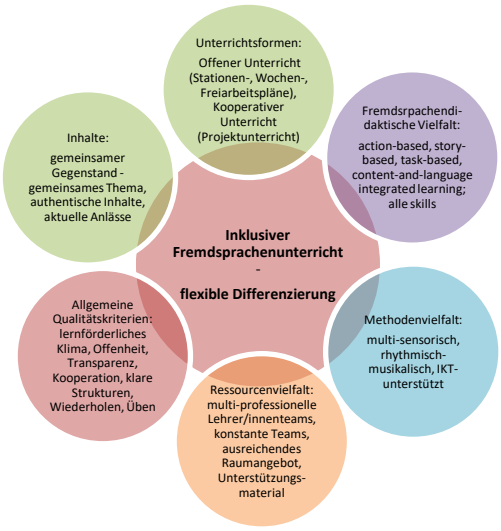
WARUM wird differenziert? Was ist der Zweck? – der Lernzugang, die Lernbereitschaft, die Motivation, der Lernzuwachs, das Lernergebnis, die steigende Herausforderung, ...

Für die nachfolgenden praktischen Unterrichtsskizzen ergibt sich daher folgende zu befüllende Matrix als Grundlage:

WIE → **WARUM** **WAS**	VORWISSEN/ Bereitschaft	INTERESSEN/ Themen, Aufgaben, Arbeitsformate	LERNPROFILE / Wie lerne ich? Analytisch, praktisch, kreativ, visuell, auditiv, kinästhetisch	
LERNINHALTE / WAS? Infos, Konzepte, Fertigkeiten				➔LERNZUGANG
LERNPROZESSE / WIE? Didaktisierung, Aufgaben, Übung				➔MOTIVATION
LERNPRODUKTE Kompetenzen sichtbar machen				➔LERNERGEBNIS
LERNUMFELD Raum, Zeit, Atmosphäre, Gruppendynamik				➔HERAUSFORDERUNG

2.2.4 Parameter für einen inklusiven Fremdsprachenunterricht – Resümee und Weiterführung

Zusammenfassend ermöglichen folgende Parameter einen qualitätsvollen inklusiven Fremdsprachenunterricht.



Als Basis für die nachfolgenden Unterrichtssequenzen wurden vorwiegend „*stories*“ herangezogen. Sie bieten als Grundlage inklusiven Unterrichts im Sinne eines „gemeinsamen Themas“ eine motivationsfördernde Ausgangsbasis für den Unterricht. Die Themen werden im Sinne der Matrix flexibler Differenzierung und unter Einbeziehung unterschiedlicher fremdsprachendidaktischer Zugänge aufbereitet. Damit soll die Möglichkeit eröffnet werden, eine große Bandbreite individueller Schüler/innendispositionen zu erreichen. Da – wie die Untersuchungsergebnisse zeigen – die Fähigkeit des Schreibens in der Fremdsprache eher kritisch gesehen wird, legen die Unterrichtskizzen einen Schwerpunkt bei der Unterstützung dieser Kompetenzentwicklung. Zu betonen ist jedenfalls, dass es immer an der Lehrperson bzw. am Lehrer/innenteam selbst liegt, wie effektiv und qualitätsvoll Unterricht gestaltet wird und damit die nötigen Voraussetzungen für das Lernen des Kindes geschaffen werden.

2.3 Quellenverzeichnis

BGBl. II, 30. April 2008 - Nr. 137, Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule, http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/BGBl_II__Nr_137_Anlage_C_1.pdf

BGBl. II Nr. 185/2012, kundgemacht2012 SCHOG§21, NMS-Umsetzungspaket, https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2012_II_185/BGBLA_2012_II_185.pdf

BINTINGER, G. (2000): Der Jenaplan im Kontext von Integration und Inklusion. In: Eichelberger, H., Bintinger, G. (2000): Der Jenaplan heute – eine Pädagogik für morgen. S.253-263. Innsbruck , Wien, München: Studienverlag.

BMASK (2012). Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012-2020. Strategie der österreichischen Regierung zur Umsetzung der UN-Behindertenkonvention. Inklusion als Menschenrecht und Auftrag. Wien: Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, https://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/9/5/0/CH3434/CMS1456743005402/nap_de_pdfua.pdf

BMB (2017). Publikationen für Integration. Sekundarstufe I. http://www.cisonline.at/publikationen/integration-sekundarstufe-i/publikationen-von-integration-sekundarstufe-1/

BMUKK Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2008): Richtlinien für Differenzierungs- und Steuerungsmaßnahmen im Zusammenhang mit der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs. RS Nr. 19/2008.

BÖTTGER, H. (2012): Englischunterricht und Inklusion – Gedanken zu einer Passgenauigkeit. In: Grundschule Englisch: Differenzieren. Nr. 39/2012. S. 40-41. Seelze-Velber: Friedrich Verlag.

COYLE, D. HOOD, P., MARSH, D. (2011): CLIL. Content and Language Integrated Learning. (3. Aufl.). Cambridge: Cambridge University Press.

FLOYD, M. (2015): Inklusiver Englischunterricht: Yes We Can! In: Riegert, J., Musenberg, O. (Hg.) (2015): Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe. S. 335-346. Stuttgart: Kohlhammer.

GASTEIGER-KLICPERA, B., BESIC, E. (2016): Wissenschaftliche Begleitung zum Projekt „Inklusive Bildung - Entwicklung einer inklusiven ländlichen Region am Beispiel der Oststeiermark“. https://static.uni-graz.at/fileadmin/urbi-institute/Erziehungs-Bildungswissenschaft/Integrationspaedagogik/Bilder/Poster_Modellregionen_Homepage.pdf

EBENBERGER, A. (2015): Fördern in einer „Neuen Schule“. In: Benischek, I., Beer, R., Forstner-Ebhardt, A., Amtmann, E. (Hg.): Lernen erfolgreich gestalten. S. 136-157. Wien: Facultas.

ENGELBRECHT, L. (2015): Chancen und Grenzen der Integration in der Neuen Mittelschule. Unveröffentlichte Bachelorarbeit. KPH Wien Krems.

FELBERBAUER, M., LAZAR, M. (2009): ESNE-English in Special Needs Education. Dokumentation. http://www.cisonline.at/publikationen/lebende_fremdsprache_englisch/dokumentation_esne_2009

FEUSER, G. (2009): Momente einer entwicklungslogischen Didaktik einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: Eberwein, H. (Hg.), Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigungen lernen gemeinsam (7. Aufl.), s. 280-294. Weinheim: Beltz.

KÖPFER, A. (2015): Zielperspektive Inklusiver Englischunterricht. In: Riegert, J., Musenberg, O. (Hg.): Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe. S. 347-356. Stuttgart: Kohlhammer.

MAYRING, P. (2010[11]): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlage und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz

PREUSS-LAUSITZ, U. (2014): Wissenschaftliche Begleitungen der Wege zur inklusiven Schulentwicklung in den Bundes-ländern. Versuch einer Übersicht, TU-Berlin, https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Wiss__Begleitung_Inklusion_end__2_.pdf

REICH, K. (2014). Inklusive Didaktik. Bausteine einer inklusiven Schule. Weinheim und Basel: Beltz.

RIEGERT, J., MUSENBERG, O.(2015) (Hg.): Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe. Stuttgart : Kohlhammer.

RITTMEYER, Ch. (2012): Zum Stellenwert der Sonderpädagogik und den zukünftigen Aufgaben von Sonderpädagogen in inklusiven Settings nach den Forderungen der UN-Behindertenrechtskonvention. In: Breyer, C., Fohrer, G., Goschler, W., Heger, M., Kießling, Ch., Ratz, Ch. (Hrsg.): Sonderpädagogik und Inklusion. S. 43-58. Oberhausen: Athena.

TEXTOR, A. (2015[2]): Einführung in die Inklusionspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
TOMLINSON, C.(2010[2]): The Differentiated classroom. Alexandria, USA: Pearson. UNESCO (1994): The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca 1994.
WESTFAL-GREITER, T., SCHLICHTERLE, B (2015): ZLS-Werkstatt: Flexible Differenzierung. BZ für lernende Schulen. https://www.lernende-schulen.at/pluginfile.php/257/mod_resource/content/2/ZLSWerkstatt%20Flexible%20Differenzierung%20final.pdf
WILHELM, M. (2002): Integrationstaugliche didaktische Modelle und Konzepte. In: Wilhelm, M., Bintinger, G., Eichelberger, H. (Hg.): Eine Schule für dich und mich. Inklusiven Unterricht, inklusive Schule gestalten. S. 47-63. Innsbruck, Wien, München, Bozen: Studienverlag.
WILLIS, D., WILLIS, J. (2007): Doing Task-Based-Teaching. Oxford: Oxford University Press.