

I. ARTICLES

MONIKA JANICKA

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
monika.janicka@umcs.lublin.pl

Umgang mit Diversität im Klassenraum – Annahmen und Realität

Approach to diversity in the language classroom – assumptions and reality

ABSTRACT. One of the main goals of the reform of the educational system in Poland in 2004 was to ensure the equality of chances for all as well as social integration. This concept assumed an equal access to the education also for students with special educational needs. The present paper attempts to highlight the problems with implementing the inclusion concept in the language classroom. The study presented in the article aims to investigate whether educational institutions in Poland are ready to implement the concept of inclusion, as well as the competence of foreign language teachers to cope with the diversity in the language classroom.

KEYWORDS: diversity in the language classroom; students with special educational needs; the inclusion concept; difficulties with effective inclusion in mainstream schools.

1. EINLEITUNG

Zu den Zielen der polnischen Bildungsreform aus dem Jahr 2004 (Gesetzblatt / Dz.U. 2004 Nr. 256 Pos. 2572, Art. 1, Pkt. 4, 5, 5a) gehörten die Beseitigung der Diskriminierung, gleiche Bildungschancen und gesellschaftliche Integration. Diese Prämissen sollten durch einen besseren Zugang zur Bildung für alle gesichert werden. Zum einen wollte man durch die Bil-

dungsreform das Stadt-Land-Gefälle ausgleichen; zum anderen Schülerinnen und Schüler mit besonderen Lern- und Förderbedürfnissen in das allgemeine Schulwesen besser integrieren. Diesen Lernenden ermöglichte das Gesetz nahezu unbeschränkten Zugang zum allgemeinen Schulwesen. Die Zahlen bestätigen (vgl. Tabelle 1 und 2) ein steigendes Interesse an der Teilhabe am allgemeinen Schulwesen seitens Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf, selbst wenn die Regelschulen nicht über Integrationsklassen verfügen (file:///C:/Users/moni/Downloads/oswiata_i_wychowanie_w_roku_szkolnym_2014-2015.pdf). Das weist jedoch gleichzeitig darauf hin, dass Regelschulen mit einer wachsenden Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Förderproblemen konfrontiert werden, was ohne Zweifel eine große Herausforderung darstellt.

Tabelle 1. Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf an Grundschulen mit Berücksichtigung verschiedener Organisationsformen in ausgewählten Schuljahren

Schuljahr	Sonderschule / Grundschule	Förderklasse in Regelgrundschule	Integrationsklasse in Regelgrundschule	Regelklasse in Regelgrundschule
1995/1996	82999	6613	2036	4158
2000/2001	52020	3207	6897	37890
2014/2015	23577	857	14652	23944

Tabelle 2. Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf an Gymnasien mit Berücksichtigung verschiedener Organisationsformen in ausgewählten Schuljahren

Schuljahr	Sondergymnasium (Sekundarstufe I)	Förderklasse im Gymnasium (Sekundarstufe I)	Integrationsklasse im Gymnasium (Sekundarstufe I)	Regelklasse im Gymnasium (Sekundarstufe I)
2000/2001	30367	1672	1109	15432
2014/2015	25125	697	7014	14386

2. BILDUNGSKONZEPTE FÜR SCHÜLER MIT BESONDEREN FÖRDERBEDÜRFNISSEN

Das Förderkonzept von Lernern mit besonderen Förderbedürfnissen an Regelschulen hängt davon ab, wie Behinderung definiert wird und welches Bildungsmodell vorherrschend ist. Die Probleme und Bedürfnisse von Behinderten wurden in Polen erst in den 1990-er Jahren, also relativ spät, thematisiert und in den letzten dreißig Jahren unterliegt die Einstellung zur Problematik des Förderbedarfs dynamischen Veränderungen, zumal die Isolation und der Ausschluss von Behinderten immer kritischer beurteilt

werden (Szumski 2011: 13). Die Anfänge dieser Veränderungen sind auf die 1970er Jahre zu datieren und gehen mit der steigenden Tendenz einher, individuelle Unterschiede wertzuschätzen (vgl. Warnock 1978). Der Gedanke, behinderte Schülerinnen und Schüler in Förderschulen zu isolieren, wurde immer stärker durch das Konzept verdrängt, dass sie besser und effektiver in Integrationssschulen lernen; natürlich unter der Voraussetzung, dass die Umgebung, die Curricula und die Unterrichtsmethoden an ihre Bedürfnisse und Möglichkeiten angepasst werden.

Das in dieser Zeit entwickelte Integrationskonzept wies jedoch eine Reihe an Unzulänglichkeiten auf, zumal darin die Sonderbehandlung dominierte, wohingegen aber die Integration und gleiche Partizipation im Bildungswesen aller Schülerinnen und Schüler nur in einem unzureichenden Ausmaß stattfand. Auf der Grundlage dieser Kritik wurde in den Anfängen der 1990er Jahre das Integrationskonzept durch das Inklusionskonzept ersetzt. Dies gründete darauf, dass eine gemeinsame Schule für alle, die die Diversität aller Schülerinnen und Schüler anerkennt, möglich ist. „Inklusion ist ein Schlüsselbegriff, der eine humane Gesellschaft kennzeichnet, die Verschiedenheit anerkennt und annimmt und auf einen gesamtgesellschaftlichen werteorientierten Grundkonsens zielt. In einem inklusiven Schulsystem wird das gemeinsame Leben und Lernen von Menschen mit und ohne Behinderungen zur Normalform“ (<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/>). Nach Szumski sind fünf Merkmale für die Verwirklichung des Inklusionskonzeptes grundlegend: 1. In der Regelschule werden alle Schülerinnen und Schüler unterrichtet; auch diejenigen mit Behinderungen und besonderen Förderbedürfnissen; 2. Die Schülerinnen und Schüler bilden eine heterogene Gruppe; 3. Das Curriculum gilt für alle Schülerinnen und Schüler, wird aber flexibel an die besonderen Bedürfnisse angepasst; 4. Der Klassenlehrer wird durch Fachkräfte (Psychologen, Sonderpädagogen, etc.) unterstützt; 5. Die Sonderförderung ist flexibel und wird an die Bedürfnisse einzelner Schülerinnen und Schüler angepasst (Szumski 2011: 16–17). Untersuchungen belegen, dass förderbedürftige Schülerinnen und Schüler von dem Inklusionskonzept profitieren, weil Kontakte zu Gleichaltrigen ohne Förderbedarf ihre Entwicklung fördern und ihre Kompensationsstrategien stimulieren (Hattie 2015: 146–148, Reich 2014: 17, Szeligiewicz-Urban 2011: 50).

Parallel dazu zeichnen sich in der Fachterminologie hinsichtlich der Bezeichnung „Behinderung“ Veränderungen ab: „Behinderte“ wird immer häufiger durch „eine Person mit Behinderung“ abgelöst (vgl. Karpińska-Szaj 2013: 17–18). Diese Umbenennung deutet darauf hin, dass Behinderung nicht die ganze Person determiniere, sondern als lediglich eine Komponente, ein Aspekt der holistisch wahrgenommenen Person zu verstehen ist. „Person mit speziellen Förderbedürfnissen“ bezieht sich wiederum auf die indi-

viduelle Art der Wissensaneignung im Lernprozess. Spezielle Förderbedürfnisse beziehen sich ebenso auf Schülerinnen und Schüler mit Lernstörungen als auch auf begabte Lerner. Die Erkennung dieser Bedürfnisse ermöglicht es, angemessene Unterrichtsmethoden, Lehr- und Lernmittel und Erziehungsmethoden einzusetzen und den Schülerinnen und Schülern optimale Bedingungen für intellektuelle sowie persönliche Entfaltung zu sichern (Głodkowska 2010: 47).

3. BEDINGUNGEN GELUNGENER INKLUSION IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT – ANNAHMEN UND REALITÄT

Die Entwicklung des Individuums verläuft in verschiedenen Milieus, die im Bildungskontext als „Lernmilieus“ bezeichnet werden. Die Lernmilieus umfassen vier Dimensionen: Schülerinnen und Schüler mit ihren Stärken und Schwächen (zu denen man u.a. die Behinderung oder besondere Förderbedürfnisse zählen kann) sowie Lehrpersonen und andere Fachkräfte, die den Lernprozess fördern. Zwei weitere Dimensionen des Lernmilieus machen der Inhalt (was man lernt) und die Lehr-Lernmittel, Ausstattung und Technologien (womit man lernt) aus. All diese Elemente beeinflussen einander, bilden ihre eigene Dynamik heraus und stehen zueinander in Beziehung (Dumont, Istance 2013: 52). In den Sozialisationsprozessen von jungen Menschen darf die Peer-Gruppe nicht unterschätzt werden. Im Inklusionskonzept gehören dazu behinderte und unbehinderte Peers, mit denen die Schülerin oder der Schüler persönliche Kontakte knüpft und zusammenarbeitet. Gleichaltrigen-gruppen erfüllen das Verlangen nach Gemeinschaft und Beteiligung und sind für die Entwicklung der Persönlichkeit sehr bedeutsam (Hurrelmann 2002: 240–244). Die Gleichaltrigen müssen aber meistens entsprechend darauf vorbereitet werden, eine Mitschülerin oder einen Mitschüler mit Behinderung zu akzeptieren und sich deren anzunehmen. Beim Sensibilisieren der Lerner auf Bedürfnisse und Möglichkeiten ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler mit besonderen Förderbedürfnissen spielen die Lehrpersonen eine äußerst wichtige Rolle (Zawadzka-Bartnik 2010: 124–126). Einen Einfluss auf die Qualität der Lernmilieus haben auch die objektiven Gegebenheiten, in der die Lehr-Lernprozesse angesiedelt sind, sowie die staatliche Bildungspolitik, die ihren Ausdruck in gesetzlichen Regelungen findet und das bevorzugte Bildungsmodell festlegt (Pfeiffer 2001: 21). Von den oben genannten sich wechselseitig beeinflussenden Elementen wird die Inklusion der Schülerinnen und Schüler mit besonderen Förderbedürfnissen abhängen.

Der Fremdsprachenunterricht hat für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Förderbedürfnissen einen Mehrwert (Karpińska-Szaj 2013: 103ff.),

denn neben der Entwicklung der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache macht der Unterricht die Kompensation gestörter Funktionen möglich. Das erfolgt durch die Entwicklung der allgemeinen Lernfähigkeit durch Aneignen und Einüben von Lernstrategien, Verbesserung des Selbstkonzeptes oder Entfaltung sozialer Kompetenzen, was durch Einüben von Rollenspielen, musterhaften Dialogen oder Partner- und Gruppenarbeit gefördert werden kann. Karpińska-Szaj (2011: 70-71) nennt in Anlehnung an Knosters (2009) Hilfspläne für positives Verhalten Indikatoren, die die Inklusion im Fremdsprachenunterricht ermöglichen:

- Vision: die Schule ist sich darüber im Klaren, was für Effekte sie in der Arbeit mit förderbedürftigen Schülerinnen und Schülern erreichen will und was der Mehrwert davon für diese Schülerinnen und Schüler selbst und für andere ist;
- Wissen: ob spezielle Curricula entwickelt oder individuelle Beurteilungskriterien festgelegt werden müssen, ob Extrazeit im oder außerhalb des Unterrichts benötigt wird;
- Fähigkeiten, z.B. bezüglich der Kommunikation mit den förderbedürftigen Schülerinnen und Schülern;
- Mittel, die die Lehrperson braucht, um die Schülerinnen und Schüler in ihrer Entwicklung zu fördern. Dazu können die für ihre Bedürfnisse adaptierten Materialien gehören oder die Entscheidung, im Fremdsprachenunterricht häufiger die Muttersprache einzusetzen;
- Unterstützung seitens anderer Lehrpersonen, Fachkräfte, Eltern,
- Handlungsplan, der die für den Fremdsprachenunterricht festgelegten Ziele und ggf. ihre Modifizierung umfasst (vgl. Karpińska-Szaj 2011: 70-71).

In Schulen, die das Inklusionskonzept realisieren, wird Diversität (darunter auch Behinderung) als ein Wert an sich angesehen, d.h. die förderbedürftigen Schülerinnen und Schüler werden nicht vorrangig über ihre Defizite wahrgenommen, sondern holistisch, mit ihren Stärken und Schwächen, als Personen, die entsprechender Unterstützung bedürfen. In solchen Schulen sind persönliche Beziehungen zwischen Behinderten und Nicht-Behinderten möglich und die Curricula berücksichtigen individuelle Erkenntnismöglichkeiten und Bedürfnisse der Schüler (Karpińska-Szaj 2013: 40).

Trotz dieser bildungstheoretischen Überlegungen und bereits erfolgter bildungspolitischer Entscheidungen (s.o.) belegen einschlägige Untersuchungen jedoch, dass es an polnischen Schulen eine Reihe von Problemen gibt, die die Umsetzung des Inklusionskonzeptes erschweren. Dazu gehören: Vielfalt an Förderbedürfnissen in einer Schulklasse, Fehlen an speziellen didaktischen Mitteln, mangelnde Unterstützung seitens der Fachberatungsstellen, mangelnde materiell-organisatorische Ausstattung, zu geringe Anzahl

von Förderunterrichtsstunden und nicht zuletzt zu große Klassen (Pachowicz 2011: 129). Zu den von den Lehrpersonen genannten Problemen zählen auch: schwieriger Zugang zu Informationen über Behinderungen, fehlende gesetzliche Regelungen zur Arbeit mit förderbedürftigen Schülerinnen und Schülern an Regelschulen, schwierige Zusammenarbeit mit Eltern oder Betreuern des Kindes und mangelnde Akzeptanz seitens der Mitschülerinnen und Mitschüler (Karpińska-Szaj 2011: 67–68). Die Forschung von Gajdzica, der eine Gruppe von 183 Lehrpersonen untersuchte, dokumentiert wiederum, dass über die Hälfte der Befragten auf die Arbeit mit geistig behinderten Schülerinnen und Schülern nicht vorbereitet sei. Ein Viertel der Befragten gab an, überhaupt keine Informationen bzw. Wissen diesbezüglich zu haben. Lediglich 4% der Befragten sagten aus, sich auf die Arbeit mit geistig Behinderten vorbereitet zu fühlen. Diese Ergebnisse dürften überraschen, zumal 87% der Probanden aus dieser Gruppe ihre Lehrerkompetenz hoch einschätzte. Diese Diskrepanz zeigt, dass viele Lehrpersonen die Arbeit mit Behinderten nicht als Teil ihrer Lehrerkompetenz ansehen. Gajdzica vermutet darin den Grund, warum sich über die Hälfte der Probanden gegen die Bildung von geistig Behinderten an Regelschulen ausgesprochen habe (Gajdzica 2011: 67–77).

4. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

Das Ziel der hier vorliegenden Untersuchung war es, den Stand des Inklusionskonzeptes an polnischen Schulen über zehn Jahre nach Einführung der Bildungsreform zu eruieren sowie die Vorbereitung der Lehrer auf die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit besonderen Förderbedürfnissen zu erforschen. Hinsichtlich dieser Problematik wurde drei Forschungsfragen nachgegangen:

1. Inwiefern sind Bildungsstätten heutzutage auf die Umsetzung des Inklusionskonzeptes vorbereitet?
2. Inwiefern wird die institutionelle Bildung durch Eltern, Betreuer und Gleichaltrige bei der Umsetzung des Inklusionskonzeptes unterstützt?
3. Inwiefern sind die Lehrer hinsichtlich ihres Wissens, ihrer Fähigkeiten und Haltungen darauf vorbereitet, das Inklusionskonzept umzusetzen?

Die Probanden wurden gebeten einen Fragebogen online auf <http://freeonlineveys.com> in der Zeitspanne von Oktober bis Ende Dezember 2015 zu beantworten. Der Fragebogen bestand aus 11 Fragen. Die erste Frage war offen und bezog sich auf Probleme, mit denen die Lehrpersonen bei ihrer Arbeit mit förderbedürftigen Schülerinnen und Schülern konfrontiert sind.

Die zehn übrigen Fragen waren Entscheidungsfragen (z.B. Hat die Schulleitung ein Programm zur Förderung der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf entwickelt?, Berücksichtigen Sie die Interessen und Stärken der Förderbedürftigen Schülerinnen und Schüler?), wobei die Probanden um konkrete Beispiele und Erklärungen bei Bejahung der Frage gebeten wurden. Die Umfrage wurde an Deutschlehrer aller Schultypen, Mitglieder des Polnischen Deutschlehrerverbandes, der zum Zeitpunkt der Umfrage ca. 600 Mitglieder zählte, gerichtet. Der Link zum Fragebogen wurde samt Bitte um das Ausfüllen des Fragebogens an die Verbandsmitglieder per Mail verschickt. Die Forscherin erhoffte sich aufgrund des digitalen Charakters der Umfrage, größere Rückmeldung, was leider nicht eintrat. An der Umfrage nahmen lediglich 33 Probanden (lediglich ca. 5% der angesprochenen Personen) teil. Die Mehrheit der Probanden (45,2%) kam aus der Woiwodschaft lubelskie, fast 20% – aus der Woiwodschaft Großpolen (wielkopolskie). Lehrpersonen aus über der Hälfte der Woiwodschaften haben den Fragebogen nicht beantwortet. Von den Befragten arbeiten 10% an Regelschulen mit Integrationsklassen. 66,7% unterrichteten in Regelschulen ohne Integrationsklassen, die übrigen Lehrpersonen arbeiteten an anderen Schultypen (privaten Schulen, Schulen in freier Trägerschaft). Von den Befragten arbeiteten 51,6% an Gymnasien (Sekundarstufe I) und 54,8% an Oberschulen, die bis zum Abitur führen (Sekundarstufe II). Die Antworten betrafen 607 Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf, davon waren über die Hälfte von dem Problem der Legasthenie betroffen. Das bedeutet, dass eine Lehrperson durchschnittlich mit über 18 förderbedürftigen Schülerinnen und Schülern, also einem erheblichen Anteil, zu tun hat. Das Diagramm 1 präsentiert die Ergebnisse und zeigt, mit welchen Förderbedürfnissen die Lehrpersonen in ihrer Unterrichtspraxis konfrontiert werden.

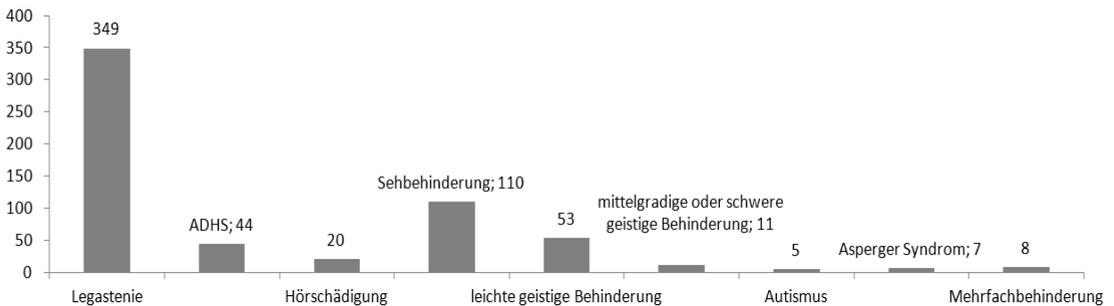


Diagramm 1. Von den befragten Lehrpersonen (N=33) unterrichtete förderbedürftige Schülerinnen und Schüler

4.1. Bildungsstätten

Die erste Forschungsfrage bezog sich auf die Vorbereitung der Bildungsstätten auf die Aufnahme und Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen und besonderem Förderbedarf. Die Aussagen liefern einen Überblick über Probleme bei Umsetzung des Inklusionskonzeptes. Dazu gehören: zu geringe Stundenzahl, um den Unterricht individualisieren zu können (60,6%), Mangel an unterstützenden Lehrern im Unterricht und Unfähigkeit, Theorie und Praxis zu verbinden (je 51,5%), zu große Klassen (48,5%) sowie mangelndes Wissen, wie man den Schüler mit Förderbedarf effektiv in die Gruppenarbeit integrieren kann (45,5%). 80,6% der Befragten berichteten, dass die Schule, an der sie arbeiteten, keine Fortbildungsmaßnahmen hinsichtlich der Arbeit mit förderbedürftigen Schülerinnen und Schülern biete und die Verantwortung für Erweiterung ihrer Kompetenzen in diesem Bereich an ihnen alleine liege.

Die Lehrpersonen wurden befragt, ob die Schule, an der sie unterrichten, ein konkretes Programm zur Unterstützung förderbedürftiger Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Lehr-Lernziele hat, ob sie den Mehrwert wahrnimmt, der aus der Arbeit mit Förderbedürftigen resultiert, ob die Schule das Potential des Förderunterrichts für die Bildungsstätte und für ihre Lerner anerkennt. 70% gaben an, dass die Schule ein solches Programm nicht habe. Die übrigen 30% nannten als Beispiele dafür: die Einrichtung von Integrationsklassen, zusätzlichen Förderunterricht, die Individualisierung des Unterrichts; Vorbereitung individueller Bildungspläne; die Anpassung des Gebäudes an die Bedürfnisse und Möglichkeiten von behinderten Schülerinnen und Schülern und des Unterrichtsplans an die Möglichkeiten von Förderbedürftigen sowie das Angebot an Fortbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte. 77,4% der Befragten sagten aus, dass die Schule, an der sie arbeiteten, weder über eine besondere Ausstattung noch über Hilfsmaterialien verfüge, die die Arbeit mit förderbedürftigen Schülerinnen und Schülern unterstützen könnten. Die übrigen 22,6% nannten interaktive Whiteboards, Computerprogramme, z.B. zur Förderung von korrekter Rechtschreibung, audio-visuelle Materialien oder Overheadprojektoren als Beispiele für Hilfsausstattung für Förderbedürftige. Eine der Schulen (mit Integrationsklassen) war recht gut mit Hilfsmaterialien für Sehbehinderte ausgestattet und verfügte über Punktstriftmaschinen, Lupen und andere therapeutische Hilfsmaterialien.

4.2. Gleichaltrige und familiäres Milieu

Die zweite Forschungsfrage betraf die Mitschülerinnen und Mitschüler. Nur 10,3% der Befragten gaben an, dass es in ihren Klassen keine Zusammenarbeit zwischen förderbedürftigen und nicht förderbedürftigen Schüle-

rinnen und Schülern gebe und dass sich mangelnde Akzeptanz gegenüber behinderten Lernern seitens der Gleichaltrigen beobachten ließe (9,1%). Dagegen gaben 89,7% an, dass eine solche Zusammenarbeit zustande komme und ihren Ausdruck in Gruppen- und Partnerarbeit finde, vor allem bei der Realisierung gemeinsamer Aufgaben wie Vorbereiten von Dialogen, Spielen von kleinen dramatischen Szenen oder bei der Ausführung der Projektarbeit. Die meisten gaben an, dass Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf Gruppen nach dem Zufallsprinzip zugeordnet werden. Es gab nur eine Angabe, dass Förderbedürftige eher miteinander in Gruppen arbeiteten, um ihnen ähnliches Arbeitstempo zu ermöglichen. Eine Person führte aus, sie sehe eine wichtige Aufgabe darin, solche Aktivitäten zu initiieren, bei denen ein Schüler mit dem Asperger-Syndrom besser sozialisiert werden kann. Als Beispiel solcher Aktivitäten wurden Peer-Korrekturen genannt und gemeinsames Vorbereiten von Aufgaben.

Was die Unterstützung und Zusammenarbeit mit dem familiären Milieu angeht, bezeichneten sie 21,2% der Befragten als schlecht. Als Grund wurde angegeben, dass die Eltern die Verantwortung für die Förderung der Schülerinnen und Schüler auf die Schule abwälzten und das Problem mit entsprechenden Bescheinigungen und Attesten zu lösen versuchten.

4.3. Lehrpersonen

Obwohl die Rolle von Gleichaltrigen und die Unterstützung durch Eltern und Betreuer im Inklusionsprozess nicht zu unterschätzen sind, spielen die Lehrpersonen in diesem Prozess die wichtigste Rolle. Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf betrachten sich selbst oft als Verlierer, was aus ihren Lernschwierigkeiten und dem Versagen im schulischen Wettbewerb resultiert. Damit sie keine Frustrationen wegen unerfüllter Leistungserwartungen erleben, brauchen sie angemessene Unterstützung, die ihnen vor allem die Lehrperson bieten kann (Wyczesany 2001: 83). Darüber hinaus haben Überzeugungen des Lehrers hinsichtlich der Inklusion, sein berufliches Selbst-Konzept Einfluss darauf, wie man in der Klasse mit Inklusion umgeht (Hansen 2012: 95, Reich 2014: 88-91, Zawadzka-Bartnik 2010: 68-71).

Das Profil inklusiver Lehrkräfte setzt folgende wesentliche Merkmale voraus: 1. Wertschätzung der Diversität der Lernenden: Unterschiede bei den Lernenden werden als Ressource und Bereicherung für die Bildung wahrgenommen. 2. Unterstützung aller Lernenden, wobei an alle hohe, aber zugleich an individuelle Möglichkeiten angepasste Leistungserwartungen

gestellt werden: 3. Zusammenarbeit mit anderen: Zusammenarbeit und Teamarbeit sind grundlegende Ansätze für alle Lehrkräfte. Es wird mit Eltern und anderen Fachkräften aus dem Bildungsbereich zusammengearbeitet. 4. Persönliche berufliche Weiterentwicklung: Unterrichten ist eine Lerntätigkeit und die Lehrkräfte übernehmen Verantwortung für ihr lebenslanges Lernen. Die Kompetenzbereiche innerhalb dieses letztgenannten Merkmals beziehen sich darauf, Lehrkräfte als reflektierende Praktiker zu sehen sowie auf die Notwendigkeit einer Lehrerbildung, die als kontinuierliche berufliche Weiterbildung angelegt ist (Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung 2014: 7).

Die dritte Forschungsfrage bezog sich auf die Kompetenzen und Einstellungen der Fremdsprachenlehrkräfte zu Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf. Folgende Aspekte und Indikatoren wurden dabei berücksichtigt:

- Wissen: Subjektive Beurteilung der eigenen Vorbereitung auf die Arbeit mit förderbedürftigen Schülerinnen und Schülern; aktive Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen; Lektüre von Büchern und Artikeln über Förderbedürftige; Kenntnis von angemessenen Unterrichtsmethoden; Wissen um Möglichkeiten der Anpassung des Curriculums; Wissen um Möglichkeiten der Anpassung der Leistungsbeurteilung;
- Fähigkeiten hinsichtlich der Anpassung des Curriculums und der Leistungsbeurteilung an konkrete Möglichkeiten einzelner Schülerinnen und Schüler; der Individualisierung des Unterrichtsprozesses; der Kompensation der gestörten Funktionen; der Förderung der Inklusion im fremdsprachlichen Klassenzimmer;
- Haltungen: Einstellung gegenüber den Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf; Erkennen des Mehrwertes der Inklusion.

51,6% der befragten Lehrpersonen gaben an, innerhalb der letzten drei Jahre an Fortbildungsmaßnahmen (z.B. an Diplomstudium im Bereich Geistigbehindertenpädagogik bzw. an Online-Schulungen hinsichtlich der Förderproblematik) teilgenommen oder die einschlägige Fachliteratur gelesen zu haben. Einige Personen nannten Verlage oder private Stiftungen, die Fortbildungsmaßnahmen in diesem Bereich organisierten. 83,3% der Befragten nannten konkrete Aktivitäten, die den Lernerfolg von förderbedürftigen Schülerinnen und Schülern ermöglichen. Dazu gehören Anpassung der Beurteilungen an die Möglichkeiten von lerngestörten Schülerinnen und Schülern, Nichtbeachtung von Rechtschreibfehlern (bei Legasthenikern), modifizierte Tests, fördernde Leistungsbeurteilung, Senkung der Leistungsansprüche. 76% gaben an, dass das Curriculum an individuelle Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler angepasst wird. 65,5% der Befragten beachten Stärken und Interessen der förderbedürftigen Lerner und berück-

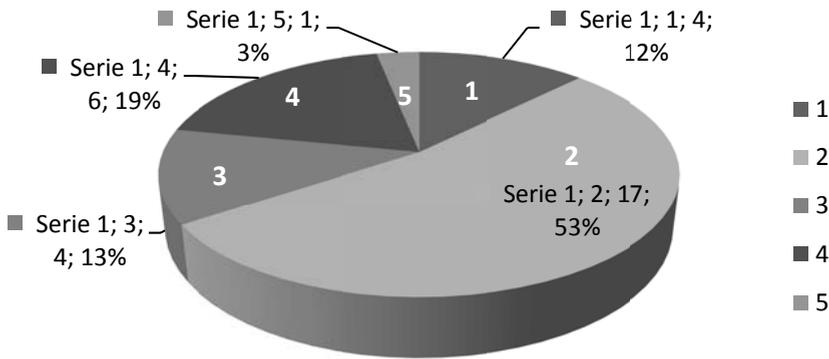


Diagramm 2. Einstellungen der Lehrpersonen zum Inklusionskonzept (1 – sehr positiv; 2 – eher positiv; 3 – weder positiv noch negativ; 4 – eher negativ; 5 – sehr negativ; N=30)

sichtigen sie bei der Leistungsbeurteilung. Die Einstellungen der Lehrpersonen zum Inklusionskonzept dokumentiert das Diagramm 2.

Wie aus dem Diagramm ersichtlich ist, nimmt die überwiegende Mehrheit die Inklusion „eher positiv“ bis „sehr positiv“ wahr. Nach diesen Befragten haben förderbedürftige Schülerinnen und Schüler – bei Unterstützung durch verschiedene Instanzen – größere Chancen auf Bildungserfolg an Regelschulen. Sie können sich erfolgreich in der Klasse integrieren und werden in die schulischen Aktivitäten miteinbezogen, indem sie an Klassenreisen, Kinobesuchen oder schulischen Wettbewerben teilnehmen. Auch für Gleichaltrige bietet es eine Möglichkeit auf die Problematik der Inklusion sensibilisiert zu werden und ist eine Lektion in Toleranz. Einige schätzten das Inklusionskonzept eher positiv ein, selbst wenn sie zugaben, auf die Unterstützung förderbedürftiger Lerner in unzureichendem Maße vorbereitet zu sein und in ihrer Arbeit eher im Dunkeln zu tappen. Diejenigen, die sich gegen das Inklusionskonzept aussprachen, betonten, dass die Bildungsinstitutionen keine Vorbereitung hätten, die Arbeit mit förderbedürftigen Schülerinnen und Schülern zu individualisieren. Einer der Gründe sei ausbleibende Unterstützung seitens der Schulpädagogen und anderer Fachkräfte. Andere plädierten für das Unterrichten solcher Lerner in Integrationsklassen, oder, besonders bei geistig behinderten Schülerinnen und Schülern, für individuellen Unterricht, der viel besser auf ihre Bedürfnisse zugeschnitten sei als der Regelunterricht. Das gemeinsame Lernen würde die förderbedürftigen Schülerinnen und Schüler demotivieren und zu negativen Verhaltensweisen führen.

5. SCHLUSSFOLGERUNGEN UND DISKUSSION

Die durchgeführte Analyse kann aufgrund der nur geringen Anzahl der ausgewerteten Fragebögen keinen Anspruch auf Verallgemeinerbarkeit erheben. Es lassen sich aber anhand der Ergebnisse bestimmte Tendenzen ableiten.

Damit die Inklusion erfolgreich sein kann, bedarf es Richtlinien und konkreter Programme zur Umsetzung inklusiver Bildung: Dies gilt für die Lehrenden und den Unterricht sowie für die Schulen, Region, Gemeinden und die nationale Politik (Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung 2014. Die Politiker scheinen die Notwendigkeit der Inklusion, also das Entgegenwirken der sozialen Ausschließung im Bildungsbereich, erkannt zu haben. Doch kann mit Gesetzen noch keine gelungene Inklusion stattfinden. Es scheint kein konkretes Programm, kein kohärentes Modell der Implementierung von Inklusion vorzuliegen. Die durchgeführte Analyse zeigt, dass die Umsetzung des Inklusionskonzeptes häufig den Gemeinden, den Schulen oder schlimmstenfalls den Lehrkräften selbst überlassen wird. Effektive Inklusion kann jedoch nur in sich gegenseitig unterstützenden Netzwerken durchgeführt werden. Lehrpersonen, die auf Unterstützung seitens anderer Institutionen zählen können, haben eine positivere Einstellung dem Inklusionskonzept gegenüber und einen positiveren Umgang mit Inklusion in der Klasse. Deshalb scheint die dringlichste Angelegenheit die Erarbeitung eines Bildungsprogramms für Inklusion zu sein. Im nächsten Schritt sollte es in die Lehreraus- und -fortbildung implementiert werden, dank dessen alle Lehrkräfte auf die Diversität besser vorbereitet wären.

LITERATURVERZEICHNIS

- Bambara, L.M., Knoster, T.P. 2009. *Designing Positive Behaviour Support Plans*. Washington: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Dumont, H., Istance, D. 2013. Analiza i tworzenie środowisk uczenia się XXI wieku. In: Dumont, H., Istance, D., Benavides, F. (Hrsg.). *Wykorzystanie wyników badań w praktyce*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska SA, 35–59.
- Dziennik Ustaw 2004 nr 256 poz. 2572. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty ze zmianami z dnia 19 listopada 2004 r.; file:///C:/Users/moni/Downloads/D20042572.pdf (abgerufen am 30.12.2015).
- Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 2012. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer. Odense, Dänemark: Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung. http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusiveteachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf (abgerufen am 30.12.2015).
- Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung, 2014. Fünf Kernaussagen in Bezug auf inklusive Bildung. Von der Theorie zur Praxis. Odense, Dä-

- nemark: Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung. https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_DE.pdf (abgerufen am 30.12.2015)
- Gajdzica, Z. 2011. Opinie nauczycieli szkół ogólnodostępnych na temat edukacji włączającej uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym w kontekście toczącej się reformy kształcenia specjalnego. In: Gajdzica, Z. (Hrsg.). *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza Humanitas. Wyższa Szkoła Humanitas, 56–81.
- Głodkowska, J. 2010. Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić. In: *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe*. Warszawa: MEN. 37–92. Online: tz.skn.tu.koszalin.pl/14.pdf (abgerufen am 17.08.2014).
- Główny Urząd Statystyczny. Oświata i Wychowanie w roku szkolnym 2014/15. file:///C:/Users/moni/Downloads/oswiata_i_wychowanie_w_roku_szkolnym_2014-2015.pdf (abgerufen am 30.12.2015).
- Hansen, J.H. 2012. Limits to Inclusion. In: *International Journal of Inclusive Education*. 16 (1), 89–98.
- Hattie, J. 2015. *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Hurrelmann, K. 2002. *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Karpińska-Szaj, K. 2011. Uczniowie z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych: nauczanie języków obcych. In: *Neofilolog* 36, 59–72.
- Karpińska-Szaj, K. 2013. *Nauczanie języków obcych uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Pachowicz, M. 2011. Kształcenie integracyjne – moda czy krok milowy edukacji w Polsce. In: Gajdzica, Z. (Hrsg.). *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza Humanitas. Wyższa Szkoła Humanitas, 124–131.
- Pfeiffer, W. 2001. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Reich, K. 2014. *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Szelligiewicz-Urban, D. 2011. Wspomaganie rozwoju dzieci niepełnosprawnych a pomoc nauczyciela wspomagającego w szkole ogólnodostępnej. In: Gajdzica, Z. (Hrsg.). *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza Humanitas. Wyższa Szkoła Humanitas, 45–55.
- Szumski, G. 2011. Teoretyczne implikacje koncepcji edukacji włączającej. In: Gajdzica, Z. (Hrsg.). *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza Humanitas. Wyższa Szkoła Humanitas, 13–23.
- Warnock, M. 1978. *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office. <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html> (abgerufen am 5.03.2017).
- Wyczęsany, J. 2001. Edukacyjna refleksja nad teorią i praktyką pedagogiki specjalnej. In: Palak, Z. (Hrsg.). *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 79–84.
- Zawadzka-Bartnik, E. 2010. *Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (z zaburzeniami i dysfunkcjami)*. Kraków: Impuls.
- <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/> (abgerufen am 27.12.2015).

