

Planung inklusiven Englischunterrichts

Eignet sich das didaktische Feld nach Feuser als Planungsgrundlage für inklusiven Englischunterricht in der Grundschule?

Sabine Höflich*

Zusammenfassung

Sprachkompetenz fördert nicht nur kognitive Fähigkeiten, sondern leistet auch einen wichtigen Beitrag zum gegenseitigen Verstehen und unterstützt die Entwicklung sozialer Kompetenz, wodurch ein völkerverbindendes, werteschaftendes Klima geschaffen werden kann.

Da Demokratie im inklusiven Gedankengut bedeutet, dass alle Kinder alles lernen dürfen, macht dies einen Ausschluss bestimmter Schülerinnen und Schüler vom Englischunterricht eigentlich unmöglich. Auf Grundlage von *Feusers* Ansatz zur Arbeit am Gemeinsamen Gegenstand entwickelte *Grubich* einen Unterrichtsplanungsraster, welcher die Sach-, Tätigkeits- und Handlungsebene des Kindes auf entwicklungspsychologischer Grundlage in den Fokus stellt. Die Umsetzbarkeit des Konzepts, bei dem die sprachliche Komponente eine bedeutsame Rolle spielt, wird an einem konkreten Beispiel an einem Thema im Englischunterricht beleuchtet.

Schlüsselwörter:

Didaktisches Feld nach Georg Feuser
 Sprachenlernen als Teil der Werteerziehung
 Englisch im inklusiven Setting

Keywords:

Didactic field by Feuser
 values education and language
 English, special needs and inclusion

1 Einleitung

Englisch ist in aller Munde...

Durch die Formulierung der Grundkompetenzen 4 für Englisch in der Grundschule und der Überarbeitung des Lehrplans wurde wieder bewusster auf die Bedeutung von Sprachen gelenkt und der Umgang mit dieser reflektiert. Die wertorientierte Bedeutung des Sprachenlernens und die Verknüpfung von Sprachen und Sozialkompetenz machen auf die gesellschaftliche und schulische Wichtigkeit aufmerksam (vgl. Felberbauer 2012, 2ff.).

So wird bei den Grundkompetenzen nicht nur auf die kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Bereichen Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen Wert gelegt, sondern die sprachlichen Kompetenzen werden in ein soziales Setting eingebettet, und die personalen und sozialen Kompetenzen einbeziehend, mit der kindlichen Lebenswelt verknüpft. So können durch Kommunikation und Sprachkompetenz neue Horizonte eröffnet und Beziehungsaufnahme erleichtert werden. Im inklusiven Verständnis von Schule stehen eine Erweiterung von Sichtweisen und Kontaktaufnahme im Fokus.

Der Frage, ob sich *Feusers* Unterrichtsplanung, die auf einer entwicklungslogischen Didaktik beruht und sich aus Sach-, Handlungs- und Tätigkeitsstruktur konstituiert, auch für den Englischunterricht eignet, soll im Folgenden nachgegangen werden. Fremdsprachenunterricht findet schwerpunktmäßig auf der funktionalen Ebene, welche kommunikative Situationen prägt, statt, die sachliche Ebene übernimmt eine Trägerfunktion für Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Nach einem kurzen Blick auf die aktuelle schulische Situation des Fremdsprachenunterrichts der Grundstufe soll die wertorientierte Bedeutung des Sprachenlernens thematisiert werden. Werte wie Toleranz

* Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.
 Korrespondierende Autorin. E-Mail: sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at

werden nicht nur implizit und explizit im Fremdsprachenunterricht thematisiert, sondern im inklusiven Gedankengut als ständiger Begleiter des Bildungs- und Erziehungsprozesses gelebt.

Auf dieser Tatsache baut *Feusers* entwicklungslogische Didaktik auf, auf der wiederum *Grubichs* Planungsraster inklusiven Unterrichts beruht, welcher nach der theoretischen Darlegung der Sach-, Tätigkeits- und Handlungsebene beschrieben und durch ein praktisches Beispiel überblicksartig skizziert wird.

2 Englisch in der Grundschule

Seit rund dreißig Jahren werden Schülerinnen und Schüler in der Grundschule im Rahmen einer verbindlichen Übung mit einer lebenden Fremdsprache, meist handelt es sich um Englisch, konfrontiert. Zuerst fand dies ab der 3. Schulstufe statt. 1998 wurde begonnen, Fremdsprachen ab der ersten Schulstufe zu unterrichten. Seit 2003 wird die Sprache flächendeckend integrativ ab der Grundstufe I unterrichtet. Seit 2008 findet Fremdsprachenunterricht für Schülerinnen und Schüler, welche nach dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule unterrichtet werden, verbindlich ab der Grundstufe II statt. Zuvor war der Englischunterricht eine unverbindliche Übung ab der 5. Schulstufe. Nun näherten sich Volks- und Sonderschullehrplan bezüglich Verbindlichkeit und Schulstufe etwas an, Unterschiede bezüglich des Beginns bestehen aber weiterhin (vgl. Buchholz, 2005, S. 319; Lazar/Felberbauer/Blecher, 2014; Lehrplan der Volksschule, S. 207; Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule 2008, S. 82).

Nun zeigte sich an der Nahtstelle von Grund- und Sekundarstufe auch eine große Bandbreite an sprachlichen Vorkenntnissen der Regelschülerinnen und Regelschüler, auf welche unterschiedlich reagiert wurde.

Aufgrund der Divergenz didaktischer Herangehensweisen einzelner Lehrkräfte und Schulen an das Thema Fremdsprachenunterricht, wegen der großen Unterschiedlichkeit von sprachlichen Vorerfahrungen und Vorkenntnissen, welche durch Medien, Mobilität und Migration der Schülerinnen und Schüler zustande kommen, und aufgrund von Informationsdefiziten zeigte sich Handlungsbedarf. Es wurden die Grundkompetenzen im Fachbereich Englisch nach den Richtlinien des Europäischen Referenzrahmens und dem österreichischen Lehrplan der Volksschule verfasst, um eine Basis für effiziente Planung und Durchführung von Unterrichtsprozessen ohne Über- und Unterforderung zu schaffen. Diese greifen neben der sprachlichen Inhaltskomponente auch jene der Sozialkompetenzen auf und fördern so ganzheitliche Entwicklungsprozesse (vgl. Buchholz, 2005, S. 302ff.; Carroll, 2008, S. 117).

Sprachkompetenzen fungieren als Orientierungshilfen, die Vorkenntnisse, welche bereits im Kindergarten bzw. im Alltagsleben durch die mediale Konfrontation erworben wurden, aufgreifen und Interesse wecken. Englisch soll als Lingua franca im Sinne einer Sekundär- bzw. Verkehrssprache zwischen Sprecherinnen und Sprechern unterschiedlicher Sprachgemeinschaften erkannt werden. Der Reiz des Neuen einerseits, die Erkenntnis der Bedeutung und Sinnhaftigkeit der Beherrschung einer Fremdsprache und die daraus resultierende Chance der Kommunikation und Interaktion andererseits sollen Motivation wecken, die Anstrengungsbereitschaft erhöhen und einen wichtigen völkerverbindenden Beitrag leisten (vgl. Felberbauer, 2012, S. 2ff.).

3 Die wertorientierte Bedeutung des Sprachenlernens

Da Werte wie Freiheit, Frieden und Gerechtigkeit nur in einer Gemeinschaft Sinn ergeben und da der soziale Aspekt auch beim Lernen eine wichtige Bedeutung spielt, kann Sprachenunterricht einen elementaren Beitrag zum wertorientierten Unterricht leisten. Durch er- und gelebte Konfrontation mit fremden Kulturen, Sprachen und Traditionen kann Toleranz erfahren, erlernt und langfristig verankert werden, da die Varianz an Erfahrungen im Kindes- und Jugendalter mit der späteren Toleranzfähigkeit korreliert. Die unterschiedlichsten Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit anderen Menschen und das damit verbundene ständige Bewerten eröffnen Räume für Repräsentationen, deren Differenziertheit auch noch nach der Pubertät mit der Fähigkeit der Bewertung komplexer Sachverhalte zusammenhängt (vgl. Felberbauer, 2012, S. 2ff.; Spitzer, 2002, S. 399f.).

Der Gedanke der Toleranz soll nicht nur im Sinne von Transkulturalität und Austausch zwischen unterschiedlichen Sprachgemeinschaften betrachtet werden, sondern schließt auch den Inklusionsgedanken ein. So haben alle Schülerinnen und Schüler das Recht auf uneingeschränkten Zugang und die unbedingte

Zugehörigkeit zu Kindergärten und Schulen, die sich im sozialen Umfeld befinden. Dies schließt mit ein, dass die Kinder und Jugendlichen an allen Aktivitäten teilnehmen, natürlich auch am Englischunterricht (vgl. Feuser, 2001, o.S.; 2013, o. S.).

Der Ausschluss von einzelnen aus dem Sprachunterricht könnte dahingehend interpretiert werden, dass eine Fremdsprache zu schwierig zu erlernen sei oder dass dies als elitär und etwas Besonderes, welches nur bestimmten Menschen dargeboten würde, dargestellt wird. Dies hätte weder auf das Sprachenlernen noch auf die Gemeinschaft, in der eine wertschätzende und Diversität anerkennende Haltung vorherrschen soll, eine positive Wirkung.

Die persönliche Einstellung der Lehrkraft hinsichtlich der Bedeutung von Fremdsprachen und deren Bedeutung im Unterrichtsgeschehen einerseits und die Förderchance im sozialen Bereich andererseits beeinflussen das Gelingen eines positiven Zugangs zur Sprache. Daher gilt es sich dies bewusst zu machen und zu reflektieren, um professionell agieren zu können (vgl. Höflich, 2015, S. 18ff.; Trautmann, 2014, o.S.).

4 Entwicklungslogische Didaktik

Als didaktisches Fundamentum der entwicklungslogischen Didaktik, welche auf *Feusers* Gedankengut fußt und inklusive Planung, Gestaltung, Reflexion und Weiterentwicklung von Unterricht thematisiert, gelten Grundsätze wie innere Differenzierung als handlungsleitend. Individualisierte Curricula, welche die Schülerinnen und Schüler im Fokus haben, die gemeinsame, kooperative Tätigkeit bei der Arbeit am Gemeinsamen Gegenstand verfolgen und offen, zieldifferent und projektorientiert Unterricht gestalten, treten an die Stelle von Aufgaben, welchen einzelnen Kindern zugeteilt und nebeneinander bearbeitet werden. Der Begriff des Gemeinsamen Gegenstands ist eine über alle Niveaus menschlicher Entwicklung hinweg gültige Kategorie, die durch Erlebensweisen und Erkenntnisse gekennzeichnet ist, die durch das Zusammenwirken von Menschen unterschiedlicher Entwicklungsniveaus in der Auseinandersetzung mit diversen Sachverhalten in vergleichbarer Weise gewonnen werden können. Im inklusiven Gedankengut bedeutet Demokratie, dass alle Kinder alles in Kooperation mit allen lernen dürfen, und zwar auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau und nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen.

Um inklusivem Gedankengut bei der Unterrichtsplanung, die lern- und unterrichtsorganisatorisch den Prinzipien „Gewähren statt vorenthalten“, „Handeln statt behandeln“ und „Spezialisierung pädagogischen Handelns bzw. Differenzierung durch entwicklungslogisch-biografisch orientiertes Individualisieren statt Segregation“ folgt, gerecht zu werden, bewähren sich drei Arten von Analysen, welche das Subjekt, das Objekt und die Tätigkeit in Zusammenhang bringen: die Sachstrukturanalyse, die Tätigkeitsstrukturanalyse und die Handlungsstrukturanalyse (vgl. Feuser, 2001, o.S.; 2005, S. 325ff.; 2013, o.S.).

Zunächst wird der zu erarbeitende Sachverhalt bzw. Lerninhalt, die Sache selbst, in den Fokus genommen und analysiert. Anschließend wird die Subjektseite, die dem individuellen Handlungsbereich der Schülerin bzw. des Schülers auf der Grundlage des Tätigkeits- und Entwicklungsniveau entspricht, behandelt. Das Konzept der dominierenden Tätigkeit stellt dabei den gesellschaftlichen Aspekt der individuellen Entwicklung eines Menschen in den Vordergrund.

Gleichzeitig werden die auf *Wygotski* zurückgehenden Etappen der Ausbildung der geistigen Operationen, welche bei der Handlungsstrukturanalyse wichtig sind, in die Planung miteinbezogen. Hier fungiert Sprache als wichtigstes Werkzeug und Hilfsmittel zur Problemlösung, deren Einsatz in Form sprachlicher Begleitung durch die Lehrperson beginnen und sich nach eigenständiger sprachlicher Äußerung zur inneren Sprache und zum Eingehen ins Denken entwickeln kann (vgl. Carroll, 2008, S. 60f.; Grubich, 2005, S. 19f.).

4.1 Sachstrukturanalyse

Bei der Sachstrukturanalyse wird dem bildungstheoretischen Modell der Didaktik folgend der Frage nachgegangen, was ein Mensch an einem Thema lernen kann bzw. welchen Nutzen er davon hat. Die Frage nach dem Sinn der Sache, nach Motiven bzw. nach der Motivation sowie nach der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung sind mit dieser Analyse eng verbunden, wenn hinterfragt wird, welche Kompetenzen das Kind erwerben kann. Sach-, Sozial-, Methoden-, Selbst-, Handlungs-, Wahrnehmungs- und Denkkompetenzen sollen durch die Behandlung des Lernstoffes erworben werden.

Die Sachstrukturanalyse beinhaltet die Aufgliederung des objektiven Gemeinsamen Gegenstandes zu

einzelnen Lerninhalten, Lernschritten und Themenbereichen. Diese beschäftigt sich mit dem inhaltlichen Aspekt, bei dem mit den weniger komplexen Inhalten begonnen wird und sich die komplexen Themenbereiche entwickeln. Sie setzt sich konkret mit den aufbereiteten Bildungsinhalten, mit denen eine Schülerin bzw. ein Schüler konfrontiert wird, auseinander und analysiert Aufbau, Elemente und Beziehungsverhältnisse der Sache (vgl. Feuser, 2001, o.S.; 2005, S. 325ff.; 2013, o.S.).

4.2 Tätigkeitsstrukturanalyse

Die Tätigkeitsstrukturanalyse thematisiert den Entwicklungsstand des Individuums.

Der Frage nach dem aktuellen Stand der Entwicklung von Motorik, Wahrnehmung, Denken, Sprache und Kommunikation ebenso wie dem Erleben, der Spontaneität und den musischen Fähigkeiten wird nachgegangen. Durch gezielte Kindbeobachtung wie auch durch Austausch und Kommunikation über Interessen, Stärken und Beweggründe kann der Ist-Zustand erhoben werden, um die Kinder kognitiv, sozial und emotional dort abzuholen, wo sie sich gerade befinden. Informationen über Vorerfahrungen und das Vorwissen der Lernerinnen und Lerner einzuholen und Kenntnis der inhaltlichen Voraussetzungen sind dabei relevant, um auf Begabungen und Interessenslagen aufbauen zu können, ohne zu über- oder unterfordern. Die Einschätzung der momentanen Wahrnehmungs-, Denk-, und Handlungskompetenzen bildet die aktuelle Zone der Entwicklung, von welcher ausgehend das Ziel, eine „nächste Zone der Entwicklung“ zu erreichen, beschrieben wird (vgl. Feuser, 2001, o.S.; Grubich, 2001, o.S.; 2012, o.S.).

4.2.1 Konzept der dominierenden Tätigkeit

Das Konzept der dominierenden Tätigkeit stellt den gesellschaftlichen Aspekt der individuellen Entwicklung eines Menschen in den Vordergrund.

Die Stufen der dominierenden Tätigkeiten lauten:

1. Perzeptive (wahrnehmende) Tätigkeit
2. Manipulierende Tätigkeit
3. Gegenständliche Tätigkeit
4. Spiel
5. (Schulisches) Lernen
6. Arbeit

Auf der Stufe der perzeptiven Tätigkeitsebene gelangt das Kind auf Basis modaler Wahrnehmungen, bei der Reize zunächst unspezifisch verarbeitet, dann aber zunehmend differenziert und voneinander abgegrenzt werden, zu einer intermodalen Wahrnehmung, bei der sich Reize unterschiedlicher Kanäle zu einer Repräsentation verbinden. Schließlich kommt es zu einer ganzheitlichen Gegenstandswahrnehmung von Objekten.

In der Phase der manipulierenden Tätigkeit kommt es zu einem willkürlichen Hantieren mit Objekten, welches grundsätzlich durch das Sehen geleitet wird. Das Kind entwickelt erste individuelle Gegenstandsbedeutungen. Kognitiv kommt es zur Bildung von Klassen, im sozialen Bereich wird das Interesse an anderen Personen größer.

Die dritte Stufe wird als die „gegenständliche Tätigkeit“ bezeichnet. Dabei koordiniert das Kind verschiedene erworbene Handlungsschemata, um ein Ziel zu erreichen. Dabei verwendet es verschiedene Mittel zur Überwindung von Hindernissen. Es erfährt die individuelle Werkzeugbedeutung von Objekten, die meist erst durch Bezugspersonen vermittelt werden muss. Im weiteren Verlauf erfindet das Kind neue Mittel zur Erreichung eines Ziels. Es kommt zur Verinnerlichung von Handlungen, zum Verwenden des Mittels Sprache und zum Denken.

Auf der Stufe des Spiels vollzieht sich der Übergang von der Individualität zur Persönlichkeit. Die symbolische Repräsentanz von Welt nimmt zu. Ebenso gewinnen Tätigkeiten wie Zeichnen, Modellieren, Kleben und Konstruieren, aber auch soziale Beziehungen an Bedeutung. Das Kind erfährt seine individuelle ICH-Bedeutung im sozialen Kontext.

Kognitive Schemata entwickeln sich vom vorbegrifflichen Denken, wie das Unterscheiden von Zeichen und Symbolen und realen Objekten, zum anschaulichen Denken.

Die fünfte dominierende Tätigkeit ist das Lernen. Das Individuum kann sich zunehmend die Welt operativ aneignen. Schriftsprache, mathematische Fähigkeiten und Kenntnisse, Orientierung im Raum und in

der Zeit sowie sozial gewordene Strukturen werden erlernt. Geschehnisse im Unterrichtsprozess werden reflektiert und der Frage, was geschieht bzw. geschehen soll, damit Lernende das Wesentliche entdecken, selbst Theorien entwickeln und überprüfen, Lernfortschritte und Ergebnisse präsentieren, verteidigen und evaluieren können, wird nachgegangen.

Auf der Stufe der Arbeit kommt es zur Orientierung der Tätigkeit am Produkt. Lebens- und Zukunftspläne werden entwickelt und eine Weltanschauung bildet sich aus. Der Mensch erfährt die eigene Position in der Gesellschaft (vgl. Feuser, 2001, o.S.; Grubich, 2001, o.S.; 2012, o.S.).

4.2.2 Störfaktoren

Zur umfassenden Planung gehört es auch, sich mit Störfaktoren, welche die Lerntätigkeit beeinflussen können, zu beschäftigen, um Handlungsfähigkeit seitens der Lernerin bzw. des Lerner und auch der Lehrerin bzw. des Lehrers aufrechtzuerhalten.

Der Erhebung dieser Faktoren folgt die Analyse, was ausgeräumt, verhindert oder gemildert werden sollte, welche Hilfsmittel gebraucht werden und welche Maßnahmen ergriffen werden könnten, um die Schülerin bzw. den Schüler zu ermächtigen, mit dem Hindernis umzugehen oder Unzulänglichkeiten zu kompensieren. Hilfe kann in unterschiedlichen Steuerungsformen angeboten werden, welche sich von interindividueller (Fremd-)Steuerung bis zu intraindividuelle (Selbst-)Steuerung, von vollständiger und teilweiser körperlicher Steuerung über Modelle, ikonische Darstellung, lautsprachliche Lenkung bis zu Schrift und Leitung ohne Hilfsmittel, erstreckt. Störungen, Hindernisse und Probleme können eine Lernmöglichkeit sowie eine Chance darstellen, den Selbstwert zu steigern, Eigenkompetenz zu erleben und Selbstwirksamkeit zu erfahren, da durch deren erfolgreiche Bewältigung Erfolg erlebt wird und Kompetenzen erworben werden, die positiv auf die Entwicklung von Problemlösungs- und Bewältigungsstrategien wirken und das Herangehen auf künftige Herausforderungen beeinflussen (vgl. Feuser, 2001, o.S.; Grubich, 2001, o.S.).

4.3 Handlungsstrukturanalyse

Die Handlungsstrukturanalyse, die sich mit der Frage, wie ein Mensch einen bestimmten Inhalt erlernen kann, beschäftigt, umschreibt die möglichen Handlungsfähigkeiten des Individuums und liegt dem Entwicklungsmodell als Basis zugrunde.

Hier wird beispielsweise eine eingeschränkte körperliche Handlungsfähigkeit oder eine kognitive Retardierung mit einberechnet, und daraus ergibt sich das Lern- und Handlungsfeld, an dem die Lerninhalte ansetzen können. Die Handlungsstrukturanalyse beinhaltet die Aufteilung in einzelne Teilschritte bzw. den Aufbau einer Differenzierung aufgrund des Entwicklungsniveaus bzw. des kognitiven Standes, so dass jede bzw. jeder durch die Vielfalt der Handlungsmöglichkeiten, von sinnlich-konkret bis abstrakt-logisch, am gleichen Gemeinsamen Gegenstand arbeiten kann (vgl. Feuser, 2001, o.S.; Grubich, 2001, o.S.; 2012, o.S.).

4.3.1 Etappen der Ausbildung geistiger Operationen

Die Etappen der Ausbildung der geistigen Operationen gehen auf *Wygotski* zurück. Dieser betrachtete die Sprache als wichtigstes Werkzeug und Hilfsmittel zur Problemlösung (vgl. Textor, 1999, S. 36ff.).

Die einzelnen Etappen lauten:

- A Orientierungsgrundlage
- B Materialisierte Handlung
- C Lautsprachliche Handlung
- D Äußere Sprache
- E Innere Sprache und Denken

Unter der Orientierungsgrundlage wird ein Muster mit Handlungsanweisungen verstanden, wobei eine planmäßige Unterweisung stattfindet (A), während der handelnde Zugang auf der Ebene der materialisierten Handlung (B) im Fokus steht. Bei der lautsprachlichen Handlung (C) wird Sprache als Werkzeug organisiert, was phylogenetisch mit Lauten und Gesten, welche die Menschen des Jungpleistozäns bei der Mammutjagd verwendeten, oder ontogenetisch mit kleinkindlichen Versuchen der Kommunikation von Bedürfnissen durch Lautäußerungen, die noch keine semantische Bedeutung haben, vergleichbar ist.

Bei diesen ersten drei Stufen (A-C) findet der Lernprozess unter sprachlicher Begleitung statt. Diese wird meist durch die Lehrperson ausgeführt, aber gerade im Bereich des Fremdsprachenunterrichts ist der Einsatz von Medien wirkungsvoll und motivierend.

Bei der äußeren Sprache (D) wird die lautsprachliche Handlung in eine innere Form verwandelt. Dies stellt eine erste Form einer geistigen Handlung dar. Vergleichbare Situationen finden bei ungestörter Entwicklung im Kleinkindalter statt, wenn das Kind ein Tier oder einen Gegenstand nach Geräuschen wie „wauwau“ oder „brumbrumm“ benennt, bevor es die im Sprachgebrauch üblichen Begriffe wie Hund oder Auto anwendet (vgl. Feuser, 2005, S. 325ff.; Grubich, 2005, S. 19f.; Güttner, 2005, S. 133ff.; Textor, 1999, S. 36ff.).

Auf der letzten Stufe, der Stufe der inneren Sprache (E), fungiert Sprache als innerer Stellvertreter der äußeren Welt, und Sprache verschmilzt gleichzeitig mit bzw. ins Denken.

Krashen unterscheidet bewusstes Grammatikwissen, welches auf einem Studium der grammatikalischen Strukturen beruht, vom unbewussten Grammatikkönnen, welches in echten kommunikativen Situationen wie bei Zuhören, im Gespräch und beim Lesen erworben wird und Sprachhandlungen im mündlichen wie schriftlichen Bereich initiiert. Im Unterricht steht daher das Schaffen echter Kommunikationsmöglichkeiten im Vordergrund, weshalb nur auf explizites Nachfragen nach Regeln und Strukturen auf bewusst gelerntes, abstraktes Wissen verwiesen und so die Möglichkeit zur Überprüfung der sprachlichen Produktion auf sprachliche Richtigkeit und zur Verbesserung der Schriftsprache gegeben wird (vgl. Krashen, 1985, zit. n. Bruschi, 2000; S. 34).

4.4 Planungsraster

Grubich und Güttner erarbeiteten ein tabellarisches Planungsmodell, welches das Aufspannen eines didaktischen Feldes an der dreidimensionalen Struktur der entwicklungslogischen Didaktik nach Feuser verdeutlicht. Nach der Analyse der Sachstruktur werden unterschiedliche Handlungen in die Tabelle eingegliedert.

	1 Perzeptive Tätigkeits- ebene	2 Manipulierende Tätigkeitsebene	3 Gegenständliche Tätigkeitsebene	4 Ebene des Spiels	5 Ebene des Lernens	6 Ebene der Arbeit
A Orientierungs- grundlage						
B Materialisierte Handlung						
C Lautsprachliche Handlung						
D Äußere Sprache						
E Innere Sprache und Denken						

Abbildung 1: Didaktisches Feld zur Unterrichtsplanung nach Grundsätzen der entwicklungslogischen Didaktik (Raster nach Grubich, 2012).

Bei der Planung wird ein Gemeinsamer Gegenstand inhaltlich ausdifferenziert, und die wechselseitigen Beziehungen zwischen Subjekt, Tätigkeit und Objekt werden hinterfragt. Unterschiedliche Lernziele sowie individuelle Lernwege, die auf die Lernvoraussetzungen und Aneignungsniveaus der Schülerinnen und Schüler abgestimmt sind, werden formuliert und die Stärken sowie Interessen der Kinder berücksichtigt.

Die Differenzierung findet auf unterschiedlichen Ebenen statt. Inhaltliche Aspekte werden anhand der Sachstrukturanalyse und kognitive mit der Tätigkeitsstrukturanalyse behandelt. Mögliche Lernwege, die sich aus der Kombination von inhaltlicher Komplexität und kognitivem Niveau bereits bei der Planung eröffnen,

werden mit der Handlungsstrukturanalyse verglichen.

Im Unterrichtsverlauf wird aufgrund von Kindbeobachtungen wie Schülerrückmeldungen, die sich auf den Lernprozess, auf Problemfelder und auf inhaltliche Schwerpunktsetzungen sowie Vertiefungswünsche beziehen können, der Unterricht modifiziert und weiterentwickelt. Schülerfragen, Diskussionen, Probleme und Rückmeldungen sind dabei erwünscht und fördern das Lernen (vgl. Grubich/Güttner, 2012, o.S.; Feuser, 2005, S. 325ff.).

4.4.1 Planungsraster für Thema „Obst – fruits“

Das Unterrichtsthema „Obst“ ist ein Thema, welches im Herbst in den meisten Grundschulklassen Eingang findet und sich gut projektartig behandeln lässt, da es alle Sinne anspricht, lebenspraktische Bezüge deutlich werden und sich vielfältige Möglichkeiten anbieten, sich der Sache anzunähern.

	1 Perzeptive Tätigkeitsebene	2 Manipulierende Tätigkeitsebene	3 Gegenständliche Tätigkeitsebene	4 Ebene des Spiels	5 Ebene des Lernens	6 Ebene der Arbeit
A	Früchte im Sichtfeld platzieren und präsentieren; periphere Information; sprachliche Begleitung	Bewusstes Hinlenken der Aufmerksamkeit auf das Thema; Klangbild; Verbalisieren des englischen Wortes; sprachliche Begleitung	Wieder präsentieren und tieferes Eintauchen in Thema; stärker differenziertes Arbeiten (wenn schon erarbeitet – Kombination mit anderem Themenfeld); sprachliche Begleitung	Lehrausgang zum Markt; Puppenküche Rollenspiel, Alltagssituationen nachstellen sprachliche Begleitung	Benennung der Teile von Früchten; Obstbaum im Jahreszyklus; Vom Kern zur Frucht	Planung eines Rollenspiels: Verkaufsgespräch; Planen von Aktivitäten: Obstsalat, Kuchen, Anpflanzversuche; sprachliche Begleitung
B	Hantieren mit Früchten, ganzheitlich mit allen Sinnen erarbeiten; sprachliche Begleitung	Bewusstes Riechen, Fühlen von Früchten, Nüsse knacken, Früchte aufschneiden; sprachliche Begleitung	Ordnen nach Farbe, Größe, Anzahl; Sortierübungen; sprachliche Begleitung	Marktstand gestalten, Preisliste erstellen; Spielgeld zählen oder herstellen, danach ordnen; Früchte aus Knetmasse herstellen; Kärtchen für Marktstand zeichnen	Teile einzelner Früchte benennen (seed, core ...); unter Mikroskop Früchte genau untersuchen; Abwiegen von Obst; sprachliche Begleitung	Arbeitsorganisation und Durchführung (anpflanzen – gießen – beobachten – ernten – bewahren – verkaufen; Rezept lesen - Einkaufsliste schreiben – einkaufen; Rezept umsetzen – gemeinsam Tisch decken – essen – wegräumen
C	Lehrperson benennt: Look, there´s an apple! sprachliche Begleitung	L: Take an apple! Show me the pear! Put the nuts into the box! sprachliche Begleitung	L: Give me the red apples! Put the yellow pears into the basket! sprachliche Begleitung hinzeigen, geben, zeichnen	Rollenspiel: Am Markt Gesten als Hilfsmittel	Benennen, Einzahl – Mehrzahl, sprachliche Unterschiede ausschließlich bei Nachfrage aufzeigen	Arbeitsprozesse planen und dokumentieren, erklären und begründen
D	Auf dieser Ebene nicht vorhanden	Benennen der einzelnen Früchte	Differenzierteres Beschreiben der Früchte (a big red apple), Vergleiche: (The pear is bigger than the nut; big – bigger – biggest; many – more – most)	Gruppen- oder Partnerarbeit: Dialog A: Give me an apple, please. B: Here you are. A: Thank you. B: You´re welcome.	Einteilung der Früchte nach Obstarten; Fragen formulieren / stellen / beantworten	Kommunikation während des Handelns; Arbeitsschritte verbalisieren, reflektieren, modifizieren, neue / weitere planen
E	Auf dieser Ebene nicht beobachtbar	Inneres Abbild der unterschiedlichen Früchte: anhand einzelner Merkmale Frucht erkennen	Zeichnen; Erkennen von Bildern; Zuordnen von Wort- und Bildkärtchen; Bilder verankern und Relationen herstellen	Vorausdenkendes Planen von Handlungen	Informationstexte lesen, verfassen, Plakate gestalten, Bild malen, Rätsel verfassen, Collagen	Wirtschaftlichen Bezug herstellen können; selbstständig planen, Teamarbeit, Transfer auf andere Situationen

Abbildung 2: Entwurf des Aufspannens eines didaktischen Feldes an der dreidimensionalen Struktur der entwicklungslogischen Didaktik am Lerninhalt „Obst - fruits“ (Raster nach Grubich, 2012).

Das Subjekt, also das Kind, eignet sich das Objekt, die Sache bzw. den Inhalt, über die Tätigkeit, die sich von sinnlich-praktischer bis zu geistiger Beschäftigung erstrecken kann, an.

Auf der Handlungsebene (A-C) nimmt die Lehrperson als sprachliches Vorbild eine stärker strukturierende Rolle ein.

Auf der Stufe der perceptiven Tätigkeitsebene (1) gelangt das Kind durch Betrachten der Formen und Farben, das Riechen, das Schmecken unterschiedlicher Obstsorten, das Spüren der unterschiedlichen Formen und der Oberflächenbeschaffenheit und Hören des Aneinanderschlagens von Nüssen sowie des Geräusches beim Hineinbeißen und des Kauens zu einer intermodalen Wahrnehmung, die schließlich zu einer ganzheitlichen Gegenstandswahrnehmung von Objekten führt.

Bei der manipulierenden Tätigkeit (2) kommt es zu einem willkürlichen Hantieren mit den Früchten, welches grundsätzlich durch das Sehen geleitet und durch das bewusste Hinlenken der Aufmerksamkeit begleitet wird. So werden erste individuelle Gegenstandsbedeutungen entwickelt.

Auf der Stufe der gegenständlichen Tätigkeit (3) koordiniert das Kind verschiedene erworbene Handlungsschemata, um ein Ziel zu erreichen. Es kommt zur Verinnerlichung von Handlungen und zum Verwenden der Sprache.

Bestimmende Tätigkeiten wie Zeichnen, Modellieren, Kleben und Konstruieren werden auf der folgenden Stufe (4) in einen Spielkontext gebracht. Sowohl das „so tun als ob“ als auch vorbereitende, selbsterdachte Übungen dramapädagogischen Inhalts, welche später ins Rollen- oder Schauspiel münden, bestimmen nun die Handlung. Die Bedeutung des Festlegens von Regeln sozialer wie sprachlicher Natur, das sich im mündlichen Ausformulieren wie im schriftlichen Festhalten zeigt, wird durch die Schülerinnen und Schüler erlebt. Die Möglichkeiten des kreativen Werkschaffens scheinen unbegrenzt (vgl. Güttner, 2005, S. 125ff.).

Die fünfte dominierende Tätigkeit ist das Lernen (5). Nun werden die Begriffe gesprochen, gelesen und geschrieben, Informationstexte können gelesen und Dialoge mündlich wie schriftlich verfasst werden. Zugänge zur Verschriftlichung erstrecken sich beispielsweise von der Verwendung einzelner Wörter und Wortgruppen über kreative Darstellungen im Stil von Piktogrammen oder Comics, welche durch Zuhilfenahme grafischer Elemente Inhalte transportieren können, bis zur Erstellung selbst erdachter Theaterstücke und anderer dramapädagogisch umsetzbaren Inszenierungsformen sowie zum selbstständigem Verfassen von Texten. Eine Verbindung zu Situationen, in denen mathematische Fähigkeiten und Kenntnisse gefordert sind oder die Orientierung im Raum verlangen, kann ebenso hergestellt werden. Werden viele Bereiche des Menschsein, viele unterschiedliche Herangehensweisen und Aktionsmöglichkeiten eröffnet, angeboten oder im besten Falle selbst initiiert, kann jedes Individuum in mannigfaltige Arten des Tuns und Denkens eintauchen und lustbetont und selbstbestimmt üben, Stärken erkennen und neue Interessensgebiete erschließen. Findet keine Wertung statt, können Bereiche, die vordergründig dem verbal-linguistischen Aktionsfeld zugesprochen werden, mit inter- und intrapersonalen, logisch-mathematischen, körperlich-kinästhetischen, musisch-kreativen und auch den naturalistischen Tätigkeiten verbunden werden (vgl. Eisenbarth, 2004, o.S.; Güttner, 2005, S. 125ff.).

Auf der Stufe der Arbeit (6) kommt es zur Orientierung der Tätigkeit am Produkt sowie der Reflexion der Alltagsbewältigung und der künftigen Lebensführung. Bezüge zur Arbeitswelt und zum Leben der Erwachsenen bzw. zur Teilhabe in der Gesellschaft motivieren durch den Realitäts-, Gegenwarts- und Zukunftsbezug (vgl. Güttner, 2005; S. 125ff.).

5 Schluss

Wir leben zu einer Zeit in einer Gesellschaft, in der örtliche wie geistige Mobilität einen wichtigen Stellenwert darstellt. Kommunikation bzw. Handlungskompetenzen in einer Fremdsprache nehmen daher einen wichtigen Platz im zwischenmenschlichen und friedenserhaltenden Miteinander ein und liefern einen wichtigen Beitrag beim Aufbau einer weltoffenen, starken und toleranten Haltung. Im Sinne einer Pädagogik und Didaktik der Inklusion, die keinen Menschen ausschließt und sich auf unterschiedliche Entwicklungsniveaus sowie Denk- und Handlungskompetenzen bezieht, sollte auch Fremdsprachenunterricht allen Schülerinnen und Schülern angeboten werden, da Sprachkompetenz nicht nur kognitive Fähigkeiten fördert, sondern auch einen wichtigen Beitrag zum gegenseitigen Verstehen und zur sozialen Kompetenz leisten kann, wodurch ein völkerverbindendes, werteschaftendes Klima geschaffen wird.

Feusers Unterrichtsplanung, die auf einer entwicklungslogischen Didaktik beruht und sich aus Sach-, Handlungs- und Tätigkeitsstruktur konstituiert, eignet sich für die Planung des inklusiven, ganzheitlichen Unterrichts. Dies schließt die sprachliche Komponente, die in diesem Modell eine zentrale Rolle – auf der Lehrerinnen- und Lehrer- wie auf der Schülerinnen- und Schülerseite – einnimmt, mit ein. Der Blick ist dabei auf das Gesamtkonzept des Unterrichts gerichtet, nicht explizit und ausschließlich auf die methodisch-didaktische

Vermittlungsebene einer lebenden Fremdsprache, weshalb nicht ein Ersetzen von speziellen fachdidaktischen Modellen durch *Grubers* Planungsraster, sondern ein Ergänzen bzw. Erweitern des Blickwinkels angeregt wird.

Literatur

- Bintinger G./Wilhelm M. (2001): Inklusiven Unterricht gestalten. Creating Inclusive Education. <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh2-01-bintinger-inklusive.html#idp8717936>, abgerufen am 24.2.2014.
- Buchholz B. (2005): Die Nahtstelle zwischen Primar- und Sekundarschulen in Englisch. In: Erziehung und Unterricht. öbv + htp. Mai/Juni.
- Carroll C. (2008): Mehrsprachigkeit im Vorschulalter. Kriterien der Förderung von Mehrsprachigkeit für Kinder in Vorschuleinrichtungen. Dissertation. Hagen.
- Eisenbart U. (2004): Differenzieren mit Gardners 9 Intelligenzen. http://www.begabungsfoerderung.ch/pdf/tagungen/unterlagen_12/WS2_Bruehlberg/9%20Intelligenzen%20Garndners.pdf, abgerufen am 5.1.2015.
- Felberbauer M. u.a. (2012): GK 4 Grundkompetenzen „Lebende Fremdsprache“. Graz. <http://www.oesz.at/download/gs/GK4-Broschuere.pdf>, abgerufen am 21.3.2015.
- Feuser G. (2013): Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“. In: Behinderte. Heft 3. http://austria-forum.org/af/Wissenssammlungen/Essays/Menschen_mit_Behinderung/2013_Feuser_Kooperation_am_Gemeinsamen, abgerufen am 21.3.2015.
- Feuser G. (2005): Schulische Integration – quo vadis? In: Grubich Rainer u.a.: Inklusive Pädagogik. Beiträge zu einem anderen Verständnis von Integration. Aspach. S. 325-347.
- Feuser G. (2001): Prinzipien einer inklusiven Pädagogik. <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh2-01-feuser-prinzipien.html>, abgerufen am 24.2.2014.
- Grubich R./Güttner I. (2012): Integration von Schüler/innen mit autistischer Wahrnehmung, PH Wien.
- Grubich R. (2005): Die Allgemeine Pädagogik nach Georg Feuser – Fundament und Ziel der Inklusiven Pädagogik. In: Grubich R. u.a.: Inklusive Pädagogik. Beiträge zu einem anderen Verständnis von Integration. Aspach. S. 19f.
- Grubich R. (2001): „Autismus und Integration - Die Quadratur des Kreises?!“ Kinder und Jugendliche mit autistischer Wahrnehmung in der integrativen Beschulung im Wiener Regelschulwesen: Schwerpunkt Sekundarstufe I - individuelle Entwicklungsmöglichkeiten, didaktische Bedingungen und strukturelle Notwendigkeiten. <http://bidok.uibk.ac.at/library/grubich-autismus-dipl.html#idp7758224>, abgerufen am 28.10.2014.
- Güttner I. (2005): Inklusive Pädagogik in einer Integrationsklasse. In: Grubich R. u.a.: Inklusive Pädagogik. Beiträge zu einem anderen Verständnis von Integration. Aspach. S. 125-128.
- Güttner I. (2005): Entwicklungslogische Didaktik. In: Grubich R. u.a.: Inklusive Pädagogik. Beiträge zu einem anderen Verständnis von Integration. Aspach. S. 133-139.
- Höflich S. (2015): Englisch für alle?! Fremdsprachenunterricht im inklusiven Setting. In: Heilpädagogik, Heft 1; Kufstein. S. 18-20
- Katschnig T./Hanisch G. (2006): Die Lehrerrolle an der Nahtstelle zwischen Volksschule und weiterführender Schule (Haupt- bzw. Mittelschule und AHS). In: Erziehung und Unterricht März/April, S. 302-312.
- Köpfer A. (2008): Die entwicklungslogische Didaktik (Feuser) - Entstehung/Modifikationen/Perspektiven... http://www.hf.uni-koeln.de/data/gbd/File/inkoetext/EntwicklungslogischeDidaktik_ExamensarbeitKoepfer.pdf, abgerufen am 24.2.2014.
- Krashen St.D. (1985): The Input Hypothesis: Issues and Implications. London und New York 1985. Zit. n. Bruschi W. (2000): Englisch vom ersten Schultag an. In: Grundschule (2000). Heft 6. S. 34.
- Lazar M./Felberbauer M./Blecher M. (2014): ESNE – English in special needs education. St. Pölten.
- Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule (2008). http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/BGBl_II_Nr_137_Anlage_C_1.pdf, abgerufen am 21.3.2015.
- Lehrplan der Volksschule (2005). https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/vs_lp_8_lebende_fremdsprache_14053.pdf?4dzgm2, abgerufen am 21.2.2015.
- Spitzer M. (2002): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg.

Textor M.R. (1999): Lew Wygotski – entdeckt für die Kindergartenpädagogik. Aus: klein & groß, Heft 11/12, S. 36-40. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/19.html> , abgerufen am 21.3.2015.

Trautmann M.: Heterogenität. (K)ein Thema in der Fremdsprachendidaktik? http://www.wds-portal.de/mfmedia_downloads/3/10/Heterogenit%C3%A4t_EnglischU.pdf, abgerufen am 20.2.2014.