

---

# Immersionsunterricht für Schüler:innen mit Beeinträchtigung der kognitiven Entwicklung



Abbildung 1 Immersionsunterricht für Schüler:innen mit Beeinträchtigung der kognitiven Entwicklung (Eigene Darstellung, Canva Pro 2025)

## **Bachelorarbeit**

Eingereicht am Institut Primarstufe (IPS)  
der Pädagogischen Hochschule Bern (PHBern)

Vorgelegt von:

Valerie Schott

Kilchweg 32

3665 Wattenwil

079 814 75 82

[valerie.schott@stud.phbern.ch](mailto:valerie.schott@stud.phbern.ch)

Studienschwerpunkt: Zyklus 2

Betreuung von:

Dr. Simone Ganguillet

Bern, 28.06.2025

## Danksagung

Im Folgenden möchte ich mich bei allen bedanken, die mich während meiner Bachelorarbeit begleitet und unterstützt haben.

An erster Stelle gebührt mein Dank Frau Dr. Simone Ganguillet, die meine Bachelorarbeit betreut hat. Von Beginn an hat sie unsere kleine, aber feine Bachelorarbeitsgruppe umsichtig begleitet. Ich schätzte ihre fachliche Expertise sehr, die sie in konstruktiven Anregungen, wissenschaftlichen Literaturempfehlungen und im Beraten zur Anfertigung dieser Arbeit für mich eingesetzt hat.

Weiter spreche ich grossen Dank an meine Interviewpartner:innen aus, ohne die meine Arbeit nicht einen multiprofessionellen Bezug hätte erreichen können. Ich bedanke mich besonders ihrer Bereitschaft, sich für meine Arbeit Zeit zu nehmen und ihre interessanten Gedankengänge mit mir und den Leser:innen meiner Bachelorarbeit zu teilen.

Zudem möchte ich mich bei Michelle Krähenbühl aus unserer Bachelorarbeitsgruppe für die Zeit danken, in welcher sie mich mit Interesse und Hilfsbereitschaft im Schreibprozess begleitet hat.

Schliesslich möchte ich mich ebenso bei meinen Eltern bedanken, die in meinem ganzen Studium sowohl ein offenes Ohr als mir auch ein finanzielles Rückgrat geboten haben.

## Abstract

Das Erlernen von Fremdsprachen gewinnt aufgrund der nationalen als auch internationalen Vernetzung zunehmend an Bedeutung. Dieser Wandel wurde von der Bildungspolitik in den letzten Jahren vermehrt ins Auge gefasst, was sich auch in der Vorverlegung von den Fremdsprachen in der Volksschule im Lehrplan 21 in der Deutschschweiz widerspiegelt. Die von Frigerio Sayilir bereits 2011 konstatierte prekäre Forschungslage im Schnittbereich zwischen Fremdsprachenlernen und Kindern mit kognitiven Beeinträchtigungen hat sich trotz wachsender Relevanz bis heute nicht signifikant verbessert (Frigerio Sayilir 2011, S. 92).

Das Ziel dieser Arbeit liegt darin, die Gelingensbedingungen von Immersionsunterricht in der Heilpädagogik zu ergründen. Im Rahmen der Bachelorarbeit soll die folgende Frage beantwortet werden:

**Welche Gelingensbedingungen fördern erfolgreichen Immersionsunterricht für Schüler:innen mit Beeinträchtigungen der kognitiven Entwicklung?**

Zur qualitativen Untersuchung wurden zwei Leitfadeninterviews mit Expertinnen aus dem Bildungsbereich geführt. Die erhobenen sprachlichen Daten wurden anhand einer zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse systematisch nach Krüger und Riemeier ausgewertet. Die Analyse orientierte sich an einem induktiv-deduktiven Mischsystem von Codes.

Zusammenfassend lässt sich nennen, dass die Gelingensbedingungen mehrdimensional und verknüpft sind. Die Ergebnisse verweisen auf notwendige Systemstrukturen und personelle, materielle als auch finanzielle Ressourcen, die gemeinsam zu einer erfolgreichen Umsetzung beitragen. Immersionsunterricht an sich für Kinder mit einer kognitiven Beeinträchtigung lässt sich anhand der evidenzbasierten Erkenntnisse aus der Fremdsprachen- und der jeweiligen Fachdidaktik gestalten. Dabei ist die Ausschöpfung der inneren Differenzierungsmaßnahmen unerlässlich. Während sich ein separatives Setting aufgrund seiner strukturellen Anpassungsrichtung als besonders geeignet erweist, stellen sich im integrativen Setting komplexere Herausforderungen. Anforderungen, die sich an die Lehrpersonen und Heilpädagog:innen stellen, sind hohe sprachliche und sonderpädagogische Kompetenzen als auch Freude am Umsetzen und Bewusstheit der umfassenden Arbeit am Projekt. Weiterführende Forschung sowohl in den einzelnen Disziplinen als auch in deren Überschneidung ist dringend notwendig.

## Abkürzungsverzeichnis

BKE	Beeinträchtigung der kognitiven Entwicklung
CLIL	Content and Language Integrated Learning
TBLT	Tasked based Language Teaching
UNO-BRK	United Nations Organization-Behindertenrechtskonvention

# Inhalt

<b>1</b>	<b>Einleitung .....</b>	<b>7</b>
1.1	<i>Relevanz und Fragestellung .....</i>	7
1.2	<i>Aufbau und Methode .....</i>	7
1.3	<i>Persönliche Motivation .....</i>	8
<b>2</b>	<b>Theoretische Grundlagen .....</b>	<b>9</b>
2.1	<i>Begrifflichkeiten .....</i>	9
2.1.1	Kognitive Beeinträchtigungen .....	9
2.1.2	Immersion .....	9
2.1.3	Begriffsfeld der sozialen Eingliederung .....	10
2.2	<i>Aktueller Forschungsstand .....</i>	11
2.2.1	Historische Perspektive auf den Fremdsprachenerwerb .....	11
2.2.2	Juristische Perspektive auf die Immersion .....	12
2.2.3	Sprachenwahl im Immersionsunterricht .....	14
2.2.4	Lern- und Spracherwerbsprozess bei kognitiver Beeinträchtigung .....	14
2.2.5	Immersionsunterricht im Kindes- und Jugendalter .....	16
2.2.6	Immersionsunterricht bei kognitiver Beeinträchtigung im Kindes- und Jugendalter .....	16
2.2.7	Professionalisierung von Lehrpersonen im Immersionsunterricht .....	18
2.3	<i>Pädagogische Ansätze im Immersionsunterricht .....</i>	19
2.3.1	Handlungsorientierung im Immersionsunterricht .....	19
2.3.2	Inhaltsorientierung im Immersionsunterricht .....	19
2.3.3	Lebensweltbezogener Immersionsunterricht .....	20
2.3.4	Ganzheitliches Lernen im Immersionsunterricht .....	20
2.3.5	Tasked based language teaching im Immersionsunterricht .....	21
2.3.6	Content and Language Integrated Learning im Immersionsunterricht .....	21
2.3.7	Unterstützte Kommunikation im Immersionsunterricht .....	22
<b>3</b>	<b>Methode und Vorgehen .....</b>	<b>24</b>
3.1	<i>Methodische Grundlagen des Interviews .....</i>	24
3.1.1	Expert:inneninterview .....	24
3.1.2	Leitfadengestütztes Interview .....	24
3.1.3	Gütekriterien von Interviews .....	27
3.1.4	Auswertung des Interviews anhand der qualitativen Inhaltsanalyse .....	27
3.2	<i>Vorgehen .....</i>	29
3.2.1	Methodenwahl .....	29
3.2.2	Erstellung des Leitfadens .....	30
3.2.3	Auswahl der Expert:innen .....	30
3.2.4	Interviewdurchführung .....	31
3.2.5	Transkription .....	31
3.2.6	Qualitative Inhaltsanalyse .....	31
<b>4</b>	<b>Ergebnisse .....</b>	<b>34</b>
4.1	<i>Explikation .....</i>	34
4.1.1	Code A: Zukunft und Politik von Fremdsprachen- und Immersionsunterricht bei kognitiver Beeinträchtigung .....	34
4.1.2	Code B: Unterschied Immersionsunterricht für kognitiv beeinträchtigte Kinder .....	36
4.1.3	Code C: Didaktisch-methodische Ansätze .....	37
4.1.4	Code D: Gelingensbedingungen .....	39
4.1.5	Code E: Chancen .....	40
4.1.6	Code F: Grenzen .....	41

4.1.7 Code G: Innere Differenzierung ..... 43  
 4.1.8 Code H: Äussere Differenzierung..... 44  
 4.1.9 Code I: Aus- und Weiterbildung..... 45  
 4.1.10 Code J: Praktische Umsetzung ..... 46  
 4.2 Zusammenfassung der Ergebnisse..... 47  
 4.3 Diskussion..... 48  
 4.3.1 Ergebnisdiskussion..... 48  
 4.3.2 Methodendiskussion ..... 50  
**5 Praktische Implikationen auf die eigene Berufsarbeit..... 51**  
**6 Fazit und Ausblick ..... 52**  
**7 Literaturverzeichnis ..... 54**  
**8 Verwendete Hilfsmittel..... 57**  
**9 Verzeichnis von Abbildungen und Tabellen ..... 58**  
**10 Lauterkeits- und Redlichkeitserklärung..... 58**  
**11 Anhang ..... 59**  
 11.1 Regelgeleitheit des Transkriptionssystems ..... 59  
 11.2 Interviewleitfaden ..... 59  
 11.3 Kodiersystem..... 61  
 11.4 Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse ..... 66  
 11.4.1 Interview R..... 66  
 11.4.2 Interview L. .... 75  
 11.4.3 Fallübergreifender Überblick..... 82  
 11.5 Transkripte ..... 87  
 11.5.1 Transkript Romani ..... 87  
 11.5.2 Transkript Lucchini ..... 95

# 1 Einleitung

## 1.1 Relevanz und Fragestellung

Immersionsunterricht für Lernende mit Beeinträchtigungen der kognitiven Entwicklung wirft nicht nur didaktische Fragen in den Raum. Ebenso ethische und juristische Fragen werden dabei zentral (Genesee 2007, S. 657–658). Können Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen von einer Immersion exkludiert werden? Gerade auch im mehrsprachigen Kontext der Schweiz kann eine Zweitsprachenbeherrschung in lebensnahen als auch beruflichen Fähigkeiten von entscheidender Relevanz sein. Dies betrifft nicht nur den individuellen Bildungserfolg, sondern auch die gesellschaftliche Teilhabe. Damit bestimmt die Entwicklung von Fremdsprachkompetenzen sozial bestimmte Lebensprozesse (Grüning 2023, S. 157). Angesichts der sich wandelnden Bildungslandschaft und der Diversität in den Klassenzimmern ist es von Bedeutung, Strategien zu entwickeln, nachhaltig die Bildung aller Gesellschaftsmitglieder zu gestalten. Da die Forschungslage zum Fremdspracherwerb von Kindern mit Beeinträchtigung der kognitiven Entwicklung rar ist, soll diese Arbeit einen ersten Beitrag zur Forderung von Erforschungsnotwendigkeit leisten. Dies wird mit folgender Leitfrage verfolgt:

**Welche Gelingensbedingungen fördern erfolgreichen Immersionsunterricht für Schüler:innen mit Beeinträchtigungen der kognitiven Entwicklung?**

## 1.2 Aufbau und Methode

In dieser Bachelorarbeit wird untersucht, welche Gelingensbedingungen für erfolgreichen Immersionsunterricht für Lernende mit BKE (Beeinträchtigung der kognitiven Entwicklung) förderlich sind. Zur Beantwortung der Forschungsfrage werden theoretische Ansätze aus der aktuellen wissenschaftlichen Literatur analysiert und miteinander verglichen, um eine fundierte theoretische Grundlage zu schaffen. Darauf aufbauend werden leitfadengestützte Expert:innen-Interviews der qualitativen Empirie eingesetzt. Diese dienen dazu, praxisnahe Perspektiven auf den limitierten Forschungsstand zu gewinnen und Erkenntnisse aus der Praxis zu schliessen. Zur Auswertung der Interviews werden die Transkriptionen weiter in der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse ergründet, indem sie zuerst paraphrasiert, dann selektiert und auch transformiert werden. Mit dem redigierten Datenmaterial werden schliesslich induktive Subkategorien zu den deduktiven Hauptkategorien gebildet und geordnet, die der darauffolgenden Explikation und Zusammenfassung dienen. Anhand deren können praktische und theoretische Implikationen geschlossen werden. Folgend werden die Ergebnisse als auch die Methodik diskutiert.

### 1.3 Persönliche Motivation

Bereits als Kind war ich immer begeistert, als mein Vater sich in Frankreich oder Italien, den Ländern meiner Vorfahren, mit Verwandten oder Einheimischen verständigen konnte. Diese Erfahrungen veranschaulichten mir stets, wie substanziell und allgegenwärtig fremdsprachliche und interkulturelle Fähigkeiten für die alltägliche Kommunikation sind. Ebenso die Biografien einiger meiner Vorfahren, die damals als Immigrant:innen in die Schweiz kamen, verdeutlichten mir, wie Spracherwerb mittels Immersion zur sozialen Integration beiträgt.

Französisch bereits ab der dritten Klasse als Pilotenjahrgang im Kanton Bern (2011) zu erwerben, erfreute mich besonders. Meine Faszination für Sprachen wuchs weiter, weshalb ich mich nebst Französisch im Gymnasium im Schwerpunktfach Englisch vertiefte und meine Kenntnisse in italienischer Sprache ausbaute. Immersive Projekte wie ein Schulpraktikum im Kanton Waadt oder auch zweisprachige J+S Lagerleitungskurse empfand ich immer als besonders lehrreich und authentisch. Der Anspruch, dieses Potenzial in die Schule zu bringen, verstärkte sich im Laufe meines Studiums, als ich begann, Französisch an einer 5./6. Klasse zu unterrichten und leider verspüren musste, wie gross die Ablehnung zur französischen Sprache in einer Schule, die sich Nahe an Biel/Bienne befindet, ist.

Gleichzeitig begleitet mich seit meiner Kindheit ein guter Freund mit einer kognitiven Beeinträchtigung, der an einer besonderen Volksschule die Gelegenheit hatte, englische Basiskenntnisse zu erwerben. Indessen die Mehrsprachigkeit international als auch lokal zunehmend alltäglich anerkannt wird, zeigt sich, wie bedeutend Sprachressourcen für den Alltag und für die berufliche als auch persönliche Freiheit sind. Darüber hinaus soll die Inklusion von Menschen mit Beeinträchtigungen gefördert werden, wozu ich Sprachen als fundamentales Interaktionsmittel unumgänglich finde. Kontemporär zur Erarbeitung meiner Bachelorarbeit, Berufsarbeit und Abschlussphase meines Studiums hat sich in mir mein Wissensdurst zur Bildung von Schüler:innen mit heilpädagogischem Förderbedarf weiter erhöht, so dass ich im Folgenden an das Bachelorstudium den Master in schulischer Heilpädagogik anhängen werde.

Mit dieser Herzensangelegenheit bestand mein Interesse darin, in meiner Bachelorarbeit herausarbeiten, inwiefern eine Immersion – oft auch als natürlicher Spracherwerb bezeichnet – Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen in der kognitiven Entwicklung beim Spracherwerb und damit verbundenen Inklusion unterstützt.

## 2 Theoretische Grundlagen

### 2.1 Begrifflichkeiten

#### 2.1.1 Kognitive Beeinträchtigungen

Kognitive Beeinträchtigungen werden gemäss der ICD-11 als «Störungen der intellektuellen Entwicklung» definiert (World Health Organisation 2025). Es handelt sich somit um eine Gruppe von unterschiedlichen ätiologischen Erkrankungen. Eine Diagnose einer geistigen Beeinträchtigung liegt vor, wenn folgende drei Kriterien erfüllt sind (Aebischer 2021, S. 5).

1. Als Störung der neuronalen Entwicklung liegt eine erhebliche Einschränkung des Intellektes vor, was mit einem Intelligenzquotienten mit einer Standardabweichung unterhalb des 2,3. Perzentils definiert wird. Ohne standardisierbare Messungen wird das Ausmass der Störung anhand klinisch vergleichbarer Verhaltensindikatoren gemessen.
2. Die Diagnose erfolgt unter Einbezug der Beurteilung des adaptiven Verhaltens, das sich in praktischen, sozialen und konzeptuellen Fähigkeiten manifestiert. Praktische Fertigkeiten betreffen insbesondere die Bewältigung alltäglicher Anforderungen, wohingegen soziale Kompetenzen hinsichtlich der zwischenmenschlichen Interaktionen bewertet werden. Die konzeptuellen Fähigkeiten umfassen den Umgang mit Sprache, Wissen und abstraktem Denken. Die Anforderungen an die adaptive Funktionsfähigkeit variieren in Abhängigkeit vom jeweiligen Lebensalter und den damit einhergehenden Umweltanforderungen.
3. Im Krankheitsfall treten Einschränkungen bereits im Kindesalter noch vor Erreichen des 18. Lebensjahrs auf.

Es ist darauf hinzuweisen, dass geistige Behinderung als mehrdimensionales Phänomen betrachtet werden muss und begleitende Störungen einhergehen können (ebd., S. 7).

#### 2.1.2 Immersion

Der Terminus Immersion entspringt aus dem Lateinischen ‘immersio’, was so viel wie Eintauchen bedeutet und daher in der Pädagogik auch oft unter dem Begriff «Sprachbad» verbreitet ist. Dabei wird auf den impliziten Spracherwerbsprozess verwiesen, der im Alltag auf natürliche Weise ohne explizites Wissen über Sprachstrukturen geschieht. Im schulischen immersiven Lernen ist somit nicht die Sprache das vordergründige Thema, sondern die Zielsprache bildet lediglich das Gerüst, mit welchem eine Sache gelernt wird. Die Zielsprache ist somit Mittel und Ziel zugleich. Unter dem Kapitel des aktuellen Forschungsstandes (2.2) wird differenzierter auf den Unterricht in Immersion eingegangen. Dieser stellt hingegen nur eine von multiplen Varianten dar. Formen von immersivem Lernen umfassen:

- Austauschaktivitäten
- Treffen an einem anderen Ort

- Schulprojekte
- Austausch und gegenseitige Besuche
- Punktuelle Unterrichtssequenzen
- Ein oder mehrere Fächer während des ganzen Schuljahres
- Bilinguale Klassen (reziproke Immersion)

Mit der folgenden Abbildung soll ein Überblick über die Arten von Ausgestaltungsmöglichkeiten der verschiedenen Formen gewonnen werden, die gleichzeitig auch die Vielfalt von Immersion widerspiegelt. Das Beispiel stammt aus dem zweisprachigen Kanton Freiburg, wobei die Aktivitäten bereits ab Zyklus 1 initiiert werden können (1H entspricht dem ersten Kindergartenjahr im Kanton Bern) (Staat Freiburg 2023, S. 4).

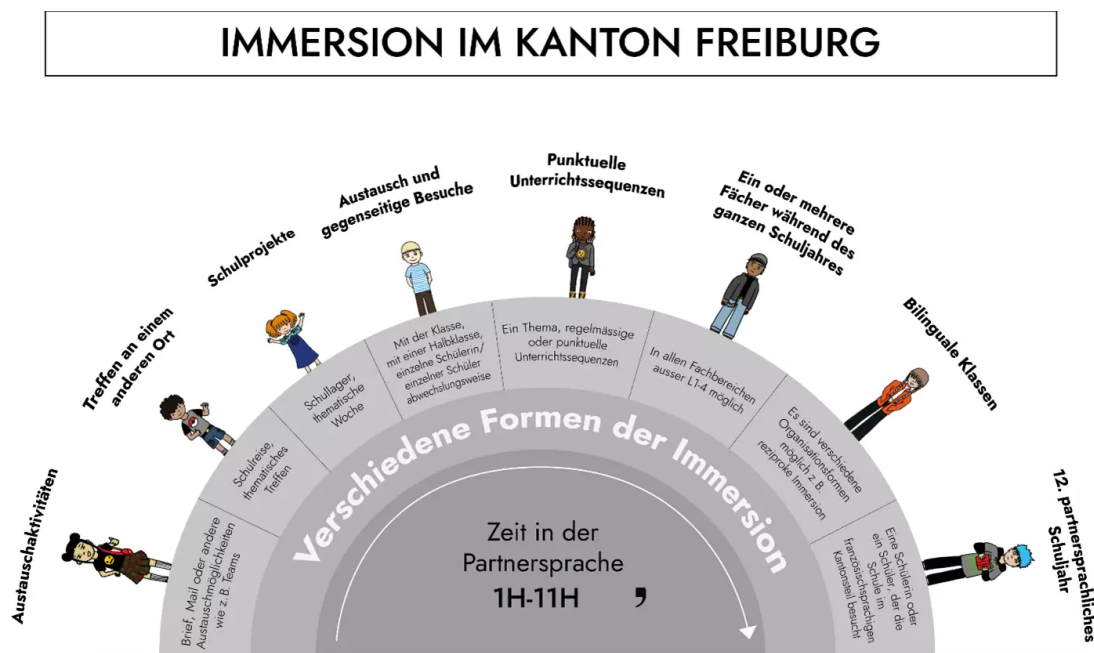


Abbildung 2 Immersion im Kanton Freiburg (Staat Freiburg 2025)

### 2.1.3 Begriffsfeld der sozialen Eingliederung

In der vorliegenden Arbeit wird oft auf die Eingliederung von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen zurückgekommen. In der Alltagssprache werden gerade die Begriffe der Integration und Inklusion fälschlicherweise gleichgesetzt. Sie betreffen ebenso nicht nur Behinderte, sondern jegliche Diversität in unserer Gesellschaft. Im Spektrum des Grades der Eingliederung von Menschen mit Behinderungen werden oft die im Folgenden genannten Stufen zur Differenzierung genutzt. Die Stufen sollen reflektiert angeschaut werden, da sie die Komplexität als Modell reduzieren und somit nicht die Realität wahrheitsgetreu widerspiegeln können und auch nicht sollen. Das Spektrum umfasst:

**Stufe 0: Extinktion:** Die Menschen, die nicht der gesellschaftlichen Norm entsprechen, werden verfolgt und getötet, da ihre Existenz ausgelöscht werden soll (Terfloth 2017, S. 74).

**Stufe 1: Exklusion:** Unter Exklusion wird ein sozialer Ausschluss von der Normgesellschaft verstanden. Der Zugang zum Bildungssystem ist dabei immer noch verwehrt, in dem die Personen von der Teilhabe ausgeschlossen werden. Jedoch kann Exklusion im Sinne eines Zugangsverbotes nicht nur negative Folgen im sozialen Ausschluss haben, sondern sie kann auch positive Wirkungen haben, wie sich beispielsweise im Verbot von Kinderarbeit zeigt (ebd., S. 73).

**Stufe 2: Separation:** In der Separation werden die Menschen vom «normalen» Zugang abgetrennt (ebd., S. 209). Im schulischen System bedeutet eine Separation, die Trennung von beispielsweise lernbehinderten Kindern in Sonderklassen, respektive Kinder mit körperlichen und/oder geistigen Behinderungen in Sonderschulen (Sahli Lozano, Vetterli & Wyss 2017, S. 14).

**Stufe 3: Integration:** Auf der zweithöchsten Stufe werden die Menschen in ein System, das zwar nur für normative Menschen konzipiert wurde, einbezogen. Dadurch wird immer noch eine Anpassung der nicht der Norm entsprechenden Menschen verlangt (Terfloth 2017, S. 74). In Bezug auf das Schulsystem bedeutet dies, dass Kinder und Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen in Regelklassen eingegliedert werden. Dafür werden ihnen bedürfnisgerechte heilpädagogische Fördermassnahmen zur Verfügung gestellt. Im Vergleich zur Inklusion wird jedes Individuum auf die Einbringung in den gegebenen Rahmenbedingungen oftmals hinterfragt, da separative Settings meist noch bestehen (Sahli Lozano, Vetterli & Wyss 2017, S. 18)

**Stufe 4: Inklusion:** Das Konzept der Inklusion geht von einer Diversität als Normalität aus und entsteht aus einem Menschenbild nach den Leitgedanken der Chancengleichheit in der Gesellschaft (Ziemen 2017, S. 101). In Bezug auf die Schule unterscheidet die Inklusion zur Integration einen Perspektivenwechsel, wie es Sahli Lozano, Vetterli & Wyss benennen: Die Institutionen Schule nimmt alle Schüler:innen in ihrem räumlichen Einzugsgebiet unabhängig von deren Kultur, Fähigkeiten, Beeinträchtigungen, Sozialschicht oder Ethnie auf (Sahli Lozano, Vetterli & Wyss 2017, S. 18–19).

## 2.2 Aktueller Forschungsstand

### 2.2.1 Historische Perspektive auf den Fremdsprachenerwerb

Einer Fremdsprache mächtig zu sein, bezieht sich je her nicht nur auf die reine Kommunikation allein, sondern eröffnet ebenso Wege zur gesellschaftlichen Teilhabe, was somit im wahrsten Sinn des Wortes auf das Mächtigsein im sozialen Kontext verweist. Die Sprache prägt Machtverhältnisse mit, «was in einem gewissen institutionellen und gesellschaftlichen Kontext sagbar/nicht sagbar ist» (Mathier & Ganguillet 2024, S. 27). Damit stellt Sprache ein Stellenwert in der sozialen Schicht dar und verfügt über

die Macht, Menschen auszugrenzen. Illustrativ dafür lässt sich die hegemoniale Stellung des Lateins in der europäischen Geschichte aufzeigen. Wer der mächtigen Sprache kompetent war, besass in der Gesellschaft eine privilegierte Machtstellung, die ebenso mit Gewalt an den Unterlegenen ausgeübt wurde. Ebenso die dramatische Stellung der Sprache in der Kolonialisierung übte eine Dominanz aus, die bis heute Folgeerscheinungen mit sich trägt. Deswegen ist ein ambivalentes Verhältnis von Fremdsprachenlernen präsent: Einerseits ermöglicht es Teilhabe, doch nur bedingt durch Anpassung, was dem Machtgefälle von Sprachen zugrunde liegt (Grüning 2023, S. 158–159). Auch im schweizerischen Bildungssystem lassen sich Unterschiede in der Entwicklung kennzeichnen. Zwar befindet sich die Separation in der Mitte des Spektrums der Eingliederung, jedoch war sie ein erster pädagogischer Schritt, wie Kindern mit geistigen und körperlichen Behinderungen überhaupt schulische Bildung ermöglicht wurde. In den 70er-Jahren geriet das Konzept der separativen Bildungsangebote erstmals in Kritik, wo mit zunehmenden nationalen und internationalen Rechten die integrative Systematisierung gefördert wurde (Sahli Lozano, Vetterli & Wyss 2017, S. 18–19). Grüning vertritt die Position, elementare Förderung des Fremdsprachenerwerbs im Förderschwerpunkt der geistigen Entwicklung nicht auszuklammern. Mit folgender Prägnanz macht er ausdrücklich die Chancen für Menschen geltend, die von einer vorliegenden kognitiven Beeinträchtigung betroffen sind:

«Der Fremdsprachenunterricht ist im Allgemeinen, unabhängig von einer vorliegenden Beeinträchtigung, darauf gerichtet, durch Kommunikation und Interaktion Teilhabemöglichkeiten zu erweitern.» (Grüning 2023, S. 157)

Somit wäre es der verwehrte Zugang, der die Teilhabe an der Alltagswelt «behindert» und nicht die sprachliche oder kognitive Barriere an sich (Grüning 2023, S. 159). Doch der Erwerb von Fremdsprachen ist nicht für alle Personen mit Beeinträchtigung der kognitiven Entwicklung von Bedeutung. Dennoch zeigen Ergebnisse einer Befragung von Lehrpersonen, welche bilinguale Kinder unterrichten, dass sie Potenzial im Zweitspracherwerb sehen. Lehrpersonen mit Erfahrung in der Fremdsprachendidaktik postulieren einen alltagsbezogenen Zweitspracherwerb als Hauptaugenmerk. Aus Sicht Grünings bedeutet dies, dass Fremdsprachenförderung auch für kognitiv beeinträchtigte Individuen Bildungspotenziale bietet, die konzeptionell weiterentwickelt und -gedacht werden sollten (Grüning 2023, S. 161).

### 2.2.2 Juristische Perspektive auf die Immersion

Die Deutschschweizer Volksschulämterkonferenz veröffentlicht in der *Anwendung des Lehrplans 21 für Schülerinnen und Schüler mit komplexen Behinderungen in Sonder- und Regelschulen*, dass Deutsch als

Unterrichtssprache in den Deutschschweizerkantonen im Fokus steht. Nichtsdestotrotz wird der Erwerb einer Fremdsprache nicht globalisiert ausgeschlossen:

«Das Erlernen einer Fremdsprache sollte jedoch nicht grundsätzlich ausgeschlossen werden. Da im Fremdsprachenunterricht ein kleinerer Wortschatz und eine leichtere Sprache zur Anwendung kommen, ergeben sich dort auch wichtige Lerngelegenheiten.»

Diese von der Bildungsdirektion vertretene Einstellung lässt sich ebenso mit der aus der United Nations Organization (UNO) entstandene Forderung in Einklang bringen: In der UNO-Behindertenrechtskonvention (UNO-BRK) ist der Zugang zu sowohl integrativer, hochwertiger Bildung als auch die Befähigung einer «wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft» festgeschrieben (Schweizerische Eidgenossenschaft 2014, Art. 24. Abs. 1c). Die Erleichterung von verschiedenen Formen und Mitteln der Kommunikation wird ebenso ausdrücklich gefordert (ebd., Art. 24 Abs. 2e). Über die Kantone können auch Finanzunterstützungen zur Förderung von Pilot-Projekten eingeholt werden. Die Unterstützung in Form von Finanzhilfen wird für die Entwicklung neuer Konzepte und Lehrmittel zur Förderung der Landessprachen unter Einbezug der aktuellen regionalen Lehrpläne gewährt. Ausserdem kann auch die Förderung von Kindern mit einer Landessprache als Zweitsprache und ein Entgelt von Lehrpersonen beim Bundesamt für Kultur beantragt werden. Einen Antrag kann sowohl die kantonale Erziehungsdirektion wie auch eine Institution mit unterzeichneter Empfehlung der kantonalen Erziehungsdirektion stellen. Die Pilot-Projekte sind verpflichtet, aktuelle wissenschaftliche Konzepte aus der Pädagogik zu berücksichtigen (Schweizerische Eidgenossenschaft 2021, S. 1–4). Diese Forderung scheint zunächst auch paradox, indem gerade in der Intersektionalität der beiden Fachbereiche von Immersion und Heilpädagogik bislang fundierte wissenschaftliche Evidenzen fehlen. Zugleich ermöglichen solche Projekte wiederum die notwendigen Räume, um genau diese Forschungslücken zu schliessen. Dies hat auch die Knappheit der immersiv-konzipierten Lehrmaterialien zur Folge, indem sich der Absatz aufgrund zu weniger Nachfrage nicht bewährt (Lovey & Le Pape Racine 2024, S. 51). Beim Initiieren eines Projektes ist ein Konzept unabdingbar, welches sich jedoch auch an bereits erprobten Konzepten orientieren soll (ebd., S. 13). Auch wenn das Bundesamt für Kultur bislang nur zeitlich limitierte Projekte genehmigt, sollte nicht nur die Einführung konzeptualisiert sein, sondern auch die Aufrechterhaltung (Schweizerische Eidgenossenschaft 2021, S. 1–4). Kriterien zur Langfristigkeit sind eine fachlich umfängliche Beratung und Begleitung, funktionierend transparente Kommunikation auf und zwischen allen Beteiligungsebenen, Materialsicherheit, finanzielle Ressourcen und eine gute Repräsentation in den Medien, um die Umsetzungen zu publizieren (Lovey & Le Pape Racine 2024, S. 14). Besonders

wissenschaftliche Begleitung kann die Projektarbeit an sich, die Qualitätssicherung und das öffentliche Bild konsolidieren als auch wertvolle Erkenntnisse für weiterführende Projekte systematisch herausarbeiten.

### 2.2.3 Sprachenwahl im Immersionsunterricht

In der Schweiz ist immersiver Unterricht mit allen vier Landessprachen grundsätzlich umsetzbar, was das Argument zur Stärkung der Kompetenz in vier Sprachen der Schweiz unterstreichen kann. Auf der Primarstufe sind bereits einzelne Projekte zu Immersion initiiert oder zumindest diskutiert worden. Insbesondere in den deutsch- und französischsprachigen Regionen wie beispielsweise in zweisprachigen Kantonen sind die Projekte tendenziell weiter fortgeschritten. Bei einer näheren Betrachtung der Schweiz lässt sich topographisch eine Nähe zu Fremdsprachen in zahlreichen Kantonen visualisieren, indem diese selbst offiziell zweisprachig sind oder unmittelbar an einen anderssprachigen Kanton beziehungsweise an eine nationale Sprachgrenze anliegen. Im Lehrplan 21, der für die deutschsprachigen Regionen gilt, sind Französisch und Englisch diejenigen Sprachen, welche auf Primarstufe fokussiert werden. In der Romandie wird vor allem die deutsche Sprache ins Augenmerk genommen. Doch auch im Kanton Tessin wurden bereits bilinguale Modelle erprobt, bei welchen hauptsächlich weiterführende Bildungsstufen im Fokus standen, was so oder so auf nationaler Ebene am stärksten ausgebaut ist. Die Berichte aus dem Tessin ermöglichen die Perspektive, Immersion umfassender zu betrachten, indem alternative Sprachkombinationen wie Italienisch-Deutsch oder Italienisch-Französisch erweitert werden. (Baranzini 2009, S. 6–9). Zudem ist aus politischer Perspektive die Förderung und Erhaltung der marginaleren Landessprachen wie Rätoromanisch oder Italienisch einzuwerfen (Lovey & Le Pape Racine 2024, S. 5). Infolgedessen die Kinder heutzutage je nach Region weniger Kontakt mit den offiziellen landesinternen Sprachen Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch als global dominanteren Sprachen wie Englisch haben, so kann es sinnvoll sein, in den als Kind noch weniger zugänglichen und dennoch wichtigen Sprachen, eine authentische Lerngelegenheit zu bieten. Der Kontakt mit der englischen Sprache erfolgt in der anglophonisch dominierten Medienlandschaft im Medienkonsum der Kinder und Jugendlichen meist beiläufig (ebd., S. 9).

### 2.2.4 Lern- und Spracherwerbsprozess bei kognitiver Beeinträchtigung

Da es sich bei kognitiven Beeinträchtigungen um ein komplexes, mehrdimensionales Phänomen handelt, können Auswirkungen individuell ausfallen. Lernende mit einer kognitiven Beeinträchtigung haben verschiedene Ausprägungen in der Informationsverarbeitung in Qualität und Quantität. Dies führt unter anderem zu Schwierigkeiten in der Abstraktion, Übertragung und Kategorisierung vom Lernstoff, mangelnde Automatisierung der Lernprozesse, verringerte Aufmerksamkeit und verstärkte Ermüdung (Aebischer 2021, S. 8). Sie liegen der Norm in der Sprachentwicklung zurück. Die Entwicklung an sich

verläuft hingegen ähnlich im Ablauf. Auch wenn eine Korrelation zwischen Art der Ausprägung in der kognitiven Beeinträchtigung zu den Spracherwerbskompetenzen besteht, darf der Sprachinput sowohl im privaten als auch institutionellen Umfeld (z.B. Schule) keinesfalls vernachlässigt werden: «Je schwächer der Input, desto schlechter sind die Sprachkompetenzen.», so Aebischer (ebd., S. 9).

In einer Studie der Sprachfähigkeiten von bilingualen Kindern mit Downsyndrom, was unter schwere kognitive Beeinträchtigungsform geht, wurden die Sprachfähigkeiten zwischen mono- und bilingualen als auch zwischen nur bilingualen Gruppen untersucht. Grundsätzlich sind die sprachlichen Leistungen von Kindern mit Downsyndrom beeinträchtigt (Kay-Raining Bird et al 2005, S. 187). Zweisprachige Kinder mit Down-Syndrom zeigten insgesamt geringere sprachliche Leistungen als einsprachige Kinder mit Down-Syndrom und als Kinder im Normbereich der kognitiven Entwicklung. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Bilingualismus bei Kindern mit Down-Syndrom herausfordernd ist (Kay-Raining Bird et al. 2005, S. 193).

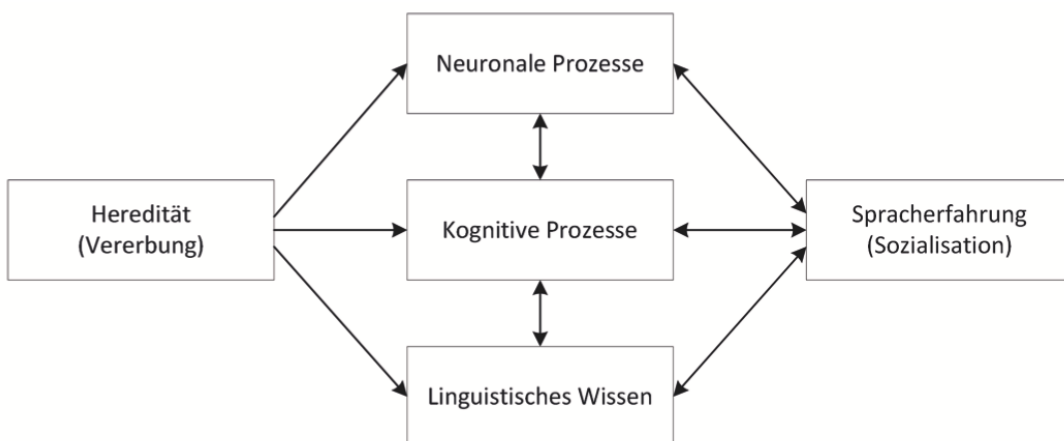


Abbildung 3 Psycholinguistisches Modell des Fremdspracherwerbs (Rindlisbacher 2021, S. 138)

Bedingungsfaktoren für den Fremdspracherwerb können anhand des auf Fremdsprachenlernen übertragenen psycholinguistischen Modells hergeleitet werden: Die Einwirkung der Spracherfahrung erweist sich im Unterricht für eine Klasse als relativ ähnlich. Gerade für Schüler:innen mit einer kognitiven Beeinträchtigung verübt die Heredität (Vererbung) einen Einfluss auf die Verarbeitung in neuronalen und kognitiven Prozessen. Ebenso das linguistische Wissen, das sich aus der Erstsprache auswirkt, beeinflusst den Spracherwerb. Die Erstsprache wirkt sich auf den Erwerb einer Zweitsprache aus. Wie das psycholinguistische Modell jedoch aufzeigt, wirkt das linguistische Wissen nur als einer von mehreren Teilen auf den Spracherwerb ein, wodurch Schwierigkeiten im Fremdsprachenlernen nicht nur auf der Erstsprache beruhen können (Rindlisbacher 2021, S. 137–140).

### 2.2.5 Immersionsunterricht im Kindes- und Jugendalter

Die Methodik der Immersion kann unterschiedlich nach Rahmenbedingungen, Lernvoraussetzungen und Zielen ausgestaltet werden und wird folgendermassen differenziert: Immersionsunterricht kann in unterschiedlichen Klassenstufen genutzt werden. Dabei wird in der Regelschule vom Kindergarten bis zur dritten Klasse von einer **frühen**, von der vierten bis sechsten Klasse von einer **mittleren** und ab der siebten Klasse von einer **späten** Immersion gesprochen. Eine partielle Immersion, auch Teilimmersion genannt, umfasst das Unterrichten in Immersion in manchen Sequenzen und Lektionen, wohingegen eine totale Immersion die Mehrheit der Lektionen beinhaltet. Brohy definiert zudem, dass es sich nur um einen **reinen Immersionsunterricht** handelt, wenn in der Lektion selbst keine anderen Sprachen direkt genutzt werden. In der pädagogischen Literatur werden zweisprachiger, bilingualer und immersiver Unterricht teilweise als Synonyme genutzt. Hingegen systematisieren Le Pape Racine und Lovey die Begrifflichkeiten folgendermassen: Wenn im Sachunterricht die Erstsprache zur Unterstützung eingesetzt wird, so handelt es sich um **bilingualen Unterricht**. Dies bedeutet jedoch nicht, dass bilinguale Lektionen nicht immersiv abgehandelt werden können. Vielmehr bedeutet immersiv zu unterrichten, eine Sache mit einer Fremdsprache auf unterschiedliche Techniken zu verknüpfen (Le Pape Racine & Lovey 2022, S. 1–2). Immersion wird häufig in Modellen verwendet, in welchen der grössere Teil eines Fachs in der Zielsprache unterrichtet wird (Elmiger, Tunger & Siegenthaler 2023, S. 31). Der Einsatz der Erstsprache ist zwar eine Unterstützung, gleichzeitig kann eine totale Immersion mit Anfänger:innen umsetzbar sein. In einer frühen Immersion im Kindesalter werden grundsätzlich jegliche sprachlichen Fertigkeiten spielerisch und handlungsorientiert gelehrt. Da in der Regelschule eine mittlere und späte Immersion häufig einer Selektion unterliegen, wird Sachunterricht oft bilingual gestartet (Le Pape Racine & Lovey 2022, S. 1–2). Als Vorteil einer frühen bis mittleren Immersion lässt sich anführen, dass Lehrpersonen oder Heilpädagog:innen auf der Primarstufe aufgrund ihrer Fächerbreite im Vergleich zum Zyklus drei eher fächerübergreifend unterrichten. Die Sprachausbildung von Lehrenden im Zyklus drei ist hingegen tiefgründiger, wodurch sie oft höhere Sprachfertigkeiten in ihrem Profil haben (Lovey & Le Pape Racine 2024, S. 15–16).

### 2.2.6 Immersionsunterricht bei kognitiver Beeinträchtigung im Kindes- und Jugendalter

Schüler:innen mit sprachlichen, literarischen und akademischen Schwierigkeiten sind gefährdeter mit Schwierigkeiten im Sprachenlernen konfrontiert zu werden. Dies kann sowohl auf klinische oder nicht-klinische Faktoren zurückzuführen sein. Klinische Faktoren umfassen dabei unter anderem Spracherwerbsstörungen, Legasthenie oder Dyslexie, wohingegen nicht-klinische Faktoren generelle Lernschwächen im schulischen Lernen feststellen (Le Pape Racine & Lovey 2022, S. 7). Bislang ist kaum Forschung zu schweren kognitiven und sensomotorischen Beeinträchtigungen (z.B. Downsyndrom)

vorhanden. Die Studienlage ist besonders im kanadischen Kontext von der Gegenwärtigkeit der englischen als auch der französischen Sprache am meisten ergründet, wodurch im Folgenden auch Erkenntnisse aus diesem Raum integriert werden, jedoch nicht direkt auf die Schweizerischen Strukturen übertragen werden können.

Die Studie *The Role of Intelligence in Second Language Learning* untersuchte bereits 1976 französische Immersionsprogramme in Kanada in Primar- und Sekundarschulen. Anhand drei mittels des Intelligenzquotienten (IQ) definierter Kategorien wurde die Performanz von Immersion gemessen. Die Resultate der Schüler:innen mit einem unterdurchschnittlichen IQ (<85) zeigten, dass ebenso diese Gruppe von immersiven Programmen profitieren können (Genesee 1976, S. 279). Im Research Review von 2007 konnte ebenfalls erneut mittels mehrerer Studien bestätigt werden, dass Schüler:innen mit gefährdeter Entwicklung von Immersion lernen können.

In zwei Studien der Immersion in Kanada wurde festgestellt, dass jüngere Kinder mit intellektuellen Defiziten grössere Schwierigkeiten aufwiesen eine Fremdsprache aufzunehmen, wohingegen Kinder ab dem 9./10. Lebensjahr bereits effektiver fortgeschritten sind. In der Studie *Specific Learning Disability in Primary French Immersion* wurde festgestellt, dass diese Schwierigkeiten in der frühen Immersion unter anderem auf die Reifungsdefizite beziehungsweise -verzögerungen zurückzuführen sind. Trites und Price weisen damit nach, dass diejenigen Kinder zuerst in ihrer Muttersprache unterrichtet werden sollen und wegen Verzögerungen später einen Zweitspracherwerb antreten sollen (Trites & Price 1978, S. 80).

Nicht zuletzt werden ebenso die soziokulturellen Kontexte von Lernenden thematisiert. Kinder mit ethnolinguistischen Wurzeln oder die in zweisprachigen Gebieten der Schweiz leben, scheint ein Erwerb einer Zweitsprache eminenten als für andere (Genesee 2007, S. 679). Bilingualismus ist ebenso bei geistiger Beeinträchtigung möglich, indem die beiden Sprachen in derselben Gehirnregion lokalisiert sind. Zudem müssen beide Sprachen sowohl sozial als auch in den Lebensumständen gebunden sein (Grüning 2023, S. 161). Luke und Vock halten ebenso fest, dass eine Mehrsprachigkeit von Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen wie beispielsweise Trisomie 21, keine zusätzlichen negativen Effekte auf die Entwicklung sprachlicher als auch kommunikativer Fähigkeiten ergeben (Luke & Vock 2019b, S. 189).

Chilla und Vogt fordern eine engere Verschränkung von unterschiedlichen Unterrichtsthemen und der Fremdsprache. Der Fremdspracherwerb benötigt die Kontinuität des Handelns über mehrere Unterrichtsgegenstände, da einmalige Sprachprojekte nebenher des Kernunterrichts nicht nachhaltig wirken (Chilla

& Vogt 2017, S. 56–57). Ebenso Grüning nimmt die Position ein, dass Kontinuität und Vernetzung der didaktischen Konzepte für sonderpädagogische Massnahmen notwendig sind (Grüning 2023, S. 162).

### 2.2.7 Professionalisierung von Lehrpersonen im Immersionsunterricht

Angebote in Aus- und Weiterbildungen verdeutlichen, dass Lehrpersonen ein Bedürfnis haben, Zusatzqualifikationen im Unterricht mit bilingualem, immersivem Unterricht zu erlangen. Zum einen erfordert der Unterricht in CLIL deklarativ-methodisches Wissen, zum anderen reicht dies allein nicht aus, um kompetent unterrichten zu können. Nebst dem expliziten Wissen, anhand dessen Lehrpersonen sich orientieren, beeinflussen auch implizite Wissensbestände wie etwa Lehr-Lern-Verständnis, Spracherwerb und weiteres die Aufbereitung und Durchführung von immersivem Unterricht. Verbindung zwischen den zwei Wissensbeständen schaffen Lehrpersonen durch Reflexion, was zur Entwicklung der Professionalität fördert (Heinemann 2018, S. 230). Nach der Studie Heinemanns, kann die These aufgestellt werden, dass Lehrpersonen, die sich in einem anerkennenden und kooperativen bilingualen Kollegium befinden, einen Unterricht konzeptualisieren, der sich mehr an ihren Lernenden orientiert (ebd., S. 223–224).

Der Abschnitt zur Unterstützen Kommunikation zeigt zudem einen weiteren Weiterbildungsbereich von Lehrpersonen auf. Denn ein Austausch findet immer unter mindestens zwei Parteien statt. Das bedeutet, dass auch die Achtsamkeit und Interaktionsweise zu Personen mit UK gebildet werden muss. Wichtige Kompetenzen im Umgang mit UK sind Modeling, Feedbackstrategien, Hilfsstellungen richtig einsetzen können als auch Ja-Nein-Fragekonzeptionsstrategien (Vock & Lüke 2019c, S. 82–84).

Im Folgenden werden wichtige Kompetenzen aus der Erforschung bilingualen Unterrichtens genannt, die zur Nähe zu Immersionsunterricht angedacht werden können, jedoch noch wissenschaftlich untersucht werden müssen. Zunächst einmal braucht es Lehrpersonen, die sowohl Fachexpert:innen für die Zielstufe sind und zugleich eine gewisse Expertise in der Fremdsprache verfügen. Da jedoch das Feld im bilingualen und immersiven Unterrichten noch relativ neu ist, bestehen noch nicht viele Angebote an Weiterbildungen (Lovey & Le Pape Racine 2024, S. 35). Von Hochschulen bestehen hingegen bereits die Möglichkeiten den Primarstufenbachelor in einem bilingualen Studiengang zu absolvieren, Module zu immersiven Inseln zu belegen oder Praktika in der Romandie zu absolvieren (ebd., S. 37–38). Ausserdem sind Lehrpersonen darin gefordert, ihre kommunikativen Fertigkeiten auszubauen. Die Erkenntnis der Bedeutung in nonverbaler Ausdrucksweise lässt sich in Bezug auf die Theorie der UK in Bezug auf die Umsetzung von Immersionsunterricht mit Kindern mit BKE verbinden (ebd., S. 35).

## 2.3 Pädagogische Ansätze im Immersionsunterricht

Die Anwendung von fremdsprachkonzipierten pädagogischen Ansätzen gilt in der Sonderpädagogik unter Betrachtung der Individualität auch immer abzuwägen. Gebräuchliche pädagogische Konzepte von Fremdsprachenunterricht müssen zunächst für Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf geprüft werden und mit der Förderdidaktik verbunden werden, damit geeignete Lernangebote für Schüler:innen mit kognitiver Beeinträchtigung entstehen (Rossa 2015, S. 172). Ein Fremdsprachenlernen stellt grundsätzlich für Kinder und Jugendliche mit kognitiver Beeinträchtigung eine Herausforderung dar, wodurch die Pädagogik niederschwellig und lebensnah unterrichtet werden soll (Grüning 2023, S. 160).

Mögliche Kompetenzerwartungen nach Grüning sind (ebd., S. 165):

Schülerinnen und Schüler ...

«können Kurzformen der Begrüssung und Verabschiedung verstehen und ritualisiert anwenden, verstehen Aufforderungen und Handlungen akustisch oder über Situationsbilder, erkennen Signalwörter und können in ihrem Handeln darauf Bezug nehmen, stellen Beziehungen in Handlungen her, benennen Gegenstände in Lernsituationen.»

### 2.3.1 Handlungsorientierung im Immersionsunterricht

Unter handlungsorientiertem Unterricht ist eine Schaffung von möglichst authentischen Lebenssituationen zu verstehen, was in Bezug auf die Sprachförderung bedeutet, dass die Kommunikation möglichst zielorientiert auf die (fremd-)sprachliche Handlungskompetenz ausgerichtet wird (Bach & Timm 2009, S. 12). Differenzierte Lerntätigkeiten in kognitiven, sozialen und motorischen Aspekten werden nach einem konstruktivistischen Lernverständnis als besonders effektiv in der Handlungsorientierung angesehen. Denn dabei werden alle drei Kompetenzfacetten – Wissen, Können und Bereitschaft – erfüllt, was die Behaltensleistung als auch die Lernmotivation steigert (Frank Schmid 2020, S. 24). Handlungsorientierte Methoden werden für Schüler:innen mit kognitiver Beeinträchtigung somit lebensecht und bedeutungsvoll, wenn der Lerninhalt mit zukunftsbedeutenden Aktivitäten verbunden wird. Somit ist die Handlungsorientierung stark an den Ansatz des Lebensweltbezuges geknüpft, um praktisches Lernen in konkreten Situationen zu ermöglichen (Grüning 2023, S. 161). Mit dem Fokus auf das Tun kann der sogenannte *non-linguistic outcome approach* herangezogen werden, der das sprachliche Ergebnis formaler Aspekte nicht priorisiert. Hingegen wird die Bedeutung der sprachlichen Botschaft als sprachlicher Schwerpunkt gelegt (*focus on meaning*), um elementare sprachliche Fähigkeiten anzueignen (Chilla & Vogt 2017, S. 69).

### 2.3.2 Inhaltsorientierung im Immersionsunterricht

Mit der Orientierung am Inhalt kann der Fokus auf die funktionalen kommunikativen Kompetenzen gelegt werden. Im Sprachlernprozess spielen formalgrammatische Aspekte im Frühbeginn nicht eine

primäre Rolle, wodurch die Form mehrheitlich ausgeblendet wird. In der Fachdidaktik Französisch sieht Fäcke eine Nachordnung der Grammatik (Fäcke 2017, S. 111). Dies bietet für kognitiv beeinträchtigte Schüler:innen die Möglichkeit, individualisierter mit ihren selbständigen Erschliessungen zu arbeiten, was eine Basis zur natürlichen Differenzierung vom Kind aus ermöglicht. In der Wortschatzarbeit, die nicht Selbstzweck, sondern einem spezifischen Inhalt dienen soll, können zum Konzeptverständnis relevante Wörter beispielsweise im lautierenden Lesen auch explizit geübt werden. Rindlisbacher stellt sich gleichzeitig die Frage, ob Schüler:innen auch im inhaltsorientierten Unterricht eine phonologische Bewusstheit implizit aufbauen können (Rindlisbacher 2021, S. 159).

### 2.3.3 Lebensweltbezogener Immersionsunterricht

Ausgangspunkt eines konstruktivistischen Lernverständnisses ist der Lebensweltbezug. Dieser ist besonders im Unterricht mit Lernenden, die von kognitiver Beeinträchtigung betroffen sind, zentral. Indessen die Lernenden mit kognitiven Beeinträchtigungen aufgrund des höheren Unterstützungsbedarfes oft starke Leitung erfahren, ist für die Motivationsförderung eine sensible Auswahl von relevanten Lerninhalten und Individualisierungsmöglichkeiten essenziell (Grüning 2023, S. 164). Nicht zuletzt sind ebenso Sprachen in der globalisierten Welt ein Teil der Lebenswelt der Schüler:innen (Grüning 2023, S. 159). Unter anderem stellen Alltagsbegriffe wie Anglizismen einen starken Lebensweltbezug dar. Auch französische Alltagsbegriffe wie «Après-soleil» oder «das Portemonnaie» oder «salut!» sind den Schüler:innen aus ihrer Lebenswelt bekannt (ebd., S. 161). Somit muss in einem lebensweltlichen Fremdsprachenunterricht der Einfluss auf die Schülerschaft von der Lehrperson reflektiert und berücksichtigt werden (Chilla & Vogt 2017, S. 56). Der Lebensweltbezug berücksichtigt besondere Förderbedürfnisse wie etwa passives und aktives Hörverstehen, welches der aktiven Produktion von der Fremdsprache im Erwerb vorausgeht (Grüning 2023, S. 165).

### 2.3.4 Ganzheitliches Lernen im Immersionsunterricht

Das Konzept des ganzheitlichen Lernens stammt ursprünglich aus der Reformpädagogik. Der in der Pädagogik weitverbreitete Beschrieb «Lernen mit Kopf, Herz und Hand» ist im ganzheitlichen Lernen zentral. Ganzheitlich soll nämlich für ein verknüpftes Lernen eintreten, indem der Kopf für das kognitive, das Herz für das affektive und emotionale Lernen und die Hand für das körperliche Lernen steht. Ausserdem wird das Lernen mit allen Sinnen unter der Wahrnehmung olfaktorischer, oraler, visueller, auditiver und haptischer Wahrnehmung oft auch im ganzheitlichen Lernen genannt. Auch ähnliche Ansätze wie bewegtes Lernen oder Total Physical Response stammen aus der Uridee des ganzheitlichen Lernens. Auch in der Fremdsprachendidaktik hat die Konzeption Resonanz erhalten, in dem authentische Lernaufgaben damit verbunden werden (Surkamp 2017, S. 99). Für den Immersionsunterricht kann dies bedeuten, dass beispielsweise der fremdsprachige Wortschatz zum Thema Früchte mit dem Tasten,

Riechen und Essen der Früchte verbunden wird, als auch die Handlungen, die man damit beispielsweise in der Küche oder auf dem Markt machen kann. Vorteil dieses Ansatzes auch unter anderem für Kinder mit BKE ist, dass sie auf verschiedenen Ebenen angesprochen werden und dies unterschiedliche Stärken der Lernenden anspricht. Jedoch wird am Ansatz oft der Aufwand, der Zeitmangel oder die fehlenden Ressourcen kritisiert (Surkamp 2017, S. 100).

### 2.3.5 Tasked based language teaching im Immersionsunterricht

Der Einsatz von Aufgaben im Tasked based language teaching (TBLT) bietet im Immersionsunterricht mit Schüler:innen einer geistigen Behinderung Potenziale, indem in einem task-cycle gerade in Einführungsphasen erste Erfahrungen in einem geschlossenen und dennoch zusammengesetzten Projekt gesammelt werden können. Zudem kann die starre Fächertrennung mit konzipierten Projekten durchbrochen werden. Flächendeckende Einstiege in bilinguale Projekte haben sich in Pilot-Projekten nicht bewährt (Lovey & Le Pape Racine 2024, S. 13). In einem task-cycle können die Aufgaben (tasks) auf die Dispositionen und Fähigkeiten der Lernenden ausgerichtet werden und deren Interessen miteinbeziehen. Als Vorteil von TBLT in heterogenen Lerngruppen zeigt sich die Individualisierungsmöglichkeit trotz Lernen am gleichen Lerngegenstand (Chilla & Vogt 2017, S. 69). Durch das Arbeiten mit bedeutungsvollen Aufgaben stehen die sprachlichen Forderungen nicht allein im Fokus. Auch kognitive, motorische und sozio-emotionale Prozesse werden im Lernen miteinander verknüpft. Eine induktive Erkenntnisgewinnung wird in der Sonderpädagogik häufig als Aufbaukonzept genutzt (Grüning 2023, S. 167).

### 2.3.6 Content and Language Integrated Learning im Immersionsunterricht

Content and Language Integrated Learning (CLIL) im englischsprachigen Raum oder Enseignement de Matières par l'Intégration d'une Langue Étrangère (EMILE) im französischsprachigen Raum ist ein Unterrichtskonzept, das im immersiven Unterricht genutzt werden kann. Beide Begriffe verweisen jedoch nicht auf die Sprache selbst, sondern es kann auf irgendeine Sprache angewandt werden. Als Unterrichtskonzept ist CLIL als Sammelbegriff zu verstehen, wodurch im CLIL diverse Mikromethoden genutzt werden. Es sind verschiedene Anwendungen von CLIL verbreitet, wodurch man zwei Dimensionen differenzieren kann: **Hard CLIL** strebt eine totale Immersion an, wohingegen **soft CLIL** eher auf sporadische Lernsequenzen von Immersion verweist. Damit kann die Ausrichtung von CLIL in verschiedenen Settings und Stufen unterschiedlich moduliert werden (Frank Schmid 2020, S. 7).

Mittels des Akronyms CLIL lassen sich die methodisch-didaktischen Leitideen explizieren: Das C bezieht sich auf den sachspezifischen Inhalt (engl. *content*). Ausgerichtet ist die Lernsequenz auf ein Fach. Zudem repräsentiert das erste L die Sprache (engl. *language*), die im Einklang mit dem Inhalt integriert wird (engl. *integrated learning*). Zum Beispiel wird im bildnerischen Gestalten die Farbenlehre auf

französisch unterrichtet, wobei die Sache die Farbenlehre ist, und gleichzeitig Wortschatz und Sprachwissen zur Lernumgebung aufgebaut werden (Frank Schmid 2020, S. 7–9).

Fremdsprachliche Kompetenzen zu erwerben, erfährt besonders in einem ganzheitlichen Lernangebot einen Sinngehalt, indem kommunikative Fertigkeiten in Bezug auf eine Sache angewendet werden. Dies bedeutet damit aber auch, dass nicht nur die Denkentwicklung in der Fremdsprache berücksichtigt werden muss, sondern ebenso der sachlogische Entwicklungsstand einbezogen werden muss (Grüning 2023, S. 162).

In der Wirksamkeit von CLIL konnten positive Effekte für Kinder mit Lernschwierigkeiten oder Sprachentwicklungsstörungen in immersiven Lernumgebungen mit CLIL festgestellt werden. Frank stellt die Hypothese auf: «Solche Befunde verdeutlichen, dass Immersions-Unterricht oder bilinguale Programme grundsätzlich für alle Schüler:innen geeignet sind.» (ebd., S. 24).

### 2.3.7 Unterstützte Kommunikation im Immersionsunterricht

Der Terminus «Unterstützte Kommunikation» (UK), auch häufig verbreitet unter AAC, was vom Englischen Begriff «Augmentative and Alternative Communication» stammt, ist eine geschützte Definition. Die UK umfasst unterschiedliche Arten an Massnahmen, welche Menschen mit besonderen Bedürfnissen die Kommunikation vereinfachen sollen. Sie verfolgt das Ziel, Menschen, die kaum oder nicht sprechen, ein Stück Kommunikationsfähigkeit zurückzugeben und damit Partizipation und Autonomie fördern. Die Konzeption unterliegt der Annahme, dass jeder Mensch ein Kommunikationsbedürfnis hat. Dieses soll unter UK ermöglicht werden (Lüke & Vock 2019a, S. 4).

Stand 2019 sind die Kommunikationshilfen vor allem im Deutsch, Englisch, Französisch und Spanisch relativ solide (Lüke & Vock 2019b, S. 198). In Bezug auf den Einsatz in immersiven Settings in der Schweiz sind gemäss Lehrplan 21 vor allem die Ressourcen in den Fremdsprachen Englisch und Französisch wertvoll. Lüke et al. fordern Weiterentwicklungen in mehr Sprachen als auch für bi- oder multilinguale Personen (ebd., S.198). Menschen mit BKE und mehrsprachigem Lebenskontext sollen mit der UK nicht nur rezeptive, sondern auch produktive Fertigkeiten erhalten, sich in mehreren Sprachen mitteilen zu können, so Luke und Vock (ebd., S. 189). Die Berücksichtigung des Bi- oder Multilingualismus eines Individuums unter UK vermeidet sprachliche Isolation. Darauf aufbauend können durch die sprachtherapeutische Arbeit Mitwirkung in jeglichen Lebenskontexten gefördert werden (ebd., S. 190).

Dass die Mehrsprachigkeit häufig nicht berücksichtigt wird, liegt auch in Hürden der Intervention: Erstens fehlen Materialien im UK, zweitens gehen Herausforderungen in der Zusammenarbeit zwischen Fachpersonen und privaten Bezugspersonen einher, drittens fehlen Personen als auch die Zeit zur Übersetzung der UK-Materialien (ebd., S. 191).

In der Umsetzung von UK können zwei Hauptkategorien an Kommunikationsformen beschrieben werden, die nicht isoliert, sondern sich gegenseitig ergänzend genutzt werden, was zum multimodalen Kommunikationskonzept führt. Dieses beinhaltet *körper eigene Kommunikationsformen*, wozu Mimik, Laute, Lautsprache, Gestik als auch Gebärden gehören. Auch die *externen Kommunikationsformen* beinhaltet das Konzept. Diese werden subkategorisiert in *elektronische* und *nicht-elektronische Kommunikationshilfen*. Ersteres umfasst Schrift- und Symboleingabehilfen und letzteres Symbolsysteme oder Fotos unter anderem (Vock & Lüke 2019c, S.18 –19). Illustrativ für körper eigene Kommunikationsformen können beispielsweise Mimik und Gestik in einem Rollenspiel in einem Restaurant genutzt werden. Für körper-externe Kommunikationsformen können Symbolkarten in einem Sachthema als nicht-elektronische Hilfen eingesetzt werden oder digitale Apps zum Storytelling in Sachgeschichten als elektronische Hilfen genutzt werden. Im Umgang mit den Unterstützungshilfen sollen gleichzeitig Strategien ausgearbeitet werden wie beispielsweise Ja-Nein-Fragestellungen mit Symbolen oder Objekten (ebd., S. 84).

## 3 Methode und Vorgehen

### 3.1 Methodische Grundlagen des Interviews

#### 3.1.1 Expert:inneninterview

Expert:innen-Interviews erfordern theoretische Vorarbeit der Forschenden. Ein grundlegender Fehler besteht hingegen darin, das Interview mit der Absicht zu führen, bereits bekannte Fakten und Haltungen zu erheben. In der vorliegenden Arbeit ist die Gefahr als gering einzuschätzen, da die Forschungslage in diesem Nischenbereich bislang nur wenig entwickelt ist (Helfferich 2014, S. 562).

In der Wahl der Untersuchungseinheit werden Expert:innen auf Grundlage der ihnen zugeschriebenen Kompetenzen und ihres Professionswissens ausgewählt. Damit einher geht die Annahme, dass sie stellvertretend für ihre jeweilige Profession aufgrund ihrer Erprobtheit interviewt werden können. Zwar rücken dabei individuelle Besonderheiten tendenziell in den Hintergrund, gleichzeitig zeigen sich jedoch differenzierte Haltungen, trotz gemeinsamer Expertise. Das spezifische Rollenwissen kann unterschiedlicher Art sein: Professionsbasiertes Wissen durch Erfahrung und Ausbildung, das externen Personen nicht zugänglich ist oder ebenso implizites Wissen, das nur in den Rahmenstrukturen erfahrbar wird (ebd., S. 570–571)

Im Machtverhältnis können beide Parteien das Potenzial ausschöpfen. Zum einen hat die interviewende Person mittels des Interviewrahmens, in dieser Arbeit den Leitfaden, und kann die Kontrolle steuern. Zum anderen haben die Proband:innen Macht zu sprechen oder nicht zu sprechen, da ihr Wissen in Frage derer Anerkennung steht. Folglich ist die Einstiegsphase in ein Interview für den weiteren Interviewverlauf zentral (Helfferich 2014, S. 564, 571-572).

#### 3.1.2 Leitfadengestütztes Interview

Das Expert:innen-Interview kann nach der Methode von Leitfadeninterviews zielführend eingesetzt werden. Die Verwendung des Leitfadens dient zur Gesprächsleitung und gewährleistet eine systematische Erfassung der Kernfragen im Hinblick zur Erkenntnisgewinnung in der übergeordneten Forschungsfrage.

Die Fragen im Leitfaden werden in zwei Versionen, einer ausformulierten und einer stichwortartigen Dokumentation, festgehalten (Reinders 2022., S. 219). Die stichwortartige Version dient als Gedächtnisstütze im dialogischen Interview, welche Aspekte bereits ausschöpfend besprochen wurden und welche noch thematisiert werden sollen (Niebert & Gropengiesser 2014, S. 123). Mittels des gezielten Aufgriffs relevanter Aspekte sollen signifikante Inhalte gesichert werden. Zugleich ist der Leitfaden ein

flexibler Rahmen, der situativ an die Dynamik des Gesprächs angepasst werden kann. Die thematische Fokussierung verhindert ein Ausweiten in irrelevante Bereiche.

Jedoch entspringt diese trichterförmige Fokussierung aus den theoretischen Vorarbeiten. Dieses Einwirken der forschenden Person mit subjektiven Vorerfahrungen reduziert die Objektivität des Interviews. Zudem erfolgt oft eine Nuancierung von ergänzenden Fragen nach bereits geführten Interviews in den darauffolgenden Interviews. Fehlerquellen lassen sich nie vollständig vermeiden. Fehler wie Unterbrechungen, Suggestivfragen, Belehrungen oder unverständliche Fragen müssen umgangen werden. Ebenso die Balance zu halten, zwischen unrelevanten und gleichzeitig noch nicht erkannten signifikanten Themenrichtungen, ist anspruchsvoll (Reinders 2022, S. 219–220).

### *3.1.2.1 Experteninterviews als Leitfadeninterviews*

Expertisewissen in Interviews zu erfassen erfolgt meist mittels Leitfadeninterviews. Bei der Form des professionellen Wissens handelt es sich in vorliegender Arbeit vor allem um praktische Erfahrungen als auch Wissen über Strukturen, die erhoben werden sollen. Infolge dieser Fokussierung wird das Spektrum des Leitfadeninterviews auf die stärker strukturierte Seite des Spektrums gefahren, um den Fokus zu spezifizieren. Wohingegen Routinen und Sachwissen einfach zu beantworten sind, kann sowohl implizites Wissen als auch das Bewusstsein der Heterogenität schwieriger zu formulieren sein. In der Antizipation solcher Stolpersteine kann die forschende Person unter anderem Fallbeispiele mit klar umrissenen Massgaben entwickeln, um eine spezifische Einschätzung der Expert:innen zu erhalten. Mit solchen Interviewstrategien vermeidet man zum einen das Abfragen von recherchierbarem Wissen, zum anderen zeigt man Respekt mit spezifischen Fragen, die nur durch Personen des Faches beantwortbar sind (Helfferich 2014, S. 571–572).

### *3.1.2.2 Erstellung des Leitfadens*

Die Erstellung des Leitfadens kann nach der **SPSS-Formel** nach Helfferich erarbeitet werden. Die Formel wird nach den Buchstaben des Akronymes folgendermassen abgehandelt (Helfferich 2014, S. 567–568):

#### **1. S: Sammeln der Fragen**

Es wird eine Art Brainstorming von Subaspekten des Forschungsgegenstandes ohne methodisch ausgearbeitete Formulierung gesammelt.

#### **2. P: Prüfen der Fragen**

Erst in einem zweiten Schritt wird die Eignung der Fragen bezüglich Forschungsinteresse zum einen, Offenheit zur Generierung von neuem Wissen oder widersprechenden Einschätzungen zum anderen. Die Beantwortbarkeit wird im Pretest so überprüft, dass wirklich das spezialisierte Wissen generiert werden kann (Helfferich 2014, S. 572)

#### **3. S: Sortieren der Fragen**

Die geprüften Fragen werden kategorisiert nach Themenbereich als auch Frageform. Während Helfferich eine zeitliche Ordnung in diesem Vorbereitungsschritt zum Interview zuordnet, widerspricht Reinders, dass ein Leitfaden nicht chronologisch geordnet sein muss (Reinders 2022., S. 219).

#### **4. S: Subsumieren der Fragen**

Um die unterschiedlichen Kategorien an Fragen in der Interviewdynamik einzuleiten, werden die Themen in einen Impuls umgewandelt, um möglichst wirksame Anregungen zu generieren. Die Subsumierung ist zwingend von Präsuppositionen zu vermeiden.

##### *3.1.2.3 Aufbau des Interviews*

Strukturmässig wird ein Interview in Einstiegs-, Aufwärm-, Haupt- und Ausstiegsphase gegliedert (Reinders 2022, S. 217).

#### **Einstiegsphase**

Zu Beginn des Interviews wird das Einstimmen auf die Befragungssituation eingeleitet. Die Einstiegsphase ist von vier Kernelementen geprägt (ebd., S. 217).

1. Es soll eine vertrauensvolle Atmosphäre durch ein Kennenlernen geschaffen werden.
2. Die interviewende Person stellt die Kontextbedingungen des Interviews vor, indem sie sich selbst kurz in Bezug zum Interview setzt und die Gründe des Interviews vorstellt. Denn die interviewte Person wird oft gezielt ausgewählt und kennt im Vergleich zur interviewenden Person, ihr Gegenüber nicht und verfügt oft nur über eine vage Vorstellung über die Vorarbeiten und den Kontext der Arbeit.
3. Durch die Vorstellung der Interviewrahmenbedingungen wird ebenso die konkrete Weiterverwendung der Daten kommuniziert und eine Einwilligung der Aufzeichnung erfragt.
4. Durch das einleitende Gespräch wird zudem der Modus des Interviews geklärt.

#### **Aufwärmphase**

Die auf den Einstieg folgende Aufwärmphase fokussiert zunehmend die inhaltliche Orientierung des Interviews und bereitet den Übergang zur informativen Hauptsequenz vor. Um einen fließenden Übergang zu gewährleisten, wird auf die kognitive Einstimmung der befragten Person geachtet. Zu diesem Zweck werden einleitende Fragen gestellt, die an die Lebenswelt der befragten Person anknüpfen. Diese Aufwärmfragen sind dadurch gekennzeichnet, dass sie einen einfachen Einstieg in den Gesprächsmodus ermöglichen und etablieren eine entspannte Atmosphäre für das Gespräch (Reinders 2022, S. 217–218).

#### **Hauptphase**

Den grössten Anteil des Interviews bildet die Hauptphase. Der Interviewleitfaden dient weiterhin als Strukturrahmen, indem er Kernfragen vorgibt. Die inhaltliche Richtung, die Antworttiefe sowie der Umfang der Ausführungen werden von der interviewten Person mitgestaltet. Ziel ist es, die im Leitfaden

vorgesehenen Schwerpunkte systematisch zu bearbeiten, um dadurch die Vergleichbarkeit der erhobenen Daten zwischen verschiedenen Interviews zu gewährleisten (Reinders 2022, S. 218).

### **Ausstiegsphase**

Nach der ausreichenden Bearbeitung der im Leitfaden definierten Kernelemente wird der Übergang zur Ausstiegsphase eingeleitet. Zur Sicherstellung der inhaltlichen Vollständigkeit erhält die interviewte Person Gelegenheit, durch eine offene Frage, die Nennung zentraler als auch möglicherweise bislang ungenannter Aspekte anregt. Der formelle Abschluss erfolgt mit einem abrundenden Schluss des Gespräches sowie mit dem Beenden der Tonaufnahme. Teilweise schliesst sich noch ein informelles Nachgespräch an, in dessen Interviewte weiterführende oder reflexive Gedanken äussern, jedoch nicht mehr aufgenommen und zur offiziellen Datenerhebung genutzt werden (Reinders 2022, S. 218).

### **3.1.3 Gütekriterien von Interviews**

Die klassischen Kriterien wissenschaftlicher Forschung – Reliabilität, Validität und Objektivität – müssen in der qualitativen Forschung im Vergleich zur quantitativen Forschung differenziert werden (Flick 2014, S. 412):

Leitfadenorientierte Expert:inneninterviews sind nicht-standardisierte Forschung und unterliegen der Subjektivität grundsätzlich. Ergo wird die **Objektivität** nicht als Kriterium der Überprüfung wie in der quantitativen Forschung gemessen, sondern als ein Merkmal der Konzipierung angewandter Methoden (Flick 2014, S. 413).

Zur **Validität** qualitativer Forschung werden die Gütekriterien methodisch kontrollierter Subjektivität verlangt. Das bedeutet, dass die Gestaltung, Führung und Auswertung im Sinne der «methodischen Kontrolle des Fremdverstehens» reflektiert werden müssen, so Helfferich.

Im Vergleich zur standardisierten Forschung kann die **Reliabilität** im Sinne der Replikation aufgrund der Kontextgebundenheit nicht als Gütekriterium genutzt werden (Helfferich 2014, S. 573). Die Gütekriterien sind auch von Standort und forschender Person(en) abhängig, was man sich bewusst sein muss. Folglich wird es nicht möglich sein, die Interpretation der Expert:innen-Interviews als objektive Analyse zu werten, indessen meine eigenen Erfahrungen und Wissenskonstrukte nicht vollständig ausblenden lassen. Deshalb wird die Ausführung der theoriegeleiteten Methodik dokumentiert (Heinemann 2018, S. 83–84).

### **3.1.4 Auswertung des Interviews anhand der qualitativen Inhaltsanalyse**

Die Analyse von Interviews in fachdidaktischer Forschung richten das Erkenntnisinteresse nicht nur auf das fachliche Phänomen (Perspektive erster Ordnung), sondern auf die individuellen Konzepte von Expert:innen über das fachdidaktische Phänomen (Perspektive zweiter Ordnung). Deshalb ist in der

Interpretation von Interviewdaten stets zu beachten, inwiefern die Konzepte der Befragten rekonstruiert werden (Niebert & Gropengiesser 2014, S. 123).

Bei den Expert:innen-Interviews handelt es sich um das Medium der (Audio-)Texte. Solches Kommunikationsmaterial kann mittels der qualitativen Inhaltsanalyse systematisch kodifiziert und auf inhaltliche Aspekte identifiziert und ausgewertet werden (Burwitz-Melzer & Steininger 2022, S. 277). Besonders in der Fremdsprachenforschung wird die qualitative Inhaltsanalyse als sinnvolle Methode gewertet, indem das empirisch erfasste Material anhand von Theorie analysiert und interpretiert werden kann (ebd., S. 279). In der vorliegenden Arbeit wurde mit einer **deduktiv-induktive Mischform** der Kategorienbildung gearbeitet, indem Hypothesen aus der Theorie im Interviewleitfaden integriert wurden und diese vorab kategorisiert wurden. Die gewählte Form ist dabei die **inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse**, die eine Strukturierung und Reduktion der Daten erzielt (ebd., S. 286).

### **1. Schritt: Transkription:**

Um die Daten aus der Tonaufnahme weiterzuverarbeiten, ist als erster Schritt die Transkription notwendig. Dabei werden die mündlichen Beiträge schriftlich festgehalten. Als Transkriptionsverfahren wurde in der vorliegenden Arbeit die «wörtliche Transkription» gewählt, da hauptsächlich Sachinhalte und Haltungen erforscht werden und die Art des sprachlichen Aufdrucks wie etwa Akzente im Hintergrund stehen. Zwar kann die Lesbarkeit des Wortprotokolls leiden, im Vergleich zum zusammenfassenden Protokoll wird jedoch der subjektive Eindruck von relevanten Wörtern und Äusserungen nicht von den Forschenden beeinflusst (Gläser-Zikuda, Stephan & Hofmann 2022, S. 239). Zur späteren Zitation in der Inhaltsanalyse werden Absätze nummeriert (Dresing & Pehl 2024, S. 32).

### **2. Schritt: Verdichtungsprozess zusammenfassender Inhaltsanalyse**

Als nächstes werden die Aussagen verdichtet, um das Datenmaterial zu reduzieren und in einem weiteren Schritt auf die Leitfrage zu beziehen. Dabei werden vier Operatoren eingesetzt, wobei der Schritt des Selegierens und Auslassens gleichzeitig geschieht (Krüger & Riemeier 2014, S. 138–139):

**2.1 Paraphrasieren:** Aus den typischen Satzfragmenten der konzeptuellen Mündlichkeit werden ganze syntaktisch korrekte Sätze ohne Stilverletzung der Proband:innen redigiert.

**2.2 Selegieren & Auslassen:** Das Transkript wird weiterbearbeitet, indem inhaltsähnliche Aussagen über das Interview hinweg kompakt in chronologisch korrekter Reihenfolge zusammengestellt werden. Die Kürzung ermöglicht ein erleichtertes Folgen der Argumentation. Redundanzen oder auch transkribierte Füllwörter, die nicht dem Verständnis dienen, werden ausgelassen. Dies erleichtert den Verständnisfluss des Schriftlichen.

**2.3 Transformieren:** Als vierter Operator werden Phrasen der Einwürfe und Fragen der interviewenden Person in geschweiften Klammern in die Äusserungen der Antworten so eingearbeitet, dass die Aussagen der interviewten Person eigenständig stehen können.

### **3. Schritt: Ordnung der Aussagen:**

Die Kategorien, die deduktiv aus den theoretischen Grundlagen gebildet wurden, werden in Sinneinheiten gesammelt. Fehlende Codes werden induktiv ergänzend eingefügt. Wenn die Genauigkeit der Trennschärfe innerhalb von Aussagen nicht bestimmt werden kann, können Aussagen auch in mehreren betreffenden Kategorien eingeordnet werden. Anschliessend werden die Argumentationsketten innerhalb der Kategorien unter Erhaltung des Bezuges zur Fragestellung strukturiert gegliedert (Krüger & Riemeier 2014, S. 139–140).

### **4. Schritt: Explikation**

Die strukturierten und reduzierten Daten werden in Form eines Fliesstextes dargelegt und expliziert. Zur Interpretation dürfen ebenso Gegenüberstellungen der Konzeptionen aus der Forschung den Konzepten der Interviewten vorgenommen werden, was nicht zur Delegitimation der Aussagen führen soll, sondern Anknüpfungspunkte zur wissenschaftlichen Theorie bieten soll. In den Erläuterungen der Proband:innen kann in einer Klammer der Begriff des darauf zurückgegriffenen Konzepts nachgestellt werden (Krüger & Riemeier 2014, S. 141–142).

### **5. Schritt: Einzelstrukturierung inhaltlicher Aspekte**

Zur Ausarbeitung inhaltlicher Aspekte, werden die Interviews anhand der explizierten Konzepte aufeinander bezogen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Denkfiguren herausgearbeitet (Krüger & Riemeier 2014, S. 143).

## **3.2 Vorgehen**

### **3.2.1 Methodenwahl**

#### **Erhebungsverfahren**

Für diese Arbeit wurden qualitative Interviews mit Fachexpert:innen durchgeführt. Das ermöglichte sowohl ein tendenziell offeneres Antwortspektrum als ein Fragebogen mit vorgegebenen Antworten, was der komplexen Forschungsleitfrage gerechter wird, als auch eine praxisbezogene, subjektive Perspektive der Expert:innen zugelassen hat. Ebenso bot es die Möglichkeit, die begrenzte Forschung in der Intersektionalität zwischen Immersionsunterricht und Sonderpädagogik zu erweitern (Reinders 2022, S. 212).

#### **Auswertungs- und Interpretationsverfahren**

Zur Auswertung ermöglichte die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse effektiv komplexe Denkstrukturen von Einstellungen, Wissen und Vorstellungen der Fachexpertinnen zu erlangen. Zudem konnten die Dichte und die Menge der sprachlichen Daten in systematischer Vorgehensweise der

Inhaltsanalyse zur Interpretation zielführend aufbereitet werden. Die qualitative Inhaltsanalyse erlaubt es damit verlässlich auf die Vorstellungen der Probandinnen rückzuschliessen, was die Nachvollziehbarkeit als auch Reproduktion der Ergebnisse erlaubt.

### 3.2.2 Erstellung des Leitfadens

Der Leitfaden wurde hinsichtlich des Ziels der Informationsgewinnung von Fachexpert:innen erarbeitet. Der Aufbau erfolgte anhand des Phasenaufbaus von Einstieg-, über Aufwärm-, Haupt- bis hin zur Ausstiegsphase. Die Sammlung der Fragen orientierte sich stets auch zuhanden der Leitfrage der Bachelorarbeit. Zur Erstellung der Fragen wurde gemäss SPSS-Formel vorgegangen. Zugleich standen die Fragen auch stets in einem ambivalenten Verhältnis zur deduktiven Kategorienbildung. Übergreifende Codes wurden festgelegt, anhand welchen eine Hauptfrage auskristallisiert wurde. Nicht alle Fragen stellen jedoch einen Code dar, da zu einem erzählgenerierenden und positiven Interviewverhältnis auch eine logische Abfolge der Interviewphasen eingehalten wurde. Folglich bilden die Fragen vier bis vierzehn eine Kategorie ab, was insgesamt 11 Codes (A bis K) generierte. Zur Qualitätssicherung wurden mit der Bachelorarbeitsgruppe Stolpersteine identifiziert und überarbeitet. Nicht zuletzt wurden ergänzende Fragen in Bezug auf die Hauptfrage notiert, um die Inhaltserlangung der Expert:innen zu versichern. Dabei wurden auch unbekannte individuelle Konzepte exploriert. Die Mündlichkeit ermöglichte dabei neue Elemente nach Ad-hoc-Impulsen aufzunehmen (Niebert & Gropengiesser 2014, S. 125).

### 3.2.3 Auswahl der Expert:innen

Die Teilnehmenden wurden mit einer kurzen Einführung über den Gegenstand der Bachelorarbeit und den Rahmen des Interviews informiert in einer Anfrage informiert. Insgesamt hat es drei Absagen von drei Schule gegeben, die entweder wenig Erfahrung in Fremdsprachen oder zu wenig zeitliche Ressourcen im Kollegium angegeben haben. Von einer Schule und einer einzelnen Fachexpertin ist eine Antwort ausgeblieben. Zwei Anfragen haben jedoch Erfolg gehabt. In den ersten Phasen der qualitativen Inhaltsanalyse stellte sich heraus, dass bereits nach zwei Interviews reichhaltiges Datenmaterial erlangt werden konnte. Daher erfolgten im Anschluss keine weiteren Bestrebungen, weitere Befragungen zu führen.

Die Expertinnen zeigen professionelle Ressourcen in Bezug auf das zu untersuchende Fachgebiet:

Die Probandin 1 Romani (R.; anonymisiert) wurde aufgrund ihrer langjährigen Erfahrung im Bereich der Sonderpädagogik ausgewählt. In ihrer Rolle als Politikerin bringt sie entscheidende Einblicke mit, die im Schnittbereich zwischen Praxis und politischen Ansichten liegen.

Die Auswahl der Probandin 2 Lucchini (L.; anonymisiert) wurde erfolgt, weil sie sowohl die wissenschaftliche als auch die praxisorientierte Perspektive einbringt. Dies indem sie ein Bein in Praxis als

auch in der Wissenschaft hat. Als Akteurin im Bereich der Fremdsprachendidaktik werden fachwissenschaftliche Hintergründe ins Interview mitgebracht. Zudem hat sie eine Vertiefung in dieser Domäne, weil sie sich intensiv mit Fremdsprachendidaktik bei Kindern mit besonderem Förderbedarf in ihrer Masterarbeit auseinandergesetzt hat.

### 3.2.4 Interviewdurchführung

Das Interview mit R. hat am 04. Juni in Bern stattgefunden, die entstandene Aufnahme dauert 37 Minuten und 22 Sekunden. Die Durchführung des zweiten Interviews mit der Expertin L. hat am 10. Juni online via Zoom stattgefunden und das Interview dauert 28 Minuten und 45 Sekunden. Im Vergleich zum digital-geführten Interview, das in einem geschlossenen Raum durchgeführt werden konnte, war das erste Interview von Nebengeräuschen im öffentlichen Raum geprägt, die jedoch in der Transkription gut differenziert werden konnte. Während der Durchführung wurde der erstellte Interviewleitfaden zur Hand genommen und je nach dem angedachte Vertiefungsfragen gestellt oder je nach Ausführungen auch weggelassen. Bei L. wurde die Frage der Aus- und Weiterbildung hinter diejenige der praktischen Umsetzung verschoben, da L. bereits bei den Gelingensbedingungen die Lehrperson in den Fokus gerückt hat, so sollte die spezifische Frage in die Abschlussphase verschoben werden. Die Befragungen fanden alle unter Einverständnis einer Aufnahme statt, die zur Transkription genutzt werden dürfen.

### 3.2.5 Transkription

Zur Transkription wurde zur Unterstützung die Anwendung «TurboScribe» genutzt. Eingestellt wurde der genaueste Transkriptionsmodus von drei Stufen gewählt. Weitere Einstellungen wurden nicht gewählt. Im Anschluss an das Programm wurden die Audiodateien mit den Transkriptionen verglichen und überarbeitet. In der Anpassung wurden vor allem Versprecher, Pausen und Beschreibungen von Fülllauten integriert, die das Programm abgeschnitten hat. Die interviewten Personen vertreten beide ihr Gesagtes mit ihrem Namen, im Rahmen der Publikation der Bachelorarbeit habe ich mich dennoch dazu entschieden, die Anonymität zu gewährleisten, indem fiktive Namen gewählt wurden. Da ein Redigieren der Interviewaussagen mittels der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse folgte, wurde ein Gesamttranskript als Ausgangslage der Auswertung gewählt. Dazu wurde die zuvor festgelegte Regelgeleitheit angewendet, um Einheit zu gewähren.

### 3.2.6 Qualitative Inhaltsanalyse

Die qualitative Inhaltsanalyse nahm einen Grossteil der Methodik dieser Arbeit ein. Die Aufbereitung der Daten erfolgte nach dem Fünf-Schritte-Modell von Krüger und Riemeier (ebd., S. 135–144). Infolgedessen, dass die Schritte unabhängig nacheinander abgehandelt wurden und spezifisch auch der Verdichtungsprozess mittels der vier Operatoren – Paraphrasieren, Selegieren, Auslassen & Transformieren – protokolliert wurde, lässt sich eine grössere Interpretationsobjektivität gewährleisten.

In der vorliegenden Arbeit wurde mit einer deduktiv-induktiven Mischform der Kategorienbildung gearbeitet, indem Hypothesen aus der Theorie im Interviewleitfaden integriert wurden und diese vorab kategorisiert wurden. So steht ein Code für einen Interviewabschnitt, in dem die Expertinnen über dessen Inhalt sprechen, wodurch sich die Codes auf die inhaltlichen Elemente beziehen. Die Themenmatrix besteht dabei aus Aspekten, die der Forschungsfrage dienen. Da der Forschungsgegenstand jedoch noch wenig erforscht ist, lässt sich die Trennschärfe kaum absolut bestimmen, wodurch dieses mehrstufige Verfahren gewählt wurde. Folglich werden Korrekturschleifen zur Ergänzung von Kategorien induktiv aus den gewonnenen Interviewdaten ergänzt (Burwitz-Melzer & Steininger 2022, S. 281). In der Tabelle sind sowohl die deduktiven als auch die induktiven Codes ersichtlich. Dabei hat sich der zuvor definierte Code K (Zukunft) im induktiven Verarbeitungsprozess zum Code A zuordnen lassen, da die Inhalte kaum separiert abgehandelt werden konnten. Somit sind noch die Codes vier bis dreizehn vorhanden, was insgesamt zu zehn Codes führt.

<i>Deduktiv</i>		<i>Induktiv</i>	
<b>Codes (Kategorien)</b>		<b>Subcodes (Subkategorien)</b>	
A	Politik & Zukunft	A1	Politische Entwicklungen
		A2	Neuorientierung
		A3	Forschung
B	Unterschiede im Immersionsunterricht	B1	Schulsetting
		B2	Förderbedingungen
		B3	Lebenswelt
C	Methodisch-didaktische Ansätze	C1	Methoden
		C2	Ausrichtungen
D	Gelingensbedingungen	D1	Lehrperson
		D2	Äussere Faktoren
E	Chancen	E1	Gesellschaft
		E1	Betroffene
F	Grenzen	F1	Ressourcen
		F2	Einstellung
		F3	Lerngrenzen
G	Innere Differenzierung	G1	Differenzierungsmassnahmen
		G2	Massnahmenumsetzung
H	Äussere Differenzierung	H1	Ressourcen
		H2	Förderpraxis
I	Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen & Heilpädagog:innen	I1	Allgemeine Bildung
		I2	Sprachbildung
J	Praktische Umsetzung	-	-

Abbildung 4 Kategorienbildung (eigene Darstellung)

Zur Analyse wurden die Aussagen der Expertinnen zum einen in den Codes in Subcodes eingeordnet, zugleich konnten auch einige Aspekte mehrere Codes betreffen, wodurch sie im Zweifelsfall codeübergreifend ergänzt wurden. Durch die Subkategorisierung arbeiteten sich Themen heraus, die von beiden Interviewpartnerinnen diskutiert wurden oder von einer Interviewpartnerin mehrmals aufgenommen und betont wurden. Innerhalb der Explikation wurden die sprachlichen Daten der Probandinnen nachfolgend den Codes und Subcodes ausgelegt und interpretiert. Es wurden auch fachwissenschaftliche Erkenntnisse in die Analyse integriert, um mögliche Kongruenzen als auch Spannungsfelder zwischen Daten und Wissenschaftsstand zu identifizieren. Die herausgearbeiteten Erkenntnisse haben vor allem auch bei Widersprüchlichkeiten keine Aussagen delegitimiert, sondern Anknüpfungsmöglichkeiten zur weiteren Forschung ergeben.

## 4 Ergebnisse

### 4.1 Explikation

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus der empirischen Untersuchung präsentiert. Eine Analyse der Aussagen gemäss den Kategorien wird zunächst vorgenommen. Dabei werden Vorstellungen beider Interviewten herausgearbeitet und in Bezug auf wissenschaftliche Erkenntnisse verbunden. Ziel ist es verschiedene Einflüsse in unterschiedlichen Bereichen auf die Gelingensbedingungen von Immersionsunterricht bei kognitiver Beeinträchtigung von Kindern zu eruieren.

#### 4.1.1 Code A: Zukunft und Politik von Fremdsprachen- und Immersionsunterricht bei kognitiver Beeinträchtigung

In den folgenden Unterabschnitten steht ausgehend von der momentanen Lage die Zukunft von immersiven Projekten für Kinder mit BKE im Fokus. Dabei werden politische, gesellschaftliche und wissenschaftliche Sachverhalte in Bezug auf Veränderungen über den Zeitraum detektiert. Die Expertinnen wurden dazu angehalten, Hypothesen, Wünsche oder Forderungen über einen möglichen Verlauf aufzustellen.

##### **A1: Politische Entwicklungen**

L. beschreibt, dass sich die Politik für diese Domäne wenig interessiert. Dass sich die Bildungspolitik der Thematik des Fremdsprachenerwerbs bei kognitiver Beeinträchtigung genau gleich widmen muss, erachtet R. als Grundlage. L. erwartet explizit eine Stärkung der Inklusion, da der Fremdsprachenerwerb jedem Kind zunächst zugestanden werden soll. Jedoch konstatiert sie, dass zwar in Sonntagsreden für Inklusion gesprochen wird, bei der Sprechung der entsprechenden Ressourcen jedoch von der Inklusion eher wieder zur Separation zurückgegangen wird. Ebenso Feuser hält Rückschritte in der Entwicklung der Integration fest (Feuser 2018, S. 137). Hingegen erläutert L., dass das Gebiet der Mehrsprachigkeits- und Fremdsprachendidaktik gerade in den letzten Jahren mehr Gewichtung gewonnen hat, was sie auf die kulturelle Pluralisierung zurückführt. Eine Entwicklung zum Immersionsunterricht bei kognitiver Beeinträchtigung kann sie sich jedoch in den nächsten Jahren kaum vorstellen, da Schulsystem und Fachkräftemangel die Beförderung dessen bremsen. Die Bildungspolitik muss auch anders an die Frage herangehen. Es soll nach L. nicht gefragt werden, ob Französisch und Englisch in der Primarstufe unterrichtet werden müssen. Auch nicht welche der beiden Sprachen wichtiger sei, weil das auf das Leveln zurückführt.

## **A2: Neuorientierung**

L. kommt während des gesamten Interviews immer wieder auf die multikulturellen gesellschaftlichen Wandlungen zurück. Hier lässt sich eine Brücke zum interkulturellen Lernen schlagen, das in der Fachliteratur zur Vermittlung einer Fremdsprache dazugehört, was ebenso im Lehrplan 21 im Kompetenzbereich 6 in den Fremdsprachen Englisch, Französisch und Italienisch gefordert wird (Bildungsdirektion des Kantons Bern 2016, S. 170–172, S. 198–200, S. 221–223). Fäcke versteht darunter auch die Sensibilisierung der Schüler:innen, indem kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede betrachtet werden (Fäcke 2017, S. 112). Dies bedeutet, dass zur sprachlichen Kompetenz auch kulturelles Wissen gehört. Kinder mit BKE werden häufig homogenisiert in eine Gruppe gepackt. Wenn Immersionsunterricht für diese Lernenden realisiert werden soll, muss von einer Globalisierung abgesehen werden und stattdessen auf die Bedürfnisse der Kinder eingegangen werden, so Romani. L. beschreibt einen Wandel der Gesellschaft in den nächsten Jahrzehnten, in welchem wir Sprachen als Ressource sehen müssen. Ganz oft fängt es damit an, dass die Sprachen der Kinder bereits nicht wertgeschätzt werden, fährt L. fort. Dazu darf die Gesellschaft Sprachen nicht in prestigereiche und -arme Sprachen einteilen. Mit der Verwendung des Wortes «Prestige» (Zeile 64) verdeutlicht L., dass die Sprachen gerade auch Machtverhältnisse im Sozialen haben. Doch L. geht davon aus, dass dies erst in den nächsten zehn bis zwanzig Jahren spürbare Fortschritte geben wird und nicht schon in den nächsten Jahren.

## **A3: Forschung**

Die rare Lage der Forschung zum Immersions- oder bereits Fremdsprachenunterricht und kognitiver Beeinträchtigung, auf welche bereits in dieser Arbeit mehrmals aufmerksam gemacht wurde, erläutert ebenso L. aus ihren Erfahrungen in der Masterarbeit. Sie kausalisiert sowohl das kleine Wissen und Interesse der Bildungspolitik unter anderem auch darin, dass zu wenig geforscht und zu wenig Neues erarbeitet wird. Dazu bemerkt R. ein starkes Bedürfnis der Förderung von Bildungswissenschaften allgemein. Spannend ist hierbei, wie R. einen Vergleich zur Medizin macht: Wohingegen die Gesellschaft über neuere Entwicklungen in der medizinischen Forschung für Medikamente froh ist, wird in der Bildung noch oft das, was vor fünfzig Jahren als sinnvoll galt, gutgeheissen. Folglich wird aus den Interviewaussagen beider Parteien klar, dass sie evidenzbasierte Erneuerungen fordern. R. mit ihrem Hintergrund aus der Politik stellt klar, dass die Eignung von Immersionsunterricht für Lernende mit BKE nicht die Politik, sondern die Wissenschaft definieren muss. Somit wird die Politik die Erkenntnisse aus der Wissenschaft in deren Umsetzung befördern müssen. Wichtig ist für R. auch, dass die Fachleute die Bildungswissenschaft verteidigen müssen, wie das auch die anderen Fachrichtungen machen.

#### 4.1.2 Code B: Unterschied Immersionsunterricht für kognitiv beeinträchtigte Kinder

In diesem Unterabschnitt wird der Frage nachgegangen, inwiefern sich der Immersionsunterricht für Kinder mit BKE vom Regel-Immersionsunterricht unterscheidet, damit er gelingt. Da die Frage ein relativ offenes Antwortspektrum zuließ, wurden die Expertinnen dazu gebeten, falls nötig allfällige Konkretisierungen und Distinktionen vorzunehmen.

##### **B1: Schulsetting**

Nach Einschätzungen der schulischen Heilpädagogin R. hängt die Umsetzung von Immersionsunterricht für Kinder mit BKE vom schulischen Setting ab. Beide Interviewpartnerinnen äussern eine realistische Einschätzung der Umsetzbarkeit in separativen Settings, indem bereits das Unterrichten der Sachfächer wie etwa Sport, Natur-Mensch-Gesellschaft oder bildnerisches Gestalten, für die Fördergruppe adaptiert sind. L. benennt ausdrücklich eine wertvolle Möglichkeit im Immersionsunterricht für solche Lernenden. R. spricht von einem umfassenderen Unterstützungsangebot in Form von Adaptionen als auch enger Begleitung im integrativen Setting. Anders als R. stuft L. jedoch die Umsetzung in integrativer Form als schwierig ein, indem sie dies aufgrund der Arbeitsgedächtnisbelastung erklärt.

##### **B2: Förderbedingungen**

Ausgangsbedingungen einer immersiven Förderung von Lernenden mit BKE sind nach R. vor allem ein Vertrauen in Fortschritte, die sie wirklich machen können, und eine ernsthafte Beziehung zu den betroffenen Kindern. Auch L. unterstreicht dies, dass wir den Kindern zu wenig zutrauen. Sie erklärt sich dies, indem wir sie nicht gleich sprechen hören, was jedoch erst nach dem Aufbau der rezeptiven Kompetenzen und einem produktiven Wortschatz folgen kann. Im Vergleich zu einer Immersion von reinen Regelklassen sind nach den Einschätzungen von L. für Kinder mit BKE mehr Sprachwechsel (Code-Switching), Reduktion, Wiederholung, Zeit und einfachere Sprache nötig. Die Massnahmen werden im Code der inneren Differenzierung expliziert. R. vertritt die Ansicht, dass jeder Mensch Fortschritte macht, solange man es ihm zutraut. Die Interviewpartnerin verdeutlicht das anhand eines Beispiels: Sie hat ein Kind begleitet, welchem die Unfähigkeit des Lesenlernens fremdeingeschätzt zugeschrieben wurde. Mit dem Glauben an das Kind selbst und die eingesetzte Methodik ist es jedoch R. gelungen, eine Alphabetisierung zu ermöglichen. Aus einer bereits mehrfach genannten Studie zu bilingualem Unterricht konnte folgende Erkenntnis gezogen werden: Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten können sprachliche und fachliche Fortschritte erreichen, auch wenn es sich auf einem niedrigen Niveau befindet (Lovey & Le Pape Racine 2024, S. 47). Für R ist klar: «Es ist sicher eine Aufwand- und eine Ressourcenfrage. Aber wegen dieser Frage etwas nicht zu machen, das ist der kapitale Fehler in der Gleichstellungsfrage, egal wo.» (Zeilen 77–79). Wiederholt kommt sie im Interview darauf zurück, indem sie die

Förderung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen als eine nach UN-BRK erkannte Verpflichtung der Verfassung sieht.

### **B3: Lebenswelt**

Wie bereits im Abschnitt 4.1.1 geschildert wurde, wird sich unsere Gesellschaft in den nächsten zehn Jahren weiter verändern. Aus L.s Sicht wird die Vorstellung klar, dass Migration nicht nur auf Deutsch stattfinden kann und somit eine Pluralisierung der Sprachen in einer transkulturellen Gesellschaft dazugehört. Somit steigt auch die Zahl an Kindern, die kognitiv beeinträchtigt sind als zugleich auch bi- oder plurilingual sind. Für mehrsprachige Kinder mit BKE, schätzt L., dass Immersionsunterricht eher möglich sein wird. Dies belegen auch wissenschaftliche Untersuchungen, indem monolinguale Kinder, die sich weniger an sprachliche Hürden gewöhnt sind, in der Einführungsphase von bilinguaem Unterricht tendenziell mit mehr Herausforderungen konfrontiert sind als ihre mehrsprachigen Peers (Lovey & Le Pape Racine 2024, S. 48). Ebenso R. zeigt die Gegenwärtigkeit der Lebenswelten von Kindern mit BKE auf: Auch sie haben Kontakt zu Fremdsprachen, sei dies in den Ferien als auch bereits in unserer mehrsprachigen Schweiz. L. erläutert schliesslich auch, dass wir mit insgesamt vier Landessprachen ohne mehrsprachiges Aufwachsen automatisch drei Fremdsprachen in der Schweiz vorfinden. Somit erläutert ebenso R., dass es für manche Kinder relevanter ist, Immersionsunterricht zu haben, als für andere, in derer Situation man weniger Bedürfnisse darin sieht. Auch Lüke & Vock beobachten im Rahmen der Migration, dass Mehrsprachigkeit zunehmend nicht mehr die Ausnahme darstellt (Luke & Vock 2019b, S. 188). Nicht zuletzt normalisiert Immersion die Gegenwärtigkeit der plurilingualen Realität, die sowohl innerhalb als auch ausserhalb des Schulhofs existiert (Lovey & Le Pape Racine 2024, S. 6). Es sei nicht so, als Englisch einfacher wäre als Französisch, so R. Auch L. hat die Erfahrung gemacht, dass Englisch meist beliebter ist als Französisch. Deswegen erwägt sie es als wichtige Denkfigur, das «Levelen» (Zeilen 62 & 165) der Sprachen in Prestigestufen zu vermeiden. Da gerade Jugendliche in der Freizeit oft mehr Kontakt mit der englischen Sprache haben, kann es wertvoll sein, mit den unbefangenen jüngeren Kindern, Immersionsunterricht in einer Landessprache zu vertiefen, um die Kontaktstunden zu erhöhen (Lovey & Le Pape Racine 2024, S. 9).

#### **4.1.3 Code C: Didaktisch-methodische Ansätze**

In diesem auf den Unterricht fokussierten Abschnitt geht es um Aspekte der praktischen Umsetzung. Sie wurden mit dem Stichwort von «besonders hilfreich» erfragt. In der Auswertung werden die Subcodes der konkreten Methoden und der Ebene der Umsetzung separiert diskutiert.

## **C1: Methoden**

Unter wirksamen Methoden im Immersionsunterricht stellt sich L. eine Sprachsensibilisierung vor. Dies verdeutlicht sie mit dem Beispiel der Wortschatzarbeit: Sich vorher zu überlegen, welche Inhalte und welchen Wortschatz zentral sind, ist im progressiven Entwickeln der Unterrichtseinheit basal. Wichtige Wörter eines Themas definieren Lovey & Le Pape so, als sie zur erfolgreichen Kommunikation über die Sache nötig sind (Lovey & Le Pape Racine 2024, S. 26). Zur Aufrechterhaltung der Zielsprache gehören jedoch auch Anwendungen aus der Klassenzimmersprache (ebd., S. 25).

Von beiden Interviewpartnerinnen werden der Lebensweltbezug als auch die Handlungsorientierung im immersiven Lernen als besonders wichtig unterstrichen. Bei der Schilderung einer praktischen Umsetzung geht L. davon aus, dass sie selbst schneller zu Handlungen greifen würde als im gewöhnlichen Sachunterricht. Auch eine Orientierung am Inhalt erscheint für L. im immersiven Unterricht als eine konkrete didaktische Ausrichtung, was in der Studie *Bilingualer unterricht an der Volksschule? Absolut!* bestätigt werden kann (Lovey & Le Pape Racine 2024, S. 26).

R. nennt überdies das ganzheitliche Lernen «im Herzen, im Kopf, bei der Hand» (Zeilen 113–114), da sie dies als wichtige Grundlage beschreibt. Das ganzheitliche Konzept integriert ebenso verschiedene Sinne, wovon L. besonders die visuellen Faktoren durch Visualisierungen anspricht.

Sowohl L. als auch R. nennen die Technik des Vor- und Nachmachens, wodurch ihre Vorstellungen mit dem Konzept des Modellings verbunden werden können. Vor allem die Theorie in der UK spricht ausdrücklich für die Vorbildfunktion der Lehrperson.

## **C2: Lehr-Lern-Vorstellungen**

Mit dem Lebensweltbezug verknüpft R. die generativen Themen. Sie schildert ihre Vorstellungen so, dass alle lernen, wenn sie vom Thema berührt sind. In Bezug auf die Didaktik stellt L. explizit heraus, dass es keine explizite Fremdsprachendidaktik für Lernende mit kognitiven Defiziten benötigt. Hingegen müssen die vorhandenen Methoden gut ausgeschöpft werden und auch innere Differenzierungsmaßnahmen eingebettet werden. Des Weiteren spricht sie von einem expliziten Unterrichtsverständnis, das sie wie folgt definiert: Es darf nicht implizit davon ausgegangen, dass eine Sache schon klar sei, sondern es muss explizit für die Lernenden mit BKE hervorgehoben werden.

In der Ausrichtung spricht R. vor allem auch von einer positiven Fehlerkultur, indem man sich an den Ressourcen der Lernenden selbst orientieren soll. Diese Vorstellung kann mit einer ähnlichen Beschreibung ihrerseits verknüpft werden, indem sie zugleich dafürspricht, dass Berufseinsteigende sich besonders an den Bedürfnissen der Schüler:innen orientieren sollen und dies als roten Faden für die Unterrichtsgestaltung nutzen sollen.

#### 4.1.4 Code D: Gelingensbedingungen

Im Code D wird quasi die Forschungsfrage der gesamten Arbeit konkret erfragt, um herauszufinden, was die Expertinnen direkt unter dem Begriff Gelingensbedingungen einordnen, auch wenn alle anderen Fragen auch zur Beantwortung der Forschungsfrage indirekt dienen sollen.

##### **D1: Lehrperson**

Mehrere Erfolgsbedingungen, die genannt wurden, liegen bei der zu unterrichtende Lehrperson. Während R. vor allem die Neigung zu Fremdsprachen und die Freude am Fremdsprachenunterricht fokussiert, hebt L. mehrmals im Interview die Sprachkompetenzen der Lehrpersonen in den Vordergrund. L. erlebt jedoch darin auch ein Spannungsfeld, indem es in Bezug auf Kinder mit BKE kaum versierte Heilpädagog:innen mit hohen Sprachkompetenzen gibt. Zudem schildert sie die Erfahrung, dass sie wahrgenommen hat, tendenziell eine Ausnahme in ihrer breitgefächerten Versiertheit zu sein. Aus bilingualer Wissenschaft ist hervorzuheben, dass die Profile von Lehrpersonen selten all die vielschichtigen Anforderungen erfüllen. Gefordert wird von den Lehrpersonen, wie es L. erläutert hat, pädagogische Expertise als auch hohe Sprachkompetenzen (Lovey & Le Pape Racine 2024, S. 35). Sie sieht die Lehrperson besonders als Vorbild mit soliden sprachlichen Kenntnissen, was sie so beschreibt, dass vor allem junge Kinder die Lehrperson imitieren (Konzept Lernen am Modell).

Von beiden Seiten werden insofern Erwartungen von der Lehrperson genannt als sie vor allem mutig und begeistert sein sollen, etwas im Immersionsunterricht mit Kindern mit BKE auszuprobieren. Die Vorstellung dieses kreativen Querdenkens könnte auch wieder aus der knappen wissenschaftlichen Lage entspringen. Die Annahme kann aus wissenschaftlicher Literatur des bilingualen Unterrichts bestätigt werden, indessen gerade am Anfang über Mut und Risikobereitschaft berichtet wird. Ebenso wird der Enthusiasmus der Lehrpersonen selbst als Schlüsselement in Pilot-Projekten hochgerechnet (Lovey & Le Pape Racine 2024, S. 35). Zudem hebt R. hervor, dass sie in Beziehung unterrichten muss.

##### **D2: Äussere Faktoren**

Die Gelingensbedingungen liegen nicht nur bei der Lehrperson allein. Denn ebenso Offenheit ist gefordert, sei es im Kollegium, im Umfeld der Schule als auch beim Kind selbst, erklären beide Seiten. Schon in bilingualen Projekten, wurde in der Forschung erkannt, sind unterstützende Teams wichtig. Auch wenn im Schulhaus selbst niemand bilingual unterrichtet, können auch schulhausübergreifende Zusammenarbeiten und Weiterbildungen organisiert werden (Lovey & Le Pape Racine 2024, S. 43). Die Sensibilisierung für die Mehrsprachigkeit ist für alle Bezugspersonen der Betroffenen einflussreich, gerade bei denjenigen, die ein Risiko im Erwerb von zwei Sprachen auf die Sprachentwicklung sehen. Wenn Eltern, Jugendarbeitende, Sonderpädagog:innen von mehrsprachigen Lernenden.

Kommunikationsmöglichkeiten durch UK erlernen, beeinflussen sie die Wirksamkeit der therapeutischen Intervention signifikant (Lüke & Vock 2019b, S. 191). L. fährt fort, dass eine offene Schulhauskultur ein tragendes Glied in der Umsetzung eines solchen Projektes ist. R. nennt auch folgende Denkfigur:

«[...] Man muss fragen, was braucht dieses Kind, um Französisch verstehen zu wollen oder um in französischer Sprache gewisse Handlungen ausführen zu können oder in Frankreich sich einmal selber ein Glas Wasser bestellen zu dürfen. Und das geht auch mit kognitiv beeinträchtigten Kindern. [...]» (Zeilen 62–66)

Dass Romanis Sätze wie «Das ist aufwendig, das kostet Geld, aber das sind wir jedem Menschen wert, wenn wir es mit der Chancengerechtigkeit und Gleichstellung ernst meinen.» (Zeilen 133–135) nennt, weist darauf hin, dass sie die Schaffung der nötigen Gelingensbedingungen als Verpflichtung sieht, um jedes Menschens Würde gerecht zu werden. Als Beispiele der Kosten sollen die Materialbeschaffungen, Entschädigungen der Lehrpersonen, die Ressourcen und die Öffentlichkeitsarbeit dienen (Lovey & Le Pape Racine 2024, S. 14).

#### 4.1.5 Code E: Chancen

In folgenden Unterabschnitten werden zwei Perspektiven der Chancen eingenommen, die induktiv aus der Textarbeit herausgearbeitet werden konnten.

##### **E1: Gesellschaft**

Man könnte davon ausgehen, solche Projekte sind rein für die Betroffenen. Doch die Expertinnen bringen die Überlegung ein, dass die Gesellschaft genauso von der Integration oder gar Inklusion profitiert. Der gesellschaftliche Quotient wird gestärkt, sowohl emotional als auch sozial, indem Immersionsprojekte mit dieser Zielgruppe ein Statement nach aussen setzen. Es ist auch ein Schritt in der Auseinandersetzung der transkulturellen Gesellschaft, was für L. klar in der Schule beginnen muss. Für alle Vorurteile, dass solche Projekte nur sozial jedoch nicht wirtschaftlich nutzen, entgegnet R. ganz klar: Menschen, die integriert sind, nutzen monetär mehr als sie kosten.

##### **E2: Betroffene**

Dieses Statement, das man mit solchen Projekten setzt, erreicht auch die Lernenden mit BKE. Damit verspricht sich R. für die Betroffenen, das Erfahren und Erleben von echter Integration beziehungsweise Inklusion. Echte Erfolgserlebnisse wurden zudem von beiden Teilnehmerinnen als zutreffend

empfundene. R. stellt sogar die Hypothese in den Raum, dass Lernende mit BKE möglicherweise mehr Freude am Immersionsunterricht und folgendermassen auch an der Fremdsprache gewinnen können als ihre Peers. Mit den Kindern einer derartigen Diagnose wird die Fehlerkultur von Anfang an positiv geprägt sein und man bedient sich keiner behavioristischen Methoden wie etwa sturem Auswendiglernen von Wortschatz, was sie als Quelle ihres Gedankenguts erklärt. L. verspricht sich dabei eine Motivationssteigerung, indem die Kinder eine Verbesserung ihrer mündlich-produktiven Kompetenzen selbst erfahren. Im immersiven Unterricht sieht L. die grössere Erfolgswahrscheinlichkeit als im regulären Fremdsprachenunterricht, der mit nur zwei Lektionen pro Woche nicht das Lernen einer Fremdsprache ermöglichen kann. Auch wenn es nicht für alle Menschen erfüllend sein wird nach R., sieht L. für einige auch Chancen in der Vorbereitung auf die Berufswelt.

#### 4.1.6 Code F: Grenzen

Der folgende Abschnitt widmet sich der Frage, wo auch Grenzen bestehen können zum Immersionsunterricht, was ebenso zentral ist, um mögliche Gelingensbedingungen daraus abzuleiten.

#### **F1: Ressourcen**

In Bezug auf die Grenzen zu Immersionsunterricht bei kognitiv beeinträchtigten Schüler:innen stellt R. explizit heraus, dass diese im Leistungssystem der Schweiz gesetzt sind. Auch L. äussert im Interview, inwiefern sie finanzielle Gründe als Grenze sieht. Ein Fachkräftemangel ist aus ihren Aussagen zu entnehmen, wodurch sich wieder eine Verbindung zum Spannungsfeld der heilpädagogischen oder sprachlichen Profession schlagen lässt. Auch R. nennt den Fachkräftemangel, welchen sie in Bezug zur Ablehnung aus der Gesellschaft stellt. L. berichtet aus ihren Erfahrungen, die sich aus ihrem Kontakt zum Projekt «Classes Bilingues de la ville de Berne» ergeben. Medien berichten über administrative und organisatorische Argumente, welche die Schliessung der bilingualen Klassen entscheidend mitgeprägt haben. Diese Gründe haben besonders die begeisterten Lehrpersonen, Kinder und Eltern enttäuscht, berichtet der französische Sender RTS (Bertholet 2025). Auch vom deutschsprachigen SRF wird über «bildungspolitischer Skandal» berichtet. Virginie Borel äussert sich gegenüber dem schweizerischen Radio und Fernsehen mit der Einstellung einer falschen Signalisation an die mehrsprachige Schweiz, in welcher der Fremdsprachenunterricht so oder so unter ständiger Kritik steht.» (Regionaljournal Bern Freiburg Wallis 2025). Nicht nur die administrativen Organe, sondern auch die exekutiven Organe, wie die Institution Schule, dürfen den Aufwand nicht scheuen, betonen beide Interviewpartnerinnen. Auch wenn folgender Punkt nicht allein ausschlaggebend sein soll, können Schulleitungen die bilingual unterrichtenden Lehrpersonen entschädigen, beispielsweise mit Entlastungslektionen (Lovey & Le Pape Racine

2024, S. 32). Doch in der Situation des Fachkräftemangels und in der «Krise» (Zeilen 224–226), in welcher die Schule für L. steckt, stösst man nach ihr nicht auf offene Ohren mit solchen Projekten.

### **F2: Einstellung**

Zum einen werden in der Öffnung der immersiven Projekte auch ein gesellschaftlicher Entwicklungsschritt in der Inklusion angesehen, zum anderen schliesst L. die Erkenntnis, dass die Schweizer Bevölkerung gegenüber Fremdsprachen doch nicht so offen ist, wie möglicherweise gemeint wird. Deswegen ist auch die Öffentlichkeitsarbeit für Pilot-Projekte ein nicht zu unterschätzender Teil der Arbeit, um Vorurteile gegenüber anderen Landessprachen oder auch Ängste von Eltern zum Leistungsabfall abzubauen (Lovey & Le Pape Racine 2024, S. 11). R. begegnet auch Pädagog:innen selbst, die zu solchen Projekten skeptisch sind und äussern, es werde nicht funktionieren. Doch diejenigen, die von der Umsetzung direkt betroffen sind, müssen auch Grenzen positiv erfahren, betont R. Wenn Kinder an Grenzen stossen, soll man diese zusammen konstruktiv nutzen. Die Vorstellung erklärt R. mit einem analogen Beispiel: Sie selbst weiss, dass sie mit ihrer Körpergrösse oder auch ihrem Alter Grenzen hat, welche sie jedoch zu akzeptieren gelernt hat. Auch in der Sonderpädagogik ist dies somit wichtig, indem die Grenzen nicht als «das Ende der Welt» (Zeilen 158–160) angesehen werden dürfen, wie R. metaphoriert. Überdies müssen Lehrpersonen ihre Schüler:innen, ob mit oder ohne kognitive Beeinträchtigung, motivieren, die zusätzliche sprachliche Herausforderung zum Sachfach hinzu anzunehmen (Lovey & Le Pape Racine 2024, S. 35). Mit dem Beispiel ihrer Körpergrösse und ihres Alters reaktiviert sie eine Wissensbasis der Lesenden zur Identifikation von Grenzen, worauf aufbauend sie den Umgang thematisiert. Mit diesen zwei Beispielen positioniert sich R. so, dass es immer wieder Grenzen geben kann, diese jedoch individuell erfahren werden müssen und nicht von aussen einfach gelegt werden sollen.

### **F3: Lerngrenzen**

Gleichzeitig referiert L. darüber, dass es für manche Kinder im Immersionsunterricht kommen könnte, da das Arbeitsgedächtnis stark beansprucht wird. Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, je nach Lernschwierigkeit und belastendem Hintergrund, es in der Immersion zu Überlastungserscheinungen führen kann. Lovey und Le Pape Racine stellen die These zwar nicht zu immersiven, jedoch zu bilingualen Settings auf, dass Überforderungen nicht unbedingt auf die Erhöhung des Fremdsprachengebrauchs zurückzuführen ist, sondern es meist aus genereller Quelle entspringt. Lediglich sei die Bilingualität ein auslösender Faktor im ganzen Wirkungsgefüge (Lovey & Le Pape Racine 2024, S. 46).

#### 4.1.7 Code G: Innere Differenzierung

Im weiteren Verlauf wird untersucht, inwiefern die Lehrperson oder die Heilpädagog:innen den Unterricht auf die Kinder anpassen müssen oder können.

##### **G1: Differenzierungsmaßnahmen**

Zur inneren Differenzierung geeignet sein, kann ein Vor- und Nachmachen gelingen. Diese Vorstellung nach R. lässt sich als Konzept des Lernens am Modells kennzeichnen. ... Diese Methode integriert gleichzeitig die Wiederholung, was ebenso L. als besonders wichtig in der Heilpädagogik nennt. Die Qualität steht für L. ebenso im Fokus, so lässt sich vermutlich ihre Vorstellung davon ableiten, dass die Wiederholung den Raum und die Zeit in der Mengenreduktion füllt. Auch aus der Praxis ist bekannt, Wiederholungen zur Wissensüberprüfung einzubauen, lohnen sich (Lovey & Le Pape Racine 2024, S. 45). Zudem lässt sich der Denkfigur die Methodik der Begabtenförderung gegenüberstellen. Während dort ein «Compacting» und «Enrichment», also eine Verdichtung und Anreicherung vorgenommen wird, versucht man in der Sonderpädagogik mit Schwerpunkt in der geistigen Entwicklung die Dichte zu lockern und die Lerngegenstände soweit möglich zu vereinfachen. Das Vereinfachen als wichtige Strategie konstruiert auch R. Um die Gültigkeit ihrer Sichtweise zu unterstreichen, macht sie ein analoges Beispiel mit der «leichten Sprache» (Zeilen 309–312), die ebenso Politiker:innen zum Verständnis verhilft, wenn sie nicht der gleichen Kommission angehören.

In der Unterstützung stellt sich bei beiden Teilnehmerinnen ein Fokus auf assistive Technologien heraus. R. nennt im Interview mehrmals, dass der Einsatz elektronischer Unterstützungsform von UK bei Kindern mit BKE sicher ein Schwerpunkt liegt. Auch unterschiedliche Sozialformen sollen nach L. zum Einsatz kommen. Die Aussage erinnert an ein co-konstruktives Lehr-Lern-Verständnis und zeigte eine Nähe zu wissenschaftlichen Darstellungen von Lerngelegenheiten.

##### **G2: Massnahmenumsetzung**

Die Ausschöpfung der einfachen vorhandenen Massnahmen ist zentral in der Pädagogik, wie L. erklärt. Indem sie in ihre Aussage «Es braucht nicht SPEZIELLE NEUE Differenzierungsmaßnahmen für betroffene Kinder und Jugendliche» (Zeilen 184–185) die Betonung auf die Adjektive legt, verstärkt sie die inhaltliche Äusserung, dass die Massnahmen an sich bereits vorhanden sind. R. macht aber auch auf den miteinhergehenden Aufwand aufmerksam, der nicht gescheut werden darf. Aus dem Repertoire von R. bezeichnet sie keine Differenzierungsmaßnahmen als die geeignetsten, indessen sie in der Inklusion nicht pauschalisiert werden dürfen. Für sie ist klar: Die Differenzierungsmaßnahmen passen sich auch am Grad der Intensive der Immersion an. Bei der Massnahmenumsetzung spricht R. auch digitale Hilfen beispielsweise als UK an. Diese Vorstellung lässt sich als Konzept der *Diklusion* kennzeichnen. Darunter

versteht man den Schnittbereich zwischen digitalen Medien und Inklusion, der zur Beförderung der Chancengleichheit beitragen soll (Schulz & Krstoski 2022, S. 31).

#### 4.1.8 Code H: Äussere Differenzierung

In diesem Abschnitt erfolgt eine Auseinandersetzung mit den Faktoren, die von ausserhalb der reinen Unterrichtstätigkeit auf eine Immersion von Kindern mit BKE einwirken.

##### **H1: Ressourcen**

Für R. ist klar, dass es in der Hand der äusseren Differenzierung liegt, den Verlauf solcher Projekte nicht negativ zu beeinflussen. Damit erläutert sie, dass beispielsweise die nötigen Finanzen gesprochen werden sollen. Im Heranziehen eines Beispiels sensibilisiert R., wie sich die Richtigkeit von äusseren Differenzierungsmassnahmen ändern kann: Im Raum des Interviews fällt ihr eine Person mit verkürzten Armen auf, dessen Beeinträchtigung sie auf einen Geburtsfehler aufgrund des Medikaments Contergan zurückführt. Sie beschreibt, wie die Person noch vor einigen Jahrzehnten von der Umwelt vielmehr behindert wurde, als sie selbst ist. Denn sie deskribiert ihre Beobachtungen, wie etwa die Person erfolgreich und nicht langsamer als andere Personen ihr Mobiltelefon bedient. Mit dieser Aussage im Interview lässt sich vermuten, dass sie die historische Entwicklung vom Spektrum der Einbringung von marginalen Gruppen in der Gesellschaft dramatisiert. Aus der wissenschaftlichen Literatur lässt sich darauf beziehen, dass die Art und Intensive der äusseren Differenzierung auch bildungsstatistisch aufzeigen lässt: Die Anzahl an Lernenden im separativen Unterricht hat seit den 2000er-Jahren abgenommen, dafür die Anzahl an verstärkten Massnahmen sowohl in Sonder- als auch Regelklassen zugenommen (Schweizerische Eidgenossenschaft 2020, S. 6). Mögliche Separationstendenzen können in nicht erfolgreicher Integration liegen oder dass das Angebot auch die Nachfrage mitbestimmt (Sahli Lozano, Vetterli & Wyss 2017, S. 17).

In den Ressourcen nennt L. kleinere Lerngruppen, da diese per se im Fremdsprachenunterricht zu gross sind. Die Reflektion darüber, dass Immersion sich im Schnittbereich zwischen Fremdsprachen- und Sachunterricht befindet, macht deutlich, dass sie sich hierbei nicht sicher ist, ob sie diese Annahme direkt übertragen kann. Explizit stellt sie die Beförderung von mehr personellen Ressourcen heraus. Sie gab auch das Beseitigen des Lehrmittelmangels für das Gelingen solcher Projekte an, denn auf immersiven Unterricht konzipierte Lehrmaterialien sind kaum verfügbar, da auch die von Lehrpersonen selbst konzipierten Unterlagen wegen fehlenden Quellenrechten, Zweifels oder zu geringer Einschätzung des Wertes für andere Lehrpersonen nicht verbreitet werden (Lovey & Le Pape Racine 2024, S. 51–53).

## **H2: Förderpraxis**

Im ganzen Interview verbindet R. die Umsetzung mit einer Nicht-Globalisierung der Fähigkeiten von Menschen mit BKE. L. stellt vor allem auch wieder die umsetzenden Organe in den Vordergrund, die ausprobieren sollen. Dafür räumt sie die nötigen freizusprechenden Ressourcen der Schulleitungen für die Lehrpersonen ein. Die Verknüpfung mit dem spezifischen Glied der Schulleitung ist vermutlich darin begründet, dass sie – wie sie selbst angibt – schon oft ablehnende Tendenzen von Schulleitungen erfahren hat. Diese legen den Fokus für Lernende mit erhöhtem Förderbedarf auf die Fächer Mathematik und Deutsch und nicht auf den Erwerb von Fremdsprachen. Dies könnte aber gerade auch mit immersiven Settings nicht miteinander rivalisieren, sondern vernetzt arbeiten. L. beleuchtet ihre Perspektive mit Verständnis solange wir uns in einer monolingualen Umgebung befinden. Doch sie demonstriert gleichzeitig mit der Gegenwart einer bereits an sich mehrsprachigen Schweiz mit vier Landessprachen als auch Migration, dass Fremdsprachen in einer solch transkulturellen Gesellschaft nicht ausgeklammert werden dürfen. Lovey und Le Pape Racine schreiben der Schulleitung eine so entscheidende Rolle in der Umsetzung eines bilingualen Projektes zu, dass es ohne Unterstützung von dieser Seite nicht realisierbar ist (Lovey & Le Pape Racine 2024, S. 31). R. erläutert, wenn alle Parteien am Interviewtisch sitzen würden, würde ihr gesagt, dass dies schönfärberisch und naiv sei und man ihr sagen würde, dass es einfach Menschen gibt, die es nicht können. Dies findet sie jedoch nicht einen humanistischen Ansatz, wenn man einen Bildungsauftrag hat. Das Gegenüber soll individuell betrachtet werden und nicht in eine Schublade gesteckt werden.

### **4.1.9 Code I: Aus- und Weiterbildung**

Hier wird der Fokus auf die zu unterrichtenden Lehrpersonen und Heilpädagog:innen gelegt, indem der Frage auf den Grund gegangen wird, ob die Aus- und Weiterbildung wichtige Gelingensbedingungen darstellen.

## **I1: Allgemeine Bildung**

Beide Probandinnen definieren die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen und schulischen Heilpädagoginnen als wichtigen Schritt, wenn Immersionsunterricht für Kinder mit BKE verfolgt werden soll. R. präzisiert dabei die Vorbereitung von jungen Berufseinsteigenden im System. Unter einer guten Ausbildung für solche Projekte stellt sich R. nicht nur das Können und Wissen vor, sondern auch die Haltungen. Heutzutage sind gemäss ihrer Einschätzung viele junge Lehrpersonen nicht darauf sensibilisiert, dass nicht sie den Verlauf des Unterrichtes alleine bestimmen können, wofür sie das System verantwortlich macht. Sie fordert die Bestrebung der Haltung, dass ein förderliches Lernen nur unter Symbiose zwischen Lehrperson und Kind stattfinden kann und dass sich der Unterricht vor allem an den

Bedürfnissen des Kindes misst. Dies verstärkt sie subjektiv, indem sie ihre Einstellung in der zweiten Person Singular pointiert formuliert. Dem kritischen Blick auf jüngere Berufseinsteigende, begegnen Lovey & Le Pape Racine anders: Sie gehen davon aus, dass das Alter in der Umsetzung, in der Studie von bilingualen Projekten, keine Rolle spielt (Lovey & Le Pape Racine 2024, S. 35).

Lehrpersonen Mut machen, etwas zu versuchen (L.)

R hat die Vision: Nämlich soll zukünftig die Hauptverantwortung der Klassenleitung bei den schulischen Heilpädagog:innen liegen. Es würde folglich eine Umkehrung der momentan ausgebildeten Rollen geschehen. Ihre Äusserung endet mit einem Lachen, da sie es als Werbespot kennzeichnet, zugleich stellt es für sie eine konkrete Forderung dar. Hier könnte man einerseits wertvolle Ressourcen für auftretende besondere Bedürfnisse herausstreichen, andererseits aber auch dessen Wirkung auf den bereits bestehenden Fachkräftemangel hinterfragen. L. positioniert sich in Bezug auf die Rollen der Heilpädagog:innen so, dass sie diese dazu ermutigt, auch Sequenzen zu übernehmen und nicht den Lead alleine bei der Lehrperson zu belassen. Eine so grosse Forderung an Strukturanpassungen wie R. stellt sie jedoch nicht.

## **I2: Sprachbildung**

Erneut kommt bei L. die Wichtigkeit der Sprachkompetenzen von Lehrpersonen in ihren Vorstellungen zum Ausdruck, während dies in den Äusserungen der Vorstellungen von R. nicht vorkommt. Die Begründung legt L. in die Vorbildfunktion von Lehrpersonen, was auf das Konzept Lernen am Modell (engl. Modelling) bezogen werden kann. Gerade für Schüler:innen mit BKE, die oft ein stärker expliziteres Gestalten des Sprachlernens benötigen, ist das sprachliche Vorbild ihrer Lehrperson wichtig (Kurtz & Mahlau 2022, S. 37). L. beruft sich ebenso darauf, dass viele Lehrpersonen sich den Französischunterricht, Englischunterricht noch eher, nicht zutrauen und es dann einfach abgeben. Auch Medienbeiträge können diese Annahme bestätigen, indem sie oft über einen akuten Lehrer:innenmangel insbesondere auf das Fach Französisch in der deutschsprachigen, respektive auf das Fach Deutsch in der französischsprachigen Schweiz berichten (Walser 2021). Rund dreiviertel von Schulleitungen haben Schwierigkeiten, eine Französischlehrkraft zu finden (Klee 2022). Verschiedene Pädagogische Hochschulen bauen mehr Lerngelegenheiten in Theorie, Praxis und Forschung für Studierende im Bereich Fremdsprachen, Mehrsprachigkeit und deren Didaktik auf (Lovey & Le Pape Racine 2024, S. 38).

### **4.1.10 Code J: Praktische Umsetzung**

Im letzten Unterabschnitt wird die konkrete Umsetzung thematisiert, indem die Expertinnen zu einer Skizzierung einer Lektion aufgefordert werden. Dabei konnten keine Subkategorien differenziert werden, wodurch die Analyse im folgenden Textabschnitt folgt:

In der spontanen Befragung, in welchem Fach die beiden Expertinnen sie kurz eine Skizzierung schildern können, wählen sie unterschiedliche Fächer. Als begeisterte Turnerin, wie sich R. selbst benennt, wählt sie das Fach Bewegung und Sport. Darin erörtert sie das Potenzial des Vor- und Nachmachens. Als praxisorientiertes Fach beinhaltet der Sportunterricht konkrete Handlungen, die vorerst oft einmal vorgezeigt und angeleitet werden müssen. Die Interviewaussage legt nahe, dass die Kinder die einzelnen Anweisungen in einer Fremdsprache zuerst durch Nachmachen begreifen und später in verbundenen Kontexten in repetitiven Strukturen allein bewältigen können. Bezüglich nachfolgender Aussage ist sie gegenüber jeglichen Fächern offen: «Überall, wo man mit Piktogrammen, Vorzeigen-Nachmachen, Bildern als auch wo man ganzheitlich bildet, also mit Kopf, Herz und Hand, ist das möglich, auch in der Mathematik.» (Zeilen 277–279). Der letzte Teil, der mit einem «auch» ein Fach besonders hervorhebt, lässt vermuten, dass Mathematik in den Vorstellungen von R. in der Tendenz eher ein an sich bereits herausforderndes Fach darstellen könnte. Das Vorzeigen wird auch aus fachwissenschaftlicher Sicht in den Fächern wie Gestalten, Bewegung und Sport oder Musik als Stärke erkannt. Jedoch seien auch Inhalte aus abstrakteren Fächern umsetzbar (Lovey & Le Pape Racine 2024, S. 17).

Eine immersive Sequenz illustriert L. hingegen im Fach Natur-Mensch-Gesellschaft, konkret mit einem Bienen-Projekt. Reflektiert äussert sie, dass sie vermutlich schneller zu den Methoden des handlungsorientierten Unterrichts greifen als auch wie R. zu Visualisierungen neigen würde.

## 4.2 Zusammenfassung der Ergebnisse

Der Forschungsüberblick zeigt, welche Konzepte zum Gelingen eines immersiven Projektes besonders relevant sind. Zum erleichterten Vergleichen der Haltungen in den Vorstellungen der Expertinnen wird im Folgenden eine Einzelstrukturierung vorgenommen:

Legende:

- Von der Expertin als zustimmend vertreten •
- Von der Expertin als ablehnend vertreten ×
- Von der Expertin als fragend diskutiert ?
- Von der Expertin nicht genannt \* (wird nur beschrieben, wenn von einer Expertin genannt und von der anderen nicht)

## Konzeptüberblick

Konzeptname	Expertin	Zeilen im Transkript	Haltung
Immersionsunterricht in integrativen Settings	R.		•
	L.	77 – 93	?
Immersionsunterricht in separativen Settings	R.		•
	L.	96 – 110	•
Handlungsorientierung	R.	61 – 65 112 – 114	•
	L.	119 – 125	•
Lebensweltbezug	R.	112 – 120	•
	L.	119 – 125	•
Inhaltsorientierung	R.	-	*
	L.	119 – 125	•
Ganzheitliches Lernen (Kopf-Herz-Hand)	R.	112 – 118	•
	L.	-	*
Explizites Lernen	R.	-	*
	L.	115 – 118	•
Visualisierung	R.	65 – 67 73 – 75	•
	L.	188 – 189 249 – 250	•
Reduktion (Qualität vor Quantität)	R.	-	*
	L.	77 – 78 188 – 189	•
Wiederholung	R.	-	*
	L.	77 – 78 189 – 189	•
Sprachwechsel (Code-Switching)	R.	-	*
	L.	90 – 93	•
Gruppengrösse	R.	-	*
	L.	210 – 218	?
Finanzielle Ressourcen gewähren	R.	119 – 126 133 – 135	•
	L.	218 – 222	•

Abbildung 5 Zusammenfassung der Ergebnisse (eigene Darstellung)

## 4.3 Diskussion

### 4.3.1 Ergebnisdiskussion

Die im Kapitel 4.1 dargestellten Ergebnisse werden in diesem Kapitel zum Beantworten der Leitfrage herangezogen. Die Resultate zur Untersuchung von Immersionsunterricht für Schüler:innen mit

kognitiven Beeinträchtigungen zeigt, dass es sich um ein komplexes Zusammenspiel von Haltungen, Organisation, Ressourcen und Praxis handelt. Die Ergebnisse machen deutlich, dass wegen Mangel an wissenschaftlichen Erforschungen und Ressourcen Immersionsunterricht für kognitiv beeinträchtigte Schüler:innen mit Herausforderungen verbunden ist, aber gleichzeitig auch bedeutsame Chancen einhergehen.

Aus der Analyse der Interviews kann geschlossen werden, dass der Immersionsunterricht für Kinder mit BKE eine integrierende Bildungsform darstellt und damit auch der Diversität der Gesellschaft gerechter wird, indem die Mehrsprachigkeit zu Grunde der Landessprachen als auch Transkulturalisierung wie auch die Anerkennung der Chancengleichheit für Menschen mit geistigen Behinderungen in Bildungsinstitutionen gestärkt wird.

Auch Ressourcenengpässe wie finanzielle Mittel, Fachkräftemangel, Lehrmittelmangel oder organisatorische Hindernisse können starke Misserfolgskriterien sein. Grenzen liegen auch in der Einstellung der Gesellschaft, der Pädagog:innen oder Kinder selbst. Die Passung vom Fremdspracherwerb muss individuell auf die Betroffenen selbst abgestimmt werden. Während zum einen Skepsis in der Umsetzbarkeit in integrativen Settings geäußert wurde, so wird die Machbarkeit in separativen Settings klar bestätigt. Immersiv-unterrichtende Lehrpersonen räumen dabei einen wichtigen Teil in der Schulentwicklung ein, was von der Schule selbst auch mitgetragen werden muss, damit die exekutiven Kräfte sich für das Gelingen auch einsetzen können.

Auffällig sind bestimmte Konzepte, die sich in den Aussagen der Expertinnen wiederholen oder auch decken: Handlungsorientierung, Lebensweltbezug, Stärkenorientierung und positive Fehlerkultur scheinen fundamental in einer Umsetzung zu sein. Ein weiteres signifikantes Ergebnis ist die Einschätzung hoher Wirksamkeit von unterstützter Kommunikation. Ebenso sind Konzepte wie ganzheitliches und explizites Lernen auch für das pädagogische Handeln von Bedeutung.

Als wesentliche Gelingensbedingungen wurden wiederholt die Ausschöpfung von inneren Differenzierungsmaßnahmen als auch die Gewährleistung personeller, materieller und finanzieller Ressourcen genannt. Damit dies gelingt, ist zudem eine fachliche als auch hohe sprachliche Kompetenz von Lehrpersonen und Heilpädagog:innen nötig, was jedoch ein anspruchsvolles und kaum verbreitetes Profil fordert.

Zusammenfassend ergibt die Diskussion, dass Immersionsunterricht unter gewissen Bedingungen für Kinder mit BKE realisierbar ist. Durch die Tatsache, dass die Wissenschaft noch in den Anfängen steht,

sind noch viele weitere Schritte nötig, um die Gelingensbedingungen zu stützen. Die wissenschaftlichen Grundlagen liegen zum Teil in bilingualen Projekten der Schweiz, in immersiven Projekten jedoch aufgrund der Verbreitung aus Kanada, wodurch nicht alles direkt kongruent gelesen werden kann. Auch wenn die Befragung begrenzt ist, liefern die Ergebnisse wichtige Impulse für eine weiterführende wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema. Diese zeigen vor allem die Dringlichkeit einer zu schaffenden Basis für Pilotprojekte von Immersionsunterricht auf.

### 4.3.2 Methodendiskussion

Die Reliabilität des Aufbaus und der Durchführung des Interviews kann anhand der geschilderten Leitkriterien reproduziert werden. Anhand der geschilderten Umstände ist die *Split-Half-Reliabilität* mit Daten aus zwei Interviews eher begrenzt (Krüger & Riemeier 2014, S. 144). Folglich hätte noch eine größere Reliabilität generiert werden können mit einigen Interviews mehr. Dennoch hat sich anhand der Länge und Tiefe der Interviewdaten von Fachexpertinnen eine reichhaltige Fülle erzielen lassen. Wie Krüger und Riemeier postulieren, lässt sich die Qualität individueller Vorstellungen nicht einfach anhand der Quantität messen, was im Falle der hier vertretenen Form von Expert:innen anhand der Profession gestützt werden kann (ebd., S. 144–145).

Die Validität des Inhaltes konnte anhand der wiederholten Bearbeitung anhand der vier Verdichtungsoperatoren kritisch und repetitiv überprüft werden (ebd., S. 145). Die deduktiven Codes sind schwerer reproduzierbar als die am Datenmaterial entwickelten Subcodes. Zudem könnten nur zwei Interviews das Kategoriensystem verzerren, indem zu wenige Perspektiven vorhanden sind. Dies ist darin zu erkennen, dass sich bereits bei zwei Expertinnen nebst deckungsgleichenden Inhalten ebenso Varianzen ergeben haben. Bei der Steigerung der Interviewanzahl von Expert:innen kann jedoch hinterfragt werden, ob die Datenmenge durch eine Fragenverschränkung dann verdichtet werden müsste.

Die qualitative Inhaltsanalyse erfolgte manuell nach Krüger und Riemeier, orientiert an der zusammenfassenden Methodik. Diese intensive Bearbeitung am Material erforderte und ermöglichte zur gleichen Zeit ein vertieftes Verständnis des Vorgehens. Durch diese selbständige Herleitung entwickelte sich zudem eine kritisch-reflexive Perspektive. Eine Verwendung von MAXQDA, einer Analyse-Software, hätte zum einen Einarbeitung verlangt, zum anderen bietet sie praktische Funktionen zu einer systematischen Codierung, Dokumentation und zu komparierenden Visualisierungen. Da somit die manuelle Auswertung stärker an die Subjektivität der forschenden Person gebunden ist, befindet sich eine Dokumentation des Paraphrasierprozesses und der induktiven Codebildung im Anhang.

## 5 Praktische Implikationen auf die eigene Berufsarbeit

Für die Umsetzung in der Praxis hat sich anhand der Daten den Schluss ziehen lassen, dass sich Immersion insgesamt sowohl in praktischeren als auch in abstrakteren Fächern integrieren lässt. Für einen Einstieg in den Immersionsunterricht könnten Fächer wie Bildnerisches Gestalten, Musik oder Sport gewählt werden, indem viel mit Modeling und praktischen Übungen gearbeitet werden kann. In solchen Fächern lassen sich zudem Wiederholungen, Vereinfachungen als auch multisensorische Zugänge in Kombination mit Unterstützter Kommunikation gut entwickeln.

Gleichzeitig soll die Lehrperson nicht nur die nötigen fachlichen als auch sprachlichen Kompetenzen für die Unterrichtseinheit bewältigen können, sondern auch die Freude am gewählten Fach als auch an der Immersion haben. Für mich persönlich bedeutet dies zum einen praktische Berufserfahrungen zu sammeln, da ich mich noch mitten im Berufseinstieg befinde und zum anderen in der Vertiefung meiner Sprachkompetenzen. Auch eine gute Beziehung zu den Schüler:innen mit besonderem Förderbedarf eine positive Fehlerkultur und der Umgang mit wahrhaftigen Lerngrenzen braucht es, um Pionier:in zu sein.

Zudem hat sich in den Ergebnissen verdeutlicht, dass allein ein solches Projekt nicht stemmbar ist. Klar lassen sich sequenzielle Versuche starten. Ein strukturelles Pilot-Projekt verlangt jedoch eine fachliche Begleitung, eine Schule, welche mich als Lehrperson unterstützten. Auch die Öffentlichkeitsarbeit und administrative sowohl als auch organisatorische Belange dürfen nicht unterschätzt werden. Dazu sehe ich es als essenziell an, auch eine forschende Haltung aufrecht zu erhalten, die Erkenntnisse auch dokumentieren und generalisieren lassen.

Besonders geprägt hat mich die Arbeit darin, keine Vorurteile auf jegliche Menschen zu treffen. Zu meiner Haltung gehört nun dazu, Immersion auch für Kinder mit kognitiven Beeinträchtigungen zu erproben, weil auch sie ein Leben ausserhalb der Institution Schule haben, weil auch sie gerne in anderen Sprachregionen Ferien machen und weil auch sie gerne in einer multikulturellen Gesellschaft inkludiert sind und es für mich zum Berufsethos gehört Inklusion in der Schule zu starten und damit ein Statement an die Gesellschaft zu senden.

## 6 Fazit und Ausblick

Die erhobenen und analysierten Daten eröffnen einen differenzierten Zugang in den komplexen Bereich der Immersion bei Kindern mit geistigen Beeinträchtigungen im Schnittbereich zwischen Fremdsprachendidaktik und Sonderpädagogik.

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, der folgenden Leitfrage nachzugehen: **Welche Gelingensbedingungen fördern erfolgreichen Immersionsunterricht für Schüler:innen mit Beeinträchtigungen der kognitiven Entwicklung?**

Die Ergebnisse der Forschung zeigen, dass das Gelingen weit mehr als nur die Handlungsreichweite einer Lehrperson umfassen. Die qualitative Inhaltsanalyse der zehn Kategorien ausgehend von zwei durchgeführten Expertinneninterviews hat gezeigt, dass auf der Ebene des Unterrichts die Erkenntnisse aus der Didaktik auch für Kinder mit kognitiven Beeinträchtigungen angewendet werden sollen. Das bedeutet, Konzepte wie Handlungs- und Inhaltsorientierung wie auch Lebensweltbezug oder ganzheitliches Lernen können in der Immersion angewandt werden. Deutlich wurde, dass die Lehrperson eine wichtige Funktion zum Gelingen inne trägt, indem ihr Profil sprachkompetent und sonderpädagogisch sein sollte, und sie gleichzeitig Engagement und eine gute Beziehungsgestaltung zu den Lernenden mitbringen sollte. Vor allem auch kann nur dort etwas gelingen, wo auch etwas ausprobiert wird. Aus diesem Ergebnis geht hervor, dass die Lehrpersonen und Fachkräfte dazu angehalten werden, Projekte in die Hände zu nehmen, um erfahrungsbasierte Erkenntnisse zu gewinnen, was zum Gelingen beiträgt. Dazu gehört jedoch auch eine wissenschaftliche Begleitung, die den Forschungsprozess in diesem Bereich vorantreibt, was kontemporär zu einer ebenso zentralen Gelingensbedingung hat herausgearbeitet werden können. Ausserdem sind innere Differenzierungsmaßnahmen wie Vereinfachung, Wiederholung, Unterstützte Kommunikation, Mengenreduktion und Begleitung zur Umsetzung leitend. Unter bestimmten Bedingungen ist Immersionsunterricht auch für geistig behinderte Schüler:innen umsetzbar. Die Passung soll individualisierend betrachtet werden. Die Gegenwart der Pluralisierung der Sprachen und Kulturen zeigt auf, dass Fremdsprachen für alle Kinder zur Lebenswelt gehören. Spezifisch mehrsprachige Kinder bringen bereits solidere Grundlagen zum Fremdspracherwerb in Immersion mit, doch auch mit einsprachigen Lernenden ist Immersion nicht auszuklammern. Äussere Rahmenbedingungen sind personelle, finanzielle und materielle Ressourcen als auch die Zusammenarbeit und Offenheit der verschiedenen Glieder. Zur Projektentwicklung von Immersion gehören nicht nur die strukturellen Rahmenbedingungen dazu, sondern auch die Einstellung der Institution Schule, des Umfeldes des Kindes als auch der Öffentlichkeit. Gleichzeitig ist die Umsetzung von Immersion spezifisch im Bereich Sonderpädagogik ein Statement an die Gesellschaft, das den Teilhabeprozess von kognitiv be-

einträchtigten Menschen und die Wertschätzung von Fremdsprachen befördert. Nicht abschliessend bestimmt werden konnte, ob in den momentanen Strukturen und aufgrund der begrenzten Ressourcen der Volksschule in integrativen Settings auf der Primarstufe eine Umsetzung gelingen kann. Hingegen scheint es zurzeit in separativen Volksschulangeboten umfassendere Ressourcen zu geben, um die Gelingenbedingungen mehrheitlich für Immersion zu ermöglichen. Auch Grenzen gehören in Lernprozessen dazu. Aufgrund dieses Befundes konnte daraus geschlossen werden, dass eine positive Fehlerkultur, Individualisierung und Grenzenkultur auch Schlüssel zu Immersionsunterricht mit kognitiv beeinträchtigten Kindern ist.

Wie sich gezeigt hat, ist der Immersionsunterricht in seinen Prinzipien im Allgemeinen relativ unabhängig davon, ob eine Beeinträchtigung vorliegt oder nicht, was auch in der Forschungsliteratur vertreten wird. Vielmehr konnte ein Konsens zwischen den empirischen Daten und der Literatur gezogen werden, dass es um die Befähigung von Interaktion und Teilhabe geht, was nicht per se globalisiert exkludiert werden soll. Zudem konnten auch keine negativen Einflüsse auf die Sprachentwicklung identifiziert werden. Hingegen ist eine der Expertinnen mit der bereits bestehenden These einverstanden, dass bilinguale Kinder gegenüber einsprachigen Kindern mit kognitiven Beeinträchtigungen den Einstieg in die Immersion einfacher gelingen. Einstimmig belegt werden kann der Appell an die Wissenschaften, die dringend vorangetrieben werden müssen in diesem Schnittbereich von Fremdsprachendidaktik und Heilpädagogik

Die Ausführungen sollen nicht als abschliessend verstanden werden, da es noch viele unbeantwortete Fragen zum Immersionsunterricht in der Heilpädagogik gibt. Folglich empfiehlt es sich in zukünftigen Forschungen das Hauptaugenmerk auf die Bedingungen zur Umsetzung von Pilot-Projekten zu legen, in welchen wiederum die Wirksamkeit erforscht werden kann. Um zu einem ersten Pilot-Projekt zu gelangen, sind noch weitere Untersuchungen, praktische Hilfsmittel wie ein Leitfaden als auch Materialien nötig und nicht zuletzt die Schaffung des administrativen Rahmens.

Summa summarum, ist ein konstruktiver Umgang mit dem momentanen Stand der Politik und Bildungsforschung auf allen Umsetzungsdimensionen nötig. Nichtsdestotrotz soll dies die Bestrebung zur Chancengleichheit und Inklusion marginaler Diversitätsgruppen nicht hindern und die Lehrpersonen sollen sich für eine Entwicklung der Bildungslage einsetzen.

## 7 Literaturverzeichnis

- Aebischer, Martin (2021). *Kognitive Beeinträchtigungen in der Schule. Informationen zuhanden der Lehrpersonen zu kognitiven Beeinträchtigungen, der Differenzierung im Unterricht und zum Nachteilsausgleich*. Bern: Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik SZH.
- Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter (2009). *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis* (4. Auflage). Bern: A. Francke.
- Baranzini, Giorgio (2009). L'insegnamento bilingue alla Scuola cantonale di commercio di Bellinzona. *Scuola ticinese*, 2009 (1), S. 6–9. Abgerufen von [https://m4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/Rivista\\_scuola\\_ticinese/ST\\_n.290/ST\\_290\\_Baranzini\\_Insegnamento\\_bilingue\\_nella\\_SCC.pdf](https://m4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/Rivista_scuola_ticinese/ST_n.290/ST_290_Baranzini_Insegnamento_bilingue_nella_SCC.pdf) [07. Mai 2025].
- Bertholet, Célia (2025). *La Ville de Berne ne proposera plus de classes bilingues à partir de la rentrée 2026*. Abgerufen von: <https://www.rts.ch/info/regions/berne/2025/article/berne-supprime-ses-classes-bilingues-incomprehension-et-deception-des-parents-28876033.html> [18. Juni 2025].
- Burwitz-Melzer, Eva & Steininger, Ivo (2022). Inhaltsanalyse. In Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael K. Legutke & Karen Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (2. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 277–291). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Chilla, Solveig & Vogt, Karin (2017). Englischunterricht mit heterogenen Lerngruppen: Eine interdisziplinäre Perspektive. In Solveig Chilla & Karin Vogt (Hrsg.), *Heterogenität und Diversität im Englischunterricht* (S. 55–82). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (2024). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (9. Auflage). Marburg: Dr. dresing & pehl.
- Elmiger, Daniel; Tunger, Verena & Siegenthaler, Aline (2023). *Zweisprachiger Unterricht in der Schweiz. Kritische Literaturübersicht zum Stand der Forschung & bibliografische Datenbank*. Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit. Abgerufen von: [https://institut-plurilinguisme.ch/sites/default/files/2023\\_002.1\\_Zweisprachiger%20Unterricht\\_Web\\_5.7.23.pdf](https://institut-plurilinguisme.ch/sites/default/files/2023_002.1_Zweisprachiger%20Unterricht_Web_5.7.23.pdf) [07. Mai 2025].
- Fäcke, Christiane (2017). *Fachdidaktik Französisch. Eine Einführung* (2. Auflage). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Feuser, Georg (2018). Interview. In Frank, J. Müller (Hrsg.), *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion. Band 2*. Psychosozial-Verlag. doi:10.25656/01:17020 [15.06.2025].
- Frank Schmid, Silvia (2020). *CLIL in der Fächerfusion Englisch und Bildnerisches Gestalten in heterogenen Primarschulklassen. Die Chancen und Herausforderungen von bilingualen Modulen als Ergänzung zum Englischunterricht*. Zürich: Universität Zürich. Abgerufen von [https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/193357/1/Frank-Schmid\\_Silvia\\_Dissertation.pdf](https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/193357/1/Frank-Schmid_Silvia_Dissertation.pdf) [09. April 2025].
- Frigerio Sayilir, Cornelia (2011). Kinder mit besonderen Bedürfnissen lernen Fremdsprachen. Ein heilpädagogischer Blick auf das Fremdsprachenlernen. *Babylonia*, 2011 (2), S. 92–97. Abgerufen von

[https://babylonia.ch/fileadmin/user\\_upload/documents/2011-2/Baby2011\\_2frigerioSayilir.pdf](https://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2011-2/Baby2011_2frigerioSayilir.pdf) [25. März 2025].

Genesee, Fred (1976). THE ROLE OF INTELLIGENCE IN SECOND LANGUAGE LEARNING. *Language Learning*, 26 (2), S. 267–280. doi:10.1111/j.1467-1770.1976.tb00277.x.

Genesee, Fred (2007). French Immersion and At-Risk Students. A Review of Research Evidence. *The Canadian Modern Language Review*, 63 (5), S. 655–687. doi:10.1353/cml.2008.0004.

Gläser-Zikuda, Michaela; Stephan, Melanie & Hoffman, Florian (2022). Qualitative Auswertungsverfahren. In Heinz Reinders, Dagmar Bergs-Winkels, Anette Prochnow & Isabell Post (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Eine elementare Einführung* (S. 237–252). Wiesbaden: Springer. doi:10.1007/978-3-658-27277-7.

Grüning, Eberhard (2023). Elementarer Fremdsprachenerwerb in Englisch. In Eberhard Grüning (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen der geistigen Entwicklung unterrichten. Konzepte für die Teilhabe in heutiger Lebenswelt* (1. Auflage, S. 157–174). Stuttgart: Kohlhammer.

Heinemann, Arne (2018). *Professionalität und Professionalisierung im Bilingualen Unterricht. Was es bedeutet, Lehrperson für den Bilingualen Unterricht zu sein und es zu werden*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Helfferrich, Cornelia (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In Nina Baur & Jörg Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559–574). Wiesbaden: Springer. doi:10.1007/978-3-531-18939-0.

Kay-Raining Bird, Elisabeth; Cleave, Patricia; Trudeau, Natacha; Thordardottir, Elin; Sutton, Ann et al. (2005). The Language Abilities of Bilingual Children With Down Syndrome. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14 (8), S. 187–199. doi:1058-0360/05/1403-0187.

Klee Matieu (2022). *Wie die Kantone den Lehrermangel umdribbeln. Unterrichten ohne Ausbildung*. Abgerufen von <https://www.srf.ch/news/schweiz/unterrichten-ohne-ausbildung-wie-die-kantonen-lehrermangel-umdribbeln> [18. Juni 2025].

Krüger, Dirk & Riemeier, Tanja (2014). Die qualitative Inhaltsanalyse – eine Methode zur Auswertung von Interviews. In Dirk Krüger, Ilka Parchmann & Horst Schecker (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 133–145). Wiesbaden: Springer. doi:10.1007/978-3-642-37827-0.

Kurtz, Michaela & Mahlau, Kathrin (2022). Einsatz von Modellierungen im sprachheilpädagogischen und inklusiven Unterricht. *Forschung Sprache*, 1 (2022), S. 33–50. Abgerufen von: [https://www.forschung-sprache.eu/fileadmin/user\\_upload/Dateien/Heftausgaben/2022\\_1/Forschung\\_Sprache\\_1\\_22\\_4\\_Kurtz\\_Mahlau.pdf](https://www.forschung-sprache.eu/fileadmin/user_upload/Dateien/Heftausgaben/2022_1/Forschung_Sprache_1_22_4_Kurtz_Mahlau.pdf) [21. Juni 2025].

Le Pape Racine, Christine & Lovey, Gwendoline (2022). *Bilingualer Unterricht an der Volksschule? Absolutement!* Solothurn: Fachhochschule Nordwestschweiz. Abgerufen von [https://www.fhnw.ch/plattformen/bili-macht-schule/wp-content/uploads/sites/338/1\\_1\\_Begriffsklärung\\_Le\\_Pape\\_Racine\\_2000-1.pdf](https://www.fhnw.ch/plattformen/bili-macht-schule/wp-content/uploads/sites/338/1_1_Begriffsklärung_Le_Pape_Racine_2000-1.pdf) [06. April 2025].

- Lovey, Gwendoline & Le Pape Racine, Christine (2024). Leitfaden/Guide. Bilingualer Unterricht an der Volksschule? Absolutement! Solothurn: Fachhochschule Nordwestschweiz. Abgerufen von: [https://bili-macht-schule.ch/wp-content/uploads/sites/338/Bili-macht-schule\\_Leitfaden\\_DEF-1.pdf](https://bili-macht-schule.ch/wp-content/uploads/sites/338/Bili-macht-schule_Leitfaden_DEF-1.pdf) [22. Juni 2025].
- Lüke, Carina & Vock, Sarah (2019a). Einführung. In Monika Maria Thiel, Mascha Wanke & Susanne Weber (Hrsg.), *Praxiswissen Logopädie. Unterstützte Kommunikation bei Kindern und Erwachsenen* (S. 1–16). Berlin: Springer. doi:10.1007/978-3-662-58128-5.
- Lüke, Carina; Vock, Sarah (2019b). Spezifische Themen. Mehrsprachige Patienten. In Monika Maria Thiel, Mascha Wanke & Susanne Weber (Hrsg.), *Praxiswissen Logopädie. Unterstützte Kommunikation bei Kindern und Erwachsenen* (S. 187–236). Berlin: Springer. doi:10.1007/978-3-662-58128-5.
- Lüke, Carina & Vock, Sarah (2019a). Methoden der Unterstützten Kommunikation. In Monika Maria Thiel, Mascha Wanke & Susanne Weber (Hrsg.), *Praxiswissen Logopädie. Unterstützte Kommunikation bei Kindern und Erwachsenen* (S. 17–110). Berlin: Springer. doi:10.1007/978-3-662-58128-5.
- Mathier, Marion & Ganguillet, Simone (2024). (Meta-)Narrationen – Beschreibend-reflexive Zugänge zu lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in der Lehramtsausbildung, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 2 (29). doi:10.57694/7537.
- Niebert, Kai & Gropengiesser, Harald (2014). Leitfadengestützte Interviews. In Dirk Krüger, Ilka Parchmann & Horst Schecker (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 121–132). Wiesbaden: Springer. doi: 10.1007/978-3-642-37827-0.
- Regionaljournal Bern Freiburg Wallis (2025). *C'est fini. Bern schliesst zweisprachige Schule*. Abgerufen von: <https://www.srf.ch/news/schweiz/zweisprachiger-unterricht-c-est-fini-stadt-bern-schliesst-zweisprachige-schule> [18. Juni 2025].
- Reinders, Heinz (2022). Interview. In Heinz Reinders, Dagmar Bergs-Winkels, Anette Prochnow & Isabell Post (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Eine elementare Einführung* (S. 211–222). Wiesbaden: Springer. doi:10.1007/978-3-658-27277-7.
- Rindlisbacher, Barbara (2021). *Lesen in der Fremdsprache Französisch. Kompetenzen von Drittklässlerinnen und Drittklässlern mit unterschiedlichen Schrift- und Sprachfähigkeiten in der Erstsprache Deutsch*. Münster, New York: Waxmann. doi:10.25656/01:23944.
- Rossa, Henning (2015). Lerngelegenheiten im inklusiven Englischunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Förderschwerpunkt im Bereich gesitige Entwicklung. In Christiane M. Bongartz & Andrea Rohde (Hrsg.), *Inklusion im Englischunterricht. Forschungen zur Psycholinguistik und Fremdsprachendidaktik* (S. 169–184). Frankfurt: Peter Lang.
- Sahli Lozano, Caroline; Vetterli, Richard & Wyss, Annika (2017). *Prozesse inklusiver Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Filmbeispiele aus der Praxis* (1. Auflage). Bern: PHBern.
- Schulz, Lea & Krstoski (2022). Diklusion. In Lea Schulz, Igor Krstoski, Martin Lüneberger & Dorothea Wichmann (Hrsg.), *DIKLUSIVE LERNWELTEN. Zeitgemässes Lernen für alle Schüler:innen* (1. Auflage, S. 31–43). Dornstadt: Visual Ink Publishing.

Schweizerische Eidgenossenschaft (2014). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* (Fassung 2025). Bern: Fedlex. Abgerufen von <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2014/245/de> [20. Mai 2025].

Schweizerische Eidgenossenschaft (2020). *Statistik der Sonderpädagogik*. Neuchâtel: Schweizerische Eidgenossenschaft. Bern: Eidgenössisches Departement des Innern EDI: Bundesamt für Statistik BFS. Abgerufen von <file:///Users/valerieschott/Downloads/1960-1900.pdf> [05. Juni 2025].

Schweizerische Eidgenossenschaft (2021). *Wegleitung für Gesuche um Unterstützungsbeiträge für Projekte im Bereich Sprachunterricht*. Bern: Eigenössisches Departement des Inneren EDI: Bundesamt für Kultur BAK. Abgerufen von [file:///Users/valerieschott/Downloads/20211018%20Guide\\_pratique\\_mise\\_au\\_concours\\_art\\_10\\_DE.pdf](file:///Users/valerieschott/Downloads/20211018%20Guide_pratique_mise_au_concours_art_10_DE.pdf) [08. Mai 2025].

Staat Freiburg (2023). *Hinweise zur Förderung der Partnersprache. Austauschaktivitäten und immersiver Unterricht*. Freiburg: Direktion für Bildung und kulturelle Angelegenheiten BKAD. Amt für deutschsprachigen obligatorischen Unterricht DOA. Abgerufen von: <https://www.fr.ch/sites/default/files/2023-12/hinweise-zur-forderung-der-partnersprache.pdf> [07. Mai 2025].

Surkamp, Carola (2017). Ganzheitliches Lernen. In Carola Surkamp (Hg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (2. Auflage, S. 99–100). doi:10.1007/978-3-476-04474-7\_7.

Terfloth, Karin (2017). Exklusion. In Kerstin Ziemen (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 73–75). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Trites, & Price (1978). Specific learning disability in primary French immersion. *Interchange*, 9 (4), S. 73–85. doi: 10.1007/BF01189551.

Walser, Anna (2021). *Lehrermangel spitzt sich zu*. Zürich: Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz. Abgerufen von <https://www.lch.ch/aktuell/detail/lehrermangel-spitzt-sich-zu> [18. Juni 2025].

World Health Organisation (2025). *ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics. 6A00 Disorders of intellectual development*. Abgerufen von <https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/en#605267007> [06. April 2025].

Ziemen, Kerstin (2017). Inklusion. In Kerstin Ziemen (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 101–102). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

## 8 Verwendete Hilfsmittel

Canva Pro (2025). Verwendet: Grafiken zum Titelbild (Seite 1).

TurboScribe (2025). Verwendet: Transkription der Interviews (Anhang).

## 9 Verzeichnis von Abbildungen und Tabellen

<i>Abbildung 1 Immersionsunterricht für Schüler:innen mit Beeinträchtigung der kognitiven Entwicklung (Eigene Darstellung, Canva Pro 2025) .....</i>	<i>1</i>
<i>Abbildung 2 Immersion im Kanton Freiburg (Staat Freiburg 2025) .....</i>	<i>10</i>
<i>Abbildung 3 Psycholinguistisches Modell des Fremdspracherwerbs (Rindlisbacher 2021, S. 138)..</i>	<i>15</i>
<i>Abbildung 4 Kategorienbildung (eigene Darstellung).....</i>	<i>32</i>
<i>Abbildung 5 Zusammenfassung der Ergebnisse (eigene Darstellung) .....</i>	<i>48</i>

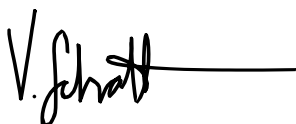
## 10 Lauterkeits- und Redlichkeitserklärung

Hiermit bestätige ich, dass die vorliegende Bachelorarbeit

### ***Immersionsunterricht für Schüler:innen mit Beeinträchtigungen der kognitiven Entwicklung***

nach dem Grundsatz der wissenschaftlichen Lauterkeit und Redlichkeit verfasst, ohne unerlaubte Hilfe ausgeführt und nicht bereits an einem anderen Institut, einer anderen Hochschule oder bei einer anderen Dozentin, einem anderen Dozenten eingereicht ist.

Bern, 28. Juni 2025



Valerie Schott

### **Veröffentlichung**

Die vorliegende Bachelorarbeit darf öffentlich zugänglich gemacht werden.

Bern, 28. Juni 2025



Valerie Schott

# 11 Anhang

## 11.1 Regelgeleitetheit des Transkriptionssystems

Regelsysteme in Transkriptionen dienen der Verständlichkeit und Übermittlung von semantischen Informationen, indem vor allem semantische Informationen vereinheitlicht werden (Dresing & Pehl 2024, S. 25). Die Transkription stützt sich auf den Regeln nach Dresing & Pehl (ebd., S. 21–23): (angepasst)

Regel	Notation	Bedeutung
1	(unv.)	Wörter, die auf der Tonaufnahme nur vermutet werden können, werden nach dem Wort gekennzeichnet.
2	...	Sprechpausen werden mit drei Punkten angegeben.
3	VERSALIEN	Bewusst betonte Wörter werden in Grossschrift geschrieben.
4	/ & //	Satz- als auch Wortabbrüche werden mit einem Slash notiert, Sprechüberlappungen mit //.
5	(hm/ aha/ ähm)	Fülllaute werden notiert, ausser es handelt sich um <i>Backchanneling</i> . Es wird eine Beschreibung in Klammern notiert, z.B. erstaunt, bejahend, ...
6	(räuspert sich)	Bemerkenswerte Lautäusserungen und hörbare Emotionen werden in Klammern notiert.
7	Abkürzungen	Abkürzungen werden nur als solche geschrieben, wenn sie auch so genannt wurden.

## 11.2 Interviewleitfaden

**Kategorien zur Auswertung sind 4-14:** Dabei wurde Kategorie 4 und 14 fusioniert.

	Phasen & Fragen	Codes/Kategorien	Ev. Nachragen
	<b>Einstiegsphase</b>		
1	Zu den persönlichen Daten Ihrer Person: Welchen Jahrgang haben Sie und wie viele Jahre Berufserfahrung? Zu welchem Geschlecht ordnen Sie sich zu?	Person	
2	Können Sie kurz Ihren beruflichen Hintergrund im Unterricht von Lernenden mit Beeinträchtigungen der kognitiven Entwicklung schildern?	Person & Bezug Schule/Unterricht/Sonderpädagogik	
	<b>Aufwärmphase</b>		
3	Welchen Bezug haben Sie selbst zu Fremdsprachen an sich als auch Fremdsprachenunterricht?	Fremdsprachen und Unterricht	Sogar Immersion? Oder mit Beeinträchtigten?
4	Inwiefern sollte sich die Bildungspolitik der Thematik des	Politik	Welche konkreten Schritte der Politik sind nötig?

	Fremdsprachenerwerbs bei kognitiver Beeinträchtigung befassen?		
<b>Hauptphase</b>			
5	Inwiefern unterscheidet sich Immersionsunterricht für Schüler:innen mit kognitiven Beeinträchtigungen im Vergleich zu Schüler:innen ohne kognitive Beeinträchtigungen?	Unterschiede Immersionsunterricht mit Kindern mit BKE	
6	Welche didaktisch-methodischen Ansätze sind aus heilpädagogischer Sicht besonders hilfreich in einem immersiven Unterrichtssetting?	Didaktik/Methodik	Welche konkreten Methoden? Lebensweltbezug? Handlungsorientierung?
7	Welche Gelingensbedingungen erachten Sie im Immersionsunterricht als zentral?	Gelingensbedingungen	Beispiel?
8	Welche Chancen sehen Sie mit diesem Ansatz?	Chancen	Beispiele
9	Welche Grenzen sehen Sie mit diesem Ansatz?	Grenzen	Beispiele
10	Welche inneren Differenzierungsformen wie zum Beispiel sprachdidaktische Unterstützungsformen halten Sie für besonders wirksam?	Innere Differenzierung	Gibt es ein Beispiel?
11	Inwiefern beeinflussen Rahmenbedingungen wie Gruppengrösse, Klassenzusammensetzung oder Ressourcen das Gelingen?	Äussere Differenzierung	
12	Wie würden Sie eine Sequenz gestalten? Und in welchem Fach?	Praktische Umsetzung	Illustratives Thema?
13	Wie wichtig ist für immersiven Unterricht mit Lernenden kognitiver Beeinträchtigung die Aus- und Weiterbildung von schulischen Heilpädagog:innen (Lehrpersonen)?	Aus- und Weiterbildung	
<b>Abschlussphase</b>			
14	Mit einem Blick auf die Zukunft: Wird sich in Bezug auf Fremdsprachendidaktik (Immersion) in der Sonderpädagogik etwas verändern?	Zukunft	
15	Was ist für Sie die Quintessenz für Immersionsunterricht für Schüler:innen mit kognitiver Beeinträchtigung?	Fazit	

## 11.3 Kodiersystem

<i>Per-son</i>	<i>Textsegment aus Transformation</i>	<i>Sub-code</i>
<b>Code A: Politik und Zukunft</b>		
R.	{Die Bildungspolitik soll sich dem Fremdspracherwerb von Kindern mit Beeinträchtigungen der kognitiven Entwicklung} genau gleich wie bei nicht beeinträchtigten Kindern widmen (A1). Es braucht noch sehr viele Schritte. Das heisst, das Vertrauen in die Integration, in die Inklusion stärken und nicht so, wie leider politische Bestrebungen sind, wieder zurück zur Separation, wieder zur Stigmatisierung. Die Politik ist leider eher auf dem Rückschritt als auf dem Fortschritt. Die Politik muss noch klar dranbleiben. Sie macht immer noch die Chancengerechtigkeit NICHT zu ihrem Ziel. Bei Sonntagsreden, bei Wahlveranstaltungen ist jeder und jede davon überzeugt, dass das das Richtige ist. Aber wenn es dann um die entsprechenden Ressourcen zu sprechen geht, dann weicht man davon ab oder man sagt, dass das Kind nie Französisch verstehen können wird. Das finde ich den falschen Ansatz (A1). {Dass sich etwas in Bezug auf Immersionsunterricht bei kognitiv beeinträchtigten Kindern in Zukunft ändert}, hoffe ich (A1).	<b>A1: Politische Entwicklungen</b>
L.	Man weiss dort sehr wenig und die Bildungspolitik interessiert sich sehr wenig für diese Domäne (A1, A3). Ich bin mir sicher, dieses Feld ist ziemlich neu und die multikulturelle Durchmischung auch. Erst seit einigen Jahren wird den Fremdsprachen und der Mehrsprachigkeit mehr Gewichtung zugesprochen und ich glaube, es braucht noch Zeit (A1, A2).	<b>A1: Politische Entwicklungen</b>
R.	Man darf und sollte NIE globalisieren. Es gibt kognitiv oder psychisch beeinträchtigte Kinder, wie zum Beispiel Kinder im Autismus-Spektrum, denen sich plötzlich Welten öffnen, wenn sie eine andere Sprache hören, die plötzlich Türen öffnen, wo sie verschlossen waren (A2). Man muss das jedem Kind zutrauen wollen und dann schauen, was das Kind braucht, um Fremdsprachen lernen, verstehen oder geniessen zu können (A2, B2). Es muss sich einiges ändern, ob für Kinder mit oder ohne Behinderungen Es tut mir so weh, wenn ich sehe, dass Kinder nicht gerne Französisch- oder Englischunterricht haben, weil sie Wortschatz auswendig lernen müssen oder weil man es immer noch als Leistungsziel sieht und nicht als Erfahrungsziel und als Lebensziel und das ist wirklich schade. Beim Fremdsprachenunterricht sind wir für alle noch nicht weit (A2).	<b>A2: Neuorientierung</b>
L.	Ich bin mir sicher, dieses Feld ist ziemlich neu und die multikulturelle Durchmischung auch. Erst seit einigen Jahren wird den Fremdsprachen und der Mehrsprachigkeit mehr Gewichtung zugesprochen und ich glaube, es braucht noch Zeit (A1, A2). Von der Bildungspolitik her, müsste diese ständige Debatte, ob es Französisch und Englisch braucht oder nicht, anders gedacht werden. Sprachen dürfen nicht mehr im Sinne von Englisch ist die wichtigste Sprache, dann kommt Französisch gelevelt werden und es gibt Prestige (A2, B3). In unserer Gesellschaft, wie ich das mit meinem Hintergrund verstehe, gibt es Sprachen, die sind prestigereich und Sprachen, die sind prestigearm. Ich glaube, dort sollte man anknüpfen. Eigentlich ist jede Fremdsprache wertvoll. Es fängt bei den Sprachen von den Lernenden an, die nicht wertgeschätzt werden (A2, B3). Wenn ich weiter hinausdenke, ich spreche von, von 10, 20 Jahren, wird man feststellen müssen, dass sich unsere Gesellschaft verändert. Wir haben immer mehr mehrsprachige und multikulturelle Schüler:innen, auch mit erhöhtem Förderbedarf in unserer Klasse. Wir müssen die Sprache als Ressource sehen. Die Welt und unsere Gesellschaft funktionieren mit Migration nicht nur auf Deutsch. Dort wird sich in den nächsten Jahrzehnten etwas ändern, das glaube ich fest (A2, B3).	<b>A2: Neuorientierung</b>
R.	Ich sage immer wieder, wenn wir die Bildungswissenschaft genau so ernst wie die medizinische Wissenschaft nehmen würden, wären wir viel weiter. Jeder ist froh, wenn ein neues Medikament gegen Krebs auf den Markt kommt und dann investiert man dort hinein und man MACHT. In der Bildung ist es genau dasselbe, man macht viel zu wenig, weil man das Gefühl hat, es sind kleine Menschen, die nicht mehr. Was für mich vor fünfzig Jahren gut war, ist auch für meine Enkelin gut in zwanzig Jahren, ist der falsche Ansatz. Die Quintessenz ist, die Bildungswissenschaft weiterzuentwickeln und wenn sie Erneuerungen bringt, ausprobieren. Der Bildungswissenschaft darf man auch einmal sagen, das war ein falscher Ansatz. Ich persönlich finde Immersionsunterricht richtig, vielleicht findet die Bildungswissenschaft etwas anderes in den nächsten Jahren, aber das muss die Wissenschaft definieren und nicht die Politik. Die Quintessenz ist machen, was die Wissenschaft sagt, ist evidenzbasiert. Und die Bildungsinstitute sollen das verteidigen. Wie die Medizin ihr Fachwissen verteidigt, müssen Pädagoginnen und Pädagogen, egal welcher Couleur, ihre Fachlichkeit verteidigen (A3).	<b>A3: Forschung</b>
L.	{Zu Fremdspracherwerb von Kindern mit Beeinträchtigungen der kognitiven Entwicklung} habe gerade meine Masterarbeit verfasst. Die Forschungslage ist prekär. Es gibt fast keine Forschung bezüglich des Fremdsprachenunterrichts und Kindern mit erhöhtem Förderbedarf (A3). Man weiss dort sehr wenig und die Bildungspolitik interessiert sich sehr wenig für diese Domäne (A1, A3). Es wird zu wenig gemacht und es wird zu wenig geforscht (A3). Es braucht aber noch ganz viel Forschung, was auch die Uni Fribourg sagt, wo der Fremdsprachendidaktikszitz ist. Es braucht Forschung, damit man auch belegen kann, dass immersiver Unterricht Sinn machen würde (A3).	<b>A3: Forschung</b>
<b>Code B: Unterschied Immersionsunterricht für kognitiv beeinträchtigte Kinder</b>		
R.	Im Unterschied von Immersionsunterricht für Kinder mit kognitiven Beeinträchtigungen zu Kindern ohne dieser Diagnose} fragt sich, ist es im integrativen Setting oder ist es im Setting der Sonderschule. Wird es integrativ beschult, dann ist ein umfassenderes Angebot nötig. Das heisst: unterstützte Kommunikation und Begleitung. Im sonderschulischen Setting kann man es von der Lehrperson her einfacher machen, weil man die Kinder in den Kleingruppen im Sonderschulsetting hat. Es ist sicher eine Aufwand- und Ressourcenfrage (B1). Und ich bin auch nach 37 Jahren Unterricht immer noch überzeugt, dass das alles machbar ist und dass das eine Verpflichtung nach Verfassung ist, die nach UN-BRK erkannt wurde (B1).	<b>B1: Schulsetting</b>
L.	Wenn man an Immersionsunterricht denkt, der anspruchsvoll für das Gehirn im Sinne von Arbeit ist, wird das Arbeitsgedächtnis extrem beansprucht. Das kann, könnte, ich kann es nicht belegen, zu einer massiven Überforderung für Lernende mit erhöhtem Förderbedarf führen (B1, F3). Ich denke dort wird es sehr schwierig, weil ich die Erfahrung gemacht habe, dass diese Kinder mehr Wiederholung brauchen und Sprachwechsel von der Zielsprache ins Deutsch sehr viel öfters gemacht werden müssen, damit es sie nicht überfordert (B1, B2). Dann müsste dort das Niveau schon angepasst sein für diese Lernenden. Dann sehe ich es durchaus. Es wäre total realistisch, wenn wir daran denken, dass mit zwei Lektionen Englisch auf der Mittelstufe so eine Fremdsprache auch nicht gelernt wird.	<b>B1: Schulsetting</b>

	Ich denke auch für Lernende mit erhöhtem Förderbedarf in einer Sonderklasse könnte das enorm wertvoll sein (B1). Dort müsste man das Niveau anpassen und im Sinne von einfacher Sprache, einfacher Sätze und Wiederholungen differenzieren. Aber das macht man in einer Sonderschule eigentlich sowieso, auch von der deutschen Sprache her (B1, B2).	
R.	Man muss das jedem Kind zutrauen wollen und dann schauen, was das Kind braucht, um Fremdsprachen lernen, verstehen oder geniessen zu können (A2, B2). Hingegen muss man fragen, was dieses Kind braucht, um Französisch verstehen zu wollen oder um in französischer Sprache gewisse Handlungen ausführen zu können wie beispielsweise sich in Frankreich selbst ein Glas Wasser bestellen zu dürfen. Und das geht auch mit kognitiv beeinträchtigten Kindern, mit Piktogrammen, mit unterstützter Kommunikation. Das ist hundertprozentig machbar (B2, D2). Aber wegen dieser Frage etwas nicht zu machen, das ist der kapitale Fehler in der Gleichstellungsfrage, egal wo. Wegen der Ressourcen- und Aufwandfrage etwas nicht anzupacken, was der Gleichstellung dient, ob das jetzt Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen, Mann und Frau, alt und jung ist, das spielt keine Rolle. Man darf den Aufwand nicht scheuen, um Gleichstellung oder sogar Chancengerechtigkeit zu erreichen (B2). {Im Immersionsunterricht für kognitiv beeinträchtigte Kinder gibt es} nur Chancen. Jede pädagogische Handlung sollte in Beziehung getätigt werden. Als Pädagogin oder als Pädagoge muss man in Beziehung unterrichten. Man kann nicht nicht unterrichten, lernen und lehren. Man kann es lediglich schlecht oder gut tun (B2, D1, E2).	<b>B2: Förderbedingungen</b>
L.	{Im Unterschied von Immersionsunterricht für Kinder mit kognitiven Beeinträchtigungen zu Kindern ohne dieser Diagnose} brauchen Kinder, die erhöhten Förderbedarf haben für alles mehr Zeit und für vieles mehr Reduktion und mehr Wiederholung (B2). Ich denke dort wird es sehr schwierig, weil ich die Erfahrung gemacht habe, dass diese Kinder mehr Wiederholung brauchen und Sprachwechsel von der Zielsprache ins Deutsch sehr viel öfters gemacht werden müssen, damit es sie nicht überfordert (B1, B2). Dort müsste man das Niveau anpassen und im Sinne von einfacher Sprache, einfacher Sätze und Wiederholungen differenzieren. Aber das macht man in einer Sonderschule eigentlich sowieso, auch von der deutschen Sprache her (B1, B2). Ich glaube, wir trauen den Kindern sehr wenig zu. Man hat immer sofort das Gefühl, dass sie überfordert sind, wenn sie nicht gleich sprechen. So ist es nicht. Wir bauen zuerst rezeptive Kompetenzen auf und erst nachdem wir produktiven Wortschatz aufgebaut und uns gefestigt haben, trauen wir uns zu sprechen. Ich glaube, wir unterschätzen sie dort extrem (B2).	<b>B2: Förderbedingungen</b>
R.	Es ist nicht so, dass Englisch viel leichter als Französisch ist, aber Kinder, die englische Lieder und Games hören, können englische Wörter anhand dessen lernen. Und das geht auch mit Französisch und bis hin zu Kindern mit kognitiven Beeinträchtigungen (B3). Auch Kinder mit Behinderungen gehen mit den Eltern ins Ausland, man kann den Bezug zu der Fremdsprache herstellen. Wir haben in unserem Land vier Sprachen, drei davon sind dann automatisch eine Fremdsprache (B3).	<b>B3: Lebenswelt</b>
L.	Von der Bildungspolitik her, müsste diese ständige Debatte, ob es Französisch und Englisch braucht oder nicht, anders gedacht werden. Sprachen dürfen nicht mehr im Sinne von Englisch ist die wichtigste Sprache, dann kommt Französisch gelevelt werden und es gibt Prestige (A2, B3). In unserer Gesellschaft, wie ich das mit meinem Hintergrund verstehe, gibt es Sprachen, die sind prestigereich und Sprachen, die sind prestigearm. Ich glaube, dort sollte man anknüpfen. Eigentlich ist jede Fremdsprache wertvoll. Es fängt bei den Sprachen von den Lernenden an, die nicht wertgeschätzt werden (A2, B3). Diese Gruppierung von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf ist für mich noch so unklar. Dort müsste man klar differenzieren. Die haben auch unterschiedliche Ressourcen. Es gibt auch Kinder mit erhöhtem Förderbedarf, die weisen bereits einen mehrsprachigen Hintergrund auf. Für die wird Immersionsunterricht eher möglich sein als für ein Kind, das vielleicht nicht einmal die Erstsprache richtig aufgebaut hat und vielleicht noch eine Spracherwerbsstörung hat (B3). Wenn ich weiter hinausdenke, ich spreche von, von 10, 20 Jahren, wird man feststellen müssen, dass sich unsere Gesellschaft verändert. Wir haben immer mehr mehrsprachige und multikulturelle Schüler:innen, auch mit erhöhtem Förderbedarf in unserer Klasse. Wir müssen die Sprache als Ressource sehen. Die Welt und unsere Gesellschaft funktionieren mit Migration nicht nur auf Deutsch. Dort wird sich in den nächsten Jahrzehnten etwas ändern, das glaube ich fest (A2, B3).	<b>B3: Lebenswelt</b>
<b>Code C: Methodisch-didaktische Ausrichtung</b>		
R.	Ich würde sagen, überall wo man mit Piktogramm und Vorzeigen-Nachmachen, überall wo man bildlich, wo man ganzheitlich mit Kopf-Herz-Hand bildet. Das ist in Mathematik auch möglich. Das ist kein Problem, man wenn man das Material zur Verfügung hat (J, C1).	<b>C1: Methoden</b>
L.	{Wertvolle methodisch-didaktische Ansätze im Immersionsunterricht für geistig behinderte Kinder} könnte ich dir jetzt viele auflisten. Das Erste ist die Reduktion auf das Wesentliche: Vereinfachen, so weit wie es geht. Nur wesentlichen Wortschatz vermitteln (C1). Und dann sind sicher auch der Alltagsbezug, die Handlungs- und Inhaltsorientierung, die sowieso zum Fremdsprachenunterricht gehören, wichtig (C1). Ich denke als Heilpädagogin an sprachsensiblen Unterricht, indem man den zentralen Wortschatz aufbauen müsste. Dieses progressive Denken müsste sicher in meine Unterrichtsplanung im Sinne von zentralen Begriffen und Konzepten einfließen, die vor allem auch von Lernende mit erhöhtem Förderbedarf begriffen werden müssen. Also «une abeille» muss sicher klar sein. Es müsste eine Auflistung von diesen Begriffen, die verstanden werden müssen, geben. Ich würde viel und schneller als im klassischen NMG-Unterricht zu Visualisierungen und Handlungen greifen. Zu «Wie leben Bienen?» würde ich mit Bildern arbeiten und zuerst Begriffe und Konzepte klären, bevor ich dann inhaltlich arbeite. Diesem sprachsensiblen Unterricht müsste mehr Raum gegeben werden (C1, G1, J).	<b>C1: Methoden</b>
R.	Es braucht in der Didaktik ein Nicht-auf-das-Defizit-Schauen, was grundsätzlich wichtig ist, aber hier noch wichtiger und Freude am Fehler und Kreativität. Man muss das leben, was man vermitteln will, insbesondere bei Kindern mit kognitiven Beeinträchtigungen, um zu zeigen, dass die Sprache eine Vielfalt hat und dort kann man begeistern (C2). Ich habe im Französischunterricht zwei Kinder mit kognitiven Beeinträchtigungen in der Primarschule begleitet, zwar nicht immersiv, aber ich habe gesehen, dass diese Kinder grosse Freude hatten, wenn man ihnen mit Herzblut die Chance geben will, an diesem Unterricht teilzunehmen. Und das erwarte ich von jeder Lehrperson (C2, D1).	<b>C2: Lehr-Lern-Vorstellungen</b>
L.	Das Zweite ist expliziter Unterricht: Explizit heisst für mich immer, Dinge bewusst zu thematisieren und nicht davon auszugehen, das sei dann schon klar für Schüler:innen (C2). Das gehört genauso für Lernende mit erhöhtem Förderbedarf dazu. Ich bin fest davon überzeugt, dass es nicht eine spezielle Fremdsprachendidaktik für Lernende mit erhöhtem	<b>C2: Lehr-Lern-</b>

	Förderbedarf braucht. Er muss noch einmal ganz anders ausgeschöpft werden. Es braucht keine spezielle Didaktik für Lernende mit kognitiven Defiziten (C2).	<b>Vorstellungen</b>
<b>Code D: Gelingensbedingungen</b>		
R.	Als {wertvolle methodisch-didaktische Ansätze im Immersionsunterricht für geistig behinderte Kinder} braucht es ein Bekenntnis zur Liebe zu Fremdsprachen von der unterrichtenden oder begleitenden Person (D1). Ich habe im Französischunterricht zwei Kinder mit kognitiven Beeinträchtigungen in der Primarschule begleitet, zwar nicht immersiv, aber ich habe gesehen, dass diese Kinder grosse Freude hatten, wenn man ihnen mit Herzblut die Chance geben will, an diesem Unterricht teilzunehmen. Und das erwarte ich von jeder Lehrperson (C2, D1). {Im Immersionsunterricht für kognitiv beeinträchtigte Kinder gibt es} nur Chancen. Jede pädagogische Handlung sollte in Beziehung getätigt werden. Als Pädagogin oder als Pädagoge muss man in Beziehung unterrichten. Man kann nicht nicht unterrichten, lernen und lehren. Man kann es lediglich schlecht oder gut tun (B2, D1, E2). Ich weiss, dass Fremdsprachenunterricht gelebt werden muss und Spass machen muss, sonst bringt es nichts. Ich persönlich hatte immer Spass am Fremdsprachenunterricht, man ist so mobil wie eigentlich nie vorher (D1). Die Quintessenz {für Immersionsunterricht mit kongitiv beeinträchtigten Kindern} ist, einfach machen. Wenn alle Bildungsverantwortlichen, also die Hochschulen und auch die Schulen selbst einfach machen, weil sie Bildungsfachleute sind (D1).	<b>D1: Lehrperson</b>
L.	{Zu den Gelingensbedingungen für Immersionsunterricht von Kindern mit einer kognitiven Beeinträchtigung sind} erwähne ich als erstes die Sprachkompetenz der Lehrperson, wo ich in ein Spannungsfeld gelange, weil ich als schulische Heilpädagogin in meinem Umfeld immer wieder bemerke, dass ich ein Einzelfall bin, sprachkompetent und trotzdem einen heilpädagogischen Hintergrund mitbringe. Dort haben wir ein riesiges Defizit, einen riesigen Mangel an sonderpädagogisch ausgebildeten Fachpersonen und versierten sprachkompetenten Lehrpersonen. Dort fängt es an. Das ist der Grund, weshalb viele Heilpädagog:innen nach meiner Hypothese, sich diesen Französischunterricht, Englischunterricht noch mehr, nicht zutrauen. Rein von der Ausbildung her, ist es so, dass die Heilpädagogin in der Sprachkompetenz nicht versiert sein muss, weil sie in der Begleitung und Beratung von Lernenden mit erhöhtem Förderbedarf versiert sein muss. Dort gelange ich in ein riesiges Spannungsfeld (D1, I2). Die Quintessenz {für Immersionsunterricht mit kongitiv beeinträchtigten Kindern} ist für mich, dass ich mich als begeisterte Fremdsprachendidaktikerin und Heilpädagogin dafür einsetze und versuche, mutig zu sein und Lehrpersonen zu begeistern, mitzumachen. Es geht darum, auch kleine Sequenzen Sport auf Englisch oder einen RZG-Block auf Französisch zu machen. Einfach wie selbst kreativ bleiben und vor allem Lehrpersonen anregen, weil es ein Querdenken braucht. Dort braucht es auch Heilpädagog:innen, die sich trauen, den Lead zu übernehmen, weil eine Heilpädagogin ist nicht einfach helfende Hand. Sie hat Fachwissen, das sie einbringen kann. Ich versuche dort offen zu bleiben und Sequenzen zu übernehmen. Das muss nicht die Lehrperson alleine tragen (D1, I1, J).	<b>D1: Lehrperson</b>
R.	Hingegen muss man fragen, was dieses Kind braucht, um Französisch verstehen zu wollen oder um in französischer Sprache gewisse Handlungen ausführen zu können wie beispielsweise sich in Frankreich selbst ein Glas Wasser bestellen zu dürfen. Und das geht auch mit kognitiv beeinträchtigten Kindern, mit Piktogrammen, mit unterstützter Kommunikation. Das ist hundertprozentig machbar (B2, D2). {Gelingensbedingungen für Immersionsunterricht von Kindern mit einer kognitiven Beeinträchtigung sind} eine offene Kultur im Schulhaus, ob in der Sonderschule oder in der integrativen Schule, eine klare Stärkenorientierung, nicht Defizitorientierung, eine Fehlerkultur, die Freude macht und nicht stigmatisiert (D2). Die Gelingensbedingungen liegen vor allem im schulischen Setting, beim Team, beim Umfeld der Schule, sicher auch beim Kind selbst. Die Schule muss sich den Gelingensbedingungen, die das Kind mit sich bringt, anpassen können. Das ist aufwendig, das kostet Geld, aber das sind wir jedem Menschen wert, wenn wir es mit Chancengerechtigkeit und Gleichstellung ernst meinen (D2).	<b>D2: Äussere Faktoren</b>
L.	Es braucht viel Offenheit, weil man dort noch viel zu wenig Forschung und vor allem auch Erfahrung an den Schulen gemacht hat, vor allem an Sonderschulen mit Immersionsunterricht. Und Offenheit, um zu schauen, wie das ankommt, wie das funktioniert (D2).	<b>D2: Äussere Faktoren</b>
<b>Code E: Chancen</b>		
R.	Ich sehe die Chance für die Gesellschaft, für die Menschen ohne Behinderungen, darin, dass je mehr man in Beziehung zu Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen tritt, der emotionale und soziale Quotient gestärkt wird. Und für diejenigen, die betroffen sind genau so, weil sie merken, dass sie ein Teil dieser Gesellschaft sind. Und schlussendlich auch monetär. Es gibt genug Studien, die belegen, dass Menschen, die inkludiert und integriert sind, der Gesellschaft MEHR nützen als kosten (E1).	<b>E1: Gesellschaft</b>
L.	Wenn ich als Fachdidaktikerin {über die Chancen im Immersionsunterricht mit kognitiv beeinträchtigten Kindern} spreche, leben wir in einer sehr durchmischten Welt von Kulturen und Sprachen und wir müssen uns dessen annehmen. Wir kommen gar nicht drum herum, Fremdsprachen mehr in unseren Alltag einzubauen und das fängt ganz klar in der Schule an (E1). Damit würde auch klar ein Zeichen gegen aussen gesetzt. Also wenn wir aufhören, Sprachen in Levels von prestigereich zu prestigearm einzuteilen (E1).	<b>E1: Gesellschaft</b>
R.	Und sie können genauso Freude haben, vielleicht sogar noch mehr, weil sie nicht auf den Fehler reduziert werden, die man machen kann und Wörter auswendig lernen muss (E2). Hingegen muss man fragen, was dieses Kind braucht, um Französisch verstehen zu wollen oder um in französischer Sprache gewisse Handlungen ausführen zu können wie beispielsweise sich in Frankreich selbst ein Glas Wasser bestellen zu dürfen. Und das geht auch mit kognitiv beeinträchtigten Kindern, mit Piktogrammen, mit unterstützter Kommunikation. Das ist hundertprozentig machbar (B2, D1, E2).	<b>E2: Betroffene</b>
L.	In diesem Sinne sehe ich eine Chance insofern darin, dass es auch für die Vorbereitung der Kinder für ihre spätere Berufswelt sehr wertvoll sein kann, eine Sprache in der Schule wirklich aufzubauen und nicht nur diese einzelnen Lektionen zu haben. Chancen sehe ich auch darin, dass sie wirkliche Erfolgserlebnisse haben, weil ich glaube, viele Kinder, Jugendliche haben nicht so viel Freude an Fremdsprachen, vor allem Französisch aus diversen Gründen. Ich könnte mir vorstellen, wenn sie selbst merken, dass sie langsam versiert sind und sprechen, dann werden sie dort mehr Erfolg erfahren, was auch motiviert (E2).	<b>E2: Betroffene</b>
<b>Code F: Grenzen</b>		

R.	Es wäre in der Schweiz mit unserem Leistungssystem falsch, wenn ich sagen würde, es gibt keine Grenzen {im Immersionsunterricht für Kinder mit einer kognitiven Beeinträchtigung} (F1).	<b>F1: Res- sour- cen</b>
L.	{Grenzen im Immersionsunterricht für Kinder mit einer kognitiven Beeinträchtigung} sieht man schon mit den CLABI – Classes bilingues de la Ville de Berne. Das war ein Projekt, wo jeweils Lernende auf Französisch oder Deutsch unterrichtet wurden. Dieses Projekt wurde wahrscheinlich aus finanziellen Gründen Fachpersonenmangel im Bereich Fremdsprachen und Sonderpädagogik abgeblasen. Ich erfahre immer wieder, was in diesem CLABI läuft, und sie haben zu wenig Fachpersonen (F1). {In Bezug auf die Änderung von Immersionsunterricht bei kognitiv beeinträchtigten Kindern in Zukunft} bin ich realistisch. Ich denke, in den nächsten Jahren wird nichts gross gehen, weil das Schulsystem per se am Limit ist und Fachkräfte fehlen, dann hat das nicht erste Priorität (F1).	<b>F1: Res- sour- cen</b>
R.	Ich will sie nicht per se sehen, sondern wir müssen sie gemeinsam erfahren. Das heisst, Lehrpersonen und betroffene Kinder, Eltern und das System müssen positiv in die Arbeit gehen und die Grenzen wertvoll erfahren. Auch Kinder mit Behinderungen müssen erkennen, dass etwas nicht geht und dass das aber nicht das Ende der Welt ist und mit einer Fehlerkultur oder Grenzkultur umgehen können. Ich mit meiner Körpergrösse oder meinem Alter musste lernen, die Grenzen sinnvoll zu akzeptieren und etwas sein zu lassen, da ich es nicht kann und will und mich auf andere Dinge konzentriere (F2). Es gibt viele Kinder, die keine Diagnose haben, bei denen ich überzeugt bin, dass es besser wäre, wenn man sagt sie am immersiven Unterricht teilhaben lässt, aber wenn es nicht klappt, keine Welt zugrunde geht. Das Kind kann dennoch eine gute Coiffeuse, ein guter Coiffeur sein und das ist für es mit seinem Willen nicht zwingend (F2).	<b>F2: Einstel- lung</b>
L.	Scheinbar sind Herr und Frau Schweizer nicht so offen gegenüber Fremdsprachen (F2). Es wird Kinder geben, bei denen man sagt, Fremdsprache ist nicht das, was für das Kind das Wichtigste ist. Es gibt eine zu ziehende Grenze hier und wir das ad acta legen, aber das ist individuell und nicht eine Frage von normal oder nicht normal (F3).	<b>F2: Einstel- lung</b>
L.	Wenn man an Immersionsunterricht denkt, der anspruchsvoll für das Gehirn im Sinne von Arbeit ist, wird das Arbeitsgedächtnis extrem beansprucht. Das kann, könnte, ich kann es nicht belegen, zu einer massiven Überforderung für Lernende mit erhöhtem Förderbedarf führen (B1, F3).	<b>F3: Lern- grenzen</b>
<b>Code: G: Innere Differenzierung</b>		
R.	Ganz wichtig dabei ist die Unterstützte Kommunikation (G1). Es gibt diverse: Es können Piktogramme, gezielte Computer, Apps oder Hörunterstützungen sein (G1). Man kann ihn dort machen, wo man Vorzeigen nachmachen kann, sagen wir beim Turnen. Es gibt lustige Apps, die ich Kindern gezeigt habe, in welchen Französisch oder Englisch gesprochen wird und eine Übung gezeigt wird. Die Kinder haben die Übung geschaut, haben sie nachgemacht und konnten sie. Sie haben die englischen Wörter gehört, sie sind englisch überflutet worden. Das allein öffnet sicher schon wieder das Verständnis (G1). Und wenn ich einen komplexen politischen Sachverhalt in leichter Sprache einem Parteikollegen oder einer Parteikollegin erkläre, die nicht in meiner Kommission ist, versteht sie oder er es. Leichte Sprache ist überspitzt eine Fremdsprache (G1).	<b>G1: Diffe- renzie- rungs- mass- nah- men</b>
L.	Ich bin auch ein Fan von einfachen Massnahmen (G1,G2): Ich spreche von Qualität vor Quantität im Sinne von der Reduktion der Menge. Sie brauchen sicher mehr Visualisierungen, mehr Wiederholungen und vielleicht auch assistive Technologien. Vielleicht muss man von den Sozialformen her etwas adaptieren, vielleicht besser in Partnerarbeit als alleine (G1). Ich denke als Heilpädagogin an sprachsensiblen Unterricht, indem man den zentralen Wortschatz aufbauen müsste. Dieses progressive Denken müsste sicher in meine Unterrichtsplanung im Sinne von zentralen Begriffen und Konzepten einfließen, die vor allem auch von Lernende mit erhöhtem Förderbedarf begriffen werden müssen. Also «une abeille» muss sicher klar sein. Es müsste eine Auflistung von diesen Begriffen, die verstanden werden müssen, geben. Ich würde viel und schneller als im klassischen NMG-Unterricht zu Visualisierungen und Handlungen greifen. Zu «Wie leben Bienen?» würde ich mit Bildern arbeiten und zuerst Begriffe und Konzepte klären, bevor ich dann inhaltlich arbeite. Diesem sprachsensiblen Unterricht müsste mehr Raum gegeben werden (C1, G1, J). Unbedingt {ist die Wortschatzarbeit wichtig}, weil wenn die Lernenden schon den Anfang verpassen, dann wird es schwierig. Ich spreche nicht von langweiliger Wortschatzarbeit, das kann auch spielerisch mit einem Pantomimespiel oder einem Zuordnungsspiel gemacht werden. Das muss nicht sitzend passieren (G1).	<b>G1: Diffe- renzie- rungs- mass- nah- men</b>
R.	Die Frage nach {den wertvollen inneren Differenzierungsmassnahmen} ist schöne Frage, weil es auf das Individuum darauf ankommt. Die Binnendifferenzierung wird umso grösser, je intensiver der Immersionsunterricht ist (G2). In der Binnendifferenzierung zu sagen, es wäre zu aufwendig ein Kind mit in den Immersionsunterricht einzubeziehen, ist falsch. Ich gehe immer von mir aus, wenn ich Mandarin oder Hindi höre, habe ich keine Chance etwas zu verstehen. Aber wenn meine Freundin, die Hindi spricht, ein Wort spricht und das berührt, habe ich nach dreimal hören das Gefühl, dass ich das Wort kenne und es in Verbindung zum Beispiel mit diesem Baum steht. Das ist auch möglich bei Kindern mit kognitiven Beeinträchtigungen. Das ist eine schwierige Frage. Ich glaube, man sollte wissen, dass man darauf achten muss, aber die ergeben sich aus dem Tun. Einfach anpacken und schauen. Es DARF keine Pauschale geben, wenn es um Unterrichten geht und wenn wir es mit Inklusion oder schon nur mit Integration, was ja zwei verschiedene Sachen sind, ernst meinen (G2).	<b>G2: Mass- nah- men- umset- zung</b>
L.	Es braucht nicht SPEZIELLE NEUE Differenzierungsmassnahmen für betroffene Kinder und Jugendliche {im Immersionsunterricht}. Man muss diejenigen voll ausschöpfen, die man zur Hand hat (G2). Ich bin auch ein Fan von einfachen Massnahmen (G1,G2). Ich glaube, der Kreativität ist keine Grenze gesetzt. Wir dürfen den Aufwand nicht scheuen, dazu muss ich als Heilpädagogin oder Lehrperson gewillt sein. Wenn es um Differenzierungsmassnahmen geht, gehe ich auch auf die Betroffenen zu, was ihnen hilft. Aber auch dort mache ich nicht eine Differenzierung her, im Sinne von neurotypischem Kind oder nicht. Das Kind, das erhöhten Förderbedarf hat, muss man noch viel mehr unterstützen und sich noch mehr Zeit nehmen (G2).	<b>G2: Mass- nah- men- umset- zung</b>
<b>Code H: Äussere Differenzierung</b>		

R.	Die Geräte, die fachlich aufbereitet sind und die wissenschaftlich weiterentwickelt werden, muss man bezahlen WOLLEN und an das Kind anpassen können (H1). Es ist bei allem so, ob mit Behinderungen oder ohne, überall gibt es diese äusseren Differenzierungen und da müssen wir viel mehr lernen, diese einfach zu negieren. In der Schule werden gemacht, sie gehören auch zum Alltag. Zum Beispiel sind wir sehende Menschen und werten sehr schnell: gefällt mir, gefällt mir nicht; normal, nicht normal. Aus meiner Arbeit mit sehbehinderten Menschen hat mich geprägt, dass ich oft etwas selbstverständlich angeschaut und gewertet habe, wo mir ein blinder Mann eine Welt öffnen kann. Äussere macht man, man darf es nicht beschönigen. Aber man muss sich, je mehr man sich dessen bewusst ist, und insbesondere je mehr sich das Schul- und Bildungssystem bewusst ist, im Klaren sein, dass äussere Werte nicht den Verlauf mitzubestimmen haben und dass sich das auch ändern kann. Mit dieser Voraussetzung gehe ich an die Arbeit. Und ich weiss, das KOSTET viel Geld (H1). Ich finde die Lehrmittel noch zu unausgereift und zu stark auf Kinder ohne Behinderung fokussiert. Sie dienen nicht (H1).	H1: Res- sourc en
L.	Aber ich glaube auch, dort braucht es trotzdem mehr personelle Ressourcen. Finanziell sehe ich die Problematik, das Nichtvorhandensein von Lehrmitteln. Die Rahmenbedingungen, die könnten wir durchaus schaffen (H1).	H1: Res- sourc en
R.	Wären wir hier alle Parteien an diesem Tisch, würden sich einige die Hände verrühren, und mir sagen, das sei typisch. Man hat mir auch schon gesagt, das sei naiv und schönfärberisch. Es gäbe Menschen, die können das nicht. Ich finde das den falschen Ansatz. Das ist einer Person bei einer äusseren Bewertung einer anderen Person nicht würdig, WENN sie den Auftrag hat, dieses Gegenüber in seiner Bildung zu unterstützen. Der Ansatz muss ein humanistisch offener, klarer Ansatz sein (H2). Wenn Sie nach hinten schauen, sehen Sie eine Person, die konnte mit diesen verkürzten Armen hier alles erledigen. Diese Person hat man noch vor 40 Jahren, als es oft durch das Medikament Contergan Missbildungen am Körper bei Kindern gab, in Schulen gesteckt und gesagt, dass sie dieses und jenes nicht kann. Und das ist ein falsches Bild (H2)	H2: Förder- praxis
L.	Es bräuchte mutige Fachpersonen und vor allem Schulleitungen. In der momentanen Krise, in der die Schule für mich steckt, stösst man wahrscheinlich nicht auf offene Ohren, wenn man so ein Projekt in die Welt rufen will. Mit Schulleitungen habe ich das in die Richtung diskutiert. Dort kommt oft die Priorisierung auf Deutsch und Math bei Lernenden mit erhöhtem Förderbedarf. Das seien diese Fächer, die man auch in der Alltagswelt braucht. Wenn ich die multikulturelle Welt ausklammere, dann bin ich mit dem einverstanden. Aber ich sehe durchaus, dass sich unsere Gesellschaft verändert und das tragen viele nicht in Rechnung (H2).	H2: Förder- praxis
<b>Code I: Aus- und Weiterbildung</b>		
R.	{Die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen und Heilpädagog:innen ist für Immersionsunterricht mit kognitiv beeinträchtigten Kindern ist} zentral. Ich habe eine Vision, ich weiss, das wird noch lange gehen, aber man soll sie ja trotzdem anstreben. Die Vision ist, dass es nur noch schulisch heilpädagogisch gebildete Lehrpersonen gibt, die Klassenverantwortung haben und die Primarlehrpersonen mit dem Bachelor sind die Assistent:innen, also eigentlich eine Umkehrung. Die Hauptverantwortung liegt bei schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, die eine umfassende, tiefgreifende Bildung haben und wissen, wie man differenziert, wie man unterstützt, wie man Förderplan geschickt macht und Kinder individuell begleitet. Unterstützt werden sie von Primarlehrerinnen und Primarlehrern, die ebenso eine pädagogische Ausbildung haben, aber eher die homogenen Gruppen im Fokus haben. Das echte pädagogische Handwerk macht die Heilpädagogin (I1). Die Quintessenz {für Immersionsunterricht mit kognitiv beeinträchtigten Kindern} ist für mich, dass ich mich als begeisterte Fremdsprachendidaktikerin und Heilpädagogin dafür einsetze und versuche, mutig zu sein und Lehrpersonen zu begeistern, mitzumachen. Es geht darum, auch kleine Sequenzen Sport auf Englisch oder einen RZG-Block auf Französisch zu machen. Einfach wie selbst kreativ bleiben und vor allem Lehrpersonen anregen, weil es ein Querdenken braucht. Dort braucht es auch Heilpädagog:innen, die sich trauen, den Lead zu übernehmen, weil eine Heilpädagogin ist nicht einfach helfende Hand. Sie hat Fachwissen, das sie einbringen kann. Ich versuche dort offen zu bleiben und Sequenzen zu übernehmen. Das muss nicht die Lehrperson alleine tragen (D1, I1, J).	I1: All- ge- meine Bildung
L.	{Die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen und Heilpädagog:innen ist für Immersionsunterricht mit kognitiv beeinträchtigten Kindern ist} natürlich unglaublich wichtig und vor allem die Sprachkompetenz und somit auch die Vorbildfunktion der Lehrperson. Denn vor allem kleine Kinder haben die Tendenz, die Lehrperson zu imitieren. Wenn bei der Lehrperson oder SHP diese Vorbildfunktion nicht vorhanden ist, wird es nichts mit dem Sprachenlernen (I2). {Zu den Gelingensbedingungen für Immersionsunterricht mit Kindern mit einer kognitiven Beeinträchtigung sind} erwähne ich als erstes die Sprachkompetenz der Lehrperson, wo ich in ein Spannungsfeld gelange, weil ich als schulische Heilpädagogin in meinem Umfeld immer wieder bemerke, dass ich ein Einzelfall bin, sprachkompetent und trotzdem einen heilpädagogischen Hintergrund mitbringe. Dort haben wir ein riesiges Defizit, einen riesigen Mangel an sonderpädagogisch ausgebildeten Fachpersonen und versierten sprachkompetenten Lehrpersonen. Dort fängt es an. Das ist der Grund, weshalb viele Heilpädagog:innen nach meiner Hypothese, sich diesen Französischunterricht, Englischunterricht noch mehr, nicht zutrauen. Rein von der Ausbildung her, ist es so, dass die Heilpädagogin in der Sprachkompetenz nicht versiert sein muss, weil sie in der Begleitung und Beratung von Lernenden mit erhöhtem Förderbedarf versiert sein muss. Dort gelange ich in ein riesiges Spannungsfeld (D1, I2).	I2: Sprach- bildung
<b>Code J: Praktische Umsetzung</b>		
R.	{Als Skizzierung für eine immersive Sequenz mit kognitiv beeinträchtigten Kindern} finde ich guter Turnunterricht eignet sich sehr. Ich mache ein konkretes Beispiel mit einer Gerätebahn, wo die Geräte auf unterschiedliche Art benutzt werden dürfen. Man vergisst, dass die Fremdsprache ein Hindernis ist, weil man etwas erreichen will. Man schaut und hört zu und lernt unbewusst, sich mit der Sprache vertraut zu machen (J). Ich würde sagen, überall wo man mit Piktogramm und Vorzeigen-Nachmachen, überall wo man bildlich, wo man ganzheitlich mit Kopf-Herz-Hand bildet. Das ist in Mathematik auch möglich. Das ist kein Problem, man wenn man das Material zur Verfügung hat (J, C1).	-
L.	{Als Skizzierung für eine immersive Sequenz mit kognitiv beeinträchtigten Kindern} würde ich eine Sequenz im Bereich NMG zu einem Bienen-Projekt machen (J). Die Quintessenz {für Immersionsunterricht mit kognitiv beeinträchtigten Kindern} ist für mich, dass ich mich als begeisterte Fremdsprachendidaktikerin und Heilpädagogin dafür einsetze und versuche, mutig zu sein und Lehrpersonen zu begeistern, mitzumachen. Es geht darum, auch kleine Sequenzen Sport auf Englisch oder einen RZG-Block auf Französisch zu machen. Einfach wie selbst kreativ bleiben und vor allem Lehrpersonen anregen, weil es ein Querdenken braucht. Dort braucht es auch Heilpädagog:innen, die sich trauen, den Lead zu übernehmen, weil eine Heilpädagogin ist nicht einfach helfende Hand. Sie hat Fachwissen, das sie einbringen kann. Ich versuche dort offen zu bleiben und Sequenzen zu übernehmen. Das muss nicht die Lehrperson alleine tragen (D1, I1, J).	-

# 11.4 Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse

## 11.4.1 Interview R.

Deduktive Überkategorien	Zeilen im Transkript	Paraphrasieren	Selektieren & Auslassen	Transformieren
Persönliche Daten: Jahrgang, Jahre Berufserfahrung & Geschlecht	10 – 19	1966. Ich bin BIS im August 24 ununterbrochen im Beruf gestanden, seit 1987. Das sind 37 Jahre he (pointierend), wenn nicht 37, 38 Jahre. Aber als schulische Heilpädagogin erst seit 2008. Vorher war ich Primarlehrerin. Ich bin klar eine Frau.	1966. Ich bin BIS im August 24 ununterbrochen im Beruf gestanden, seit 1987. Das sind 38 Jahre. Als schulische Heilpädagogin erst seit 2008. Vorher war ich Primarlehrerin. Ich bin klar eine Frau.	{Geboren bin ich} 1966. Ich bin BIS im August 24 ununterbrochen im Beruf gestanden, seit 1987. Das sind 38 Jahre. Als schulische Heilpädagogin erst seit 2008. Vorher war ich Primarlehrerin. Ich bin klar eine Frau.
Beruflicher Hintergrund im Unterricht von Lernenden mit BKE	20 – 30	Ich habe als schulische Heilpädagogin bis letzten August in den Klassen eh (nachdenklich) integrativ gearbeitet. Das heisst, ich habe Kinder, die einen Status, einen Sonderschulstatus haben, in den Regelklassen in ihren Gemeinden begleitet, in allen Fächern. Zum Teil auch im Turnen, wenn es eben nötig war, aufgrund einer körperlichen Unterstützung, die Bedarf hatte, oder aufgrund von Ängsten oder so, dass man da gemeinsam gearbeitet hat. Aber immer, wenn möglich, integrativ. Das heisst, ich bin in die Klasse hinein und das Kind ist nicht zu mir in einen anderen Raum gekommen. Sondern ICH habe im Klassenzimmer gearbeitet.	Ich habe als schulische Heilpädagogin bis letzten August in den Klassen integrativ gearbeitet. Das heisst, ich habe Kinder, die einen Sonderschulstatus haben, in den Regelklassen in ihren Gemeinden begleitet, in allen Fächern. Zum Teil auch im Turnen, wenn es nötig war, aufgrund einer körperlichen Unterstützung, die Bedarf hatte, oder aufgrund von Ängsten, dass man da gemeinsam gearbeitet hat. Aber immer, wenn möglich, integrativ. Das heisst, ich habe im Klassenzimmer gearbeitet und das Kind ist nicht zu mir in einen anderen Raum gekommen.	{Mein beruflicher Hintergrund zu Unterricht mit geistig behinderten Kindern ist}, dass ich als schulische Heilpädagogin bis letzten August in den Klassen integrativ gearbeitet habe. Das heisst, ich habe Kinder, die einen Sonderschulstatus haben, in den Regelklassen in ihren Gemeinden begleitet, in allen Fächern. Zum Teil auch im Turnen, wenn es nötig war, aufgrund einer körperlichen Unterstützung, die Bedarf hatte, oder aufgrund von Ängsten, dass man da gemeinsam gearbeitet hat. Aber immer, wenn möglich, integrativ. Das heisst, ich habe im Klassenzimmer gearbeitet und das Kind ist nicht zu mir in einen anderen Raum gekommen.
Persönlicher Bezug zu Fremdsprachen selbst als auch Fremdsprachenunterricht	31 – 38	Ich selber, ich liebe Sprachen. Als Kind war mein Wunsch, wenn jeweils die Frage kam, wenn eine Fee kommt: «Was wünschst du dir?», dann habe ich immer gesagt: «Ich wünsche mir alle Sprachen der Welt sprechen und verstehen zu können.» Dieser Wunsch bleibt mir natürlich verwehrt. Ich liebe Sprachen. Ich liebe auch Fremdsprachenunterricht. Grundsätzlich, leider kann er mittels Zwangs oder mittels nicht optimaler Handhabe von Lehrmittel für gewisse Kinder zur Tortur werden.	Ich liebe Sprachen. Als Kind war mein Wunsch an eine Fee, alle Sprachen der Welt sprechen und verstehen zu können, der mir natürlich verwehrt blieb. Ich liebe auch Fremdsprachenunterricht. Leider kann er mittels Zwangs oder mittels nicht optimaler Handhabe von Lehrmittel für gewisse Kinder zur Tortur werden.	{Mein persönlicher Bezug zu sprachen ist}, dass ich Sprachen liebe. Als Kind war mein Wunsch an eine Fee, alle Sprachen der Welt sprechen und verstehen zu können, der mir natürlich verwehrt blieb. {Mein persönlicher Bezug zu Fremdsprachenunterricht ist}, dass ich auch Fremdsprachenunterricht liebe. Leider kann er mittels Zwangs oder mittels nicht optimaler Handhabe von Lehrmittel für gewisse Kinder zur Tortur werden.
Erfahrungen zu Immersionsunterricht	39 – 43	Nein, das habe ich nicht direkt. Aber ich sage immer, Immersionsunterricht ist auch, wenn ich ein Kind mit kognitiver Beeinträchtigung, zum Beispiel aus dem arabisch stammenden Raum, das noch gar nicht der deutschen Wörter mächtig ist, begleitet habe. Das ist im Umkehrschluss auch Immersionsunterricht.	Das habe ich nicht direkt. Aber ich sage immer, Immersionsunterricht ist auch, wenn ich ein Kind mit kognitiver Beeinträchtigung, zum Beispiel aus dem arabisch stammenden Raum, das noch gar nicht der deutschen Wörter mächtig ist, begleitet habe. Das ist im Umkehrschluss auch Immersionsunterricht.	{Erfahrungen zu Immersionsunterricht} habe ich nicht direkt. Aber ich sage immer, Immersionsunterricht ist auch, wenn ich ein Kind mit kognitiver Beeinträchtigung, zum Beispiel aus dem arabisch stammenden Raum, das noch gar nicht der deutschen Wörter mächtig ist, begleitet habe. Das ist im Umkehrschluss auch Immersionsunterricht.
Widmung der Bildungspolitik Immersionsunterricht bei BKE	44 – 67	Genau gleich wie bei nicht beeinträchtigten Kindern. Man darf und sollte NIE globalisieren. Es gibt kognitiv beeinträchtigte Kinder eh (nachdenklich) oder psychisch beeinträchtigte Kinder, wie zum Beispiel Kinder im Autismus-Spektrum, denen sich plötzlich Welten öffnen, wenn sie eh (nachdenklich) eine andere Sprache hören, die plötzlich Türen öffnen, wo sie verschlossen waren. Also man muss das wirklich jedem Kind zutrauen wollen und dann schauen, was braucht dieses Kind, um Fremdsprachen lernen oder verstehen oder geniessen zu können. Ja, da braucht es sehr viele Schritte. Das heisst, das Vertrauen in die Integration, in die Inklusion stärken und nicht so, wie leider politische Bestrebungen sind, wieder zurück zur	Genau gleich wie bei nicht beeinträchtigten Kindern. Man darf und sollte NIE globalisieren. Es gibt kognitiv oder psychisch beeinträchtigte Kinder, wie zum Beispiel Kinder im Autismus-Spektrum, denen sich plötzlich Welten öffnen, wenn sie eine andere Sprache hören, die plötzlich Türen öffnen, wo sie verschlossen waren. Man muss das jedem Kind zutrauen wollen und dann schauen, was das Kind braucht, um Fremdsprachen lernen, verstehen oder geniessen zu können. Es braucht noch sehr viele Schritte.	{Die Bildungspolitik soll sich dem Fremdspracherwerb von Kindern mit Beeinträchtigungen der kognitiven Entwicklung} genau gleich wie bei nicht beeinträchtigten Kindern widmen (A1). Man darf und sollte NIE globalisieren. Es gibt kognitiv oder psychisch beeinträchtigte Kinder, wie zum Beispiel Kinder im Autismus-Spektrum, denen sich plötzlich Welten öffnen, wenn sie eine andere Sprache hören, die plötzlich Türen öffnen, wo sie verschlossen waren (A2). Man muss das jedem Kind zutrauen wollen und dann schauen, was das Kind braucht, um Fremdsprachen lernen,

		<p>Separation, wieder zu Stigmatisierung. Also die Politik ist leider eher auf dem Rückschritt als auf dem Fortschritt. Die Politik muss da noch klar dranbleiben. Sie macht immer noch die Chancengerechtigkeit NICHT zu ihrem Ziel. Bei Sonntagsreden, bei Wahlveranstaltungen ist jeder und jede davon überzeugt, dass das das Richtige ist. Aber wenn es dann um die entsprechenden Ressourcen zu sprechen geht, dann weicht man davon ab. Oder man sagt eh (nachdenklich), dieses Kind wird nie Französisch verstehen können. Und ich finde das den falschen Ansatz, sondern man muss fragen, was braucht dieses Kind, um Französisch verstehen zu wollen oder um in französischer Sprache gewisse Handlungen ausführen zu können oder um Französisch vielleicht in Frankreich sich einmal selber ein Glas Wasser bestellen zu dürfen. Und das geht auch mit kognitiv beeinträchtigten Kindern, mit Piktogrammen, mit unterstützter Kommunikation, ist das hundertprozentig machbar.</p>	<p>Das heisst, das Vertrauen in die Integration, in die Inklusion stärken und nicht so, wie leider politische Bestrebungen sind, wieder zurück zur Separation, wieder zu Stigmatisierung. Die Politik ist leider eher auf dem Rückschritt als auf dem Fortschritt. Die Politik muss noch klar dranbleiben. Sie macht immer noch die Chancengerechtigkeit NICHT zu ihrem Ziel. Bei Sonntagsreden, bei Wahlveranstaltungen ist jeder und jede davon überzeugt, dass das das Richtige ist. Aber wenn es dann um die entsprechenden Ressourcen zu sprechen geht, dann weicht man davon ab oder man sagt, dass das Kind nie Französisch verstehen können wird. Das finde ich den falschen Ansatz. Hingegen muss man fragen, was dieses Kind braucht, um Französisch verstehen zu wollen oder um in französischer Sprache gewisse Handlungen ausführen zu können wie beispielsweise sich in Frankreich selbst ein Glas Wasser bestellen zu dürfen. Und das geht auch mit kognitiv beeinträchtigten Kindern, mit Piktogrammen, mit unterstützter Kommunikation. Das ist hundertprozentig machbar.</p>	<p>verstehen oder geniessen zu können (A2, B2). Es braucht noch sehr viele Schritte. Das heisst, das Vertrauen in die Integration, in die Inklusion stärken und nicht so, wie leider politische Bestrebungen sind, wieder zurück zur Separation, wieder zu Stigmatisierung. Die Politik ist leider eher auf dem Rückschritt als auf dem Fortschritt. Die Politik muss noch klar dranbleiben. Sie macht immer noch die Chancengerechtigkeit NICHT zu ihrem Ziel. Bei Sonntagsreden, bei Wahlveranstaltungen ist jeder und jede davon überzeugt, dass das das Richtige ist. Aber wenn es dann um die entsprechenden Ressourcen zu sprechen geht, dann weicht man davon ab oder man sagt, dass das Kind nie Französisch verstehen können wird. Das finde ich den falschen Ansatz (A1). Hingegen muss man fragen, was dieses Kind braucht, um Französisch verstehen zu wollen oder um in französischer Sprache gewisse Handlungen ausführen zu können wie beispielsweise sich in Frankreich selbst ein Glas Wasser bestellen zu dürfen. Und das geht auch mit kognitiv beeinträchtigten Kindern, mit Piktogrammen, mit unterstützter Kommunikation. Das ist hundertprozentig machbar (B2, D1, E2).</p>
Unterschied Immersionsunterricht	68 – 84	<p>Es fragt sich, ist er im integrativen Setting oder ist er im Setting der Heil-/ der Sonderschule. Also wo geht dieses Kind, das Bedarf hat, in die Schule? Wird es integrativ beschult? Dann ist ganz sicher ein eh (nachdenklich) umfassenderes Angebot nötig. Also das heisst eh (nachdenklich), unterstützte Kommunikation eh (nachdenklich) und es muss dann eng begleitet werden. Im sonder-schulischen Setting kann man es vereinfacht machen, also von der Lehrperson her, weil man ja die Kinder eigentlich dann eben in den Kleingruppen im Sonderschulsetting hat. Es ist sicher eine Aufwand- und eine Ressourcenfrage. Aber wegen dieser Frage etwas nicht zu machen, das ist der kapitale Fehler in der Gleichstellungsfrage, egal wo. Wegen der Ressourcen- und Aufwandfrage etwas nicht anzupacken, was für Gleichstellung dient, ob das jetzt Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen, Mann und Frau, eh (nachdenklich) alt und jung ist, das spielt keine Rolle. Man darf den Aufwand nicht scheuen, um Gleichstellung zu erreichen oder gleich Chancengerechtigkeit zu erreichen.</p>	<p>Es fragt sich, ist es im integrativen Setting oder ist es im Setting der Sonderschule. Wird es integrativ beschult, dann ist ein umfassenderes Angebot nötig. Das heisst: unterstützte Kommunikation und Begleitung. Im sonder-schulischen Setting kann man es von der Lehrperson her einfacher machen, weil man die Kinder in den Kleingruppen im Sonderschulsetting hat. Es ist sicher eine Aufwand- und Ressourcenfrage. Aber wegen dieser Frage etwas nicht zu machen, das ist der kapitale Fehler in der Gleichstellungsfrage, egal wo. Wegen der Ressourcen- und Aufwandfrage etwas nicht anzupacken, was der Gleichstellung dient, ob das jetzt Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen, Mann und Frau, alt und jung ist, das spielt keine Rolle. Man darf den Aufwand nicht scheuen, um Gleichstellung oder sogar Chancengerechtigkeit zu erreichen.</p>	<p>{Im Unterschied von Immersionsunterricht für Kinder mit kognitiven Beeinträchtigungen zu Kindern ohne dieser Diagnose} fragt sich, ist es im integrativen Setting oder ist es im Setting der Sonderschule. Wird es integrativ beschult, dann ist ein umfassenderes Angebot nötig. Das heisst: unterstützte Kommunikation und Begleitung. Im sonder-schulischen Setting kann man es von der Lehrperson her einfacher machen, weil man die Kinder in den Kleingruppen im Sonderschulsetting hat. Es ist sicher eine Aufwand- und Ressourcenfrage (B1). Aber wegen dieser Frage etwas nicht zu machen, das ist der kapitale Fehler in der Gleichstellungsfrage, egal wo. Wegen der Ressourcen- und Aufwandfrage etwas nicht anzupacken, was der Gleichstellung dient, ob das jetzt Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen, Mann und Frau, alt und jung ist, das spielt keine Rolle. Man darf den Aufwand nicht scheuen, um Gleichstellung oder sogar Chancengerechtigkeit zu erreichen (B2).</p>
Didaktisch-Methodische Ansätze	85 – 123	<p>Also ich denke, es braucht ein Bekenntnis zur Liebe zu Fremdsprachen von der unterrichtenden oder begleitenden Person. Es braucht eh (nachdenklich) in der Didaktikpädagogik ganz wichtig, ein Nicht-auf-das-Defizit-Schauen, was grundsätzlich wichtig ist, aber hier noch weniger. Freude am Fehler, Freude an der Kreativität. Man muss das leben, was man vermitteln will, insbesondere bei Kindern mit kognitiven Beeinträchtigungen, um zu zeigen, dass die Sprache eine Vielfalt hat</p>	<p>Ich denke, es braucht ein Bekenntnis zur Liebe zu Fremdsprachen von der unterrichtenden oder begleitenden Person. Es braucht in der Didaktik ein Nicht-auf-das-Defizit-Schauen, was grundsätzlich wichtig ist, aber hier noch wichtiger und Freude am Fehler und Kreativität. Man muss das leben, was man vermitteln will,</p>	<p>Als {wertvolle methodisch-didaktische Ansätze im Immersionsunterricht für geistig behinderte Kinder} braucht es ein Bekenntnis zur Liebe zu Fremdsprachen von der unterrichtenden oder begleitenden Person (D1). Es braucht in der Didaktik ein Nicht-auf-das-Defizit-Schauen, was grundsätzlich wichtig ist, aber hier noch wichtiger und Freude am Fehler und Kreativität.</p>

		<p>und da kann man auch begeistern. Also ich habe im Französischunterricht zwei Kinder mit kognitiven Beeinträchtigungen in der Primarschule begleitet, das ist nicht immersiv, aber ich habe dort gesehen, dass diese Kinder grosse Freude hatten, wenn man ihnen mit Herzblut, sage ich, was ich von jeder Lehrerin eigentlich und von jedem Lehrer erwarte, eh (nachdenklich) die Chance geben will, an diesem Unterricht teilzunehmen und dass sie genauso Freude haben können, vielleicht sogar noch mehr, weil sie eben nicht auf den Fehler reduziert werden, die man machen kann und Wörter auswendig lernen muss, etc. Ganz wichtig dabei ist, habe ich vorhin schon angesprochen, unterstützte Kommunikation. Die Geräte, die fachlich aufbereitet sind, die wissenschaftlich weiterentwickelt werden, diese Geräte, die muss man bezahlen WOLLEN und an das Kind anpassen können. Es braucht unterstützte Kommunikation dabei. Das kann von Piktogrammen, von gezielten eh (nachdenklich) Computern, von Apps, von Hörunterstützung sein, da gibt es diverse. UK heisst das Ganze. Einfach, unterstützte Kommunikation.</p>	<p>insbesondere bei Kindern mit kognitiven Beeinträchtigungen, um zu zeigen, dass die Sprache eine Vielfalt hat und dort kann man begeistern. Ich habe im Französischunterricht zwei Kinder mit kognitiven Beeinträchtigungen in der Primarschule begleitet, zwar nicht immersiv, aber ich habe gesehen, dass diese Kinder grosse Freude hatten, wenn man ihnen mit Herzblut die Chance geben will, an diesem Unterricht teilzunehmen. Und das erwarte ich von jeder Lehrperson. Und sie können genauso Freude haben, vielleicht sogar noch mehr, weil sie nicht auf den Fehler reduziert werden, die man machen kann und Wörter auswendig lernen muss. Ganz wichtig dabei ist die Unterstützte Kommunikation. Die Geräte, die fachlich aufbereitet sind und die wissenschaftlich weiterentwickelt werden, muss man bezahlen WOLLEN und an das Kind anpassen können. Es braucht Unterstützte Kommunikation dabei. Es gibt diverse: Es können Piktogramme, gezielte Computer, Apps oder Hörunterstützungen sein.</p>	<p>Man muss das leben, was man vermitteln will, insbesondere bei Kindern mit kognitiven Beeinträchtigungen, um zu zeigen, dass die Sprache eine Vielfalt hat und dort kann man begeistern (C2). Ich habe im Französischunterricht zwei Kinder mit kognitiven Beeinträchtigungen in der Primarschule begleitet, zwar nicht immersiv, aber ich habe gesehen, dass diese Kinder grosse Freude hatten, wenn man ihnen mit Herzblut die Chance geben will, an diesem Unterricht teilzunehmen. Und das erwarte ich von jeder Lehrperson (C2, D1). Und sie können genauso Freude haben, vielleicht sogar noch mehr, weil sie nicht auf den Fehler reduziert werden, die man machen kann und Wörter auswendig lernen muss (E2). Ganz wichtig dabei ist die Unterstützte Kommunikation (G1). Die Geräte, die fachlich aufbereitet sind und die wissenschaftlich weiterentwickelt werden, muss man bezahlen WOLLEN und an das Kind anpassen können (H1). Es braucht Unterstützte Kommunikation dabei. Es gibt diverse: Es können Piktogramme, gezielte Computer, Apps oder Hörunterstützungen sein (G1).</p>
Gelingensbedingungen	124 – 135	<p>Eine offene Kultur im Schulhaus, ob in der Sonderschule oder in der integrativen Schule, eine klare eh (nachdenklich) Stärkenorientierung, nicht Defizitorientierung, eine Fehlerkultur, die Freude macht und nicht stigmatisiert. Und ich bin auch nach 37 Jahren Unterricht immer noch überzeugt, dass das alles machbar ist und dass das eine Verpflichtung ist, nach UN-BRK erkannt, nach Verfassung. Die Gelingensbedingungen liegen vor allem im schulischen Setting, beim Team, beim Umfeld der Schule, sicher auch beim Kind selbst. Aber die Schule muss sich den Gelingensbedingungen, die das Kind mit sich bringt, eben anpassen können. Das ist aufwendig, das kostet Geld, aber das sind wir jedem Menschen wert, wenn wir es ernst meinen mit Chancengerechtigkeit und Gleichstellung.</p>	<p>Eine offene Kultur im Schulhaus, ob in der Sonderschule oder in der integrativen Schule, eine klare Stärkenorientierung, nicht Defizitorientierung, eine Fehlerkultur, die Freude macht und nicht stigmatisiert. Und ich bin auch nach 37 Jahren Unterricht immer noch überzeugt, dass das alles machbar ist und dass das eine Verpflichtung nach Verfassung ist, die nach UN-BRK erkannt wurde. Die Gelingensbedingungen liegen vor allem im schulischen Setting, beim Team, beim Umfeld der Schule, sicher auch beim Kind selbst. Die Schule muss sich den Gelingensbedingungen, die das Kind mit sich bringt, anpassen können. Das ist aufwendig, das kostet Geld, aber das sind wir jedem Menschen wert, wenn wir es mit Chancengerechtigkeit und Gleichstellung ernst meinen.</p>	<p>{Gelingensbedingungen für Immersionsunterricht von Kindern mit einer kognitiven Beeinträchtigung sind} eine offene Kultur im Schulhaus, ob in der Sonderschule oder in der integrativen Schule, eine klare Stärkenorientierung, nicht Defizitorientierung, eine Fehlerkultur, die Freude macht und nicht stigmatisiert (D2). Und ich bin auch nach 37 Jahren Unterricht immer noch überzeugt, dass das alles machbar ist und dass das eine Verpflichtung nach Verfassung ist, die nach UN-BRK erkannt wurde (B1). Die Gelingensbedingungen liegen vor allem im schulischen Setting, beim Team, beim Umfeld der Schule, sicher auch beim Kind selbst. Die Schule muss sich den Gelingensbedingungen, die das Kind mit sich bringt, anpassen können. Das ist aufwendig, das kostet Geld, aber das sind wir jedem Menschen wert, wenn wir es mit Chancengerechtigkeit und Gleichstellung ernst meinen (D2).</p>
Chancen	136 – 153	<p>Nur Chancen. Ja. Also jede pädagogische Handlung sollte ja in Beziehung getätigt werden. Also eh (nachdenklich) als Pädagogin oder als Pädagoge muss man in Beziehung unterrichten. Man kann nicht nicht unterrichten hm (pointierend), man kann einfach schlecht unterrichten oder gut unterrichten. Man kann nicht nicht lernen, man kann schlecht lernen und man kann auch nicht nicht lehren. Den Unterschied zwischen Lernen und Lehren ist ja wohl nämlich bekannt. Und ich sehe die Chance darin, dass für die Gesellschaft, dass je mehr man in Beziehung tritt zu Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen, wenn immer möglich im Setting</p>	<p>Nur Chancen. Jede pädagogische Handlung sollte in Beziehung getätigt werden. Als Pädagogin oder als Pädagoge muss man in Beziehung unterrichten. Man kann nicht nicht unterrichten, lernen und lehren. Man kann es lediglich schlecht oder gut tun. Ich sehe die Chance für die Gesellschaft, für die Menschen ohne Behinderungen, darin, dass je mehr man in Beziehung zu Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen tritt, der emotionale und soziale</p>	<p>{Im Immersionsunterricht für kognitiv beeinträchtigte Kinder gibt es} nur Chancen. Jede pädagogische Handlung sollte in Beziehung getätigt werden. Als Pädagogin oder als Pädagoge muss man in Beziehung unterrichten. Man kann nicht nicht unterrichten, lernen und lehren. Man kann es lediglich schlecht oder gut tun (B2, D1). Ich sehe die Chance für die Gesellschaft, für die Menschen ohne Behinderungen, darin, dass je mehr man in Beziehung zu Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen tritt, der emotionale</p>

		<p>integrativ, inklusiv, wenn immer möglich, sehe ich für die Gesellschaft nur Chancen für diejenigen, die keine Behinderungen haben, weil in ihnen der emotionale und soziale Quotient gestärkt wird. Und für diejenigen, die betroffen sind, eh (nachdenklich) eigentlich genau so, weil sie merken, sie sind ein Teil dieser Gesellschaft. Und schlussendlich auch monetär. Da gibt es genug Studien, die belegen, dass Menschen, die inkludiert sind und integriert sind, der Gesellschaft MEHR nützen als kosten.</p>	<p>Quotient gestärkt wird. Und für diejenigen, die betroffen sind genau so, weil sie merken, dass sie ein Teil dieser Gesellschaft sind. Und schlussendlich auch monetär. Es gibt genug Studien, die belegen, dass Menschen, die inkludiert und integriert sind, der Gesellschaft MEHR nützen als kosten.</p>	<p>und soziale Quotient gestärkt wird. Und für diejenigen, die betroffen sind genau so, weil sie merken, dass sie ein Teil dieser Gesellschaft sind. Und schlussendlich auch monetär. Es gibt genug Studien, die belegen, dass Menschen, die inkludiert und integriert sind, der Gesellschaft MEHR nützen als kosten (E1).</p>
Grenzen	154 – 174	<p>Es wäre in der Schweiz mit unserem Leistungssystem wohl falsch, wenn ich sagen würde, es gibt keine Grenzen. Aber eigentlich will ich sie nicht per se sehen, sondern wir müssen sie gemeinsam erfahren. Das heisst, Lehrpersonen und betroffene Kinder, Eltern, das System müssen positiv in die Arbeit gehen und die Grenzen wertvoll erfahren. Auch Kinder mit Behinderungen sollen und müssen erkennen, dass etwas nicht geht und dass das aber nicht eh (nachdenklich) das Ende der Welt oder irgendetwas ist. Und eben mit einer Fehlerkultur oder mit einer Grenzenkultur umgehen können. Ich mit meiner Körpergrösse von 163 cm, ich weiss einfach, dass mir gewisse Grenzen gesteckt sind. Ich weiss das auch mit meinem Alter, dass wird Grenzen haben und die ich jetzt lernen muss und die ich lerne, sinnvoll zu akzeptieren oder auch einfach mal sagen zu können, das lasse ich jetzt einfach sein, das geht bei mir nicht. Das ist einfach nicht möglich, ich kann und ich will das auch nicht, ich konzentriere mich auf das andere. Und dann wird es sicher auch Kinder geben, bei denen man sagt, Fremdsprache ist nicht das, was für das Kind das Wichtigste ist. Es gibt die Grenze hier, die ziehen wir jetzt, das legen wir ad acta. Aber das ist individuell und nicht eine Frage eh (nachdenklich) von normal oder nicht normal. Das eine individuelle Frage. Es gibt viele Kinder, die keine Diagnose haben, bei denen ich auch überzeugt bin, dass es besser wäre, wenn man sagt, okay, du nimmst am immersiven Unterricht teil, aber wenn es nicht klappt, geht keine Welt zugrunde. Du kannst dennoch irgendeine, eine gute Coiffeuse, ein guter Coiffeur sein und das ist für dich, mit deinem Willen nicht zwingend.</p>	<p>Es wäre in der Schweiz mit unserem Leistungssystem falsch, wenn ich sagen würde, es gibt keine Grenzen. Ich will sie nicht per se sehen, sondern wir müssen sie gemeinsam erfahren. Das heisst, Lehrpersonen und betroffene Kinder, Eltern und das System müssen positiv in die Arbeit gehen und die Grenzen wertvoll erfahren. Auch Kinder mit Behinderungen müssen erkennen, dass etwas nicht geht und dass das aber nicht das Ende der Welt ist und mit einer Fehlerkultur oder Grenzenkultur umgehen können. Ich mit meiner Körpergrösse oder meinem Alter musste lernen, die Grenzen sinnvoll zu akzeptieren und etwas sein zu lassen, da ich es nicht kann und will und mich auf andere Dinge konzentriere. Es wird Kinder geben, bei denen man sagt, Fremdsprache ist nicht das, was für das Kind das Wichtigste ist. Es gibt eine zu ziehende Grenze hier und wir das ad acta legen, aber das ist individuell und nicht eine Frage von normal oder nicht normal. Es gibt viele Kinder, die keine Diagnose haben, bei denen ich überzeugt bin, dass es besser wäre, wenn man sagt sie am immersiven Unterricht teilhaben lässt, aber wenn es nicht klappt, keine Welt zugrunde geht. Das Kind kann dennoch eine gute Coiffeuse, ein guter Coiffeur sein und das ist für es mit seinem Willen nicht zwingend.</p>	<p>Es wäre in der Schweiz mit unserem Leistungssystem falsch, wenn ich sagen würde, es gibt keine Grenzen {im Immersionsunterricht für Kinder mit einer kognitiven Beeinträchtigung} (F1). Ich will sie nicht per se sehen, sondern wir müssen sie gemeinsam erfahren. Das heisst, Lehrpersonen und betroffene Kinder, Eltern und das System müssen positiv in die Arbeit gehen und die Grenzen wertvoll erfahren. Auch Kinder mit Behinderungen müssen erkennen, dass etwas nicht geht und dass das aber nicht das Ende der Welt ist und mit einer Fehlerkultur oder Grenzenkultur umgehen können. Ich mit meiner Körpergrösse oder meinem Alter musste lernen, die Grenzen sinnvoll zu akzeptieren und etwas sein zu lassen, da ich es nicht kann und will und mich auf andere Dinge konzentriere (F2). Es wird Kinder geben, bei denen man sagt, Fremdsprache ist nicht das, was für das Kind das Wichtigste ist. Es gibt eine zu ziehende Grenze hier und wir das ad acta legen, aber das ist individuell und nicht eine Frage von normal oder nicht normal (F3). Es gibt viele Kinder, die keine Diagnose haben, bei denen ich überzeugt bin, dass es besser wäre, wenn man sagt sie am immersiven Unterricht teilhaben lässt, aber wenn es nicht klappt, keine Welt zugrunde geht. Das Kind kann dennoch eine gute Coiffeuse, ein guter Coiffeur sein und das ist für es mit seinem Willen nicht zwingend (F2).</p>
Innere Differenzierungsformen	175 – 200	<p>Eine schöne Frage, weil es eben je nach Individuum ist. Ich komme wieder auf die Binnendifferenzierung, die wird natürlich umso grösser, umso intensiver der Immersionsunterricht ist. Wenn man ihn eben eh (nachdenklich) dort macht, wo man Vorzeigen nachmachen kann, sagen wir beim Turnen. Es gibt lustige Apps, ich habe die mal Kindern gezeigt, dort wird französisch gesprochen oder englisch und es wird eine Übung gezeigt. Die Kinder haben einfach die Übung geschaut und haben sie nachgemacht und können sie. Und sie haben englische Wörter gehört, sie sind englisch überflutet worden. Das allein öffnet sicher schon wieder das Verständnis. Also das heisst, bei der Binnendifferenzierung also zu sagen, es eh (nachdenklich) wäre zu aufwendig hier, dieses Kind mit in den Immersionsunterricht einzubeziehen, ist falsch. Weil schon nur hören. Also ich gehe immer von mir aus, wenn</p>	<p>Eine schöne Frage, weil es auf das Individuum darauf ankommt. Die Binnendifferenzierung wird umso grösser, je intensiver der Immersionsunterricht ist. Man kann ihn dort machen, wo man Vorzeigen nachmachen kann, sagen wir beim Turnen. Es gibt lustige Apps, die ich Kindern gezeigt habe, in welchen Französisch oder Englisch gesprochen wird und eine Übung gezeigt wird. Die Kinder haben die Übung geschaut, haben sie nachgemacht und konnten sie. Sie haben die englischen Wörter gehört, sie sind englisch überflutet worden. Das allein öffnet sicher schon wieder das Verständnis. In der Binnendifferenzierung zu sagen, es</p>	<p>Die Frage nach {den wertvollen inneren Differenzierungsmassnahmen} ist schöne Frage, weil es auf das Individuum darauf ankommt. Die Binnendifferenzierung wird umso grösser, je intensiver der Immersionsunterricht ist (G2). Man kann ihn dort machen, wo man Vorzeigen nachmachen kann, sagen wir beim Turnen. Es gibt lustige Apps, die ich Kindern gezeigt habe, in welchen Französisch oder Englisch gesprochen wird und eine Übung gezeigt wird. Die Kinder haben die Übung geschaut, haben sie nachgemacht und konnten sie. Sie haben die englischen Wörter gehört, sie sind englisch überflutet worden. Das allein öffnet sicher schon wieder das Verständnis (G1). In der Binnendifferenzierung zu</p>

		<p>ich Mandarin höre oder Hindi höre, wenn ich diese Sprachen höre, habe ich keine Chance, keine, etwas zu verstehen. Aber wenn ich meiner Freundin, die Hindi spricht, zuhöre, und wenn ich sehe, wie sie etwas berührt, oder sagt, eh (nachdenklich) ein Wort spricht, und das berührt, habe ich das Gefühl, nach dreimal hören, ah, dieses Wort kenne ich, das ist doch in Verbindung zum Beispiel mit diesem Baum oder so. Und das ist auch möglich bei Kindern mit kognitiven Beeinträchtigungen. Also das ist eine schwierige Frage. Welche inneren Differenzierungen? Ich glaube, man sollte wissen, dass man darauf achten muss, aber die ergeben sich aus dem Tun. Ja die ergeben sich. Ja. Einfach anpacken und schauen, und es gibt keine Pauschale, es DARF keine Pauschale geben, wenn es um Unterrichten geht und wenn wir es ernst meinen mit Inklusion oder schon nur mit Integration, was ja zwei verschiedene Sachen sind.</p>	<p>wäre zu aufwendig ein Kind mit in den Immersionsunterricht einzubeziehen, ist falsch. Ich gehe immer von mir aus, wenn ich Mandarin oder Hindi höre, habe ich keine Chance etwas zu verstehen. Aber wenn meine Freundin, die Hindi spricht, ein Wort spricht und das berührt, habe ich nach dreimal hören das Gefühl, dass ich das Wort kenne und es in Verbindung zum Beispiel mit diesem Baum steht. Das ist auch möglich bei Kindern mit kognitiven Beeinträchtigungen. Das ist eine schwierige Frage. Ich glaube, man sollte wissen, dass man darauf achten muss, aber die ergeben sich aus dem Tun. Einfach anpacken und schauen. Es DARF keine Pauschale geben, wenn es um Unterrichten geht und wenn wir es mit Inklusion oder schon nur mit Integration, was ja zwei verschiedene Sachen sind, ernst meinen.</p>	<p>sagen, es wäre zu aufwendig ein Kind mit in den Immersionsunterricht einzubeziehen, ist falsch. Ich gehe immer von mir aus, wenn ich Mandarin oder Hindi höre, habe ich keine Chance etwas zu verstehen. Aber wenn meine Freundin, die Hindi spricht, ein Wort spricht und das berührt, habe ich nach dreimal hören das Gefühl, dass ich das Wort kenne und es in Verbindung zum Beispiel mit diesem Baum steht. Das ist auch möglich bei Kindern mit kognitiven Beeinträchtigungen. Das ist eine schwierige Frage. Ich glaube, man sollte wissen, dass man darauf achten muss, aber die ergeben sich aus dem Tun. Einfach anpacken und schauen. Es DARF keine Pauschale geben, wenn es um Unterrichten geht und wenn wir es mit Inklusion oder schon nur mit Integration, was ja zwei verschiedene Sachen sind, ernst meinen (G2).</p>
<p>Äussere Differenzierung</p>	<p>201 – 235</p>	<p>Es ist bei allem so, ob mit Behinderungen oder ohne, ob kognitive Behinderungen, ob Kinder, nur mit, in Anführungszeichen, nur körperlich, also überall gibt es eben diese äusseren Differenzierungen und eh (nachdenklich) da müssen wir viel mehr lernen, diese einfach zu negieren. Also in der Schule, sie werden gemacht, sie gehören auch zum Alltag. Aber wir sind sehende Menschen zum Beispiel, haben eine Wertung. Wir werten sehr schnell, gefällt mir, gefällt mir nicht, normal, nicht normal, was zum Beispiel meine Arbeit mit eh (nachdenklich) sehbehinderten oder blinden Menschen sehr geprägt hat, wobei ich oft etwas als selbstverständlich angeschaut habe und gewertet habe, wo mir ein blinder Mann eine Welt öffnen kann. Also äussere: Man macht es, man darf es nicht beschönigen, aber man muss sich, je mehr man sich dessen bewusst ist, und insbesondere je mehr das Schulsystem, das Bildungssystem sich bewusst ist, im Klaren sein, dass äussere Werte nicht zum Verwerten, (oder weiss auch nicht wie man das am besten sagen kann), dass äussere Werte/ nicht zum Verwerten sind (oder weiss auch nicht wie man das am besten sagen kann) oder nicht den Verlauf zu bestimmen haben oder nicht den Verlauf mitbestimmen, und das sich das auch ändern kann. Mit dieser Voraussetzung gehe ich an die Arbeit. Und ich weiss, das KOSTET, das KOSTET viel Geld. Wenn ich so rede, weiss ich, wären wir hier alle Parteien an diesem Tisch, es würden sich einige die Hände verrühren, würden sagen, ja typisch. Man hat mir auch schon gesagt, das ist naiv, das ist schönfärberisch, es gibt Menschen, die können das nicht und ich finde, das ist der falsche Ansatz und das ist einer Person bei einer äusseren Bewertung von einer anderen Person nicht würdig, WENN sie den Auftrag hat, dieses Gegenüber in seiner Bildung zu unterstützen. Der Ansatz muss ein humanistisch offener, klarer Ansatz sein. Man hat ein und nicht ein Fehler. Das Menschenbild beinhaltet nicht ... Wenn Sie nachher, vielleicht nicht gerade jetzt, aber so dann mal nach hinten schauen, sehen Sie eine Person, die konnte gar mit eh (nachdenklich) diesen</p>	<p>Es ist bei allem so, ob mit Behinderungen oder ohne, überall gibt es diese äusseren Differenzierungen und da müssen wir viel mehr lernen, diese einfach zu negieren. In der Schule werden gemacht, sie gehören auch zum Alltag. Zum Beispiel sind wir sehende Menschen und werten sehr schnell: gefällt mir, gefällt mir nicht; normal, nicht normal. Aus meiner Arbeit mit sehbehinderten Menschen hat mich geprägt, dass ich oft etwas selbstverständlich angeschaut und gewertet habe, wo mir ein blinder Mann eine Welt öffnen kann. Äussere macht man, man darf es nicht beschönigen. Aber man muss sich, je mehr man sich dessen bewusst ist, und insbesondere je mehr sich das Schul- und Bildungssystem bewusst ist, im Klaren sein, dass äussere Werte nicht den Verlauf mitzubestimmen haben und dass sich das auch ändern kann. Mit dieser Voraussetzung gehe ich an die Arbeit. Und ich weiss, das KOSTET viel Geld. Wären wir hier alle Parteien an diesem Tisch, würden sich einige die Hände verrühren, und mir sagen, das sei typisch. Man hat mir auch schon gesagt, das sei naiv und schönfärberisch. Es gäbe Menschen, die können das nicht. Ich finde das den falschen Ansatz. Das ist einer Person bei einer äusseren Bewertung einer anderen Person nicht würdig, WENN sie den Auftrag hat, dieses Gegenüber in seiner Bildung zu unterstützen. Der Ansatz muss ein humanistisch offener, klarer Ansatz sein. Wenn Sie nach hinten schauen, sehen Sie eine Person, die konnte mit diesen verkürzten</p>	<p>Es ist bei allem so, ob mit Behinderungen oder ohne, überall gibt es diese äusseren Differenzierungen und da müssen wir viel mehr lernen, diese einfach zu negieren. In der Schule werden gemacht, sie gehören auch zum Alltag. Zum Beispiel sind wir sehende Menschen und werten sehr schnell: gefällt mir, gefällt mir nicht; normal, nicht normal. Aus meiner Arbeit mit sehbehinderten Menschen hat mich geprägt, dass ich oft etwas selbstverständlich angeschaut und gewertet habe, wo mir ein blinder Mann eine Welt öffnen kann. Äussere macht man, man darf es nicht beschönigen. Aber man muss sich, je mehr man sich dessen bewusst ist, und insbesondere je mehr sich das Schul- und Bildungssystem bewusst ist, im Klaren sein, dass äussere Werte nicht den Verlauf mitzubestimmen haben und dass sich das auch ändern kann. Mit dieser Voraussetzung gehe ich an die Arbeit. Und ich weiss, das KOSTET viel Geld (H1). Wären wir hier alle Parteien an diesem Tisch, würden sich einige die Hände verrühren, und mir sagen, das sei typisch. Man hat mir auch schon gesagt, das sei naiv und schönfärberisch. Es gäbe Menschen, die können das nicht. Ich finde das den falschen Ansatz. Das ist einer Person bei einer äusseren Bewertung einer anderen Person nicht würdig, WENN sie den Auftrag hat, dieses Gegenüber in seiner Bildung zu unterstützen. Der Ansatz muss ein humanistisch offener, klarer Ansatz sein (H2). Wenn Sie nach hinten schauen, sehen Sie eine Person, die konnte mit diesen verkürzten Armen hier alles erledigen. Diese Person hat man noch vor 40 Jahren, als es oft durch das Medikament Contergan Missbildungen am Körper</p>

		verkürzten Armen und wie die Person selbstständig hier alles jetzt erledigt hat, alles, das Handy bedient, wie ich, nicht langsamer ist, nicht so. Diese Person hat man noch vor 40 Jahren, als das eben oft durch diese eh (nachdenklich) Medikament Contergan Missbildungen am Körper bei Kindern gab, als Kind, viele Kinder, dort in Schulen gesteckt und gesagt, das kann das nicht, das kann dieses und jenes nicht. Und das ist ein falsches Bild.	Armen hier alles erledigen. Diese Person hat man noch vor 40 Jahren, als es oft durch das Medikament Contergan Missbildungen am Körper bei Kindern gab, in Schulen gesteckt und gesagt, dass sie dieses und jenes nicht kann. Und das ist ein falsches Bild.	bei Kindern gab, in Schulen gesteckt und gesagt, dass sie dieses und jenes nicht kann. Und das ist ein falsches Bild (H2)
Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen/ schulischen Heilpädagog*innen	236 – 254	Zentral. Ich habe eine Vision, das heisst, ich weiss, das wird noch lange gehen, aber man soll sie ja trotzdem anstreben. Die Vision ist, dass es nur noch schulisch heilpädagogisch gebildete Lehrpersonen gibt, die Klassenverantwortung haben und die eh (nachdenklich) Primarlehrpersonen mit dem Bachelor sind quasi die Assistenten, also eigentlich eine Umkehrung. Die Hauptverantwortung liegt bei schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, die eine umfassende, tiefgreifende Bildung haben und wissen, wie man differenziert, wie man unterstützt, wie man Förderplan geschickt macht eh (nachdenklich) und Kinder individuell begleitet. Und unterstützt werden sie von Primarlehrerinnen und Primarlehrern, die ebenso eine pädagogische Ausbildung haben, aber eher halt die homogenen Gruppen im Fokus haben und die dann vielleicht noch überlegen und sagen. Das echte pädagogische Handwerk macht die Heilpädagogin (lacht). Das ist ein Werbespot, ich weiss (lacht).	Zentral. Ich habe eine Vision, ich weiss, das wird noch lange gehen, aber man soll sie ja trotzdem anstreben. Die Vision ist, dass es nur noch schulisch heilpädagogisch gebildete Lehrpersonen gibt, die Klassenverantwortung haben und die Primarlehrpersonen mit dem Bachelor sind die Assistent:innen, also eigentlich eine Umkehrung. Die Hauptverantwortung liegt bei schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, die eine umfassende, tiefgreifende Bildung haben und wissen, wie man differenziert, wie man unterstützt, wie man Förderplan geschickt macht und Kinder individuell begleitet. Unterstützt werden sie von Primarlehrerinnen und Primarlehrern, die ebenso eine pädagogische Ausbildung haben, aber eher die homogenen Gruppen im Fokus haben. Das echte pädagogische Handwerk macht die Heilpädagogin.	{Die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen und Heilpädagog:innen ist für Immersionsunterricht mit kognitiv beeinträchtigten Kindern ist} zentral. Ich habe eine Vision, ich weiss, das wird noch lange gehen, aber man soll sie ja trotzdem anstreben. Die Vision ist, dass es nur noch schulisch heilpädagogisch gebildete Lehrpersonen gibt, die Klassenverantwortung haben und die Primarlehrpersonen mit dem Bachelor sind die Assistent:innen, also eigentlich eine Umkehrung. Die Hauptverantwortung liegt bei schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, die eine umfassende, tiefgreifende Bildung haben und wissen, wie man differenziert, wie man unterstützt, wie man Förderplan geschickt macht und Kinder individuell begleitet. Unterstützt werden sie von Primarlehrerinnen und Primarlehrern, die ebenso eine pädagogische Ausbildung haben, aber eher die homogenen Gruppen im Fokus haben. Das echte pädagogische Handwerk macht die Heilpädagogin (I1).
Skizzierung einer Sequenz im immersiven Unterricht	255 – 295	Im immersiven Unterricht? Also ich finde den Turnunterricht. Ähm (nachdenklich), ich bin selber eine begeisterte Turnerin und ich liebe den Turnunterricht, weil er wirklich, solange er nicht mit Noten besetzt wird und alle nur eine 5 bekommen, wenn sie mit beim Weitsprung 3 Meter erreichen oder, eh (nachdenklich) finde ich den Turnunterricht, körperbetonter, guter Turnunterricht, eignet sich sehr, weil man kann ihn so gestalten. Ich würde sagen, also ich mache ein konkretes Beispiel mit einer Gerätebahn, wo die Geräte auf unterschiedliche Art benutzt werden dürfen, von Kindern, die normal begabt sind, aber Höhenangst haben, eh (nachdenklich) die dann trotzdem sich auf eine schiefe Bahn, also positiv gemeint schiefe Bahn, wie sagt man (lacht), ja eine angestellte wagen. Ich hatte solche Kinder im Turnunterricht, und dort ist die Bewegung. Man vergisst, dass die Fremdsprache ein Hindernis ist, sondern man will etwas erreichen, schaut und hört zu und lernt unbewusst eben dann, sich mit der Sprache vertraut zu machen. Es ist ja nicht so, dass Englisch viel leichter ist als Französisch, aber Kinder, die englische Lieder hören, die diese englischen Games haben, bis hin zu Kindern mit kognitiven Beeinträchtigungen, können englische Wörter lernen, anhand dieser Games, anhand dieser Lieder, anhand eh (nachdenklich) von Apps, und das geht auch mit Französisch. Also ich würde sagen, also das beste ist Werkunterricht. Ich würde sagen, überall wo man mit Piktogramm und Vorzeigen-Nachmachen, überall wo man bildlich, wo man ganzheitlich bildet, also Kopf, Herz und Hand, das ist in	Ich finde guter Turnunterricht eignet sich sehr. Ich mache ein konkretes Beispiel mit einer Gerätebahn, wo die Geräte auf unterschiedliche Art benutzt werden dürfen. Man vergisst, dass die Fremdsprache ein Hindernis ist, weil man etwas erreichen will. Man schaut und hört zu und lernt unbewusst, sich mit der Sprache vertraut zu machen. Es ist nicht so, dass Englisch viel leichter als Französisch ist, aber Kinder, die englische Lieder und Games hören, können englische Wörter anhand dessen lernen. Und das geht auch mit Französisch und bis hin zu Kindern mit kognitiven Beeinträchtigungen. Ich würde sagen, überall wo man mit Piktogramm und Vorzeigen-Nachmachen, überall wo man bildlich, wo man ganzheitlich mit Kopf-Herz-Hand bildet. Das ist in Mathematik auch möglich. Das ist kein Problem, man wenn man das Material zur Verfügung hat.	{Als Skizzierung für eine immersive Sequenz mit kognitiv beeinträchtigten Kindern} finde ich guter Turnunterricht eignet sich sehr. Ich mache ein konkretes Beispiel mit einer Gerätebahn, wo die Geräte auf unterschiedliche Art benutzt werden dürfen. Man vergisst, dass die Fremdsprache ein Hindernis ist, weil man etwas erreichen will. Man schaut und hört zu und lernt unbewusst, sich mit der Sprache vertraut zu machen (J). Es ist nicht so, dass Englisch viel leichter als Französisch ist, aber Kinder, die englische Lieder und Games hören, können englische Wörter anhand dessen lernen. Und das geht auch mit Französisch und bis hin zu Kindern mit kognitiven Beeinträchtigungen (B3). Ich würde sagen, überall wo man mit Piktogramm und Vorzeigen-Nachmachen, überall wo man bildlich, wo man ganzheitlich mit Kopf-Herz-Hand bildet. Das ist in Mathematik auch möglich. Das ist kein Problem, man wenn man das Material zur Verfügung hat (J, C1).

		<p>Mathematik auch möglich. Das ist kein Problem, man muss dann einfach das Material zur Verfügung haben. EINS-Ansatz? Ah Ja. Wie sagst du dem? Wie haben wir den gesagt? Den haben wir anders gesagt. Ja ja, also das ist ja vom Handeln über das Bild zum Auswendig-Können (lacht), zum Symbol. Das ist für alle von uns zentral. Ich, die es zeichne, mache eine Handlung, du, die es schaut, hast das Bild, und ich auch noch, und dann haben wir das Symbol vielleicht im EIS. EIS (buchstabierend), enaktiv, ikonisch und symbolisch. Wir haben dem anders gesagt, handlungsorientiert, bildlich, symbolisch. Ja ja. Wir haben auch mal in den 90er Jahren Werkstattunterricht gesagt. und eh (nachdenklich) ja, also wir haben da viele neue technische Lehrmittel, neue technische Methoden. Es war dann auch so ein spezieller Name, ich weiss ihn nicht mehr. In den 90er Jahren, das war cool (lacht). Beim neuen Lehrplan im Kanton Solothurn, den wir irgendwie 92 oder 96 eingeführt haben.</p>		
Zukunft der Fremdsprachen-didaktik bei Kindern mit BKE	304 – 330	<p>Ich hoffe. Ich finde die Lehrmittel noch zu unausgereift, also auch zu stark auf Kinder ohne Beeinträchtigung, auf Kinder ohne Behinderung, sollte man ja sagen, äh (nachdenklich) fokussiert. Sie dienen nicht. Und ganz ehrlich, wenn ich einen komplexen politischen Sachverhalt in leichter Sprache einem Parteikollegen oder einer Parteikollegin erkläre, die nicht in meiner Kommission ist, versteht sie. Leichte Sprache ist ja geschützt, ich nehme an, du kennst das, oder? Das ist ja auch eine Art, überspitzt, Fremdsprache. Wenn ich das erkläre, begreift die Person oder kann es nachvollziehen. Und ich weiss, dass Fremdsprachenunterricht gelebt werden muss und Spass machen muss, sonst bringt es nichts. Und ich persönlich hatte immer Spass am Fremdsprachenunterricht, man ist so mobil wie äh (nachdenklich) eigentlich nie vorher. Auch Kinder mit Behinderungen gehen mit den Eltern ins Ausland, man kann den Bezug zu der Fremdsprache herstellen. Wir haben in unserem Land vier Sprachen, drei davon sind dann automatisch eine Fremdsprache. Eh (nachdenklich), es muss sich einiges ändern, ob für Kinder mit Behinderungen oder für Kinder ohne Behinderungen. Es tut mir so weh, wenn ich sehe: Es ist wie, wenn Kinder kommen und sagen «Ach nein, wir haben Französisch» oder «Wir haben Englisch, wir machen das nicht gerne.» Frage ich «Warum?», «Ja wir müssen Wörtli auswendig lernen» oder weil man es benotet, weil man es äh (nachdenklich) als Leistungsziel sieht und nicht als Erfahrungsziel und als Lebensziel und das ist wirklich schade. Da beim Fremdsprachenunterricht sind wir wirklich noch nicht weit. Aber für alle, auch für Erwachsene.</p>	<p>Ich hoffe. Ich finde die Lehrmittel noch zu unausgereift und zu stark auf Kinder ohne Behinderung fokussiert. Sie dienen nicht. Und wenn ich einen komplexen politischen Sachverhalt in leichter Sprache einem Parteikollegen oder einer Parteikollegin erkläre, die nicht in meiner Kommission ist, versteht sie oder er es. Leichte Sprache ist überspitzt eine Fremdsprache. Ich weiss, dass Fremdsprachenunterricht gelebt werden muss und Spass machen muss, sonst bringt es nichts. Ich persönlich hatte immer Spass am Fremdsprachenunterricht, man ist so mobil wie eigentlich nie vorher. Auch Kinder mit Behinderungen gehen mit den Eltern ins Ausland, man kann den Bezug zu der Fremdsprache herstellen. Wir haben in unserem Land vier Sprachen, drei davon sind dann automatisch eine Fremdsprache. Es muss sich einiges ändern, ob für Kinder mit oder ohne Behinderungen Es tut mir so weh, wenn ich sehe, dass Kinder nicht gerne Französisch- oder Englischunterricht haben, weil sie Wortschatz auswendig lernen müssen oder weil man es immer noch als Leistungsziel sieht und nicht als Erfahrungsziel und als Lebensziel und das ist wirklich schade. Beim Fremdsprachenunterricht sind wir für alle noch nicht weit.</p>	<p>{Dass sich etwas in Bezug auf Immersionsunterricht bei kognitiv beeinträchtigten Kindern in Zukunft ändert}, hoffe ich (A1). Ich finde die Lehrmittel noch zu unausgereift und zu stark auf Kinder ohne Behinderung fokussiert. Sie dienen nicht (H1). Und wenn ich einen komplexen politischen Sachverhalt in leichter Sprache einem Parteikollegen oder einer Parteikollegin erkläre, die nicht in meiner Kommission ist, versteht sie oder er es. Leichte Sprache ist überspitzt eine Fremdsprache (G1). Ich weiss, dass Fremdsprachenunterricht gelebt werden muss und Spass machen muss, sonst bringt es nichts. Ich persönlich hatte immer Spass am Fremdsprachenunterricht, man ist so mobil wie eigentlich nie vorher (D1). Auch Kinder mit Behinderungen gehen mit den Eltern ins Ausland, man kann den Bezug zu der Fremdsprache herstellen. Wir haben in unserem Land vier Sprachen, drei davon sind dann automatisch eine Fremdsprache (B3). Es muss sich einiges ändern, ob für Kinder mit oder ohne Behinderungen Es tut mir so weh, wenn ich sehe, dass Kinder nicht gerne Französisch- oder Englischunterricht haben, weil sie Wortschatz auswendig lernen müssen oder weil man es immer noch als Leistungsziel sieht und nicht als Erfahrungsziel und als Lebensziel und das ist wirklich schade. Beim Fremdsprachenunterricht sind wir für alle noch nicht weit (A2).</p>
Quintessenz	331 – 356	<p>Die Quintessenz ist, machen, einfach machen. Wenn alle Lehr-, also die Bildungsverantwortlichen, also die Hochschulen, die Schulen selber einfach machen, weil sie Bildungsfachleute sind und der Politik sagen: «He, ihr habt uns hier nicht reinzureden.» Ich sage immer wieder, wenn wir die Bildungswissenschaft genau so ernst wie die Gesundheitswissenschaft, also die medizinische Wissenschaft, wären wir viel weiter. Jeder hat Angst, jeder ist froh, wenn ein neues Medikament gegen Krebs auf den Markt kommt und</p>	<p>Die Quintessenz ist, einfach machen. Wenn alle Bildungsverantwortlichen, also die Hochschulen und auch die Schulen selbst einfach machen, weil sie Bildungsfachleute sind. Ich sage immer wieder, wenn wir die Bildungswissenschaft genau so ernst wie die medizinische Wissenschaft nehmen würden, wären wir viel weiter. Jeder ist froh, wenn ein neues</p>	<p>Die Quintessenz {für Immersionsunterricht mit kognitiv beeinträchtigten Kindern} ist, einfach machen. Wenn alle Bildungsverantwortlichen, also die Hochschulen und auch die Schulen selbst einfach machen, weil sie Bildungsfachleute sind (D1). Ich sage immer wieder, wenn wir die Bildungswissenschaft genau so ernst wie die medizinische Wissenschaft nehmen würden, wären wir viel weiter. Jeder ist froh,</p>

		<p>dann investiert man dort hinein und man MACHT, man macht. In der Bildung ist es genau dasselbe, man macht viel zu wenig, weil man das Gefühl hat, es sind Kinder, es sind kleine Menschen. Man hat einfach das Gefühl, es sind kleine Menschen und die Kinder, die brauchen nicht mehr. Was für mich gut war vor fünfzig Jahren, ist auch für meine Enkelin gut in zwanzig Jahren. Das ist der falsche Ansatz. Man muss machen. Die Quintessenz ist, die Bildungswissenschaft weiterentwickeln und wenn sie Erneuerungen bringt, machen, ausprobieren. Der Bildungswissenschaft auch mal sagen können, war ein falscher Ansatz. Ich persönlich finde Immersionsunterricht richtig, vielleicht kommt man in zwanzig Jahren und sagt, man hätte besser irgendwie äh (nachdenklich) jede Schule eine Woche in ein Französischcamp geschickt oder ich weiss, doch nicht, ich sage jetzt einfach irgendetwas, Vielleicht findet die Bildungswissenschaft etwas anderes, aber das muss die Wissenschaft definieren und nicht die Politik. Die Quintessenz ist machen, was die Wissenschaft angeht und sagt, das wäre gut, das ist gut, das ist evidenzbasiert, machen. Und die Bildungsinstitute sollen das verteidigen, wie die Bauern ihr Fachwissen, wie die Pharma ihr Fachwissen verteidigt, wie die Medizin ihr Fachwissen verteidigt, müssen Lehrerinnen und Lehrer, also Pädagoginnen und Pädagogen, egal welcher Couleur, ihre Fachlichkeit verteidigen. Aber da sind die Institutionen gefragt.</p>	<p>Medikament gegen Krebs auf den Markt kommt und dann investiert man dort hinein und man MACHT. In der Bildung ist es genau dasselbe, man macht viel zu wenig, weil man das Gefühl hat, es sind kleine Menschen, die nicht mehr. Was für mich vor fünfzig Jahren gut war, ist auch für meine Enkelin gut in zwanzig Jahren, ist der falsche Ansatz. Die Quintessenz ist, die Bildungswissenschaft weiterentwickeln und wenn sie Erneuerungen bringt, ausprobieren. Der Bildungswissenschaft darf man auch einmal sagen, das war ein falscher Ansatz. Ich persönlich finde Immersionsunterricht richtig, vielleicht findet die Bildungswissenschaft etwas anderes in den nächsten Jahren, aber das muss die Wissenschaft definieren und nicht die Politik. Die Quintessenz ist machen, was die Wissenschaft sagt, ist evidenzbasiert. Und die Bildungsinstitute sollen das verteidigen. Wie die Medizin ihr Fachwissen verteidigt, müssen Pädagoginnen und Pädagogen, egal welcher Couleur, ihre Fachlichkeit verteidigen.</p>	<p>wenn ein neues Medikament gegen Krebs auf den Markt kommt und dann investiert man dort hinein und man MACHT. In der Bildung ist es genau dasselbe, man macht viel zu wenig, weil man das Gefühl hat, es sind kleine Menschen, die nicht mehr. Was für mich vor fünfzig Jahren gut war, ist auch für meine Enkelin gut in zwanzig Jahren, ist der falsche Ansatz. Die Quintessenz ist, die Bildungswissenschaft weiterentwickeln und wenn sie Erneuerungen bringt, ausprobieren. Der Bildungswissenschaft darf man auch einmal sagen, das war ein falscher Ansatz. Ich persönlich finde Immersionsunterricht richtig, vielleicht findet die Bildungswissenschaft etwas anderes in den nächsten Jahren, aber das muss die Wissenschaft definieren und nicht die Politik. Die Quintessenz ist machen, was die Wissenschaft sagt, ist evidenzbasiert. Und die Bildungsinstitute sollen das verteidigen. Wie die Medizin ihr Fachwissen verteidigt, müssen Pädagoginnen und Pädagogen, egal welcher Couleur, ihre Fachlichkeit verteidigen (A3).</p>
<p>Anmerkungen</p>	<p>357 – 386</p>	<p>Ich weiss, dass das, was ich gesagt habe in vielen Ohren so klingt, als mir dann gesagt wird, du hast schon Recht, aber Lehrerinnen sind am Anschlag, Lehrer können nicht mehr oder Pädagogen oder Pädagoginnen eh (nachdenklich) selber sagen, es geht nicht. Und es ist dann immer, da bin ich überzeugt, das System, das man nicht ernst nimmt und nie die entsprechende Lehrperson per se und auch nie das entsprechende Kind per se. Denn es ist das System, entweder ist es das System, (nachdenklich) das junge Menschen eigentlich anspricht und Lehrerinnen oder Lehrer zu werden und ihnen zu wenig aufzeigt: «Das heisst aber auch, dass du das und das und das machen musst. Und es geht in erster Linie nicht um dich, sondern es geht um die Beziehung zum Kind und da musst du dich auf eine Beziehung einlassen können.» Also das System muss auch jemandem sagen können: «Du hast die Ausbildung gemacht, aber es ist nicht so, dass jetzt wenn du im Unterricht stehst, DU sagen kannst, was du willst und was du nicht willst und das Kind mit seinen Bedürfnissen, mit seinem System hat dann dir zu folgen. Das muss in der Symbiose sein und du als Fachfrau musst wissen, dass es nicht um deine eigene Grenze alleine geht. Ich kann als Polizistin oder Polizist auch nicht sagen, mich nerven die Kriminellen und ich will die jetzt nicht mehr. Wenn ich Polizistin oder Polizist bin, habe ich diesen Auftrag, halt mich wirklich auch um Menschen, die delinquent werden, zu kümmern, zu ahnden, das zu machen. Wenn ich Ärztin oder Arzt bin, kann ich nicht sagen, mich nerven die Kranken, mich nerven diese Krebskranken, die da sind, ich will das nicht mehr. Ich habe die Verpflichtung, wenn ich Lehrerin oder Lehrer bin, nicht zu sagen, mich nerven die hyperaktiven Kinder, das darf ich nicht sagen. Sondern wie kann ich</p>	<p>Ich weiss, dass das, was ich gesagt habe in vielen Ohren so klingt, als mir zwar Recht gegeben wird, aber Lehrer:innen sind am Anschlag, Lehrer können nicht mehr oder Pädagog:innen selbst sagen, es geht nicht. Und es ist dann immer das System, das man nicht ernst nimmt und nie die entsprechende Lehrperson oder das Kind. Es ist das System, das junge Menschen anspricht und Lehrperson zu werden und ihnen zu wenig aufzeigt, dass sie selbst das machen müssen und es in erster Linie um die Beziehung zum Kind und um die dessen Bedürfnisse geht. Sie haben dann zwar die Ausbildung, aber können nicht sagen, was sie allein wollen. Als Fachperson muss man wissen, dass es nicht um deine eigene Grenze alleine geht. Ich kann als Polizist:in nicht sagen, mich nerven die Kriminellen, sondern ich habe den Auftrag, mich um Menschen, die delinquent werden, zu kümmern. Wenn ich Ärztin oder Arzt bin, kann ich nicht sagen, mich nerven die Kranken, ich will das nicht mehr. Ich habe die Verpflichtung, wenn ich Lehrerin oder Lehrer bin, nicht zu sagen, mich nerven die hyperaktiven Kinder. Sondern wie kann ich mit, damit umgehen? Ich kann sagen, heute bin ich genervt, aber grundsätzlich darf ich nicht sagen, aber grundsätzlich darf ich</p>	<p>Ich weiss, dass das, was ich gesagt habe in vielen Ohren so klingt, als mir zwar Recht gegeben wird, aber Lehrer:innen sind am Anschlag, Lehrer können nicht mehr oder Pädagog:innen selbst sagen, es geht nicht. Und es ist dann immer das System, das man nicht ernst nimmt und nie die entsprechende Lehrperson oder das Kind. Es ist das System, das junge Menschen anspricht und Lehrperson zu werden und ihnen zu wenig aufzeigt, dass sie selbst das machen müssen und es in erster Linie um die Beziehung zum Kind und um die dessen Bedürfnisse geht. Sie haben dann zwar die Ausbildung, aber können nicht sagen, was sie allein wollen. Als Fachperson muss man wissen, dass es nicht um deine eigene Grenze alleine geht. Ich kann als Polizist:in nicht sagen, mich nerven die Kriminellen, sondern ich habe den Auftrag, mich um Menschen, die delinquent werden, zu kümmern. Wenn ich Ärztin oder Arzt bin, kann ich nicht sagen, mich nerven die Kranken, ich will das nicht mehr. Ich habe die Verpflichtung, wenn ich Lehrerin oder Lehrer bin, nicht zu sagen, mich nerven die hyperaktiven Kinder. Sondern wie kann ich mit, damit umgehen? Ich kann sagen, heute bin ich genervt, aber grundsätzlich darf ich nicht sagen, die hyperaktiven Kinder sind ein Problem.</p>

		mit, damit umgehen? Ich kann sagen, heute nervt mich dieser Kleine oder diese Kleine, heute bin ich genervt, aber grundsätzlich darf ich nicht sagen, die äh (nachdenklich) hyperaktiven Kinder sind ein Problem. Das darf ich nicht sagen, finde ich. So (abschliessend).	nicht sagen, die hyperaktiven Kinder sind ein Problem.	
--	--	--	--	--

## 11.4.2 Interview L.

Deduktive Überkategorien	Zeilen im Transkript	Paraphrasieren	Selegieren	Transformieren
Persönliche Daten: Jahrgang, Jahre Berufserfahrung & Geschlecht	1 – 14	Ich habe Jahrgang 97, bin also 28 Jahre alt und das ist jetzt mein siebtes Jahr in der Schule in verschiedenen Funktionen. Also ich habe die Primarschulbildung gemacht, wie du auch, an der PHBern. Em (nachdenklich), habe als Teilpenselehrperson gearbeitet, an der fünften, sechsten Klasse, drei Jahre. Dann habe em (nachdenklich) ich Klassenlehrperson gemacht, fünfte, sechste Klasse an verschiedenen Schulen, Mischklassen, auch drei Jahre und habe gleichzeitig Französisch an der Oberstufe unterrichtet. Und jetzt seit einem Jahr bin ich nur noch als Heilpädagogin auch in der Oberstufe tätig. Ich bin weiblich.	Ich habe Jahrgang 97, bin also 28 Jahre alt und das ist jetzt mein siebtes Jahr in der Schule in verschiedenen Funktionen. Ich habe die Primarschulbildung an der PHBern gemacht, habe als Teilpenselehrperson und als Klassenlehrperson an Mischklassen der fünften, sechsten Klasse je drei Jahre gearbeitet. Gleichzeitig habe ich schon Französisch an der Oberstufe unterrichtet. Seit einem Jahr bin ich nur noch als Heilpädagogin in der Oberstufe tätig. Ich bin weiblich.	Ich habe Jahrgang 97, bin also 28 Jahre alt und das ist jetzt mein siebtes Jahr in der Schule in verschiedenen Funktionen. Ich habe die Primarschulbildung an der PHBern gemacht, habe als Teilpenselehrperson und als Klassenlehrperson an Mischklassen der fünften, sechsten Klasse je drei Jahre gearbeitet. Gleichzeitig habe ich schon Französisch an der Oberstufe unterrichtet. Seit einem Jahr bin ich nur noch als Heilpädagogin in der Oberstufe tätig. Ich bin weiblich.
Beruflicher Hintergrund im Unterricht von Lernenden mit kognitiver Beeinträchtigung	15 – 29	Em (nachdenklich), momentan als Heilpädagogin bin ich natürlich bei Lernenden mit erhöhtem Förderbedarf, also eigentlich nur, ich bin in jeglichen Fächern anzutreffen, also von Math über Deutsch bis in die Fremdsprachen, also Englisch, Französisch, ich bin überall ziemlich versiert. Em (nachdenklich) Ich habe mich aber auch schon als Klassenlehrperson für diese ganze Inklusion sehr interessiert und habe auch dazumal bereits Coachings gemacht von Lernenden mit erhöhtem Förderbedarf, weil meine Heilpädagogin dazu mal nicht mehr em (nachdenklich) Lektionen übernehmen wollte und es gab noch Ressourcen, dann habe ich sie auch übernommen. Und so rutschte ich eigentlich in die ganze Heilpädagogik rein, genau.	Momentan als Heilpädagogin bin ich nur bei Lernenden mit erhöhtem Förderbedarf in jeglichen Fächern anzutreffen, auch in den Fremdsprachen Englisch und Französisch. Ich bin überall ziemlich versiert. Ich habe mich schon als Klassenlehrperson für die Inklusion sehr interessiert und habe dazumal bereits Coachings von Lernenden mit erhöhtem Förderbedarf gemacht, weil meine Heilpädagogin nicht mehr Lektionen übernehmen wollte und es gab noch Ressourcen, dann habe ich sie übernommen. Und so rutschte ich eigentlich in die ganze Heilpädagogik rein, genau.	{Mein beruflicher Hintergrund zu Unterricht mit geistig behinderten Kindern ist}, dass ich momentan als Heilpädagogin nur bei Lernenden mit erhöhtem Förderbedarf in jeglichen Fächern anzutreffen bin, auch in den Fremdsprachen Englisch und Französisch. Ich bin überall ziemlich versiert. Ich habe mich schon als Klassenlehrperson für die Inklusion sehr interessiert und habe dazumal bereits Coachings von Lernenden mit erhöhtem Förderbedarf gemacht, weil meine Heilpädagogin nicht mehr Lektionen übernehmen wollte und es gab noch Ressourcen, dann habe ich sie übernommen. Und so rutschte ich eigentlich in die ganze Heilpädagogik rein, genau.
Persönlicher Bezug zu Fremdsprachen selbst als auch Fremdsprachenunterricht	30 – 39	Mein Papa ist Italiener, also Vollblutitaliener, ich bin aber nicht zweisprachig aufgewachsen. Also rezepive Kompetenzen habe ich sicher mitbekommen, er hat phasenweise italienisch gesprochen. Ich bin aber überhaupt nicht versiert darin. Das ist nicht meine erste Fremdsprache. Em (nachdenklich) ich habe nach dem Studium an der PHBern ein Jahr Fremdsprachendidaktik studiert an der Uni Fribourg. Ich habe aber den Master nicht abgeschlossen, das mache ich dann irgendwann mal noch. Genau, also ich bin und war schon immer sehr interessiert an bilingualen und mehrsprachigen Schüler:innen und bin es auch selber. Aber bin selber eigentlich nicht ganz zweisprachig aufgewachsen.	Mein Papa ist Vollblutitaliener, ich bin aber nicht zweisprachig aufgewachsen. Rezeptive Kompetenzen habe ich sicher mitbekommen, er hat phasenweise italienisch gesprochen. Ich bin aber überhaupt nicht versiert darin. Das ist nicht meine erste Fremdsprache. Ich habe nach dem Studium an der PHBern ein Jahr Fremdsprachendidaktik an der Uni Fribourg studiert. Ich habe aber den Master nicht abgeschlossen, das mache ich irgendwann noch. Ich bin und war schon immer sehr interessiert an bilingualen und mehrsprachigen Schüler:innen und bin es auch selbst, bin aber eigentlich nicht ganz zweisprachig aufgewachsen.	{Mein persönlicher Bezug zu sprachen ist}, dass mein Papa Vollblutitaliener ist, ich aber nicht zweisprachig aufgewachsen bin. Rezeptive Kompetenzen habe ich sicher mitbekommen, er hat phasenweise italienisch gesprochen. Ich bin aber überhaupt nicht versiert darin. Das ist nicht meine erste Fremdsprache. {Mein persönlicher Bezug zu Fremdsprachenunterricht ist}, dass ich nach dem Studium an der PHBern ein Jahr Fremdsprachendidaktik an der Uni Fribourg studiert habe. Ich habe aber den Master nicht abgeschlossen, das mache ich irgendwann noch. Ich bin und war schon immer sehr interessiert an bilingualen und mehrsprachigen Schüler:innen und bin es auch selbst, bin aber eigentlich nicht ganz zweisprachig aufgewachsen.
Erfahrungen zu Immersionsunterricht	40 – 47	Das war immer ein Projekt von mir. Em (nachdenklich) ich war dort ziemlich eine Einzelkämpferin und bekam immer so viel Widerstand, dass ich es nicht zustande brachte. Ein kleines Projekt hatte ich dann, als ich Klassenperson war an der fünften, sechsten Klasse, weil ich da so Exchange Students betreute und da wollte ein Student unbedingt Sport unterrichten und dort habe ich dann so erste Erfahrungen gemacht. Er hat dann diese drei Lektionen Sport pro	Das war immer ein Projekt von mir. Ich war dort ziemlich eine Einzelkämpferin und bekam immer so viel Widerstand, dass ich es nicht zustande brachte. Ein kleines Projekt hatte ich, als ich Klassenperson an der fünften, sechsten Klasse war, weil ein Exchange Student, den ich betreute, Sport auf Englisch unterrichtet hat.	{Erfahrungen zu Immersionsunterricht zu sammeln}, war immer ein Projekt von mir. Ich war dort ziemlich eine Einzelkämpferin und bekam immer so viel Widerstand, dass ich es nicht zustande brachte. Ein kleines Projekt hatte ich, als ich Klassenperson an der fünften, sechsten Klasse war, weil ein Exchange Student, den ich

		Woche übernommen und Englisch unterrichtet, eigentlich. Das sind so meine ersten, ersten Erfahrungen, aber mit Englisch, genau.		betreute, Sport auf Englisch unterrichtet hat.
Widmung der Bildungspolitik Fremdsprachenunterricht bei kognitiver Beeinträchtigung	48 – 68	Ich habe gerade meine Masterarbeit zu diesem Thema verfasst. Die Forschungslage ist prekär. Es gibt fast keine Forschung em (nachdenklich) von Fremdsprachen, also bezüglich Fremdsprachenunterricht und Kindern, Jugendlichen mit erhöhtem Förderbedarf. Man weiss dort sehr wenig und die Bildungspolitik interessiert sich sehr wenig für diese Domäne. Ich kann dort verschiedene Hypothesen aufstellen. Ich weiss nicht, ob ich die jetzt nennen soll. Aber es wird zu wenig gemacht, es wird auch zu wenig geforscht. Aber ich bin mir auch sicher, dieses Feld ist ziemlich neu. Diese ganze multikulturelle Durchmischung auch. Erst seit einigen Jahren wird ja eigentlich diesen ganzen Fremdsprachen, der Mehrsprachigkeit, mehr Gewichtung zugesprochen und ich glaube, es braucht einfach noch Zeit. Von der Bildungspolitik her, em (nachdenklich). Es müsste diese ständige Debatte, ob es jetzt Französisch braucht oder nicht, ob es jetzt Englisch braucht oder nicht, anders gedacht werden. Also Sprachen dürfen nicht mehr em (nachdenklich) gelevelt werden im Sinne von Englisch ist die wichtigste Sprache, dann kommt Französisch und es gibt Prestige. Also in unserer Gesellschaft, wie ich das verstehe oder auch jetzt mit meinem Hintergrund, es gibt Sprachen, die sind prestigereich und dann gibt es Sprachen, die sind prestigearm. Ich glaube, dort sollte man anknüpfen. Eigentlich ist jede Fremdsprache wertvoll. Es fängt eigentlich bei den Sprachen von den Lernenden an, die dann nicht wertgeschätzt werden.	Ich habe gerade meine Masterarbeit zu diesem Thema verfasst. Die Forschungslage ist prekär. Es gibt fast keine Forschung bezüglich des Fremdsprachenunterrichts und Kindern mit erhöhtem Förderbedarf. Man weiss dort sehr wenig und die Bildungspolitik interessiert sich sehr wenig für diese Domäne. Es wird zu wenig gemacht und es wird zu wenig geforscht. Ich bin mir sicher, dieses Feld ist ziemlich neu und die multikulturelle Durchmischung auch. Erst seit einigen Jahren wird den Fremdsprachen und der Mehrsprachigkeit mehr Gewichtung zugesprochen und ich glaube, es braucht noch Zeit. Von der Bildungspolitik her, müsste diese ständige Debatte, ob es Französisch und Englisch braucht oder nicht, anders gedacht werden. Sprachen dürfen nicht mehr im Sinne von Englisch ist die wichtigste Sprache, dann kommt Französisch gelevelt werden und es gibt Prestige. In unserer Gesellschaft, wie ich das mit meinem Hintergrund verstehe, gibt es Sprachen, die sind prestigereich und Sprachen, die sind prestigearm. Ich glaube, dort sollte man anknüpfen. Eigentlich ist jede Fremdsprache wertvoll. Es fängt bei den Sprachen von den Lernenden an, die nicht wertgeschätzt werden.	{Zu Fremdspracherwerb von Kindern mit Beeinträchtigungen der kognitiven Entwicklung} habe gerade meine Masterarbeit verfasst. Die Forschungslage ist prekär. Es gibt fast keine Forschung bezüglich des Fremdsprachenunterrichts und Kindern mit erhöhtem Förderbedarf (A3). Man weiss dort sehr wenig und die Bildungspolitik interessiert sich sehr wenig für diese Domäne (A1, A3). Es wird zu wenig gemacht und es wird zu wenig geforscht (A3). Ich bin mir sicher, dieses Feld ist ziemlich neu und die multikulturelle Durchmischung auch. Erst seit einigen Jahren wird den Fremdsprachen und der Mehrsprachigkeit mehr Gewichtung zugesprochen und ich glaube, es braucht noch Zeit (A1, A2). Von der Bildungspolitik her, müsste diese ständige Debatte, ob es Französisch und Englisch braucht oder nicht, anders gedacht werden. Sprachen dürfen nicht mehr im Sinne von Englisch ist die wichtigste Sprache, dann kommt Französisch gelevelt werden und es gibt Prestige (A2, B3). In unserer Gesellschaft, wie ich das mit meinem Hintergrund verstehe, gibt es Sprachen, die sind prestigereich und Sprachen, die sind prestigearm. Ich glaube, dort sollte man anknüpfen. Eigentlich ist jede Fremdsprache wertvoll. Es fängt bei den Sprachen von den Lernenden an, die nicht wertgeschätzt werden (A2, B3).
Unterschied Immersionsunterricht	69 – 110	Also, diese Kinder, die erhöhten Förderbedarf haben, die brauchen für alles mehr Zeit und für vieles mehr Reduktion, mehr Wiederholung. Und wenn man jetzt an Immersionsunterricht denkt, der ist anspruchsvoll für das Gehirn im Sinne von Arbeit, das Arbeitsgedächtnis wird extrem beansprucht. Und das kann, könnte, kann, ich kann es nicht belegen, zu einer massiven Überforderung führen für Lernende mit mit erhöhtem Förderbedarf. Diese Gruppierung von Kindern, Jugendlichen mit erhöhtem Förderbedarf ist für mich noch so unklar. Dort müsste man klar differenzieren. Ich weiß jetzt nicht, ob für dich Kinder mit ADHS zum Beispiel auch zu so einer Gruppe gehören. Ich glaube, dort sind die Kinder, die wir jetzt in diese Gruppe gepackt haben, die haben dort alle auch unterschiedliche em (nachdenklich) Ressourcen. Es gibt ja auch Kinder mit erhöhtem Förderbedarf, die weisen bereits einen mehrsprachigen Hintergrund auf. Für die wird Immersionsunterricht eher möglich sein, als für ein Kind, das ja vielleicht nicht einmal die Erstsprache richtig aufgebaut hat, vielleicht noch eine Spracherwerbsstörung hat. Dort wird es sehr schwierig, denke ich. Weil ich habe die Erfahrung gemacht, dass diese Kinder em (nachdenklich) mehr Wiederholung brauchen, Sprachwechsel von der Zielsprache ins Deutsch sehr viel öfters gemacht werden müssen, damit es sie eben nicht überfordert. Aber dann müsste dort das Niveau ja	Diese Kinder, die erhöhten Förderbedarf haben, die brauchen für alles mehr Zeit und für vieles mehr Reduktion und mehr Wiederholung. Wenn man an Immersionsunterricht denkt, der anspruchsvoll für das Gehirn im Sinne von Arbeit ist, wird das Arbeitsgedächtnis extrem beansprucht. Das kann, könnte, ich kann es nicht belegen, zu einer massiven Überforderung für Lernende mit erhöhtem Förderbedarf führen. Diese Gruppierung von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf ist für mich noch so unklar. Dort müsste man klar differenzieren. Die haben auch unterschiedliche Ressourcen. Es gibt auch Kinder mit erhöhtem Förderbedarf, die weisen bereits einen mehrsprachigen Hintergrund auf. Für die wird Immersionsunterricht eher möglich sein als für ein Kind, das vielleicht nicht einmal die Erstsprache richtig aufgebaut hat und vielleicht noch eine Spracherwerbsstörung hat. Ich denke dort wird es sehr schwierig, weil ich die Erfahrung gemacht habe, dass diese Kinder mehr Wiederholung brauchen und	{Im Unterschied von Immersionsunterricht für Kinder mit kognitiven Beeinträchtigungen zu Kindern ohne dieser Diagnose} brauchen Kinder, die erhöhten Förderbedarf haben für alles mehr Zeit und für vieles mehr Reduktion und mehr Wiederholung (B2). Wenn man an Immersionsunterricht denkt, der anspruchsvoll für das Gehirn im Sinne von Arbeit ist, wird das Arbeitsgedächtnis extrem beansprucht. Das kann, könnte, ich kann es nicht belegen, zu einer massiven Überforderung für Lernende mit erhöhtem Förderbedarf führen (B1, F3). Diese Gruppierung von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf ist für mich noch so unklar. Dort müsste man klar differenzieren. Die haben auch unterschiedliche Ressourcen. Es gibt auch Kinder mit erhöhtem Förderbedarf, die weisen bereits einen mehrsprachigen Hintergrund auf. Für die wird Immersionsunterricht eher möglich sein als für ein Kind, das vielleicht nicht einmal die Erstsprache richtig aufgebaut hat und vielleicht noch eine Spracherwerbsstörung hat (B3). Ich denke dort wird es sehr schwierig, weil ich die Erfahrung gemacht habe, dass diese Kinder

		<p>eh schon angepasst sein für diese Lernenden. Dann sehe ich es, also sehe ich es durchaus. Es wäre total realistisch, also wenn wir dann denken, Englisch jetzt auf der Primarstufe, Mittelstufe, zwei Lektionen Englisch, zwei Lektionen Französisch, so lernt man eine Fremdsprache auch nicht.</p> <p>Also ich denke auch für Lernende mit erhöhtem Förderbedarf jetzt in einer Sonderklasse könnte das enorm em (nachdenklich) wertvoll sein. Und dort müsste man dann einfach ganz klar das Niveau anpassen und differenzieren im Sinne von einfacher Sprache, einfache Sätze, viele Wiederholungen em (nachdenklich). Aber das macht man ja in einer Sonderschule eigentlich sowieso oder, also auch von der deutschen Sprache her.</p> <p>Ich glaube, wir trauen den Kindern, Jugendlichen sehr wenig zu. Man hat immer sofort das Gefühl, oh nein, wenn sie nicht sprechen dann sofort, dann seien sie überfordert. So ist es nicht. Also man baut ja zuerst rezeptive Kompetenzen auf, also wir verstehen zuerst einmal und ERST nachdem wir ein bisschen gefestigt sind, produktiver Wortschatz aufgebaut haben, trauen wir uns zu sprechen. Ich glaube, wir unterschätzen sie dort extrem.</p>	<p>Sprachwechsel von der Zielsprache ins Deutsch sehr viel öfters gemacht werden müssen, damit es sie nicht überfordert.</p> <p>Dann müsste dort das Niveau schon angepasst sein für diese Lernenden. Dann sehe ich es durchaus. Es wäre total realistisch, wenn wir daran denken, dass mit zwei Lektionen Englisch auf der Mittelstufe so eine Fremdsprache auch nicht gelernt wird.</p> <p>Ich denke auch für Lernende mit erhöhtem Förderbedarf in einer Sonderklasse könnte das enorm wertvoll sein. Dort müsste man das Niveau anpassen und im Sinne von einfacher Sprache, einfacher Sätze und Wiederholungen differenzieren, Aber das macht man in einer Sonderschule eigentlich sowieso, auch von der deutschen Sprache her.</p> <p>Ich glaube, wir trauen den Kindern sehr wenig zu. Man hat immer sofort das Gefühl, dass sie überfordert sind, wenn sie nicht gleich sprechen. So ist es nicht. Wir bauen zuerst rezeptive Kompetenzen auf und erst nachdem wir produktiven Wortschatz aufgebaut und uns gefestigt haben, trauen wir uns zu sprechen. Ich glaube, wir unterschätzen sie dort extrem.</p>	<p>mehr Wiederholung brauchen und Sprachwechsel von der Zielsprache ins Deutsch sehr viel öfters gemacht werden müssen, damit es sie nicht überfordert (B1, B2).</p> <p>Dann müsste dort das Niveau schon angepasst sein für diese Lernenden. Dann sehe ich es durchaus. Es wäre total realistisch, wenn wir daran denken, dass mit zwei Lektionen Englisch auf der Mittelstufe so eine Fremdsprache auch nicht gelernt wird.</p> <p>Ich denke auch für Lernende mit erhöhtem Förderbedarf in einer Sonderklasse könnte das enorm wertvoll sein (B1). Dort müsste man das Niveau anpassen und im Sinne von einfacher Sprache, einfacher Sätze und Wiederholungen differenzieren. Aber das macht man in einer Sonderschule eigentlich sowieso, auch von der deutschen Sprache her (B1).</p> <p>Ich glaube, wir trauen den Kindern sehr wenig zu. Man hat immer sofort das Gefühl, dass sie überfordert sind, wenn sie nicht gleich sprechen. So ist es nicht. Wir bauen zuerst rezeptive Kompetenzen auf und erst nachdem wir produktiven Wortschatz aufgebaut und uns gefestigt haben, trauen wir uns zu sprechen. Ich glaube, wir unterschätzen sie dort extrem (B2).</p>
Didaktisch-Methodische Ansätze	111 – 125	<p>Da könnte ich dir jetzt ganz viel auflisten. Em (nachdenklich), das Erste ist die Reduktion auf das Wesentliche. Vereinfachen, so weit wie es geht. Also nur wirklich em (nachdenklich) den wesentlichen Wortschatz vermitteln. Em (nachdenklich) das Zweite ist expliziter Unterricht. Explizit heisst immer, für mich jetzt, em (nachdenklich) Dinge bewusst thematisieren und nicht davon ausgehen, das sei dann schon klar für Schüler:innen. Von dem kann man nicht ausgehen. Und dann ist sicher auch der ganze Alltagsbezug, sicher auch die Handlungs- und Inhaltsorientierung, die eh zum Fremdsprachenunterricht gehört. Das gehört genauso für Lernende mit erhöhtem Förderbedarf dazu, wie auch für alle neurotypischen Lernenden. Ich bin fest davon überzeugt, dass es nicht eine spezielle Fremdsprachendidaktik braucht für Lernende mit erhöhtem Förderbedarf. Er muss einfach noch einmal ganz anders ausgeschöpft werden. Es braucht keine spezielle Didaktik für Lernende mit kognitiven Defiziten. Überhaupt nicht.</p>	<p>Da könnte ich dir jetzt viele auflisten. Das Erste ist die Reduktion auf das Wesentliche: Vereinfachen, so weit wie es geht. Nur wesentlichen Wortschatz vermitteln. Das Zweite ist expliziter Unterricht: Explizit heisst für mich immer, Dinge bewusst zu thematisieren und nicht davon ausgehen, das sei dann schon klar für Schüler:innen. Und dann sind sicher auch der Alltagsbezug, die Handlungs- und Inhaltsorientierung, die sowieso zum Fremdsprachenunterricht gehören, wichtig. Das gehört genauso für Lernende mit erhöhtem Förderbedarf dazu. Ich bin fest davon überzeugt, dass es nicht eine spezielle Fremdsprachendidaktik für Lernende mit erhöhtem Förderbedarf braucht. Er muss noch einmal ganz anders ausgeschöpft werden. Es braucht keine spezielle Didaktik für Lernende mit kognitiven Defiziten.</p>	<p>{Wertvolle methodisch-didaktische Ansätze im Immersionsunterricht für geistig behinderte Kinder} könnte ich dir jetzt viele auflisten. Das Erste ist die Reduktion auf das Wesentliche: Vereinfachen, so weit wie es geht. Nur wesentlichen Wortschatz vermitteln (C1). Das Zweite ist expliziter Unterricht: Explizit heisst für mich immer, Dinge bewusst zu thematisieren und nicht davon auszugehen, das sei dann schon klar für Schüler:innen (C2). Und dann sind sicher auch der Alltagsbezug, die Handlungs- und Inhaltsorientierung, die sowieso zum Fremdsprachenunterricht gehören, wichtig (C1). Das gehört genauso für Lernende mit erhöhtem Förderbedarf dazu. Ich bin fest davon überzeugt, dass es nicht eine spezielle Fremdsprachendidaktik für Lernende mit erhöhtem Förderbedarf braucht. Er muss noch einmal ganz anders ausgeschöpft werden. Es braucht keine spezielle Didaktik für Lernende mit kognitiven Defiziten (C2).</p>
Gelingensbedingungen	126 – 145	<p>Hmm (nachdenklich), das ist eine gute Frage. Ähm (nachdenklich), dort erwähne ich jetzt gerade als erstes die Sprachkompetenz der Lehrperson. Und dort gelange ich in ein Spannungsfeld, weil ich als schulische Heilpädagogin bemerke in meinem Umfeld immer wieder, dass ich ein Einzelfall bin, dass ich sprachkompetent bin und trotzdem noch sonderpäd-, oder ein heilpädagogischer Hintergrund mitbringe. Dort haben wir ein riesiges Defizit, em (nachdenklich) einen riesigen Mangel an eben sonderpädagogisch</p>	<p>Dort erwähne ich als erstes die Sprachkompetenz der Lehrperson, wo ich in ein Spannungsfeld gelange, weil ich als schulische Heilpädagogin in meinem Umfeld immer wieder bemerke, dass ich ein Einzelfall bin, sprachkompetent und trotzdem einen heilpädagogischen Hintergrund mitbringe. Dort haben wir ein riesiges Defizit, einen riesigen Mangel an sonderpädagogisch</p>	<p>{Zu den Gelingensbedingungen für Immersionsunterricht von Kindern mit einer kognitiven Beeinträchtigung sind} erwähne ich als erstes die Sprachkompetenz der Lehrperson, wo ich in ein Spannungsfeld gelange, weil ich als schulische Heilpädagogin in meinem Umfeld immer wieder bemerke, dass ich ein Einzelfall bin, sprachkompetent und trotzdem einen heilpädagogischen Hintergrund mitbringe. Dort</p>

		<p>ausgebildeten Fachpersonen und versierten fachkompetenten, also sprachkompetenten Lehrpersonen. Dort fängt es an. Das ist ja auch der Grund, weshalb viele Heilpädagog:innen, meine Hypothese, sich diesen Französischunterricht, Englisch noch mehr, Französisch eher weniger, nicht zutrauen. Dann gehen sie einfach nicht, oder. Und rein von der Ausbildung her, ist es natürlich schon so, dass die Heilpädagogin, die muss nicht versiert sein in der Fachdidaktik und in der Sprachkompetenz. Die muss versiert sein in der Begleitung und Beratung von Lernenden mit erhöhtem Förderbedarf. Dort gelange ich in ein riesiges Spannungsfeld. Jetzt habe ich ein bisschen weit ausgeholt. Also Sprachkompetenz der Lehrperson. Dann braucht es ganz viel Offenheit, weil man hat dort noch viel zu wenig Forschung und vor allem Erfahrung an den Schulen gemacht hat, vor allem an Sonderschulen mit Immersionsunterricht. Ich kenne kaum Projekte. Und einfach ja Offenheit, um mal zu schauen, wie das ankommt, wie das funktioniert.</p>	<p>ausgebildeten Fachpersonen und versierten sprachkompetenten Lehrpersonen. Dort fängt es an. Das ist der Grund, weshalb viele Heilpädagog:innen nach meiner Hypothese, sich diesen Französischunterricht, Englischunterricht noch mehr, nicht zutrauen. Rein von der Ausbildung her, ist es so, dass die Heilpädagogin in der Sprachkompetenz nicht versiert sein muss, weil sie in der Begleitung und Beratung von Lernenden mit erhöhtem Förderbedarf versiert sein muss. Dort gelange ich in ein riesiges Spannungsfeld. Es braucht viel Offenheit, weil man dort noch viel zu wenig Forschung und vor allem auch Erfahrung an den Schulen gemacht hat, vor allem an Sonderschulen mit Immersionsunterricht. Und Offenheit, um zu schauen, wie das ankommt, wie das funktioniert.</p>	<p>haben wir ein riesiges Defizit, einen riesigen Mangel an sonderpädagogisch ausgebildeten Fachpersonen und versierten sprachkompetenten Lehrpersonen. Dort fängt es an. Das ist der Grund, weshalb viele Heilpädagog:innen nach meiner Hypothese, sich diesen Französischunterricht, Englischunterricht noch mehr, nicht zutrauen. Rein von der Ausbildung her, ist es so, dass die Heilpädagogin in der Sprachkompetenz nicht versiert sein muss, weil sie in der Begleitung und Beratung von Lernenden mit erhöhtem Förderbedarf versiert sein muss. Dort gelange ich in ein riesiges Spannungsfeld (D1, I2). Es braucht viel Offenheit, weil man dort noch viel zu wenig Forschung und vor allem auch Erfahrung an den Schulen gemacht hat, vor allem an Sonderschulen mit Immersionsunterricht. Und Offenheit, um zu schauen, wie das ankommt, wie das funktioniert (D2).</p>
Chancen	144 – 167	<p>Also ich spreche jetzt als Fachdidaktikerin (lacht). Ich denke, wir leben in einer sehr em (nachdenklich) durchmischten Welt, viele Kulturen, also multikulturell, viele Durchmischungen von Sprachen und wir müssen uns dem annehmen. Also wir kommen gar nicht drum herum, em (nachdenklich) Fremdsprachen mehr in unseren Alltag einzubauen. Und das fängt ganz klar in der Schule an. Also in diesem Sinne, em (nachdenklich) Chance sehe ich insofern darin, dass es auch em (nachdenklich) für die Vorbereitung der Kinder, Jugendlichen für ihre spätere Berufswelt sehr wertvoll sein kann, eine Sprache in der Schule wirklich aufzubauen und nicht nur diese einzelnen Lektionen. Em (nachdenklich) Chancen sehe ich auch darin, dass sie wirkliche Erfolgsergebnisse haben, weil ich glaube, viele Kinder, Jugendliche haben nicht so viel Freude an Fremdsprachen, vor allem Französisch aus diversen Gründen. Und ich könnte mir vorstellen, wenn sie dann selber merken, hey, ich bin langsam wirklich versiert und ich kann jetzt langsam wirklich sprechen, dass sie dort mehr Erfolg erfahren. Das motiviert natürlich dann auch. Und man würde natürlich auch ganz klar ein Zeichen setzen gegen aussen. Also wenn wir aufhören, Sprachen ebenso zu, ich nenne das jetzt leveln oder ebenso zu prestigereichen und prestigearmen Sprachen zu machen, dann würde das unserer Gesellschaft im Ganzen sehr dienen (lacht).</p>	<p>Wenn ich als Fachdidaktikerin spreche, leben wir in einer sehr durchmischten Welt von Kulturen und Sprachen und wir müssen uns dessen annehmen. Wir kommen gar nicht drum herum, Fremdsprachen mehr in unseren Alltag einzubauen und das fängt ganz klar in der Schule an. In diesem Sinne sehe ich eine Chance insofern darin, dass es auch für die Vorbereitung der Kinder für ihre spätere Berufswelt sehr wertvoll sein kann, eine Sprache in der Schule wirklich aufzubauen und nicht nur diese einzelnen Lektionen zu haben. Chancen sehe ich auch darin, dass sie wirkliche Erfolgsergebnisse haben, weil ich glaube, viele Kinder, Jugendliche haben nicht so viel Freude an Fremdsprachen, vor allem Französisch aus diversen Gründen. Ich könnte mir vorstellen, wenn sie selbst merken, dass sie langsam versiert sind und sprechen, dann werden sie dort mehr Erfolg erfahren, was auch motiviert. Damit würde auch klar ein Zeichen gegen aussen gesetzt. Also wenn wir aufhören, Sprachen in Levels von prestigereich zu prestigearm einzuteilen, dann würde das unserer Gesellschaft im Ganzen sehr dienen.</p>	<p>Wenn ich als Fachdidaktikerin {über die Chancen im Immersionsunterricht mit kognitiv beeinträchtigten Kindern} spreche, leben wir in einer sehr durchmischten Welt von Kulturen und Sprachen und wir müssen uns dessen annehmen. Wir kommen gar nicht drum herum, Fremdsprachen mehr in unseren Alltag einzubauen und das fängt ganz klar in der Schule an (E1). In diesem Sinne sehe ich eine Chance insofern darin, dass es auch für die Vorbereitung der Kinder für ihre spätere Berufswelt sehr wertvoll sein kann, eine Sprache in der Schule wirklich aufzubauen und nicht nur diese einzelnen Lektionen zu haben. Chancen sehe ich auch darin, dass sie wirkliche Erfolgsergebnisse haben, weil ich glaube, viele Kinder, Jugendliche haben nicht so viel Freude an Fremdsprachen, vor allem Französisch aus diversen Gründen. Ich könnte mir vorstellen, wenn sie selbst merken, dass sie langsam versiert sind und sprechen, dann werden sie dort mehr Erfolg erfahren, was auch motiviert (E2). Damit würde auch klar ein Zeichen gegen aussen gesetzt. Also wenn wir aufhören, Sprachen in Levels von prestigereich zu prestigearm einzuteilen (E1).</p>
Grenzen	168 – 180	<p>Man sieht es ja ein bisschen mit diesen CLABI – Classes bilingues de la Ville de Berne. Ich weiss nicht, ob du das mitbekommen hast, diese CLABI-Klassen. Das war eigentlich mal ein Projekt. Em (nachdenklich) dort werden ja Lernende, jeweils auf Französisch oder Deutsch unterrichtet. Em (nachdenklich) und dieses Projekt wurde abgeblasen, wahrscheinlich aus finanziellen Gründen, wahrscheinlich aus finanziellen Gründen und eben auch wieder, weil die Fachpersonen fehlen. Also ich habe so einen Fuss drin oder erfahre halt immer wieder, was dort so läuft in diesem CLABI und sie haben einfach zu wenig Fachpersonen. Also scheinbar sind</p>	<p>Man sieht es mit den CLABI – Classes bilingues de la Ville de Berne. Das war ein Projekt, wo jeweils Lernende auf Französisch oder Deutsch unterrichtet wurden. Dieses Projekt wurde wahrscheinlich aus finanziellen Gründen Fachpersonenmangel im Bereich Fremdsprachen und Sonderpädagogik abgeblasen. Ich erfahre immer wieder, was in diesem CLABI läuft, und sie haben zu wenig Fachpersonen. Scheinbar sind Herr und Frau</p>	<p>{Grenzen im Immersionsunterricht für Kinder mit einer kognitiven Beeinträchtigung} sieht man schon mit den CLABI – Classes bilingues de la Ville de Berne. Das war ein Projekt, wo jeweils Lernende auf Französisch oder Deutsch unterrichtet wurden. Dieses Projekt wurde wahrscheinlich aus finanziellen Gründen Fachpersonenmangel im Bereich Fremdsprachen und Sonderpädagogik abgeblasen. Ich erfahre immer wieder, was in diesem CLABI läuft, und sie haben zu</p>

		em (nachdenklich) Herr und Frau Schweizer em (nachdenklich) nicht so offen gegenüber Fremdsprachen, so grob gesagt oder zu wenig. Es hat Fachkräftemangel im Bereich Fremdsprachen und Sonderpädagogik.	Schweizer nicht so offen gegenüber Fremdsprachen.	wenig Fachpersonen (F1). Scheinbar sind Herr und Frau Schweizer nicht so offen gegenüber Fremdsprachen (F2).
Innere Differenzierungsformen	181 – 204	Ich greife wieder ein bisschen zurück auf das, was ich bereits gesagt habe. Es braucht nicht SPEZIELLE NEUE Differenzierungsmassnahmen für betroffene Kinder und Jugendliche. Man muss die voll ausschöpfen, die man zur Hand hat. Und ich bin dort sehr fan von den einfachen Massnahmen. Ich spreche von Qualität vor Quantität im Sinne von hey, wir reduzieren von der Menge her. Sie brauchen sicher mehr Visualisierungen. Em (nachdenklich) sie brauchen mehr Wiederholungen. Vielleicht brauchen sie assistive Technologien. Em (nachdenklich) vielleicht muss man von den Sozialformen her etwas adaptieren, vielleicht besser in Partnerarbeit als alleine. Ich glaube, da ist der Kreativität keine Grenze gesetzt. Aber es muss einfach wirklich ausgeschöpft werden. Und dort darf man dann von mir aus gesehen auch den Aufwand nicht scheuen, oder. Also Beispiel, ich habe ein Kind, das eine schwere LRS hat, eine Lese-Rechtschreibstörung. Dann muss ich sehr wohl als Heilpädagogin oder auch als Lehrperson gewillt sein, diesem Kind die Unterlagen in einer Hördatei zur Verfügung zu stellen. Wir dürfen dort den Aufwand nicht scheuen. Und ich bin dort einfach auch fan von, wenn es um Differenzierungsmassnahmen geht, auf die Kinder, die Betroffenen zuzugehen. «Was hilft? Brauchst du mehr Bilder?» Dass man sich gemeinsam auf den Weg macht und schaut, auf welchem Kanal lernt das Kind. Aber auch dort mache ich nicht wirklich eine Differenzierung her, im Sinne von ja neurotypisches Kind oder nicht. Einfach das Kind, das erhöhten Sonderbedarf oder Förderbedarf wirklich aufzubauen, dort muss man noch viel mehr unterstützen und sich noch mehr Zeit nehmen. Genau.	Es braucht nicht SPEZIELLE NEUE Differenzierungsmassnahmen für betroffene Kinder und Jugendliche. Man muss diejenigen voll ausschöpfen, die man zur Hand hat. Ich bin auch ein Fan von einfachen Massnahmen: Ich spreche von Qualität vor Quantität im Sinne von der Reduktion der Menge. Sie brauchen sicher mehr Visualisierungen, mehr Wiederholungen und vielleicht auch assistive Technologien. Vielleicht muss man von den Sozialformen her etwas adaptieren, vielleicht besser in Partnerarbeit als alleine. Ich glaube, der Kreativität ist keine Grenze gesetzt. Wir dürfen den Aufwand nicht scheuen, dazu muss ich als Heilpädagogin oder Lehrperson gewillt sein. Wenn es um Differenzierungsmassnahmen geht, gehe ich auch auf ddie Betroffenen zu, was ihnen hilft. Aber auch dort mache ich nicht eine Differenzierung her, im Sinne von neurotypischem Kind oder nicht. Das Kind, das erhöhten Förderbedarf hat, muss man noch viel mehr unterstützen und sich noch mehr Zeit nehmen.	Es braucht nicht SPEZIELLE NEUE Differenzierungsmassnahmen für betroffene Kinder und Jugendliche {im Immersionsunterricht}. Man muss diejenigen voll ausschöpfen, die man zur Hand hat (G2). Ich bin auch ein Fan von einfachen Massnahmen (G1,G2): Ich spreche von Qualität vor Quantität im Sinne von der Reduktion der Menge. Sie brauchen sicher mehr Visualisierungen, mehr Wiederholungen und vielleicht auch assistive Technologien. Vielleicht muss man von den Sozialformen her etwas adaptieren, vielleicht besser in Partnerarbeit als alleine (G1). Ich glaube, der Kreativität ist keine Grenze gesetzt. Wir dürfen den Aufwand nicht scheuen, dazu muss ich als Heilpädagogin oder Lehrperson gewillt sein. Wenn es um Differenzierungsmassnahmen geht, gehe ich auch auf die Betroffenen zu, was ihnen hilft. Aber auch dort mache ich nicht eine Differenzierung her, im Sinne von neurotypischem Kind oder nicht. Das Kind, das erhöhten Förderbedarf hat, muss man noch viel mehr unterstützen und sich noch mehr Zeit nehmen (G2).
Äussere Differenzierung	205 – 234	Dort sprichst du wesentliche Punkte an. Ich habe das für schon alle drei Punkte eigentlich schon angesprochen. Em (nachdenklich) Ressourcen ist für mich mehr eine personelle Frage em (nachdenklich) und auch von der Gruppengröße her. Ich staune immer wieder, wie viele Lehrpersonen tolerieren, 28 Schüler:innen im Fremdsprachenunterricht, das ist schlicht und einfach nicht tragbar. Der Kanton Bern sagt ja dort ganz klar, mit 28 respektive 29 Schüler:innen dürften wir dann Team-Teach-Lektionen beantragen. Ich glaube dort, em (nachdenklich) die Gruppengrößen sind per se zu gross für Fremdsprachenunterricht, jetzt so im klassischen Sinne (lacht). Das kann ich jetzt auf den immersiven Unterricht natürlich nicht ganz transferieren. Der Unterricht läuft ja dann schon anders ab. Aber ich glaube auch, dort braucht es trotzdem personelle, mehr personelle Ressourcen. Em (nachdenklich) finanziell sehe ich dort eher die Problematik, das Nichtvorhandensein von Lehrmitteln, eh (nachdenklich) von wo kommt das oder? Und da wären wir wieder bei der finanziellen Frage. Und Rahmenbedingungen, die hätten wir, die könnten wir durchaus schaffen. Es bräuchte em (nachdenklich) einfach mutige em (nachdenklich) Lehr- und weitere Fachpersonen und vor allem Schulleitungen. Und in der momentanen Krise, in der die Schule für	Ressourcen sind für mich mehr eine personelle Frage, auch von der Gruppengröße her. Die Gruppengrößen sind zu gross für Fremdsprachenunterricht.das kann ich auf den immersiven Unterricht nicht ganz transferieren, der Unterricht läuft schon anders ab. Aber ich glaube auch, dort braucht es trotzdem mehr personelle Ressourcen. Finanziell sehe ich die Problematik, das Nichtvorhandensein von Lehrmitteln. Die Rahmenbedingungen, die könnten wir durchaus schaffen. Es bräuchte mutige Fachpersonen und vor allem Schulleitungen. In der momentanen Krise, in der die Schule für mich steckt, stösst man wahrscheinlich nicht auf offene Ohren, wenn man so ein Projekt in die Welt rufen will. Mit Schulleitungen habe ich das in die Richtung diskutiert. Dort kommt oft die Priorisierung auf Deutsch und Math bei Lernenden mit erhöhtem Förderbedarf. Das seien diese Fächer, die man auch in der Alltagswelt braucht. Wenn ich die multikulturelle Welt	{Als äussere Differenzierungsmassnahmen sind für mich} Ressourcen mehr eine personelle Frage, auch von der Gruppengröße her. Die Gruppengrößen sind zu gross für Fremdsprachenunterricht. Das kann ich auf den immersiven Unterricht nicht ganz transferieren, der Unterricht läuft schon anders ab. Aber ich glaube auch, dort braucht es trotzdem mehr personelle Ressourcen. Finanziell sehe ich die Problematik, das Nichtvorhandensein von Lehrmitteln. Die Rahmenbedingungen, die könnten wir durchaus schaffen (H1). Es bräuchte mutige Fachpersonen und vor allem Schulleitungen. In der momentanen Krise, in der die Schule für mich steckt, stösst man wahrscheinlich nicht auf offene Ohren, wenn man so ein Projekt in die Welt rufen will. Mit Schulleitungen habe ich das in die Richtung diskutiert. Dort kommt oft die Priorisierung auf Deutsch und Math bei Lernenden mit erhöhtem Förderbedarf. Das seien diese Fächer, die man auch in der Alltagswelt braucht. Wenn ich die multikulturelle Welt ausklammere, dann bin

		<p>mich steckt, stösst man wahrscheinlich nicht gerade auf offene Ohren und Augen, wenn man so ein Projekt in die Welt rufen will. Ja. Mit Schulleitungen habe ich das auch schon so in die Richtung diskutiert, wie das denn wäre. Dort kommt oft dann die Priorisierung auf Deutsch und Math bei diesen Lernenden mit erhöhtem Förderbedarf. Das seien diese Fächer, die man dann halt auch in der Alltagswelt braucht. Und wenn ich diese multi-kulturelle Welt ausklammere, also nicht sehe als, dann bin ich mit dem einverstanden. Aber ich sehe durchaus, dass sich unsere Gesellschaft verändert und das tragen viele nicht in Rechnung, ich will da niemandem zu nahetreten.</p>	<p>ausklammere, dann bin ich mit dem einverstanden. Aber ich sehe durchaus, dass sich unsere Gesellschaft verändert und das tragen viele nicht in Rechnung.</p>	<p>ich mit dem einverstanden. Aber ich sehe durchaus, dass sich unsere Gesellschaft verändert und das tragen viele nicht in Rechnung (H2).</p>
<p>Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen/ schulischen Heilpädagog*innen</p>	<p>262 – 273 (siehe auch 127 – 146)</p>	<p>Das ist das, was ich gesagt habe. Em (nachdenklich) natürlich unglaublich wichtig und vor allem, ich spreche wieder die Sprachkompetenz an und somit auch die Vorbildfunktion der Lehrperson. Weil vor allem kleine Kinder, das ist der Forschung schon lange bekannt, die haben die Tendenz, die Lehrperson zu imitieren. Und wenn bei der Lehrperson oder SHP, spielt ja keine Rolle, dann diese Vorbildfunktion nicht vorhanden ist, ja dann wird es auch nichts mit dem Sprachenlernen.</p>	<p>Natürlich unglaublich wichtig und vor allem die Sprachkompetenz und somit auch die Vorbildfunktion der Lehrperson. Denn vor allem kleine Kinder haben die Tendenz, die Lehrperson zu imitieren. Wenn bei der Lehrperson oder SHP diese Vorbildfunktion nicht vorhanden ist, wird es nichts mit dem Sprachenlernen.</p>	<p>{Die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen und Heilpädagog:innen ist für Immersionsunterricht mit kognitiv beeinträchtigten Kindern ist} natürlich unglaublich wichtig und vor allem die Sprachkompetenz und somit auch die Vorbildfunktion der Lehrperson. Denn vor allem kleine Kinder haben die Tendenz, die Lehrperson zu imitieren. Wenn bei der Lehrperson oder SHP diese Vorbildfunktion nicht vorhanden ist, wird es nichts mit dem Sprachenlernen (I2).</p>
<p>Skizzierung einer Sequenz im immersiven Unterricht</p>	<p>235 – 261</p>	<p>Ich versuche ein bisschen anzupassen, weil ich im Moment in Zyklus 3 arbeite. Em (nachdenklich) ich würde eine Sequenz machen im Bereich NMG. Ich denke jetzt dort trotzdem an sprachsensiblen Unterricht als Heilpädagogin. Em (nachdenklich) man müsste dann diesen zentralen Wortschatz aufbauen. Ich spreche jetzt von einem Bienen-Projekt. Em (nachdenklich) dieses progressive Denken müsste sicher einfließen, in meine Unterrichtsplanung, im Sinne von: Ich würde mir ganz klar überlegen, eh (nachdenklich) was sind zentrale Konzepte und welche Begriffe müssen die Lernenden begreifen. Vor allem auch jetzt für Lernende mit erhöhtem Förderbedarf. Also «une abeille» muss sicher klar sein. Es müsste wie eine Auflistung geben von diesen Begriffen, die verstanden werden müssen. Und dann würde ich ganz viel mit Visualisierungen und Handlungen arbeiten. Ich würde sehr, sehr schnell, jetzt im Vergleich zum klassischen NMG-Unterrichtsthema Biene oder «Wie leben Bienen?» em (nachdenklich) mal mit Bildern arbeiten und eben zuerst Begriffe und Konzepte klären, bevor ich dann inhaltlich arbeite. Ja. Einfach diesem sprachsensiblen Unterricht müsste mehr Raum gegeben werden.                  Unbedingt, ja weil wenn die Lernenden schon den Anfang verpassen, dann wird es ganz schwierig oder. Ich spreche nicht von langweiliger Wortschatzarbeit, hey wir lernen jetzt Wortschatz. Das kann man ja auch spielerisch machen oder. Man kann Pantomimespiel machen, em (nachdenklich) man kann ein Zuordnungsspiel machen. Das muss überhaupt nicht sitzend passieren. Aber einfach diese zentralen Begriffe müssen geklärt sein.</p>	<p>Ich würde eine Sequenz im Bereich NMG zu einem Bienen-Projekt machen. Ich denke als Heilpädagogin an sprachsensiblen Unterricht, indem man den zentralen Wortschatz aufbauen müsste. Dieses progressive Denken müsste sicher in meine Unterrichtsplanung im Sinne von zentralen Begriffen und Konzepten einfließen, die vor allem auch von Lernende mit erhöhtem Förderbedarf begriffen werden müssen. Also «une abeille» muss sicher klar sein. Es müsste eine Auflistung von diesen Begriffen, die verstanden werden müssen, geben. Ich würde viel und schneller als im klassischen NMG-Unterricht zu Visualisierungen und Handlungen greifen. Zu «Wie leben Bienen?» würde ich mit Bildern arbeiten und zuerst Begriffe und Konzepte klären, bevor ich dann inhaltlich arbeite. Diesem sprachsensiblen Unterricht müsste mehr Raum gegeben werden.                  Unbedingt, weil wenn die Lernenden schon den Anfang verpassen, dann wird es schwierig. Ich spreche nicht von langweiliger Wortschatzarbeit, das kann auch spielerisch mit einem Pantomimespiel oder einem Zuordnungsspiel gemacht werden. Das muss nicht sitzend passieren.</p>	<p>{Als Skizzierung für eine immersive Sequenz mit kognitiv beeinträchtigten Kindern} würde ich eine Sequenz im Bereich NMG zu einem Bienen-Projekt machen (J). Ich denke als Heilpädagogin an sprachsensiblen Unterricht, indem man den zentralen Wortschatz aufbauen müsste. Dieses progressive Denken müsste sicher in meine Unterrichtsplanung im Sinne von zentralen Begriffen und Konzepten einfließen, die vor allem auch von Lernende mit erhöhtem Förderbedarf begriffen werden müssen. Also «une abeille» muss sicher klar sein. Es müsste eine Auflistung von diesen Begriffen, die verstanden werden müssen, geben. Ich würde viel und schneller als im klassischen NMG-Unterricht zu Visualisierungen und Handlungen greifen. Zu «Wie leben Bienen?» würde ich mit Bildern arbeiten und zuerst Begriffe und Konzepte klären, bevor ich dann inhaltlich arbeite. Diesem sprachsensiblen Unterricht müsste mehr Raum gegeben werden (C1, G1, J).                  Unbedingt {ist die Wortschatzarbeit wichtig}, weil wenn die Lernenden schon den Anfang verpassen, dann wird es schwierig. Ich spreche nicht von langweiliger Wortschatzarbeit, das kann auch spielerisch mit einem Pantomimespiel oder einem Zuordnungsspiel gemacht werden. Das muss nicht sitzend passieren (G1).</p>
<p>Zukunft der Fremdsprachen-didaktik bei kognitiv</p>	<p>274 – 294</p>	<p>Ich bin realistisch. Ich denke, in den nächsten Jahren wird da nichts gross gehen, weil das Schulsystem per se am Limit ist und Fachkräfte fehlen, dann hat das nicht erste Priorität. Wenn ich weiter hinausdenke, ich spreche von, von 10, 20 Jahren, wird man</p>	<p>Ich bin realistisch. Ich denke, in den nächsten Jahren wird nichts gross gehen, weil das Schulsystem per se am Limit ist und Fachkräfte fehlen, dann hat das nicht erste Priorität. Wenn ich</p>	<p>{In Bezug auf die Änderung von Immersionsunterricht bei kognitiv beeinträchtigten Kindern in Zukunft} bin ich realistisch. Ich denke, in den nächsten Jahren wird nichts gross gehen, weil das</p>

beeinträchtigte Kinder		feststellen müssen, em (nachdenklich) unsere Gesellschaft verändert sich. Wir haben immer mehr mehrsprachige und multikulturelle Schüler:innen, auch mit erhöhtem Förderbedarf in unserer Klasse. Und wir müssen die Sprache ganz klar als Ressource sehen. Die Welt, unsere Gesellschaft funktioniert nicht mit der ganzen Migration, einfach nur per se auf Deutsch. Dort wird sich etwas ändern in den nächsten Jahrzehnten, das glaube ich fest. Es braucht aber noch ganz viel Forschung. Und das sagt auch die Uni Fribourg, dort ist auch der ganze Fremdsprachendidaktiksz. Das braucht einfach noch viel Forschung, damit man dann auch belegen kann, dass immersiver Unterricht Sinn machen würde. Ich bin einfach realistisch. Ich denke, in den nächsten Jahren ist das uff (skeptisch) ein bisschen eine Utopie.	weiter hinausdenke, ich spreche von, von 10, 20 Jahren, wird man feststellen müssen, dass sich unsere Gesellschaft verändert. Wir haben immer mehr mehrsprachige und multikulturelle Schüler:innen, auch mit erhöhtem Förderbedarf in unserer Klasse. Wir müssen die Sprache als Ressource sehen. Die Welt und unsere Gesellschaft funktionieren mit Migration nicht nur auf Deutsch. Dort wird sich in den nächsten Jahrzehnten etwas ändern, das glaube ich fest. Es braucht aber noch ganz viel Forschung, was auch die Uni Fribourg sagt, wo der Fremdsprachendidaktiksz ist. Es braucht Forschung, damit man auch belegen kann, dass immersiver Unterricht Sinn machen würde.	Schulsystem per se am Limit ist und Fachkräfte fehlen, dann hat das nicht erste Priorität (F1). Wenn ich weiter hinausdenke, ich spreche von, von 10, 20 Jahren, wird man feststellen müssen, dass sich unsere Gesellschaft verändert. Wir haben immer mehr mehrsprachige und multikulturelle Schüler:innen, auch mit erhöhtem Förderbedarf in unserer Klasse. Wir müssen die Sprache als Ressource sehen. Die Welt und unsere Gesellschaft funktionieren mit Migration nicht nur auf Deutsch. Dort wird sich in den nächsten Jahrzehnten etwas ändern, das glaube ich fest (A2, B3). Es braucht aber noch ganz viel Forschung, was auch die Uni Fribourg sagt, wo der Fremdsprachendidaktiksz ist. Es braucht Forschung, damit man auch belegen kann, dass immersiver Unterricht Sinn machen würde (A3).
Quintessenz	293 – 309	Ich per se als, als begeisterte Fremdsprachendidaktikerin und Heilpädagogin, em (nachdenklich) setze mich sehr dafür ein und versuche, mutig zu sein und Lehrpersonen zu begeistern, mitzumachen. Also eben kleine Sequenzen, mal irgendwie Sport auf Englisch zu machen oder mal komm wir starten eine Franz-Lektion in diesem ganzen RZG-Thema. Einfach wie selber kreativ bleiben und Leute, oder vor allem Lehrpersonen, anregen zu können. Es braucht einfach ein bisschen ein Querdenken. Und dort vielleicht auch noch, weil du ja trotzdem in dieser ganzen Sonderpädagogik tätig bist, jetzt für deine Arbeit, dort braucht es vor allem auch Heilpädagog:innen, die sich auch trauen, den Lead zu übernehmen, weil eine Heilpädagogin ist nicht einfach helfende Hand. Sie hat sehr wohl auch Fachwissen, das sie einbringen kann. Ich versuche auch dort offen zu bleiben und Sequenzen zu übernehmen und eben für solche Projekte auch mal zu sagen: «Hey, ich kann das auch machen.» Das muss ja nicht die Lehrperson per se alleine tragen	Ich per se als begeisterte Fremdsprachendidaktikerin und Heilpädagogin, setze mich sehr dafür ein und versuche, mutig zu sein und Lehrpersonen zu begeistern, mitzumachen. Es geht darum, auch kleine Sequenzen Sport auf Englisch oder einen RZG-Block auf Französisch zu machen. Einfach wie selbst kreativ bleiben und vor allem Lehrpersonen anregen, weil es ein Querdenken braucht. Dort braucht es auch Heilpädagog:innen, die sich trauen, den Lead zu übernehmen, weil eine Heilpädagogin ist nicht einfach helfende Hand. Sie hat Fachwissen, das sie einbringen kann. Ich versuche dort offen zu bleiben und Sequenzen zu übernehmen. Das muss nicht die Lehrperson alleine tragen.	Die Quintessenz {für Immersionsunterricht mit kongitiv beeinträchtigten Kindern} ist für mich, dass ich mich als begeisterte Fremdsprachendidaktikerin und Heilpädagogin dafür einsetze und versuche, mutig zu sein und Lehrpersonen zu begeistern, mitzumachen. Es geht darum, auch kleine Sequenzen Sport auf Englisch oder einen RZG-Block auf Französisch zu machen. Einfach wie selbst kreativ bleiben und vor allem Lehrpersonen anregen, weil es ein Querdenken braucht. Dort braucht es auch Heilpädagog:innen, die sich trauen, den Lead zu übernehmen, weil eine Heilpädagogin ist nicht einfach helfende Hand. Sie hat Fachwissen, das sie einbringen kann. Ich versuche dort offen zu bleiben und Sequenzen zu übernehmen. Das muss nicht die Lehrperson alleine tragen (D1, I1, J).
Anmerkungen	310 – 322	Ah, einfach noch vielleicht als Randbemerkung oder am Schluss. Ich finde deine Arbeit und Fragestellung super super spannend. Und mich würde es wahnsinnig interessieren, wie du auf diese Fragestellung gekommen bist. Ob du selber ein Projekt dazu kennst, das aktuell umgesetzt wird mit dieser Vermischung aus Sonderpädagogik und eh (nachdenklich) Fremdsprachendidaktik? Weil ich selber kenne kein solches Projekt, das am Laufen ist. Mega spannend.	Als Randbemerkung zum Schluss: Ich finde deine Arbeit und Fragestellung super spannend. Mich würde es wahnsinnig interessieren, wie du auf diese Fragestellung gekommen bist, ob du selbst ein Projekt dazu kennst, das aktuell mit dieser Vermischung aus Sonderpädagogik und Fremdsprachendidaktik umgesetzt wird. Weil ich selber kenne kein solches Projekt, das am Laufen ist.	Als Randbemerkung zum Schluss: Ich finde deine Arbeit und Fragestellung super spannend. Mich würde es wahnsinnig interessieren, wie du auf diese Fragestellung gekommen bist, ob du selbst ein Projekt dazu kennst, das aktuell mit dieser Vermischung aus Sonderpädagogik und Fremdsprachendidaktik umgesetzt wird. Weil ich selber kenne kein solches Projekt, das am Laufen ist.

### 11.4.3 Fallübergreifender Überblick

Deduktive Kategorien	Interviewpartnerin R.	Interviewpartnerin L.
Persönliche Daten: Jahrgang, Jahre Berufserfahrung & Geschlecht	{Geboren bin ich} 1966. Ich bin BIS im August 24 ununterbrochen im Beruf gestanden, seit 1987. Das sind 38 Jahre. Als schulische Heilpädagogin erst seit 2008. Vorher war ich Primarlehrerin. Ich bin klar eine Frau.	Ich habe Jahrgang 97, bin also 28 Jahre alt und das ist jetzt mein siebtes Jahr in der Schule in verschiedenen Funktionen. Ich habe die Primarschulbildung an der PHBern gemacht, habe als Teilpenselehrperson und als Klassenlehrperson an Mischklassen der fünften, sechsten Klasse je drei Jahre gearbeitet. Gleichzeitig habe ich schon Französisch an der Oberstufe unterrichtet. Seit einem Jahr bin ich nur noch als Heilpädagogin in der Oberstufe tätig. Ich bin weiblich.
Beruflicher Hintergrund im Unterricht von Lernenden mit kognitiver Beeinträchtigung	{Mein beruflicher Hintergrund zu Unterricht mit geistig behinderten Kindern ist}, dass ich als schulische Heilpädagogin bis letzten August in den Klassen integrativ gearbeitet habe. Das heisst, ich habe Kinder, die einen Sonderstatus haben, in den Regelklassen in ihren Gemeinden begleitet, in allen Fächern. Zum Teil auch im Turnen, wenn es nötig war, aufgrund einer körperlichen Unterstützung, die Bedarf hatte, oder aufgrund von Ängsten, dass man da gemeinsam gearbeitet hat. Aber immer, wenn möglich, integrativ. Das heisst, ich habe im Klassenzimmer gearbeitet und das Kind ist nicht zu mir in einen anderen Raum gekommen.	{Mein beruflicher Hintergrund zu Unterricht mit geistig behinderten Kindern ist}, dass ich momentan als Heilpädagogin nur bei Lernenden mit erhöhtem Förderbedarf in jeglichen Fächern anzutreffen bin, auch in den Fremdsprachen Englisch und Französisch. Ich bin überall ziemlich versiert. Ich habe mich schon als Klassenlehrperson für die Inklusion sehr interessiert und habe dazumal bereits Coachings von Lernenden mit erhöhtem Förderbedarf gemacht, weil meine Heilpädagogin nicht mehr Lektionen übernehmen wollte und es gab noch Ressourcen, dann habe ich sie übernommen. Und so rutschte ich eigentlich in die ganze Heilpädagogik rein, genau.
Persönlicher Bezug zu Fremdsprachen selbst als auch Fremdsprachenunterricht	{Mein persönlicher Bezug zu sprachen ist}, dass ich Sprachen liebe. Als Kind war mein Wunsch an eine Fee, alle Sprachen der Welt sprechen und verstehen zu können, der mir natürlich verwehrt blieb. {Mein persönlicher Bezug zu Fremdsprachenunterricht ist}, dass ich auch Fremdsprachenunterricht liebe. Leider kann er mittels Zwangs oder mittels nicht optimaler Handhabe von Lehrmittel für gewisse Kinder zur Tortur werden.	{Mein persönlicher Bezug zu sprachen ist}, dass mein Papa Vollblutitaliener ist, ich aber nicht zweisprachig aufgewachsen bin. Rezeptive Kompetenzen habe ich sicher mitbekommen, er hat phasenweise italienisch gesprochen. Ich bin aber überhaupt nicht versiert darin. Das ist nicht meine erste Fremdsprache. {Mein persönlicher Bezug zu Fremdsprachenunterricht ist}, dass ich nach dem Studium an der PHBern ein Jahr Fremdsprachendidaktik an der Uni Fribourg studiert habe. Ich habe aber den Master nicht abgeschlossen, das mache ich irgendwann noch. Ich bin und war schon immer sehr interessiert an bilingualen und mehrsprachigen Schüler:innen und bin es auch selbst, bin aber eigentlich nicht ganz zweisprachig aufgewachsen.
Erfahrungen zu Immersionsunterricht	{Erfahrungen zu Immersionsunterricht} habe ich nicht direkt. Aber ich sage immer, Immersionsunterricht ist auch, wenn ich ein Kind mit kognitiver Beeinträchtigung, zum Beispiel aus dem arabisch stammenden Raum, das noch gar nicht der deutschen Wörter mächtig ist, begleitet habe. Das ist im Umkehrschluss auch Immersionsunterricht.	{Erfahrungen zu Immersionsunterricht zu sammeln}, war immer ein Projekt von mir. Ich war dort ziemlich eine Einzelkämpferin und bekam immer so viel Widerstand, dass ich es nicht zustande brachte. Ein kleines Projekt hatte ich, als ich Klassenperson an der fünften, sechsten Klasse war, weil ein Exchange Student, den ich betreute, Sport auf Englisch unterrichtet hat.
Widmung der Bildungspolitik Fremdsprachenunterricht bei kognitiver Beeinträchtigung	{Die Bildungspolitik soll sich dem Fremdspracherwerb von Kindern mit Beeinträchtigungen der kognitiven Entwicklung} genau gleich wie bei nicht beeinträchtigten Kindern widmen (A1). Man darf und sollte NIE globalisieren. Es gibt kognitiv oder psychisch beeinträchtigte Kinder, wie zum Beispiel Kinder im Autismus-Spektrum, denen sich plötzlich Welten öffnen, wenn sie eine andere Sprache hören, die plötzlich Türen öffnen, wo sie verschlossen waren (A2). Man muss das jedem Kind zutrauen wollen und dann schauen, was das Kind braucht, um Fremdsprachen lernen, verstehen oder geniessen zu können (A2, B2). Es braucht noch sehr viele Schritte. Das heisst, das Vertrauen in die Integration, in die Inklusion stärken und nicht so, wie leider politische Bestrebungen sind, wieder zurück zur Separation, wieder zu Stigmatisierung. Die Politik ist leider eher auf dem Rückschritt als auf dem Fortschritt. Die Politik muss noch klar dranbleiben. Sie macht immer noch die Chancengerechtigkeit NICHT zu ihrem Ziel. Bei Sonntagsreden, bei Wahlveranstaltungen ist jeder und jede davon überzeugt, dass das das Richtige ist. Aber wenn es dann um die entsprechenden Ressourcen zu sprechen geht, dann weicht man davon ab oder man sagt, dass das Kind nie Französisch verstehen können wird. Das finde ich den falschen Ansatz (A1). Hingegen muss man fragen, was dieses Kind braucht, um Französisch verstehen zu wollen oder um in französischer Sprache gewisse Handlungen ausführen zu können wie beispielsweise sich in Frankreich selbst ein Glas Wasser bestellen zu dürfen. Und das geht auch mit kognitiv beeinträchtigten Kindern, mit Piktogrammen, mit unterstützter Kommunikation. Das ist hundertprozentig machbar (B2, D1, E2).	{Zu Fremdspracherwerb von Kindern mit Beeinträchtigungen der kognitiven Entwicklung} habe gerade meine Masterarbeit verfasst. Die Forschungslage ist prekär. Es gibt fast keine Forschung bezüglich des Fremdsprachenunterrichts und Kindern mit erhöhtem Förderbedarf (A3). Man weiss dort sehr wenig und die Bildungspolitik interessiert sich sehr wenig für diese Domäne (A1, A3). Es wird zu wenig gemacht und es wird zu wenig geforscht (A3). Ich bin mir sicher, dieses Feld ist ziemlich neu und die multikulturelle Durchmischung auch. Erst seit einigen Jahren wird den Fremdsprachen und der Mehrsprachigkeit mehr Gewichtung zugesprochen und ich glaube, es braucht noch Zeit (A1, A2). Von der Bildungspolitik her, müsste diese ständige Debatte, ob es Französisch und Englisch braucht oder nicht, anders gedacht werden. Sprachen dürfen nicht mehr im Sinne von Englisch ist die wichtigste Sprache, dann kommt Französisch gelevelt werden und es gibt Prestige (A2, B3). In unserer Gesellschaft, wie ich das mit meinem Hintergrund verstehe, gibt es Sprachen, die sind prestigereich und Sprachen, die sind prestigearm. Ich glaube, dort sollte man anknüpfen. Eigentlich ist jede Fremdsprache wertvoll. Es fängt bei den Sprachen von den Lernenden an, die nicht wertgeschätzt werden (A2, B3).

<p><b>Unterschied Immersionsunterricht</b></p>	<p>{Im Unterschied von Immersionsunterricht für Kinder mit kognitiven Beeinträchtigungen zu Kindern ohne dieser Diagnose} fragt sich, ist es im integrativen Setting oder ist es im Setting der Sonderschule. Wird es integrativ beschult, dann ist ein umfassenderes Angebot nötig. Das heisst: unterstützte Kommunikation und Begleitung. Im sonderschulischen Setting kann man es von der Lehrperson her einfacher machen, weil man die Kinder in den Kleingruppen im Sonderschulsetting hat. Es ist sicher eine Aufwand- und Ressourcenfrage (B1). Aber wegen dieser Frage etwas nicht zu machen, das ist der kapitale Fehler in der Gleichstellungsfrage, egal wo. Wegen der Ressourcen- und Aufwandfrage etwas nicht anzupacken, was der Gleichstellung dient, ob das jetzt Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen, Mann und Frau, alt und jung ist, das spielt keine Rolle. Man darf den Aufwand nicht scheuen, um Gleichstellung oder sogar Chancengerechtigkeit zu erreichen (B2).</p>	<p>{Im Unterschied von Immersionsunterricht für Kinder mit kognitiven Beeinträchtigungen zu Kindern ohne dieser Diagnose} brauchen Kinder, die erhöhten Förderbedarf haben für alles mehr Zeit und für vieles mehr Reduktion und mehr Wiederholung (B2). Wenn man an Immersionsunterricht denkt, der anspruchsvoll für das Gehirn im Sinne von Arbeit ist, wird das Arbeitsgedächtnis extrem beansprucht. Das kann, könnte, ich kann es nicht belegen, zu einer massiven Überforderung für Lernende mit erhöhtem Förderbedarf führen (B1, F3). Diese Gruppierung von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf ist für mich noch so unklar. Dort müsste man klar differenzieren. Die haben auch unterschiedliche Ressourcen. Es gibt auch Kinder mit erhöhtem Förderbedarf, die weisen bereits einen mehrsprachigen Hintergrund auf. Für die wird Immersionsunterricht eher möglich sein als für ein Kind, das vielleicht nicht einmal die Erstsprache richtig aufgebaut hat und vielleicht noch eine Sprachverarbeitungsstörung hat (B3). Ich denke dort wird es sehr schwierig, weil ich die Erfahrung gemacht habe, dass diese Kinder mehr Wiederholung brauchen und Sprachwechsel von der Zielsprache ins Deutsch sehr viel öfters gemacht werden müssen, damit es sie nicht überfordert (B1, B2).          Dann müsste dort das Niveau schon angepasst sein für diese Lernenden. Dann sehe ich es durchaus. Es wäre total realistisch, wenn wir daran denken, dass mit zwei Lektionen Englisch auf der Mittelstufe so eine Fremdsprache auch nicht gelernt wird. Ich denke auch für Lernende mit erhöhtem Förderbedarf in einer Sonderklasse könnte das enorm wertvoll sein (B1). Dort müsste man das Niveau anpassen und im Sinne von einfacher Sprache, einfacher Sätze und Wiederholungen differenzieren. Aber das macht man in einer Sonderschule eigentlich sowieso, auch von der deutschen Sprache her (B1).          Ich glaube, wir trauen den Kindern sehr wenig zu. Man hat immer sofort das Gefühl, dass sie überfordert sind, wenn sie nicht gleich sprechen. So ist es nicht. Wir bauen zuerst rezeptive Kompetenzen auf und erst nachdem wir produktiven Wortschatz aufgebaut und uns gefestigt haben, trauen wir uns zu sprechen. Ich glaube, wir unterschätzen sie dort extrem (B2).</p>
<p><b>Didaktisch-Methodische Ansätze</b></p>	<p>Als {wertvolle methodisch-didaktische Ansätze im Immersionsunterricht für geistig behinderte Kinder} braucht es ein Bekenntnis zur Liebe zu Fremdsprachen von der unterrichtenden oder begleitenden Person (D1). Es braucht in der Didaktik ein Nicht-auf-das-Defizit-Schauen, was grundsätzlich wichtig ist, aber hier noch wichtiger und Freude am Fehler und Kreativität. Man muss das leben, was man vermitteln will, insbesondere bei Kindern mit kognitiven Beeinträchtigungen, um zu zeigen, dass die Sprache eine Vielfalt hat und dort kann man begeistern (C2). Ich habe im Französischunterricht zwei Kinder mit kognitiven Beeinträchtigungen in der Primarschule begleitet, zwar nicht immersiv, aber ich habe gesehen, dass diese Kinder grosse Freude hatten, wenn man ihnen mit Herzblut die Chance geben will, an diesem Unterricht teilzunehmen. Und das erwarte ich von jeder Lehrperson (C2, D1). Und sie können genauso Freude haben, vielleicht sogar noch mehr, weil sie nicht auf den Fehler reduziert werden, die man machen kann und Wörter auswendig lernen muss (E2). Ganz wichtig dabei ist die Unterstützte Kommunikation (G1). Die Geräte, die fachlich aufbereitet sind und die wissenschaftlich weiterentwickelt werden, muss man bezahlen WOLLEN und an das Kind anpassen können (H1). Es braucht Unterstützte Kommunikation dabei. Es gibt diverse: Es können Piktogramme, gezielte Computer, Apps oder Hörunterstützungen sein (G1).</p>	<p>{Wertvolle methodisch-didaktische Ansätze im Immersionsunterricht für geistig behinderte Kinder} könnte ich dir jetzt viele auflisten. Das Erste ist die Reduktion auf das Wesentliche: Vereinfachen, so weit wie es geht. Nur wesentlichen Wortschatz vermitteln (C1). Das Zweite ist expliziter Unterricht: Explizit heisst für mich immer, Dinge bewusst zu thematisieren und nicht davon auszugehen, das sei dann schon klar für Schüler:innen (C2). Und dann sind sicher auch der Alltagsbezug, die Handlungs- und Inhaltsorientierung, die sowieso zum Fremdsprachenunterricht gehören, wichtig (C1). Das gehört genauso für Lernende mit erhöhtem Förderbedarf dazu. Ich bin fest davon überzeugt, dass es nicht eine spezielle Fremdsprachendidaktik für Lernende mit erhöhtem Förderbedarf braucht. Er muss noch einmal ganz anders ausgeschöpft werden. Es braucht keine spezielle Didaktik für Lernende mit kognitiven Defiziten (C2).</p>
<p><b>Gelingensbedingungen</b></p>	<p>{Gelingensbedingungen für Immersionsunterricht von Kindern mit einer kognitiven Beeinträchtigung sind} eine offene Kultur im Schulhaus, ob in der Sonderschule oder in der integrativen Schule, eine klare Stärkenorientierung, nicht Defizitorientierung, eine Fehlerkultur, die Freude macht und nicht stigmatisiert (D2). Und ich bin auch nach 37 Jahren Unterricht immer noch überzeugt, dass das alles machbar ist und dass das eine Verpflichtung nach Verfassung ist, die nach UN-BRK erkannt wurde (B1). Die Gelingensbedingungen liegen vor allem im schulischen Setting, beim Team, beim Umfeld der Schule, sicher auch beim Kind selbst. Die Schule muss sich den</p>	<p>{Zu den Gelingensbedingungen für Immersionsunterricht von Kindern mit einer kognitiven Beeinträchtigung sind} erwähne ich als erstes die Sprachkompetenz der Lehrperson, wo ich in ein Spannungsfeld gelange, weil ich als schulische Heilpädagogin in meinem Umfeld immer wieder bemerke, dass ich ein Einzelfall bin, sprachkompetent und trotzdem einen heilpädagogischen Hintergrund mitbringe. Dort haben wir ein riesiges Defizit, einen riesigen Mangel an sonderpädagogisch ausgebildeten Fachpersonen und versierten sprachkompetenten Lehrpersonen. Dort fängt es an. Das ist der Grund, weshalb viele Heilpädagog:innen nach meiner Hypothese, sich diesen Französischunterricht, Englischunterricht noch mehr, nicht zutrauen. Rein von der Ausbildung</p>

	<p>Gelingensbedingungen, die das Kind mit sich bringt, anpassen können. Das ist aufwendig, das kostet Geld, aber das sind wir jedem Menschen wert, wenn wir es mit Chancengerechtigkeit und Gleichstellung ernst meinen (D2).</p>	<p>her, ist es so, dass die Heilpädagogin in der Sprachkompetenz nicht versiert sein muss, weil sie in der Begleitung und Beratung von Lernenden mit erhöhtem Förderbedarf versiert sein muss. Dort gelange ich in ein riesiges Spannungsfeld (D1, I2). Es braucht viel Offenheit, weil man dort noch viel zu wenig Forschung und vor allem auch Erfahrung an den Schulen gemacht hat, vor allem an Sonderschulen mit Immersionsunterricht. Und Offenheit, um zu schauen, wie das ankommt, wie das funktioniert (D2).</p>
Chancen	<p>{Im Immersionsunterricht für kognitiv beeinträchtigte Kinder gibt es} nur Chancen. Jede pädagogische Handlung sollte in Beziehung getätigt werden. Als Pädagogin oder als Pädagoge muss man in Beziehung unterrichten. Man kann nicht nicht unterrichten, lernen und lehren. Man kann es lediglich schlecht oder gut tun (B2, D1). Ich sehe die Chance für die Gesellschaft, für die Menschen ohne Behinderungen, darin, dass je mehr man in Beziehung zu Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen tritt, der emotionale und soziale Quotient gestärkt wird. Und für diejenigen, die betroffen sind genau so, weil sie merken, dass sie ein Teil dieser Gesellschaft sind. Und schlussendlich auch monetär. Es gibt genug Studien, die belegen, dass Menschen, die inkludiert und integriert sind, der Gesellschaft MEHR nützen als kosten (E1).</p>	<p>Wenn ich als Fachdidaktikerin {über die Chancen im Immersionsunterricht mit kognitiv beeinträchtigten Kindern} spreche, leben wir in einer sehr durchmischten Welt von Kulturen und Sprachen und wir müssen uns dessen annehmen. Wir kommen gar nicht drum herum, Fremdsprachen mehr in unseren Alltag einzubauen und das fängt ganz klar in der Schule an (E1). In diesem Sinne sehe ich eine Chance insofern darin, dass es auch für die Vorbereitung der Kinder für ihre spätere Berufswelt sehr wertvoll sein kann, eine Sprache in der Schule wirklich aufzubauen und nicht nur diese einzelnen Lektionen zu haben. Chancen sehe ich auch darin, dass sie wirkliche Erfolgsergebnisse haben, weil ich glaube, viele Kinder, Jugendliche haben nicht so viel Freude an Fremdsprachen, vor allem Französisch aus diversen Gründen. Ich könnte mir vorstellen, wenn sie selbst merken, dass sie langsam versiert sind und sprechen, dann werden sie dort mehr Erfolg erfahren, was auch motiviert (E2). Damit würde auch klar ein Zeichen gegen aussen gesetzt. Also wenn wir aufhören, Sprachen in Levels von prestigereich zu prestige-arm einzuteilen (E1).</p>
Grenzen	<p>Es wäre in der Schweiz mit unserem Leistungssystem falsch, wenn ich sagen würde, es gibt keine Grenzen {im Immersionsunterricht für Kinder mit einer kognitiven Beeinträchtigung} (F1). Ich will sie nicht per se sehen, sondern wir müssen sie gemeinsam erfahren. Das heisst, Lehrpersonen und betroffene Kinder, Eltern und das System müssen positiv in die Arbeit gehen und die Grenzen wertvoll erfahren. Auch Kinder mit Behinderungen müssen erkennen, dass etwas nicht geht und dass das aber nicht das Ende der Welt ist und mit einer Fehlerkultur oder Grenzkultur umgehen können. Ich mit meiner Körpergrösse oder meinem Alter musste lernen, die Grenzen sinnvoll zu akzeptieren und etwas sein zu lassen, da ich es nicht kann und will und mich auf andere Dinge konzentriere (F2). Es wird Kinder geben, bei denen man sagt, Fremdsprache ist nicht das, was für das Kind das Wichtigste ist. Es gibt eine zu ziehende Grenze hier und wir das ad acta legen, aber das ist individuell und nicht eine Frage von normal oder nicht normal (F3). Es gibt viele Kinder, die keine Diagnose haben, bei denen ich überzeugt bin, dass es besser wäre, wenn man sagt sie am immersiven Unterricht teilhaben lässt, aber wenn es nicht klappt, keine Welt zugrunde geht. Das Kind kann dennoch eine gute Coiffeuse, ein guter Coiffeur sein und das ist für es mit seinem Willen nicht zwingend (F2).</p>	<p>{Grenzen im Immersionsunterricht für Kinder mit einer kognitiven Beeinträchtigung} sieht man schon mit den CLABI – Classes bilingues de la Ville de Berne. Das war ein Projekt, wo jeweils Lernende auf Französisch oder Deutsch unterrichtet wurden. Dieses Projekt wurde wahrscheinlich aus finanziellen Gründen Fachpersonenmangel im Bereich Fremdsprachen und Sonderpädagogik abgeblasen. Ich erfahre immer wieder, was in diesem CLABI läuft, und sie haben zu wenig Fachpersonen (F1). Scheinbar sind Herr und Frau Schweizer nicht so offen gegenüber Fremdsprachen (F2).</p>
Innere Differenzierungsformen	<p>Die Frage nach {den wertvollen inneren Differenzierungsmaßnahmen} ist schöne Frage, weil es auf das Individuum darauf ankommt. Die Binnendifferenzierung wird umso grösser, je intensiver der Immersionsunterricht ist (G2). Man kann ihn dort machen, wo man Vorzeigen nachmachen kann, sagen wir beim Turnen. Es gibt lustige Apps, die ich Kindern gezeigt habe, in welchen Französisch oder Englisch gesprochen wird und eine Übung gezeigt wird. Die Kinder haben die Übung geschaut, haben sie nachgemacht und konnten sie. Sie haben die englischen Wörter gehört, sie sind englisch überflutet worden. Das allein öffnet sicher schon wieder das Verständnis (G1). In der Binnendifferenzierung zu sagen, es wäre zu aufwendig ein Kind mit in den Immersionsunterricht einzubeziehen, ist falsch. Ich gehe immer von mir aus, wenn ich Mandarin oder Hindi höre, habe ich keine Chance etwas zu verstehen. Aber wenn meine Freundin, die Hindi spricht, ein Wort spricht und das berührt, habe ich nach dreimal hören das Gefühl, dass ich das Wort kenne und es in Verbindung zum Beispiel mit diesem Baum steht. Das ist auch möglich bei Kindern mit kognitiven Beeinträchtigungen. Das ist eine schwierige Frage. Ich glaube, man sollte wissen, dass man darauf achten muss, aber die</p>	<p>Es braucht nicht SPEZIELLE NEUE Differenzierungsmaßnahmen für betroffene Kinder und Jugendliche {im Immersionsunterricht}. Man muss diejenigen voll ausschöpfen, die man zur Hand hat (G2). Ich bin auch ein Fan von einfachen Massnahmen (G1,G2): Ich spreche von Qualität vor Quantität im Sinne von der Reduktion der Menge. Sie brauchen sicher mehr Visualisierungen, mehr Wiederholungen und vielleicht auch assistive Technologien. Vielleicht muss man von den Sozialformen her etwas adaptieren, vielleicht besser in Partnerarbeit als alleine (G1). Ich glaube, der Kreativität ist keine Grenze gesetzt. Wir dürfen den Aufwand nicht scheuen, dazu muss ich als Heilpädagogin oder Lehrperson gewillt sein. Wenn es um Differenzierungsmaßnahmen geht, gehe ich auch auf die Betroffenen zu, was ihnen hilft. Aber auch dort mache ich nicht eine Differenzierung her, im Sinne von neurotypischem Kind oder nicht. Das Kind, das erhöhten Förderbedarf hat, muss man noch viel mehr unterstützen und sich noch mehr Zeit nehmen (G2).</p>

	<p>ergeben sich aus dem Tun. Einfach anpacken und schauen. Es DARF keine Pauschale geben, wenn es um Unterrichten geht und wenn wir es mit Inklusion oder schon nur mit Integration, was ja zwei verschiedene Sachen sind, ernst meinen (G2).</p>	
Äussere Differenzierung	<p>Es ist bei allem so, ob mit Behinderungen oder ohne, überall gibt es diese äusseren Differenzierungen und da müssen wir viel mehr lernen, diese einfach zu negieren. In der Schule werden gemacht, sie gehören auch zum Alltag. Zum Beispiel sind wir sehende Menschen und werten sehr schnell: gefällt mir, gefällt mir nicht; normal, nicht normal. Aus meiner Arbeit mit sehbehinderten Menschen hat mich geprägt, dass ich oft etwas selbstverständlich angeschaut und gewertet habe, wo mir ein blinder Mann eine Welt öffnen kann. Äussere macht man, man darf es nicht beschönigen. Aber man muss sich, je mehr man sich dessen bewusst ist, und insbesondere je mehr sich das Schul- und Bildungssystem bewusst ist, im Klaren sein, dass äussere Werte nicht den Verlauf mitzubestimmen haben und dass sich das auch ändern kann. Mit dieser Voraussetzung gehe ich an die Arbeit. Und ich weiss, das KOSTET viel Geld (H1). Wären wir hier alle Parteien an diesem Tisch, würden sich einige die Hände verfühen, und mir sagen, das sei typisch. Man hat mir auch schon gesagt, das sei naiv und schönfärberisch. Es gäbe Menschen, die können das nicht. Ich finde das den falschen Ansatz. Das ist einer Person bei einer äusseren Bewertung einer anderen Person nicht würdig, WENN sie den Auftrag hat, dieses Gegenüber in seiner Bildung zu unterstützen. Der Ansatz muss ein humanistisch offener, klarer Ansatz sein (H2). Wenn Sie nach hinten schauen, sehen Sie eine Person, die konnte mit diesen verkürzten Armen hier alles erledigen. Diese Person hat man noch vor 40 Jahren, als es oft durch das Medikament Contergan Missbildungen am Körper bei Kindern gab, in Schulen gesteckt und gesagt, dass sie dieses und jenes nicht kann. Und das ist ein falsches Bild (H2)</p>	<p>{Als äussere Differenzierungsmassnahmen sind für mich} Ressourcen mehr eine personelle Frage, auch von der Gruppengröße her. Die Gruppengrößen sind zu gross für Fremdsprachenunterricht. Das kann ich auf den immersiven Unterricht nicht ganz transferieren, der Unterricht läuft schon anders ab. Aber ich glaube auch, dort braucht es trotzdem mehr personelle Ressourcen. Finanziell sehe ich die Problematik, das Nichtvorhandensein von Lehrmitteln. Die Rahmenbedingungen, die könnten wir durchaus schaffen (H1). Es bräuchte mutige Fachpersonen und vor allem Schulleitungen. In der momentanen Krise, in der die Schule für mich steckt, stösst man wahrscheinlich nicht auf offene Ohren, wenn man so ein Projekt in die Welt rufen will. Mit Schulleitungen habe ich das in die Richtung diskutiert. Dort kommt oft die Priorisierung auf Deutsch und Math bei Lernenden mit erhöhtem Förderbedarf. Das seien diese Fächer, die man auch in der Alltagswelt braucht. Wenn ich die multikulturelle Welt ausklammere, dann bin ich mit dem einverstanden. Aber ich sehe durchaus, dass sich unsere Gesellschaft verändert und das tragen viele nicht in Rechnung (H2).</p>
Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen/schulischen Heilpädagog:innen	<p>{Die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen und Heilpädagog:innen ist für Immersionsunterricht mit kognitiv beeinträchtigten Kindern ist} zentral. Ich habe eine Vision, ich weiss, das wird noch lange gehen, aber man soll sie ja trotzdem anstreben. Die Vision ist, dass es nur noch schulisch heilpädagogisch gebildete Lehrpersonen gibt, die Klassenverantwortung haben und die Primarlehrpersonen mit dem Bachelor sind die Assistent:innen, also eigentlich eine Umkehrung. Die Hauptverantwortung liegt bei schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, die eine umfassende, tiefgreifende Bildung haben und wissen, wie man differenziert, wie man unterstützt, wie man Förderplan geschickt macht und Kinder individuell begleitet. Unterstützt werden sie von Primarlehrerinnen und Primarlehrern, die ebenso eine pädagogische Ausbildung haben, aber eher die homogenen Gruppen im Fokus haben. Das echte pädagogische Handwerk macht die Heilpädagogin (I1).</p>	<p>{Die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen und Heilpädagog:innen ist für Immersionsunterricht mit kognitiv beeinträchtigten Kindern ist} natürlich unglaublich wichtig und vor allem die Sprachkompetenz und somit auch die Vorbildfunktion der Lehrperson. Denn vor allem kleine Kinder haben die Tendenz, die Lehrperson zu imitieren. Wenn bei der Lehrperson oder SHP diese Vorbildfunktion nicht vorhanden ist, wird es nichts mit dem Sprachenlernen (I2).</p>
Skizzierung einer Sequenz im immersiven Unterricht	<p>{Als Skizzierung für eine immersive Sequenz mit kognitiv beeinträchtigten Kindern} finde ich guter Turnunterricht eignet sich sehr. Ich mache ein konkretes Beispiel mit einer Gerätebahn, wo die Geräte auf unterschiedliche Art benutzt werden dürfen. Man vergisst, dass die Fremdsprache ein Hindernis ist, weil man etwas erreichen will. Man schaut und hört zu und lernt unbewusst, sich mit der Sprache vertraut zu machen (J). Es ist nicht so, dass Englisch viel leichter als Französisch ist, aber Kinder, die englische Lieder und Games hören, können englische Wörter anhand dessen lernen. Und das geht auch mit Französisch und bis hin zu Kindern mit kognitiven Beeinträchtigungen (B3). Ich würde sagen, überall wo man mit Piktogramm und Vorzeigen-Nachmachen, überall wo man bildlich, wo man ganzheitlich mit Kopf-Herz-Hand bildet. Das ist in Mathematik auch möglich. Das ist kein Problem, man wenn man das Material zur Verfügung hat (J, C1).</p>	<p>{Als Skizzierung für eine immersive Sequenz mit kognitiv beeinträchtigten Kindern} würde ich eine Sequenz im Bereich NMG zu einem Bienen-Projekt machen (J). Ich denke als Heilpädagogin an sprachsensiblen Unterricht, indem man den zentralen Wortschatz aufbauen müsste. Dieses progressive Denken müsste sicher in meine Unterrichtsplanung im Sinne von zentralen Begriffen und Konzepten einfließen, die vor allem auch von Lernende mit erhöhtem Förderbedarf begriffen werden müssen. Also «une abeille» muss sicher klar sein. Es müsste eine Auflistung von diesen Begriffen, die verstanden werden müssen, geben. Ich würde viel und schneller als im klassischen NMG-Unterricht zu Visualisierungen und Handlungen greifen. Zu «Wie leben Bienen?» würde ich mit Bildern arbeiten und zuerst Begriffe und Konzepte klären, bevor ich dann inhaltlich arbeite. Diesem sprachsensiblen Unterricht müsste mehr Raum gegeben werden (C1, G1, J).          Unbedingt {ist die Wortschatzarbeit wichtig}, weil wenn die Lernenden schon den Anfang verpassen, dann wird es schwierig. Ich spreche nicht von langweiliger Wortschatzarbeit, das kann auch spielerisch mit einem Pantomimespiel oder einem</p>

		Zuordnungsspiel gemacht werden. Das muss nicht sitzend passieren (G1).
Zukunft der Fremdsprachendidaktik bei kognitiv beeinträchtigten Kindern	{Dass sich etwas in Bezug auf Immersionsunterricht bei kognitiv beeinträchtigten Kindern in Zukunft ändert}, hoffe ich (A1). Ich finde die Lehrmittel noch zu unausgereift und zu stark auf Kinder ohne Behinderung fokussiert. Sie dienen nicht (H1). Und wenn ich einen komplexen politischen Sachverhalt in leichter Sprache einem Parteikollegen oder einer Parteikollegin erkläre, die nicht in meiner Kommission ist, versteht sie oder er es. Leichte Sprache ist überspitzt eine Fremdsprache (G1). Ich weiss, dass Fremdsprachenunterricht gelebt werden muss und Spass machen muss, sonst bringt es nichts. Ich persönlich hatte immer Spass am Fremdsprachenunterricht, man ist so mobil wie eigentlich nie vorher (D1). Auch Kinder mit Behinderungen gehen mit den Eltern ins Ausland, man kann den Bezug zu der Fremdsprache herstellen. Wir haben in unserem Land vier Sprachen, drei davon sind dann automatisch eine Fremdsprache (B3). Es muss sich einiges ändern, ob für Kinder mit oder ohne Behinderungen. Es tut mir so weh, wenn ich sehe, dass Kinder nicht gerne Französisch- oder Englischunterricht haben, weil sie Wortschatz auswendig lernen müssen oder weil man es immer noch als Leistungsziel sieht und nicht als Erfahrungsziel und als Lebensziel und das ist wirklich schade. Beim Fremdsprachenunterricht sind wir für alle noch nicht weit (A2).	{In Bezug auf die Änderung von Immersionsunterricht bei kognitiv beeinträchtigten Kindern in Zukunft} bin ich realistisch. Ich denke, in den nächsten Jahren wird nichts gross gehen, weil das Schulsystem per se am Limit ist und Fachkräfte fehlen, dann hat das nicht erste Priorität (F1). Wenn ich weiter hinausdenke, ich spreche von, von 10, 20 Jahren, wird man feststellen müssen, dass sich unsere Gesellschaft verändert. Wir haben immer mehr mehrsprachige und multikulturelle Schüler:innen, auch mit erhöhtem Förderbedarf in unserer Klasse. Wir müssen die Sprache als Ressource sehen. Die Welt und unsere Gesellschaft funktionieren mit Migration nicht nur auf Deutsch. Dort wird sich in den nächsten Jahrzehnten etwas ändern, das glaube ich fest (A2, B3). Es braucht aber noch ganz viel Forschung, was auch die Uni Fribourg sagt, wo der Fremdsprachendidaktiksitz ist. Es braucht Forschung, damit man auch belegen kann, dass immersiver Unterricht Sinn machen würde (A3).
Quintessenz	Die Quintessenz {für Immersionsunterricht mit kognitiv beeinträchtigten Kindern} ist, einfach machen. Wenn alle Bildungsverantwortlichen, also die Hochschulen und auch die Schulen selbst einfach machen, weil sie Bildungsfachleute sind (D1). Ich sage immer wieder, wenn wir die Bildungswissenschaft genau so ernst wie die medizinische Wissenschaft nehmen würden, wären wir viel weiter. Jeder ist froh, wenn ein neues Medikament gegen Krebs auf den Markt kommt und dann investiert man dort hinein und man MACHT. In der Bildung ist es genau dasselbe, man macht viel zu wenig, weil man das Gefühl hat, es sind kleine Menschen, die nicht mehr. Was für mich vor fünfzig Jahren gut war, ist auch für meine Enkelin gut in zwanzig Jahren, ist der falsche Ansatz. Die Quintessenz ist, die Bildungswissenschaft weiterzuentwickeln und wenn sie Erneuerungen bringt, ausprobieren. Der Bildungswissenschaft darf man auch einmal sagen, das war ein falscher Ansatz. Ich persönlich finde Immersionsunterricht richtig, vielleicht findet die Bildungswissenschaft etwas anderes in den nächsten Jahren, aber das muss die Wissenschaft definieren und nicht die Politik. Die Quintessenz ist machen, was die Wissenschaft sagt, ist evidenzbasiert. Und die Bildungsinstitute sollen das verteidigen. Wie die Medizin ihr Fachwissen verteidigt, müssen Pädagoginnen und Pädagogen, egal welcher Couleur, ihre Fachlichkeit verteidigen (A3).	Die Quintessenz {für Immersionsunterricht mit kognitiv beeinträchtigten Kindern} ist für mich, dass ich mich als begeisterte Fremdsprachendidaktikerin und Heilpädagogin dafür einsetze und versuche, mutig zu sein und Lehrpersonen zu begeistern, mitzumachen. Es geht darum, auch kleine Sequenzen Sport auf Englisch oder einen RZG-Block auf Französisch zu machen. Einfach wie selbst kreativ bleiben und vor allem Lehrpersonen anregen, weil es ein Querdenken braucht. Dort braucht es auch Heilpädagog:innen, die sich trauen, den Lead zu übernehmen, weil eine Heilpädagogin ist nicht einfach helfende Hand. Sie hat Fachwissen, das sie einbringen kann. Ich versuche dort offen zu bleiben und Sequenzen zu übernehmen. Das muss nicht die Lehrperson alleine tragen (D1, I1, J).
Anmerkungen	Ich weiss, dass das, was ich gesagt habe in vielen Ohren so klingt, als mir zwar Recht gegeben wird, aber Lehrer:innen sind am Anschlag, Lehrer können nicht mehr oder Pädagog:innen selbst sagen, es geht nicht. Und es ist dann immer das System, das man nicht ernst nimmt und nie die entsprechende Lehrperson oder das Kind. Es ist das System, das junge Menschen anspricht und Lehrperson zu werden und ihnen zu wenig aufzeigt, dass sie selbst das machen müssen und es in erster Linie um die Beziehung zum Kind und um die dessen Bedürfnisse geht. Sie haben dann zwar die Ausbildung, aber können nicht sagen, was sie allein wollen. Als Fachperson muss man wissen, dass es nicht um deine eigene Grenze alleine geht. Ich kann als Polizist:in nicht sagen, mich nerven die Kriminellen, sondern ich habe den Auftrag, mich um Menschen, die delinquent werden, zu kümmern. Wenn ich Ärztin oder Arzt bin, kann ich nicht sagen, mich nerven die Kranken, ich will das nicht mehr. Ich habe die Verpflichtung, wenn ich Lehrerin oder Lehrer bin, nicht zu sagen, mich nerven die hyperaktiven Kinder. Sondern wie kann ich mit, damit umgehen? Ich kann sagen, heute bin ich genervt, aber grundsätzlich darf ich nicht sagen, die hyperaktiven Kinder sind ein Problem.	Als Randbemerkung zum Schluss: Ich finde deine Arbeit und Fragestellung super spannend. Mich würde es wahnsinnig interessieren, wie du auf diese Fragestellung gekommen bist, ob du selbst ein Projekt dazu kennst, das aktuell mit dieser Vermischung aus Sonderpädagogik und Fremdsprachendidaktik umgesetzt wird. Weil ich selbst keine solches Projekt, das am Laufen ist.