

Christiane M. Bongartz & Andreas Rohde  
**English for all - an introduction**

*English for all* - eigentlich eine ganz einleuchtende und gesellschaftlich auf der Hand liegende Forderung. Schulformübergreifende Inklusion – ein didaktisches Prinzip, das nun zur Unterrichtswirklichkeit auch im Englischunterricht gehört oder doch gehören soll, entwickelt eine Diskursdynamik, die so eigentlich ungewöhnlich ist: von Begeisterung zum Bedenken tragen, von Skepsis zu Aufbruchstimmung. Neutral ausgedrückt besteht im Umgang entweder mit dem Prinzip der Inklusion oder mit dessen Umsetzung oder mit beidem eine Verunsicherung bei den beteiligten Akteurinnen und Akteuren, die eigentlich verwunderlich ist. Das curriculare Antlitz des Englischunterrichts ist immer wieder wandelbar, insbesondere, was Methodik und Zielstellung des Unterrichts in den unterschiedlichen Schulformen angeht. In Nordrhein-Westfalen beispielsweise sind mit der Einführung von Englischunterricht in der Primarstufe im Jahr 2003 und der neu fokussierten Kompetenzorientierung neue Weichen gestellt worden, und im Vorfeld wie auch nach der Implementierung ergaben sich rege Diskussionen in Schulen, LehrerInnenforen und -fortbildung sowie an den Hochschulen und Universitäten. Dennoch, um die Inklusion wird anders, intensiver und auch grundsätzlicher gerungen.

Für den Englischunterricht wollen wir mit diesem Band den Versuch machen, die Abstraktion des Prinzips der Inklusion fachlich greifbarer zu machen und uns gewissermaßen wegbewegen von verengender Perzeption der Implementierung hin zum eigentlich Kern der Inklusion als einem Prinzip der Öffnung. Öffnung gutheißen können fast alle, doch wie soll sie umgesetzt werden? Um diese grundsätzliche Frage drehte sich eine von Andreas Rohde und Chris Bongartz an der Universität zu Köln im Dezember 2013 durchgeführte Konferenz, die sich aus Plenar-Vorträgen und Workshops zusammensetzte.<sup>1</sup> Wir sind beide Sprachwissenschaftler/-in der englischen Sprache und forschen, zum Teil gemeinsam, zum Spracherwerb

---

1 *Englisch Inklusiv! Konferenz und Workshops zu Theorie und Praxis des inklusiven Englischunterrichts*, Universität zu Köln, 07.12.2013.

des Englischen in vorschulischen und schulischen Kontexten. Aus diesem Forschungsinteresse heraus interessieren wir uns seit langem auch für *Literacy* und Mehrsprachigkeit, und zwar zum einen in Bezug auf die psycholinguistische Seite der Sprachentwicklung und zum anderen auf deren soziokulturelle Bedeutung für Identitätsbildung, Zugehörigkeit und gesellschaftliche Teilhabe. Sicher ist es kein Zufall, dass in dem von Tony Booth und Mel Ainscow zusammengestellten *inclusion index* (Booth & Ainscow 2002) insbesondere diese gesellschaftlichen Dimensionen auch von zentraler Bedeutung sind. Wenn wir also grundsätzlich auf Teilhabe hinwirken wollen, dann wird die Inklusion zum *sine qua non*, und mit unserem Workshop und diesem jetzt daraus hervorgegangen Buch wollen wir uns der Umsetzung und den für sie bedeutsamen empirischen und didaktischen Gesichtspunkten zuwenden.

Allerdings drängen sich für die Unterrichtspraxis im Englischunterricht wichtige Fragestellungen auf. Profitieren wirklich alle SchülerInnen vom gemeinsamen Unterricht? Gilt das für alle Schulformen? Was können wir dazu beitragen? Wie bei vielen pädagogischen Zielstellungen geht es hier einmal mehr darum, wie jede/r nach ihren/seinen Fähigkeiten optimal gefördert werden kann, eine Leitlinie, die sicher von allen LehrerInnen deutliche Zustimmung findet. Ob und unter welchen Voraussetzungen die Umsetzung gelingen kann, hängt sicher auch von Ressourcen wie guter Teamarbeit, von Förderschwerpunkt liaison und Englischlehrer/-in, Klassengrößen, Material- und Medienunterstützung sowie vielfältig differenzierten interaktiven Sprachanlässen ab. Gleichzeitig wissen wir aus den ja durchaus auch vor der heutigen Debatte existierenden inklusiven Englischklassen, dass auch ein besonders differenziertes Verständnis von Zweitspracherwerbsverlauf, Lese- und Schreibentwicklung und der hier wie dort gegebenen variablen Fortschritte und Lernergebnisse wichtig sind, um eine inklusive Englischklasse so zu unterrichten, dass alle SchülerInnen angesprochen, einbezogen und gefördert werden. Gelingensbedingung in der Inklusion ist sicherlich auch, dass am Fachpersonal der SonderpädagogInnen und FachlehrerInnen nicht gespart wird. Eine professionelle Umsetzung ist nur durch ExpertInnen gewährleistet. Keiner kann alles wissen – viele ExpertInnen für Teilbereiche müssen sich zusammentun.

Mit diesem Band ist unser Ziel, eine multiperspektivische Sicht auf den inklusiven Englischunterricht einzunehmen. Diese Sicht ist notwendigerweise

auch international, da es insbesondere im nord-amerikanischen Raum schon eine etwa fünfzig Jahre zurückreichende Tradition mit inklusiver Unterrichtsphilosophie gibt, wie sie in der *magnet school*-Idee zum Tragen kommen, in der inklusiv-gemischte Klassenverbände nach dem Grundsatz der Attraktivität von zum Beispiel Immersionsprogrammen in einer Fremdsprache entstehen, weil sich Eltern für diese Schulen in öffentlicher Trägerschaft entscheiden. In solchen Schulen stehen viele Ressourcen zur Verfügung, von der individuellen Zielvereinbarung für alle SchülerInnen (vgl. Nuss 2014) hin zu *literacy facilitators* und intensiver psychosozialer Beratung im Rahmen des Schulalltags. Empirische Befunde zum Zweitspracherwerb mehrsprachiger SchülerInnen und zur Entwicklung von und Wechselwirkung mit Lese- und Schreiberwerb wurden dort erstmals erhoben (vgl. Turnbull, Lapkin & Hart 2001; Lazaruk 2007) und wirken für die nunmehr auch bei uns durchgeführten Erhebungsverfahren impulsgebend.

Die hier vorliegenden Beiträge sind alle unmittelbar mit den Herausforderungen der verschiedenen Kontexte befasst, in denen die VerfasserInnen wirken. Die eingenommenen Perspektiven reichen von den verschiedenen Förderschwerpunkten (Sprache, Körperliche/motorische Entwicklung, Hören, Geistige Entwicklung) über Mehrsprachigkeit und Migrationshintergrund zu schulformspezifischen und inklusiv-didaktischen Fragen. Es eint sie der realistische Blick auf die Praxis und die Verortung in der empirischen Forschung und evidenzbasierten Schlussfolgerungen. Im Einzelnen äußern sich die AutorInnen zu folgenden Themen:

Doert & Nold betrachten zunächst die Definitionen von „integrativem“, „inklusivem“ und „gemeinsamen“ Unterricht. Überschneidungen dieser Begriffe sowie unpräzise Verwendungen verdeutlichen, dass diese im wissenschaftlichen Diskurs immer definiert werden müssen und dass diese Konzepte weiterer Elaboration bedürfen. Die Autoren konzentrieren sich auf den integrativen Englischunterricht und stellen heraus, dass es zwar noch wenige empirische Studien dazu gibt, aber dass die Förderpädagogik, Grundschuldidaktik und Fachdidaktik Ideen liefern, die nach einer kritischen Auseinandersetzung für den integrativen Englischunterricht adaptiert werden können. Doert & Nold plädieren für den Einsatz der Muttersprache als kommunikative Lernhilfe und für den Einsatz von *Task-Based-Language-Teaching* zur Ermöglichung eines binnendifferenzierten Unterrichts. Dieser Ansatz wird als besonders lohnenswert für den integrativen Englischunterricht bewertet, da er

sowohl ein gemeinsames Arbeiten als auch eine Abstimmung auf individuelle Voraussetzungen erlaubt. Die praktische Umsetzung dieses Ansatzes wird mithilfe eines Beispiels, nämlich wie Schüler ein Hörspiel aus *Sherlock Holmes Short Stories* kreieren können, erläutert. Eine weitere Herausforderung für Lehrkräfte, die von Doert & Nold herausgestellt wird, ist die der Leistungsbewertung in einer integrativen Klasse, welche neue Lösungen erfordert. Team Teaching wird als unabdingbare Voraussetzung für die Erfüllung der Anforderungen von integrativem Unterricht angesehen. Aus diesen Überlegungen ergeben sich folgende Forschungsdesiderata: Es muss beobachtet werden, wie sich das fachliche, aber auch das soziale Lernen von SchülerInnen entwickelt. Ebenso muss untersucht werden, wie Lehrpläne an den Universitäten angepasst werden können, um Lehrkräfte auf den integrativen Unterricht vorzubereiten. Auch die Unterrichtspraxis selbst in integrativen Klassen erfordert eine weitere Erforschung.

Jan Springob berichtet über praktische Erfahrungen im ersten Lernjahr im Englischunterricht einer inklusiven Klasse an einem nordrhein-westfälischen Gymnasium. Gerade an Gymnasien stellt sich die Frage, wie alle SchülerInnen einen Gewinn aus dem Unterricht ziehen können. Auch hier wird darauf hingewiesen, dass die Erkenntnisse verschiedener Forschungsdisziplinen für den inklusiven Unterricht herangezogen werden müssen. Des Weiteren stellt Springob heraus, dass das Ziel des Sprachunterrichts nicht Perfektion, sondern das Erreichen kommunikativer Fertigkeiten ist. Außerdem betont er, dass jede Lerngruppe heterogen ist und dass SchülerInnen folglich individuell unterstützt werden müssen. Am Geschwister-Scholl-Gymnasium in Pulheim gibt es nun eine integrative Klasse, in der die folgenden Förderschwerpunkte vertreten sind: Lernen (3 SchülerInnen), emotionale-soziale Entwicklung (2 Schüler) und körperlich-motorische Entwicklung (1 Schüler). Im Unterricht arbeiten alle SchülerInnen manchmal gemeinsam, manchmal in Kleingruppen, aber auch getrennt. Als zentral für den Erfolg des Projektes wird die Reduzierung der Inhalte für einzelne SchülerInnen und das Vorhandensein einer klaren Struktur herausgestellt. Diese Vorgehensweise wird mit Beispielen erläutert. So wird ermöglicht, dass nach Niveaustufen unterschieden wird, aber trotzdem alle am gleichen Oberthema arbeiten können. Die SchülerInnen der Klasse empfinden den Unterricht als positiv. Um diese Eindrücke mit Daten zu hinterlegen, wird eine Vergleichsarbeit mit den

Parallelklassen herangezogen, die aufzeigt, dass es in jeder Klasse verschiedene Leistungsniveaus gibt, und dass die inklusive Klasse unter den drei Klassen mit der besten Leistung angesiedelt ist. Auch für zieldifferent geförderte SchülerInnen wurden Möglichkeiten geschaffen, den Lernzuwachs zu überprüfen. In Zukunft werden auch weitere Kompetenzchecks notwendig sein. Außerdem werden noch angemessene Lernmaterialien entwickelt werden müssen; diese Aufgabe wird momentan noch stark vom einzelnen Lehrer getragen. Springob betont, wie unabdingbar ein gegenseitiger Austausch zwischen Wissenschaft und Unterrichtspraxis für die Weiterentwicklung von inklusivem Unterricht sei. Weitere Herausforderungen an diesen Unterricht stellen allgemein „at risk“ SchülerInnen sowie die Existenz angemessener Ressourcen. Zuletzt wird herausgestellt, dass ein „Inklusionszwang“ nicht förderlich für alle SchülerInnen wäre.

Ulla Schäfer betont in ihrem Beitrag, dass es für Lehrende wichtig ist, herauszustellen, dass inklusiver Unterricht viel mit allgemein gutem Englischunterricht gemeinsam hat. Dennoch bedarf es der richtigen personellen und materiellen Ressourcen, um den Erfolg zu ermöglichen. Anhand von Meyers (2004) Kriterien für guten Unterricht wird erläutert, wie inklusiver Unterricht gewinnbringend gestaltet werden kann. Im Sinne einer klaren Struktur kann der Lehrende Verlaufstransparenz beispielsweise mit Symbolkarten und der Verwendung von *Chunks* erreichen. Ebenso gehören dazu Anfangsrituale, Zieltransparenz und Endrituale. Um viel echte Lernzeit und damit Spracherwerb zu ermöglichen, sollte der Unterricht hauptsächlich in der Fremdsprache erfolgen und sinnvolle und vertraute Möglichkeiten zur Sprachverwendung bieten. Auch die Grundlagen der modernen Fremdsprachendidaktik, wie z.B. Methodenvielfalt oder Fehlertoleranz, werden als zentral für den Erfolg dargestellt. Der Unterricht sollte Freude am Sprachenlernen ermöglichen. Durch offene Aufgabenformate kann individuelle Förderung ermöglicht werden. Ebenfalls als zentral wird das Wiederholen und Üben der Lerninhalte angesehen. Außerdem sollte die Lernumgebung sinnvoll gestaltet werden. Schäfer schlägt einen *Help-desk* vor, der nach entsprechender Vorbereitung von allen SchülerInnen ohne Vorurteile genutzt werden kann. Wie Schäfer betont, erfordern all diese Maßnahmen neben einer erhöhten Unabhängigkeit von Lehrwerken auch die Weiterbildung von Lehrenden.

Daniela Elsner beschäftigt sich in ihrem Artikel damit, wie die sprachlichen und kulturellen Erlebnisse von Lernern mit Migrationshintergrund in

den Englischunterricht integriert werden können. Es wird zunächst überprüft, inwiefern allgemein diskutierte Vermutungen zu den Voraussetzungen von Mehrsprachigen zum Fremdsprachenlernen zutreffen. In diesem Sinne wird erläutert, ob einsprachige und mehrsprachige Lerner die gleichen Voraussetzungen haben und ob mehrsprachige Lerner schlechter oder besser abschneiden als einsprachige. Aus der Diskussion wird ersichtlich, dass eine undifferenzierte Antwort auf diese Fragen nicht möglich ist, da verschiedene Bedingungen zu verschiedenen Formen von Mehrsprachigkeit führen. Aufgrund dieser Erkenntnis werden dann die Auswirkungen dieser Bedingungen auf das Erlernen von Fremdsprachen beleuchtet. Zu betrachten sind dort die folgenden Faktoren: der sozioökonomische Hintergrund sowie die Bildungsnähe und Unterstützung des Elternhauses, die Kompetenzen in Erst- und Zweitsprache, die persönlichen Einstellungen zur Mehrsprachigkeit und nicht zuletzt die Sprachlernumgebung. Wenn es dann um die Inklusion von Mehrsprachigen geht, ist der Fremdsprachenunterricht laut Elsner besonders geeignet, um ein Signal zur Anerkennung der Mehrsprachigkeit zu geben. Elsner gibt Anregungen, wie dies im Unterricht sowohl inhaltlich als auch methodisch umgesetzt werden kann. Auch der Reflexion von individuellen Sprachlernerfahrungen kann der Fremdsprachenunterricht Raum bieten, z.B. durch Portfolios. Dies bedeutet, dass es unabdingbar ist, dass die Lehrkräfte selbst die Inklusion von vielen Sprachen im Unterricht als wertvoll ansehen und dass im Unterricht Bezüge zu Erfahrungen und Wissen in anderen Sprachen hergestellt werden.

James Cummins' Beitrag dreht sich um die Inklusion von sozial marginalisierten SchülerInnen (d.h. solche aus Minderheitengruppen, mit Migrationshintergrund oder niedrigem sozioökonomischen Status). Es wird herausgestellt, dass die Resultate, die Schüler mit Migrationshintergrund in der Schule erzielen, oft eine Benachteiligung dieser offenlegen. Dies zeigen z.B. die PISA-Resultate, welche auch Unterschiede offenlegen, die sich mit den Einstellungen der jeweiligen Länder zum Thema Immigration verbinden lassen. Diese SchülerInnen stellen eine Risikogruppe dar, wenn Schulen es nicht schaffen, ihre Bedürfnisse zu erfüllen. Als mögliche Ursachen für die Benachteiligung dieser SchülerInnen werden drei Faktoren aufgezeigt: der Unterricht findet in einer Zweitsprache statt, der niedrige sozioökonomische Status sowie die soziale Marginalisierung, der sich diese SchülerInnen ausgesetzt sehen. Daraufhin werden Vorschläge gemacht, wie Schulen agieren

können, um diese Faktoren und ihre Konsequenzen auszugleichen. Cummins gibt konkrete Vorschläge, die Pädagogen nutzen können, um das Bild, das sie von solchen SchülerInnen haben, zu hinterfragen. Außerdem werden Anregungen gegeben, die es Pädagogen ermöglichen, zu ergründen, inwiefern die Schule eine Beschäftigung mit Printmaterialien und identitätsbestätigende Maßnahmen unterstützt. Auch für die Planung einer Verbesserung solcher Maßnahmen wird strukturelle Unterstützung geboten.

Auch Johanna Schnuchs Beitrag beschäftigt sich mit der Inklusion von mehrsprachigen SchülerInnen und richtet dabei das Augenmerk auf die Sprachbewusstheit. Zunächst wird untersucht, was unter Sprachbewusstheit zu verstehen ist und ob mehrsprachige Lerner tatsächlich über eine erhöhte Sprachbewusstheit verfügen. Hierbei wird aufgezeigt, dass es begriffliche Unebenheiten gibt und verschiedene Studien zu verschiedenen Ergebnissen kommen. Daraufhin wird erläutert, wie sich Sprachbewusstheit bei mehrsprachigen Kindern mit Migrationshintergrund entwickelt und welche Auswirkungen diese auf das weitere Fremdsprachenlernen hat. Aufgrund dieser Überlegungen wird ausgeführt, wie Sprachbewusstheit im Unterricht gestärkt werden kann. Nach einer Übersicht über verschiedene Herangehensweisen, die in der Forschungsliteratur zu diesem Zwecke bereits vorgeschlagen wurden, werden konkrete Möglichkeiten für eine Umsetzung im Unterricht gegeben, sodass Sprachbewusstheit auf verschiedenen sprachlichen Ebenen gefördert werden kann.

Jens Boenisch fragt in seinem Beitrag nach der Rolle des Kernvokabulars im inklusiven Englischunterricht. Zu diesem Zwecke werden zwei Studien vorgestellt. Die erste vergleicht das Kernvokabular von Schülern mit geistiger Behinderung mit dem von Schülern, die eine Regelschule besuchen. Die zweite Studie vergleicht Schüler, die in den USA Englisch als Erstsprache sprechen mit solchen, die die Sprache als Zweitsprache lernen. So können Differenzen und Konvergenzen zwischen diesen Gruppen aufgezeigt werden. Die deutsche Studie zeigt auffallende Ähnlichkeiten im Alltagsprachgebrauch von Schülern mit und ohne Förderbedarf. Auch die prozentuale Verteilung der Wortarten ist sehr ähnlich, beispielsweise sind Pronomina in beiden Gruppen mit der höchsten Frequenz anzutreffen. Ein Lehren dieses frequenten Vokabulars im frühen Unterricht sollte demnach zu einer höheren Kommunikationsfähigkeit führen. Auch in der amerikanischen Studie deckt sich der Verlauf der Frequenz des Kernvokabulars der Muttersprachler

und der ESL-Schüler. Solche Studienergebnisse haben zur Entwicklung von Sprachfördermaterialien aus dem Bereich der unterstützten Kommunikation geführt, die auf dem Kernvokabular basieren und geistig/körperlich beeinträchtigten Kindern Kommunikation möglich machen.

Der Artikel stellt elektronische sowie nicht-elektronische Kommunikationshilfen vor. Diese basieren auf Symbolen und ermöglichen es den Kindern – ob mit oder ohne Förderbedarf im Bereich Geistige Entwicklung –, sich rasch und flexibel auszudrücken. Zum Abschluss gibt Boenisch Beispiele, die illustrieren, wie ein Fokus auf das Kernvokabular im frühen Englischunterricht einen lebendigen und flexiblen Umgang mit der Sprache ermöglicht, bei dem auch die Grammatik mitgelernt wird und der inklusiv ist.

Henning Rossa beschäftigt sich mit der Frage, wie Lerngelegenheiten für SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung geschaffen werden können. Zunächst betont der Autor, wie viel Skepsis und Zweifel das Konzept der Inklusion in Deutschland noch hervorruft und dass sich dies gerade auch bei Kindern mit Förderbedarf in der geistigen Entwicklung bemerkbar macht. Obwohl der fremdsprachliche Unterricht eigentlich gut mit Heterogenität umgehen können müsste, besteht hier noch erheblicher Handlungsbedarf. Rossas These ist, dass der Fremdsprachenunterricht lernen muss, eine Vielfalt von Bedürfnissen und Voraussetzungen anzuerkennen und diese bei der Unterrichtsgestaltung miteinzubeziehen. Obwohl das Fremdsprachenlernen nicht die höchste Priorität für geistig Behinderte hat, sollte dies, wie Rossa betont, nicht zu einem kategorischen Ausschluss der Schüler von diesem führen – nicht zuletzt, weil das Fremdsprachenlernen nebenher noch andere kognitive Prozesse trainiert. Es wird darauf verwiesen, wie wichtig die Unterteilung in kleine Schritte für diese Schüler ist, aber dass auch die Richtlinien des modernen Fremdsprachenunterrichts mit kommunikativer Ausrichtung zentral für einen solchen Unterricht sind. Dies ermöglicht es, den Unterricht an die Fähigkeiten und die Lebensinhalte der Schüler anzupassen. Die Herausforderung liegt laut Rossa darin, dass Lernende und Lehrende sich gemeinsam mit dem Fremdsprachenlernen beschäftigen.

Ines Steudle erforscht, welche Möglichkeiten und Herausforderungen der Englischunterricht von SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung birgt. Genau wie Rossa betont sie, dass diese SchülerInnen nicht von der Inklusion ausgeschlossen werden dürfen. Inklusiver Unterricht muss differenziert und individualisiert erfolgen. Die Autorin stellt heraus, dass die



allgemeine Englischdidaktik und der Englischunterricht im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ein Ziel teilen: Sie wollen es Lernern ermöglichen, in der Fremdsprache zu handeln. Hierzu muss sich der Unterricht sowohl methodologisch als auch inhaltlich am Lerner orientieren, wie Steudle erläutert. Vielfalt muss wertgeschätzt werden und Lernen muss in differenzierter Form erfolgen. SchülerInnen müssen individuell mit Förderplänen unterstützt werden. Als besondere Herausforderungen für die Entwicklung eines inklusiven Unterrichts für diese Lerner bewertet die Autorin die gesellschaftlichen Einstellungen zur Inklusion, den Mangel an Unterrichtsmaterialien, die Differenzen zwischen Lehrplänen und Lebensbedeutsamkeit sowie das Thema der Leistungsbewertung. Um Inklusion zu ermöglichen, müssen Schulen die Lehrenden unterstützen und es muss schon in der Lehrerbildung eine Präparation erfolgen.

Bartosch & Köpfer behandeln in ihrem Beitrag Probleme und Lösungsansätze, die für den inklusiven Englischunterricht bestehen. Auch sie konzentrieren sich hierbei auf die an sich schon heterogene Gruppe der SchülerInnen mit Förderbedarf im Bereich der geistigen Entwicklung. Wie die Autoren herausstellen, ist ‚Vielfalt‘ für didaktische Ansätze sowohl im Sinne der Methodik als auch als inhaltliches Thema von größter Relevanz. Am Modell von Feusers (1995, 1998) Gemeinsamen Gegenstand ausgerichtet, erarbeiten die Autoren ein beispielhaftes Aufgabendesign zum Thema ‚Stadt Natur‘, mit dem die individuellen Bedürfnisse der Lerner berücksichtigt werden können. Gleichzeitig ist dieses handlungsorientiert und fördert die Kooperation zwischen den SchülerInnen.

Kläser & Rohde richten ihr Augenmerk auf den Englischunterricht für gehörlose SchülerInnen, welcher sich einer Anzahl komplexer Herausforderungen stellen muss, aber dennoch eine hohe Lebensrelevanz für diese SchülerInnen hat. Nach einer Begriffsdefinition und der Charakterisierung von Gebärdensprachen als natürliche Sprachen wird auf den Erstspracherwerb gehörloser Kinder eingegangen. In diesem Zusammenhang stellen die Autoren heraus, dass es von essentieller Bedeutung ist, sicherzustellen, dass ein altersgemäßer Erwerb der Erstsprache für alle gehörlosen Kinder erfolgt. Hierzu werden die folgenden Ansätze diskutiert und evaluiert: die sukzessive Methode, Total Communication, das schwedische Modell sowie das bilinguale Konzept / die Parallele Zweisprachigkeit, wobei die beiden letzteren positiv bewertet werden. Im Anschluss daran wird erörtert, wie ein

Englischunterricht für Gehörlose erfolgen kann. Wie die Autoren aufzeigen, beginnt die Aufgabe bereits mit der Entscheidung, welche Sprache als Unterrichts- und Zielsprache verwendet werden sollte. Sollte dies die englische Schrift- oder Lautsprache sein oder eine weitere Gebärdensprache? In diesem Fall müsste dann auch eine Entscheidung hinsichtlich American Sign Language (ASL) und British Sign Language (BSL) getroffen werden. Nach einem Ausschluss der englischen Lautsprache bieten sich immer noch verschiedene sequentielle Möglichkeiten, die anderen Fremdsprachen zu unterrichten, welche von den Autoren vorgestellt und evaluiert werden. Daraufhin werden methodologische Überlegungen zum Unterricht selbst geboten.

Schick & Mayer erörtern, wie Englischunterricht für Kinder mit Spezifischer Spracherwerbsstörung gestaltet werden kann. Nach einer Charakterisierung dieser Lernergruppe und der daraus resultierenden Herausforderungen (Sprache ist das Haupt-Unterrichtsmedium) werden Anregungen gegeben, wie Lehrkräfte diese SchülerInnen unterstützen können. Hierbei wird insbesondere die Sprachheilpädagogik als wertvolle Quelle für Techniken aufgezeigt. Diese Anregungen werden in einer beispielhaften Englischstunde zum Thema *Clothes* für den inklusiven Unterricht in der Grundschule konkretisiert. Hierbei sind schon in der modernen Fremdsprachendidaktik verankerte Prinzipien für den Unterricht des Förderschwerpunktes Sprache zuträglich, allerdings werden diese noch mit der Möglichkeit zur Anpassung aus sprachheilpädagogischer Sicht ergänzt. Die diesem Unterrichtsplan zugrundeliegenden Konzepte werden detailliert erläutert, und dem Leser wird damit verdeutlicht, welche Überlegungen zur Planung einer solchen Unterrichtsstunde einfließen.

Leidig & Marnett erarbeiten Möglichkeiten zur Selbsteinschätzung und Förderung der Sprachlernbewusstheit und Metakognition, welche insbesondere für die Stärkung des Vertrauens in die eigene Leistungsfähigkeit bedeutend sind. Der Fokus liegt hierbei auf SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung in der inklusiven Grundschule. In kleinen Schritten wird es den Kindern möglich, ihre gelernten fremdsprachlichen Fähigkeiten zu reflektieren. Leidig & Marnett bieten praktische Anregungen für Fragen bezüglich der Lernstrategien und -produkte sowie der Planung des zukünftigen Lernprozesses, die in Reflexionsgesprächen mit den SchülerInnen verwendet werden können. Ebenso werden Selbsteinschätzungsbögen mit Lerntipps sowie Selbsteinschätzungsbögen, die sich auf

die Inhalte des Gelernten konzentrieren, vorgestellt und deren Verwendung im Unterricht erläutert.

Die Erstellung dieses frühen Überblicks zur schulformübergreifenden Inklusion im Englischunterricht war uns ein großes wissenschaftliches Anliegen, und wir hoffen sehr, mit diesem Band auch für die Heranführung junger Lehrerinnen und Lehrer an den inklusiven Unterricht einen motivierenden Einblick in die heutigen Forschungsgegenstände, didaktischen Anliegen und weitere soziokulturelle Gesichtspunkte gegeben zu haben. Möglich wurde der Band nur durch das große Engagement vieler Beteiligten, vor allem in Workshop-Planung und -Durchführung, und wir bedanken uns sehr herzlich bei allen, die organisatorisch und inhaltlich zum Gelingen beigetragen haben und den Grundstein für diese Veröffentlichung gelegt haben, stellvertretend insbesondere bei Antje Pillunat und Kim Schick, für die gesamte Koordination. Dank gilt auch dem gesamten Editionsteam der Lehrstühle Rohde und Bongartz, besonders Julia Caratiola, für die gründliche und überlegte Redaktionsassistentz, und natürlich allen Autorinnen und Autoren. Schließlich gilt unser Dank dem Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln, dessen konsequente Hinwendung zu Innovation und Forschungsorientierung in der LehrerInnenausbildung an der Universität unter anderem in der finanziellen Förderung des initialen Workshops deutlich wurde.

Sicher stehen wir mit unserer Arbeit erst am Anfang. Die hier vorliegenden Kapitel belegen jedoch, dass unsere Diskussionen fruchtbar und evidenzbasiert geführt werden. Besonders optimistisch stimmt uns die Tatsache, dass hier sozusagen eine natürliche Triangulation von Förderpädagogik, Fremdsprachendidaktik und sprachwissenschaftlicher Forschung erreicht werden kann. Diese, vor allem in der LehrerInnenausbildung oft (vergeblich) gewünschte Verschränkung ist ein Zugewinn.

Köln, im Juli 2015

## Literaturverzeichnis

Booth, Tony & Ainscow, Mel (2002), *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Center for Studies on Inclusive Education [Online: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf> 28.06.2015].

- Feuser, Georg (1995), *Behinderte Kinder und Jugendliche – zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Feuser, Georg (1998), Aspekte einer Didaktik unter Berücksichtigung tätigkeitstheoretischer und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse. In: Eberwein, Hans (Hrsg.) (1998), *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, 170–179.
- Lazaruk, Wally (2007), Linguistic, academic, and cognitive benefits of French immersion. *The Canadian Modern Language Review* 63: 5, 605–628.
- Meyer, Hilbert (2004), *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Nuss, Bernd (2014), *Language Immersion at Waddell Language Academy*, Vortrag an der Universität zu Köln, 25.11.2014.
- Turnbull, Miles; Lapkin, Sharon & Hart, Doug (2001), Grade 3 immersion students' performance in literacy and mathematics: Province-wide results from Ontario (1998–99). *The Canadian Modern Language Review* 58: 1, 9–26.