

Carolin Doert & Günter Nold

Integrativer Englischunterricht – Forschungsfragen zwischen Wunsch und Wirklichkeit

The academic discourse on inclusion and integration in schools is affected by the fuzziness of these terms. This paper provides clarification of the terminology which can serve as an informed standard in the developing field of inclusive instruction in English as a Foreign Language. The increased heterogeneity of learner groups goes hand in hand with a methodological reorientation, e.g. a stronger role of L1 instruction as a communicative learning tool. Another step might be the systematic differentiation of lessons on the basis of Task-Based-Language-Teaching. The authors provide pertinent desiderata for future research on integrated English teaching.

1. Begriffsdefinition – ein Versuch: Was ist integrativer oder inklusiver Unterricht?

Die Adjektive „integrativ“ und „inklusiv“ werden im deutschsprachigen Kontext in der Diskussion über die Aufnahme von Kindern mit Beeinträchtigungen in Regelschulen verwendet. Begriffliche Unschärfen sind dabei ein Merkmal dieser Diskussion. So werden die Adjektive teils mit identischer Bedeutung gebraucht, teils aber auch mit begrifflicher Differenzierung. Darüber hinaus verstärken „Übersetzungsfehler“ aus internationalen Dokumenten wie der Salamanca-Erklärung von 1994 oder der UN-Behindertenrechtskonvention (vgl. Hinz 2012: 36; Wocken 2011: 59) die begriffliche Unklarheit. Es ist daher unumgänglich, die Begriffe genauer zu erläutern und im Hinblick auf ihre Nutzung kritisch zu reflektieren.

In der aktuellen Diskussion bezeichnet das Wort „integrativ“ auf der einen Seite ein leicht veraltetes und ‚weniger angesagtes‘ Konzept. Auf der anderen Seite zeichnet sich dieser Begriff durch eine relativ klar einzugrenzende Bedeutung aus. Integration¹ bezieht sich danach im schulischen Kontext auf

1 Der Begriff „Integration“ wird ferner im Zusammenhang des Migrationshintergrundes verwendet. Auf diese Verwendung des Begriffes wird hier inhaltlich

die Teilhabemöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung, das heißt auf den gemeinsamen Unterricht von beeinträchtigten und nicht-beeinträchtigten Kindern (vgl. Wocken 2011: 7). Hinz (2012: 41) beschreibt diesen Unterricht in Anlehnung an Feuser als Lernen auf unterschiedlichen Niveaus am gemeinsamen Gegenstand. Hier ist auf den ersten Blick kein inhaltlicher und theoretischer Unterschied zu Inklusion festzustellen. Wenn der Begriff „Integration“ in dieser Weise verstanden wird und es in der Inklusionsdebatte ausschließlich um den Aspekt der Beeinträchtigung geht, scheint das Begriffsfeld „Integration“ durchaus angemessen zu sein (vgl.: Hinz 2012: 49–50; Wocken 2011: 66). Gegen den Begriff der Integration spricht, dass er eine Trennung in zwei Gruppen impliziert, wobei die eine Gruppe in eine andere integriert werden soll. So besteht die Gefahr, dass Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung eine Sonderstellung zugewiesen wird. Wenn der Begriff „Integration“ in dieser Weise gedeutet wird, ist er entsprechend der neueren Diskussion nicht mehr zu rechtfertigen (vgl.: Wocken 2011: 85).

Inklusion geht im engeren Sinne sowohl im deutschsprachigen als auch im internationalen Diskurs deutlich über den Aspekt der Behinderung hinaus, insofern der Begriff mehrere Aspekte von Heterogenität wie

[...]Geschlechterrollen, ethnische Herkunft, Nationalitäten, Erstsprachen, Rassen (etwa in den USA), soziale Milieus, Religion, und weltanschauliche Orientierungen, körperliche Bedingung oder anderes [...] (Hinz 2012: 33)

miteinbezieht. Ferner soll mit diesem Begriff die Kategorienbildung in gegensätzliche Gruppen, zum Beispiel Behinderte und Nicht-Behinderte, gesellschaftlich abgebaut werden (vgl.: ebd.), so dass es auch zu einem Abbau des Sonderstatus von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung kommt (Wocken 2011: 72). Inklusion bezieht sich folglich auf gesamtgesellschaftliche Entwicklungen, die deutlich über den schulischen Kontext hinausgehen. Im schulischen Kontext wird der Begriff Inklusion jedoch, wenn es um den gemeinsamen Unterricht von beeinträchtigten und nicht-beeinträchtigten Kindern geht, in seiner Komplexität in der Regel auf den Heterogenitätsaspekt der „Beeinträchtigung“ reduziert. Wocken konstatiert

nicht eingegangen, sie sei jedoch der Vollständigkeit halber erwähnt (vgl. Frühauf 2012).

daher, dass eine „inklusive Schule und eine inklusive Gesellschaft [...] große Utopien [sind], die wir schwerlich ohne jegliche Abstriche und ohne jegliche Zwischenaufenthalte erreichen können“ (ebd.: 81).

Der Begriff des „gemeinsamen Unterrichts“ scheint in dieser Situation eine neutrale oder politisch entschärfte Variante darzustellen, die zwischen den Begriffen der Integration und der Inklusion steht. So ist auf den Internetseiten des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen gemeinsamer Unterricht wie folgt beschrieben: „Im Gemeinsamen Unterricht [...] lernen Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf zusammen mit Kindern und Jugendlichen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in einer allgemeinen Schule.“ „Gemeinsamer Unterricht“ scheint bewusst nicht von Inklusion getrennt zu werden, da Inklusion seinerseits durch die Verwendung des Begriffs des gemeinsamen Lernens definiert wird: „In einem inklusiven Schulsystem wird das gemeinsame Leben und Lernen von Menschen mit und ohne Behinderungen zur Normalform.“ Die Zitate zeigen, dass der Begriff des „gemeinsamen Unterrichts“ inhaltlich eine große Nähe zu Integration aufweist, während das Konzept genutzt wird, um Inklusion zu definieren.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass eine klare Abgrenzung der Begriffe Integration, Inklusion und gemeinsamer Unterricht generell nur schwerlich gelingt. Auf der einen Seite zeigt die begriffliche Unschärfe zukünftiges konzeptionelles Entwicklungspotential, erschwert jedoch auf der anderen Seite die fachliche und interdisziplinäre Diskussion, da auf eine vorangehende Verständigung über die Begrifflichkeiten nicht verzichtet werden kann.

Im Folgenden wird der Begriff der Integration verwendet, um zum Ausdruck zu bringen, dass sich die folgenden Überlegungen ausschließlich darauf beziehen, wie beeinträchtigte Schülerinnen und Schüler in den Englischunterricht der Sekundarstufe I integriert werden können. Dabei erschwert das historisch gewachsene mehrgliedrige deutsche Schulsystem integrative / inklusive Prozesse, da Integration und Inklusion dem Ziel, möglichst homogene Lerngruppen bilden zu können, zuwider laufen. So wird Integration hier in Anlehnung an Wocken (2011) als notwendige Entwicklungsstufe auf dem Weg zu einem, im eigentlichen Sinn, inklusiven Schulsystem verstanden, das sich von unserem heutigen Schulsystem strukturell deutlich unterscheiden müsste.

2. ‚Forschungsstand‘ für den integrativen Englischunterricht

Das Forschungsfeld der integrativen (Fach)didaktik ist noch nicht etabliert, und folglich liegen bisher kaum empirische Arbeiten vor. Jedoch gibt es sowohl in benachbarten Disziplinen als auch in der Fachdidaktik Ansätze, die für die Gestaltung von integrativem Englischunterricht aufgegriffen werden können.

Im Rahmen der Förderpädagogik gibt es bereits Ideen zur Gestaltung von Englischunterricht unter Berücksichtigung des jeweiligen Förderschwerpunktes (z.B. Bartosch & Rohde 2014). Je nach Zusammensetzung der integrativen Klasse in der Sekundarstufe der Regelschule könnten diese Ansätze im Rahmen der individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf genutzt werden, sie könnten aber auch für die gesamte Klasse positiv sein. Im Hinblick auf wirklich integrativen Unterricht sollte eine Organisationsform, in der sich die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den meisten Fächern in äußerer Differenzierung befinden, vermieden werden, da eine solche Regelung nicht den Anspruch an ‚gemeinsames‘ Lernen erfüllt.

Sowohl die Grundschuldidaktik als auch die Fachdidaktik Englisch haben Überlegungen für den (integrativen) Englischunterricht in der Grundschule entwickelt (vgl.: Börner 2002; Kirchhoff 2012; Klippel 2000). Hier wäre zu überlegen, inwieweit sich die Arbeitsweisen des (integrativen) Englischunterrichts aus der Grundschule, zum Beispiel der Primat der Mündlichkeit, eine eher spielerische Herangehensweise oder eine stärkere Handlungsorientierung, Gewinn bringend in die Sekundarstufe I übertragen lassen. An diesem Punkt setzt Degen (1999) an, indem sie diskutiert, inwieweit binnendifferenzierende Methoden aus dem Grundschulbereich wie zum Beispiel das Bereitstellen von Lernhilfen, Planarbeit oder ein spielerischer Zugang auch in der Sekundarstufe verwendet werden können.

Auf methodischer Ebene ist damit eine Beziehung zum fachdidaktischen Umgang mit Heterogenität geknüpft. Trautmann diskutiert unter den Stichworten „Differenzierung von oben“ und „Differenzierung von unten“ (Trautmann 2010: 6) verschiedene Formen von Differenzierung für den Englischunterricht, stellt aber zugleich im Rückgriff auf die DESI-Studie fest, dass in der unterrichtlichen Praxis der Sekundarstufe Binnendifferenzierung wohl eine geringere Rolle spielt und kaum empirisch erforscht ist.

Darüber hinaus spielt Heterogenität in der Fachdidaktik Englisch traditionell eine bedeutsame Rolle unter dem Stichwort der Lernschwäche und der lernschwachen Schülerinnen und Schüler (Butzkamm 2007; Hellwig 1984; Piepho 1983). Bei Berücksichtigung früherer Überlegungen und empirischer Erprobungen könnte ein erneuter Diskurs über Lernschwäche geführt werden, der auch die Diskussion über integrativen Unterricht in die Überlegungen und empirischen Versuche einbezieht.

Die bisher angesprochenen methodischen Aspekte, Fragestellungen und Forschungsansätze bedürfen gerade für den integrativen Englischunterricht in der Sekundarstufe I einer kritischen Hinterfragung, da sie nicht unbesehen auf das neue Handlungsfeld des integrativen Englischunterrichts angewandt werden können. Es ist daher zu fragen: Wie lassen sich methodische Konzepte und unterrichtliche Vorgehensweisen im Englischunterricht so gestalten, dass Integration erleichtert wird? Kann Englischunterricht das Thema Integration in seinen Unterrichtsinhalten aufgreifen, und zwar vergleichbar der Art und Weise, wie in den zurückliegenden Jahren die Frage der Gendergerechtigkeit in den Lehrwerken aufgearbeitet wurde (vgl. Heuer & Müller 1973)?

Hier setzen gegenwärtig literaturdidaktische Vorschläge an, die im Diskurs um Interkulturalität und Fremdverstehen eine inhaltliche Beziehung zwischen Integration und dem Fremdsprachenunterricht herstellen (Küchler & Roters 2014). Auch Thaler (2012) schlägt in seinen Ausführungen zu „The Absolute True Diary of a Part-Time Indian“ vor, den Umgang mit Beeinträchtigung anhand des Protagonisten zu thematisieren. Unter dem Leitziel „interkulturelle kommunikative Kompetenz“ wird demnach Fremdverstehen im Rahmen der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit Literatur auf Menschen mit einer Beeinträchtigung ausgedehnt, wobei durch Perspektivwechsel ein tieferes Verstehen angestrebt wird (Bredella 2000; Byram 1997).

Obwohl die vorgestellten Ansätze und Überlegungen sicherlich Orientierungshilfen und gute Ausgangspunkte für weitere Überlegungen sind, reichen sie nicht aus, um das komplexe und spezielle Szenario des integrativen Englischunterrichts zu beschreiben und inhaltliche sowie methodische Ansprüche des Faches im Hinblick auf besonders heterogene Lerngruppen zusammenzubringen. So fassen denn auch Küchler & Roters den gegenwärtigen Forschungsstand im Hinblick auf die Fremdsprachendidaktik folgendermaßen zusammen: „[...] ein Fundus an empirischen Studien – insbesondere

bezogen auf die sprachlichen Unterrichtsfächer – liegt aber noch nicht vor. Auch Handreichungen und Hinweise für die konkrete Umsetzung im Englischunterricht sind rar“ (Küchler & Roters 2014: 234).

3. Methodische Neuausrichtung im integrativen EU: Muttersprache als kommunikative Lernhilfe und TBLT als ein möglicher binnendifferenzierender Ansatz

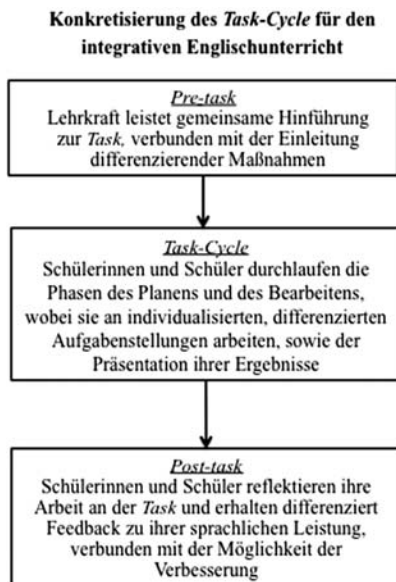
Da noch keine spezifischen Forschungsergebnisse zum integrativen Englischunterricht vorliegen, sollte überlegt werden, wie bereits etablierte Ansätze des Fremdsprachenunterrichts für einen integrativen Unterricht aufgegriffen und modifiziert werden können.

So ist zu fragen, ob nicht Butzkamms Ansatz, die Mutter- und Schulsprache Deutsch als Lernhilfe in den Fremdsprachenlernprozess zu integrieren, die gegenwärtig vorherrschende Meinung zur methodischen Gestaltung des Unterrichts sinnvoll neu beleben könnte (Butzkamm 2007); seiner Vorstellung entsprechend wird die deutsche Sprache dabei insbesondere für schwächere Schülerinnen und Schüler förderlich eingesetzt. Es geht nicht um Übersetzung oder Mediation, sondern um ein inhaltlich bedeutsames Lernen von kommunikativen Sprachmitteln in einem zeitlich begrenzten Rahmen: Die deutsche Sprache wird als Gedankengeber oder inhaltlicher Impuls eingesetzt, um mit zunehmend größerer Sicherheit und Schnelligkeit Gedanken auf Englisch zu versprachlichen. Es geht um systematischen und gelenkten Sprachaufbau mit dem Ziel, eine Steigerung der kommunikativen Ausdrucksfähigkeit zu erreichen. Gerade schwächere Schülerinnen und Schüler können von solch einem Sprachtraining profitieren, da sie bei der Entwicklung von kommunikativen Aussagen gedanklich entlastet werden, um sich vermehrt auf Formulierung konzentrieren zu können. Die vorliegenden empirischen Versuche von Butzkamm sind vielversprechend. In der DESI-Studie wurde passend zu dieser methodischen Konzeption empirisch nachgewiesen, dass die Entwicklung von sprachlich funktionalen Kompetenzen im Englischunterricht gefördert wird, wenn im Unterricht eine Engführung auf Sprache erfolgt, d.h. wenn Formulierung geleistet wird (Helmke, Helmke, Schrader, Wagner, Nold & Schröder 2008: 361).

Es ist ferner die Möglichkeit zu diskutieren, in welcher Weise sich *Task-Based-Language-Teaching* (TBLT) binnendifferenzierend in integrativen

Klassen einsetzen lässt, da hier bei der Bearbeitung einer kommunikativen Aufgabe (*Task*) Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Leistungsanteilen im *Task Cycle* zum abschließenden Ergebnis der Aufgabenstellung beitragen können (Ellis 2004; Willis & Willis 2007). Nach Willis & Willis (1996) besteht aufgabenorientierter Unterricht aus drei Phasen, der *Pre-task*, dem *Task Cycle* an sich, in dem die Schülerinnen und Schüler die Phasen des Planens, der Bearbeitung der *Task* und der Präsentation der Ergebnisse (*outcome*) durchlaufen, und der *Post-task*. Die *Pre-task* dient der Hinführung zum *Task Cycle*, wobei dieser zentrale Teil des TBLT Ansatzes meist in Kleingruppen oder Partnerarbeit durchgeführt wird, um eine größtmögliche Schüleraktivität entsprechend dem Grundgedanken des Ansatzes zu gewährleisten. Im *Task Cycle* findet dementsprechend die entscheidende kommunikative Arbeit der Schülerinnen und Schüler statt bis hin zur Präsentation ihrer Ergebnisse, und in der *Post-task* wird schließlich über das Gelingen der Schüleraktivitäten im Umgang mit einer *Task* reflektiert und es wird unter der Überschrift *focus on form* auch auf die Frage der sprachlichen Korrektheit sowie der Angemessenheit der Äußerungen eingegangen.

Abb. 1: Konkretisierung des *Task-Cycle* für den integrativen Englischunterricht (eigene Abbildung in Anlehnung an Willis & Willis (1996: 38))



Obwohl dieses Lernarrangement auf den ersten Blick klar strukturiert wirkt, ist seine Komplexität nicht zu unterschätzen. Diese könnte Schülerinnen und Schüler, die Schwierigkeiten haben, komplexe Vorgänge zu verarbeiten oder Unsicherheiten auszuhalten, überfordern. Die betreffenden Schülerinnen und Schüler müssten mit sprachlich einfachen und graphisch klar strukturierten Arbeitsblättern, die es ihnen erlauben, ihre Position im Arbeitsprozess zu markieren, um so zu erkennen, welches der nächste Arbeitsschritt ist, relativ eng begleitet werden. Die Arbeitsblätter müssten für die konkrete *Task* und entsprechend der individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler gestaltet werden.

Der Ansatz des *Task-based-Language-Teaching* erscheint in besonderem Maße mit den Ansprüchen an gemeinsames Lernen und gleichzeitiger individueller Förderung aller Schülerinnen und Schüler übereinzustimmen. *Pre-* und *Post-task* ermöglichen einen gemeinsamen Einstieg und ebenso einen gemeinsamen Abschluss, in dem es zuvor durch die Bearbeitung von differenzierten, den Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler angepassten *Tasks*, möglich ist, dass auch Schülerinnen und Schüler, die aufgrund einer Beeinträchtigung über geringere sprachliche Kompetenzen verfügen, Ergebnisse präsentieren können. Die Passung des *Task-based-Language-Teaching* zu den Anforderungen des integrativen Unterrichts ergibt sich also aus einer mehrfach differenzierten *Task*. Der Ansatz ermöglicht, dass Schülerinnen und Schüler gemeinsam, das heißt am gleichen Gegenstand, lernen oder zum gleichen Thema arbeiten, aber dies auf verschiedenen, ihren individuellen Fähigkeiten angepassten Niveaus tun.

Ein praktisches Beispiel ist die Produktion eines Hörspiels zu einer Kurzgeschichte oder einer Szene. Anregungen zu möglichen Texten, die auch schwachen Schülern zugänglich sind, finden sich zum Beispiel bei *Oxford Bookworms*. Denkbar ist eine Arbeit mit *Sherlock Holmes Short Stories*, die mit Niveau A2 / B1 des Common European Framework angegeben sind (West 2008). Das detektivische Talent Sherlock Holmes spricht Kinder und Jugendliche seit Generationen an und hat in den letzten Jahren durch die Kinofilme des Regisseurs Guy Ritchie (2009, 2011) und die BBC-Serie *Sherlock* (Gatiss & Moffat 2010–2014) neue Popularität erhalten.

Dabei ist zu bedenken, dass trotz der bereits vorgenommenen sprachlichen Vereinfachung des Textes eine weitere Kürzung des Textes durch die Lehrkraft für einzelne Schülerinnen und Schüler notwendig sein kann. Um

allen Schülerinnen und Schülern einen Textzugang zu ermöglichen, kann der Text lexikalisch und syntaktisch sowie inhaltlich vereinfacht werden, und es können Zusammenfassungen und Zwischenüberschriften eingefügt werden. Gerade für Schülerinnen und Schüler, denen der Umgang mit schriftlichen Texten schwer fällt, ist eine Bebilderung zu erwägen. Als *Pre-task* ist ein gemeinsamer Beginn im Sinne einer klassischen *Pre-reading Task* denkbar, zum Beispiel Brain-Storming zu einem zur Geschichte passendem Bild. Die anschließende *While-reading* Phase bedarf ebenfalls individueller Unterstützung. Nach Rezeption des Textes und Sicherung des Textverständnisses erfolgt die eigentliche *Task*, die Produktion des Hörspiels.

Dabei ist zuerst die Zusammensetzung der Arbeitsgruppen zu bedenken. Damit diese dem Anspruch integrativen Unterrichts und gemeinsamen Lernens entsprechen, sollten die Gruppen möglichst heterogen zusammengesetzt sein. Organisatorisch bedingt dies eine vorherige Gruppeneinteilung durch die Lehrkraft. Die konkrete Aufgabenverteilung innerhalb der Gruppe sollte dann, dem Ansatz des TBLT folgend, von den Schülerinnen und Schülern eigenständig ausgehandelt werden. In integrativen Klassen ist hier eine stärkere Beteiligung der Lehrkräfte in der Regel erforderlich. So sind für die Produktion eines Hörspiels verschiedene Sprecherrollen und ein Erzähler zu besetzen. Die Auswahl des Textteils der Kurzgeschichte kann idealerweise von der Gruppe geleistet werden; dies hat möglicherweise schon eine Reduktion des Sprechumfangs für einige Rollen zur Folge. Die Gruppe kann nämlich Sprechanteile von Rollen kürzen, aufteilen oder Sprechanteile vereinfachen. Ziel sollte dabei sein, dass sich jeder Sprecher seiner Rolle gewachsen fühlt. Folglich werden die Rollen im Hinblick auf individuelle Leistungsfähigkeit sowohl im Umfang als auch in ihrer sprachlichen Anforderung stark variieren. Denkbar ist es weiterhin für sehr schwache oder stark beeinträchtigte Schülerinnen und Schüler Rollen zu kreieren, deren Sprechumfang auf ein Minimum, eventuell einen kurzen Satz, reduziert ist. Weitere Differenzierungsmöglichkeiten bietet die Ausführung von Hintergrundgeräuschen oder die Auswahl stimmungserzeugender Hintergrundmusik. Durch diese Maßnahmen würden sprachlich schwache Schülerinnen und Schüler aktiv an der Produktion des Hörspiels beteiligt. Auf der einen Seite ist der zielsprachige Kontakt bei der Übernahme dieser Aufgaben deutlich geringer, auf der anderen Seite ermöglicht dieses Vorgehen Schülerinnen und Schülern mit sprachlichen Schwächen Teil der Gruppe zu sein

und eine eigenständige Leistung erbringen zu können. Die motivationalen und sozialen Aspekte sind dabei nicht zu unterschätzen.

Die Aufnahme des Hörspiels kann zum Beispiel über die Mobiltelefone der Schülerinnen und Schüler oder über Schul-Laptops mit integriertem Mikrofon erfolgen. In Anlehnung an die differenzierte *Task* sollten auch die Dokumentation des Arbeitsprozesses sowie die *Peer-Assessment*-Bögen, die während der Vorstellung der Produkte zum Einsatz kommen, entsprechend differenziert sein. Diese können von kriteriengeleiteter Kommentierung in ganzen Sätzen oder Stichworten bis zum Ankreuzen von *Emoticons* reichen.

Zu bedenken ist bei der Nutzung von TBLT in integrativen Klassen, dass sich die Rollen „starker“ und „schwacher“ Schüler nicht verfestigen dürfen, da diese Aufteilung nicht nur das Prinzip der Integration unterläuft, sondern auch negative Auswirkungen auf das Sprachlern-Selbstkonzept der Schüler haben kann. Im Schutz des Klassenraumes und in Kleingruppen können sprachlich schwächere Schüler vorsichtig und gezielt aus ihrer Komfortzone geholt werden, da ihnen hier sprachliche Erfolgserlebnisse Selbstvertrauen geben, ihre Motivation stärken und so ihren Lernfortschritt sichern. Allerdings ist einzuräumen, dass diese Erwartung sich nicht in jedem Fall erfüllen wird. Die Gefahr eines Auseinanderdriftens der Schülergruppen bleibt bestehen.

4. Umgang mit Bildungsstandard und Leistungsbewertung (Assessment) im integrativen Englischunterricht

Aufgrund der individuellen Sprachlernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler ist davon auszugehen, dass die sprachlichen Kompetenzen in integrativen Klassen breiter angelegt sind als in Regelklassen. In Hinblick auf die von der Kultusministerkonferenz beschlossenen Bildungsstandards für die erste Fremdsprache kann von Beginn an im Englischunterricht mit einer großen Kompetenzspanne gerechnet werden, die sich im Verlauf des Bildungsgangs von A1 bis zu den geforderten höheren Kompetenzniveaus B1 oder sogar B2 im Bereich Leseverstehen erstrecken (vgl. Kultusministerkonferenz 2003: 11f.). Diese Kompetenzspannweite zu berücksichtigen, stellt die Lehrkräfte vor die Herausforderung, Unterricht so zu planen und zu gestalten, dass Schülerinnen und Schüler auf der einen Seite entsprechend ihren Kompetenzen individuell gefördert werden und auf der anderen Seite gemeinsam an einem Unterrichtsgegenstand arbeiten. Die mehrere Kompetenzstufen umfassende

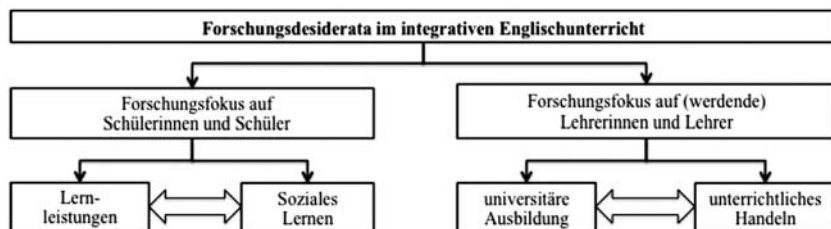
Unterrichtsgestaltung setzt sich folglich auch in der Leistungsüberprüfung fort und verlangt nach der Erstellung differenzierter Tests, die sich an den individuellen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler orientieren. In diesem Zusammenhang sind neben eher traditionellen Klassenarbeiten auch alternative Formen der Beurteilung und Bewertung zu erwägen. Portfolios weisen in ihrem prozessdokumentierenden Charakter eine hohe Passung zum Ansatz des TBLT auf und ermöglichen neben einer schriftsprachlichen auch eine kreative Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand, in der individuellen Lernvoraussetzungen Rechnung getragen werden kann. Auch die bereits eingeführten mündlichen Prüfungen erlauben eine Differenzierung und geben schriftsprachlich schwächeren Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit, ihre kommunikativen Fähigkeiten mündlich stärker zur Geltung zu bringen und zu entwickeln.

Heterogenität der sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler ist unterrichtliche Realität. Jedoch wird auch deutlich, dass ein Umgang mit stark variierenden sprachlichen Kompetenzen erhebliche Mehrarbeit für die Lehrkräfte bedeutet, wenn gleichzeitig der Anspruch an die individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler erfüllt werden soll. Ohne Team-Teaching zusammen mit förderpädagogischen Fachkräften ist ein verantwortlicher Umgang mit Heterogenität wohl kaum zu leisten.

5. Forschungsdesiderata des integrativen Englischunterrichts

Da bisher kaum empirische Studien zum integrativen Fremdsprachen- oder Englischunterricht vorliegen, sind die Forschungsdesiderata im Bereich des integrativen Unterrichts zahlreich, wobei sich zur Systematisierung die Desiderata in Bezug auf die am Unterricht beteiligten Personengruppen abbilden lassen.

Abb. 2: Forschungsdesiderata im integrativen Englischunterricht



Im Hinblick auf eine effektive Gestaltung integrativen Englischunterrichts wäre es wichtig, Informationen über die Lernleistung von Schülerinnen und Schülern zu erhalten. Dabei wäre im Rahmen eines quantitativen Vorgehens ein Vergleich zwischen dem Lernzuwachs von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf denkbar. Aber auch ein Vergleich von Lernleistungen zwischen integrativen und nicht integrativen Klassen, eventuell bezogen auf isolierbare sprachliche Kompetenzen, könnte Einsichten in die Potentiale integrativen Englischunterrichts geben. Ebenfalls aus Schülerperspektive zu erforschen wäre die affektive / soziale Seite. Erkenntnisse zu der Frage sind nötig, welchen Einfluss das gemeinsame Lernen von sehr heterogenen Schülergruppen auf die Motivationen und Einstellungen haben. Kann die Gefahr von Unter- oder Überforderung mit allen Konsequenzen für das Selbstbild der Lerner bewältigt werden?

Besonders relevant für integrativen Englischunterricht wäre es, Aussagen über das Verhältnis von fachlichem und sozialem Lernen im integrativen Englischunterricht machen zu können. Eine entsprechende Studie wäre naturgemäß mit einem großen forschungsmethodologischen Aufwand verbunden, der nur interdisziplinär zu leisten wäre. Es liegen ebenfalls keine Studien zu den Kompetenzen und Handlungsweisen von Lehrerinnen und Lehrern im Englischunterricht vor. Auf universitärer Ebene haben Amrhein und Bongartz (2014) mit der Befragung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Vortragsreihe „Im Dialog der Disziplinen. Englischdidaktik – Förderpädagogik – Inklusion“ einen Anfang gemacht. Größer angelegte Befragungen dieser Art könnten Impulse für die konzeptionelle Arbeit an universitären Curricula geben, die zur Zeit für die Studiengänge der Regelschulen noch eine integrative / inklusive Ausrichtung vermissen lassen. Um jedoch auf universitärer Ebene Handlungskompetenzen für den integrativen Fremdsprachenunterricht anbahnen zu können, sind genauere Informationen über die unterrichtspraktische Realität im integrativen Englischunterricht notwendig. Diese könnten mit Hilfe qualitativer Ansätze angegangen werden, die sich auf die Lehrerinnen und Lehrer und ihr unterrichtliches Handeln und auf schulstrukturelle Voraussetzungen konzentrieren.

Literaturverzeichnis

Amrhein, Bettina & Bongartz, Christiane M. (2014), Diversity and Inclusion in Second and Foreign Language Learning – Chancen für die

Christiane M. Bongartz and Andreas Rohde - 9783631660218

Downloaded from PubFactory at 07/17/2019 03:27:36AM

via free access

- LehrerInnenbildung. In: Bartosch, Roman & Rohde, Andreas (Hrsg.) (2014), *Im Dialog der Disziplinen. Englischdidaktik – Förderpädagogik – Inklusion*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 25–44.
- Bartosch, Roman & Rohde, Andreas (Hrsg.) (2014), *Im Dialog der Disziplinen. Englischdidaktik – Förderpädagogik – Inklusion*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Börner, Otfried (2002), Englischunterricht in der Primarstufe der Förderschule. *Fremdsprachen Frühbeginn*, 4: 02, 5–10.
- Bredella, Lothar; Meißner, Franz-Joseph; Nünning, Ansgar & Rösler, Dietmar (Hrsg.) (2000), *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Tübingen: Narr.
- Butzkamm, Wolfgang (2007), Schwache Englischleistungen - woran liegt's? Glanz und Elend der Schule oder die Wirklichkeit des Fremdsprachenschülers. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12: 1 [Online: <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-1/docs/Butzkamm.pdf> 12.03.2015].
- Byram, Michael (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Degen, Sabrina (1999), *Integration Im Englischunterricht*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
- Ellis, Rod (2003), *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Frühauß, Theo (2012), Von der Integration zur Inklusion – ein Überblick. In: Hinz, Andreas; Körner, Ingrid & Niehoff, Ulrich (Hrsg.) (2012), *Vor der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis*. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, 11–32.
- Gatiss, Mark & Moffat, Steven (Creators) (2010–2014), *Sherlock*. BBC.
- Hellwig, Karlheinz & Sauer, Helmut (Hrsg.) (1984), *Englischunterricht für alle. Beiträge zur Didaktik und Methodik des Englischunterrichts in Lerngruppen mit schwierigen Voraussetzungen*. Paderborn: Schöningh.
- Helmke, Tuyet; Helmke, Andreas; Schrader, Friedrich-Wilhelm; Wagner, Wolfgang; Nold, Günter & Schröder, Konrad (2008), Die Videostudie des Englischunterrichts. In: DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch*. Weinheim und Basel: Beltz, 345–363.

- Heuer, Helmut & Müller, Richard M. (Hrsg.) (1973), *Lehrwerkkritik - ein Neuansatz*. Dortmund: Lensing.
- Hinz, Andreas (2012), Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In: Hinz, Andreas; Körner, Ingrid & Niehoff, Ulrich (Hrsg.) (2012), *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis*. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, 33–52.
- Kirchhoff, Petra (2012), Inklusion im Englischunterricht der Grundschule. Ein Anfang ist gemacht!. *Praxis Fremdsprachenunterricht Englisch* 09: 01, 4–6.
- Klippel, Friederike (2000), *Englisch in der Grundschule*. Berlin: Cornelsen/ Scriptor.
- Küchler, Uwe & Roters, Bianca (2014), Embracing Everyone: Inklusiver Fremdsprachenunterricht. In: Amrhein, Bettina & Dziak-Mahler, Myrle (Hrsg.) (2014), *Fachdidaktik Inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien Für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*. Münster & New York: Waxmann, 233–248.
- Kultusministerkonferenz, Beschlüsse (2003), *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch / Französisch) für den mittleren Schulabschluss*. [Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BE-erste-Fremdsprache.pdf. 10.03.2015].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, *Inklusion*, [Online: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/index.html>. 16.02.2015].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, *Integration*, [Online: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/Grundschulen/Von-A-bis-Z/Gemeinsamer-Unterricht/index.html>. 16.02.2015].
- Nunan, David (2004), *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piepho, Hans-Eberhard (1983), Englisch in Gruppen mit Leistungsschwierigkeiten. *Schule heute* 11, 22–25.
- Ritchie, Guy (Regie) (2009), *Sherlock Holmes*. Warner Bros.
- Ritchie, Guy (Regie) (2011), *Sherlock Holmes. Spiel im Schatten*. Warner Bros.
- Thaler, Engelbert (2012), A Part-Time Indian – Literatur und Behinderung. *Praxis Fremdsprachenunterricht Englisch* 09: 01, 13–14.

- Trautmann, Matthias (2014), Heterogenität. (K)ein Thema in der Fremdsprachendidaktik. In: Köker, Anne; Romahn, Sonja & Textor, Annette (Hrsg.) (2010), *Herausforderung Heterogenität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 52–64 [Online: <http://www.bag-englisch.de/wp-content/uploads/2010/01/Heterogenität-Trautmann.pdf>. 10.03.2015].
- West, Clare (Hrsg.) (2008), *Sherlock Holmes Short Stories*. *Oxford Bookworms Library Stage 2*. Berlin: Cornelsen Schulbuchverlage.
- Willis, Dave & Willis, Jane R. (2007), *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, Dave & Willis, Jane R. (1996), *A Framework for Task-based Learning*. Harlow: Longman.
- Wocken, Hans (2011), *Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine*. Hamburg: Feldhaus Verlag.

