

Jan Springob

# Die ersten Schritte sind gemacht: Inklusiver Englischunterricht an einem Gymnasium – Herausforderung und Chance

This article presents a first-hand report on the experiences made with the first inclusive cohort of inclusive EFL in the fifth grade of a grammar school in North Rhine-Westphalia. The author, a teacher-action-researcher, documented the first year of instruction in an inclusive classroom of 22 students, of which six were students with special needs (learning, emotional and social development, physical development). Teaching was focused on the acquisition of communicative skills rather than theoretical language knowledge, as exemplified by selected teaching techniques and tasks. The results of a comparative class test give insight in the learning development of the students taught inclusively compared to that of students taught in a non-inclusive setting. Successful inclusive instruction, as the author shows, crucially depends on extended resources, suitable teaching material, and individualized teaching and support.

## 1. Einführung – die öffentliche Debatte

*Ich bin anders, so wie Du. Bildung steht uns allen zu.* Dieser kurze Vers lachte die Kölner Bevölkerung im Sommer 2013 von riesigen Werbeflächen der Stadt an. Es handelt sich dabei um den Siegerslogan des Plakatwettbewerbs *Alle inklusive*, den die Dommetropole wenige Wochen zuvor gekürt hatte. Inklusion ist aktuell das bildungspolitische Thema in Deutschland. Menschen mit Behinderung, Förder- bzw. Unterstützungsbedarf werden als ganz „normaler“ Teil unserer Gesellschaft beworben: Vielfältigkeit als Gewinn, Andersartigkeit als Bereicherung – frei dem kölschen Motto: *Jeder Jeck ist anders*.

Diese landesweite Kampagne war eigentlich längst überfällig und in seinen Grundgedanken uneingeschränkt zu unterstützen. 2009 hat auch Deutschland die UN-Behindertenrechtskonvention *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* ratifiziert (UN 2008). Alle Menschen haben folglich das Recht auf eine aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Doch die Entscheidungen der Politik, die in der Öffentlichkeit

medienwirksam aufbereitet und als gesetzt verbreitet werden, bringen in der täglichen Realität weitreichende Konsequenzen mit sich. So hat die Bestätigung der Konvention auch und vor allem für unser Bildungssystem erhebliche Folgen. Die Kultusministerkonferenz beschloss im Februar 2011 einen Entwurf zur Weiterentwicklung ihrer Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung von 1994. Dieser Entwurf trägt nun die Überschrift *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen* (KMK 2011). Folglich haben alle Schülerinnen und Schüler (SuS) das Recht in eine allgemeinbildende Schule ihrer Wahl zu gehen. Dies erfordert ein grundlegendes Umdenken in allen Schulformen, schließlich herrscht in Deutschland nach wie vor ein selektives Schulsystem vor, in dem vor allem Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf in der Regel ausgeschlossen werden.

Gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Förderbedarf gibt es in Nordrhein-Westfalen bereits an vielen Grund-, Gesamt- und Hauptschulen. Mit der Einführung des Rechtsanspruchs zum Besuch einer Regelschule auch für Kinder und Jugendliche mit Unterstützungsbedarf geraten nun auch die Gymnasien in den Blick und müssen sich den Anforderungen einer inklusiven Pädagogik stellen – trotz der Kritik, der Fragen und der Stolpersteine, die umfassend und öffentlich diskutiert werden. Zentral ist dabei die Frage, wie es möglich ist, sowohl SuS mit besonderem Förderbedarf als auch SuS mit einer gymnasialen Empfehlung – nicht zu vergessen all die SuS „dazwischen“ – in einer Schulform zu fördern, in der die Bewertung von Leistungen auf dem Prinzip der Selektion beruht? Wie kann inklusive Bildung für alle SuS gewinnbringend gelingen?

In diesem Artikel wird einleitend eine kurze Übersicht der zentralen Aspekte aus Forschung und Praxis, die eine inklusive Fremdsprachendidaktik stützen, gegeben. Losgelöst von einem Anspruch auf Vollständigkeit werden wichtige Erkenntnisse knapp präsentiert, um die wissenschaftliche, noch ausbaufähige, Grundlage für die unterrichtliche Praxis zu verdeutlichen. Darauf aufbauend werden konkrete Einblicke in die Praxis gewährt. Beispielfhaft werden Englischstunden der Klassen 5 und 6 des Geschwister-Scholl-Gymnasiums in Pulheim vorgestellt, wobei in diesem Kontext vor allem auf zwei Förderschwerpunkte – *Lernen* und *Emotionale-soziale Entwicklung* – eingegangen wird. Auf der Grundlage erster Vergleichsarbeiten wird in einem dritten Schritt gezeigt, wie bedeutsam Diagnostik und Überprüfung sind.

Dabei ist dieser Artikel als ein erster Zwischenbericht, eine Momentaufnahme aus der Praxis, zu verstehen. Viele weitere Untersuchungen und Erhebungen sollen und müssen folgen.

## 2. Inklusive Fremdsprachendidaktik und -forschung: eine Annäherung

Den einleitend skizzierten rechtlichen und politischen Vorgaben und Ideen steht nach wie vor ein sehr geringer Fundus an tatsächlichen Erfahrungen und konkreter wissenschaftlicher Forschung gegenüber. Bisher müssen Menschen, die in Deutschland im Bereich Inklusion und Fremdsprache arbeiten bzw. diesen erforschen – bildlich gesprochen – einen „Gemischtwarenladen“ aufsuchen und sich ihr Wissen und ihr Material aus verschiedenen „Abteilungen“ zusammenstellen. Preuss-Lausitz hat in einem kürzlich veröffentlichten Artikel die wissenschaftlichen Begleitungen der Wege zur inklusiven Schulentwicklung in den Bundesländern überblicksartig zusammengestellt (Preuss-Lausitz 2014). Erste Projekte wie das Rügener Inklusionsmodell in Mecklenburg-Vorpommern, oder die Evaluation der Moderatorenausbildung in Nordrhein-Westfalen sind vorhanden.<sup>1</sup> Auch die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) der Universität Bielefeld ist ein zentrales Projekt<sup>2</sup>; viele weitere müssen folgen.

Der Zweitspracherwerb ist zweifelsohne gut erforscht und umfassend dokumentiert (u.a. Bongaerts 2005; Cook & Singleton 2014; Singleton 2005), doch liegt der Fokus hier eher auf „den allgemeinen und universalen Spracherwerbsprozessen“ (Küchler & Roters 2014: 239). Konkrete Unterrichtsmaterialien sowie Handreichungen für guten Fremdsprachenunterricht gibt es ebenfalls zur Genüge (u.a. Bach & Timm 2009; Weskamp 2007).

- 
- 1 Preuss-Lausitz weist darauf hin, dass er sich vor allem auf die von den Bildungsministerien beauftragten und mitfinanzierten wissenschaftlichen Begleitungen bezieht. „Die darüber hinaus gehende Inklusionsforschung, die gerade in den letzten Jahren an den Hochschulen und Universitäten neuen Aufschwung genommen hat, kann hier nicht abgebildet werden. Eine entsprechende systematische Übersicht würde eine vollständige Abfrage bei allen sonder- und erziehungswissenschaftlichen Instituten erfordern“ (Preuss-Lausitz 2014: 4).
  - 2 <http://www.uni-bielefeld.de/inklusion/projekt.html> (18. Juni 2015).

Veröffentlichungen zu den Themenbereichen Heterogenität und individuelle Förderung bieten zusätzlich wichtige Ansätze für inklusiven Fremdsprachenunterricht (vgl. u.a. Übersicht Küchler & Roters 2014: 235–240; Sturm 2013).

Doch gerade eine gewinnbringende Verbindung aus Wissenschaft und Praxis fehlt an vielen Stellen noch; der inklusive Fremdsprachenunterricht für SuS mit Förderbedarf ist bisher kaum erschlossen (Köpfer 2014: 158; Küchler & Roters 2014: 235/236). „Wir wissen noch viel zu wenig über Fremdspracherwerbsprozesse von Kindern mit Förderbedarf. Weiterhin ist noch nicht bekannt, welche Methoden im Englischunterricht bei diesen Schülern wirksam sind“ (Rohde & Schick 2012: 4). Wenig überraschend ist, dass Förderbedarfe – diagnostiziert oder nicht – die Möglichkeiten einzelner SuS, eine Fremdsprache zu lernen, eventuell einschränken oder erschweren.

Listening, speaking, reading, and writing are key modalities in a foreign language classroom. Since a learning disability may interfere with the study of language, instructors must be aware of how various learning disabilities may affect students' classroom performance. (Lazda-Cazers & Thorson 2008: 107)

Vor allem für Gymnasien in Deutschland – die Schere zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen SuS könnte nicht größer sein – gibt es bisher so gut wie keine konkreten Studien; „fächerbezogene Begleitprojekte inklusiver curricularer und methodischer Art“ fehlen (Preuss-Lausitz 2014: 12).

Dies ist umso bedauerlicher, als ein guter inklusiver Unterricht sich nicht allgemein, sondern im jeweiligen Fach – und mit den jeweiligen Fachlehrkräften – realisiert. Fächerspezifische Forschungsfragen könnten sich sowohl auf die (Mindest)Lernziele und ihre individuelle Passung als auch auf methodische, kommunikative und bewertende Aspekte beziehen. Die Fachdidaktik- und Fachwissenschafts-Lehrstühle der Universitäten und Hochschulen könnten, in Zusammenarbeit mit der allgemeinen Schulpädagogik und der Sonderpädagogik, kompetente Auftragnehmer sein. (Preuss-Lausitz 2014: 12)

Einzelne Forscher betonen, dass viele Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen an Regelschulen eigentlich und insgesamt besser gefördert werden – belegt durch nationale und internationale Studien.<sup>3</sup> Klaus Klemm

---

3 Prof. Dr. Clemens Hillenbrand weist in seinem Vortrag *Inklusion und Gymnasium. Rechtliche Aspekte, wissenschaftliche Erkenntnisse* (Kassel, 6. Februar 2012) auf die Problematik hin, dass erstens deutsche Befunde international kaum vorkommen und zweitens bestehende internationale Befunde in

beispielsweise kommt in seiner Studie zu dem folgendem, eher allgemeinen Ergebnis:

Kinder mit besonderem Förderbedarf, die im Gemeinsamen Unterricht (GU) mit Kindern ohne Förderbedarf lernen und leben, machen im Vergleich deutlich bessere Lern- und Entwicklungsfortschritte. Zudem profitieren auch die Kinder ohne Förderbedarf vom Gemeinsamen Unterricht, indem sie höhere soziale Kompetenzen entwickeln, während sich ihre fachbezogenen Schulleistungen nicht von den Leistungen der Schülerinnen und Schüler in anderen Klassen unterscheiden. (Klemm 2009: 4)

Lazda-Cazers & Thorson betonen, dass SuS mit Lernschwierigkeiten eine Fremdsprache erlernen können – auch wenn sie dabei eventuell weniger erfolgreich sind als Menschen ohne Unterstützungsbedarf (Lazda-Cazers & Thorson 2008: 111). Sie verweisen darauf, dass vor allem das Alter eine Rolle spielt:

The exposure to language must happen early in life. This does not mean that it is impossible to master a foreign language beyond the window of opportunity. [...] However, after the onset of puberty, language learning requires more effort. (Lazda-Cazers & Thorson 2008: 113)

Die Frage, die immer wieder diskutiert und erforscht wird, ist, ob es beim Zweitspracherwerb einen Zeitpunkt im Leben eines Menschen gibt, ab dem er oder sie die entsprechende neue Sprache nicht mehr „perfekt“ erlernen kann.<sup>4</sup> Für SuS mit einer Lernschwäche oder einem Förderschwerpunkt, wie für viele SuS insgesamt, geht es aber wohl nicht um eine möglichst perfekte Beherrschung der Fremdsprache. Es geht um den Erwerb einer kommunikativen Kompetenz, die es ihnen ermöglicht, grundlegende Belange in der Fremdsprache verstehen und ausdrücken zu können.

---

Deutschland bisher nicht ausreichend rezipiert werden. International gibt es jedoch eine Auswahl an Studien, die für die inklusive Arbeit an Gymnasien in Deutschland hilfreich sein könnten (vgl. u.a. Lindsay (2007); Millrood (2002); Myklebust (2006)).

- 4 Cook & Singleton (2014) gehen ebenfalls intensiv auf die sogenannte *Critical Period Hypothesis* ein. Das Alter scheint eine Rolle zu spielen – wie bei allen Lernprozessen – doch gibt es Studien, die belegen, dass auch erwachsene Menschen eine Fremdsprache erlernen konnten bzw. können (Cook & Singleton 2014: 26). Darüber hinaus wird in vielen neueren Veröffentlichungen darauf hingewiesen, dass neben dem Alter auch andere Faktoren wie Motivation, Ausdauer oder Lernumgebung eine Rolle spielen (ebd.: 33).

„Wichtigstes Bildungsziel des Englischunterrichts muss die kommunikative Kompetenz sein. Dies bedeutet im Wesentlichen das Vermögen, lebensweltliche Situationen sprachhandelnd bewältigen zu können“ (Haß 2014: 51). Klaus Hinz weist schon 1991 darauf hin, dass viele SuS, die eine Hauptschule besuchen, große Schwierigkeiten haben, eine Fremdsprache erfolgreich zu lernen – aus ganz unterschiedlichen Gründen. Genannte Auffälligkeiten im Lern- und Leistungsverhalten (z.B. ein verlangsamtes Lern- und Lesetempo, ein nur wenig entwickelter Leistungsanspruch oder eine schwache Merkfähigkeit) sind keine ausschließlich an Haupt- oder Förderschulen anzutreffenden Phänomene – und das nicht erst seit der Debatte um Inklusion. Die Schülerschaft, auch an Gymnasien, wird bunter und die Schulen müssen sich diesen Herausforderungen stellen (Hinz 1991: 195/196). „Foreign language learning opens new doors and opportunities for all students. Students with learning disabilities can become successful language learners given the right learning atmosphere and conditions“ (Lazda-Cazers & Thorson 2008: 126).

Klar muss in diesem Zusammenhang sein, dass jede Schülerin und jeder Schüler unterschiedlich ist. Auch eine Gruppe von SuS mit ein und demselben Förderbedarf stellt eine heterogene Gruppe dar. Schüler A hat beispielsweise Probleme mit der Aussprache, Schülerin B mit der Syntax, Schüler C mit dem Lang- oder Kurzzeitgedächtnis und Schülerin D mit dem Leseverständnis. So muss es darum gehen, individuell auf den jeweiligen Schüler und die jeweilige Schülerin zugeschnittene Unterstützungsmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen.

Typical accommodations include using alternative assessment techniques, allowing the students extra time during a test, tolerating poor spelling and/or pronunciation, allowing the use of a spell checker for written work, providing supplemental tutoring, offering modified classes for students with learning disabilities [...]. (Lazda-Cazers & Thorson 2008: 113)

Das ist eine Herausforderung an Schulen ganz allgemein und an Lehrerinnen und Lehrer im Besonderen. Doch kommen nicht erst mit dem Gedanken der Inklusion neue Impulse in das Bildungswesen. „In jeder Schule gibt es [...] vielfältige Praktiken, die zumindest inklusives Potential haben und versuchen, auf die vorhandene Vielfalt der Schülerschaft besser einzugehen“ (Klein-Landeck 2014: 11). Gleichzeitig kann Inklusion so auch eine Chance sein.

### 3. Gemeinsam und miteinander – ein Blick in die Praxis

Das Geschwister-Scholl-Gymnasium in Pulheim<sup>5</sup> hat sich auf den Weg gemacht und zum Schuljahr 2012/13 eine erste inklusive Klasse eingerichtet. Neben 16 sogenannten Regelschülerinnen und -schülern werden in dieser Klasse sechs SuS mit Förderbedarf unterrichtet. Drei SuS werden im Förderschwerpunkt *Lernen* zielfferent unterrichtet; zwei Schüler haben den attestierten Förderschwerpunkt *emotionale-soziale Entwicklung*, ein Schüler den der *körperlich-motorischen Entwicklung*. Diese drei Schüler arbeiten somit zielgleich. Der Klasse steht neben einem regulären Klassenraum ein Differenzierungsraum zur Verfügung. Die Hauptfächer sowie Sport, Biologie, Kunst und Musik werden in Doppelbesetzung unterrichtet; 20 Stunden übernimmt hier eine Sonderpädagogin. Es gib eine Arbeitsgruppe Inklusion an der Schule, die sich schon vor der Einrichtung der ersten inklusiven Klasse mit dem Thema beschäftigt hat und Fortbildungen, Informationsveranstaltungen und Austauschmöglichkeiten organisiert. Die Ganztagschule verfügt seit Jahren über ein umfangreiches Konzept im Bereich der individuellen Förderung sowie ein mehrköpfiges Beratungsteam, das alle SuS, deren Eltern sowie das Kollegium unterstützt. Diese hier in Ansätzen aufgeführten Bedingungen schaffen eine gute Grundlage, ein Fundament, um Gemeinsames Lernen auch an einem Gymnasium umzusetzen. Die Rahmenbedingungen passen.

In der Klasse selbst werden in allen Fächern unterschiedliche Unterrichtsarrangements ein- und umgesetzt:

- a) Oftmals arbeiten alle SuS gemeinsam im Klassenraum. Auf einen gemeinsamen Einstieg bzw. ein WarmUp (in Englisch z.B. Vokabelabfrage, Bildbeschreibung, Lied) folgt eine Erarbeitungsphase in Einzel-, Partner- und/oder Gruppenarbeit. Die zwei Lehrkräfte haben während der Stunde die Möglichkeit, einzelne SuS zu unterstützen und abzufragen; sie können sich Ergebnisse durchlesen, anhören und anschauen.
- b) Immer wieder arbeiten die SuS in Kleingruppen. Abhängig von Thema und Aufgabe werden die Gruppen eher leistungshomogen oder bewusst

---

5 Für ausführliche Informationen zum Themenbereich Inklusion allgemein und speziell am GSG Pulheim empfehle ich die Homepage der Schule: ([http://gsg.intercoaster.de/ic/page/1963/das\\_gsg\\_auf\\_dem\\_weg\\_zur\\_inkluisiven\\_schule.html](http://gsg.intercoaster.de/ic/page/1963/das_gsg_auf_dem_weg_zur_inkluisiven_schule.html)/ 10. Januar 2015).

gemischt zusammengestellt. Sollen sich die SuS beispielsweise eine neue Zeit (wie das *Present Perfect*) selbstständig erschließen, macht es wenig Sinn, die ziendifferent-geförderten SuS auf die verschiedenen Gruppen zu verteilen, da sie das grammatikalische Phänomen gar nicht brauchen bzw. nutzen. Erarbeiten sich die SuS aber eine Kurzgeschichte, können die Gruppen auch bewusst heterogen zusammengestellt werden. In dieser Klasse liegt bewusst ein großes Augenmerk auf dem Sozialen Lernen. Exkursionen in den Wald, Sportveranstaltungen, Lions-Quest-Stunden sowie Klassenratsitzungen sind fester Bestandteil des Stundenplans der Klasse.

- c) Es gibt natürlich auch immer wieder Phasen, in denen die Klasse bewusst geteilt wird und die ziendifferent-geförderten SuS mit einem der beiden Lehrer oder einem leistungsstarken Mitschüler im Differenzierungsraum oder in der Bibliothek üben und wiederholen.

Gemeinsames Lernen funktioniert (natürlich) auch am Gymnasium. Gemeinsam lernen heißt (natürlich) nicht, dass alle SuS immer zur gleichen Zeit am gleichen Ort am gleichen Thema arbeiten.

Die Erfahrungen des ersten Jahres zeigen, dass vor allem die Reduktion der Inhalte in Verbindung mit einer klaren Instruktion, einer Struktur für das Vorgehen, zwei der wichtigsten Gelingensbedingungen sind, um alle SuS der Klasse mitzunehmen. Alle SuS der Klasse können am selben Oberthema arbeiten, wenn die Inhalte bzw. die Materialien für einzelne SuS reduziert und somit auf ihre Bedürfnisse abgestimmt werden. Eine Differenzierung nach Niveaustufen geht damit oftmals einher (z.B. Arbeitsblatt A, B oder C). So können beispielsweise alle SuS am Englischunterricht teilnehmen und am inhaltlichen Oberthema *school* arbeiten. Hierbei strukturieren und entlasten oftmals Wochenpläne die Arbeit für die SuS und ermöglichen eine individuelle Erarbeitung des Themas. Die zielgleich geförderten SuS erarbeiten sich im Kontext des Themas unter anderem eine neue Zeit (z.B. das *Simple Past*), die ziendifferent geförderten SuS konzentrieren sich auf die Erweiterung ihres Wortschatzes und schulen die Kompetenz Sprechen (*Talking about my school*).<sup>6</sup>

---

6 Vgl. u.a. Mendez (2012) und Lindemann (2012). Die beiden Pädagoginnen geben weitere konkrete Tipps für Umgang mit SuS im Förderschwerpunkt Lernen.



Für die SuS mit Förderschwerpunkt geht es vor allem immer wieder darum, die Themen des gymnasialen Lehrplans so runterzubrechen und in einen sinnvollen kommunikativen Kontext einzubetten, dass sie diese als motivierend und interessant empfinden. Eine Orientierung bieten dabei die Lehrpläne der Hauptschule (NRW 2011) sowie die zahlreichen Lehrwerke der Förderschulen (u.a. *Klick!; navi*). Im Bereich der Kommunikativen Kompetenzen geht es somit auch um die Schulung der Teilbereiche Hörverstehen und Hör-Sehverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben und Sprachmittlung. Auch die SuS mit Förderschwerpunkt *Lernen* erhalten die Möglichkeit, die gesamte Breite fremdsprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben. Den Fokus haben wir in dieser Klasse zu Beginn auf die Wortschatzerweiterung und direkte Kommunikation gelegt. Aufbauend auf kleine Wortschatz- und Grammatikübungen werden viele Dialoge gelesen, gesprochen und gespielt: *talking about my hobbies, my school or my pet, a shopping dialogue* und *telling my friend about my weekend* – die Liste der Möglichkeiten ist lang. Visualisierungen sowie zahlreiche Sprechübungen – laut und deutlich – helfen den SuS, die Aufgaben zu bewältigen.

Die SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf und zielgleicher Förderung erarbeiten sich beim Überthema *school* ebenfalls die neue Zeit – eventuell wählen sie aber eine andere Methode bzw. einen anderen Zugang. Das Arbeiten mit einem Partner bzw. in Gruppen fällt den SuS im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung oftmals noch schwer. Kooperative Lernformen können nur in einzelnen Phasen für alle SuS hilfreich sein; in vielen Stunden arbeiten die Schüler lieber für sich, unterstützt von einer Lehrkraft oder einer Schulbegleitung. Diese Öffnung hin zu einer freieren Methodenwahl bzw. einem häufigen Methodenwechsel bietet Chancen für alle SuS der Klasse. So kann jeder Schüler und jede Schülerin in einzelnen Phasen selbstständig entscheiden, wie er bzw. sie sich das neue Thema erschließt.

Der Einsatz von Lösungsbeispielen sowie Lösungen ist zentral, hilfreich und vor allem auch für die Lehrkraft entlastend. In einer Klasse, in der viele SuS zur gleichen Zeit an ganz unterschiedlichen Aufgaben arbeiten, ist eine gemeinsame Sicherungsphase kaum möglich. Das persönliche Gespräch, der Austausch mit den SuS und ein Feedback durch die Lehrkraft sind dennoch unerlässlich und vielleicht gerade in einer integrativen Lerngruppe mitentscheidend für die Motivation der Kinder. Die zielfferent geförderten SuS

erhalten keine Ziffernoten. Natürlich möchten sie dennoch – zu Recht – eine Rückmeldung über ihre Entwicklung, ihre Erfolge und mögliche „Baustellen“ erhalten. Die SuS sind dabei angehalten – und setzen das schon gut um – sich gegenseitig eine Rückmeldung zu Arbeitsverhalten und -ergebnis zu geben. Das persönliche Gespräch mit einzelnen SuS oder kleinen Gruppen bietet die Chance, Gemeinsamkeiten und Unterschiede transparent zu machen und das immer wieder auftretende Gefühl von Benachteiligung aus der Welt zu räumen. Jede Schülerin und jeder Schüler der Klasse wird gesehen und gehört; alle erhalten eine Rückmeldung.

Das Arbeiten auf unterschiedlichen Niveaus, das melden auch die SuS zurück, funktioniert gut.<sup>7</sup> Von Beginn an war es für alle Beteiligten kein Problem, dass einzelne SuS keine Noten sowie zum Teil andere – leichtere – Arbeitsblätter erhalten. Es führt zu keinerlei Unstimmigkeiten, dass einzelne SuS für bestimmte Arbeitsphasen in einem anderen Raum arbeiten. „Ich fühle mich deutlich wohler als in der Grundschule. Schule macht Spaß und ich lerne viel mehr“, meldete beispielsweise ein zieldifferent-geförderter Schüler im letzten Lernentwicklungsgespräch zurück. Eine seiner Mitschülerinnen betont in einem Klassengespräch, wie entspannt und kooperativ die Zusammenarbeit und die Unterstützung mit den meisten Klassenkameraden funktioniert.

#### 4. Not bad – die ersten Ergebnisse

Positive persönliche Eindrücke und einzelne, aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer wie SuS gut verlaufende Stunden sind wünschenswert und schön, reichen aber verständlicherweise nicht aus, um zu belegen, dass Gemeinsames Lernen für alle SuS funktionieren kann und die „RegelSuS“ der GL-Klasse nicht ihren Stufenkameraden in den Parallelklassen hinterher hängen oder

---

7 Die SuS werden in regelmäßigen Abständen befragt – schriftlich wie mündlich – wie es ihnen in der Klasse geht, ob sie sich wohlfühlen, sie sich unter- oder überfordert fühlen oder ob sonst irgendwo der Schuh drückt. Die Rückmeldung der SuS ist wichtig und zentral, um durchgeführte Unterrichtsmethoden und eingesetztes Material auszuwerten und eventuell zu überdenken. Eine entsprechend angepasste Befragung findet mit allen im Klassenteam unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen statt. Die Doppelbesetzung bietet eine gute Möglichkeit, dass eine Lehrkraft immer mal wieder beobachtet.

die zieldifferent-geförderten SuS völlig überfordert sind. Benötigt werden mehr longitudinale Studien aus den unterschiedlichen Schulsystemen und Jahrgangsstufen, die offen- und belegen, ob Gemeinsames Lernen funktioniert, was gut gelingt und wo Baustellen bestehen. Vor allem im Kontext einer oftmals emotional aufgeladenen und öffentlich geführten Debatte aus „Fans und Gegnern der Inklusion“ können fundiert erhobene Ergebnisse helfen, die Diskussion auf den Boden der Tatsachen zurückzuholen und die Energie auf die eigentliche Arbeit in den Schulen zu lenken.

The task is to examine, carefully and analytically, how inclusive education can be effective in meeting the different needs of individual children with disabilities and special educational needs. (Lindsay 2007: 19)

Eine Möglichkeit der Erhebung von Daten können, neben Fragebögen und Unterrichtsbeobachtungen, einheitliche Kompetenzüberprüfungen in den unterschiedlichen Jahrgangsstufen, ähnlich den landesweiten Lernstandserhebungen in Jahrgangsstufe 8, sein. So haben die SuS der ersten GL-Klasse des Geschwister-Scholl-Gymnasiums und ihre Parallelklassen zum Ende der Jahrgangsstufe 5 eine einheitliche Arbeit geschrieben. Es sollte gezeigt werden, dass gute Ergebnisse nicht vom Besuch einer „Regelklasse“ abhängen und dass es in allen Parallelklassen sehr gute, gute und weniger gute SuS gibt. Die Ergebnisse bestätigen diese Annahme. Die SuS der GL-Klasse (Klasse II) gehören mit einer durchschnittlichen Punktzahl von 22 nicht nur zu den drei „besten“ Klassen, sondern erreichen die höchste durchschnittliche Punktzahl (siehe Tabelle 1).

*Tabelle 1: Ergebnisse der Vergleichsarbeit „Kompetenzcheck Englisch“ Jahrgangsstufe 5 zum Ende des Schuljahres 2013/14*

Klassen	I	II	III	IV	V	VI
durchschnittliche Punktzahl	12	22	20	15	14	21
höchste erreichte Punktzahl	24	28	27	21	24	25
niedrigste erreichte Punktzahl	1	6	8	11	6	10

Mit regelmäßigen Tests und Überprüfungen sollten ganz unterschiedliche Ziele verfolgt werden. (I) Wenn man belegen möchte, dass Inklusion, losgelöst von Ideologie und parteipolitischer Ausrichtung, funktioniert, muss belegt werden, dass zielgleich-geförderte SuS die Kompetenzerwartungen der jeweiligen Jahrgangsstufe erreichen. Konkret für diesen Kompetenzcheck

bedeutet das, dass die Lese- und Schreibkompetenz überprüft wurde. Darüber hinaus gab es einen Grammatikteil mit Themen der Jahrgangsstufe 5. (II) Die zieldifferent-geförderten SuS erhalten zwar keine Noten und nehmen auch nicht an den allgemeinen Kompetenzchecks teil, dennoch muss gewährleistet sein, dass auch sie einen ihren persönlichen Fähig- und Fertigkeiten entsprechenden Fortschritt erreichen. Ein mehrstufiges Verfahren wurde und wird dazu angewendet. Aufbauend auf eine Eingangsdiagnostik zu Beginn der Jahrgangsstufe 5 (Was ist da? / Was können die SuS schon?) wurden zunächst individuelle Kompetenzerwartungen aufgestellt sowie erste Materialien, wie Arbeitsblätter, Vokabellisten und Texte, zusammengestellt und teilweise selbst entworfen. Als Orientierung dienten die Oberthemen der Klasse. Eine solche erste Kompetenzerwartung kann konkret z.B. wie folgt lauten: *Presenting myself and my school*. Nach einem zuvor festgelegten Zeitraum, der auch den SuS transparent gemacht worden war, wurde überprüft, ob und in welcher Form die SuS das besprochene Ziel erreicht hatten. Der individuelle Lernzuwachs wurde von nun an in individuellen Förderplänen festgehalten. Welche Fähig- und Fertigkeiten beherrschen die SuS schon, woran müssen sie arbeiten? Für die Lehrkraft bedeutet das eine eventuelle Anpassung und Überarbeitung der Materialien sowie eine häufige Diagnose des Lernfortschritts.

(III) Diagnostik sollte ganz allgemein und für alle SuS der Klasse „zum Zwecke einer umfassenden und ganzheitlichen Förderung erfolgen“ (Liebers & Seifert 2012: 2). Liebers & Seifert unterscheiden zwischen *summativem* – Zweck: Rechenschaftspflicht – und *formativem* – Zweck: Unterstützung Lernprozess – *Assessment* (ebd.: 2). Wir werden hoffentlich nie an den Punkt einer „Überprüfung“ von SuS gelangen. Die Nutzung formativer Assessment-Strategien, z.B. Lernziele transparent machen und regelmäßig überprüfen, „inwieweit der einzelne Schüler Lernfortschritte auf dem Weg zur Erreichung dieser Lernziele macht“ (Liebers & Seifert 2012: 3), hat wahrscheinlich positivere Auswirkungen für die SuS (Liebers & Seifert 2012: 2). Dennoch können nicht immer wieder die Vorteile von inklusiver Bildung betont werden – vor allem an Gymnasien – ohne greifbare Ergebnisse vorzulegen. Eine Verbindung aus beiden Diagnoseansätzen scheint sinnvoll wie ratsam.

Bei den hier vorgestellten Ansätzen der Überprüfung und Diagnostik müssen folgende limitierende Faktoren berücksichtigt werden:

- a) Ein einzelner Kompetenzcheck ist ein Anfang, ein erster Schritt. Dieser sollte als Ausgangspunkt für eine längsschnittartige Begleitung der GL-Klassen und ihrer Parallelklassen dienen. Erst regelmäßige Überprüfungen der zu erwartenden Kompetenzen in den unterschiedlichen Jahrgangsstufen liefern valide Ergebnisse, die eine höhere Aussagekraft besitzen.
- b) Der hier vorgestellte Kompetenzcheck wurde an unterschiedlichen Tagen zu unterschiedlichen Uhrzeiten in den Klassen durchgeführt. Für eine reliablere Testung sollten alle SuS am gleichen Tag in den gleichen Stunden an der Überprüfung teilnehmen.
- c) Die Tests wurden nach zuvor festgelegten Kriterien korrigiert und bewertet. Dieses Vorgehen sollte auch in Zukunft gesichert sein, um eine objektive Bewertung vornehmen zu können.
- d) Alle folgenden Lernstandüberprüfungen sollten sich an den in den Lehrplänen ausgeschriebenen Kompetenzerwartungen orientieren und möglichst ein breites Spektrum eben dieser abdecken. Wichtig ist in diesem Zusammenhang dann vor allem auch die Überprüfung der Kompetenz Sprechen.
- e) Um eine möglichst ganzheitliche Betrachtung der Entwicklung der SuS zu ermöglichen, müssen weitere Datenerhebungsstrategien angewendet werden. Neben regelmäßigen Kompetenzchecks können beispielsweise Fragebögen an die SuS, ihre Eltern sowie die Lehrerinnen und Lehrer verteilt werden.

## 5. Es gibt noch viel zu tun – ein Ausblick

Eine große Aufgabe für die kommenden Jahre wird es sein, passende Lernmaterialien für die Schulen zu erstellen. Noch hängt es zu einem großen Teil an den unterrichtenden Lehrkräften, passendes Material zu suchen, zusammenzustellen oder zu entwerfen. So verbringen die Lehrerinnen und Lehrer viel Zeit damit, eigene Materialien zu erarbeiten. Vor allem für die höheren Jahrgangsstufen fehlt es an Lernmitteln. In diesem Zusammenhang muss es auch darum gehen, dass die Zweitspracherwerbsforschung und die Fremdsprachendidaktik noch enger zusammenarbeiten. „Eine interdisziplinäre Zusammenarbeit der Lehrenden in beiden Phasen der Lehrerausbildung ist nötig, um inklusive und fachspezifische Ausbildungsmodulare zu schaffen“ (Küchler & Roters 2014: 245). Die wissenschaftlichen Erkenntnisse müssen

noch stärker Eingang finden in den „Klassenraum“, sodass Materialien, Methoden und Vorgehensweisen überdacht und eventuell neu angepasst werden können. Gleichzeitig sollten, den Gedanken von Preuss-Lausitz (2014) aufgegriffen, die Universitäten ihre Türen gerade für die Expertinnen und Experten aus der Praxis – die Lehrerinnen und Lehrer, die tagtäglich in inklusiven Settings arbeiten – öffnen und ihre Eindrücke und ihr Wissen nutzen, um Forschungsfragen zu entwerfen und zu realisieren.

Eine weitere große Herausforderung für den Alltag sind die SuS, die zielgleich unterrichtet werden sollen, theoretisch kognitiv auch in der Lage dazu sind, aber aufgrund ihres Förderbedarfs oftmals die Mitarbeit ablehnen und in zahlreichen Stunden gar nicht in der Lage sind, sich auf die Inhalte zu konzentrieren – völlig egal wie differenziert, aufbauend auf das Vorwissen oder aktivierend die Aufgaben auch sein mögen. Herausfordernd sind auch alle die SuS, die völlig ohne diagnostizierten Förderbedarf ihre Schullaufbahn bestreiten und dennoch auffällig in ihrem Verhalten sind. Schwierige SuS bzw. „SuS in Schwierigkeiten“ sind auch an Gymnasien keine Einzelfälle mehr. Diese SuS brauchen Aufgaben und somit Lernmittel, die sie intellektuell fordern und ihnen gleichzeitig ausreichend Raum lassen, diese individuell zu bearbeiten. Die Lehrerinnen und Lehrer, die diese SuS unterrichten sollen, brauchen Unterstützung in Form einer guten Aus- und Weiterbildung, einer unterstützenden Schulleitung und äußerer, räumlicher Differenzierungsmöglichkeiten. Konzepte von gutem Unterricht müssen in diesen inklusiven Settings neu hinterfragt werden (z.B. kooperative Lernformen).

Ohne die entsprechenden Ressourcen (u.a. ausreichend Lehrkräfte, Differenzierungsraum, Doppelbesetzung, Teamzeiten, Unterstützung durch Sonderpädagogen) und den Einsatz von motivierten Kolleginnen und Kollegen kann ein für alle Seiten gewinnbringender Unterricht nicht bzw. kaum gelingen. Gleichzeitig muss für jede Schülerin und jeden Schüler individuell geschaut werden, welche Schulform für sie oder ihn die richtige ist. Ein „Inklusionszwang“ unter dem Deckmantel der Gleichberechtigung bzw. der individuellen Förderung ist gefährlich und nutzt vor allem einer Gruppe nicht: den SuS selbst. Inklusion ist nicht realisiert, wenn einfach möglichst viele SuS eine Regelschule besuchen. Inklusion bedeutet, für jeden Menschen eine möglichst optimale Schule zu finden; für einzelne SuS kann das nach wie vor eine Förderschule sein.

Es gibt viel zu tun: Machen wir uns an die Arbeit.

## 6. Literaturverzeichnis

- Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter (2009), *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis* (4. Aufl.). Tübingen: Francke.
- Bongaerts, Theo (2005), Introduction: ultimate attainment and the critical period hypothesis for second language acquisition. *International Review of Applied Linguistics* 43: 4, 259–267.
- Cook, Vivian & Singleton, David (2014), *Key Topics in Second Language Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- Haß, Frank (2014), Reality rules. *BildungSpezial* 1, 50–52.
- Hinz, Klaus (1991), Schüler mit schwierigen Voraussetzungen. In: Grebing, Renate (Hrsg.) (1991), *Grenzenloses Sprachenlernen*. Berlin: Cornelsen, 195–204.
- Klein-Landeck, Michael (2014), *Inklusions-Material. Englisch 5–10*. Berlin: Cornelsen.
- Klemm, Klaus (2009), *Sonderweg Förderschulen. Hoher Einsatz, wenig Perspektiven*. Gütersloh: Bertelsmann.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2011), *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20. Oktober 2011). [Online: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_10\\_20-Inklusive-Bildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf) 23.01.2015].
- Köpfer, Andreas (2014), Kernkategorien einer inklusiven Englischdidaktik. In: Bartosch, Roman & Rohde, Andreas (Hrsg.) (2014), *Im Dialog der Disziplinen: Englischdidaktik – Förderpädagogik – Inklusion*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 157–166.
- 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.
- Lazda-Cazers, Rasma & Thorson, Helga (2008), Teaching Foreign Languages to Students with Disabilities: Initiatives to Educate Faculty. In: Berberi, Tammy; Hamilton, Elizabeth C. & Sutherland, Ian M. (Hrsg.) (2008), *Worlds Apart? Disability and Foreign Language Learning*. New Haven & London: Yale University Press, 107–133.

- Liebers, Katrin & Seifert, Christin (2012), Assessmentkonzepte für die inklusive Schule – eine Bestandsaufnahme. *Zeitschrift für Inklusion* 3. [Online: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/44/44>].
- Lindemann, Beate (2012), So könnte es gehen! Inklusiver Englischunterricht. *Praxis Fremdsprachenunterricht Englisch* 1, 15–16.
- Lindsay, Geoff (2007), Educational psychology and the effectiveness of inclusive education / mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology* 77, 1–24.
- Mendez, Carmen (2012), Inklusion im Fremdsprachenunterricht. Herausforderung und Chance. *Praxis Fremdsprachenunterricht Basisheft* 1, 5–8.
- Millrood, Radislav (2002), Teaching heterogeneous classes. *ELT Journal* 56: 2, 128–135.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2007), *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen. Englisch*. Düsseldorf.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011), *Kernlehrplan für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Englisch*. Düsseldorf.
- Myklebust, Jon Olav (2006), Class placement and competence attainment among students with special educational needs. *British Journal of Special Education* 33: 2, 76–81.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2014), *Wissenschaftliche Begleitungen der Wege zur inklusiven Schulentwicklung in den Bundesländern. Versuch einer Übersicht*. [Online: [http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Wiss\\_Begleitung\\_Inklusion\\_end\\_\\_2\\_.pdf](http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Wiss_Begleitung_Inklusion_end__2_.pdf) 14.01.2015].
- Rohde, Andreas & Schick, Kim (2012), Englisch für alle: Wie Schüler individuell gefördert werden. *At Work. Das Englisch-Magazin von Dierterweg* 21, 3–4.
- Singleton, David (2005), The Critical Period Hypothesis: a coat of many colours. *IRAL* 43: 4, 269–285.
- Sturm, Tanja (2013), *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. München / Basel: Reinhardt Verlag, UTB.
- UN (2008), *Die UN-Behindertenrechtskonvention, Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. [Online: <https://www.>



behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere\_UNKonvention\_KK.pdf?\_\_blob=publicationFile 23.01.2015].

Weskamp, Ralf (2007), *Fachdidaktik: Grundlagen & Konzepte. Anglistik. Amerikanistik*. Berlin: Cornelsen.

