

Ulla Schäfer

## **Inklusives Lehren und Lernen im Englischunterricht**

Inclusive English teaching also aims to adopt the characteristic features of what is generally referred to as “good and effective English teaching”. Based on Meyer’s criteria for good teaching, a transparent lesson structure for the inclusive English classroom is proposed which introduces picture cards and chunks that serve as scaffolds and guide the learners through the lesson structure. This structure features welcome and closing routines as well as clearly defined and communicated objectives. It will also be shown that general principles of modern second language teaching have their role in inclusive teaching, such as “English only”, corrective feedback rather than direct error correction and a rich inventory of methods and approaches. In addition, the author suggests a help-desk that can be arranged and used by all students irrespective of any specific individual needs.

Seit der Ratifizierung der UN-Konvention 2009 haben alle Schülerinnen und Schüler (SuS) in Deutschland ein Recht auf Unterricht in einer Regelschule, was zu Veränderungen in unseren sogenannten Regelklassen führt. Auch wenn es die homogene Klasse nie gegeben hat und Heterogenität immer Alltag in allen Schulen war und ist, rufen die neuen Herausforderungen nach adäquaten Ideen. Ein Patentrezept gibt es nicht, da sehr unterschiedliche Bedürfnisse immer wieder individuelle Konzepte erforderlich machen.

Viele Lehrende sind verunsichert, weil sie sich auf diese Situation nicht ausreichend vorbereitet fühlen. Fort- und Weiterbildung hat es bisher nicht ausreichend überall gegeben. Regelschullehrende sind aber bisher nicht im Bereich Förderschwerpunkte ausgebildet. So soll es ein wenig Mut machen, dass der vor einigen Jahren in der Grundschule eingeführte Englischunterricht, wenn er an den Prinzipien moderner Fremdsprachendidaktik und Erkenntnissen aus der Spracherwerbsforschung ausgerichtet ist, gute Voraussetzungen für „Inclusivity“ in Bezug auf verschiedene Förderbedarfe bietet.

Inklusiver Englischunterricht ist somit kein völlig anderer als Unterricht in Regelklassen, und seine Methoden und Prinzipien sind nicht gänzlich verschieden. Es sind jedoch methodische Modifikationen erforderlich. So

sind bspw. Lernspiele nicht neu; wie aber können sie so organisiert werden, dass sich auch Schüler mit bestimmten Beeinträchtigungen erfolgreich daran beteiligen können? Es gibt nicht *das* didaktische Modell für *den* inklusiven Englischunterricht, jedoch „förderliche Grundhaltungen und Einstellungen der Pädagogen und Schüler, hilfreiche Prinzipien und Methoden und bewährte Unterrichtsformen, welche eine inklusive Lernkultur begünstigen“ (Klein-Landeck 2014: 5).

Im Folgenden soll anhand von Kriterien für guten Englischunterricht verdeutlicht werden, wie inklusiver Englischunterricht gelingen kann. Zu bedenken ist vorab, dass Veränderungen in Bezug auf Räume, Personal, Lehrmaterialien und Lehrwerke unabdingbar sind. Außerdem sind Fort- und Weiterbildungen für Lehrende unbedingt notwendig, damit diese den Bedürfnissen von SuS aus unterschiedlichen Förderschwerpunkten Genüge tun können.

## Kriterien guten Unterrichts

An Meyers Kriterien für guten Unterricht ausgerichtet (Meyer 2004), sollen Kriterien guten Englischunterrichts beschrieben werden. Er benennt zehn Kriterien für guten Unterricht, die im Folgenden jedoch nicht alle gleichermaßen ausführlich bearbeitet werden können.

### 1. Klare Strukturen des Unterrichts

Englischunterricht braucht ebenso wie jeder andere Unterricht klare Strukturen. Transparenz in Bezug auf das Unterrichtsgeschehen und ritualisierte Stundenabläufe geben SuS Sicherheit. Das trifft umso mehr für SuS im Förderschwerpunkt Lernen zu.

Der im Jahre 2003 in NRW eingeführte Englischunterricht an Grundschulen war von Anfang an stark ritualisiert, um jungen Lernern das Zurechtfinden in einer Unterrichtsstunde, die weitgehend in englischer Sprache abgehalten wurde, zu erleichtern.

#### *Transparenz*

Die *Verlaufstransparenz* zu Beginn jeder Stunde sorgt dafür, dass SuS wissen, was auf sie zukommt und wo sie sich innerhalb des Unterrichtsgeschehens befinden.

Ein grober Überblick zu Beginn einer Lerneinheit erfüllt zwei wichtige Funktionen: Zum einen bereitet er die SuS auf die bevorstehenden Inhalte vor, was später zu einer besseren Wiedererkennungsleistung führt. Zweitens fungieren Überblick und Vorstellung der Struktur der Lerneinheit als externe Einspeicherungshilfe im Sinne einer Organisation der Lerninhalte. (Brand & Markowitsch 2009: 81)

Für die Verlaufstransparenz kann der Lehrende z.B. Symbolkarten verwenden, die in entsprechender Reihenfolge visualisiert werden. Diese verdeutlichen die einzelnen Elemente einer Stunde und können bereits ein erster Sprech Anlass sein. SuS äußern sich ihrem Sprachstand entsprechend zu den Karten und den dadurch repräsentierten Unterrichtselementen. Dabei sprechen sie anfangs Deutsch, bedienen sich nach und nach ihrer Lerner Sprache, bis es ihnen gelingt, korrekte *chunks* zu verwenden.

Wenn eine Situation für SuS bedeutungsvoll ist, sie wirklich sprechen wollen, ihnen dazu aber die korrekten sprachlichen Mittel fehlen, müssen sie nach und nach lernen, mit entsprechenden Strategien ihr Anliegen vorzutragen. Diese Fähigkeit muss geübt werden und sollte neben dem Einüben von *chunks* eine wichtige Aufgabe des Englischunterrichts sein. Es handelt sich um eine Kompetenz, die in alltäglichen Sprachhandlungssituationen einsetzbar ist.

Des Weiteren verwenden SuS im Rahmen der Verlaufstransparenz einen entsprechenden *chunk*, der so in jeder Stunde geübt wird. Als Beispiel soll die Struktur „We are going to...“ betrachtet werden. Das *Near Future/ Going to Future* ist wichtig, da es im authentischen Sprachgebrauch häufig verwendet wird. Im Wissen, dass das Gehirn am besten lernt, wenn es mit bedeutungsvollen Inhalten konfrontiert wird, sollten Lehrende darauf achten, dass die angebotenen Situationen und Sprachemittel „meaningful“ sind. Es muss einen Grund geben, die Fremdsprache zu erlernen und zu nutzen. Die Motivation für den Gebrauch der Fremdsprache entsteht in authentischen Situationen (Nunan 2004).

Wie die Verlaufstransparenz ist auch die *Zieltransparenz* ein wichtiges Element im Lernprozess. Sie hilft SuS bewusst mit der möglichen Kompetenzerweiterung umzugehen. Deutlich wird das spätestens bei der *Reflexion* am Ende einer Stunde. Idealerweise wird SuS verdeutlicht, dass ein Ziel auf unterschiedlichen Wegen und auch auf unterschiedlichen Leistungsebenen zu erreichen ist:

*Today you can learn new words by...*

*Today you can learn new words and the new sentence...*

Bei der Zieltransparenz kann, genau wie bei Arbeitsanweisungen, die **Sprachmittlung** Verwendung finden. Lehrpläne fordern diese Technik als sogenannte fünfte Fertigkeit, die in die Leistungsbewertung einfließen muss. Eine Technik, die bewertet wird, muss erlernt und geübt werden. Dafür braucht es authentische Gelegenheiten innerhalb des Unterrichts.

### *Anfangsrituale*

Rituale sind wichtige Voraussetzungen für sinnvolles Lernen. So sind Anfangs- und Endrituale, sowie ritualisierte Übungsformate feste Bestandteile des Englischunterrichts an der Grundschule, wenn dieser den Kriterien moderner Fremdsprachendidaktik entspricht. Stunden beginnen z.B. mit Begrüßungsritualen/*Warming-ups* in Form von *Songs, Rhymes, Chants* in englischer Sprache. Ein solches Anfangsritual hilft SuS, sich entsprechend auf den Englischunterricht einzustellen. Wie ein Anfangsritual aussieht, sollte mit der jeweiligen Lerngruppe gemeinsam herausgefunden werden. Sehr beliebt sind bei vielen Lehrenden Begrüßungslieder, die a capella oder unterstützt durch eine CD, begleitet von Mimik und Gestik, gesungen werden. Reime werden gemeinsam gesprochen. So wird die Aussprache geübt: "Songs, rhymes and chants are particularly useful for practising pronunciation. This includes individual sounds and sounds in connected speech but, more importantly, features relating to stress, rhythm and intonation" (Brewster, Ellis & Girard 2003: 178).

### *Phasenwechsel / Rhythmisierung*

Eine angemessene Rhythmisierung, ein adäquater Phasenwechsel, der in der Literatur immer wieder angemahnt wird (Meyer 2004), haben einen besonderen Stellenwert, vor allem für SuS mit Lernschwierigkeiten. Allerdings darf im Rahmen von Phasenwechseln kein neuer Schwerpunkt entstehen. Gehen wir davon aus, dass, bildlich gesprochen, Lerner um einen Tisch herum sitzen, auf dem sich in der Mitte der Lernstoff befindet, der betrachtet wird. Bereits nach kurzer Zeit, ca. 10–15 Minuten, wird dieser Ausblick langweilig und der Lernende beginnt abzuschweifen. Nun wäre es aber fatal, den Lernstoff zu wechseln. Vielmehr wird dem Lerner ein neuer Platz

am Tisch angeboten. Aus der neuen Perspektive heraus betrachtet wird der Lernstoff wieder interessant. Beim Phasenwechsel darf es nicht um einen Wechsel des Lernstoffs gehen, sondern um einen neuen Blickwinkel auf denselben. Die Sache an sich als Möglichkeit zur Kompetenzerweiterung bleibt erhalten (Meyer 2004).

### *Reflexion / Endrituale*

Das Reflektieren und Steuern eines Lernprozesses stellt für Kinder eine große Herausforderung dar, die nur mit der Unterstützung und Hilfestellung der Lehrenden bewältigt werden kann. Daher sollte die Reflexion des eigenen sprachlichen Lernens ein Unterrichtsritual sein, das – wie in anderen kommunikativen Situationen auch – sprachstandsgemäß erfolgen sollte. Sinnvolles Lernen und die Fähigkeit, sich selbst einzuschätzen, benötigen den Weg über die Reflexion des eigenen Lernprozesses. So können sich die ersten Überlegungen im Rahmen einer langsamen Hinführung darauf beziehen, was schwer oder leicht war: „*Was it easy? Was it difficult? Were there problems?*“ Später wird darüber nachgedacht, was am Ende einer bestimmten Unterrichtsphase gelernt oder geübt wurde: „*What have you learned?*“, „*What have you found out?*“ Selbsteinschätzung ist aber nicht nur ein wichtiger Schritt im Lernprozess, sondern: Unabhängigkeit, Kreativität und Selbstvertrauen werden gefördert, wenn Selbstkritik und Selbstbeurteilung von grundlegender Bedeutung sind (Rogers 1991).

## **2. Hoher Anteil echter Lernzeit**

Englischunterricht sollte weitgehend einsprachig sein, um SuS mit dem notwendigen Input zu versorgen. Input heißt im Sinne des Spracherwerbs nach Krashen, dass SuS mit einem reichhaltigen Sprachangebot versorgt werden, was einerseits für sie verstehbar, andererseits ein wenig fordernd ist (Krashen 1981). Jedoch gibt es auch Situationen, die die Muttersprache notwendig machen.

Die Lehrpläne berücksichtigen jedoch auch, dass bereits die Organisation des fremdsprachlichen Unterrichts an Grenzen stößt, die auch den Einsatz der Muttersprache sinnvoll machen. Mit Rücksicht auf die Kinder muss für die folgenden Situationen ein Freiraum existieren: Wenn etwas Unverstandenes das einzelne Kind belastet, wenn englischsprachige Arbeitsanweisungen nicht

verstanden werden, wenn es zu Missverständnissen in der Unterrichtsorganisation kommt, wenn komplexe Erklärungen schlicht zu viel der kostbaren Unterrichtszeit in Anspruch nehmen, wenn über kulturelle Andersartigkeit, über „das Fremde“ reflektiert werden soll, dann, darin sind sich die Lehrpläne weitgehend einig, kann die Muttersprache eingesetzt werden. In allen diesen Fällen handelt es sich im weitesten Sinne um Unterrichtsorganisation, wobei mit Blick auf die Muttersprache gelten sollte: „As little as possible, no more than necessary“ (Butzkamm & Schmid-Schönbein 2008: 6–8).

Der Einsatz der Muttersprache sollte jedoch die Ausnahme bleiben, denn, um kommunikative Kompetenzen in bedeutungsvollen, authentischen und konkreten Sprachverwendungssituationen entwickeln zu können, ist die Fremdsprache als Unterrichtssprache vonnöten. Mit entsprechenden sprachlichen Hilfen wird während der Prozesse, z.B. bei Spielen, bei *gap-filling-activities*, beim *storytelling* u.ä. in der Fremdsprache kommuniziert, denn nur in solchen konkreten Sprachverwendungssituationen kann Spracherwerb stattfinden. SuS brauchen also immer wieder sinnvolle handlungsorientierte Anlässe – *Tasks* – Aufgaben, die einen sprachlichen Output notwendig machen. So werden z.B. in Spielsituationen bestimmte Äußerungen notwendig, um am Spiel teilnehmen zu können. Ein Quartettspiel (*Happy Family*) macht erforderlich, bestimmte Informationen zu erfragen. Ohne die Verwendung von Sprache kann man am Spiel nicht teilnehmen und schon gar nicht erfolgreich sein. Da Kinder gerne spielen und auch gerne gewinnen, handelt es sich also bei einem Spiel um eine handlungsorientierte Sprachverwendungssituation. An dieser Stelle sei nochmals darauf hingewiesen, dass „Handlungsorientierung“ in Bezug auf das Fremdsprachenlernen eine Sprachhandlung meint und nicht mit Handeln im Sinne von Kinästhetik verwechselt werden darf (Rohde 2012).

Neben fachspezifischen Lernformen sind die Prinzipien moderner Fremdsprachendidaktik von großer Bedeutung, als da wären:

#### Prinzip

- des spielbetonten Lernens
- der Einsprachigkeit
- der vorwiegenden Mündlichkeit
- der kommunikativen Progression

- der methodischen Vielfalt
- des Einbezugs fächerübergreifender Aspekte
- der Zielorientierung
- der Lernerorientierung
- der ständigen Vergewisserung über den Lernstand
- der Transparenz der Leistungsermittlung und Leistungsbeurteilung
- der erhöhten Fehlertoleranz (*Error/Mistake*)

Da Sprache nur individuell vom Lerner erworben werden kann, muss es die Aufgabe von Lehrenden sein, die günstigsten Bedingungen für Spracherwerb zu schaffen. Spracherwerb, der sich in Stufen vollzieht und nicht beeinflusst werden kann, in dem Sinne, dass Unterricht dazu führt, Stufen zu erreichen oder sogar zu überspringen, ist vielleicht über ein Bild gut zu verdeutlichen: Ein Krabbelkind, das lernen soll, eine Treppe herauf zu krabbeln, braucht den Raum zum Üben und Eltern, die im Falle eines „Fehltritts“ da sind, das Kind auffangen und vor einem Sturz bewahren. Genau das ist unsere Aufgabe als Lehrende im Fremdsprachenunterricht. Der Lerner macht sich auf, von einer Spracherwerbsstufe zur anderen zu kommen, versucht, scheitert, nutzt Lerner Sprache. Das alles im Vertrauen darauf, dass der Lehrende da ist, um helfend zur Seite zu stehen. Und genauso wenig, wie ein Krabbelkind durch reines Zusehen lernen wird, eine Treppe heraufzukrabbeln, so wenig werden SuS durch reines Nachplappern oder ausschließliches Zuhören zum Erfolg kommen.

### 3. Lernförderliches Klima

Die Freude und das Interesse am Sprachenlernen soll gefördert werden. Dazu ist es erforderlich, mit der *silent period* und mit Sprechhemmungen umzugehen. SuS, die sich noch nicht trauen, vor der Klasse zu sprechen, ihre Lerner Sprache zu nutzen, sollten zum gemeinsamem reproduktiven Sprechen durch den Einsatz von Liedern, Reimen, Spielen und u.ä. ermuntert werden. Gerade SuS aus den Förderschwerpunkten Sprache, Lernen und Emotionale/Soziale Entwicklung sollte methodisch in dieser Hinsicht immer wieder entgegengekommen werden. So kann z.B. das leise Murmeln des neuen Wortschatzes, bevor dieser chorisch laut nachgesprochen wird, oder aber in Phasen der Stillarbeit, sehr hilfreich sein. Es kann früh auch für die Hausaufgaben angebahnt werden.

Außerdem brauchen SuS im Förderschwerpunkt Lernen oder Sprache zusätzliche Speicherkriterien:

- Strukturierung von Wörtern, z.B. durch Klatschen oder Stampfen.
- Bewegungsspiele, die z.B. eine Entscheidung zwischen kurzen und langen Wörtern fordern: *Stand on your right foot when you hear a short word. Stand on...*

Wichtig ist der angemessene Umgang mit Fehlern, die wichtige Schritte im Prozess des Spracherwerbs sind. Eine Differenzierung zwischen *error* und *mistake* ist wichtig, damit Fehler sich als produktive Schritte erweisen können.

Als *errors* werden Fehler bezeichnet, die „entwicklungsbedingt“ sind. [...] *Mistakes* hingegen sind (Flüchtigkeits-) Fehler, die sich meist aufgrund von mangelnder Aufmerksamkeit ereignen. [...] Nur im letzteren Fall ist das „Ahnden eines Fehlers“ angebracht. (Rohde 2011: 37f.)

#### 4. Inhaltliche Klarheit

Inhaltliche Klarheit bedeutet sinnvolle und überschaubar aufgebaute Unterrichtseinheiten zu komplexen Lernsituationen sowie verständliche Aufgabenstellungen. Transparenz (Verlaufs- und Zieltransparenz, s.o.) muss vorhanden sein. Dabei sind Visualisierungen unabdingbar.

Seit es den Englischunterricht an Grund- und Förderschulen gibt, wird das Thema Schriftsprache kontrovers diskutiert. Forschungsergebnisse liegen z.B. von Diehr & Rymarczyk (2010) sowie von Duscha (2007) vor. Für SuS mit auditiver Verarbeitungs- und Wahrnehmungs-Störung (AVWS), deren Problematik schwer zu erkennen und oft nicht diagnostiziert ist, stellt das Schriftbild eine große Hilfe dar. Bei solchen SuS liegt neben anderen Schwierigkeiten eine verringerte auditive Merkspanne vor, da das Kurzzeitgedächtnis für Gehörtes zu schwach ist.

Das Schriftbild kann für viele Lernende in Hinblick auf inhaltliche Klarheit von großer Wichtigkeit sein. Es sollte aber selbstverständlich immer erst eingeführt und zur Verfügung gestellt wird, wenn die Aussprache geklärt und geübt ist. Auf das Thema Lesen in der Fremdsprache ausführlich einzugehen, ist hier nicht der Ort. Wichtig ist, dass Lesen ermöglicht wird und das Schriftbild zur Verfügung steht.

So hat sich z.B. bei Grund- und Förderschülern die Blitzlesemethode als sehr hilfreich erwiesen, da sie Lernenden hilft, durch das Abspeichern ganzer



Wörter oder Strukturen, sich diese besser zu merken oder wiederzuerkennen (Frisch 2013). In der Zusammenfassung ihrer Studie schreibt Frisch: „Es ist wichtiger, DASS gelesen wird, als WIE das Lesen gelehrt wird, solange die Lesemotivation erhalten bleibt.“ (Frisch 2013: 215). Sie stellt fest, dass Schülerinnen und Schüler, denen Schrift in einem höheren Ausmaß zur Verfügung stand als anderen, bessere Lernergebnisse zeigten (ebd.). Weitere Unterstützung für inhaltliche Klarheit entsteht durch die funktionale Nutzung der Sprachmittlung/Mediation, die in den Kernlehrplänen NRW gefordert wird.

## 5. Sinnstiftendes Kommunizieren

Häufig vorkommende und vertraute Gesprächssituationen im Unterricht sollten sehr regelmäßig für sinnvolle Kommunikation genutzt werden. Dazu muss SuS einerseits Sprache zur Verfügung gestellt, ihnen aber andererseits Möglichkeiten zum kreativem und experimentierenden Umgang mit der englischen Sprache eröffnet werden. Hier bietet sich immer wieder der *classroom discourse* an, im Rahmen dessen geeignete Redemittel kontinuierlich ausgebaut und visualisiert werden. Nur in für sie sinnvollen Situationen werden SuS elementare sprachliche Mittel erproben und festigen.

Wichtig ist, Kommunikation als Leitziel ernst zu nehmen. Es geht um *message before accuracy* (MSW NRW 2008), also darum, SuS erfahren zu lassen, dass sie sich in dieser Sprache unter Einsatz all ihrer kommunikativen Fertigkeiten verständigen können. Nicht das korrekte Nachsprechen von gegebenen Sätzen ist das ausschließliche Ziel!

## 6. Methodenvielfalt

Die unterschiedlichen Bedürfnisse von Lernenden bedürfen verschiedener Sozial- und Arbeitsformen sowie der Elemente des kooperativen Lernens (z.B. *Jig Saw*, *Double Circle*, *Chat Point*, *Guards*). Letztere können zu authentischen Sprachhandlungssituationen führen, für die aber entsprechende Redemittel erarbeitet und angeboten werden müssen.

Öffnung von Unterricht kann auch in Form von Stationenlernen, Mini-Projekten und an außerschulischen Lernorten geschehen. Hier müssen bestimmte Regeln eingehalten werden, um effektive Kompetenzerweiterungen zu gewährleisten. Stationen, die ohne Differenzierung oder individuellen Zugang angeboten werden, führen zu einer ausschließlich temporären

Differenzierung und sind von Individualisierung weit entfernt. Im Sinne der Letzteren muss jede Station differenzierte Lösungsmöglichkeiten zulassen (Bäumer et al. 2010).

## 7. Individuelles Fördern

Um individuell fördern zu können, müssen Lehrende in der Lage sein, unterschiedliche sprachliche Entwicklungen in ihrer Bandbreite diagnostizieren zu können und diese zu akzeptieren (Spracherwerbsstufen). Hier sind neben *Chunk Learning* immer wieder freie Sprechansätze von großer Bedeutung. Eine gegenseitige Unterstützung durch leistungsheterogene Paare und Gruppen kann eingeplant werden; allerdings muss der Schwerpunkt auf den Aufgabenformaten liegen. Neben reproduktiven und produktiven Aufgabenstellungen in den drei Anforderungsbereichen sollte darauf geachtet werden, dass die Aufgaben nicht ausschließlich nur eine Lösung zulassen. Die Öffnung von Aufgaben ist ein großer Schritt in Richtung auf Individualisierung. Aufgaben müssen so angeboten werden, dass SuS einen individuellen Zugang finden und mit den entsprechenden Hilfen zu einer Lösung kommen können. Hilfen sind also wichtig, um individuelle Vorgehensweisen zu unterstützen. Aufgabenformate, die individuell unter Nutzung von entsprechenden Hilfen gelöst werden können, sind lernerorientiert, im Gegensatz zu differenzierten Arbeitsblättern, bei denen die Differenzierung immer vom Lehrenden ausgeht (Böttger 2005).

## 8. Intelligentes Üben

Das Gelernte muss abwechslungsreich geübt und wiederholt werden (z.B. durch Spiele, Geschichten, Rollenspiele, Dialoge, Interviews, Rätsel und weitere Übungsrituale). Der Einsatz zu vieler verschiedener Übungsformate kann allerdings für schwache Lerner eine zusätzliche Schwierigkeit darstellen, da sie sich immer wieder auf neue Regeln konzentrieren müssen und so ihre Aufmerksamkeit nicht voll und ganz dem zu übenden Lehrstoff widmen können.

Unterrichtsmaterialien sollten stets kritisch dahingehend gesichtet und gezielt ausgewählt werden, ob sie tatsächlich das üben, was geübt werden muss und vor allen Dingen, inwieweit sie verschiedene Zugänge anbieten (Breuer et al. 2006).

## 9. Transparente Leistungserwartungen

Das sehr komplexe Thema der Leistungsmessung soll hier nur durch Stichworte Erwähnung finden. Leistungsbeobachtungen sollten in geeigneten Dokumenten festgehalten werden (z.B. Beobachtungsbögen, Lerntagebücher und Portfolios der Kinder). Die Erfahrung zeigt, dass im Sinne der Transparenz Kriterien für die Bewertung von Leistungen zu Beginn eines Themas / einer Einheit / eines Halbjahres für SuS klar bereit gestellt werden sollten, weil so das Reflektieren des Lernprozesses erleichtert wird. In Bezug auf Bewertungskriterien führt erfahrungsgemäß Transparenz für Eltern zu einer besseren Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus und sollte auch eine Selbstverständlichkeit sein.

## 10. Vorbereitete Lernumgebung

Um eine adäquate Lernumgebung zu schaffen, bietet es sich an, geeignete Materialien/Medien bereitzustellen, Arbeitsergebnisse sichtbar auszustellen, Poster oder Plakate begleitend zum Thema als Sprech Anlass aufzuhängen. Hilfen zum *classroom discourse* müssen gut sichtbar bereit stehen. Verschiedene Wörterbücher, Wortsammlungen, Strukturhilfen und weitere Materialien können z.B. auf einem „Help Desk“ (siehe auch *Little Early Bird* und *Early Bird*, Finken Verlag, s.o.) zur Verfügung stehen. Dabei ist ganz wichtig, dass die Hilfsmaterialien vor den Arbeitsphasen thematisiert werden und möglichst alle Materialien an einem Ort bereit liegen. Das gilt auch für sehr leistungsstarke SuS. Nur so kann verhindert werden, dass durch die Inanspruchnahme des Hilfesuches Stigmatisierungen entstehen.

## Fazit

Gut strukturierter Englischunterricht, der sich an den Kriterien guten Unterrichts sowie den Prinzipien moderner Fremdsprachendidaktik ausrichtet, bietet Chancen, auf individuelle Bedürfnisse von SuS in ganz unterschiedlichen Lernsituationen einzugehen. Lehrende müssen nur den Mut haben, sich vom „*Page turning teaching*“, d.h. reinem Lehrwerkunterricht zu lösen. Dazu benötigen sie Fort- und Weiterbildungen und äußere Bedingungen, die einen solchen Unterricht erleichtern.

## Literaturverzeichnis

- Bäumer, Janina; Bluhm, Janina & Scholz, Rebekka (2010), *Early Bird*. Oberursel: Finken Verlag.
- Brand, Matthias & Markowitsch, Hans Joachim (2009), Lernen und Gedächtnis aus neurowissenschaftlicher Perspektive – Konsequenzen für die Gestaltung des Schulunterrichts. In: Herrmann, Ulrich (Hrsg.) (2009), *Neurodidaktik*. Weinheim: Beltz, 69–85.
- Breuer, Lis; Debrais, Peter & Schäfer, Ulla (2006), *Modul 7 für die Moderatorenausbildung in NRW zum Thema „Englisch an Förderschulen mit Förderschwerpunkt Lernen“*.
- Böttger, Heiner (2005). *Englisch lernen in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brewster, Jean; Ellis, Gail & Girard, Dennis (2003), *The Primary English Teacher's Guide*. London: Pearson Educated Limited.
- Butzkamm, Wolfgang & Schmid-Schönbein, Gisela (2008), Funktionale Fremdsprachigkeit – Zur Rolle der Sprachen im Englischunterricht. *Grundschulmagazin* 5, 6–8.
- Diehr, Bärbel & Rymarczyk, Jutta (Hrsg.) (2010), *Forschung zum Schrift-erwerb in der Fremdsprache bei Grundschulern*. Frankfurt: Peter Lang.
- Duscha, Michael (2008), Schrifteinsatz im Englischunterricht. In: Christiani, Reinhold & Cwik, Gabriele (Hrsg.) (2008), *Englisch unterrichten in Klasse 1 und 2*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 68–77.
- Frisch, Stefanie (2013), *Lesen im Englischunterricht der Grundschule – Eine Vergleichsstudie zur Wirksamkeit zweier Lehrverfahren*. Tübingen: Gunter Narr.
- Klein-Landeck, Michael (2014), *Inklusionsmaterial: Englisch Klasse 5–10*. Berlin: Cornelsen.
- Krashen, Stephen D. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Meyer, Hilbert (2004), *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2008), *Kernlehrplan Englisch*. [Online: [http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_gs/GS\\_LP\\_E.pdf](http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_gs/GS_LP_E.pdf) 31.05.2015].

- Nunan, David (2004), *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogers, Carl R. (1991), *Lernen in Freiheit*, München: Kösel Verlag.
- Rohde, Andreas (2011), Mein Freund, der Fehler – ‘he, she, it – muss das “s” schon mit’? *Grundschulmagazin Englisch* 5, 37–38.
- Rohde, Andreas (2012), Handlungsorientierter Englischunterricht: Nur Basteln und Singen? *Grundschulmagazin Englisch* 6/2012, 37–38.

