

Henning Rossa

Lerngelegenheiten im inklusiven Englischunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Bereich der geistigen Entwicklung

Students with mental disabilities by and large have been excluded from EFL lessons in the mainstream classrooms of Germany's selective education system. The article discusses joint teaching opportunities for these and other learners with special needs in all types of educational contexts. It highlights pedagogical principles and concepts to be implemented in inclusive English language teaching to the benefit of all students.

Einleitung: Inklusion als Entwicklungsaufgabe – für das Bildungssystem und die Fremdsprachendidaktik

Seit Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 (vgl. United Nations 2006) hat sich in Deutschland unter dem Schlagwort Inklusion eine kontroverse Diskussion zur Umsetzung der in der Konvention konkretisierten universellen, uneingeschränkten Rechte auf Gleichstellung, Selbstbestimmung und gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Behinderungen entwickelt. Dies gilt insbesondere für das in Artikel 24 festgeschriebene Recht, „nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinem Bildungssystem ausgeschlossen [zu] werden“ (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von behinderten Menschen 2014: 35).

Die öffentliche Diskussion kreist dabei im Kern um die Frage, inwiefern ein gemeinsames Lernen von Kindern mit und ohne Behinderung möglich und für alle Beteiligten förderlich sein kann. Dieser eher zweiflerische Grundton ist nicht verwunderlich, weil alle, die an der Diskussion teilnehmen, an ein Bildungssystem gewöhnt sind, das strukturell und – im wahrsten Sinne – selbstverständlich darauf ausgerichtet ist, Kinder und Jugendliche aufgrund individueller Merkmale zu sortieren, d.h. mit Blick auf unterschiedliche Bildungsangebote die Einen zu selektieren und die Anderen auszuschließen.

Die unterzeichnenden Vertragsstaaten verpflichten sich in der UN-Konvention aber, ein „integratives Bildungssystem auf allen Ebenen“¹ zu gewährleisten. In einem aktuellen Bericht für die Vereinten Nationen über die Entwicklungen, die in Deutschland im Sinne der Konvention angestoßen wurden, muss gegenwärtig festgestellt werden: „Von einem inklusiven Bildungssystem ist der Vertragsstaat weit entfernt“ (Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention 2015: 27).

Die skeptisch formulierte Frage, ob es in Deutschland überhaupt möglich sei, das in der Konvention festgeschriebene Menschenrecht auf Zugang zu einem inklusiven Schulsystem zu gewähren, ist vermutlich auch darauf zurückzuführen, dass zwar seit mehr als 40 Jahren² konzeptionelle und praktische Anstrengungen unternommen werden, das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne Behinderungen zu fördern (vgl. Deutscher Bildungsrat 1973), diese aber im öffentlichen Diskurs kaum wahrgenommen wurden. In den meisten Fällen gingen diese Bemühungen nämlich von Eltern behinderter Kinder aus, die in der Gesellschaft und in der Bildungspolitik lange auf Skepsis und Ablehnung trafen (vgl. Roebke & Hüwe 2006). In der schulischen Praxis sind dennoch eine Vielzahl von Projekten entwickelt worden, die gemeinsames Lernen im Elementarbereich, in der Grundschule und darüber hinaus erproben und erforschen (vgl. Eberwein 1988; Klauß & Terfloth 2013; Link 2000; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) 2012).

In der Diskussion um die Umsetzung der UN-Konvention im Bereich der schulischen Bildung ist andererseits zu beobachten, wie selbst Inklusionsbefürworter empfehlen, Kinder und Jugendliche mit geistigen und mehrfachen Behinderungen³ unter Hinweis auf ihre besonders deutlichen und vielfältigen Einschränkungen bzw. von der Norm abweichenden Lernbedarfe absurderweise von der nun angestrebten Inklusion auszuschließen (vgl. Fischer & Markowetz 2015; Fritz 2014). So sind in einer aktuellen Umfrage im

1 Dies ist die offizielle deutschsprachige Übersetzung; im englischen Original heißt es „an inclusive education system on all levels“ (ibid.).

2 1975 wurde die erste Integrationsklasse in der Fläming-Grundschule in Berlin installiert.

3 Dies sind immerhin knapp 17 Prozent aller Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf (vgl. KMK 2010: XI).

Auftrag des Vereins Lebenshilfe nur 23 Prozent der Befragten (repräsentativ für die Bevölkerung in Deutschland über 16 Jahre) der Meinung, Kinder mit einer geistigen Behinderung könnten mit anderen Kindern zusammen an einer regulären Schule unterrichtet werden (vgl. Bundesvereinigung Lebenshilfe 2014: 14).

Unabhängig von einer Positionierung zu der Frage, unter welchen Bedingungen Lernende mit besonderem Förderbedarf im Bereich der geistigen Entwicklung optimal in ihrer Entwicklung und Bildung unterstützt werden können, ist offensichtlich, dass die hier skizzierte Haltung der intendierten Bedeutung des Begriffs Inklusion widerspricht. Inklusion verfolgt ein Ziel, das in der Erläuterung zum Begriff Behinderung im Anhang der von der Beauftragten der Bundesregierung für die Belange von behinderten Menschen herausgegebenen Publikation zur UN-Konvention in einfacher Sprache zusammengefasst wird: „Es soll keine Hindernisse geben. Dann wird kein Mensch behindert“ (2014: 77).

Das Recht auf Teilhabe an den Angeboten des allgemeinen Bildungssystems muss selbstverständlich auch den Zugang zum Erlernen einer Fremdsprache beinhalten. Dies gilt schon alleine deswegen, weil Unterricht in einer Fremdsprache eine Grundbedingung für jeden Schulabschluss ist. Für das Fach Englisch als dominante Schulfremdsprache ist es daher dringend angezeigt, dass sich die Fachdidaktik stärker als bislang mit der Frage auseinandersetzt, wie im Englischunterricht Bedingungen geschaffen werden können, die den Fähigkeiten und Bedürfnissen von Lernenden mit Behinderungen gerecht werden.

Die unterrichtsbezogenen Konzepte, die den fremdsprachendidaktischen Diskurs gegenwärtig bestimmen (z.B. Kommunikation, Interaktion, Interkulturalität, kulturelle Dezentrierung, Perspektivwechsel, Fokus auf Sprachbewusstheit), legen nahe, dass Inklusion im Sinne eines konstruktiven Umgangs mit Vielfalt und Individualität im Prinzip bereits zum Selbstverständnis des Faches gehöre. Ein Blick auf den Stand der konzeptionellen und empirisch orientierten fachdidaktischen Forschung zeigt jedoch, dass es sowohl an theoretischen Erklärungsansätzen als auch an konkretisierten, praxisorientierten Konzepten zur Anpassung der unterrichtlichen Lerngelegenheiten an die Bedürfnisse von Lernenden mit besonderem Förderbedarf mangelt (vgl. Schuppener, Bernhardt, Hauser & Poppe 2014; Seitz 2004).

Dieser blinde Fleck fachdidaktischer Forschung ist auf die historisch gewachsene Neigung zurückzuführen, den sogenannten „lernschwachen“ Schülerinnen und Schülern nur wenig Aufmerksamkeit zu schenken (vgl. Dörnyei 2005; Ganschow & Sparks 2001; Rubin 1975; Trautmann 2010). Nach einer Hochphase in den 1960er und 70er Jahren im Kontext der Einführung von Englisch als Pflichtfach an Hauptschulen wurde zumindest im deutschsprachigen Kontext „die Weiterentwicklung einer Didaktik für leistungsschwächere Schüler vernachlässigt“ (Haß & Kieweg 2012: 11; vgl. Gutschow 1978; Hellwig & Sauer 1984).

Die Inklusion ist daher selbst im recht engen Sinne einer „aner kennenden Haltung“ (Seitz 2011) gegenüber verschiedenen Befähigungen zum und Behinderungen des Lernens im Englischunterricht noch weit davon entfernt, tatsächlich als zentrales fremdsprachendidaktisches Prinzip (vgl. Küchler & Roters 2014) zu gelten.

Die These, die der hier vorliegende Beitrag anbietet, lautet: Eine inklusive Konzeption des Fremdsprachenunterrichts muss eine Didaktik der Vielfalt entwickeln, die verschiedene Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen wertschätzt und bei der Auswahl angemessener Unterrichtsprinzipien, Inhalte und Lernformen berücksichtigt. Wenn wir Inklusion folgerichtig als Entwicklungsaufgabe begreifen, dann müssen wir aus pragmatischen Gründen anerkennen, dass die Didaktik des traditionellen Englischunterrichts in allgemeinbildenden Schulen zunächst mehr über geeignete Angebote für Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf lernen muss. Auf dem Weg dahin mag es lohnend sein, etablierte Konzepte des kommunikativen und aufgabenorientierten Fremdsprachenunterrichts zu prüfen (vgl. Börner 2005) und mit Konzepten der Pädagogik und Didaktik in den Förderschwerpunkten zu verknüpfen (vgl. Pitsch & Thümmel 2011).

Fremdsprachliche Bildungsangebote für Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung

Die Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung sind für den Erwerb einer Fremdsprache in der Regel als ungünstig einzuschätzen (vgl. Wember 2003). Dies gilt insbesondere bei diagnostizierten Entwicklungsstörungen, die mit der Reifung des Zentralnervensystems verknüpft sind (vgl. Deutscher Bildungsrat 1973: 37;

WHO 2011). Wenn die allgemeinen kognitiven Funktionen, wie Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Wiedererkennen und Generalisieren, eingeschränkt sind, wenn die Sprachentwicklung selbst in der Muttersprache beeinträchtigt ist, wird Lernen, das vornehmlich auf sprachliche Vermittlung basiert, außerordentlich mühsam.

Es gibt zweifellos viele Lernbereiche, die für die praktische Lebensbewältigung und die Ausübung einer möglichst selbständigen gesellschaftlichen Teilhabe der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen an der Förderschule Geistige Entwicklung wichtiger sind als Unterricht in einer Fremdsprache.⁴ Und dennoch wäre es arrogant und ignorant, diese in Bezug auf ihre Lernfähigkeiten und -schwierigkeiten besonders inhomogene Gruppe grundsätzlich vom Englischunterricht auszuschließen.

Printz (2014) hat im Rahmen einer Pilotstudie die Einstellungen zu und Erfahrungen mit Unterrichtsangeboten in der Fremdsprache Englisch von Lernenden und Lehrenden im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung untersucht und gewährt so Einblicke in Perspektiven der Beteiligten, die eine Legitimation fremdsprachlicher Bildungsangebote für diese Zielgruppe unterstützen können:

Also, nich' alle von meine Freunde lernen, haben Englisch gelernt. Aber auch wir Behinderte wollen das, was die anderen machen, auch dürfen. Das ist doch, ähm, Inklusion, nennt man das. So stell' ich mir das vor. Das is' auch wichtig, damit man sich ma' im Urlaub und so unterhalten kann. Das können ja fast alle Leute. In Ausland, fänd', find ich gut, wenn ich mit andere, anderen Leuten mich unterhalten kann. Das wär super. (Verbale Daten aus Printz 2014, Interview mit S3)

Die Äußerungen eines Auszubildenden, der zuvor auf einer Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung an Unterrichtsangeboten in der Fremdsprache Englisch teilnehmen konnte, machen deutlich, dass eine pauschale Aberkennung der Relevanz fremdsprachlicher Unterrichtsangebote für die Bildungswege von Menschen mit geistiger Behinderung nicht zu halten ist: In fremdkulturellen Kontexten kann eine Fremdsprache allen

4 In den gesetzlichen Vorgaben zur Gestaltung des Unterrichts in der Förderschule Geistige Entwicklung kommt der Begriff Fremdsprache daher in der Regel nicht vor (vgl. z.B. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003: 89 ff.; MSW NRW 2014: 5).

Menschen die wertvolle Erfahrung ermöglichen, dass sie selbst mit rudimentären Kenntnissen in der Lage sind, ihren Handlungsspielraum über ihre bekannte Lebenswelt hinaus zu erweitern (vgl. Degen 1999: 2; Kutscher 2005: 254–255).

Neben dieser interkulturellen Dimension mag das Lernen (in) einer Fremdsprache selbst auf einer elementaren Ebene als Gelegenheit gelten, einen zusätzlichen Zugang zur Einübung kognitiver Prozesse zu schaffen, die auch für andere Lernbereiche von fundamentaler Bedeutung sind, z.B. durch aufmerksames Zuhören, Übungen zur Lautwahrnehmung, durch Kommunikation und Interaktion.

Making it work: Orientierungen und Prinzipien für den inklusiven Englischunterricht

Angesichts der eingeschränkten Fähigkeiten vieler Lernender mit einer geistigen Behinderung, eigenes Handeln zu planen und zu vollziehen, Aufgaben selbständig zu gliedern (vgl. KMK 1998: 4), sprachlich vermittelten Inhalten aufmerksam und konzentriert zu folgen (vgl. *noticing hypothesis*, Schmidt 1990) und sich bereits Gelerntes zu merken, muss das von Steudle und Doert & Nold (in diesem Band) ausgewählte Leitprinzip des handlungs- bzw. aufgabenorientierten Lernens (vgl. Börner 2005; Mühl 1979) vermutlich mit einem kleinschrittigen Vorgehen verknüpft werden, das es den Lernenden unter Rückgriff auf unterschiedliche Unterstützungsangebote (visuelle Medien, Realia, Feedback, das die korrekte bzw. angemessene sprachliche Form widerspiegelt) ermöglicht, auch kleine Lernerfolge bewusst wahrzunehmen.

Die didaktische Anforderung besteht darin, die Stützstrategien, das *scaffolding*, und die Einteilung des „Lernwegs“ (Fischer 1999) in zu bewältigende Lernschritte abwägend einzusetzen. Bei einer übertriebenen Reduktion der inhaltlichen und sprachlichen Komplexität gehen ansonsten zwangsläufig der „Sinn- und Sachbezug“ (Fischer 2004: 40) und die Bedeutsamkeit des kommunikativen Kontextes verloren, die für das Fremdsprachenlernen so grundlegend wichtig sind (vgl. Kutscher 2005: 261).

Lernende mit Förderbedarf im Bereich der geistigen Entwicklung benötigen dem inklusiven Englischunterricht durch ihre besonderen Lernvoraussetzungen eine konsequente Umsetzung zentraler Prinzipien ab, die im Grunde

für einen modernen, kommunikativen Fremdsprachenunterricht charakteristisch sein müssten:

- das Primat der Mündlichkeit
- die Auswahl lebensweltlich relevanter, bedeutsamer Inhalte
- die Orientierung an pragmatischen Kompetenzen, die sich auf alltägliche Situationen der Sprachverwendung in sozialen Kontexten beziehen
- die Anbahnung von Lernprozessen, in denen die Lernenden alle verfügbaren sprachlichen Ressourcen einsetzen, um Bedeutungen auszuhandeln
- ausreichend Zeit schaffen für Phasen des Wiederholens und sinnvollen Übens

Wie können diese Konzepte helfen, den inklusiven Englischunterricht mit Blick auf Lernende mit einer geistigen Behinderung zu adaptieren? Auf der Ebene sprachlicher Lerngegenstände wird in einem an der mündlichen Kommunikation orientierten Unterricht verhindert, dass Lernende den Erwerb eines zusätzlichen Systems der Schriftsprache als frustrierend erleben. Der Zugang zu den Bedeutungen fremdsprachlicher Wörter und Wendungen geschieht anhand konkreter Gegenstände in lebensnahen Situationen und kann durch bereits erlernte sprachliche Kompetenzen und Strategien, z.B. in der Muttersprache und im Bereich der unterstützten Kommunikation (vgl. Boenisch, in diesem Band), unterstützt werden. So können Lerngelegenheiten entstehen, die auf die Beeinträchtigungen kognitiver Funktionen, das eingeschränkte Welt- und Erfahrungswissen und die zumeist an naheliegenden Bedürfnissen des täglichen Lebens orientierten Interessen der Lernenden ausgerichtet sind.

Bislang werden die oben genannten Prinzipien jedoch in der Alltagspraxis eines – zumindest an den weiterführenden allgemeinbildenden Schulen – akademisch geprägten, in weiten Teilen schriftsprachlich dominierten und an grammatischer Progression orientierten Englischunterrichts eher vernachlässigt (vgl. Helmke, Helmke, Schrader, Wagner, Klieme, Nold & Schröder 2008). Es ist zu vermuten, dass diese Unterrichtspraxis im Grunde nur aufrecht erhalten werden kann, solange Lehrerinnen und Lehrer in ihrer didaktischen Analyse von kognitiv eher leistungsstarken Lernenden ausgehen, die diese Art des Unterrichts ertragen oder ihn sogar einfordern, weil er ihren individuellen Lernstilen entgegen kommt.

Pyfers & Timmis (2007) zeigen in ihrem Bericht aus einem europäischen Projekt zum Englischunterricht mit erwachsenen, geistig behinderten und lernbehinderten Teilnehmenden, wie die beteiligten Lehrkräfte die Inhalte und Materialien ihrer Lernangebote an die Fähigkeiten und Interessen der Zielgruppe anpassen:

Our target group may not be aware of what language is, or how people use language. They may have no or limited grammatical awareness (word order, sentence structure, etc.), even in their native language. Therefore, the English included in the curriculum, is 'ready to use English'. (Pyfers & Timmis 2007: 10)

Diese inhaltliche Fokussierung auf *chunks*, d.h. Wortkombinationen, die die Lernenden in der Regel als Sinneinheit ganzheitlich verstehen und reproduzieren können, entspricht einer Umsetzung des in der Psycholinguistik, Zweitsprachenerwerbsforschung und Fremdsprachendidaktik etablierten Konzepts der Formelhaftigkeit von Sprache (vgl. Doughty & Williams 1998; Meunier 2012; Schmitt 2004) unter behutsamer Berücksichtigung des förderpädagogischen Prinzips der kleinsten (Lern-) Schritte (vgl. Josef 1974; Pitsch & Thümmel 2011: 188–189). Etwas nur scheinbar Triviales kommt noch hinzu: Die Strukturierung des Lernwegs in erfassbare Teile muss bei Lernenden mit einer geistigen Behinderung – im Vergleich zum herkömmlichen Fremdsprachenunterricht – mit deutlich mehr Gelegenheiten zum Wiederholen und Üben des Gelernten verknüpft werden:

Generally speaking, our target group does not learn by means of incidental learning. They will have to be confronted with words and phrases many times over, and in different communicative contexts. (Pyfers & Timmis 2007: 17)

Der Blick auf Lernende mit einer geistigen Behinderung macht es außerdem erforderlich, die Illusion aufzugeben, man könne das Anforderungsniveau und die erreichbaren Lernziele für eine gesamte Lerngruppe auch nur annähernd verbindlich und präzise spezifizieren. Wenn Lernen trotz gravierend eingeschränkter kognitiver Funktionen gelingen soll, wird deutlich, dass der Lernerfolg besonders stark von der Frage abhängt, inwiefern der oder die Lernende einen persönlichen Zugang zum Lerninhalt wahrnehmen und verfolgen kann:

Many activities require the learners to use their prior knowledge of the world, to help them understand English words and phrases. The world referred to in the stories and activities resembles as much as possible the (often limited) world that our target group has personal experience with. (ibid.: 2)

Die im traditionellen Unterricht bereits anerkannten Prinzipien der Lernerorientierung, Differenzierung und Individualisierung müssen demnach in einer inklusiv gedachten Englischdidaktik um das Prinzip der Personalisierung (vgl. OECD 2006; Weigand 2013) ergänzt werden.⁵ Personalisierung bedeutet in diesem Kontext, dass die Lernenden Gelegenheiten erhalten, die Inhalte und Formen des Lernens selbst zu bestimmen und sich in die Planung und Durchführung des Unterrichts mit ihren persönlichen Vorlieben und Interessen, Lernpotentialen, Talenten und Lernwegen einzubringen. Die wichtigste Herausforderung für den inklusiven Englischunterricht liegt dabei auf der Hand: Wie kann es angesichts der unumgänglichen Vielfalt inhaltlich, methodisch und sprachlich unterschiedlich strukturierter Lerngelegenheiten gelingen, dass Lehrende und Lernende ihre Auseinandersetzung mit der Fremdsprache tatsächlich als ein **gemeinsames** Projekt erleben?

Zusammenfassung und Ausblick

Dieser Beitrag analysiert und skizziert zentrale didaktische Konzepte des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts und der Förderpädagogik, die im inklusiven Englischunterricht eingesetzt werden können, um fremdsprachliche Lerngelegenheiten zu schaffen, die den Interessen, Bedürfnissen und Fähigkeiten von Lernenden mit besonderem Förderbedarf im Bereich der geistigen Entwicklung gerecht werden.

Im Kern nimmt der Beitrag dabei die Perspektive einer Fremdsprachendidaktik ein, die sich bislang überwiegend mit der Modellierung universeller fremdsprachlicher Lern- und Entwicklungsprozesse und der konzeptionellen Weiterentwicklung des Unterrichts an allgemeinbildenden, weniger an berufsbildenden Schulen und kaum an Förderschulen beschäftigt hat. Aus dieser Perspektive, die bisher die Heterogenität der Lernvoraussetzungen nicht ausreichend in den Fokus gerückt hat, liegt es nahe, sich zunächst den Lernenden zu widmen, die noch mehrheitlich an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung unterrichtet werden. Aus dem Blick auf ihre Bedürfnisse, Fähigkeiten und Interessen ergibt sich die Frage, wie

5 Zerhusen (2012) zeigt anhand von Unterrichtsmaterialien (*My book about me*) für Lernende mit einer geistigen Behinderung in der Sekundarstufe 1, wie das Prinzip der Personalisierung im Englischunterricht konkret umgesetzt werden kann.

durch individualisierte, kommunikative Lerngelegenheiten Barrieren aufgelöst werden können, die der Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung am Englischunterricht im Weg stehen.

Gänzlich ungeklärt bleibt im Rahmen dieser grundlegenden Überlegungen die Frage, wie inklusiver Englischunterricht als gemeinsames Lernen organisiert und, angesichts der ausgeprägten Heterogenität der Lernvoraussetzungen und Lerngeschwindigkeiten von Lernenden mit und ohne besonderen Förderbedarf, gelingen kann. Es ist fraglich, ob die bislang vorliegenden Konzeptionen zur Differenzierung und individuellen Förderung im Fremdsprachenunterricht (vgl. Trautmann 2010) in der Praxis ausreichen, um angemessene Lernangebote für alle Schülerinnen und Schüler entwickeln zu können. Es wird wichtig sein, eine Balance aus ritualisierten und offeneren Unterrichtsformen, gemeinsamen und individuellen Lerngelegenheiten, Ruhe und Anregung zu schaffen und Freiräume für die Kontaktaufnahme und Kommunikation zwischen den Lernenden anzubieten (vgl. Klauß 2005: 304–307). Jetzt, da die schulische Inklusion Realität wird, ist es dringend notwendig, auf der Suche nach angemessenen Konzepten diejenigen Bildungsangebote zu untersuchen, in denen der gemeinsame Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Interessen bereits gelingt.

Author's note

Ich schreibe diesen Beitrag einerseits aus der Perspektive eines Fremdsprachenforschers und –lehrers, der an der Sicht der handelnden Personen auf den Unterricht interessiert ist, und andererseits aus der Perspektive eines Vaters, der in den ersten sechs Lebensjahren seiner fröhlichen, empfindsamen, zugewandten und schwer geistig behinderten Tochter im Kontakt mit Bildungseinrichtungen des Elementarbereichs vielfältige Ausgrenzungserfahrungen gemacht hat. Ich bin immer wieder erstaunt über die keinen Widerspruch duldende Bestimmtheit, mit der andere Eltern und pädagogisch geschulte Personen im Bildungsbereich meine vorbehaltlose Zustimmung erwarten, wenn angeraten wird, man könne es anderen Kindern einfach nicht zumuten, mit meiner Tochter zusammen zu lernen, zu spielen oder Musik zu machen. Ich vermute, wie Georg Feuser (2014), dass Inklusion so lange nicht gelingen kann, wie „wir eine Einstellung haben, dass ein

Mensch mit einer Beeinträchtigung, der mich vielleicht sogar ängstigt, weil ich nicht so sein will, wie der ist, ausgrenze, um seine Gegenwart nicht zu ertragen und damit stigmatisiere“.

Ich wünsche meiner Tochter, dass sie in einer menschenfreundlicheren Gesellschaft, die Vielfalt nicht als Bedrohung empfindet, von Anderen angenommen wird; und zwar ungeachtet ihrer eingeschränkten feinmotorischen und koordinativen Fähigkeiten, ihrer idiosynkratischen Laut- und Körpersprache und ihres wenig entwickelten Verständnisses für Konventionen sozialer Interaktion.

In der Förderschule wird sie zurzeit intensiv dabei unterstützt, ihre lebenspraktischen Kompetenzen zu erweitern. Ihre Fähigkeiten und Interessen beziehen sich dabei auf Felder, die ganz eng mit ihrem direkten Erleben der Umwelt verknüpft und von den Inhalten und Zielen des herkömmlichen Fremdsprachenunterrichts scheinbar meilenweit entfernt sind. Und doch lacht sie gemeinsam mit ihrem Bruder über *The Adventures of Abney and Teal* im Kinderfernsehen der BBC, und ich kann nicht erkennen, wieso man ihr auf ihren schwer zu prognostizierenden Lernwegen die Gelegenheit verwehren sollte, an englischsprachigen Lernangeboten teilzuhaben.

Literaturverzeichnis

- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2003), *Lehrplan für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung: Kommunikation und Sprache*. [Online: https://www.isb.bayern.de/download/8918/kommunikation_und_sprache.pdf. 01.05.2015].
- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von behinderten Menschen (2014), *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. 01.05.2015].
- Bundesvereinigung Lebenshilfe (2014), *Gesellschaftliche Teilhabesituation von Menschen mit Behinderung*. [Online: <http://www.lebenshilfe.de/de/presse/2014/artikel/Allensbach-Studie-Internet.pdf>. 01.05.2015].
- Boenisch, Jens (2015), Zur Bedeutung von Kernvokabular im inklusiven Englisch-Anfangsunterricht. In diesem Band.
- Börner, Otfried (2005), Aufgabenorientiertes Fremdsprachenlernen – auch und gerade für Lerner mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In:

- Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-von Ditfurth, Marita (Hrsg.) (2005), *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht: Task-based Language Learning and Teaching*. Tübingen: Narr, 369–378.
- Degen, Sabrina (1999), *Integration im Englischunterricht. Chancen gemeinsamen Lernens für Kinder mit und ohne Behinderung*. Berlin: Luchterhand.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1973), *Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*. Bonn: Bundesdruckerei.
- Doert, Carolin & Nold, Günter (2015), Integrativer Englischunterricht – Forschungsfragen zwischen Wunsch und Wirklichkeit. In diesem Band.
- Dörnyei, Zoltán (2005), *The psychology of the language learner. Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, N.J. [u.a.]: Erlbaum.
- Doughty, Catherine J. & Williams, Jessica (1998), Pedagogical choices in focus on form. In: Doughty, Catherine J. & Williams, Jessica (Hrsg.) (1998), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: University Press, 197–285.
- Eberwein, Hans (Hrsg.) (1988), *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Feuser, Georg (2014), „Das Schulsystem macht Inklusion fast unmöglich“. Gespräch mit Korbinian Frenzel auf Deutschlandradio Kultur am 19.03.2014. [Online: http://www.deutschlandradiokultur.de/bildungsschulsystem-macht-inklusion-fast-unmoeglich.1008.de.html?dram:article_id=280477. 01.05.2015].
- Fischer, Dieter (1999), *Eine methodische Grundlegung*. Würzburg: Edition Bentheim.
- Fischer, Erhard (2004), Grundlagen und Prinzipien eines subjektorientierten Unterrichts im Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“. In: Fischer, Erhard (Hrsg.) (2004), *Welt verstehen – Wirklichkeit konstruieren. Unterricht mit Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung*. Dortmund: Borgmann, 13–51.
- Fischer, Erhard & Markowetz, Reinhard (Hrsg.) (2015), *Inklusion im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fritz, Raphael (2014), *Henri sollte für sein und das Wohl aller nicht auf das Gymnasium gehen*. [Online: <https://www.change.org/p/herr-stoch-henri>

- sollte-f%C3%BCr-sein-und-das-wohl-aller-nicht-auf-das-gymnasium-gehen. 01.05.2015].
- Ganschow, Leonore & Sparks, Richard (2001), Learning difficulties and foreign language learning: A review of research and instruction. *Language Teaching* 34: 2, 79–98.
- Gutschow, Harald (1978), *Eine Methodik des elementaren Englischunterrichts. Probleme und Arbeitsformen*. Berlin: Cornelsen.
- Haß, Frank & Kieweg, Werner (2012), *Englischunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten*. Seelze: Kallmeyer Klett.
- Hellwig, Karlheinz & Sauer, Helmut (Hrsg.) (1984), *Englischunterricht für alle*. Paderborn: Schöningh.
- Helmke, Andreas; Helmke, Tuyet; Schrader, Friedrich-Wilhelm; Wagner, Wolfgang; Klieme, Eckhard; Nold, Günter & Schröder, Konrad (2008), Alltagspraxis des Englischunterrichts. In: DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim: Beltz, 371–381.
- Josef, Konrad (1974), *Lernen und Lernhilfen bei geistig Behinderten*. Berlin: Marhold.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (1998), *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. [Online: <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/geist.pdf>. 01.05.2015].
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2010), *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1999 bis 2008. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 189 - März 2010*. [Online: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_189_SoPaeFoe_2008.pdf. 01.05.2015].
- Klauß, Theo (2005), *Ein besonderes Leben. Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung*. Heidelberg: Winter.
- Klauß, Theo & Terfloth, Karin (Hrsg.) (2013), *Besser gemeinsam lernen! Inklusive Schulentwicklung*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Küchler, Uwe & Roters, Bianca (2014), Embracing Everyone: Inklusiver Fremdsprachenunterricht. In: Amrhein, Bettina & Dziak-Mahler, Myrle (Hrsg.) (2013), *Fachdidaktik inklusiv – Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*. Münster: Waxmann, 233–248.

- Kutscher, Sandra (2005), Fremdsprachenlernen in der Sonderschule. Forschungsstand und Konsequenzen für den Englischunterricht bei Schülern mit Lernschwierigkeiten. *Sonderpädagogische Förderung* 50: 3, 253–269.
- Link, Erika (2000), *Eine Schule für alle? Schulische Integration in Nordrhein-Westfalen im historischen, pädagogischen, bildungspolitischen und juristischen Kontext*. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.
- Meunier, Fanny (2012), Formulaic Language and Language Teaching. *Annual Review of Applied Linguistics* 32, 111–129.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) (2012), *PRIMUS: Schulversuch zur Erprobung des Zusammenschlusses von Schulen der PRIMarstufe Und der Sekundarstufe*. [Online: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Versuche/Primus/Kontext/Eckpunkte_Schulversuch_PRIMUS.pdf. 01.05.2015].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) (2014), *Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung – AO-SF)*. Frechen: Ritterbach.
- Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention (2015), *Parallelbericht an den UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen anlässlich der Prüfung des ersten Staatenberichts Deutschlands gemäß Artikel 35 der UN-Behindertenrechtskonvention*. [Online: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Parallelberichte/Parallelbericht_an_den_UN-Fachausschuss_fuer_die_Rechte_von_Menschen_mit_Behinderungen_150311.pdf. 01.05.2015].
- Mühl, Heinz (1979), *Handlungsbezogener Unterricht mit Geistigbehinderten*. Bonn-Bad Godesberg: Dürr.
- OECD (2006), *Personalising Education, Schooling for Tomorrow*. Paris: OECD Publishing.
- Pitsch, Hans-Jürgen & Thümmel, Ingeborg (2011), *Zur Didaktik und Methodik des Unterrichts mit Geistigbehinderten*. Oberhausen: Athena.
- Printz, Sarah (2014), *Potential Benefits of Teaching English as a Foreign Language to Learners with Mental Disabilities*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Institut für Anglistik und Amerikanistik, Fakultät Kulturwissenschaften, Technische Universität Dortmund.

- Pyfers, Liesbeth & Timmis, Ivor (2007), *English without Frontiers. Teaching English as a Foreign Language to Adult Learners with Intellectual Disabilities or Learning Difficulties. Methods, Activities, Materials*. Hoensbroek, NL: Pragma Equal Access.
- Roebke, Christa & Hüwe, Birgit (2006), Elternbewegung gegen Aussonderung von Kindern mit Behinderungen: Motive, Weg und Ergebnisse. *Zeitschrift für Inklusion* 1: 1 [Online: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/181/181>. 01.05.2015].
- Rubin, Joan (1975), What the good language learner can teach us. *TESOL Quarterly* 9: 1, 41–51.
- Seitz, Simone (2004), Forschungslücke inklusive Fachdidaktik – ein Problemaufriss. In: Sander, Alfred & Schnell, Irmtraud (Hrsg.) (2004), *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 215–231.
- Seitz, Simone (2011), Eigentlich nichts Besonderes – Lehrkräfte für die inklusive Schule ausbilden. *Zeitschrift für Inklusion* 6: 3 [Online: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/83/83>. 01.05.2015].
- Schmidt, Richard (1990), The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11, 129–158.
- Schmitt, Norbert (Hrsg.) (2004), *Formulaic Sequences. Acquisition, Processing and Use*. Amsterdam: John Benjamins.
- Schuppener, Saskia; Bernhardt, Nora; Hauser, Mandy & Poppe, Frederik (Hrsg.) (2014), *Inklusion und Chancengleichheit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Studle, Ines (2015), Auf dem Weg zu einer inklusiven Englischdidaktik – Erkenntnisse zu Potentialen und Herausforderungen aus dem (Englisch-)Lernen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf im Bereich der geistigen Entwicklung. In diesem Band.
- Trautmann, Matthias (2010), *Heterogenität – (k)ein Thema der Fremdsprachendidaktik? Erweiterte Fassung eines Vortrags für die 47. Tagung der BAG Englisch, 2009*. [Online: <http://www.bag-englisch.de/wp-content/uploads/2010/01/Heterogenität-Trautmann.pdf>. 01.05.2015].
- United Nations (2006), *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. [Online: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>. 01.05.2015].

- Weigand, Gabriele (2013), Person und Schulentwicklung. In: Krautz, Jochen & Schieren, Jost (Hrsg.) (2013), *Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik. Beiträge zur Pädagogik der Person*. Weinheim: Juventa, 128–142.
- Wember, Franz (2003), *Englisch im Primarbereich an Sonderschulen. Chance oder Überforderung?* [Online: http://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/egs/f_wember_chance__o_ueberforderungberforderung.pdf. 01.05.2015].
- World Health Organization (WHO) (2011), *ICD-10. International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems. 10th Revision*. Genf: WHO Press.
- Zerhusen, Renate (2012), *Anfangsunterricht Englisch. My Book About Me: Unterrichtsideen und Materialien für Schüler mit geistiger Behinderung (5. bis 9. Klasse)*. Hamburg: AAP Lehrerfachverlage (Persen).